



ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΚΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ ΙΔΡΥΜΑ ΚΡΗΤΗΣ

Σχολή Επαγγελμάτων Υγείας & Πρόνοιας

Τμήμα Κοινωνικής Εργασίας

ΠΤΥΧΙΑΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

«Αντιλήψεις αποδοχής/απόρριψης από εκπαιδευτικούς,

των παιδιών

με μαθησιακές, συναισθηματικές δυσκολίες και προβλήματα συμπεριφοράς»

Υπεύθυνη Καθηγήτρια: Παπαδάκη Ανδριανή

Σπουδαστές: Βερεράκη Αθηνά (4483)

Κατσιάνα Μαρία (4609)

Σταθουδάκη Αναστασία (4548)

ΗΡΑΚΛΕΙΟ, ΑΠΡΙΛΙΟΣ 2016

Περιεχόμενα	
ΠΕΡΙΛΗΨΗ	3
ΕΙΣΑΓΩΓΗ	5
Κεφάλαιο 1^ο : Αντιλήψεις των παιδιών για αποδοχή/ απόρριψη από σημαντικά πρόσωπα. .	6
A. Αντιλήψεις αποδοχής- απόρριψης από γονείς.	8
B. Αντιλήψεις αποδοχής - απόρριψης από τους εκπαιδευτικούς.	17
Κεφάλαιο 2^ο: Ορισμός παιδιών που συμμετέχουν στην έρευνα.	20
A. Παιδιά με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες.	20
B. Παιδιά με συναισθηματικές δυσκολίες: Αγχώδεις διαταραχές παιδικής ηλικίας & Κατάθλιψη.	21
Γ. Παιδιά με προβλήματα συμπεριφοράς.	24
Κεφάλαιο 3^ο: Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση στην Ελλάδα.	27
A. Ορισμός και αναγκαιότητα των Τμημάτων Ένταξης	28
B. Σκοπός των Τμημάτων Ένταξης	29
Γ. Παράλληλη στήριξη.	29
Κεφάλαιο 4^ο : Μεθοδολογία Έρευνας	31
Στατιστική Ανάλυση	31
Κεφάλαιο 5^ο : Αποτελέσματα Έρευνας	35
Κεφάλαιο 6^ο: Συζήτηση	68
Παραρτήματα	80
Παράρτημα 1.	80
Παράρτημα 2.	83
Παράρτημα 3.	87
Βιβλιογραφία.	93

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Στην παρούσα πτυχιακή εργασία διερευνώνται οι αντιλήψεις αποδοχής/ απόρριψης από εκπαιδευτικούς, των παιδιών με μαθησιακές, συναισθηματικές δυσκολίες και προβλήματα συμπεριφοράς. Τα εργαλεία που χρησιμοποιήθηκαν ήταν τα ερωτηματολόγια TARQ (Teacher Acceptance Rejection Questionnaire), CDI (Children's Depression Inventory) και το ερωτηματολόγιο των εκπαιδευτικών. Το δείγμα μας αποτέλεσαν 763 μαθητές εκ των οποίων 118 ήταν μαθητές που φοιτούν σε τμήματα ένταξης και 645 μαθητές των γενικών τάξεων, από τρεις νομούς της Κρήτης (Ηράκλειο, Ρέθυμνο, Χανιά). Το θεωρητικό υπόβαθρο της εργασίας είναι βασισμένο στην αρχική θεωρία που ανέπτυξε πάνω στο ίδιο θέμα ο R.Rohner για τους γονείς. Οι γονείς και οι εκπαιδευτικοί θεωρούνται από τον Rohner, πρόσωπα σημαντικά στην ζωή των παιδιών, αφού τους δίνουν τα πρώτα ερεθίσματα κοινωνικοποίησης και διαμόρφωσης του χαρακτήρα, άμεσα και έμμεσα. Από την έρευνα βρέθηκε ότι δεν υπήρξε διαφοροποίηση στις αντιλήψεις αποδοχής/ απόρριψης από εκπαιδευτικούς των παιδιών με μαθησιακές, συναισθηματικές δυσκολίες και προβλήματα συμπεριφοράς που φοιτούν σε τμήματα ένταξης και των παιδιών του γενικού συνόλου. Υπήρξε όμως διαφοροποίηση στις κλίμακες “ζεστασιά/ στοργή” και λιγότερη “αδιαφορία και παραμέληση” ανάμεσα στους μαθητές που φοιτούν σε τμήματα ένταξης και σε μαθητές που δεν φοιτούν σε τμήματα ένταξης. Ακόμη διαφοροποίηση υπήρξε στην υποκλίμακα “απόρριψη” του ερωτηματολογίου TARQ, ανάμεσα στα παιδιά που παρουσιάζουν κάποιου είδους δυσκολία έχοντας υψηλότερο σκορ “απόρριψης” και στα παιδιά που δεν παρουσιάζουν κάποιου είδους δυσκολία. Στο γενικό σύνολο του ερωτηματολογίου TARQ υπήρξαν διαφοροποιήσεις α) στο φύλο, όπου τα κορίτσια παρουσιάζουν μεγαλύτερη αποδοχή από τους εκπαιδευτικούς σε σχέση με τα αγόρια. β) στις τάξεις του γυμνασίου με τα παιδιά που φοιτούν στην Α΄ και Β΄ γυμνασίου να παρουσιάζουν λιγότερες αντιλήψεις αποδοχής, απ’ ό,τι τα παιδιά που φοιτούν στο δημοτικό. Επίσης υπήρξε διαφοροποίηση στο φύλο στις κλίμακες “Διαπροσωπικά προβλήματα” και “Αναποτελεσματικότητα”. Τα αγόρια φαίνεται να έχουν μεγαλύτερο αίσθημα αναποτελεσματικότητας από ότι τα κορίτσια. Και τέλος στο CDI βρέθηκε ότι οι μαθητές της Β΄ γυμνασίου παρουσιάζουν υψηλότερο συγκριμένα σκορ στην κατάθλιψη με βαθμολογία 18,00.

ABSTRACT

This field researches the acceptance / rejection perceptions of teachers concerning children with learning, emotional difficulties and behavior problems. The tools used were TARQ questionnaires (Teacher Acceptance Rejection Questionnaire), CDI (Children's Depression Inventory) and the questionnaire of teachers. Our sample consisted of 763 students of which 118 were students who attend integration classes and 645 pupils in mainstream classes, out of three municipalities of Crete (Heraklion, Rethymno and Chania). The theoretical background of the report is based on the original theory developed on the same theme by R.Rohner about parents. Parents and teachers are considered by Rohner as a significant part in children's lives, since they provide them with their early impulses on socialization and development of their character, directly and indirectly. Through the research it was found that there was no variation in acceptance / rejection perceptions by teachers of children with learning, emotional difficulties and behavioral problems who attend integration classes and children in total. There was however differentiation in scales "warmth / affection" and less "disinterest and negligence" among students who attend integration classes and students who do not attend integration classes. Differentiation was also observed with the subscale "rejection" of TARQ questionnaire among children who show some kind of difficulty having highest score on "rejection" and children who do not have some kind of difficulty. In general, there were noticed a few differences at the whole TARQ questionnaire: a) sex, where girls are more accepted by teachers related to the boys. b) on high school classes with children who attend school at the first and second grade showing less acceptance's perceptions than children in primary school. There was also variation among sexes in the scales "interpersonal problems" and "Ineffectiveness". The boys seem to have a greater sense of inefficiency than girls. Finally, the CDI showed that second's grade students of high school develop specific high scores on depression rating with 18,00.

Λέξεις κλειδιά:

Αντιλήψεις αποδοχής-απόρριψης από εκπαιδευτικούς, κατάθλιψη, τμήμα ένταξης, σημαντικοί “άλλοι”, μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Με αφορμή την σημαντικότητα του θέματος, που αφορά τις Αντιλήψεις Αποδοχής-Απόρριψης από εκπαιδευτικούς, των παιδιών με μαθησιακές, συναισθηματικές δυσκολίες και προβλήματα συμπεριφοράς, αναλάβαμε να υλοποιήσουμε μια έρευνα πάνω στο συγκεκριμένο θέμα. Δεν έχουν διεξαχθεί αρκετές έρευνες πάνω στο συγκεκριμένο θέμα και αυτό μας κέντρισε το ενδιαφέρον ώστε να εμβαθύνουμε σε αυτό και να το ερευνήσουμε στο γεωγραφικό διαμέρισμα της Κρήτης. Επεξεργαστήκαμε το θέμα τόσο σε θεωρητικό όσο και σε ερευνητικό επίπεδο. Η εργασία διεκπεραιώθηκε από τις σπουδάστριες Βερεράκη Αθηνά, Κατσιάνα Μαρία και Σταθουδάκη Αναστασία, υπό την καθοδήγηση της καθηγήτριας Παπαδάκη Ανδριανής.

Το θεωρητικό μέρος της πτυχιακής μας εργασίας αποτελείται από τέσσερα κεφάλαια, Πιο αναλυτικά στο πρώτο κεφάλαιο αναλύεται η θεωρία του R. Rohner σχετικά με τις Αντιλήψεις Αποδοχής- Απόρριψης από γονείς και εκπαιδευτικούς, των παιδιών με μαθησιακές, συναισθηματικές δυσκολίες και προβλήματα συμπεριφοράς.

Εν συνεχεία στο δεύτερο κεφάλαιο δίνεται ο ορισμός των παιδιών που συμμετέχουν στην έρευνα μας τα οποία είναι παιδιά με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες, συναισθηματικές δυσκολίες όπως, Αγχώδεις διαταραχές της παιδικής ηλικίας, κατάθλιψη και παιδιά με προβλήματα συμπεριφοράς. Οι διαταραχές αυτές κυμαίνονται από τα προβλήματα της προσοχής, που χαρακτηρίζουν τη διαταραχή ελλειμματικής προσοχής/ υπερκινητικότητας, μέχρι τα ενίοτε πιο σοβαρά ελλείμματα, που χαρακτηρίζουν την έντονη αδιαφορία για τα δικαιώματα των άλλων, που συναντά κανείς στη διαταραχή της διαγωγής, τις διαταραχές της διάθεσης, που παρατηρούνται στο άγχος και την κατάθλιψη και στις διαταραχές της μάθησης.

Στο τρίτο κεφάλαιο γίνεται ανάλυση της Ειδικής Αγωγής στην Ελλάδα, όπου δίνεται ο ορισμός, η αναγκαιότητα και ο σκοπός των Τμημάτων Ένταξης, καθώς και η Παράλληλη Στήριξη στην Ελλάδα. Γίνεται λοιπόν μια σύντομη ιστορική αναδρομή σχετικά με τα Τμήματα Ένταξης και την εξέλιξη τους στο πέρασμα του χρόνου. Ακόμη δίνεται ο ορισμός και η λειτουργικότητα των Τμημάτων Ένταξης, που ως στόχο έχουν την ομαλή ένταξη των παιδιών με ειδικές μαθησιακές και συναισθηματικές δυσκολίες και προβλήματα συμπεριφοράς στα κοινά σχολικά πλαίσια, καθώς και στο ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον.

Τέλος σχετικά με τη μεθοδολογία της έρευνας θα αναφερθούμε εκτενέστερα παρακάτω, όπως και με τα αποτελέσματα της, τα οποία αναλύουμε και θέτουμε θέματα προς συζήτηση.

Κεφάλαιο 1^ο : Αντιλήψεις των παιδιών για αποδοχή/ απόρριψη από σημαντικά πρόσωπα.

Η θεωρία του R.Rohner, σχετικά με τις αντιλήψεις αποδοχής- απόρριψης των παιδιών από του γονείς (PARTtheory ή IPART), είναι μια τεκμηριωμένη θεωρία της κοινωνικοποίησης και ανάπτυξης των παιδιών. Επιχειρεί να προβλέψει και να εξηγήσει σημαντικές αιτίες, συνέπειες και άλλες συσχετίσεις των διαπροσωπικών σχέσεων των παιδιών και ιδιαίτερα τις αντιλήψεις γονικής αποδοχής και απόρριψης σε όλον τον κόσμο (Rohner, Khaleque, & Cournoyer, 2012).

Σύμφωνα με τον Bowlby (1982), τα ανθρώπινα όντα γενιούνται με ένα έμφυτο ψυχοβιολογικό σύστημα, που παρακινεί να αναζητήσουν ανθρώπους που θα είναι κοντά τους και υπο την προστασία τους σε δύσκολες στιγμές. Η λειτουργία αυτού του συστήματος επηρεάζεται από τις κοινωνικές εμπειρίες ενός ατόμου, ειδικά με τους πρώιμους φροντιστές, με αποτέλεσμα τις μετρήσιμες ατομικές διαφορές στην ασφάλεια της προσκόλλησης. Οι αλληλεπιδράσεις των στοιχείων προσκόλλησης είναι σε διάθεση και ανταποκρίνονται άμεσα σε στιγμές κρίσης, προωθώντας τη βέλτιστη λειτουργία του συστήματος, δημιουργώντας μια βασική αίσθηση ασφάλειας στην προσκόλληση, με αποτέλεσμα τον σχηματισμό μοντέλων εργασίας. Όταν όμως τα στοιχεία προσκόλλησης δεν είναι υποστηρικτικά, ωστόσο και η αίσθηση της ασφάλειας δεν επιτυγχάνεται, με αποτέλεσμα να χρησιμοποιούνται δευτερεύουσες στρατηγικές, ώστε να ρυθμιστεί η αγωνία και η ανασφάλεια που νιώθουν (Bowlby, 1982).

Η θεωρία του δεσμού υποστηρίζει μέσα από έρευνες που έχουν διεξαχθεί, ότι τα παιδιά τα οποία έχουν αναπτύξει σχέσεις συναισθηματικής υποστήριξης και ασφάλειας με τα βασικά πρόσωπα τείνουν να αναπτύσσουν παρόμοιους δεσμούς με τους ενήλικες (Ainsworth, Blehar, Waters, & Wall, 1978) και να εκλύουν θετικά συναισθήματα σε αυτούς, σε αντίθεση με τα παιδιά με ανασφαλή πρότυπα δεσμού και προβληματικές συμπεριφορές που τείνουν να εκλύουν αρνητικά συναισθήματα και αντιδράσεις στους δασκάλους (Κουρκούτας Η. , 2007; Mcevoy & Welker, 2000).

Τα άτομα που βιώνουν συνεχή απόρριψη, δημιουργούν μία επιλεκτική προσοχή σε αρνητικές συμπεριφορές μέσα στις διαπροσωπικές τους σχέσεις, οι οποίες παρουσιάζουν αναξιόπιστες, απρόβλεπτες και οδυνηρές εικόνες, με αποτέλεσμα να μην δημιουργούνται θετικές οδοί ανάπτυξης του ατόμου. Έτσι λοιπόν, η έρευνα του Rohner έδειξε ότι, οι αντιλήψεις αποδοχής/απόρριψης των εκπαιδευτικών συνδέεται και ενισχύεται άμεσα με την στάση των γονέων, από την στιγμή που επηρεάζονται από τις αρνητικές συμπεριφορές. Δηλαδή, αν τα παιδιά νιώθουν πως οι γονείς τα απορρίπτουν, αυτό τα κάνει να νιώθουν πιο ευάλωτα, επιρρεάζοντας την σχέση τους με τον εκπαιδευτικό, με αποτέλεσμα να αισθανθούν πιο εύκολα και από αυτούς την απόρριψη. Όμως αν από το οικογενειακό περιβάλλον το παιδί καλύπτεται συναισθηματικά με την απόδοχή και τη θετική συμπεριφορά των γονέων, τότε το παιδί δεν επηρεάζεται σημαντικά και τόσο εύκολα συναισθηματικά από την απόρριψη του εκπαιδευτικού (Rohner, Khaleque, & Cournoyer, 2012).

Η θεωρία του R. Rohner, επιχειρεί να απαντήσει σε πέντε κατηγορίες ερωτήσεων, οι οποίες διαιρούνται σε τρεις υποθεωρίες, οι οποίες θα αναλυθούν παρακάτω. Επιγραμματικά αυτές είναι: α) η υποθεωρία της προσωπικότητας, β) η υποθεωρία της αντιμετώπισης και γ) η υποθεωρία των κοινωνικοπολιτισμικών συστημάτων (Rohner, Khaleque, & Cournoyer, 2012).

Με βάση την βιβλιογραφική ανασκόπηση και τις μελέτες που έχουν διεξαχθεί για την σχέση γονέα- παιδιού και δάσκαλου- μαθητή, παρουσιάζεται η σημαντικότητα της αντιληπτικής ικανότητας των παιδιών για την ποιότητα αυτών των σχέσεων και τον ρόλο που έχουν στην εκπαιδευτική και ψυχοκοινωνική τους εξέλιξη.

Μέσα λοιπόν από αυτό το σύμπλεγμα πληροφοριών, η θεωρία επιχειρεί να διατυπώσει μια αναπτυξιακή προοπτική καθ' όλη την διάρκεια της ζωής του ανθρώπου, σχετικά με τα ζητήματα της γονικής αποδοχής και της απόρριψης (Rohner, Khaleque, & Cournoyer, 2012).

A. Αντιλήψεις αποδοχής- απόρριψης από γονείς.

Στην θεωρία του Rohner υπάρχουν δύο άκρα. Το ένα είναι αυτό της αποδοχής και το άλλο αυτό της απόρριψης. Η Γονική Αποδοχή, αναφέρεται στην αγάπη, τη φροντίδα, την άνεση, την ανησυχία, την προστασία, τη στήριξη. Από την άλλη η Γονική Απόρριψη, αναφέρεται στην απουσία αυτών των συναισθημάτων και συμπεριφορών των γονέων, και στην παρουσία μιας ποικιλίας από φυσικές και ψυχολογικές διακυμάνσεις συμπεριφορών, οι οποίες επηρεάζουν τα παιδιά (Rohner, Khaleque, & Cournoyer, 2012).

Η θεωρία του ο Rohner αναφέρεται στην Γονική Αποδοχή και την Απόρριψη από τη διάσταση της «ζεστασιάς» των γονέων. Η διάσταση της «ζεστασιάς» έχει να κάνει με την ποιότητα του στοργικό δεσμού μεταξύ των γονέων και των παιδιών τους, καθώς και με τις φυσικές, λεκτικές, και συμβολικές συμπεριφορές που οι γονείς χρησιμοποιούν για να εκφράσουν αυτά τα συναισθήματα.

Εκτεταμένη διαπολιτισμική έρευνα κατά τη διάρκεια του μισού αιώνα στην Γονική Θεωρία Αποδοχής Απόρριψης, αποκαλύπτει ότι η γονική απόρριψη μπορεί να βιωθεί από οποιοδήποτε συνδυασμό των τεσσάρων κυριότερων συμπεριφορών:

Συμπεριφορά 1^η: Ψυχρή και Μη Στοργική.

Η γονική στοργή μπορεί να εκφραστεί σωματικά (αγκαλιά, φιλή, χαϊδεύοντας και παρήγορο), λεκτικά (κάνοντας θετικά σχόλια για το παιδί), ή συμβολικά με κάποιο άλλο τρόπο, όπως με τη χρήση συγκεκριμένων πολιτισμικών χειρονομιών. Η φροντίδα, η υποστήριξη, και οι συμπεριφορές που προβάλλουν την αγάπη, μπορούν να βοηθήσουν στον καθορισμό της εκδήλωσης της συμπεριφοράς της γονικής αποδοχής (Rohner, Khaleque, & Cournoyer, 2012).

Συμπεριφορά 2^η: Εχθρική και Επιθετική.

Όταν οι γονείς ενεργούν με αισθήματα εχθρότητας, θυμού, αγανάκτησης, η συμπεριφορά που προκύπτει ο Rohner την έχει κατηγοριοποιήσει ως επιθετικότητα. Όπως ερμηνεύεται από τη Γονική Θεωρία Αποδοχής- Απόρριψης, η επιθετικότητα είναι η πρόθεση να βλάψει κάποιος κάποιον, κάτι, ή τον εαυτό του (σωματικά ή

συναισθηματικά). Η επιθετική συμπεριφορά μπορεί να είναι σωματική ή λεκτική. Οι γονείς μπορεί να είναι σωματικά επιθετικοί (χτυπώντας, σπρώχνοντας, ρίχνοντας τα πράγματα) και φραστικά (σαρκαστικοί, υβριστές, σκωπτικοί, φωνάζοντας, ταπεινώνοντας ή υποτιμώντας πράγματα ή το παιδί). Επιπλέον, στην κατηγορία της επιθετικής συμπεριφοράς μπορούν να συμπεριληφθούν και συμπεριφορές, όπου οι γονείς μπορούν να χρησιμοποιήσουν βλαβερές, μη λεκτικές συμβολικές χειρονομίες προς τα παιδιά τους (Rohner, Khaleque, & Cournoyer, 2012).

Συμπεριφορά 3^η: Αδιαφορία και Παραμέληση.

Η σύνδεση μεταξύ αδιαφορίας ως εσωτερικό κίνητρο και παραμέλησης ως συμπεριφορική απάντηση, δεν είναι τόσο άμεσα συνδεδεμένες όπως συμβαίνει για παράδειγμα με τη σύνδεση μεταξύ εχθρότητας και επιθετικότητας. Αυτό συμβαίνει επειδή οι γονείς μπορούν να παραμελούν ή να θεωρείται ότι παραμελούν τα παιδιά τους για πολλούς λόγους που δεν έχουν καμία σχέση με την αδιαφορία. Η παραμέληση δεν αφορά απλά το να μην κάνουν οι γονείς προβλέψεις για τις υλικές και σωματικές ανάγκες των παιδιών, ωστόσο αυτό αφορά κυρίως την αποτυχία των γονιών να ανταποκρίνονται κατάλληλα στις κοινωνικές και συναισθηματικές ανάγκες των παιδιών. Αυτού του είδους οι συμπεριφορές, είναι πιθανό να προκαλέσουν στα παιδιά το αίσθημα ότι είναι αντιπαθή ή ότι υπάρχει το ενδεχόμενο της απόρριψης. Ακόμη όμως και σε μια ζεστή και στοργική οικογένεια, τα παιδιά είναι πιθανό να παρουσιαστούν, τουλάχιστον περιστασιακά, ορισμένα από αυτά τα επώδυνα συναισθήματα (Rohner, Khaleque, & Cournoyer, 2012).

Συμπεριφορά 4^η: Διαφοροποιημένη απόρριψη.

Η διαφοροποιημένη απόρριψη αναφέρεται στις πεποιθήσεις των παιδιών που οι γονείς τους δεν ενδιαφέρονται πραγματικά για αυτά ή τα αγαπούν. Ουσιαστικά οι γονείς μπορεί να αισθάνονται ή να θεωρούν την συμπεριφορά τους ζεστή ή ψυχρή και χωρίς το αίσθημα της αγάπης προς τα παιδιά τους, ή μπορεί να αισθάνονται ή να θεωρείται ότι αισθάνονται εχθρική, θυμωμένη, πικρή, αγανακτισμένη, οξύθυμη, ανυπόμονη, ή ανταγωνιστική προς αυτούς. Εναλλακτικά, οι γονείς μπορεί να αισθάνονται ή να θεωρείται ότι αισθάνονται αδιάφοροι προς τα παιδιά τους, ή να έχουν περιορισμένο το

ενδιαφέρον τους στην συνολική ευημερία. Όταν όμως οι γονείς ενεργούν με τα συναισθήματα της αγάπης είναι πιθανό να είναι στοργικοί (Rohner, Khaleque, & Cournoyer, 2012).

Έτσι, είναι σημαντικό να γνωρίζουμε ότι η Γονική Αποδοχή-Απόρριψη μπορεί να προβληθεί και να μελετηθεί από δύο οπτικές γωνίες. Η Γονική Αποδοχή-Απόρριψη μπορεί να μελετηθεί ως αντιληπτή ή υποκειμενική, όπου βιώνεται από το άτομο (η φαινομενολογική θεώρηση), και μπορεί επίσης να μελετηθεί, όπως έγινε αντιληπτή/βιώθηκε από έναν εξωτερικό παρατηρητή (η συμπεριφορική άποψη). Συνήθως, αλλά όχι πάντοτε, οι δύο προοπτικές οδηγούν σε παρόμοια συμπεράσματα. Οι έρευνες της Γονικής θεωρίας Αποδοχής- Απόρριψης δείχνουν ωστόσο, ότι αν τα συμπεράσματα είναι πολύ αντιφατικά, θα πρέπει γενικά να οι μελετητές να εμπιστεύονται τις πληροφορίες που προέρχονται από την φαινομενολογική θεώρηση. Η φαινομενολογική θεώρηση υποστηρίζει ότι ο εξωτερικός κόσμος (κοινωνία) , μπορεί να αποκτήσει νόημα μόνο μέσα από τη συνείδηση που διαμορφώνει και αντιλαμβάνεται ο κάθε άνθρωπος ξεχωριστά γι' αυτόν. Ο εξωτερικός κόσμος αποδίδεται ως μια σειρά από «φαινόμενα», τα οποία ποικίλουν ανάλογα με την νοηματική διεργασία της συνείδησης και όχι ως αντικειμενική πραγματικότητα. Οι παρατηρητές μπορούν να αναφέρουν ένα σημαντικό ποσοστό της γονικής επιθετικότητας ή αμέλειας, αλλά το παιδί μπορεί να μην αισθανθεί παραμελημένο. Αυτό συμβαίνει με κάποια «αρχή» στις εκθέσεις της κακοποίησης και παραμέλησης παιδιών. Έτσι, υπάρχει από την μία πλευρά μόνο μια προβληματική σχέση μεταξύ του λεγόμενου "στόχου" αναφοράς για την κακομεταχείριση, την απόρριψη και την εγκατάλειψη και από την άλλη πλευρά υπάρχουν οι αντιλήψεις της γονικής αποδοχής-απόρριψης των παιδιών. (Rohner, Khaleque, & Cournoyer, 2012)

Σύμφωνα με τον Kagan (1978) «γονική απόρριψη δεν είναι ένα συγκεκριμένο σύνολο των δράσεων από τους γονείς, αλλά μια πεποίθηση που κατέχεται από το παιδί." Στην πραγματικότητα, ένα μεγάλο μέρος της γονικής αποδοχής-απόρριψης είναι συμβολική (Kagan, 1978). Ως εκ τούτου, για να καταλάβει κάποιος γιατί η απόρριψη έχει συνεπή επίπτωση στα παιδιά και στους ενήλικες, πρέπει να κατανοήσει τον συμβολικό χαρακτήρα του. Αν οι γονείς μπορούν πάντα να εκφράσουν, σε κάποιο βαθμό, το αίσθημα της αποδοχής και της απόρριψης, με τον τρόπο που το εξωτερικεύουν αυτό

είναι εξαιρετικά μεταβλητό και πλήρες, με πολιτιστικής ή μερικές φορές κοινωνικής νοοτροπίας σημασία. Για παράδειγμα, οι γονείς οπουδήποτε μπορεί να επαινούν ή να συμπληρώνουν τα παιδιά τους, αλλά ο τρόπος με τον οποίο το κάνουν σε ένα κοινωνικοπολιτισμικό περιβάλλον μπορεί να έχει κάποιου είδους σημασία (ή μπορεί να έχει μια εντελώς διαφορετική έννοια) σε μια δεύτερη εκτίμηση (Rohner, Khaleque, & Cournoyer, 2012).

Η υποθεωρία της προσωπικότητας.

Αρχικά η υποθεωρία της προσωπικότητας εξετάζει εάν τα παιδιά από διαφορετικά κοινωνικοπολιτισμικά πλαίσια, φυλετικών ή εθνοτικών ομάδων ανταποκρίνονται με τον ίδιο τρόπο όταν αντιλαμβάνονται τον εαυτό τους να είναι αποδεκτός ή να απορρίπτεται από τα σημαντικά πρόσωπα της ζωής του (γονείς/εκπαιδευτικούς)τους εκπαιδευτικούς του. Ερευνεί λοιπόν σε πιο βαθμό αυτές οι επιπτώσεις αποδοχής απόρριψης επηρεάζουν την παιδική ηλικία και εκτείνονται ως την ενηλικίωση και το γήρας (Rohner, Khaleque, & Cournoyer, 2012).

Έτσι λοιπόν εξετάζεται από τους ερευνητές η πιθανότητα παραδοχής, ότι κατά τη διάρκεια της εξέλιξης του ανθρώπου έχει αναπτυχθεί, η βιολογική του βάση, η συναισθηματική ανάγκη για θετική ανταπόκριση από τους σημαντικότερους ανθρώπους που είναι στην ζωή του (Baumeister & Leary, 1995; Bjorklund & Pellegrini, 2002). Η ανάγκη για τη θετική ανταπόκριση περιλαμβάνει μια συναισθηματική επιθυμία, μια συναισθηματική ανάγκη, είτε συνειδητά αναγνωρισμένη είτε μη συνειδητά, για την άνεση, την υποστήριξη, τη φροντίδα, την ανησυχία, την προστασία. Μακροχρόνια στην ενήλικη ζωή του ανθρώπου, η ανάγκη αυτή γίνεται πιο πολύπλοκη και εξελίσσεται, έχοντας την δυνατότητα, να συμπεριλάβει την επιθυμία, αναγνωρισμένη ή μη αναγνωρισμένη, για την δημιουργία μιας θετικής εικόνας με τους ανθρώπους με τους οποίους έχει αναπτυχθεί ένας στοργικός δεσμός.

Επιπλέον, η αίσθηση των παιδιών για συναισθηματική ασφάλεια και άνεση τείνει να εξαρτάται από την ποιότητα της σχέσης τους με τους γονείς τους, λόγω του ότι, οι γονείς είναι συνήθως το είδος των σημαντικών άλλων που ονομάζονται στοιχεία κατάσχεσης, και παίζουν σημαντικό ρόλο στην ζωή των παιδιών, κάτι που ισχύει τόσο

για την Γονική θεωρία Αποδοχής-Απόρριψης όσο και για την Θεωρία της Προσκόλλησης (Bowlby, 1982; Colin, 1996; Ainsworth M. S., 1989).

Γι' αυτόν λοιπόν τον λόγο στην θεωρία της Γονικής Αποδοχής- Απόρριψης, είναι σημαντικό οι γονείς να έχουν απaráμιλλη επιρροή στη διαμόρφωση της ανάπτυξης της προσωπικότητας των παιδιών κατά την πάροδο του χρόνου. Επιπρόσθετα, με βάση την υποθεωρία της προσωπικότητας στην θεωρία του Rohner (2012), οι ενήλικες αναπτύσσουν το αίσθημα της συναισθηματικής ασφάλειας και της ευημερίας στην ζωή τους, το οποίο τείνει να εξαρτάται από την αντίληψη που έχουν οι σημαντικοί άλλοι για την ποιότητα των σχέσεων που αναπτύσσουν και αλληλεπιδρούν με άλλους ενήλικες. Η έννοια λοιπόν της προσωπικότητας, ορίζεται στην υποθεωρία της προσωπικότητας ως περισσότερο ή λιγότερο σταθερή στο σύνολο ενός ατόμου, με την προδιάθεση να λειτουργήσει και σε πραγματικές συνθήκες και να ανταποκριθεί με διαφορετικούς τρόπους ανάλογα με τις διάφορες καταστάσεις της ζωής του. Έτσι λοιπόν, η συμπεριφορά είναι το κίνητρο, το οποίο επηρεάζεται από εξωτερικούς αλλά συνάμα και εσωτερικούς παράγοντες, και συνήθως έχει κανονικότητα ή την τάξη σε συγκεκριμένο χρόνο και χώρο (Rohner, Khaleque, & Cournoyer, 2012).

Επιπλέον, ο όρος της εξάρτησης στη συγκεκριμένη θεωρία αναφέρεται στην εσωτερική, ψυχολογική επιθυμία ή λαχτάρα για μια συναισθηματική υποστήριξη, φροντίδα, άνεση, προσοχή, προστασία, επηρεασμένος από τα στοιχεία της προσάρτησης. Αναφέρεται επίσης στις πραγματικές προσφορές συμπεριφοράς από άτομα που λειτουργούν θετικά σε μια τέτοια ανταπόκριση. Η θεωρία ερμηνεύει την εξάρτηση αυτή ως κάτι συνεχές, με ανεξαρτησία όμως, ορίζοντας το ένα άκρο της συνέχειας και της εξάρτησης από το άλλο (Rohner, Khaleque, & Cournoyer, 2012).

Επίσης εκτός από την εξάρτηση ή αμυντική ανεξαρτησία, τα άτομα που αισθάνονται πως έχουν απορριφθεί, προβλέπεται στην υποθεωρία της προσωπικότητας, ότι έχουν αναπτύξει αισθήματα μειωμένης αυτοεκτίμησης και μειωμένης αυτοεπάρκειας. Αυτό επέρχεται κυρίως, όπως σημειώνεται σε συμβολική θεωρία αλληλεπίδρασης (Cooley, 1902; Mead, 1934). Τα άτομα τείνουν δηλαδή να ορίζουν τον εαυτό τους όπως νομίζουν ότι τους ορίζουν οι γονείς τους ή άλλα σημαντικά πρόσωπα. Αποτέλεσμα αυτού είναι πως στον βαθμό που τα παιδιά και οι ενήλικες αισθάνονται εναποθέτουν

στοιχεία πως δεν τους αγαπούν, είναι πιθανό να αισθάνονται ότι είναι απωθητικοί, ίσως ακόμη και ανάξιοι να αγαπηθούν. Λαμβάνοντας λοιπόν υπόψη ότι η αυτοεκτίμηση σχετίζεται με τα συναισθήματα των ατόμων, όπως η αυτο-αξία, αυτεπάρκεια τα οποία σχετίζονται με τα συναισθήματα της αρμοδιότητάς τους ή της ικανότητας να εκτελεί καθημερινές εργασίες επαρκώς έτσι ώστε να ικανοποιεί τις δικές του οργανικές ανάγκες. Στο βαθμό που τα άτομα αισθάνονται ότι δεν είναι πολύ καλοί άνθρωποι, είναι επίσης ικανά να αισθάνονται ότι δεν είναι πολύ καλοί στο να ικανοποιούν τις ανάγκες τους (Rohner, Khaleque, & Cournoyer, 2012).

Υποθεωρία της αντιμετώπισης.

Η υποθεωρία της αντιμετώπισης βασίζεται σε ένα πολυμεταβλητό μοντέλο συμπεριφοράς, όπου αναφέρεται ότι η συμπεριφορά του ατόμου είναι συνάρτηση της αλληλεπίδρασης μεταξύ του «Αυτού», του «Άλλου» και του «Πλαισίου». Το «Αυτό» περιλαμβάνει τις νοητικές αναπαραστάσεις του ατόμου μαζί με τις εσωτερικές (βιολογικές) και εξωτερικές αναπαραστάσεις, δηλαδή την προσωπικότητα. Το «Άλλο» περιλαμβάνει προσωπικά και διαπροσωπικά χαρακτηριστικά. Ανάλογα με τη μορφή, τη συχνότητα και τη διάρκεια της απόρριψης που δέχονται τα παιδιά επηρεάζονται από τους γονείς και άλλα σημαντικά πρόσωπα, για όλη την ζωή τους. Το «Πλαίσιο» περιλαμβάνει τους σημαντικούς άλλους ανθρώπους στην ζωή του ατόμου μαζί με την κοινωνική του κατάσταση και τα χαρακτηριστικά του περιβάλλοντός του (Rohner, Khaleque, & Cournoyer, 2012).

Η υποθεωρία της αντιμετώπισης σχετίζεται με τον τρόπο που αντιμετωπίζουν οι άνθρωποι την απόρριψη. Ερευνά τα άτομα που απορρίπτονται σε ποιο βαθμό είναι ικανά να αντέξουν την απόρριψη, αλλά και τον τρόπο με τον οποίο το διαχειρίζονται ψυχολογικά όλο αυτό. Δηλαδή όπως χαρακτηριστικά αναφέρεται στην θεωρία του ο Rohner (2012) κατά πόσο τα άτομα είναι ικανά να αντέξουν το «διαβρωτικό ψιλόβροχο» ημέρα με την ημέρα (απόρριψη), χωρίς να υποστούν τις αρνητικές συνέπειες στην ψυχική τους υγεία. Στην θεωρία της Γονικής αποδοχής- απόρριψης η υποθεωρία αυτή είναι λιγότερο ανεπτυγμένη θεωρητικά αλλά και εμπειρικά. Σχετικά με τη διαδικασία της

αντιμετώπισης, λίγα πράγματα είναι γνωστά, έγκυρα και απαντούν με βεβαιότητα στους μηχανισμούς και στις διαδικασίες που βοηθούν στην απάντηση του βασικού ερωτήματος της υποθεωρίας αυτής. Παρ' όλα αυτά, είναι σαφές ότι, προκειμένου να κατανοηθεί η διαδικασία της αντιμετώπισης, στο σύνολο της διαδικασίας αποδοχής-απόρριψης, κάποιος πρέπει να υιοθετήσει μια προοπτική πολλών μεταβλητών, το πρόσωπο σε συγκεκριμένο πλαίσιο, άλλα και το ίδιο το πλαίσιο. Η έννοια της λέξης «εαυτός», χαρακτηριστικά περιλαμβάνει τις νοητικές αναπαραστάσεις του ατόμου, μαζί με τα εσωτερικά (βιολογικά) και τα εξωτερικά (προσωπικότητα) χαρακτηριστικά που συζητήθηκαν. Η έννοια της λέξης «άλλα», χαρακτηριστικά περιλαμβάνει τα προσωπικά και διαπροσωπικά χαρακτηριστικά της μητρικής απόρριψης και εικόνες προσκόλλησης, μαζί με τη μορφή, τη συχνότητα, τη διάρκεια και τη σοβαρότητα της απόρριψης. Η έννοια της λέξης «πλαίσιο» περιλαμβάνει σημαντικούς γενικότερα ανθρώπους, στη ζωή του ατόμου, μαζί με τα κοινωνικά και περιστασιακά χαρακτηριστικά του περιβάλλοντος του ατόμου. Ακόμα μια ειδική ερευνητική υπόθεση που προέρχεται από αυτή την άποψη αναφέρει ότι, όλοι οι άλλοι παράγοντες που παραμένουν σταθεροί, έχουν πιθανότητα να επηρεάσουν τα παιδιά να είναι σε θέση να αντιμετωπίσουν την αντιληπτή γονική απόρριψη, που ενισχύεται από την παρουσία ενός ζεστού, υποστηρικτικού, αναπληρωματικού φροντιστή (Rohner, Khaleque, & Cournoyer, 2012).

Επιπλέον στην θεωρία του Rohner (2012) έμφαση δίδεται στην πνευματική δραστηριότητα, συμπεριλαμβανομένων και των ψυχικών παραστάσεων, που προτρέπει κάποιον να αναμένει, ότι συγκεκριμένες κοινωνικές και γνωστικές ικανότητες, επιτρέπουν σε ορισμένα παιδιά και ενήλικες να αντιμετωπίσουν την αντιληπτή απόρριψη πιο αποτελεσματικά από ό, τι άλλοι. Επίσης οι δυνατότητες αυτές περιλαμβάνουν ένα σαφώς διαφοροποιημένο αίσθημα του εαυτού και αυτό είναι η αίσθηση της αυτοδιάθεσης (Rohner, Khaleque, & Cournoyer, 2012). Πιο εστιασμένα, η υποθεωρία αυτή, αναμένει ότι η ικανότητα των ατόμων να αντιμετωπίσουν την απόρριψη ενισχύεται, στο βαθμό που έχουν μια σαφώς διαφοροποιημένη αίσθηση του εαυτού, μια πτυχή του οποίου είναι η αίσθηση της αυτοδιάθεσης. Άτομα ανεξάρτητα θεωρούν, ότι μπορούν να ασκήσουν τουλάχιστον ένα μικρό έλεγχο πάνω στο τι συμβαίνει μέσω των δικών τους προσπαθειών ή των προσωπικών τους χαρακτηριστικών. Επιπρόσθετα κάποια άλλα άτομα μπορεί να αισθάνονται σαν «πιόνια», δηλαδή αισθάνονται σαν τα

πράγματα να συμβούν σε αυτούς, λόγω της μοίρας, τύχης, ή κάποιων άλλων πιο ισχυρών ατόμων. Τα άτομα που έχουν το αίσθημα της αυτοδιάθεσης έχουν μια εσωτερική ψυχολογική ενίσχυση για την ελαχιστοποίηση μερικών από τις πιο καταστροφικές συνέπειες της αντιληπτής απόρριψης (Rohner, Khaleque, & Cournoyer, 2012).

Υποθεωρία Συστημάτων Κοινωνικοπολιτικών Προτύπων

Η υποθεωρία των κοινωνικοπολιτισμικών συστημάτων διαμορφώνεται σε σημαντικό βαθμό από τη γονική συμπεριφορά προς τα παιδιά καθώς και από το κοινωνικό περιβάλλον, την παράδοση, τη θρησκεία, τα σύμβολα που χρησιμοποιούν αλλά και από τις εμπειρίες που αποκτούν οι νέοι μέσα στην οικογένεια και από το φυσικό περιβάλλον στο οποίο ζουν, τα συστήματα της κοινωνίας, τους συμμαθητές τους καθώς και από θεσμοθετημένα εκφραστικά συστήματα. Ως θεσμοθετημένες συμπεριφορές και συστήματα ορίζονται οι θρησκευτικές παραδόσεις και συμπεριφορές ενός λαού, η μουσική, η λαογραφική παράδοση και τα σύμβολά που χρησιμοποιεί η κοινωνία (Rohner, Khaleque, & Cournoyer, 2012).

Στο υποθεώρημα αυτό σχεδιάστηκε ένα «διπλό βέλος», το οποίο δείχνει την αλληλεπίδραση μεταξύ των στοιχείων, όπου υποδηλώνεται ότι τα προσωπικά χαρακτηριστικά των παιδιών, όπως ιδιοσυγκρασία τους και διάθεση συμπεριφοράς, διαμορφώνουν σε σημαντικό βαθμό τη μορφή και την ποιότητα της συμπεριφοράς των γονέων προς τα παιδιά. Άλλα «βέλη» αποκαλύπτουν ότι, εκτός από τις οικογενειακές εμπειρίες, οι νέοι έχουν μια ευρεία ποικιλία συχνής επιρροής από εμπειρίες, όπως αναπτυξιακές. Στο πλαίσιο δηλαδή του φυσικού περιβάλλοντος στο οποίο ζουν, τα συστήματα συντήρησης της κοινωνίας τους, τους συμμαθητές και τους ενήλικες στην κοινωνία, και στα θεσμοθετημένα εκφραστικά συστήματα της κοινωνίας τους (Rohner, Khaleque, & Cournoyer, 2012).

Στο πλαίσιο των θεσμοθετημένων εκφραστικών συστημάτων και των συμπεριφορών, αναφέρονται οι θρησκευτικές παραδόσεις και οι συμπεριφορές ενός λαού, οι καλλιτεχνικές παραδόσεις και οι προτιμήσεις τους, σε μουσική και λαογραφικές παραδόσεις, όπως και οι προτιμήσεις τους σε άλλες πεποιθήσεις (Rohner, Khaleque, & Cournoyer, 2012). Στην θεωρία της Γονικής αποδοχής- απόρριψης, αναφέρονται ως

"εκφραστική" επειδή θεωρείται ότι ούτε εκφράζουν ούτε αντικατοπτρίζουν εσωτερικές, ψυχολογικές καταστάσεις των ανθρώπων, και αυτό γινόταν τουλάχιστον αρχικά, όταν για πρώτη φορά δημιουργήθηκαν τα εκφραστικά συστήματα. Έτσι, τα εκφραστικά συστήματα για την θεωρία της Γονικής αποδοχής απόρριψης, είναι συμβολικές δημιουργίες, που σχηματίζονται κατά την πάροδο του χρόνου από πολλά άτομα μέσα σε μια κοινωνία. Καθώς οι άνθρωποι αλλάζουν, τα εκφραστικά συστήματα και οι συμπεριφορές μεταβάλλονται, αν και μερικές φορές αργά και απρόθυμα, κυρίως εάν τα συστήματα έχουν κωδικοποιηθεί στο γράψιμο. Είναι αξιοσημείωτο να αναφερθεί ότι, σύμφωνα με την υποθεωρία των κοινωνικοπολιτισμικών συστημάτων, ακόμα κι αν τα εκφραστικά συστήματα είναι τελικά ανθρώπινες δημιουργίες, από τη στιγμή που δημιουργήθηκαν και ενσωματώθηκαν στο κοινωνικοπολιτισμικό σύστημα τείνουν να δρουν πίσω στους ιδιώτες, που επηρεάζουν την διαμόρφωση των μελλοντικών πεποιθήσεων και των συμπεριφορών τους (Rohner, Khaleque, & Cournoyer, 2012).

Η θεωρία της Γονικής αποδοχής- απόρριψης καθοδηγούμενη από την υποθεωρία των κοινωνικοπολιτισμικών συστημάτων, επιχειρεί να προβλέψει και να εξηγήσει σε όλο τον κόσμο τα αίτια της γονικής αποδοχής και απόρριψης. Επιπλέον επιχειρεί να προβλέψει και να εξηγήσει τους εκφραστικούς συσχετισμούς της γονικής αποδοχής και απόρριψης (Batoool & Najam, 2009; Bierman, 2005; Rohner, Khaleque, & Cournoyer, 2012; Thiele, 2007). Ακόμα η γονική αποδοχή- απόρριψη είναι γνωστό ότι σχετίζεται σε όλο τον κόσμο με πολλούς διαφορετικούς εκφραστικούς κοινωνικοπολιτισμικούς συσχετισμούς, όπως οι καλλιτεχνικές παραδόσεις των επιμέρους κοινωνιών, καθώς και οι καλλιτεχνικές προτιμήσεις των ατόμων μέσα σε αυτές τις κοινωνίες (Rohner, Khaleque, & Cournoyer, 2012). Τέλος, τα στοιχεία δείχνουν ότι οι ψυχαγωγικές και επαγγελματικές επιλογές των ενηλίκων, μπορεί να σχετίζεται με εμπειρίες της παιδικής ηλικίας της αποδοχής και απόρριψης (Aronoff, 1967; Mantell, 1974; Rohner R. P., *The warmth dimension: Foundations of parental acceptance- rejection theory.*, 1986).

Τέλος, η θεωρία της Γονικής Αποδοχής- Απόρριψης προκύπτει ως ένα πολυπαραγοντικό μοντέλο, που αναπτύσσεται μέσα σε ένα σύνθετο οικολογικό πλαίσιο. Αυτό το μοντέλο έχει τις ρίζες του, στα πρώιμα έργα του Kardiner (Kardiner, 1939; Kardiner, 1945; Kardiner, 1945). Επίσης αξιοσημείωτη είναι η ομοιότητα με το μοντέλο

του Bronfenbrenner (1979, 1994) οικολογικό μοντέλο, και με το οικο-πολιτισμικό μοντέλο του Berry (2006). Η πιθανότητα των γονέων να εμφανίσουν κάποια δεδομένη μορφή συμπεριφοράς (π.χ., την αποδοχή ή την απόρριψη), διαμορφώνεται με σημαντικούς τρόπους από τα συστήματα συντήρησης αυτής της κοινωνίας, συμπεριλαμβανομένων τέτοιων κοινωνικών θεσμών, όπως η δομή της οικογένειας, η οργάνωση των νοικοκυριών, η οικονομική οργάνωση, η πολιτική οργάνωση, τα συστήματα άμυνας, και άλλα όργανα που αφορούν άμεσα την επιβίωση ενός πολιτισμικά οργανωμένου πληθυσμού μέσα στο φυσικό του περιβάλλον (Rohner, Khaleque, & Cournoyer, 2012)

B. Αντιλήψεις αποδοχής - απόρριψης από τους εκπαιδευτικούς.

Η παρούσα εργασία είναι βασισμένη στην βασική θεώρηση και στα εργαλεία και που ανέπτυξε ο Rohner (2012), για το μοντέλο της γονικής αποδοχής- απόρριψης που αναλύθηκε παραπάνω, το τρόπο κατά τον οποίο τα βιώματα των σημαντικών σχέσεων δημιουργούν διανοητικές αναπαραστάσεις. Αυτές οι διανοητικές αναπαραστάσεις έχουν την ικανότητα να διαμορφώνουν αντιλήψεις των μετέπειτα διαπροσωπικών σχέσεων. (Rohner, Khaleque, & Cournoyer, 2012). Σε αυτές τις σημαντικές σχέσεις εντάσσεται και αυτή του εκπαιδευτικού με τον μαθητή, η οποία αναλύεται από τον Rohner (2012), ακριβώς με την ίδια μέθοδο και φιλοσοφία, όπως αυτή των γονέων με το παιδί.

Σχετικές έρευνες.

Τις τελευταίες δύο δεκαετίες πολλές έρευνες έχουν καταδείξει τη σημασία του ρόλου του εκπαιδευτικού πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στην ενίσχυση των κινήτρων για μάθηση και συμμετοχή στην τάξη, αλλά και στην ακαδημαϊκή επιτυχία/ολοκλήρωση, καθώς και στη γενικότερη προσαρμογή των μαθητών και στην ταύτιση /δέσμευση τους με τα πρότυπα του σχολείου και τις σχολικές διαδικασίες (Catalano, Haggerty, Oesterle, Fleming, & Hawkins, 2004; Pianta, 1999; Κουρκούτας Η., 2001).

Αντίστοιχες έρευνες των Roeser και Eccles (1998) υποστηρίζουν, ότι οι μαθησιακές και κοινωνικές εμπειρίες των μαθητών διαμορφώνονται από τους δασκάλους.

Ο Harrison και οι συνεργάτες του, παρουσιάζουν πως οι αντιλήψεις των παιδιών για την αποδοχή τους από τους εκπαιδευτικούς βρέθηκε να είναι θετικά συσχετισμένες σε πολύ υψηλό βαθμό με το δεσμό που αναπτύσσουν με το σχολείο και, αντίστοιχα, αρνητικά, συσχετισμένες με την τάση των παιδιών να αποφύγουν το σχολείο (Harrison, Clarke, & Ungerer, 2007). Σύμφωνα με τον Koukrouta & Caldin (2010) υπάρχει σαφής η εικόνα του αιτιακού μοντέλου και μία ερμηνεία που μπορεί να δοθεί είναι ότι η στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στον κάθε μαθητή επηρεάζεται, σε υψηλό βαθμό, από τις συμπεριφορές του παιδιού, τις δεξιότητες σχολικής και κοινωνικής προσαρμογής και τις σχολικές του επιδόσεις.

Συναισθήματα παιδιών.

Τα συναισθήματα των παιδιών που παρουσιάζουν μαθησιακά προβλήματα, είναι η ασφάλεια και η ικανότητα τους, να γίνονται δεκτικά στην υποστήριξη από τους εκπαιδευτικούς και τους συμμαθητές τους. Αυτό συμβαίνει όταν τα παιδιά αυτά νιώθουν πως υποστηρίζονται κυρίως σε συναισθηματικό επίπεδο από τους δασκάλους τους (Soresi & Notta, 2001; Pavri & Luftig, 2001).

Αναφέρεται επίσης πως οι μαθητές των οποίων η αντίληψη για τη σχέση υποστήριξης με το δάσκαλο μεταβαλλόταν προς το θετικό με το πέρασμα του χρόνου, τόσο μειωνόταν αντίστοιχα τα καταθλιπτικά συμπτώματα και αυξανόταν το αίσθημα αυτοεκτίμησης (Reddy, Rhodes, & Mulhall, 2003). Πέραν των εξωγενών ή ενδογενών παραγόντων που ενδεχομένως να προκαλέσουν την εκδήλωση καταθλιπτικών συμπτωμάτων στην παιδική ηλικία, σημαντικότερη παράμετρος είναι η σχέση με τα βασικά πρόσωπα αναφορά τα οποία συμβάλουν στην εκδήλωση ή όχι τέτοιων συμπεριφορών (Sroufe, Egeland, Carlson, & Collins, 2005).

Οι Jennings και Greenberg συμπέραναν ότι η υποστηρικτική σχέση εκπαιδευτικού-μαθητή και η αποδοτική διαχείριση της δυναμικής της τάξης συνιστούν

τις δύο βασικές και απαραίτητες παραμέτρους για τη διαμόρφωση ενός υγιούς κλίματος στην τάξη. Οι «υγιείς τάξεις» έχουν, από την άλλη, άμεσες συνέπειες στην ακαδημαϊκή και κοινωνικό-συναισθηματική εξέλιξη των μαθητών (Jennings & Greenberg, 2009). Οι δάσκαλοι παίζουν σημαντικό ρόλο στην ζωή των παιδιών και στην εξελικτική τους πορεία, μιας και όταν τα παιδιά βρεθούν σε ένα θετικό και υποστηρικτικό περιβάλλον και μια σταθερή υποστηρικτική σχέση με τον δάσκαλο, έχουν τη δυνατότητα ανάπτυξης επιπλέον ή λανθάνουσες δεξιότητες έχοντας τη δυνατότητα να αναπτυχθούν εκπαιδευτικά ή ψυχοκοινωνικά.

Τέλος οι παράγοντες που σχετίζονται με την ανάπτυξη αρνητικών στάσεων από την πλευρά των δασκάλων απέναντι σε παιδιά με προβλήματα ψυχοκοινωνικής και σχολικής προσαρμογής είναι αναφορικά οι ακόλουθοι (Κουρκούτας Η. , 2008; Κουρκούτας Η. , 2007): α) το υπερβολικό άγχος για την προσέγγιση /επίλυση των προβλημάτων του παιδιού /διογκωμένη εικόνα για τα συμπτώματα του παιδιού, β) το υπερβολικό αίσθημα ευθύνης / υπερβολικός φόβος για το παιδί, γ) η έμφαση στην παθολογική λειτουργία του παιδιού/αδυναμία αναγνώρισης των λανθανουσών ή διαφορετικών δεξιοτήτων /μοντέλο υστέρησης, δ) η υπερβολική έμφαση στο γνωστικό κομμάτι της εκπαιδευτικής διαδικασίας, ε) η ακαμψία Α.Π. , στ) η αποσπασματική σχέση και γνώση του παιδιού, λόγω έλλειψης σχέσης μαζί του, ζ) οι πιέσεις από, ή έλλειψη συνεργασίας με συναδέλφους, η) η μη συνεργατική /μη υποστηρικτική ή επικριτική διεύθυνση, θ) οι πιέσεις από γονείς άλλων παιδιών, ι) οι προσωπικές ανασφάλειες /έλλειψη βασικής γνώσης /εκπαίδευσης, ια) η έλλειψη υποστήριξης από σχολικούς συμβούλους, ιβ) η έλλειψη θετικής συνεργασίας και εμπειρίας με ψυχολόγους και άλλους ειδικούς.

Εν κατακλείδι η σχέση που αναπτύσσει ο εκπαιδευτικός με τον μαθητή του, όπως είδαμε είναι τόσο σημαντική και δυνατή που μπορεί να κάνει τα παιδιά με μαθησιακές, αναπτυξιακές και συμπεριφορικές δυσκολίες να νιώσουν ασφαλείς και ικανοί μέσα σε ένα υποστηρικτικό περιβάλλον να εξελιχθούν και να ανατηχθούν τόσο στον εκπαιδευτικό όσο και στον ψυχοκοινωνικό τομέα.

Κεφάλαιο 2^ο: Ορισμός παιδιών που συμμετέχουν στην έρευνα.

A. Παιδιά με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες.

Ο όρος Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες αναφέρεται σε προβλήματα όπου το άτομο παρουσιάζει περιορισμένη ανάπτυξη σε ένα συγκεκριμένο τομέα που αφορά μαθησιακές δεξιότητες, δεξιότητες της γλώσσας, ή της ομιλίας ή κινητικές δεξιότητες και που δεν οφείλονται σε νοητική καθυστέρηση, σε αυτισμό, σε κάποιο εμφανές σωματικό πρόβλημα ή σε ελλειψίες εκπαιδευτικές ευκαιρίες. Τα παιδιά με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες έχουν συνήθως μέση ή ανώτερη της μέσης νοημοσύνης, αλλά δυσκολεύονται να μάθουν κάποια συγκεκριμένη δεξιότητα στον τομέα που εντοπίζεται το πρόβλημα, πράγμα που παρεμποδίζει την επίδοσή τους στο σχολείο (Jonson, 2010; Μπακοπούλου, 2011).

Τα παιδιά που δεν αναπτύσσονται στο βαθμό που θα περίμενε κανείς με βάση το νοητικό τους επίπεδο σε κάποιο συγκεκριμένο τομέα μαθησιακών, γλωσσικών ή κινητικών δεξιοτήτων μπορεί να έχουν μια από αυτές τις διαταραχές. Οι ειδικές μαθησιακές δυσκολίες συχνά διαγιγνώσκονται και αντιμετωπίζονται στο πλαίσιο του σχολικού συστήματος παρά σε κλινικές ψυχικής υγείας. Έρευνες έχουν δείξει ότι η συχνότητα των διαταραχών αυτών είναι ελάχιστα υψηλότερη στα αγόρια (Μάνος, 1997).

Η εκπαιδευτική αξιολόγηση και διάγνωση των μαθησιακών δυσκολιών στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα (αξιολόγηση της επίδοσης σε δεξιότητες που σχετίζονται με την ανάγνωση, την παραγωγή του γραπτού λόγου και τα μαθηματικά) παρουσιάζει αρκετές δυσκολίες λόγω της έλλειψης των σταθμισμένων δοκιμασιών έγκαιρης ανίχνευσης και διάγνωσης που να ανταποκρίνονται στις ανάγκες του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος. Για να αντιμετωπιστούν αυτές οι δυσκολίες και οι ελλείψεις κατασκευάστηκαν 12 διερευνητικά- ανιχνευτικά εργαλεία (κριτήρια) για τις μαθησιακές δυσκολίες. Τα εργαλεία αυτά αξιολογούν το επίπεδο και το ρυθμό ανάπτυξης του παιδιού δίνοντας μια αναλυτική εικόνα της κατάστασης σε βασικούς τομείς της

ανάπτυξης, και αποσκοπούν στην ανάδειξη, στον εντοπισμό και στον προσδιορισμό των αδυναμιών και ελλειμματικών παραγόντων, που θεωρούνται ότι συνδέονται με τις μαθησιακές δυσκολίες του παιδιού (Μπακοπούλου, 2011).

Διαταραχές της Μάθησης: οι διαταραχές της μάθησης χωρίζονται σε τρεις κατηγορίες, τη διαταραχή της ανάγνωσης (δυσλεξία), τη διαταραχή της γραπτής έκφρασης και τη διαταραχή των μαθηματικών

- Τα παιδιά με διαταραχή της ανάγνωσης, γνωστή και ως δυσλεξία, έχουν σημαντική δυσκολία στην αναγνώριση λέξεων, στην κατανόηση της ανάγνωσης και πολύ συχνά στην απλή ορθογραφία. Όταν διαβάζουν δυνατά παραλείπουν ή προσθέτουν στοιχεία ή παραμορφώνουν την προφορά των λέξεων σε βαθμό ασυνήθιστο για την ηλικία του. Τα προβλήματα στην ανάγνωση, στην κατανόηση και στην ορθογραφία μπορεί να παραμείνουν και στην ενήλικη ζωή. Η συγκεκριμένη διαταραχή, που εμφανίζεται στο 5 με 10 τοις εκατό των παιδιών σχολικής ηλικίας, δεν αποκλείει την επιτυχία μετά την παρένθεση (Jonson, 2010).
- Η διαταραχή της γραπτής έκφρασης αφορά τη μειωμένη ικανότητα του ατόμου να γράφει (στην οποία συμπεριλαμβάνονται τα ορθογραφικά λάθη, τα λάθη στη γραμματική στίξη και ο πολύ κακός ορθογραφικός χαρακτήρας), η οποία είναι αρκετά σοβαρή, ώστε να παρεμποδίζει σημαντικά τη μαθησιακή επίδοση του παιδιού ή τις καθημερινές δραστηριότητες που απαιτούν δεξιότητες γραφής (Jonson, 2010).
- Η διαταραχή των μαθηματικών αφορά την δυσκολία των παιδιών να ανακαλέσουν αριθμητικά δεδομένα με ταχύτητα και ακρίβεια, να μετρήσουν αντικείμενα γρήγορα και σωστά και να στοιχήσουν αριθμούς σε στήλες (Jonson, 2010).

B. Παιδιά με συναισθηματικές δυσκολίες: Αγχώδεις διαταραχές παιδικής ηλικίας & Κατάθλιψη.

Με τον όρο συναισθηματικές δυσκολίες εννοούμε τις διαταραχές εσωτερίκευσης, όπως είναι η κατάθλιψη και οι διάφορες αγχώδεις διαταραχές, με ιδιαίτερη έμφαση στην παιδική κατάθλιψη. Έρευνες έχουν δείξει ότι η διάκριση ανάμεσα στην κατάθλιψη και το άγχος μπορεί να γίνει στα παιδιά και τους εφήβους περίπου με τον ίδιο τρόπο όπως και τους ενήλικες. Αυτό σημαίνει ότι τα παιδιά με κατάθλιψη παρουσιάζουν χαμηλό επίπεδο

θετικού συναισθήματος και υψηλό επίπεδο αρνητικού συναισθήματος, ενώ τα παιδιά με άγχος παρουσιάζουν υψηλό επίπεδο αρνητικού συναισθήματος, χωρίς να παρουσιάζουν χαμηλό επίπεδο θετικού συναισθήματος (Jonson, 2010; Μάνος, 1997).

Αγχώδεις διαταραχές

Σχεδόν όλα τα παιδιά βιώνουν φόβους και ανησυχίες ως μέρος της φυσιολογικής πορείας και ανάπτυξης. Συχνοί φόβοι των παιδιών, οι οποίοι συνήθως ξεπερνιούνται με την ηλικία, είναι ο φόβος του σκοταδιού, και φανταστικών όντων (σε παιδιά μικρότερα των πέντε ετών) και ο φόβος του αποχωρισμού από τους γονείς (σε παιδιά μικρότερα των δέκα ετών). Γενικά, όπως και στους ενήλικες τα κορίτσια αναφέρουν ότι έχουν συχνότερα φόβους από ότι τα αγόρια, αν και αυτή η διαφορά ανάμεσα στα φύλα μπορεί εν μέρει τουλάχιστον να οφείλεται στις κοινωνικές πιέσεις που υφίστανται τα αγόρια, που τα κάνουν να διστάζουν να παραδεχτούν ότι φοβούνται (Jonson, 2010).

Δεν πρέπει να υποτιμάται η σοβαρότητα των προβλημάτων της παιδικής ηλικίας που σχετίζονται με το άγχος. Πέρα από το γεγονός ότι τα παιδιά, όπως και οι ενήλικες υποφέρουν από την ψυχική δυσφορία που φέρνει το άγχος, το άγχος μπορεί να εμποδίζει τα παιδιά να αποκτήσουν τις δεξιότητες που αντιστοιχούν στα διάφορα στάδια της ανάπτυξης τους. Τα παιδιά που είναι υπερβολικά ντροπαλά και που βρίσκουν την αλληλεπίδραση με τους συνομηλίκους τους σχεδόν αφόρητη, είναι πολύ πιθανό να μην αποκτήσουν σημαντικές κοινωνικές δεξιότητες. Το έλλειμμα αυτό παραμένει, καθώς το παιδί μπαίνει στην εφηβεία, και αποτελεί τη βάση για περαιτέρω κοινωνικές δυσκολίες. Αργότερα, είτε στην δουλειά είτε στο πανεπιστήμιο, ο χειρότερος φόβος του εφήβου (ότι οι “άλλοι θα με αντιπαθήσουν και θα με απορρίψουν”), είναι πιθανό να επαληθευτεί, καθώς η αδέξια και ενδεχομένως απωθητική συμπεριφορά του οδηγεί τους άλλους να το αποφύγουν και να το απορρίπτουν (Jonson, 2010).

Σχολική φοβία: ένας από τους φόβους της παιδικής ηλικίας, η σχολική φοβία, η οποία μερικές φορές ονομάζεται άρνηση για το σχολείο, έχει σοβαρές συνέπειες σε μαθησιακό και κοινωνικό επίπεδο και μπορεί να οδηγήσει σε σημαντικές μειονεξίες. Από την στιγμή που η ένταξη του σχολείου είναι πολλές φορές η πρώτη περίπτωση που απαιτείται από τα παιδιά να αποχωρίζονται τους γονείς τους τακτικά και για ικανό

χρονικό διάστημα, το άγχος αποχωρισμού αποτελεί συχνά μια από τις βασικές αιτίες της σχολικής φοβίας (Jonson, 2010).

Κοινωνική φοβία: στις περισσότερες σχολικές τάξεις έχουν ανάμεσα στους μαθητές τους τουλάχιστον ένα οι δυο παιδιά που είναι ιδιαίτερα ήσυχα και ντροπαλά. Τα παιδιά αυτά συχνά παίζουν μόνο με μέλη της οικογένειας τους ή με γνωστούς τους συνομηλίκους, αποφεύγοντας τα άλλα παιδιά αλλά και τους ενήλικες που δεν γνωρίζουν. Η συστολή τους συχνά τους εμποδίζει να αποκτήσουν ορισμένες δεξιότητες και να συμμετάσχουν σε διάφορες δραστηριότητες τις οποίες απολαμβάνει η πλειονότητα των συνομηλίκων τους, καθώς τα παιδιά αυτά αποφεύγουν τις παιδικές χαρές και δεν συμμετέχουν στα παιχνίδια που παίζουν τα υπόλοιπα παιδιά. (Jonson, 2010).

Τα παιδιά που έχουν αγχώδεις διαταραχές υπερεκτιμούν τον κίνδυνο που ενυπάρχει σε πολλές καταστάσεις και υποτιμούν την ικανότητα τους να τις αντιμετωπίσουν (Jonson, 2010; Μάνος, 1997). Το άγχος που τους προκαλούν αυτές οι σκέψεις εμποδίζει την κοινωνική αλληλεπίδραση, κάτι που οδηγεί το παιδί να αποφεύγει τις κοινωνικές καταστάσεις και, κατά συνέπεια, να μην εξασκείται αρκετά στις κοινωνικές δεξιότητες.

Διαταραχή μετά από Ψυχοτραυματικό Στρες (ΔΜΨΣ): τα παιδιά που εκτίθενται σε τραυματικές εμπειρίες, όπως είναι η χρόνια κακοποίηση, η βία στην κοινότητα τους και οι φυσικές καταστροφές, μπορεί να παρουσιάζουν συμπτώματα παρόμοια με εκείνα που παρουσιάζουν οι ενήλικες που έχουν υποστεί κάποιο τραύμα (Μάνος, 1997; Jonson, 2010).

Η διαταραχή μετά από ψυχοτραυματικό στρες προϋποθέτει την έκθεση σε κάποιο τραύμα, που προκλήθηκε από περιστατικό που είτε βίωσε το ίδιο το άτομο είτε συνέβη παρουσία του. Τα παιδιά που έχουν την τάση να βιώνουν άγχος μπορεί να διατρέχουν μεγαλύτερο κίνδυνο να εμφανίσουν ΔΜΨΣ μετά την έκθεση τους σε τραύμα (Jonson, 2010; Μάνος, 1997).

Κατάθλιψη

Η συμπτωματολογία των παιδιών που έχουν μείζονα καταθλιπτική διαταραχή παρουσιάζει και ομοιότητες αλλά και διαφορές με την αντίστοιχη συμπτωματολογία των

ενηλίκων (Jonson, 2010). Τόσο τα παιδιά και οι έφηβοι από επτά έως δεκαεπτά ετών όσο και οι ενήλικες τείνουν να εκδηλώνουν τα ακόλουθα συμπτώματα: καταθλιπτική διάθεση, αδυναμία να βιώσουν ευχαρίστηση, κόπωση, προβλήματα συγκέντρωσης και αυτοκτονικό ιδεασμό. Τα παιδιά και οι έφηβοι διαφέρουν από τους ενήλικες στο ότι παρουσιάζουν υψηλότερο ποσοστό αποπειρών αυτοκτονίας και ενοχής και χαμηλότερο ποσοστό πρωινής αφύπνισης, κατάθλιψης που εμφανίζεται νωρίς το πρωί, απώλειας της όρεξης και απώλειας βάρους (Μάνος, 1997).

-

Γ. Παιδιά με προβλήματα συμπεριφοράς.

ΔΙΑΤΑΡΑΧΗ ΤΗΣ ΔΙΑΓΩΓΗΣ.

Η διαταραχή της διαγωγής επικεντρώνεται σε συμπεριφορές που παραβιάζουν τα βασικά δικαιώματα των άλλων καθώς και βασικούς κοινωνικούς κανόνες. Σχεδόν όλες οι συμπεριφορές αυτού του είδους είναι παράνομες. Οι συμπεριφορές που θεωρούνται συμπτώματα της διαταραχής της διαγωγής πρέπει να είναι αρκετά συχνές και σοβαρές, πολύ περισσότερο από τις αταξίες και τις “πλάκες” που παρατηρούνται συχνά στα παιδιά και στους εφήβους. Στις συμπεριφορές αυτές συμπεριλαμβάνονται η επιθετικότητα και η σκληρότητα απέναντι στους άλλους ή σε ζώα, η πρόκληση φθοράς σε ξένη περιουσία, τα ψέματα και οι κλοπές. Συχνά, η συμπεριφορά των παιδιών αυτών χαρακτηρίζεται από αναισθησία, έντονη σκληρότητα, κακία και έλλειψη μεταμέλειας, στοιχεία που κάνουν την διαταραχή της διαταραχής ένα από τα κριτήρια που πρέπει να προϋπάρχουν στην εφηβική ηλικία για την διάγνωση της αντικοινωνικής διαταραχής της προσωπικότητας στους ενήλικες (Jonson, 2010).

Μια σχετική διαταραχή εξωτερίκευσης, είναι η εναντιωματική προκλητική διαταραχή. Η εναντιωματική προκλητική διαταραχή διαγιγνώσκεται, εάν το παιδί δεν πληροί τα κριτήρια της διαταραχής της διαγωγής, και ιδιαίτερα στην ακραία τάση για βιαιοπραγία, αλλά εκδηλώνει συμπεριφορές όπως το να χάνει την ψυχραιμία του, να διαφωνεί με τους ενήλικες, να αρνείται επανειλημμένα να συμμορφωθεί με τις απαιτήσεις των ενηλίκων, να κάνει πράγματα εσκεμμένα, για να εκνευρίσει τους άλλους και να εκδηλώνει θυμό, κακεντρέχεια, ευθιξία ή μνησικακία. Τα παιδιά αυτά, σπάνια

θεωρούν ότι είναι υπεύθυνα για τις συγκρούσεις που έχουν με τους άλλους και δικαιολογούν την εναντιωματική τους συμπεριφορά, υποστηρίζοντας ότι οι άλλοι έχουν παράλογες απαιτήσεις (Μάνος, 1997).

Η διαταραχή της διαγωγής ορίζεται από την επίδραση που έχει η συμπεριφορά του παιδιού στους άλλους και στο περιβάλλον του περισσότερο ενδεχομένως από κάθε άλλη διαταραχή της παιδικής ηλικίας. Το ποιες συμπεριφορές εξωτερίκευσης συνιστούν μη αποδεκτή διαγωγή, καθορίζεται από το σχολείο, τους γονείς, τους συνομηλίκους, και το σύστημα της κοινωνικής δικαιοσύνης.

ΣΥΝΔΡΟΜΟ ΕΛΛΕΙΜΑΤΙΚΗΣ ΠΡΟΣΟΧΗΣ/ ΥΠΕΡΚΙΝΗΤΙΚΟΤΗΤΑΣ (ΔΕΠΥ)

Το βασικό χαρακτηριστικό της Διαταραχής Ελλειμματικής Προσοχής / Υπερκινητικότητας (ΔΕΠΥ) είναι η απροσεξία και η υπερκινητικότητα/ παρορμητικότητα. Για να μπει η διάγνωση θα πρέπει κάποια από τα συμπτώματα να έχουν εμφανιστεί πριν την ηλικία των 7 ετών και οι δυσκολίες που προκύπτουν από την διαταραχή να είναι εμφανείς σε δυο τουλάχιστον περιβάλλοντα (πχ στο σχολείο και στο σπίτι).

Η κλινική εικόνα των παιδιών ποικίλλει ανάλογα με την ηλικία τους. Τα παιδιά ηλικίας 4-6 ετών τρέχουν από την μια μεριά στην άλλη του δωματίου, μιλούν συνέχεια, δεν κοιτούν αριστερά- δεξιά όταν θέλουν να περάσουν το δρόμο, σπάζουν και χάνουν τα παιχνίδια τους, δεν κάθονται σε ένα μέρος, πηδούν από την μια ασχολία στην άλλη, κοιμούνται αργά, ξυπνούν νωρίς και γενικά εξαντλούν τους γύρω τους. Όταν τα παιδιά αυτά πάνε σχολείο, δεν μπορούν να εστιάσουν την προσοχή τους, μοιάζουν αφηρημένα, δεν ακούν τι τους λέει ο δάσκαλος, σηκώνονται από τη θέση τους, η προσοχή τους διασπάται με το παραμικρό, δεν μπορούν να ολοκληρώσουν τα μαθήματα τους, ξεχνούν τα βιβλία τους και τα μολύβια τους, απαντούν στο δάσκαλο χωρίς να περιμένουν την σειρά τους ή χωρίς να ερωτηθούν, διακόπτουν, δεν ακολουθούν τους κανόνες των παιχνιδιών όταν παίζουν με τα άλλα παιδιά.

Γενικά, τα σημεία της διαταραχής μπορεί να είναι ελάχιστα ως απόντα, όταν το άτομο βρίσκεται κάτω από αυστηρό έλεγχο, αντιμετωπίζει κάποια καινούργια κατάσταση, ασχολείται με κάτι ιδιαίτερα ενδιαφέρον, διαντιδρά με ένα μόνο άτομο ή

επιβραβεύεται συστηματικά για την καλή του συμπεριφορά. Τα συμπτώματα είναι έντονα όταν το άτομο βρίσκεται σε ομάδα.

Καθώς τα παιδιά ωριμάζουν, τα συμπτώματα γίνονται λιγότερο εμφανή, ώστε στην εφηβεία η όλη απροσεξία/ υπερκινητικότητα/ παρορμητικότητα παρουσιάζεται συνήθως σαν εξωτερική και εσωτερική ανησυχία.

Βέβαια όλη αυτή η συμπτωματολογία επηρεάζει αρνητικά τη σχολική, κοινωνική και επαγγελματική λειτουργικότητα και απόδοση του ατόμου (Μάνος, 1997; Jonson, 2010; Μπακοπούλου, 2011).

Επειδή τα συμπτώματα της ΔΕΠΥ ποικίλλουν, συγκεκριμενοποιήθηκαν σε τρεις επιμέρους τύπους:

1. Τύπος με Κύριο Χαρακτηριστικό τις Δυσκολίες Προσοχής: παιδιά των οποίων τα προβλήματα σχετίζονται κυρίως με δυσκολίες στην προσοχή.
2. Τύπος με Κύριο Χαρακτηριστικό την Υπερκινητικότητα/ Παρορμητικότητα: παιδιά των οποίων οι δυσκολίες προέρχονται κυρίως από την υπερκινητική/ παρορμητική συμπεριφορά τους.

Συνδυαστικός Τύπος: παιδιά που αντιμετωπίζουν και τις δυο κατηγορίες προβλημάτων. (Jonson, 2010; Μάνος, 1997)

Ψυχολογικό προφίλ παιδιών με μαθησιακές-συναισθηματικές δυσκολίες και προβλήματα συμπεριφοράς

Τα παιδιά με μαθησιακές-συναισθηματικές δυσκολίες και προβλήματα συμπεριφοράς μην μπορώντας να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις του σχολείου παρουσιάζουν τις εξής συμπεριφορές: αβειαιότητα, ανησυχία, άγχος, φόβο, θυμό, ανυπακοή, επιθετικότητα. Παράλληλα τις περισσότερες φορές εργάζονται στα όρια των δυνατοτήτων τους, διότι οι δεξιότητες τους στην ανάγνωση και την γραφή παραμένουν σε χαμηλό επίπεδο και οι απαιτήσεις του περιβάλλοντος για επαρκή απόδοση δεν περιορίζονται. Κατά συνέπεια οδηγούνται σε παραίτηση, εξάντληση, νευρικότητα, ανησυχία και ανικανότητα. Συχνά παρουσιάζουν απροθυμία για την σχολική φοίτηση και μειωμένα κίνητρα για μάθηση, ωστόσο ενδέχεται να αναπτύξουν και σχολική φοβία. (Δοΐκου & Αυλίδου, 2002)

Τα παιδιά αυτά παρουσιάζουν έντονα συναισθήματα μοναξιάς και απόρριψης από εκπαιδευτικούς και συνομηλίκους επιβεβαιώνοντας έτσι την έρευνα του Σιδερίδη, ότι τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες, συναισθηματικές δυσκολίες και προβλήματα συμπεριφοράς παρουσιάζουν αυξημένη αρνητική ευαισθησία και συναίσθημα απόγνωσης. (Sideridis, 2004)

Μέσα από πειραματικές έρευνες που έχουν γίνει , αποδείχτηκε ότι τα παιδιά με τις παραπάνω ιδιαιτερότητες είναι πιο μεταβλητά στο να θέτουν στόχους καθώς και έχουν μικρότερη αίσθηση της ικανότητας να τους υλοποιούν.

Οι παιδικές αυτές διαταραχές αν δεν διαγνωσθούν και θεραπευτούν έγκαιρα, οδηγούν σε απώλεια του ηθικού του παιδιού, χαμηλή αυτοεκτίμηση, διαταραχές στις κοινωνικές τους δεξιότητες και ακόμη σε εγκατάλειψη του σχολείου ή σε κοινωνικές και επαγγελματικές δυσκολίες αργότερα, καθώς οι διαταραχές αυτές, μπορεί να επιμείνουν στην ενήλικη ζωή. (Μάνος, 1997)

Κεφάλαιο 3^ο: Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση στην Ελλάδα.

Από τις αρχές του 20 αιώνα άρχισαν να ιδρύονται ιδιωτικά σχολεία και ιδρύματα για την περίθαλψη, αποκατάσταση και την παροχή βασικών πρακτικών γνώσεων σε άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Αυτό συνέβη διότι το Ελληνικό κράτος έως το 1937 δεν είχε μεριμνήσει για τα άτομα αυτά, με την ψήφιση όμως του νόμου Α.Ν. 453/1937 ο οποίος θέσπιζε την ίδρυση του πρώτου Ειδικού Σχολείου στην περιοχή της Καισαριανής, το οποίο είχε ως στόχο την “... σωματική , πνευματική και ηθική περίθαλψη των *ανώμαλων και καθυστερημένων παιδιών...*”(Β.Α.Ν 453 αρθ. 1). Ο συγκεκριμένος τροποποιήθηκε και συμπληρώθηκε το επόμενο έτος (1049/1938) ο οποίος θέσπιζε την ίδρυση και άλλων Ειδικών Σχολείων στην ευρύτερη (Π., Δημήτρης Στασινός, 2001)το 1981 συντάσσεται ο πρώτος νόμος περί Ειδικής Αγωγής 1143/81, ο οποίος εκφράζει την επικρατούσα άποψη πως η ειδική αγωγή αποτελεί έναν αυτόνομο τομέα την Ελληνικής Παιδείας με την δική του νομική αυτοτέλεια και τον δικό του

εκπαιδευτικό προγραμματισμό, σε επίπεδο στόχων και εκπαιδευτικών πρακτικών (Ζωνίου- Σιδερή, 1996-1999) παράλληλα ο νόμος αυτός δίνει έμφαση στην ένταξη των παιδιών με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες (ε.ε.α.) περισσότερο σε επίπεδο σχολικής ενσωμάτωσης. Για να επιβεβαιωθεί ο παραπάνω νόμος δημιουργούνται μονάδες επαγγελματικής εκπαίδευσης καθώς επίσης κι το γραφείο Επαγγελματικού Προσανατολισμού Αναπήρων με χρήματα την Ευρωπαϊκής Ένωσης (Μαρία Τζουριάδου, 1995).

Α. Ορισμός και αναγκαιότητα των Τμημάτων Ένταξης

Τμήματα ένταξης (Τ.Ε.) ορίζονται με βάση το νόμο Ν.3699/2008 άρθρο προβλέπει:

ένα κοινό και εξειδικευμένο πρόγραμμα, που καθορίζεται με πρόταση του οικείου τα κέντρα Διαφοροδιάγνωσης (ΚΕ..Δ.Δ.Υ) για τους μαθητές με ηπιότερης μορφής ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, το οποίο για κάθε μαθητή δεν θα υπερβαίνει τις δεκαπέντε (15) διδακτικές ώρες εβδομαδιαίως. Στα Τ.Ε. μπορούν να φοιτούν και μαθητές χωρίς γνωμάτευση από διαγνωστικό φορέα, κατόπιν σύμφωνης γνώμης του σχολικού συμβούλου ΕΑΕ.

Η πρακτική ωφέλεια που προέκυψε από την λειτουργία των Τμημάτων Ένταξης ήταν σημαντική. Πολλοί μαθητές απέκτησαν τα απαραίτητα στον τομέα της γνώσης. Τα θεραπευτικά στοιχεία, τα οποία περιλαμβάνονταν στα προγράμματα του, έπαιξαν εξισορροπητικό ρόλο για την σχέση των παιδιών με τον εαυτό τους καθώς και το περιβάλλον τους. Θετική υπήρξε η επίδραση που άσκησε η λειτουργία τους στην συνεργασία των γονέων με τους δασκάλους και στην εμπλοκή τους στα ενταξιακά προγράμματα. Συνέβαλλαν θετικά στην ενημέρωση και ευαισθητοποίηση των εκπαιδευτικών γενικής εκπαίδευσης. Η συνεργασία δασκάλων διαφορετικών ειδικοτήτων επέδρασε θετικά στην αλλαγή της στάσης τους προς τους μαθητές τους και έγιναν πιο θετικοί προς τα παιδιά με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες (ε.ε.α) και ικανότεροι για την αντιμετώπιση των δυσκολιών τους. Η Ειδική Τάξη ως θεσμός άρχισε να προβάλλει την υποχρέωση του σχολείου και των εκπαιδευτικών για ίσες ευκαιρίες εκπαίδευσης προς όλα τα άτομα και υποστήριξε θεωρητικά και πρακτικά την αντίληψη την ένταξης των

μαθητών με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες (ε.ε.α) στα “κανονικά” σχολεία. (Πέννα Δ. Αλεξία, 2008).

Β. Σκοπός των Τμημάτων Ένταξης

Στόχος λοιπόν, του Τ.Ε είναι η εκπαιδευτική παρέμβαση με ατομικά ή ομαδικά εξατομικευμένα προγράμματα εκπαίδευσης στους μαθητές με αναπηρία ή ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, εντός του σχολικού ωραρίου. Τα Τμήματα Ένταξης έχουν ένα κοινό και εξειδικευμένο πρόγραμμα που καθορίζεται με πρόταση από τα ΚΕ.Δ.Δ.Υ για τους μαθητές με ηπιότερης μορφής ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, το οποίο για κάθε μαθητή δεν θα υπερβαίνει τις δεκαπέντε διδακτικές ώρες εβδομαδιαίως. Για να λειτουργήσει το Τ.Ε. είναι απαραίτητα τα εξής: Ομαδικά προγράμματα παρέμβασης. Ο εκπαιδευτικός του Τ.Ε. δημιουργεί ομάδες μαθητών ανάλογα με το είδος των δυσκολιών προς παρέμβαση, έχοντας υπόψη του τις γνωματεύσεις, τις παρατηρήσεις των καθηγητών του σχολείου και τα ανιχνευτικά τεστ που θα χορηγήσει ο ίδιος. Εξατομικευμένα προγράμματα παρέμβασης. Για τους μαθητές που παρουσιάζουν σοβαρές εκπαιδευτικές ανάγκες και δεν μπορούν να ομαδοποιηθούν, ο εκπαιδευτικός του Τ.Ε. υλοποιεί εξατομικευμένα προγράμματα εκπαίδευσης. Κυκλικό ωράριο. Το κυκλικό ωράριο αναφέρεται στην προγραμματική απουσία του μαθητή από την κανονική τάξη που τη διαμορφώνει ο εκπαιδευτικός του Τ.Ε. έτσι ώστε να μην χάνονται πολλές διδακτικές ώρες του ίδιου αντικειμένου. (Παπαδομαρκακης Γ., Γκολένα Ε., Παπαδοπούλου Β., Μάρτιος 2011)

Γ. Παράλληλη στήριξη.

Βάση του Νόμου 3699/ 2008 (ΦΕΚ 199 Α) «Ειδικής Αγωγής» η παράλληλη στήριξη – συνεκπαίδευση από εκπαιδευτικούς της ειδικής αγωγής είναι μία από τις δυνατότητες φοίτησης των μαθητών με αναπηρία ή ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, σε σχολική τάξη του γενικού σχολείου. Στόχος της παράλληλης στήριξης είναι ο μαθητής

σταδιακά να αυτονομηθεί ως παρουσία στην σχολική τάξη, ώστε να μην είναι απαραίτητα ο εκπαιδευτικός να βρίσκεται σε όλο το σχολικό ωράριο στην τάξη. Ενισχύει την μαθησιακή διαδικασία και δεν είναι σε καμία περίπτωση ο εκπαιδευτικός φύλακας ή συνοδός του παιδιού που του παρέχεται παράλληλη στήριξη. Ο μαθητής θα πρέπει να μπορεί να παραμένει στην τάξη με τα υπόλοιπα παιδιά αλλά και στο σχολείο τουλάχιστον τις μισές ώρες του προγράμματος του σχολείου χωρίς παράλληλη στήριξη. Έτσι υποβάλλεται εισήγηση από την Ε.Δ.Ε.Α.Υ. ή αν δεν υπάρχει από τον σύλλογο διδασκόντων, μέσω του διευθυντή του σχολείου σε συνεδρίαση ειδικά για τον λόγο αυτό προς το οικείο Κ.Ε.Δ.Δ.Υ.

Στην Παράλληλη Στήριξη το παιδί εκπαιδεύεται μέσα στην τάξη με υποστήριξη ενός δασκάλου ειδικής αγωγής σε τακτή βάση. Το Τμήμα Ένταξης πρέπει να είναι "ειδικά οργανωμένο και κατάλληλα στελεχωμένο" σύμφωνα με το νόμο. Το τμήμα ένταξης αποτελεί μονάδα ειδικής αγωγής ενώ η παράλληλη στήριξη δεν αποτελεί καθώς κάθε παιδί χρειάζεται έναν εκπαιδευτικό στο πλάι του συνεχώς μέσα στο τμήμα. (Ν. 2817/00 αρ. 1 παραγρ. 18 και 20). Η περίπτωση παράλληλης στήριξης ενδείκνυται για ελαφριές περιπτώσεις ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών όπου τα παιδιά μπορούν να συμμετέχουν στην κανονική τάξη με λίγη υποστήριξη ενώ το τμήμα ένταξης για πιο δύσκολες.

Συμπερασματικά, τα τμήματα ένταξης έχουν κοινά στοιχεία με την παράλληλη στήριξη, καθώς τα παιδιά υποβοηθούνται από ένα τρίτο πρόσωπο κατά την διάρκεια της σχολικής ημέρας για κάποιες ώρες, έτσι ώστε να είναι ομαλότερη και λειτουργικότερη η ένταξη του στο σχολικό περιβάλλον.

Κεφάλαιο 4^ο : Μεθοδολογία Έρευνας

Στατιστική Ανάλυση

Η έκφραση των διακριτών μεταβλητών ήταν με τη μορφή συχνότητας και % συχνότητας n ($n\%$), ενώ οι συνεχείς μεταβλητές εκφράστηκαν στην μορφή μέση τιμή και τυπική απόκλιση ($MO \pm TA$). Σε αρκετές περιπτώσεις παρουσιάζονται επιπλέον μέτρα θέσης όπως η ελάχιστη, η μέγιστη τιμή και η διάμεσος. Οι συγκρίσεις συνεχών μεταβλητών ανάμεσα σε δύο ομάδες έγινε με τον έλεγχο t ανεξαρτήτων δειγμάτων (t -test), ενώ συγκρίσεις για παραπάνω από δύο ομάδες έγινε με την ανάλυση διασποράς ενός παράγοντα (one-way ANOVA). Για τις συγκρίσεις και συσχετίσεις διακριτών μεταβλητών χρησιμοποιήθηκε ο έλεγχος χ^2 του Pearson's (Pearson's chi-square test) ενώ για τις συνεχείς, εφαρμόστηκε ο συντελεστής συσχέτισης Pearson's rho. Παράλληλα αναφέρονται χωρίς να παρουσιάζονται οι μη παραμετρικοί στατιστικοί έλεγχοι Mann-Whitney και Kruskal-Wallis. Τέλος για την μέτρηση της συμφωνίας χρησιμοποιήθηκε ο έλεγχος Kappa του Cohen's.

Για τις γραφικές αναπαραστάσεις των δεδομένων χρησιμοποιήθηκαν ραβδογράμματα (barcharts), Θηκογράμματα (Box and Whisker plot) και διαγράμματα διασποράς (scatter plots).

Η στατιστική ανάλυση έγινε με το στατιστικό πρόγραμμα IBM SPSS Statistics 21.0 ενώ το όριο αποδοχής των υποθέσεων τέθηκε το $\alpha=0,05$.

Κωδικοποιήσεις ερωτηματολογίων

Κωδικοποίηση TARQ

Το ερωτηματολόγιο TARQ έχει παρόμοια δομή με το PARQ και αναφέρεται στην αντίληψη των παιδιών ως προς το πώς τα αντιμετωπίζουν οι δάσκαλοι/καθηγητές τους και έχει δημιουργηθεί από τον R. Rohner (Rohner R. P., 2005) . Το ερωτηματολόγιο έχει μεταφραστεί στα ελληνικά. Αποτελείται από 29 ερωτήσεις (24 όπως στο TARQ + 5

επιπλέον). Η κωδικοποίηση των ερωτήσεων είναι από 1-4 με τιμές «Πάντα», «Μερικές φορές», «Σπάνια» και «Ποτέ». Εννέα (9) ερωτήσεις έχουν ανάστροφη κλίμακα και εκτός από τη συνολική κλίμακα που προκύπτει από την άθροιση των επιμέρους ερωτήσεων υπάρχουν 5 (υπό)κλίμακες.

Λεπτομέρειες σχετικά με την κλίμακα TARQ παρουσιάζονται στον Πίνακα 1

Πίνακας 1. Περιγραφή του ερωτηματολογίου TARQ

Ονομασία Κλίμακας	Αριθμός Ερωτήσεων	Ερωτήσεις	Βαθμολογία (Σκορ)
Ζεστασιά/Στοργή	9	1*, 4*, 11*, 15*, 16*, 19*, 21*, 23*, 27*, 29*	9-36
Απόρριψη	4	6, 10, 19, 25	4-16
Εχθρότητα / επιθετικότητα	6	5, 8, 12, 17, 22, 24	6-24
Αδιαφορία / Παραμέληση	5	2, 9, 13, 18, 28	5-20
Έλεγχος	5	3, 7, 14, 20, 26	5-20
Σύνολο	29		29-116

Με * είναι οι ερωτήσεις σε ανάστροφη κλίμακα

Κωδικοποίηση CDI

Το CDI ή Childhood Depression Inventory είναι μια κλίμακα μέτρησης της παιδικής κατάθλιψης. Είναι μια κλίμακα διερεύνησης καταθλιπτικών συμπτωμάτων σε παιδιά. Αποτελεί ένα αξιόπιστο εργαλείο και μέσο για την ανίχνευση καταθλιπτικών συμπτωμάτων σε παιδιά. Είναι ένα έγκυρο και αξιόπιστο εργαλείο (Giannakopoulos, Kazanti, Dimitraki, Tsiantis, Kolaitis, & Tountas, 2009). Αποτελείται από 27 δηλώσεις που βαθμολογούνται από 0 έως 2. Στις περισσότερες ερωτήσεις οι απαντήσεις είναι «Πολύ συχνά», «Μερικές Φορές», «Ποτέ» ή αντίστοιχες της παραπάνω κλίμακας. Οι περισσότερες δηλώσεις (22) είναι με αρνητική κλίμακα. Η βαθμολογία του CDI (score) κυμαίνεται από 0 έως 54.

Επίσης έχουν αναπτυχθεί 5 (υπο)κλίμακες CDI με τίτλους «**Αρνητική Διάθεση**», «**Διαπροσωπικά προβλήματα**», «**Ανηδονία**», «**Αρνητική αυτοεκτίμηση**», «**Αναποτελεσματικότητα**».

Λεπτομέρειες για το CDI παρουσιάζονται στον Πίνακα 2.

Πίνακας 2. Περιγραφή του ερωτηματολογίου CDI

Όνομασία Κλίμακας	Αριθμός Ερωτήσεων	Θετική Βαθμολόγηση	Αρνητική Βαθμολόγηση	Βαθμολογία (Σκορ)
Αρνητική Διάθεση	9	6	1, 2, 9, 10, 11, 13, 19, 20	0-18
Αναποτελεσματικότητα	5	23	15, 16, 17, 18	0-10
Διαπροσωπικά Προβλήματα	4	-	5, 8, 26, 27	0-8
Ανηδονία	4	12, 4	21, 22	0-8
Αρνητική Αυτοεκτίμηση	5	14	3, 7, 24, 25	
Σύνολο CDI	27	4, 6, 12, 14, 23	1-3, 5, 7- 11, 13-22, 24-27	0-52

Πίνακας 3. CDI βαθμολογία.

βαρύτητα - σημαντικότητα Καταθλιπτικών Συμπτωμάτων

Συμπτώματα Κατάθλιψης

- Απουσία (0-9 CDI σκορ)
- Ήπια (10-18 CDI σκορ)
- Σοβαρά (19-28 CDI σκορ)
- Ήπια και σοβαρά (10-28 σκορ)

Κωδικοποίηση TEACH

Το ερωτηματολόγιο TEACH βασίστηκε σε ένα μεγαλύτερης κλίμακας και έκτασης ερωτηματολόγιο το TRF (Teachers' Report Form). Το TRF περιλαμβάνει 136 ερωτήσεις που αφορούν την αντίληψη του καθηγητή σχετικά με τον μαθητή (αδυναμίες, προβλήματα, προτερήματα κλπ). Το TEACH περιλαμβάνει συνολικά 30 ερωτήσεις. Οι 4

πρώτες ερωτήσεις αφορούν γενικές δηλώσεις κατά το πόσο έχει πρόβλημα έκφρασης και επιδόσεων ο μαθητής κατά την άποψη του δασκάλου. Οι υπόλοιπες 26 ερωτήσεις βαθμονομούνται από 0-2 που αντιστοιχούν στις τιμές της μεταβλητής «Δεν ταιριάζει», «Ταιριάζει κάπως ή μερικές φορές», «Ταιριάζει πολύ ή πολύ συχνά».

Το συνολικό σκορ προέρχεται από την άθροιση των επιμέρους ερωτήσεων με μέγιστη τιμή το 52.

Στον Πίνακα 4 παρουσιάζεται συνοπτικά το ερωτηματολόγιο TEACH

Πίνακας 4. Περιγραφή του ερωτηματολογίου TEACH

Ονομασία Κλίμακας	Αριθμός Ερωτήσεων	Ερωτήσεις	Βαθμολογία (Σκορ)
Γενικές TEACH	4	1, 2, 3, 4	-
Σύνολο TEACH	26	5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30	0-52

Κεφάλαιο 5^ο : Αποτελέσματα Έρευνας

Η παρούσα πτυχιακή μαζί με άλλες δύο αντίστοιχες πτυχιακές είναι τμήμα μιας γενικότερης συνεχιζόμενης μελέτης που εκπονείται σε σχολεία της Κρήτης. Έως τώρα η μελέτη έχει γίνει σε 763 παιδιά που ανήκουν σε τρεις Νομούς της Κρήτης (Ηράκλειο, Χανιά, Ρέθυμνο).

Τα περιγραφικά δημογραφικά της γενικότερης μελέτης, καθώς και οι επιμέρους συμπληρώσεις των ερωτηματολογίων ενδιαφέροντος (TARQ, CDI, TRF) παρουσιάζονται στον Πίνακα 4. Από το σύνολο των μαθητών όλων των τάξεων 118 ή 15,5% ήταν ή είναι σε τμήμα ένταξης ενώ καταγεγραμμένες διαταραχές παρουσίασαν 82 άτομα (10,7%) του δείγματος. Σε ότι αφορά την κατανομή κατά φύλο τα αγόρια ήταν ελαφρώς περισσότερα (385 άτομα 50,5%) σε σχέση με τα κορίτσια (378 άτομα, 49,5%). Οι περισσότεροι μαθητές ήταν στο Ηράκλειο (546 μαθητές, 71,6%) και το 85,2% ήταν μαθητές των 2 τελευταίων τάξεων του δημοτικού (Ε' και ΣΤ').

Σε ότι αφορά το δείγμα που προκύπτει από την συμπλήρωση των ερωτηματολογίων TARQ, TEACH και CDI καταμετρήθηκαν 645, 197 και 266 ερωτηματολόγια αντίστοιχα. Δεν παρουσιάστηκε στατιστική διαφοροποίηση στους συμμετέχοντες ανά τμήμα ένταξης μεταξύ των ερωτηματολογίων TARQ και του συνόλου ($p=0,082$). Παρομοίως δεν παρουσιάστηκαν διαφοροποιήσεις στα ερωτηματολόγια TARQ και αυτά του συνόλου σε σχέση με το φύλο ($p=0,135$), με την τάξη ($p=0,901$), το νομό ($p=0,318$) και την περιοχή (αστική ή ημιαστική, $p=0,893$).

Σε ότι αφορά τη πιθανή μεροληψία κατά την συμπλήρωση του ερωτηματολογίου TEACH δεν παρουσιάστηκε στατιστικά σημαντική διαφορά ως προς το φύλο ($p=0,275$) και την περιοχή διαμονής ($p=0,460$). Οι υπόλοιπες μεταβλητές που παρουσιάζονται στον Πίνακα 4 διαφοροποιούνται στατιστικά ως προς την συμπλήρωση του TEACH στο επίπεδο 0,001.

Τέλος το ερωτηματολόγιο CDI συμπληρώθηκε ανάλογα με το συνολικό δείγμα ως προς τη μεταβλητή φύλο μαθητή ($p=0,736$) ενώ όλες οι υπόλοιπες μεταβλητές παρουσίασαν μεροληψία επιλογής.

Πίνακας 4. Δημογραφικά χαρακτηριστικά

	Συνολικό		Δείγμα		Δείγμα		Δείγμα	
	Δείγμα		CDI		TEACH		TARQ	
	(763)		(266)		(197)		(645)	
	N	%	N	%	N	%	N	%
Τμήμα Ένταξης	118	15,5%	60	22,6%	75	38,1%	78	12,1%
Όχι	631	82,7%	203	76,3%	119	60,4%	554	85,9
ΔΕ	14	1,8%	3	1,1%	3	1,5%	13	2,0%
Πρόβλημα	82	10,7%	57	21,4%	81	41,1%		
Όχι	668	80,7%	194	74,1%	116	58,9%		
ΔΕ	13	1,7%	12	4,5%	-	-		
Δημοτικό								
Ε΄	331	40,8%	92	34,6%	116	58,9%	264	40,9%
ΣΤ΄	337	44,2%	74	27,8%	81	41,1%	285	44,2%
Γυμνάσιο								
Α τάξη	44	5,8%	41	15,4%	-	-	38	5,9%
Β΄ Τάξη	71	9,3%	59	22,2%	-	-	58	9,0%
Νομός								
Ηρακλείου	546	71,6%	232	87,2%	171	86,8%	467	72,4%
Ρεθύμνου	162	21,2%	-	-	11	8,6%	135	20,9%
Χανίων	55	7,2%	34	12,8%	15	7,6%	43	6,7%
Είδος Περιοχής								
Αστική	650	85,2%	247	92,9%	171	86,8%	549	85,1%
Ημιαστική	113	14,8%	19	7,1%	26	13,2%	96	14,9%
Φύλο								
Αγόρι	385	50,5	132	49,6%	106	53,8%	318	49,7%
Κορίτσι	378	49,5	134	50,4%	91	46,2%	327	50,7%

Αποτελέσματα ερωτηματολογίου TARQ

Σε ότι αφορά το ερωτηματολόγιο TARQ στον Πίνακα 5 παρουσιάζονται τα αποτελέσματα ανά ερώτηση. Παρατηρείται υψηλή συμπλήρωση στις ερωτήσεις του TARQ χωρίς ιδιαίτερα κενά σε συγκεκριμένες ερωτήσεις.

Πίνακας 5. Περιγραφικά στατιστικά TARQ ανά ερώτηση

ΑΑ	Ερωτήσεις	Σχεδόν Ποτέ		Σπάνια		Μερικές Φορές		Σχεδόν Πάντα	
		N	%	N	%	N	%	N	%
		1	Λέει καλά λόγια για μένα	24	3,2%	51	6,9%	308	41,6%
2	Δεν μου δίνει καθόλου σημασία	376	51,1%	218	29,6%	114	15,5%	28	3,8%
3	Γνωρίζει ακριβώς τι μπορώ και τι δεν μπορώ να κάνω	27	3,7%	57	7,8%	198	26,9%	453	61,6%
4	Με διευκολύνει με τον τρόπο του/της να του/της μιλώ για πράγματα που είναι σημαντικά για μένα.	96	13,0%	104	14,1%	234	31,6%	306	41,4%
5	Με χτυπά ακόμη κι αν μερικές φορές δεν το αξίζω.	705	95,3%	15	2,0%	11	1,5%	9	1,2%
6	Με βλέπει ως μεγάλο μελά.	540	73,4%	118	16,0%	50	6,8%	28	3,8%
7	Μου λέει πάντα πώς πρέπει να συμπεριφερθώ	152	20,6%	142	19,2%	195	26,4%	249	33,7%
8	Με τιμωρεί, όταν είναι θυμωμένος/η	502	68,2%	135	18,3%	67	9,1%	32	4,3%
9	Είναι πάντοτε πολύ απασχολημένος/η για να απαντήσει στις ερωτήσεις μου	410	55,6%	184	25,0%	107	14,5%	36	4,9%

10	Φαίνεται να με αντιπαθεί.	550	74,9%	98	13,4%	49	6,7%	37	5,0%
11	Δείχνει πραγματικά ενδιαφέρον για τις δραστηριότητές μου.	94	12,8%	140	19,1%	233	31,8%	266	36,3%
12	Μου λέει πολλά σκληρά λόγια.	603	81,6%	88	11,9%	28	3,8%	20	2,7%
13	Με αγνοεί όταν του/της ζητώ βοήθεια	537	72,6%	118	15,9%	62	8,4%	23	3,1%
14	Επιμένει ότι πρέπει να κάνω ακριβώς αυτά που μου λέει.	165	22,4%	209	28,4%	177	24,0%	185	25,1%
15	Με κάνει να νιώθω ότι με θέλει και με χρειάζεται.	110	14,9%	149	20,2%	219	29,6%	261	35,3%
16	Μου δίνει πολλή σημασία	31	4,2%	102	13,8%	298	40,4%	306	41,5%
17	Προσπαθεί με διάφορους τρόπους να με στεναχωρεί	603	82,2%	82	11,2%	34	4,6%	15	2,0%
18	Ξεχνά σημαντικά πράγματα που νομίζω θα έπρεπε να θυμάται	360	49,2%	235	32,1%	101	13,8%	35	4,8%
19	Με κάνει να νιώθω ότι δεν με θέλει αν κάνω κάποια αταξία.	488	66,7%	136	18,6%	61	8,3%	47	6,4%
20	Με αφήνει να κάνω ό,τι θέλω.	361	49,3%	228	31,1%	111	15,2%	32	4,4%
21	Με κάνει να αισθάνομαι ότι τα πράγματα που κάνω είναι σημαντικά	63	8,6%	91	12,4%	231	31,5%	348	47,5%
22	Με φοβερίζει ή με απειλεί όταν κάνω κάποιο λάθος	593	80,8%	84	11,4%	30	4,1%	27	3,7%

23	Ενδιαφέρεται για τη γνώμη μου και θέλει να την ακούσει	44 6,1%	55 7,6%	178 24,5%	450 61,9%
24	Ό,τι κι αν κάνω, νομίζει πως τα άλλα παιδιά συμπεριφέρονται καλύτερα από μένα.	416 56,4%	198 26,9%	86 11,7%	37 5,0%
25	Μου δείχνει ότι δεν είμαι επιθυμητός/η	527 71,6%	101 13,7%	57 7,7%	51 6,9%
26	Θέλει να ελέγχει ό,τι κάνω	171 23,4%	192 26,2%	180 24,6%	189 25,8%
27	Μου δείχνει ότι νοιάζεται για μένα	47 6,4%	100 13,6%	200 27,3%	386 52,7%
28	Με αγνοεί όσο δεν κάνω κάτι που τον/την ενοχλεί	426 58,3%	150 20,5%	99 13,5%	56 7,7%
29	Μου συμπεριφέρεται με στοργή και καλοσύνη	42 5,7%	81 11,0%	179 24,3%	434 59,0%

Από τα στοιχεία του Πίνακα 5 προκύπτει ότι η υψηλότερη συχνότητα του «σχεδόν ποτέ» παρουσιάζεται στην ερώτηση 5 (95,30%) ενώ υψηλά ποσοστά παρουσιάζονται στις ερωτήσεις 17 (82,2%), 12 (81,6%) και 22 (80,8%). Αντίστοιχα οι θετικής σημασίας ερωτήσεις 23, 3, 29, 27 και 1 παρουσιάζουν τις υψηλότερες συχνότητες με τιμές 61,9%, 61,6%, 59,9%, 52,7% και 48,2% αντίστοιχα.

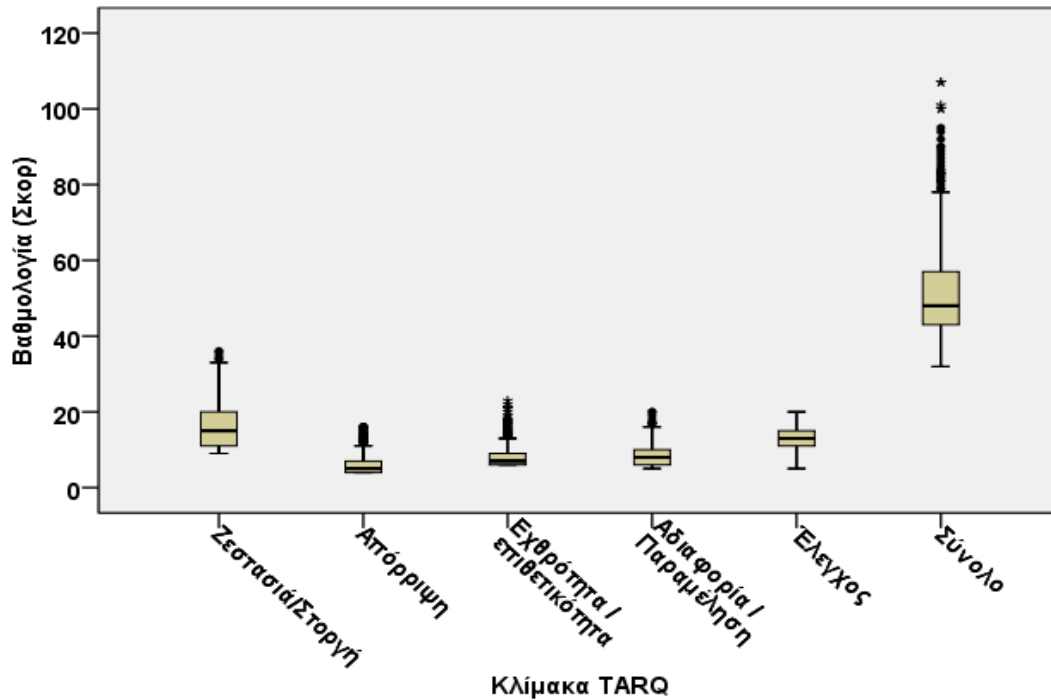
Στον Πίνακα 6 και στην Εικόνα 1 παρουσιάζονται τα βασικά περιγραφικά στατιστικά για τις υποκλίμακες του TARQ. Πιο συγκεκριμένα η μέση τιμή του συνολικού TARQ είναι 51,4 με διάμεσο 48 και εύρος από 32-107. Από τις υποκλίμακες TARQ οι μέσες τιμές του είναι: για την ζεστασιά/στοργή 16,4, την απόρριψη 5,9, την εχθρότητα/επιθετικότητα 8,1, την αδιαφορία/παραμέληση 8,3 και τον έλεγχο 13,0.

Η υψηλότερη μέση τιμή παρουσιάζεται για την υποκλίμακα έλεγχος $2,6 \pm 0,5$ ακολουθούμενη από την κλίμακα ζεστασιά/στοργή $1,8 \pm 0,7$ ενώ η χαμηλότερη μέση τιμή για την εχθρότητα/επιθετικότητα. Με βάση τις διάμεσες τιμές των κλιμάκων η φθίνουσα κατάταξη τους είναι: Κλίμακα έλεγχος > κλίμακα Ζεστασιά/Στοργή > Κλίμακα Αδιαφορία/Παραμέληση > Κλίμακα Απόρριψη > Κλίμακα Εχθρότητα/Επιθετικότητα.

Πίνακας 6. Περιγραφικά Στατιστικά της συνολικής και των επιμέρους κλιμάκων TARQ

TARQ Κλίμακες											
	Ν	Μέση	Τυπική	Απόκλιση	1ο	Τεταρτημόριο	Διάμεσος	3ο	Τεταρτημόριο	Ελάχιστο	Μέγιστο
	ερωτήσεων	Τιμή									
Ζεστασιά/Στοργή	9	16,4	6,0		11,0		15,0	20,0		9	36
Απόρριψη	4	5,9	2,5		4,0		5,0	7,0		4	16
Εχθρότητα	/ 6	8,1	3,0		6,0		7,0	9,0		6	23
επιθετικότητα											
Αδιαφορία	/ 5	8,3	2,8		6,0		8,0	10,0		5	20
Παραμέληση											
Έλεγχος	5	13,0	2,6		11,0		13,0	15,0		5	20
Σύνολο	29	51,4	12,5		43,0		48,0	57,0		32	107

Αντίστοιχα στοιχεία με τον προηγούμενο πίνακα παρουσιάζονται στην Εικόνα 1 με τη χρήση θηκογράμματος (Box and Whisker plot).



Εικόνα 1. Αποτελέσματα ερωτήσεων ερωτηματολογίου TARQ

Σε ότι αφορά δημογραφικές παραμέτρους που επηρεάζουν τις τιμές του TARQ τα αποτελέσματα παρουσιάζονται στους παρακάτω Πίνακες. Στον Πίνακα 7 παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της επίδρασης του φύλου στις τιμές των κλιμάκων του PARQ.

Για την εκτίμηση των διαφορών ανάμεσα στα φύλα χρησιμοποιήθηκε τόσο ο έλεγχος t-ανεξαρτήτων δειγμάτων όπως και ο μη παραμετρικός Mann-Whitney. Τα αποτελέσματα και των δύο ελέγχων έδειξαν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των υποκλιμάκων και της συνολικής κλίμακας TARQ στο επίπεδο $<0,001$.

Από τα αποτελέσματα του Πίνακα 3 προκύπτει ότι οι βαθμολογήσεις (σκορ) των κοριτσιών στις κλίμακες TARQ είναι χαμηλότερες από αυτές των αγοριών τόσο στη μέση τιμή όσο και στη διάμεσο τιμή.

Πίνακας 7. Επίδραση στις κλίμακες του TARQ της δημογραφικής μεταβλητής φύλο μαθητή.

Κλίμακα TARQ	Φύλο						
	Αγόρι (n=372)			Κορίτσι (n=368)			
	Μέση Τυπ.			Μέση Τυπ.			
	Τιμή	Απόκλιση	Διάμεσος	Τιμή	Απόκλιση	Διάμεσος	p
Ζεστασιά/Στοργή	17,1	6,3	17	15,6	5,6	15	0,001
Απόρριψη	6,4	2,8	6	5,3	2	4	<0,001
Εχθρότητα / Επιθετικότητα	8,7	3,4	7	7,4	2,3	6	<0,001
Αδιαφορία / Παραμέληση	8,7	3	8	7,8	2,6	7	<0,001
Έλεγχος	13,5	2,6	14	12,5	2,5	12	<0,001
Σύνολο	54,3	13,6	51	48,5	10,7	47	<0,001

Η επίδραση της μεταβλητής “τάξη” στις κλίμακες του TARQ παρουσιάζονται στον Πίνακα 8. Αν και στον Πίνακα παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της διακύμανσης κατά ένα παράγοντα (one-way ANOVA) αντίστοιχα αποτελέσματα έδωσε και ο μη-παραμετρικός έλεγχος Kruskal-Wallis. Από τα αποτελέσματα παρατηρούμε ότι η συνολική κλίμακα TARQ παρουσιάζει τις μεγαλύτερες μέσες τιμές στις τάξεις Α και Β’ Γυμνασίου $54,5 \pm 11,0$ και $54,7 \pm 13,8$ με επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας ($p=0.026$). Οι κλίμακες “απόρριψη” και “έλεγχος” δεν παρουσίασαν στατιστικά σημαντικές διαφορές ($p=0.232$ και $p=0.419$) αντίστοιχα.

Χαρακτηριστικό είναι ότι στις υπόλοιπες υποκλίμακες (ζεστασιά/στοργή, εθρότητα/επιθετικότητα και αδιαφορία/παραμέληση) οι μεγαλύτερες μέσες τιμές παρουσιάζονται είτε στην τάξη της Β’ Γυμνασίου ($18,2 \pm 5,8$ Ζεστασιά/Στοργή) είτε στην Α’ Γυμνασίου ($9,2 \pm 2,7$ εθρότητα επιθετικότητα και αδιαφορία/παραμέληση $9,2 \pm 2,9$).

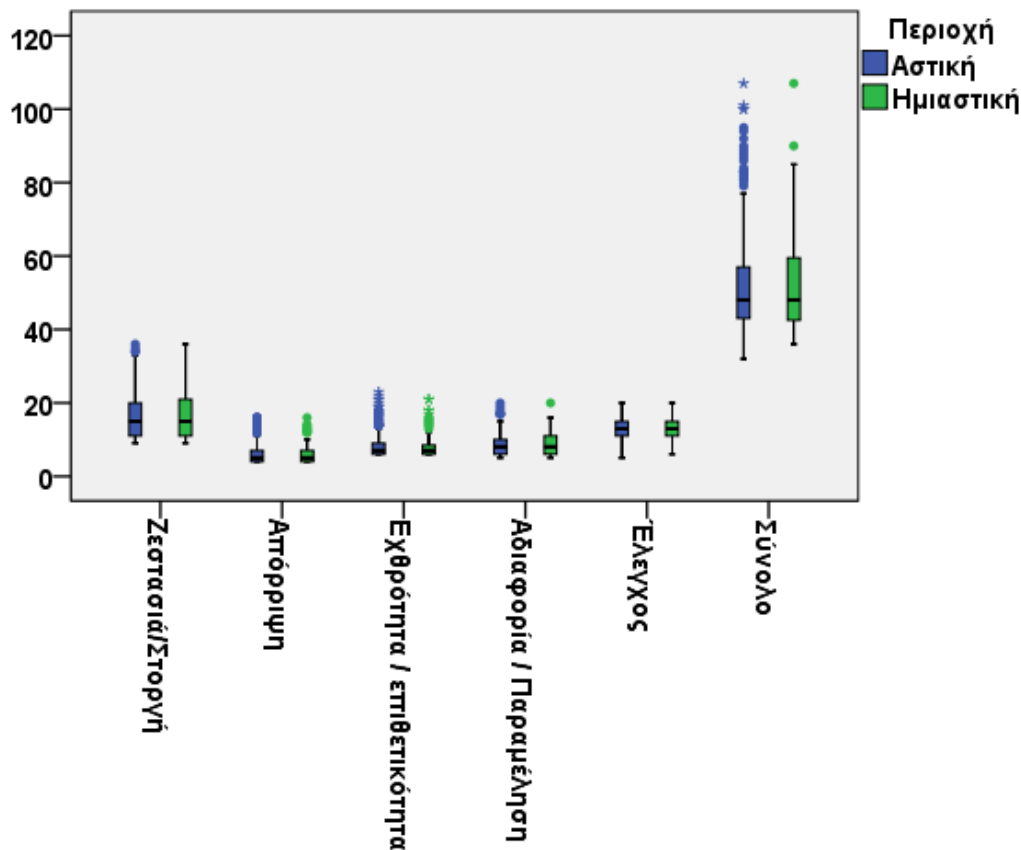
Πίνακας 8. Επίδραση στις κλίμακες TARQ της μεταβλητής τάξη μαθητή

TARQ Κλίμακα	Μέση Τιμή	Τυπική Απόκλιση	Διάμεσος	Μέση Τιμή	Τυπική Απόκλιση	Διάμεσος	p
Ζεστασιά/Στοργή	Α' Γυμνασίου			Β' Γυμνασίου			0,047
	17,5	4,9	18,0	18,2	5,8	18,0	
Απόρριψη	Ε' Δημοτικού			ΣΤ' Δημοτικού			0,232
	16,1	6,3	15,0	16,2	5,8	15,0	
Απόρριψη	Α' Γυμνασίου			Β' Γυμνασίου			0,232
	6,5	3,0	6,0	6,1	2,5	5,0	
Απόρριψη	Ε' Δημοτικού			ΣΤ' Δημοτικού			0,232

	5,9	2,5	5,0	5,7	2,5	5,0	
Εχθρότητα επιθετικότητα /	A' Γυμνασίου			B' Γυμνασίου			
	9,2	2,7	8,0	8,8	3,4	8,0	
	E' Δημοτικού			ΣΤ' Δημοτικού			0,010
	8,0	3,0	7,0	7,8	2,9	7,0	
Αδιαφορία Παραμέληση /	A' Γυμνασίου			B' Γυμνασίου			
	9,2	2,9	9,0	9,0	2,9	8,0	
	E' Δημοτικού			ΣΤ' Δημοτικού			0,008
	8,2	2,9	8,0	8,0	2,7	7,0	
Έλεγχος	A' Γυμνασίου			B' Γυμνασίου			
	13,0	2,3	13,0	12,5	2,6	12,0	
	E' Δημοτικού			ΣΤ' Δημοτικού			0,419
	13,1	2,6	13,0	13,0	2,7	13,0	
Σύνολο	A' Γυμνασίου			B' Γυμνασίου			
	54,5	11,0	53,0	54,7	13,8	52,5	
	E' Δημοτικού			ΣΤ' Δημοτικού			0,026
	51,5	13,0	48,0	50,1	11,8	47,0	

Στην Εικόνα 2 παρουσιάζονται με τη μορφή διαγράμματος Box and Whisker οι τιμές των κλιμάκων TARQ ως προς την περιοχή διαμονής (αστική ή ημιαστική). Σε

καμιά από τις κλίμακες –συνολική και επιμέρους- δεν παρουσιάστηκε στατιστικά σημαντική διαφορά στις μέσες τιμές: Κλίμακα Ζεστασιά/Στοργή ($p=0.930$), κλίμακα Απόρριψη ($p=0.275$), κλίμακα εχθρότητα/επιθετικότητα ($p=0.440$), κλίμακα αδιαφορία/Παραμέληση ($p=0.193$), κλίμακα έλεγχος ($p=0.164$) και συνολικό TARQ ($p=0.295$).



Εικόνα 2. Θηκόγραμμα (Box and Whisker plot) των κλιμάκων και του συνολικού TARQ ανά είδος περιοχής.

Η διαφοροποίηση του TARQ ως προς το νομό συλλογής παρουσιάζεται στον Πίνακα 9. Παρατηρήθηκε ότι δεν υπάρχει διαφοροποίηση στη συνολική TARQ βαθμολογία ανάμεσα στους νομούς μελέτης ($p=0.193$). Στις επιμέρους κλίμακες δεν παρατηρήθηκε επίσης διαφορά στην κλίμακα απόρριψη ($p=0.999$) στην κλίμακα εχθρότητα/επιθετικότητα ($p=0.397$) και αδιαφορία παραμέληση ($p=0.190$).

Σε ότι αφορά την κλίμακα ζεστασιά/Στοργή η χαμηλότερη τιμή TARQ ήταν στα Χανιά $14,5 \pm 5,7$ σε σύγκριση με το Ηράκλειο $16,3 \pm 5,8$ και το Ρέθυμνο $17,3 \pm 6,5$ ($p=0.015$). Αντίστοιχα και στην κλίμακα “έλεγχος” παρουσιάστηκε στατιστικά σημαντική διαφορά ($p=0.039$) στο Ρέθυμνο ($12,6 \pm 2,7$) σε σύγκριση με το Ηράκλειο ($13,1 \pm 2,6$) και τα Χανιά ($13,4 \pm 2,6$).

Πίνακας 9. Διαφοροποίηση κλιμάκων TARQ ανά νομό μελέτης

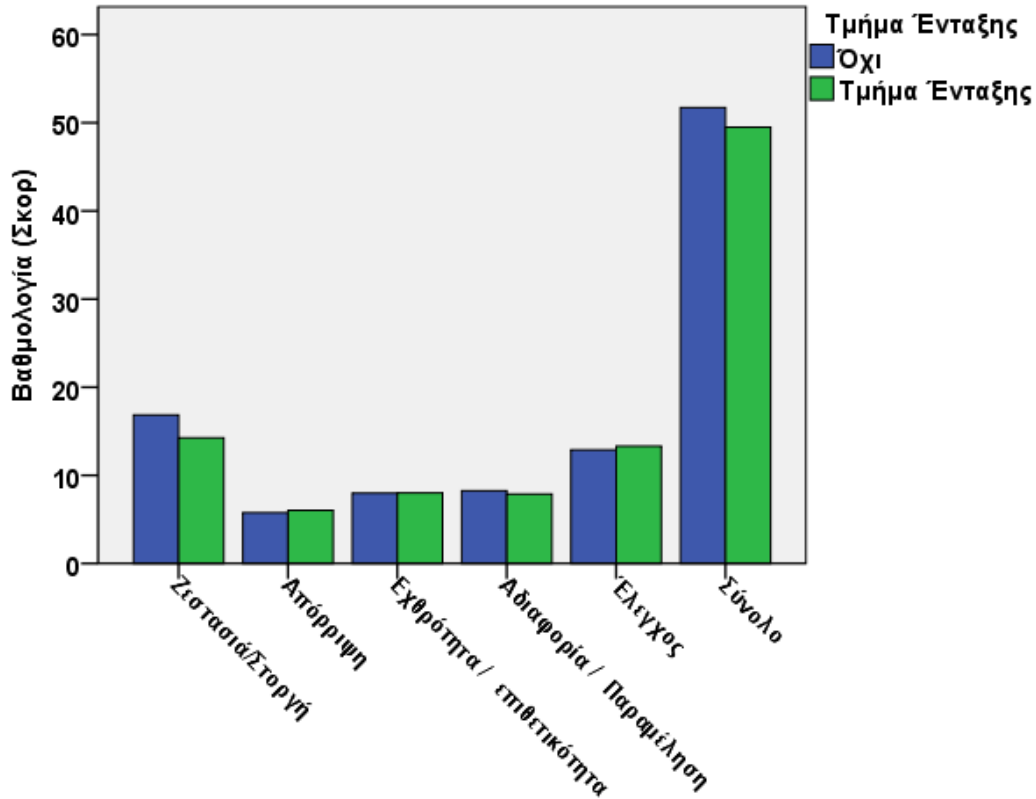
Νομός										
TARQ Κλίμακα	Ηράκλειο			Ρέθυμνο			Χανιά			P
	Τιμή	Απόκλιση	Σταθμισμένος	Τιμή	Απόκλιση	Σταθμισμένος	Τιμή	Απόκλιση	Σταθμισμένος	
Ζεστασιά/Στοργή	16,3	5,8	15,0	17,3	6,5	16,0	14,5	5,7	13,0	0,015
Απόρριψη	5,9	2,5	5,0	5,9	2,7	5,0	5,9	2,1	5,0	0,999
Εχθρότητα / Επιθετικότητα	8,1	3,0	7,0	8,0	3,2	7,0	7,5	1,9	7,0	0,397
Αδιαφορία / Παραμέληση	8,4	2,8	8,0	8,1	3,0	8,0	7,7	2,4	7,0	0,190

Έλεγχος	13,1	2,6	13,0	12,6	2,7	12,5	13,4	2,6	14,0	0,0
										39
Σύνολο	51,8	12,5	48,0	51,0	13,2	48,0	48,2	9,5	46,0	0,1
										93

Τέλος για την ανάλυση του ερωτηματολογίου TARQ εξετάστηκε η διαφοροποίηση της βαθμολογίας του στους μαθητές που ανήκουν/ανήκαν σε τμήμα ένταξης σε σχέση με όσους δεν ήταν ποτέ σε τμήμα ένταξης (Πίνακας 10).

Από τα αποτελέσματα προκύπτει ότι δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά στις αντιλήψεις των μαθητών για τον καθηγητή (συνολική βαθμολογία TARQ) ($p=0.098$). Όμως παρουσιάστηκαν διαφορές στην κλίμακα ζεστασιά/στοργή ($p<0.001$) και αδιαφορία/παραμέληση ($p<0.001$) με τους μαθητές των τμημάτων ένταξης να βαθμολογούν χαμηλότερα από τους υπόλοιπους μαθητές

Αντίστοιχη εικόνα παρουσιάζεται στο διάγραμμα της Εικόνας 3.



Εικόνα 3. Βαθμολογίες (σکور) κλιμάκων TARQ σε σχέση με το τμήμα ή όχι ένταξης

Πίνακας 10. Διαφορά της βαθμολογίας (σکور) του ερωτηματολογίου TARQ σε μαθητές που ανήκουν ή δεν ανήκουν στο Τμήμα Ένταξης

TARQ Κλίμακα	Τμήμα Ένταξης					
	Όχι			Τμήμα Ένταξης		
	Μέση Τιμή	Τυπική Απόκλιση	Διάμεσος	Μέση Τιμή	Τυπική Απόκλιση	Διάμεσος P

Ζεστασιά/Στοργή	16,8	6,1	16,0	14,3	4,7	14,0	<0,001
Απόρριψη	5,8	2,5	5,0	6,1	2,6	5,0	0,415
Εχθρότητα							0,899
/	8,0	2,9	7,0	8,1	3,3	7,0	
επιθετικότητα							
Αδιαφορία							<0,001
/ Παραμέληση	8,3	2,8	8,0	8,0	3,0	7,0	
Έλεγχος	12,9	2,6	13,0	13,4	2,8	13,0	0,101
Σύνολο	51,7	12,8	49,0	49,5	11,2	47,0	0,095

Αντίστοιχη ανάλυση παρουσιάζεται για τις διαφοροποιήσεις του TARQ και την ύπαρξη κάποιας ψυχολογικής (εσωτερίκευσης, εξωτερίκευσης) ή μαθησιακής δυσκολίας. Στον Πίνακα 11 παρουσιάζονται τα αποτελέσματα αυτής της ανάλυσης. Δεν παρατηρήθηκαν στατιστικές διαφοροποιήσεις των κλιμάκων TARQ σε σχέση με την ύπαρξη κάποιου προβλήματος εκτός από την κλίμακα TARQ απόρριψη. Στην συγκεκριμένη κλίμακα παρουσιάστηκαν υψηλότερες μέσες τιμές ($6,5 \pm 3,0$) στα παιδιά με κάποιου είδους πρόβλημα σε σχέση με αυτά που δεν παρουσίασαν ($5,8 \pm 2,5$). Η στατιστική σημαντικότητα ήταν $p=0,024$.

Πίνακας 11. Διαφοροποίηση κλιμάκων TARQ σε σχέση με την ύπαρξη προβλήματος στους μαθητές.

TARQ Κλίμακα	Πρόβλημα
--------------	----------

	Όχι				Ναι				P
	Μέση	Τυπική	Απόκλιση	Διάμεσος	Μέση	Τυπική	Απόκλιση	Διάμεσος	
Ζεστασιά/Στοργή	16,3	6,0		15,0	16,7	6,3		15,0	,647
Απόρριψη	5,8	2,5		5,0	6,5	3,0		5,0	,024
Εχθρότητα / επιθετικότητα	8,0	2,9		7,0	8,4	3,7		7,0	,333
Αδιαφορία / Παραμέληση	8,2	2,8		8,0	8,7	3,3		8,0	,142
Έλεγχος	13,1	2,6		13,0	12,7	2,7		13,0	,231
Σύνολο	51,1	12,4		48,0	53,0	13,8		49,0	,215

Ερωτηματολόγιο CDI

Τα χαρακτηριστικά του ερωτηματολογίου CDI παρατίθενται στον Πίνακα 12. Η μέση τιμή των απαντήσεων, η τυπική απόκλιση αλλά και επιπλέον στατιστικά μέτρα θέσης και διασποράς παρατίθενται αναλυτικά. Από τον Πίνακα 12 προκύπτει ότι η υψηλότερες βαθμολογίες παρουσιάζονται στην ερώτηση «Σχετικά με τους φίλους-εσ μου» ($1,9 \pm 0,4$), «Σε μερικά μαθήματα που ήμουν καλός-ή τώρα τα πάω» ($1,7 \pm 0,5$), «Σε σχέση με τους συμμαθητές-τριες μου, είμαι» ($1,6 \pm 0,5$) και «Νοιώθω ότι δεν με αγαπάει κανένας» ($1,5 \pm 0,7$).

Τέλος η συνολική βαθμολογία (σκορ) του CDI παρουσίασε μια μέση τιμή $18,0 \pm 7,5$ με διάμεσο 17.

Πίνακας 12. Περιγραφικά στατιστικά μέτρα θέσης και διασποράς του ερωτηματολογίου CDI.

ΑΑ									
Ερωτήσεις CDI	Μέση	Τιμή	Τυπική	Απόκλιση	1ο	Τεταρτημόριο	Διάμεσος	3ο	Τεταρτημόριο
1. Σχετικά με τους φίλους-ες	1,9		0,4		2		2	2	
2. Σε σχέση με τους	1,6		0,5		1		2	2	
3. Σε σχέση με τους	1,3		0,6		1		1	2	
4. Διασκεδάζω	0,3		0,5		0		0	1	
5. Αισθάνομαι μόνος	0,4		0,6		1		1	2	
6. Διασκεδάζω στο σχολείο	0,4		0,6		0		0	1	
7. Σε μερικά μαθήματα που ήμουν καλός-ή τώρα τα πάω χειρότερα	1,7		0,5		1		2	2	
8. Κάνω λάθη	0,9		0,4		1		1	1	
9. Έχω πονοκέφαλους	1,2		0,7		1		1	2	
10. Όταν παίρνω αποφάσεις	1,0		0,7		1		1	1	
11. Νοιώθω ότι δεν με αγαπάει	1,5		0,7		1		2	2	

12. Θέλω να είμαι με άλλα παιδιά.	0,4	0,6	0	0	1
13. Είμαι κακός σε ότι κάνω.	1,4	0,6	1	1	2
14. Κάνω αυτά που μου λένε.	0,7	0,6	0	1	1
15. Μαλώνω με τα άλλα παιδιά.	1,3	0,6	1	1	2
16. Φταίω.	1,1	0,5	1	1	1
17. Για να κάνω τα μαθήματα μου δυσκολεύομαι.	1,1	0,6	1	1	1
18. Αισθάνομαι πως θέλω να κλάψω.	1,2	0,7	1	1	2
19. Είμαι λυπημένος.	1,2	0,6	1	1	2
20. Με ενοχλούν διάφορα.	1,1	0,6	1	1	1
21. Μισώ τον εαυτό μου.	1,6	0,7	1	2	2
22. Έχω προβλήματα με αϋπνίες.	1,4	0,7	1	2	2
23. Τα πράγματα πάνε καλά για μένα.	0,5	0,6	0	0	1
24. Είμαι κουρασμένος.	0,8	0,6	0	1	1

25. Πιστεύω ότι κάτι κακό θα μου συμβεί.	1,3	0,7	1	1	2
26. Δεν έχω όρεξη για φαγητό.	1,3	0,6	1	1	2
27. Μαλώνω με τους άλλους.	1,1	0,4	1	1	1
ΣΥΝΟΛΟ CDI	18,0	7,5	13	17	22

Ο έλεγχος της επίδρασης στο CDI των δημογραφικών και άλλων παραγόντων όπως ηλικία, νομός και τμήμα ένταξης παρουσιάζεται στον Πίνακα 13.

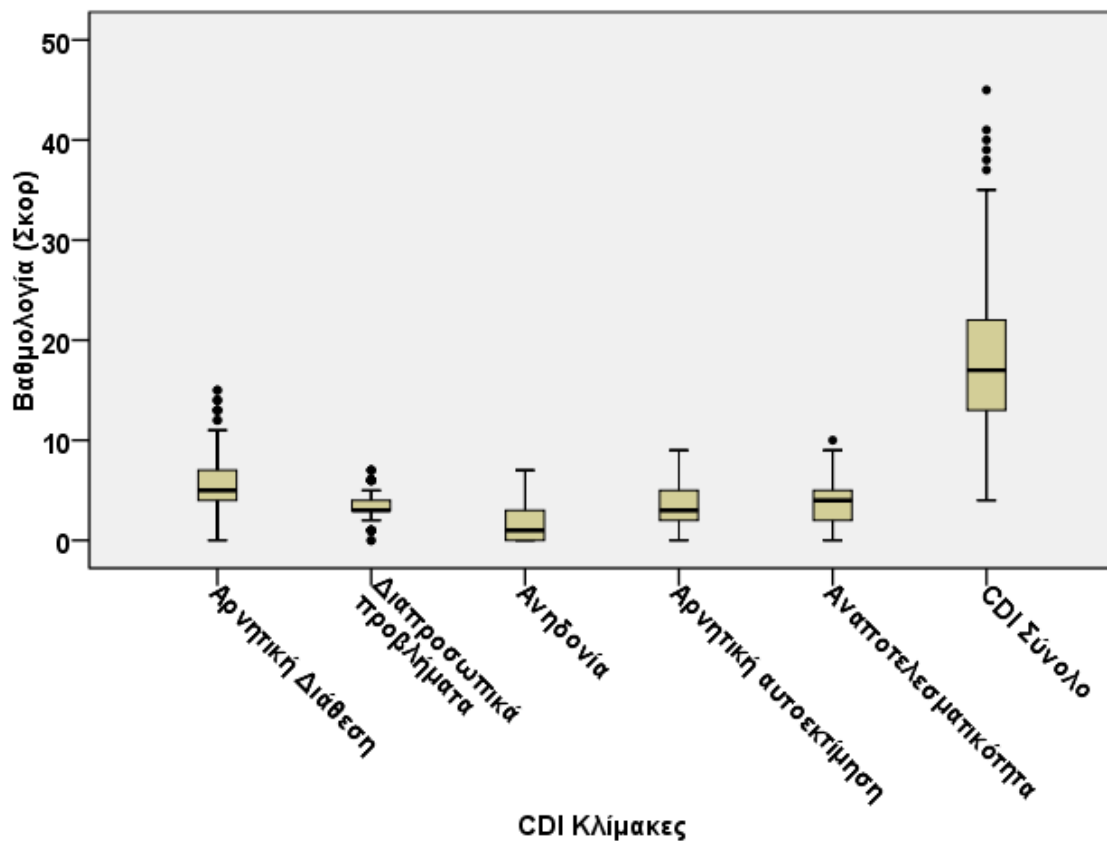
Πίνακας 13. Διαφοροποίηση CDI από δημογραφικούς και άλλους παράγοντες της έρευνας ,

		CDI Σύνολο							P		
		N	Μέση	Τιμή	Τοπική	Απόκλιση	1ο	Τεταρτημόριο		Διάμεσος	3ο
Φύλο	Αγόρι	385	18,8	7,8	13	18	24	0,067			
	Κορίτσι	378	17,1	7,2	12	16	21				
Τάξη	Ε' Δημοτικού	311	17,1	7,2	11	17	21	0,011			
	ΣΤ' Δημοτικού	337	16,9	7,2	13	15	19				
	Α' Γυμνασίου	44	18,0	4,8	14	18	21				
Περιοχή	Β' Γυμνασίου	71	20,7	9,1	13	20	26				
	Αστική	650	18,0	7,5	12	17	22	0,982			
	Ημιαστική	113	18,0	6,9	13	17	21				
Νομός	Ηράκλειο	546	18,1	7,5	13	17	22	0,579			
	Χανιά	55	17,3	7,8	12	16	21				
	Όχι	631	17,7	7,7	12	17	22	0,232			
Τμήμα Ένταξης	Τμήμα Ένταξης	118	19,0	6,8	14	18	24				
	Όχι	668	18,1	7,5	13	17	22	0,819			
Πρόβλημα	Ναι	82	18,3	7,6	12	17	21				

Από τα αποτελέσματα παρατηρείται ότι δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά στο συνολικό CDI ως προς τις μεταβλητές φύλο ($p=0,067$), περιοχή διαμονής ($p=0,982$), νομός διαμονής ($p=0,579$), τμήμα ένταξης ($p=0,232$) και ύπαρξη

προβλήματος ($p=0,819$), Η μόνη διαφοροποίηση προέρχεται στην κατηγορία “τάξης” όπου οι μαθητές της Β’ Γυμνασίου παρουσιάζουν υψηλότερες βαθμολογίες ($18,0 \pm 4,8$) σε σχέση με τις υπόλοιπες τάξεις ($p=0,011$),

Σε ότι αφορά τις (υπο)κλίμακες του CDI στην Εικόνα 4 παρουσιάζονται τα θηκογράμματα της συνολικής και των επιμέρων βαθμολογιών στους μαθητές που συμμετείχαν στην πτυχιακή και απάντησαν στο ερωτηματολόγιο CDI.



Εικόνα 4. Θηκογράμματα (Box and Whisker plots) των κλιμάκων CDI,

Στους Πίνακες 14 και 15 παρουσιάζονται οι μέσες τιμές και οι τυπικές αποκλίσεις των κλιμάκων CDI καθώς και τα αποτελέσματα σύγκρισης ανά μεταβλητής μελέτης (φύλο, τάξη, νομός, περιοχή, τμήμα ένταξης και πρόβλημα).

Πίνακας 14. Περιγραφικά στατιστικά κλιμάκων CDI ανά δημογραφική και τοπογραφική μεταβλητή.

Φύλο		Αρνητική	Διάθεση	Διαπροσωπικά	Προβλήματα	Ανηδονία	Αρνητική	Αυτοεκτίμηση	Αναποτελε-	Σματικότητα
Αγόρι	Μέση	5,7		3,5		1,8	3,7		3,9	
	Τιμή									
	Τυπική	2,9		1,3		1,7	1,7		1,7	
	Απόκλιση									
Κορίτσι	Μέση	5,5		3,1		1,5	3,5		3,5	
	Τιμή									
	Τυπική	2,9		1,0		1,5	1,7		1,7	
	Απόκλιση									
	P	0,608		0,001		0,121	0,356		0,014	
Τάξη										
Ε' Δημοτικό	Μέση	5,3		3,2		1,5	3,3		3,4	
	Τιμή									
	Τυπική	2,9		1,1		1,5	1,6		1,7	
	Απόκλιση									

ΣΤ' Δημοτικό ύ	Μέση Τιμή	5,4	3,2	1,6	3,4	3,7
	Τυπική Απόκλιση	2,9	1,3	1,6	1,7	1,7
Α' Γυμνασίο υ	Μέση Τιμή	5,6	3,3	1,3	4,0	3,6
	Τυπική Απόκλιση	1,9	0,9	1,1	1,4	1,3
Β' Γυμνασίο υ	Μέση Τιμή	6,4	3,6	2,1	4,2	4,2
	Τυπική Απόκλιση	3,3	1,4	1,8	1,8	1,8
	P	0,124	0,140	0,031	0,004	0,065

Νομός

Ηράκλειο	Μέση Τιμή	5,6	3,3	1,7	3,6	3,7
	Τυπική Απόκλιση	2,9	1,2	1,5	1,7	1,7
Χανιά	Μέση Τιμή	5,6	3,1	1,5	3,5	3,7

	Τυπική Απόκλιση	2,9	1,4	1,9	1,8	1,7
	P	0,990	0,474	0,815	0,871	0,974
Περιοχή						
Αστική	Μέση Τιμή	5,6	3,3	1,7	3,7	3,7
	Τυπική Απόκλιση	2,9	1,2	1,6	1,7	1,7
Ημιαστική	Μέση Τιμή	5,7	3,7	1,4	3,2	4,1
	Τυπική Απόκλιση	2,7	1,2	1,7	1,4	1,8
	P	0,933	0,165	0,428	0,213	0,289

Πίνακας 15. Περιγραφικά στατιστικά κλιμάκων CDI ανά τμήμα ένταξης

Τμήμα Ένταξης		Αρνητική Διάθεση	Διαπροσωπικά Προβλήματα	Ανηδονία	Αρνητική Αυτοεκτίμηση	Κόπηση
Όχι	Μέση Τιμή	5,6	3,3	1,7	3,6	3,6
	Τυπική Απόκλιση	2,9	1,2	1,6	1,8	1,7
Τμήμα Ένταξης	Μέση Τιμή	5,9	3,4	1,6	3,7	4,1
	Τυπική Απόκλιση	2,7	1,3	1,5	1,4	1,7
	P	0,379	0,346	0,905	0,603	0,023
Πρόβλημα		Αρνητική Διάθεση	Διαπροσωπικά Προβλήματα	Ανηδονία	Αρνητική Αυτοεκτίμηση	Κόπηση
Όχι	Μέση Τιμή	5,7	3,3	1,7	3,6	3,7
	Τυπική Απόκλιση	2,9	1,2	1,6	1,7	1,7
Ναι	Μέση Τιμή	5,7	3,4	1,5	3,6	4,1

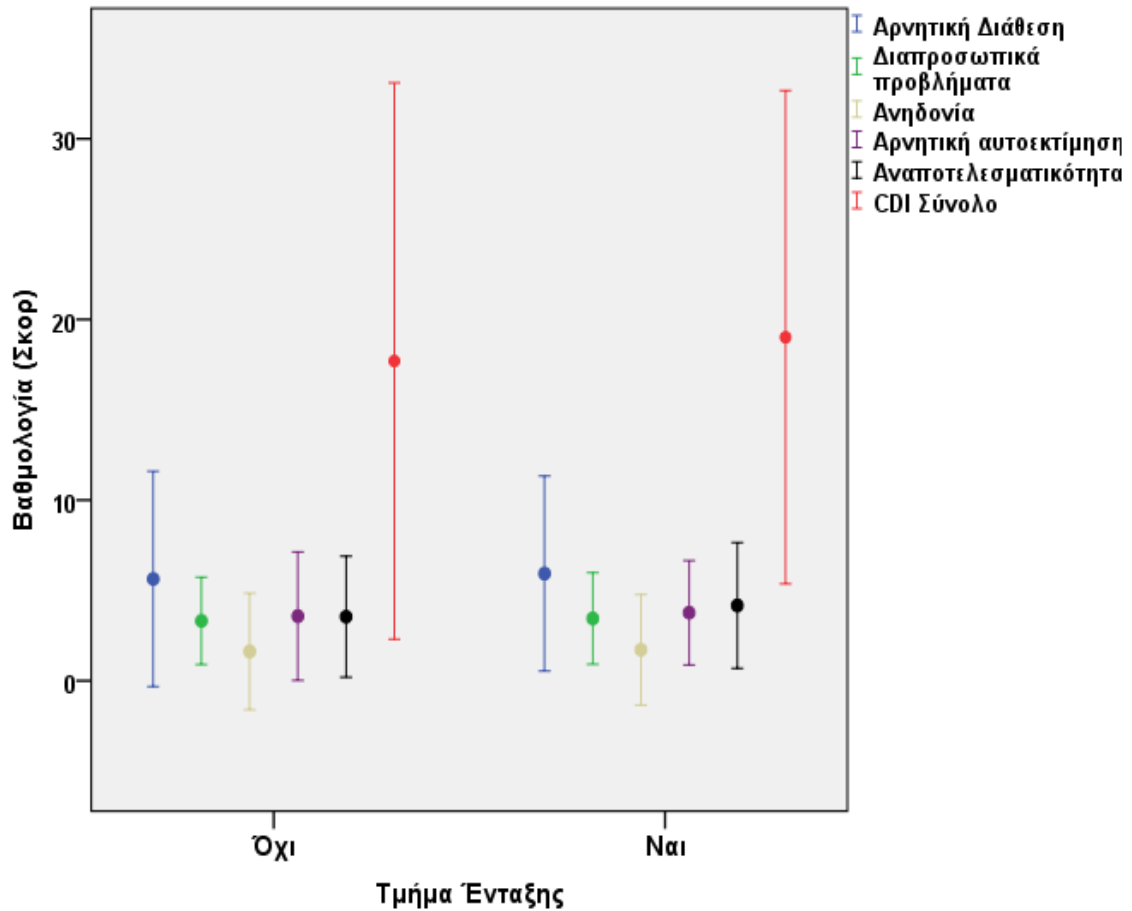
Τυπική Απόκλιση	2,9	1,2	1,7	1,6	1,8
P	0,933	0,854	0,452	0,907	0,119

Από τα αποτελέσματα που παρουσιάζονται στους Πίνακες 14 και 15 παρατηρείται ότι το φύλο διαφοροποιείται στις κλίμακες «Διαπροσωπικά προβλήματα» ($p < 0,001$) και «Αναποτελεσματικότητα» ($p = 0,014$). Τα αγόρια δείχνουν να βαθμολογούνται υψηλότερα σε αυτές τις κλίμακες σε σχέση με τα κορίτσια ($3,5 \pm 1,3$, Διαπροσωπικά προβλήματα και $3,9 \pm 1,7$, Αναποτελεσματικότητα)

Τα παιδιά της Β' Γυμνασίου δείχνουν να παρουσιάζουν μεγαλύτερη βαθμολογία κατάθλιψης κατά CDI στις κλίμακες «Ανηδονία» ($2,1 \pm 1,7$) και «Αρνητική Αυτοεκτίμηση» ($4,2 \pm 1,8$) με στατιστικά σημαντικές διαφορές $p = 0,031$ και $p = 0,004$ αντίστοιχα.

Σε ότι αφορά, το χαρακτηριστικό των μαθητών εάν ανήκουν ή όχι στο τμήμα ένταξης παρουσιάστηκε στατιστικά σημαντική διαφορά στην κλίμακα «αναποτελεσματικότητα» ($p = 0,023$).

Τέλος αντίστοιχη εικόνα με την μορφή διαγράμματος διασποράς με γραμμές σφάλματος (± 2 τυπικές αποκλίσεις) παρουσιάζεται παρακάτω (Εικόνα 5).



Εικόνα 5. Διάγραμμα διασποράς με τυπικές αποκλίσεις ($\pm 2SD$) για τις κλίμακες CDI.

Αποτελέσματα TEACH

Τα αποτελέσματα του ερωτηματολογίου TEACH παρουσιάζονται σε αυτή την ενότητα, Στον Πίνακα 16 παρουσιάζονται τα περιγραφικά στατιστικά του TEACH για κάθε μία από τις μελετώμενες μεταβλητές.

Σε σχέση με τις απόψεις και αντιλήψεις των καθηγητών που καταγράφονται από την κλίμακα TEACH παρατηρείται ότι τα αγόρια έχουν υψηλότερες τιμές ($11,8 \pm 11,0$) σε σχέση με τα κορίτσια ($5,4 \pm 7,8$) ($p < 0,001$), Οι μέσες βαθμολογίες TEACH των

ημιαστικών περιοχών ($14,9 \pm 11,9$) είναι υψηλότερες από αυτές των αστικών περιοχών ($7,9 \pm 9,0$) ($p=0,001$).

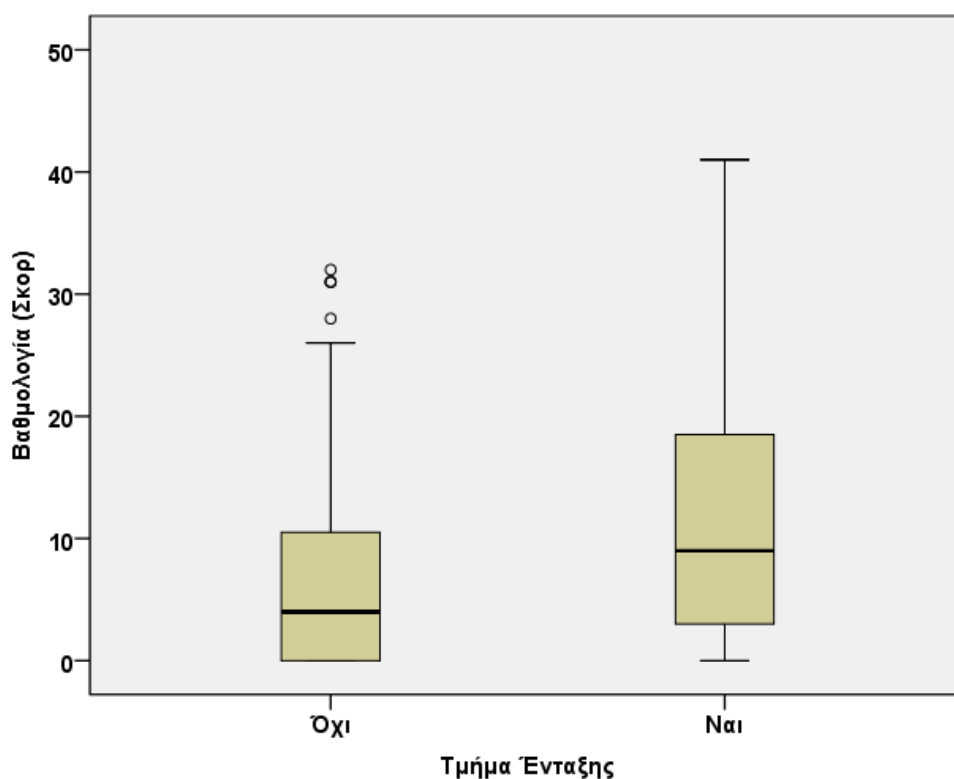
Σχετικά με το εάν το παιδί ανήκει στο τμήμα ένταξης οι τιμές που δίνουν οι καθηγητές στο ερωτηματολόγιο TEACH είναι μεγαλύτερες στα παιδιά που είναι στο τμήμα ένταξης ($12,2 \pm 12,0$) σε σχέση με αυτά που δεν είναι ($6,7 \pm 8,3$) με $p < 0,001$.

Πίνακας 16. Περιγραφικά στατιστικά κλίμακας TEACH για κάθε μεταβλητή ενδιαφέροντος.

		TEACH Σύνολο								P
		N	Μέση Τιμή	Τυπική Απόκλιση	1ο Τεταρτημόριο	Διάμεσος	3ο Τεταρτημόριο			
Φύλο	Αγόρι	385	11,8	11,0	3	9	18	<0,001		
	Κορίτσι	378	5,4	7,8	0	3	7			
Τάξη	Ε' Δημοτικού	311	7,8	9,9	0	4	11	0,089		
	ΣΤ' Δημοτικού	337	10,3	10,5	2	7	16			
Περιοχή	Αστική	650	7,9	9,6	0	4	12	0,001		
	Ημιαστική	113	14,9	11,9	4	11	26			
	Ηράκλειο	546	8,8	10,5	0	5	13	0,866		
Νομός	Ρέθυμνο	162	7,9	7,4	2	5	15			
	Χανιά	55	10,0	8,8	3	6	18			

Τμήμα Ένταξης	Όχι	631	6,7	8,3	0	4	11	<0,001
	Ναι	118	12,2	12,0	3	9	19	
Πρόβλημα	Όχι	668	9,8	10,6	1	6	15	0,112
	Ναι	82	7,5	9,4	0	4	10	

Στην Εικόνα 11 παρουσιάζονται οι βαθμολογίες TEACH ανά τμήμα (ένταξης ή όχι)



Εικόνα 11, Θηκόγραμμα (Box and Whisker plot) της βαθμολογίας TEACH

Από τις υπόλοιπες ερωτήσεις του ερωτηματολογίου TEACH εξετάστηκαν οι απαντήσεις που έδωσαν οι δάσκαλοι σχετικά με το εάν γνωρίζουν κατά πόσο οι μαθητές τους είναι ή ήταν σε τμήμα ένταξης ή εάν είχαν εξεταστεί στο ΚΕΔΔΥ. Οι απαντήσεις

των δασκάλων ελέγχθηκαν με τα αρχεία των μαθητών και τα αποτελέσματα παρουσιάζονται στον Πίνακα 17.

Παρατηρήθηκε η υψηλότερη συμφωνία των απαντήσεων των δασκάλων με τα αρχεία των μαθητών $Kappa=0,937, p<0,001$.

Πίνακας 17. Συμφωνία δηλώσεων δασκάλων και μητρώου μαθητή για το θέμα του τμήματος ένταξης

	Τμήμα Ένταξης				Σύνολο	
	Όχι		Τμήμα Ένταξης		N	P
	N	%	N	%		
Όχι	360	97,6%	9	2,4%	369	<0,001
<i>Απάντηση</i> Τμήμα						
Δασκάλου Ένταξης/ ΚΕΛΔΥ/	2	1,8%	108	98,2%	110	Kappa
Σύνολο	362	75,6%	117	24,4%	479	0,937

Από τον Πίνακα 18 λαμβάνονται τα αποτελέσματα της συσχέτισης της κλίμακας και των υποκλιμάκων CDI σε σχέση με τις κλίμακες και υποκλίμακες του TARQ και την κλίμακα TEACH. Δεν παρατηρήθηκε καμία στατιστικά σημαντική συσχέτιση. Η μόνη συσχέτιση στο επίπεδο 0,100 παρουσιάστηκε στην αρνητική αυτοεκτίμηση της CDI με την υποκλίμακα TARQ Ζεστασιά/Στοργή ($r=0,115, p=0,060$).

Αντίστοιχη ανάλυση που έγινε μόνο στα παιδιά του τμήματος ένταξης. Δεν παρατηρήθηκε και σε αυτή την περίπτωση κάποια στατιστικά σημαντική συσχέτιση (Πίνακας 19).

Τέλος στα παιδιά που παρουσιάζουν κάποιου είδους μαθησιακό ή ψυχολογικό πρόβλημα η αντίστοιχη ανάλυση των CDI, TEACH και TARQ κλιμάκων έδωσε σε κάποιες από τις μεταβλητές στατιστικά σημαντικές συσχετίσεις.

Συγκεκριμένα: Η αρνητική αυτοεκτίμηση (CDI) συσχετίστηκε αρνητικά με την TARQ απόρριψη ($r=-0,280$, $p=0,036$) με την αδιαφορία/παραμέληση ($r=-0,357$, $p=0,007$), και το συνολικό TARQ ($r=-0,341$, $p=0,010$). Επίσης σημαντική συσχέτιση παρουσίασε η CDI αναποτελεσματικότητα με την απόρριψη ($r=-0,273$, $p=0,044$) και το συνολικό TARQ ($r=-0,351$, $p=0,009$).

Πίνακας 18. Συσχέτιση κλιμάκων CDI με τις κλίμακες TARQ και TEACH για το σύνολο των μαθητών

		TEACH Σύνολο	Ζεστασιά/Στοργή	Απόρριψη	Εχθρότητα επιθετικότητα	Αδιαφορία Παραμέληση	Έλεγχος	TARQ:Σύνολο
CDI Σύνολο	r	-0,077	0,044	0,010	-0,044	-0,003	-0,008	0,010
	p	0,379	0,495	0,873	0,491	0,968	0,899	0,877
Αρνητική Διάθεση	r	-0,123	0,017	0,021	-0,052	-0,010	0,037	0,007
	p	0,140	0,782	0,738	0,397	0,867	0,548	0,914
Διαπροσωπικά	R	0,020	0,010	-0,015	-0,006	-0,010	0,094	-0,006

προβλήματα	p	0,810	0,875	0,800	0,917	0,873	0,124	0,923
	R	0,027	0,087	0,042	-0,034	0,020	-0,017	0,033
Ανηδονία	p	0,749	0,158	0,496	0,584	0,738	0,781	0,601
	R	-0,015	0,115	-0,007	-0,017	-0,010	-0,121	0,008
Αρνητική αυτοεκτίμηση	p	0,856	0,060	0,908	0,786	0,876	0,050	0,893
	R	-0,031	0,037	-0,003	-0,012	-0,004	-0,002	0,004
Αναποτελεσματικότητα	p	0,713	0,550	0,955	0,850	0,951	0,970	0,955

Πίνακας 19. Συσχέτιση κλιμάκων CDI με τις κλίμακες TARQ και TEACH για τους μαθητές στο τμήμα ένταξης.

		TEACH	Σύνολο	Ζεστασιά/Στοργή	Απόρριψη	Εχθρότητα	επιθετικότητα	Αδιαφορία	Παραμέληση	Έλεγχος	Σύνολο
CDI Σύνολο	r	-0,172	0,035	0,033	-0,051	-0,039	-0,089	-0,020			
	p	0,233	0,795	0,803	0,701	0,771	0,503	0,881			
Αρνητική Διάθεση	r	-0,202	-0,042	0,063	-0,045	-0,025	-0,047	-0,031			
	p	0,132	0,735	0,614	0,717	0,845	0,710	0,804			
Διαπροσωπικά προβλήματα	r	0,114	0,209	0,083	0,035	0,107	0,051	0,122			
	p	0,400	0,092	0,505	0,779	0,394	0,689	0,335			
Ανηδονία	r	0,045	0,208	0,141	0,026	0,106	-0,031	0,136			

	P	0,746	0,100	0,264	0,837	0,403	0,810	0,287
Αρνητική	R	-0,045	0,085	-0,067	-0,110	-0,246	-0,215	-0,116
αυτοεκτίμηση	P	0,736	0,495	0,587	0,371	0,044	0,081	0,353
	R	-0,168	-0,003	-0,138	-0,117	-0,114	-0,148	-0,140
Αναποτελεσματικότητα	P	0,210	0,983	0,266	0,345	0,364	0,235	0,267

Πίνακας 20. Συσχέτιση κλιμάκων CDI με τις κλίμακες TARQ και TEACH για τους μαθητές με κάποιου είδους πρόβλημα

		TEACH	Σύνολο	Ζεστασιά/Στ	οργή	Απόρριψη	Εχθρότητα	επιθετικότητα	Αδιαφορία	Παραμέληση	Ελεγχος	Σύνολο
CDI Σύνολο	R	-0,062	-0,196	-0,188	-0,226	-0,177	-0,139	-0,258				
	P	0,651	0,154	0,174	0,101	0,201	0,317	0,059				
Αρνητική Διάθεση	R	-0,141	-0,193	-0,091	-0,140	-0,055	-0,070	-0,170				
	P	0,292	0,154	0,504	0,304	0,687	0,610	0,211				
Διαπροσωπικά προβλήματα	R	-0,021	-0,104	-0,115	-0,161	-0,023	0,015	-0,119				
	P	0,874	0,444	0,397	0,236	0,864	0,914	0,384				
Ανηδονία	R	0,040	0,000	0,003	-0,077	-0,043	-0,034	-0,038				
	P	0,768	0,999	0,980	0,574	0,752	0,806	0,782				
Αρνητική	R	-0,005	-0,177	-0,280	-0,249	-0,357	-0,233	-0,341				

αυτοεκτίμηση	P	0,967	0,191	0,036	0,065	0,007	0,083	0,010
	R	-0,020	-0,238	-0,273	-0,257	-0,264	-0,260	-0,351
Αναποτελεσματικότητα	P	0,883	0,080	0,044	0,058	0,051	0,055	0,009

Κεφάλαιο 6^ο: Συζήτηση

Αποτελέσματα TARQ

Αρχικά από τα αποτελέσματα που προέκυψαν από την στατιστική ανάλυση φάνηκε, ότι δεν υπήρξε διαφοροποίηση στις αντιλήψεις αποδοχής- απόρριψης από εκπαιδευτικούς των παιδιών με συναισθηματικές, μαθησιακές δυσκολίες και προβλήματα συμπεριφοράς που φοιτούν σε Τμήματα Ένταξης και των παιδιών του γενικού συνόλου. Αυτό ίσως συμβαίνει διότι στις μέρες μας η ευαισθητοποίηση της κοινωνίας για την διαφορετικότητα και την μοναδικότητα του κάθε ατόμου, είναι ένα μείζον θέμα που συναντάται καθημερινά. Ωστόσο σημαντικό ρόλο κατέχει το οικογενειακό περιβάλλον. Όπως επισημαίνει ο Bowlby, τα παιδιά αναπτύσσουν ένα ψυχοβιολογικό σύστημα, που παρακινεί να αναζητήσουν ανθρώπους που θα είναι κοντά τους και υπό την προστασία τους σε δύσκολες στιγμές. Εφόσον λοιπόν, υπάρχει οικογενειακή ευημερία και ισχυρός οικογενειακός δεσμός, τα παιδιά δεν αντιλαμβάνονται συμπεριφορές απόρριψης από τους εκπαιδευτικούς (Bowlby, 1982).

Αξιοσημείωτο όμως είναι πως υπήρξε διαφοροποίηση στις κλίμακες “ ζεστασιά/ στοργή” και “αδιαφορία/ παραμέληση”, όπου η αντίληψη της αδιαφορίας και της παραμέλησης ήταν λιγότερη, ανάμεσα στους μαθητές που φοιτούν σε τμήματα ένταξης και σε μαθητές του γενικού πληθυσμού. Αυτό πιθανώς συμβαίνει, διότι τα παιδιά που φοιτούν σε τμήματα ένταξης είναι αριθμητικά λιγότερα, έχοντας έτσι τη δυνατότητα να αναπτύσσουν ένα πιο ισχυρό δεσμό και πιο δυνατά συναισθήματα ζεστασιάς και στοργής από τους εξειδικευμένους δασκάλους, έχοντας έτσι γενικεύσει την άποψη τους και για τους εκπαιδευτικούς των γενικών τάξεων. Επιπλέον συγκρίνοντας τα αποτελέσματα της κλίμακας “αδιαφορία- παραμέληση” των παιδιών που φοιτούν σε τμήματα ένταξης και των παιδιών που δεν φοιτούν σε τμήματα ένταξης φαίνεται να έχουν μια μικρή στατιστική διαφοροποίηση, η οποία δείχνει ότι τα παιδιά των γενικών τάξεων αντιλαμβάνονται σε μεγαλύτερο ποσοστό την αδιαφορία και των παραμέληση από τους εκπαιδευτικούς προκαλώντας τους στρες, καταπίεση και ανεσταλμένα συναισθήματα.

Αυτό ίσως συμβαίνει διότι οι γενικές τάξεις αποτελούνται από έναν μεγάλο αριθμό μαθητών, ο οποίος δεν τους επιτρέπει να αναπτύξουν ισχυρές επικοινωνιακές και συναισθηματικές σχέσεις με τους εκπαιδευτικούς. Επιπλέον τα παιδιά τα οποία δεν λαμβάνουν την απαραίτητη βοήθεια και συναισθηματική κάλυψη από το οικογενειακό περιβάλλον, έχουν συνήθως μοναχικές τάσεις και αισθάνονται κοινωνικά αποκομμένα ή

και αισθάνονται απόρριψη ακόμη και από τους εκπαιδευτικούς, καθώς αυτά τα παιδιά τείνουν να αναπαράγουν τα οικογενειακά τους βιώματα, μέσα στο σχολικό περιβάλλον (Κουρκούτας, Parmar, & Propersi, 2012). Έτσι λοιπόν δεν επαληθεύεται η αρχική μας υπόθεση, ότι τα παιδιά με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες, συναισθηματικές δυσκολίες και προβλήματα συμπεριφοράς και που φοιτούν σε τμήματα ένταξης θα εμφανίσουν περισσότερες αντιλήψεις απόρριψης από εκπαιδευτικούς σε σχέση με τα παιδιά που δεν αντιμετωπίζουν κάποια δυσκολία και δεν φοιτούν σε τμήματα ένταξης.

Διαφοροποίηση επιπλέον υπήρξε στην υποκλίμακα “απόρριψη” του ερωτηματολογίου TARQ, ανάμεσα στα παιδιά που παρουσιάζουν κάποιου είδους δυσκολία έχοντας υψηλότερο σκορ “απόρριψης” και στα παιδιά που δεν παρουσιάζουν κάποιου είδους δυσκολία. Το αποτέλεσμα αναφέρεται στα παιδιά όπου από το ερωτηματολόγιο των εκπαιδευτικών έχουν εντοπιστεί με κάποια είδους δυσκολίας και δεν έχουν κάποια πιστοποιημένη διάγνωση (π.χ. πιστοποίηση από Κ.Ε.Δ.Δ.Υ). Τα αποτελέσματα αυτά επιβεβαιώνονται μέσω του θεωρητικού πλαισίου που αναλύεται στο ψυχολογικό προφίλ. Τα παιδιά με μαθησιακές, συναισθηματικές δυσκολίες και προβλήματα συμπεριφοράς είναι πιο ευάλωτα σε αρνητικά συναισθήματα, τα οποία τα οδηγούν άμεσα στην παραίτηση των ικανοτήτων και των στόχων τους, σε σχέση με τα παιδιά που δεν εμφανίζουν κάποιου είδους ιδιαιτερότητα. Σύμφωνα με διεθνή έρευνες τα παιδιά και από τις δύο ομάδες (παιδιά με κάποιου είδους δυσκολία και παιδιά χωρίς κάποιου είδους δυσκολία) αντιλαμβάνονται τη ζεστασιά και τη στοργή από τους εκπαιδευτικούς, αλλά τα παιδιά με κάποιου είδους δυσκολία την αντιλαμβάνονται σε ακόμα λιγότερο βαθμό (Kauffman & Landrum, 2013). Παρόμοια αποτελέσματα εμφανίστηκαν και σε άλλες έρευνες όπως των Yasutake και Bryan (1995), όπου συγκρίνοντας παιδιά με και χωρίς μαθησιακές δυσκολίες, επιβεβαιώθηκε η σημαντικότητα του θετικού συναισθήματος και τεκμηριώθηκε ότι το αρνητικό συναίσθημα συνοδεύει περισσότερο τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες. Επιπλέον το ίδιο υποστηρίζεται και από την Maurice J. Ellias (2004) που απέδειξε ότι η πλειοψηφία των παιδιών αυτών παρουσιάζει προβλήματα στις κοινωνικές τους σχέσεις.

Πολλές φορές, το παιδί με μαθησιακές δυσκολίες οδηγείται χωρίς να είναι επιλογή του στην «μοναχικότητα», όταν αντιλαμβάνεται την εμφανή διάκριση που υπάρχει τόσο από τους δασκάλους όσο και από τους συνομήλικους τους, που τον

στιγματίζουν, τον απομονώνουν και τον αποφεύγουν λόγω της αποτυχίας του (Vauras, 1998).

Επίσης στο γενικό σύνολο των ερωτηματολογίων του TARQ υπάρχει διαφοροποίηση α) στο φύλο, καθώς τα κορίτσια φαίνεται να αντιλαμβάνονται περισσότερη αποδοχή από τους εκπαιδευτικούς σε σχέση με τα αγόρια. Τα κορίτσια παρουσιάζουν μεγαλύτερα συναισθήματα ζεστασιάς και στοργής από ότι τα αγόρια, τα οποία δεν εξωτερικεύουν αρκετά τα συναισθήματα τους και είναι πιο απόμακρα. β) Στις τάξεις του Γυμνασίου με τα παιδιά που φοιτούν στις τάξεις Α΄ και Β΄ Γυμνασίου να παρουσιάζουν μικρότερα ποσοστά αποδοχής από ότι στα παιδιά του Δημοτικού. Αυτό πιθανόν να προκύπτει διότι στις τάξεις του Γυμνασίου υπάρχουν πολλοί καθηγητές και λιγότερες πιθανότητες δημιουργίας σχέσεων και επικοινωνίας από ότι στο Δημοτικό που έχουν έναν βασικό δάσκαλο. Όποτε τα παιδιά τις Β΄ Γυμνασίου έχουν λιγότερες πιθανότητες να αντιλαμβάνονται την ζεστασιά και τη στοργή.

Ακόμη από τα αποτελέσματα βρέθηκε ότι δεν υπήρξαν διαφορές στις αντιλήψεις αποδοχής- απόρριψης από εκπαιδευτικούς σε παιδιά με συναισθηματικές, μαθησιακές δυσκολίες και προβλήματα συμπεριφοράς σε σχέση με τα δημογραφικά στοιχεία (φύλο, τάξη, ανά νομό της Κρήτης, αστική ή ημιαστική περιοχή). Επίσης, η μέση βαθμολογία στη μεταβλητή “τόπος διαμονής” αναδεικνύει υψηλότερες τιμές στις ημιαστικές περιοχές από ότι σε αυτές των αστικών περιοχών. Η υπόθεση που είχε γίνει σε πρώτο πλάνο, σχετικά με το αν υπάρξουν διαφορές ανάμεσα στα αποτελέσματα που θα προκύψουν από τους νομούς Ηρακλείου-Ρεθύμνου- Χανίων απορρίφθηκε. Προέκυψαν όμως αποτελέσματα, στα οποία υπήρξε ένα πολύ μικρό ποσοστό, στο οποίο παρουσιάζονται διαφορές ανάμεσα σε αστικές και ημιαστικές περιοχές, αφού δείγματα πάρθηκαν και από χωριά του Ηρακλείου, του Ρεθύμνου και των Χανίων. Αυτό φέρνει στο προσκήνιο πολλά ερωτήματα, όπως: Οι ημιαστικές περιοχές είναι πιο αποξενωμένες; Υπάρχει λιγότερη ενημέρωση και περισσότερη προκατάληψη στα χωριά; Αυτό ίσως, επιβεβαιώνεται θεωρητικά μέσω της θεωρίας του Rohner και συγκεκριμένα η υποθεωρία των συστημάτων κοινωνικοπολιτισμικών προτύπων που υποστηρίζει, πως μέσω των πολιτισμικών νορμών που έχει ο κάθε λαός, την θρησκεία, το σύστημα της κάθε κοινωνίας, τη λαογραφία, την ιστορία και γενικότερα των εμπειριών και των προτύπων

του κάθε λαού, τα παιδιά κοινωνικοποιούνται διαφορετικά ανάλογα με τα βιώματα και τις συνήθειες που υιοθετούν. (Rohner, Khaleque, & Cournoyer, 2012)

Αποτελέσματα CDI

Κατά τις ανιχνευτικές διαδικασίες του ερωτηματολογίου σχετικά με τα παιδιά που φοιτούν σε τμήματα ένταξης, βρέθηκε να παρουσιάζουν υψηλότερη βαθμολογία κατάθλιψης στο CDI στην υποκλίμακα “Αναποτελεσματικότητα”. Καθώς φαίνεται οι Μαθησιακές Δυσκολίες έχουν συνδεθεί με την αρνητική αυτοαντίληψη των μαθητών, αφού έχουν υψηλότερα ποσοστά άγχους και συναισθηματικών αντιδράσεων, με σωματικές αντιδράσεις, προβλήματα συμπεριφοράς όπως και αυξημένες πιθανότητες κατάθλιψης (Chartier & Κουρκουτας, 2008). Αυτοί οι μαθητές έχουν μεγαλύτερο κίνδυνο να βρεθούν στον στόχο αρνητικών αντιδράσεων και να προκαλέσουν άσχημες εκπαιδευτικές και ψυχοκοινωνικές πρακτικές / συμπεριφορές από την πλευρά των εκπαιδευτικών, των γονέων, και των συνομηλίκων (Propersi & Kourkoutas, 2013) . Φαίνεται ότι με βάση μια διεθνή έρευνα η οποία συμφωνεί με αυτά τα αποτελέσματα, ότι τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες είναι πιο ευάλωτα σε μια σειρά ακαδημαϊκών και ψυχοσυναισθηματικών χαρακτηριστικών (Γρηγοριάδου, 1999; Μουλλά, 2007). Μία άλλη έρευνα της Κωσταντινοπούλου έδειξε ότι οι μαθητές του Τμήματος Ένταξης, παρουσιάζουν οριακές τιμές στο βαθμολογικό πίνακα κατάθλιψης καθώς καταλαμβάνουν ένα μεγάλο ποσοστό του δείγματος, σε σχέση με τους μαθητές των συμβατικών τάξεων. Πιο συγκεκριμένα υποστηρίζει ότι οι μαθητές παρουσιάζουν διπλάσια ποσοστά οριακών τιμών στην κλίμακα κατάθλιψης, κάτι που σημαίνει ότι είναι πιο ευαίσθητοι (Κωνσταντοπούλου, 2014) .

Στην συνέχεια σημαντικά αποτελέσματα φάνηκαν σχετικά με την κατάθλιψη στους μαθητές της Β' γυμνασίου, οι οποίοι εμφάνισαν ποσοστό 18,00, το οποίο αποτελεί στον βαθμολογικό πίνακα του CDI μια ήπια μορφή κατάθλιψης. Φαίνεται πως τα ποσοστά αυξάνονται κάνοντας τα παιδιά των ανώτερων βαθμίδων πιο συναισθηματικά ευαίσθητα “φλερτάροντας” με την κατάθλιψη. Η κατάθλιψη στα παιδιά έχει συνδεθεί με τις αντιλήψεις για καταστροφική αποτυχία, ήττα και την προσωποποίηση των γεγονότων.

Ακόμη έχει συσχετιστεί με την χαμηλή κοινωνική αυτοεκτίμηση και την υποτιμημένη εικόνα του εαυτού. Γενικότερα αναφέρεται στις αρνητικές αντιλήψεις του εαυτού και των άλλων ενώ τυχόν αρνητικές αλληλεπιδράσεις με του συνομηλίκους των καταθλιπτικών παιδιών θεωρούνται από αυτά ως δικό τους ελάττωμα (Chartier & Κουρκουτας, 2008).

Επιπρόσθετα, τα παιδιά της Β΄ Γυμνασίου δείχνουν να παρουσιάζουν μεγαλύτερη βαθμολογία κατάθλιψης κατά το CDI στις κλίμακες “Ανηδονία” και “Αρνητική Αυτοεκτίμηση” με στατιστικά σημαντικές διαφορές στα αισθήματα μοναξιάς και κατάθλιψης. Άλλες έρευνες υποστηρίζουν ότι τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ειδικά στην εφηβεία βρίσκονται σε κίνδυνο εμφάνισης συμπτωμάτων κατάθλιψης, καθώς δεν θέλουν να διαφέρουν και να αντιμετωπίζουν προβλήματα με την αυτό-εικόνα τους (Reiff & Ofiesh, 2015).

Σημαντικό ρόλο έχει η ψυχολογική ανθεκτικότητα που υπάρχει στο παιδί στην οικογένεια ή στο σχολικό πλαίσιο. Το μοντέλο της Ψυχικής Ανθεκτικότητας υποστηρίζει πως όταν ένα άτομο οποιασδήποτε ηλικίας βρεθεί αντιμέτωπο με καταστάσεις που προκαλούν άγχος, τότε δημιουργεί ένα μηχανισμό προστασίας. Αυτό σημαίνει ότι αναζητά τρόπους να προφυλαχθεί από αυτές τις δυσκολίες (Henderson & Milstein, 2003). Ο προληπτικός ή και ο παρεμβατικός χαρακτήρας που πρέπει να υπάρχει έχει μεγάλη σημασία για την ανάπτυξη της Ψυχικής Ανθεκτικότητας του παιδιού που παρουσιάζει τα καταθλιπτικά συμπτώματα. (Κουρκούτας Η. , 2011) Όσον αφορά την ανάπτυξη ψυχικής ανθεκτικότητας σε παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες λέγεται ότι είναι μια ιδιαίτερα περίπλοκη διαδικασία που μπορεί να διαφέρει από παιδί σε παιδί. Έχοντας μια κληρονομική ή επίκτητη αναπηρία, διαταραχή, ή ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες συχνά απαιτούνται επιπρόσθετα εσωτερικά ή εξωτερικά εφόδια για να ξεπεραστούν οι δυσκολίες στην αυτο-ολοκλήρωση ή στην διαπροσωπική, κοινωνική και ακαδημαϊκή ανάπτυξη (Propersi & Kourkoutas, 2013)

Σε αυτό το σημείο θα πρέπει να τονιστεί η σημαντικότητα των εκπαιδευτικών. Πλέον φαίνεται ότι τα παιδιά καθώς ανεβαίνουν τις σχολικές βαθμίδες, είναι αναμενόμενο ότι θα εμφανίσουν καταθλιπτικά συμπτώματα. Μεγάλη ευθύνη για αυτό το φαινόμενο έχει το Ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, καθώς δεν έχουν αναπτυχθεί άμεσα

και έγκυρα τεστ αξιολόγησης, τα οποία να υπάρχουν μέσα στις σχολικές κοινότητες από ειδικευμένο προσωπικό όπως οι κοινωνικοί λειτουργοί που θα έχουν ως στόχο την γρήγορη και αποτελεσματική διάγνωση των παιδιών με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες ώστε να μην υποκύψουν σε καταθλιπτικά σύνδρομα. Σε επίπεδο αντιμετώπισης αυτής της κατάστασης, πολλές φορές οι δάσκαλοι αδυνατούν να διακρίνουν τα συμπτώματα της κατάθλιψης ή και απλά φοβούνται να αναφέρουν το περιστατικό. Αυτό συμβαίνει γιατί δεν θέλουν να στιγματιστεί το παιδί αλλά και επειδή νομίζουν ότι με το να δώσουν προσοχή μπορεί να επιδεινώσουν την κατάσταση του παιδιού. Επιπλέον συχνό φαινόμενο είναι να μην γνωρίζουν πώς να αντιμετωπίσουν μια τέτοια κατάσταση λόγω ελλιπούς εκπαίδευσης (Κουρκούτας Η. , 2011).

Τέλος, μία λύση στα προβλήματα έγκυρης διάγνωσης θα ήταν να υπάρξουν περισσότερα Κέντρα Διαφοροδιάγνωσης (ΚΕΔΔΥ) έτσι ώστε να μειωθεί ο χρόνος αναμονής της διάγνωσης και τα παιδιά να μπαίνουν σε ένα σχολικό περιβάλλον το οποίο θα είναι φιλικό προς αυτά.

Εν συνεχεία, κατά τις ανιχνευτικές διαδικασίες του ερωτηματολογίου σχετικά με την κατάθλιψη των παιδιών (CDI) βρέθηκαν σκορ τα οποία προβληματίζουν. Πιο συγκεκριμένα υπήρξε διαφοροποίηση στο φύλο στις κλίμακες “Διαπροσωπικά προβλήματα” και “Αναποτελεσματικότητα”. Τα αγόρια φαίνεται να έχουν μεγαλύτερο αίσθημα αναποτελεσματικότητας από ότι τα κορίτσια. Κατά την εκπόνηση λοιπόν του στατιστικού ελέγχου διαπιστώθηκε η σημασία του “φύλου” (αγόρι ή κορίτσι) του παιδιού για το πώς ανταπεξέρχεται στα διαπροσωπικά του προβλήματα και κατά πόσο αποτελεσματικές είναι οι πρακτικές που ασκεί. Τα αποτελέσματα σε αυτές τις κλίμακες δεν είχα ληφθεί υπόψη κατά την διεξαγωγή των υποθέσεων μας, φάνηκε όμως ότι υπήρξε σημαντικότητα στην σύγκριση τους. Έτσι, τα αγόρια φαίνεται να είναι πιο αναποτελεσματικά και άτακτα, καθώς δεν μπορούν να αντιμετωπίσουν τα συναισθήματα που τους προκαλεί η ιδιαιτερότητα τους, και όντας αγόρια εξωτερικεύουν αυτά τα συναισθήματα σε αντίθεση με τα κορίτσια που είναι πιο μαζεμένα και εσωτερικεύουν πιο πολλά συναισθήματα.

Περιορισμοί έρευνας και προτάσεις για περαιτέρω μελέτης

Περιορισμοί στην έρευνα υπήρξαν λόγω του μικρού δείγματος των παιδιών που φοιτούν σε Τμήματα Ένταξης, και αυτό είχε ως αποτέλεσμα να μην υπάρχουν στατιστικά σημαντικά αποτελέσματα στην έρευνα μας. Το δείγμα μας ήταν μικρό και δεν υπήρξε σχετικά συγκριτικά μεγάλο ποσοστό παιδιών. Επιπλέον λόγω του μικρού δείγματος δεν βρέθηκαν διαφορές σχετικά με τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν τα παιδιά ανά κατηγορία. Ωστόσο στην έρευνα μας υπήρξε ο περιορισμός κατά τον οποίον σε ένα τόσο μεγάλο συνολικό δείγμα, θα μπορούσαμε να αναζητήσουμε παιδιά τα οποία θα τα χωρίζαμε σε ομάδες, παίρνοντας περισσότερα και πιο συγκεκριμένα αποτελέσματα. Τέλος το μεγαλύτερο ελάττωμα της έρευνα ήταν το ερωτηματολόγιο που βαθμολογούσε την στάση των εκπαιδευτικών(TEACH), το οποίο δεν ήταν πιστοποιημένο αλλά δημιουργήθηκε από εμάς άτυπα για την διερεύνηση των αντιλήψεων του εκπαιδευτικού προς το παιδί. Έτσι, μια μελλοντική έρευνα θα μπορούσε να ήταν η δημιουργία ενός πιστοποιημένου ερωτηματολογίου για την διερεύνηση πιο συγκεκριμένων αποτελεσμάτων.

Αναφορικά λοιπόν, με σχετικές έρευνες που θα μπορούσαν να πραγματοποιηθούν μια σημαντική έρευνα θα ήταν η διερεύνηση ώστε να εξακριβωθεί αν τα παιδιά με μαθησιακές, συναισθηματικές δυσκολίες και προβλήματα συμπεριφοράς θα παρουσιάσουν υψηλά ποσοστά στις αντιλήψεις αποδοχής - απόρριψης σε όλη την Ελλάδα, βάση της θεωρίας του Rohner. Ωστόσο θα ήταν χρήσιμο να δημιουργηθεί ένα πολύ-παραγοντικό ερωτηματολόγιο που να αφορά τους γονείς και τους εκπαιδευτικούς, για να διερευνηθούν οι απόψεις τους σχετικά με τις αντιλήψεις και τις συμπεριφορές τους απέναντι στα παιδιά με μαθησιακές, συναισθηματικές δυσκολίες και προβλήματα συμπεριφοράς.

Επιπρόσθετα, καλό θα ήταν να διερευνηθεί κατά πόσο η παιδική κατάθλιψη επηρεάζεται από τις αντιλήψεις αποδοχής - απόρριψης των εκπαιδευτικών. Θα ήταν επίσης ενδιαφέρον, να γίνει μια έρευνα ώστε να συγκριθούν οι αντιλήψεις αποδοχής απόρριψης των παιδιών με διαφορετικές μαθησιακές ανάγκες. Δηλαδή να βρεθεί μεγάλο δείγμα από διαφορετικές κατηγορίες παιδιών με δυσκολίες (μαθησιακές, συναισθηματικές, προβλήματα συμπεριφοράς) και να συγκριθούν μεταξύ τους. Μία άλλη

έρευνα θα μπορούσε να γίνει χρησιμοποιώντας το CDI2, η οποία είναι μια ανεπτυγμένη φόρμα που διερευνά τις αντιλήψεις γονέων σε συσχέτιση με τις αντιλήψεις των παιδιών.

Δυσκολίες έρευνας και Ηθικά ζητήματα

Κατά την διεξαγωγή της έρευνας, δυσκολίες υπήρξαν στην προσέγγιση των σχολείων λόγω των μεγάλων γεωγραφικών αποστάσεων που έπρεπε να καλυφθούν, έτσι ώστε να πραγματοποιηθεί η δειγματοληψία και από τους τρεις νομούς της Κρήτης. Έγινε προσπάθεια επίλυσης αυτής της δυσκολίας, με τον καταμερισμό των γεωγραφικών αποστάσεων μεταξύ των μελών της ομάδας. Επίσης υπήρξε σε ένα μικρό ποσοστό άρνησης συνεργασίας από ορισμένα σχολεία αλλά και από γονείς, κάτι το οποίο δυσχέρανε την έγκυρη εξέλιξη της έρευνας.

Σε αυτή την πτυχιακή εργασία δεν προέκυψαν ηθικά ζητήματα, διότι ακολουθηθήκαν τρόποι διασφάλισης ανωνυμίας και προστασίας των συμμετεχόντων. Η χορήγηση των ερευνητικών εργαλείων ήταν ανώνυμη. Επίσης, εξασφαλίστηκε η ενυπόγραφη συναίνεση των γονέων για τη συμμετοχή του παιδιού τους στη συγκεκριμένη έρευνα. Επιπλέον, οι γονείς ήταν ενήμεροι ότι η συμμετοχή δεν ήταν υποχρεωτική. Τέλος, είχε προωθηθεί αίτηση άδειας από την Επιτροπή Δεοντολογίας του ΤΕΙ Κρήτης.

Δυνατά Σημεία Έρευνας

Η έρευνα μας αποτελεί μια πρωτοτυπία για τα Ελληνικά ερευνητικά δεδομένα, μιας και δεν έχει χρησιμοποιηθεί ίδια έρευνα σε Τμήματα Ένταξης, έτσι ώστε να διερευνηθούν οι αντιλήψεις αποδοχής- απόρριψης από εκπαιδευτικούς των παιδιών με μαθησιακές και συναισθηματικές δυσκολίες και προβλήματα συμπεριφοράς.

Επιπλέον το ερωτηματολόγιο TARQ που είναι μια κλίμακα μέτρησης των αντιλήψεων των παιδιών για το πώς τα αντιλαμβάνονται οι εκπαιδευτικοί δεν έχει

χορηγηθεί ξανά σε παιδιά που φοιτούν σε τμήμα ένταξης και συμπληρώθηκε πρώτη φορά από αυτήν πληθυσμιακή ομάδα.

Ο ρόλος του Κοινωνικού Λειτουργού

Ο κοινωνικός λειτουργός δεσμεύεται να συμβάλει στην προστασία εκείνων που τελούν σε κίνδυνο κοινωνού αποκλεισμού και στέρησης της συμμετοχής τους σε θεσπισμένους τρόπους ζωής, που βιώνουν απώλειες και τραύματα από επώδυνες εμπειρίες ζωής, ή που αντιμετωπίζουν εμπόδια στην πρόσβαση σε κοινωνικά αγαθά, όπως η εκπαίδευση, η ασφάλιση, η υγεία, η επανένταξη κ.α. (Θεανώ Καλλινικάκη, 2011).

Στο πλαίσιο της εκπαίδευσης, ο κοινωνικός λειτουργός εμπλέκεται με αρκετούς τρόπους έτσι ώστε τα παιδιά με ιδιαιτερότητες να μπορέσουν να ενταχθούν στην μικροκοινωνία του σχολικού περιβάλλοντος. Έτσι, εμπλέκονται:

- Την ένταξη και την υποστήριξη της φοίτησης μαθητών και νέων με δυσκολίες στην μάθηση, με αναπηρίες ή με ασταθή φοίτηση και φτωγή επίδοση και διατήρηση της μαθητικής ιδιότητας τουλάχιστον έως την ολοκλήρωση της υποχρεωτικής εκπαίδευσης,
- Την αξιοποίηση των πολιτικών εκπαίδευσης για ειδικές ομάδες μαθητών, φοιτητών, (έγκαιρη εγγραφή, τακτική φοίτηση, αξιοποίηση μαθημάτων γλώσσας και πολιτισμού για αλλοδαπούς, παροχές θετικής διάκρισης, εγγραφής με ειδικές ή κι χωρίς εξετάσεις),
- Την προάσπιση των δικαιωμάτων των μαθητών με προέλευση από μειονότητες και ειδικές ομάδες επανασύνδεσης με εκπαίδευση ατόμων που βρέθηκαν έξω από την εκπαιδευτική διαδικασία λόγω συμβάντων

ζωής, ή ανεπαρκείας του εκπαιδευτικού συστήματος (Θεανώ Καλλινικάκη, 2011).

Σε συστηματική συνεργασία με τους εκπαιδευτικούς, οι κοινωνικοί λειτουργοί εκτιμούν τις ψυχοκοινωνικές ανάγκες των μαθητών και αξιολογούν σε διεπιστημονικό επίπεδο τις εκπαιδευτικές ανάγκες σπουδαστών των παραπάνω κατηγοριών αλλά και μαθητών-θυμάτων την ενδοοικογενειακής ή ενδοσχολικής βίας και της απόρριψης (Θεανώ Καλλινικάκη, 2011).

Μέσα στις σχολικές κοινότητες ο κοινωνικός λειτουργός θα πρέπει να έχει ως στόχο την γρήγορη και αποτελεσματική διάγνωση των παιδιών με παιδικές διαταραχές με την χορήγηση τέστ αξιολόγησης έγκαιρα, έτσι ώστε τα παιδιά να μην υποκύπτουν σε καταθλιπτικά σύνδρομα. Επιπρόσθετα, οργανώνοντας ενημερωτικά προγράμματα για γονείς και εκπαιδευτικούς πάνω σε θέματα παιδικών διαταραχών θα έχει ως στόχο την ενημέρωση και ευαισθητοποίηση τους πάνω σε αυτά τα θέματα και την καλύτερη αντιμετώπιση των παιδιών.

Σημαντικότερο όλων όμως είναι η κατανόηση του διαφορετικού, και ο ενστερνισμός του γεγονότος ότι όλοι είμαστε διαφορετικοί αλλά συνάμα και ίδιοι.

Οι προκαταλήψεις δημιουργούν αρνητικά συναισθήματα για τα διαφορετικά άτομα. Τέτοια συναισθήματα, όπως η περιφρόνηση, η αηδία, η απέχθεια, η εχθρότητα και η αποστροφή, έχουν ένα τίμημα για το άτομο, την οικογένεια του και την ευρύτερη κοινωνία. Οι διαδικασίες κοινωνικού αποκλεισμού και κοινωνικής αδιαφορίας στερούν από αυτά τα άτομα την ευκαιρία για καλύτερη εκπαίδευση, υγειονομική περίθαλψη και εργασία (Σοφία Τριλίβα-Τάνια Αναγνωστοπούλου- Σοφία Χατζηνικολάου).

Επίλογος

Συμπερασματικά μέσα από την πτυχιακή μας εργασία και απο την έρευνα που διεξάγαμε αποκομίσαμε σημαντικές πληροφορίες σχετικά με τις αντιλήψεις αποδοχής-απόρριψης από εκπαιδευτικούς των παιδιών με μαθησιακές και συναισθηματικές δυσκολίες και προβλήματα συμπεριφοράς, καθώς από τα αποτελέσματα φάνηκε ότι ο ισχυρός οικογενειακός δεσμός επηρεάζει τις αντιλήψεις του παιδιού σχετικά με την αποδοχή – απόρριψη από τους εκπαιδευτικούς. Εάν υπάρχει μια καλή ποιότητα οικογενειακού δεσμού πιθανώς δεν θα υπάρχει περιθώριο ανάπτυξης από τα παιδιά απορριπτικών αντιλήψεων. Από την άλλη εάν ο δεσμός αυτός δεν καλύπτει συναισθηματικά τα παιδιά και δεν τους παρέχει την απαραίτητη φροντίδα, τα παιδιά αναπτύσσουν μοναχικές τάσεις, απορριπτικά συναισθήματα ακόμα και απο τους εκπαιδευτικούς μιας και γίνεται αναπαραγωγή των οικογενειακών τους βιωμάτων.

Επιπλέον ένα ακόμα αξιοσημείωτο εύρημα είναι ότι όσο μικρότερος είναι ο πληθυσμός της τάξης τόσο ισχυρότερος είναι ο δεσμός και τα θετικά συναισθήματα είναι εντονότερα μεταξύ μαθητή και εκπαιδευτικού.

Τα αγόρια λόγω του ότι δεν εξωτερικεύουν τα συναισθήματά τους και κρατάνε μια πιο αμυντική στάση απέναντι στους εκπαιδευτικούς δεν αντιλαμβάνονται όση αποδοχή αντιλαμβάνονται τα κορίτσια, τα οποία εξωτερικεύουν ευκολότερα τα συναισθήματα ζεστασιάς και στοργής που νιώθουν.

Επιπρόσθετα, παρουσιάστηκε ένα σημαντικά υψηλό ποσοστό στην κλίμακα “Αναποτελεσματικότητα” στα παιδιά που φοιτούν στο τμήμα ένταξης, καθώς φαίνεται ότι οι Μαθησιακές Δυσκολίες έχουν συνδεθεί με την αρνητική αυτοαντίληψη των μαθητών, αφού έχουν υψηλότερα ποσοστά άγχους και συναισθηματικών αντιδράσεων, με σωματικές αντιδράσεις, προβλήματα συμπεριφοράς όπως και αυξημένες πιθανότητες κατάθλιψης.

Τα αποτελέσματα που μας εντυπωσίασαν ήταν το ποσοστό κατάθλιψης στους μαθητές της Β΄ Γυμνασίου, το οποίο φανέρωσε μια ήπια μορφή κατάθλιψης. Έγινε αντιληπτό ότι όσο αναβαίνουμε στην βαθμίδα της εκπαίδευσης οι απαιτήσεις του

ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος δημιουργούν έντονο στρές στους μαθητές, με αποτέλεσμα να δημιουργηθούν καταθλιπτικά συμπτώματα.

Είναι σημαντικό να διεξάγονται τέτοιου είδους έρευνες, για να ελέγχονται οι κοινωνικοί δεσμοί που αναπτύσσονται μέσα στο σχολικό περιβάλλον, ώστε να επιτυγχάνεται η λειτουργικότητα του κοινωνικού συνόλου, εξαλείφοντας προκαταλήψεις και στερεότυπα προς τις κοινωνικά αδύναμες ομάδες. Επιπλέον τέτοιες έρευνες βοηθούν στον έλεγχο της αποδοτικότητας των εκπαιδευτικών, οι οποίοι πρέπει να είναι πλήρως καταρτισμένοι και ευαισθητοποιημένοι ώστε να μεταλαμπαδεύουν τις γνώσεις τους αλλά και να προβάλλουν σωστά κοινωνικά πρότυπα και αξίες στα παιδιά.

Παραρτήματα

Παράρτημα 1. TARQ

Στο φυλλάδιο αυτό θα βρεις κάποιες προτάσεις, που περιγράφουν διάφορους τρόπους με τους οποίους οι δάσκαλοι συμπεριφέρονται στους μαθητές τους. Διάβασε κάθε πρόταση προσεκτικά και σκέψου κατά πόσο αυτή ταιριάζει στον τρόπο που σου συμπεριφέρεται ο **δικός σου δάσκαλος / η δική σου δασκάλα.**

Δίπλα σε κάθε πρόταση υπάρχουν τέσσερα κουτάκια. Αν η πρόταση ταιριάζει, σε γενικές γραμμές, με τον τρόπο που σου συμπεριφέρεται ο δάσκαλός σου, τότε ρώτησε τον εαυτό σου:

- «Είναι σχεδόν πάντοτε έτσι;» Αν νομίζεις ότι ο δάσκαλός/η δασκάλα σου σχεδόν πάντοτε σου συμπεριφέρεται όπως περιγράφει η πρόταση τότε βάλε ένα X στο κουτάκι **ΠΑΝΤΑ**.
- Αν πάλι η πρόταση ταιριάζει μόνο «μερικές φορές» στη συμπεριφορά του δασκάλου/της δασκάλας σου απέναντί σου, τότε βάλε ένα X στο κουτάκι **ΜΕΡΙΚΕΣ ΦΟΡΕΣ**.
- Αν πιστεύεις ότι η πρόταση δεν ταιριάζει σε γενικές γραμμές με τον τρόπο που συμπεριφέρεται ο δάσκαλός σου/η δασκάλα σου, τότε αναρωτήσου και πάλι: «Είναι σπάνια έτσι;». Αν σπάνια συμπεριφέρεται με αυτόν τον τρόπο, τότε βάλε X στο κουτάκι **ΣΠΑΝΙΑ**.
- Τέλος, αν ο δάσκαλος ή η δασκάλα σου δεν συμπεριφέρονται σχεδόν ποτέ έτσι, τότε βάλε ένα X στο κουτάκι **ΠΟΤΕ**.

Να θυμάσαι πως δεν υπάρχουν σωστές και λανθασμένες απαντήσεις. Απάντησε αυθόρμητα και με ειλικρίνεια για τον τρόπο με τον οποίο σου συμπεριφέρεται ο δάσκαλος ή η δασκάλα σου και όχι όπως θα επιθυμούσες να σου συμπεριφέρεται.

Ο Δάσκαλος μου/ Η Δασκάλα μου:		<i>Πάντα</i>	<i>Μερικές φορές</i>	<i>Σπάνια</i>	<i>Ποτέ</i>
1.	Λέει καλά λόγια για μένα.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.	Δεν μου δίνει καθόλου σημασία.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3.	Γνωρίζει ακριβώς τι μπορώ και τι δεν μπορώ να κάνω.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4.	Με διευκολύνει με τον τρόπο του/της να του/της μιλώ για πράγματα που είναι σημαντικά για μένα.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5.	Με χτυπά ακόμη κι αν μερικές φορές δεν το αξίζω.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

6.	Με βλέπει ως μεγάλο μπελά.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7.	Μου λέει πάντα πώς πρέπει να συμπεριφερθώ.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8.	Με τιμωρεί, όταν είναι θυμωμένος/η.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9.	Είναι πάντοτε πολύ απασχολημένος/η για να απαντήσει στις ερωτήσεις μου.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10.	Φαίνεται να με αντιπαθεί.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11.	Δείχνει πραγματικά ενδιαφέρον για τις δραστηριότητές μου.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12.	Μου λέει πολλά σκληρά λόγια.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13.	Με αγνοεί όταν του/της ζητώ βοήθεια.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14.	Επιμένει ότι πρέπει να κάνω ακριβώς αυτά που μου λέει.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15.	Με κάνει να νιώθω ότι με θέλει και με χρειάζεται.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

	Ο Δάσκαλος μου/ Η Δασκάλα μου:	<i>Πάντα</i>	<i>Μερικές φορές</i>	<i>Σπάνια</i>	<i>Ποτέ</i>
16.	Μου δίνει πολλή σημασία.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
17.	Προσπαθεί με διάφορους τρόπους να με στεναχωρεί.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

18.	Ξεχνά σημαντικά πράγματα που νομίζω θα έπρεπε να θυμάται.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
19.	Με κάνει να νιώθω ότι δεν με θέλει αν κάνω κάποια αταξία.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
20.	Με αφήνει να κάνω ό,τι θέλω.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
21.	Με κάνει να αισθάνομαι ότι τα πράγματα που κάνω είναι σημαντικά.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
22.	Με φοβερίζει ή με απειλεί όταν κάνω κάποιο λάθος.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
23.	Ενδιαφέρεται για τη γνώμη μου και θέλει να την ακούσει.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
24.	Ό,τι κι αν κάνω, νομίζει πως τα άλλα παιδιά συμπεριφέρονται καλύτερα από μένα.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
25.	Μου δείχνει ότι δεν είμαι επιθυμητός/η.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
26.	Θέλει να ελέγχει ό,τι κάνω.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
27.	Μου δείχνει ότι νοιάζεται για μένα.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
28.	Με αγνοεί όσο δεν κάνω κάτι που τον/την ενοχλεί.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
29.	Μου συμπεριφέρεται με στοργή και καλοσύνη.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Παράρτημα 2

Ημερ. Συμπλήρωσης:	
-------------------------------------	--

Σχολείο:	
Τάξη:	
Μαθητής/τρια:	

ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ

Παρακαλούμε συμπληρώστε τις παρακάτω ερωτήσεις που αφορούν τον συγκεκριμένο μαθητή.

	Δεν ξέρω	0. Όχι	1. Ναι
1. Έχει ποτέ παραπεμφθεί σε τμήμα ένταξης ή ειδικές υπηρεσίες εκπαίδευσης; <i>Αν Ναι - Τι είδους και πότε;</i>			
2. Έχει επαναλάβει ποτέ τάξεις; <i>Αν Ναι - Ποιές τάξεις και για πιο λόγο;</i>			
3. Έχει ο μαθητής κάποια σωματική ασθένεια; <i>Αν Ναι – Παρακαλώ διευκρινίστε</i>			
4. Τωρινή Επίδοση στα Μαθήματα	Κακή	Καλή	Μέτρια

	Π.Καλή		
I. Γλώσσα	1 4	2	3
II. Μαθηματικά	1 4	2	3
III. Ιστορία	1 4	2	3
<u>Κατάλογος με στοιχεία Συμπεριφοράς Μαθητών</u>			
0= Δεν ταιριάζει (απ' ό,τι ξέρω) 1=Ταιριάζει κάπως ή μερικές φορές 2=Ταιριάζει πολύ ή πολύ συχνά			
5. Είναι σκληρός με τους άλλους, τους κάνει τον νταή	0	1	2
6. Είναι ανυπάκουος στο σχολείο	0	1	2
7. Μπλέκει σε πολλούς καυγάδες	0	1	2
8. Απειλεί τους άλλους	0	1	2
9. Είναι εκρηκτικός με απρόβλεπτη συμπεριφορά	0	1	2
10. Κλαίει πολύ	0	1	2
11. Αισθάνεται, παραπονιέται ότι κανείς δεν τον αγαπά	0	1	2
12. Αισθάνεται ότι δεν αξίζει τίποτα, είναι κατώτερος	0	1	2
13. Είναι νευρικός, έχει τεντωμένα νεύρα, βρίσκεται σε μεγάλη ένταση	0	1	2
14. Είναι μυστικοπαθής, κρατά πράγματα μέσα του	0	1	2
15. Προτιμά να είναι μόνος του, παρά με άλλους	0	1	2

16. Υπάρχουν πολύ λίγα πράγματα που τον ευχαριστούν	0	1	2
17. Είναι δυστυχισμένος, θλιμμένος, μελαγχολικός	0	1	2
18. Δεν φαίνεται να αισθάνεται τύψεις όταν έχει συμπεριφερθεί άσχημα	0	1	2
19. Παραβαίνει σχολικούς κανόνες	0	1	2
20. Λέει ψέματα, κάνει μικροαπάτες	0	1	2
21. Βρίζει, λέει βρωμόλογα	0	1	2
22. Παραπονιέται ότι νιώθει μοναξιά	0	1	2
23. Δεν τα πάει καλά με τους άλλους μαθητές	0	1	2
24. Αισθάνεται ότι οι άλλοι είναι εναντίον του, ότι τον έχουν βάλει στο μάτι	0	1	2
25. Δεν μπορεί να σταθεί ακίνητος, είναι ανήσυχος, υπερκινητικός	0	1	2
26. Δεν μπορεί να συγκεντρωθεί, να προσηλώσει την προσοχή του για πολλή ώρα	0	1	2
27. Είναι παρορμητικός, ενεργεί χωρίς να σκέφτεται	0	1	2
28. Συμπεριφέρεται ανεύθυνα	0	1	2
29. Ενοχλεί τους άλλους μαθητές	0	1	2
30. Κάποιο μέρος του σώματος του κουνιέται συνεχώς	0	1	2

Παρακαλούμε περιγράψτε συνοπτικά τα πιο θετικά χαρακτηριστικά του μαθητή σας:

Παράρτημα 3

Σχολείο _____ Τάξη: _____ Κωδικός: _____

_____ ΗΜΓ _____

CDI

Παρακάτω υπάρχουν μια σειρά από προτάσεις που περιγράφουν πως αισθάνεσαι για διάφορα πράγματα. Διάβασέ τις προτάσεις με προσοχή και βάλε σε κύκλο μια από τις 3 απαντήσεις (α, β, ή γ) ανάλογα με το πώς αισθάνεσαι για κάθε μια από αυτές. Μην ξοδεύεις πολύ χρόνο σε καμία πρόταση.

1. Σχετικά με τους φίλους-ες μου, (UCLA 24)

(α) δεν έχω καθόλου, (β) έχω πολύ λίγους-ες, (γ) έχω αρκετούς-ες

2. Σε σχέση με τους συμμαθητές-τριες μου, είμαι

(α) κακό παιδί, (β) ούτε κακό ούτε καλό παιδί, (γ) αρκετά καλό παιδί

3. Σε σχέση με τους συμμαθητές μου, είμαι,

(α) άσχημος-η, (β) μέτριος-α στην εμφάνιση, (γ) όμορφος-η

4. Διασκεδάζω*,

(α) πολύ συχνά..... (β) μερικές φορές..... (γ) ποτέ..... δε
διασκεδάζω

5. Νιώθω μόνος-η, (UCLA 21)

(α) πολύ συχνά..... (β) μερικές φορές..... (γ) ποτέ δε νιώθω
μόνος-η

6. Διασκεδάζω στο σχολείο*, (UCLA 4)

(α) πολύ συχνά..... (β) μερικές φορές..... (γ) ποτέ δε
διασκεδάζω

7. Σε μερικά μαθήματα που ήμουν καλός-ή τώρα τα πάω,

(α) άσχημα..... (β) μέτρια..... (γ) αρκετά καλά

8. Κάνω λάθη,

(α) πολύ συχνά..... (β) μερικές φορές..... (γ) ποτέ δε κάνω λάθη

9. Έχω πονοκεφάλους,

(α) πολύ συχνά..... (β) μερικές φορές..... (γ) ποτέ δεν έχω
πονοκεφάλους

10. Όταν πρέπει να πάρω αποφάσεις,

(α) συχνά δυσκολεύομαι..... (β) μερικές φορές δυσκολεύομαι..... (γ)..... αποφασίζω
εύκολα

11. Νιώθω ότι δεν με αγαπάει κανένας, (UCLA 12)

(α) πολύ συχνά..... (β) μερικές φορές..... (γ) ποτέ

12. Θέλω να είμαι με άλλα παιδιά*, (UCLA 6)

(α) πολύ συχνά..... (β) μερικές φορές..... (γ) ποτέ δε θέλω να είμαι με
άλλα παιδιά

13. Είμαι κακός σε ότι κάνω,

(α) πολλές φορές..... (β) μερικές φορές..... (γ) ποτέ δεν είμαι κακός σε αυτά
που κάνω

14. Κάνω αυτά που μου λένε*,

(α) πολύ συχνά..... (β) μερικές φορές..... (γ) ποτέ δεν κάνω
αυτά που μου λένε

15. Μαλώνω με τα άλλα παιδιά, (UCLA 20)

(α) πολύ συχνά..... (β) μερικές φορές..... (γ) ποτέ δε μαλώνω

16. Φταίω,

(α) τις περισσότερες φορές, (β) μερικές φορές, (γ) ποτέ δε φταίω

17. Για να κάνω τα μαθήματα μου, (UCLA 18)

(α) πολλές φορές δυσκολεύομαι, (β) μερικές φορές δυσκολεύομαι, (γ) ποτέ δε
δυσκολεύομαι

18. Αισθάνομαι πως θέλω να κλάψω,

(α) πολλές φορές, (β) μερικές φορές, (γ) ποτέ δεν αισθάνομαι πως θέλω να
κλάψω

19. Είμαι λυπημένος-η,

(α) πολλές φορές, (β) μερικές φορές, (γ) ποτέ δεν είμαι
λυπημένος-η

20. Με ενοχλούν διάφορα πράγματα,

(α) πολύ συχνά, (β) μερικές φορές, (γ) ποτέ δε με ενοχλεί
τίποτα

21. Μισώ τον εαυτό μου,

(α) πολλές φορές, (β) μερικές φορές, (γ) ποτέ δεν σιχαίνομαι τον
εαυτό μου

22. Τα βράδια έχω αϋπνίες (δε μπορώ να κοιμηθώ),

(α) πολλές φορές,.....(β) μερικές φορές,.....(γ) ποτέ δεν έχω
αϋπνίες

23. Τα πράγματα πάνε καλά για μένα*,

(α) τις περισσότερες φορές,.....(β) μερικές φορές,.....(γ) ποτέ δεν πάνε καλά

24. Είμαι κουρασμένος-η,

(α) πολλές φορές,.....(β) μερικές φορές,.....(γ) ποτέ δεν είμαι
κουρασμένος

25. Πιστεύω πως κάτι κακό θα μου συμβεί,

(α) πολλές φορές,.....(β) μερικές φορές,.....(γ) ποτέ δεν το
πιστεύω

26. Δεν έχω όρεξη για φαγητό,

(α) πολλές φορές,.....(β) μερικές φορές,.....(γ) πάντοτε έχω όρεξη

27. Μαλώνω με τους άλλους

(α) πολλές φορές,.....(β) μερικές φορές,.....(γ) πάντοτε έχω όρεξη

Βιβλιογραφία

Ainsworth, M. D., Blehar, M. C., Waters, E., & Wall, S. (1978). *Patterns of attachment: A psychological study of the strange situation*. New Jersey: Erlbaum.

Ainsworth, M. S. (1989). *American Psychologist*. New Jersey: Erlbaum.

Armstrong, F., & Moore, M. (2004). *Action research for inclusive education: Changing places, changing practices, changing minds*. London : RoutledgeFalmer.

Aronoff, J. (1967). *Psychological needs and cultural systems: A case study*. Princeton, New Jersey: D. Van Nostrand.

Batool, S., & Najam, H. (2009). *Relationship between perceived parenting style, perceived parental acceptance- rejection (PAR) and perception of god among young adults*. Islamabad, Pakistan: Quaide- azam University.

Baumeister, R. F., & Leary, M. R. (1995). *The need to belong: Desire for interpersonal attachments as fundamental human motivation*. *Psychological Bulletin*.

Bertrand, Y. (1999). «Σύγχρονες εκπαιδευτικές θεωρίες», Ε. Λινάρδου. Προσαρμογή-Επιμέλεια: Α. Σιπητάνου. (Α. Σιπητάνου, Επιμ., Ε. Λινάρδου, & Α. Σιπητάνου, Μεταφρ.) Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Bierman, A. (2005, September). *Journal of the Scientific Study of Religion*.

Bjorklund, D. F., & Pellegrini, A. D. (2002). *The origins of human nature: Evolutionary developmental psychology*. Washington: APA Books.

Blankemeyer, M., Flannery, D. J., & Vazsonyi, A. T. (2002). *Psychology in the School. The role of aggression and social competence in children's perception of the child-teacher relationship*, 39, 3, 293-304.

Bloomquist, M. L., & Schnell, S. V. (2002). *Helping Children with Aggression and Conduct Problems: Best Practices for Intervention*. London: Guilford Press.

Bowlby, J. (1982). *Attachment and loss, Vol 1: Attachment, 2nd ediction*. New York: Basic Books.

Catalano, R. F., Haggerty, K. P., Oesterle, S., Fleming, C. B., & Hawkins, J. D. (2004). *Journal of School Health*. New York: John Wiley & Sons.

Charlot, B. (1999). «Η σχέση με την γνώση». μτφ. Μ. Καραχάλιος και Ε. (Μ. Καραχάλιος, & Ε. Λινάρδου- Καραχάλιου, Μεταφρ.) Αθήνα: Μεταίχμιο.

Chartier, & Κουρκουτας, Η. (2008). *Παιδιά με Ψυχοκοινωνικές και Μαθησιακές Διαταραχές: Στρατηγικές παρέμβασης*. Αθήνα: Εκδόσεις Τόπος.

- Colin, V. L. (1996). *Human attachment*. New York: McGraw- Hill.
- Cooley, C. H. (1902). *Human nature and the social order*. New York: Scribner's.
- Dalton, J., & Watson, M. (1997). *Among friends: Classrooms where caring and learning prevail*. Oakland, CA : Developmental Studies Center.
- Dowling, E. (2001). *Η οικογένεια και το σχολείο: Μια συστημική προσέγγιση απο κοινού σε παιδιά με προβλήματα*. (Β. Σ., Επιμ., & Μ. Νάκου, Μεταφρ.) Αθήνα: Gutenberg.
- Fiorin, I. (2007). *L'integrazione scolastica degli alunni con disabilità*. Cardolo: Erikson.
- Giannakopoulos, G., Kazanti, M., Dimitraki, C., Tsiantis, J., Kolaitis, G., & Tountas, Y. (2009). *Screening for Children's Depression Symptoms in Greece: the use of the children's depression inventory in a nation-wide school-based sample, Eur Child Adolesc Psychiatry*.
- Gudykunst, & W / Hall, B. (1994). *Strategic interpersonal communication*. New Jersey : Wiemann Lawrence Erlbaum Association Publishers.
- Harrison, L. J., Clarke, L., & Ungerer, J. A. (2007). *Early Childhood Research Quarterly. Children's drawings provide a new perspective on teacher-child relationship quality and school adjustment*.
- Head, J. (2000). *Εκπαιδύοντας τους Εφήβους. Ζητήματα της εφηβείας που επιδρούν στην ανάπτυξη της ατομικής ταυτότητας κατά την εκπαίδευση και την εργασία*. . (Π. Κατσώνη, Μεταφρ.) Αθήνα: Σαββάλας.
- Henderson, N., & Milstein, M. (2003). *Σχολεία που Προάγουν την Ψυχική Ανθεκτικότητα: Πως μπορεί να γίνει πραγματικότητα για τους μαθητές και τους εκπαιδευτικούς*. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Hughes, L. J., Cavall, T., & Jackson, T. (1999). *Influence of the teacher-student relationship on childhood conduct problems: a prospective study*, (σσ. 173-84).
- Jennings, P. A., & Greenberg, M. T. (2009). *The prosocial classroom: Teacher social and emotional competence in relation to student and classroom outcomes*. *Review of Educational Research*. 79, 491-525.
- Jonson, A. K.-G.-S. (2010). *Ψυχοπαθολογία*. ΑΘΗΝΑ: GUTENBERG.
- Kagan, J. (1978). *Psychology Today*.
- Kardiner, A. (1939). *The Individual and his society*. New York: Columbia University Press.
- Kardiner, A. (1945). *The Psychological frontiers of society*. (Τόμ. b). New York: Columbia University Press.
- Kardiner, A. (1945). *The Science of man in the world crisis* (Τόμ. a). New York: Viking Fund.
- Kauffman, J. (2001). *Characteristics of emotional and behavioral disorders of children and young*. (7η εκδ.). Columbus: Merrill Prentice Hall.

- Kauffman, J. M., & Landrum, T. J. (2013). *Characteristics of Emotional and Behavioral Disorders of Children and Youth*. Pearson.
- Kourkoutas, E., Mitsiou, G., & Fofouli, A. (2006, July 13-15). Anxiety and depressive tendencies in children with special education needs, Present at the International Conference of the Stress and Anxiety Research Society.
- Kourkoutas, I., & Mouzaki, A. (2007). Dealing with anger: schoolteachers' perceptions and emotional reactions towards children with behavioral problems. *10th European Congress of Psychology*. Prague.
- Kourkoutas, I., Thanos, T., & Vitalaki, E. (2006). Burnout reactions and stressful situations of Greek teachers within mainstream school settings. *International Conference of the Stress and Anxiety Research Society*. Rethymno.
- Mantell, D. M. (1974). *True Americanism: Green berets and war resisters: A study of commitment*. New York: Teachers Collage Press.
- Margalit, M., & Al-Yagon, M. (2002). *The social dimensions of learning disabilities*. New Jersey: Lawrence Erlbaum.
- Mcevoy, A., & Welker, R. (2000). *Antisocial Behavior, Academic Failure, and School Climate: A Critical Review*. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*.
- Mead, G. H. (1934). *Mind, self, and society*. Chicago: University of Chicago Press.
- Murray, C. (2003). Remedial and Special Education. *Risk factors, protective factors, vulnerability, and resilience. A framework for understanding and supporting the adult transitions of young with high- incidence disabilities*.
- Pamar, P. (2008). Presented at the 2nd ISIPAR Conference. Rethymno.
- Pavri, S., & Luftig, R. (2001). Preventing School Failure. *The social face of inclusive education: are students with learning disabilities really included in the classroom? , 45, 8-14*.
- Pedersen, E., Faucher, T. A., & Eaton, W. (1978). A new perspective on the effects of first-grade teachers on children's subsequent adult status. *Harvard Educational Review*, (vol. 48, 1-31). Cambridge.
- Pianta, R. C. (1999). *Enhancing relationships between children and teachers*. Washington: American Psychological Association.
- Propersi, & Kourkoutas, H. (2013, January 10-13). Parental and Teacher Acceptance-Rejection, Sense of Loneliness, and Social Dissatisfaction in children with and without SEN, Paper Presented at the 4th International Acceptance Rejection (Isipar) Conference, Chandigarh, India. *Conference, Chandigarh, India* .
- Reddy, R., Rhodes, J., & Mulhall, P. (2003). The influence of teacher support on student adjustment in the middle school year: A latent growth curve study. *Development and Psychopathology*. 15, 119-138.

- Reiff, H., & Ofiesh, N. (2015). *Teaching for the Lifespan*. Corwin Press: CA.
- Roffey, S. (2002). *School, Behaviour and Family. Frameworks for working together/*. London: David Fulton.
- Rohner, R. P. (2005). *Teacher's Acceptance- Rejection/ Control Questionnaire (Child TARQ/ Control): Test Manual*. In R. P. Rohner & A. Khaleque (Eds.) *Handbook for the study of parental acceptance and rejection*. (4 εκδ., Τόμ. b). Storrs, CT: Rohner Research Publications.
- Rohner, R. P. (1986). *The warmth dimension: Foundations of parental acceptance- rejection theory*. Beverly Hills: Sage Publications.
- Rohner, R. P., Khaleque, A., & Cournoyer, D. E. (2012). *Introduction to parental acceptance-rejection theory, methods, evidence and implications*. University of Connecticut.
- Sideridis, G. D. (2004). On the origins of helpless behaviour of students with learning. *International Journal of Educational* .
- Soresi, S., & Notta, L. (2001). *La facilitazione dell' integrazione scolastica*. Padova: ERIP Editrice.
- Sroufe, L. A., Egeland, B., Carlson, A. E., & Collins, A. C. (2005). *The development of the person: The Minnesota story of risk and adaptation from birth to adulthood*. New York: Guilford Press .
- Thiele, S. H. (2007). Developing a healing god image: Young adults' reflections on parental relation patterns as predictors of god image development during adolescence. New Orleans: University of New Orleans.
- Thompson, M. (1997). *Professional ethics and the teacher*. Oakhill Staffordshire: Trentham Books.
- Weare, K. (2000). *Promoting mental, emotional and social health. A whole school approach*. London: Routledge.
- Witherell, C., & Noddings, N. (1991). *Stories lives tell: Narrative and dialogue in education*. New York: Teachers Collage Press.
- Αναγνωστοπούλου, Μ. (2005). *Οι διαπροσωπικές σχέσεις εκπαιδευτικών και μαθητών στη σχολική τάξη, Θεωρητική ανάλυση και εμπειρική προσέγγιση*. Θεσσαλονίκη: Κυριακίδη.
- Bourdieu, P. (1966). «Το συντηρητικό σχολείο: Οι ανισότητες στην εκπαίδευση και την παιδεία» . Στο Α. Φραγκουδάκης, *Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης, Θεωρίες για την κοινωνική ανισότητα στο σχολείο*.1985. (σ. 374). Αθήνα: Παπαζήσης.
- Γκούβρα, Μ., Κυρίδης, Α., & Μαυρακάκης, Ε. (2001). *Αγωγή Υγείας και Σχολείο. Παιδαγωγική και Βιολογική Προσέγγιση*. Αθήνα: Τυπωθήτω – Γ. Δαρδανός.
- Γρηγοριάδου, Α. (1999). *Ανίχνευση καταθλιπτικών εκδηλώσεων σε παιδιά σχολικής ηλικίας και διερεύνηση της επίδρασής τους στην σχολική επίδοση, την κοινωνική λειτουργικότητα*

και την προβληματική συμπεριφορά. Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών.
Αθήνα: Διδακτορική Διατριβή.

Δοϊκού, Μ., & Αυλίδου. (2002). *Δυσλεξία: συναισθηματικοί παράγοντες και ψυχοκοινωνικά προβλήματα*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Εκπαίδευση. (1999). *Ο θησαυρός που κρύβει μέσα της, Unesco. (1999)*. Διεθνούς Επιτροπής για την Εκπαίδευση στον 21ο αιώνα υπό την Προεδρία του Jacques. Αθήνα: Gutenberg.

Ζωνίου- Σιδερί. (1996-1999). *Inclusive Education: Cross-national Project*. Prof. Len Barton, University of Sheffield.

Θεανώ Καλλινικάκη. (2011). *Εισαγωγή στη θεωρία και την πρακτική της κοινωνικής εργασίας*. Αθήνα: εκδοσεις ΤΟΠΟΣ.

Κανάκης, Ι. (2001). «Οι σκοποί της διδασκαλίας και της μάθησης σε μια ανοικτή, πολυπολιτισμική κοινωνία». Στο Κ. Ουζούνης, & Α. Καραφύλλης (Επιμ.), *Ανθολόγιο* (σ. 326). Ξάνθη: Σπανίδη.

Κοσμίδου-Hardy, Χ., & Μαρμαρινός, Γ. (1994). *Ο δάσκαλος και η ενεργός έρευνα. Σύγχρονη Εκπαίδευση*.

Κουρκούτας, Η. (2008). *Από τον <<Αποκλισμό στην Ψυχοπαιδαγωγική της Ένταξη>>: Προβληματισμοί και προοπτικές σε σχέση με την ένταξη και συνεκπαίδευση παιδιών με ιδιαίτερες δυσκολίες, Σύγχρονη Κοινωνία, Εκπαίδευση και Ψυχική Υγεία*. (Τόμ. 1).

Κουρκούτας, Η. Ε., & Caldin, R. (2010). *Οικογένειες παιδιών με ιδιαίτερες δυσκολίες και σχολική ένταξη*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Κουρκούτας, Η. (2008). *Ενσώματος νους πλασιοθετημένη γνώση και εκπαίδευση*. (Π. Μ. Α., Επιμ.) Αθήνα: Gutenberg.

Κουρκούτας, Η. (2001). *Η ψυχολογία του έφηβου*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Κουρκούτας, Η. (2011). *Παιδί και έφηβος με «καταθλιπτικά συμπτώματα»: κλινική εικόνα, ψυχοκοινωνικά χαρακτηριστικά και στρατηγικές παρέμβασης σε μία ενταξιακή ψυχοπαιδαγωγική οπτική*. Στο Ν. Πολεμικός, Μ. Καϊλα, Ε. Θεοδοροπούλου & Β. (, Ν. Πολεμικός, Μ. Καϊλα, Ε. Θεοδοροπούλου, & Β. Στρόγγυλος, Επιμ.) Αθήνα.

Κουρκούτας, Η. (2007). *Προβλήματα συμπεριφοράς στα παιδιά*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Κουρκούτας, Η., & Ελευθεράκης, Θ. (2008). Αξιολόγηση ενός πιλοτικού προγράμματος συμβουλευτικής για την προαγωγή της επικοινωνίας γονέων- εκπαιδευτικών και την πρόληψη μαθησιακών και συμπεριφορικών προβλημάτων σε παιδιά της πρώτης σχολικής ηλικίας. *Επιστημονική Επετηρίδα της Ψυχολογικής Εταιρίας Βορείου Ελλάδος*, (σ. 6, 219-246).

- Κουρκούτας, Η., Parmar, P., & Propersi, F. (2012, Ιάνουαριος 10-13). Parental and Teacher Acceptance-Rejection, Sense of Loneliness, and Social Dissatisfaction in children with and without Special Education Needs: A resilient inclusive perspective.
- Κωνσταντοπούλου, Φ. (2014). *Ψυχική Ανθεκτικότητα και Κατάθλιψη: Σχέσεις μαθητή-δασκάλου σε παιδιά με ή χωρίς Ε.Ε.Α*. Ρέθυμνο: Πανεπιστήμιο Κρήτης.
- Μάνος, Ν. (1997). *Βασικά στοιχεία Κλινικής Ψυχιατρικής*. ΘΕΣΣΑΛΟΝΙΚΗ: UNIVERSITY STUDIO PRESS.
- Μαρία Τζουριάδου. (1995). *Παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, Μια ψυχο-παιδαγωγική προσέγγιση*. Θεσσαλονίκη: Προμηθεύς.
- Ματσαγγούρας, Η. (2002). *Η διαθεματικότητα στη σχολική γνώση*. (Χ. Παύλος, Επιμ.) Αθήνα: Γρηγόρη.
- Μουλλά, Β. (2007). *Καταθλιπτική Διαταραχή και Σχολική Δυσλειτουργία σε Παιδιά 10 - 14 ετών*. Διδακτορική Διατριβή, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο, Αθήνα.
- Μπακιρτζής, Κ. Ν. (2002). *Επικοινωνία και Αγωγή*. Αθήνα: Gutenberg.
- Μπακοπούλου, Α. Λ. (2011). *Κοινωνική και Συναισθηματική Αγωγή στο σχολείο. Εκπαιδευτικό Υλικό ΙΙΙ: Δευτεροβάθμια εκπαίδευση*. ΑΘΗΝΑ: ΤΥΠΩΘΗΤΩ.
- Μπουρμά, Α. (2001). *Συστέγαση Ειδικού και Γενικού Σχολείου: Η εφαρμογή στις Προγράμματος Ευαισθητοποίησης. Θέματα ΕΙΔΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ*.
- Νόβα- Καλτσούνη, Χ. (1998). «*Κοινωνικοποίηση. Η γένεση του κοινωνικού υποκειμένου*». . Αθήνα: Gutenberg.
- Ξανθόπουλος, Ξ. (1998). *Ειδικές Τάξεις: Λειτουργία και Προοπτική θέματα ΕΙΔΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ* (Τόμ. 1).
- Π., Δημήτρης Στασινός. (2001). *Η ειδική εκπαίδευση στην Ελλάδα, Αντιλήψεις, θεσμοί και πρακτικές: Κράτος και ιδιωτική πρωτοβουλία 1906-1989*. GUTENBERG.
- Παπαδομαρκακης Γ., Γκολένα Ε., Παπαδοπούλου Β. (Μάρτιος 2011). *Οδηγός ανίχνευσης, διάγνωσης και αντιμετώπισης Μαθησιακών Δυσκολιών για την Β/θμια Εκπαίδευση*. Ρόδος.
- Παπάς, Ε. (1998). <<Διαπολιτισμική Παιδαγωγική και Διδακτική>> (Τόμ. Α.). Αθήνα.
- Παρασκευόπουλος, Ι. Ν., Γιαννίτσας, Ν. Δ., & Καλατζή- Αζίζι, Α. \. (1999). *Αθηνά τεστ διάγνωσης δυσκολιών μάθησης*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Πέννα Δ. Αλεξία. (2008). *Στάσεις και ετοιμότητα δασκάλων ως προς την ένταξη παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο γενικό σχολείο*. Φλώρινα: Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας. Σχολή Παιδαγωγική Φλώρινας. Τμήμα Παιδαγωγικό Δημοτικής Εκπαίδευσης.
- Πέννα, Α. (2008). *Εθνικό Αρχείο Διδακτορικών Διατριβών*. Ανάκτηση Ιούνιο Τρίτη, 2015, από <http://www.didaktorika.gr/eadd/>: <http://www.didaktorika.gr/eadd/handle/10442/17777>

Σοφία Τριλίβα-Τάνια Αναγνωστοπούλου- Σοφία Χατζηνικολάου. *Ουτε καλύτερος, ούτε χειρότερος...ΑΠΛΑ ΔΙΑΦΟΡΕΤΙΚΟΣ*. Αθήνα: GUTENBERG.

Τρούλης, Γ. Μ. (1996). *«Εκπαίδευση των εκπαιδευτικών σε μια ενωμένη Ευρώπη: Σκιαγράφηση του ρόλου τους – Κύριοι άξονες της εκπαίδευσής τους»*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Χατζηδήμου, Δ. (2000). *Εισαγωγή στην Παιδαγωγική*. Θεσσαλονίκη: Κυριακίδη.