



**ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ
ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΑΓΩΓΗΣ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ Δ. Ε.**



**ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΚΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ ΙΔΡΥΜΑ
ΗΠΕΙΡΟΥ
ΣΧΟΛΗ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΩΝ ΥΓΕΙΑΣ &
ΠΡΟΝΟΙΑΣ
ΤΜΗΜΑ ΛΟΓΟΘΕΡΑΠΕΙΑΣ (ΣΥΜΠΡΑΤΤΟΝ)
ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ
ΛΟΓΟΘΕΡΑΠΕΙΑ: «ΑΝΤΙΜΕΤΩΠΙΣΗ
ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΩΝ ΠΡΟΦΟΡΙΚΟΥ
ΚΑΙ ΓΡΑΠΤΟΥ ΛΟΓΟΥ (ΜΑΘΗΣΙΑΚΕΣ
ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ)»**

**ΑΥΤΟΕΚΤΙΜΗΣΗ ΚΑΙ ΣΤΡΑΤΗΓΙΚΕΣ
ΑΝΤΙΜΕΤΩΠΙΣΗΣ ΚΑΤΑΣΤΑΣΕΩΝ ΑΓΧΟΥΣ ΣΕ
ΠΑΙΔΙΑ ΜΕ ΚΑΙ ΧΩΡΙΣ ΜΑΘΗΣΙΑΚΕΣ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ**

ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΟ ΔΙΠΛΩΜΑ ΕΙΔΙΚΕΥΣΗΣ

ΜΑΡΙΑ ΖΑΡΡΑ-ΦΛΟΥΔΑ

ΙΩΑΝΝΙΝΑ 2009

*Στη μνήμη του αγαπημένου μου πατέρα,
εκπαιδευτικού και διευθυντή
του 3/θεσιου πρότυπου δημοτικού σχολείου
της Ζωσιμαίας Παιδαγωγικής Ακαδημίας Ιωαννίνων,
Βασιλείου Ζάρρα.*

ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ

Θα ήθελα να ευχαριστήσω τον καθηγητή κ. Α. Μπούζο για την υπόδειξη του ενδιαφέροντος θέματος και για την καθοδήγηση και βοήθεια κατά τη διάρκεια της ανάλυσης των αποτελεσμάτων.

Ευχαριστώ τον καθηγητή κ. Μπεζεβέγκη για τη διάθεση του ερωτηματολογίου πριν τη δημοσίευσή του.

Ευχαριστώ τους συναδέλφους εκπαιδευτικούς για τη συμμετοχή τους και το ενδιαφέρον τους.

Θερμά ευχαριστώ τους μικρούς μαθητές για τις ειλικρινείς και πρόθυμες απαντήσεις τους.

Τέλος, ευχαριστώ το σύζυγό μου Γιώργο και τα παιδιά μου Αχιλλέα και Εύη για την κατανόηση και στήριξή τους.

ΑΝΤΙ ΠΡΟΛΟΓΟΥ

Γεγονότα που περιγράφτηκαν από τους μικρούς μαθητές του δείγματος ως αγχογόνα:

Σε ένα διαγώνισμα έγραφα αρκετά χαμηλά. Είχα διαβάσει και δεν περίμενα τόσο χαμηλό βαθμό.

Μαθήτρια Στ΄

Το γεγονός που με στενοχώρησε ήταν όταν πήρα Αρκετά Καλά στην Ιστορία.

Μαθήτρια Στ΄

Ένα είναι το πρόβλημά μου. Δεν μου αρέσει όταν οι συμμαθητές μου με κοροϊδεύουν λόγω της εμφάνισής μου και του σώματος, αυτό δεν ξέρω πώς να το αντιμετωπίσω δοκίμασα πολλά, αλλά τίποτα δεν έγινε.

Μαθήτρια Στ΄

Όταν ο δάσκαλος μου έβαλε τιμωρία.

Μαθητής Στ΄

Με στενοχώρησε που έγραψα στο τεστ 9.

Μαθήτρια Ε΄

Οι φίλες μου πάντα με κοροϊδεύουν πίσω από την πλάτη μου και εγώ στενοχωριέμαι. Τους λέω να τα λένε μπροστά μου, αλλά αυτές συνεχίζουν. Μόνο μία δε με κοροϊδεύει.

Μαθήτρια Στ΄

Το γεγονός που με στενοχώρησε είναι ότι μερικές φορές δεν μαθαίνω απ' έξω τα μαθήματά μου.

Μαθητής Στ΄

Ότι τον τελευταίο καιρό αγχώνομαι πολύ με τα μαθήματα.

Μαθήτρια Στ΄

Οι γονείς μου πίστεψαν ότι δεν είμαι καλός μαθητής.

Μαθητής Στ΄

Ότι κανένα κορίτσι εκτός από δύο με είχαν φίλη και όταν το έμαθα στενοχωρήθηκα πολύ.

Μαθήτρια Ε΄

Εμένα με στενοχώρησε ότι δεν συμπεριφέρομαι τόσο καλά και θέλω να γίνω έξυπνος σαν τα άλλα παιδιά και να κάνω τις ασκήσεις στο μάθημα.

Μαθητής Ε΄

Υπάρχει ένα πρόβλημα. Αυτές τις μέρες ο μπαμπάς και η μαμά πήραν την οριστική επιμέλεια, επειδή έχοννε χωρίσει, αλλά η μαμά δεν μου είπε τίποτα.

Μαθήτρια Ε΄

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Κύριος στόχος της παρούσας εργασίας ήταν η διερεύνηση της ενδεχόμενης διαφοροποίησης της αυτοεκτίμησης, αλλά και του τρόπου χειρισμού αγχωτικών καταστάσεων ανάμεσα σε παιδιά με και χωρίς μαθησιακές δυσκολίες, καθώς και η σχέση αυτοεκτίμησης και στρατηγικών αντιμετώπισης καταστάσεων άγχους στις δύο υποομάδες.

Το δείγμα αποτέλεσαν 312 παιδιά από την ευρύτερη περιφέρεια των Ιωαννίνων. Από αυτά τα 243 δεν είχαν εκδηλώσει μαθησιακές δυσκολίες – *δεν παρακολούθησαν τμήμα ένταξης* – ενώ τα 69 είχαν εκδηλώσει μαθησιακές δυσκολίες – *παρακολούθησαν τμήμα ένταξης*. Όλα ήταν μαθητές-τριες της Ε' ή Στ' τάξης του δημοτικού σχολείου. Για τη συγκέντρωση των δεδομένων χρησιμοποιήθηκε το γραπτό ερωτηματολόγιο, το οποίο επιμερίστηκε σε τρία μέρη. Το πρώτο αποτελούσε η κλίμακα ΠΑΤΕΜ II της Harter. Το δεύτερο, η κλίμακα ΣΑΚΑ του Μπεζεβέγκη, μετά από κάποιες αναγκαίες τροποποιήσεις και το τρίτο περιείχε τα ατομικά - δημογραφικά στοιχεία των υποκειμένων. Για τη στατιστική επεξεργασία και ανάλυση των δεδομένων χρησιμοποιήθηκε το στατιστικό πακέτο SPSS 16. Τα δεδομένα υποβλήθηκαν σε μονομεταβλητή και διμεταβλητή ανάλυση.

Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι:

1. Η αυτοαντίληψη στον τομέα σχολικής ικανότητας, κοινωνικής αποδοχής, συμπεριφοράς, αλλά και η συνολική αυτοεκτίμηση συσχετίζονται με την παρακολούθηση τμήματος ένταξης.
2. Ορισμένοι τομείς της αυτοαντίληψης, αλλά και η συνολική αυτοεκτίμηση συνδέονται στενά με τη σχολική επίδοση.
3. Το φύλο των υποκειμένων δεν σχετίζεται με την αυτοεκτίμηση. Ωστόσο, το μορφωτικό επίπεδο του πατέρα και της μητέρας συσχετίζεται με κάποιους τομείς της αυτοαντίληψης.
4. Η συχνότητα επιλογής κάποιων στρατηγικών αντιμετώπισης του άγχους συσχετίζεται με την παρακολούθηση τμήματος ένταξης.

5. Το φύλο των υποκειμένων δεν σχετίζεται με τις στρατηγικές αντιμετώπισης του άγχους, ενώ, το μορφωτικό επίπεδο του πατέρα και της μητέρας συσχετίζεται με κάποιες στρατηγικές αντιμετώπισης του άγχους.
6. Οι συχνότερες πηγές άγχους για τα παιδιά είναι γεγονότα που αφορούν τη σχολική επίδοση και το ενδοοικογενειακό περιβάλλον.
7. Ο βαθμός αυτοαντίληψης σε κάποιους τομείς και η συνολική αυτοεκτίμηση συσχετίζονται με τις στρατηγικές αντιμετώπισης του άγχους.

Λέξεις κλειδιά: αυτοεκτίμηση, αυτοαντίληψη, άγχος, μαθησιακές δυσκολίες.

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

ΕΙΣΑΓΩΓΗ.....	11
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1: Η ΕΝΝΟΙΑ ΤΟΥ ΕΑΥΤΟΥ.....	15
1.1. Ιστορική ανασκόπηση.....	15
1.2 Η θεωρία του William James.....	18
1.3 Η θεωρία της συμβολικής αλληλεπίδρασης.....	19
1.4 Η ψυχανalyτική θεωρία.....	21
1.5 Η Νεοψυχοδυναμική προσέγγιση.....	22
1.6 Φαινομενολογική - Ανθρωπιστική Θεωρία.....	25
1.6.1 Η θεωρία του Carl Rogers.....	26
1.6.2 Η θεωρία ιεράρχησης αναγκών του Maslow.....	27
1.7 Γενικά σχόλια στις διάφορες θεωρητικές προσεγγίσεις.....	29
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2: ΕΑΥΤΟΣ - ΑΥΤΟΑΝΤΙΛΗΨΗ – ΑΥΤΟΕΚΤΙΜΗΣΗ.....	32
2.1 Ο όρος αυτοαντίληψη.....	32
2.1.1 Διαμόρφωση της αυτοαντίληψης.....	33
2.1.2 Παράγοντες της αυτοαντίληψης.....	34
2.2 Ο όρος αυτοεκτίμηση.....	37
2.2.1 Διαμόρφωση της αυτοεκτίμησης.....	39
2.2.2 Χαρακτηριστικά ατόμων με υψηλή αυτοεκτίμηση.....	40
2.2.3 Χαρακτηριστικά ατόμων με χαμηλή αυτοεκτίμηση.....	41
2.2.4 Σημαντικότητα της αυτοεκτίμησης.....	42
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3: Η ΕΝΝΟΙΑ ΤΟΥ ΑΓΧΟΥΣ.....	44
3.1 Το άγχος στην παιδική και εφηβική ηλικία.....	45
3.1.1 Αίτια άγχους στην παιδική και εφηβική ηλικία.....	47
3.2 Αντιμετώπιση αγχογόνων καταστάσεων – προσδιορισμός της έννοιας.....	50
3.3 Ταξινόμηση στρατηγικών αντιμετώπισης άγχους - παράμετροι που επηρεάζουν την επιλογή τους.....	52
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4: ΜΑΘΗΣΙΑΚΕΣ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ	57
4.1 Μαθησιακές δυσκολίες - έννοια και περιεχόμενο.....	57

4.2 Ψυχοσυναισθηματικές επιπτώσεις των μαθησιακών δυσκολιών.....	58
4.2.1 Μαθησιακές δυσκολίες και αυτοεκτίμηση.....	60
4.2.2 Μαθησιακές δυσκολίες και άγχος.....	63
4.3 Μαθησιακές δυσκολίες και φοίτηση σε τμήματα ένταξης.....	64
 ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5: ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ.....	67
5.1 Γενικές παραδοχές - στόχοι - ερευνητικές υποθέσεις.....	67
5.2 Μέθοδος.....	70
5.2.1 Ερευνητικά εργαλεία.....	70
5.2.2 Διαδικασία συλλογής δεδομένων.....	77
5.3 Δείγμα.....	80
5.3.1 Περιγραφή του δείγματος με βάση τα δημογραφικά-ατομικά στοιχεία.....	81
5.4 Στατιστική επεξεργασία των δεδομένων.....	88
5.5 Στατιστική ανάλυση των δεδομένων.....	96
 ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6: ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ.....	98
A. Αυτοεκτίμηση.....	99
A1. Έλεγχος της πρώτης υπόθεσης – «Συσχέτιση αυτοαντίληψης- αυτοεκτίμησης και παρακολούθησης τμημάτων ένταξης».....	100
A2. Έλεγχος της δεύτερης υπόθεσης – «Συσχέτιση αυτοεκτίμησης και σχολικής επίδοσης».....	103
A3. Έλεγχος της τρίτης υπόθεσης – «Συσχέτιση αυτοαντίληψης- αυτοεκτίμησης και φύλου».....	107
A4. Έλεγχος της τέταρτης υπόθεσης – «Συσχέτιση αυτοαντίληψης- αυτοεκτίμησης και μορφωτικού επιπέδου πατέρα».....	109
A5. Έλεγχος της πέμπτης υπόθεσης – «Συσχέτιση αυτοαντίληψης και μορφωτικού επιπέδου μητέρας».....	110
B. Άγχος.....	111
B1. Έλεγχος της έκτης υπόθεσης – «Συσχέτιση στρατηγικών αντιμετώπισης καταστάσεων άγχους και παρακολούθηση τμημάτων ένταξης».....	112
B1.1 Παραμετρικός έλεγχος – t τεστ	112
B2. Έλεγχος της έβδομης υπόθεσης – «Συσχέτιση στρατηγικών αντιμετώπισης καταστάσεων άγχους και φύλου».....	114
B3. Έλεγχος της όγδοης υπόθεσης – «Συσχέτιση στρατηγικών αντιμετώπισης καταστάσεων άγχους και μορφωτικού επιπέδου πατέρα».....	117

Γ3. Έλεγχος της ένατης υπόθεσης – «Συσχέτιση στρατηγικών αντιμετώπισης καταστάσεων άγχους και μορφωτικού επιπέδου μητέρας».....	119
Δ3. Έλεγχος της δέκατης υπόθεσης «συχνότητα γεγονότων που χαρακτηρίζονται ως πιο αγχογόνα από τα παιδιά».....	120
Ε3. Έλεγχος της ενδέκατης υπόθεσης – «Συσχέτιση αυτοαντίληψης και στρατηγικών αντιμετώπισης καταστάσεων άγχους».....	124
 ΣΥΖΗΤΗΣΗ.....	 130
 ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ.....	 137
 ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Α. Το Ερωτηματολόγιο	 146
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Β. Ταξινόμηση Επαγγελμάτων της ΕΣΥΕ.....	155

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Οι θεωρητικοί προσανατολισμοί που έχουν προκύψει γύρω από την έννοια του εαυτού είναι πολλοί, κοινός τόπος όμως και σημείο άρθρωσης όλων, είναι η σημαντικότητά του. Η καίρια και ουσιαστική σημασία στην ανάπτυξη και στη διαμόρφωση της προσωπικότητας του ατόμου των δύο βασικών συνιστωσών του εαυτού, της αυτοαντίληψης και της αυτοεκτίμησης, είναι προφανής και αυτονόητη (Μακρή – Μπότσαρη, 2001). Παράλληλα, είναι καθοριστικός ο ρόλος που διαδραματίζει η διαμόρφωση μιας θετικής αυτοεκτίμησης στη διαχείριση και την αντιμετώπιση, μέσα από υγιείς διαδικασίες, καταστάσεων άγχους όπως και στη μείωση των γεγονότων που αντιμετωπίζονται από τα παιδιά ως αγχωτικά.

Η θετική έννοια του εαυτού αποτελεί προϋπόθεση της ψυχικής υγείας και της ομαλής κοινωνικοποίησης του ατόμου. Τα ερώτημα όμως που προκύπτει, είναι κατά πόσον τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες μπορούν εξίσου καλά να αναπτύξουν αυτή τη θετική εικόνα του εαυτού τους ή μήπως διάφοροι παράγοντες συντελούν στο να διαφοροποιείται αυτή η εικόνα, και κατ' επέκταση και ο τρόπος που αντιμετωπίζουν καταστάσεις άγχους; Μήπως το υπάρχον εκπαιδευτικό σύστημα, που δίνει ιδιαίτερη βαρύτητα στην ακαδημαϊκή επίδοση του ατόμου, χωρίς παράλληλα να έχει εκσυγχρονισθεί ώστε να αντιμετωπίζει το παιδί με μαθησιακές δυσκολίες με περισσότερη ευαισθησία και αποτελεσματικότητα, έχει σαν συνέπεια να διαμορφώνει το παιδί αυτό χαμηλή σχολική αυτοαντίληψη, η οποία με τη σειρά της επηρεάζει και τη γενικότερη αυτοεκτίμηση του; Μήπως σε αυτή τη σχέση αλληλεπίδρασης σχολείου – περιβάλλοντος – παιδιού, το παιδί εμπλέκεται σε ένα φαύλο κύκλο με

αποτέλεσμα την ανάπτυξη συναισθημάτων μειονεξίας, απόρριψης και εντέλει χαμηλής αυτοεκτίμησης;

Μέσα σε αυτό το πλαίσιο και με αυτούς τους προβληματισμούς κινείται η παρούσα εργασία, η οποία έχει ως βασικό στόχο να διερευνήσει τη σχέση αυτοεκτίμησης και στρατηγικών αντιμετώπισης καταστάσεων άγχους σε παιδιά με και χωρίς μαθησιακές δυσκολίες. Αναλυτικότερα, προσπαθεί να δώσει απαντήσεις στα πιο κάτω ερωτήματα:

1. Διαφοροποιούνται οι τομείς της αυτοαντίληψης, αλλά και η συνολική αυτοεκτίμηση σε παιδιά με και χωρίς μαθησιακές δυσκολίες;
2. Συσχετίζεται ο βαθμός αυτοεκτίμησης των δύο υποομάδων (παιδιά με και χωρίς μαθησιακές δυσκολίες) με άλλες παραμέτρους όπως τη σχολική επίδοση, το φύλο και το μορφωτικό επίπεδο των γονέων;
3. Παρατηρείται διαφοροποίηση στους τρόπους αντιμετώπισης καταστάσεων άγχους, ανάλογα με το εάν τα παιδιά παρουσιάζουν ή όχι μαθησιακές δυσκολίες;
4. Ατομικά - δημογραφικά στοιχεία, όπως το φύλο των παιδιών και το μορφωτικό επίπεδο των γονέων, συσχετίζονται με τους τρόπους αντιμετώπισης καταστάσεων άγχους και στις δύο υποομάδες;
5. Ποιες είναι οι κύριες πηγές άγχους των παιδιών του 21ου αιώνα στην ελληνική πραγματικότητα, και κατά πόσον διαφοροποιούνται αυτές οι πηγές από την παρουσία δυσκολιών μάθησης στα παιδιά;
6. Και τέλος, υπάρχει συσχέτιση ανάμεσα στην αυτοεκτίμηση και στην επιλογή συγκεκριμένων στρατηγικών αντιμετώπισης καταστάσεων άγχους και στις δύο υποομάδες παιδιών;

Πρέπει εδώ να αναφέρουμε ότι στον ελληνικό χώρο βρέθηκαν μερικές έρευνες που αφορούσαν στην αυτοεκτίμηση παιδιών με και χωρίς μαθησιακές δυσκολίες, καθώς και στη σχέση σχολικής επίδοσης, φύλου και αυτοεκτίμησης. Ωστόσο, δεν βρέθηκαν έρευνες που να μελετούν την ενδεχόμενη σχέση αυτοεκτίμησης και τρόπων αντιμετώπισης καταστάσεων άγχους, συμπεριλαμβανομένης και της παραμέτρου των μαθησιακών δυσκολιών.

Η παρούσα εργασία αποτελείται από δύο μέρη. Το Πρώτο μέρος καλύπτει το θεωρητικό υπόβαθρο της εργασίας, δίνονται οι διάφορες θεωρητικές προσεγγίσεις και αποσαφηνίζονται οι βασικοί της όροι, κάτω από την ομπρέλα των οποίων δομείται όλο το εμπειρικό τμήμα της εργασίας. Ειδικότερα, αρχικά γίνεται μια σύντομη ιστορική ανασκόπηση της έννοιας του εαυτού από τα χρόνια του Σωκράτη και του Πλάτωνα έως την εποχή του Διαφωτισμού. Στη συνέχεια αναπτύσσονται εν συντομία οι διάφορες θεωρητικές προσεγγίσεις – W. James, συμβολική αλληλεπίδραση, ψυχανalyτική θεωρία, νεοψυχοδυναμική προσέγγιση, ανθρωπιστική θεωρία (Πρώτο Κεφάλαιο). Κατόπιν, αποσαφηνίζονται οι όροι *αυτοαντίληψη* και *αυτοεκτίμηση*, περιγράφεται η διαμόρφωσή τους, διατυπώνονται οι παράγοντες που συντελούν και καθορίζουν τη διαμόρφωση, δίνονται τα χαρακτηριστικά ατόμων με υψηλή και χαμηλή αυτοεκτίμηση και αναλύεται η σημαντικότητά της (Δεύτερο Κεφάλαιο). Έπειτα, γίνεται προσπάθεια να διευκρινισθεί η έννοια του άγχους, και της αντιμετώπισης αγχογόνων καταστάσεων, καθώς και να προσδιοριστούν τα αίτια του άγχους στην παιδική και εφηβική ηλικία, όπως και οι σημαντικότεροι παράγοντες που επηρεάζουν την επιλογή των στρατηγικών αντιμετώπισης άγχους (Τρίτο

Κεφάλαιο). Τέλος, οριοθετείται η έννοια και το περιεχόμενο των μαθησιακών δυσκολιών και διατυπώνονται οι ενδεχόμενες ψυχοσυναισθηματικές συνέπειες παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες (Τέταρτο Κεφάλαιο).

Το Δεύτερο μέρος αποτελεί το εμπειρικό – ερευνητικό τμήμα της εργασίας, το οποίο επιμερίζεται σε δύο κεφάλαια. Στο Πέμπτο κεφάλαιο διατυπώνονται οι γενικές παραδοχές, οι στόχοι, αλλά και οι συγκεκριμένες ερευνητικές υποθέσεις. Επιπλέον, προσδιορίζονται τα ερευνητικά εργαλεία που χρησιμοποιήθηκαν και οι λόγοι που επιλέχθηκαν αυτά. Περιγράφεται το δείγμα της έρευνας, η διαδικασία συλλογής των δεδομένων, καθώς και η στατιστική επεξεργασία και ανάλυσή τους. Στη συνέχεια, παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της έρευνας και η εργασία ολοκληρώνεται με τη συζήτηση των αποτελεσμάτων (Έκτο Κεφάλαιο).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1

Η ΕΝΝΟΙΑ ΤΟΥ ΕΑΥΤΟΥ

ΣΥΝΤΟΜΗ ΙΣΤΟΡΙΚΗ ΑΝΑΣΚΟΠΗΣΗ - ΘΕΩΡΗΤΙΚΕΣ

ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΕΙΣ

1.1. Ιστορική ανασκόπηση

Η έννοια του εαυτού υπήρξε αντικείμενο μελέτης πολλών φιλοσόφων της αρχαιότητας. Οι αρχικές αυτές θεωρήσεις αποτέλεσαν και την αφετηρία των σημερινών θεωριών για την αυτοαντίληψη. Θα ήταν λοιπόν χρήσιμο να κάνουμε μια σύντομη αναφορά σε αυτές (Λεοντάρη, 1998).

Ο **Σωκράτης** αντιπροσωπεύει την εποχή της απομάκρυνσης από τη μελέτη της φύσης στη μελέτη και την έρευνα του ανθρώπου. Στόχος του ήταν να βελτιωθεί το άτομο ηθικά, γεγονός που θα συνέβαινε μέσα από δουλειά του ίδιου του ατόμου με τον εαυτό του κι όχι με διάφορα ηθικά κηρύγματα. Αυτό προϋποθέτει το ρητό «γνώθι σαυτόν».

Ο **Πλάτων** περιέχει την έννοια του εαυτού στη θεωρία του για την *ψυχή*. Με βάση αυτή τη θεωρία η *ψυχή* χωρίζεται σε δύο μέρη, αυτό που κινείται κι έχει ζωή και εκείνο που συναισθάνεται, αντιλαμβάνεται και επιθυμεί. Το πρώτο μέρος αποτελεί το *λογιστικό*, το νου και το δεύτερο το *μη λογικό*, που αντιστοιχεί στο χώρο των αισθήσεων. Κάθε μέρος της ψυχής, σύμφωνα πάντα με τον Πλάτωνα, έχει να διεκπεραιώσει ένα συγκεκριμένο έργο με το οποίο θα οδηγηθεί στην τελειότητα.

Ο **Αριστοτέλης** θεωρεί ότι η *ψυχή* είναι μια ασώματη μορφή που καθοδηγεί το σώμα. Είναι μια ενότητα με πολλές ικανότητες. Ενότητα βεβαίως

αποτελεί και το *πλάσμα*, δηλαδή ψυχή και σώμα μαζί. Κατά τον Αριστοτέλη το σώμα, ουσιαστικά είναι το όργανο μέσα από το οποίο δρα και εκφράζεται η ψυχή.

Αντιλαμβανόμαστε λοιπόν, ότι για τους έλληνες φιλοσόφους ο εαυτός νοείται ως ψυχή, νους ή πνεύμα, που είναι διαρκές και δύναται να ταυτισθεί με το αιώνιο.

Στο Μεσαίωνα αντίθετα, μειώνεται το ενδιαφέρον για το άτομο με συνέπεια να μειώνεται και το ενδιαφέρον των διαφόρων στοχαστών για την έννοια του εαυτού.

Στο 17^ο αιώνα ωστόσο, διαπιστώνουμε μια έμφαση στην ατομικότητα, η οποία ναι μεν έδωσε νέες ευκαιρίες από την άλλη όμως αποτέλεσε και απειλή αφού λειτούργησε εις βάρος του *σχετίζεσθαι*. Δεν είναι συμπτωματικό που ο εαυτός έγινε προβληματικός τη στιγμή που απέκτησε αυτοσυνείδηση και συνειδητοποίησε το διαχωρισμό από τους Άλλους και τον κόσμο γενικότερα. Παρατηρούμε λοιπόν, ότι στον 17^ο αιώνα δίνεται μια ιδιαίτερη έμφαση στον εαυτό και στον προβληματικό του χαρακτήρα. Ο **Descartes** κάνει μια σαφή διάκριση μεταξύ της *ύπαρξης* και της *ουσίας*. Τόνισε τον δυισμό ψυχής/σώματος.

Ο **Locke** ισχυρίστηκε ότι η ανθρώπινη οντότητα δεν είναι σταθερή, αλλά εξαρτάται από τις εμπειρίες μέσα από τις οποίες και διαμορφώνεται. Κατά τον Locke, η γνώση είναι ο πυρήνας του εαυτού, θεωρώντας όμως πάντα ως ουσιαστική και καθοριστική πηγή της γνώσης την εμπειρία. Έκανε σαφή διάκριση μεταξύ της βιολογικής και πνευματικής υπόστασης του ατόμου και οι απόψεις του αποτέλεσαν τη βάση για αρκετές ψυχολογικές θεωρίες.

Ο **Hume** αντίθετα, στα έργα του «Πραγματεία περί της Φύσεως του Ανθρώπου» και «Έρευνα Περί της Ανθρώπινης Νοήσεως», υποστήριξε ότι η έννοια του εαυτού είναι μια ψευδαίσθηση και δεν έχει θέση στο χώρο της φιλοσοφίας. Σύμφωνα με τον Hume είναι και οι οπαδοί του **λογικού θετικισμού** ο οποίος στηρίζεται στο αξίωμα, ότι κάθε έγκυρη επιστημονική θεωρία απορρέει και θεμελιώνεται, με ακριβή και διαγνώσιμο τρόπο στην εμπειρία. Η επιστήμη διαφέρει από τη Μεταφυσική ακριβώς επειδή είναι εμπειρική. Για αυτούς ο εαυτός δεν είναι παρά ένα δημιούργημα της φαντασίας.

Παρεμφερή άποψη με τον Hume διατύπωσε και ο **Kant**, με τη διαφορά όμως ότι προχώρησε και λίγο πιο πέρα από την εμπειρική αίσθηση του εαυτού, λέγοντας ότι η εικόνα που τελικά έχουμε για τον εαυτό μας, πέρα από τις εμπειρίες αυτές καθ' αυτές, επηρεάζεται από τον τρόπο που σκεπτόμαστε, με αποτέλεσμα να μην έχει σχέση με την αλήθεια. Ο Kant ήταν ο πρώτος που έκανε τη διάκριση μεταξύ *αντικειμενικού* και *υποκειμενικού* εαυτού.

Διαπιστώνουμε ότι στους προηγούμενους αιώνες οι διάφορες μεταφυσικές θεωρίες για την ψυχή και το πνεύμα, σε συνδυασμό με την έννοια του εαυτού, αποτέλεσαν αντικείμενο μελέτης φιλοσόφων και στοχαστών και διαμόρφωσαν έτσι τη βάση για την επιστημονική θεώρηση της έννοιας του εαυτού και τον ορισμό της αυτοαντίληψης, ο οποίος και δημιουργήθηκε τον 20^ο αιώνα. Στα πλαίσια της επιστήμης της ψυχολογίας ο πρώτος που ασχολήθηκε με τη θεωρία του εαυτού ήταν ο **William James** (1890), οι ιδέες του οποίου χαρακτηρίστηκαν ιδιαίτερα πρωτοποριακές για την εποχή του. Άλλες εξίσου σημαντικές προσεγγίσεις ήταν εκείνες της συμβολικής αλληλεπίδρασης, με κύριους εκπροσώπους τους **Cooley** (1902) και **Mead** (1934), η ψυχαναλυτική θεωρία του **Freud** (1923, 1946), η θεωρία του **Erikson** (1968) για την

ταυτότητα, η θεωρία των αναγκών του **Maslow** (1954) και η φαινομενολογική ή προσωποκεντρική θεωρία του **Rogers** (1951,1959). Κάθε μια από τις πιο πάνω θεωρίες παρουσιάζει διαφορετική εικόνα για τον τρόπο με τον οποίο διαμορφώνουμε την αντίληψη για τον εαυτό μας, με αποτέλεσμα, όλες μαζί να συντελούν στη λεπτομερή ανάλυση των επιμέρους πλευρών της.

1.2 Η θεωρία του William James

Ο **W. James** (1890) θεωρείται ο κύριος εμπνευστής της θεωρίας του εαυτού. Επιχείρησε πρώτος μια διαισθητική ανάλυση της συνείδησης του εαυτού, δηλαδή της αυτοαντίληψης, παρά το ότι ζούσε σε μια εποχή που η μελέτη της προσωπικότητας του ατόμου γινόταν είτε μέσα από μια προσέγγιση των ασυνείδητων μηχανισμών του εαυτού, είτε μέσα από τη συμπεριφοριστική θεωρία. Σύμφωνα με τον James ο εαυτός αποτελείται:

1. Από τα διάφορα μέρη του.
2. Από τα συναισθήματα που συνδέονται με αυτά.
3. Από τις πράξεις που προκύπτουν από αυτά.

Ο εαυτός έχει δύο φύσεις το «Εγώ» που ουσιαστικά είναι το υποκείμενο που παρατηρεί, εκτελεί και αισθάνεται και το «Εμένα», που είναι το αντικείμενο της εμπειρίας και περιέχει όλα αυτά που το άτομο θεωρεί δικά του. Το «Εγώ» το θεώρησε μεταφυσικό φαινόμενο, ενώ το «Εμένα» το ανέλυσε διεξοδικά.

Κατά τον James πάντα, ο εαυτός εμπεριέχει τέσσερις όψεις, τις οποίες και ιεραρχεί, τοποθετώντας τον υλικό εαυτό στην κατώτερη βαθμίδα. Οι τρεις πρώτες αντιστοιχούν στο «Εμένα». Πιο συγκεκριμένα οι όψεις είναι:

- α) Ο υλικός εαυτός που περιέχει το σώμα, το στενό οικογενειακό περιβάλλον, το σπίτι και γενικότερα όλα τα υλικά αγαθά που το άτομο θεωρεί δικά του.

β) Ο κοινωνικός εαυτός που σχετίζεται με τη γνώμη των άλλων για μας και την αναγνώριση ή μη που εισπράττουμε από εκείνους τους λεγόμενους «σημαντικούς άλλους».

γ) Ο πνευματικός εαυτός, που είναι η εσωτερική υποκειμενική αίσθηση, τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας κάθε ατόμου, αξίες στάσεις, κοινωνικές αντιλήψεις. Ο πνευματικός εαυτός υπάρχει επειδή το άτομο είναι σκεπτόμενο όν.

δ) Το τελευταίο τμήμα του εαυτού που είναι το «καθαρό εγώ».

Ο James ισχυρίστηκε ότι οι απαιτήσεις που έχει ένα άτομο από τον εαυτό του, αλλά και οι δυνατότητές του είναι αυτά που διαμορφώνουν την αυτοεκτίμηση, δηλαδή τα συναισθήματα της αυτοαντίληψης.

1.3 Η θεωρία της συμβολικής αλληλεπίδρασης

Η θεωρία του κοινωνικού εαυτού του James υπήρξε η αφετηρία για τη θεωρία της συμβολικής αλληλεπίδρασης. Κύριοι εκπρόσωποι της είναι οι Cooley και Mead.

Ο **Cooley** (1902) δίνει απάντηση στο ερώτημα της γένεσης του εαυτού μέσα από τον κοινωνικό περίγυρο. Υποστηρίζει ότι το άτομο χτίζει μια εικόνα για τον εαυτό του ανάλογη με το πώς αντιλαμβάνεται την εικόνα που έχουν οι άλλοι για κείνον. Οι εντυπώσεις δηλαδή των άλλων για μας, αποτελούν ουσιαστικά ένα καθρέφτη του εαυτού μας (looking glass self). Πιο συγκεκριμένα η εικόνα αυτή επιμερίζεται σε τρία στοιχεία:

1. Το πώς φανταζόμαστε ότι μας βλέπουν οι άλλοι.
2. Το πώς φανταζόμαστε ότι μας κρίνουν οι άλλοι.

3. Τη διαμόρφωση ενός είδους αυτοσυναισθήματος όπως περηφάνια, ντροπή ικανοποίηση κ.λπ. που προκύπτει από τα πιο πάνω.

Σύμφωνα με αυτή τη θεώρηση το άτομο παρουσιάζει παθητική και κοινωνικά καθορισμένη εικόνα, ωστόσο δεν είναι έτσι, αφού προσπαθεί να απαντήσει συνειδητά ή ασυνείδητα στο κοινωνικό περιβάλλον και μέσα από αυτή τη διαδικασία διαμορφώνει τελικά την αυτοεικόνα του.

Ο **Mead** (1934) προεκτείνοντας τη θεωρία του James και του Cooley, εισήγαγε μια νέα θεώρηση, που αντιλαμβάνεται τη συμπεριφορά σαν δράση μέσα στα σύμβολα και μέσω των συμβόλων. Ο Mead στηρίζεται στο σύστημα των ρόλων και τονίζει την ιδιαίτερη σημασία που έχουν για την αυτοαντίληψη τα σύμβολα. Ξεκινώντας από τις χειρονομίες, τη στάση του σώματος, τους ήχους κ.λπ. ενός ατόμου, που προκαλούν αντιδράσεις στο άλλο άτομο ή στα άλλα άτομα, οι οποίες στη συνέχεια αποτελούν ερέθισμα για τις αντιδράσεις του πρώτου ατόμου, καταλήγει στο να υπογραμμίσει ιδιαίτερα τη σημαντικότητα της χρήσης της γλώσσας. Το άτομο μέσα από τα σύμβολα και ιδιαίτερα τη γλώσσα αντιλαμβάνεται τον εαυτό του, όπως τον αντιλαμβάνονται οι άλλοι. Αυτό πραγματοποιείται μέσα από την ανάληψη του ρόλου των άλλων. Είναι προφανές ότι μέσα από τη γλώσσα το άτομο μπορεί να πάρει τη θέση του άλλου ή των άλλων, πραγματικών ή φανταστικών. Διαμορφώνεται έτσι μια νέα έννοια, αυτή του «γενικευμένου Άλλου» (generalized other), η οποία συνεπάγεται την ύπαρξη για κάθε άτομο περισσότερων του ενός εαυτών, που ο καθένας από αυτούς αναδύεται σε διαφορετική κοινωνική περίσταση. Παρόλα αυτά, εκτός από τις εντυπώσεις των άλλων για κείνο, δηλαδή τον κοινωνικό του εαυτό, υπάρχει και η ενεργητική συμμετοχή του ίδιου του ατόμου, που επενεργεί πάνω στον κοινωνικό εαυτό και συντελεί στη δημιουργία της προσωπικότητάς του.

Με άλλα λόγια, ο εαυτός δεν είναι μόνο ένα άθροισμα αυτοεικόνων, ούτε το άτομο παθητικός δέκτης των ρόλων που του επιβάλλονται, πρόκειται για μια περιπλοκότερη διαδικασία, στα πλαίσια της οποίας καθοριστικό ρόλο παίζουν δύο σημαντικές παράμετροι, ο τρόπος της ενεργητικής συμμετοχής του ατόμου στη διαδικασία της αλληλεπίδρασης και η διαφοροποίηση της σχέσης του με τους άλλους.

1.4 Η ψυχαναλυτική θεωρία

Ο **Freud** (1923, 1946) υποστήριξε ότι η συμπεριφορά του ατόμου διαμορφώνεται μέσα από την προσπάθειά του να ικανοποιήσει βιολογικές ορμές και ιδιαίτερα την ορμή της ηδονής. Δεν αναφέρεται στον εαυτό παρά μόνο στο εγώ το οποίο και αντιπροσωπεύει ένα από τα τρία δομικά στοιχεία της προσωπικότητας.

Πιο συγκεκριμένα ο Freud ισχυρίζεται ότι η ανθρώπινη φύση αποτελείται:

1. Από το *Εκείνο* που εμπεριέχει τα βιολογικά ένστικτα και εμφανίζεται με τη γέννηση του ατόμου.
2. Το *Εγώ*, που περιλαμβάνει τις ψυχικές λειτουργίες, με τις οποίες το άτομο αντιλαμβάνεται την πραγματικότητα, π.χ. τη νόηση, τη λογική, τη μνήμη, την κρίση, τη συνείδηση και εμφανίζεται στην τριβή του ατόμου με το περιβάλλον. Το *Εγώ* ουσιαστικά βρίσκεται ανάμεσα στον έξω χώρο και στο *Εκείνο*, και παίζει το ρόλο του διαμεσολαβητή. Η λειτουργία του είναι ασπίδα προστασίας για το άτομο.
3. Το *Υπερεγώ*, που εμπεριέχει το σύνολο των κανόνων συμπεριφοράς, τις αξίες, τις στάσεις, κ.λπ., τις οποίες επιβάλλει η εκάστοτε κοινωνική ομάδα στην οποία

ανήκει το άτομο, είναι ουσιαστικά η συνείδηση του ηθικού και του κοινωνικά αποδεκτού.

Παρά το ότι ο όρος *εαυτός* δεν εμπεριέχεται στην ψυχαναλυτική θεωρία, ο Freud δίνει στο *εγώ* μια αντιληπτική διάσταση που περικλείει την έννοια της αυτοαντίληψης, μέσα από τον ορισμό του ναρκισσισμού, όπου το *εγώ* προβάλλεται ως αντικείμενο αγάπης, όπως ένα εξωτερικό αντικείμενο.

Στο άρθρο του «On narcissism» (1914) διακρίνει δύο μορφές του ναρκισσισμού. Την πρωτογενή, που αποτελεί φυσιολογικό στάδιο της ψυχοσεξουαλικής ανάπτυξης του ατόμου και πρέπει να ξεπεραστεί για να περάσει στη συνέχεια στην αντικειμενότροπη αγάπη. Τη δευτερογενή μορφή ναρκισσισμού που αποτελεί παθολογική κατάσταση. Η μορφή αυτή παρατηρείται στους παραφρενικούς και στους υποχόνδριους. Εκτός από το ναρκισσισμό ο Freud δεν ανέλυσε περισσότερο τα συναισθήματα του ατόμου προς τον εαυτό του.

1.5 Η Νεοψυχοδυναμική προσέγγιση

Η ερμηνεία της συμπεριφοράς του ατόμου στηριζόμενη σε βιολογικά κριτήρια δεν έγινε αποδεκτή από πολλούς μαθητές του Freud, οι οποίοι υποστηρίζουν ότι η συμπεριφορά του ατόμου προσδιορίζεται κυρίως από κοινωνικές κι όχι ενστικτώδεις δυνάμεις. Αντιπροσωπευτικά παραδείγματα είναι οι απόψεις του Adler, της Horney, του Erikson.

Ο **Adler** (1927, 1963) θεωρεί ότι το άτομο είναι κοινωνικό όν. Οι σκέψεις του και οι ενέργειές του διέπονται από κοινωνική προοπτική. Τόνισε την ανάγκη του ατόμου για κοινωνική αποδοχή μέσα από τις πράξεις του. Η μη ικανοποίηση της ανάγκης αυτής οδηγεί σε μειωμένη αυτοεκτίμηση και στη διαμόρφωση του

συμπλέγματος κατωτερότητας. Η θεώρηση του Adler στάθηκε ιδιαίτερα στη σπουδαιότητα των *σημαντικών Άλλων* του περιβάλλοντος του ατόμου για τη διαμόρφωση του χαρακτήρα του, όπως το ενδοοικογενειακό περιβάλλον, τη σύνθεση της οικογένειας, τη σειρά γέννησης του ...

Η **Horney** (1945, 1950) υπογράμμισε τη σημαντικότητα των διαπροσωπικών σχέσεων και τα συναισθήματα που προκύπτουν από αυτές. Εισήγαγε την έννοια του *βασικού άγχους* που δημιουργείται στο παιδί, όταν ζει σε ένα περιβάλλον αδιαφορίας, περιφρόνησης, έλλειψης σεβασμού. Ένα περιβάλλον, που διαταράσσει την ηρεμία και την συναισθηματική ασφάλεια του παιδιού. Το *βασικό άγχος* δημιουργεί στο άτομο χαμηλή αυτοεκτίμηση, η οποία και φαίνεται στη γενικότερη συμπεριφορά του.

Ο **Erikson** (1963, 1968) επεδίωξε να συνδυάσει τη βιολογική θεώρηση του Freud και την κοινωνιολογική των μετέπειτα ψυχαναλυτών. Διαμόρφωσε έτσι την βιοκοινωνική θεωρία της προσωπικότητας. Με βάση αυτή τη θεωρία υποστηρίζει, ότι η προσωπικότητα του ατόμου δεν ολοκληρώνεται κατά την παιδική και εφηβική ηλικία, αλλά εξελίσσεται σε όλη του τη ζωή. Κατά τον Erikson το άτομο είναι όν ενεργητικό, που σε κάθε ηλικιακή φάση έχει διαφορετικούς στόχους και ανάγκες. Επεσήμανε την ύπαρξη οκτώ σταδίων – φάσεων εξέλιξης, που το καθένα χαρακτηρίζεται από δύο αντίθετους πόλους που συγκρούονται μεταξύ τους. Το πέρασμα από το προηγούμενο στο επόμενο στάδιο προϋποθέτει τη λύση αυτής της σύγκρουσης. Ο επιτυχής τρόπος λύσης των συγκρούσεων οδηγεί και στη διαμόρφωση ενός ώριμου εγώ. Πιο συγκεκριμένα τα στάδια αυτά είναι:

1. *Εμπιστοσύνη – Δυσπιστία*, το στάδιο αυτό συμπίπτει με τη βρεφική ηλικία. Στην ηλικία αυτή το άτομο έχει απόλυτη εξάρτηση από το οικογενειακό

περιβάλλον για την ικανοποίηση των αναγκών του. Αν οι ανάγκες αυτές ικανοποιούνται άμεσα, το βρέφος αισθάνεται ασφαλές και αναπτύσσει το συναίσθημα της εμπιστοσύνης, στην αντίθετη περίπτωση καλλιεργείται στη προσωπικότητα του παιδιού το συναίσθημα της ανασφάλειας και της δυσπιστίας προς τον κοινωνικό περίγυρο.

2. *Αυτονομία – αμφιβολία*, η φάση αυτή περιλαμβάνει το 2^ο και 3^ο έτος της ηλικίας του παιδιού, όταν δηλαδή αναπτύσσεται κινητικά και νοητικά.

3. *Πρωτοβουλία – Ενοχή*, το στάδιο αυτό είναι μεταξύ του 3^{ου} και 6^{ου} έτους του παιδιού, στην ηλικία δηλαδή κατά την οποία οι νοητικές ενέργειες και οι κινητικές δραστηριότητες του παιδιού είναι αποτέλεσμα ενεργητικής πρωτοβουλίας κυρίως κι όχι εξωτερικών ερεθισμάτων.

4. *Φιλοπονία – Κατωτερότητα*, η φάση αυτή αναφέρεται στην πρώτη σχολική ηλικία του παιδιού, τότε που πρέπει να αποκτήσει δεξιότητες όπως η συνεργασία, η εργατικότητα, η ομαλή συμμετοχή σε ομαδικές δραστηριότητες.

5. *Ταυτότητα – σύγχυση ρόλων*, το στάδιο αυτό καλύπτει την εφηβεία από το 12^ο έως το 20^ο έτος. Την περίοδο αυτή καλείται το άτομο να διαμορφώσει το εγώ του, να συνθέσει την ταυτότητά του, ώστε να αποκτήσει μια ολοκληρωμένη εικόνα του εαυτού του. Αν αυτό δεν γίνει το άτομο έχει σύγχυση ρόλων και κρίση ταυτότητας.

6. *Οικειότητα – απομόνωση*, περιέχει την νεανική ηλικία, κατά την οποία το άτομο καλείται να αποκατασταθεί επαγγελματικά και να δημιουργήσει οικογένεια.

7. *Πανανθρώπινο ενδιαφέρον - αυτοαπορρόφηση*, καλύπτει τη μέση ηλικία στην οποία το άτομο έχει ήδη αναπτύξει επαγγελματική δραστηριότητα και καλείται τώρα να εκδηλώσει ενδιαφέρον για το ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον. Αν δεν

καταφέρει να εκδηλώσει αυτό το πανανθρώπινο ενδιαφέρον παραμένει εγκλωβισμένο στην κάλυψη των προσωπικών αναγκών.

8. *Καταξίωση – απόγνωση*, αναφέρεται στη φάση που το άτομο αποσύρεται από τις επαγγελματικές του υποχρεώσεις και δραστηριότητες και κάνει πια τον προσωπικό του απολογισμό, που ενδέχεται να το οδηγήσει στην καταξίωση ή στην απόγνωση.

Ο Erikson τόνισε περισσότερο τον όρο *ταυτότητα* κι όχι τον εαυτό. Θεωρεί την *ταυτότητα* μια κύρια πλευρά του εαυτού, η οποία διαμορφώνεται μέσα από τη διαδικασία της ταύτισης με διάφορα πρόσωπα, όπως οι γονείς, οι εκπαιδευτικοί, οι φίλοι, αλλά και δημόσια, ιστορικά ή και φανταστικά πρόσωπα. Συνεπώς, κατά τον Erikson, η «*ταυτότητα*» προκύπτει μέσα από μια σύνθεση των διαφόρων μορφών με τις οποίες ταυτίζεται το άτομο.

1.6 Φαινομενολογική - Ανθρωπιστική Θεωρία

Η ανθρωπιστική θεωρία τονίζει πόσο σημαντικές είναι οι εμπειρίες ενός ατόμου όπως τις βιώνει και τις αντιλαμβάνεται. Με άλλα λόγια, ασχολείται με τον φαινομενολογικό κόσμο, πώς δηλαδή το άτομο αντιλαμβάνεται και βιώνει τον εαυτό του και τον κόσμο γύρω του. Σύμφωνα με τη φαινομενολογία η διαμόρφωση της προσωπικότητας και της συμπεριφοράς του ατόμου δεν είναι συνέπεια συγκεκριμένων ερεθισμάτων, αλλά εξαρτάται από τον τρόπο που κατανοεί και επεξεργάζεται τα διάφορα ερεθίσματα. Άρα δεν την ενδιαφέρει η αντικειμενική πραγματικότητα, αλλά η υποκειμενική διάσταση που δίνει σε αυτή το άτομο. Βεβαίως ο τρόπος που το άτομο βιώνει την πραγματικότητα εξαρτάται από την εικόνα που έχει για τον εαυτό του. Αυτό συνεπάγεται μια

αμφίδρομη σχέση ανάμεσα στην αντίληψη των διαφόρων ερεθισμάτων - εμπειριών και την αυτοαντίληψη.

Το άτομο δεν είναι ένας παθητικός δέκτης των ερεθισμάτων, όπως παρουσιάζεται στην συμβολική αλληλεπίδραση, αλλά έχει ενεργό συμμετοχή και λειτουργεί ως ανεξάρτητη μονάδα. Ωστόσο, πρέπει να τονισθεί ότι βασική επιδίωξη του ατόμου είναι η διαμόρφωση και η διατήρηση μιας θετικής εικόνας για τον εαυτό του, με συνέπεια να αντιλαμβάνεται μόνο τα ερεθίσματα που θεωρεί θετικά για την εικόνα του.

1.6.1 Η θεωρία του *Garl Rogers*

Κυριότερος εκπρόσωπος της ανθρωπιστικής προσέγγισης θεωρείται ο **Rogers** (1951, 1959), ο οποίος τονίζει την ελευθερία επιλογής και την προσωπική ευθύνη του κάθε ατόμου. Εισάγει την έννοια της *ψυχολογικής πραγματικότητας*, εννοώντας τον υποκειμενικό τρόπο που αντιλαμβάνεται το άτομο το περιβάλλον του. Η βασική υπόθεση της θεώρησής του, είναι ότι ο άνθρωπος τείνει συνεχώς προς την ανάπτυξη και την ωρίμανση, όπως κάθε φυσιολογικός ζωντανός οργανισμός. Το ψυχολογικά υγιές άτομο κατά τον Rogers, εξελίσσεται συνεχώς, προσαρμόζεται σε νέες καταστάσεις, με στόχο πάντα την *αυτοπραγμάτωση*, δηλαδή την εξέλιξη από απλή οντότητα σε σύνθετη. Μέσα σε κάθε άτομο υπάρχουν αναπτυξιακές δυνάμεις που το οδηγούν σε μεγαλύτερη πολυπλοκότητα, αυτονομία και κοινωνικοποίηση. Η τάση αυτή αποτελεί και το ρυθμιστή των εμπειριών του. Το άτομο αξιολογεί τις εμπειρίες ως θετικές ή αρνητικές με κριτήριο τη διευκόλυνση της ανάπτυξής του, συμπεριφέρεται δε με τέτοιο τρόπο ώστε να υπάρχει μια συμφωνία ανάμεσα στη συμπεριφορά και στην εικόνα του εαυτού του.

Ο «εαυτός» κατά τον Rogers, είναι αποτέλεσμα της αλληλεπίδρασης του ατόμου με το περιβάλλον και περιέχει μόνο εκείνα τα στοιχεία, που γίνονται αντιληπτά από την συνείδηση του ατόμου, χωρίς να αναιρεί και την ύπαρξη ασυνείδητων στοιχείων. Η έννοια του «εαυτού» είναι ευρύτερη από εκείνη της αυτοαντίληψης, αφού περιλαμβάνει εκτός από την *αυτοαντίληψη (self-concept)* – τις αντιλήψεις που έχουν σχέση με τον εαυτό του - και το *ιδανικό εγώ (ideal self)*, δηλαδή τον εαυτό που θα ήθελε πάνω απ' όλα να έχει το άτομο.

Επίσης, ο Rogers, πιστεύει στη θετική φύση του ανθρώπου που δοκιμάζει και αντιλαμβάνεται την πραγματικότητα με το δικό του υποκειμενικό άξονα αναφοράς. Ωστόσο η αρνητική κριτική, τα αποθαρρυντικά σχόλια των «σημαντικών άλλων» τον κάνουν να χάσει την εμπιστοσύνη στον εαυτό του. Τονίζει λοιπόν, τη μεγάλη σημασία που έχει για την αυτοπραγμάτωση του ανθρώπου η θετική αποδοχή των *σημαντικών άλλων* και ιδιαίτερα για το παιδί, που σε αυτή την ηλικία προσπαθεί να διαμορφώσει και να ισχυροποιήσει το «εγώ» του. Η «ανεπιφύλακτη θετική αναγνώριση» των γονιών του, οδηγεί το παιδί στη διαμόρφωση μιας θετικής αυτοαντίληψης, ενώ στην αντίθετη περίπτωση, στην αποδοχή δηλαδή υπό όρους, το παιδί εσωτερικεύει την απόρριψη των άλλων προς τον εαυτό του, οδηγείται σε διαστρεβλωμένους μηχανισμούς, αρνούμενο να αναγνωρίσει τις αρνητικές πτυχές του που τις θεωρεί απειλητικές, καταλήγει σε ρήξη των εμπειριών του με την αυτοαντίληψή του και εμποδίζει έτσι την αυτοπραγμάτωση.

1.6.2 Η θεωρία ιεράρχησης αναγκών του Maslow

Ο Abraham Maslow (1954) ιδρυτής της ανθρωπιστικής θεωρίας διατύπωσε τις απόψεις του για την αυτοπραγμάτωση του ατόμου σε σχέση με την έννοια της ιεραρχίας των αναγκών. Σύμφωνα με τον Maslow, ο βαθμός παρακίνησης του

ατόμου επηρεάζεται από το βαθμό ικανοποίησης των αναγκών. Για να γίνει ένα άτομο αυτό που του ταιριάζει, πρέπει να ικανοποιηθούν οι βασικές ανάγκες του μέσα στις οποίες περιλαμβάνει και τον αυτοσεβασμό και την αυτοεκτίμηση. Ενδιαφέρεται λοιπόν, για το γίνεσθαι του ανθρώπου, υποστηρίζει ότι ο άνθρωπος παρουσιάζει μια φυσική τάση για αυτοπραγμάτωση και ολοκλήρωση, επιδιώκει στόχους, έχει αξίες.

Η πυραμίδα των αναγκών, όπως την δημιούργησε ο Maslow, είναι η ακόλουθη:

1. *Βιολογικές ανάγκες (physiological needs)*: Είναι οι ανάγκες που έχουν άμεση σύνδεση με την επιβίωση του ατόμου (τροφή, ένδυση, στέγη, κ.λπ.), σε περίπτωση μη ικανοποίησης αυτών των αναγκών η επιβίωση του ατόμου γίνεται προβληματική. Βεβαίως, είναι προφανές, ότι όσο δεν ικανοποιούνται αυτές οι βασικές ανάγκες το άτομο δεν εκδηλώνει ενδιαφέρον για την ικανοποίηση αναγκών υψηλότερου επιπέδου.
2. *Ανάγκες ασφάλειας (safety needs)*: Είναι οι ανάγκες που είναι δημιουργήματα του συναισθήματος της αυτοσυντήρησης. Οι ανάγκες που σχετίζονται με την προστασία από κινδύνους, από το φόβο των στερήσεων, από την επιθυμία για σίγουρη εργασία. Η επιθυμία αυτή είναι σπουδαίο κίνητρο συμπεριφοράς, αφού κάθε εργαζόμενος εξαρτάται σε σημαντικό βαθμό από την εργασία του.
3. *Κοινωνικές ανάγκες (belonging needs)*: Ο άνθρωπος ως κοινωνικό όν έχει την ανάγκη να συναναστρέφεται και να επικοινωνεί με άλλους ανθρώπους, να ανήκει σε κάποια κοινωνική ομάδα μέσα στην οποία να είναι αποδεκτός και αναγνωρίσιμος. Να εκτιμάει και να εκτιμάται, να είναι αποδέκτης κατανόησης και αγάπης και αντιστρόφως. Αντιλαμβανόμαστε εύκολα, ότι η ομαλή ένταξη σε μια ομάδα του ατόμου και ιδιαίτερα του παιδιού και του εφήβου, το οδηγεί σε

μια συμπεριφορά χωρίς πολλά προβλήματα και στην ανάπτυξη υγιούς προσωπικότητας.

4. *Η ανάγκη για αυτοεκτίμηση και αναγνώριση από τους άλλους (esteem needs):*

Αφού το άτομο ικανοποιήσει την ανάγκη ένταξης σε μια ομάδα, προκύπτει η ανάγκη εκτίμησης, τόσο από πλευράς του ίδιου του εαυτού όσο και από πλευράς των άλλων μελών της ομάδας. Αυτό μεταφράζεται ως ανάγκη για φήμη, αυτοπεποίθηση, γόητρο, δύναμη, ανάγκες που ήδη είχε επισημάνει ο A. Alder και οι οπαδοί του. Αν ικανοποιηθούν αυτές οι ανάγκες το άτομο αισθάνεται ότι είναι ικανό, χρήσιμο, σημαντικό και οδηγείται σταδιακά στην αυτοπραγμάτωση. Στην αντίθετη περίπτωση, μπορεί να καταλειφθεί από συναισθήματα κατωτερότητας, μειονεξίας και ενδεχομένως με τον καιρό και από αγχώδεις διαταραχές.

5. *Ανάγκες αυτοπραγμάτωσης (Self actualization needs):* Ο Maslow υποστηρίζει ότι αφού το άτομο καλύψει όλες τις προηγούμενες ανάγκες του, επιδιώκει να οδηγηθεί στην αυτοπραγμάτωση, στην αυτοολοκλήρωση, η οποία βεβαίως διαφοροποιείται από άτομο σε άτομο. Έτσι ένα άτομο ικανοποιεί την ανάγκη αυτή ενδεχομένως με το να γίνει καλός αθλητής, άλλο με το να είναι επιτυχημένος επαγγελματίας ή επιστήμονας και κάποιο άλλο με το να εξελιχθεί σε καλός γονέας.

1.7 Γενικά σχόλια στις διάφορες θεωρητικές προσεγγίσεις

Μετά από τη σύντομη ανασκόπηση της έννοιας του εαυτού όπως επιχειρήθηκε στις προηγούμενες σελίδες, διαπιστώνουμε, ότι το ενδιαφέρον για τον «εαυτό» δεν προέκυψε τις τελευταίες δεκαετίες. Ο άνθρωπος από πολύ νωρίς επικέντρωσε την προσοχή του στην ύπαρξή του και προσπάθησε να ερμηνεύσει

τα αίτια της συμπεριφοράς του. Βέβαια στην πορεία των χρόνων η έννοια έχει σημαντικά αλλάξει. Ο εαυτός είναι συνείδηση, είναι ψυχή, είναι οργανωτής εμπειριών.

Ο **James** πρώτος, διατύπωσε ότι αποτελείται από μια σύνθεση συναισθημάτων και σκέψεων που συνιστούν την αυτοενημέρωση και την έννοια του «ποιος» και «τι» είναι το άτομο.

Η θεωρία της συμβολικής αλληλεπίδρασης τόνισε τη διάσταση του «σχετίζεσθαι», δηλαδή της κοινωνικής διαδράσης. Έτσι, ο **C. Cooley** υποστηρίζει, ότι ο «εαυτός» πλάθεται μέσω του «άλλου»: είτε ως αντίληψη του άλλου για τον εαυτό «κατοπτρικός εαυτός», είτε ως «κοινωνικός εαυτός», δηλαδή ως σύστημα ιδεών, που ο νους αντλεί από τη επικοινωνία του με τους άλλους και θεωρεί δικό του.

Ο **Meed** θεωρεί ότι ο εαυτός είναι αποτέλεσμα κοινωνικής διαδικασίας και προκύπτει από την αλληλεπίδραση του ατόμου με τους «σημαντικούς άλλους», τα ουσιώδη πρόσωπα της ζωής του π.χ. γονείς, αδέρφια, εκπαιδευτικούς. Πιστεύει ότι ο σχηματισμός του εαυτού εξασφαλίζει δύο πράγματα:

1. Την προσαρμογή της δραστηριότητας του ατόμου στις δραστηριότητες των άλλων και αντίστροφα.
2. Τον έλεγχο του ατόμου από την πλευρά του κοινωνικού περιβάλλοντος μέσα από τη διαδικασία της προσαρμογής.

Η φαινομενολογία δίνει ενεργητικό ρόλο στο άτομο και τονίζει τη σημαντικότητα του τρόπου που το ίδιο βλέπει τις διάφορες ανάγκες του, τις αξίες του, τις ιδιαιτερότητές του.

Ο κύριος εκπρόσωπος της, ο **Rogers** υποστηρίζει ότι ο «εαυτός» είναι αποτέλεσμα της αλληλεπίδρασης του ατόμου με το περιβάλλον και περιέχει μόνο

τα συνειδητά στοιχεία, οι υποσυνείδητοι παράγοντες δεν επηρεάζουν τη συμπεριφορά εκτός και αν υπεισέρθουν στο πεδίο ενημέρωσης του «εαυτού».

Οι οπαδοί της ψυχαναλυτικής θεώρησης στέκονται στην ιδιαιτερότητα του ατόμου σε σχέση με τον ψυχισμό του και στο ρόλο που διαδραματίζουν ασυνείδητα κίνητρα στην διαμόρφωση του εαυτού του και στην εκδήλωση της συμπεριφοράς του.

Συμπερασματικά ωστόσο, θα λέγαμε ότι σημείο άρθρωσης όλων των θεωρητικών προσεγγίσεων είναι ότι «ο εαυτός» και η «αυτοαντίληψη» αποτελούν καθοριστικές παραμέτρους για τη διαμόρφωση της ανθρώπινης συμπεριφοράς και τη δημιουργία μιας αυτόνομης και δομημένης προσωπικότητας.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2

ΕΑΥΤΟΣ - ΑΥΤΟΑΝΤΙΛΗΨΗ - ΑΥΤΟΕΚΤΙΜΗΣΗ

Η ερευνητική δραστηριότητα σχετικά με την έννοια του εαυτού διαφόρων ειδικοτήτων όπως ψυχολόγων, κοινωνιολόγων, κ.λπ. καταλήγει συχνά σε αντιφατικούς εννοιολογικούς προσδιορισμούς. Ωστόσο, το πανανθρώπινο ερώτημα «ποιος είμαι;», «από πού προέρχομαι;» και «που πηγαίνω;», συνεχίζει να υπάρχει και δείχνει την έντονη προσπάθεια του ανθρώπου για πλήρη γνώση του εαυτού του.

Τις τελευταίες δεκαετίες, η μελέτη του εαυτού εστιάστηκε στο λειτουργικό ρόλο των δύο βασικών συνιστωσών του, της αυτοαντίληψης και της αυτοεκτίμησης. Πιο συγκεκριμένα, υπάρχουν δύο ερευνητικά ρεύματα, αυτό που θεωρεί την αυτοαντίληψη και την αυτοεκτίμηση έννοιες συνώνυμες κι αυτό που υποστηρίζει ότι αν και υπάρχει σχέση αλληλεξάρτησης οι δύο έννοιες πρέπει να διαχωριστούν με σαφήνεια. Έτσι ο **Burns** (1982), θεωρεί ότι η αυτοαντίληψη περιέχει δυο πλευρές, την περιγραφική και την αξιολογική. Αντίθετα, οι **Wells** και **Marwell** (1976) υποστηρίζουν το εξής: «Εάν θεωρήσουμε ότι η αυτοαντίληψη αποτελείται από ένα σύνολο στάσεων προς τον εαυτό, η αυτοεκτίμηση θα ορισθεί ως η αξιολογική πλευρά για κάθε μια από αυτές τις στάσεις, ή το σύνολο αυτών των επιμέρους αξιολογήσεων».

2.1 Ο όρος αυτοαντίληψη

Ο **James** (1963) ορίζει την αυτοαντίληψη ως το σύνολο των αντιλήψεων που έχει διαμορφώσει το άτομο για τον εαυτό του, τις δυνατότητες και τις ικανότητές του. Επίσης, τονίζει τη «σημαντικότητα των άλλων» στη δόμηση αυτής της εικόνας.

Ο **Rogers** (1961) θεωρεί την αυτοαντίληψη στοιχείο του φαινομενολογικού πεδίου του ανθρώπου, που διαμορφώνεται μέσα από τη συναλλαγή του με το περιβάλλον. Με βάση τη φαινομενολογική προσέγγιση η διαμόρφωση της γνωστικής πλευράς του εαυτού, δηλαδή της αυτοαντίληψης, εστιάζεται στη σημασία και το περιεχόμενο που αποδίδει το άτομο στις εμπειρίες που βιώνει και στην εξωτερική του πραγματικότητα.

Κατά τον **Rosenberg** (1986), η αυτοαντίληψη δεν είναι το «εγώ» του Freud, ούτε «ο αληθινός εαυτός» της Horney, ούτε «το ολοκληρωμένο άτομο» του Maslow, αλλά η συνέπεια της αντικειμενοποίησης του εαυτού του, το να σταθεί απέναντι από τον εαυτό του και να τον παρατηρεί.

Σύμφωνα με τους **Purkey** (1970) και **Schwarzer & Jerusalem** (1989), η αυτοαντίληψη αναφέρεται στο συνολικό ποσό των σχετικών με τον εαυτό πληροφοριών που το άτομο επεξεργάζεται, αποθηκεύει, και οργανώνει συστηματικά.

Καταλήγουμε λοιπόν, ότι αν και υπάρχει μια ποικιλία ορισμών που χρησιμοποιούνται για την έννοια της αυτοαντίληψης, η πλειοψηφία των ειδικών συμφωνεί ότι η αυτοαντίληψη είναι το σύνολο των γνωστικών σχημάτων – στάσεων, που διαμορφώνει ένα άτομο για τον εαυτό του. Είναι η μορφή του προσωπικού του Εγώ, δηλαδή ο παραστατικός κύκλος του ατόμου για τον εαυτό του, πάνω στον οποίο διαμορφώνει τις σχέσεις του με το περιβάλλον και τους συνανθρώπους του.

2.1.1 Διαμόρφωση της αυτοαντίληψης

Η αυτοαντίληψη έχει μια δυναμική μορφή, που αλλάζει κατά τη διάρκεια της ζωής του ατόμου, αλλά οι κεντρικές δομές παραμένουν σταθερές (Markus & Nurius, 1986). Πιο συγκεκριμένα, η διαδικασία σχηματισμού της αρχίζει κατά

τη βρεφική ηλικία, συνεχίζει στην παιδική και εφηβική και δημιουργείται μια σχετική σταθερότητα κατά την ενηλικίωση, χωρίς αυτό να αποκλείει πιθανές αλλαγές, αφού σύμφωνα με τη **Harter** (1983), η αυτοαντίληψη είναι μια προσωπική θεωρία που συνεχώς αλλάζει, καθώς δέχεται νέες πληροφορίες από το κοινωνικό περιβάλλον και δεν αποτελεί μια παγιωμένη κατάσταση.

Κατά το πρώτο στάδιο σχηματισμού της αυτοαντίληψης το άτομο – βρέφος ανακαλύπτει το σώμα του, τα μέλη του κ.λπ. Η σωματική αυτή εικόνα σχηματίζεται νωρίς, αφού τα βρέφη 8 με 9 μηνών αναγνωρίζουν το είδωλό τους στον καθρέφτη και αργότερα 18 – 24 μηνών και σε οικογενειακές φωτογραφίες, έτσι δημιουργείται η έννοια του εαυτού ως αντικειμένου. Η Harter (1983) υποστηρίζει ότι η αρχική ανακάλυψη του βρέφους ότι το σώμα της μητέρας του δεν αποτελεί μέρος του δικού του σώματος αποτελεί και τη βάση της αυτοαντίληψης. Οι σωματικές αλλαγές που γίνονται στην παιδική ηλικία αφομοιώνονται εύκολα από το άτομο, ενώ οι έντονες και καθοριστικές αλλαγές της εφηβείας αποτελούν βασική αιτία εσωτερικών συγκρούσεων, αλλά και έντονων φόβων και ανασφαλειών. Είναι σαφές, ότι καθώς μεγαλώνει το παιδί καλείται να ανταποκριθεί σε ρόλους που σχετίζονται με το φύλο του, τη θέση του στην οικογένεια, τους φίλους του στο σχολείο, την αθλητική ομάδα που ενδεχομένως ανήκει κ.λπ. Παρατηρούμε λοιπόν, ότι ο παραστατικός κύκλος της αυτοαντίληψης του παιδιού χαρακτηρίζεται από μια συνεχή διεύρυνση, μέσα από την οποία διαμορφώνει εντέλει την αυτοθεωρία του.

2.1.2 Παράγοντες της αυτοαντίληψης

α. Οικογένεια: Σύμφωνα με έρευνες που έχουν γίνει η αυτοαντίληψη των παιδιών επηρεάζεται καθοριστικά από την αντίληψη που έχουν οι γονείς τους για κείνα. Πιο συγκεκριμένα, έχει αποδειχθεί ότι όταν η αντίληψη και των δύο

γονιών για το παιδί τους συμπίπτει και είναι θετική, το παιδί αναπτύσσει υψηλότερη αυτοαντίληψη από εκείνα που οι γονείς τους έχουν διαφορετική (Lau & Pun, 1999).

β. Σχολείο: Στόχος του υπαρκτού σχολείου είναι η ανάπτυξη της αυτοαντίληψης του παιδιού, ανεξάρτητα από το εάν αυτό τελικά δεν υλοποιείται και ατροφεί χάριν του εξεταστικοκεντρικού και βαθμοθηρικού του χαρακτήρα. Εξάλλου, εδώ και χρόνια έχει γίνει κατανοητή η σημαντικότητα της αυτοαντίληψης σε όλους τους τομείς εξέλιξης του ατόμου.

Έρευνες έδειξαν ότι η αυτοαντίληψη της σχολικής ικανότητας επηρεάζεται τόσο από τη σχολική επίδοση του ίδιου του παιδιού όσο και από τη σχέση της επίδοσης του με το μέσο όρο της επίδοσης των συνομηλίκων του (Marsh & Hau, 2003). Στον ελληνικό χώρο οι έρευνες έχουν δείξει ότι, η σχολική επίδοση του παιδιού, το ενδιαφέρον του για τα μαθήματα, αλλά και η εικόνα που διαμορφώνει για τη σχέση του με συνομηλίκους, γονείς και εκπαιδευτικούς, είναι ποσά ανάλογα (Χατζηχρήστου & Horf, 1992). Επιπλέον, έχει φανεί ότι τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες διαμορφώνουν χαμηλή αυτοαντίληψη όχι μόνο σχολικής ικανότητας, αλλά και κοινωνικής αποδοχής και συμπεριφοράς (Χατζηχρήστου & Horf, 1992).

γ. Πολιτισμικό περιβάλλον: Είναι προφανές ότι το πολιτισμικό περιβάλλον μέσα στο οποίο γεννιέται, ζει και αναπτύσσεται ένα άτομο, αποτελεί ένα πλαίσιο στάσεων, αξιών και γνωρισμάτων, που το χαρακτηρίζει η αξιολογική ταξινόμηση. Με βάση αυτή την ταξινόμηση το άτομο προσδιορίζει τη συμπεριφορά του και διαμορφώνει τα κριτήρια που θεωρεί σημαντικά για την αυτοαξιολόγησή του. Έτσι παραδείγματος χάρη έρευνες έχουν δείξει, ότι ενώ η απόκλιση της συνολικής αυτοεκτίμησης μεταξύ Αμερικανών και

Αφροαμερικανών δεν είναι σημαντική, η σημαντικότητα της αυτοαντίληψης σε επιμέρους τομείς διαφέρει, για τους Αμερικανούς η αυτοαντίληψη σχολικής ικανότητας επηρεάζει καθοριστικά την αυτοεκτίμησή τους, ενώ για τους Αφροαμερικανούς η αυτοαντίληψη αθλητικής ικανότητας παίζει μεγαλύτερο ρόλο στη διαμόρφωση της αυτοεκτίμησής τους (Hare & Castenell, 1985).

Επίσης, έρευνες έδειξαν ότι, οι νέες διαφορετικές συνθήκες παιδιών που μεταναστεύουν λειτουργούν ως επιβαρυντικές παράμετροι στην διαμόρφωση της αυτοαντίληψής τους. Με άλλα λόγια, το νέο πολιτισμικό περιβάλλον και οι δυσκολίες προσαρμογής, καθώς και η χαμηλή αυτοαντίληψη είναι επίσης πόσα ανάλογα (Γεωργιά & Παπαστυλιανού, 1993).

δ. Φύλο: Σχετικά με τη σημαντικότητα του φύλου στη διαμόρφωση της αυτοαντίληψης κυριαρχεί η άποψη ότι υπάρχουν διαφορές, οι οποίες όμως οφείλονται στο διαφορετικό τρόπο κοινωνικοποίησης των δύο φύλων. Έτσι παρατηρούμε ότι, η υψηλή αυτοαντίληψη στους άνδρες συνδέεται περισσότερο με την αυτονομία και τα προσωπικά επιτεύγματα, ενώ στις γυναίκες με την ευαισθησία και την ποιότητα των διαπροσωπικών σχέσεων (Joseph, Markus & Tafarodi, 1992). Η Wylie (1979) μέσα από τις έρευνές της συμπέρανε, ότι δεν υπάρχουν σημαντικές διαφοροποιήσεις στη συνολική αυτοεκτίμηση των δύο φύλων, δεν απέκλεισε όμως το ενδεχόμενο των διαφοροποιήσεων σε επιμέρους τομείς της αυτοαντίληψης. Επίσης, ο Marsh (1994) παρατήρησε διαφορές στους διάφορους τομείς της αυτοαντίληψης που άπτονται όμως των κοινωνικών στερεοτύπων.

ε. Προσωπική ιστορία: Είναι αυτονόητο ότι τα διάφορα προσωπικά γεγονότα, τα οποία οριοθετούν και χαρακτηρίζουν τη ζωή ενός ατόμου να διαδραματίζουν και καθοριστικό ρόλο στη διαμόρφωση της αυτοαντίληψής του.

Ωστόσο, έρευνες έδειξαν ότι η επίδραση στη διαμόρφωση της αυτοαντίληψης δεν εξαρτάται τόσο από το γεγονός αυτό καθ' αυτό, όσο από τον τρόπο που το άτομο βιώνει, αξιολογεί, ερμηνεύει το γεγονός, καθώς και από τις υπόλοιπες ήδη διαμορφωμένες συνθήκες της ζωής του (σχέση με γονείς, προηγούμενα παιδικά βιώματα κ.λπ.) (Λεοντάρη, 1996).

στ. Εξωτερική εμφάνιση: Έρευνες έχουν δείξει ότι η εικόνα που διαμορφώνει το άτομο για την εξωτερική – φυσική του εμφάνιση επηρεάζει σημαντικά τη συνολική του αυτοεκτίμηση (Harter, 1990).

2.2 Ο όρος αυτοεκτίμηση

Με τον όρο αυτοεκτίμηση αναφερόμαστε στη συναισθηματική συνιστώσα του εαυτού ή με άλλα λόγια στην αξιολογική διάσταση του ατόμου απέναντι στον εαυτό του Wells και Marwell (1976), η οποία μπορεί να είναι θετική ή αρνητική και να οδηγήσει αντίστοιχα το άτομο σε υψηλή ή χαμηλή αυτοεκτίμηση.

Ο James πρώτος βλέπει την αυτοεκτίμηση ως την απόσταση μεταξύ του ιδανικού εαυτού και του αντιληπτού, και την προσδιορίζει με ένα κλάσμα. Σύμφωνα με το κλάσμα αυτό, η αυτοεκτίμηση είναι το πηλίκο των επιτυχιών του ατόμου προς τις επιδιώξεις, φιλοδοξίες ή προθέσεις του:

επιτυχίες

αυτοεκτίμηση= -----

επιδιώξεις

Αντιλαμβανόμαστε ότι σύμφωνα με τον James η αυτοεκτίμηση μπορεί να αυξηθεί αν αυξήσει την απόδοσή του ή εάν μειώσει τις προσδοκίες του το άτομο, συνεπώς, η απομάκρυνση από κάποιες προσδοκίες οδηγούν στο ίδιο αποτέλεσμα όσο και η υλοποίησή τους.

Οι **Cooley** (1902) και **Mead** (1934) από την άλλη, υποστήριξαν ότι αυτό που διαμορφώνει την αυτοεκτίμηση των ατόμων είναι οι απόψεις και οι εκτιμήσεις των άλλων για αυτά, και κυρίως των «Σημαντικών Άλλων». Ο Cooley μίλησε για το **φαινόμενο του «καθρεπτιζόμενου εαυτού»** (looking-glass self), ενώ ο Mead για τον **«γενικευμένο άλλο»** (generalized other).

Ο C. Rogers, επισημαίνει τη συνειδητή προσωπική εμπειρία, η αποδοχή της οποίας συνεπάγεται την εξασφάλιση ομαλής προσαρμογής και αυτοεκτίμησης. Βασική προϋπόθεση για την βελτίωση ή την αποκατάσταση μιας προβληματικής συμπεριφοράς σύμφωνα με τον Rogers, είναι η αυτοαποδοχή. Συνεπώς, καθοριστική παράμετρος της συμπεριφοράς ενός ατόμου αποτελεί η άποψη που διαμορφώνει το ίδιο το άτομο για τον εαυτό του και η οποία εμπεριέχει νοητικές, συναισθηματικές και προτρεπτικές ιδιότητες.

Ο **Abraham Maslow** (1954) μεταξύ των βασικών αναγκών κατέταξε τις ανάγκες για αυτοεκτίμηση, (ανάγκες για ισχύ, επιτυχία, ικανότητα και ανεξαρτησία), και τις ανάγκες για εκτίμηση από τους άλλους (ανάγκες για θέση-status, αναγνώριση, προσοχή και θετική αξιολόγηση).

Ο **Coopersmith** (1967), ο οποίος θεωρείται ένας από τους κυριότερους μελετητές της αυτοεκτίμησης (self-esteem), αναφέρεται σε αυτή χαρακτηρίζοντάς τη ως την αξιολόγηση, που το άτομο κάνει και συνήθως διατηρεί σε σχέση με τον εαυτό του, στην προσωπική δηλαδή κρίση της αξίας του ατόμου, η οποία συνεπάγεται και τις στάσεις που τελικά εκδηλώνει το άτομο απέναντι στον εαυτό του, είτε στάση αποδοχής είτε στάση αποδοκιμασίας.

Ο **Rosenberg** (1965) όρισε την αυτοεκτίμηση με παρεμφερή τρόπο ως θετική ή αρνητική στάση απέναντι σε ένα συγκεκριμένο αντικείμενο, τον εαυτό. Επίσης υπογράμμισε (Rosenberg, 1986), ότι η αυτοεκτίμηση αναφέρεται σε

συναισθήματα αποδοχής και αυτοσεβασμού και όχι σε συναισθήματα ανωτερότητας ή τελειότητας.

Η προσέγγιση του **Ziller** (1973) στην αυτοεκτίμηση γίνεται με όρους σχήματος κοινωνικού εαυτού. Ο εαυτός ορίζεται σε σχέση με σημαντικούς άλλους και η αυτοαξιολόγηση προκύπτει σε μεγάλο βαθμό μέσα σε ένα κοινωνικό πλαίσιο αναφοράς.

Εκτός από τις παραπάνω, υπάρχουν πολλές ακόμα θεωρητικές προσεγγίσεις της αυτοεκτίμησης, τόσο παλαιότερες όσο και πιο σύγχρονες. Παράδειγμα μίας πιο σύγχρονης προσέγγισης αποτελεί αυτή του **Nathaniel Branden** (2000), σύμφωνα με τον οποίο, η αυτοεκτίμηση αποτελείται από δύο αλληλοσυνδεόμενες πλευρές, οι οποίες αποτελούν *κολώνες της υγιούς αυτοεκτίμησης*. Πρόκειται για τον αυτοσεβασμό και την αυτοαποτελεσματικότητα.

2.2.1 Διαμόρφωση της αυτοεκτίμησης

Τα πρώτα συναισθήματα του παιδιού απέναντι στον εαυτό του εμφανίζονται τους πρώτους δύο μήνες και προκύπτουν από την ανταπόκριση που εισπράττει στην κάλυψη των βασικών του αναγκών από τους ενήλικες. Ανάλογα με το πώς αντιδρούν οι «σημαντικοί άλλοι» στις ανάγκες των παιδιών και το βαθμό που ολοκληρώνονται αυτές οι ανάγκες σε κάθε επίπεδο ανάπτυξης, διαφοροποιείται και η αυτοεκτίμηση.

Σύμφωνα με τη Harter (1983), η αυτοεκτίμηση ναι μεν έχει αρχίσει να εμφανίζεται στην πρώιμη παιδική ηλικία, δεν είναι μετρήσιμη όμως έως την ηλικία των 5 - 6 ετών, διότι μέχρι τότε οι δύο λειτουργίες της αυτοεκτίμησης η ικανότητα και η αξία λειτουργούν ξεχωριστά. Από 5 έως 8 ετών η αυτοεκτίμηση γίνεται όλο και πιο ξεκάθαρη. Η συναισθηματική άποψη που διαμορφώνουν τα

παιδιά για τον εαυτό τους, αφορά κυρίως πέντε τομείς: την εξωτερική τους εμφάνιση, την αποδοχή τους από το κοινωνικό περιβάλλον, την επίδοση τους σε σχολικό επίπεδο και τις αθλητικές και καλλιτεχνικές τους δεξιότητες.

Είναι ξεκάθαρο ότι η αυτοεκτίμηση δεν αποτελεί ένα έμφυτο γνώρισμα του ατόμου που προκύπτει από τη γέννηση του και παραμένει σταθερό και αδιαπραγμάτευτο σε όλη τη διάρκεια της εξέλιξης του, αντίθετα εμφανίζεται, εξελίσσεται, διαμορφώνεται και τροποποιείται από την ποιότητα των εμπειριών που έχει το άτομο μέσα από την αλληλεπίδρασή του με πολιτιστικούς, κοινωνικούς, οικογενειακούς και άλλους διαπροσωπικούς παράγοντες. Είναι μία διαδικασία σύγκρισης, που εμπεριέχει διαφορές, ομοιότητες, ασυμβατότητες. Βεβαίως απαραίτητη προϋπόθεση για τη διαμόρφωσή της είναι να κατανοήσει το άτομο τη γνωστική πλευρά του εαυτού του, ώστε να προχωρήσει στη συνέχεια στην αξιολόγησή της.

2.2.2 Χαρακτηριστικά ατόμων με υψηλή αυτοεκτίμηση

Υπάρχει μια γενική συμφωνία στη βιβλιογραφία ότι η υψηλή αυτοεκτίμηση, τονώνει τα άτομα και τα κάνει να αντιλαμβάνονται τους εαυτούς τους ως ικανά, αγαπητά και άξια. Αυτό έχει ως συνέπεια, να είναι περισσότερο δημιουργικά, να έχουν αυξημένη παραγωγικότητα, να αναπτύσσουν καλύτερες διαπροσωπικές σχέσεις.

Άτομα με θετικά συναισθήματα για τον εαυτό τους, είναι προφανές, ότι καθορίζουν πιο εύκολα τους στόχους και τις κατευθύνσεις τους, υλοποιούν αυτούς τους στόχους με άνεση, αλλά και σε περίπτωση αποτυχίας διαθέτουν όλη εκείνη την ωριμότητα για να τη διαχειρισθούν σωστά και μέσα από αυτή, να οδηγηθούν σε αποτελεσματικότερες επιλογές. Βλέπουν τα όποια λάθη τους ως στοιχεία της διαδικασίας ανάπτυξής τους, με αποτέλεσμα να μην καταλήγουν

εύκολα σε καταστάσεις άγχους και κατάθλιψης. Οι τρόποι που επιλέγουν για να αντιμετωπίσουν διάφορες καθημερινές αγχογόνες καταστάσεις περνούν μέσα από υγιείς και εποικοδομητικές διαδικασίες.

Σε επίπεδο σχολικού περιβάλλοντος τα παιδιά με υψηλή αυτοεκτίμηση είναι ιδιαίτερα δημοφιλή, αγαπητά, έχουν πολλούς φίλους. Διαθέτουν μια καλή και σχετικά ρεαλιστική εικόνα των δυνατοτήτων τους, ξέρουν τις αδυναμίες τους, η αξιολόγηση που κάνουν για τον εαυτό τους είναι ακριβής και δεν οδηγεί σε διαστρεβλωμένες εικόνες. Αισθάνονται υπεύθυνα για τις πράξεις τους, πιστεύουν στις δυνατότητές τους, με αποτέλεσμα να αποδέχονται τα λάθη τους και να μην προσπαθούν να τα αποποιηθούν μεταβιβάζοντας τις ευθύνες σε άλλους. Δεν τα αποθαρρύνει η αποτυχία, έχουν στραμμένη την προσοχή τους στην επιτυχία. Συμμετέχουν εύκολα σε ομαδικές δραστηριότητες, αποδέχονται και εφαρμόζουν με σχετική ευκολία τους κανόνες της ομάδας και συνήθως έχουν ηγετικό ρόλο. Βοηθούν τους αδύναμους μαθητές, αισθάνονται ασφαλείς και ήρεμοι. Δεν επιδιώκουν μέσα από την εκδήλωση παραβατικής συμπεριφοράς να καλύψουν προσωπικές ανάγκες και να συγκεντρώσουν την προσοχή και το ενδιαφέρον των άλλων. Τα διακρίνει αυθορμητισμός, θάρρος, εμπιστοσύνη, συνεργατικότητα, τόλμη στο να εκφράσουν τις απόψεις και να τις υποστηρίξουν με επιχειρήματα.

2.2.3 Χαρακτηριστικά ατόμων με χαμηλή αυτοεκτίμηση

Τα άτομα με χαμηλή αυτοεκτίμηση είναι προφανές ότι έχουν έντονα συναισθήματα ανεπάρκειας, δεν βρίσκονται σε αρμονία με τον εαυτό τους αλλά και με τους άλλους. Υπάρχει έλλειψη εμπιστοσύνης στον εαυτό τους, η οποία τους οδηγεί στο να αποφεύγουν να αντιμετωπίσουν νέες εμπειρίες. Τα χαρακτηρίζει ο έντονος φόβος, η μοναξιά, η δυσκολία να αποδεχθούν τον

κοινωνικό τους περίγυρο, η αδιαλλαξία στις διαπροσωπικές τους σχέσεις, η απαισιοδοξία, η ανασφάλεια, η αποφυγή του ανταγωνισμού. Συχνά η αντικοινωνική τους συμπεριφορά τα οδηγεί σε οριακές αντιδράσεις, όπως η κοινωνική φοβία, η επιθετικότητα και τα προβλήματα υγείας.

Στο σχολικό περιβάλλον ειδικότερα, τα παιδιά αυτά νιώθουν ανεπαρκή, μη αγαπητά, με έντονο το φόβο της πιθανής αποτυχίας. Τα διακρίνει υπέρμετρο άγχος, που συχνά καθιστά ιδιαίτερα δύσκολη την προσαρμογή τους. Δεν συνεργάζονται εύκολα, βλέπουν με αρκετή καχυποψία τους εκπαιδευτικούς και τους συνομηλίκους, χρειάζεται ιδιαίτερη προσπάθεια για να κερδίσουν την εμπιστοσύνη τους.

Γενικότερα, τα προσδιορίζει μια αμυντικότητα στις σχέσεις τους. Διαμορφώνουν έτσι ένα πλαίσιο αρνητικής σκέψης για τους εαυτούς τους που τα οδηγεί και στην εκδήλωση αρνητικής συμπεριφοράς. Μέσα από αυτή τη διαδικασία εμπίπτουν σε ένα φαύλο κύκλο – φαινόμενο αυτοεκπληρούμενης προφητείας ή φαινόμενο της άλω, με αποτέλεσμα να ετικετοποιούν τους εαυτούς τους και να αποφεύγουν συστηματικά οποιαδήποτε ενέργεια που πιστεύουν ότι θα καταλήξει σε προσωπική τους αποτυχία.

2.2.4 Σημαντικότητα της αυτοεκτίμησης

Σύμφωνα με την τρέχουσα βιβλιογραφία η εντύπωση που σχηματίζει το άτομο για την επάρκεια ή την ανεπάρκεια του εαυτού του είναι καθοριστική για όλες τις πτυχές της ζωής του και περικλείει ιδιότητες νοητικές, συναισθηματικές και παροτρυντικές. Η αξιολόγηση του εαυτού μας και η αυτοεικόνα που σχηματίζουμε από αυτή είναι προφανές, ότι αποτελεί ένα εσωτερικό ρυθμιστή των ενεργειών μας, που οδηγεί την προσωπικότητά μας, σταθεροποιεί τη

συμπεριφορά μας και ερμηνεύει και προσδοκά εμπειρίες ανάλογες προς το βαθμό αυτοεκτίμησης.

Η συναισθηματική συνιστώσα του εαυτού, η αυτοεκτίμηση, είναι ένα μοναδικό ανθρώπινο γνώρισμα, μια κύρια μεταβλητή της συμπεριφοράς μας, που προσδιορίζει την προσαρμοστική μας ικανότητα και βοηθάει σημαντικά στη μελέτη και την αποκωδικοποίηση της ανθρώπινης συμπεριφοράς.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3

Η ΕΝΝΟΙΑ ΤΟΥ ΑΓΧΟΥΣ

Οι περισσότεροι άνθρωποι σήμερα ταλαιπωρούνται από το άγχος της σύγχρονης ζωής, το οποίο σε ακραίες περιπτώσεις δημιουργεί έντονα προβλήματα. Η αντιμετώπιση του άγχους είναι μια καθημερινή αναγκαιότητα για την ομαλή ανθρώπινη ανάπτυξη και εξέλιξη. Είναι λοιπόν, κομμάτι της ίδιας μας της ζωής, πλήρως ενσωματωμένο μέσα σε αυτή. Το να πάει κάποιος στην καινούρια του δουλειά, να αποχωριστεί τους γονείς του, να πάει για πρώτη φορά στο σχολείο, να σχετιστεί με άλλους ανθρώπους, να αντιμετωπίσει επαγγελματικές δυσκολίες, να εκθέσει τον εαυτό του μπροστά σε ακροατήριο, κ.λπ. αποτελούν μερικές από τις πάμπολλες αιτίες άγχους. Κάθε περίπτωση που η συμπεριφορά ενός ατόμου εκτιμάται και κρίνεται από τον κοινωνικό περίγυρο ενδέχεται να αποτελέσει πηγή και αιτία άγχους. Ωστόσο, θα πρέπει εδώ να τονίσουμε ότι οι συναισθηματικές αντιδράσεις του ατόμου σε διάφορες περιστάσεις που θεωρεί πειστικές δεν εμπεριέχουν αντικειμενικά κριτήρια, αλλά εξαρτώνται από τις προσωπικές εκτιμήσεις, ερμηνείες και αξιολογήσεις του ατόμου. Όταν οι άνθρωποι βιώνουν και εκτιμούν μια κατάσταση ως πειστική, ή απειλητική δοκιμάζουν αισθήματα έντασης, ανησυχίας, που τους οδηγεί και σε διαφοροποίηση της συμπεριφοράς τους, ώστε να αντιμετωπίσουν αυτή την κατάσταση.

Στην παρούσα εργασία θα ορίσουμε το άγχος ως το αποτέλεσμα της σχέσης του ατόμου με εκείνες τις περιβαλλοντικές συνθήκες, οι οποίες κρίνονται απ' αυτό ότι ξεπερνούν τις δυνάμεις του, με συνέπεια να θέτουν σε κίνδυνο την ευημερία του (Lazarus 1993, Lazarus & Folkman, 1984). Σύμφωνα με αυτή την θεώρηση για να αντιληφθεί το άτομο μια κατάσταση ως αγχογόνο θα πρέπει να

την κρίνει απειλητική για κείνον. Με άλλα λόγια, να κάνει την αξιολόγηση του και να καταλήξει ότι δεν έχει τις ψυχοσωματικές, κοινωνικές ή συναισθηματικές ικανότητες για να ανταπεξέλθει στην συγκεκριμένη περίπτωση. Αντιλαμβανόμαστε εύκολα, ότι κομβικό σημείο για την αξιολόγηση που κάνει το άτομο των ικανοτήτων του σε σχέση με τις περιβαλλοντικές συνθήκες και τα ερεθίσματα που δέχεται, είναι η εικόνα που έχει διαμορφώσει για τον εαυτό του, δηλαδή η γνωστική και συναισθηματική συνιστώσα του εαυτού του.

Η διαδικασία αξιολόγησης του ατόμου (γνωστική θεωρία) στην εκάστοτε περιβαλλοντική περίπτωση εμπεριέχει δύο στάδια (Folkman, 1984). Στο **πρώτο στάδιο** το άτομο εκτιμάει κατά πόσον μια συνδιαλλαγή του με το περιβάλλον μπορεί να είναι θετική, αρνητική ή αδιάφορη. Στο **δεύτερο στάδιο**, αφού αξιολογήσει την κατάσταση ως απειλητική – αρνητική, καλείται να περάσει σε μια νέα αξιολόγηση για το κατά πόσον διαθέτει τις δυνατότητες ή τις εναλλακτικές λύσεις για να την αντιμετωπίσει. Θέτει στον εαυτό του το ερώτημα «**τι μπορώ να κάνω;**». Η εμπειρία αυτή της απειλής έχει δύο κύρια χαρακτηριστικά την πρόβλεψη δυνητικών επιβλαβών καταστάσεων, που δεν έχουν συμβεί ακόμα και τις νοητικές διεργασίες τη μνήμη, την αντίληψη, την κρίση.

3.1 Το άγχος στην παιδική και εφηβική ηλικία

Το άγχος, όπως ήδη αναφέραμε, αποτελεί ένα καθολικό ανθρώπινο συστατικό στοιχείο, που υπάρχει «δυνάμει» στον καθέναν. Κάθε μέρα και σε κάθε στάδιο της ανθρώπινης εξέλιξης υπάρχουν πειστικές καταστάσεις. Τα παιδιά δεν εξαιρούνται από αυτό το συναίσθημα, γεγονός που δεν επιβεβαιώνεται μόνο μέσα από την καθημερινή εμπειρία, αλλά και από επιστημονικές έρευνες. Από

το τραύμα της γέννησης, τον αποχωρισμό από τη μητέρα και την προσέγγιση από ξένα πρόσωπα μέχρι και την ολοκλήρωση της εφηβείας, το νεαρό άτομο δέχεται αιτίες άγχους και ανασφάλειας. Επίσης, από τον απογαλακτισμό και την εκπαίδευση της τουαλέτας σαν βρέφος, όπως και από τη βασική εκπαίδευση σαν μεγαλύτερο παιδί, έως την απόκτηση επαγγελματικών ικανοτήτων αργότερα, το άτομο δέχεται πολλές και διαφορετικές πιεστικές καταστάσεις, που συχνά του δημιουργούν άγχος.

Το ανθρώπινο όν λοιπόν, από τότε που αντιλαμβάνεται τον εαυτό του σαν μια αυτοδύναμη βιοψυχική μονάδα, νιώθει να πορεύεται σε μια αναγκαστική πορεία για την οποία δεν ρωτήθηκε και καλείται να χαράξει τη δική του προσωπική και ιστορική διαδρομή. Η συνειδητοποίηση αυτής της διαδρομής γεμίζει την ανθρώπινη ύπαρξη με άγχος. Ωστόσο, πρέπει να υπογραμμίσουμε ότι, ναι μεν η διαδικασία δημιουργίας του άγχους είναι κοινή σε όλες τις ηλικίες, υπάρχουν όμως σημαντικές διαφορές ανάμεσα στα παιδιά και στους ενήλικες σε επιμέρους τομείς αυτού του φαινομένου.

Το κάθε άτομο βρίσκεται σε μια συνεχή συνδιαλλαγή με το περιβάλλον μέσα από την οποία αποκτά εμπειρίες και διαμορφώνει την προσωπικότητά του, η διαφορά μεταξύ ενός ενήλικα και του παιδιού ή του εφήβου προσδιορίζεται ακριβώς σε αυτό το σημείο, στον αριθμό των εμπειριών που έχει ο ενήλικας και στα νοητικά - γνωστικά εφόδια που έχει διαμορφώσει για να αντιμετωπίσει καταστάσεις άγχους. Είναι προφανές, ότι η συσσωρευμένη εμπειρία του παιδιού διαφέρει σημαντικά και σε ποσότητα και σε ποιότητα από εκείνη του ενήλικα. Επιπλέον ουσιώδεις γνωστικές λειτουργίες και ικανότητες, όπως η προσοχή, η αντίληψη, η αναγνώριση και η ερμηνεία των ερεθισμάτων του περιβάλλοντος, η αφαιρετική σκέψη, η γλώσσα – *ιδιαίτερα τα πρώτα χρόνια της ζωής του* - δεν

έχουν αναπτυχθεί πλήρως, παρά μόνο αν φτάσει το παιδί στο τέλος της εφηβείας του (Παρασκευόπουλος, 1985).

Οι δύο αυτές παράμετροι, δηλαδή *ο περιορισμένος αριθμός εμπειριών και η μειωμένη νοητική ανάπτυξη* είτε ταυτόχρονα και οι δύο, είτε η καθεμία ξεχωριστά επιδρούν στη διαδικασία δημιουργίας του άγχους και συγκεκριμένα στη *γνωστική εκτίμηση* μιας κατάστασης, αλλά και στην *ρύθμιση του συναισθήματος* που προκαλεί. Σχετικά με το *συναίσθημα* είναι κοινά αποδεκτό, ότι στην παιδική ηλικία παρουσιάζει διαφορετικά χαρακτηριστικά, όπως την ένταση και τη διάρκεια. Ακόμη στην παιδική και εφηβική ηλικία είναι πιο δύσκολη η ρύθμιση του συναισθήματος, λόγω της ανεπάρκειας στις νοητικές ικανότητες και λειτουργίες του ατόμου.

Σχετικά με τη γνωστική εκτίμηση, είναι πλήρως κατανοητό ότι το νεαρό άτομο υστερεί, λόγω των περιορισμένων εμπειριών και της ελλιπούς νοητικής ανάπτυξης, αφού πρόκειται για μια σύνθετη διαδικασία που αποτελεί και το ενδιάμεσο στάδιο μεταξύ του ερεθίσματος – των εξωτερικών δηλαδή απαιτήσεων και της εκδήλωσης του άγχους.

Ένας επιπλέον τομέας διαφοροποίησης του άγχους σε παιδιά και ενήλικες είναι τα αίτια που το προκαλούν, οι εξωτερικές απαιτήσεις, όπως τις βιώνει και τις αντιλαμβάνεται το άτομο (Μπεζεβέγκης, 2001). Επομένως, εάν θέλουμε να κατανοήσουμε το άγχος στα παιδιά και στους εφήβους θα πρέπει να εξετάσουμε τα αίτια που το προκαλούν σε συνάρτηση πάντα με τις προσωπικές δυνατότητες, τον κύκλο εμπειριών και το επίπεδο νοητικής ανάπτυξης.

3.1.1 Αίτια άγχους στην παιδική και εφηβική ηλικία

Έχουν γίνει πολλές προσπάθειες ταξινόμησης των αιτιών άγχους σε παιδιά και εφήβους, όπως το αλληλεπιδραστικό μοντέλο των (Folkman- Lazarus 1985), το

οποίο ταξινομεί τα αίτια σε εκείνα που σχετίζονται με μείζονα γεγονότα ζωής (θάνατος αγαπημένου προσώπου, χωρισμός γονιών κ.λπ.) και σε εκείνα που σχετίζονται με καθημερινά γεγονότα (σχέσεις με συνομήλικες, σχολική επίδοση, αντιμετώπιση από τους εκπαιδευτικούς κ.λπ.).

Επίσης μια ανεπίσημη ταξινόμηση συνδυάζεται με τις αναπτυξιακές φάσεις του παιδιού όπως το άγχος του αποχωρισμού, την πρώτη επαφή του με το σχολικό περιβάλλον, τα προβλήματα της εφηβείας (Παρασκευόπουλος, 1985).

Οι Sears και Milburn (1990) παραθέτουν 25 στοιχεία που θεωρούν ότι σχετίζονται με καταστάσεις άγχους στα παιδιά. Αυτά τα στοιχεία μπορούν να ενταχθούν στις παρακάτω κατηγορίες: προβλήματα με το σχολικό περιβάλλον, με τη σχολική επίδοση, σχέσεις με συνομήλικες, οικογενειακά προβλήματα.

Με βάση την ταξινόμηση των Τριλίβα, Βασιλάκη, και Chmienti, (1997), τα αίτια του άγχους σε παιδιά και εφήβους μπορούν να ομαδοποιηθούν σε πέντε κατηγορίες που είναι:

α) *Σχολική επίδοση*, βαρυφορτωμένο πρόγραμμα, δυσκολία και ακαταλληλότητα της ύλης, εξετάσεις. Το να μάθει το παιδί να διαβάσει αποτελεί την πρώτη αγχογόνο κατάσταση – καθήκον, στην οποία καλείται να ανταποκριθεί. Έχει διαπιστωθεί, ότι παιδιά με χαμηλό βαθμό ετοιμότητας στην ανάγνωση αντιδρούν με περισσότερο άγχος στις απαιτήσεις του σχολείου.

Η μεταπήδηση του παιδιού από το δημοτικό στο γυμνάσιο και από το γυμνάσιο στο λύκειο, όπως και η είσοδος στο πανεπιστήμιο είναι σοβαρές αιτίες άγχους. Για να ενταχθεί ομαλά ένας μαθητής σε ένα καινούριο σχολικό περιβάλλον πρέπει να δημιουργήσει αποτελεσματικές σχέσεις με ένα διαφορετικό σύνολο καθηγητών, αλλά και να κερδίσει την αποδοχή των νέων συμμαθητών. Ο συναγωνισμός είναι περισσότερο έντονος στο γυμνάσιο και

λύκειο από ότι στο δημοτικό, αλλά και η πιθανότητα αποτυχίας μεγαλύτερη. Στην προσπάθειά τους οι μαθητές να εισαχθούν στην ανώτερη και ανώτατη εκπαίδευση, ώστε να καταξιωθούν στον κοινωνικό περίγυρο, βιώνουν έντονες καταστάσεις πίεσης και άγχους.

β) *Σχολικό περιβάλλον*, το σχολείο αποτελεί ορόσημο στη ζωή του παιδιού, σφραγίζει με φυσιολογικό τρόπο τον πρώτο συνεχή αποχωρισμό του από τους γονείς, είναι επίσης και ο πρώτος χώρος κοινωνικοποίησης που αντιμετωπίζει το παιδί έξω από την οικογένεια. Εισέρχεται πλέον στο χώρο της οργανωμένης εργασίας και των ευρύτερων κοινωνικών σχέσεων. Ωστόσο, συχνά αντιμετωπίζεται ως μια απρόσωπη οντότητα με μια ετικέτα – νούμερο, αντί για όνομα που πρέπει οπωσδήποτε να μάθει την ύλη, χωρίς να επιδιώκεται η πραγματική επικοινωνία μαζί του και η κάλυψη των προσωπικών αναγκών του. Ποιες είναι οι δυνατότητές του, οι απορίες, οι ιδιομορφίες του χαρακτήρα του, οι κλίσεις του, είναι στοιχεία που αγνοούνται. Ο μαθητής πρέπει να ακούει, να υπακούει και να αποθηκεύει γνώσεις, να ευθυγραμμίζεται με συγκεκριμένους σχολικούς κανόνες – στη θέσπιση των οποίων συνήθως δεν συμμετέχει. Όλα αυτά τον οδηγούν συχνά σε εκδήλωση παραβατικής συμπεριφοράς και καταστάσεις άγχους.

γ) *Συνομηλικοί – συμμαθητές*: Το παιδί αφού περάσει το εγωκεντρικό στάδιο της ανάπτυξής του αναζητά την επικοινωνία και τη συντροφιά από εξωοικογενειακά άτομα. Έτσι, οπλισμένο με νέες δεξιότητες επιζητά την αναγνώριση, την αλληλεπίδραση, την ψυχική ικανοποίηση και τη δραστηριοποίηση μέσα στην ομάδα. Στόχος του είναι να φανεί ικανό και να τύχει της αποδοχής των συνομηλίκων του. Σε περίπτωση που αυτό παρεμποδίζεται το παιδί δέχεται πιέσεις που το οδηγούν σε αγχώδεις

καταστάσεις. Διαμορφώνει μια στάση ηττοπάθειας, μειονεκτικότητας και χαμηλής αυτοεκτίμησης.

δ) *Οικογένεια*: Ενδοοικογενειακές σχέσεις, συγκρούσεις με τους γονείς και τα αδέρφια, παρεμπόδιση του παιδικού αυθορμητισμού – δυσμενές, καταπιεστικό και απαγορευτικό οικογενειακό περιβάλλον, ντοπάρισμα του παιδιού για σχολικό βεντετισμό και πρωτιές, διαταραγμένες εσωσυζυγικές σχέσεις - διαζύγιο, ασθένειες μελών της οικογένειας, θάνατος, χαμηλό μορφωτικό και οικονομικό επίπεδο. Είναι φανερό, ότι η ψυχολογική ατμόσφαιρα που επικρατεί στο σπίτι επηρεάζει άμεσα και την ψυχολογική κατάσταση του παιδιού.

ε) *Προσωπικά προβλήματα*, που σχετίζονται με την εικόνα του παιδιού για τον εαυτό του, το μέλλον του, τη σεξουαλική του ταυτότητα, τον ελεύθερο χρόνο του.

Το άγχος λοιπόν, είναι μια δυναμική σχέση περιβάλλοντος και ατόμου. Θα πρέπει ωστόσο να εξαιρέσουμε τις περιπτώσεις εκείνες που έχουν άλλου τύπου αίτια που δεν προκύπτουν μέσα από τη συνδιαλλαγή του ατόμου με το περιβάλλον, όπως όταν υπάρχει κληρονομική επιβάρυνση κι έχουμε μια συγγενή ιδιοσυστατική αγχώδη προσωπικότητα.

Επίσης, στις περιπτώσεις που υπάρχουν ασθένειες ανίατες – βαριές και απειλητικές ακόμη και για την ίδια την ύπαρξη του παιδιού, τραυματισμοί κρανίου και κάθε είδους ψυχοτραυματικές καταστάσεις. που εντάσσονται στη σφαίρα του παθολογικού.

3.2 Αντιμετώπιση αγχογόνων καταστάσεων – προσδιορισμός της έννοιας

Είναι κοινά αποδεκτό ότι η ομαλή και σωστή αντιμετώπιση του άγχους οδηγεί στη διαμόρφωση μιας ισορροπημένης και υγιούς προσωπικότητας. Επακόλουθο αυτού είναι οι ειδικοί ψυχολόγοι να επιδιώκουν τα παιδιά να χρησιμοποιούν παραγωγικούς τρόπους αντιμετώπισης του άγχους. Τι εννοούμε όμως λέγοντας **αντιμετώπιση καταστάσεων άγχους;**

Σύμφωνα με την αγγλική βιβλιογραφία η αντιμετώπιση καταστάσεων άγχους αποδίδεται με τον όρο **coping**, ωστόσο στην παρούσα εργασία θα χρησιμοποιηθεί ο όρος «**αντιμετώπιση καταστάσεων άγχους**», με τον οποίο χαρακτηρίζεται η διαδικασία με την οποία το άτομο χειρίζεται ή ρυθμίζει απαιτήσεις που το ίδιο πιστεύει ότι θέτουν σε δοκιμασία ή και ξεπερνούν τις δυνατότητες που έχει (Lazarus και Folkman, 1984).

Πρόκειται για μια *διαδικασία* κι όχι για ένα σταθερό χαρακτηριστικό, άρα δίνει τη δυνατότητα παρέμβασης και αλλαγής. Επιπλέον, είναι *μια σκόπιμη προσπάθεια* από πλευράς του ατόμου *δεν έχει αντανακλαστικό χαρακτήρα*, ούτε είναι μια αυτόματη αντίδραση σε ένα συγκεκριμένο ερέθισμα. Το άτομο προσπαθεί να χειριστεί μια κατάσταση, που δεν σχετίζεται με την έννοια της προσαρμογής. Ωστόσο, η αντιμετώπιση του άγχους με παραγωγικούς – αποτελεσματικούς τρόπους βοηθάει στη διαδικασία προσαρμογής σε αρνητικά περιβάλλοντα για το άτομο. Συνεπώς καθοριστικό στοιχείο για την ομαλή ανάπτυξη του παιδιού και την ψυχική του υγεία είναι οι μέθοδοι που χρησιμοποιεί για την αντιμετώπιση.

Παρόλα αυτά, όλα τα άτομα δεν υιοθετούν τους ίδιους τρόπους αντιμετώπισης αγχογόνων καταστάσεων. Η χρήση εξαρτάται από πολλούς και διαφορετικούς παράγοντες. Το σύνολο των γνωστικών διεργασιών, δεξιοτήτων και συμπεριφορών που αναπτύσσει το άτομο όταν βρίσκεται αντιμέτωπο με μια

αγχογόνο κατάσταση ονομάζονται *στρατηγικές αντιμετώπισης άγχους* (Latact και Havlonic, 1992). Με άλλα λόγια, οι στρατηγικές αντιμετώπισης είναι οι προσπάθειες του ατόμου τόσο σε γνωστικό όσο και σε συμπεριφορικό επίπεδο για να ελαχιστοποιήσει, να εξαλείψει, να μειώσει, να αντέξει, ή να επιβληθεί σε εξωτερικές και εσωτερικές απαιτήσεις που προέρχονται από την αλληλεπίδρασή του με το περιβάλλον και που εκτιμάει ότι τον θέτουν σε δοκιμασία ή υπερβαίνουν τις δυνατότητες και τις ικανότητές του.

3.3 Ταξινόμηση στρατηγικών αντιμετώπισης άγχους - παράμετροι που επηρεάζουν την επιλογή τους

Οι Folkman και Lazarus 1984, υιοθετούν ως θεμελιώδες στοιχείο ταξινόμησης των μεθόδων αντιμετώπισης καταστάσεων άγχους **την κατεύθυνση των ενεργειών του υποκειμένου**. Έτσι προκύπτει η διάκριση σε **στρατηγικές με κατεύθυνση στο πρόβλημα** και σε **στρατηγικές με κατεύθυνση στο συναίσθημα**.

Οι στρατηγικές με κατεύθυνση στο πρόβλημα στοχεύουν ουσιαστικά στη ρίζα του προβλήματος, την οποία και επιδιώκουν να εξαλείψουν, να μειώσουν ή να τροποποιήσουν. Η χρήση τους εξαρτάται από το βαθμό ελεγχιμότητας του ερεθίσματος από το άτομο. Αν το άτομο αισθάνεται ότι ελέγχει σε ικανοποιητικό βαθμό την πηγή του άγχους χρησιμοποιεί στρατηγικές που κατευθύνονται στο πρόβλημα. Στο πλαίσιο αυτό πρέπει να επισημάνουμε ότι τα παιδιά και οι έφηβοι αναγνωρίζουν περισσότερα ερεθίσματα ως μη ελέγξιμα, λόγω της μη ολοκληρωμένης ανάπτυξής τους και της εξαρτημένης σχέσης με τους ενήλικες.

Οι στρατηγικές με κατεύθυνση στο συναίσθημα επιδιώκουν τη ρύθμιση του συναισθήματος με διάφορους τρόπους όπως την αποφυγή της πηγής του άγχους ή τη στροφή προς άλλες θετικές πλευρές της κατάστασης κ.λπ.

Με βάση τα παραπάνω είναι κατανοητό ότι οι στρατηγικές με κατεύθυνση στο πρόβλημα είναι περισσότερο λειτουργικές και αποτελεσματικές και διευκολύνουν την προσαρμογή του ατόμου, ενώ οι στρατηγικές με κατεύθυνση στο συναίσθημα δημιουργούν στο άτομο προβλήματα προσαρμογής.

Μια παρεμφερής διάκριση των στρατηγικών αντιμετώπισης καταστάσεων άγχους, την οποία και υιοθετούμε στην παρούσα εργασία είναι η ακόλουθη:

1. Οι στρατηγικές προσέγγισης του προβλήματος, οι οποίες ουσιαστικά αντιστοιχούν στις στρατηγικές που εστιάζουν στο πρόβλημα.

2. Οι στρατηγικές αποφυγής του προβλήματος, οι οποίες αντιστοιχούν στις στρατηγικές τις εστιασμένες στο συναίσθημα (Herman και McHale, 1993).

Οι σημαντικότερες παράμετροι που επηρεάζουν την επιλογή στρατηγικών αντιμετώπισης άγχους, σύμφωνα με εμπειρικές έρευνες των τελευταίων χρόνων είναι:

α) Η προσωπικότητα του ατόμου και τα επιμέρους χαρακτηριστικά της, όπως η **αυτοαντίληψη** και η **αυτοεικόνα** που έχει διαμορφώσει ή διαμορφώνει σε διάφορους τομείς, ο **ενδοπροσωπικός** και **εξωπροσωπικός έλεγχος**, ο **νευρωτισμός**, η **δεκτικότητα** σε εμπειρίες (Μπεζεβέγκης, 2001), καθορίζουν σε σημαντικό βαθμό τον τρόπο αντιμετώπισης αγχογόνων καταστάσεων, χωρίς να υποτιμάται και η επίδραση της φύσης του προβλήματος. Έτσι μια πληροφορία που ενδέχεται να προκαλέσει άγχος σε κάποιο άτομο, κάποιο άλλο το αφήνει εντελώς αδιάφορο.

Άτομα που χαρακτηρίζονται από ενδοπροσωπικό έλεγχο, δηλαδή αποδίδουν περισσότερο στον εαυτό τους και στις προσωπικές τους ικανότητες ή αδυναμίες τα αποτελέσματα των πράξεών τους, λειτουργούν πιο αποτελεσματικά στην αντιμετώπιση αγχογόνων καταστάσεων. Αντίθετα, άτομα που αποδίδουν περισσότερο τα αποτελέσματα των ενεργειών τους σε εξωτερικούς παράγοντες (εξωπροσωπικός έλεγχος) επιλέγουν πιο δυσλειτουργικές πρακτικές αντιμετώπισης του άγχους. Ο νευρωτισμός οδηγεί σε αναποτελεσματικές αντιδράσεις αγχογόνων καταστάσεων, με συνέπεια την αύξηση του άγχους. Άτομα νευρωτικά χρησιμοποιούν συνήθως δυσπροσαρμοστικές στρατηγικές εστιασμένες στο συναίσθημα. Επίσης, η αυξημένη δεκτικότητα σε εμπειρίες του περιβάλλοντος συντελεί στην επιλογή πιο λειτουργικών πρακτικών για την αντιμετώπιση του άγχους.

Γενικότερα η προσωπικότητα του ατόμου επηρεάζει:

- Την παρουσία ή την απουσία ενός συγκεκριμένου τρόπου αντιμετώπισης μιας κατάστασης.
- Τη γενικότερη ικανότητα χειρισμού αγχογόνων καταστάσεων.
- Την ευελιξία στην εναλλαγή στρατηγικών.
- Το ρεπερτόριο του ατόμου σε στρατηγικές αντιμετώπισης αγχογόνων καταστάσεων.

β) Η Οικογένεια διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στη διαμόρφωση της συμπεριφοράς του ατόμου, επομένως και στην αντιμετώπιση αγχογόνων καταστάσεων. Οι γονείς με τη συμπεριφορά τους αποτελούν πρότυπα και σημεία αναφοράς και στον τομέα αυτό, επιδρώντας έτσι στον τρόπο που το παιδί επιλέγει να χειριστεί μια αγχογόνο κατάσταση. Από έρευνες που έχουν γίνει, έχει φανεί ότι παιδιά που προέρχονται από μητέρες με υψηλό μορφωτικό

επίπεδο και αυξημένο άγχος εξαιτίας πολλαπλών υποχρεώσεων, έχουν επίσης αυξημένο άγχος και δυσκολίες να το διαχειρισθούν. Ο υποστηρικτικός ρόλος της οικογένειας στη χρήση αποτελεσματικών στρατηγικών αντιμετώπισης του άγχους είναι επίσης αδιαμφισβήτητος (Holahan, Moos & Schefer, 1996).

γ) Το κοινωνικό περιβάλλον. Η στήριξη, η εκτίμηση, η αποδοχή και η αναγνώριση που μπορεί να προσφέρεται σε ένα άτομο από τον κοινωνικό του περίγυρο (Καραδήμας, 1995), ανεξάρτητα από τις όποιες ιδιαιτερότητες του (κοινωνικοοικονομικό – πολιτισμικό επίπεδο, μαθησιακές επιδόσεις, εξωτερική εμφάνιση, χώρα προέλευσης) συντελεί στο να αντιμετωπίζει πιο εύκολα μια αγχογόνο κατάσταση και να τη θεωρεί περισσότερο ελέγξιμη, με αποτέλεσμα να χρησιμοποιεί στρατηγικές εστιασμένες στο πρόβλημα.

δ) Το φύλο του ατόμου, αλλά και **η ηλικία** ενδεχομένως να σχετίζονται με τον τρόπο χειρισμού μιας κατάστασης που προκαλεί άγχος.

Σύμφωνα με αποτελέσματα ερευνών υποστηρίζεται ότι: Τα μικρότερα παιδιά (6-12 ετών) χρησιμοποιούν περισσότερο στρατηγικές εστιασμένες στο πρόβλημα. Αντίθετα στα πρώτα στάδια της εφηβείας (10 - 14 ετών) τα παιδιά χρησιμοποιούν περισσότερο στρατηγικές εστιασμένες στο συναίσθημα. Τα κορίτσια χρησιμοποιούν περισσότερο στρατηγικές εστιασμένες στο συναίσθημα, ενώ τα αγόρια στρατηγικές εστιασμένες στο πρόβλημα. Επίσης, τα κορίτσια ζητούν βοήθεια και κοινωνική υποστήριξη και χρησιμοποιούν περισσότερο την παραίτηση, και την απομόνωση, ενώ τα αγόρια προτιμούν να επιλύουν μόνα τους τα προβλήματά τους.

Γενικότερα, τα δεδομένα των ερευνών ως προς την επίδραση της ηλικίας και του φύλου, είναι ποικίλα και δε βοηθούν στην εξαγωγή σαφών συμπερασμάτων (Μπεζεβέγκης, 2001).

ε) Το πολιτισμικό πλαίσιο προέλευσης του ατόμου, δηλαδή οι αξίες, οι αρχές, οι στάσεις ζωής και οι παραδόσεις επηρεάζουν ή και κάποιες φορές «επιβάλλουν» συγκεκριμένους τρόπους χειρισμού αγχογόνων καταστάσεων.

ζ) Τα χαρακτηριστικά στοιχεία του ερεθίσματος, δηλαδή η φύση και το είδος της κατάστασης επηρεάζουν την επιλογή και τη χρήση συγκεκριμένων στρατηγικών αντιμετώπισης του άγχους.

Πιο αναλυτικά επηρεάζουν:

- Η ασάφεια της κατάστασης.
- Η ασάφεια του ρόλου που το άτομο οφείλει να διαδραματίσει.
- Η έλλειψη ανατροφοδότησης, όσον αφορά την ορθότητα των πράξεων του ατόμου.
- Η ασάφεια του κινδύνου, που ενέχεται στη συγκεκριμένη κατάσταση.
- Η ελεγχσιμότητα του γεγονότος - ερεθίσματος.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4

4.1 Μαθησιακές δυσκολίες - έννοια και περιεχόμενο

Τα τελευταία χρόνια αναπτύχθηκε ένα έντονο ενδιαφέρον σχετικά με τη σχολική αποτυχία και τις διάφορες μαθησιακές δυσκολίες που αντιμετωπίζουν τα παιδιά με την έναρξη της σχολικής τους ζωής. Ο όρος «μαθησιακές δυσκολίες» είναι ένα υπερβολικά ευρύ πλαίσιο, που χρησιμοποιείται ελαστικά και πολυσυλλεκτικά με αποτέλεσμα να αλλοιώνεται και να στρογγυλοποιείται πολύ το περιεχόμενό του. Η δυσκολία οριοθέτησής του είναι έντονη. Συχνά συγχέεται με τον όρο «ειδικές ανάγκες». Οι γονείς παιδιών με ειδικές ανάγκες πιο εύκολα αποδέχονται τον όρο «μαθησιακές δυσκολίες», αφού παραδοσιακά τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες ερμηνεύονται ως έξυπνα παιδιά μεν, τα οποία όμως δεν τα καταφέρνουν σε κάποια γνωστικά αντικείμενα. Επίσης, συγχέεται με τον όρο «σχολική αποτυχία», ο οποίος είναι περισσότερο ευρύς και πολυδιάστατος.

Οι ορισμοί που σχετίζονται με τις μαθησιακές δυσκολίες μπορεί να κατηγοριοποιηθούν στους *ιατροκεντρικούς*, που δίνουν έμφαση στην αιτιολογία των δυσκολιών και στους *παιδαγωγικοκεντρικούς* που δίνουν έμφαση στην συμπτωματολογία και την αντιμετώπιση (Σεμινάριο Μαθησιακές Δυσκολίες, 1990 – Μ. Τζουριάδου). Η συγκεκριμένη εργασία επικεντρώνεται στη δεύτερη κατηγορία. Πρώτος, ο S. Kirk το 1963, όρισε τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες, ως παιδιά που εκδηλώνουν διαταραχές σε μία ή και περισσότερες από τις βασικές διαδικασίες που άπτονται της κατανόησης, και της χρήσης του γραπτού και του προφορικού λόγου.

Ο ορισμός που τελευταία γίνεται ευρέως αποδεκτός από την επιστημονική κοινότητα είναι:

Οι μαθησιακές δυσκολίες (*Learning Disabilities* ή *Learning Disorders*) είναι ένας γενικός όρος που περιγράφει και προβάλλει μια μεγάλη ομάδα πολύμορφων και ανομοιογενών διαταραχών, οι οποίες εκδηλώνονται με σημαντικές δυσκολίες στην πρόσκτηση και χρήση ικανοτήτων ακρόασης, ομιλίας, ανάγνωσης, γραφής, συλλογισμού ή μαθηματικών ικανοτήτων.

Αυτά τα προβλήματα είναι εγγενή στο άτομο, αποδίδονται σε δυσλειτουργία του κεντρικού νευρικού συστήματος και μπορεί να εκδηλώνονται σε όλη τη διάρκεια της ζωής του.

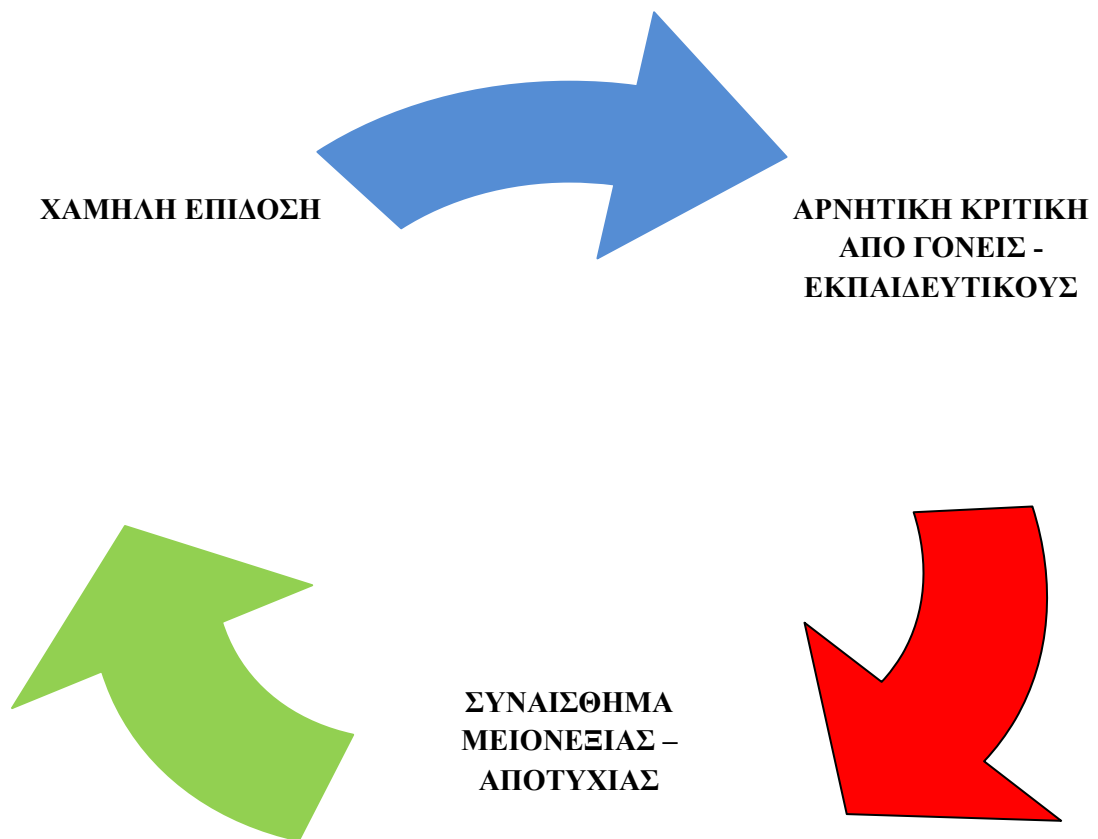
Μαζί με τις μαθησιακές δυσκολίες ενδέχεται να συνυπάρχουν προβλήματα αυτορρύθμισης της συμπεριφοράς, κοινωνικής αντίληψης και κοινωνικής αλληλεπίδρασης τα οποία όμως από μόνα τους δεν συνιστούν μια μαθησιακή δυσκολία (National Joint Committee of Learning Difficulties – NJCLD-1988 / Hammill, 1990).

4.2 Ψυχοσυναισθηματικές επιπτώσεις των μαθησιακών δυσκολιών

Οι μαθησιακές δυσκολίες πέρα από τα απτά προβλήματα στη σχολική επίδοση ενδέχεται να δημιουργούν και διάφορα άλλα δευτερογενή ψυχοκοινωνικά προβλήματα όπως:

1. Χαμηλή αυτοαντίληψη και αυτοεκτίμηση / αρνητική αυτοεικόνα (έχουν πείσει τους εαυτούς τους ότι δεν μπορούν να τα καταφέρουν).
2. Φόβο για πιθανή ταπείνωση, ανασφάλεια - απογοήτευση, άγχος.
3. Απομόνωση, απόσυρση, περιθωριοποίηση από τους συμμαθητές - συνομηλίκους, επιθετικότητα, αντικοινωνική συμπεριφορά.
4. Μειωμένη προσπάθεια αυτοεπένδυσης στο ρόλο του μαθητή.
5. Σταδιακή υιοθέτηση της εικόνας του αποτυχημένου ατόμου.

Πράγματι, διάφορες έρευνες που έχουν γίνει υποστηρίζουν ότι τα παιδιά που αντιμετωπίζουν δυσκολίες μάθησης ενδεχομένως να είναι περισσότερο επιρρεπή στο να εκδηλώσουν ψυχосυναισθηματικά και συμπεριφορικά προβλήματα (Maughan, 1994 & Bryan, 1990). Αναφέρθηκε ένα ευρύ φάσμα προβλημάτων όπως: σημάδια άγχους, ανησυχίας, ανασφάλειας (Cornwell & Bawden, 1992), χαμηλή αυτοαντίληψη – αυτοεκτίμηση (Huntington & Bender, 1993), επιθετικότητα, αντικοινωνικότητα και γενικότερα αρνητικές συμπεριφορές (Hinshaw, 1992), έλλειψη εσωτερικών και εξωτερικών κινήτρων με αποτέλεσμα μειωμένη προσπάθεια για μάθηση και δημιουργία (Pumfrey, 1997). Γονείς, εκπαιδευτικοί και συμμαθητές θεωρούν τα παιδιά αυτά λιγότερο συμπαθητικά και περισσότερο επιθετικά από άλλα παιδιά αντίστοιχης ηλικίας (Bryan, 1974a, Bryan & Bryan, 1990). Διαμορφώνεται έτσι ένας φαύλος κύκλος, οι χαμηλές σχολικές επιδόσεις δημιουργούν στο παιδί το συναίσθημα της αποτυχίας και της μειονεξίας έναντι των συνομηλίκων του, το οποίο και λειτουργεί προσθετικά. Συχνά η αποτυχία φέρνει την αρνητική κριτική και την απόρριψη τόσο από τους γονείς όσο και από τους εκπαιδευτικούς, προσβάλλεται η αξιωματική προσδοκία γονιών και εκπαιδευτικών για υψηλές επιδόσεις. Το παιδί στη συνέχεια νιώθει απελπισμένο, μειονεκτικό και οδηγείται σε μεγαλύτερη σχολική αποτυχία, παράλληλα εκδηλώνει και αποκλίνουσα – παραβατική συμπεριφορά (Διάγραμμα 1).



4.2.1 Μαθησιακές δυσκολίες και αυτοεκτίμηση

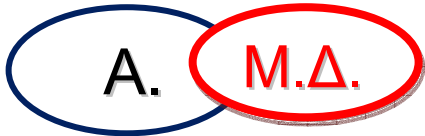
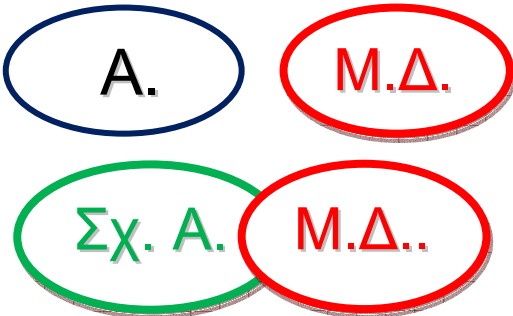
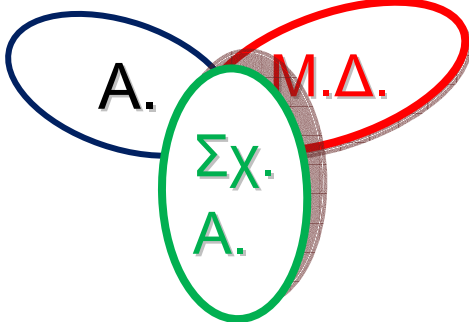
Η αυτοεκτίμηση παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες είναι ένα θέμα που απασχόλησε τη διεθνή βιβλιογραφία από το 1970 και μετά. Οι απόψεις που έχουν κατά καιρούς εκφρασθεί καλύπτουν όλα τα πιθανά ενδεχόμενα. Από το ενδεχόμενο να υπάρχει απόλυτη σύνδεση μεταξύ χαμηλής αυτοεκτίμησης και μαθησιακών δυσκολιών έως το ενδεχόμενο να μην υπάρχει καμία σύνδεση. Η διαδεδομένη άποψη είναι, ότι τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες πολύ συχνά οργανώνουν την ταυτότητα τους γύρω από αισθήματα κατωτερότητας, αδυναμίας, ανεπάρκειας, με αποτέλεσμα τη διαμόρφωση αρνητικής εικόνας και χαμηλής αυτοεκτίμησης.

Οι Prout & Prout (1996), μετά από μια βιβλιογραφική ανασκόπηση κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι δεν επιβεβαιώνεται από το σύνολο των ερευνών η άποψη ότι τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες έχουν χαμηλότερη αυτοεκτίμηση. Παρόλα αυτά, η σχολική αυτοεκτίμηση φαίνεται να διαφοροποιείται σημαντικά στα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες από εκείνα που δεν παρουσιάζουν. Ο Charman (1988b) υποστήριξε ότι τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες εκδηλώνουν χαμηλότερη αυτοεκτίμηση και ιδιαίτερα σχολική αυτοεκτίμηση από εκείνα που δεν έχουν μαθησιακές δυσκολίες. Ωστόσο, αξιοσημείωτο είναι ότι υπήρχαν διαφοροποιήσεις σε αυτό, ανάλογα με την κλίμακα που χρησιμοποιείτο και την ομάδα σύγκρισης – αναφοράς των παιδιών. Οι Rogers, Smith & Coleman (1978), μετά από έρευνα, υποστήριξαν ότι τα παιδιά με χαμηλή σχολική επίδοση και μαθησιακές δυσκολίες χρησιμοποιούν διαφορετικές ομάδες σύγκρισης για τους διάφορους τομείς της αυτοαντίληψης τους και κατ' επέκταση και της αυτοεκτίμησής τους. Στοιχείο, που επιβεβαιώνει και την άποψη της Harter (1986), η οποία υποστηρίζει ότι τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες συγκρίνουν τους εαυτούς τους με εκείνα που δεν έχουν μαθησιακές δυσκολίες – *τα παιδιά που φοιτούν μόνο σε κανονικές τάξεις*, με αποτέλεσμα να διαμορφώνουν χαμηλή αυτοεκτίμηση, κάτι που δεν συμβαίνει με τα παιδιά χαμηλής νοημοσύνης. Κι εδώ τίθεται το ερώτημα, κατά πόσον είναι εποικοδομητικό και χρήσιμο τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες να παρακολουθούν τμήματα ένταξης ή είναι προτιμότερο, να αντιμετωπίζονται οι δυσκολίες τους μόνο μέσα στην κανονική τάξη με κατ' ιδίαν διδασκαλία. Άραγε, τα βοηθάει να έχουν μια νέα ομάδα αναφοράς – *αυτή των παιδιών του τμήματος ένταξης* - ή τους υπογραμμίζει περισσότερο την όποια ιδιαιτερότητα τους, σε σχέση με εκείνα που παρακολουθούν μόνο κανονικές τάξεις;

Τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες αποδίδουν ιδιαίτερη βαρύτητα στην αυτοεκτίμηση που σχετίζεται με την σχολική ικανότητα. Οι Renick & Harter (1989) βρήκαν ότι τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες αποδίδουν πολύ μεγαλύτερη βαρύτητα στη σχολική ικανότητα για τη διαμόρφωση της συνολικής τους αυτοεικόνας και αυτοεκτίμησης από ότι στη συναισθηματική και στη γνωστική εικόνα που σχηματίζουν για άλλους τομείς του εαυτού τους, όπως την κοινωνική αποδοχή, την αθλητική ικανότητα κ.λπ. Επιπλέον, βρήκαν ότι η σχολική αυτοεκτίμηση των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες δεν ακολουθεί βελτιωτική πορεία, αντίθετα γίνεται όλο και πιο χαμηλή, προφανώς εξαιτίας της συσσώρευσης των ματαιώσεων, των σχολικών αποτυχιών, των αρνητικών κρίσεων από τους εκπαιδευτικούς και ενδεχομένως και της ετικετοποίησης μέσα από την παρακολούθηση τμημάτων ένταξης.

Στον ελληνικό χώρο, τα ευρήματα της Λεοντάρη (1993) έδειξαν, ότι τα παιδιά που φοιτούν σε τμήματα ένταξης (παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες) εκδηλώνουν χαμηλότερη σχολική αυτοεκτίμηση, αλλά και συνολική αυτοεκτίμηση σε σχέση με τους συμμαθητές τους που φοιτούν σε κανονικές τάξεις. Ωστόσο, άξιο λόγο είναι ότι και οι μαθητές που απλώς έχουν χαμηλή σχολική επίδοση παρουσιάζουν χαμηλότερη σχολική αυτοεκτίμηση όχι όμως και συνολική αυτοεκτίμηση. Επίσης, η έρευνα των Συγκολλίτου – Λουράκη (2005) έδειξε ότι τα παιδιά των τμημάτων ένταξης και κυρίως της Δ' και Ε' τάξης του δημοτικού παρουσιάζουν χαμηλότερη αυτοεκτίμηση από εκείνα που φοιτούν σε κανονικές τάξεις, όπως και ότι υπάρχει συσχέτιση μεταξύ σχολικής επίδοσης και σχολικής αυτοεκτίμησης και στα παιδιά που φοιτούν μόνο σε κανονικές τάξεις. Τα παραπάνω απεικονίζονται διαγραμματικά στον Πίνακα 1.

Πίνακας 1. Διαγραμματική απεικόνιση υπάρχουσας βιβλιογραφίας

Διαδεδομένη άποψη	
Prout & Prout Chapman Rogers & Smith & Coleman Harter	
Λεοντάρη	

Α.: Συνολική Αυτοεκτίμηση, Σχ. Α.: Σχολική Αυτοεκτίμηση, Μ.Δ.: Μαθησιακές Δυσκολίες

4.2.2 Μαθησιακές δυσκολίες και άγχος

Μέσα στο πλαίσιο του υπαρκτού σχολείου που έχει καθαρά γραφειοκρατικό και αυταρχικό χαρακτήρα, δεν προσεγγίζει καθόλου τις ανάγκες (γνωστικές, συναισθηματικές, κοινωνικοπολιτισμικές) των παιδιών, αντίθετα τους δημιουργεί ανασφάλειες, φόβο και τα αντιμετωπίζει με μονομέρεια και αδιαλλαξία και με δεδομένο τα όσα προαναφέραμε σχετικά με τους παράγοντες που διαμορφώνουν την αυτοαντίληψη - αυτοεκτίμηση του παιδιού (κεφάλαιο 2), αλλά και τα αίτια που προκαλούν άγχος (κεφάλαιο 3), είναι προφανές ότι τα

παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες έχουν να αντιμετωπίσουν περισσότερες αγχώδεις καταστάσεις και ενδεχομένως να τις χειρισθούν και με λιγότερο αποτελεσματικό τρόπο.

Η αυτοαξιολόγηση των παιδιών ξεκινάει πολύ ενωρίτερα από την ένταξή τους στο σχολείο και έχει τη βάση της στο οικογενειακό περιβάλλον (Φλουρή, 1989). Ωστόσο, κατά τη διάρκεια της φοίτησής τους σε αυτό, η επίδοσή τους, η στάση των εκπαιδευτικών αλλά και των συνομηλίκων τους απέναντί τους, συντελούν στο να αντιληφθούν οι μαθητές «τι αξίζουν», «τι μπορούν να κάνουν», «ποιοι είναι» «τι δυνατότητες και τι ικανότητες» έχουν. Ο Erikson υποστηρίζει ότι τα σχολικά χρόνια είναι καθοριστικά για την ανάπτυξη του αισθήματος αυτοσεβασμού και εργατικότητας. Αναπτύσσεται έτσι μια έντονη σχέση συνδιαλλαγής του παιδιού με το σχολικό περιβάλλον μέσα από την οποία το παιδί αξιολογεί τις δυνάμεις του και διαμορφώνει την αυτοεικόνα του. Ανάλογα με την εικόνα που έχει διαμορφώσει για τον εαυτό του και τις δυνατότητές του κρίνει και κατά πόσον μια κατάσταση που έχει να αντιμετωπίσει αποτελεί απειλή για κείνο ή όχι, με άλλα λόγια τη χαρακτηρίζει ως αγχωτική ή μη και καλείται να τη χειρισθεί.

Στο σημείο αυτό ωστόσο, πρέπει να αναφέρουμε ότι στον ελληνικό χώρο δεν βρήκαμε στοιχεία που να αφορούν τη σχέση άγχους – μαθησιακών δυσκολιών (αναζήτηση άρθρων στη βιβλιοθήκη Παιδαγωγικού Ινστιτούτου).

4.3 Μαθησιακές δυσκολίες και φοίτηση σε τμήματα ένταξης

Κύριο χαρακτηριστικό των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες είναι η διαφορετική εικόνα που παρουσιάζουν. Το κάθε παιδί έχει το δικό του ρυθμό και τη δική του ξεχωριστή ποιοτική σύνθεση των δυσκολιών, με αποτέλεσμα τα

παραδοσιακά μοντέλα μάθησης που δεν στηρίζονται στην εξατομικευμένη διδασκαλία, αλλά αντιμετωπίζουν την τάξη ως ένα σύνολο που το χαρακτηρίζει η ομοιογένεια, όχι μόνο δεν ενδείκνυνται, αλλά προκαλούν και έντονη σύγχυση σε εκπαιδευτικό και μαθητή. Ο μαθητής, μη μπορώντας να ακολουθήσει το σύνολο αισθάνεται απόρριψη και μειονεξία. Απαιτείται λοιπόν, μια πιο εξατομικευμένη προσέγγιση τόσο σε επίπεδο στόχων που θέτει ο εκπαιδευτικός όσο και σε επίπεδο επιλογής μεθόδων και τεχνικών μέσων. Μια σωστότερη αντιμετώπιση των παιδιών αυτών, είναι να ενταχθούν σε ένα πρόγραμμα υποστηριζόμενο από το εκπαιδευτικό σύστημα, διαφορετικό από το καθημερινό σχολικό πρόγραμμα, ενσωματωμένο όμως πλήρως σε αυτό.

Με βάση το πιο πάνω σκεπτικό θεσμοθετήθηκαν τα τμήματα ένταξης. Ωστόσο, οι μη υποστηρικτές τους θεωρούν ότι ο θεσμός αυτός στην ουσία σημαίνει περιθωριοποίηση και ετικετοποίηση των παιδιών. Η ένταξή τους σε αυτά τα τμήματα έχει σαν συνέπεια να τείνουν τα παιδιά στο να διαμορφώνουν χαμηλή αυτοεκτίμηση (Dixon & Gow, 1993). Αποτέλεσμα αυτής της θέσης είναι, τουλάχιστον στο εξωτερικό, να εκδηλώνεται τελευταία μια έντονη τάση ένταξης των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες σε ετερογενή περιβάλλοντα και μέσα από τη δραστηριοποίησή τους και σε τομείς μη γνωστικού χαρακτήρα να καλλιεργείται η προσδοκία, ότι μπορούν να αναπτύξουν υψηλότερη αυτοεκτίμηση. Συνεπώς, το ερώτημα που έχει τεθεί πιο πάνω παραμένει. Κατά πόσον δηλαδή η παρακολούθηση τμημάτων ένταξης βοηθάει τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες να ξεπεράσουν τα προβλήματά τους και να βελτιώσουν τη σχολική τους επίδοση ή αποτελεί μια ακόμα επιβαρυντική παράμετρο για τη διαμόρφωση χαμηλής αυτοεκτίμησης και αντιμετώπισης με περισσότερο άγχος της συνδιαλλαγής τους με το περιβάλλον; Στο σημείο αυτό θα πρέπει να

αναφέρουμε, ότι στην Ελλάδα λειτουργεί ένας μεγάλος αριθμός τμημάτων ένταξης και ότι ο μόνος τρόπος να εξασφαλίσουμε ένα σχετικά ικανοποιητικό σε αριθμό, δείγμα παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες ήταν η προσέγγιση τους μέσα από τα τμήματα ένταξης. Με αυτό το δεδομένο στην παρούσα εργασία η διάκριση των δύο υποομάδων – *παιδιά που παρακολουθούν και παιδιά που δεν παρακολουθούν τμήμα ένταξης*, ουσιαστικά αντιστοιχεί σε *παιδιά που έχουν εκδηλώσει μαθησιακές δυσκολίες και σε παιδιά που δεν έχουν εκδηλώσει*. Βεβαίως τα παιδιά που έχουν μια κάπως χαμηλή σχολική επίδοση δεν συνεπάγεται ότι παρουσιάζουν και μαθησιακές δυσκολίες γι' αυτό και φοιτούν μόνο σε κανονικές τάξεις.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5

ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

5.1 Γενικές παραδοχές - στόχοι - ερευνητικές υποθέσεις

Είναι κοινώς αποδεκτό ότι η αυτοεκτίμηση, η υποκειμενική εικόνα που έχει το παιδί για τον εαυτό του, παίζει ουσιαστικό και καθοριστικό ρόλο στη διαμόρφωση της προσωπικότητας του παιδιού, στην ψυχική του υγεία, στην προσαρμοστική του ικανότητα, στην ομαλή και ρεαλιστική αντιμετώπιση του κοινωνικού περιγύρου, αλλά και στη διαχείριση καταστάσεων άγχους με παραγωγικούς και εποικοδομητικούς τρόπους (προσέγγιση και προσπάθεια επίλυσης του προβλήματος). Ειδικά στα παιδιά με μαθησιακά προβλήματα, που αντιμετωπίζουν συχνά τη σχολική αποτυχία και ενδεχομένως τη μειωμένη αποδοχή των συνομηλίκων τους, αντιλαμβανόμαστε εύκολα ότι υπάρχει μεγάλος κίνδυνος να αναπτύξουν μια αρνητική αυτοεκτίμηση και μέσα από ένα μη αποτελεσματικό χειρισμό των καταστάσεων άγχους, να οδηγηθούν σε ένα φαύλο κύκλο, με κατάληξη τη δημιουργία ευάλωτων, αδύναμων και χειριστικών προσωπικοτήτων.

Με δεδομένο λοιπόν, τη σημαντική επίδραση που ασκεί η αυτοεκτίμηση στη συμπεριφορά του ατόμου, στόχοι της παρούσης εργασίας είναι:

1. Καταρχήν να διερευνηθεί κατά πόσον τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες, που φοιτούν σε τμήμα ένταξης διαφοροποιούν την αυτοεκτίμησή τους, αλλά και τον τρόπο που αντιμετωπίζουν και χειρίζονται αγχωτικές καταστάσεις από εκείνα που φοιτούν μόνο σε κανονικές τάξεις.
2. Να αναζητηθεί εάν άλλοι παράγοντες, όπως η σχολική επίδοση, το φύλο του παιδιού ή το μορφωτικό επίπεδο των γονιών του συσχετίζονται με τη διαμόρφωση των διαφόρων τομέων αυτοαντίληψης και τη συνολική

αυτοεκτίμησή του, αλλά και τον τρόπο αντιμετώπισης του άγχους και στις δύο ομάδες παιδιών.

3. Να αναζητηθεί η τυχόν **σχέση του βαθμού αυτοεκτίμησης με τις στρατηγικές αντιμετώπισης καταστάσεων** άγχους τόσο σε παιδιά που παρακολουθούν τμήμα ένταξης όσο και σε παιδιά που δεν παρακολουθούν. Με άλλα λόγια εξετάζουμε, κατά πόσον υπάρχει συνάφεια μεταξύ του βαθμού αυτοεκτίμησης των παιδιών και της επιλογής αντιμετώπισης του άγχους είτε με **πρακτικές που προσεγγίζουν το πρόβλημα**, είτε με **πρακτικές αποφυγής και απομάκρυνσης** από αυτό.

Για τη υλοποίηση των βασικών στόχων κάνουμε χρήση των παρακάτω **ερευνητικών υποθέσεων**:

1. Τα παιδιά που παρακολουθούν τμήμα ένταξης έχουν χαμηλότερη αυτοεκτίμηση και ιδιαίτερα στον τομέα σχολικής ικανότητας από τα παιδιά που φοιτούν μόνο σε κανονικές τάξεις (**υπόθεση 1**).
2. Αναμένεται θετική συσχέτιση μεταξύ σχολικής επίδοσης και αυτοεκτίμησης τόσο στο σύνολο των υποκειμένων όσο και μετά τον επιμερισμό τους σε εκείνα που παρακολουθούν και σε εκείνα που δεν παρακολουθούν τμήμα ένταξης (**υπόθεση 2**).
3. Τα ατομικά, δημογραφικά στοιχεία φύλο και μορφωτικό επίπεδο γονέων, αναμένεται να συσχετίζονται με τη συνολική αυτοεκτίμηση, αλλά και τους επιμέρους τομείς της αυτοαντίληψης που διαμορφώνουν τα παιδιά, τόσο στο σύνολο των υποκειμένων όσο και στις δύο υποομάδες (παρακολούθηση ή μη τμήματος ένταξης). (Φύλο* αυτοεκτίμηση, **υπόθεση 3**) - (μορφωτικό επίπεδο πατέρα* αυτοεκτίμηση, **υπόθεση 4**) - (μορφωτικό επίπεδο μητέρας* αυτοεκτίμηση, **υπόθεση 5**).

4. Με βάση τα όσα θεωρητικά αναπτύχθηκαν στην παρούσα εργασία σχετικά με τους παράγοντες που επηρεάζουν τις στρατηγικές αντιμετώπισης άγχους, αναμένεται συσχέτιση ανάμεσα στην παρακολούθηση ή μη τμήματος ένταξης και στην επιλογή στρατηγικών αντιμετώπισης άγχους (**υπόθεση 6**).
5. Τα ατομικά, δημογραφικά στοιχεία φύλο και μορφωτικό επίπεδο γονέων, αναμένεται να συσχετίζονται με την επιλογή στρατηγικών αντιμετώπισης καταστάσεων άγχους τόσο στο σύνολο των υποκειμένων όσο και στις δύο υποομάδες (παρακολούθηση ή μη τμήματος ένταξης). (Φύλο* στρατηγικές αντιμετώπισης καταστάσεων άγχους, **υπόθεση 7**) - (μορφωτικό επίπεδο πατέρα* στρατηγικές αντιμετώπισης καταστάσεων άγχους, **υπόθεση 8**) - (μορφωτικό επίπεδο μητέρας* στρατηγικές αντιμετώπισης καταστάσεων άγχους, **υπόθεση 9**).
6. Τόσο για το σύνολο των υποκειμένων όσο και για τις δύο υποομάδες, οι σημαντικότερες πηγές άγχους είναι: Πρώτον, γεγονότα που σχετίζονται με το σχολείο και τη σχολική επίδοση. Δεύτερον, γεγονότα που σχετίζονται με το οικογενειακό περιβάλλον και τρίτον γεγονότα που άπτονται των σχέσεων με συνομηλίκους τους (**υπόθεση 10**).
7. Αναμένεται συσχέτιση μεταξύ του βαθμού αυτοεκτίμησης και των στρατηγικών αντιμετώπισης καταστάσεων άγχους (**υπόθεση 11**). Πιο συγκεκριμένα, αναμένεται θετική συσχέτιση μεταξύ υψηλού βαθμού αυτοεκτίμησης και της επιλογής αποτελεσματικών στρατηγικών αντιμετώπισης άγχους τόσο στο σύνολο των υποκειμένων όσο και μετά τον επιμερισμό του στις δύο υποομάδες.

5.2 Μέθοδος

5.2.1 Ερευνητικά εργαλεία

Προκειμένου να διερευνήσουμε το βαθμό αυτοαντίληψης των παιδιών στους διάφορους τομείς, τη συνολική αυτοεκτίμηση τους, αλλά και τους τρόπους αντιμετώπισης αγχογόνων καταστάσεων χρησιμοποιήσαμε, ως μέσον συλλογής δεδομένων, το γραπτό ερωτηματολόγιο, το οποίο αποτελείται από τρία μέρη: την κλίμακα **αυτοεκτίμησης**, την κλίμακα **αντιμετώπισης καταστάσεων άγχους** και **τα προσωπικά στοιχεία**.

Το ερωτηματολόγιο είναι ένα εργαλείο με το οποίο οι δέκτες του (τα υποκείμενα) θα παρωθηθούν για να δώσουν πληροφορίες σχετικά με το πρόβλημα. Οι ερωτήσεις θα πρέπει να ικανοποιούν δύο θεμελιώδεις αρχές:

1. Να είναι εύκολα κατανοητές, διατυπωμένες ανάλογα με το κοινό που απευθύνονται.
2. Να είναι ψυχολογικά και κοινωνικά ανώδυνες στη συμπλήρωσή τους.

Να έχουν δηλαδή πληρότητα στη μορφή και ουδετερότητα στο περιεχόμενο.

Τα **πλεονεκτήματα** του ερωτηματολογίου είναι:

- Εξασφαλίζει σε λίγο χρόνο και με λίγο κόστος και κόπο εμπειρικά δεδομένα από ευρύτερες ομάδες.
- Επιτρέπει την αποτελεσματική μελέτη προβλημάτων, που θα απαιτούσαν μακροχρόνιες και πολυάριθμες παρατηρήσεις.
- Προσφέρεται για πληροφορίες μορφών συμπεριφοράς που δεν παρατηρούνται εύκολα.
- Δημιουργείται ένα κλίμα ασφάλειας για τον ερωτώμενο αφού απαντά μόνος ο καθένας και στο δικό του ρυθμό.
- Δεν ασκείται ψυχολογική βία στο υποκείμενο κατά τη συμπλήρωσή του.

Ωστόσο υπάρχουν και αρκετά *μειονεκτήματα* όπως:

- Το ερωτηματολόγιο δεν εγγυάται την ειλικρινή απάντηση του ερωτώμενου.
- Οι απαντήσεις δεν είναι πάντοτε πηγαίες και αυθόρμητες, αφού μπορεί το υποκείμενο να διαβάσει το σύνολο των ερωτήσεων πριν αρχίσει να απαντά και να εκλογικεύσει έτσι τις απαντήσεις.
- Μπορεί να αλλοιώνει τις απαντήσεις είτε από δυσπιστία, είτε από φόβο ότι δεν θα τηρηθεί η ανωνυμία, είτε για να εντυπωσιάσει.
- Βασίζεται στην εκούσια συμμετοχή του δείγματος, δηλαδή όσοι απαντούν το κάνουν οικειοθελώς. Έτσι αλλοιώνεται η αντιπροσωπευτικότητα του δείγματος. Πολλά ερωτηματολόγια δεν επιστρέφονται. (Παρασκευόπουλος, 1993, Δημητρακόπουλος, 1994, Cohen & Manion, 1997, Μπρούζος, 2002, Βάμβουκας, 1988).

Στην παρούσα έρευνα η παρουσία της ερευνήτριας κατά τη διεξαγωγή της είχε στόχο να διασφαλίσει τη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου σε πολύ συγκεκριμένο χρόνο (15' - 20'), την επιστροφή του, την ταυτοπροσωπία (το κάθε υποκείμενο συμπλήρωνε μόνο του το ερωτηματολόγιο), αλλά και να ακυρώσει το ενδεχόμενο τα υποκείμενα να έχουν διαβάσει πριν από τη συμπλήρωση όλες τις ερωτήσεις. Επιπλέον, απάντησε σε διευκρινιστικές ερωτήσεις και τόνισε και προφορικά τη διατήρηση της ανωνυμίας των απαντήσεων.

Οι ερωτήσεις ήταν σχεδόν όλες κλειστού τύπου, εκτός από κάποιες που αναφέρονταν στα προσωπικά στοιχεία καθώς και την ερώτηση που ζητούσε από τα παιδιά να θυμηθούν και να περιγράψουν ένα περιστατικό που τους προκάλεσε άγχος, πάνω στην οποία στηρίχθηκαν όλες οι υπόλοιπες προτάσεις του δεύτερου μέρους.

Για το πρώτο μέρος του ερωτηματολογίου, η συγκριτική μελέτη διαφόρων κλιμάκων **για την αυτοαντίληψη** σε σχέση πάντα με τα ζητούμενα της παρούσης έρευνας μας οδήγησε στην επιλογή της κλίμακας **self Perception Profile for Children** (1985) - ΠΑΤΕΜ II - της **Suzan Harter** (μετάφραση - προσαρμογή Ε. Μακρή – Μπότσαρη). Ο διαχωρισμός που γίνεται στην αυτοαντίληψη από τη συγκεκριμένη κλίμακα, αλλά και η εκτίμηση της συνολικής αυτοαντίληψης μέσα από μια ξεχωριστή παράμετρο βοηθάει ουσιαστικά στο να προκύπτει μια πληρέστερη και περισσότερο διαφοροποιημένη εικόνα από εκείνη που δίδουν οι κλίμακες, που υπολογίζουν την αυτοαντίληψη μόνο μέσα από μια παράμετρο (όπως το ερωτηματολόγιο του Coopersmith, 1967).

Η Harter (1988) υποστηρίζει ότι η αυτοαντίληψη θα πρέπει να προκύπτει με τη διαδικασία των άμεσων ερωτήσεων, για το κατά πόσον κανείς νιώθει πλήρης και ικανός, κι όχι με τον υπολογισμό του μέσου όρου των απαντήσεων σε πολλαπλές ερωτήσεις που καλύπτουν μεγάλο εύρος χαρακτηριστικών. Επακόλουθο της χρήσης αυτής της κλίμακας είναι να έχουμε αφενός άμεση αποτίμηση της αυτοεκτίμησης μέσα από τον τομέα - παράγοντα «συνολική αυτοεκτίμηση», αλλά και αφετέρου έμμεσο υπολογισμό μέσα από τους ποικίλους άλλους τομείς. Στο πλαίσιο αυτό, το περιεχόμενο του ερωτηματολογίου βοηθάει στο να διακρίνουν οι νέοι με ευκολία τους διάφορους τομείς της αυτοαντίληψης και να διαφοροποιήσουν τις απαντήσεις, ανάλογα με το πόσο πλήρεις νιώθουν στον κάθε τομέα.

Στο δεύτερο μέρος του ερωτηματολογίου για τη **μέτρηση στρατηγικών αντιμετώπισης καταστάσεων άγχους** χρησιμοποιήθηκε η κλίμακα ΣΑΚΑ – Στρατηγικές Αντιμετώπισης Καταστάσεων Άγχους - (Ψυχομετρικό Εργαστήριο

Τομέα Ψυχολογίας Παν. Αθηνών, Μπεζεβέγκης Ηλίας, Καθηγητής), η οποία εστάλη από τον ίδιο τον καθηγητή μετά από προσωπική επικοινωνία, σχετικά με το αντικείμενο και τις ερευνητικές υποθέσεις της εργασίας.

Τα τελευταία 20 χρόνια δημιουργήθηκαν πολλές κλίμακες μέτρησης άγχους για ενήλικες αλλά και παιδιά (Μπεζεβέγκης, 2001). Ενδεικτικά αναφέρουμε, το Life events and Coping Inventory LECI (γεγονότα ζωής και ερωτηματολόγιο Coping, Dise – Lewis 1988), το Adolescent Coping Orientation for Problem Experiency (Προσανατολισμός εφήβων για προβληματικές εμπειρίες). Οι διαφορές όλων αυτών των ψυχομετρικών τεστ προσδιορίζονται σε τρία ουσιώδη σημεία: το θεωρητικό υπόβαθρο, τα ψυχομετρικά χαρακτηριστικά και την ηλικία στην οποία απευθύνονται. Εμείς επιλέξαμε την κλίμακα ΣΑΚΑ γιατί πέρα από τη συμβατότητα που έχει με τη θεωρητική προσέγγιση της εργασίας μας, μας καλύπτει αφενός από πλευράς ηλικίας του δείγματος και αφετέρου παρουσιάζει ιδιαίτερο ενδιαφέρον η εφαρμογή της, αφού κατασκευάστηκε βασισμένη στα ελληνικά δεδομένα. Αποτυπώνει με αξιοπιστία και εγκυρότητα τους μηχανισμούς που χρησιμοποιούν παιδιά και έφηβοι στην Ελλάδα, για να χειριστούν / ρυθμίσουν το άγχος τους. Μπορεί να χρησιμοποιηθεί για την αξιολόγηση στρατηγικών άγχους τόσο όταν η πηγή άγχους είναι συγκεκριμένη (π.χ. πρόβλημα στο σχολείο), όσο και γενικώς, όταν δηλ. ζητείται από το παιδί να δηλώσει τι κάνει συνήθως σε περίπτωση που αντιμετωπίζει κάποιο πρόβλημα.

Τα ευρήματά της ΣΑΚΑ, σχετικά με τις στρατηγικές αντιμετώπισης του άγχους σε παιδιά και εφήβους, συμφωνούν με τα αντίστοιχα ευρήματα άλλων ερευνών στο εξωτερικό (Μπεζεβέγκης, 2001).

Αναλυτικότερα: Η κλίμακα ΠΑΤΕΜ II, που χρησιμοποιήθηκε για τη μέτρηση της αυτοεκτίμησης, απαρτίζεται από **30** προτάσεις (**πέντε ανά τομέα**) οι οποίες εκτιμούν πέντε τομείς της αυτοαντίληψης, καθώς και τη συνολική αυτοεκτίμηση του υποκειμένου. Οι τομείς αυτοί είναι:

- 1. Σχολική ικανότητα:** Εκτιμάται η αντίληψη που έχουν οι μαθητές για τη σχολική – ακαδημαϊκή τους επίδοση, δηλαδή ποιου επιπέδου μαθητές θεωρούν ότι είναι και πόσο ικανοί και έξυπνοι νιώθουν για να ανταποκριθούν στα ζητούμενα της σχολικής μάθησης. Οι ερωτήσεις που αντιστοιχούν σε αυτό τον τομέα είναι: οι 1, 7, 13, 19, 25.
- 2. Εξωτερική – φυσική εμφάνιση:** Εκτιμάται κατά πόσον τα παιδιά είναι ευχαριστημένα από την εξωτερική τους εμφάνιση, από το σώμα τους και εάν θεωρούν τον εαυτό τους εμφανίσιμο και συμπαθητικό ή θέλουν να τον αλλάξουν. Οι προτάσεις που αντιστοιχούν σε αυτό τον τομέα είναι: οι 4, 10, 16, 22, 28.
- 3. Κοινωνική αποδοχή:** Εκτιμάται η αντίληψη που έχουν οι έφηβοι για την αποδοχή τους από τους συνομηλίκους, εάν αισθάνονται δημοφιλείς και αγαπητοί, εάν έχουν πολλούς φίλους και εάν νιώθουν ότι εύκολα κερδίζουν την προσοχή και το ενδιαφέρον των άλλων. Οι προτάσεις που αντιστοιχούν σε αυτό τον τομέα είναι: οι 2, 8, 14, 20, 26.
- 4. Συμπεριφορά:** Εκτιμάται κατά πόσον είναι ευχαριστημένα τα παιδιά από τη συμπεριφορά τους, εάν πιστεύουν ότι κάνουν σωστές επιλογές, φέρονται όπως θα έπρεπε, λειτουργούν σύμφωνα με τους γενικούς κανόνες της τάξης και του σχολείου, καθώς και με τα ζητούμενα της οικογένειας και αποφεύγουν να δημιουργούν και να μπλέκουν σε προβλήματα. Οι προτάσεις που αντιστοιχούν σε αυτό τον τομέα είναι: οι 5, 11, 17, 23, 29.

5. Αθλητική ικανότητα: Εκτιμάται η αντίληψη των παιδιών για την ικανότητα και τις επιδόσεις τους στις αθλητικές δραστηριότητες και τα σπορ. Οι προτάσεις που αντιστοιχούν σε αυτό τον τομέα είναι: οι 3, 9, 15, 21, 27.

6. Συνολική αυτοεκτίμηση: Εκτιμάται η εικόνα των παιδιών για τον εαυτό τους ως πρόσωπο, εάν είναι ευχαριστημένοι με τον τρόπο ζωής τους και με τον εαυτό τους. Άρα αυτή η παράμετρος αποτελεί μια γενική εκτίμηση της αξίας του παιδιού ως προσώπου μάλλον, παρά ως εκτίμηση κάποιας ικανότητας ή επάρκειας σε επιμέρους και εξειδικευμένες παραμέτρους όπως οι προηγούμενες. Οι προτάσεις που αντιστοιχούν σε αυτό τον τομέα είναι: οι 6, 12, 18, 24, 30.

Η αντιστοιχία προτάσεων και τομέων δίνεται στον Πίνακα 2.

Πίνακας 2. Αντιστοιχία προτάσεων της κλίμακας της αυτοεκτίμησης – ΠΑΤΕΜ II

Τομείς	A/A προτάσεων
1. Σχολική ικανότητα (B)	1, 7, 13, 19, 25
2. Εξωτερική εμφάνιση (C)	4, 10, 16, 22, 28
3. Κοινωνική αποδοχή (D)	2, 8, 14, 20, 26
4. Συμπεριφορά (E)	5, 11, 17, 23, 29
5. Αθλητική ικανότητα (F)	3, 9, 15, 21, 27
6. Συνολική αυτοεκτίμηση (G)	6, 12, 18, 24, 30

Σε κάθε πρόταση περιγράφονται δύο εναλλακτικοί τύποι ατόμων και ο μαθητής / τρια καλείται να επιλέξει ποιος τύπος τον αντιπροσωπεύει περισσότερο και στη συνέχεια να προσδιορίσει **το βαθμό** που τον/την αντιπροσωπεύει επιλέγοντας ανάμεσα στο **απόλυτα μου ταιριάζει** ή **μάλλον μου ταιριάζει**.

Στο δεύτερο μέρος του ερωτηματολογίου, όπως προαναφέρθηκε, χρησιμοποιήθηκε η κλίμακα **ΣΑΚΑ**. Η συγκεκριμένη κλίμακα αποτελείται από **35** προτάσεις – στρατηγικές. Τα υποκείμενα καλούνται να σκεφθούν και να καταγράψουν μια πρόσφατη αγχογόνο κατάσταση και να περιγράψουν σε μια κλίμακα τεσσάρων διαβαθμίσεων (**από 0 = ποτέ έως 3 = συχνά**) τη συχνότητα χρήσης από την πλευρά τους της κάθε μιας από τις αναφερόμενες στρατηγικές ώστε να αντιμετωπίσουν την κατάσταση.

Στην κλίμακα ουσιαστικά διακρίνονται **δύο** διαστάσεις:

1. Η αντιμετώπιση – προσέγγιση του προβλήματος (αποτελεσματικός τρόπος διαχείρισης του άγχους) στην οποία αντιστοιχούν οι παράγοντες: *Αναζήτηση Οικογενειακής στήριξης, Προσωπική Λύση του Προβλήματος και Αναζήτηση Βοήθειας - Κοινωνικής στήριξης.*
2. Η αποφυγή του προβλήματος (μη αποτελεσματικός τρόπος διαχείρισης του άγχους) στην οποία ανήκουν τρεις παράγοντες: Συμπεριφορική αποφυγή - λήθη / Αδυναμία - παραίτηση από το πρόβλημα / Απομόνωση - απόσυρση.

Ο παράγοντας **Αναθεώρηση – Ανασύνταξη** ουσιαστικά σχετίζεται και με τις δύο διαστάσεις αντιμετώπισης των καταστάσεων άγχους. Η αντιστοιχία προτάσεων και παραγόντων δίνεται στον Πίνακα 3.

Πίνακας 3. Αντιστοιχία προτάσεων και παραγόντων της κλίμακας ΣΑΚΑ

Παράγοντες	A/A Προτάσεων
1. Οικογενειακή στήριξη (H)	2, 15, 20, 26, 29
2. Αποφυγή – λήθη (I)	1, 4, 8, 10, 21, 25
3. Αδυναμία – παραίτηση (Z)	6, 14, 16, 22, 34, 35
4. Προσωπική λύση προβλήματος (K)	7, 13, 17, 23, 27, 28
5. Απομόνωση – απόσυρση (L)	9, 12, 18, 19
6. Αναζήτηση βοήθειας (M)	3, 11, 24, 32
7. Αναθεώρηση – ανασύνταξη (N)	5, 30, 31, 33

Το τρίτο μέρος του ερωτηματολογίου αποτελούν τα προσωπικά – εκπαιδευτικά – δημογραφικά στοιχεία, τα οποία είναι και οι ανεξάρτητες μεταβλητές της έρευνάς μας. Οι ερωτήσεις είναι κι εδώ κλειστού τύπου, πλην εκείνων που αναφέρονται στο επάγγελμα των γονέων και την τάξη που πηγαίνει. Συγκεκριμένα, οι ανεξάρτητες μεταβλητές είναι: **το φύλο, το μορφωτικό επίπεδο του πατέρα και της μητέρας, ο μέσος όρος βαθμολογίας.**

5.2.2 Διαδικασία συλλογής δεδομένων

Η έρευνα διεξήχθη σε σχολεία της ευρύτερης περιοχής των Ιωαννίνων. Η ερευνήτρια αρχικά επικοινωνήσε τηλεφωνικά με τους διευθυντές, ώστε να προσδιορίσει το σκοπό, αλλά και το χρόνο επίσκεψής της. Κύρια επιδίωξή της ήταν να μη δημιουργήσει αναστάτωση και δυσaréσκεια τόσο στο προσωπικό του σχολείου, που θα βοηθούσε στην έρευνα, όσο και στους μικρούς μαθητές και τους γονείς τους.

Κατά την πρώτη επίσκεψη στο σχολείο συνάντησε τους εκπαιδευτικούς των τάξεων που την ενδιέφεραν – **πέμπτης και έκτης δημοτικού** – και τους

ενημέρωσε για το αντικείμενο της έρευνας, τους στόχους της, το φορέα μέσα από τον οποίο διεξαγόταν. Παράλληλα τους έδωσε ένα δείγμα ερωτηματολογίου για να εκτιμήσουν κι εκείνοι το χρόνο απασχόλησης των μαθητών. Στη συνέχεια ,από κοινού προσδιόρισαν τη μέρα και την ώρα συνάντησης με τους μαθητές. Στόχος της ερευνήτριας ήταν να είναι παρούσα στη διαδικασία συμπλήρωσης του ερωτηματολογίου, αλλά και να μην λειτουργήσει αυτό εις βάρος του αναλυτικού προγράμματος του κάθε τμήματος.

Μέσα σε αυτό το πλαίσιο και με αυτό το σκεπτικό στα περισσότερα τμήματα η συμπλήρωση έγινε την ώρα του μαθήματος της Αγωγής του Πολίτη ή των Θρησκευτικών. Η επικοινωνία της ερευνήτριας – εκπαιδευτικού επιμερίστηκε σε δύο μέρη. **Στο πρώτο μέρος**, μετά την κατάλληλη αφόρμηση έγινε μια ουσιαστική συζήτηση σχετικά με τις διάφορες έρευνες, τις δημοσκοπήσεις, τη σκοπιμότητα και τη χρησιμότητά τους. Στο σημείο αυτό θα ήταν σκόπιμο να αναφέρουμε ότι οι απορίες ήταν πολλές και το ενδιαφέρον των παιδιών έντονο. Στο **δεύτερο μέρος** τους μίλησε για τη συγκεκριμένη έρευνα, καθώς και τη σημαντικότητα που θα είχε για κείνη η βοήθειά τους, συμπληρώνοντας το ερωτηματολόγιο. Μέσα από τη συζήτηση αποσαφηνίστηκαν διάφορες έννοιες που αφορούσαν την έρευνα, όπως η αυτοεκτίμηση, το άγχος των παιδιών από διάφορα γεγονότα κ.λπ. Ειπώθηκαν προφορικά κάποιες καταστάσεις που τα στενοχωρούν καθώς και τρόποι που τις αντιμετωπίζουν.

Στη συνέχεια και πριν μοιράσει τα ερωτηματολόγια τους εξήγησε ότι η συμμετοχή τους σε αυτή τη διαδικασία δεν είναι υποχρεωτική και αν κάποιος επιθυμεί μπορεί να απέχει, χωρίς καμία επίπτωση. Παρόλα αυτά επιβάλλεται να αναφέρουμε, ότι όλοι οι μαθητές δέχθηκαν τη συμπλήρωση του

ερωτηματολογίου, την οποία έδειχναν να αντιμετωπίζουν με επιμέλεια, σοβαρότητα, υπευθυνότητα και ευπιστία. Η αίσθηση της ερευνήτριας είναι ότι στην πλειοψηφία τους τουλάχιστον ένιωθαν ότι μέσα από αυτή τη διαδικασία κάτι σημαντικό έκαναν και για τους ίδιους. Κατόπιν τους μοίρασε τα ερωτηματολόγια κι αφού τους άφησε λίγο χρόνο για να διαβάσουν το εισαγωγικό σημείωμα, τους τόνισε και προφορικά, ότι τα ερωτηματολόγια δεν αποτελούν μια γραπτή εξέταση, ένα ακόμα διαγώνισμα για το οποίο πρέπει να αγχωθούν και στο οποίο οι απαντήσεις πρέπει να παρουσιάζουν μια ομοιομορφία και να χαρακτηρίζονται από το σωστό ή το λάθος. Στόχος είναι να απαντήσουν με απόλυτη ειλικρίνεια, χωρίς ενδοιασμούς και δεύτερες σκέψεις, αφού οι απαντήσεις τους θα μείνουν εμπιστευτικές. Κατά τη διάρκεια της συμπλήρωσης απαντούσε σε απορίες που προέκυπταν, διασφαλίζοντας όμως, ότι η απάντησή της δεν επηρέαζε ούτε τη συμπλήρωση του μαθητή που την έθετε, αλλά ούτε βεβαίως και των υπολοίπων που βρισκόταν στο χώρο. Οι ερωτήσεις που διατύπωναν ήταν συνήθως εύστοχες και αφορούσαν ή το πρακτικό μέρος συμπλήρωσης (κυρίως το πρώτο μέρος, το σχετικό με την κλίμακα αυτοεκτίμησης) του ερωτηματολογίου ή το σκοπό της έρευνας. Αξιοσημείωτο επίσης είναι, ότι στο ερώτημα να περιγράψουν τα παιδιά ένα περιστατικό που τους προκάλεσε άγχος το μεγαλύτερο ποσοστό απαντήσεων αναφερόταν σε γεγονότα από τη σχολική τους ζωή και τις σχέσεις με τους συμμαθητές τους.

Έπειτα από την ολοκλήρωση της συμπλήρωσης τους ευχαρίστησε για τη συμμετοχή τους και τους υποσχέθηκε, ότι μετά το τέλος της έρευνας θα συναντηθούν ξανά για να τους γνωστοποιήσει τα αποτελέσματα, τα οποία και θα συζητήσουν.

Κλείνοντας, αξίζει να υπογραμμίσουμε την προθυμία του μεγαλύτερου μέρους των συναδέλφων - εκπαιδευτικών για συνεργασία και συμμετοχή στην προσπάθειά μας.

5.3 Δείγμα

Το δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν 312 μαθητές των δύο τελευταίων τάξεων του δημοτικού σχολείου της ευρύτερης σχολικής περιφέρειας Ιωαννίνων. Η επιλογή του δείγματος έγινε με την ευκαιριακή δειγματοληψία. Από τους μαθητές του δείγματος οι 243 φοιτούν αποκλειστικά σε κανονικές τάξεις ενώ οι 69 παρακολουθούν παράλληλα και τμήματα ένταξης τα οποία λειτουργούν στο πλαίσιο του σχολείου τους (Πίνακας 4). Με δεδομένη την μέχρι σήμερα ισχύουσα κατάσταση, σύμφωνα με την οποία η παραπομπή των μαθητών σε τμήματα ένταξης προκύπτει μετά από σχετική υπόδειξη του εκπαιδευτικού τάξης, τα περισσότερα από τα παιδιά του δείγματος που παρακολουθούσαν τμήμα ένταξης δεν είχαν λάβει διάγνωση από κάποιο ιατροπαιδαγωγικό φορέα. Τα παιδιά αυτά παρουσίαζαν, σύμφωνα με την διαβεβαίωση των εκπαιδευτικών τους, **μέσο νοητικό δυναμικό** και **υποεπίδοση** (σε σχέση με την *χρονολογική τους ηλικία πάντα*) τουλάχιστον σε ένα τομέα – γραφή – ορθογραφία – αρίθμηση. Η ασυνέπεια αυτή ανάμεσα στο νοητικό επίπεδο και την επίδοση αποτελεί ένα στοιχείο που χρησιμοποιείται ευρέως για τον προσδιορισμό παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες (Newman, Wright, and Fields, 1991).

Πίνακας 4. Παρακολούθηση ή μη σε τμήμα ένταξης

	Συχνότητες	Ποσοστό (%)	Έγκυρο ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό (%)
Δεν έχω παρακολουθήσει τμήμα ένταξης	243	77,9	77,9	77,9
Έχω παρακολουθήσει τμήμα ένταξης.	69	22,1	22,1	100,0
Σύνολο	312	100,0	100,0	

5.3.1 Περιγραφή του δείγματος με βάση τα δημογραφικά – ατομικά του στοιχεία

Από το σύνολο των υποκειμένων που απήντησαν στη δήλωση για το «**φύλο**» τα 151 ήταν αγόρια και τα 161 κορίτσια, στοιχείο απόλυτα συμβατό και με τα στοιχεία της Στατιστικής υπηρεσίας, παρά την ευκαιριακή επιλογή του δείγματος (Πίνακας 5).

Πίνακας 5. Κατανομή του δείγματος ως προς το φύλο

	Συχνότητα	Ποσοστό (%)	Έγκυρο ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό (%)
Αγόρι	151	48,4	48,4	48,4
Κορίτσι	161	51,6	51,6	100,0
Σύνολο	312	100,0	100,0	

Σε σχέση με τις απαντήσεις των υποκειμένων στη δήλωση για τη «**σχολική τάξη**» προκύπτει τα 141 να φοιτούν στην «Πέμπτη τάξη» και τα 171 στην «Έκτη» (Πίνακας 6).

Πίνακας 6. Κατανομή του δείγματος ως προς την τάξη φοίτησης

	Συχνότητα	Ποσοστό (%)	Έγκυρο ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό (%)
Πέμπτη	141	45,2	45,2	45,2
Έκτη	171	54,8	54,8	100,0
Σύνολο	312	100,0	100,0	

Για τη μέτρηση της **σχολικής επίδοσης** των υποκειμένων χρησιμοποιήθηκε ο μέσος όρος βαθμολογίας της περσινής χρονιάς, αφού η συμπλήρωση του ερωτηματολογίου έγινε στην αρχή της τρέχουσας σχολικής χρονιάς. Συγκεκριμένα, το ερωτηματολόγιο είχε τρεις κατηγορίες επίδοσης: **«Καλά» 1, «Πολύ Καλά» 2, «Άριστα» 3**. Η κατανομή των απαντήσεων των υποκειμένων έχει ως εξής: «Καλά» 12, δηλαδή το 3,8% του δείγματος είχε μέσο όρο βαθμολογίας κατά την περσινή χρονιά 5 έως 6, «Πολύ Καλά» 69, δηλαδή το 22,1% είχε βαθμολογία 7 ή 8 και «Άριστα» 231, δηλαδή το 74% του δείγματος είχε 9 ή 10 (Πίνακας 7). Τα αποτελέσματα της συγκεκριμένης κατανομής δεν απέχουν πολύ από τα αποτελέσματα άλλων ερευνών που συνέβησαν στην Ελλάδα σε αντίστοιχες ηλικιακές τάξεις του δημοτικού σχολείου. (έρευνα Ράπτη Αικατερίνης, 2003 – Καλά 0,9%, Πολύ Καλά 12,6 % - Άριστα 86,5%).

Πίνακας 7. Κατανομή του δείγματος ως προς τη σχολική επίδοση

	Συχνότητα	Ποσοστό (%)	Έγκυρο ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό (%)
Καλά	12	3,8	3,8	3,8
Πολύ καλά	69	22,1	22,1	26,0
Άριστα	231	74,0	74,0	100,0
Σύνολο	312	100,0	100,0	

Στις ερωτήσεις για το μορφωτικό επίπεδο του πατέρα και της μητέρας η κατανομή των απαντήσεων που πήραμε ήταν η ακόλουθη: **«Απολυτήριο Δημοτικού»** έχει το 11,9%, δηλαδή οι 37 πατέρες και αντίστοιχα το 6,7% των μητέρων. **«Απολυτήριο Γυμνασίου – Λυκείου»** έχουν 125 πατέρες και 124 μητέρες, δηλαδή ποσοστό 40,1% και 39,7% αντίστοιχα. **«Πτυχίο Ανώτερης σχολής»** έχουν 35 πατέρες και 54 μητέρες, σε ποσοστό το 11,2% και το 17,3 αντίστοιχα. Τέλος **«πτυχίο Πανεπιστημίου»** έχουν 114 πατέρες και 112 μητέρες, δηλαδή το 36,5% και το 35,9% των απαντήσεων αντίστοιχα. Στις συγκεκριμένες απαντήσεις είχαμε και μια ελλείπουσα τιμή δηλαδή ένα ή δύο από το υποκείμενα δεν απήντησαν στα ερωτήματα (Πίνακες 8 & 9).

Πίνακας 8. Κατανομή του δείγματος ως προς το μορφωτικό επίπεδο του πατέρα

	Συχνότητα	Ποσοστό (%)	Έγκυρο ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό (%)
απολυτήριο Δημοτικού	37	11,9	11,9	11,9
απολυτήριο Γυμνασίου – Λυκείου	125	40,1	40,2	52,1
πτυχίο Ανώτερης Σχολής	35	11,2	11,3	63,3
πτυχίο Πανεπιστημίου	114	36,5	36,7	100,0
Σύνολο	311	99,7	100,0	
Ελλείπουσα τιμή	1	,3		
Γενικό σύνολο	312	100,0		

Πίνακας 9. Κατανομή του δείγματος ως προς το μορφωτικό επίπεδο της μητέρας

	Συχνότητα	Ποσοστό (%)	Έγκυρο ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό (%)
απολυτήριο Δημοτικού	21	6,7	6,8	6,8
απολυτήριο Γυμνασίου – Λυκείου	124	39,7	39,9	46,6
πτυχίο Ανώτερης Σχολής	54	17,3	17,4	64,0
πτυχίο Πανεπιστημίου	112	35,9	36,0	100,0
Σύνολο	311	99,7	100,0	
Ελλείπουσα τιμή	1	,3		
Γενικό σύνολο	312	100,0		

Αναφορικά με τον **αριθμό των αδελφών** και τη **σειρά μέσα στα αδέλφια**, σε σύνολο 312 απαντήσεων προέκυψαν τα ακόλουθα αποτελέσματα:

Μοναχοπαίδια είναι το 11,9% του δείγματος (37 υποκείμενα), ένα αδελφό έχει το 49%, δύο αδέρφια το 22,8% του δείγματος και περισσότερα από δύο το 16%. Ποσοστά αναμενόμενα σε σχέση με την υπογεννητικότητα που χαρακτηρίζει κυρίως τα αστικά κέντρα της χώρας μας. Ως προς τη σειρά μέσα στα αδέρφια πρώτος ή πρώτη είναι το 37,2% των υποκειμένων, δηλαδή 116 υποκείμενα, δεύτερος ή δεύτερη το 34,9% - 109 υποκείμενα, τρίτος ή τρίτη και πάνω το 1,6% - 5 υποκείμενα. Επιπλέον στα συγκεκριμένα ερωτήματα δεν είχαμε μία απάντηση για το πρώτο ερώτημα και δύο για το δεύτερο. (Πίνακες 10 & 11).

Πίνακας 10. Κατανομή του δείγματος ως προς τον αριθμό των αδελφών

	Συχνότητα	Ποσοστό (%)	Έγκυρο ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό (%)
Κανένα	37	11,9	11,9	11,9
Ένα	153	49,0	49,2	61,1
Δύο	71	22,8	22,8	83,9
περισσότερα από δύο	50	16,0	16,1	100,0
Σύνολο	311	99,7	100,0	
Ελλείπουσα τιμή	1	,3		
Γενικό σύνολο	312	100,0		

Πίνακας 11. Κατανομή του δείγματος ως προς τη σειρά μέσα στα αδέρφια

	Συχνότητα	Ποσοστό (%)	Έγκυρο ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό (%)
Μοναχοπαιδί	37	11,9	11,9	11,9
πρώτος/η	116	37,2	37,4	49,4
δεύτερος/η	109	34,9	35,2	84,5
τρίτος/η	43	13,8	13,9	98,4
πάνω από τρίτος/η	5	1,6	1,6	100,0
Σύνολο	310	99,4	100,0	
Ελλείπουσα τιμή	2	,6		
Γενικό σύνολο	312	100,0		

Σχετικά με το επάγγελμα του πατέρα και της μητέρας (Πίνακες 12 & 13, αντίστοιχα), προέκυψαν τα πιο κάτω αποτελέσματα: στην κατηγορία του *ανειδίκευτου εργάτη ή εργάτριας* ανήκει το 1% και το 3% αντίστοιχα. Στην κατηγορία του *ειδικευμένου τεχνίτη* ανήκει το 9,9% των πατέρων, στην κατηγορία *γεωργός – κτηνοτρόφος* ανήκει το 1,5% των πατέρων και το 0,6% των μητέρων. Επίσης, στην κατηγορία *παροχής υπηρεσιών* ανήκει το 15,4% και το 26% αντίστοιχα. Στους *υπαλλήλους γραφείου* αντιστοιχεί το 7,4% των πατέρων και το 14,1% των μητέρων. Στην κατηγορία των *τεχνολόγων - τεχνικών* ανήκει το 7,1% των πατέρων και το 2,9% των μητέρων. Στην κατηγορία του *επιστημονικού – ελεύθερου επαγγέλματος* ανήκει το 21,2% των πατέρων και το 20,2% των μητέρων. *Διευθυντής, διευθύντρια ή ανώτερο στέλεχος* είναι το 2,9% και το 0,3%, ενώ *χειριστής ή χειρίστρια* είναι το 12,5% και το 0,6%. Τέλος, στις *ένοπλες δυνάμεις* ανήκει το 7,7% των πατέρων και το 1% των μητέρων, με τα

οικιακά ασχολλείται το 20,2% των μητέρων, ενώ άνεργοι είναι το 1% των πατέρων και το 0,3% των μητέρων. Στο σημείο αυτό πρέπει να αναφέρουμε ότι η λίστα των επαγγελμάτων που χρησιμοποιήθηκε στο τρίτο μέρος του ερωτηματολογίου πάρθηκε από τη Στατιστική υπηρεσία (Ταξινόμηση Επαγγελμάτων της ΕΣΥΕ (ΣΤΕΠ-92, ISCO-88) / **παράρτημα πίνακας**).

Πίνακας 12. Κατανομή του δείγματος σύμφωνα με το επάγγελμα του πατέρα

	Συχνότητα	Ποσοστό (%)	Έγκυρο ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό (%)
Άνεργος	3	1,0	1,0	1,0
Ανειδίκευτος εργάτης	31	9,9	10,1	11,1
Ειδικευμένος τεχνίτης	37	11,9	12,1	23,1
Γεωργός – Κτηνοτρόφος	5	1,6	1,6	24,8
Παροχή υπηρεσιών	48	15,4	15,6	40,4
Υπάλληλος γραφείου	23	7,4	7,5	47,9
Τεχνολόγος – Τεχνικός	22	7,1	7,2	55,0
Επιστημονικό – Ελεύθερο	66	21,2	21,5	76,5
Διευθυντής - Ανώτερο στέλεχος	9	2,9	2,9	79,5
Χειριστής	39	12,5	12,7	92,2
Ένοπλες δυνάμεις	24	7,7	7,8	100,0
Σύνολο	307	98,4	100,0	
Ελλείπουσα τιμή	5	1,6		
Γενικό σύνολο	312	100,0		

Πίνακας 13. Κατανομή του δείγματος σύμφωνα με το επάγγελμα της μητέρας

	Συχνότητα	Ποσοστό (%)	Έγκυρο ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό (%)
Οικιακά	63	20,2	20,5	20,5
Άνεργη	1	,3	,3	20,8
Ανειδίκευτη εργάτρια	39	12,5	12,7	33,4
Γεωργός – Κτηνοτρόφος	2	,6	,6	34,1
Παροχή υπηρεσιών	81	26,0	26,3	60,4
Υπάλληλος γραφείου	44	14,1	14,3	74,7
Τεχνολόγος – Τεχνικός	9	2,9	2,9	77,6
Επιστημονικό – Ελεύθερο	63	20,2	20,5	98,1
Διευθύντρια - Ανώτερο στέλεχος	1	,3	,3	98,4
Χειρίστρια	2	,6	,6	99,0
Ένοπλες δυνάμεις	3	1,0	1,0	100,0
Σύνολο	308	98,7	100,0	
Ελλείπουσα τιμή	4	1,3		
Γενικό σύνολο	312	100,0		

5.4 Στατιστική επεξεργασία των δεδομένων

Όπως ήδη αναφέρθηκε, για την υλοποίηση του κύριου και των επιμέρους στόχων της έρευνας, οδηγηθήκαμε στην κατασκευή ενός ερωτηματολογίου που περιελάμβανε: 1) την κλίμακα της Harter «τομείς αυτοαντίληψης - συνολική αυτοεκτίμηση» - ΠΑΤΕΜ II, 2) την κλίμακα «στρατηγικές αντιμετώπισης καταστάσεων άγχους» – ΣΑΚΑ, 3) ερωτήσεις που αφορούν τα δημογραφικά στοιχεία των συμμετεχόντων.

Αναφορικά με την κλίμακα της αυτοαντίληψης-αυτοεκτίμησης και για τη βελτίωση της ερμηνείας των παραγόντων, στο συγκεκριμένο δείγμα

εφαρμόστηκε ανάλυση κυρίων συνιστωσών, με ορθογώνια περιστροφή αξόνων τύπου Varimax με το κριτήριο Kaiser. Μετά από αυτό αναδείχθηκαν πέντε διακριτοί παράγοντες, οι οποίοι συμπίπτουν απόλυτα με τους παράγοντες που δίνει η Harter στις αντίστοιχες ηλικίες (πέμπτης και έκτης δημοτικού) και που αντιστοιχούν στους πέντε επιμέρους τομείς αυτοαντίληψης, με ιδιοτιμές > 1 (Πίνακας 14): σχολική ικανότητα (F1), κοινωνική αποδοχή (F2), συμπεριφορά (F3), εξωτερική εμφάνιση (F4) και αθλητική ικανότητα (F5). Ωστόσο, πρέπει να αναφέρουμε ότι οι πέντε προτάσεις που αφορούν στη συνολική αυτοεκτίμηση δεν ομαδοποιήθηκαν στον ίδιο διακριτό παράγοντα, κάτι που επίσης συμφωνεί με τα αποτελέσματα της Harter, η οποία και υποδεικνύει να εξαιρούνται οι τάσεις της αυτοεκτίμησης από την παραγοντική ανάλυση (Μακρή – Μπότσαρη, 2001). Οι φορτίσεις και στους πέντε πιο πάνω παράγοντες είναι από μέτριες έως υψηλές και δεν απέχουν πολύ από εκείνες της πρωτότυπης κλίμακας (Πίνακας 14). Ο έλεγχος KMO (Kaiser-Meyer-Olkin) επιβεβαίωσε το μέτρο επάρκειας της δειγματοληψίας, αφού η τιμή του είναι ,87 (τιμές μέτρου επάρκειας μεγαλύτερες του ,50 θεωρούνται ικανοποιητικές). Επιπλέον, το κριτήριο σφαιρικότητας του Bartlett (Bartlett's Test of Sphericity) ήταν στατιστικώς σημαντικό $\chi^2 = 2684,731$, $p = ,000$. Το συνολικό ποσοστό εξηγούμενης διακύμανσης ήταν 56%.

Πίνακας 14. Διερευνητική ανάλυση παραγόντων της κλίμακας ΠΑΤΕΜ II (ορθογώνια περιστροφή)

Προτάσεις	Παράγοντες				
	F1	F2	F3	F4	F5
Πιστεύω ότι είμαι πολύ καλός στις σχολικές μου εργασίες ή πιστεύω ότι δεν είμαι πολύ καλός στις σχολικές μου εργασίες.	,842				
Πιστεύω ότι είμαι τόσο καλός/ή στα μαθήματα του σχολείου όσο και τα άλλα παιδιά της τάξης μου ή δεν πιστεύω ότι είμαι τόσο καλός/ή στα μαθήματα του σχολείου όσο και τα άλλα παιδιά της τάξης μου.	,841				
Πιστεύω ότι τα καταφέρνω πολύ καλά στα μαθήματά μου ή πιστεύω ότι δεν τα καταφέρνω και τόσο καλά στα μαθήματά μου.	,837				
Σχεδόν πάντα βρίσκω τις σωστές απαντήσεις στο σχολείο ή δυσκολεύομαι να βρω τις σωστές απαντήσεις στο σχολείο.	,738				
Δεν νομίζω ότι αργώ πολύ να τελειώσω τη σχολική μου εργασία ή νομίζω ότι αργώ πολύ να τελειώσω τη σχολική μου εργασία.	,350				
Δεν δυσκολεύομαι να κάνω φίλους ή δυσκολεύομαι να κάνω φίλους.		,824			
Έχω πολλούς φίλους στο σχολείο ή δεν έχω πολλούς φίλους στο σχολείο.		,793			
Έχω όσους φίλους όσους θα ήθελα ή θα ήθελα να είχα πιο πολλούς φίλους.		,656			
Νομίζω ότι είμαι δημοφιλής – αγαπητός ανάμεσα στους συνομηλίκους μου ή νομίζω ότι δεν είμαι και τόσο δημοφιλής – αγαπητός ανάμεσα στους συνομηλίκους μου.		,603			
Πιστεύω ότι με συμπαθούν οι περισσότεροι από τους συνομηλίκους μου ή θα ήθελα να με συμπαθούν περισσότερο οι συνομήλικοί μου.		,573			
Νομίζω ότι συμπεριφέρομαι πολύ καλά ή συχνά δυσκολεύομαι να ελέγξω τη συμπεριφορά μου.			,713		
Τα όσα κάνω συνήθως δεν με βάζουν σε μπελάδες ή συχνά βρίσκω το μπελά μου με αυτά που κάνω.			,708		
Νομίζω ότι ο τρόπος που συμπεριφέρομαι είναι καλός ή νομίζω ότι ο τρόπος που συμπεριφέρομαι δεν είναι καλός.			,643		
Σπάνια κάνω πράγματα που ξέρω ότι δεν θα έπρεπε να κάνω ή συχνά κάνω πράγματα που ξέρω ότι δεν θα έπρεπε να κάνω.	,303		,611		
Πιστεύω ότι συνήθως κάνω το σωστό ή πιστεύω ότι συχνά δεν κάνω αυτό που είναι σωστό.			,523		
Πιστεύω ότι έχω ωραίο πρόσωπο ή δεν πιστεύω ότι έχω ωραίο πρόσωπο.				,757	
Δεν θα ήθελα να είχα διαφορετική εμφάνιση ή θα ήθελα να είχα διαφορετική εμφάνιση.				,688	
Πιστεύω ότι έχω καλή εξωτερική εμφάνιση ή πιστεύω ότι δεν έχω και τόσο καλή εξωτερική εμφάνιση.				,661	,309
Πιστεύω ότι έχω καλό σώμα ή πιστεύω ότι δεν έχω καλό σώμα.				,635	
Είμαι ευχαριστημένος/η από το ύψος και το βάρος μου ή δεν είμαι και τόσο ευχαριστημένος/η από το ύψος ή το βάρος μου.				,606	
Πιστεύω ότι τα καταφέρνω πολύ καλά στη γυμναστική στα τεχνικά και στο θέατρο ή δεν πιστεύω ότι τα καταφέρνω πολύ καλά στη γυμναστική στα τεχνικά και στο θέατρο.					,716
Πιστεύω ότι στον αθλητισμό είμαι καλύτερος/η από τους συνομηλίκους μου ή πιστεύω ότι δεν μπορώ να τα καταφέρω τόσο καλά στον αθλητισμό όσο οι συνομήλικοί μου.					,689
Πιστεύω ότι είμαι πολύ καλός/ή στη γυμναστική, στα τεχνικά και στο θέατρο ή θα ήθελα να είμαι καλύτερος/η στη γυμναστική, στα τεχνικά και στο θέατρο.					,664
Πιστεύω ότι μπορώ να τα καταφέρω καλά σχεδόν σε κάθε νέο άθλημα ή αμφιβάλλω για το αν μπορώ να τα καταφέρω καλά σε κάποιο νέο άθλημα.					,642
Τα καταφέρνω καλά στα υπαίθρια παιχνίδια ή δεν τα καταφέρνω καλά στα υπαίθρια παιχνίδια.					,459
Ιδιοτιμή	3,316	2,920	2,642	2,634	2,515

Ποσοστό εξηγούμενης διακύμανσης	13,26 6	11,681	10,56 4	10,53 7	10,06 0
---------------------------------	------------	--------	------------	------------	------------

Σημείωση: Παράγοντας 1 = Σχολική ικανότητα. Παράγοντας 2 = Κοινωνική αποδοχή. Παράγοντας 3 = Συμπεριφορά. Παράγοντας 4 = Εξωτερική εμφάνιση. Παράγοντας 5 = Αθλητική ικανότητα. Όλες οι φορτίσεις κάτω από ,30 παραλείπονται.

Στη συνέχεια οι πέντε παράγοντες της ΠΑΤΕΜ II υποβλήθηκαν σε έλεγχο αξιοπιστίας με βάσει το συντελεστή alpha του Cronbach. Οι συντελεστές αυτοί κυμάνθηκαν σε ικανοποιητικό επίπεδο κι έτσι τεκμηριώθηκε η αξιοπιστία των παραγόντων ως προς το κριτήριο της εσωτερικής συνοχής και στο συγκεκριμένο δείγμα. Αναλυτικότερα, προέκυψαν τα εξής: ο πρώτος παράγοντας που αφορά στη σχολική ικανότητα είχε 5 προτάσεις, ιδιοτιμή = 3,316 και συντελεστή $\alpha = ,841$, ο δεύτερος που αφορά στην κοινωνική αποδοχή είχε 5 προτάσεις με ιδιοτιμή = 2,920 και συντελεστή $\alpha = ,794$, ο τρίτος που αφορά στη συμπεριφορά είχε 5 προτάσεις με ιδιοτιμή = 2,642 και συντελεστή $\alpha = ,766$, ο τέταρτος παράγοντας της εξωτερικής εμφάνισης με 5 προτάσεις και ιδιοτιμή = 2,634, είχε συντελεστή $\alpha = ,750$ και ο πέμπτος, που αφορά στην αθλητική ικανότητα με 5 προτάσεις και ιδιοτιμή = 2,515, είχε συντελεστή $\alpha = ,711$ (Πίνακας 15). Αξιοσημείωτο είναι να αναφέρουμε ότι οι συντελεστές του δείγματός μας δεν απέκλιναν πολύ από εκείνους της πρωτότυπης κλίμακας (επίσης, Πίνακας 15).

Πίνακας 15. Συντελεστές αξιοπιστίας alpha Cronbach των παραγόντων της κλίμακας ΠΑΤΕΜ II

Παράγοντες	Σχολ. ικαν.	Κοινωνικής αποδοχής	Συμπεριφοράς	Εξωτερικής εμφάνισης	Αθλ. ικαν.	Συν. αυτοεκτίμησ ης
Συντελεστής αξιοπιστίας Cronbach των παραγόντων της ΠΑΤΕΜ 2	,740	,670	,720	,740	,730	,710
Συντελεστής αξιοπιστίας Cronbach των παραγόντων της ΠΑΤΕΜ 2 στο συγκεκριμένο δείγμα	,841	,794	,766	,750	,711	,803

Αναφορικά με το δεύτερο μέρος του ερωτηματολογίου, την κλίμακα ΣΑΚΑ – στρατηγικές αντιμετώπισης καταστάσεων άγχους, επαναλάβαμε την ίδια διαδικασία, δηλαδή ανάλυση κυρίων συνιστωσών, με ορθογώνια περιστροφή αξόνων τύπου Varimax με το κριτήριο Kaiser και στη συνέχεια έλεγχο αξιοπιστίας των παραγόντων που προέκυψαν, με βάσει το συντελεστή alpha του Cronbach. Τα αποτελέσματα ως προς τη διερευνητική παραγοντική ανάλυση ήταν:

Από τις αρχικά 35 προτάσεις της κλίμακας διατηρήσαμε μόνο τις 28, οι οποίες φόρτιζαν σε επτά παράγοντες, με ιδιοτιμές > 1 . Οι 7 προτάσεις απομακρύνθηκαν διότι δεν έδιναν ξεκάθαρες φορτίσεις σε ένα παράγοντα. Οι παράγοντες που αναδείχθηκαν είναι: οικογενειακή στήριξη (F1), αποφυγή – λήθη (F2), αδυναμία - παραίτηση (F3), απομόνωση - απόσυρση (F4),

προσωπική λύση του προβλήματος (F5), αναθεώρηση συμπεριφοράς (F6), βοήθεια από τρίτους (F7). Ο έλεγχος KMO (Kaiser-Meyer-Olkin) επιβεβαίωσε το μέτρο επάρκειας της δειγματοληψίας, αφού η τιμή του είναι ,77 (τιμές μέτρου επάρκειας μεγαλύτερες του ,50 θεωρούνται ικανοποιητικές). Επιπλέον, το κριτήριο σφαιρικότητας του Bartlett (Bartlett's Test of Sphericity) ήταν στατιστικώς σημαντικό, $\chi^2 = 1866,278$, $p = ,000$. Το συνολικό ποσοστό της εξηγούμενης διακύμανσης ήταν 54,67%.

Πίνακας 16. Διερευνητική ανάλυση παραγόντων της κλίμακας ΣΑΚΑ (ορθογώνια περιστροφή)

Παράγοντες	Προτάσεις						
	F1	F2	F3	F4	F5	F6	F7
Συζήτησα το πρόβλημα με τους γονείς μου.	,843						
Μίλησα με τους γονείς μου για να λύσουμε μαζί το πρόβλημα.	,809						
Σκέφτηκα μια λύση και τη συζήτησα με τους γονείς μου.	,794						
Με ενθάρρυναν και με καθησύχασαν οι γονείς μου.	,682						
Ζήτησα βοήθεια από κάποιο άτομο της οικογένειάς μου.	,629						
Άρχισα να κάνω καινούργια πράγματα για να μην σκέφτομαι αυτό που με απασχολούσε.		,759					
Άρχισα να σκέφτομαι άλλα πράγματα, περισσότερο ευχάριστα.		,677					
Προσπάθησα να ασχολούμαι με άλλα πράγματα.		,663					
Προσπάθησα να μην έρχομαι σε επαφή με προβλήματα ή με καταστάσεις που μου θύμιζαν το πρόβλημα.		,567		,401			
Προσπάθησα να ηρεμήσω και να ξεχάσω το πρόβλημα.		,467					
Άρχισα να το ξεχνάω κι έτσι δεν έκανα τίποτα.		,449					
Σκέφτηκα ότι δεν είναι στο χέρι μου να αντιμετωπίσω το πρόβλημα.			,762				
Σκέφτηκα ότι άλλοι πρέπει να λύσουν το πρόβλημα και όχι εγώ.			,695				
Αποφάσισα ότι δεν μπορούσα να κάνω τίποτα.			,634				
Δεν έκανα τίποτα γιατί μου φάνηκε ότι δεν υπήρχε λύση.			,551	,379			
Απομονώθηκα, κλείστηκα στο δωμάτιό μου.				,773			
Ξέσπασα σε κλάματα.				,709			
Κλείστηκα στον εαυτό μου.				,590			
Προσπάθησα να προσφέρω τη βοήθειά μου για να λυθεί το πρόβλημα.					,646		
Προσπάθησα να πλησιάσω το άτομο με το οποίο είχα πρόβλημα, για να το λύσουμε μαζί.					,630		
Προσπάθησα ακόμη περισσότερο, για να λύσω το πρόβλημα.					,626		
Προσπάθησα να κάνω κάτι, αλλά ήταν πολύ δύσκολο.					,598		
Έπεισα τον εαυτό μου ότι θα πάω καλύτερα στο μέλλον.						,733	
Προσπάθησα να βελτιωθώ, να γίνω καλύτερος.						,693	
Αποφάσισα να αλλάξω συμπεριφορά, για να πετύχω τη λύση του προβλήματος.						,577	
Συζήτησα το πρόβλημα με φίλους-ες μου.							,816
Μίλησα σε κάποιον που αισθάνομαι δικό μου και πήρα συμβουλές.							,759
Ζήτησα από κάποιον να μεσολαβήσει, για να λυθεί το πρόβλημα.							,385
Ιδιοτιμή	3,161	2,464	2,310	2,132	2,026	1,867	1,626
Ποσοστό εξηγούμενης διακύμανσης	11,288	8,801	8,249	7,615	7,237	6,667	5,806

Σημείωση: Παράγοντας 1= Οικογενειακή στήριξη. Παράγοντας 2 = Αποφυγή - λήθη. Παράγοντας 3 = Αδυναμία - παραίτηση. Παράγοντας 4 = Απομόνωση - απόσυρση. Παράγοντας 5 = Προσωπική λύση. Παράγοντας 6 = Αναθεώρηση συμπεριφοράς. Παράγοντας 7 = Βοήθεια τρίτων. Όλες οι φορτίσεις κάτω από ,36 παραλείπονται.

Σχετικά με τον έλεγχο αξιοπιστίας διαπιστώθηκε ότι: ο πρώτος παράγοντας που αφορά στην οικογενειακή στήριξη και είχε 5 προτάσεις - (5/5 σε σχέση με την αρχική κλίμακα) - και ιδιοτιμή = 3,161, παρουσιάζει συντελεστή $\alpha = ,830$, ο δεύτερος παράγοντας που αφορά στην αποφυγή – λήθη με 6 προτάσεις - (6/6) - και ιδιοτιμή = 2,464, έχει συντελεστή $\alpha = ,685$, ο τρίτος που αφορά στην αδυναμία - παραίτηση με 4 προτάσεις - (4/6) - και ιδιοτιμή = 2,310 έχει συντελεστή $\alpha = ,718$, ο τέταρτος παράγοντας που αφορά στην απομόνωση - απόσυρση με 4 προτάσεις (4/4) και ιδιοτιμή = 2,132 έχει συντελεστή $\alpha = ,611$, ο πέμπτος που αφορά στην προσωπική λύση του προβλήματος με 4 προτάσεις - (4/6) - και ιδιοτιμή 2,026 έχει συντελεστή $\alpha = ,588$, ο έκτος παράγοντας που αφορά στην αναθεώρηση της συμπεριφοράς με 3 προτάσεις – (3/4) - και ιδιοτιμή = 1,867 έχει συντελεστή $\alpha = ,585$ και τέλος ο έβδομος παράγοντας που αφορά στην αναζήτηση βοήθειας με 3 προτάσεις – (3/4) - και ιδιοτιμή = 1,626 έχει συντελεστή $\alpha = ,498$ (Πίνακας 17). Διαπιστώνουμε, ότι οι συντελεστές αξιοπιστίας κυμαίνονται από μέτριο έως και ικανοποιητικό επίπεδο κι έτσι τεκμηριώνεται η αξιοπιστία της κλίμακας ως προς το κριτήριο της εσωτερικής συνοχής και στο δείγμα μας.

Πίνακας 17. Συντελεστές αξιοπιστίας *alpha Cronbach* των παραγόντων της κλίμακας ΣΑΚΑ

Παράγοντες	Οικ. στήριξη	Αποφυγή – λήθη	Αδυναμία- παραίτηση	Απομόνωση - απόσυρση	Προσ. λύση	Αναθεώρηση	Βοήθεια
Συντελεστής αξιοπιστίας <i>Cronbach</i> των παραγόντων της ΣΑΚΑ	,830	,685	,718	,611	,588	,585	,498

Σημείωση: Οι δείκτες αξιοπιστίας που έδωσε η κλίμακα κατά την τελική φάση κατασκευής της κυμάνθηκαν από ,910 - ,590 (Μπεζεβέγκης, 2001).

5.5 Στατιστική ανάλυση των δεδομένων

Η στατιστική ανάλυση των δεδομένων, όπως και η επεξεργασία που προηγήθηκε έγιναν με το στατιστικό πακέτο SPSS (Statistical Package for Social Sciences) 16.0. Τα δεδομένα κωδικοποιήθηκαν και καταχωρήθηκαν σε ένα αρχείο για να είναι εφικτή η επεξεργασία και η ανάλυσή τους. Τα επίπεδα ανάλυσης που εφαρμόστηκαν ήταν δύο: *μονομεταβλητές* και *διμεταβλητές*.

Με τις *μονομεταβλητές αναλύσεις* υπολογίστηκαν οι μέσοι όροι, η τυπική απόκλιση κ.λπ. περιγραφικά στατιστικά στοιχεία.

Με τις *διμεταβλητές αναλύσεις* ελέγχθηκαν οι στατιστικά σημαντικές διαφορές των μέσων όρων σε σχέση με τις ανεξάρτητες μεταβλητές (παρακολούθηση ή όχι τμήματος ένταξης – δημογραφικά, ατομικά στοιχεία) αλλά και η συσχέτιση των εξαρτημένων μεταβλητών της αυτοεκτίμησης και των στρατηγικών αντιμετώπισης καταστάσεων άγχους.

Μετά από σύμπτυξη των προτάσεων του κάθε παράγοντα προέκυψαν συνεχείς μεταβλητές (μεταβλητές που μπορούν να πάρουν οποιαδήποτε αριθμητική τιμή κι όχι μόνο ακέραιους αριθμούς), οι οποίες υπέστησαν και

έλεγχο κανονικότητας. Ο έλεγχος κανονικότητας πραγματοποιήθηκε με το One – Sample Kolmogorov – Smirnov test και διαπιστώθηκε ότι οι μεταβλητές μας δεν ακολουθούν την κανονική κατανομή ($p = ,000$). Ωστόσο, υιοθετώντας την άποψη των υπέρμαχων των παραμετρικών ελέγχων (οι οποίοι υποστηρίζουν ότι οι παραμετρικοί έλεγχοι είναι πιο αποτελεσματικοί και παρά την παραβίαση κάποιων υποθέσεων, όπως της κανονικότητας), για την περαιτέρω ανάλυση των δεδομένων εφαρμόσθηκαν παραμετρικά τεστ (έλεγχος – t , ANOVA), (C. Robson, 2007). Πιο συγκεκριμένα, αν η ανεξάρτητη μεταβλητή είχε δύο κατηγορίες για τον έλεγχο των μέσων όρων σε σχέση με τη συνεχή μεταβλητή εφαρμόστηκε το t - test δύο ομάδων όχι κατά ζεύγη (unpaired two - group) ή αλλιώς έλεγχος – t ανεξάρτητων δειγμάτων (independent - sample, t - test). Οι δύο κατηγορίες ελέγχθηκαν ως προς την ομοιογένεια ή την ανομοιογένεια της διασποράς τους και επιλέχθηκε η αντίστοιχη τιμή του t - test. Στην περίπτωση που η ανεξάρτητη μεταβλητή είχε πάνω από δύο κατηγορίες έγινε χρήση της Διακύμανσης μιας κατεύθυνσης - ANOVA. Η μέθοδος αυτή εξετάζει μέσω του F - test κατά πόσον υπάρχει μια σημαντική στατιστικά σχέση μεταξύ μιας ανεξάρτητης και μιας εξαρτημένης μεταβλητής, χωρίς να μας δίνει περισσότερες πληροφορίες σχετικά με τις διαφορές των ομάδων. Για τον προσδιορισμό των στατιστικά σημαντικών διαφορών ανάμεσα στις ομάδες χρησιμοποιήθηκε το Duncan test. Επιπλέον, προκειμένου να διαπιστώσουμε εάν υπάρχει σχέση ανάμεσα στην αυτοεκτίμηση και στις στρατηγικές αντιμετώπισης καταστάσεων άγχους, έγινε συσχέτιση Pearson μεταξύ των σχετικών μεταβλητών.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6

ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

Αρχικά, εξετάστηκαν **οι μέσοι όροι** σε συνδυασμό με **τις τυπικές αποκλίσεις** της πρώτης κλίμακας του ερωτηματολογίου, της ΠΑΤΕΜ II. Κατόπιν, επιδιώχθηκε να προσδιορισθεί, κατά πόσον διαφοροποιείται **ο βαθμός στους επιμέρους τομείς της αυτοαντίληψης**, αλλά και **στη συνολική αυτοεκτίμηση** σε σχέση με το εάν **παρακολουθούν ή όχι τα υποκείμενα της έρευνας τμήμα ένταξης**. Στη συνέχεια, αναζητήθηκε η συσχέτιση **της αυτοεκτίμησης με τη σχολική επίδοση** τόσο **στο σύνολο των υποκειμένων** όσο και **στις δύο υποομάδες**, που προκύπτουν μετά τον επιμερισμό του δείγματος (μεταβλητή A6 - split file), δηλαδή σε εκείνους που έχουν παρακολουθήσει και σε εκείνους που δεν έχουν παρακολουθήσει τμήμα ένταξης.

Επίσης, εξετάστηκε η πιθανή επίδραση δημογραφικών παραγόντων (φύλο και μορφωτικό επίπεδο πατέρα - μητέρας) στους τομείς αυτοαντίληψης και στη συνολική αυτοεκτίμηση στο σύνολο των υποκειμένων, αλλά και στις δύο υποομάδες.

Στο δεύτερο μέρος της έρευνας, εξετάστηκαν καταρχήν **οι μέσοι όροι** σε συνδυασμό με **τις τυπικές αποκλίσεις** της δεύτερης κλίμακας ΣΑΚΑ. Στη συνέχεια αναζητήθηκε η σχέση ανάμεσα **στις στρατηγικές αντιμετώπισης καταστάσεων άγχους** και στην ανεξάρτητη μεταβλητή A6 «**παρακολουθώ ή όχι τμήμα ένταξης**», δηλαδή κατά πόσον και πώς διαφοροποιείται η επιλογή των στρατηγικών αντιμετώπισης από το εάν τα υποκείμενα έχουν παρακολουθήσει ή όχι τμήμα ένταξης. Επιπλέον, ελέγχθηκε **η σχέση των στρατηγικών αντιμετώπισης καταστάσεων άγχους με ορισμένα**

δημογραφικά στοιχεία του δείγματος. Τέλος, αναζητήθηκε η σχέση ανάμεσα **στους τομείς της αυτοαντίληψης και τη συνολική αυτοεκτίμηση** με την επιλογή στρατηγικών αντιμετώπισης καταστάσεων άγχους, τόσο στο σύνολο των υποκειμένων όσο και μετά τον επιμερισμό του.

A. Αυτοεκτίμηση

Στον Πίνακα 18 δίδονται οι συχνότητες, οι μέσοι όροι και οι τυπικές αποκλίσεις του βαθμού αυτοαντίληψης στους διάφορους τομείς όπως και στη συνολική αυτοεκτίμηση.

Πίνακας 18. Μέσοι όροι - τυπικές αποκλίσεις αυτοεκτίμησης

Τομείς αυτοαντίληψης	N	Μέσος όρος	Τυπική απόκλιση
αυτοαντίληψη σχολικής ικανότητας	303	2,17	,92
αυτοαντίληψη κοινωνικής αποδοχής	306	2,00	,821
αυτοαντίληψη εξωτερικής εμφάνισης	306	1,91	,75
αυτοαντίληψη συμπεριφοράς	304	2,28	,85
αυτοαντίληψη αθλητικής ικανότητας	302	1,89	,69
συνολική αυτοεκτίμηση	304	2,07	,87

Σημείωση: Το 1 = Απόλυτα μου ταιριάζει και το 2 = Μάλλον μου ταιριάζει, συνεπάγονται υψηλό βαθμό. Το 3 = Απόλυτα μου ταιριάζει και το 4 = Μάλλον μου ταιριάζει, συνεπάγονται χαμηλό βαθμό.

Σε γενικές γραμμές ο βαθμός αυτοαντίληψης του συνόλου των υποκειμένων είναι αρκετά υψηλός. Πιο συγκεκριμένα, το υψηλότερο ποσοστό έχει η αυτοαντίληψη στον τομέα της αθλητικής ικανότητας ($M.O. = 1,89$, $T.A. = ,69$) και ακολουθεί η αυτοαντίληψη στον τομέα της φυσικής – εξωτερικής εμφάνισης

($M.O. = 1,91$, $T.A. = ,75$). Η αυτοαντίληψη στον τομέα της σχολικής ικανότητας ($M.O. = 2,17$, $T.A. = ,92$) μαζί με τη συνολική αυτοεκτίμηση ($M.O. = 2,07$, $T.A. = ,87$) βρίσκονται περίπου στα ίδια επίπεδα με χαμηλότερη την αυτοαντίληψη που αφορά στον τομέα της συμπεριφοράς ($M.O. = 2,28$, $T.A. = ,85$). Παρόλα αυτά, παρατηρούμε ότι η τυπική απόκλιση σε ορισμένους τομείς είναι αρκετά μεγάλη (σχολική ικανότητα, συνολική αυτοεκτίμηση, συμπεριφορά και κοινωνική αποδοχή) που είναι ενδεικτικό στοιχείο για την ύπαρξη υποομάδων.

A1. Έλεγχος της πρώτης υπόθεσης – «Συσχέτιση αυτοαντίληψης - αυτοεκτίμησης και παρακολούθησης τμήματος ένταξης»

A1.1 Παραμετρικός έλεγχος – t τεστ

Προκειμένου να διερευνηθεί εάν η παρακολούθηση τμήματος ένταξης διαφοροποιεί το βαθμό στους επιμέρους τομείς αυτοαντίληψης (σχολική ικανότητα– κοινωνική αποδοχή – συμπεριφορά – εξωτερική εμφάνιση – αθλητική ικανότητα), αλλά και στη συνολική αυτοεκτίμηση εφαρμόστηκε παραμετρικός έλεγχος – t δύο ομάδων όχι κατά ζεύγη (unpaired two - group) ή αλλιώς έλεγχος – t ανεξάρτητων δειγμάτων (independent - sample t- test). Τα δύο ανεξάρτητα δείγματα που μας απασχόλησαν ήταν το δείγμα που είχε παρακολουθήσει μόνο κανονικές τάξεις και το δείγμα που είχε παρακολουθήσει και τμήμα ένταξης. Οι μέσες τιμές των τομέων της αυτοαντίληψης και της συνολικής αυτοεκτίμησης ήταν οι εξαρτημένες μεταβλητές. Τα αποτελέσματα που προέκυψαν έχουν ως εξής: η σύγκριση ως προς την παρακολούθηση ή όχι τμήματος ένταξης έδειξε στατιστικώς σημαντικές διαφορές ως προς τους τομείς της σχολικής ικανότητας, $t(303) = -15,309$, $p = ,000$, της κοινωνικής αποδοχής $t(306) = -5,193$, $p = ,000$, της συμπεριφοράς $t(304) = - 6,464$, $p = ,000$ και της

συνολικής αυτοεκτίμησης $t(304) = 7,532$, $p = ,000$. Αντίθετα, στον τομέα της αυτοαντίληψης που αφορά στην εξωτερική εμφάνιση $t(306) = -,956$, $p = ,340$ και στον τομέα που αφορά στην αθλητική ικανότητα $t(302) = -1,430$, $p = ,154$, η σύγκριση δεν έδωσε στατιστικώς σημαντικές διαφορές. Πιο συγκεκριμένα, διαπιστώθηκε ότι τα υποκείμενα που παρακολουθούσαν τμήμα ένταξης είχαν χαμηλότερη αυτοαντίληψη στον τομέα σχολικής ικανότητας ($M.O. = 3,31$, $T.A. = ,56$) σε σχέση με εκείνα που δεν παρακολουθούσαν ($M.O. = 1,85$, $T.A. = ,72$). Ανάλογα ήταν τα ευρήματα στον τομέα αυτοαντίληψης που σχετίζεται με την κοινωνική αποδοχή ($M.O. = 2,44$, $T.A. = ,96$ / $M.O. = 1,87$, $T.A. = ,73$), στον τομέα συμπεριφοράς ($M.O. = 2,83$, $T.A. = ,80$ / $M.O. = 2,12$, $T.A. = ,80$) και στην συνολική αυτοεκτίμηση ($M.O. = 2,71$, $T.A. = ,87$ / $M.O. = 1,88$, $T.A. = ,77$) (Πίνακας 19).

Πίνακας 19. Μέσοι όροι - τυπικές αποκλίσεις αυτοαντίληψης - αυτοεκτίμησης * παρακολούθηση ή μη σε τμήμα ένταξης

Παρακολούθηση σε τμήμα ένταξης / τομείς αυτοαντίληψης		N	Μέσος όρος	Τυπική απόκλιση
Δεν έχω παρακολουθήσει τμήμα ένταξης	αυτοαντίληψη σχολικής ικανότητας	236	1,85	,72
	αυτοαντίληψη κοινωνικής αποδοχής	238	1,87	,73
	αυτοαντίληψη εξωτερικής εμφάνισης	238	1,89	,74
	αυτοαντίληψη συμπεριφοράς	237	2,12	,80
	αυτοαντίληψη αθλητικής ικανότητας	235	1,85	,69
	συνολική αυτοεκτίμηση	236	1,88	,77
Έχω παρακολουθήσει τμήμα ένταξης	αυτοαντίληψη σχολικής ικανότητας	67	3,31	,56
	αυτοαντίληψη κοινωνικής αποδοχής	68	2,44	,96
	αυτοαντίληψη εξωτερικής εμφάνισης	68	1,99	,76
	αυτοαντίληψη συμπεριφοράς	67	2,83	,80
	αυτοαντίληψη αθλητικής ικανότητας	67	2,00	,68
	συνολική αυτοεκτίμηση	68	2,71	,87

Σημείωση: Το 1 = Απόλυτα μου ταιριάζει και το 2 = Μάλλον μου ταιριάζει, συνεπάγονται υψηλό βαθμό. Το 3 = Απόλυτα μου ταιριάζει και το 4 = Μάλλον μου ταιριάζει, συνεπάγονται χαμηλό βαθμό.

A2. Έλεγχος της δεύτερης υπόθεσης – «Συσχέτιση αυτοαντίληψης - αυτοεκτίμησης και σχολικής επίδοσης»

Στον προηγούμενο έλεγχο σημαντικότητας για τη διαφορά μέσων όρων εφαρμόσαμε το t- test, γιατί η ανεξάρτητη μεταβλητή είχε μόνο δύο κατηγορίες (παρακολούθηση ή μη τμήματος ένταξης). Στο συγκεκριμένο έλεγχο (αυτοεκτίμηση και σχολική επίδοση) η ανεξάρτητη μεταβλητή (σχολική επίδοση, A3) έχει τρεις κατηγορίες: καλά – πολύ καλά – άριστα, γι' αυτό χρησιμοποιήθηκε η Ανάλυση διακύμανσης μονής κατεύθυνσης (ANOVA).

Τα αποτελέσματα του ελέγχου έδειξαν ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ως προς τη *σχολική επίδοση* και τους μέσους όρους της αυτοαντίληψης στους εξής τομείς:

1. Στον τομέα της σχολικής ικανότητας $F(2, 303) = 125,750, p = ,000$. Υποκείμενα που είχαν υψηλή σχολική επίδοση «άριστα» παρουσίαζαν σημαντικά υψηλότερη αυτοαντίληψη ($M.O. = 1,80$) από εκείνα που είχαν χαμηλότερη επίδοση «πολύ καλά» και «καλά» ($M.O. = 3,17 / M.O. = 3,43$).
2. Στον τομέα αυτοαντίληψης που αφορά στην κοινωνική αποδοχή $F(2,302) = 19,330, p = ,000$. Υποκείμενα με υψηλή σχολική επίδοση «άριστα» παρουσίαζαν υψηλότερη αυτοαντίληψη ($M.O. = 1,84$). Αντίθετα, τα υποκείμενα με σχολική επίδοση «πολύ καλά» και «καλά» είχαν χαμηλότερη αυτοαντίληψη ($M.O. = 2,37 / M.O. = 2,83$).
3. Στον τομέα αυτοαντίληψης που αφορά στη συμπεριφορά $F(2,301) = 32,007, p = ,000$. Τα υποκείμενα με «άριστα» είχαν υψηλότερη αυτοαντίληψη ($M.O. = 2,07$) από ότι οι άλλες δύο κατηγορίες ($M.O. = 2,81 / M.O. = 3,13$).
4. Στον τομέα αυτοαντίληψης που αφορά στην αθλητική ικανότητα $F(2,301) = 32,007, p =$

,000. Οι κατηγορίες «άριστα» και «πολύ καλά» ($M.O. = 1,83 / M.O. = 1,98$) διαφοροποιήθηκαν σε σχέση με την κατηγορία «καλά» ($M.O. = 2,33$).

A2.1 Έλεγχος της δεύτερης υπόθεσης (Συσχέτιση αυτοαντίληψης - αυτοεκτίμησης και σχολικής επίδοσης) σε σχέση με την παρακολούθηση ή μη τμημάτων ένταξης

Για να ελεγχθεί εάν υπάρχει σχέση μεταξύ αυτοαντίληψης και σχολικής επίδοσης στις δύο υποομάδες, επιμερίσαμε το δείγμα (split file / A6) και εφαρμόσαμε το $t - test^*$. Πριν την εφαρμογή του τεστ συμπτύξαμε τις κατηγορίες της ανεξάρτητης μεταβλητής *σχολική επίδοση* - σε δύο (1 = καλά και πολύ καλά, 2 = άριστα). Τα αποτελέσματα του ελέγχου μας έδειξαν ότι για την **υποομάδα που δεν έχει παρακολουθήσει τμήμα ένταξης**, υπάρχει στατιστικά σημαντική συσχέτιση της σχολικής επίδοσης με την αυτοαντίληψη στον τομέα της σχολικής ικανότητας, $t(236) = 6,996$, $p = ,000$ και με την αυτοαντίληψη στον τομέα της συμπεριφοράς, $t(237) = 4,427$, $p = ,000$. Πιο συγκεκριμένα, παρατηρήθηκε ότι τα υποκείμενα που δεν έχουν παρακολουθήσει τμήμα ένταξης και έχουν χαμηλότερη επίδοση στο σχολείο εκδηλώνουν χαμηλότερη αυτοαντίληψη στον τομέα της σχολικής ικανότητας ($M.O. = 2,78$, $T.A. = ,72$), ενώ εκείνα που έχουν υψηλότερη επίδοση εκδηλώνουν αντίστοιχα και υψηλότερη αυτοαντίληψη στον τομέα της σχολικής ικανότητας ($M.O. = 1,76$, $T.A. = ,65$). Συναφής είναι και η εικόνα ως προς τον τομέα αυτοαντίληψης στη συμπεριφορά. Χαμηλή επίδοση συνεπάγεται χαμηλό βαθμό αυτοαντίληψης στη συμπεριφορά ($M.O. = 2,80$, $T.A. = ,85$) και αντιστρόφως ($M.O. = 2,05$, $T.A. = ,76$). Αντίθετα δεν προέκυψε συσχέτιση μεταξύ της σχολικής επίδοσης και της αυτοαντίληψης στον τομέα της κοινωνικής αποδοχής,

$t(238) = 1,938, p = ,054$, της εξωτερικής εμφάνισης, $t(238) = 1,163, p = ,246$, της αθλητικής ικανότητας, $t(235) = 1,133, p = ,185$ και της συνολικής αυτοεκτίμησης, $t(236) = 1,525, p = ,139$.

Ως προς την υποομάδα που **έχει παρακολουθήσει τμήμα ένταξης** προέκυψε στατιστικά σημαντική συσχέτιση της σχολικής επίδοσης με την αυτοαντίληψη στον τομέα της σχολικής ικανότητας, $t(67) = 2,351, p = ,022$ και με την αυτοαντίληψη στον τομέα της κοινωνικής αποδοχής, $t(68) = 2,143, p = ,036$. Υποκείμενα που είχαν χαμηλότερη σχολική επίδοση παρουσίαζαν και χαμηλότερο βαθμό αυτοαντίληψης στον τομέα της σχολικής ικανότητας ($M.O. = 3,38, T.A. = ,46$) από υποκείμενα που είχαν υψηλότερη σχολική επίδοση ($M.O. = 2,94, T.A. = ,88$). Ανάλογη εικόνα διαμορφώθηκε και στον τομέα της αυτοαντίληψης που αφορά στην κοινωνική αποδοχή, υποκείμενα με χαμηλότερη σχολική επίδοση παρουσίαζαν και χαμηλότερο βαθμό αυτοαντίληψης ($M.O. = 2,54, T.A. = ,94$), ενώ εκείνα που είχαν υψηλότερη επίδοση είχαν και υψηλότερο βαθμό αυτοαντίληψης ($M.O. = 1,86, T.A. = ,87$). Αξιοσημείωτο είναι να αναφέρουμε ότι η επίδοση επηρεάζει περισσότερο τον τομέα σχολικής ικανότητας. Αντίθετα, δεν προέκυψε συσχέτιση μεταξύ της σχολικής επίδοσης και της αυτοαντίληψης στον τομέα της εξωτερικής εμφάνισης $t(68) = 0,510, p = ,612$, της συμπεριφοράς $t(68) = 1,308, p = ,196$, της αθλητικής ικανότητας, $t(67) = 0,911, p = ,366$, και της συνολικής αυτοεκτίμησης, $t(68) = 0,670, p = ,500$. Τα πιο πάνω ευρήματα επιβεβαιώνουν μερικώς την υπόθεση 2.

Πίνακας 20. Μέσοι όροι - τυπικές αποκλίσεις αυτοαντίληψης-αυτοεκτίμησης και σχολικής επίδοσης

Παρακολούθηση σε τμήμα ένταξης		σχολική ή επίδοσ η	N	Μέσος όρος	Τυπική απόκλιση
Δεν έχω παρακολουθήσει τμήμα ένταξης	αυτοαντίληψη σχολικής ικανότητας	1,00	22	2,78	,72
		2,00	214	1,76	,65
	αυτοαντίληψη κοινωνικής αποδοχής	1,00	22	2,15	,91
		2,00	216	1,84	,71
	αυτοαντίληψη εξωτερικής εμφάνισης	1,00	23	2,06	,88
		2,00	215	1,87	,73
	αυτοαντίληψη συμπεριφοράς	1,00	22	2,81	,85
		2,00	215	2,05	,76
	αυτοαντίληψη αθλητικής ικανότητας	1,00	23	2,03	,66
		2,00	212	1,83	,69
	συνολική αυτοεκτίμηση	1,00	23	2,11	,73
		2,00	213	1,86	,77
Έχω παρακολουθήσει τμήμα ένταξης	αυτοαντίληψη σχολικής ικανότητας	1,00	57	3,38	,46
		2,00	10	2,94	,88
	αυτοαντίληψη κοινωνικής αποδοχής	1,00	58	2,54	,94
		2,00	10	1,86	,87
	αυτοαντίληψη εξωτερικής εμφάνισης	1,00	58	2,01	,77
		2,00	10	1,88	,71
	αυτοαντίληψη συμπεριφοράς	1,00	58	2,88	,81
		2,00	9	2,51	,69
	αυτοαντίληψη αθλητικής ικανότητας	1,00	57	2,03	,69
		2,00	10	1,82	,58
	συνολική αυτοεκτίμηση	1,00	58	2,74	,89
		2,00	10	2,54	,81

Σημείωση: Το 1 = Απόλυτα μου ταιριάζει και το 2 = Μάλλον μου ταιριάζει, συνεπάγονται υψηλό βαθμό. Το 3 = Απόλυτα μου ταιριάζει και το 4 = Μάλλον μου ταιριάζει, συνεπάγονται χαμηλό βαθμό.

*Η Ανάλυση διακύμανσης μονής κατεύθυνσης (**ANOVA**) **δεν** μας έδινε αποτελέσματα, εξαιτίας του ότι η σχολική επίδοση της ομάδας των υποκειμένων που δεν παρακολούθησαν τμήμα ένταξης είχε μόνο δύο κατηγορίες (άριστα – πολύ καλά).

A3. Έλεγχος της τρίτης υπόθεσης – «Συσχέτιση αυτοαντίληψης - αυτοεκτίμησης και φύλου»

Η σύγκριση ως προς το φύλο του συνόλου των υποκειμένων δεν έδειξε στατιστικά σημαντικές διαφορές τόσο στους επιμέρους τομείς της αυτοαντίληψης όσο και στη συνολική αυτοεκτίμηση. Τα αποτελέσματα της εφαρμογής του t - test μας έδωσαν τους εξής δείκτες: αυτοαντίληψη σχολικής ικανότητας $t(303) = 1,825, p = ,69$, αυτοαντίληψη κοινωνικής αποδοχής $t(306) = -,31, p = ,976$, αυτοαντίληψη εξωτερικής εμφάνισης $t(306) = -,790, p = ,430$, αυτοαντίληψη συμπεριφοράς $t(304) = 1,826, p = ,69$, αυτοαντίληψη αθλητικής ικανότητας $t(302) = -1,362, p = ,174$, συνολική αυτοεκτίμηση $t(304) = ,860, p = ,390$.

Πίνακας 21. Μέσοι όροι - τυπικές αποκλίσεις αυτοαντίληψης - αυτοεκτίμησης και φύλου στο σύνολο των υποκειμένων

	Φύλο	N	Μέσος όρος	Τυπική απόκλιση
αυτοαντίληψη σχολικής ικανότητας	Αγόρι	147	2,27	,96
	Κορίτσι	156	2,08	,86
αυτοαντίληψη κοινωνικής αποδοχής	Αγόρι	148	1,99	,83
	Κορίτσι	158	2,00	,81
αυτοαντίληψη εξωτερικής εμφάνισης	Αγόρι	150	1,88	,70
	Κορίτσι	156	1,95	,79
αυτοαντίληψη συμπεριφοράς	Αγόρι	146	2,37	,82
	Κορίτσι	158	2,19	,87
αυτοαντίληψη αθλητικής ικανότητας	Αγόρι	147	1,83	,69
	Κορίτσι	155	1,94	,69
συνολική αυτοεκτίμηση	Αγόρι	149	2,11	,86
	Κορίτσι	155	2,02	,87

A3.1 Έλεγχος της τρίτης υπόθεσης (Συσχέτιση αυτοαντίληψης - αυτοεκτίμησης και φύλου) σε σχέση με την παρακολούθηση ή μη τμήματος ένταξης

Η σύγκριση ως προς το φύλο των υποκειμένων, μετά τον επιμερισμό του δείγματος στις δύο υποομάδες, και της αυτοαντίληψης δεν διαφοροποίησε σημαντικά τα πιο πάνω αποτελέσματα. Με άλλα λόγια, δεν υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές ως προς την ανεξάρτητη μεταβλητή φύλο, παρά μόνο στον τομέα αυτοαντίληψης που αφορά στην αθλητική ικανότητα, στην ομάδα που δεν παρακολούθησε τμήμα ένταξης $t(235) = - 2,049, p = ,042$. Στοιχείο μη αξιοποιήσιμο για περαιτέρω σχολιασμό.

Πίνακας 22. Μέσοι όροι - τυπικές αποκλίσεις αυτοαντίληψης-αυτοεκτίμησης και φύλου σε σχέση με την παρακολούθηση ή μη τμήματος ένταξης

Παρακολούθηση σε τμήμα ένταξης		φύλο	N	Μέσος όρος	Τυπική απόκλιση
Δεν έχω παρακολουθήσει τμήμα ένταξης	αυτοαντίληψη σχολικής ικανότητας	Αγόρι	99	1,76	,67
		Κορίτσι	137	1,92	,75
	Αυτοαντίληψη κοινωνικής αποδοχής	Αγόρι	100	1,83	,72
		Κορίτσι	138	1,90	,74
	αυτοαντίληψη εξωτερικής εμφάνισης	Αγόρι	102	1,83	,68
		Κορίτσι	136	1,94	,79
	αυτοαντίληψη συμπεριφοράς	Αγόρι	99	2,14	,74
		Κορίτσι	138	2,10	,84031
Έχω παρακολουθήσει τμήμα ένταξης	αυτοαντίληψη σχολικής ικανότητας	Αγόρι	100	1,75	,65
		Κορίτσι	135	1,93	,71
	αυτοαντίληψη κοινωνικής αποδοχής	Αγόρι	101	1,84	,74
		Κορίτσι	135	1,91	,80
	αυτοαντίληψη εξωτερικής εμφάνισης	Αγόρι	48	3,32	,52
		Κορίτσι	19	3,27	,66
	αυτοαντίληψη συμπεριφοράς	Αγόρι	48	2,34	,94
		Κορίτσι	20	2,69	,98
	αυτοαντίληψη εξωτερικής εμφάνισης	Αγόρι	48	1,99	,73
		Κορίτσι	20	2,00	,85
	αυτοαντίληψη συμπεριφοράς	Αγόρι	47	2,84	,78
		Κορίτσι	20	2,81	,85
	αυτοαντίληψη αθλητικής ικανότητας	Αγόρι	47	2,00	,73
		Κορίτσι	20	1,98	,55
	συνολική αυτοεκτίμηση	Αγόρι	48	2,68	,83
		Κορίτσι	20	2,80	,99

Σημείωση: Το 1 = Απόλυτα μου ταιριάζει και το 2 = Μάλλον μου ταιριάζει, συνεπάγονται υψηλό βαθμό. Το 3 = Απόλυτα μου ταιριάζει και το 4 = Μάλλον μου ταιριάζει, συνεπάγονται χαμηλό βαθμό.

A4. Έλεγχος της τέταρτης υπόθεσης – «Συσχέτιση αυτοαντίληψης-αυτοεκτίμησης και μορφωτικού επιπέδου πατέρα»

Για την πραγματοποίηση του ελέγχου συσχέτισης της ανεξάρτητης μεταβλητής *μορφωτικό επίπεδο του πατέρα* με την αυτοαντίληψη στο σύνολο των υποκειμένων, εφαρμόστηκε η Ανάλυση διακύμανσης μονής κατεύθυνσης (ANOVA). Τα αποτελέσματα της ανάλυσης έδειξαν: 1. Υπάρχει στατιστικά

σημαντική διαφορά μέσων όρων ως προς το μορφωτικό επίπεδο του πατέρα και την αυτοαντίληψη στον τομέα σχολικής ικανότητας, $F(3,298) = 8,874, p = ,000$. Υποκείμενα που προέρχονται από ένα οικογενειακό περιβάλλον που ο πατέρας έχει πτυχίο Ανώτερης ή Ανώτατης σχολής ($M.O. = 2,01 / M.O. = 1,88$) εκδηλώνουν υψηλότερο βαθμό αυτοαντίληψης σχολικής ικανότητας από εκείνα που ο πατέρας έχει απλώς απολυτήριο Δημοτικού ή Γυμνασίου – Λυκείου ($M.O. = 2,56 / M.O. = 2,37$). 2. Στον τομέα αυτοαντίληψης που σχετίζεται με την κοινωνική αποδοχή $F(3,301) = 4,169, p = ,007$, υποκείμενα που έχουν πατέρα με απολυτήριο Δημοτικού ($M.O. = 2,28$) εκδηλώνουν χαμηλότερο βαθμό αυτοαντίληψης στον τομέα κοινωνικής αποδοχής από εκείνα που ο πατέρας έχει πτυχίο Ανώτερης ή Ανώτατης σχολής ($M.O. = 1,75 / M.O. = 1,87$), η κατηγορία Γυμνασίου – Λυκείου δεν διαφοροποιείται ($M.O. = 2,10$). 3. Στον τομέα αυτοαντίληψης που αφορά στην συμπεριφορά $F(3,299) = 5,085, p = ,002$, υποκείμενα που ο πατέρας έχει απολυτήριο Δημοτικού ($M.O. = 2,64$) παρουσιάζουν χαμηλότερο βαθμό από εκείνα που ο πατέρας έχει πτυχίο Ανώτερης ή Ανώτατης σχολής ($M.O. = 2,12 / M.O. = 2,10$).

A5. Έλεγχος της πέμπτης υπόθεσης – «Συσχέτιση αυτοαντίληψης- αυτοεκτίμησης και μορφωτικού επιπέδου μητέρας»

Μετά την εφαρμογή της Ανάλυσης διακύμανσης μονής κατεύθυνσης (ANOVA) βρέθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά στην αυτοαντίληψη που αφορά στη σχολική ικανότητα $F(3,304) = 7,169, p = ,000$. Υποκείμενα που προέρχονται από ένα οικογενειακό περιβάλλον, που η μητέρα έχει πτυχίο Ανώτατης ή Ανώτερης σχολής εκδηλώνουν υψηλότερο βαθμό αυτοαντίληψης σχολικής ικανότητας ($M.O. = 1,93 / M.O. = 2,01$) από εκείνα που η μητέρα είναι απόφοιτη Γυμνασίου

– Λυκείου ($M.O. = 2,44$). Ωστόσο, η κατηγορία υποκειμένων που η μητέρα έχει απολυτήριο Δημοτικού δεν διαφοροποιείται, άρα το πιο πάνω εύρημα δεν μπορεί να αξιολογηθεί.

B. Άγχος

Στον Πίνακα 23 δίνονται οι συχνότητες, οι μέσοι όροι και οι τυπικές αποκλίσεις των στρατηγικών αντιμετώπισης καταστάσεων άγχους – κλίμακα ΣΑΚΑ. Από τα στοιχεία του πίνακα, παρατηρούμε ότι γίνεται συχνότερη χρήση της στρατηγικής που σχετίζεται με την αναθεώρηση της συμπεριφοράς ($M.O. = 2,01$, $T.A. = ,76$), και την οικογενειακή στήριξη ($M.O. = 1,79$, $T.A. = ,84$), ενδείξεις υγιείς για το σύνολο των υποκειμένων. Ακολουθεί η αποφυγή – λήθη ($M.O. = 1,69$, $T.A. = ,67$), η προσπάθεια προσωπικής επίλυσης του προβλήματος ($M.O. = 1,69$, $T.A. = ,71$), ενώ η απομόνωση – απόσυρση ($M.O. = 1,12$, $T.A. = ,87$), και η αδυναμία – παραίτηση ($M.O. = 1,04$, $T.A. = ,79$), έχουν τις χαμηλότερες τιμές.

Πίνακας 23. Μέσοι όροι - τυπικές αποκλίσεις στρατηγικών αντιμετώπισης καταστάσεων άγχους στο σύνολο των υποκειμένων

Στρατηγικές αντιμετώπισης καταστάσεων άγχους	N	Μέσος όρος	Τυπική απόκλιση
οικογενειακή στήριξη	301	1,79	,84
αποφυγή – λήθη	299	1,69	,67
αναθεώρηση συμπεριφοράς – ανασύνταξη	300	2,01	,76
αδυναμία – παραίτηση	304	1,04	,79
απομόνωση – απόσυρση	302	1,12	,87
προσωπική λύση προβλήματος	296	1,69	,71
αναζήτηση βοήθειας	299	1,46	,77

Σημείωση: Το 0 = ποτέ, το 1 = σπάνια, το 2 = μερικές φορές και το 3 = συχνά

B1. Έλεγχος της έκτης υπόθεσης – «Συσχέτιση στρατηγικών αντιμετώπισης καταστάσεων άγχους και παρακολούθηση τμήματος ένταξης»

B1.1 Παραμετρικός έλεγχος – t τεστ

Προκειμένου να διευκρινισθεί εάν η παρακολούθηση τμήματος ένταξης διαφοροποιεί τον τρόπο με τον οποίο τα υποκείμενα αντιμετωπίζουν αγχωτικές καταστάσεις εφαρμόσαμε t - τεστ. Τα αποτελέσματα του ελέγχου μας έδειξαν ότι: υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές στις στρατηγικές αναθεώρηση συμπεριφοράς $t(298) = 3,067, p = ,002$, αδυναμία - παραίτηση $t(302) = - 5,040, p = ,000$, απομόνωση - απόσυρση $t(300) = - 2,345, p = ,021$. Τα υποκείμενα που δεν παρακολούθησαν τμήμα ένταξης ($M.O. = 2,08, T.A. = ,72$), επιλέγουν πιο συχνά την αναθεώρηση της συμπεριφοράς ως μέσον αντιμετώπισης αγχωτικών καταστάσεων από ότι εκείνα που έχουν παρακολουθήσει ($M.O. = 1,76, T.A. = ,86$). Επίσης, τα υποκείμενα που παρακολούθησαν τμήμα ένταξης επιλέγουν συχνότερα τις μη αποτελεσματικές στρατηγικές αντιμετώπισης άγχους,

αδυναμία / παραίτηση ($M.O. = 1,46$, $T.A. = ,83$) και απομόνωση / απόσυρση ($M.O. = 1,36$, $T.A. = ,97$), από εκείνα που δεν έχουν παρακολουθήσει ($M.O. = ,93$, $T.A. = ,74$), ($M.O. = 1,05$, $T.A. = ,83$) (Πίνακας 24). Τα πιο πάνω αποτελέσματα επιβεβαιώνουν μερικώς την υπόθεση 6.

Πίνακας 24. Μέσοι όροι - τυπικές αποκλίσεις στρατηγικών αντιμετώπισης καταστάσεων άγχους * παρακολούθηση ή μη σε τμήμα ένταξης

Παρακολούθηση σε τμήμα ένταξης		N	Μέσος όρος	Τυπική απόκλιση
Δεν έχω παρακολουθήσει τμήμα ένταξης	οικογενειακή στήριξη	232	1,82	,84
	αποφυγή – λήθη	232	1,65	,67
	αναθεώρηση συμπεριφοράς – ανασύνταξη	234	2,08	,72
	αδυναμία – παραίτηση	236	,93	,74
	απομόνωση – απόσυρση	236	1,06	,83
	προσωπική λύση προβλήματος	230	1,70	,68
	αναζήτηση βοήθειας	234	1,47	,77
Έχω παρακολουθήσει τμήμα ένταξης	οικογενειακή στήριξη	69	1,68	,85
	αποφυγή – λήθη	67	1,83	,67
	αναθεώρηση συμπεριφοράς – ανασύνταξη	66	1,76	,86
	αδυναμία – παραίτηση	68	1,46	,83
	απομόνωση – απόσυρση	66	1,36	,97
	προσωπική λύση προβλήματος	66	1,65	,78
	αναζήτηση βοήθειας	65	1,40	,77

Σημείωση: Το 0 = ποτέ, το 1 = σπάνια, το 2 = μερικές φορές και το 3 = συχνά.

B2. Έλεγχος της έβδομης υπόθεσης – «Συσχέτιση στρατηγικών αντιμετώπισης καταστάσεων άγχους και φύλου»

Η σύγκριση ως προς το φύλο του συνόλου των υποκειμένων και την επιλογή στρατηγικών αντιμετώπισης καταστάσεων άγχους δεν έδειξε στατιστικά σημαντικές διαφορές παρά μόνο στη στρατηγική αντιμετώπισης που αφορά στην αναζήτηση βοήθειας $t(297) = -2,125, p = ,034$. Τα κορίτσια καταφεύγουν με μεγαλύτερη συχνότητα στην αντιμετώπιση αγχογόνων καταστάσεων μέσα από την αναζήτηση βοήθειας από ότι τα αγόρια αντίστοιχων ηλικιών ($M.O. = 1,55, T.A. = ,76 / M.O. = 1,36, T.A. = ,76$) (Πίνακας 25).

Πίνακας 25. Μέσοι όροι - τυπικές αποκλίσεις στρατηγικών αντιμετώπισης καταστάσεων άγχους * φύλου

Στρατηγικές αντιμετώπισης καταστάσεων άγχους	Φύλο	N	Μέσος όρος	Τυπική απόκλιση
οικογενειακή στήριξη	Αγόρι	145	1,86	,77
	Κορίτσι	156	1,72	,90
αποφυγή – λήθη	Αγόρι	147	1,71	,64
	Κορίτσι	152	1,68	,71
αναθεώρηση συμπεριφοράς - ανασύνταξη	Αγόρι	146	2,03	,72
	Κορίτσι	154	1,99	,80
αδυναμία - παραίτηση	Αγόρι	145	1,04	,75
	Κορίτσι	159	1,04	,83
απομόνωση - απόσυρση	Αγόρι	145	1,05	,84
	Κορίτσι	157	1,19	,90
προσωπική λύση προβλήματος	Αγόρι	144	1,70	,69
	Κορίτσι	152	1,68	,72
αναζήτηση βοήθειας	Αγόρι	144	1,36	,76
	Κορίτσι	155	1,55	,76

B2.1 Έλεγχος της έβδομης υπόθεσης «Συσχέτιση στρατηγικών αντιμετώπισης καταστάσεων άγχους και φύλου» σε σχέση με την παρακολούθηση ή μη τμήματος ένταξης

Η σύγκριση ως προς το φύλο των υποκειμένων μετά τον επιμερισμό του δείγματος στις δύο υποομάδες και των στρατηγικών αντιμετώπισης καταστάσεων άγχους δεν διαφοροποίησε σημαντικά τα πιο πάνω αποτελέσματα. Παρατηρούμε ότι στατιστικά σημαντική διαφορά βρέθηκε στην δεύτερη ομάδα (*Έχω παρακολουθήσει τμήμα ένταξης*) και συγκεκριμένα στη στρατηγική αντιμετώπισης καταστάσεων άγχους «αναζήτηση βοήθειας» $t(63) = -2,029, p = ,047$. Τα κορίτσια που έχουν παρακολουθήσει τμήμα ένταξης επιλέγουν τη στρατηγική «αναζήτησης βοήθειας» με μεγαλύτερη συχνότητα από ότι τα αγόρια ($M.O. = 1,68, T.A. = ,74 / M.O. = 1,27, T.A. = ,76$) (Πίνακας 26).

Πίνακας 26. Μέσοι όροι - τυπικές αποκλίσεις στρατηγικών αντιμετώπισης καταστάσεων άγχους * φύλου

Παρακολούθηση σε τμήμα ένταξης		Φύλο	N	Μέσος όρος	Τυπική απόκλιση
Δεν έχω παρακολουθήσει τμήμα ένταξης	οικογενειακή στήριξη	Αγόρι	97	1,92	,74
		Κορίτσι	135	1,75	,90
	αποφυγή – λήθη	Αγόρι	99	1,68	,61
		Κορίτσι	133	1,64	,72
	αναθεώρηση συμπεριφοράς – ανασύνταξη	Αγόρι	100	2,10	,67
		Κορίτσι	134	2,06	,76
	αδυναμία – παραίτηση	Αγόρι	98	,87	,66
		Κορίτσι	138	,97	,80
	απομόνωση – απόσυρση	Αγόρι	99	,97	,78
		Κορίτσι	137	1,12	,86
	προσωπική λύση προβλήματος	Αγόρι	97	1,69	,66
		Κορίτσι	133	1,71	,70
	αναζήτηση βοήθειας	Αγόρι	99	1,40	,77
		Κορίτσι	135	1,53	,76
Έχω παρακολουθήσει τμήμα ένταξης	οικογενειακή στήριξη	Αγόρι	48	1,73	,81
		Κορίτσι	21	1,55	,94
	αποφυγή – λήθη	Αγόρι	48	1,78	,70
		Κορίτσι	19	1,96	,58
	αναθεώρηση συμπεριφοράς – ανασύνταξη	Αγόρι	46	1,87	,81
		Κορίτσι	20	1,50	,92
	αδυναμία – παραίτηση	Αγόρι	47	1,41	,81
		Κορίτσι	21	1,55	,90
	απομόνωση – απόσυρση	Αγόρι	46	1,22	,92
		Κορίτσι	20	1,70	1,03
	προσωπική λύση προβλήματος	Αγόρι	47	1,71	,75
		Κορίτσι	19	1,50	,87
	αναζήτηση βοήθειας	Αγόρι	45	1,27	,76
		Κορίτσι	20	1,68	,74

Β3. Έλεγχος της όγδοης υπόθεσης – «Συσχέτιση στρατηγικών αντιμετώπισης καταστάσεων άγχους και μορφωτικού επιπέδου πατέρα»

Για την πραγματοποίηση του ελέγχου συσχέτισης της ανεξάρτητης μεταβλητής *μορφωτικό επίπεδο του πατέρα* με τις στρατηγικές αντιμετώπισης καταστάσεων άγχους στο σύνολο των υποκειμένων, εφαρμόσθηκε η Ανάλυση διακύμανσης μονής κατεύθυνσης (ANOVA). Τα αποτελέσματα της ανάλυσης έδειξαν ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά μέσω των όρων ως προς το μορφωτικό επίπεδο του πατέρα και τις στρατηγικές αντιμετώπισης: 1. οικογενειακή στήριξη $F(3,296) = 3,812, p = ,010$. Υποκείμενα που προέρχονται από ένα οικογενειακό περιβάλλον που ο πατέρας έχει μόνο απολυτήριο Δημοτικού ($M.O. = 1,45$) χρησιμοποιούν λιγότερο συχνά την οικογενειακή στήριξη ως στρατηγική αντιμετώπισης άγχους από ότι εκείνα που ο πατέρας τους έχει πτυχίο Ανώτερης ή Ανώτατης σχολής ($M.O. = 1,88 / M.O. = 1,95$). Οι υπόλοιπες ομάδες δεν διαφοροποιούνται. 2. Αδυναμία – παραίτηση $F(3,299) = 8,971, p = ,000$. Τα υποκείμενα που ο πατέρας τους έχει απολυτήριο Δημοτικού ($M.O. = 1,62$) αντιμετωπίζουν το άγχος καταφεύγοντας στην αδυναμία – παραίτηση πολύ συχνότερα από ότι οι άλλες κατηγορίες ($M.O. = 1,08 / M.O. = ,90 / M.O. = ,88$). 3. Απομόνωση – απόσυρση $F(3,297) = 2,844, p = ,038$. Υποκείμενα που ο πατέρας τους έχει απολυτήριο Δημοτικού ($M.O. = 1,62$) ή απολυτήριο Γυμνασίου ($M.O. = 1,23$) καταφεύγουν στην απομόνωση – απόσυρση συχνότερα από εκείνα που ο πατέρας έχει πτυχίο Ανώτερης σχολής ($M.O. = ,81$). 4. Αναζήτηση βοήθειας $F(3,294) = 2,317, p = ,008$. Υποκείμενα που ο πατέρας τους έχει πτυχίο Ανώτερης σχολής ($M.O. = 1,83$) χρησιμοποιούν την αναζήτηση βοήθειας με μεγαλύτερη συχνότητα από όλες τις άλλες κατηγορίες.

Β3.1. Έλεγχος της όγδοης υπόθεσης – «Συσχέτιση στρατηγικών αντιμετώπισης καταστάσεων άγχους και μορφωτικού επιπέδου πατέρα» σε σχέση με την παρακολούθηση ή μη τμήματος ένταξης

Η εφαρμογή της Ανάλυσης διακύμανσης μονής κατεύθυνσης (ANOVA) για τον έλεγχο της συσχέτισης στρατηγικών αντιμετώπισης καταστάσεων άγχους και μορφωτικού επιπέδου πατέρα μετά τον επιμερισμό του δείγματος έδειξε τα εξής: 1. Οικογενειακή στήριξη – πρώτη υποομάδα $F(3,227) = 3,224, p = ,023$. Τα υποκείμενα που δεν έχουν παρακολουθήσει τμήμα ένταξης κι ο πατέρας τους έχει απολυτήριο Δημοτικού ($M.O. = 1,37$) χρησιμοποιούν λιγότερο συχνά τη συγκεκριμένη στρατηγική από τα υποκείμενα που ο πατέρας έχει πτυχίο Αν. σχολής ($M.O. = 1,89$) ή πτυχίο Πανεπιστημίου ($M.O. = 1,96$), η κατηγορία υποκειμένων με πατέρα που έχει απολυτήριο Γυμνασίου – Λυκείου δεν διαφοροποιείται. Στην δεύτερη υποομάδα δεν παρατηρήθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές, $p = ,775$. 2. Αδυναμία – παραίτηση - πρώτη υποομάδα $F(3,231) = 3,526, p = ,016$. Τα υποκείμενα που δεν έχουν παρακολουθήσει τμήμα ένταξης κι ο πατέρας τους έχει απολυτήριο Δημοτικού ($M.O. = 1,34$) χρησιμοποιούν περισσότερο συχνά τη στρατηγική αδυναμία – παραίτηση για την αντιμετώπιση καταστάσεων άγχους από ότι τα υποκείμενα όλων των άλλων κατηγοριών $M.O. (= ,99 / M.O. = ,80 / M.O. = ,82)$. Στην δεύτερη υποομάδα έχουμε ανάλογα παρατηρήματα $F(3,64) = 3,607, p = ,018$. Τα υποκείμενα που έχουν παρακολουθήσει τμήμα ένταξης κι ο πατέρας τους έχει απολυτήριο Δημοτικού ($M.O. = 2,096$) χρησιμοποιούν με πολύ μεγαλύτερη συχνότητα τη στρατηγική αδυναμία – παραίτηση για την αντιμετώπιση καταστάσεων άγχους από ότι τα υποκείμενα όλων των άλλων κατηγοριών ($M.O. = 1,28 / M.O. = 1,36 / M.O. = 1,38$). 3. Απομόνωση - απόσυρση - πρώτη υποομάδα $F(3,231) = 2,081, p$

= ,028. Υποκείμενα που δεν έχουν παρακολουθήσει τμήμα ένταξης κι ο πατέρας τους έχει πτυχίο Ανώτερης σχολής ($M.O. = ,70$) καταφεύγουν στην απομόνωση – απόσυρση με μικρότερη συχνότητα από εκείνα που ο πατέρας έχει απολυτήριο Γυμνασίου – Λυκείου, ωστόσο, αξιοσημείωτο είναι ότι οι άλλες κατηγορίες δεν διαφοροποιούνται. Στην δεύτερη υποομάδα δεν παρατηρήθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές, $p = ,158$.

3. Αναζήτηση βοήθειας - πρώτη υποομάδα, δεν αναδείχθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές, $p = ,089$. Αντίθετα στην δεύτερη υποομάδα παρατηρήθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές: $F(3,61) = 3,888$, $p = ,013$. Υποκείμενα που έχουν παρακολουθήσει τμήμα ένταξης κι ο πατέρας τους έχει πτυχίο Ανώτερης σχολής ($M.O. = 2,28$) αντιμετωπίζουν καταστάσεις άγχους μέσα από την αναζήτηση βοήθειας πιο συχνά από ότι τα υποκείμενα όλων των άλλων κατηγοριών ($M.O. = 1,21$ / $M.O. = 1,40$ / $M.O. = 1,53$).

Γ3. Έλεγχος της ένατης υπόθεσης – «Συσχέτιση στρατηγικών αντιμετώπισης καταστάσεων άγχους και μορφωτικού επιπέδου μητέρας»

Στατιστικά σημαντικές διαφορές ως προς το *μορφωτικό επίπεδο της μητέρας* στο σύνολο των υποκειμένων αναδείχθηκαν: 1. Απομόνωση – απόσυρση $F(3,297) = 3,937$, $p = ,009$. Υποκείμενα που προέρχονται από οικογενειακό περιβάλλον που η μητέρα έχει απολυτήριο Δημοτικού ($M.O. = 1,33$) ή απολυτήριο Γυμνασίου – Λυκείου ($M = 1,29$) καταφεύγουν περισσότερο στην απομόνωση – απόσυρση από ότι εκείνα που η μητέρα έχει πτυχίο Ανώτερης σχολής ($M.O. = ,88$). Ωστόσο, η κατηγορία πτυχίο Πανεπιστημίου ($M.O. = 1,01$) δεν διαφοροποιείται. 2. Αναζήτηση βοήθειας $F(3,297) = 4,061$, $p = ,08$.

Υποκείμενα που η μητέρα τους έχει μόνο απολυτήριο Δημοτικού ($M.O. = 1,08$) χρησιμοποιούν με μικρότερη συχνότητα την αναζήτηση βοήθειας από ό,τι τα υποκείμενα όλων των άλλων κατηγοριών ($M.O. = 1,39$ / $M.O. = 1,52$ / $M.O. = 1,63$).

Γ3.1. Έλεγχος της ένατης υπόθεσης – «Συσχέτιση στρατηγικών αντιμετώπισης καταστάσεων άγχους και μορφωτικού επιπέδου μητέρας» σε σχέση με την παρακολούθηση ή μη τμήματος ένταξης

Στατιστικά σημαντική διαφορά προέκυψε μόνο στη δεύτερη υποομάδα και συγκεκριμένα στη στρατηγική απομόνωση – απόσυρση $F(3,62) = 3,329$, $p = ,025$. Υποκείμενα που έχουν παρακολουθήσει τμήμα ένταξης και προέρχονται από οικογενειακό περιβάλλον που η μητέρα έχει απολυτήριο Δημοτικού ($M.O. = 2,00$) ή απολυτήριο Γυμνασίου – Λυκείου ($M.O. = 1,47$) καταφεύγουν πολύ περισσότερο στην απομόνωση – απόσυρση από ό,τι εκείνα που η μητέρα έχει πτυχίο Ανώτερης σχολής ($M.O. = ,54$), ωστόσο η κατηγορία πτυχίο Πανεπιστημίου ($M.O. = 1,20$) δεν διαφοροποιείται.

Δ3. Έλεγχος της δέκατης υπόθεσης «συχνότητα γεγονότων που χαρακτηρίζονται ως πιο αγχογόνα από τα παιδιά»

Παρατηρώντας προσεκτικά τον πίνακα 24, διαπιστώνουμε ότι το 26,6% του συνόλου των υποκειμένων έχει δηλώσει ως αγχογόνο γεγονός κάποιο περιστατικό που σχετίζεται με το σχολείο και την επίδοσή τους σε αυτό. Το 25% των υποκειμένων έχουν δηλώσει περιστατικό που αφορά στη σχέση τους με συμμαθητές και συνομηλίκους, γενικότερα. Το 10% δήλωσε ως αγχογόνο κάποιο γεγονός που σχετίζεται με το ενδοοικογενειακό περιβάλλον, ενώ, αξιοσημείωτο είναι ότι μόνο το 3,8% του συνόλου των υποκειμένων δήλωσε ως αγχογόνο

γεγονός, κάποιο περιστατικό που αφορά στη σχέση τους με τους εκπαιδευτικούς. Τα πιο πάνω ευρήματα επιβεβαιώνουν ουσιαστικά την υπόθεση 9 (Πίνακας 27).

Πίνακας 27. Γεγονός που προκάλεσε άγχος

	Συχνότητα	Ποσοστό (%)		Αθροιστικό ποσοστό (%)
Σχετικό με τη σχολική επίδοση (διαγώνισμα, χαμηλή βαθμολογία..)	83	26,6	27,7	27,7
Σχετικό με τις ενδοοικογενειακές σχέσεις – διαζύγιο	34	10,9	11,3	39,0
Σχετικό με τις σχέσεις τους με συμμαθητές και συνομήλικες	78	25,0	26,0	65,0
Σχετικό με τις σχέσεις τους με τους εκπαιδευτικούς	12	3,8	4,0	69,0
δεν το απασχολεί κανένα γεγονός	15	4,8	5,0	74,0
Σχετικό με την εξωτερική εμφάνιση	5	1,6	1,7	75,7
Άλλο γεγονός	36	11,5	12,0	87,7
σχετικό με πρόβλημα υγείας στην οικογένεια	35	11,2	11,7	99,3
Σχετικό με αγαπημένο ζώακι	2	,6	,7	100,0
Σύνολο	300	96,2	100,0	
Ελλείπουσα τιμή	12	3,8		
Γενικό Σύνολο	312	100,0		

Δ3.1 Έλεγχος της δέκατης υπόθεσης «συχνότητα γεγονότων που χαρακτηρίζονται ως πιο αγχογόνα από τα παιδιά» σε σχέση με την παρακολούθηση ή μη τμήματος ένταξης

Παρατηρώντας προσεκτικά τον πίνακα 26, διαπιστώνουμε ότι το 27,2% των υποκειμένων που δεν έχουν παρακολουθήσει τμήμα ένταξης έχουν δηλώσει ως αγχογόνο γεγονός κάποιο περιστατικό που σχετίζεται με το σχολείο και την επίδοσή τους σε αυτό, ενώ το 24,6% εκείνων που έχουν παρακολουθήσει δηλώνουν ως αγχογόνο γεγονός κάποιο περιστατικό που σχετίζεται με το σχολείο και την επίδοσή τους. Ως αγχογόνο γεγονός σχετικό με συμμαθητές και

συνομηλίκους, έχουν δηλώσει το 23,9% των υποκειμένων που δεν έχουν παρακολουθήσει τμήμα ένταξης και το 29% όσων έχουν παρακολουθήσει. Εύρημα που θα μπορούσε να ερμηνευθεί μέσα από τη μεγάλη βαρύτητα που αποδίδουν τα παιδιά της προεφηβικής ηλικίας στη γνώμη των συνομηλίκων τους και στη σχέση που αναπτύσσουν με εκείνους. Επίσης, το 10,3% των υποκειμένων που δεν έχουν παρακολουθήσει τμήμα ένταξης και το 13% όσων έχουν παρακολουθήσει, δηλώνουν ως αγχογόνο γεγονός περιστατικό που αφορά στις ενδοοικογενειακές τους σχέσεις. Ενώ, περιστατικό που σχετίζεται με τους εκπαιδευτικούς δηλώνουν το 3,3% όσων δεν έχουν παρακολουθήσει και το 5,8% όσων έχουν παρακολουθήσει. Διαφορά όχι βέβαια σημαντική, που θα μπορούσε όμως να αποδοθεί στη δασκαλοκεντρική προσέγγιση της τάξης και τη μεγαλύτερη απομόνωση του παιδιού με μαθησιακές δυσκολίες. Και τα πιο πάνω ευρήματα επιβεβαιώνουν την υπόθεση 9, σχετικά με το ποια γεγονότα θεωρούν τα παιδιά ως πιο αγχογόνα.

Πίνακας 28. Γεγονός που προκάλεσε άγχος

Παρακολούθηση σε τμήμα ένταξης		Συχνότητα	Ποσοστό (%)		Αθροιστικό ποσοστό (%)
Δεν έχω παρακολουθήσει τμήμα ένταξης	Σχετικό με τη σχολική επίδοση (διαγώνισμα, χαμηλή βαθμολογία..)	66	27,2	28,3	28,3
	Σχετικό με τις ενδοοικογενειακές σχέσεις – διαζύγιο	25	10,3	10,7	39,1
	Σχετικό με τις σχέσεις τους με συμμαθητές και συνομήλικες	58	23,9	24,9	63,9
	Σχετικό με τις σχέσεις τους με τους εκπαιδευτικούς	8	3,3	3,4	67,4
	δεν το απασχολεί κανένα γεγονός	14	5,8	6,0	73,4
	Σχετικό με την εξωτερική εμφάνιση.	4	1,6	1,7	75,1
	Άλλο γεγονός	27	11,1	11,6	86,7
	σχετικό με πρόβλημα υγείας στην οικογένεια	29	11,9	12,4	99,1
	Σχετικό με αγαπημένο ζώακι	2	,8	,9	100,0
	Σύνολο	233	95,9	100,0	
	Ελλείπουσα τιμή	10	4,1		
Γενικό σύνολο		243	100,0		
Έχω παρακολουθήσει τμήμα ένταξης	Σχετικό με τη σχολική επίδοση (διαγώνισμα, χαμηλή βαθμολογία..)	17	24,6	25,4	25,4
	Σχετικό με τις ενδοοικογενειακές σχέσεις – διαζύγιο	9	13,0	13,4	38,8
	Σχετικό με τις σχέσεις τους με συμμαθητές και συνομήλικες	20	29,0	29,9	68,7
	Σχετικό με τις σχέσεις τους με τους εκπαιδευτικούς	4	5,8	6,0	74,6
	δεν το απασχολεί κανένα γεγονός	1	1,4	1,5	76,1
	Σχετικό με την εξωτερική εμφάνιση.	1	1,4	1,5	77,6
	Άλλο γεγονός	9	13,0	13,4	91,0
	σχετικό με πρόβλημα υγείας στην οικογένεια	6	8,7	9,0	100,0
	Σύνολο	67	97,1	100,0	
	Ελλείπουσα τιμή	2	2,9		
Γενικό σύνολο		69	100,0		

Ε3. Έλεγχος της ενδέκατης υπόθεσης – «Συσχέτιση αυτοαντίληψης - αυτοεκτίμησης και στρατηγικών αντιμετώπισης καταστάσεων άγχους»

Προκειμένου να ελεγχθεί εάν υπάρχει στατιστικά σημαντική σχέση ανάμεσα στην αυτοαντίληψη (επιμέρους τομείς - συνολική αυτοεκτίμηση) και στις στρατηγικές που επιλέγει το σύνολο των υποκειμένων για να αντιμετωπίσει καταστάσεις που του προκαλούν άγχος, έγινε συσχέτιση Pearson μεταξύ των σχετικών μεταβλητών. Βρέθηκε ότι κάποιες μεταβλητές συσχετίζονται σημαντικά μεταξύ τους. Αναλυτικότερα, η **αυτοαντίληψη στον τομέα της σχολικής ικανότητας** συσχετίζεται ιδιαίτερα ασθενώς θετικά με τη στρατηγική της οικογενειακής στήριξης ($r = -,166$), τη στρατηγική αναθεώρησης της συμπεριφοράς ($r = -,146$), και τη στρατηγική προσωπικής λύσης του προβλήματος ($r = -,143$). Αντίθετα η αυτοαντίληψη στον τομέα της σχολικής ικανότητας συσχετίζεται ασθενώς αρνητικά με τη στρατηγική της απομόνωσης - απόσυρσης ($r = ,221$), και μετρίως αρνητικά με τη στρατηγική της αδυναμίας - παραίτησης ($r = ,369$). Συνεπώς, όσο πιο υψηλή είναι η αυτοαντίληψη σχολικής ικανότητας τόσο συχνότερα επιλέγει το υποκείμενο την οικογενειακή στήριξη, την αναθεώρηση της συμπεριφοράς και την προσωπική λύση ως στρατηγικές αντιμετώπισης του άγχους. Επίσης, η χαμηλότερη αυτοαντίληψη σχολικής ικανότητας οδηγεί συχνότερα σε αδυναμία - παραίτηση και σε απομόνωση - απόσυρση.

Η **αυτοαντίληψη κοινωνικής αποδοχής** συσχετίζεται ασθενώς θετικά με τη στρατηγική της οικογενειακής στήριξης ($r = -,193$), τη στρατηγική αναθεώρησης της συμπεριφοράς ($r = -,200$), και τη στρατηγική προσωπικής λύσης του προβλήματος ($r = -,213$). Ενώ, συσχετίζεται ιδιαίτερα ασθενώς αρνητικά με τη στρατηγική της αποφυγής - λήθης ($r = ,115$) και ασθενώς έως

μετρίως αρνητικά με τη στρατηγική της απομόνωσης – απόσυρσης ($r = ,274$), και αδυναμίας - παραίτησης ($r = ,294$).

Η **αυτοαντίληψη στον τομέα εξωτερικής εμφάνισης** συσχετίζεται ιδιαίτερα ασθενώς αρνητικά με την αδυναμία – παραίτηση ($r = ,185$).

Η **αυτοαντίληψη συμπεριφοράς** συσχετίζεται ιδιαίτερα ασθενώς θετικά με την αναθεώρηση της συμπεριφοράς ($r = -,131$), την προσωπική λύση του προβλήματος ($r = -,128$) και την αναζήτηση βοήθειας ($r = -,135$). Αντίθετα, συσχετίζεται ασθενώς αρνητικά με την απομόνωση – απόσυρση ($r = ,261$) και μετρίως αρνητικά με την αδυναμία – παραίτηση ($r = ,329$). Συνεπώς, υψηλή αυτοαντίληψη στον τομέα της κοινωνικής αποδοχής και της αναγνώρισης συνεπάγεται χαμηλότερη συχνότητα επιλογής των στρατηγικών της απομόνωσης – απόσυρσης και της αδυναμίας – παραίτησης για την αντιμετώπιση αγχωτικών καταστάσεων.

Η **αυτοαντίληψη αθλητικής ικανότητας** συσχετίζεται ιδιαίτερα ασθενώς θετικά με την αναζήτηση οικογενειακής στήριξης ($r = -,172$), και ιδιαίτερα ασθενώς αρνητικά με την αδυναμία - παραίτηση ($r = ,161$).

Η **συνολική αυτοεκτίμηση** των υποκειμένων συσχετίζεται ασθενώς θετικά με την οικογενειακή στήριξη ($r = -,200$), την αναθεώρηση της συμπεριφοράς ($r = -,217$) και την προσωπική λύση του προβλήματος ($r = -,232$). Αντίθετα, συσχετίζεται μετρίως αρνητικά με την απομόνωση – απόσυρση ($r = ,363$), και την αδυναμία – παραίτηση ($r = ,385$). Με άλλα λόγια, η υψηλή αυτοεκτίμηση οδηγεί σε λιγότερο συχνή επιλογή των στρατηγικών της απομόνωσης – απόσυρσης και της αδυναμίας – παραίτησης.

Συνεπώς, οι πιο πάνω αναλύσεις επιβεβαιώνουν το πρώτο σκέλος της ενδέκατης υπόθεσης, η οποία προέβλεπε ότι ο υψηλός βαθμός στους διαφόρους

τομείς αυτοαντίληψης, αλλά και στη συνολική αυτοεκτίμηση, συνεπάγεται την επιλογή πιο αποτελεσματικών στρατηγικών για την αντιμετώπιση του άγχους.

Ε3.1. Έλεγχος της ενδέκατης υπόθεσης – «Συσχέτιση αυτοαντίληψης και στρατηγικών αντιμετώπισης καταστάσεων άγχους» σε σχέση με την παρακολούθηση ή μη τμήματος ένταξης

Αφού έγινε συσχέτιση Pearson μεταξύ των σχετικών μεταβλητών στις δύο υποομάδες διαπιστώθηκαν τα πιο κάτω:

1. Στην υποομάδα που **δεν παρακολούθησε τμήμα ένταξης**:

Η **αυτοαντίληψη σχολικής ικανότητας** συσχετίζεται ιδιαίτερα ασθενώς θετικά με την οικογενειακή στήριξη ($r = -,140$) και την προσωπική λύση του προβλήματος ($r = -,185$). Αντίθετα, συσχετίζεται ιδιαίτερα ασθενώς αρνητικά με την απομόνωση – απόσυρση ($r = ,158$) και ασθενώς αρνητικά με την αδυναμία – παραίτηση ($r = ,248$).

Η **αυτοαντίληψη κοινωνικής αποδοχής** συσχετίζεται ιδιαίτερα ασθενώς θετικά με την οικογενειακή στήριξη ($r = -,145$) και ασθενώς αρνητικά με την απομόνωση – απόσυρση ($r = ,207$) και την αδυναμία – παραίτηση ($r = ,244$).

Η **αυτοαντίληψη συμπεριφοράς** συσχετίζεται ασθενώς θετικά με τη στρατηγική της οικογενειακής στήριξης ($r = -,227$), ενώ συσχετίζεται ασθενώς αρνητικά με την απομόνωση – απόσυρση ($r = -,224$) και την αδυναμία – παραίτηση ($r = -,291$).

Η **αυτοαντίληψη αθλητικής ικανότητας** συσχετίζεται ιδιαίτερα ασθενώς θετικά με την οικογενειακή στήριξη ($r = -,134$), ενώ συσχετίζεται ασθενώς αρνητικά με την αδυναμία – παραίτηση ($r = -,204$).

Η **αυτοαντίληψη εξωτερικής εμφάνισης** συσχετίζεται ιδιαίτερα ασθενώς αρνητικά με την αποφυγή – λήθη ($r = - ,138$) και την αδυναμία – παραίτηση ($r = - ,178$).

Η **συνολική αυτοεκτίμηση** συσχετίζεται ιδιαίτερα ασθενώς θετικά με την οικογενειακή στήριξη ($r = - ,167$) και με την προσωπική λύση του προβλήματος ($r = - ,193$). Επιπλέον, συσχετίζεται μετρίως αρνητικά με την απομόνωση – απόσυρση ($r = ,284$) και με την αδυναμία - παραίτηση ($r = ,331$). Συνεπώς, για την υποομάδα που δεν παρακολούθησε τμήμα ένταξης, όταν το υποκείμενο έχει χαμηλή συνολική αυτοεκτίμηση επιλέγει πολύ συχνότερα μη αποτελεσματικές στρατηγικές αντιμετώπισης του άγχους (απομόνωση – απόσυρση, αδυναμία – παραίτηση).

2. Στην υποομάδα που παρακολούθησε τμήμα ένταξης:

Η **αυτοαντίληψη σχολικής ικανότητας** συσχετίζεται ασθενώς θετικά με την αναθεώρηση της συμπεριφοράς ($r = -,205$) και την οικογενειακή στήριξη ($r = -,235$). Επίσης, συσχετίζεται ασθενώς αρνητικά με την αποφυγή – λήθη ($r = ,214$), την απομόνωση – απόσυρση ($r = ,259$) και την αδυναμία – παραίτηση ($r = ,280$).

Η **αυτοαντίληψη κοινωνικής αποδοχής** συσχετίζεται ασθενώς θετικά με την οικογενειακή στήριξη ($r = -,262$), υψηλότερα θετικά με την αναθεώρηση συμπεριφοράς ($r = -,394$) και ισχυρά θετικά με την προσωπική λύση του προβλήματος ($r = -,431$). Ακόμη, συσχετίζεται ασθενώς αρνητικά με την αδυναμία – παραίτηση ($r = ,207$) και μετρίως αρνητικά με την απομόνωση – απόσυρση ($r = ,338$). Με άλλα λόγια, το παιδί με μαθησιακές δυσκολίες, που το χαρακτηρίζει μια σχετικά υψηλή αυτοαντίληψη στον τομέα κοινωνικής αποδοχής, αντιμετωπίζει τις αγχωτικές καταστάσεις με στρατηγικές όπως την

προσωπική επίλυση του προβλήματος, την αλλαγή και την αναθεώρηση της συμπεριφοράς και την αναζήτηση οικογενειακής στήριξης.

Η **αυτοαντίληψη εξωτερικής εμφάνισης** συσχετίζεται ιδιαίτερα ασθενώς θετικά με την αναθεώρηση της συμπεριφοράς ($r = -,197$) και με την αναζήτηση βοήθειας ($r = -,189$), ενώ συσχετίζεται πολύ ασθενώς αρνητικά με την αδυναμία - παραίτηση ($r = ,167$).

Η **αυτοαντίληψη συμπεριφοράς** συσχετίζεται ιδιαίτερα ασθενώς θετικά με την οικογενειακή στήριξη ($r = -,185$), την αναθεώρηση συμπεριφοράς ($r = -,172$) και ασθενώς θετικά με την προσωπική λύση του προβλήματος ($r = -,202$) και την αναζήτηση βοήθειας ($r = -,241$). Επίσης, συσχετίζεται ιδιαίτερα ασθενώς αρνητικά με την αδυναμία - παραίτηση ($r = ,178$) και ασθενώς θετικά με την απομόνωση - απόσυρση ($r = ,229$).

Η **αυτοαντίληψη αθλητικής ικανότητας** συσχετίζεται ασθενώς θετικά με την αναζήτηση βοήθειας ($r = -,228$).

Η **συνολική αυτοεκτίμηση** των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες συσχετίζεται ασθενώς θετικά με την οικογενειακή στήριξη ($r = -,234$), θετικά με την αναθεώρηση της συμπεριφοράς ($r = -,310$) και υψηλότερα θετικά με την προσωπική λύση του προβλήματος ($r = -,364$). Αντίθετα, συσχετίζεται ασθενώς αρνητικά με την αδυναμία - παραίτηση ($r = ,269$) και πολύ αρνητικά με την απομόνωση - απόσυρση ($r = ,493$).

Συνεπώς, το υποκείμενο με μαθησιακές δυσκολίες και χαμηλή συνολική αυτοεκτίμηση επιλέγει να αντιμετωπίσει τις καταστάσεις άγχους περισσότερο με στρατηγικές όπως η αδυναμία - παραίτηση και η απομόνωση - απόσυρση, δηλαδή με μη αποτελεσματικό και παραγωγικό τρόπο.

Οι παραπάνω αναλύσεις επιβεβαιώνουν την ενδέκατη υπόθεση, η οποία προέβλεπε ότι τα υποκείμενα που έχουν μαθησιακές δυσκολίες και χαμηλή αυτοαντίληψη και αυτοεκτίμηση, αντιμετωπίζουν το άγχος, καταφεύγοντας συχνότερα σε μη αποτελεσματικές στρατηγικές.

Αξιοσημείωτο είναι ότι στην υποομάδα που έχει παρακολουθήσει τμήμα ένταξης (παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες) ο δείκτης συσχέτισης Pearson παρουσιάζεται πιο ισχυρός.

ΣΥΖΗΤΗΣΗ

Επιδίωξη της παρούσης εργασίας ήταν να διερευνηθεί το κατά πόσον τα παιδιά που παρακολούθησαν τμήμα ένταξης έχουν χαμηλότερη αυτοαντίληψη, ιδιαίτερα στον τομέα της σχολικής ικανότητας, αλλά και συνολική αυτοεκτίμηση, σε σχέση με τα παιδιά που δεν έχουν εκδηλώσει μαθησιακές δυσκολίες και άρα δεν έχουν παρακολουθήσει τμήμα ένταξης. Ακόμη, αναζητήθηκε η σχέση σχολικής επίδοσης και αυτοεκτίμησης τόσο στο σύνολο των υποκειμένων όσο και μετά τον επιμερισμό τους στις δύο υποομάδες, καθώς και η επίδραση κάποιων ατομικών - δημογραφικών στοιχείων στη συνολική αυτοεκτίμηση. Επιπλέον, επιδιώχθηκε να προσδιορισθεί, εάν υπάρχει συσχέτιση μεταξύ της παρακολούθησης τμήματος ένταξης και της επιλογής στρατηγικών αντιμετώπισης του άγχους. Πώς ατομικά – δημογραφικά στοιχεία των υποκειμένων επηρεάζουν τον τρόπο που αντιμετωπίζουν το άγχος; Ποια γεγονότα κρίνονται από τα παιδιά ως τα περισσότερο αγχωτικά; Και τέλος, κατά πόσον συσχετίζονται η αυτοαντίληψη στους διαφόρους τομείς και η συνολική αυτοεκτίμηση με τις στρατηγικές αντιμετώπισης άγχους στο σύνολο των υποκειμένων, αλλά και μετά τον επιμερισμό του;

Με βάση την ανάλυση των αποτελεσμάτων της έρευνας και πριν προχωρήσουμε στη συζήτηση που άπτεται των υποθέσεων, θα ήταν σκόπιμο να επισημάνουμε ότι ο βαθμός στους διαφόρους τομείς αυτοαντίληψης, αλλά και στη συνολική αυτοεκτίμηση του συνόλου των υποκειμένων, ήταν ικανοποιητικός. Επιπλέον, παρατηρήθηκε συχνότερη χρήση των αποτελεσματικών στρατηγικών αντιμετώπισης - διαχείρισης άγχους από ότι των μη αποτελεσματικών.

Μια άλλη εξίσου χρήσιμη παρατήρηση είναι, ότι ο αριθμός των υποκειμένων που παρουσιάζει χαμηλή αυτοεκτίμηση είναι σταθερά πολύ λιγότερος σε όλους τους τομείς.

Επιμερίζοντας τη συζήτηση με κριτήριο τις υποθέσεις της εργασίας, διαπιστώνουμε τα πιο κάτω:

1. Υπάρχει συσχέτιση αυτοαντίληψης – αυτοεκτίμησης και παρακολούθησης ή όχι τμήματος ένταξης. Πιο συγκεκριμένα, η αυτοαντίληψη στον τομέα σχολικής ικανότητας, κοινωνικής αποδοχής, συμπεριφοράς, αλλά και η συνολική αυτοεκτίμηση συσχετίζονται με την παρακολούθηση τμήματος ένταξης. Τα παιδιά που εκδήλωσαν μαθησιακές δυσκολίες και παρακολούθησαν τμήμα ένταξης έχουν χαμηλότερη αυτοαντίληψη στους πιο πάνω τομείς, αλλά και χαμηλότερη συνολική αυτοεκτίμηση. Αντίθετα, η αυτοαντίληψη στον τομέα της εξωτερικής εμφάνισης και της αθλητικής ικανότητας δεν συσχετίζονται σημαντικά με την παρακολούθηση ή όχι τμήματος ένταξης. Τα ευρήματα αυτά επιβεβαιώνουν την υπόθεση 1 της εργασίας, η οποία προέβλεπε συσχέτιση μεταξύ αυτοεκτίμησης και παρακολούθησης τμήματος ένταξης και συμφωνούν μερικώς και με άλλες έρευνες (Chapman, 1988b, Leontari, 1995, Συγκολλίτου, Λουράκη, 2005). Το γεγονός αυτό προκαλεί έντονο προβληματισμό ως προς τη λειτουργικότητα των τμημάτων ένταξης και την ενδεχόμενη περιθωριοποίηση των μαθητών.

2. Η σχολική επίδοση συσχετίζεται με την αυτοεκτίμηση, εύρημα που συμφωνεί και με άλλες έρευνες στον ελληνικό χώρο (Φλουρής, 1983, Λεοντάρη, 1996, Λεοντάρη, Γιαλαμάς, 1996/βρέθηκε συσχέτιση αυτοαντίληψης και σχολικής επίδοσης). Πιο συγκεκριμένα, διαπιστώθηκε ότι η αυτοαντίληψη στον τομέα σχολικής ικανότητας, στον τομέα κοινωνικής αποδοχής, στον τομέα

συμπεριφοράς, και στον τομέα αθλητικής ικανότητας συσχετίζεται με τη σχολική επίδοση. Με βάση τα πιο πάνω αποτελέσματα που επιβεβαιώνουν μερικώς την υπόθεση 2 (προέβλεπε συσχέτιση αυτοεκτίμησης και σχολικής επίδοσης), θα μπορούσαμε να υποστηρίξουμε ότι η αυτοαντίληψη των υποκειμένων για τη σχολική τους ικανότητα, αποτελεί καθοριστική παράμετρο που προεκτείνεται και επηρεάζει την αντίληψη και την εκτίμησή τους και για άλλους τομείς του εαυτού τους (Μακρή – Μπότσαρη, 1999, Χατζηχρήστου και Horf, 1992). Η έντονη σχέση σχολικής επίδοσης και αυτοαντίληψης αιτιολογείται απόλυτα στην ελληνική πραγματικότητα, όπου η εικόνα του καλού μαθητή – του μαθητή με την υψηλή βαθμολογία - είναι απόλυτα ταυτόσημη με την εικόνα του καλού παιδιού, του ευφυή, του πετυχημένου μελλοντικού ενήλικα.

3. Η συσχέτιση της αυτοαντίληψης – αυτοεκτίμησης ως προς το φύλο των υποκειμένων τόσο στο σύνολο τους όσο και μετά τον επιμερισμό τους στις δύο υποομάδες (*υποκείμενα που παρακολούθησαν τμήμα ένταξης και εκείνα που δεν παρακολούθησαν*), δεν έδειξε στατιστικά σημαντική διαφορά, παρά μόνο στον τομέα αυτοαντίληψης που αφορά στην αθλητική ικανότητα. Τα κορίτσια παρουσίαζαν χαμηλότερη αυτοαντίληψη αθλητικής ικανότητας στην υποομάδα των υποκειμένων που δεν είχαν παρακολουθήσει τμήμα ένταξης. Συνεπώς, η υπόθεση 3 της εργασίας (προέβλεπε σχέση αυτοεκτίμησης και φύλου) δεν επιβεβαιώνεται. Τα πιο πάνω αποτελέσματα δεν συμφωνούν με άλλες έρευνες, που διαπίστωσαν συσχέτιση μεταξύ φύλου, αυτοαντίληψης στον κοινωνικό τομέα και συνολικής αυτοεκτίμησης (Chapman, 1988b, Crain, 1996, Ε. Συγκολλίτου, Ε. Λουράκη, 2005), συμφωνούν όμως με τα ευρήματα της Wylie (1979).

4. Η συσχέτιση της αυτοαντίληψης – αυτοεκτίμησης ως προς τις δύο άλλες ανεξάρτητες μεταβλητές, που αφορούν στα ατομικά στοιχεία των υποκειμένων, στο μορφωτικό επίπεδο του πατέρα και της μητέρας έδειξαν τα πιο κάτω:

Στο σύνολο των υποκειμένων επισημάνθηκε στατιστικά σημαντική συσχέτιση του μορφωτικού επιπέδου του πατέρα με την αυτοαντίληψη στον τομέα σχολικής ικανότητας, στον τομέα κοινωνικής αποδοχής και στον τομέα συμπεριφοράς. Αναλυτικότερα, ο υψηλότερος βαθμός αυτοαντίληψης σχολικής ικανότητας βρέθηκε στα υποκείμενα που ο πατέρας τους είχε πτυχίο Ανώτερης ή Ανώτατης σχολής. Επίσης, ο χαμηλότερος βαθμός στον τομέα της αυτοαντίληψης που αφορά στην κοινωνική αποδοχή και στη συμπεριφορά βρέθηκε στα υποκείμενα που ο πατέρας τους είχε απολυτήριο Δημοτικού. Σε γενικές γραμμές τα αποτελέσματα αυτά συμφωνούν με την υπόθεση 4, η οποία προέβλεπε συσχέτιση αυτοεκτίμησης και μορφωτικού επιπέδου του πατέρα.

5. Η συσχέτιση αυτοαντίληψης – αυτοεκτίμησης και μορφωτικού επιπέδου μητέρες έδειξε, ότι τα υποκείμενα που προέρχονταν από μητέρα με πτυχίο Ανώτερης ή Ανώτατης σχολής έχουν και υψηλότερη αυτοαντίληψη στον τομέα σχολικής ικανότητας. Σε γενικές γραμμές τα αποτελέσματα αυτά συμφωνούν με την υπόθεση 5, η οποία προέβλεπε συσχέτιση αυτοεκτίμησης και μορφωτικού επιπέδου της μητέρας.

6. Η συσχέτιση των στρατηγικών αντιμετώπισης άγχους ως προς την παρακολούθηση ή όχι τμήματος ένταξης μας έδωσε μια αρκετά ξεκάθαρη εικόνα. Συγκεκριμένα, διαπιστώθηκε ότι τα υποκείμενα με μαθησιακές δυσκολίες που παρακολουθούσαν τμήμα ένταξης, επιλέγουν συχνότερα μη αποτελεσματικές στρατηγικές όπως την αδυναμία – παραίτηση και την απομόνωση – απόσυρση για την αντιμετώπιση του άγχους τους. Αντίθετα, τα

υποκείμενα που δεν έχουν παρακολουθήσει τμήμα ένταξης χρησιμοποιούν συχνότερα πιο αποτελεσματικές στρατηγικές (αναθεώρηση της συμπεριφοράς). Τα πιο πάνω αποτελέσματα επιβεβαιώνουν μερικώς την υπόθεση 6, η οποία προέβλεπε ότι τα υποκείμενα με μαθησιακές δυσκολίες αντιμετωπίζουν το άγχος με λιγότερο αποτελεσματικές στρατηγικές.

7. Η συσχέτιση των στρατηγικών αντιμετώπισης του άγχους ως προς το φύλο δεν έδειξε στατιστικά σημαντικές διαφορές παρά μόνο στη στρατηγική αντιμετώπισης που αφορά στην αναζήτηση βοήθειας (με τα κορίτσια να καταφεύγουν με μεγαλύτερη συχνότητα στην αναζήτηση βοήθειας απ' ότι τα αγόρια). Τα ευρήματα αυτά βρίσκονται σε συμφωνία με τα δεδομένα άλλων ερευνών.

8. Η συσχέτιση των στρατηγικών αντιμετώπισης του άγχους ως προς το μορφωτικό επίπεδο του πατέρα έδειξε στατιστικά σημαντικές διαφορές: Υποκείμενα που προέρχονται από ένα οικογενειακό περιβάλλον που ο πατέρας έχει μόνο απολυτήριο Δημοτικού, αντιμετωπίζουν τις αγχωτικές καταστάσεις καταφεύγοντας συχνότερα σε μη αποτελεσματικές στρατηγικές, όπως την αδυναμία – παραίτηση και την απομόνωση – απόσυρση. Ακόμη, επιλέγουν σπανιότερα την οικογενειακή στήριξη από ότι τα υποκείμενα που ο πατέρας έχει πτυχίο Ανώτερης ή Ανώτατης σχολής.

9. Η συσχέτιση των στρατηγικών αντιμετώπισης του άγχους ως προς το μορφωτικό επίπεδο της μητέρας έδειξε, ότι τα υποκείμενα που η μητέρα είχε απολυτήριο Δημοτικού καταφεύγουν συχνότερα στην απομόνωση - απόσυρση και σπανιότερα αναζητούν βοήθεια.

10. Η 10^η υπόθεση, η οποία προέβλεπε ως σημαντικότερες πηγές άγχους για τα παιδιά γεγονότα που σχετίζονται με τη σχολική επίδοση και το σχολείο,

το οικογενειακό περιβάλλον και τη σχέση τους με συνομηλίκους, επιβεβαιώθηκε. Πράγματι, το μεγαλύτερο ποσοστό των υποκειμένων δήλωσε ως γεγονός που του προκάλεσε άγχος κάποιο περιστατικό που σχετίζεται με τη σχολική του επίδοση. Το δεύτερο σε μέγεθος ποσοστό αφορούσε στη σχέση τους με συμμαθητές και το τρίτο αφορούσε στην οικογένεια (προβλήματα υγείας, ενδοοικογενειακές σχέσεις). Ανάλογα ήταν και τα αποτελέσματα που προέκυψαν μετά τον επιμερισμό του δείγματος στις δύο υποομάδες. Τα αποτελέσματα αυτά βρίσκονται σε συμφωνία με την ταξινόμηση των αιτιών άγχους των Τριλιβά, Βασιλάκη, Chmienti.

11. Η συσχέτιση της αυτοαντίληψης – αυτοεκτίμησης ως προς τις στρατηγικές αντιμετώπισης καταστάσεων άγχους ανέδειξε: 1. Τα υποκείμενα με χαμηλή αυτοαντίληψη σχολικής ικανότητας, κοινωνικής αποδοχής, καθώς και συνολική αυτοεκτίμηση καταφεύγουν συχνά σε μη αποτελεσματικές στρατηγικές αντιμετώπισης του άγχους, όπως στην αδυναμία – παραίτηση και στην απομόνωση – απόσυρση. 2. Η δεύτερη υποομάδα (υποκείμενα που παρακολούθησαν τμήμα ένταξης) καταφεύγει συχνότερα σε μη αποτελεσματικές στρατηγικές αντιμετώπισης των αγχωτικών καταστάσεων, όπως στην αδυναμία – παραίτηση και στην απομόνωση – απόσυρση. Επομένως, επιβεβαιώνεται η υπόθεση 11, η οποία προέβλεπε συσχέτιση αυτοεκτίμησης και στρατηγικών αντιμετώπισης του άγχους.

Τα πιο πάνω ευρήματα, όσο και αν τα δούμε με ιδιαίτερη επιφύλαξη, δεν παύουν να μας υπογραμμίζουν τον καθοριστικό ρόλο που παίζει η εικόνα που διαμορφώνει το άτομο για τον εαυτό του μέσα από τα σχολικά δρώμενα. Καταλήγοντας λοιπόν, θα υποστηρίζαμε ότι εάν το κάθε παιδί, ως αναπτυσσόμενο άτομο, χρειάζεται μια ιδιαίτερα προσεγμένη προσέγγιση και

αντιμετώπιση, ώστε να φτάσει στο μέγιστο των δυνατοτήτων του και να νιώσει πληρότητα και ασφάλεια, στο παιδί με μαθησιακές δυσκολίες επιβάλλεται αυτή η προσέγγιση να είναι ακόμα πιο εξατομικευμένη και ουσιαστική. Εξάλλου, στόχος του σχολείου δεν είναι - ή δεν θα έπρεπε να είναι - να προκύψουν άριστοι μαθητές, αλλά ισορροπημένες, υγιείς και διαφορετικές προσωπικότητες.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Ελληνική βιβλιογραφία

- Branden, N. (2000). *Η δύναμη της αυτοεκτίμησης*. Αθήνα: Δίοδος.
- Cohen, L. & Manion, L. (1997). *Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας*. Αθήνα: Εκδόσεις Έκφραση.
- David, M, (1985). *Helping with Learning Difficulties - Παιδιά με προβλήματα στη μάθηση*. Ανοικτό Πανεπιστήμιο. Αθήνα: Εκδόσεις Π. Κουτσούμπος.
- Moseley, D. (1985). *Παιδιά με προβλήματα στη μάθηση (Helping with Learning Difficulties)*. Ανοικτό Πανεπιστήμιο, Αθήνα: Εκδόσεις Π. Κουτσουμπός α. ε.
- Βάμβουκας, Μ. (1988). *Εισαγωγή στην Ψυχολογική έρευνα και Μεθοδολογία*. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρης.
- Γαλανάκη, Ε., & Μπεζεβέγκης, Η.,(1996). Αντιμετώπιση προβλημάτων της καθημερινής ζωής: Η περίπτωση της παιδικής μοναξιάς. *Ψυχολογία*, 3(2), σσ.72 – 84.
- Γεωργιάς, Δ. & Παπαστυλιανού, Α. (1993). *Επιπολιτισμός Ποντίων και Βορειοηπειρωτών στην Ελλάδα*. Ψυχολογικές διεργασίες προσαρμογής. Αθήνα: Γενική Γραμματεία Απόδημου Ελληνισμού.
- Δερμιτζάκη, Ε. Ευκλείδη, Α. Η έννοια του εαυτού και οι σχέσεις με γνωστικούς και μεταγνωστικούς παράγοντες που αφορούν επιδόσεις σε ειδικούς τομείς γνώσης. *Ψυχολογία (2000)*, τχ. 3, σσ. 354 -368.
- Δημητρόπουλος, Ε. Γ. (1994). *Εισαγωγή στη Μεθοδολογία της Επιστημονικής Έρευνας*. Αθήνα: Εκδόσεις «Έλλην».
- Ελληνική εταιρεία ψυχικής υγιεινής & Νευροψυχιατρικής του παιδιού (1990).
- Τζουριάδου, Μ., (1990). *Σεμινάριο Μαθησιακές Δυσκολίες – Σύγχρονες απόψεις και τάσεις*. Αθήνα: Εκδόσεις Ελληνικά Γράμματα.

Ζαφειροπούλου, Μ. & Μάτη – Ζήση, Ε. (2001). Η αυτοεκτίμηση του δασκάλου και η επίδραση της στη διαμόρφωση του ψυχολογικού κλίματος στην τάξη και της αυτοεκτίμησης των μαθητών. *Ψυχολογία*, 8 (4), σσ. 451 – 468.

Λεζέ, Ε., Παπαδόπουλος, Γ. & Νίκος, Γ. (2004). Η αυτοαντίληψη παιδιών και εφήβων: σύγχρονες ερευνητικές προσεγγίσεις και επισημάνσεις. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 37, σσ. 51 - 66.

Λεοντάρη, Α. (1997). Αυτοεκτίμηση, ‘κέντροελέγχου’ και ‘πιθανοί εαυτοί’ σε εφήβους. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 26, σσ. 163 - 182.

Λεοντάρη, Α. (1998). *Αυτοαντίληψη*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, 4^η έκδοση.

Λεοντάρη, Α., & Γιαλαμάς, Β. (1996). Το άγχος των εξετάσεων, η αυτοαντίληψη και η σχολική επίδοση. *Ψυχολογία*, 3(2), σσ. 20 – 39.

Λεοντάρη, Α., & Γιαλαμάς, Β. (1998). Η αυτοαντίληψη των παιδιών προ – εφηβικής ηλικίας. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 100, σσ. 112 – 115.

Λιβανίου, Ε., (2004). *Μαθησιακές Δυσκολίες και προβλήματα συμπεριφοράς στην κανονική τάξη*. Αθήνα: Εκδόσεις Κέδρος, 4^η έκδοση.

Μακρή – Μπότσαρη, Ε. (1995). *Συμβολή στην έρευνα της αυτοαντίληψης και της αυτοεκτίμησης των ελληνόπουλων προεφηβικής και εφηβικής ηλικίας Τομείς και προσδιοριστικοί παράγοντες*. Διδακτορική διατριβή, Πανεπιστήμιο Πατρών.

Μακρή – Μπότσαρη, Ε. (2000). Η έννοια του εαυτού των εφήβων και οι σημαντικοί άλλοι. *Ψυχολογία*, 7, σσ. 88 – 113.

Μακρή – Μπότσαρη, Ε. (2000). Η σπουδαιότητα των επιμέρους τομέων αυτοαντίληψης ως παράγοντας διαφοροποίησης της συνάφειάς τους με την αυτοαντίληψη. *Ψυχολογία*, 2, σσ. 223 – 238.

- Μακρή – Μπότσαρη, Ε. (2001). *Αυτοαντίληψη και αυτοεκτίμηση – Μοντέλα, ανάπτυξη, λειτουργικός ρόλος και αξιολόγηση*. Αθήνα: Εκδόσεις Ελληνικά Γράμματα, 4^η έκδοση.
- Μακρή – Μπότσαρη, Ε. (2001). Είδη κοινωνικής στήριξης και ο ρόλος της άνευ όρων αποδοχής. *Ψυχολογία*, 8 (4), σσ. 488 – 505.
- Μακρή – Μπότσαρη, Ε. (2001β). *Πώς Αντιλαμβάνομαι τον Εαυτό μου – II (ΠΑΤΕΜ II): Ερωτηματολόγιο για την αξιολόγηση της αυτοαντίληψης και της αυτοεκτίμησης μαθητών Δ', Ε' και Στ' Δημοτικού*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Μπεζεβέγκης, Η., Βασιλάκη, Ε. & Τριλίβα, Σ. (2001). *Το στρες, το άγχος και η αντιμετώπισή τους*. Αθήνα: Εκδόσεις Ελληνικά Γράμματα.
- Μπρούζος, Α. (2002). *Μικρά σχολεία – Μεγάλες προσδοκίες, Απόψεις για την Αποτελεσματική Λειτουργία των Ολιγοθέσιων Σχολείων*. Αθήνα: Εκδόσεις Τυποθήτω.
- Παντελιάδου, Σ., (2000). *Μαθησιακές Δυσκολίες και Εκπαιδευτική Πράξη*. Αθήνα: Εκδόσεις Ελληνικά Γράμματα, 2^η έκδοση.
- Παρασκευόπουλος, Ι. (1993). *Μεθοδολογία Επιστημονικής Έρευνας*, τόμος 2. Αθήνα: Εκδόσεις Ιδίου
- Παρασκευόπουλος, Ι. Ν. (1985). *Εξελικτική Ψυχολογία (τόμ. 1 -4)*. Αθήνα: Εκδόσεις Ιδίου.
- Ράπτη, Αικ. (2003). *Αυτοεκτίμηση μαθητών και σχολική συμπεριφορά*. Ιωάννινα: Διδακτορική διατριβή.
- Στασινός, Δ. Π. (1993). *Μαθησιακές δυσκολίες του παιδιού και του εφήβου*. Αθήνα: Εκδόσεις Gutenberg.

- Συγκολλίτου, Ε. & Λουράκη, Ε. (2005). Φοίτηση σε τάξεις ένταξης και αυτοεκτίμηση παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες. Μια αναπτυξιακή προσέγγιση. *Ψυχολογία*, 12 (2), σσ. 210 – 231.
- Συγκολλίτου, Ε. (1997). Σχολική επίδοση και αλλαγή στο κοινωνικό κύρος και στην αυτοεκτίμηση των μαθητών. *Ψυχολογία*, 4, σσ. 32 - 47.
- Τάνος, Χ. Γ. (1985). *Αυτοεκτίμηση και αξιολογικό σύστημα των εφήβων*. Αθήνα: Διδακτορική διατριβή.
- Τριλήβα, Σ., Βασιλάκη, Ε. & Chimienti, G. (1997). Άγχος, κατάθλιψη και στρατηγικές αντιμετώπισής τους από μαθητές και μαθήτριες που ετοιμάζονται για εισαγωγή στην τριτοβάθμια εκπαίδευση. *Ανακοίνωση στο 6ο Πανελλήνιο Συνέδριο Ψυχολογικής Έρευνας, Πάντειο Παν/μιο, Αθήνα*.
- Τσελέπη – Γιαννάκου, Ε. (2002). Αυτοαντίληψη και επίδοση στην εφηβεία – Η ελληνική εικόνα. *Μέντορας*, σσ. 121-135.
- Φλουρής, Γ. (1989). *Αυτοαντίληψη, σχολική επίδοση και επίδραση γονέων*. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρης.
- Χατζηθεολόγου, Αικ. (1995). Αυτοαντίληψη και δυσκολίες μάθησης. *Τα Εκπαιδευτικά*, 39 - 40, σσ. 136 – 143.
- Χατζηχρήστου, Χ. & Hopf, D. (1992). Αυτοαντίληψη μαθητών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 17, σσ. 253 – 277.
- Χατζηχρήστου, Χ. (2008) επιμ.. Διαστάσεις της Αυτοαντίληψης, Αυτοεκτίμηση. Αντιμετώπιση αγχογόνων καταστάσεων. *Πρόγραμμα προαγωγής της ψυχικής υγείας και της μάθησης – κοινωνική και συναισθηματική αγωγή στο σχολείο 3, 4*. Αθήνα: Εκδόσεις Τυποθήτω – Γ. Δαρδάνος.

Ξενογλώσση βιβλιογραφία

Adler, A. (1927). *The Practice and Theory of Individual Psychology*. New York: Harcourt.

Adler, A. (1963). *The Practice and Theory of Individual Psychotherapy*. Paterson, N.J.: Littlefield Adams.

Bryan, J.H. & Bryan, T. (1990). Social Factors in Learning Disabilities: Attitudes and interactions. In G. Th. Pavlides *Perspectives on Dyslexia* Volume 2, London: Wiley, pp. 247-281.

Bryan, T., (1974a). Peer popularity of learning disabled children. *Journal of Learning Disabilities*, 7, pp. 261 - 268.

Chapman, J. W. (1988 b). Learning disabled children's self – concepts. *Review of Educational Research*, 58(3), pp. 347 – 371.

Cooley, C.H. (1902). *Human Nature and Social Order*. New York: Scribner's.

Coopersmith, S. (1967). *The antecedents of self-esteem*. San Francisco: Freeman.

Cornwell, A. & Bawden, H.N. (1992) «Reading disabilities and aggression: a critical review», *Journal of Learning Disabilities*, Vol. 25, pp. 281 -288.

Dixon, R. & Gow, L. (1993). The self – concept of developmentally delayed students at a vocational college: A preliminary report. Paper presented at the *ASSID National Conference, Newcastle, November*.

Erikson, E. H. (1963). *Childhood and Society*. New York: Norton.

Erikson, E. H. (1968). *Identity, Youth and Crisis*. New York: Norton.

Folkman, S. (1984). Personal control and stress and coping processes: A theoretical analysis, *Journal of Personality and Social Psychology*, 46, pp. 839 – 852.

- Freud, S. (1923). *The Ego and the Id*. London: Hogarth Press.
- Freud, S. (1946). *The Ego and Mechanisms of Defense*. New York: International Universities Press.
- Gearheart, B. R. (1986). *Learning Disabilities, Educational Strategies*. Columbus, Ohio: Merrill Publishing Company.
- Harter, S. (1983). *Developmental Perspectives on the self – system*. In P. H. Mussen (Ed.) *Handbook of Child Psychology*, Vol. IV. New York: John Wiley and Sons Inc, 4th edition.
- Harter, S. (1985). *Manual for the self Perception Profile for Children*. Denver: University of Denver Press.
- Harter, S. (1988). *Manual for the self Perception Profile for Adolescents*. Denver: University of Denver Press.
- Herman, M. A., & McHale, S. M. (1993). Coping with parental negativity. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 14, pp. 1 – 14.
- Holahan, C. J., Moos, R. H., & Schaefer, J. A. (1996). Coping, Stress resistance and Growth. *Handbook of coping: Theory, research and applications*, pp. 24 – 43. New York: John Wiley & Sons.
- Horney, K. (1945). *Our Inner Conflicts*. New York: Norton.
- Horney, K. (1950). *Neurosis and Human Growth*. New York: Norton.
- James, W. (1890) Principles of Psychology. London. *Encyclopedia Britannica*. Vol. 52. 1952.
- Joseph, R. A., Markus, H. & Tafarodi, R. W. (1992). Gender differences in the source of self – esteem. *Journal of Personality and Social Psychology*, 63, pp. 391 – 402.

- Kirk, S.A. (1963). Behavioural diagnoses and remediation of learning disabilities. In Proceedings of the Annual Meeting: *Conference on exploration into the problem of the perceptually handicapped child*. Vol. 1. Evanston, II, pp. 1 – 7.
- Leontari, A. (1993). Comparability of self – concept among normal achievers, low achievers and children learning difficulties. *Educational studies*, 19 (3), pp. 357 – 371.
- Latact, J. C., & Havlovic, S.J. (1992). Coping with job stress: A conceptual evaluation framework for coping measures, *Journal of Organizational Behavior*, 13, pp. 479 – 508.
- Lau, S. & Pun, K. L. (1999). Parental evaluations and their agreement: Relationship with children's self-concepts. *Social Behavior and Personality*, 27 (6), pp. 639 - 650.
- Lazarous, R. S., & Folkman, S. (1984). *Stress, appraisal and coping*. New York: Springer.
- Lazarous, R. S., & Folkman, S. (1985). Coping and adaptation. In R. S. Lazarus & S. Folkman (eds), *Stress, appraisal and coping*, pp. 282 - 325. Guilford, CT: Dushkin.
- Markus, H. & Nurius, P. (1986). Possible selves. *American Psychologist*, 41, pp. 954 – 969.
- Marsh, H. W. & Hau, K. (2003). Big – fish – little – pond effect on academic self – concept: A cross cultural (26 country) test of the negative effects of academic selective schools. *American Psychologist*, 58 (5), pp. 363 – 376.

- Marsh, H. W. (1994). Using the National Longitudinal Study of 1988 to evaluate theoretical models of self – concept: The Self – Description Questionnaire. *Journal of Educational Psychology*, 86(3), pp. 439- 456.
- Maslow, A. H. (1954). *Motivation and personality*. New York: Harper.
- Maughan, B. (1994). Behavioural Development and Reading Disabilities, in C. Hulme & M. Snowling (eds) *Reading Development and Dyslexia*, London: Whurr Publishers Ltd.
- Mead, G.H (1934). *Mind, Self, and Society*. Chicago: University of Chicago Press.
- Newman, S., Wright, S., & Fields, H. (1991). Identification of a group of children with dyslexia by means of IQ – achievement discrepancies. *British Journal of Educational Psychology*, 61, pp. 139 -154.
- Prout, H. T., & Prout, S. M. (1996). Global self – concept and its relationship to stressful life contition. In B. A. Bracken (ed). *Handbook of self – concept: Developmental, social and clinical considerations*, pp. 259 – 286. N. York: J. Wiley & Sons.
- Pumfrey, P.D. (1997). Assessment of affective and motivational aspects of reading. In J.R.Beech & Singleton (eds). *The Psychological Assessment of Reading* London: Routledge.
- Renick, M. J., & Harter, S. (1989). Impact of social comparisons on the developing self – perceptions of learning disabled students. *Journal of Educational Psychology*, 81(4), pp. 631 – 638.
- Rogers, C. M., Smith, M. D., & Coleman, J. M. (1978). Social comparison in the classroom: The relationship between academic achievement and self – concept. *Journal of Educational Psychology*, 70 pp. 50 – 57.

- Rogers, C. R. (1951). *Client – Centered Therapy*. Boston: Houghton Mifflin.
- Rogers, C. R. (1959). A theory of therapy, personality and interpersonal relationships as developed in the client - centered framework. In S. Koch *Psychology: A Study of a Science*. Vol. 3. New York: Mc Gram – Hill.
- Rogers, C. R. (1961). *On Becoming a Person*. Boston: Houghton Mifflin.
- Rosenberg, M. (1965). *Society and the Adolescent Self Image*. Princeton: University Press.
- Rosenberg, M. (1986). *Conceiving the Self*. Malabar, Florida: Robert E. Krieger Publishing Company.
- Sears, S. J. & Mildurn, J. (1990). School – age stress. In L. E. Arnold (Ed.), *Childhood stress*, pp. 223 – 246. New York: Wiley.
- Wells, L.E. & Marwell, G. (1976). *Self – Esteem: Its Conceptualization and Measurement*. Beverly Hills, CA: Sage.
- Wylie, R. C. (1979). *The self – concept*: Vol. I. Lincoln: University of Nabraska Press.
- Ziller, R. C. (1973). *The social self*. New York: Cambridge University Press.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Α.
Το ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ
ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΑΓΩΓΗΣ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ Δ.Ε.
ΔΙΑΤΜΗΜΑΤΙΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ
«ΜΑΘΗΣΙΑΚΕΣ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ – ΛΟΓΟΘΕΡΑΠΕΙΑ»

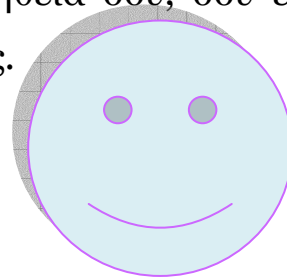
Ζάρρα – Φλούδα Μαρία
Εκπαιδευτικός – μεταπτυχιακή φοιτήτρια
Σάκη Καραγιώργα 1, Ιωάννινα
Τηλ. 2651068859

Το φυλλάδιο που έχεις μπροστά σου δεν είναι διαγώνισμα γνώσεων, αλλά ένα απλό ερωτηματολόγιο. Σε αυτού του είδους τα ερωτηματολόγια **δεν υπάρχουν σωστές ή λάθος απαντήσεις**, αφού το κάθε παιδί είναι διαφορετικό και το καθένα από σας θα δώσει διαφορετικές απαντήσεις, αυτές που ταιριάζουν στο χαρακτήρα του την προσωπικότητά του και τις ανάγκες του.

Το ερωτηματολόγιο αυτό αποτελεί ένα τμήμα της διπλωματικής μου εργασίας, την οποία κάνω στο Παιδαγωγικό Τμήμα του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων, με επιβλέποντα τον καθηγητή κ. Α. Μπρούζο. Θα ήταν πάρα πολύ σημαντικό για μένα, να με βοηθήσεις συμπληρώνοντάς το με ειλικρίνεια.

Θυμήσου δεν χρειάζεται και δεν πρέπει να γράφεις το όνομά σου!

Σε ευχαριστώ πολύ – πολύ για τη βοήθεια σου, σου εύχομαι να νιώθεις πάντα ελεύθερος και χαρούμενος.



ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ – 1^ο Μέρος
Πώς αντιλαμβάνομαι τον εαυτό μου
ΟΔΗΓΙΕΣ ΣΥΜΠΛΗΡΩΣΗΣ

Στις επόμενες σελίδες υπάρχουν κάποιες προτάσεις. Οι προτάσεις αυτές είναι διαζευκτικές και περιγράφουν το πώς αντιλαμβάνονται παιδιά της ηλικίας σου τον εαυτό τους. Θα ήθελα να τις διαβάσεις προσεκτικά και να αποφασίσεις τι σου ταιριάζει περισσότερο π.χ. σου ταιριάζει περισσότερο η πρόταση «*Πιστεύω ότι είμαι πολύ καλός στις σχολικές μου εργασίες*» ή «*Πιστεύω ότι δεν είμαι πολύ καλός στις σχολικές μου εργασίες*». Στη συνέχεια σκέψου και συμπλήρωσε πόσο πολύ σου ταιριάζει, βάζοντας **x** στο αντίστοιχο κουτάκι.

Απόλυτα
μου
ταιριάζει

Μάλλον
μου
ταιριάζει

Απόλυτα
μου
ταιριάζει

Μάλλον
μου
ταιριάζει

☐
☐

Πιστεύω ότι είμαι πολύ καλός
στις σχολικές μου εργασίες.

ή

Πιστεύω ότι δεν είμαι πολύ
καλός στις σχολικές μου
εργασίες.

☐
☐
☐
☐

Δυσκολεύομαι να κάνω φίλους

ή

Δεν δυσκολεύομαι να κάνω
φίλους.

☐
☐
☐
☐

Πιστεύω ότι τα καταφέρνω
πολύ καλά στη γυμναστική στα
τεχνικά και στο θέατρο.

ή

Δεν πιστεύω ότι τα καταφέρνω
πολύ καλά στη γυμναστική στα
τεχνικά και στο θέατρο.

☐
☐
☐
☐

Πιστεύω ότι έχω καλή
εξωτερική εμφάνιση.

ή

Πιστεύω ότι δεν έχω και τόσο
καλή εξωτερική εμφάνιση.

☐
☐
☐
☐

Νομίζω ότι ο τρόπος που
συμπεριφέρομαι δεν είναι καλός.

ή

Νομίζω ότι ο τρόπος που
συμπεριφέρομαι είναι καλός.

☐
☐
☐
☐

Συχνά αισθάνομαι
δυσανεστημένος από τον εαυτό
μου.

ή

Είμαι αρκετά ευχαριστημένος
από τον εαυτό μου.

☐
☐
☐
☐

Πιστεύω ότι είμαι τόσο καλός/ή
στα μαθήματα του σχολείου όσο
και τα άλλα παιδιά της τάξης
μου.

ή

Δεν πιστεύω ότι είμαι τόσο
καλός/ή στα μαθήματα του
σχολείου όσο και τα άλλα παιδιά
της τάξης μου.

☐
☐
☐
☐

Έχω πολλούς φίλους στο
σχολείο.

ή

Δεν έχω πολλούς φίλους στο
σχολείο.

☐
☐
☐
☐

Θα ήθελα να είμαι καλύτερος/η
στη γυμναστική, στα τεχνικά και
στο θέατρο.

ή

Πιστεύω ότι είμαι πολύ καλός/ή
στη γυμναστική, στα τεχνικά και
στο θέατρο.

☐
☐
☐
☐

Είμαι ευχαριστημένος/η από το
ύψος και το βάρος μου.

ή

Δεν είμαι και τόσο
ευχαριστημένος/η από το ύψος ή
το βάρος μου.

☐
☐
☐
☐

Πιστεύω ότι συνήθως κάνω το
σωστό.

ή

Πιστεύω ότι συχνά δεν κάνω
αυτό που είναι σωστό.

☐
☐
☐
☐

Δεν μου αρέσει η ζωή που κάνω.

ή

Μου αρέσει η ζωή που κάνω.

☐
☐

☐	☐	Νομίζω ότι αργώ πολύ να τελειώσω τη σχολική μου εργασία.	ή	Δεν νομίζω ότι αργώ πολύ να τελειώσω τη σχολική μου εργασία.	☐	☐
☐	☐	Θα ήθελα να είχα πιο πολλούς φίλους.	ή	Έχω τόσους φίλους όσους θα ήθελα.	☐	☐
☐	☐	Πιστεύω ότι μπορώ να τα καταφέρω καλά σχεδόν σε κάθε νέο άθλημα με το οποίο δεν έχω ασχοληθεί έως τώρα.	ή	Αμφιβάλω για το αν μπορώ να τα καταφέρω καλά σε κάποιο νέο άθλημα, με το οποίο δεν έχω ασχοληθεί έως τώρα.	☐	☐
☐	☐	Πιστεύω ότι δεν έχω και τόσο καλό σώμα.	ή	Πιστεύω ότι έχω καλό σώμα.	☐	☐
☐	☐	Συχνά βρίσκω το μπελά μου με αυτά που κάνω.	ή	Τα όσα κάνω συνήθως δεν με βάζουν σε μπελάδες.	☐	☐
☐	☐	Είμαι ικανοποιημένος/η με τον εαυτό μου ως άτομο.	ή	Δεν είμαι ικανοποιημένος/η με τον εαυτό μου ως άτομο.	☐	☐
☐	☐	Πιστεύω ότι τα καταφέρνω πολύ καλά στα μαθήματά μου.	ή	Πιστεύω ότι δεν τα καταφέρνω και τόσο καλά στα μαθήματά μου.	☐	☐
☐	☐	Θα ήθελα να με συμπαθούν περισσότερο οι συνομήλικοί μου.	ή	Πιστεύω ότι με συμπαθούν οι περισσότεροι από τους συνομηλίκους μου.	☐	☐
☐	☐	Πιστεύω ότι στον αθλητισμό είμαι καλύτερος/η από τους συνομηλίκους μου.	ή	Πιστεύω ότι δεν μπορώ να τα καταφέρω τόσο καλά στον αθλητισμό όσο οι συνομήλικοί μου.	☐	☐
☐	☐	Δεν θα ήθελα να είχα διαφορετική εμφάνιση.	ή	Θα ήθελα να είχα διαφορετική εμφάνιση.	☐	☐
☐	☐	Συχνά κάνω πράγματα που ξέρω ότι δεν θα έπρεπε να κάνω.	ή	Σπάνια κάνω πράγματα που ξέρω ότι δεν θα έπρεπε να κάνω.	☐	☐
☐	☐	Πιστεύω ότι τα περισσότερα πράγματα στη ζωή μου τα κάνω τόσο καλά όσο και τα άλλα παιδιά της ηλικίας μου.	ή	Πιστεύω ότι τα πολλά πράγματα στη ζωή μου δεν τα κάνω τόσο καλά όσο και τα άλλα παιδιά της ηλικίας μου.	☐	☐

☐	☐	Δυσκολεύομαι να βρω τις σωστές απαντήσεις στο σχολείο.	ή	Σχεδόν πάντα βρίσκω τις σωστές απαντήσεις στο σχολείο.	☐	☐
☐	☐	Νομίζω ότι είμαι δημοφιλής – αγαπητός ανάμεσα στους συνομηλίκους μου.	ή	Νομίζω ότι δεν είμαι και τόσο δημοφιλής – αγαπητός ανάμεσα στους συνομηλίκους μου.	☐	☐
☐	☐	Δεν τα καταφέρνω καλά στα υπαίθρια παιχνίδια (μπάσκετ, βόλεϊ ...)	ή	Τα καταφέρνω καλά στα υπαίθρια παιχνίδια (μπάσκετ, βόλεϊ ...)	☐	☐
☐	☐	Πιστεύω ότι έχω ωραίο πρόσωπο.	ή	Δεν πιστεύω ότι έχω ωραίο πρόσωπο.	☐	☐
☐	☐	Νομίζω ότι συμπεριφέρομαι πολύ καλά.	ή	Συχνά δυσκολεύομαι να ελέγξω τη συμπεριφορά μου.	☐	☐
☐	☐	Δεν είμαι ικανοποιημένος/η με τον τρόπο που κάνω διάφορα πράγματα στη ζωή μου.	ή	Είμαι ικανοποιημένος/η με τον τρόπο που κάνω διάφορα πράγματα στη ζωή μου.	☐	☐

ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ – 2^ο Μέρος

Πώς αντιμετωπίζω καταστάσεις άγχους

Όλοι αντιμετωπίζουμε στην καθημερινή μας ζωή προβλήματα, τα οποία μας αναστατώνουν, μας ανησυχούν, μας στενοχωρούν. Σκοπός αυτού του ερωτηματολογίου είναι να δούμε πώς τα παιδιά της ηλικίας σου αντιμετωπίζουν τα προβλήματά τους, τι κάνουν δηλαδή όταν τους συμβαίνει κάτι που τους προκαλεί ανησυχία, στενοχώρια, αναστάτωση.

Σκέψου ένα γεγονός που σε ανησύχησε, σε στενοχώρησε τον τελευταίο καιρό. Δώσε μια περιγραφή αυτού του γεγονότος και μετά σημείωσε το τετράγωνο που δείχνει πόσο σε ανησύχησε, σε αναστάτωσε το πρόβλημα αυτό. Το πρόβλημα ήταν:

.....

.....

.....

Με στενοχώρησε: Λίγο ☐ Αρκετά ☐ Πολύ ☐

ΟΔΗΓΙΕΣ ΣΥΜΠΛΗΡΩΣΗΣ

Στην επόμενη σελίδα υπάρχουν μερικές προτάσεις. Οι προτάσεις αυτές περιγράφουν τρόπους τους οποίους τα παιδιά της ηλικίας σου συνήθως χρησιμοποιούν για να αντιμετωπίσουν τα προβλήματά τους. Θα θέλαμε να μας πεις **πόσο συχνά** εσύ χρησιμοποίησες καθέναν από τους παρακάτω τρόπους για να αντιμετωπίσεις ένα δικό σου πρόβλημα (ή προβλήματα) που είχες τον τελευταίο καιρό. Για κάθε πρόταση θα βάλεις σε κύκλο τον αριθμό που δείχνει **πόσο συχνά έκανες** αυτό που λέει η πρόταση: δηλαδή για το **ποτέ** θα βάλεις σε κύκλο το **0**, για το **σπάνια** θα βάλεις σε κύκλο το **1**, για το **μερικές φορές** θα βάλεις σε κύκλο το **2**, και για το **συχνά** θα

	Ποτέ	Σπάνια	Μερικές φορές	Συχνά
1. Άρχισα να το ξεχνάω κι έτσι δεν έκανα τίποτα	0	1	2	3
2. Με ενθάρρυναν και με καθησύχασαν οι γονείς μου	0	1	2	3
3. Μίλησα σε κάποιον που αισθάνομαι δικό μου και πήρα συμβουλές	0	1	2	3
4. Άρχισα να κάνω καινούργια πράγματα για να μην σκέφτομαι αυτό που με απασχολούσε	0	1	2	3
5. Άλλαξα τρόπο σκέψης , για να αντιμετωπίσω το πρόβλημα	0	1	2	3
6. Δεν έκανα τίποτα	0	1	2	3
7. Σκέφτηκα ότι έπρεπε εγώ να κάνω κάτι για το πρόβλημα	0	1	2	3
8. Προσπάθησα να ηρεμήσω και να ξεχάσω το πρόβλημα	0	1	2	3
9. Ξέσπασα σε κλάματα	0	1	2	3
10. Προσπάθησα να μην έρχομαι σε επαφή με προβλήματα ή με καταστάσεις που μου θύμιζαν το πρόβλημα	0	1	2	3
11. Συζήτησα με άλλους που αντιμετώπιζαν παρόμοιο πρόβλημα	0	1	2	3
12. Κλείστηκα στον εαυτό μου	0	1	2	3
13. Προσπάθησα να πλησιάσω το άτομο με το οποίο είχα πρόβλημα, για να το λύσουμε μαζί	0	1	2	3
14. Δεν έκανα τίποτα γιατί μου φάνηκε ότι δεν υπήρχε λύση	0	1	2	3
15. Σκέφτηκα μια λύση και τη συζήτησα με τους γονείς μου	0	1	2	3
16. Αποφάσισα ότι δεν μπορούσα να κάνω τίποτα	0	1	2	3
17. Προσπάθησα ακόμη περισσότερο, για να λύσω το πρόβλημα	0	1	2	3
18. Συζήτησα το πρόβλημα με τον εαυτό μου	0	1	2	3
19. Απομονώθηκα, κλείστηκα στο δωμάτιό μου	0	1	2	3
20. Μίλησα με τους γονείς μου για να λύσουμε μαζί το πρόβλημα	0	1	2	3
21. Άρχισα να σκέφτομαι άλλα πράγματα, περισσότερο ευχάριστα	0	1	2	3
22. Σκέφτηκα ότι άλλοι πρέπει να λύσουν το πρόβλημα και όχι εγώ	0	1	2	3
23. Προσπάθησα να προσφέρω τη βοήθειά μου για να λυθεί το πρόβλημα	0	1	2	3
24. Συζήτησα το πρόβλημα με φίλους-ες μου	0	1	2	3
25. Προσπάθησα να ασχολούμαι με άλλα πράγματα	0	1	2	3
26. Ζήτησα βοήθεια από κάποιο άτομο της οικογένειάς μου	0	1	2	3
27. Προσπάθησα να επανορθώσω τη "ζημιά"	0	1	2	3
28. Προσπάθησα να κάνω κάτι, αλλά ήταν πολύ δύσκολο	0	1	2	3
29. Συζήτησα το πρόβλημα με τους γονείς μου	0	1	2	3
30. Έπεισα τον εαυτό μου ότι θα πάω καλύτερα στο μέλλον	0	1	2	3
31. Προσπάθησα να βελτιωθώ , να γίνω καλύτερος	0	1	2	3
32. Ζήτησα από κάποιον να μεσολαβήσει, για να λυθεί το πρόβλημα	0	1	2	3
33. Αποφάσισα να αλλάξω συμπεριφορά , για να πετύχω τη λύση του προβλήματος	0	1	2	3
34. Σκέφτηκα ότι υπάρχουν και χειρότερα και δεν ωφελεί να στενοχωριέμαι	0	1	2	3
35. Σκέφτηκα ότι δεν είναι στο χέρι μου να αντιμετωπίσω το πρόβλημα	0	1	2	3

ΠΡΟΣΩΠΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ

Παρακαλώ, συμπλήρωσε τα παρακάτω στοιχεία ή σημείωσε με ☒ όπου χρειάζεται:

1. Φύλο: Αγόρι ☐ Κορίτσι ☐
2. Πότε γεννήθηκες; Έτος: Μήνας:.....
3. Πόσα αδέρφια έχεις; κανένα ☐ , 1 ☐ , 2 ☐ , 3 ή περισσότερα αδέρφια ☐
4. Είσαι το 1ο ☐ , το 2ο ☐ ή το 3ο ☐ παιδί στην οικογένεια;
5. Σε ποια περιοχή-συνοικία μένεις;
7. Σε ποια τάξη πηγαίνεις στο σχολείο;
8. Ποιος ήταν ο τελικός βαθμός σου στο σχολείο την περασμένη χρονιά;
9. Έχεις παρακολουθήσει ή παρακολουθείς τμήμα ένταξης; ΝΑΙ ☐ ΟΧΙ ☐
10. Ποιο είναι το επάγγελμα του πατέρα σου;
11. Ποιο είναι το επάγγελμα της μητέρας σου;
12. Ο πατέρας σου έχει τελειώσει:
το Δημοτικό ☐ το Γυμνάσιο-Λύκειο ☐ Ανώτερη Σχολή ☐ Πανεπιστήμιο ☐
13. Η μητέρα σου έχει τελειώσει:
το Δημοτικό ☐ το Γυμνάσιο-Λύκειο ☐ Ανώτερη Σχολή ☐ Πανεπιστήμιο ☐

ΣΕ ΕΥΧΑΡΙΣΤΩ ΓΙΑ ΤΗ ΒΟΗΘΕΙΑ- ΚΑΛΗ ΣΟΥ ΠΡΟΟΔΟ

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Β.

Ταξινόμηση Επαγγελμάτων της ΕΣΥΕ και Ειδικοτήτων

Πίνακας Ι: Ταξινόμηση επαγγελμάτων της ΕΣΥΕ (Πηγή: ΕΣΥΕ, Απογραφή Πληθυσμού 2001)

Μονοψήφιος και διψήφιος κωδικός	ΠΕΡΙΓΡΑΦΗ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΩΝ
Ομάδα 1:	ΜΕΛΗ ΤΩΝ ΒΟΥΛΕΥΟΜΕΝΩΝ ΣΩΜΑΤΩΝ: ΑΝΩΤΕΡΑ ΔΙΟΙΚΗΤΙΚΑ ΚΑΙ ΔΙΕΥΘΥΝΤΙΚΑ ΣΤΕΛΕΧΗ ΤΟΥ ΔΗΜΟΣΙΟΥ ΚΑΙ ΙΔΙΩΤΙΚΟΥ ΤΟΜΕΑ
11	Μέλη των βουλευόμενων σωμάτων και ανώτερα διοικητικά στελέχη της Δημόσιας Διοίκησης και των οργανισμών ειδικών συμφερόντων
12	Διευθύνοντες και ανώτερα στελέχη μεγάλων δημοσίων και ιδιωτικών επιχειρήσεων και οργανισμών (με απασχόληση 10 πρόσωπα και πάνω)
13	Διευθύνοντες επιχειρηματίες και προϊστάμενοι μικρών δημοσίων ή ιδιωτικών επιχειρήσεων (με απασχόληση μέχρι 9 πρόσωπα)
Ομάδα 2:	ΠΡΟΣΩΠΑ ΠΟΥ ΑΣΚΟΥΝ ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΑ, ΚΑΛΛΙΤΕΧΝΙΚΑ ΚΑΙ ΣΥΝΑΦΗ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΑ
21	Φυσικοί, μαθηματικοί και ασκούντες συναφή επαγγέλματα
22	Αρχιτέκτονες, μηχανικοί και ασκούντες συναφή επαγγέλματα
23	Βιολόγοι εν γένει, ιατροί και ασκούντες συναφή επαγγέλματα
24	Εκπαιδευτικοί
25	Λογιστές και άλλα στελέχη επιχειρήσεων
26	Νομικοί εν γένει
27	Πρόσωπα ασκούντα επιστημονικά, καλλιτεχνικά και συναφή επαγγέλματα π.δ.κ.α.
Ομάδα 3:	ΤΕΧΝΟΛΟΓΟΙ, ΤΕΧΝΙΚΟΙ ΒΟΗΘΟΙ ΚΑΙ ΑΣΚΟΥΝΤΕΣ ΣΥΝΑΦΗ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΑ
31	Τεχνολόγοι και τεχνικοί βοηθοί των επιστημών της φυσικής και της μηχανικής και ασκούντες συναφή επαγγέλματα
32	Τεχνολόγοι και τεχνικοί βοηθοί των επιστημών βιολογίας και υγείας
33	Βοηθητικό διδακτικό προσωπικό
34	Ειδικευμένοι επί των πωλήσεων χρηματιστές, κτηματομεσίτες, απασχολούμενοι στην εξυπηρέτηση επιχειρήσεων εν γένει και ασκούντες συναφή επαγγέλματα
Ομάδα 4:	ΥΠΑΛΛΗΛΟΙ ΓΡΑΦΕΙΟΥ ΚΑΙ ΑΣΚΟΥΝΤΕΣ ΣΥΝΑΦΗ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΑ
41	Υπάλληλοι γραφείου
42	Υπάλληλοι εξυπηρέτησης πελατών
Ομάδα 5:	ΑΠΑΣΧΟΛΟΥΜΕΝΟΙ ΣΤΗΝ ΠΑΡΟΧΗ ΥΠΗΡΕΣΙΩΝ ΚΑΙ ΠΩΛΗΤΕΣ ΣΕ ΚΑΤΑΣΤΗΜΑΤΑ ΚΑΙ ΥΠΑΙΘΡΙΕΣ ΑΓΟΡΕΣ
51	Απασχολούμενοι στην παροχή προσωπικών υπηρεσιών
52	Απασχολούμενοι στην παροχή υπηρεσιών προστασίας
53	Μοντέλα, πωλητές και ασκούντες συναφή επαγγέλματα
Ομάδα 6:	ΕΙΔΙΚΕΥΜΕΝΟΙ ΓΕΩΡΓΟΙ, ΚΤΗΝΟΤΡΟΦΟΙ, ΑΛΙΕΙΣ

	Κ.Π.Α.Ε
61	Γεωργοί ειδικοι κυρίως σε μια ετήσια καλλιέργεια
62	Γεωργοί ειδικοι κυρίως στην καλλιέργεια δένδρων και σταφιδάμπελων
63	Γεωργοί πολυκαλλιεργητές
64	Ειδικοι κτηνοτρόφοι, πτηνοτρόφοι κ.π.α.ε.
65	Δασοκόμοι, υλοτόμοι και ασκούντες συναφή επαγγέλματα
66	Ειδικοι αλιείς και ασκούντες συναφή επαγγέλματα
67	Επαγγελματίες κυνηγοί και παγιδευτές θηραμάτων
Ομάδα 7:	ΕΙΔΙΚΕΥΜΕΝΟΙ ΤΕΧΝΙΤΕΣ ΚΑΙ ΑΣΚΟΥΝΤΕΣ ΣΥΝΑΦΗ ΤΕΧΝΙΚΑ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΑ
71	Μεταλλωρύχοι, λατόμοι και ασκούντες συναφή επαγγέλματα
72	Τεχνίτες ανέγερσης και αποπεράτωσης κτιρίων και άλλων δομικών έργων
73	Χύτες μετάλλων, συγκολλητές, ελασματουργοί, τεχνίτες μεταλλικών δομικών κατασκευών , σιδηρουργοί και ασκούντες συναφή επαγγέλματα .
74	Μηχανικοί, εφαρμοστές και συντηρητές μηχανών και ηλεκτρικού και ηλεκτρονικού εξοπλισμού
75	Τεχνίτες που εκτελούν εργασίες ακριβείας, χειροτέχνες, τυπογράφοι και ασκούντες συναφή επαγγέλματα
76	Τεχνίτες επεξεργασίας τροφίμων και ασκούντες συναφή επαγγέλματα
77	Τεχνίτες επεξεργασίας ξύλου, επιπλοποιοί και ασκούντες συναφή επαγγέλματα
78	Τεχνίτες υφαντουργίας, ειδών ενδύσεως και ασκούντες συναφή επαγγέλματα
Ομάδα 8:	ΧΕΙΡΙΣΤΕΣ ΣΤΑΘΕΡΩΝ ΒΙΟΜΗΧΑΝΙΚΩΝ ΕΓΚΑΤΑΣΤΑΣΕΩΝ, ΜΗΧΑΝΗΜΑΤΩΝ ΚΑΙ ΕΞΟΠΛΙΣΜΟΥ ΚΑΙ ΣΥΝΑΡΜΟΛΟΓΗΤΕΣ (ΜΟΝΤΑΔΟΡΟΙ)
81	Χειριστές σταθερών βιομηχανικών εγκαταστάσεων
82	Χειριστές μηχανών παραγωγής προϊόντων από μέταλλα και ορυκτά
83	Χειριστές μηχανών παραγωγής χημικών προϊόντων και προϊόντων από πλαστικό και καουτσούκ
84	Χειριστές μηχανών παραγωγής προϊόντων ξύλου και χαρτιού: χειριστές εκτυπωτικών εν γένει μηχανημάτων
85	Χειριστές μηχανών παραγωγής κλωστοϋφαντουργικών προϊόντων, γούνινων και δερμάτων προϊόντων
86	Χειριστές μηχανών παραγωγής ειδών διατροφής, ποτών και καπνού
87	Συναρμολογητές (μονταδόροι) και χειριστές μηχανημάτων π.δ.κ.α.
88	Οδηγοί μέσων μεταφοράς και χειριστές κινητού εξοπλισμού
Ομάδα 9:	ΑΝΕΙΔΙΚΕΥΤΟΙ ΕΡΓΑΤΕΣ, ΧΕΙΡΩΝΑΚΤΕΣ ΚΑΙ ΜΙΚΡΟΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΕΣ
91	Πλανόδιοι πωλητές, οικιακοί βοηθοί κ.π.α.ε.
92	Ανιδείκνυτοι αγρεργάτες, αλιεργάτες και ασκούντες συναφή επαγγέλματα

93	Ανειδίκευτοι εργάτες ορυχείων, κατασκευών, μεταποίησης και μεταφορών
Ομάδα 10:	ΕΝΟΠΛΕΣ ΔΥΝΑΜΕΙΣ

Πίνακας II: Ταξινόμηση ειδικοτήτων από τον ΟΕΕΚ (Πηγή: ΟΕΕΚ, Οδηγός Ειδικοτήτων, www.oeeek.gr)

Βασικές ομάδες	ΠΕΡΙΓΡΑΦΗ ΟΜΑΔΩΝ ΕΙΔΙΚΟΤΗΤΩΝ
Ομάδα 1:	Πληροφορική – Τηλεπικοινωνία – Δίκτυα
	Ομάδα Πληροφορικής
Ομάδα 2:	Χρηματοπιστωτικές και Διοικητικές Υπηρεσίες
	Ομάδα Διοικητικών Ομάδα Οικονομικών
Ομάδα 3:	Τουρισμός – Μεταφορές
	Ομάδα Μεταφορών Ομάδα ξενοδοχειακών υπηρεσιών Ομάδα τροφίμων Ομάδα τουριστικών υπηρεσιών
Ομάδα 4:	Γεωτεχνικός
	Ομάδα αξιοποίησης φυτικού πλούτου Ομάδα αξιοποίησης ζωικού πλούτου
Ομάδα 5:	Τρόφιμα & Ποτά
	Ομάδα τεχνολογίας τροφίμων
Ομάδα 6:	Μηχανολογία – Ηλεκτρολογία – Ηλεκτρονικά
	Ομάδα ηλεκτρονικών Ομάδα μηχανολογίας Ομάδα ηλεκτρολογίας
Ομάδα 7:	Δομικά και Συναφή Κατασκευές
	Ομάδα Διαδικασιών Σχεδιασμού Ομάδα Δομικών
Ομάδα 8:	Χημική Βιομηχανία
	Ομάδα Χημικής παραγωγής Ομάδα μετάλλων
Ομάδα 9:	Εφαρμοσμένες Τέχνες
	Ομάδα Εκτυπώσεων – γραφικών τεχνών Ομάδα Φωτογραφίας Ομάδα συντήρησης Ομάδα διακόσμησης – σχεδίαση
Ομάδα 10:	Ενεργεία – Περιβάλλον
	Ομάδα περιβάλλοντος
Ομάδα 11:	Υγεία – Αισθητική – Κοινωνικές Υπηρεσίες
	Ομάδα Υγείας Ομάδα Αισθητικής Ομάδα κοινωνικών υπηρεσιών
Ομάδα 12:	Επικοινωνία και Μέσα Μαζικής Ενημέρωσης
	Ομάδα Επικοινωνίας Ομάδα Μέσω μαζικής ενημέρωσης
Ομάδα 13:	Ένδυση και Υπόδηση
	Ομάδα Ένδυσης
Ομάδα 14:	Πολιτισμός – Αθλητισμός
	Ομάδα Αθλητισμού Ομάδα Πολιτισμού