



**ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΔΥΤΙΚΗΣ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ**

**ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΣΧΟΛΗ**

**ΤΜΗΜΑ ΝΗΠΙΑΓΩΓΩΝ**

**Π.Μ.Σ. ΕΠΙΣΤΗΜΕΣ ΤΗΣ ΑΓΩΓΗΣ**

**ΚΑΤΕΥΘΥΝΣΗ: ΔΙΓΛΩΣΣΗ ΕΙΔΙΚΗ ΑΓΩΓΗ**

**ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ**

Διπλωματική εργασία

**Αντιλήψεις Αποδοχής – Απόρριψης από Γονείς και Εκπαιδευτικούς**

**Μαθητών Με και Χωρίς Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες**

της

**Αλεξάνδρας Μίσκου (Α.Μ.: 484)**

Επιβλέπων Καθηγητής: Κουρκούτας Ηλίας, Καθηγητής

Εξεταστές: Αλευριάδου Αναστασία, Καθηγήτρια

Τσακίριδου Ελένη, Καθηγήτρια

Φλώρινα, Σεπτέμβριος 2017

Copyright © Αλεξάνδρα Μίσκου, 2017.

Με επιφύλαξη παντός δικαιώματος. All rights reserved.

Απαγορεύεται η αντιγραφή, αποθήκευση και διανομή της παρούσας εργασίας, εξ ολοκλήρου ή τμήματος αυτής, για εμπορικό σκοπό. Επιτρέπεται η ανατύπωση, αποθήκευση και διανομή για σκοπό μη κερδοσκοπικό, εκπαιδευτικής ή ερευνητικής φύσης, υπό την προϋπόθεση να αναφέρεται η πηγή προέλευσης και να διατηρείται το παρόν μήνυμα. Ερωτήματα που αφορούν τη χρήση της εργασίας για κερδοσκοπικό σκοπό πρέπει να απευθύνονται προς τον συγγραφέα. Οι απόψεις και τα συμπεράσματα που περιέχονται σε αυτό το έγγραφο εκφράζουν τον συγγραφέα και μόνο.

**Όνοματεπώνυμο: Αλεξάνδρα Μίσκου**

**A.E.M.: 484**

**Ηλεκτρονική διεύθυνση: amiskou@yahoo.gr**

**Έτος εισαγωγής: 2014**

**Κατεύθυνση: Δίγλωσση Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση**

**Τίτλος διπλωματικής εργασίας: Αντιλήψεις Αποδοχής – Απόρριψης από Γονείς και Εκπαιδευτικούς Μαθητών Με και Χωρίς Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες**

Δηλώνω υπεύθυνα ότι η παρούσα εργασία δεν αποτελεί προϊόν λογοκλοπής, είναι προϊόν αυστηρά προσωπικής εργασίας, η βιβλιογραφία και οι πηγές που έχω χρησιμοποιήσει, έχουν δηλωθεί κατάλληλα με παραπομπές και αναφορές. Τα σημεία όπου έχω χρησιμοποιήσει ιδέες, κείμενο ή/και πηγές άλλων συγγραφέων, αναφέρονται ευδιάκριτα στο κείμενο με την κατάλληλη παραπομπή και η σχετική αναφορά περιλαμβάνεται στο τμήμα των βιβλιογραφικών αναφορών με πλήρη περιγραφή. Επισημαίνεται πως η συγκεκριμένη επιλογή βοηθά στον περιορισμό της λογοκλοπής διασφαλίζοντας έτσι το/τη συγγραφέα.

Ημερομηνία 02 - 09 - 2017

Η δηλούσα

*Αλεξάνδρα Μίσκου*

## Πίνακας Περιεχομένων

Περίληψη .....	9
Abstract .....	10
Α΄ ΜΕΡΟΣ: ΘΕΩΡΗΤΙΚΗ ΕΠΙΣΚΟΠΗΣΗ .....	11
Κεφάλαιο 1. Θεωρητική θεμελίωση της έρευνας.....	12
1.1. Εννοιολογική αποσαφήνιση των όρων Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες και Διαταραχές Συμπεριφοράς.....	12
1.1.1. Ορισμοί των Ειδικών Μαθησιακών Δυσκολιών.....	13
1.1.1.2. Ταξινόμηση των Ειδικών Μαθησιακών Δυσκολιών .....	16
1.1.1.3. Χαρακτηριστικά Παιδιών με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες .....	16
1.2. Διαταραχές Συμπεριφοράς στην παιδική ηλικία.....	18
1.2.1. Ταξινόμηση Διαταραχών Συμπεριφοράς.....	19
Κεφάλαιο 2: Οικογένεια και Παιδιά με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες .....	24
2.1. Η Οικογένεια.....	24
2.2. Συστημική θεώρηση της οικογένειας παιδιών με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες.....	26
2.3. Οικογένεια και παιδιά με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες: οι αντιδράσεις των γονέων και ο αντίκτυπος στην οικογένεια .....	28
Κεφάλαιο 3: Γονείς και Σημαντικοί Άλλοι: ο ρόλος τους στην ανάπτυξη των παιδιών .....	32
3.1. Η σχέση γονέων - παιδιού.....	32
3.2. Η επίδραση της σχέσης γονέα / Σημαντικών Άλλων – παιδιού στο σχολικό περιβάλλον .....	35
Κεφάλαιο 4: Αντιλήψεις παιδιών αποδοχής / απόρριψης από σημαντικά πρόσωπα .....	46
4.1. Η Θεωρία Διαπροσωπικής Αποδοχής / Απόρριψης .....	46
4.2. Ερευνητικά δεδομένα γονεϊκής Αποδοχής / Απόρριψης και ψυχοκοινωνικής προσαρμογής στην παιδική και εφηβική ηλικία .....	52
4.3. Ερευνητικά δεδομένα Αποδοχής / Απόρριψης από τους εκπαιδευτικούς παιδιών με ή χωρίς Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες .....	60
Β΄ ΜΕΡΟΣ: ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΕΡΕΥΝΑΣ .....	71
Κεφάλαιο 5: Μεθοδολογία έρευνας.....	72
5.1. Στόχοι και ερωτήματα έρευνας.....	72
5.2. Συμμετέχοντες .....	72

5.3. Μέσα Συλλογής Δεδομένων .....	73
5.4. Διαδικασία .....	78
Κεφάλαιο 6: Αποτελέσματα .....	80
6.1. Στατιστική Ανάλυση.....	80
6.1.1. Περιγραφική Στατιστική Ανάλυση.....	80
6.1.1.2. Επαγωγική Στατιστική Ανάλυση.....	92
6.1.1.2.1. Παραγοντική Ανάλυση .....	92
6.1.1.2.2. Έλεγχος t ανεξαρτήτων δειγμάτων .....	104
6.1.1.2.3. Έλεγχος Ανάλυσης Διακύμανσης ενός παράγοντα .....	114
Κεφάλαιο 7: Συζήτηση αποτελεσμάτων.....	120
7.1. Σχολιασμός των αποτελεσμάτων .....	120
7.2. Η αναγκαιότητα συνεργασίας οικογένειας παιδιών με και χωρίς Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες και σχολείου: Παιδαγωγικές προτάσεις.....	127
7.3. Περιορισμοί έρευνας.....	129
7.4. Προτάσεις για περαιτέρω έρευνα .....	129
Βιβλιογραφικές Παραπομπές.....	131
Παράρτημα.....	159

## Κατάλογος Πινάκων

Πίνακας 1. Περιγραφή Ερωτηματολογίου PARQ.....	76
Πίνακας 2. Περιγραφή Ερωτηματολογίου TARQ.....	78
Πίνακας 3. Κατανομή του συνόλου του δείγματος κατά φύλο .....	80
Πίνακας 4. Κατανομή των παιδιών του δείγματος κατά Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες (ΕΕΑ) .....	82
Πίνακας 5. Κατανομή των παιδιών του δείγματος κατά φύλο και τάξη φοίτησης .....	84
Πίνακας 6. Κατανομή των παιδιών του δείγματος κατά Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες (ΕΕΑ), φύλο και τάξη φοίτησης .....	85
Πίνακας 7. Κατανομή των παιδιών του δείγματος κατά φύλο, τάξη φοίτησης, με ή χωρίς Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες (ΕΕΑ) .....	87
Πίνακας 8. Κατανομή των παιδιών του δείγματος κατά αριθμό αδελφών, σειρά γέννησης, με ή χωρίς Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες (ΕΕΑ).....	92
Πίνακας 9. Ερωτήματα, ιδιοτιμές, % ερμηνεία της διακύμανσης και τεστ αξιοπιστίας - Cronbach's alpha στο σύνολο του δείγματος.....	95
Πίνακας 10. Ερωτήματα, ιδιοτιμές, % ερμηνεία της διακύμανσης και τεστ αξιοπιστίας – Cronbach's alpha (Παιδιά χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες) .....	96
Πίνακας 11. Ερωτήματα, ιδιοτιμές, % ερμηνεία της διακύμανσης και τεστ αξιοπιστίας – Cronbach's alpha (Παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες) .....	97
Πίνακας 12. Αθροιστική % συχρότητα διακύμανσης.....	98
Πίνακας 13. Τεστ αξιοπιστίας – Cronbach's alpha για το σύνολο των PARQF, PARQM και TARQ .....	101
Πίνακας 14. Διαφορές για τους παράγοντες του PARQ ανάμεσα στα παιδιά με και χωρίς Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες (ΕΕΑ) .....	105
Πίνακας 15. Διαφορές για τους παράγοντες του PARQM ανάμεσα στα παιδιά με και χωρίς Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες (ΕΕΑ) .....	106
Πίνακας 16. Διαφορές για τους παράγοντες του TARQ ανάμεσα στα παιδιά με και χωρίς Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες (ΕΕΑ) .....	107
Πίνακας 17. Διαφορές για τους παράγοντες του PARQF ανάμεσα στα αγόρια και τα κορίτσια του συνολικού δείγματος .....	108
Πίνακας 18. Διαφορές για τους παράγοντες του PARQM ανάμεσα στα αγόρια και τα κορίτσια του συνολικού δείγματος .....	109

Πίνακας 19. Διαφορές για τους παράγοντες του TARQ ανάμεσα στα αγόρια και τα κορίτσια του δείγματος .....	110
Πίνακας 20. Διαφορές για τους παράγοντες του PARQF και TARQ (έλεγχος t) ...	111
Πίνακας 21. Διαφορές για τους παράγοντες του PARQM και TARQ (έλεγχος t) ..	112
Πίνακας 22. Διαφορές για τους παράγοντες του PARQF και PARQM (έλεγχος t) ..	113
Πίνακας 23. Ανάλυση Διακύμανσης (ANOVA) για τους παράγοντες των PARQF, PARQM και TARQ σε σχέση με την τάξη φοίτησης των ερευνώμενων.....	115
Πίνακας 24. Ανάλυση Διακύμανσης (ANOVA) για τους παράγοντες των PARQF, PARQM και TARQ σε σχέση με τον αριθμό των αδελφών των ερευνώμενων.....	116
Πίνακας 25. Ανάλυση Διακύμανσης (ANOVA) για τους παράγοντες των PARQF, PARQM και TARQ σε σχέση με την σειρά γέννησης των ερευνώμενων .....	117
Πίνακας 26. Αριθμός μαθητών με τιμές δεικτών (σύνολο) PARQF και PARQM μικρότερο ή μεγαλύτερο του 60, στα παιδιά με και χωρίς Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες (ΕΕΑ) .....	118
Πίνακας 27. Αριθμός μαθητών με τιμές δείκτη (σύνολο) TARQ μικρότερο ή μεγαλύτερο του 72,5 στα παιδιά με και χωρίς Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες (ΕΕΑ)	119

## Κατάλογος Γραφημάτων

Γράφημα 1. Κατανομή του συνόλου του δείγματος κατά φύλο. ....	81
Γράφημα 2. Ποσοστιαία κατανομή των παιδιών της έρευνας κατά Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες (ΕΕΑ). ....	83
Γράφημα 3. Ποσοστιαία κατανομή των μαθητών του δείγματος κατά τάξη φοίτησης και με ή χωρίς Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες (ΕΕΑ). ....	88
Γράφημα 4. Ποσοστιαία κατανομή των μαθητών του δείγματος κατά φύλο και με ή χωρίς Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες (ΕΕΑ). ....	89
Γράφημα 5. Ποσοστιαία κατανομή των μαθητών του δείγματος κατά ομαδοποιημένη σειρά γέννησης και με ή χωρίς Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες (ΕΕΑ). ....	90
Γράφημα 6. Ποσοστιαία κατανομή των μαθητών του δείγματος κατά αριθμό αδελφών και με ή χωρίς Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες (ΕΕΑ). ....	91



## Περίληψη

Στόχος της συγκεκριμένης έρευνας ήταν η διερεύνηση της εκλαμβανόμενης αποδοχής/απόρριψης των γονέων και των εκπαιδευτικών από παιδιά με και χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Στην έρευνα συμμετείχαν 195 μαθητές Δ΄ έως Στ΄ τάξης δύο δημοτικών σχολείων του Ρεθύμνου. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι τα παιδιά με και χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες νιώθουν γενικά ότι οι γονείς και οι εκπαιδευτικοί τους τα αποδέχονται. Ωστόσο, το σύνολο των παιδιών του δείγματος φάνηκε να βιώνει τους γονείς του ως πιο στοργικούς/ζεστούς σε σύγκριση με το δάσκαλο. Διαφοροποίηση βρέθηκε, επίσης, στην εκλαμβανόμενη αδιαφορία/παραμέληση και εχθρότητα/επιθετικότητα από τους εκπαιδευτικούς μεταξύ των παιδιών με και χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, με τα πρώτα να βιώνουν τα παραπάνω αρνητικά συναισθήματα πιο έντονα. Τέλος, ο στατιστικός έλεγχος έδειξε ότι η μητέρα βιώνεται ως πιο ζεστή/στοργική σε σύγκριση με τον πατέρα, ενώ ο πατέρας φαίνεται να δείχνει περισσότερη αδιαφορία/παραμέληση σε σχέση με τη μητέρα.

**Λέξεις - κλειδιά:** Θεωρία Διαπροσωπικής Αποδοχής / Απόρριψης, παιδιά με και χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες

## **Abstract**

The goal of this research was to explore the relationship between students' perceptions of their teachers' and parents' (mothers' and fathers') acceptance in children with and without special educational needs. A sample of 195 fourth to sixth grade students in Rethymno was enrolled in the study. Results showed that both children with and without special educational needs generally feel that parents and teachers are more accepting than rejecting. However, all children seemed to experience their parents as more affective/warm compared to the teachers. Moreover, differentiation was found in the perceived indifference/neglect and hostility/aggression among teachers between children with and without special educational needs, with the former experiencing the above negative emotions more intensely. Finally, the statistical test showed that children perceived their mothers to be more warm/affectionate than their fathers, while their fathers appears to be more indifferent/neglected than their mothers.

**Keywords:** Interpersonal Acceptance / Rejection Theory, children with and without special educational needs

## **Α΄ ΜΕΡΟΣ: ΘΕΩΡΗΤΙΚΗ ΕΠΙΣΚΟΠΗΣΗ**

## **Κεφάλαιο 1. Θεωρητική θεμελίωση της έρευνας**

Στο παρόν κεφάλαιο επιχειρείται μια θεωρητική θεμελίωση της έρευνας. Συγκεκριμένα, γίνεται εννοιολογική αποσαφήνιση των Ειδικών Μαθησιακών Δυσκολιών και των Διαταραχών Συμπεριφοράς, ως δυσκολίες που εντάσσονται στην κατηγορία των Ειδικών Εκπαιδευτικών Αναγκών. Αρχικά, παραθέτουμε τους ορισμούς των Ειδικών Μαθησιακών Δυσκολιών, την ταξινόμησή τους και τα γενικά χαρακτηριστικά των παιδιών με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες. Έπειτα, ορίζουμε τις Διαταραχές Συμπεριφοράς και συγκεκριμένα τη διαταραχή εναντίωσης πρόκλησης, τη διαταραχή διαγωγής και τη διαταραχή ελλειμματικής προσοχής/υπερκινητικότητα (ΔΕΠ-Υ). Τέλος, παρουσιάζουμε την ταξινόμηση των Διαταραχών Συμπεριφοράς, καθώς και τα χαρακτηριστικά των παιδιών με αυτές τις διαταραχές.

### **1.1. Εννοιολογική αποσαφήνιση των όρων Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες και Διαταραχές Συμπεριφοράς**

Ο νόμος 3699/2008 (Εφημερίς της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας, 2008) εισάγει τον επίσημο ορισμό των μαθητών με αναπηρία και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Ειδικότερα, στο άρθρο 3, ως μαθητές με αναπηρία και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ορίζονται οι μαθητές οι οποίοι για ολόκληρη ή ορισμένη περίοδο της σχολικής τους ζωής εμφανίζουν σημαντικές δυσκολίες μάθησης εξαιτίας αισθητηριακών, νοητικών, γνωστικών, αναπτυξιακών προβλημάτων, ψυχικών και νευροψυχικών διαταραχών, οι οποίες, σύμφωνα με τη διεπιστημονική αξιολόγηση, επηρεάζουν τη διαδικασία της σχολικής προσαρμογής και μάθησης. Στους μαθητές με αναπηρία και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες συγκαταλέγονται κυρίως όσοι παρουσιάζουν:

- α) Νοητική αναπηρία.
- β) Αισθητηριακές αναπηρίες όρασης (τυφλοί, αμβλύωπες με χαμηλή όραση) ή ακοής (κωφοί, βαρήκοοι).
- γ) Κινητικές αναπηρίες.
- δ) Χρόνια μη ιάσιμα νοσήματα.
- ε) Διαταραχές ομιλίας – λόγου.

στ) Ειδικές μαθησιακές δυσκολίες (δυσλεξία, δυσγραφία, δυσαριθμησία, δυσαναγνωσία, δυσορθογραφία, σύνδρομο ελλειμματικής προσοχής με ή χωρίς υπερκινητικότητα).

ζ) Διάχυτες αναπτυξιακές διαταράξεις (φάσμα αυτισμού).

η) Ψυχικές διαταραχές.

θ) Πολλαπλές αναπηρίες.

Με το νόμο αυτό συγκαταλέγονται πλέον στους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και οι μαθητές που παρουσιάζουν σύνθετες γνωστικές, συναισθηματικές και κοινωνικές δυσκολίες ή παραβατική συμπεριφορά που οφείλεται σε κακοποίηση, γονεϊκή παραμέληση και εγκατάλειψη, ή ενδοοικογενειακή βία. Στους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες συγκαταλέγονται με το Ν.3699/2008 και οι μαθητές που έχουν μία ή περισσότερες ικανότητες και ταλέντα ανεπτυγμένα (Εφημερίς της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας, 2008).

### **1.1.1. Ορισμοί των Ειδικών Μαθησιακών Δυσκολιών**

Οι ορισμοί των ειδικών μαθησιακών δυσκολιών έχουν αποτελέσει αντικείμενο ενδιαφέροντος για πολλούς ερευνητές, έχουν μεταβληθεί αρκετά στο πέρασμα των χρόνων και έχουν επηρεαστεί σαφώς από τις διαφορετικές ειδικότητες των επιστημόνων που τις προσεγγίζουν (Τζουριάδου & Μπάρμπας, 2009· Παντελιάδου, 2011). Παρόλα αυτά, ακόμη και στις μέρες μας δεν υπάρχει ένας κοινά αποδεκτός ορισμός των ειδικών μαθησιακών δυσκολιών (Kavale, Holdnack & Mostert, 2006) και η έλλειψη αυτή γίνεται εμφανής από την ποικιλία των όρων που χρησιμοποιούν οι επιστήμονες παγκοσμίως. Συγκεκριμένα, στην Αγγλία χρησιμοποιείται ο όρος ειδικές μαθησιακές δυσκολίες (specific learning difficulties), ο οποίος συχνά αντικαθιστά τον όρο δυσλεξία (dyslexia). Στην Αμερική κυρίως χρησιμοποιείται ο όρος μαθησιακές δυσκολίες (learning disabilities), ενώ στην Ελλάδα χρησιμοποιούνται οι όροι δυσλεξία (dyslexia) και ειδικές μαθησιακές δυσκολίες (specific learning difficulties), χωρίς να υπάρχει απολύτως ξεκάθαρη διασαφήνιση των όρων (Λιβανίου, 2004· Anastasiou & Polychronopoulou, 2009· Πολυχρόνη, 2011). Η καταχρηστική χρήση των παραπάνω όρων προκαλούν αοριστία, ασάφεια

και σύγχυση τόσο στους ειδικούς, όσο στους εκπαιδευτικούς και στους γονείς (Πολυχρόνη, Χατζηχρήστου & Μπίμπου, 2006).

Σύμφωνα με τη βιβλιογραφία, ο πρώτος που υιοθέτησε τον όρο μαθησιακές δυσκολίες και επηρέασε σημαντικά τους μετέπειτα ορισμούς των ειδικών μαθησιακών δυσκολιών ήταν ο Samuel Kirk στις ΗΠΑ το 1962 (Ματή-Ζήση, 2011). Ο Kirk καλεσμένος σε ένα συνέδριο και απευθυνόμενος σε γονείς παιδιών με αισθητηριακές αναπηρίες, ανέφερε:

*Χρησιμοποίησα πρόσφατα τον όρο «μαθησιακές δυσκολίες» (learning disability) για να περιγράψω μια ομάδα παιδιών που έχουν διαταραχές στην ανάπτυξη, τη γλώσσα, την ομιλία, την ανάγνωση και σε δεξιότητες επικοινωνίας απαραίτητες για την κοινωνική αλληλεπίδραση. Στην ομάδα αυτή δεν περιλαμβάνονται παιδιά που έχουν αισθητηριακές διαταραχές, όπως κώφωση και τύφλωση [...] Από αυτή την ομάδα εξαιρώ επίσης παιδιά που έχουν νοητική καθυστέρηση (Πολυχρόνη, 2011, σ. 128).*

Η Εθνική Συλλογική Επιτροπή για τις Μαθησιακές Δυσκολίες (National Joint Committee on Learning Disabilities) των ΗΠΑ πρότεινε το 1990 έναν πιο ακριβή ορισμό, ο οποίος έγινε αποδεκτός:

*οι Μαθησιακές Δυσκολίες είναι ένας γενικός όρος που αναφέρεται σε μια ανομοιογενή ομάδα διαταραχών, οι οποίες εκδηλώνονται με σημαντικές δυσκολίες στην πρόσκτηση και τη χρήση ικανοτήτων ακρόασης, ομιλίας ανάγνωσης, γραφή, συλλογισμού ή μαθηματικής ικανότητας. Οι διαταραχές αυτές είναι εγγενείς στο άτομο, αποδίδονται σε δυσλειτουργία του κεντρικού νευρικού συστήματος και μπορεί να υπάρχουν καθ' όλη τη διάρκεια της ζωής του. Προβλήματα σε συμπεριφορές αυτοελέγχου, κοινωνικής αντίληψης και κοινωνικής αλληλεπίδρασης μπορεί να συνυπάρχουν με τις Μαθησιακές Δυσκολίες, αλλά δεν συνιστούν από μόνα τους τέτοιες. Παρότι οι Μαθησιακές Δυσκολίες μπορεί να εμφανίζονται μαζί με άλλες καταστάσεις μειονεξίας π.χ. (αισθητηριακή βλάβη, νοητική καθυστέρηση, συναισθηματική διαταραχή) ή με εξωτερικές επιδράσεις όπως οι πολιτισμικές διαφορές ή η ανεπαρκής / ακατάλληλη διδασκαλία, δεν είναι το άμεσο αποτέλεσμα αυτών των καταστάσεων ή επιδράσεων (NJCLD, 1990, σελ.1).*

Το 2004 ο IDEA, σαφώς επηρεασμένος από τους προηγούμενους ορισμούς, όρισε τις ειδικές μαθησιακές δυσκολίες ως εξής:

*Γενικά* – ο όρος «ειδική μαθησιακή δυσκολία» σημαίνει μια διαταραχή σε μια ή περισσότερες βασικές ψυχολογικές διαδικασίες που εμπλέκονται στην κατανόηση ή τη χρήση της γλώσσας, ομιλούμενης ή γραπτής, η οποία διαταραχή μπορεί να εκδηλωθεί σε μια ατελή ικανότητα ακοής, σκέψης, ομιλίας, γραφής, ορθογραφίας ή μαθηματικών υπολογισμών.

*Διαταραχές που συμπεριλαμβάνονται* – Αυτός ο όρος συμπεριλαμβάνει διαταραχές όπως αντιληπτικές ικανότητες, εγκεφαλική βλάβη, μικρή εγκεφαλική δυσλειτουργία, δυσλεξία και αναπτυξιακή αφασία.

*Διαταραχές που δεν συμπεριλαμβάνονται* – Αυτός ο όρος δεν συμπεριλαμβάνει ένα μαθησιακό πρόβλημα που είναι κυρίως αποτέλεσμα οπτικής, ακουστικής ή κινητικής αναπηρίας, νοητικής αναπηρίας, συναισθηματικής διαταραχής ή περιβαλλοντικών, κοινωνικών ή οικονομικών μειονεκτημάτων (Kavale, Spaulding & Beam, 2009, σ. 40).

Όπως υποστηρίζει ο Αγαλιώτης (2013), ο πιο σύγχρονος και αποδεκτός ορισμός των ειδικών μαθησιακών δυσκολιών είναι αυτός των Kavale, Spaulding και Beam (2009). Ο ορισμός αυτός επικεντρώνεται στο τι είναι οι ειδικές μαθησιακές δυσκολίες, διαφοροποιώντας τις από άλλες συγγενείς καταστάσεις, και αναφέρει τον τρόπο με τον οποίο εμφανίζονται οι δυσκολίες αυτές στην καθημερινότητα του ατόμου. Συγκεκριμένα, όπως διατυπώνουν οι Kavale, Spaulding και Beam (2009):

*Η ειδική μαθησιακή δυσκολία αναφέρεται σε ετερογενείς συστάδες διαταραχών οι οποίες εμποδίζουν σημαντικά την ομαλή ακαδημαϊκή πρόοδο, σε ποσοστό 2% έως 3% του μαθητικού πληθυσμού. Η έλλειψη προόδου γίνεται εμφανής στη σχολική απόδοση, η οποία παραμένει κάτω από τις προσδοκίες που προκύπτουν από τη χρονολογική και νοητική ηλικία, ακόμη και όταν παρασχεθεί υψηλής ποιότητας διδασκαλία. Η πρωταρχική εκδήλωση της έλλειψης προόδου είναι η σημαντική υποεπίδοση σε μια από τις βασικές περιοχές δεξιοτήτων (δηλαδή ανάγνωση, μαθηματικά, γραφή), η οποία δεν συνδέεται με ανεπαρκείς εκπαιδευτικές, διαπροσωπικές, πολιτισμικές/οικογενειακές ή/και κοινωνικο-γλωσσικές εμπειρίες. Η πρωταρχική διαφορά μεταξύ ικανότητας και επίδοσης μπορεί να έχει τη μορφή ελλείψεων στη γλωσσική ικανότητα (προσληπτική και/ή εκφραστική), στη γλωσσική λειτουργία (επίλυση προβλημάτων, ικανότητες σκέψης, ωριμότητα), στις νευροψυχολογικές διαδικασίες (αντίληψη, προσοχή, μνήμη) ή σε οποιοδήποτε συνδυασμό τέτοιων ελλείψεων, οι οποίες θεωρείται ότι προκύπτουν από δυσλειτουργίες του κεντρικού νευρικού συστήματος. Η ειδική μαθησιακή δυσκολία είναι μια διακριτή κατάσταση που διαφοροποιείται από τη γενικευμένη μαθησιακή αποτυχία με μέση ή ανώτερη (>90) γνωστική ικανότητα και ενός προφίλ μαθησιακών δεξιοτήτων που εμφανίζει σημαντική διασπορά, υποδηλώνοντας περιοχές δυνατοτήτων και αδυναμιών. Η κύρια μαθησιακή δυσκολία μπορεί να συνοδεύεται από δευτερεύουσες μαθησιακές δυσκολίες, οι οποίες επίσης πρέπει να λαμβάνονται υπόψη κατά το σχεδιασμό εντατικής, εξατομικευμένης διδασκαλίας ειδικής αγωγής, που απευθύνεται στο πρωταρχικό πρόβλημα (ό.π., σ. 45).*

### **1.1.1.2. Ταξινόμηση των Ειδικών Μαθησιακών Δυσκολιών**

Από την επισκόπηση της βιβλιογραφίας προκύπτει ότι οι ειδικές μαθησιακές δυσκολίες χωρίζονται σε τρεις ομάδες: α) δυσκολίες της ανάγνωσης - δυσλεξία, β) διαταραχή της γραπτής έκφρασης - δυσγραφία και γ) διαταραχή στα μαθηματικά - δυσαριθμησία. Ειδικότερα, η δυσλεξία αφορά μία από τις πιο κοινές ειδικές μαθησιακές δυσκολίες που εμφανίζεται σε πολλά παιδιά και ενήλικες (Πολυχρόνη και συν. 2006). Πρόκειται για μια σοβαρή διαταραχή του ατόμου που επηρεάζει την αναγνωστική του δεξιότητα, ενώ υπάρχει μεγάλη πιθανότητα να συνυπάρχουν δυσκολίες στην ορθογραφημένη γραφή και το γραπτό λόγο (Στασινός, 2009), αλλά και φωνολογική αδυναμία, η οποία οφείλεται στη δυσκολία επεξεργασίας των γραπτών συμβόλων σε μια συλλαβή, λέξη ή πρόταση (Farquharson et al., 2014).

Η διαταραχή της δυσγραφίας αναφέρεται στις μειωμένες δεξιότητες του ατόμου στη γραφή. Βασικά χαρακτηριστικά της δυσγραφίας είναι η μη τήρηση αποστάσεων μεταξύ των γραμμάτων και των λέξεων, η παράλειψη γραμμάτων, συλλαβών ή λέξεων, των σημείων στίξης, το πολύ αργό και δυσανάγνωστο γράψιμο. Συνήθως, οι δυσκολίες αυτές συνυπάρχουν με ελλείμματα στις γραφοκινητικές δεξιότητες (Παντελιάδου, 2011).

Τέλος, η δυσαριθμησία αποτελεί μια αριθμητική διαταραχή, η οποία δυσκολεύει το παιδί να αναγνωρίσει τους αριθμούς και τα αριθμητικά σύμβολα, να αποστηθίσει την προπαίδεια, να κατανοήσει αφηρημένες μαθηματικές έννοιες, να επιλύσει μαθηματικά προβλήματα, να ανακαλέσει αριθμητικά δεδομένα γρήγορα και με ακρίβεια (Shaywitz, 1996). Η συγκεκριμένη διαταραχή διαγιγνώσκεται δύσκολα αυτόνομα, καθώς συνήθως συνυπάρχει με δυσλεξία, αυτισμό, σύνδρομο ελλειμματικής προσοχής (Gillum, 2012).

### **1.1.1.3. Χαρακτηριστικά Παιδιών με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες**

Τα παιδιά με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες αποτελούν μια ανομοιογενή ομάδα με αποτέλεσμα να έχουν μερικά ή όλα τα χαρακτηριστικά που έχουν διατυπωθεί κατά καιρούς στους ορισμούς (Πολυχρόνη και συν. 2006). Οι



διαφορετικής μορφής και έντασης δυσκολίες που αντιμετωπίζει το κάθε παιδί αποτελεί μια σημαντική δυσκολία για τους ερευνητές και τους εκπαιδευτικούς, καθώς αδυνατούν να δημιουργήσουν ένα κεντρικό και κυρίαρχο προφίλ για τα παιδιά αυτά (Τρίγκα–Μερτίκα, 2010). Ωστόσο, ορισμένα γενικά χαρακτηριστικά τα οποία αφορούν στο γνωστικό, μαθησιακό και ψυχοκοινωνικό τομέα συναντώνται σε αρκετούς μαθητές σε μικρότερο ή μεγαλύτερο βαθμό (Πολυχρόνη, 2011). Εν συντομία, τα κυρίαρχα χαρακτηριστικά των μαθητών με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες είναι:

- ❖ Δυσκολία στην οπτική και ακουστική μνήμη
- ❖ Αδύναμη βραχυπρόθεσμη μνήμη και μνήμη ακολουθιών.
- ❖ Δυσκολία στην αντίληψη της διαδοχής και της αλληλουχίας.
- ❖ Αργός ρυθμός επεξεργασίας
- ❖ Δυσκολία στις μεταγνωστικές δεξιότητες
- ❖ Δυσκολία στην κατάκτηση της φωνολογικής δομής της γλώσσας και στη συλλαβική και φωνημική επεξεργασία των λέξεων
- ❖ Προσθαιρέσεις και αντιστροφές γραμμάτων, συλλαβών και λέξεων κατά την ανάγνωση και τη γραφή.
- ❖ Δυσκολία στην έκφραση ιδεών σε γραπτή μορφή.
- ❖ Δυσκολίες στις πολυσύλλαβες και στις μη οικείες λέξεις.
- ❖ Ανάγνωση χωρίς χρώμα ή με λάθος χρωματισμό.
- ❖ Δεν ακολουθούν σημεία στίξης.
- ❖ Μαντεύουν λέξεις παρασυρόμενοι από γνωστή συλλαβή.
- ❖ Παρατονισμός των λέξεων.
- ❖ Αντικατάσταση λέξεων από άλλες που έχουν την ίδια ή συγγενή σημασία
- ❖ Δυσκολία στα συμπλέγματα συμφώνων
- ❖ Δυσκολία στην ανάπτυξη λεπτών κινητικών δεξιοτήτων
- ❖ Αδεξιότητα στις κινήσεις
- ❖ Δυσκολίες με τον προσανατολισμό στο χώρο (π.χ. σύγχυση του αριστερά/δεξιά).
- ❖ Δυσκολία στην οργάνωση του χώρου
- ❖ Αδυναμία συγκέντρωσης προσοχής.
- ❖ Παρορμητικότητα
- ❖ Αδυναμία ολοκλήρωσης μιας δραστηριότητας
- ❖ Συχνές μεταπτώσεις διάθεσης και συμπεριφοράς

- ❖ Κοινωνική απόσυρση – αναστολή
- ❖ Δυσκολία στις κοινωνικές σχέσεις
- ❖ Αίσθημα απογοήτευσης, ματαίωσης, απόρριψης κατά την εκπαιδευτική διαδικασία
- ❖ Άγχος, στρες, αγωνία για τα μαθήματα που τα δυσκολεύουν
- ❖ Χαμηλή αυτοεκτίμηση
- ❖ Έλλειψη επιμονής και υπομονής
- ❖ Προβλήματα συμπεριφοράς (Grigorenko, 2001· Πολυχρόνη και συν., 2006· Θεοχαρίδου, Μακρής, Τζούλης, Μπαξεβανίδης, 2007· Τρίγκα-Μερτίκα, 2010· Πολυχρόνη, 2011).

Ανακεφαλαιώνοντας, οι ειδικές μαθησιακές δυσκολίες αναφέρονται σε ετερογενείς διαταραχές, οι οποίες εμποδίζουν σημαντικά την ομαλή ακαδημαϊκή πρόοδο του παιδιού. Οι σημαντικές δυσκολίες που καλούνται να αντιμετωπίσουν οι μαθητές εκδηλώνονται στην πρόσκτηση και τη χρήση ικανοτήτων ακρόασης, ομιλίας ανάγνωσης, γραφή, συλλογισμού ή μαθηματικής ικανότητας. Οι διαταραχές αυτές είναι εγγενείς στο άτομο και μπορεί να υπάρχουν καθ' όλη τη διάρκεια της ζωής του.

## **1.2. Διαταραχές Συμπεριφοράς στην παιδική ηλικία**

Οι ειδικές μαθησιακές δυσκολίες είναι δυνατό να συνυπάρχουν με προβλήματα συμπεριφοράς (Gresham & MacMillan, 1997· Λιβανίου, 2004· Πολυχρονοπούλου, 2012). Η συννοσηρότητα αυτή πιθανώς οφείλεται στην αδυναμία των μαθητών με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες να παρατηρήσουν τη συμπεριφορά τους, να την αυτορρυθμίσουν ή αντιληφθούν τις επιπτώσεις της (Κανδαράκης, 2004). Η καθημερινή πίεση που βιώνουν οι μαθητές με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες, η συχνή αποτυχία, το έντονο άγχος και τα αισθήματα ματαίωσης που νιώθουν τόσο στο σχολικό όσο και στο οικογενειακό – κοινωνικό τους περιβάλλον μπορεί να αποτελούν τους λόγους που οδηγούν τους μαθητές με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες να αντιδρούν επιθετικά. (Πολυχρόνη, 2011· Θεμελή, 2013).

Για να χαρακτηριστεί μια συμπεριφορά ως προβληματική απαιτείται πολύ προσοχή, καθώς δεν υπάρχουν απλές και ξεκάθαρες απαντήσεις. Τα κριτήρια

καθορισμού είναι ρευστά και αλλάζουν ανάλογα με το επιστημονικό πεδίο (Παρασκευόπουλος & Herbert, 2013). Ειδικότερα, από το χώρο της ψυχιατρικής προέρχονται δύο κριτήρια καθορισμού της συμπεριφοράς ως παθολογικής ή μη: τα στατιστικά κριτήρια και τα λειτουργικά κριτήρια (Bennett, 2010). Τα στατιστικά κριτήρια ορίζουν την παθολογική συμπεριφορά με βάση τη συχνότητα εμφάνισης κάθε συμπτώματος στο γενικό πληθυσμό. Κάθε μορφή συμπεριφοράς που συναντάται σε μεγάλο ποσοστό του πληθυσμού και δεν διαφέρει σημαντικά από την μέση τυπική συμπεριφορά, θεωρείται φυσιολογική, ενώ οι μορφές συμπεριφοράς οι οποίες παρουσιάζουν σημαντική απόκλιση από τον μέσο όρο, θεωρούνται παθολογικές. Τα λειτουργικά κριτήρια, απ' την άλλη, καθορίζουν μια συμπεριφορά ως παθολογική ή μη με βάση τις επιπτώσεις που έχει η κάθε μορφή συμπεριφοράς στην προσαρμογή του ατόμου. Μορφές συμπεριφοράς που βοηθούν το άτομο να ζήσει αρμονικά, τόσο με τον ίδιο του τον εαυτό όσο και με τους άλλους, θεωρούνται εξ' ορισμού φυσιολογικές. Όσες όμως παρακωλύουν είτε την ενδοπροσωπική είτε τη διαπροσωπική προσαρμογή κρίνονται ως παθολογικές (Bennett, 2010).

Στη βιβλιογραφία οι διαταραχές συμπεριφοράς περιλαμβάνουν πολλές κατηγορίες, όπως αντιδραστικές, εναντιωτικές, παραβατικές, αποκλίνουσες, αντικοινωνικές, διασπαστικές, επιθετικές συμπεριφορές ή εναντιωτική προκλητική διαταραχή και διαταραχή διαγωγής, με σκοπό να περιγράψουν τις διαφορετικές προβληματικές συμπεριφορές που εκδηλώνουν τα παιδιά και οι έφηβοι (Κουρκούτας, 2011). Οι διαταραχές συμπεριφοράς, στις πλέον ακραίες και σταθερές μορφές, αποτελούν ένα είδος διαταραχής το οποίο περιλαμβάνει ένα επαναλαμβανόμενο και επίμονο πρότυπο συμπεριφοράς, κατά το οποίο παραβιάζονται τα βασικά δικαιώματα άλλων ανθρώπων ή σημαντικοί κοινωνικοί κανόνες (Kellam, Rebok, Ialongo & Mayer, 1994).

### **1.2.1. Ταξινόμηση Διαταραχών Συμπεριφοράς**

Στο διαγνωστικό και στατιστικό εγχειρίδιο ψυχικών διαταραχών DSM-IV (APA, 1994) οι προβληματικές συμπεριφορές εντάσσονται στην κατηγορία «Διαταραχές Ελλειμματικής Προσοχής και Διασπαστικής Συμπεριφοράς», η οποία περιλαμβάνει τρεις υποκατηγορίες: α) διαταραχή εναντίωσης πρόκλησης, β)

διαταραχή διαγωγής και γ) διαταραχή ελλειμματικής προσοχής/υπερκινητικότητα (ΔΕΠ-Υ) (Μάνος, 2008).

Ειδικότερα, η εναντιωτική προκλητική διαταραχή αφορά σε παιδιά που για τουλάχιστον 6 μήνες δείχνουν αρνητισμό, ανυπακοή και προκλητική εναντίωση στους κανόνες και τα όρια που έχουν τεθεί με βάση το κοινωνικο-οικονομικό περιβάλλον στο οποίο ζουν (Μάνος, 2008· Μόττη-Στεφανίδου, Παπαθανασίου & Λαρδούτσου, 2011). Τα παιδιά με εναντιωτική προκλητική διαταραχή συχνά χάνουν την ψυχραιμία τους όταν διαφωνούν με τους ενήλικες, τσακώνονται ή αρνούνται να συμμορφωθούν με τους κανόνες των ενηλίκων, ενοχλούν σκόπιμα τους άλλους ανθρώπους, κατηγορούν άλλους για τα δικά τους λάθη ή για την κακή τους συμπεριφορά, είναι ευερέθιστα, συχνά γίνονται επιθετικά ή εκδικητικά (Κάκουρος & Μανιαδάκη, 2006). Αν και οι συμπεριφορές αυτές μπορεί να παρατηρούνται από την πρώτη παιδική ηλικία, ωστόσο η διαταραχή εκδηλώνεται γύρω στα 8 χρόνια και σίγουρα όχι μετά τα πρώτα χρόνια της εφηβείας. Για να τεθεί η διάγνωση της διαταραχής, οι ανωτέρω συμπεριφορές πρέπει να είναι παρούσες πιο συχνά απ' ό τι παρατηρούνται συνήθως σε άτομα ανάλογης ηλικίας και αναπτυξιακού επιπέδου και να επηρεάζουν αρνητικά την κοινωνική, ακαδημαϊκή και επαγγελματική λειτουργικότητα του ατόμου (Μάνος, 2008).

Η διαταραχή διαγωγής αποτελεί μια πολυδιάστατη διαταραχή, η οποία περιλαμβάνει ένα ευρύ και ετερογενές φάσμα συμπεριφορών (Κάκουρος & Μανιαδάκη, 2006). Συγκεκριμένα, η διαταραχή διαγωγής αναφέρεται σε ένα επαναλαμβανόμενο και σταθερό μοτίβο συμπεριφορών, με τις οποίες παραβιάζονται βασικά δικαιώματα άλλων ανθρώπων ή στοιχειώδεις κοινωνικοί κανόνες, ανάλογα με την ηλικία του παιδιού, (Μόττη-Στεφανίδου και συν., 2011) και οι οποίες δεν ταιριάζουν με την ηλικία του (Κουρκούτας, 2011). Οι συμπεριφορές αυτές ομαδοποιούνται σε τέσσερις βασικές κατηγορίες: επιθετική συμπεριφορά προς ανθρώπους ή ζώα, απώλεια ή καταστροφή ξένης ιδιοκτησίας, απάτη ή κλοπή και σοβαρές παραβιάσεις κανόνων, παρουσιάζονται τόσο στο οικογενειακό όσο και στο σχολικό, κοινωνικό πλαίσιο (Μάνος, 2008) και εκφράζονται είτε με επιθετική είτε με αντικοινωνική συμπεριφορά (Μόττη-Στεφανίδου και συν., 2011).

Τα παιδιά με αυτή τη διαταραχή εμφανίζουν κάποια κοινά χαρακτηριστικά. Όπως αναφέρει ο Μάνος (2008) έχουν μια τάση κερδοσκοπίας, συνήθως σε βάρος των άλλων ατόμων του περιβάλλοντός τους, δυσκολεύονται στην κοινωνική αλληλεπίδραση και συχνά έχουν αρνητική εικόνα για τους άλλους. Συχνά κατηγορούν άλλους ανθρώπους για τα προβλήματά τους και δυσκολεύονται να δείξουν εμπιστοσύνη, έχουν χαμηλή επίδοση στο σχολείο, συμμετέχουν σε αντικοινωνικές δραστηριότητες, ξεκινούν την ερωτική τους ζωή σε μικρή ηλικία, μπορεί να κάνουν χρήση ναρκωτικών ουσιών. Οι συμπεριφορές αυτές είναι πιο συχνές στα αγόρια από ότι στα κορίτσια και κορυφώνονται κατά την εφηβική ηλικία. Τέλος, συχνά αναφέρεται συννοσηρότητα της διαταραχής της διαγωγής με τη διαταραχή ελλειμματικής προσοχής/υπερκινητικότητας, τις ειδικές αναπτυξιακές διαταραχές, τις συναισθηματικές διαταραχές ή τις ειδικές μαθησιακές δυσκολίες (Μόττη-Στεφανίδου και συν., 2011).

Η διαταραχή της διαγωγής διακρίνεται σε δύο επιπλέον τύπους ανάλογα με την ηλικία έναρξης. Στον πρώτο τύπο, τον τύπο παιδικής έναρξης, τα κριτήρια της διαταραχής εμφανίζονται πριν την ηλικία των 10 ετών, ενώ στον τύπο εφηβικής έναρξης τα κριτήρια της διαταραχής παρουσιάζονται μετά την ηλικία των 10 ετών (Μάνος, 2008). Η διαταραχή χωρίζεται περαιτέρω σε τρεις κατηγορίες ανάλογα με τη βαρύτητα: α) Ήπια μορφή: τα προβλήματα διαγωγής είναι λίγα και προκαλούν μικρή βλάβη στους άλλους ανθρώπους, β) Μέτρια μορφή: τα προβλήματα διαγωγής είναι περισσότερα και οι επιπτώσεις τους στους άλλους ανθρώπους τοποθετούνται μεταξύ της ήπιας και της βαριάς διαταραχής διαγωγής και γ) Βαριά μορφή: τα προβλήματα διαγωγής είναι πολλά ή προκαλούν σημαντική βλάβη στους άλλους (Baker, 2009).

Τέλος, η διαταραχή ελλειμματικής προσοχής/υπερκινητικότητα (ΔΕΠ-Υ) αποτελεί μια χρόνια αναπτυξιακή διαταραχή, η οποία έχει οργανική αιτιολογία και σοβαρές επιπτώσεις σε γνωστικό, συναισθηματικό, συμπεριφορικό, οικογενειακό και κοινωνικό επίπεδο (Κουμούλα, 2012). Η συχνότητα εμφάνισης της ΔΕΠ-Υ είναι μεγαλύτερη στα αγόρια από ότι στα κορίτσια, συχνά είναι παρούσα κατά την πάροδο των χρόνων και στην ενήλικη ζωή (Μανιαδάκη & Κάκουρος, 2016) και τα συμπτώματα της διαταραχής συνυπάρχουν με προβλήματα συμπεριφοράς, διαταραχές των γνωστικών λειτουργιών, αναπτυξιακές δυσκολίες και ειδικές μαθησιακές δυσκολίες (Κάκουρος & Μανιαδάκη, 2006· Κουμούλα, 2012).

Τα κύρια προβλήματα της ΔΕΠ-Υ είναι η απορρύθμιση της συμπεριφοράς, τα ελλείμματα στις εκτελεστικές λειτουργίες, η τάση προτίμησης μικρότερων άμεσων αμοιβών έναντι μεγαλύτερων οι οποίες καθυστερούν, η συνεχόμενη εκδήλωση απροσεξίας και/ή υπερκινητικότητας-παρορμητικότητας που εμφανίζονται πολύ συχνότερα σε σύγκριση με άλλα παιδιά της ηλικίας τους (Κουμούλα, 2012). Απόρροια των παραπάνω είναι τα παιδιά με ΔΕΠ-Υ να δυσκολεύονται να συγκεντρωθούν, να διατηρήσουν την προσοχή τους, να τηρήσουν κανόνες, να αναστείλουν την παρόρμησή τους και να ρυθμίσουν την συμπεριφορά τους (Κάκουρος & Μανιαδάκη, 2006).

Προκειμένου να τεθεί η διάγνωση, θα πρέπει τα συμπτώματα της ΔΕΠ-Υ να έχουν εμφανιστεί πριν το 7<sup>ο</sup> έτος της ηλικίας, να είναι παρόντα για τουλάχιστον έξι μήνες και να μην αντιστοιχούν στο αναπτυξιακό επίπεδο του παιδιού. Τα συμπτώματα είναι δύο κατηγοριών: συμπτώματα απροσεξίας και συμπτώματα παρορμητικότητας-υπερκινητικότητας και δεν είναι απαραίτητο να συνυπάρχουν και οι δύο κατηγορίες. Ανάλογα με τον αριθμό των κριτηρίων που πληρούνται για κάθε ομάδα, η διάγνωση μπορεί να είναι ΔΕΠ-Υ με προεξάρχοντα τον απρόσεκτο τύπο, ΔΕΠ-Υ με προεξάρχοντα τον υπερκινητικό-παρορμητικό τύπο ή ΔΕΠ-Υ συνδυασμένος τύπος (Μάνος, 2008).

Ως προς τα κριτήρια απροσεξίας, τα παιδιά με ΔΕΠ-Υ συχνά δυσκολεύονται να μείνουν συγκεντρωμένα για πολύ ώρα και κάνουν λάθη απροσεξίας στις σχολικές δραστηριότητες ή σε επαναλαμβανόμενες δραστηριότητες που δεν τους κεντρίζουν το ενδιαφέρον. Συχνά, επίσης, δυσκολεύονται να ακολουθήσουν οδηγίες μέχρι τέλους ή να ολοκληρώσουν τις σχολικές τους εργασίες, έχουν δυσκολία στην οργάνωση του χώρου και του προγράμματός τους, χάνουν τα πράγματά τους, ξεχνούν καθημερινές δραστηριότητες και δείχνουν αφηρημένα (Μάνος, 2008).

Ως προς τα κριτήρια υπερκινητικότητας, τα παιδιά με ΔΕΠ-Υ δυσκολεύονται να μείνουν ακίνητα για πολύ ώρα, γι' αυτό κουνάνε νευρικά τα χέρια ή τα πόδια τους, στριφογυρίζουν στην καρέκλα τους, σηκώνονται από τη θέση τους. Χωρίς να υπολογίσουν το χώρο ή τις περιστάσεις στις οποίες βρίσκονται τρέχουν πέρα δώθε,

σκαρφαλώνουν, μιλούν ακατάπαυστα, αδυνατούν να εμπλακούν σε μια δραστηριότητα μένοντας ήσυχα (Μάνος, 2008).

Αναφορικά με τα κριτήρια παρορμητικότητας, τα παιδιά με ΔΕΠ-Υ συχνά απαντούν πριν τελειώσει η ερώτηση και χωρίς να σκεφτούν, είναι ανυπόμονα και δυσκολεύονται να περιμένουν τη σειρά τους, διακόπτουν ή ενοχλούν τους άλλους ανθρώπους (Μάνος, 2008).

Ανακεφαλαιώνοντας τις τρεις υποκατηγορίες των Διαταραχών Ελλειμματικής Προσοχής και Διασπαστικής Συμπεριφοράς, γίνεται κατανοητό ότι η διαταραχή διαγωγής αποτελεί μια πιο σοβαρή διαταραχή απ' ό τι η εναντιωτική προκλητική διαταραχή, καθώς το παιδί ή ο έφηβος παραβιάζει βασικά δικαιώματα άλλων ανθρώπων ασκώντας βία, καταστρέφοντας περιουσίες, κλέβοντας και παραβιάζοντας σημαντικούς γονεϊκούς, κοινωνικούς, σχολικούς κανόνες (Μόττη-Στεφανίδου και συν., 2011). Μια άλλη διαφοροποίηση των δύο αυτών διαταραχών είναι ότι το παιδί με εναντιωτική προκλητική διαταραχή εκδηλώνει τις αντιδραστικές του συμπεριφορές κυρίως μόνο προς την οικογένειά του, ενώ τα παιδιά με διαταραχή διαγωγής επιδεικνύουν τις συμπεριφορές τους και προς το ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον. Επίσης, η εναντιωτική προκλητική διαταραχή εκδηλώνεται συνήθως για πρώτη φορά πριν από την ηλικία των 8 ετών και σπανίως μετά την αρχή της εφηβείας (Μόττη-Στεφανίδου και συν., 2011), ενώ η διαταραχή διαγωγής εκδηλώνεται από τα μέσα της παιδικής ηλικίας και μετά (Κάκουρος & Μανιαδάκη, 2006). Τέλος, η ΔΕΠ-Υ είναι μια αναπτυξιακή διαταραχή, η οποία πρωτοεμφανίζεται κατά την παιδική ηλικία και αφορά στην περιορισμένη ικανότητα του παιδιού να μείνει συγκεντρωμένο μειώνοντας τα επίπεδα κινητικότητας και παρορμητικότητάς του. Η διαταραχή σχετίζεται με ποικίλες δυσκολίες σε διάφορους τομείς της καθημερινής ζωής του παιδιού και η συμπτωματολογία της σε πολλές περιπτώσεις εξακολουθεί να είναι παρούσα και κατά την ενήλικη ζωή (Κουμούλα, 2012).

## Κεφάλαιο 2: Οικογένεια και Παιδιά με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες<sup>1</sup>

Το παρόν κεφάλαιο αναφέρεται στις οικογένειες των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Αρχικά επιχειρείται ένας ορισμός της οικογένειας και του οικολογικού μοντέλου. Έπειτα, γίνεται αναφορά στη συστημική θεώρηση της οικογένειας των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, στις αντιδράσεις των γονέων των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και στον αντίκτυπο που έχουν τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στις λειτουργίες της οικογένειας.

### 2.1. Η Οικογένεια

Η οικογένεια αποτελεί ένα κοινωνικό και φυσικό σύστημα, το οποίο διέπεται από δικά της χαρακτηριστικά και ιδιότητες. Συγκεκριμένα, κάθε οικογένεια δημιουργεί ένα δικό της σύνολο κανόνων, αναθέτει ρόλους μεταξύ των μελών της και δημιουργεί πολυεπίπεδες σχέσεις μαζί τους, επηρεάζεται άμεσα ή έμμεσα από τις κοινωνικο-οικονομικές εξελίξεις, αναπτύσσει τρόπους για να επικοινωνεί και να λύνει τα προβλήματά της. Η διαπίστωση αυτή οδηγεί στο συμπέρασμα ότι δεν υπάρχει ένας μοναδικός τύπος οικογένειας, καθώς οι δομικές και μορφολογικές της διαφορές αντανακλούν και επηρεάζονται από τα ίδια τα μέλη της οικογένειας καθώς και από τις κοινωνικο-πολιτισμικές συνθήκες της εκάστοτε εποχής (Γεώργας, 2000).

Όπως το άτομο ζει και αναπτύσσεται στα πλαίσια της οικογένειας, έτσι και η οικογένεια αναπτύσσεται και αλληλεπιδρά μέσα σε άλλα κοινωνικά συστήματα, όπως η τοπική κοινωνία και το κράτος. Ο Bronfenbrenner (1977, 1986) ήταν από τους πρώτους που διατύπωσε τη θεωρία ότι το άτομο και η οικογένεια αναπτύσσονται μέσα σε ένα κοινωνικό οικολογικό πλαίσιο. Χρησιμοποίησε τον όρο οικολογική ανάπτυξη για να περιγράψει *«την προοδευτική, αμοιβαία προσαρμογή που συμβαίνει καθ' όλη τη διάρκεια της ζωής μεταξύ ενός αναπτυσσόμενου ανθρώπου και των άμεσα μεταβαλλόμενων περιβαλλόντων στο οποία ζει, καθώς αυτή η διεργασία επηρεάζεται*

---

<sup>1</sup>Στο σύνολο της εργασίας, με τον όρο Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες αναφερόμαστε στις Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες και στα Προβλήματα Συμπεριφοράς, δυσκολίες που εμφανίζουν τα παιδιά του δείγματος της συγκεκριμένης μελέτης.



από τις σχέσεις που προκύπτουν μεταξύ αυτών των πλαισίων» (Bronfenbrenner, 1977, σ. 514).

Σύμφωνα με τη θεώρηση του Bronfenbrenner (1977), το οικολογικό περιβάλλον αποτελείται από δομές, καθεμία από τις οποίες περιλαμβάνεται στην επόμενη. Πιο αναλυτικά, το μικροσύστημα είναι η πρώτη δομή και αντανακλά το σύμπλεγμα των σχέσεων μεταξύ του αναπτυσσόμενου ατόμου και του άμεσου περιβάλλοντός του, όπως είναι το σπίτι, το σχολείο, ο χώρος εργασίας. Η οικογένεια αποτελεί ένα μικροσύστημα και οι σχέσεις μεταξύ των μελών της τα υποσηστήματά της. Η δεύτερη δομή, το μεσοσύστημα περιλαμβάνει τις αλληλεπιδράσεις μεταξύ των διαφορετικών πλαισίων στα οποία βρίσκεται το άτομο σε διαφορετικές φάσεις της ανάπτυξής του. Η οικογένεια ζει και αναπτύσσεται μέσα σε ένα και είναι μέρος ενός μεσοσύστημα, το οποίο μπορεί να αποτελείται από συγγενείς, φίλους, εκπαιδευτικούς. Το εξωσύστημα αποτελεί την τρίτη δομή και είναι μια προέκταση του μεσοσυστήματος, καθώς περιλαμβάνει κοινωνικές δομές που δεν περιέχουν άμεσα το άτομο, ωστόσο επηρεάζουν την ανάπτυξή του. Αυτή η δομή περιλαμβάνει το περιβάλλον εργασίας, τη γειτονιά, τα μέσα μαζικής ενημέρωσης, την κυβέρνηση, τους τοπικούς οργανισμούς. Τέλος, το μακροσύστημα δεν αναφέρεται σε συγκεκριμένα πλαίσια που επηρεάζουν τη ζωή ενός ατόμου, αλλά σε γενικά πρωτότυπα, που υπάρχουν στην κουλτούρα ή την υποκουλτούρα, όπως η θρησκεία, ο πολιτισμός, η εκπαίδευση, η οικονομία, των οποίων συγκεκριμένες εκφάνσεις αποτελούν τα μικρο, μέσο και έξω συστήματα (Bronfenbrenner, 1977).

Βασική αρχή του οικολογικού μοντέλου είναι ότι οποιαδήποτε αλλαγή συμβεί σε κάποιο από τα συστήματα επηρεάζει και όλα τα υποσυστήματά του και τότε το σύστημα χρειάζεται να αναπροσαρμοστεί. Με βάση το οικολογικό μοντέλο, λοιπόν, η οικογένεια θεωρείται ένα σύστημα το οποίο είναι ενσωματωμένο σε άλλα κοινωνικά συστήματα. Μέσα σε αυτά τα κοινωνικά συστήματα, η οικογένεια αναπτύσσεται και εξασφαλίζει τα απαραίτητα μέσα για να επιβιώσει (Bronfenbrenner, 1986).

## 2.2. Συστημική θεώρηση της οικογένειας παιδιών με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες

Μέχρι τα τέλη της δεκαετίας του 1970 οι ειδικοί της ψυχικής υγείας, επηρεασμένοι από το γενικότερο θεωρητικό πλαίσιο της εποχής με βάση τις θεωρίες της ψυχανάλυσης και του συμπεριφορισμού, επικεντρώνονταν μόνο στο άτομο και στις εκπαιδευτικές ειδικές του ανάγκες, χωρίς να μελετούν το πλαίσιο στο οποίο αυτές αναπτύσσονται και από το οποίο επηρεάζονται, χωρίς δηλαδή να συμπεριλαμβάνουν την οικογένεια (Τσιμπιδάκη, 2011). Από τα τέλη του '70 και μετά, ξεκίνησαν οι πρώτες μελέτες που διερεύνησαν τις επιπτώσεις ενός παιδιού με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στην οικογένεια. Οι έρευνες αυτές ήταν από τη σκοπιά του παθολογικού μοντέλου, του μοντέλου δηλαδή που θεωρούσε ότι η αναπηρία αποτελεί πάθηση, έχει αρνητικό αντίκτυπο σε όλη την οικογένεια και η ίδια αποτελεί μια οικογένεια με αναπηρία (Giulio et al., 2014). Οι έρευνες αυτής της περιόδου στράφηκαν αρχικά στη διερεύνηση των οικογενειών και συγκεκριμένα των μελών που είναι πιο ευάλωτα στις αρνητικές επιπτώσεις που επιφέρει ένα παιδί με δυσκολίες. Στις παραπάνω προσεγγίσεις τα υψηλά επίπεδα άγχους και οι ψυχολογικές διαταραχές θεωρήθηκαν αναπόφευκτες για τα μέλη των οικογενειών παιδιών με εκπαιδευτικές ειδικές ανάγκες και αναπηρίες. Επίσης, έλαβαν ως δεδομένο ότι οι οικογένειες με παιδιά με δυσκολίες είναι ομοιογενείς, αγνοώντας σημαντικά χαρακτηριστικά που τις διαφοροποιούν, όπως το μέγεθος της οικογένειας, το κοινωνικο-οικονομικό επίπεδο, τη δυσκολία του παιδιού και την ηλικία του (Byrne & Cunningham, 1985).

Στη δεκαετία του 1980 δύο σημαντικές αλλαγές, η οικολογική προσέγγιση του Bronfenbrenner και η ανάπτυξη προγραμμάτων πρόωμης παρέμβασης που απαιτούσαν την εμπλοκή των γονέων για την επιτυχία τους, έστρεψαν το ενδιαφέρον των ερευνητών στη μελέτη των ελλিপών παροχών υπηρεσιών και στις ανικανοποίητες ανάγκες των οικογενειών ως αιτία του άγχους. Στις έρευνες αυτές δόθηκε περισσότερο έμφαση στα υλικής και πρακτικής φύσεως προβλήματα που καλούνται να αντιμετωπίσουν οι γονείς παιδιών με δυσκολίες και προτάθηκαν τρόποι καλύτερης οργάνωσης δημόσιων και ιδιωτικών υπηρεσιών. Αυτό που αξίζει να επισημανθεί

είναι το γεγονός ότι στις έρευνες αυτής της περιόδου άρχισε να διαφαίνεται ότι οι οικογένειες παιδιών με δυσκολίες είναι ετερογενείς και γι' αυτό ήταν επιτακτική ανάγκη καθεμία να αντιμετωπίζεται ως μοναδική και ξεχωριστή (Byrne & Cunningham, 1985).

Προς τα τέλη της δεκαετίας του '80 οι ερευνητές παρατήρησαν ότι η κυριαρχία του παθολογικού μοντέλου στη διερεύνηση των επιπτώσεων των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στις οικογένειές τους ήταν ανεπαρκής, καθώς αν και τα αποτελέσματα των ερευνών έδειχναν αυξημένες αρνητικές επιπτώσεις στα μέλη της οικογένειας, ορισμένες οικογένειες ωστόσο φάνηκε να είχαν προσαρμοστεί ικανοποιητικά και να αντιμετωπίζουν το άγχος τους με θετικό τρόπο. Η διαπίστωση αυτή οδήγησε τους ερευνητές της εποχής να μελετήσουν τα μέσα και τους τρόπους που χρησιμοποιούν οι οικογένειες, προκειμένου να ανταπεξέλθουν και να αντιμετωπίσουν επιτυχώς τις δυσκολίες των παιδιών τους (Lustig, 2002). Οι έρευνες αυτές έλαβαν υπόψη τους τη ξεχωριστή δομή της κάθε οικογένειας, τις διαπροσωπικές σχέσεις των μελών της και τα υλικά, κοινωνικά και ψυχολογικά μέσα που διέθεταν (Byrne & Cunningham, 1985).

Από τότε και μέχρι σήμερα, χρησιμοποιείται ολοένα και περισσότερο η οικοσυστημική προσέγγιση της οικογένειας παιδιών με εκπαιδευτικές ειδικές ανάγκες, καθώς κρίνεται απαραίτητη η εστίαση στη δυναμική αλληλεπίδραση των μελών της οικογένειας, καθώς και στην επίδραση του περιβάλλοντος μέσα στο οποίο ζει και αναπτύσσεται η οικογένεια ως σύστημα (Πολεμικός & Τσιμπιδάκη, 2002· Κουρκούτας, 2012).

Συμπερασματικά, καθώς οι οικογένειες των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες είναι σύνθετες, ετερογενείς και δεν παραμένουν στατικές, η έρευνα και η βοήθεια αυτών των οικογενειών απαιτεί μια ολιστική προσέγγιση, δηλαδή εστίαση όχι μόνο στο ίδιο το παιδί αλλά και των μελών της οικογένειάς του, καθώς επίσης και στο περιβάλλον στο οποίο ζουν και αναπτύσσονται ως ένα ψυχοκοινωνικό σύστημα. Η εστίαση στην οικογένεια συνολικά και στο κάθε μέλος της ειδικά πρέπει να τεθεί υπό το πρίσμα των δυναμικών συμπεριφορών τους, οι οποίες αποτελούνται από ένα σύνολο θετικών και αρνητικών χαρακτηριστικών που εξελίσσονται στο χρόνο.

### **2.3. Οικογένεια και παιδιά με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες: οι αντιδράσεις των γονέων και ο αντίκτυπος στην οικογένεια**

Η γέννηση ενός παιδιού αποτελεί μια εξαιρετική στιγμή στη ζωή ενός ζευγαριού και δημιουργεί αλλαγές στη δυναμική της οικογένειας, καθώς διαφοροποιούνται οι ισορροπίες που υπήρχαν μέσα σε αυτή (Κυπριωτάκη, 2005· Bilgin & Kucuk, 2010). Οι γονείς, περιμένοντας τη γέννηση του παιδιού τους δημιουργούν προσδοκίες γι' αυτό και για το γονεϊκό τους ρόλο (Bilgin & Kucuk, 2010). Ωστόσο, η γέννηση ενός παιδιού με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες μπορεί να δημιουργήσει στους γονείς επιπλέον άγχος και φόβο και να κληθούν να αντιμετωπίσουν νέες προκλήσεις και να προσαρμοστούν σε νέα δεδομένα (Giulio, Philipon & Jaschinski, 2014).

Έχουν προταθεί πολλές θεωρίες που προσπαθούν να προβλέψουν και να εξηγήσουν τους τρόπους αντίδρασης των γονιών, οι οποίες συγκλίνουν στην άποψη ότι η διάγνωση ενός παιδιού με εκπαιδευτικές ειδικές ανάγκες προκαλεί οικογενειακή κρίση, η οποία χαρακτηρίζεται από μια σειρά σταδίων. Πιο συγκεκριμένα, οι γονείς αρχικά βιώνουν σοκ, το οποίο εκδηλώνεται με κλάμα, αίσθηση ανικανότητας, απελπισία και απογοήτευση. Ακολουθεί μια περίοδος άρνησης, όπου οι γονείς αναλογιζόμενοι το μέλλον του παιδιού τους, τη δυσαρέσκεια και τις ευθύνες που πρέπει να αναλάβουν δεν δέχονται ότι το παιδί τους έχει κάποια δυσκολία. Στην ιδέα του θανάτου του ιδανικού παιδιού που ανέμεναν, οι γονείς υποφέρουν και συχνά καταλήγουν να έχουν καταθλιπτικά συμπτώματα, καθώς πιστεύουν ότι είναι ανήμποροι να ανταπεξέλθουν στις υποχρεώσεις τους. Στη συνέχεια, οι γονείς νιώθουν ενοχές επειδή σκέφτονται ότι αυτοί είναι υπεύθυνοι για τη δυσκολία του παιδιού τους ή ότι τους τιμώρησε ο Θεός ή ότι είχαν κάνει κάποιο λάθος. Το μεγαλύτερο εμπόδιο για τους γονείς είναι ο θυμός, ο οποίος εκδηλώνεται με δύο τρόπους: προς το γενικό («γιατί να συμβεί σε μας;») ή προς ένα συγκεκριμένο πρόσωπο το οποίο δεν έχει σχέση με τη δυσκολία του παιδιού ή ακόμα και προς το ίδιο τους το παιδί. Τα συναισθήματα θυμού, συνήθως συνοδεύονται από τη ντροπή. Οι γονείς λόγω του παιδιού τους ντρέπονται και αποφεύγουν τις κοινωνικές συναναστροφές. Έπειτα οι γονείς αρχίζουν να αντιλαμβάνονται την πραγματική κατάσταση του παιδιού τους, να

προσαρμόζονται σε αυτήν, να επικεντρώνονται στη φροντίδα του παιδιού τους και τα αρνητικά τους συναισθήματα σταδιακά να υποχωρούν. Τέλος, οδηγούνται στην αποδοχή της δυσκολίας του παιδιού τους (Drotar, Baskiewicz, Irvin, Kennell & Klaus, 1975· Fortier & Wanlass, 1984· Sen & Yurtsever, 2006).

Μια άλλη πιο ολιστική συστημική προσέγγιση σχετικά με συναισθήματα που νιώθουν οι γονείς στο άκουσμα της διάγνωσης του παιδιού τους προέρχεται από τον Rolland (1999). Κατά το θεωρητικό του μοντέλο (The Family Systems-Illness Model) υπάρχουν τρία στοιχεία τα οποία πρέπει να λαμβάνονται υπόψη: α) τα χαρακτηριστικά που αφορούν τη δυσκολία του παιδιού, β) ο κύκλος ζωής του ατόμου, της οικογένειας και της δυσκολίας, γ) το οικογενειακό σύστημα αξιών και τα εθνικο-πολιτισμικά χαρακτηριστικά της. Τα τρία αυτά στοιχεία αλληλεπιδρούν μεταξύ τους και καθορίζουν τις οικογενειακές αντιδράσεις. Αξίζει να τονιστεί ότι στο μοντέλο του Rolland συνδυάζονται τα ατομικά, οικογενειακά και περιβαλλοντικά χαρακτηριστικά με τα χαρακτηριστικά της έναρξης, της πορείας και της σοβαρότητας της κατάστασης του παιδιού. Επίσης, στο συγκεκριμένο μοντέλο ιδιαίτερη σημασία δίνεται στη διάσταση του χρόνου. Συγκεκριμένα, ο Rolland υποστηρίζει πως όπως το παιδί με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και η οικογένειά του περνούν διάφορες φάσεις στη ζωή τους, έτσι και οι ανάγκες του έχουν το δικό τους κύκλο. Αυτό υποδηλώνει ότι η κατάσταση της ειδικής ανάγκης δεν πρέπει να αντιμετωπίζεται ως κάτι σταθερό. Αντίθετα, θα πρέπει να λαμβάνεται σοβαρά υπόψη ο δυναμικός της χαρακτήρας και οι διάφορες φάσεις της που καθορίζουν τις ανάγκες και τις προσαρμογές που χρειάζεται να γίνουν κάθε φορά από την οικογένεια.

Αναφορικά με τις επιδράσεις των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στις λειτουργίες της οικογένειας, τα τελευταία χρόνια έχει σημειωθεί σημαντική πρόοδος στη μελέτη τους. Αν και μεγαλύτερη έμφαση δίνεται στις αρνητικές επιδράσεις των παιδιών αυτών, ωστόσο υπάρχουν αναφορές και για θετικές επιδράσεις στις οικογένειές τους. Πιο αναλυτικά, οικογένειες αναφέρουν ότι η φροντίδα των παιδιών τους αν και τους προσφέρει συναισθηματική ανταμοιβή, ωστόσο τους προκαλεί κούραση και έντονο άγχος (Lustig, 2002). Οι οικογένειες αυτές από τη μια καλούνται να αντιμετωπίσουν καθημερινά πρακτικά προβλήματα, όπως η φροντίδα του παιδιού τους, ο χρόνος που πρέπει να του αφιερώσουν, η εύρεση απαραίτητων υπηρεσιών, η εκπαίδευσή του και το χρηματικό κόστος (Dunlap

& Hollinsworth, 1977), και από την άλλη να αλλάξουν την καθημερινότητά τους και τις ανάγκες τους, να αντιμετωπίσουν τα δικά τους συναισθήματα, αλλά και τις κοινωνικές πιέσεις, όπως αντιδράσεις συγγενών, φίλων, εκπαιδευτικών και γειτόνων, που πιθανώς δέχονται (Lustig, 2002). Η διαχείριση του χρόνου, τα οικονομικά προβλήματα και οι καθημερινές απαιτήσεις της φροντίδας του παιδιού τους φαίνεται να είναι τα μεγαλύτερα προβλήματα των γονέων (Dunlap & Hollinsworth, 1977· Reichmna, Corman & Nooman, 2008). Όλα αυτά προκαλούν έντονο άγχος στους γονείς, πιθανές ψυχικές ή σωματικές ασθένειες, έντονο στρες και λύπη, συναισθήματα που αυξάνονται σε περιόδους αναπτυξιακών αλλαγών, όπως η έναρξη της σχολικής ζωής του παιδιού, η εφηβεία και η ενηλικίωση (Cameron, Snowdon & Orr, 1992).

Επιπλέον, η ύπαρξη ενός παιδιού με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες μπορεί να οδηγήσει στην παραμέληση άλλων αναγκών της οικογένειας, να έχει επιπτώσεις στην ποιότητα της σχέσης μεταξύ των γονέων, τις συνθήκες διαβίωσης, τη συναισθηματική τους ευημερία και τις μελλοντικές τους σχέσεις. Επιπροσθέτως, υπάρχει πιθανότητα να επηρεαστούν η κατανομή του χρόνου και των χρημάτων των γονέων μεταξύ του παιδιού με δυσκολίες και του τυπικής ανάπτυξης αδελφού του, οι γονεϊκές πρακτικές τους και οι προσδοκίες των γονέων από τα υγιή παιδιά τους (Reichmna, Corman & Nooman, 2008). Τέλος, η γέννηση ενός παιδιού με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες μπορεί να οδηγήσει στο χωρισμό των γονιών (Mauldon, 1992), στη δυσκολία της μητέρας να δουλεύει και να απουσιάζει από το σπίτι (Powers, 2003), στη μείωση των ωρών εργασίας του πατέρα (Noonan, Reichman & Corman, 2005), στη μειωμένη κοινωνική συμμετοχή της οικογένειας (Seltzer, Greenberg, Floyd, Pette & Hong, 2001) και στην πιθανότητα να μην επιθυμούν να αποκτήσουν άλλο παιδί (Reichmna, Corman & Nooman, 2008).

Αναφορικά με τις αρνητικές επιπτώσεις των παιδιών με εκπαιδευτικές ειδικές ανάγκες στην οικογένειά τους, αυτές φαίνεται να εξαρτώνται από την ικανότητα προσαρμογής των γονέων, η οποία επηρεάζεται από το παιδί, τους ίδιους και το περιβάλλον. Ειδικότερα, σημαντικό ρόλο έχουν το είδος και η ηλικία στην οποία διαγνώστηκε το παιδί, η σοβαρότητα της κατάστασης του παιδιού και η λειτουργικότητά του. Οι παράγοντες που αφορούν τους γονείς είναι το φύλο, η ηλικία, το εκπαιδευτικό τους επίπεδο, ο τρόπος προσαρμογής τους και οι στρατηγικές

που χρησιμοποιούν για να αντιμετωπίσουν το άγχος τους. Τέλος, το περιβάλλον στο οποίο ζει η οικογένεια, η πολιτισμική της κουλτούρα και ο χρόνος επηρεάζουν σημαντικά την προσαρμογή της οικογένειας (Seltzer & Heller, 1997).

Στον αντίποδα των αρνητικών επιπτώσεων, υπάρχουν και αναφορές γονέων σχετικά με τη θετική επίδραση των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στις λειτουργίες της οικογένειάς τους. Συγκεκριμένα, η διαβίωση με ένα παιδί με εκπαιδευτικές δυσκολίες μπορεί να αποτελεί πηγή χαράς και ευτυχίας για τους γονείς, οι οποίοι βιώνουν θετικά συναισθήματα βλέποντας το παιδί τους να κατακτά έναν καινούριο στόχο και να αλλάξει το σκοπό και τις προτεραιότητες της ζωής τους. Επίσης, είναι πιθανό η ύπαρξη ενός παιδιού με εκπαιδευτικές ειδικές ανάγκες να διευρύνει τις κοινωνικές συναναστροφές της οικογένειας, να την ενώσει και να την φέρει πιο κοντά, να αυξήσει την ισορροπία στις σχέσεις μεταξύ των μελών της και να την ενδυναμώσει, να βοηθήσει στην κατανόηση της διαφορετικότητας, και να επιφέρει θετικές επιπτώσεις σε άλλους ανθρώπους της κοινωνίας τους (Stainton & Besser, 1998· Reichmna, Corman & Nooman, 2008).

## **Κεφάλαιο 3: Γονείς και Σημαντικοί Άλλοι: ο ρόλος τους στην ανάπτυξη των παιδιών**

Στο τρίτο κεφάλαιο πραγματοποιείται βιβλιογραφική ανασκόπηση για το ρόλο των γονέων και των Σημαντικών Άλλων στην ανάπτυξη του παιδιού. Ειδικότερα, αναφερόμαστε στη σημαντικότητα της σχέσης γονέων – παιδιού, και συγκεκριμένα, παρουσιάζουμε τη θεωρία του δεσμού, όπως διατυπώθηκε από τον John Bowlby και την Mary Ainsworth. Στη συνέχεια, παρουσιάζουμε ερευνητικά δεδομένα που ενισχύουν το ρόλο του δεσμού στην υγιή, πολύπλευρη ανάπτυξη του παιδιού. Τέλος, επιχειρείται ερευνητική ανασκόπηση της επίδρασης της σχέσης γονέα / Σημαντικών Άλλων – παιδιού στο σχολικό περιβάλλον.

### **3.1.Η σχέση γονέων - παιδιού**

Οι γονείς αδιαμφισβήτητα διαδραματίζουν πολύ σημαντικό ρόλο στην ανάπτυξη των παιδιών τόσο σε κοινωνικό όσο σε γνωστικό και συναισθηματικό επίπεδο. Οι σχέσεις που δημιουργεί το παιδί με τους γονείς του και τους Σημαντικούς Άλλους επηρεάζουν σημαντικά την εξέλιξη της προσωπικότητάς του σε όλα τα στάδια της ανάπτυξής του. Η θεωρία του δεσμού, όπως διατυπώθηκε από τον Bowlby (1969, 1988) (βλ. επίσης Καφέτσιος, 2005· Holmes, 2009) αποτελεί μια από τις πιο σημαντικές θεωρίες αυτής της οπτικής, καθώς ακολουθεί μια αναπτυξιακή προσέγγιση για τη σημαντικότητα των σχέσεων στα αρχικά στάδια της ζωής, αλλά και της επίδρασής τους σε ολόκληρη την πορεία του ατόμου.

Ο δεσμός αναφέρεται σε μία συναισθηματική σύνδεση μεταξύ δύο ατόμων και ο Bowlby (1969, 1988) (βλ. επίσης Homes, 2009) οδηγήθηκε στην αναγνώριση της σημασίας του δεσμού για την ανάπτυξη του ατόμου μέσω της αρχικής του παρατήρησης που σχετίζεται με τη χωρική εγγύτητα. Ειδικότερα, παρατήρησε ότι το βρέφος δείχνει χαρούμενο και ευχαριστημένο όταν βρίσκεται κοντά σε οικεία πρόσωπα, ενώ διαμαρτύρεται όταν οι γονείς του απομακρύνονται και το προσεγγίζουν ξένα πρόσωπα. Αυτές οι συμπεριφορές σύνδεσης και αλληλεπίδρασης προς συγκεκριμένα πρόσωπα του περιβάλλοντος οδήγησαν τον Bowlby (1969, 1988)



(βλ. επίσης Καφέτσιος, 2005) να προϋποθέσει ότι ο άνθρωπος διακρίνεται από ένα συμπεριφορικό, επανατροφοδοτούμενο σύστημα για τη διασφάλιση της επιβίωσης του νεογέννητου.

Στην περίπτωση του δεσμού μητέρας-παιδιού, ο δεσμός βασίζεται στην ανάγκη του παιδιού για ασφάλεια και προστασία, μια ενστικτώδη ανάγκη, καθώς η τάση αυτή είναι εξελικτικά διαμορφωμένη και στοχεύει στην ανάγκη του ανθρώπου για επιβίωση. Η ανάγκη του παιδιού για ασφάλεια και προστασία είναι έντονη σε στιγμές που το παιδί βιώνει αγχογόνες καταστάσεις. Τα βρέφη προσκολλώνται και σχηματίζουν δεσμούς με ενήλικες οι οποίοι ανταποκρίνονται στις κοινωνικές αλληλεπιδράσεις μαζί τους και οι ανταποκρίσεις αυτές οδηγούν τα παιδιά στη διαμόρφωση ξεχωριστών τύπων δεσμών, οι οποίοι με την σειρά τους οδηγούν στη διαμόρφωση εσωτερικών επιχειρησιακών μοντέλων, τα οποία καθορίζουν τα συναισθήματα, τις σκέψεις και τις προσδοκίες του παιδιού στις επόμενες σχέσεις που θα διαμορφώσει στην ζωή του (Bowlby, 1969,1988· Bretherton, 1992).

Συμπερασματικά, η θεωρία του Bowlby (1969, 1988) εστιάζει στις βρεφικές συμπεριφορές κατά τη διαπροσωπική αλληλεπίδραση και στην επίδραση τους στην κοινωνική και συναισθηματική εξέλιξη του ατόμου. Πιστεύεται ότι αυτού του είδους οι συμπεριφορές δεσμού, οι οποίες αναπτυξιακά μορφοποιούνται, θα βοηθήσουν το άτομο να σχηματίσει σχέσεις δεσμού με τις οποίες θα συναναστρέφεται και ως ενήλικας (Bretherton, 1992· Αλεξιάδου, 2012).

Μερικά χρόνια αργότερα, η Ainsworth (1969, 1979), μαθήτρια και συνεργάτης του Bowlby, έκανε εκτενείς παρατηρήσεις παιδιών και μητέρων για να αξιολογήσει τις ατομικές διαφορές - συχνότητα και ποιότητα - στο σύστημα δεσμού παιδιών ηλικίας 12 έως 18 μηνών. Η όλη διαδικασία αποκαλείται «Συνθήκη του Ξένου» (Ainsworth, Blehar, Waters & Wall, 1978). Μέσω των παρατηρήσεων των συμπεριφορών των παιδιών, η Ainsworth και οι συνεργάτες της κατάφεραν να ποσοτικοποιήσουν τους τύπους οργάνωσης δεσμού που απορρέουν από διαφορές στην ποιότητα της σχέσης του γονέα και του μικρού παιδιού και να προτείνουν τις εξής μορφές δεσμού:

1. Ασφαλής δεσμός (B): Τα παιδιά αυτά, συνήθως αλλά όχι πάντα, παρουσιάζουν το άγχος τους τη στιγμή του αποχωρισμού με κλάμα, αλλά όταν επιστρέφει η μητέρα τους την χρησιμοποιούν ως ασφαλή βάση για να ανακουφιστούν και έπειτα επιστρέφουν στο παιχνίδι τους ενθουσιασμένα ή εφησυχασμένα. Αυτός ο τύπος δεσμού χαρακτηρίζεται από καλή επικοινωνία μεταξύ της δυάδας παιδιού – μητέρας.
2. Ανασφαλής – αποφευκτικός (A): Τα παιδιά παρουσιάζουν λίγα εμφανή σημάδια στενοχώριας όταν αποχωρεί η μητέρα και αδιαφορούν για αυτήν όταν επιστρέφει, καθώς εστιάζουν την προσοχή τους αποκλειστικά στο παιχνίδι.
3. Ανασφαλής – αμφιθυμικός (ανασφαλής – αντίστασης) (Γ): Τα παιδιά αναστατώνονται έντονα τη στιγμή που η μητέρα αποχωρεί και κατά την επιστροφή της επιζητούν επαφή μαζί της, αλλά ταυτόχρονα αντιστέκονται με εκφράσεις θυμού, κλοτσιές, αποστροφή του κεφαλιού, πέταγμα των παιχνιδιών. Συνεπώς, το παιδί εκφράζει αμφιθυμικές συμπεριφορές – θυμός και προσκόλληση στη μητέρα – και διακόπτουν το παιχνίδι τους (Ainsworth et al., 1978).
4. Ανασφαλής – αποδιοργανωμένος (Δ): Τα παιδιά όταν συναντιούνται πάλι με τη μητέρα τους, εκδηλώνουν μια ποικίλη γκάμα συγκεχυμένων συμπεριφορών, όπως πάγωμα ή στερεότυπες κινήσεις. Ο τύπος αυτός προστέθηκε αργότερα, ύστερα από περαιτέρω αναλύσεις του αρχικού υλικού από την δοκιμασία του ξένου (Καφέτσιος, 2005· Holmes, 2009).

Η παρουσία ενός τύπου δεσμού είναι ξεχωριστή από την ποιότητά του, καθώς τα παιδιά διαμορφώνουν δεσμούς όταν υπάρχει ένα άτομο για να αλληλεπιδράσουν μαζί του, ακόμη και αν το άτομο αυτό έχει ανάρμοστη ή προβληματική συμπεριφορά. Η ποιότητα του δεσμού που σχηματίζει το παιδί φανερώνει την ποιότητα της φροντίδας που αυτό δέχεται, η οποία αρχίζει να προβλέπει τη συμπεριφορά των ατόμων φροντίδας του μέσω των επαναλαμβανόμενων αλληλεπιδράσεων. Το σημαντικότερο θέμα, λοιπόν, είναι ο τύπος δεσμού που διαμορφώνει το παιδί και όχι η διάρκεια των συμπεριφορών που αυτό επιδεικνύει (Prior & Glaser, 2006).

Όπως γίνεται κατανοητό από τη διατύπωση της θεωρίας του δεσμού από τον Bowlby (1969, 1988), αλλά και της εξέλιξής της από την Ainsworth (1969, 1979),

(βλ. επίσης Bretherton, 1992· Καφέτσιος, 2005· Holmes, 2009) οι γονείς και οι Σημαντικοί Άλλοι επιδρούν σημαντικά στο συναισθηματικό δέσιμο των παιδιών και ένας ασφαλής ή ανασφαλής τύπος δεσμού μπορεί αρχικά να επηρεάσει το πώς βλέπει το άτομο τον εαυτό του και κατ' επέκταση τη γενικότερη αυτο-αντίληψή του, με αποτέλεσμα να επηρεάσει και την κοινωνική, συναισθηματική και μετέπειτα τη γνωστική του ανάπτυξη. Ωστόσο, η επιρροή του αρχικού τύπου δεσμού δεν είναι απολύτως οριστική, καθώς η ποιότητα του δεσμού είναι δυνατόν να αλλάξει. Η αλλαγή αυτή μπορεί να επιτευχθεί στην περίπτωση που αλλάξουν οι συγκεκριμένοι παράγοντες που διαμορφώνουν τον τύπο δεσμού, και κατά συνέπεια να αλλάξουν και τα εσωτερικά μοντέλα που καθορίζουν τη συμπεριφορά, δηλαδή τα συναισθήματα τα οποία εγείρονται και επιτρέπουν στο άτομο να προβλέπει και να ερμηνεύει τις συμπεριφορές άλλων ατόμων και να σχεδιάζει μια κατάλληλη ανταπόκριση σε αυτές. Σε κάθε περίπτωση, όμως, ο πρώτος δεσμός που σχηματίζεται κατά τη βρεφική ηλικία αποτελεί μια καθοριστική βάση για την μετέπειτα ανάπτυξη (Prior & Glaser, 2006).

### **3.2. Η επίδραση της σχέσης γονέα / Σημαντικών Άλλων – παιδιού στο σχολικό περιβάλλον**

Σύμφωνα με την προσέγγιση της θεωρίας του δεσμού, η σχέση γονέα – παιδιού αρχικά και εκπαιδευτικού – παιδιού στη συνέχεια είναι πολύ σημαντική. Μέσα από τη φροντίδα και την ανταπόκριση των εκπαιδευτικών στις ανάγκες των μαθητών, οι εκπαιδευτικοί παρέχουν μια ασφαλή βάση στην οποία τα παιδιά μπορούν να μάθουν για το ακαδημαϊκό και κοινωνικό τους περιβάλλον. Οι σχέσεις αποδοχής και ασφάλειας με τους εκπαιδευτικούς θεωρούνται ότι υποστηρίζουν τα κίνητρα των παιδιών να εξερευνήσουν καθώς και να ρυθμίσουν τις κοινωνικές, συναισθηματικές και γνωστικές τους δεξιότητες (Κουρκούτας, 2001· Davis, 2003· Κουρκούτας & Caldin, 2012). Ο Bowlby (1969, 1988) (βλ. επίσης Καφέτσιος, 2005· Holmes, 2009), στα πλαίσια της θεωρίας του δεσμού επισήμανε ότι η μάθηση λειτουργεί πιο αποτελεσματικά σε ένα ασφαλές πλαίσιο, το οποίο μπορεί να λειτουργήσει ως ασφαλής βάση. Η ασφαλής βάση εξαρτάται από το εσωτερικό λειτουργικό μοντέλο του παιδιού στο οποίο οι γονείς και οι Σημαντικοί Άλλοι, αρχικά, και περισσότεροι άνθρωποι του κοινωνικού του κύκλου, συμπεριλαμβανομένων των δασκάλων, στη

συνέχεια, είναι ευαίσθητοι και δεκτικοί ως προς τις ανάγκες του. Σε αυτό το πλαίσιο το παιδί μπορεί να χαλαρώσει από το άγχος, να εξερευνήσει το σχολικό περιβάλλον, να ασχοληθεί με τις εργασίες του σχολείου, να αλληλεπιδράσει με τους συνομηλίκους του και τους δασκάλους του και έτσι να κατακτήσει τη γνωστική και κοινωνική μάθηση (Hughes, 2012).

Πιο αναλυτικά, η σχέση ανάμεσα στο παιδί και τον εκπαιδευτικό έχει ιδιαίτερη σημασία μέσα στο συνολικό σύστημα της τάξης. Όπως ο δεσμός του παιδιού με την μητέρα ή τους Σημαντικούς Άλλους, έτσι και ο δεσμός εκπαιδευτικού-παιδιού αποτελεί ένα δυναμικό, αμφίδρομο, πολύπλευρο σύστημα, το οποίο αναπτύσσεται και μεταβάλλεται με την πάροδο του χρόνου ανάλογα με τις καταστάσεις μέσα στις οποίες λειτουργεί. Οι δάσκαλοι, καθώς είναι ζωντανοί οργανισμοί, φέρνουν στην τάξη δικές τους συμπεριφορές, προβληματισμούς και αδυναμίες, συναισθήματα και προσδοκίες σχετικά με τη σχέση τους με τους μαθητές, καθώς και προσωπικά τους βιώματα και εμπειρίες που σχετίζονται με την δική τους ποιότητα δεσμού, στοιχεία που σαφώς επηρεάζουν τους τύπους δεσμού που θα αναπτύξουν με τα παιδιά. Έτσι, οι εκπαιδευτικοί με ασφαλείς δεσμούς μπορούν συνήθως να αξιολογήσουν καλύτερα το ιστορικό των δικών τους σχέσεων και να ανταποκριθούν καλύτερα στις ανάγκες των παιδιών απ' ό,τι οι δάσκαλοι με ανασφαλείς δεσμούς (Pianta, 1999· Verschueren & Koomen, 2012).

Συμπερασματικά, υπό το πρίσμα της θεωρίας του Δεσμού, τα παιδιά που έχουν αναπτύξει σχέσεις υποστήριξης και ασφάλειας από τους γονείς και τα κοντινά τους πρόσωπα τείνουν να αναπτύσσουν παρόμοιους δεσμούς με τους ενήλικες και να εκλύουν σε αυτούς θετικά συναισθήματα (Ainsworth et. al. 1978). Αντίθετα, τα παιδιά με ανασφαλή τύπου δεσμό, έχοντας διαφορετικό εσωτερικό λειτουργικό μοντέλο, στερούνται την ασφαλή βάση με αποτέλεσμα να έχουν προβλήματα συμπεριφοράς, χαμηλές σχολικές επιδόσεις και να εκλύουν αρνητικά συναισθήματα και αντιδράσεις στους δασκάλους (Mcevoy & Welker, 2000). Όπως αναφέρει ο Howes (1999), το παιδί, προκειμένου να δημιουργήσει δεσμούς με άτομα εκτός των γονιών του και των Σημαντικών Άλλων, χρειάζεται την παροχή υλικής και συναισθηματικής φροντίδας, χρειάζεται δηλαδή άτομα που θα έχουν σταθερή παρουσία στη ζωή του και στα οποία θα επενδύσει συναισθηματικά. Η φύση του δεσμού, λοιπόν, φαίνεται να καθορίζει σε σημαντικό βαθμό τόσο το κίνητρο του

παιδιού για μάθηση, όπως αυτό αντανακλάται από τις σχολικές του επιδόσεις, όσο και την κοινωνική του συμπεριφορά εντός του σχολικού περιβάλλοντος σε όλο το φάσμα της σχολικής ηλικίας (Schaffer, 2007· Riley, 2010).

Η ποιότητα της σχέσης παιδιού – εκπαιδευτικού φαίνεται να συνδέεται και να επηρεάζει, επίσης, την ποιότητα της αλληλεπίδρασης του παιδιού με τους συνομηλίκους του. Ειδικότερα, τα παιδιά που αισθάνονται ασφαλή με τους εκπαιδευτικούς τους, φαίνεται να χρησιμοποιούν αυτή την ασφάλεια ως βάση για να αλληλεπιδράσουν με τους συνομηλίκους τους. Επιπλέον σημαντική απόρροια της ασφάλειας και της θετικής αλληλεπίδρασης των παιδιών με τους εκπαιδευτικούς τους, είναι η τάση των πρώτων να συμμετέχουν περισσότερο σε παιχνίδια ρόλων, να είναι πιο κοινωνικά και λιγότερο επιθετικά προς τους συνομηλίκους τους (Howes & Spieker, 2008). Αντιθέτως, τα παιδιά που βιώνουν συγκρούσεις με τους εκπαιδευτικούς τους τείνουν να αποσύρονται από τις σχέσεις τους με τους συνομηλίκους τους ή και να επιδεικνύουν επιθετική συμπεριφορά προς αυτούς (Howes, et. al., 2011· Mantzicopoulos, 2015).

Οι παραπάνω θέσεις φαίνεται να τεκμηριώνονται και από μια σειρά ερευνών που έγιναν σε παιδιά διαφόρων ηλικιών. Οι Moss, Rousseau, Parent, St-Laurent και Saintonge (1998) μεταξύ άλλων μελέτησαν το τύπο δεσμού σε σχέση με προβλήματα συμπεριφοράς σε δείγμα 121 παιδιών σχολικής ηλικίας και μητέρων. Σύμφωνα με τα αποτελέσματά τους, ο τύπος του δεσμού προέβλεψε σημαντικά την πιθανότητα εμφάνισης προβλημάτων συμπεριφοράς στη σχολική ηλικία. Τα παιδιά με κακή ποιότητα δεσμού με τη μητέρα τους κινδύνευαν περισσότερο για εξωτερίκευση ή και για εσωτερίκευση των προβλημάτων. Τα πιο μικρής ηλικίας παιδιά με ανασφαλή / αμφιθυμικό δεσμό παρουσίασαν υψηλή συχνότητα αποφυγής εξωτερίκευσης των προβλημάτων τους και τα μεγαλύτερης ηλικίας αγόρια με ανασφαλή / αποφευκτικό δεσμό είχαν υψηλότερη συχνότητα εσωτερίκευσης των προβλημάτων τους.

Η Baker (1999) μελέτησε τις αλληλεπιδράσεις και την ποιότητα των σχέσεων εκπαιδευτικών και μαθητών, καθώς και την ικανοποίηση που νιώθουν οι μαθητές στο σχολείο. Το δείγμα της αποτελούνταν από 61 Αφροαμερικανούς μαθητές τρίτης έως πέμπτης δημοτικού, οι οποίοι προέρχονταν από χαμηλά και μεσαία οικονομικά στρώματα. Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι η υποστηρικτική σχέση

δασκάλων - μαθητών και το θετικό κλίμα της τάξης σχετίζονται με την ικανοποίηση που βιώνουν οι μαθητές για το σχολείο. Συγκεκριμένα φάνηκε ότι οι μαθητές που διέτρεχαν κίνδυνο να αποτύχουν στο σχολείο, ένιωθαν λιγότερη ικανοποίηση για αυτό και μεγαλύτερη απομόνωση και αποξένωση από το δάσκαλό τους. Αντιθέτως, οι μαθητές που είχαν καλύτερα ακαδημαϊκά επιτεύγματα, εξέφρασαν μεγαλύτερη ικανοποίηση με το σχολείο και ανέφεραν περισσότερο υποστηρικτικές σχέσεις με τους εκπαιδευτικούς τους. Όπως τονίζει η ερευνήτρια, η δημιουργία ή μη δεσμού με τον εκπαιδευτικό είναι καθοριστικής σημασίας για την ακαδημαϊκή επιτυχία και τη ψυχολογική προσαρμογή των μαθητών.

Οι Moss και St-Laurent (2001), στην εργαστηριακή, διαχρονική τους έρευνα μελέτησαν τη συσχέτιση μεταξύ του τύπου δεσμού 108 παιδιών σχολικής ηλικίας και των μητέρων τους και των γνωστικών ικανοτήτων των παιδιών πριν την έναρξη του σχολείου (6 έτη) με τα κίνητρα για μάθηση και τη σχολική τους επίδοση μετά την έναρξη του σχολείου (8 έτη). Τα αποτελέσματα αυτής της μελέτης δείχνουν ότι τα παιδιά με ασφαλή δεσμό με τη μητέρα τους είχαν υψηλότερες επιδόσεις στην επικοινωνία, τις γνωστικές τους ικανότητες και την κινητοποίησή τους σε σύγκριση με τα παιδιά με ανασφαλή δεσμό, τα οποία παρουσίαζαν υψηλότερο κίνδυνο για χαμηλότερες σχολικές επιδόσεις.

Η αντίληψη της μοναξιάς, της κοινωνικής επάρκειας και της κοινωνικής κατάστασης παιδιών έκτης δημοτικού με μαθησιακές δυσκολίες διερευνήθηκε από τους Ravní και Luftig (2001). Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες ανέφεραν περισσότερα συναισθήματα μοναξιάς από τους συνομηλίκους τυπικής ανάπτυξης. Επιπλέον, οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες ένιωθαν λιγότερο δημοφιλείς και πιο αμφιλεγόμενοι στην κοινωνική τους θέση από τους συμμαθητές τους χωρίς δυσκολίες. Τα αποτελέσματα υποδεικνύουν τη συχνή τάση των μαθητών χωρίς δυσκολίες, καθώς και των εκπαιδευτικών, να μην αποδέχονται τους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες, να τους αγνοούν, να τους απορρίπτουν, να τους επαινούν λιγότερο και να τους θεωρούν λιγότερο επιθυμητούς από τους μαθητές χωρίς δυσκολίες. Αντίθετα, οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες που ένιωθαν συναισθηματική υποστήριξη και αποδοχή από τους εκπαιδευτικούς τους ένιωθαν πιο αποδεκτοί από τους συνομηλίκους, ανέφεραν λιγότερη μοναξιά, αισθάνονταν πιο ασφαλείς, είχαν υψηλή αυτοεκτίμηση και δέχονταν περισσότερη ακαδημαϊκή

υποστήριξη από τους συμμαθητές τους. Ωστόσο, όπως τονίζουν οι ερευνητές, η κοινωνική αποδοχή των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες δεν ανήκει εξ ολοκλήρου στον εκπαιδευτικό ή στους συμμαθητές τυπικής ανάπτυξης. Καθώς η κοινωνική αποδοχή δεν είναι αυτόματη και βασίζεται συνήθως σε μια ποικιλία κοινωνικών συμπεριφορών που παρουσιάζει ο μαθητής με μαθησιακές δυσκολίες προς τον εκπαιδευτικό και τους συνομηλίκους, είναι σημαντικό ο μαθητής με μαθησιακές δυσκολίες να λαμβάνει εκούσια και ενεργή καθοδήγηση στην εκμάθηση των κοινωνικών συμπεριφορών που οδηγούν στην αποδοχή.

Η μελέτη των Al-Yagon και Mikulincer (2004) διερεύνησε τη θεωρία του δεσμού για την κατανόηση των προβλημάτων στην κοινωνικο-συναισθηματική προσαρμογή και ακαδημαϊκή λειτουργία των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες. Συγκεκριμένα, εξετάστηκε ο πιθανός ρόλος που διαδραματίζουν ο τύπος δεσμού των παιδιών, η αξιολόγηση του δασκάλου ως ασφαλή βάση εκ μέρους των παιδιών, τα συναισθήματα και η εγγύτητα του δασκάλου προς το παιδί στις μαθησιακές δυσκολίες και τα προβλήματα στην κοινωνικο-συναισθηματική προσαρμογή και την ακαδημαϊκή λειτουργία. Η κοινωνικο-συναισθηματική προσαρμογή και οι σχέσεις με τους δασκάλους εξετάστηκε με βάση τις αντιλήψεις των ίδιων των παιδιών. Το δείγμα αποτελούνταν από 98 παιδιά με μαθησιακές διαταραχές και 107 παιδιά τυπικής ανάπτυξης που όλα φοιτούσαν σε γενική τάξη. Σύμφωνα με τα αποτελέσματά τους, ο δεσμός διαδραματίζει σημαντικό διαμεσολαβητικό ρόλο στις επίζημιες επιπτώσεις των μαθησιακών δυσκολιών και στην κοινωνικο-συναισθηματική προσαρμογή των παιδιών, βοηθάει στην κατανόησή τους και υπογραμμίζει τη σημαντικότητα της σχέσης παιδιού – εκπαιδευτικού, όπως τη βιώνει το παιδί. Όσον αφορά στην ακαδημαϊκή λειτουργία, τα ευρήματα έδειξαν ότι ο δεσμός δεν παίζει σημαντικό διαμεσολαβητικό ρόλο στα προβλήματα της ακαδημαϊκής λειτουργίας των παιδιών με μαθησιακές διαταραχές.

Τα συγκεκριμένα ευρήματα ενισχύουν την άποψη ότι τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες αντιμετωπίζουν προβλήματα κοινωνικο-συναισθηματικής προσαρμογής και ακαδημαϊκής λειτουργίας στο σχολείο. Ειδικότερα, τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες ανέφεραν μεγαλύτερη αίσθηση μοναξιάς και χαμηλότερη αίσθηση συνέπειας από ότι τα τυπικώς αναπτυσσόμενα παιδιά. Από τα αποτελέσματα φάνηκε, επίσης, ότι οι εκπαιδευτικοί αξιολογούν ότι τα παιδιά με μαθησιακές

δυσκολίες αποδεικνύουν ένα χαμηλότερο επίπεδο ακαδημαϊκής λειτουργίας από ότι τα παιδιά με τυπική ανάπτυξη (Al-Yagon & Mikulincer, 2004). Τέλος, τα ευρήματα έδειξαν ότι τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες ανέφεραν λιγότερους ασφαείς δεσμούς και περισσότερους δεσμούς αποφυγής και άγχους στις στενές σχέσεις τους από ότι οι τυπικά αναπτυσσόμενοι συνομήλικοί τους. Παρόμοια αποτελέσματα βρέθηκαν και στη σχέση των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες και των εκπαιδευτικών τους. Τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες ανέφεραν τους δασκάλους τους ως περισσότερο απορριπτικούς και λιγότερο διαθέσιμους δείχνοντας έτσι μεγαλύτερη δυσαρέσκεια σε αυτούς. Από τη μεριά τους οι δάσκαλοι ανέφεραν χαμηλότερα επίπεδα συναισθηματικής εγγύτητας με τα παιδιά με μαθησιακές διαταραχές. Συνεπώς, όπως υποστηρίζουν οι ερευνητές, φαίνεται ότι υπάρχει μια αμφίδρομη σχέση, όπου οι εκπαιδευτικοί αποφεύγουν τη συναισθηματική εγγύτητα με τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες και αυτά με τη σειρά τους αντιλαμβάνονται τους δασκάλους τους ως μη διαθέσιμους, απορριπτικούς και μη αποδεκτούς. Κατά συνέπεια, τα παιδιά δεν αντιλαμβάνονται τους δασκάλους τους ως μια ασφαλή βάση και έτσι είναι πιθανό να δημιουργήσουν έναν ανασφαλή τύπου δεσμό μαζί τους.

Οι Duchesne και Larose (2007) μελέτησαν τη σύνδεση μεταξύ της ποιότητας του δεσμού 121 εφήβων με τους γονείς τους σε σχέση με τα κίνητρά τους για μάθηση και τις επιδόσεις τους, λαμβάνοντας υπόψη τους προβλήματα συμπεριφοράς, και την αντίληψη των μαθητών για τη σημαντικότητα της υποστήριξης από μεριάς των δασκάλων. Με βάση τα αποτελέσματά τους, η ποιότητα του δεσμού παιδιών - γονέων συσχετιζόταν θετικά με το κίνητρο για μάθηση και με τις σχέσεις δασκάλων-παιδιών να λειτουργούν ως μεσολαβητικοί παράγοντες. Ειδικότερα, φάνηκε ότι τα παιδιά με ασφαλή δεσμό με τους γονείς τους είχαν μεγαλύτερη προθυμία και αυτοπεποίθηση να εξερευνήσουν το σχολικό περιβάλλον, γεγονός που τα βοηθούσε να έχουν καλύτερης ποιότητας δεσμούς με τους δασκάλους με συνέπεια τη μεγαλύτερη κινητοποίηση για μάθηση. Η ύπαρξη του ασφαλούς δεσμού μεταξύ γονιών – παιδιού φαίνεται να φέρνει τα παιδιά σε θέση να εκτιμήσουν τον υποστηρικτικό ρόλο των δασκάλων.

Οι Murray, Murray και Waas (2008) μελέτησαν τις αντιλήψεις δασκάλων και παιδιών για τη μεταξύ τους σχέση και την επίδρασή της στη σχολική προσαρμογή σε ένα δείγμα 157 παιδιών νηπιαγωγείου. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι η συνολική υποστήριξη των εκπαιδευτικών, και ιδιαίτερα η εγγύτητα και η συναισθηματική



υποστήριξη επηρεάζει τον τρόπο που τα παιδιά προσαρμόζονται στο σχολείο. Συγκεκριμένα, τα παιδιά που βίωναν τους εκπαιδευτικούς τους ως υποστηρικτικούς και συναισθηματικά κοντά τους φάνηκε να δείχνουν μεγαλύτερη ευχαρίστηση για το σχολείο, σε αντίθεση με τα παιδιά που βίωναν χαμηλά επίπεδα συνολικής στήριξης από τους εκπαιδευτικούς, τα οποία έδειξαν έντονη επιθυμία να αποφύγουν το σχολείο. Παρόμοια ήταν και τα αποτελέσματα των εκπαιδευτικών, οι οποίοι ανέφεραν τη σημαντικότητα της σχέσης και της υποστήριξης προς τα παιδιά με σκοπό αφενός να αποφευχθούν οι εντάσεις και οι συγκρούσεις και αφετέρου τα παιδιά να αγαπήσουν το σχολείο. Όπως καταλήγουν οι ερευνητές, τα ευρήματά τους φαίνεται να επιβεβαιώνουν την κατανόηση της σχέσης δασκάλου – παιδιών υπό το πρίσμα της θεωρίας του δεσμού, η οποία προτείνει ότι οι συναισθηματικές εμπειρίες που σχετίζονται με τη ζεστασιά και την εμπιστοσύνη είναι σημαντικοί προβλεπτικοί παράγοντες της σχολικής προσαρμογής των παιδιών.

Οι Roorda, Koomen, Spilt και Oort (2011), βασιζόμενοι σε 99 προγενέστερες έρευνες με δείγμα μαθητές από το νηπιαγωγείο μέχρι το λύκειο, διενήργησαν μια μετα-αναλυτική έρευνα με σκοπό να διερευνήσουν αν η συναισθηματική διάσταση των σχέσεων δασκάλων - μαθητών επηρεάζει τη συμμετοχή και τη μαθησιακή επιτυχία των μαθητών. Σύμφωνα με τα αποτελέσματά τους, οι σχέσεις δασκάλων - μαθητών επηρεάζουν τη συμμετοχή και την πρόοδο των μαθητών. Ειδικότερα, οι αναλύσεις έδειξαν θετικές συσχετίσεις μεταξύ των καλών σχέσεων ανάμεσα στους δασκάλους και τους μαθητές και τη συμμετοχή και την πρόοδο των μαθητών και αρνητικές συσχετίσεις μεταξύ των αρνητικών σχέσεων δασκάλων – μαθητών και τη συμμετοχή και πρόοδο των μαθητών. Συμπερασματικά, οι μαθητές που δήλωσαν ότι βίωναν καλές σχέσεις με τους εκπαιδευτικούς τους, τους ένιωθαν στοργικούς και συναισθηματικά ζεστούς, φάνηκε να συμμετέχουν περισσότερο στις σχολικές διαδικασίες και να έχουν υψηλότερα ακαδημαϊκά επιτεύγματα σε αντίθεση με τους μαθητές που δεν ένιωθαν τα ίδια συναισθήματα για τους δασκάλους τους.

Οι Opdenakker, Maulana και Den Brok (2012) μελέτησαν τη σχέση εκπαιδευτικού – μαθητή και τις αναπτυξιακές της αλλαγές με τα ακαδημαϊκά κίνητρα 566 μαθητών πρώτης τάξης γυμνασίου καθ' όλη τη διάρκεια του σχολικού έτους. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι η ποιότητα των σχέσεων εκπαιδευτικών – μαθητών μειώθηκε με την πάροδο του χρόνου, με την εγγύτητα να δείχνει μια πιο έντονη

πτώση από ότι η επιρροή. Καθώς η υψηλή επιρροή και εγγύτητα των εκπαιδευτικών θεωρούνται προβλεπτικοί παράγοντες για την καλή μαθησιακή επίδοση των μαθητών, οι ερευνητές υποστηρίζουν ότι το εύρημα αυτό υποδηλώνει μια πιθανή επιδείνωση των επιδόσεών τους. Τέλος, βρέθηκε ότι το ελεγχόμενο κίνητρο των μαθητών από τους εκπαιδευτικούς αυξήθηκε ελαφρώς, ενώ τα αυτόνομα κίνητρα των μαθητών μειώθηκαν συστηματικά. Σύμφωνα με τους ερευνητές, οι διαπροσωπικές σχέσεις των εκπαιδευτικών - μαθητών είναι σημαντικοί παράγοντες πρόβλεψης του αυτόνομου κινήτρου.

Οι Mitsopoulou και Giovazolias (2013) μελέτησαν τη σχέση μεταξύ του δεσμού των παιδιών με τους γονείς τους, τον εκφοβισμό και την ενσυναίσθηση σε ένα δείγμα 504 παιδιών τετάρτης και πέμπτης δημοτικού. Σύμφωνα με τα αποτελέσματά τους, διαπιστώθηκε ότι τα παιδιά που αντιλαμβάνονταν τις μητέρες τους να νοιάζονται λιγότερο για αυτά, δηλαδή να τους συμπεριφέρονται με λιγότερη αγάπη και ζεστασιά και περισσότερη αδιαφορία και απόρριψη, είχαν λιγότερες αντιδράσεις ενσυναίσθησης και αυτό είχε ως αποτέλεσμα να έχουν υψηλότερη τάση να εκφοβίζουν άλλα παιδιά.

Οι McCormick, O'Connor, Cappella και McClowry (2013) διερεύνησαν τις σχέσεις μεταξύ των παιδιών και των δασκάλων με τα ακαδημαϊκά επιτεύγματα των μαθητών. Συγκεκριμένα, οι ερευνητές μελέτησαν την επίδραση της καλής σχέσης που βίωναν τα παιδιά με τους δασκάλους τους στο νηπιαγωγείο ως προβλεπτικό παράγοντα της καλής τους επίδοσης στο μάθημα της γλώσσας και των μαθηματικών κατά τη φοίτησή τους στην πρώτη δημοτικού, σε ένα δείγμα 324 παιδιών. Τα αποτελέσματά τους έδειξαν θετικές επιπτώσεις της υψηλής ποιότητας σχέσεων δασκάλου - παιδιού στο νηπιαγωγείο στις επιδόσεις των παιδιών στα μαθηματικά κατά την πρώτη τάξη, ενώ δεν παρατηρήθηκαν επιπτώσεις της καλής σχέσης στο μάθημα της γλώσσας. Όπως υποστηρίζουν οι ερευνητές, η επίδραση της σχέσης δασκάλου-παιδιού στο νηπιαγωγείο στην καλή επίδοση των παιδιών στα μαθηματικά παρέχει στοιχεία για τη σημασία των σχέσεων εκπαιδευτικού - παιδιού. Συγκεκριμένα η καλή σχέση εκπαιδευτικού - παιδιού παρέχει στο παιδί ένα ασφαλές πλαίσιο μέσω του οποίου θα εξερευνήσει νέα εκπαιδευτικά περιβάλλοντα, θα νιώσει υποστήριξη, θα εμπλακεί στις δραστηριότητες του σχολείου και θα βιώσει πιο άνετα μια πιθανότητα σχολικής αποτυχίας.

Στόχος της μελέτης των Jellesma, Zee, και Koomen (2015) ήταν να εξετάσουν τις συσχετίσεις μεταξύ των αντιλήψεων των παιδιών για τις σχέσεις τους με τους δασκάλους, τις εκτιμήσεις τους για τις αλληλεπιδράσεις μαζί τους και των προβλημάτων που τα παιδιά δεν εξωτερικεύουν. Στην έρευνα συμμετείχαν 503 παιδιά τρίτης μέχρι έκτης δημοτικού. Σύμφωνα με τα αποτελέσματά τους, οι αξιολογήσεις των παιδιών για τις αλληλεπιδράσεις τους με τους δασκάλους σχετίστηκαν με την αντίληψη των παιδιών για την ποιότητα της σχέσης που έχουν με τους δασκάλους. Ειδικότερα, τα παιδιά που βίωσαν περισσότερες συγκρούσεις ή είχαν περισσότερες αρνητικές εμπειρίες στη σχέση τους με τους δασκάλους, αξιολόγησαν επίσης τις αλληλεπιδράσεις μαζί τους ως πιο αρνητικές. Αντιθέτως, τα παιδιά που βίωναν τη σχέση με το δάσκαλό τους ως ζεστή, μια σχέση φροντίδας και λιγότερο αντιφατική έκαναν πιο θετικές εκτιμήσεις για τις αλληλεπιδράσεις τους. Συσχετισμοί βρέθηκαν επίσης μεταξύ των αρνητικών εκτιμήσεων των εκπαιδευτικών και της κατάθλιψης και των παραπόνων για σωματικούς πόνους. Όπως υποστηρίζουν οι ερευνητές οι συσχετίσεις αυτές δείχνουν ότι οι αρνητικές αντιλήψεις των παιδιών για τους δασκάλους τους και οι αρνητικές αλληλεπιδράσεις μαζί τους έχουν αρνητική επίδραση στην εσωτερικοποίηση των προβλημάτων. Τέλος, βρέθηκε ότι τα παιδιά που αισθάνονταν αβέβαια για τη σχέση με το δάσκαλό τους ένιωθαν πιο καταθλιπτικά λόγω των αρνητικών τους εκτιμήσεων για τους δασκάλους, βίωναν περισσότερο άγχος και δήλωναν περισσότερους σωματικούς πόνους.

Η σχέση του δεσμού μαθητών – εκπαιδευτικών, έτσι όπως τη βιώνουν οι μαθητές, με τις προσωπικές τους επιτεύξεις και τους στόχους τους μελετήθηκε από τους Thijs και Fleischmann (2015) σε 803 μαθητές τετάρτης έως έκτης δημοτικού διαφορετικών εθνικοτήτων. Οι αναλύσεις τους έδειξαν ότι η εγγύτητα που νιώθουν οι μαθητές από τους εκπαιδευτικούς τους συνδέθηκαν με την ισχυρή προσπάθεια των παιδιών να επιτύχουν τους κυρίαρχους στόχους τους, ενώ οι συγκρούσεις και η εξάρτηση δεν σχετίστηκαν με αυτήν. Αυτό υποδηλώνει πως όταν οι μαθητές βιώνουν μια ζεστή, εμπιστευτική, υποστηρικτική σχέση με τους εκπαιδευτικούς τους γίνονται πιο ανοικτοί στη μάθηση και πιο πρόθυμοι να αυξήσουν τις δεξιότητές τους και να επιτύχουν τους στόχους τους. Επίσης, βρέθηκε ότι τα παιδιά που βίωναν σχέση εξάρτησης με τους εκπαιδευτικούς τους και υψηλά επίπεδα σύγκρουσης μαζί τους είχαν πιο έντονη την τάση να αποφεύγουν την επίτευξη των στόχων τους και να

έχουν χαμηλές ακαδημαϊκές επιδόσεις. Συμπερασματικά, όπως καταλήγουν οι ερευνητές, οι σχέσεις δασκάλων – παιδιών που χαρακτηρίζονται από υψηλό βαθμό εγγύτητας μπορούν να θεωρηθούν ως ασφαλείς και, επομένως, να βοηθήσουν τους μαθητές στην επίτευξη των στόχων τους. Αντιθέτως, η ανασφάλεια αναμένεται να αυξήσει το φόβο των παιδιών για αποτυχία, με αποτέλεσμα να τα οδηγήσει να αποφύγουν τους στόχους τους και να έχουν χαμηλές μαθησιακές επιδόσεις.

Οι O'Connor, Collins και Supplee (2012) σε μια διαχρονική τους έρευνα εξέτασαν αρχικά το ρόλο του πρώιμου μητρικού δεσμού και τις σχέσεις δασκάλου - παιδιού κατά τη διάρκεια της παιδικής ηλικίας με την εξωτερικευμένη και εσωτερικευμένη συμπεριφορά στα τέλη της παιδικής ηλικίας. Επιπλέον, διερεύνησαν τις σχέσεις δασκάλου - παιδιού, καθώς και την εξωτερικευμένη και εσωτερικευμένη συμπεριφορά στην πρώιμη παιδική ηλικία ως πιθανούς μηχανισμούς που συνδέουν τον πρώιμο μητρικό δεσμό με προβλήματα συμπεριφοράς στα τέλη της παιδικής ηλικίας. Το δείγμα τους αποτελείτο από 1.140 παιδιά μαζί με τις μητέρες τους. Τα αποτελέσματά τους έδειξαν ότι τόσο η σχέση εκπαιδευτικού - παιδιού όσο και ο τύπος του πρώιμου μητρικού δεσμού συνδέονται με εξωτερικευμένες και εσωτερικευμένες συμπεριφορές των παιδιών. Ειδικότερα, βρέθηκε ότι τα παιδιά με ανασφαλή τύπο δεσμού με τις μητέρες τους έδειξαν υψηλά επίπεδα τόσο εξωτερικευμένων όσο και εσωτερικευμένων συμπεριφορών. Επίσης, τα παιδιά που δήλωσαν ότι βιώνουν υψηλά επίπεδα σύγκρουσης με τους δασκάλους τους, κατέδειξαν υψηλότερα επίπεδα εξωτερικευμένης συμπεριφοράς, ενώ τα παιδιά που δήλωσαν ότι βιώνουν χαμηλά επίπεδα εγγύτητας από τους εκπαιδευτικούς τους είχαν υψηλότερα επίπεδα εσωτερικευμένων συμπεριφορών. Τα αποτελέσματα αυτά υποδεικνύουν ότι οι εμπειρίες των παιδιών από τις σχέσεις τους με τους εκπαιδευτικούς τους και ο τύπος δεσμού που δημιουργούν με τη μητέρα τους μπορούν να αλλάξουν την ανάπτυξη εξωτερικευμένων ή εσωτερικευμένων συμπεριφορών.

Ανακεφαλαιώνοντας, πολλοί θεωρητικοί και ερευνητές από το χώρο της Ψυχολογίας τονίζουν τη σημαντικότητα του δεσμού στη σχέση παιδιού – μητέρας ή Σημαντικών Άλλων, καθώς ο τύπος δεσμού που αναπτύσσεται στα πρώτα χρόνια επεκτείνεται και στη σχέση του παιδιού με το δάσκαλό του στο μέλλον. Όπως γίνεται σαφές, ο τύπος δεσμού παιδιού – δασκάλου επηρεάζει την ακαδημαϊκή επίδοση των

παιδιών, την κινητοποίησή τους για μάθηση, τη θέληση και ανεξαρτησία τους να εξερευνήσουν το περιβάλλον, την ελαχιστοποίηση ή τον περιορισμό των προβλημάτων συμπεριφοράς, την αλληλεπίδραση και δημιουργία σχέσεων με τους συνομηλίκους τους, τη γνωστική και κοινωνική τους ανάπτυξη.

## **Κεφάλαιο 4: Αντιλήψεις παιδιών αποδοχής / απόρριψης από σημαντικά πρόσωπα**

Στο παρόν κεφάλαιο πραγματοποιείται παρουσίαση της Θεωρίας Διαπροσωπικής Αποδοχής / Απόρριψης, όπως διατυπώθηκε από τον Ronald Rohner. Έπειτα, παρατίθενται ερευνητικά δεδομένα σχετικά με τη Γονεϊκή Αποδοχή / Απόρριψη και τις συνέπειές της στην ανάπτυξη των παιδιών και, τέλος, το κεφάλαιο ολοκληρώνεται με την παρουσίαση ερευνητικών δεδομένων της Αποδοχής / Απόρριψης που βιώνουν οι μαθητές από τους εκπαιδευτικούς στο σχολικό πλαίσιο.

### **4.1. Η Θεωρία Διαπροσωπικής Αποδοχής / Απόρριψης**

Η Θεωρία Γονεϊκής Αποδοχής / Απόρριψης (Parental Acceptance – Rejection Theory, PARTheory) ξεκίνησε να αναπτύσσεται τη δεκαετία του 1960, από τον διεθνούς φήμης συγγραφέα και ψυχολόγο Ronald Rohner. Αρχικά, η θεωρία ονομαζόταν έτσι με την διευκρίνιση του Rohner ότι με τον όρο «γονέας» εννοεί το κύριο πρόσωπο ή τα πρόσωπα φροντίδας του παιδιού και όχι απαραίτητα τη μητέρα ή τον πατέρα. Σταδιακά, όμως, η θεωρία επεκτάθηκε και στις σχέσεις των ανθρώπων γενικότερα, δηλαδή σε όλες τις σχέσεις τις οποίες συνάπτουν οι άνθρωποι με τους Σημαντικούς Άλλους, συμπεριλαμβανομένων των εκπαιδευτικών, κατά την πορεία της ζωής τους. Ως Σημαντικός Άλλος, σύμφωνα με τους εισηγητές της θεωρίας (Rohner, Khaleque & Cournoyer, 2005), ορίζεται κάθε πρόσωπο με το οποίο το παιδί ή ένας ενήλικας έχει ένα σχετικά σταθερό συναισθηματικό δεσμό που είναι τόσο σημαντικός ώστε να μην μπορεί να αντικατασταθεί από κανέναν άλλο δεσμό. Αποτέλεσμα αυτής της επέκτασης ήταν το 1999 η θεωρία να μετονομαστεί σε Θεωρία Διαπροσωπικής Αποδοχής / Απόρριψης (Interpersonal Acceptance / Rejection Theory, IPARTheory) (Rohner, 2017). Συνεπώς, μέσα από το μοντέλο της γονεϊκής αποδοχής - απόρριψης και τον τρόπο με τον οποίο τα βιώματα των σημαντικών σχέσεων δημιουργούν νοητικές αναπαραστάσεις ικανές να διαμορφώνουν αντιλήψεις των μετέπειτα διαπροσωπικών σχέσεων (Rohner, Khaleque, & Cournoyer, 2012), ο Rohner (2012) στρέφει το ενδιαφέρον του και στη

σχέση εκπαιδευτικού - μαθητή, την οποία αναλύει ακριβώς με την ίδια μέθοδο και υπό το ίδιο θεωρητικό πρίσμα, όπως τη σχέση γονέων - παιδί.

Αναλυτικότερα, η Θεωρία Διαπροσωπικής Αποδοχής / Απόρριψης είναι μια επιστημονικά τεκμηριωμένη θεωρία κοινωνικοποίησης και ανάπτυξης, η οποία προσπαθεί να εξηγήσει και να προβλέψει τα γενεσιουργά αίτια, τις συνέπειες και τις σχετικές παραμέτρους της διαπροσωπικής αποδοχής και απόρριψης (Rohner, 1980, 2017). Ο Rohner και οι συνεργάτες του, μέσα από έρευνες που διεξάγουν σε πολλές χώρες του κόσμου, καταλήγουν στο συμπέρασμα ότι οι συμπεριφορές αποδοχής – απόρριψης από τους Σημαντικούς Άλλους συμβάλλουν και επηρεάζουν σημαντικά τη γνωστική, συμπεριφορική και συναισθηματική ανάπτυξη, καθώς και τη μετέπειτα διαμόρφωση της συμπεριφοράς των παιδιών (Khaleque & Rohner, 2002· Khaleque & Rohner, 2012· Giotsa & Touloumakos, 2014· Rohner, 2017).

Οι εμπνευστές της θεωρίας υποστηρίζουν την καθολική της ισχύ, καθώς όλοι οι άνθρωποι - ανεξαρτήτως φύλου, ηλικίας, γλώσσας, εθνικότητας και θρησκείας – έχουν έμφυτη την ανάγκη για αγάπη, στοργή και φροντίδα από τους Σημαντικούς Άλλους και χρησιμοποιούν έναν κοινό τρόπο να αξιολογούν το αν είναι αποδεκτοί ή όχι από τα οικεία τους πρόσωπα (Rohner & Rohner, 1980· Rohner & Khaleque, 2010· Rohner, 2017). Συνεπώς, η ψυχολογική προσαρμογή των ατόμων είναι δυνατόν να επηρεάζεται ανάλογα με το αν οι ίδιοι πιστεύουν ότι είναι αποδεκτοί ή απορριπτέοι από τους γονείς τους ή τα πρόσωπα με τα οποία αλληλεπιδρούν. Αξίζει να τονιστεί η έμφαση στις υποκειμενικές αντιλήψεις των ατόμων, όσον αφορά στις συμπεριφορές των γονέων και των Σημαντικών Άλλων (Rohner et al., 2005).

Σύμφωνα με τη συγκεκριμένη θεωρία, η διαπροσωπική αποδοχή - απόρριψη αποτελεί τα δύο άκρα ενός συνεχούς με ποικίλες διαβαθμίσεις, το οποίο κυμαίνεται από την άφθονη προσφορά αγάπης και στοργής ως τη σχεδόν ή ολοκληρωτική στέρησή της. Το συνεχές αυτό ονομάζεται «*διάσταση της συναισθηματικής ζεστασιάς*» (Rohner 2017, σελ. 25). Κάθε άτομο, ανάλογα με το αν έχει βιώσει συμπεριφορές αποδοχής ή απόρριψης από τα σημαντικά για αυτό πρόσωπα, μπορεί να τοποθετηθεί πάνω σε αυτό το συνεχές (Campo & Rohner, 1992). Το συνεχές αυτό, συνεπώς, σχετίζεται με την ποιότητα του συναισθηματικού δεσμού και με τις συμπεριφορές -

σωματικές και λεκτικές - μεταξύ των ατόμων και των Σημαντικών Άλλων (Rohner, 2004· Rohner et al., 2005).

Ειδικότερα, το ένα άκρο του συνεχούς αντιπροσωπεύει τη διαπροσωπική αποδοχή, η οποία αναφέρεται στη συναισθηματική ζεστασιά, τη στοργή, τη φροντίδα, την τρυφερότητα και την αγάπη που μπορούν να προσφέρουν οι γονείς και τα οικεία πρόσωπα στα παιδιά. Η αποδοχή μπορεί να είναι σωματική, δηλαδή ο γονέας ή οι Σημαντικοί Άλλοι να εκδηλώνουν τη συναισθηματική τους ζεστασιά με αγκαλιές, χάρδια, φιλιά, χαμόγελα, ή και λεκτική, δηλαδή η συναισθηματική ζεστασιά να εκδηλώνεται με καλά λόγια προς το παιδί, επαίνους και φιλοφρονήσεις. Το άλλο άκρο αντιπροσωπεύει τη διαπροσωπική απόρριψη, η οποία αφορά στην έλλειψη ή την έντονη στέρηση της συναισθηματικής ζεστασιάς, της υποστήριξης και της αγάπης των γονέων και των Σημαντικών Άλλων προς τα παιδιά (Rohner et al., 2012).

Εκτεταμένη διαπολιτισμική έρευνα υπό το πρίσμα της συγκεκριμένης θεωρίας υποδεικνύει ότι η διαπροσωπική απόρριψη μπορεί να βιωθεί από οποιονδήποτε συνδυασμό των τεσσάρων κυριότερων εκφράσεων: 1) ψυχρότητα και έλλειψη ζεστασιάς/στοργικότητας, 2) εχθρότητα και επιθετικότητα 3) αδιαφορία και παραμέληση και 4) αδιαφοροποίητη απόρριψη (Rohner & Khaleque, 2010· Rohner et al., 2012· Carrasco & Rohner, 2013). Οι ψυχρές και μη στοργικές συμπεριφορές του γονέα ή του Σημαντικού Άλλου προς το παιδί μπορεί να είναι φυσικές ή λεκτικές. Στις φυσικές συμπεριφορές συγκαταλέγονται η απουσία φιλιών, αγκαλιών, χαδιών και στοργικών στιγμών, ενώ στις λεκτικές συμπεριφορές εντάσσονται οι συμπεριφορές αυτές στις οποίες γονείς και Σημαντικοί Άλλοι δεν επαινούν το παιδί, δεν του λένε καλά λόγια και δεν του κάνουν φιλοφρονήσεις. Οι εχθρικές και επιθετικές συμπεριφορές των γονέων ή οικείων άλλων αφορούν σε συναισθήματα θυμού ή δυσαρέσκειας, που μπορεί να εκφράζονται μέσω σωματικών (χτυπήματα, κλωτσιές, σπρωξιές, δαγκώματα) ή μέσω λεκτικών εκδηλώσεων (βρισιές, σκληρά λόγια, υποτίμηση, σαρκασμός) προς τα παιδιά (Campo & Rohner, 1992· Rohner, 2004). Επιπλέον, στις εχθρικές και επιθετικές συμπεριφορές μπορούν να συμπεριληφθούν και συμπεριφορές όπου οι γονείς χρησιμοποιούν βλαβερές, μη λεκτικές συμβολικές χειρονομίες προς τα παιδιά τους (Rohner et al., 2012). Οι γονείς που βιώνονται από τα παιδιά ως αδιάφοροι ή ότι τα παραμελούν είναι οι γονείς που φυσικά και συναισθηματικά δεν είναι διαθέσιμοι για το παιδί και χαρακτηρίζονται



από έλλειψη ενδιαφέροντος για τις ανάγκες του παιδιού (Rohner & Khaleque, 2007· Rohner, 2017). Αξίζει να σημειωθεί ότι η εχθρότητα και η αδιαφορία αναφέρονται στα βαθύτερα συναισθήματα και στάσεις των γονέων, ενώ η επιθετικότητα και η παραμέληση αντίστοιχα, αφορούν στις παρατηρούμενες συμπεριφορές που προκύπτουν ως αποτέλεσμα αυτών (Rohner & Rohner, 1980). Τέλος, η αδιαφοροποίητη απόρριψη αναφέρεται στις πεποιθήσεις των παιδιών ότι οι γονείς τους δεν ενδιαφέρονται πραγματικά γι' αυτά ή δεν τα αγαπούν, παρόλο που ίσως να μην υπάρχουν σαφείς δείκτες τέτοιων συμπεριφορών εκ μέρους των γονέων (Rohner et al., 2012).

Είναι σημαντικό να σημειώσουμε, επίσης, ότι η Διαπροσωπική Αποδοχή / Απόρριψη μπορεί να μελετηθεί από δύο οπτικές γωνίες: όπως βιώνεται από το ίδιο το άτομο (υποκειμενική - φαινομενολογική θεώρηση) και όπως γίνεται αντιληπτή από έναν εξωτερικό παρατηρητή (συμπεριφορική θεώρηση). Συνήθως, αλλά όχι πάντοτε, οι δύο θεωρήσεις οδηγούν σε παρόμοια συμπεράσματα, αλλά όπως διευκρινίζουν οι ερευνητές της θεωρίας, αν τα συμπεράσματα είναι πολύ αντιφατικά, θα πρέπει οι ερευνητές να εμπιστεύονται τις πληροφορίες που προέρχονται από την υποκειμενική θεώρηση. Η διευκρίνιση αυτή είναι πολύ σημαντική, καθώς, σύμφωνα με τη φαινομενολογική άποψη, ο εξωτερικός κόσμος αποκτά νόημα μόνο μέσα από τη συνείδηση και την οπτική που διαμορφώνει ο κάθε άνθρωπος ξεχωριστά γι' αυτόν. Συνεπώς, ο εξωτερικός κόσμος αποτελείται από γεγονότα, τα οποία ποικίλουν ανάλογα με τη συνείδηση και τα νοήματα του κάθε ανθρώπου και δεν χαρακτηρίζεται από αντικειμενική πραγματικότητα (Rohner et al., 2012· Rohner, 2017).

Όπως διατυπώνουν οι εισηγητές της Θεωρίας Διαπροσωπικής Αποδοχής / Απόρριψης, όταν οι γονείς και οι Σημαντικοί Άλλοι δεν ικανοποιούν την ανάγκη του παιδιού να νιώθει αποδεκτό και να λαμβάνει συναισθηματική ζεστασιά, τότε αυτό τείνει να αναπτύξει ορισμένες δυσκολίες, οι οποίες μπορεί να ποικίλουν από κοινωνικο-συναισθηματικές, γνωστικές, δυσκολίες συμπεριφοράς, έως ψυχιατρικές διαταραχές (Khaleque & Rohner, 2002). Συγκεκριμένα, οι Rohner και Rohner (1980) υποστηρίζουν ότι η απόρριψη σχετίζεται με ένα ευρύ φάσμα ψυχιατρικών και συμπεριφορικών διαταραχών, συμπεριλαμβανομένων της νεύρωσης, ίσως της σχιζοφρένειας, προβλήματα παραβατικότητας και επικοινωνίας, ψυχοσωματικά και ακαδημαϊκά προβλήματα. Σε πιο πρόσφατα άρθρα τους οι συγγραφείς (Rohner, et al.,

2005· Rohner & Khaleque, 2013) παρουσιάζουν μια πιο διευρυμένη κατηγοριοποίηση των σχετικών ψυχοκοινωνικών προβλημάτων, στην οποία περιλαμβάνονται και δυσκολίες πιο ήπιας μορφής. Επιπλέον, σε ακαδημαϊκό επίπεδο, τα παιδιά που προσδιορίζουν τους εαυτούς τους ως απορριπτέα από τα βασικά πρόσωπα φροντίδας μπορεί να παρουσιάζουν νοητική υστέρηση, μαθησιακές δυσκολίες και κακή σχολική επίδοση. Σε συναισθηματικό επίπεδο, τα παιδιά αυτά τείνουν να είναι περισσότερο εχθρικά και επιθετικά και δεν μπορούν να διαχειριστούν αποτελεσματικά το θυμό τους (Rohner et al., 2005). Η συναισθηματική απόκριση, η χαμηλή αυτοεκτίμηση, η χαμηλή αυτοαποτελεσματικότητα, η συναισθηματική αστάθεια (Khaleque & Rohner, 2002· Carrasco & Rohner, 2013), καθώς και η αρνητική οπτική για τον κόσμο θεωρούνται επίσης παρεπόμενα της γονεϊκής απόρριψης (Rohner, 2017). Τέλος, σε κοινωνικό επίπεδο, τα απορριπτέα παιδιά φαίνεται να δυσκολεύονται να δημιουργήσουν ικανοποιητικές κοινωνικές σχέσεις με τους συνομηλίκους τους και με τους συντρόφους τους αργότερα, παράγοντας που σαφώς επηρεάζει περαιτέρω την αυτοεκτίμησή τους (Campo & Rohner, 1992).

Ανακεφαλαιώνοντας, όπως διατυπώνεται στη Θεωρία Διαπροσωπικής Αποδοχής / Απόρριψης, η απόρριψη που βιώνουν τα παιδιά από τους γονείς ή / και τους Σημαντικούς Άλλους θεωρείται ένας από τους κύριους παράγοντες που επηρεάζει τη ψυχική υγεία, την ανάπτυξη της προσωπικότητας, την ακαδημαϊκή και κοινωνική προσαρμογή των παιδιών. Ωστόσο, αξίζει να επισημανθεί ότι τα παιδιά που βιώνουν την αποδοχή των προσώπων φροντίδας τους δεν σημαίνει κατά κανόνα ότι θα έχουν θετική ψυχολογική προσαρμογή και θα αποφύγουν τις δυσκολίες που αναφέρθηκαν πρωτίτερα, καθώς ενδέχεται να δημιουργηθούν άλλα συμβάντα που θα τους δημιουργήσουν δυσκολίες στην αναπτυξιακή τους πορεία (Rohner, 2017).

Η παραπάνω επισήμανση συγκλίνει με τα όσα αναφέρθηκαν και στο προηγούμενο κεφάλαιο σχετικά με τη δημιουργία δεσμού του παιδιού με τους γονείς και τους Σημαντικούς Άλλους. Σαφώς η δημιουργία ασφαλούς δεσμού και ασφαλούς βάσης μεταξύ παιδιού – γονέα – Σημαντικών Άλλων, καθώς επίσης και το βίωμα της διαπροσωπικής αποδοχής αποτελούν σημαντικούς προστατευτικούς παράγοντες για την ανάπτυξη του παιδιού. Ωστόσο, δεν αποτελούν πανάκεια για μια υγιή σωματική και ψυχολογική ανάπτυξη εφόρου ζωής.

Ένα άλλο σημαντικό σημείο συμφωνίας μεταξύ των δύο παραπάνω θεωριών (θεωρία του Δεσμού – Θεωρία Διαπροσωπικής Αποδοχής / Απόρριψης) είναι ότι υποστηρίζουν μια εξελικτική προοπτική. Συγκεκριμένα, η θεωρία του δεσμού υποστηρίζει ότι οι άνθρωποι έχουν μια βιολογικά βασισμένη τάση να αναπτύσσουν διαρκείς συναισθηματικούς δεσμούς με συγκεκριμένα πρόσωπα, τους γονείς και τους Σημαντικούς Άλλους. Τέλος, σύμφωνα με τη θεωρία του δεσμού, κατά τη διάρκεια της ανθρώπινης εξέλιξης, η υποκειμενική αίσθηση ασφάλειας, προστασίας και άνεσης των παιδιών εξαρτάται από την ποιότητα της σχέσης με το άτομο που έχουν δημιουργήσει δεσμό. Η θεωρία της διαπροσωπικής αποδοχής / απόρριψης, από την άλλη, υποστηρίζει, επίσης, ότι οι άνθρωποι έχουν μια βιολογικά βασισμένη ανάγκη και επιθυμία - είτε συνειδητή είτε ασυνείδητη - για θετική ανταπόκριση από τους ανθρώπους που είναι πιο σημαντικοί γι' αυτούς, δηλαδή τους ανθρώπους με τους οποίους συνάπτουν συναισθηματικό δεσμό. Αυτή η ανάγκη για θετική ανταπόκριση περιλαμβάνει μια συναισθηματική ανάγκη για φροντίδα, άνεση, υποστήριξη και προστασία (Hughes, Blom, Rohner & Britner, 2005).

Επιπρόσθετα, και οι δύο θεωρίες βασίζονται στην έννοια των εσωτερικών μοντέλων (θεωρία δεσμού) ή στη σχεδόν παρόμοια έννοια των νοητικών αναπαραστάσεων (θεωρία διαπροσωπικής αποδοχής / απόρριψης). Τα εσωτερικά μοντέλα στη θεωρία του δεσμού είναι ένα σύνολο συνειδητών ή / και ασυνείδητων κανόνων για την οργάνωση πληροφοριών σχετικών με τον εαυτό, τον άλλο και τη σχέση τους. Τα εσωτερικά μοντέλα ενός παιδιού προέρχεται από πρώιμες εμπειρίες οι οποίες στη συνέχεια μεταφέρονται σε νέες καταστάσεις και σχέσεις. Τα εσωτερικά μοντέλα, συνεπώς, καθορίζουν τη συμπεριφορά ενός αναπτυσσόμενου παιδιού και επηρεάζουν τον τρόπο με τον οποίο αξιολογεί και ερμηνεύει τις συμπεριφορές άλλων ατόμων και τις σχέσεις του μαζί τους. Παρομοίως, σύμφωνα με τη θεωρία διαπροσωπικής αποδοχής / απόρριψης, οι νοητικές αναπαραστάσεις, δηλαδή οι πεποιθήσεις και οι προσδοκίες για τον εαυτό, τους Σημαντικούς Άλλους, για τις διαπροσωπικές σχέσεις ή τη ζωή γενικότερα, τείνουν να διαμορφώνουν τον τρόπο με τον οποίο το άτομο αντιλαμβάνεται, ερμηνεύει και αντιδρά σε νέες εμπειρίες, συμπεριλαμβανομένων των διαπροσωπικών σχέσεων. Τα παιδιά και οι ενήλικες, για παράδειγμα, που απορρίπτονται συχνά δημιουργούν νοητικές εικόνες για τις σχέσεις τις οποίες θεωρούν απρόβλεπτες, αναξιόπιστες και οδυνηρές. Αυτές οι νοητικές

αναπαραστάσεις μεταφέρονται στις νέες σχέσεις και διαμορφώνουν την τάση των ατόμων να αναζητούν ή να αποφεύγουν ορισμένες καταστάσεις και είδη ανθρώπων (Hughes, Blom, Rohner & Britner, 2005).

Τέλος, οι δύο θεωρίες διαφοροποιούνται αρχικά στις ηλικιακές ομάδες τις οποίες μελέτησαν. Οι ερευνητές της θεωρίας του δεσμού επικεντρώθηκαν στη βρεφική και παιδική ηλικία, ενώ οι ερευνητές της θεωρίας της διαπροσωπικής αποδοχής / απόρριψης επικεντρώθηκαν σε παιδιά σχολικής ηλικίας, εφήβους και ενήλικες. Ωστόσο, στις μέρες μας και οι δύο θεωρίες αλλάζουν την προσέγγισή τους σε σχέση με την ηλικία και δείχνουν ενδιαφέρον για όλη τη διάρκεια της ζωής του ανθρώπου. Επιπλέον, οι έρευνες της θεωρίας του δεσμού επικεντρώθηκαν κυρίως στη διερεύνηση της μορφής των συμπεριφορών των βρεφών και των παιδιών απέναντι στους γονείς, και κυρίως στη μητέρα, ενώ οι έρευνες της θεωρίας διαπροσωπικής αποδοχής / απόρριψης επικεντρώθηκαν στην ποιότητα της φροντίδας των γονέων και κυρίως της μητρικής αποδοχής / απόρριψης (Hughes, Blom, Rohner & Britner, 2005).

#### **4.2.Ερευνητικά δεδομένα γονεϊκής Αποδοχής / Απόρριψης και ψυχοκοινωνικής προσαρμογής στην παιδική και εφηβική ηλικία**

Οι δυσκολίες που αναφέρθηκαν παραπάνω έχουν μελετηθεί και αποδειχθεί μέσα από ένα μεγάλο αριθμό ερευνών, κάποιες από τις οποίες θα αναφερθούν στη συνέχεια. Οι Campo και Rohner (1992) εξέτασαν τη σχέση μεταξύ της αντιλαμβανόμενης γονεϊκής αποδοχής - απόρριψης, της ψυχολογικής προσαρμογής και της κατάχρησης ουσιών. Πιο αναλυτικά, 40 νεαροί χρήστες ουσιών συμμετείχαν εθελοντικά και συγκρίθηκαν με 40 νεαρούς εθελοντές που δεν έκαναν χρήση ουσιών σε σχέση με τις αντιλήψεις τους για τη γονεϊκή αποδοχή-απόρριψη και τη ψυχολογική προσαρμογή. Διαπιστώθηκαν σημαντικές διαφορές μεταξύ των ατόμων που έκαναν χρήση ουσιών και αυτών που δεν έκαναν ως προς το πώς βιώνουν τη γονεϊκή αποδοχή - απόρριψη και τη ψυχολογική τους προσαρμογή. Τα ευρήματα της μελέτης υποστηρίζουν το ρόλο των δυσλειτουργικών οικογενειών, ιδιαίτερα των απορριπτικών οικογενειών, στην αιτιολογία της χρήσης ουσιών.

Οι σχέσεις μεταξύ της ψυχολογικής προσαρμογής των παιδιών και των ατομικών διαφορών στις αντιλήψεις τους για τις σχέσεις με τα αδέρφια, τις μητέρες και τους φίλους τους μελετήθηκαν από τον Stocker (1994) σε ένα δείγμα 85 παιδιών δευτέρας δημοτικού μαζί με τους φίλους, τα αδέρφια και τις μητέρες τους. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι σχέσεις των παιδιών με τα αδέρφια, τους φίλους και τις μητέρες τους συσχετίστηκαν σημαντικά με τη ψυχολογική προσαρμογή, την καλύτερη συμπεριφορά και με λιγότερα συναισθήματα μοναξιάς. Ειδικότερα, η μητρική ζεστασιά συνδέθηκε θετικά με την προσαρμογή των παιδιών και με λιγότερα συναισθήματα μοναξιάς και προβλήματα συμπεριφοράς. Η αδελφική και φιλική ζεστασιά συνδέθηκε με λιγότερη μοναξιά και προβλήματα συμπεριφοράς και υψηλότερη αυτοεκτίμηση. Τέλος, η φιλική ζεστασιά συνδέθηκε με χαμηλότερα επίπεδα καταθλιπτικής διάθεσης, ενώ η αντιπαλότητα στις αδελφικές σχέσεις σχετίστηκε με υψηλότερα επίπεδα μοναξιάς και καταθλιπτικής διάθεσης και χαμηλότερα επίπεδα αυτοπεποίθησης.

Οι Rafail και Haque (1999) διενήργησαν έρευνα με σκοπό να μελετήσουν τη σχέση της εκλαμβανόμενης γονεϊκής αποδοχής / απόρριψης με τη νεανική εγκληματική συμπεριφορά σε 100 έφηβους εγκληματίες και μη. Σύμφωνα με τα αποτελέσματά τους, η νεανική εγκληματικότητα συσχετίστηκε σημαντικά με τη γονεϊκή απόρριψη. Συγκεκριμένα, οι εγκληματίες έφηβοι ανέφεραν ότι βίωσαν λιγότερη ζεστασιά από τους γονείς τους και περισσότερη επιθετικότητα, απόρριψη και παραμέληση κατά τη διάρκεια των παιδικών τους χρόνων απ' ότι οι μη εγκληματίες έφηβοι.

Οι Khaleque και Rohner (2002) έκαναν μια μετα-ανάλυση 43 ερευνών που είχαν διενεργηθεί από το 1976 έως το 2000 και διαπίστωσαν ότι η απόρριψη είχε σταθερά αρνητικές επιπτώσεις στη ψυχολογική προσαρμογή και τη συμπεριφορά των παιδιών σε όλο τον κόσμο. Επιπλέον, βρήκαν ότι η συσχέτιση μεταξύ της αποδοχής-απόρριψης και της ψυχολογικής προσαρμογής είναι πιθανό να είναι ισχυρότερη μεταξύ των νέων που εξακολουθούν να επηρεάζονται από την αγάπη ή την απόρριψη των γονιών τους σε καθημερινή βάση, σε σχέση με τους ενήλικες, όπου η σχέση αυτή γίνεται ολοένα και πιο απομακρυσμένη με την πάροδο του χρόνου.

Οι Kim και Rohner (2002) μελέτησαν τη σχέση της γονεϊκής ζεστασιάς, του ελέγχου και της συμμετοχής των γονέων στο σχολείο με την ακαδημαϊκή απόδοση 245 εφήβων Κορεατών που ζούσαν στην Αμερική τάξεων Α΄ γυμνασίου έως Γ΄ λυκείου. Οι έφηβοι στην πλειοψηφία τους βίωναν τους γονείς τους να τους δείχνουν ζεστασιά και αγάπη, με τις μητέρες να αναφέρονται περισσότερο στοργικές απ΄ ότι οι πατέρες. Το 10% του δείγματος βίωναν τους πατέρες τους πιο απορριπτικούς σε σύγκριση με τις μητέρες τους. Οι έφηβοι ανέφεραν ότι οι μητέρες τους έλεγχαν περισσότερο τη συμπεριφορά τους απ΄ ότι οι πατέρες. Παρόλα αυτά, και οι δύο γονείς θεωρήθηκαν συγκρατημένοι ως προς τον έλεγχό τους, δεν ήταν ούτε χαλαροί ούτε αυστηροί. Επίσης, και οι δύο γονείς αναφέρθηκε ότι συμμετέχουν στις σχολικές δραστηριότητες και στις υποχρεώσεις των παιδιών, με τις μητέρες να φαίνεται να συμμετέχουν περισσότερο απ΄ ότι οι πατέρες. Συμπερασματικά, σύμφωνα με τους ερευνητές η γονεϊκή αποδοχή, ο συγκρατημένος έλεγχος και η συμμετοχή των γονιών στα σχολικά θέματα φάνηκε να επηρεάζει την ακαδημαϊκή επίδοση των εφήβων.

Οι Demetriou και Christodoulides (2006) έκαναν έρευνα σε δείγμα 220 Κυπρίων μαθητών ηλικίας 9 έως 12 ετών με στόχο να μελετήσουν την ανάπτυξη ενός προφίλ της διάστασης της γονεϊκής ζεστασιάς, όπως τη βιώνουν τα παιδιά της Κύπρου. Σύμφωνα με τα αποτελέσματά τους, οι μαθητές δείχνουν να αντιλαμβάνονται τους γονείς τους κατά κύριο λόγο ως ζεστούς και στοργικούς, οι οποίοι τους δίνουν άνευ όρων αγάπη και αποδοχή. Αναφορικά με τις επιθετικές / εχθρικές συμπεριφορές, τα παιδιά έδειξαν πολύ χαμηλή πεποίθηση ότι οι γονείς τους έχουν μια θυμωμένη ή ανυπόφορη διάθεση προς αυτούς. Επιπλέον, έδειξαν ότι δεν αισθάνονται με κανένα τρόπο απειλητικά από τη συμπεριφορά των γονέων τους είτε φυσικά είτε προφορικά. Τα αποτελέσματα των παιδιών στην κλίμακα αμέλειας / αδιαφορίας ήταν επίσης πολύ χαμηλά, υποδεικνύοντας έτσι ότι βιώνουν σε πολύ μικρό βαθμό τους γονείς τους ως απομακρυσμένους και αδιάφορους. Τέλος, σχετικά με την κλίμακα της αδιαφοροποίητης απόρριψης, τα αποτελέσματα δείχνουν ότι υπάρχει μια διαφορά σε σύγκριση με τις βαθμολογίες στις άλλες δύο κλίμακες, καθώς εδώ υπάρχει ένα σχετικά υψηλότερο ποσοστό απόκρισης σε σύγκριση με τις κλίμακες επιθετικότητα / εχθρότητα και αμέλεια / αδιαφορία. Τα αγόρια σε σύγκριση με τα κορίτσια φαίνεται να έχουν μια ισχυρότερη τάση να αντιλαμβάνονται περισσότερο την απόρριψη από τις μητέρες τους.

Οι Erkman και Rohner (2006) μελέτησαν τις σχέσεις μεταξύ της σωματικής τιμωρίας, τη γονεϊκή αποδοχή και τη ψυχολογική προσαρμογή 427 Τούρκων νέων ηλικίας 10 έως 18 ετών. Η μελέτη, αν και δεν μπόρεσε να συσχετίσει σαφώς τις άμεσες συνέπειες της σωματικής τιμωρίας στη ψυχολογική προσαρμογή των νέων, καθώς τα αποτελέσματά τους έδειξαν ότι η σωματική τιμωρία έχει πολύ μικρό ρόλο στην προσαρμογή των νέων, έδειξε ωστόσο τη σημαντικότητα της γονεϊκής αποδοχής στη ψυχολογική προσαρμογή τους. Συγκεκριμένα, φάνηκε ότι οι νέοι που ένιωθαν αποδοχή από τον πατέρα και τη μητέρα τους δήλωσαν καλή ψυχολογική προσαρμογή. Αντιθέτως, όσοι από τους νέους βίωναν λιγότερη γονεϊκή αποδοχή τόσο λιγότερο αποδεκτοί ένιωθαν να είναι οι ίδιοι, με αποτέλεσμα να δηλώνουν λιγότερο καλή ψυχολογική προσαρμογή.

Η Boon (2007) μελέτησε τους στόχους επίτευξης σε σχέση με τη γονεϊκή συμπεριφορά 879 Αυστραλών εφήβων, με σκοπό να εντοπίσει διαφορές μεταξύ μαθητών χαμηλής και υψηλής απόδοσης στο σχολείο. Σύμφωνα με τα αποτελέσματά της, οι έφηβοι που δήλωσαν υψηλή γονεϊκή αποδοχή με σταθερό συμπεριφορικό έλεγχο από τους γονείς τους, παρουσίασαν υψηλότερα επίπεδα αυτο-αποτελεσματικότητας, στόχων, ακαδημαϊκών επιτευγμάτων και εξέλιξης. Αντίθετα, οι έφηβοι που βίωναν απόρριψη από τους γονείς τους, λιγότερα αισθήματα ζεστασιάς, συναισθηματικής εμπλοκής και επίβλεψης είχαν χαμηλότερα επίπεδα αυτο-αποτελεσματικότητας, επίτευξης στόχων και ακαδημαϊκών επιτευγμάτων, ενώ δήλωσαν ότι περνούν περισσότερο χρόνο μόνοι τους.

Οι Stern, Rohner και Sacks-Stern (2007) μελέτησαν τη σχέση μεταξύ της εκλαμβανόμενης μητρικής αποδοχής, του ελέγχου και της επιθετικής συμπεριφοράς σε 81 παιδιά με ΔΕΠ-Υ ηλικίας 8 έως 13 ετών μαζί με τις μητέρες τους. Η ανάλυση έδειξε ότι τα παιδιά βίωναν μητρική ζεστασιά και αγάπη και ανέφεραν ότι οι μητέρες τους έλεγχαν τη συμπεριφορά τους με τρόπο σταθερό αλλά όχι περιοριστικό. Τα αποτελέσματα αυτά βρίσκονταν σε σύμπνοια με τις αναφορές των μητέρων. Σε συμφωνία βρίσκονταν και τα αποτελέσματα των μητέρων και των παιδιών αναφορικά με τη συμπεριφορά των δεύτερων, καθώς και οι δύο ομάδες δήλωσαν ότι υπάρχει μέτρια δυσκολία σχετικά με την εχθρική και επιθετική συμπεριφορά των παιδιών με ΔΕΠ-Υ. Τέλος, βρέθηκε πώς όσο περισσότερη μητρική αποδοχή βιώνουν τα παιδιά με ΔΕΠ-Υ και όσο λιγότερο περιοριστικό και αυστηρό αντιλαμβάνονται τον έλεγχο

της συμπεριφοράς τους από τη μητέρα τους, τόσο λιγότερο επιθετική συμπεριφορά επιδεικνύουν.

Ο Dwairy (2010) χορήγησε το ερωτηματολόγιο γονεϊκής αποδοχής / απόρριψης (PARQ) σε 2.884 Άραβες, Ινδούς, Γάλλους Πολωνούς και Αργεντινούς εφήβους επιζητώντας να διερευνήσει τη σχέση της γονεϊκής αποδοχής στη σύνδεση των εφήβων με τις οικογένειές τους. Σύμφωνα με τα αποτελέσματά του, οι πατέρες φάνηκε να απορρίπτουν περισσότερο και να αποδέχονται λιγότερο τα παιδιά τους σε αντίθεση με τις μητέρες, ενώ οι έφηβοι ήταν πιθανότερο να απορριφθούν και λιγότερο πιθανό να γίνουν δεκτοί από τους φίλους και τους συνομηλίκους τους. Η γονεϊκή απόρριψη ήταν πιο διαδεδομένη μεταξύ των γονέων με χαμηλή εκπαίδευση και χαμηλό κοινωνικοοικονομικό επίπεδο και συσχετίστηκε με ψυχολογικές διαταραχές των εφήβων. Αντιθέτως, η γονεϊκή αποδοχή συσχετίστηκε, σε μικρότερο βαθμό, με καλύτερη ψυχολογική προσαρμογή των εφήβων. Τέλος, οι έφηβοι που ήταν πιο συνδεδεμένοι με τις οικογένειές τους αισθάνονταν περισσότερη αποδοχή και λιγότερη απόρριψη από τους εφήβους που ζούσαν σε λιγότερο συνδεδεμένες οικογένειες. Όπως τονίζει ο ερευνητής, η απόλυτη γονεϊκή απόρριψη προκαλεί λιγότερη βλάβη στη ψυχική υγεία των εφήβων από ότι ο ασυνεπής συνδυασμός απόρριψης και αποδοχής που υποδηλώνει αστάθεια στις συμπεριφορές (απρόβλεπτες συμπεριφορές), δημιουργεί περισσότερο άγχος και δεν επιτρέπει στους εφήβους να αναπτύξουν κατάλληλες στρατηγικές διαχείρισης των προβληματικών καταστάσεων (Κουρκούτας, 2001).

Οι ψυχολογικές διαταραχές 2.884 Αράβων, Ινδών, Γάλλων, Πολωνών και Αργεντινών εφήβων και οι συσχετισμοί τους με το γονεϊκό έλεγχο, την ασυνέπεια στη γονεϊκή στάση και την απόρριψη μελετήθηκαν από τους Dwairy και τους συνεργάτες του (2010). Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι η γονεϊκή απόρριψη φαίνεται να είναι ένας ισχυρός και σημαντικός παράγοντας που επηρεάζει τις ψυχολογικές διαταραχές των εφήβων. Συγκεκριμένα, βρέθηκαν σημαντικοί συσχετισμοί μεταξύ του ελέγχου της μητέρας, της πατρικής χρονικής ασυνέπειας, της μητρικής περιστασιακής ασυνέπειας και της γονεϊκής απόρριψης με τις ψυχολογικές διαταραχές.



Σε μια άλλη διαπολιτισμική έρευνα, οι Khaleque, Rohner και Rahman (2011) μελέτησαν τη σχέση της γονεϊκής αποδοχής / απόρριψης, της ελεγκτικής συμπεριφοράς των γονέων και της ψυχολογικής προσαρμογής 331 παιδιών δύο πολιτισμών, του Μπαγκλαντές και των Ηνωμένων Πολιτειών της Αμερικής. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι τα παιδιά στην Αμερική βίωναν σημαντικά περισσότερη γονεϊκή αποδοχή από ότι βίωναν τα παιδιά στο Μπαγκλαντές, παρόλο που και τα ίδια δήλωσαν ότι βιώνουν γονεϊκή ζεστασιά. Η μικρή αυτή διαφορά μπορεί να οφείλεται, σύμφωνα με τους ερευνητές, στο παραδοσιακό γονεϊκό στυλ του Μπαγκλαντές που συχνά χαρακτηρίζεται από σκληρές τιμωρίες και έλλειψη έντονων συναισθηματικών εκδηλώσεων. Επιπλέον, βρέθηκε ότι η γονεϊκή αποδοχή σχετίζεται άμεσα με τη ψυχολογική προσαρμογή των παιδιών και των δύο χωρών. Ωστόσο για τα παιδιά της Αμερικής η ψυχολογική προσαρμογή φάνηκε να επηρεάζεται άμεσα τόσο από τη μητρική όσο και την πατρική αποδοχή, ενώ για τα παιδιά του Μπαγκλαντές μόνο η μητρική αποδοχή σχετίστηκε με τη ψυχολογική τους προσαρμογή. Τέλος, η πατρική ελεγκτική συμπεριφορά φάνηκε να σχετίζεται αρνητικά με τη ψυχολογική προσαρμογή των παιδιών τόσο στην Αμερική όσο και στο Μπαγκλαντές.

Οι Erkman και Ekmecki διενήργησαν το 2011 έρευνα στην Τουρκία σε δείγμα 185 μαθητών έκτης δημοτικού και Α΄ γυμνασίου μαζί με τους γονείς τους, με σκοπό να προσδιορίσουν το πώς βιώνουν τα μέλη της οικογένειας την αποδοχή, καθώς και το επίπεδο συμφωνίας της αποδοχής μεταξύ τους. Σύμφωνα με τα αποτελέσματά τους, τα παιδιά βιώνουν περισσότερο γονεϊκή αποδοχή απ' ότι απόρριψη, αποτελέσματα που συγκλίνουν με την άποψη των γονέων, καθώς τόσο οι μητέρες όσο και οι πατέρες αντιλαμβάνονταν τον εαυτό τους κυρίως ως αποδεκτούς παρά απορριπτικούς προς τα παιδιά τους. Ένα άλλο σημαντικό εύρημα της παρούσας έρευνας ήταν ότι τα παιδιά αντιλαμβάνονταν τους πατέρες τους με πιο θετικό τρόπο από ότι τις μητέρες τους. Συγκεκριμένα, τα παιδιά χαρακτήρισαν τους πατέρες τους ως λιγότερο εχθρικούς, λιγότερο αδιάφορους και πιο αποδεκτούς από ότι ανέφεραν οι ίδιοι οι πατέρες. Από την άλλη πλευρά, τα παιδιά έδειξαν να νιώθουν περισσότερη απόρριψη και λιγότερη ζεστασιά συνολικά από ό,τι υποστήριζαν οι μητέρες τους. Τέλος, τα αποτελέσματα υποδηλώνουν ότι τα παιδιά έχουν την τάση να αντιλαμβάνονται τους πατέρες τους ως περισσότερο ελεγκτικούς από ότι νιώθουν οι ίδιοι, οι οποίοι δήλωσαν ότι νιώθουν λιγότερο ελεγκτικοί προς τα παιδιά τους, σε

αντίθεση με τις μητέρες, τις οποίες τα παιδιά θεωρούν λιγότερο ελεγκτικές από ότι ανέφεραν οι ίδιες.

Οι διαφορές μεταξύ 205 συμπονετικών και μη συμπονετικών εφήβων ηλικίας 13 έως 17 ετών αναφορικά με την αντίληψή τους για τη γονεϊκή αποδοχή / απόρριψη μελετήθηκαν από τους Arzeen, Hassan και Riaz (2012). Τα αποτελέσματά τους έδειξαν ότι οι συναισθηματικά συμπονετικοί έφηβοι διέφεραν σημαντικά από τους μη συμπονετικούς εφήβους στην εκλαμβανόμενη γονεϊκή αποδοχή / απόρριψη. Πιο συγκεκριμένα, οι συναισθηματικά συμπονετικοί έφηβοι έδειξαν να αντιλαμβάνονται τους γονείς τους πιο θερμούς, λιγότερο επιθετικούς ή απορριπτικούς και χωρίς να νιώθουν παραμελημένοι σε σύγκριση με τους μη συμπονετικούς εφήβους. Αντίθετα, οι μη συμπονετικοί έφηβοι έδειξαν να βιώνουν και τους δύο γονείς τους ως ψυχρούς, επιθετικούς και απορριπτικούς με τη διαφορά ότι ανέφεραν περισσότερη παραμέληση από τους πατέρες τους σε σύγκριση με τις μητέρες τους. Όπως καταλήγουν οι ερευνητές, η γονεϊκή ζεστασιά που βιώνουν οι έφηβοι σχετίζεται με την ανάπτυξη της ενσυναίσθησης, ενώ η παραμέληση και η επιθετική, απορριπτική συμπεριφορά των γονέων προς τα παιδιά τους κατά τα πρώτα χρόνια της ζωής τους, φαίνεται να σχετίζεται με συμπεριφορές μη κοινωνικά αποδεκτές.

Σε μια άλλη έρευνα, σε ένα δείγμα 313 ισπανών παιδιών ηλικίας εννέα έως 16 ετών, οι Carrasco και Rohner (2012) μελέτησαν αν η σχέση μεταξύ μητρικής έναντι πατρικής αποδοχής και της ψυχολογικής προσαρμογής των παιδιών τους επηρεάζεται σημαντικά από το επίπεδο διαπροσωπικής εξουσίας ή / και το κύρος του κάθε γονέα μέσα στην οικογένεια. Τα αποτελέσματά τους έδειξαν ότι η σχέση μεταξύ της γονεϊκής αποδοχής και της ψυχολογικής προσαρμογής των παιδιών εξαρτάται από το ποιος γονέας θεωρήθηκε από τα παιδιά ότι έχει υψηλότερη διαπροσωπική εξουσία ή κύρος από τον άλλο. Αυτή η τάση ήταν ιδιαίτερα έντονη στις οικογένειες, όταν οι μητέρες αντιλαμβάνονταν ότι είχαν υψηλότερη ισχύ και υψηλότερο κύρος από τους πατέρες. Ωστόσο, η ισχυρότερη συνολική συμβολή στην προσαρμογή των παιδιών πραγματοποιήθηκε σε οικογένειες όπου οι πατέρες θεωρούνταν ότι είχαν την υψηλότερη δύναμη και το υψηλότερο κύρος.

Την ίδια χρονιά, οι Khaleque και Rohner (2012) έκαναν μια μετα-αναλυτική ανασκόπηση βασιζόμενοι σε 66 μελέτες στις οποίες συμμετείχαν 19.511 ερωτηθέντες

από 22 χώρες σε πέντε ηπείρους. Σκοπός τους ήταν να μελετήσουν τις συσχετίσεις σε όλες τις κουλτούρες μεταξύ της γονεϊκής - μητρικής και πατρικής- αποδοχής και τη ψυχολογική προσαρμογή των παιδιών και των ενηλίκων. Τα αποτελέσματα τους έδειξαν ότι υπάρχουν ισχυρές σχέσεις μεταξύ της γονεϊκής αποδοχής και της ψυχολογικής προσαρμογής των παιδιών και των ενηλίκων μεταξύ των πολιτισμών. Φάνηκε, επίσης, ότι η επίδραση της σχέσης μεταξύ των αναμνήσεων των ενηλίκων αναφορικά με τη μητρική και πατρική αποδοχή στην παιδική τους ηλικία και τη σημερινή τους ψυχολογική προσαρμογή είναι κάπως λιγότερο σημαντική από ότι η επίδραση της σχέσης μεταξύ της γονεϊκής αποδοχής στην παιδική ηλικία και τη ψυχολογική προσαρμογή των παιδιών. Όπως εξηγούν οι ίδιοι ερευνητές τα αποτελέσματα αυτά αναμένονται στο βαθμό που πολλές εμπειρίες ζωής παρεμβαίνουν ανάμεσα στις παιδικές εμπειρίες γονεϊκής αποδοχής-απόρριψης και τη ψυχολογική προσαρμογή των ενηλίκων.

Οι Naz και Kausar (2012) διενήργησαν έρευνα με σκοπό να μελετήσουν τη γονεϊκή απόρριψη σε 150 έφηβους με διαταραχή σωματοποίησης και σε 150 εφήβους με γενικές ασθένειες ηλικίας 13 έως 19 ετών. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι έφηβοι με διαταραχή σωματοποίησης αντιλαμβάνονταν τους γονείς τους σημαντικά περισσότερο απορριπτικούς απέναντί τους σε σύγκριση με τους έφηβους με γενικές ασθένειες, γεγονός που τους δημιουργούσε περισσότερο άγχος και συμπτώματα κατάθλιψης. Η μητρική απόρριψη φάνηκε να έχει σημαντική θετική συσχέτιση με τη διαταραχή της σωματοποίησης, καθώς η εχθρότητα / επιθετικότητα και η αδιαφορία / αμέλεια αποτέλεσαν σημαντικούς πρόδρομους αυτών των διαταραχών. Η γονεϊκή απόρριψη, επίσης, φάνηκε να συσχετίζεται σημαντικά με την εμφάνιση συμπτωμάτων πόνου στους έφηβους με διαταραχή σωματοποίησης. Τα αποτελέσματα αυτά υποδεικνύουν πώς όση περισσότερη ψυχρότητα και έλλειψη στοργής βιώνουν οι έφηβοι από τους γονείς τους, τόσο πιο σοβαρά είναι τα συμπτώματα σωματοποίησης και το ενδεχόμενο συνύπαρξης άγχους και κατάθλιψης.

Συμπερασματικά, με βάση τις έρευνες που αναφέρθηκαν παραπάνω φαίνεται ότι τα παιδιά παγκοσμίως βιώνουν περισσότερη γονεϊκή αποδοχή παρά απόρριψη. Η εκλαμβανόμενη αποδοχή των γονέων έχει πολλά και σημαντικά οφέλη στην ανάπτυξη των παιδιών, καθώς σχετίζεται άμεσα με τη θετική ψυχολογική προσαρμογή και τη συμπεριφορά τους (Rohner, 2014). Επιπλέον, η γονεϊκή αποδοχή

και ο έλεγχος της συμπεριφοράς φαίνεται να συμβάλλουν στην επίτευξη των στόχων, στα ακαδημαϊκά επιτεύγματα και στην αυτό-αποτελεσματικότητα των παιδιών. Τέλος, παιδιά που βιώνουν περισσότερο γονεϊκή αποδοχή παρά απόρριψη νιώθουν και τα ίδια περισσότερο αποδεκτά στην καθημερινότητά τους και στις σχέσεις τους.

#### **4.3.Ερευνητικά δεδομένα Αποδοχής / Απόρριψης από τους εκπαιδευτικούς παιδιών με ή χωρίς Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες**

Αν και οι έρευνες σχετικά με τις αντιλήψεις των παιδιών για την αποδοχή / απόρριψη που βιώνουν από τους γονείς τους είναι περισσότερες, ωστόσο, υπάρχει μια ερευνητικό ενδιαφέρον και για τις αντιλήψεις των παιδιών αναφορικά με τις στοργικές ή τις απορριπτικές συμπεριφορές που βιώνουν από τους εκπαιδευτικούς. Συγκεκριμένα, οι Roeser και Eccles (1998), μελέτησαν μεταξύ άλλων τις αντιλήψεις 1.046 εφήβων σχετικά με τις ακαδημαϊκές τους επιδόσεις, τις επιτυχίες τους και τη ψυχολογική τους προσαρμογή σε σχέση με τους καθηγητές τους. Σύμφωνα με τα συμπεράσματά τους, οι μαθησιακές και κοινωνικές εμπειρίες των μαθητών διαμορφώνονται από τους δασκάλους. Ειδικότερα, όπως επισημαίνουν οι παραπάνω ερευνητές, οι έφηβοι που αντιλαμβάνονταν ότι οι καθηγητές τους τους θεωρούσαν καλούς μαθητές, απ' τη μια μεριά εμφάνισαν θετικές αλλαγές στις ακαδημαϊκές τους επιδόσεις, τις εκπαιδευτικές τους αξίες και την αυτοεκτίμησή τους και από την άλλη, μειώθηκαν τα αρνητικά τους συναισθήματα, όπως ο θυμός ή η καταθλιπτική διάθεση. Οι αντιλήψεις θετικής στάσης των εκπαιδευτικών σχετίστηκαν επίσης με λιγότερες «κοπάνες» από τη μεριά των μαθητών. Τα αποτελέσματα αυτά υποστηρίζουν την άποψη ότι οι σχέσεις των εφήβων με τους καθηγητές τους είναι σημαντικές για την ακαδημαϊκή και ψυχολογική τους προσαρμογή.

Σε έρευνα που πραγματοποιήθηκε στην Ελλάδα από το 2000 - 2003 σε 90 παιδιά με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες ηλικίας 8 - 14 ετών, ανεδείχθη ότι η πλειονότητα αυτών των παιδιών βίωναν τη στάση των δασκάλων τους ως αδιάφορη ή μη υποστηρικτική, ενώ πολύ λίγα ήταν τα παιδιά που θεωρούσαν ότι οι δάσκαλοι είναι ενισχυτικοί, θετικοί και ενδιαφέρονται για αυτά. Τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας κάνουν φανερή την ιδιαίτερη ευαισθησία των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες απέναντι στις λεκτικές και μη λεκτικές συμπεριφορές των

δασκάλων, συμπεριφορές που συχνά τους κάνουν νοιώθουν ότι απαξιώνονται από αυτούς. Παράλληλα, ένα μεγάλο ποσοστό των παιδιών αντιλήφθηκαν και τη σχέση των γονέων τους ως απορριπτική, ανεξάρτητα από το αν προϋπήρχαν σοβαρά οικογενειακά προβλήματα. Αυτό σημαίνει ότι ακόμη και σε οικογένειες παιδιών όπου οι γονείς ενδιαφέρονται να βοηθήσουν τα παιδιά τους, τα σχόλια τους, η γενικότερη συμπεριφορά τους και η αντίδραση τους στη σχολική πρόοδο ή αποτυχία των παιδιών τους, γίνονται αντιληπτά από τα παιδιά συχνά ως αρνητικές και απορριπτικές συμπεριφορές, δημιουργώντας αισθήματα μειονεξίας σε σχέση με τα αδέρφια ή τους συμμαθητές τους, αλλά και τον ίδιο τον εαυτό τους. Συμπερασματικά, τα αποτελέσματα της έρευνας τονίζουν τη διάσταση του υποκειμενικού βιώματος της απόρριψης των παιδιών από γονείς, δασκάλους και συμμαθητές, που βρέθηκε να επηρεάζει σε μεγάλο βαθμό την ψυχοσυναισθηματική ανάπτυξη, τα κίνητρα για ακαδημαϊκή εξέλιξη και την κοινωνική ενσωμάτωση των παιδιών (Κουρκούτας & Parmar, 2012).

Οι Blankemeyer, Flannery και Vazsonyi (2002) αξιολόγησαν το ρόλο της επιθετικότητας και των τριών δεικτών κοινωνικής ικανότητας (συμπεριφορά που προτιμάται από τους συμμαθητές, συμπεριφορά που προτιμάται από το δάσκαλο και σχολική προσαρμογή) στις αντιλήψεις των παιδιών για τις σχέσεις τους με τους εκπαιδευτικούς τους. Οι συμμετέχοντες ήταν 1.432 μαθητές τρίτης έως πέμπτης τάξης. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι τα υψηλότερα επίπεδα επιθετικότητας σχετίζονταν με τις αρνητικές και τις λιγότερο υποστηρικτικές σχέσεις που βίωνε το παιδί με τον εκπαιδευτικό του, ενώ τα υψηλότερα ποσοστά κοινωνικής ικανότητας σχετίζονταν με τις ευνοϊκότερες αντιλήψεις των παιδιών σχετικά με τις σχέσεις τους με τους εκπαιδευτικούς. Επίσης, η κακή προσαρμογή στο σχολείο συσχετίστηκε με αρνητικές εκλαμβανόμενες σχέσεις εκπαιδευτικού και παιδιού, περισσότερο για τα αγόρια παρά για τα κορίτσια. Δηλαδή, τα αγόρια που δεν χρησιμοποιούν κατάλληλα τον ελεύθερο τους χρόνο, δεν αποδίδουν καλά και δεν ακούν τις οδηγίες του εκπαιδευτικού, αντιλαμβάνονται τους δασκάλους τους ως λιγότερο υποστηρικτικούς. Επιπλέον, η επιθετικότητα και η σχολική προσαρμογή στην εκλαμβανόμενη σχέση των παιδιών με τους εκπαιδευτικούς τους φάνηκε να υποδηλώνει ότι τα επιθετικά παιδιά δεν είναι καταδικασμένα να έχουν κακές σχέσεις με τους δασκάλους τους, ειδικά αν είναι καλά προσαρμοσμένα στο σχολείο. Αυτό σημαίνει πως η αρνητική συσχέτιση μεταξύ της επιθετικότητας και της αντιλαμβανόμενης σχέσης παιδιού -

δασκάλου είναι ισχυρότερη για τα παιδιά με κακή σχολική προσαρμογή από ό, τι για εκείνα που ακούν τις οδηγίες των δασκάλων τους και ολοκληρώνουν τις εργασίες τους σύμφωνα με τις οδηγίες. Αυτό το εύρημα δείχνει ότι αν και η επιθετικότητα συνήθως οδηγεί σε κακές σχέσεις παιδιών - εκπαιδευτικών, η σχολική προσαρμογή μπορεί να χρησιμεύσει ως προστατευτικός παράγοντας για τα επιθετικά παιδιά. Τέλος, ένα πρόσθετο εύρημα ήταν ότι ακόμα και αν τα παιδιά ήταν κακώς προσαρμοσμένα στο σχολείο, αλλά δεν ήταν επιθετικά, αντιλαμβάνονταν τη σχέση τους με τους εκπαιδευτικούς πιο υποστηρικτική από εκείνα με κακή προσαρμογή και επιθετική συμπεριφορά. Αυτό υποδηλώνει ότι ακόμα και αν ένα παιδί δεν επιδειξεί κατάλληλες σχολικές συμπεριφορές, όπως η έγκαιρη εκπλήρωση των καθηκόντων του, ο δάσκαλος είναι πιθανόν να υποστηρίξει το παιδί, εκτός εάν το παιδί είναι επιθετικό.

Η Baker (2006) εξέτασε σε ένα δείγμα 1.310 μαθητών νηπιαγωγείου έως Ε΄ δημοτικού, το βαθμό στον οποίο η θετική σχέση εκπαιδευτικού - παιδιού συμβάλλει στη σχολική προσαρμογή και κατά πόσο επηρεάζεται από τα σημαντικά, ατομικά χαρακτηριστικά του παιδιού. Τα αποτελέσματα της έρευνας υποδεικνύουν ότι η ποιότητα της σχέσης εκπαιδευτικού - παιδιού φαίνεται να επηρεάζει τη συμπεριφορά, τις ακαδημαϊκές επιδόσεις και τη σχολική προσαρμογή του παιδιού κατά τη διάρκεια της εκπαιδευτικής περιόδου. Επιπλέον, στην έρευνα αυτή τονίζονται τα αποτελέσματα της προβληματικής συμπεριφοράς στη σχολική προσαρμογή των παιδιών και τη σημαντικότητα δημιουργίας μιας θετικής σχέσης εκπαιδευτικού - παιδιού για την αντιστάθμιση αυτών των ελλειμμάτων. Ειδικότερα, τα παιδιά που αντιμετώπιζαν συμπεριφορικά ή μαθησιακά προβλήματα είχαν φτωχότερα σχολικά επιτεύγματα σε σύγκριση με συμμαθητές τυπικής ανάπτυξης. Ωστόσο, τα παιδιά με αναπτυξιακές δυσκολίες και μια στενή σχέση με τον εκπαιδευτικό τους φάνηκε να έχουν σημαντικά πλεονεκτήματα σε σχέση με τους συνομηλίκους τους που δεν είχαν τέτοιες σχέσεις (Baker, 2006).

Στην παρούσα έρευνα (Baker, 2006) βρέθηκε, επίσης, μια ενδιαφέρουσα διαφοροποίηση σε σχέση με τα οφέλη της στενής συναισθηματικά σχέσης δασκάλου - παιδιού σε παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες. Συγκεκριμένα διαπιστώθηκε ότι τα παιδιά που αντιμετωπίζουν σημαντικά μαθησιακά προβλήματα δεν έδειξαν το χαρακτηριστικό διαφορετικό όφελος που αποκόμισαν οι συμμαθητές τους από τη

στενή σχέση με τους δασκάλους τους όταν εξετάστηκαν τα σχετικά με τη μάθηση αποτελέσματα. Ενώ τα τυπικώς αναπτυσσόμενα παιδιά φάνηκε να επωφελούνται από μια ζεστή σχέση με τους δασκάλους για να διαπραγματευτούν τον κοινωνικό κόσμο της μάθησης, αυτό το πλεονέκτημα δεν ήταν εμφανές στα παιδιά που αντιμετώπιζαν μαθησιακές δυσκολίες. Όπως εξηγεί η ερευνήτρια, το εύρημα αυτό είναι συνεπές με τις νευρο-αναπτυξιακές προοπτικές των μαθησιακών προβλημάτων. Σημαντικά ελλείμματα στη μάθηση είναι πιθανόν να οφείλονται σε νευρολογικές διαφορές στην επεξεργασία των πληροφοριών. Ως εκ τούτου, τα θετικά σχολικά αποτελέσματα είναι πολύ πιθανότερο να συσχετιστούν με την αποκατάσταση βασικών δεξιοτήτων μάθησης παρά με κοινωνικά διαμεσολαβητικών διαδικασιών στην τάξη για να ενισχυθεί η αυτοπεποίθηση τους. Τα παιδιά με σημαντικά ακαδημαϊκά/μαθησιακά προβλήματα απαιτούν στοχοθετημένη, άμεση διδασκαλία και αποκατάσταση των ελλειμμάτων μάθησης για τη βελτίωση της σχολικής προσαρμογής. Ωστόσο, η χαρακτηριστική προστατευτική επίδραση της στενής σχέσης μεταξύ εκπαιδευτικού - παιδιού ήταν εμφανής για αυτά τα παιδιά όταν προέβλεπε την κοινωνική συμπεριφορά. Συνεπώς, μια αποτελεσματική σχέση εκπαιδευτικών - μαθητών μπορεί να ωφελήσει τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες σε ψυχοκοινωνικό επίπεδο, όπως οι κοινωνικοί ή οι συμπεριφορικοί δείκτες σχολικής προσαρμογής. Εν ολίγοις, μια αποτελεσματική σχέση με τον δάσκαλο είναι ευεργετική για τα παιδιά σε όλη τη διάρκεια της σχολικής τους ηλικίας και μπορεί να είναι προστατευτική για τα παιδιά με προβλήματα συμπεριφοράς. Για τον λόγο αυτό, οι ερευνητές υποστηρίζουν ότι πρέπει να δίνεται ιδιαίτερη προσοχή στην ποιότητα της σχέσης δασκάλου – παιδιού, η οποία επηρεάζει τη σχολική εμπειρία των παιδιών – κοινωνική και μαθησιακή-, το συνολικό κλίμα της τάξης και τη συμβολής της στη μετέπειτα ζωή των παιδιών.

Η Κουράκη (βλ. Κουρκούτας & Parmar, 2012) διενήργησε έρευνα σε 27 μαθητές τμημάτων ένταξης ηλικίας 8 – 12 ετών στην Κρήτη, με σκοπό να διερευνήσει την αντίληψη αποδοχής – απόρριψης από τους δασκάλους των τμημάτων ένταξης. Σύμφωνα με τα αποτελέσματά της, βασική παράμετρος που επηρεάζει και προάγει τα κίνητρα για μάθηση αλλά και την ίδια τη μαθησιακή διαδικασία των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες είναι η υποστηρικτική και ζεστή σχέση που βιώνουν με τους δασκάλους και τους γονείς τους.

Σε μια άλλη έρευνα, ο Murray (2009) μελέτησε αν οι σχέσεις 104 εφήβων με τους γονείς και τους δασκάλους τους επηρεάζουν τη σχολική τους προσαρμογή. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι η ποιότητα της σχέσης γονέα - παιδιού και δασκάλου – μαθητή επηρεάζει σημαντικά τη σχολική εμπλοκή, την ικανότητα και τα επιτεύγματα των παιδιών, όπως ανέφεραν τα ίδια. Επιπλέον, σύμφωνα με τους μαθητές, η εγγύτητα, η εμπιστοσύνη, το αίσθημα ότι είναι αποδεκτοί, η προτροπή για συμμετοχή και η υποστήριξη των γονέων και των δασκάλων αποτέλεσαν τα πιο σημαντικά χαρακτηριστικά για την καλή σχολική τους προσαρμογή και τις ακαδημαϊκές τους επιδόσεις.

Η σχέση μεταξύ των αντιλήψεων των εφήβων σχετικά με την εκλαμβανόμενη αποδοχή των δασκάλων και των γονέων τους, καθώς και τον έλεγχο συμπεριφοράς, τη συμπεριφορά τους στο σχολείο και τη ψυχολογική τους προσαρμογή μελέτησαν οι Parmar και Rohner (2010). Στην έρευνα συμμετείχαν 217 μαθητές γυμνασίου στην Ινδία. Τα αποτελέσματά τους έδειξαν ότι οι μαθητές στο σύνολό τους αντιλαμβάνονταν τους εκπαιδευτικούς και τους γονείς τους να είναι ζεστοί και να τους αποδέχονται. Διαφορές μεταξύ φύλου βρέθηκαν στην αποδοχή των δασκάλων και των μητέρων, καθώς τα αγόρια δήλωσαν ότι βιώνουν μεγαλύτερη αποδοχή και από τους δύο σε σύγκριση με τα κορίτσια. Αναφορικά με τον έλεγχο της συμπεριφοράς τους, τόσο τα αγόρια όσο και τα κορίτσια αντιλαμβάνονταν τους δασκάλους καθώς και τους γονείς να έχουν σταθερή αντιμετώπιση. Οι δάσκαλοι ανέφεραν ότι και τα δύο φύλα συμπεριφέρονται καλά, αν και τα κορίτσια τείνουν να έχουν κάπως καλύτερη συμπεριφορά από ότι τα αγόρια. Επιπλέον, σχετικά με τη ψυχολογική προσαρμογή των μαθητών, τα αγόρια και τα κορίτσια ανέφεραν μόνο μικρά προβλήματα ψυχολογικής προσαρμογής. Όπως αναφέρουν οι ερευνητές, οι μαθητές δήλωσαν ότι όσο περισσότερη φροντίδα λάμβαναν από τους εκπαιδευτικούς και τους γονείς, τόσο καλύτερη ήταν η ψυχολογική προσαρμογή τους. Τα κορίτσια, ωστόσο, διαφοροποιήθηκαν από τα αγόρια, καθώς η λιγότερο ελεγκτική συμπεριφορά των δασκάλων και των γονέων φάνηκε να συμβάλλει στην καλύτερη ψυχολογική προσαρμογή των κοριτσιών αλλά όχι των αγοριών. Τέλος, αναφορικά με τη σχολική συμπεριφορά, τα αποτελέσματα διέφεραν ανάλογα με το φύλο. Συγκεκριμένα, για τα αγόρια μόνο η εκλαμβανόμενη γονεϊκή αποδοχή συσχετίστηκε με τη συμπεριφορά τους στο σχολείο, ενώ για τα κορίτσια φάνηκε σημαντική τόσο η



γονεϊκή αποδοχή, όσο και η αποδοχή του εκπαιδευτικού και ο έλεγχος της συμπεριφοράς τους.

Οι Rohner, Parmar και Ibrahim (2010) διερεύνησαν τη σχέση μεταξύ των αντιλήψεων 205 Κουβειτιανών μαθητών μέσης εκπαίδευσης για την αποδοχή που βιώνουν από τους δασκάλους και τους γονείς τους και τον έλεγχο της συμπεριφοράς, τη συμπεριφορά των μαθητών στο σχολείο και τη ψυχολογική προσαρμογή. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι τόσο τα αγόρια όσο και τα κορίτσια αντιλαμβάνονται τους γονείς και τους δασκάλους τους να είναι αρκετά αγαπητοί, ζεστοί, υποστηρικτικοί και να ελέγχουν τη συμπεριφορά τους με ήπιο τρόπο. Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί ανέφεραν για τα αγόρια αλλά και για τα κορίτσια ότι συμπεριφέρονται γενικά καλά στο σχολείο, παρόλο που τα αγόρια τείνουν να έχουν περισσότερο άσχημη συμπεριφορά από τα κορίτσια. Τέλος, τόσο τα αγόρια όσο και τα κορίτσια φάνηκε να έχουν καλή ψυχολογική προσαρμογή, η οποία συσχετίστηκε σημαντικά με την αποδοχή που βίωναν από τους δασκάλους και τους γονείς.

Η έρευνα των Erkman, Caner, Sart, Börkan και Şahan (2010) διερεύνησε την επίδραση της αντίληψης αποδοχής του εκπαιδευτικού, την αυτο-αντίληψη των παιδιών και τη στάση τους απέναντι στο σχολείο στην ακαδημαϊκή επίδοση 223 μαθητών πέμπτης τάξης στην Κωνσταντινούπολη. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι η αντίληψη αποδοχής του δασκάλου συσχετίστηκε σημαντικά με τη θετική σχολική στάση και την αυτο-αντίληψη των αγοριών και των κοριτσιών. Η αποδοχή από τους εκπαιδευτικούς είχε, επίσης, σημαντική σχέση με τα ακαδημαϊκά επιτεύγματα των αγοριών, αλλά όχι των κοριτσιών. Η αποδοχή από τον εκπαιδευτικό και η ακαδημαϊκή αυτο-αντίληψη ήταν σημαντικοί και ανεξάρτητοι προβλεπτικοί δείκτες της ακαδημαϊκής επίδοσης των αγοριών, αλλά μόνο η ακαδημαϊκή αυτο-αντίληψη προέβλεψε σημαντικά τα ακαδημαϊκά επιτεύγματα των κοριτσιών. Η μελέτη υποστήριξε ότι οι θετικές αντιλήψεις των δασκάλων ήταν ένας σημαντικός παράγοντας για την καλή ακαδημαϊκή επίδοση των αγοριών, αλλά όχι κατ' ανάγκη και των κοριτσιών. Ωστόσο, τόσο τα αγόρια όσο και τα κορίτσια που βίωναν συμπεριφορές αποδοχής από τους δασκάλους έτειναν να έχουν θετική σχολική στάση και θετική αυτο-αντίληψη.

Οι Khan, Haynes, Armstrong και Rohner διερεύνησαν το 2010 τις επιδράσεις της αποδοχής του εκπαιδευτικού και των γονέων στις ακαδημαϊκές επιδόσεις και στη σχολική συμπεριφορά 362 έφηβων Α΄ γυμνασίου σε μια περιοχή του Μισισσιπή των Ηνωμένων Πολιτειών Αμερικής. Τα αποτελέσματά τους έδειξαν ότι υπάρχει σημαντική συσχέτιση μεταξύ της αποδοχής του εκπαιδευτικού και του μέσου όρου βαθμολογίας των αγοριών, αλλά όχι των κοριτσιών. Η μητρική αποδοχή, επίσης, αλλά όχι η πατρική, φάνηκε να σχετίζεται επίσης με το μέσο όρο βαθμών των αγοριών. Η αποδοχή από τους εκπαιδευτικούς και τους γονείς, όμως, δεν συσχετίστηκε με τις ακαδημαϊκές επιδόσεις των κοριτσιών. Ωστόσο, όσο περισσότερο θεωρούσαν τα αγόρια και τα κορίτσια ότι είναι αποδεκτοί από τους εκπαιδευτικούς τους, τόσο καλύτερες συμπεριφορές ανέφεραν οι δάσκαλοι ότι είχαν στο σχολικό πλαίσιο. Τέλος, η αποδοχή των εκπαιδευτικών συνέβαλε σημαντικά στη σχολική συμπεριφορά και το μέσο όρο βαθμολογίας των αγοριών, αλλά όχι των κοριτσιών.

Η σχέση μεταξύ των αντιλήψεων των μαθητών για την αποδοχή που βιώνουν από τους δασκάλους και τους γονείς τους, οι αναφορές των δασκάλων σχετικά με τη συμπεριφορά των μαθητών στο σχολείο καθώς και οι αναφορές των μαθητών για τη δική τους ψυχολογική προσαρμογή διερευνήθηκε από τους Rohner, Khaleque, Elias και Sultana (2010). Η μελέτη διεξήχθη στο Μπαγκλαντές σε δείγμα 200 μαθητών γυμνασίου. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι, κατά μέσο όρο, οι μαθητές του Μπαγκλαντές αντιλαμβάνονται τους γονείς και τους δασκάλους τους ότι είναι αρκετά αγαπητοί. Επιπλέον, οι δάσκαλοι ανέφεραν ότι τα αγόρια, αλλά κυρίως τα κορίτσια είχαν καλή συμπεριφορά στο σχολείο, ενώ οι μαθητές ανέφεραν ότι είναι καλά προσαρμοσμένοι ψυχολογικά. Όπως διευκρινίζουν οι ερευνητές, αυτές οι αυτοαναφορές των μαθητών σχετικά με την καλή τους ψυχολογική προσαρμογή προφανώς σχετίζονται με την αποδοχή που βιώνουν από τους εκπαιδευτικούς και τους γονείς τους. Σε αντίθεση με τις προσδοκίες τους, όμως, οι αντιλήψεις των μαθητών για την αποδοχή από τους εκπαιδευτικούς και τους γονείς τους δεν συσχετίστηκαν σημαντικά με τις αναφορές των εκπαιδευτικών για τη συμπεριφορά των μαθητών στο σχολείο. Οι αντιλήψεις των μαθητών για την αποδοχή των εκπαιδευτικών και των γονέων τους συσχετίστηκαν, ωστόσο, σημαντικά με την ψυχολογική προσαρμογή τους. Τέλος, οι αναλύσεις έδειξαν ότι μόνο η αποδοχή των

εκπαιδευτικών, και όχι των γονέων, συμβάλλει σημαντικά και ανεξάρτητα στις ψυχολογικές διακυμάνσεις των εφήβων, των αγοριών και των κοριτσιών.

Η Tulviste (2011) (βλ. επίσης Tulviste & Rohner, 2010) διερεύνησε τις ομοιότητες στον τρόπο που βιώνουν τα παιδιά τις σχέσεις τους στο σπίτι και στο σχολείο. Συγκεκριμένα, μελέτησε το βαθμό στον οποίο η αντίληψη των παιδιών για τη γονεϊκή αποδοχή / απόρριψη και τον έλεγχο σχετίζεται με την αντίληψή τους για την αποδοχή / απόρριψη και τον έλεγχο των εκπαιδευτικών, καθώς και την επιρροή της αποδοχής / απόρριψης των γονέων και των δασκάλων στη ψυχολογική προσαρμογή, τη σχολική συμπεριφορά και τις ακαδημαϊκές επιδόσεις 224 παιδιών έκτης Δημοτικού της Εσθονίας. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι μαθητές, κατά μέσο όρο, αντιλαμβάνονταν ότι είναι αποδεκτοί και μετριοπαθώς ελεγχόμενοι από τις μητέρες, τους πατέρες και τους δασκάλους τους, ενώ ο μεγαλύτερος και πιο αυστηρός έλεγχος σχετίστηκε με την απόρριψη. Επίσης, φάνηκε ότι όσο περισσότερη αποδοχή βίωναν τα παιδιά από τη μητέρα και τον πατέρα τους, τόσο περισσότερο αποδεκτά αισθάνονταν ότι είναι και από τους δασκάλους τους. Η γονεϊκή αποδοχή που βίωναν τα παιδιά στο σπίτι τους σχετίστηκε με τη ψυχολογική τους προσαρμογή, ενώ η αποδοχή που βίωναν από το δάσκαλό τους σχετίστηκε με τη σχολική συμπεριφορά. Ωστόσο, η αποδοχή των γονιών και των δασκάλων δεν φάνηκε, στην παρούσα έρευνα, να συσχετίζεται με τις ακαδημαϊκές επιδόσεις των μαθητών.

Οι Ahmed, Rohner και Carrasco (2012) διερεύνησαν το βαθμό στον οποίο η εκλαμβανόμενη αποδοχή των γονέων, των αδελφών, των καλύτερων φίλων και των καθηγητών συμβάλλουν στη ψυχολογική προσαρμογή 249 εφήβων ηλικίας 13 έως 18 ετών στο Κουβέιτ. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι τόσο τα αγόρια όσο και τα κορίτσια ένιωθαν αποδεκτά από τους Σημαντικούς Άλλους της παρούσας έρευνας και μάλιστα, το σημαντικό αυτό δεσμό τον θεώρησαν άμεσα συνδεδεμένο με τη θετική ψυχολογική τους προσαρμογή. Ωστόσο, οι αναλύσεις έδειξαν ότι η αποδοχή από τα αδέρφια, τους καλύτερους φίλους και από τους πατέρες είναι αυτή που επηρεάζει σημαντικά τη ψυχολογική προσαρμογή των αγοριών. Αντίθετα, η μητρική αποδοχή και η αποδοχή των εκπαιδευτικών φάνηκε να μην είναι σημαντική για τους έφηβους. Για τα κορίτσια, απ' την άλλη μεριά, η αντιλαμβανόμενη πατρική αποδοχή ήταν η σημαντικότερη για τη ψυχολογική προσαρμογή τους, ακολουθούμενη από την αντιλαμβανόμενη αδερφική αποδοχή και την αποδοχή των εκπαιδευτικών. Όπως

επισημαίνουν οι ερευνητές, τα αποτελέσματά τους συμφωνούν με τη θεωρία του Rohner, σύμφωνα με τον οποίο η ψυχολογική, συμπεριφορική και γνωστική προσαρμογή των παιδιών επηρεάζεται με παρόμοιο τρόπο παγκοσμίως, όταν τα παιδιά βιώνουν αποδοχή ή απόρριψη από τους γονείς τους και τους Σημαντικούς Άλλους.

Η Σμυρνάκη (2014), στα πλαίσια της διδακτορικής της διατριβής, διερεύνησε τους οικογενειακούς και σχολικούς παράγοντες που σχετίζονται με τα προβλήματα συμπεριφοράς μαθητών δημοτικού σχολείου και των πρακτικών διαχείρισής τους στο πλαίσιο της οικογένειας και του σχολείου. Το δείγμα της περιλάμβανε 55 μαθητές με προβλήματα συμπεριφοράς και 55 μαθητές χωρίς προβλήματα συμπεριφοράς, τάξεων τετάρτης έως έκτης δημοτικού. Σύμφωνα με τα αποτελέσματά της, η αυτοαντίληψη του μαθητή διαδραματίζει τον πιο σημαντικό ρόλο στην πρόβλεψη των προβλημάτων συμπεριφοράς. Επιπλέον, η γονεϊκή εχθρότητα/επιθετικότητα αποτελούν σημαντικό προβλεπτικό παράγοντα παρουσίας προβλημάτων συμπεριφοράς, ενώ η μητρική ζεστασιά/στοργή διαδραματίζει τον πιο σημαντικό ρόλο στην πρόβλεψη των προβλημάτων συμπεριφοράς και της σχολικής επάρκειας. Επίσης, η αδιαφοροποίητη απόρριψη του δασκάλου προβλέπει στο μεγαλύτερο βαθμό την παρουσία προβλημάτων συμπεριφοράς συγκριτικά με τις άλλες διαστάσεις αποδοχής/απόρριψης του δασκάλου. Σχετικά με τις γονεϊκές και εκπαιδευτικές πρακτικές αντιμετώπισης της προβληματικής συμπεριφοράς, όπως τις βιώνουν οι μαθητές, όπως υποστηρίζει η ερευνήτρια, αυτές είναι κατά κύριο λόγο αρνητικές. Συγκεκριμένα, οι μητρικές κυρίως πρακτικές βιώνονται από τους μαθητές ως πιο σκληρές από εκείνες των δασκάλων και συνήθως συνδέονται με τη μη συμμόρφωσή τους, σε αντιδιαστολή με εκείνες του δασκάλου, στις οποίες οι μαθητές συμμορφώνονται. Τέλος, καθώς οι αρνητικές γονεϊκές πρακτικές προκαλούν συναισθήματα στενοχώριας, φόβου και θυμού στους μαθητές, οι ίδιοι εκφράζουν την επιθυμία γονείς και δάσκαλοι να τροποποιήσουν τις πρακτικές τους και να τις κάνουν θετικές.

Η Μπαλλή (2015), στα πλαίσια της μεταπτυχιακής διπλωματικής της εργασίας, διερεύνησε τις σχέσεις ανάμεσα στις διαστάσεις της γονεϊκής συμπεριφοράς, έτσι όπως γίνονται αντιληπτές από τα παιδιά, στις φιλίες των παιδιών μέσης παιδικής ηλικίας και σε συμπεριφορές που παρουσιάζουν στο σχολείο 312

παιδιά πέμπτης και έκτης δημοτικού. Σύμφωνα με τα αποτελέσματά της, η αποδοχή των γονέων φάνηκε ότι σχετίζεται θετικά με τις σχέσεις των παιδιών με τους συνομηλίκους τους και τις ποιοτικές διαστάσεις των σχέσεων με τον καλύτερο φίλο τους. Αντίθετα, οι συμπεριφορές εχθρότητας και παραμέλησης των γονέων συνδέθηκαν με μειωμένη αρωγή, ασφάλεια, οικειότητα, αυξημένο αριθμό συγκρούσεων μεταξύ των φίλων, καθώς και κακές σχέσεις με την ομάδα συνομηλίκων. Επίσης, οι συμπεριφορές απόρριψης συνδέθηκαν ισχυρά με την εκδήλωση προβλημάτων διαγωγής, διάσπασης προσοχής/υπερκινητικότητας και συναισθηματικών προβλημάτων. Συγκεκριμένα, φάνηκε ότι τα συναισθηματικά προβλήματα και τα προβλήματα διάσπασης προσοχής/υπερκινητικότητας προβλέπονταν από την εχθρότητα της μητέρας, ενώ τα προβλήματα διαγωγής προβλέπονταν μόνο από τις συμπεριφορές εχθρότητας του πατέρα. Τα παιδιά, δηλαδή, που εκλάμβαναν απόρριψη από το οικογενειακό τους περιβάλλον είχαν μεγαλύτερες πιθανότητες να εμφανίσουν προβλήματα στην ψυχοκοινωνική τους προσαρμογή, σύμφωνα με τις εκτιμήσεις των εκπαιδευτικών τους. Από την άλλη πλευρά, η ζεστασιά, η υποστήριξη και γενικά η αποδοχή από τους γονείς προς τα παιδιά τους συνδέθηκε με τη θετική κοινωνική συμπεριφορά που επιδεικνύουν τα παιδιά στις σχέσεις με τους συνομηλίκους τους, καθώς και με λιγότερα προβλήματα συμπεριφοράς.

Οι Βερεράκη, Κατσιάνα και Σταθουδάκη (2016), στα πλαίσια της πτυχιακής τους εργασίας, μελέτησαν τις αντιλήψεις αποδοχής/απόρριψης από τους εκπαιδευτικούς των παιδιών με μαθησιακές, συναισθηματικές δυσκολίες και προβλήματα συμπεριφοράς. Το δείγμα τους αποτέλεσαν 763 μαθητές από τρεις νομούς της Κρήτης. Από τα αποτελέσματά τους προέκυψε ότι δεν υπήρξε διαφοροποίηση στις αντιλήψεις αποδοχής - απόρριψης από εκπαιδευτικούς των παιδιών με συναισθηματικές, μαθησιακές δυσκολίες και προβλήματα συμπεριφοράς που φοιτούν σε Τμήματα Ένταξης και των παιδιών του γενικού συνόλου. Διαφοροποίηση, ωστόσο, βρέθηκε στις κλίμακες ζεστασιά/στοργή και αδιαφορία/παραμέληση, όπου η αντίληψη της αδιαφορίας και της παραμέλησης ήταν λιγότερη ανάμεσα στους μαθητές που φοιτούν σε τμήματα ένταξης και σε μαθητές του γενικού πληθυσμού. Τέλος, φάνηκε ότι τα παιδιά με κάποιου είδους δυσκολία βιώνουν πιο έντονα την απόρριψη των εκπαιδευτικών σε σχέση με τα παιδιά που δεν παρουσιάζουν κάποιου είδους δυσκολία.

Ανακεφαλαιώνοντας, τα αποτελέσματα των παραπάνω ερευνών συγκλίνουν στην άποψη ότι η αποδοχή που βιώνουν οι μαθητές από τους εκπαιδευτικούς είναι εξίσου υψίστης σημασίας με τη γονεϊκή αποδοχή, καθώς επηρεάζουν την ακαδημαϊκή/ μαθησιακή-σχολική και ψυχοκοινωνική τους προσαρμογή. Ειδικότερα, τα παιδιά που βιώνουν αποδοχή από τους δασκάλους τους έχουν καλύτερες ακαδημαϊκές επιδόσεις και προοπτικές (όντας και τα ίδια ικανά για ανάλογες θετικές σχέσεις), σχολική προσαρμογή, αυτοεκτίμηση και συμπεριφορά μέσα στο σχολικό πλαίσιο. Όταν τα παιδιά νιώθουν τη συναισθηματική ζεστασιά και την αποδοχή των δασκάλων δημιουργούν θετικές σχέσεις μαζί τους αλλά και με τους συμμαθητές τους. Αντιθέτως, τα παιδιά που βιώνουν απόρριψη από τους δασκάλους τους φαίνεται να δυσκολεύονται να προσαρμοστούν στο σχολείο, απουσιάζουν περισσότερο και προσπαθούσαν να το αποφύγουν, δεν χαίρονται όταν είναι εκεί, έχουν χαμηλότερη αίσθηση ικανότητας εαυτού και συγχρόνως δυσκολεύονται και στις σχέσεις τους με τους συνομηλίκους τους.

Αναφορικά με τα παιδιά με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες, οι έρευνες (Baker, 2006· Κουρκούτας & Parmar, 2012· Σμυρνάκη, 2014· Βερεράκη, Κατσιάνα & Σταθουδάκη, 2016) δείχνουν ότι η πλειονότητα των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες βιώνουν πιο έντονα τη στάση των γονέων και των εκπαιδευτικών τους ως αδιάφορη ή απορριπτική, στάση που τους δημιουργεί αισθήματα μειονεξίας σε σχέση με τα αδέρφια, τους συμμαθητές, τον ίδιο τον εαυτό τους. Τα ευρήματα αυτά τονίζουν τη σημαντικότητα της αποδοχής από τους γονείς και τους εκπαιδευτικούς για τα παιδιά με σημαντικά ακαδημαϊκά/μαθησιακά προβλήματα ή προβλήματα συμπεριφοράς τόσο στο οικογενειακό όσο και στο σχολικό τους περιβάλλον. Συγκεκριμένα, όπως αναφέρθηκε πρωτύτερα, η υποστηρικτική και ζεστή σχέση μεταξύ των παιδιών, των γονέων και των εκπαιδευτικών επηρεάζει σε μεγάλο βαθμό την ψυχοσυναισθηματική τους ανάπτυξη, τα κίνητρα τους για ακαδημαϊκή εξέλιξη, την κοινωνική τους ενσωμάτωση και την αντιστάθμιση των ελλειμμάτων τους, τομείς στους οποίους συχνά τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες δυσκολεύονται περισσότερο.

## **Β΄ ΜΕΡΟΣ: ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΕΡΕΥΝΑΣ**

## **Κεφάλαιο 5: Μεθοδολογία έρευνας**

Στο 5<sup>ο</sup> κεφάλαιο πραγματοποιείται η παρουσίαση των στόχων και των ερωτημάτων της παρούσας έρευνας. Επιπλέον, περιγράφεται το δείγμα της έρευνας, τα μέσα συλλογής δεδομένων και η διαδικασία συλλογής των δεδομένων.

### **5.1. Στόχοι και ερωτήματα έρευνας**

Στόχος της παρούσας έρευνας ήταν να διερευνηθεί η αντιλαμβανόμενη αποδοχή / απόρριψη των μαθητών με και χωρίς Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες από τους γονείς και τους δασκάλους τους. Συγκεκριμένα, τα βασικά ερωτήματα στα οποία στηρίζεται η παρούσα έρευνα είναι τα εξής:

1. Οι μαθητές των τριών τελευταίων τάξεων του Δημοτικού βιώνουν περισσότερη αποδοχή ή απόρριψη από τους γονείς και τους δασκάλους τους;
2. Υπάρχει διαφοροποίηση στις αντιλήψεις των μαθητών με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες σχετικά με την αποδοχή / απόρριψη των Σημαντικών Άλλων (Δασκάλων - Γονέων ) σε σύγκριση με τους μαθητές τυπικής ανάπτυξης;
3. Το φύλο, η τάξη, ο αριθμός αδερφιών και η σειρά γέννησης επηρεάζουν τον τρόπο που οι μαθητές βιώνουν την αποδοχή ή την απόρριψη των γονέων και των δασκάλων τους;

### **5.2. Συμμετέχοντες**

Οι συμμετέχοντες προήλθαν από 12 τμήματα 2 Δημοτικών Σχολείων του Ρεθύμνου. Το 1<sup>ο</sup> Δημοτικό Σχολείο βρίσκεται δυτικά του Ρεθύμνου και μεγάλος αριθμός των μαθητών που φοιτούν σε αυτό προέρχονται από άλλες χώρες, με μέτριο ως χαμηλό κοινωνικο-οικονομικό επίπεδο, όπως δήλωσε ο διευθυντής του σχολείου. Το 2<sup>ο</sup> Δημοτικό Σχολείο βρίσκεται στο κέντρο του Ρεθύμνου, όπου σε αυτό φοιτούν μαθητές στην πλειοψηφία τους Έλληνες με μέτριο ως υψηλό κοινωνικο-οικονομικό επίπεδο, σύμφωνα με τον διευθυντή. Και τα 2 Δημοτικά είναι 12/θεσια σχολεία με 2 τμήματα στη Δ', Ε' και Στ' τάξη αντίστοιχα. Η επιλογή αυτών των δύο Δημοτικών δεν ήταν τυχαία, καθώς έγινε προσπάθεια να συμπεριληφθούν στην έρευνα σχολεία



από διαφορετικές περιοχές του Ρεθύμνου, προκειμένου να αντιπροσωπεύονται όσο το δυνατόν περισσότερο κοινωνικο-οικονομικά και μορφωτικά επίπεδα του πληθυσμού. Σημαντικός παράγοντας επιλογής των συγκεκριμένων σχολείων, επίσης, ήταν η προθυμία και η συγκατάθεση των διευθυντών να συμμετάσχουν στην έρευνα.

Οι συμμετέχοντες/ουσες ήταν συνολικά 195 παιδιά, από τα οποία τα 101 (51,8 %) ήταν αγόρια και τα 94 (48,2 %) ήταν κορίτσια. Ειδικότερα, οι μαθητές/τριες ήταν κατανομημένοι στις τρεις τελευταίες τάξεις του Δημοτικού: 60 (30,8 %) μαθητές/τριες της Δ' τάξης, 62 (31,8 %) μαθητές/τριες της Ε' τάξης και 73 (37,4 %) μαθητές/τριες της Στ' τάξης. Από τα 195 παιδιά του συνολικού δείγματος τα 53 (27%) ήταν παιδιά με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες που έχουν λάβει επίσημη διάγνωση από το ΚΕΔΔΥ και φοιτούν στα ΤΕ (βασικό κριτήριο). Η ομάδα αυτή περιλαμβάνει κυρίως μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες (Ειδικές και Γενικές) και Προβλήματα Συμπεριφοράς/ Σχολικής προσαρμογής.

### **5.3. Μέσα Συλλογής Δεδομένων**

Η εν λόγω έρευνα είναι μια ποσοτικού τύπου έρευνα, η οποία διεξήχθη με τη χρήση σταθμισμένων κλιμάκων αυτοαναφοράς με ερωτήσεις βαθμονόμησης. Τα ερωτηματολόγια αποτελούνται από μια σειρά ερωτήσεων, στις οποίες ο ερωτώμενος καλείται να απαντήσει γραπτά και με μια συγκεκριμένη σειρά. Επιλέξαμε το συγκεκριμένο εργαλείο έρευνας, προκειμένου να συλλέξουμε περιγραφικά και επεξηγηματικά δεδομένα για τις αντιλήψεις των μαθητών σχετικά με την αποδοχή / απόρριψη που βιώνουν από τους Σημαντικούς Άλλους (Παπάς, 2002). Επιπλέον, τα δύο ερωτηματολόγια που χρησιμοποιήθηκαν είχαν σαφείς και ακριβείς ερωτήσεις, διερευνούσαν ένα συγκεκριμένο χαρακτηριστικό κάθε φορά και ήταν σύντομα, ενώ έχουν σταθμιστεί και προσαρμοστεί στα ελληνικά. Τέλος, οι ερωτώμενοι μαθητές ήταν ικανοί και διατεθειμένοι να απαντήσουν. Τα εργαλεία που χρησιμοποιήθηκαν περιγράφονται αναλυτικά στη συνέχεια.

### *A) Δημογραφικά Στοιχεία*

Μέσω κλειστών ερωτήσεων ζητήθηκαν πληροφορίες από τα παιδιά σχετικά με το φύλο τους, την τάξη τους, τον αριθμό αδελφών στην οικογένεια, καθώς και η σειρά γέννησής τους.

### *B) Αντιλήψεις Γονεϊκής Αποδοχής / Απόρριψης*

Για τη διερεύνηση των αντιλήψεων των μαθητών για τις αποδεκτές ή απορριπτικές συμπεριφορές που βίωναν από τους γονείς τους χρησιμοποιήθηκε η Σύντομη Μορφή της Κλίμακας Μέτρησης της Αντίληψης της Γονεϊκής Αποδοχής-Απόρριψης (PARQ/Parental Acceptance-Rejection/Short Form)<sup>2</sup> του Rohner (2004). Το ερωτηματολόγιο αυτό αποτελεί το πιο ευρέως διαδεδομένο εργαλείο της θεωρίας Γονεϊκής Αποδοχής/Απόρριψης (PARTheory) και εξετάζει το βαθμό στον οποίο η ανάγκη που έχει το άτομο για αποδοχή και συναισθηματική ζεστασιά από τους γονείς του έχει καλυφθεί κατά την παιδική του ηλικία.

Το εργαλείο αυτό διαθέτει τρεις διαφορετικές μορφές. Η μια κλίμακα (Child PARQ) χρησιμοποιείται για να εκτιμήσει το βαθμό στον οποίο τα παιδιά ηλικίας 9 – 12 χρονών αντιλαμβάνονται και βιώνουν την αποδοχή ή την απόρριψη των συμπεριφορών της μητέρας και του πατέρα τους, καθώς και τα ανάλογα συναισθήματα που τους προκαλούν οι συμπεριφορές αυτές. Η δεύτερη μορφή (Adult PARQ) εκτιμάει τις αναμνήσεις που έχουν οι ενήλικες από την παιδική τους ηλικία αναφορικά με τις αποδεκτές και απορριπτικές συμπεριφορές των γονέων τους. Τέλος, η τρίτη κλίμακα (Parent PARQ) αφορά στους γονείς και στις αντιλήψεις τους σχετικά με τις δικές τους συμπεριφορές αποδοχής και απόρριψης προς τα παιδιά τους (Tsaousis, Giovazolias & Mascha, 2012).

Στην Ελλάδα η κλίμακα που έχει σταθμιστεί είναι το Child Parental Acceptance/Rejection Questionnaire (PARQ) – Short Form (Rohner & Khaleque, 2005). Πιο αναλυτικά, το Child PARQ διατίθεται σε δύο μορφές που αφορούν στη συμπεριφορά του πατέρα και της μητέρας αντίστοιχα. Πρόκειται για ένα

---

<sup>2</sup>Η Σύντομη Μορφή της Κλίμακας Μέτρησης της Αντίληψης της Γονεϊκής Αποδοχής-Απόρριψης παρατίθεται στο Παράρτημα.

ερωτηματολόγιο αυτοαναφοράς με 24 προτάσεις που ζητάει από τα παιδιά να απαντήσουν σε ερωτήματα σχετικά με τη γονεϊκή αποδοχή / απόρριψη που έχουν βιώσει. Στο ερωτηματολόγιο διακρίνονται 4 υποκλίμακες που αφορούν στην εκλαμβανόμενη ζεστασιά / στοργή, στην εκλαμβανόμενη εχθρότητα / επιθετικότητα, στην εκλαμβανόμενη αδιαφορία / παραμέληση και στην εκλαμβανόμενη αδιαφοροποίητη απόρριψη των γονέων. Η βαθμολόγηση των απαντήσεων των παιδιών γίνεται με βάση μια 4-βαθμη κλίμακα Likert («Πάντα», «Μερικές φορές», «Σπάνια», «Ποτέ»). Εκτός από τα 4 ατομικά σκορ, υπάρχει και ένα τελικό-συνολικό σκορ που περιλαμβάνει τις τέσσερις αυτές επιμέρους κατηγορίες. Τρεις από τις τέσσερις κλίμακες (εχθρότητα / επιθετικότητα, αδιαφορία / παραμέληση, αδιαφοροποίητη απόρριψη) αποτελούν μετρήσεις της εκλαμβανόμενης απόρριψης (Demetriou & Christodoulides, 2006· Rohner & Khaleque, 2010· Tsaousis, Giovazolias & Mascha, 2012).

Ειδικότερα, η κλίμακα ζεστασιάς / στοργής αναφέρεται στις σχέσεις γονέα - παιδιού όπου τα παιδιά νιώθουν τους γονείς τους να τους δίνουν αγάπη ή στοργή χωρίς προϋποθέσεις, χωρίς ωστόσο απαραίτητα να το κάνουν με μεγάλη επίδειξη. Ένας υψηλός βαθμός στην κλίμακα ζεστασιά / στοργή αποκαλύπτει την ελάχιστη αντιληπτή ζεστασιά, δηλαδή τη μέγιστη εκλαμβανόμενη απόρριψη. Η ανάστροφη βαθμολόγηση της συγκεκριμένης κλίμακας αναφέρεται σε έναν γονέα ο οποίος βιώνεται ως μη στοργικός και αδιάφορος, που δεν δείχνει αγάπη και δεν εμπλέκεται με το παιδί του, αλλά δεν είναι επιθετικός ούτε το παραμελεί σκοπίμως (Demetriou & Christodoulides, 2006).

Ακολούθως, η κλίμακα εχθρότητας / επιθετικότητας αναφέρεται στις συνθήκες στις οποίες το παιδί πιστεύει ότι οι γονείς του είναι θυμωμένοι ή πικραμένοι μαζί του (εχθρότητα), ή σε συνθήκες όπου το παιδί πιστεύει ότι οι γονείς του σκοπεύουν να το βλάψουν με σωματική ή λεκτική βία. Ένα υψηλό σκορ σε αυτήν την κλίμακα αποκαλύπτει τη μέγιστη εκλαμβανόμενη εχθρότητα / επιθετικότητα (Demetriou & Christodoulides, 2006).

Η τρίτη κλίμακα, η κλίμακα αδιαφορίας / παραμέλησης, αναφέρεται σε συνθήκες όπου το παιδί βιώνει τους γονείς του ως αδιάφορους προς αυτό. Αυτοί οι γονείς είναι πιθανόν να θεωρηθούν ως οι γονείς που περνούν ελάχιστο χρόνο με το

παιδί τους. Οι γονείς που παραμελούν ή αδιαφορούν για το παιδί τους δεν βιώνονται από το παιδί απαραίτητως ως εχθρικοί. Όπως στις προηγούμενες κλίμακες έτσι και σε αυτήν, ένα υψηλό σκορ αποκαλύπτει τη μέγιστη αντιληπτή παραμέληση / αδιαφορία που βιώνει το παιδί από τη συμπεριφορά των γονέων του (Demetriou & Christodoulides, 2006).

Τέλος, η κλίμακα της αδιαφοροποίητης απόρριψης αναφέρεται στην απουσία ή στη σημαντική έλλειψη αγάπης και στοργής που νιώθει το παιδί. Η αδιαφοροποίητη απόρριψη δεν αντικατοπτρίζει σαφώς την εκλαμβανόμενη εχθρότητα / επιθετικότητα αλλά ούτε την παραμέληση / αδιαφορία. Μια υψηλή βαθμολογία σε αυτήν την κλίμακα δείχνει τη μέγιστη αντιληπτή αδιαφοροποίητη απόρριψη. Σε αυτή την κλίμακα, το θεωρητικό μέσο σημείο είναι το 25 (Demetriou & Christodoulides, 2006).

Πίνακας 1

*Περιγραφή Ερωτηματολογίου PARQ*

Ονομασία Κλίμακας	Αριθμός Ερωτήσεων	Ερωτήσεις	Βαθμολογία (Σκορ)
Ζεστασιά/Στοργή	8	1, 3, 9, 12, 17, 19, 22, 24	8-32
Εχθρότητα/Επιθετικότητα	6	4, 6, 10, 14, 18, 20	6-24
Αδιαφορία/Παραμέληση	6	2, 7, 11, 13* <sup>3</sup> , 15, 23	6-24
Αδιαφοροποίητη Απόρριψη	4	5, 8, 16, 21	4-16
Σύνολο	24		24-96

*Γ) Αντιλήψεις Αποδοχής / Απόρριψης από τους Εκπαιδευτικούς*

<sup>3</sup>Με \*είναι η ερώτηση σε ανάστροφη κλίμακα

Για τη διερεύνηση των αντιλήψεων των μαθητών Αποδοχής / Απόρριψης που βίωναν από τις συμπεριφορές των εκπαιδευτικών τους χρησιμοποιήθηκε η Σύντομη Μορφή της Κλίμακας Μέτρησης Αποδοχής / Απόρριψης από το Δάσκαλο (TARQ/Teacher's Acceptance-Rejection/Short Form)<sup>4</sup> του Rohner (2004). Η κλίμακα TARQ αποτελείται συνολικά από 29 προτάσεις και δημιουργήθηκε με σκοπό να μπορούν τα παιδιά να αξιολογούν τη συμπεριφορά του δασκάλου τους απέναντί τους, έτσι όπως τη βιώνουν τα ίδια (Rohner & Khaleque, 2005).

Ειδικότερα, η κλίμακα TARQ αποτελείται από πέντε υποκλίμακες. Οι τέσσερις υποκλίμακες αφορούν στις αντιλήψεις των μαθητών σχετικά με την εκλαμβανόμενη ζεστασιά /στοργή, την εκλαμβανόμενη εχθρότητα/επιθετικότητα, την εκλαμβανόμενη αδιαφορία/παραμέληση και τέλος, την εκλαμβανόμενη αδιαφοροποίητη απόρριψη του δασκάλου. Το άθροισμα των τεσσάρων υποκλιμάκων δίνουν το τελικό σκορ αποδοχής/απόρριψης που βιώνουν οι μαθητές από το δάσκαλό τους. Χαμηλά σκορ στη συνολική κλίμακα Αποδοχής / Απόρριψης δηλώνουν ότι το παιδί νιώθει πως ο δάσκαλος το αποδέχεται. Σκορ από 72,5 και πάνω στη συνολική αποδοχή / απόρριψη δηλώνει ότι ο δάσκαλος εκλαμβάνεται να είναι περισσότερο απορριπτικός παρά να δείχνει αποδοχή. Η πέμπτη και τελευταία υποκλίμακα αφορά στο βαθμό στον οποίο οι μαθητές αντιλαμβάνονται ότι ο δάσκαλος ελέγχει τη συμπεριφορά τους. Χαμηλά σκορ στην υποκλίμακα ελέγχου της συμπεριφοράς δηλώνουν ότι το παιδί δεν βιώνει τον δάσκαλο ελεγκτικό. Η βαθμολόγηση των απαντήσεων των παιδιών γίνεται με βάση μια 4-βαθμη κλίμακα Likert («Πάντα», «Μερικές φορές», «Σπάνια», «Ποτέ») (Rohner & Khaleque, 2005).

---

<sup>4</sup>Η Σύντομη Μορφή της Κλίμακας Μέτρησης Αποδοχής / Απόρριψης από το Δάσκαλο παρατίθεται στο Παράρτημα.

## Πίνακας 2

Περιγραφή Ερωτηματολογίου TARQ

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

### 5.4. Διαδικασία

Η ερευνήτρια επικοινωνήσε τηλεφωνικά με τους διευθυντές των σχολείων και τους επισκέφθηκε σε ώρα και μέρα που της όρισαν εκείνοι. Στη συνάντηση μαζί τους, τους προσκόμισε την άδεια του Υπουργείου Παιδείας για την έγκριση της διεξαγωγής της έρευνας, καθώς τους ενημέρωσε και για το θέμα της έρευνας. Στη συνέχεια, ακολούθησε ενημέρωση των εκπαιδευτικών των τάξεων. Έπειτα, μοιράστηκαν επιστολές συναίνεσης για τους γονείς των παιδιών. Όταν οι επιστολές αυτές επεστράφησαν στους εκπαιδευτικούς της τάξης, η ερευνήτρια ενημερώθηκε από τους διευθυντές και κανονίστηκε το ραντεβού τους. Τα παιδιά που επέστρεψαν τις επιστολές συναίνεσης υπογεγραμμένες από τους γονείς, ήταν και αυτά που συμμετείχαν στην έρευνα.

Η συλλογή των δεδομένων έγινε με άμεση παράδοση και παραλαβή των ερωτηματολογίων στα πλαίσια δύο διδακτικών ωρών. Συγκεκριμένα, την πρώτη διδακτική ώρα δόθηκαν στα παιδιά τα ερωτηματολόγια για τους γονείς τους. Ο εκπαιδευτικός της τάξης ήταν παρών κατά τα πρώτα 10 λεπτά και, έπειτα από συνεννόηση με την ερευνήτρια, έβαζε ένα διακριτικό σημάδι στο ερωτηματολόγιο των παιδιών που είχαν Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες και σημείωνε τον

συγκεκριμένο τύπο των Ειδικών Εκπαιδευτικών Αναγκών. Στη συνέχεια, ο εκπαιδευτικός της τάξης αποχώρησε από την αίθουσα. Κατά τη δεύτερη διδακτική ώρα, τα παιδιά απαντούσαν στο ερωτηματολόγιο για το δάσκαλο της τάξης τους. Αποφασίσαμε ο εκπαιδευτικός της τάξης να είναι αρχικά μέσα στην αίθουσα, ώστε να μπορέσει να σημειώσει τους μαθητές με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες. Έπειτα, προτιμήσαμε ο δάσκαλος να είναι εκτός τάξης, ώστε να εξασφαλίσουμε την αμερόληπτη συμπλήρωση των ερωτηματολογίων από τους μαθητές. Πριν τη συμπλήρωση του κάθε ερωτηματολογίου δόθηκαν προφορικά οι κατάλληλες διευκρινήσεις από την ερευνήτρια και επισημάνθηκε ότι τα ερωτηματολόγια είναι ανώνυμα και δεν υπάρχουν σωστές και λάθος απαντήσεις. Τέλος, τους ζητήθηκε να συμπληρώσουν τα ερωτηματολόγια με ειλικρίνεια και τονίστηκε ότι οι απαντήσεις είναι εμπιστευτικές και δεν θα έχουν πρόσβαση σε αυτές οι γονείς τους και οι δάσκαλοί τους.

## Κεφάλαιο 6: Αποτελέσματα

Στο 6<sup>ο</sup> κεφάλαιο αναφερόμαστε στα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας. Συγκεκριμένα, παραθέτουμε τα αποτελέσματα της περιγραφικής στατιστικής ανάλυσης, τα αποτελέσματα της παραγοντικής ανάλυσης που διενεργήσαμε, τα αποτελέσματα του ελέγχου t ανεξαρτήτων δειγμάτων (t-test) και τα αποτελέσματα του ελέγχου της ανάλυσης διακύμανσης ενός παράγοντα (one-way ANOVA).

### 6.1. Στατιστική Ανάλυση

Η στατιστική επεξεργασία των δεδομένων της έρευνας έγινε με τη χρήση της περιγραφικής και επαγωγικής στατιστικής, με τη βοήθεια του στατιστικού προγράμματος IBM SPSS Statistics 21.0, ενώ το όριο αποδοχής των υποθέσεων τέθηκε το  $\alpha=0,05$ . Η ανάλυση των στοιχείων ξεκίνησε από τις βασικές περιγραφικές στατιστικές αναλύσεις. Στη συνέχεια, σε επαγωγικό επίπεδο, η ομαδοποίηση των παρατηρούμενων μεταβλητών σε κοινές συνιστώσες έγινε με την Παραγοντική Ανάλυση (Factor Analysis), και συγκεκριμένα τη Διερευνητική Παραγοντική Ανάλυση (Exploratory Factor Analysis), οι συγκρίσεις συνεχών μεταβλητών ανάμεσα σε δύο ομάδες έγιναν με τον έλεγχο t Ανεξαρτήτων Δειγμάτων (t-test), ενώ οι συγκρίσεις για τις περιπτώσεις που οι δύο ομάδες ήταν πάνω από δύο, έγιναν με την Ανάλυση Διακύμανσης ενός παράγοντα (one-way ANOVA).

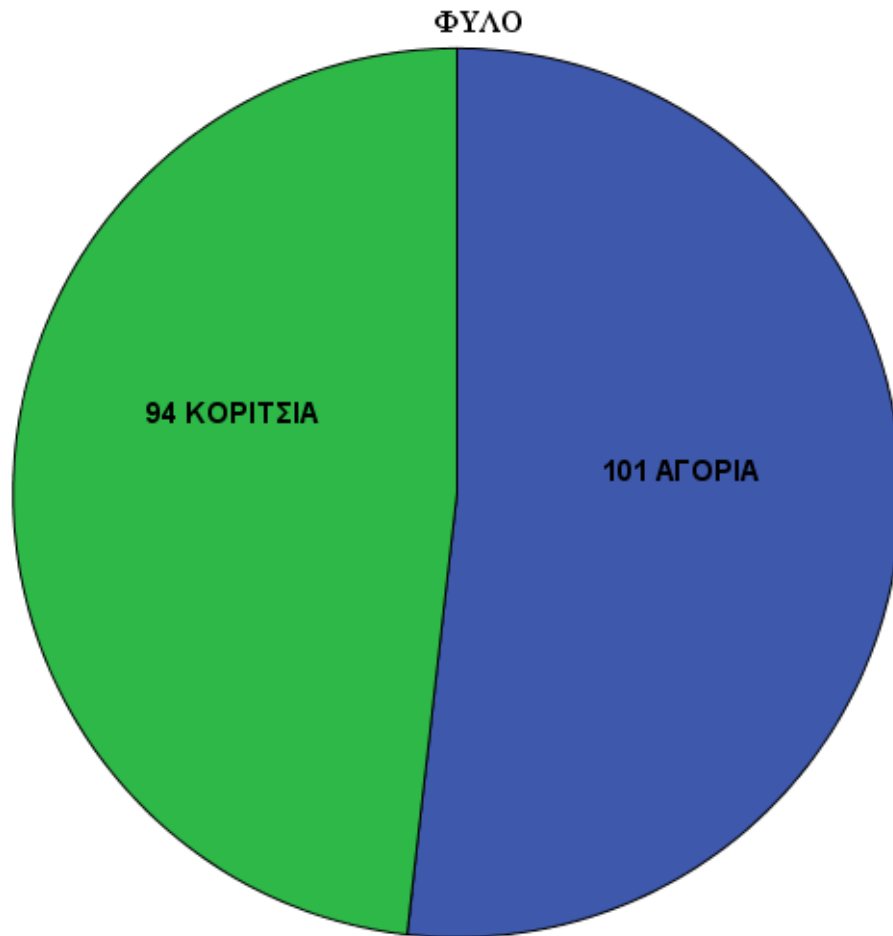
#### 6.1.1. Περιγραφική Στατιστική Ανάλυση

Πίνακας 3

*Κατανομή του συνόλου του δείγματος κατά φύλο*

	Frequency	Percent	ValidPercent	CumulativePercent
Valid	Αγόρι	101	51.8	51.8
	Κορίτσι	94	48.2	100.0
	Total	195	100.0	100.0





*Γράφημα 1.* Κατανομή του συνόλου του δείγματος κατά φύλο.

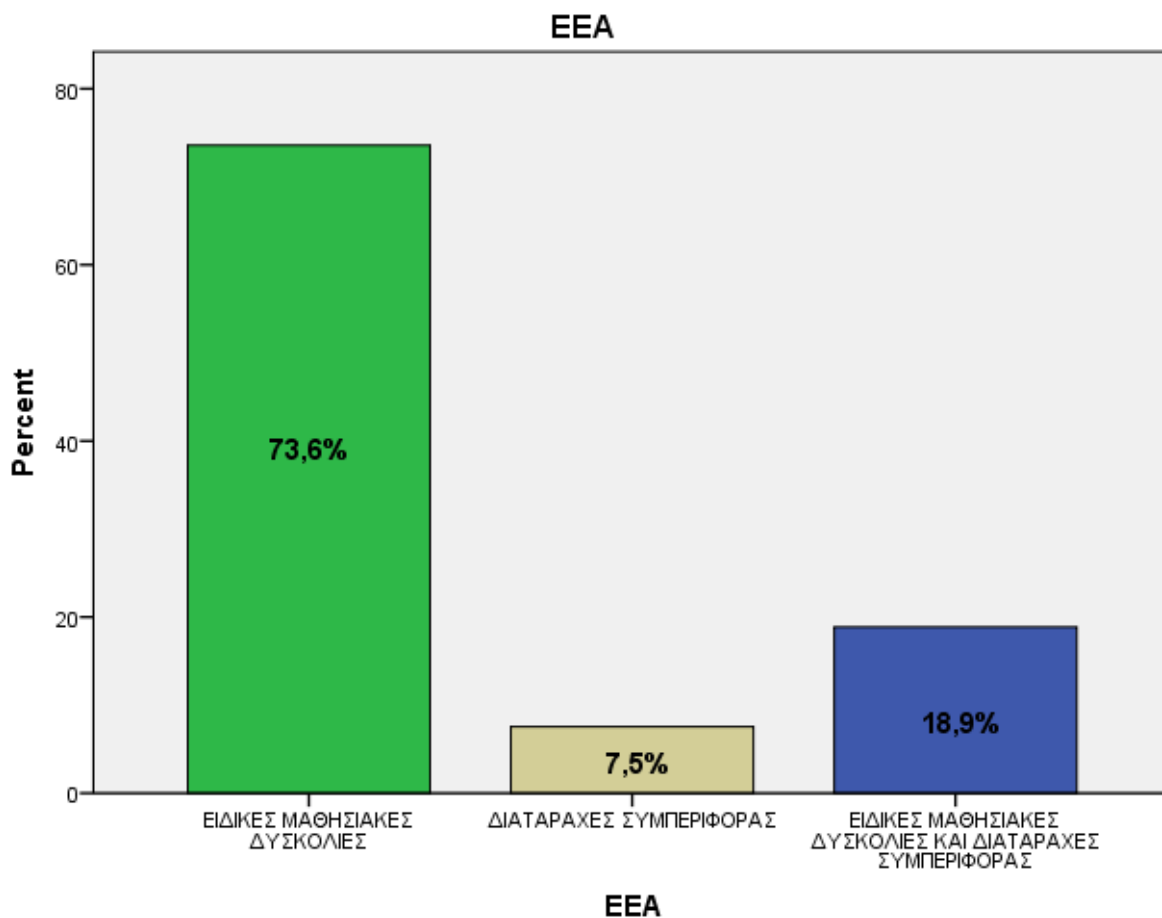
Στον Πίνακα 3 και Γράφημα 1 φαίνεται η κατανομή του συνόλου του δείγματος της έρευνας κατά φύλο. Ειδικότερα, φαίνεται ότι η συχνότητα των αγοριών του δείγματος είναι 101 με σχετική συχνότητα 51,8%, ενώ η συχνότητα των κοριτσιών του δείγματος είναι 94 με σχετική συχνότητα 48,2% (Πίνακας 3).

Πίνακας 4

*Κατανομή των παιδιών του δείγματος κατά Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες (ΕΕΑ)*

	Frequency	Percent	ValidPercent	CumulativePercent
Valid Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες	39	73.6	73.6	73.6
Διαταραχές Συμπεριφοράς	4	7.5	7.5	81.1
Valid Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες και Διαταραχές Συμπεριφοράς	10	18.9	18.9	100.0
Total	53	100.0	100.0	

Στον Πίνακα 4 φαίνεται η κατανομή των παιδιών του δείγματος κατά ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Συγκεκριμένα, φαίνεται ότι τα παιδιά με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες είναι τα περισσότερα με συχνότητα 39 και σχετική συχνότητα 73,6%. Ακολουθούν τα παιδιά με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες και διαταραχές συμπεριφοράς με συχνότητα 10 και σχετική συχνότητα 18,9%. Τελευταία είναι τα παιδιά με διαταραχές συμπεριφοράς με συχνότητα 4 και σχετική συχνότητα 7,5%.



*Γράφημα 2.* Ποσοστιαία κατανομή των παιδιών της έρευνας κατά Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες (ΕΕΑ).

Στο Γράφημα 2 φαίνεται η ποσοστιαία κατανομή των παιδιών της έρευνας κατά ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Συγκεκριμένα, το 73,6% του δείγματος με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες είναι μαθητές με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες. Το 18,9% του δείγματος με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες είναι μαθητές με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες και διαταραχές συμπεριφοράς. Το 7,5% του δείγματος με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες είναι μαθητές με διαταραχές συμπεριφοράς.

Πίνακας 5

Κατανομή των παιδιών του δείγματος κατά φύλο και τάξη φοίτησης

		Φύλο						Σύνολο		
		Αγόρι		Κορίτσι						
Τάξη	Δ	34	56,7%	33,7%	26	43,3%	27,7%	60	100,0%	30,8%
	Ε	34	54,8%	33,7%	28	45,2%	29,8%	62	100,0%	31,8%
	Στ	33	45,2%	32,7%	40	54,8%	42,6%	73	100,0%	37,4%
	Σύνολο	101	51,8%	100,0%	94	48,2%	100,0%	195	100,0%	100,0%

Στον Πίνακα 5 φαίνεται η κατανομή των παιδιών του δείγματος κατά φύλο και τάξη φοίτησης. Συγκεκριμένα, οι συμμετέχοντες της Δ' τάξης είναι 60 με σχετική συχνότητα 30,8%, οι συμμετέχοντες της Ε' τάξης είναι 62 με σχετική συχνότητα 31,8% και οι συμμετέχοντες της Στ' τάξης είναι 73 με σχετική συχνότητα 37,4%. Στη Δ' Δημοτικού φοιτούν 34 αγόρια με σχετική συχνότητα 56,7% και 26 κορίτσια με σχετική συχνότητα 43,3%. Στην Ε' τάξη φοιτούν 34 αγόρια με σχετική συχνότητα 54,8 % και 28 κορίτσια με σχετική συχνότητα 45,2%. Τέλος, στη Στ' Δημοτικού φοιτούν 33 αγόρια με σχετική συχνότητα 45,2% και 40 κορίτσια με σχετική συχνότητα 54,8%.

Πίνακας 6

Κατανομή των παιδιών του δείγματος κατά Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες (ΕΕΑ), φύλο και τάξη φοίτησης

			Φύλο								
			Αγόρι		Κορίτσι		Σύνολο				
Δ	Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες	12	70.6%	85.7%	5	29.4%	83.3%	17	100.0%	85.0%	
	Διαταραχές Συμπεριφοράς	0	0.0%	0.0%	0	0.0%	0.0%	0	0.0%	0.0%	
	Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες και Διαταραχές Συμπεριφοράς	2	66.7%	14.3%	1	33.3%	16.7%	3	100.0%	15.0%	
	Σύνολο	14	70.0%	100.0%	6	30.0%	100.0%	20	100.0%	100.0%	
Ε	Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες	6	66.7%	66.7%	3	33.3%	100.0%	9	100.0%	75.0%	
	Διαταραχές Συμπεριφοράς	1	100.0%	11.1%	0	0.0%	0.0%	1	100.0%	8.3%	
	Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες και Διαταραχές Συμπεριφοράς	2	100.0%	22.2%	0	0.0%	0.0%	2	100.0%	16.7%	
	Σύνολο	9	75.0%	100.0%	3	25.0%	100.0%	12	100.0%	100.0%	
Τάξη	Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες	7	53.8%	53.8%	6	46.2%	75.0%	13	100.0%	61.9%	
	Διαταραχές Συμπεριφοράς	2	66.7%	15.4%	1	33.3%	12.5%	3	100.0%	14.3%	
	Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες και Διαταραχές Συμπεριφοράς	4	80.0%	30.8%	1	20.0%	12.5%	5	100.0%	23.8%	
	Σύνολο	13	61.9%	100.0%	8	38.1%	100.0%	21	100.0%	100.0%	
Στ	Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες	25	64.1%	69.4%	14	35.9%	82.4%	39	100.0%	73.6%	
	Διαταραχές Συμπεριφοράς	3	75.0%	8.3%	1	25.0%	5.9%	4	100.0%	7.5%	
	Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες και Διαταραχές Συμπεριφοράς	8	80.0%	22.2%	2	20.0%	11.8%	10	100.0%	18.9%	
Σύνολο	Σύνολο	36	67.9%	100.0%	17	32.1%	100.0%	53	100.0%	100.0%	

Στον Πίνακα 6 φαίνεται η κατανομή των παιδιών του δείγματος κατά ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, φύλο και τάξη φοίτησης. Στη Δ' τάξη, τα περισσότερα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες φαίνεται να έχουν ειδικές μαθησιακές δυσκολίες με συχνότητα 17 και σχετική συχνότητα 85,0%. Ακολουθούν τα παιδιά που έχουν ειδικές μαθησιακές δυσκολίες και διαταραχές συμπεριφοράς με συχνότητα 3 και σχετικά συχνότητα 15,0%, ενώ παρατηρούμε ότι οι μαθητές της Δ' τάξης δεν έχουν διαταραχές συμπεριφοράς. Ειδικότερα, τα αγόρια που φοιτούν στη Δ' τάξη και έχουν ειδικές μαθησιακές δυσκολίες είναι 12 με σχετική συχνότητα 70,6%, ενώ τα κορίτσια είναι 5 με σχετική συχνότητα 29,4%. Τέλος, τα αγόρια που έχουν ειδικές μαθησιακές δυσκολίες και διαταραχές συμπεριφοράς είναι 2 με σχετική συχνότητα 66,7% και 1 κορίτσι με σχετική συχνότητα 33,3%.

Στην Ε' τάξη, τα περισσότερα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες φαίνεται να έχουν ειδικές μαθησιακές δυσκολίες με συχνότητα 6 και σχετική συχνότητα 66,7 %. Ακολουθούν τα παιδιά που έχουν ειδικές μαθησιακές δυσκολίες και διαταραχές συμπεριφοράς με συχνότητα 2 και σχετικά συχνότητα 16,7%, ενώ διαταραχές συμπεριφοράς έχει 1 παιδί με σχετική συχνότητα 8,3%. Ειδικότερα, τα αγόρια που φοιτούν στην Ε' τάξη και έχουν ειδικές μαθησιακές δυσκολίες είναι 6 με σχετική συχνότητα 66,7%, ενώ τα κορίτσια είναι 3 με σχετική συχνότητα 33,3%. Τα αγόρια που έχουν ειδικές μαθησιακές δυσκολίες και διαταραχές συμπεριφοράς είναι 2 με σχετική συχνότητα 100,0%. Τέλος, στις διαταραχές συμπεριφοράς έχουμε 1 αγόρι με σχετική συχνότητα 100,0%. Όπως παρατηρούμε από τον Πίνακα 6 κανένα κορίτσι που φοιτά στην Ε' τάξη δεν έχει δυσκολίες συμπεριφοράς ή ειδικές μαθησιακές δυσκολίες με διαταραχές συμπεριφοράς.

Στη Στ' τάξη, τα περισσότερα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες φαίνεται να έχουν ειδικές μαθησιακές δυσκολίες με συχνότητα 13 και σχετική συχνότητα 61,9 %. Ακολουθούν τα παιδιά που έχουν ειδικές μαθησιακές δυσκολίες και διαταραχές συμπεριφοράς με συχνότητα 5 και σχετικά συχνότητα 23,8%, ενώ διαταραχές συμπεριφοράς έχουν 3 παιδιά με σχετική συχνότητα 14,3%. Ειδικότερα, τα αγόρια που φοιτούν στη Στ' τάξη και έχουν ειδικές μαθησιακές δυσκολίες είναι 7 με σχετική συχνότητα 53,8%, ενώ τα κορίτσια είναι 6 με σχετική συχνότητα 46,2%. Τα αγόρια που έχουν ειδικές μαθησιακές δυσκολίες και διαταραχές συμπεριφοράς είναι 4 με σχετική συχνότητα 80,0%, ενώ τα κορίτσια είναι 1 με σχετική συχνότητα

20,0%. Τέλος, τα αγόρια που έχουν διαταραχές συμπεριφοράς είναι 2 με σχετική συχνότητα 66,7%, ενώ τα κορίτσια είναι 1 με σχετική συχνότητα 33,3% (Πίνακας 6).

Συμπερασματικά, όπως παρατηρούμε από τον Πίνακα 6 τα περισσότερα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες σε όλες τις τάξεις έχουν ειδικές μαθησιακές δυσκολίες και έπειτα ακολουθούν αυτά που έχουν ειδικές μαθησιακές δυσκολίες μαζί με διαταραχές συμπεριφοράς. Τέλος, όπως γίνεται φανερό, από την κατά φύλο κατανομή συχνοτήτων, τα περισσότερα παιδιά με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες και στις 3 κατηγορίες είναι αγόρια.

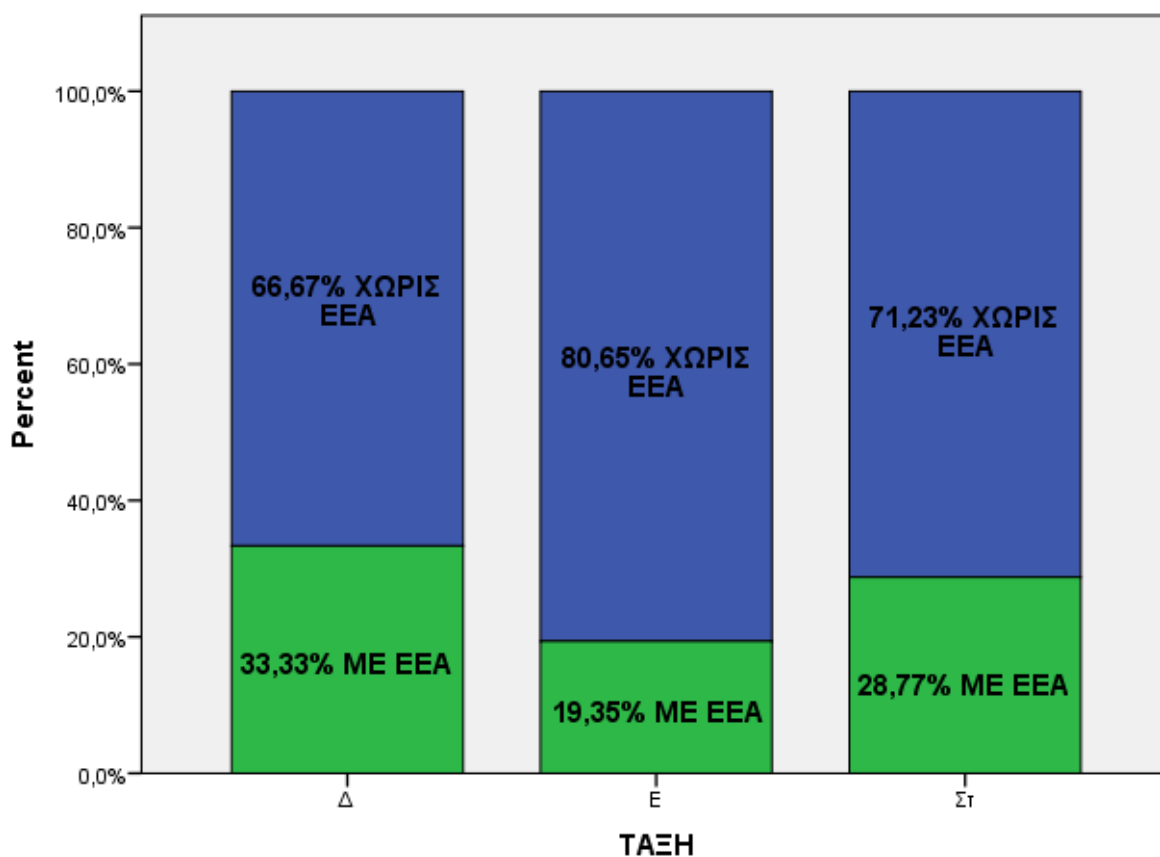
Πίνακας 7

*Κατανομή των παιδιών του δείγματος κατά φύλο, τάξη φοίτησης, με ή χωρίς Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες (ΕΕΑ)*

		Φύλο									
		Αγόρι				Κορίτσι				Σύνολο	
Τάξη	Δ	Χωρίς εεα	20	50,0%	58,8%	20	50,0%	76,9%	40	100,0%	66,7%
		Με εεα	14	70,0%	41,2%	6	30,0%	23,1%	20	100,0%	33,3%
	Ε	Χωρίς εεα	25	50,0%	73,5%	25	50,0%	89,3%	50	100,0%	80,6%
		Με εεα	9	75,0%	26,5%	3	25,0%	10,7%	12	100,0%	19,4%
	Στ	Χωρίς εεα	20	38,5%	60,6%	32	61,5%	80,0%	52	100,0%	71,2%
		Με εεα	13	61,9%	39,4%	8	38,1%	20,0%	21	100,0%	28,8%
Σύνολο	ο	Χωρίς εεα	65	45,8%	64,4%	77	54,2%	81,9%	142	100,0%	72,8%
		Με εεα	36	67,9%	35,6%	17	32,1%	18,1%	53	100,0%	27,2%

Στον Πίνακα 7 φαίνεται η κατανομή των παιδιών του δείγματος κατά φύλο, τάξη φοίτησης, με ή χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Συνολικά, 142 παιδιά του δείγματος είναι χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες με σχετική συχνότητα 72,8% και 53 παιδιά του συνολικού δείγματος είναι με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες με σχετική συχνότητα 27,2%. Αυτό που παρατηρούμε στον Πίνακα 7 είναι ότι τα αγόρια με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες είναι περισσότερα από ότι τα κορίτσια. Συγκεκριμένα, τα αγόρια με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες είναι 36 με σχετική συχνότητα 67,9%, ενώ τα κορίτσια με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες είναι 17 με σχετική συχνότητα

32,1%. Τέλος, σύμφωνα με τον Πίνακα 7 τα περισσότερα αγόρια με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες φοιτούν στη Δ' τάξη με συχνότητα 14 και σχετική συχνότητα 41,2% και ακολουθούν αυτά που φοιτούν στη Στ' τάξη με συχνότητα 13 και σχετική συχνότητα 39,4%. Αντίστοιχα, τα περισσότερα κορίτσια με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες φοιτούν στη Στ' τάξη με συχνότητα 8 και σχετική συχνότητα 20,0% και ακολουθούν αυτά που φοιτούν στη Δ' τάξη με συχνότητα 6 και σχετική συχνότητα 23,1%.

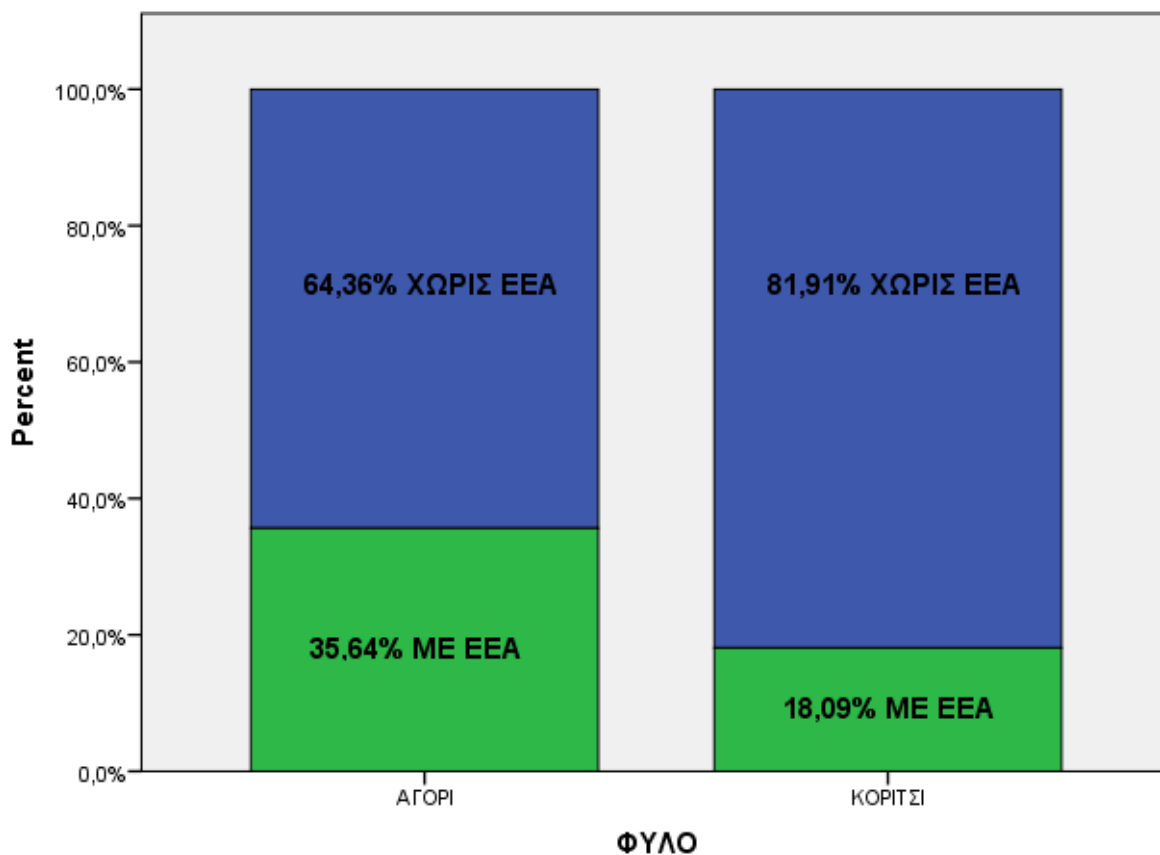


*Γράφημα 3.* Ποσοστιαία κατανομή των μαθητών του δείγματος κατά τάξη φοίτησης και με ή χωρίς Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες (ΕΕΑ).

Στο Γράφημα 3 φαίνεται η ποσοστιαία κατανομή των μαθητών του δείγματος κατά τάξη φοίτησης και με ή χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Ειδικότερα, φαίνεται ότι το μεγαλύτερο ποσοστό των μαθητών χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες φοιτά στην Ε' τάξη (80,65%) και το μικρότερο στη Δ' τάξη (66,67%). Από την άλλη μεριά, φαίνεται ότι το μεγαλύτερο ποσοστό των μαθητών με ειδικές

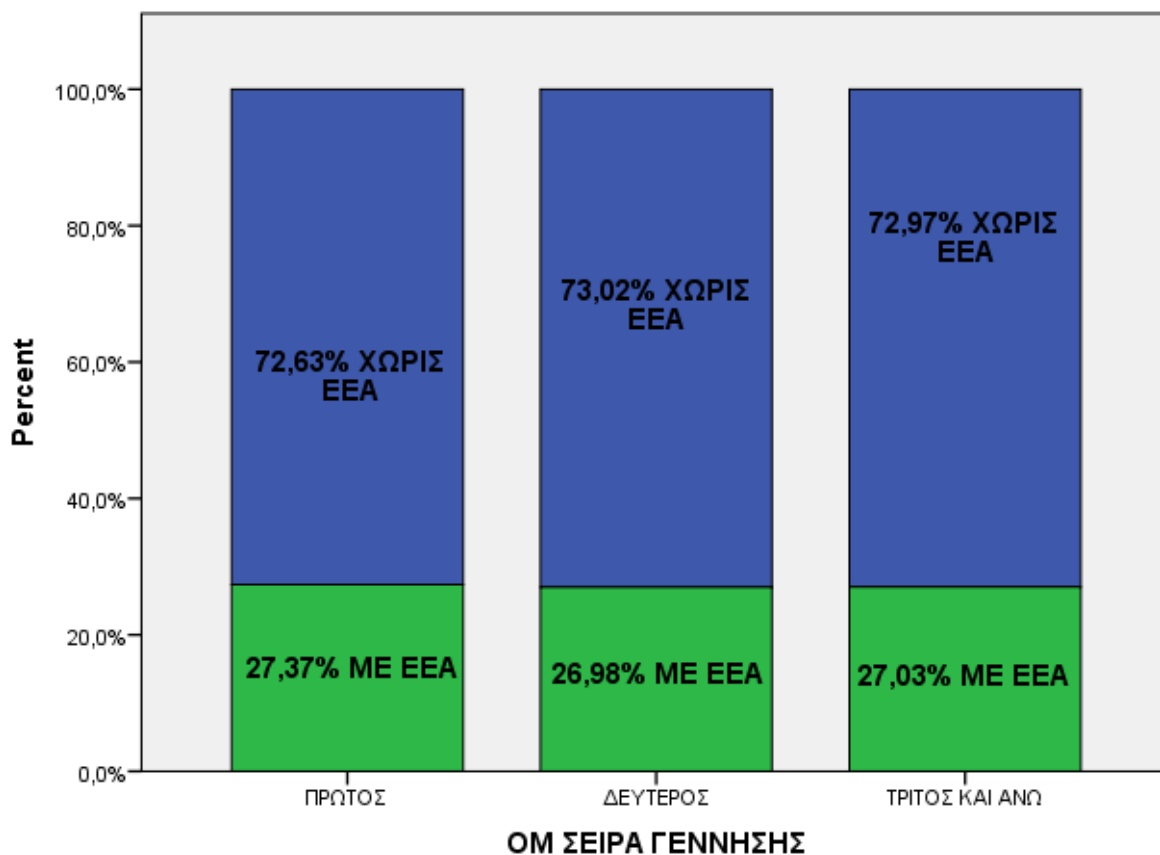


εκπαιδευτικές ανάγκες φοιτά στη Δ' τάξη (33,33%) και το μικρότερο στην Ε' τάξη (19,35%).



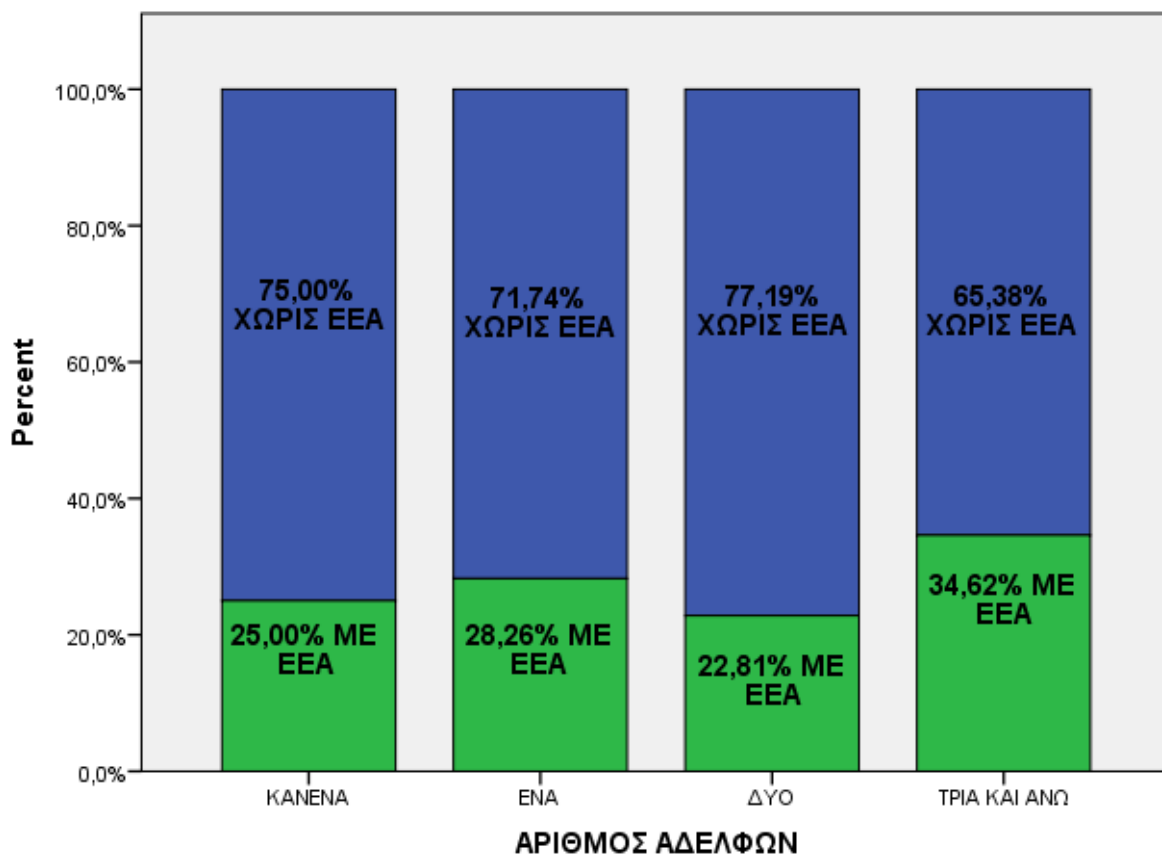
Γράφημα 4. Ποσοστιαία κατανομή των μαθητών του δείγματος κατά φύλο και με ή χωρίς Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες (ΕΕΑ).

Στο Γράφημα 4 φαίνεται η ποσοστιαία κατανομή των μαθητών του δείγματος κατά φύλο και με ή χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Τα αγόρια χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες αποτελούν το 64,36% του δείγματος, ενώ τα αγόρια με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες το 35,64%. Τα κορίτσια χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες αποτελούν το 81,91% του δείγματος, ενώ τα κορίτσια με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες το 18,09%.



Γράφημα 5. Ποσοστιαία κατανομή των μαθητών του δείγματος κατά ομαδοποιημένη σειρά γέννησης και με ή χωρίς Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες (ΕΕΑ).

Στο Γράφημα 5 φαίνεται η ποσοστιαία κατανομή των μαθητών του δείγματος κατά ομαδοποιημένη σειρά γέννησης και με ή χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Ειδικότερα, φαίνεται ότι τα περισσότερα παιδιά χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες έχουν γεννηθεί δεύτερα (73,02%), ενώ τα λιγότερα έχουν γεννηθεί πρώτα (72,63%). Αντίστοιχα, τα περισσότερα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες έχουν γεννηθεί πρώτα (27,37%), ενώ τα λιγότερα έχουν γεννηθεί τρίτα και άνω (27,03%).



Γράφημα 6. Ποσοστιαία κατανομή των μαθητών του δείγματος κατά αριθμό αδελφών και με ή χωρίς Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες (ΕΕΑ).

Στο Γράφημα 6 φαίνεται η ποσοστιαία κατανομή των μαθητών του δείγματος κατά αριθμό αδελφών και με ή χωρίς ειδικές μαθησιακές δυσκολίες. Συγκεκριμένα, το 77,19% των παιδιών του δείγματος χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες έχουν ακόμη δύο αδέρφια, ενώ το 65,38% των παιδιών έχουν ακόμη τρία αδέρφια και άνω. Αντιστοίχως, το 34,62% των παιδιών του δείγματος με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες έχουν ακόμη τρία αδέρφια και άνω, ενώ το 22,81% των παιδιών έχουν ακόμη δύο αδέρφια.

Πίνακας 8

Κατανομή των παιδιών του δείγματος κατά αριθμό αδελφών, σειρά γέννησης, με ή χωρίς Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες (ΕΕΑ)

				Αριθμός Αδελφών				
				Κανέν α	Έν α	Δύ ο	Τρία και άνω	Σύνολ ο
	Πρώτος	Τυπική/Ατυ πη ανάπτυξη	Χωρίς εεα	15	37	14	3	69
			Με εεα	5	12	7	2	26
			Σύνολο	20	49	21	5	95
ΟΜ Σειρά Γέννησ ης	Δεύτερ ος	Τυπική/Ατυ πη ανάπτυξη	Χωρίς εεα	0	29	16	1	46
			Με εεα	0	14	2	1	17
			Σύνολο	0	43	18	2	63
	Τρίτος και άνω	Τυπική/Ατυ πη ανάπτυξη	Χωρίς εεα	0	0	14	13	27
			Με εεα	0	0	4	6	10
			Σύνολο	0	0	18	19	37
Σύνολο		Τυπική/Ατυ πη ανάπτυξη	Χωρίς εεα	15	66	44	17	142
			Με εεα	5	26	13	9	53
			Σύνολο	20	92	57	26	195

Στον Πίνακα 8 φαίνεται η κατανομή του δείγματος κατά αριθμό αδελφών, ομαδοποιημένη σειρά γέννησης, με ή χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Συγκεκριμένα, φαίνεται ότι τα περισσότερα παιδιά του δείγματος με και χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες που έχουν γεννηθεί πρώτα και δεύτερα έχουν ακόμη ένα αδερφό.

### 6.1.1.2. Επαγωγική Στατιστική Ανάλυση

#### 6.1.1.2.1. Παραγοντική Ανάλυση

Η Παραγοντική Ανάλυση (Factor Analysis) χρησιμοποιείται κυρίως από τους ερευνητές των κοινωνικών επιστημών και της ανθρώπινης συμπεριφοράς, σε προβλήματα όπου σημαντικές μεταβλητές δεν μπορούν να μετρηθούν απευθείας διότι δεν παρατηρούνται. Με την παραγοντική ανάλυση, λοιπόν, προσπαθούμε να

συνδέσουμε τις μη παρατηρούμενες μεταβλητές (παράγοντες), με μεταβλητές που παρατηρούμε και για τις οποίες έχουμε μετρήσεις, επιτυγχάνοντας έτσι μια ομαδοποίηση των παρατηρούμενων μεταβλητών σε κοινές συνιστώσες (Δαφέρμος, 2013).

Οι βασικές προϋποθέσεις για τη χρησιμοποίηση της παραγοντικής ανάλυσης είναι «η ποιότητα των δεδομένων» και το μέγεθος του δείγματος. Με τη φράση «ποιότητα δεδομένων» εννοούμε δεδομένα που έχουν τα χαρακτηριστικά της κλίμακας των ίσων διαστημάτων, όπως είναι η κλίμακα Likert. Η δεύτερη προϋπόθεση που πρέπει να εκπληρώνεται για να μπορεί να γίνει η παραγοντική ανάλυση, όπως είπαμε και παραπάνω, είναι το μέγεθος του δείγματος. Το μέγεθος του δείγματος θα πρέπει να μην είναι μικρότερο των 50 ατόμων και κατά προτίμηση να είναι μεγαλύτερο των 100 ατόμων (Δαφέρμος, 2013). Στην έρευνά μας, τα δεδομένα μας έχουν χαρακτηριστικά της κλίμακας Likert και επίσης συμμετέχουν 195 παιδιά, που θεωρούμε ότι εκπληρώνουν τις προϋποθέσεις για τη χρησιμοποίηση της παραγοντικής ανάλυσης.

Για την εξαγωγή των παραγόντων εφαρμόστηκε το μοντέλο της παραγοντικής ανάλυσης με τη μέθοδο των κυρίων συνιστωσών. Πραγματοποιήθηκε η τεχνική της ορθογωνικής περιστροφής της μέγιστης διακύμανσης για να έχουμε μεγιστοποίηση των φορτίων σε κάθε παράγοντα. Ο έλεγχος της καταλληλότητας της παραγοντικής ανάλυσης ως αποδεκτής στατιστικής μεθόδου διεξήχθη με το τεστ Kaiser-Olkin-δείκτης σύγκρισης των παρατηρούμενων συντελεστών συσχέτισης προς τους συντελεστές μερικής συσχέτισης και το οποίο έχει τιμή  $>0,50$  γεγονός που υποδηλώνει ότι η παραγοντική ανάλυση είναι αποδεκτή τεχνική στην προκειμένη περίπτωση (Δαφέρμος, 2013). Ο έλεγχος για την ύπαρξη συσχετίσεων μεταξύ των μεταβλητών γίνεται με το κριτήριο σφαιρικότητας του Barlett όπου ελέγχεται η μηδενική υπόθεση ότι ο πίνακας συσχετίσεων είναι μοναδιαίος. Επειδή το  $p$ -value  $\leq 0.05$  απορρίπτεται η μηδενική υπόθεση και άρα συνάγεται ότι ο πίνακας δεν είναι μοναδιαίος σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 1%. Μετά την περιστροφή των ορθογώνιων αξόνων με τη μέθοδο varimax, η παραγοντική ανάλυση έδωσε 4

Παράγοντες για το PARQF<sup>5</sup> και PARQM<sup>6</sup> και 5 Παράγοντες για το TARQ<sup>7</sup>, ισάριθμες με τις υποκλίμακες που υποστηρίζονται βιβλιογραφικά, με ιδιοτιμή μεγαλύτερη από το κριτήριο του Kaiser (1,00).

---

<sup>5</sup>Στη συνέχεια της εργασίας, για λόγους οικονομίας χώρου θα αναφερόμαστε στο ερωτηματολόγιο Πατρικής Αποδοχής/Απόρριψης με τη σύντομη μορφή PARQF.

<sup>6</sup>Στη συνέχεια της εργασίας, για λόγους οικονομίας χώρου θα αναφερόμαστε στο ερωτηματολόγιο Μητρικής Αποδοχής/Απόρριψης με τη σύντομη μορφή PARQM.

<sup>7</sup>Στη συνέχεια της εργασίας, για λόγους οικονομίας χώρου θα αναφερόμαστε στο ερωτηματολόγιο Αποδοχής/Απόρριψης από τους Εκπαιδευτικούς με τη σύντομη μορφή του TARQ.

Πίνακας 9

Ερωτήματα, ιδιοτιμές, % ερμηνεία της διακύμανσης και τεστ αξιοπιστίας - Cronbach's alpha στο σύνολο του δείγματος

	Παράγοντας 1	Παράγον τας 2	Παράγον τας 3	Παράγον τας 4	Παράγον τας 5	Cronbach's alpha
<b>Parqf</b>						
Ζεστασιά/Στοργή	1,3,12,17,19,2 2,24	9				0,772
Εχθρότητα/Επιθετι κότητα		10,14,18, 20		4,6		0,697
Αδιαφορία/Παραμέ ληση	13		2,7,11,15 ,23			0,702
Αδιαφορία/Απόρρι ψη		8,16,21	5			0,385
<b>ιδιοτιμές</b>	3,66	3,38	2,45	1,60		
<b>% διακύμανσης</b>	15,26	14,12	10,23	6,67		
<b>Cronbach's alpha</b>	0,791	0,733	0,691	0,499		
<b>Parqm</b>						
Ζεστασιά/Στοργή	1,9,12,17,19	3,22,24				0,772
Εχθρότητα/Επιθετι κότητα		10,14,20	4,6,18			0,738
Αδιαφορία/Παραμέ ληση	13		2,15	7,11,23		0,676
Αδιαφορία/Απόρρι ψη	16,21	5	8			0,569
<b>ιδιοτιμές</b>	3,54	3,47	2,36	2,32		
<b>% διακύμανσης</b>	14,77	14,47	9,82	9,65		
<b>Cronbach's alpha</b>	0,748	0,794	0,710	0,666		
<b>Tarq</b>						
Ζεστασιά/Στοργή	1,4,11,15,16,2 1,23,29	27				0,848
Εχθρότητα/Επιθετι κότητα		5,8,12,17 ,24		22		0,789
Αδιαφορία/Παραμέ ληση		18,28	9,13	2		0,582
Αδιαφορία/Απόρρι ψη	19	6,25		10		0,641
Έλεγχος			3,14	20	7,26	0,131
<b>ιδιοτιμές</b>	4,51	4,50	2,31	1,86	1,61	
<b>% διακύμανσης</b>	15,57	15,55	7,97	6,41	5,56	
<b>Cronbach's alpha</b>	0,830	0,847	0,183	0,494	0,262	

Πίνακας 10

Ερωτήματα, ιδιοτιμές, % ερμηνεία της διακύμανσης και τεστ αξιοπιστίας – Cronbach's alpha (Παιδιά χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες)

	Παράγοντα ς 1	Παράγοντ ας 2	Παράγοντ ας 3	Παράγοντ ας 4	Παράγοντ ας 5	Cronbach's alpha
<b>Parqf</b>						
Ζεστασιά/Στοργή	1,3,12,17,1 9,22,24	9				0,800
Εχθρότητα/Επιθετικ ότητα		10,14,18, 20		4,6		0,686
Αδιαφορία/Παραμέ ληση	2,13		7,11,15,2 3			0,728
Αδιαφορία/Απόρριψ η	21	8,16		5		0,408
<b>ιδιοτιμές</b>	4,14	3,27	2,97	1,83		
<b>% διακύμανσης</b>	17,46	13,63	9,49	7,63		
<b>Cronbach's alpha</b>	0,819	0,754	0,630	0,548		
<b>Parqm</b>						
Ζεστασιά/Στοργή	1,3,12,22,2 4	9,17,19				0,816
Εχθρότητα/Επιθετικ ότητα	4,6,10,14,1 8,20					0,812
Αδιαφορία/Παραμέ ληση	2	13		7,11,15,2 3		0,677
Αδιαφορία/Απόρριψ η	5		8,16,21			0,625
<b>ιδιοτιμές</b>	5,25	2,98	2,35	2,33		
<b>% διακύμανσης</b>	21,89	12,42	9,80	9,70		
<b>Cronbach's alpha</b>	0,885	0,819	0,602	0,610		
<b>Tarq</b>						
Ζεστασιά/Στοργή	1,4,11,15,1 6,21,29	27		23		0,826
Εχθρότητα/Επιθετικ ότητα		12,17,24		5,8	22	0,668
Αδιαφορία/Παραμέ ληση		18	9,13	28	2	0,507
Αδιαφορία/Απόρριψ η		6,25	19		10	0,443
Έλεγχος	7		14,26	3	20	0,130
<b>ιδιοτιμές</b>	4,08	2,94	2,46	2,25	2,01	
<b>% διακύμανσης</b>	14,08	10,17	8,47	7,76	6,93	
<b>Cronbach's alpha</b>	0,672	0,749	0,560	-	0,528	



Πίνακας 11

Ερωτήματα, ιδιοτιμές, % ερμηνεία της διακύμανσης και τεστ αξιοπιστίας – Cronbach's alpha (Παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες)

	Παράγοντ ας 1	Παράγοντ ας 2	Παράγοντ ας 3	Παράγοντ ας 4	Παράγοντ ας 5	Cronbach's alpha
<b>Parqf</b>						
Ζεστασιά/Στοργή		24	9,17,19	1,3,12,22		0,679
Εχθρότητα/Επιθετικ ότητα	14,18,20	10	4,6			0,717
Αδιαφορία/Παραμέλ ηση	7	2,11,15,23		13		0,627
Αδιαφορία/Απόρριψ η	8,16	5,21				0,333
<b>ιδιοτιμές</b>	3,18	3,14	3,04	2,29		
<b>% διακύμανσης</b>	13,25	13,10	12,68	11,98		
<b>Cronbach's alpha</b>	0,796	0,728	0,706	0,530		
<b>Parqm</b>						
Ζεστασιά/Στοργή		17	3,22,24	1,9,12,19		0,646
Εχθρότητα/Επιθετικ ότητα	18	20	4,6,14	10		0,458
Αδιαφορία/Παραμέλ ηση	7,11,15,2 3			2,13		0,674
Αδιαφορία/Απόρριψ η	8,21	5,16				0,371
<b>ιδιοτιμές</b>	3,40	2,88	2,77	2,77		
<b>% διακύμανσης</b>	14,16	12,01	11,55	11,53		
<b>Cronbach's alpha</b>	0,714	0,759	0,685	0,652		
<b>Tarq</b>						
Ζεστασιά/Στοργή	1,27	4,11,15,21 , 23,29		16		0,890
Εχθρότητα/Επιθετικ ότητα	5,8,12,17, 22	24				0,874
Αδιαφορία/Παραμέλ ηση	18,28		13	9	2	0,697
Αδιαφορία/Απόρριψ η	6,25	19	10			0,797
Έλεγχος			3	7,20	14,26	0,178
<b>ιδιοτιμές</b>	6,89	5,11	1,77	1,91	1,75	
<b>% διακύμανσης</b>	23,74	17,61	10,23	6,59	6,02	
<b>Cronbach's alpha</b>	0,921	0,875	0,593	-	0,586	

Στους Πίνακες 9, 10 και 11 φαίνονται τα ερωτήματα, οι ιδιοτιμές, η % ερμηνεία της διακύμανσης και το τεστ αξιοπιστίας – Cronbach's alpha για το σύνολο

του δείγματος, για τα παιδιά χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και για τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, αντίστοιχα. Όπως παρατηρούμε οι πρώτοι παράγοντες κυρίως συμπίπτουν ενώ οι υπόλοιποι όχι. Αυτό είναι φυσιολογικό για ένα μικρό δείγμα όταν και σε πολύ μεγαλύτερα δείγματα παρατηρούνται ίδιες ή και μεγαλύτερες αποκλίσεις. Έχουμε 4 και 5 παράγοντες που θεωρούνται πολλοί για ένα μικρό δείγμα. Συνήθως 3 παράγοντες είναι το πιο σωστό αλλά αφού η βιβλιογραφία έχει 4 και 5 πήραμε και εμείς τόσους παράγοντες.

Όσο μεγαλύτερο είναι το ποσοστό της διακύμανσης που καλύπτεται από τους παράγοντες και αν είναι κοντά και πάνω από 50% αθροιστικά τόσο το καλύτερο είναι για την παραγοντική ανάλυση (Πίνακας 12).

Πίνακας12

*Αθροιστική % συχνότητα διακύμανσης*

	Parqf	Parqm	Tarq
Σύνολο δείγματος	46,28	48,70	51,03
Παιδιά χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες	48,21	53,81	47,39
Παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες	51,00	49,25	64,18

Συγκεκριμένα, όπως φαίνεται στον Πίνακα 9 αναφορικά με το PARQF στο σύνολο του δείγματος, ο πρώτος παράγοντας ερμηνεύει το μεγαλύτερο ποσοστό (15,26%) της συνολικής διακύμανσης όλων των μεταβλητών μας, ο δεύτερος παράγοντας ερμηνεύει το 14,12% της συνολικής διακύμανσης, ο τρίτος παράγοντας ερμηνεύει το 10,23% της συνολικής διακύμανσης και ο τέταρτος παράγοντας ερμηνεύει το 6,67% της συνολικής διακύμανσης όλων των μεταβλητών μας. Στο PARQM στο σύνολο του δείγματος, ο πρώτος παράγοντας ερμηνεύει το μεγαλύτερο ποσοστό (15,57%) της συνολικής διακύμανσης όλων των μεταβλητών μας, ο δεύτερος παράγοντας ερμηνεύει ανάλογο ποσοστό (15,55%) της συνολικής διακύμανσης, ο τρίτος παράγοντας ερμηνεύει το 7,97% της συνολικής διακύμανσης,

ο τέταρτος παράγοντας ερμηνεύει το 6,41% της συνολικής διακύμανσης όλων των μεταβλητών μας. Τέλος, στο TARQ στο σύνολο του δείγματος, ο πρώτος παράγοντας ερμηνεύει το μεγαλύτερο ποσοστό (14,77%) της συνολικής διακύμανσης όλων των μεταβλητών μας, ο δεύτερος παράγοντας ερμηνεύει το 14,47% της συνολικής διακύμανσης, ο τρίτος παράγοντας ερμηνεύει το 9,82% της συνολικής διακύμανσης και ο τέταρτος παράγοντας ερμηνεύει το 9,65% της συνολικής διακύμανσης όλων των μεταβλητών μας.

Στον Πίνακα 10 σχετικά με το PARQF στο τμήμα του δείγματος των παιδιών χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, βλέπουμε ότι ο πρώτος παράγοντας ερμηνεύει το μεγαλύτερο ποσοστό (17,46%) της συνολικής διακύμανσης όλων των μεταβλητών μας, ο δεύτερος παράγοντας ερμηνεύει το 13,63% της συνολικής διακύμανσης, ο τρίτος παράγοντας ερμηνεύει το 9,49% της συνολικής διακύμανσης και ο τέταρτος παράγοντας ερμηνεύει το 7,63% της συνολικής διακύμανσης όλων των μεταβλητών μας. Στο PARQM στο σύνολο του δείγματος των παιδιών χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, ο πρώτος παράγοντας ερμηνεύει το μεγαλύτερο ποσοστό (21,89%) της συνολικής διακύμανσης όλων των μεταβλητών μας, ο δεύτερος παράγοντας ερμηνεύει ανάλογο ποσοστό (12,42%) της συνολικής διακύμανσης, ο τρίτος παράγοντας ερμηνεύει το 9,80% της συνολικής διακύμανσης και ο τέταρτος παράγοντας ερμηνεύει το 9,70% της συνολικής διακύμανσης όλων των μεταβλητών μας. Τέλος, στο TARQ στο σύνολο του δείγματος των παιδιών χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, ο πρώτος παράγοντας ερμηνεύει το μεγαλύτερο ποσοστό (14,08%) της συνολικής διακύμανσης όλων των μεταβλητών μας, ο δεύτερος παράγοντας ερμηνεύει το 10,17% της συνολικής διακύμανσης, ο τρίτος παράγοντας ερμηνεύει το 8,47% της συνολικής διακύμανσης, ο τέταρτος παράγοντας ερμηνεύει το 7,76% της συνολικής διακύμανσης και ο πέμπτος παράγοντας ερμηνεύει το 6,93% της συνολικής διακύμανσης όλων των μεταβλητών μας.

Τέλος, στον Πίνακα 11 παρατηρούμε ότι στο PARQF τμήμα του δείγματος με τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, ο πρώτος παράγοντας ερμηνεύει το μεγαλύτερο ποσοστό (13,25%) της συνολικής διακύμανσης όλων των μεταβλητών μας, ο δεύτερος παράγοντας ερμηνεύει το 13,10% της συνολικής διακύμανσης, ο τρίτος παράγοντας ερμηνεύει το 12,68% της συνολικής διακύμανσης και ο τέταρτος παράγοντας ερμηνεύει το 11,98% της συνολικής διακύμανσης όλων των μεταβλητών

μας Στο PARQM στο σύνολο του δείγματος των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, ο πρώτος παράγοντας ερμηνεύει το μεγαλύτερο ποσοστό (14,16%) της συνολικής διακύμανσης όλων των μεταβλητών μας, ο δεύτερος παράγοντας ερμηνεύει ανάλογο ποσοστό (12,01%) της συνολικής διακύμανσης, ο τρίτος παράγοντας ερμηνεύει το 11,55% της συνολικής διακύμανσης και ο τέταρτος παράγοντας ερμηνεύει το 11,53% της συνολικής διακύμανσης όλων των μεταβλητών μας. Τέλος, στο TARQ στο σύνολο του δείγματος των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, ο πρώτος παράγοντας ερμηνεύει το μεγαλύτερο ποσοστό (23,74%) της συνολικής διακύμανσης όλων των μεταβλητών μας, ο δεύτερος παράγοντας ερμηνεύει το 17,61% της συνολικής διακύμανσης, ο τρίτος παράγοντας ερμηνεύει το 10,23% της συνολικής διακύμανσης, ο τέταρτος παράγοντας ερμηνεύει το 6,59% της συνολικής διακύμανσης και ο πέμπτος παράγοντας ερμηνεύει το 6,02% της συνολικής διακύμανσης όλων των μεταβλητών μας.

Στη συνέχεια ελέγχθηκε η αξιοπιστία των παραγόντων με το συντελεστή αξιοπιστίας Cronbach's alfa. Ο συντελεστής είναι ένα μέτρο εσωτερικής συνέπειας, δηλαδή δείχνει πόσο στενά συνδέονται ένα σύνολο από στοιχεία που λειτουργούν ως ομάδα. Η τιμή 0,70 ή και μεγαλύτερη που μπορεί να πάρει ο Cronbach's alfa θεωρείται αποδεκτή από τις κοινωνικές επιστήμες. Ο έλεγχος έδειξε ότι ο Cronbach's alfa αξιοπιστίας για το σύνολο του δείγματος για το PARQF είναι 0,859, για το PARQM 0,876 και για το TARQ 0,846, που δηλώνουν υψηλή εσωτερική συνοχή των στοιχείων που λειτουργούν ως ομάδα. Ο Cronbach's alfa αξιοπιστίας για το σύνολο του δείγματος των παιδιών χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες για το PARQ F είναι 0,872, για το PARQ M 0,898 και για το TARQ 0,786, που δηλώνουν υψηλή αξιοπιστία. Τέλος, ο Cronbach's alfa αξιοπιστίας για το σύνολο του δείγματος των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες για το PARQ F είναι 0,821, για το PARQ M 0,797 και για το TARQ 0,906, που δηλώνουν υψηλή αξιοπιστία (Πίνακας 13).

### Πίνακας 13

Τεστ αξιοπιστίας – Cronbach's alpha για το σύνολο των PARQF, PARQM και TARQ

	Parqf	Parqm	Tarq
Σύνολο Δείγματος	0,859	0,876	0,846
Παιδιά χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες	0,872	0,898	0,786
Παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες	0,821	0,797	0,906

Ειδικότερα, στην κλίμακα PARQF στην πρώτη υποκλίμακα του ερευνητικού εργαλείου για το σύνολο του δείγματος, η οποία αναφέρεται στην πατρική Ζεστασιά / Στοργή, η τιμή του δείκτη  $\alpha$  του Cronbach είναι 0,772, συνεπώς, οι μετρήσεις της υποκλίμακας χαρακτηρίζονται από υψηλή αξιοπιστία. Το ίδιο παρατηρείται και στον Παράγοντα 1 της ίδιας υποκλίμακας με τιμή του δείκτη  $\alpha$  του Cronbach 0,791. Στη δεύτερη υποκλίμακα του ερευνητικού εργαλείου, η οποία αναφέρεται στην πατρική Εχθρότητα / Επιθετικότητα, η τιμή του δείκτη  $\alpha$  του Cronbach είναι 0,697, συνεπώς, οι μετρήσεις της υποκλίμακας χαρακτηρίζονται από αξιοπιστία. Το ίδιο παρατηρείται και στον Παράγοντα 2 της ίδιας υποκλίμακας με τιμή του δείκτη  $\alpha$  του Cronbach 0,733. Στην τρίτη υποκλίμακα του ερευνητικού εργαλείου, η οποία αναφέρεται στην πατρική Αδιαφορία / Παραμέληση, η τιμή του δείκτη  $\alpha$  του Cronbach είναι 0,702, συνεπώς, οι μετρήσεις της υποκλίμακας χαρακτηρίζονται από υψηλή αξιοπιστία. Το ίδιο παρατηρείται και στον Παράγοντα 3 της ίδιας υποκλίμακας με τιμή του δείκτη  $\alpha$  του Cronbach 0,691 (Πίνακας 9).

Στην κλίμακα PARQM στην πρώτη υποκλίμακα του ερευνητικού εργαλείου για το σύνολο του δείγματος, η οποία αναφέρεται στη μητρική Ζεστασιά / Στοργή, η τιμή του δείκτη  $\alpha$  του Cronbach είναι 0,772, συνεπώς, οι μετρήσεις της υποκλίμακας χαρακτηρίζονται από υψηλή αξιοπιστία. Το ίδιο παρατηρείται και στον Παράγοντα 1 της ίδιας υποκλίμακας με τιμή του δείκτη  $\alpha$  του Cronbach 0,748. Στη δεύτερη υποκλίμακα του ερευνητικού εργαλείου, η οποία αναφέρεται στη μητρική Εχθρότητα / Επιθετικότητα, η τιμή του δείκτη  $\alpha$  του Cronbach είναι 0,738, συνεπώς, οι μετρήσεις της υποκλίμακας χαρακτηρίζονται από αξιοπιστία. Το ίδιο παρατηρείται και στον Παράγοντα 2 της ίδιας υποκλίμακας με τιμή του δείκτη  $\alpha$  του Cronbach 0,794. Στην τρίτη υποκλίμακα του ερευνητικού εργαλείου, η οποία αναφέρεται στη μητρική Αδιαφορία / Παραμέληση, η τιμή του δείκτη  $\alpha$  του Cronbach είναι 0,676, συνεπώς, οι

μετρήσεις της υποκλίμακας χαρακτηρίζονται από αξιοπιστία. Το ίδιο παρατηρείται και στον Παράγοντα 3 της ίδιας υποκλίμακας με τιμή του δείκτη  $\alpha$  του Cronbach 0,710 (Πίνακας 9).

Στην κλίμακα TARQ στην πρώτη υποκλίμακα του ερευνητικού εργαλείου για το σύνολο του δείγματος, η οποία αναφέρεται στη Ζεστασιά / Στοργή από τους εκπαιδευτικούς, η τιμή του δείκτη  $\alpha$  του Cronbach είναι 0,848, συνεπώς, οι μετρήσεις της υποκλίμακας χαρακτηρίζονται από υψηλή αξιοπιστία. Το ίδιο παρατηρείται και στον Παράγοντα 1 της ίδιας υποκλίμακας με τιμή του δείκτη  $\alpha$  του Cronbach 0,830. Στη δεύτερη υποκλίμακα του ερευνητικού εργαλείου, η οποία αναφέρεται στην Εχθρότητα / Επιθετικότητα από τους εκπαιδευτικούς, η τιμή του δείκτη  $\alpha$  του Cronbach είναι 0,789, συνεπώς, οι μετρήσεις της υποκλίμακας χαρακτηρίζονται από υψηλή αξιοπιστία. Το ίδιο παρατηρείται και στον Παράγοντα 2 της ίδιας υποκλίμακας με τιμή του δείκτη  $\alpha$  του Cronbach 0,847 (Πίνακας 9).

Στην κλίμακα PARQF στην πρώτη υποκλίμακα του ερευνητικού εργαλείου για το σύνολο του δείγματος των παιδιών χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, η οποία αναφέρεται στην πατρική Ζεστασιά / Στοργή, η τιμή του δείκτη  $\alpha$  του Cronbach είναι 0,800, συνεπώς, οι μετρήσεις της υποκλίμακας χαρακτηρίζονται από υψηλή αξιοπιστία. Το ίδιο παρατηρείται και στον Παράγοντα 1 της ίδιας υποκλίμακας με τιμή του δείκτη  $\alpha$  του Cronbach 0,819. Στη δεύτερη υποκλίμακα του ερευνητικού εργαλείου, η οποία αναφέρεται στην πατρική Εχθρότητα / Επιθετικότητα, η τιμή του δείκτη  $\alpha$  του Cronbach είναι 0,686, συνεπώς, οι μετρήσεις της υποκλίμακας χαρακτηρίζονται από αξιοπιστία. Το ίδιο παρατηρείται και στον Παράγοντα 2 της ίδιας υποκλίμακας με τιμή του δείκτη  $\alpha$  του Cronbach 0,754. Στην τρίτη υποκλίμακα του ερευνητικού εργαλείου, η οποία αναφέρεται στην πατρική Αδιαφορία / Παραμέληση, η τιμή του δείκτη  $\alpha$  του Cronbach είναι 0,728, συνεπώς, οι μετρήσεις της υποκλίμακας χαρακτηρίζονται από υψηλή αξιοπιστία. Στον Παράγοντα 3 της ίδιας υποκλίμακας, όμως, η τιμή του δείκτη  $\alpha$  του Cronbach είναι χαμηλότερη (0,630) (Πίνακας 10).

Στην κλίμακα PARQM στην πρώτη υποκλίμακα του ερευνητικού εργαλείου για το σύνολο του δείγματος των παιδιών χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, η οποία αναφέρεται στη μητρική Ζεστασιά / Στοργή, η τιμή του δείκτη  $\alpha$  του Cronbach

είναι 0,816, συνεπώς, οι μετρήσεις της υποκλίμακας χαρακτηρίζονται από υψηλή αξιοπιστία. Το ίδιο παρατηρείται και στον Παράγοντα 1 της ίδιας υποκλίμακας με τιμή του δείκτη  $\alpha$  του Cronbach 0,885. Στη δεύτερη υποκλίμακα του ερευνητικού εργαλείου, η οποία αναφέρεται στη μητρική Εχθρότητα / Επιθετικότητα, η τιμή του δείκτη  $\alpha$  του Cronbach είναι 0,812, συνεπώς, οι μετρήσεις της υποκλίμακας χαρακτηρίζονται από αξιοπιστία. Το ίδιο παρατηρείται και στον Παράγοντα 2 της ίδιας υποκλίμακας με τιμή του δείκτη  $\alpha$  του Cronbach 0,819. Στην τρίτη υποκλίμακα του ερευνητικού εργαλείου, η οποία αναφέρεται στη μητρική Αδιαφορία / Παραμέληση, η τιμή του δείκτη  $\alpha$  του Cronbach είναι 0,677, συνεπώς, οι μετρήσεις της υποκλίμακας χαρακτηρίζονται από αξιοπιστία. Στον Παράγοντα 3 της ίδιας υποκλίμακας, όμως, η τιμή του δείκτη  $\alpha$  του Cronbach είναι χαμηλότερη (0,602) (Πίνακας 10).

Στην κλίμακα TARQ στην πρώτη υποκλίμακα του ερευνητικού εργαλείου για το σύνολο του δείγματος των παιδιών χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, η οποία αναφέρεται στη Ζεστασιά / Στοργή από τους εκπαιδευτικούς, η τιμή του δείκτη  $\alpha$  του Cronbach είναι 0,826, συνεπώς, οι μετρήσεις της υποκλίμακας χαρακτηρίζονται από υψηλή αξιοπιστία. Το ίδιο παρατηρείται και στον Παράγοντα 1 της ίδιας υποκλίμακας με τιμή του δείκτη  $\alpha$  του Cronbach 0,672. Στη δεύτερη υποκλίμακα του ερευνητικού εργαλείου, η οποία αναφέρεται στην Εχθρότητα / Επιθετικότητα από τους εκπαιδευτικούς, η τιμή του δείκτη  $\alpha$  του Cronbach είναι 0,668, συνεπώς, οι μετρήσεις της υποκλίμακας χαρακτηρίζονται από αξιοπιστία. Το ίδιο παρατηρείται και στον Παράγοντα 2 της ίδιας υποκλίμακας με τιμή του δείκτη  $\alpha$  του Cronbach 0,749 (Πίνακας 10).

Στην κλίμακα PARQF στην πρώτη υποκλίμακα του ερευνητικού εργαλείου για το σύνολο του δείγματος των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, η οποία αναφέρεται στην πατρική Ζεστασιά / Στοργή, η τιμή του δείκτη  $\alpha$  του Cronbach είναι 0,679, συνεπώς, οι μετρήσεις της υποκλίμακας χαρακτηρίζονται από αξιοπιστία. Το ίδιο παρατηρείται και στον Παράγοντα 1 της ίδιας υποκλίμακας με τιμή του δείκτη  $\alpha$  του Cronbach 0,796. Στη δεύτερη υποκλίμακα του ερευνητικού εργαλείου, η οποία αναφέρεται στην πατρική Εχθρότητα / Επιθετικότητα, η τιμή του δείκτη  $\alpha$  του Cronbach είναι 0,717, συνεπώς, οι μετρήσεις της υποκλίμακας χαρακτηρίζονται από

αξιοπιστία. Το ίδιο παρατηρείται και στον Παράγοντα 2 της ίδιας υποκλίμακας με τιμή του δείκτη  $\alpha$  του Cronbach 0,728 (Πίνακας 11).

Στην κλίμακα PARQM στην τρίτη υποκλίμακα του ερευνητικού εργαλείου για το σύνολο του δείγματος των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, η οποία αναφέρεται στη μητρική Αδιαφορία / Παραμέληση, η τιμή του δείκτη  $\alpha$  του Cronbach είναι 0,674, συνεπώς, οι μετρήσεις της υποκλίμακας χαρακτηρίζονται από αξιοπιστία. Το ίδιο παρατηρείται και στον Παράγοντα 3 της ίδιας υποκλίμακας με τιμή του δείκτη  $\alpha$  του Cronbach 0,685 (Πίνακας 11).

Στην κλίμακα TARQ στην πρώτη υποκλίμακα του ερευνητικού εργαλείου για το σύνολο του δείγματος των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, η οποία αναφέρεται στη Ζεστασιά / Στοργή από τους εκπαιδευτικούς, η τιμή του δείκτη  $\alpha$  του Cronbach είναι 0,890, συνεπώς, οι μετρήσεις της υποκλίμακας χαρακτηρίζονται από υψηλή αξιοπιστία. Το ίδιο παρατηρείται και στον Παράγοντα 1 της ίδιας υποκλίμακας με τιμή του δείκτη  $\alpha$  του Cronbach 0,921. Στη δεύτερη υποκλίμακα του ερευνητικού εργαλείου, η οποία αναφέρεται στην Εχθρότητα / Επιθετικότητα από τους εκπαιδευτικούς, η τιμή του δείκτη  $\alpha$  του Cronbach είναι 0,874, συνεπώς, οι μετρήσεις της υποκλίμακας χαρακτηρίζονται από αξιοπιστία. Το ίδιο παρατηρείται και στον Παράγοντα 2 της ίδιας υποκλίμακας με τιμή του δείκτη  $\alpha$  του Cronbach 0,875. Στην τρίτη υποκλίμακα του ερευνητικού εργαλείου, η οποία αναφέρεται στην Αδιαφορία / Παραμέληση από τους εκπαιδευτικούς, η τιμή του δείκτη  $\alpha$  του Cronbach είναι 0,697, συνεπώς, οι μετρήσεις της υποκλίμακας χαρακτηρίζονται από αξιοπιστία. Στην τέταρτη υποκλίμακα του ερευνητικού εργαλείου, η οποία αναφέρεται στην Αδιαφορία / Απόρριψη από τους εκπαιδευτικούς, η τιμή του δείκτη  $\alpha$  του Cronbach είναι 0,797, συνεπώς, οι μετρήσεις της υποκλίμακας χαρακτηρίζονται από αξιοπιστία (Πίνακας 11).

#### **6.1.1.2.2. Έλεγχος t ανεξαρτήτων δειγμάτων**

Στη συνέχεια της ανάλυσης της παρούσας έρευνας διενεργήσαμε έλεγχο ανεξάρτητων δειγμάτων (t-test) για να συγκρίνουμε διαφορές στο PARQF, PARQM και TARQ ανάμεσα στα παιδιά με και χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, στα



αγόρια και στα κορίτσια, στις μητέρες, τους πατέρες και τους εκπαιδευτικούς. Το t-test χρησιμοποιείται για τη σύγκριση των μέσων όρων δυο συνόλων τιμών που διαφέρουν όσον αφορά ένα χαρακτηριστικό. Για τη χρήση του t-test η εξαρτημένη μεταβλητή είναι ποσοτική (τα αποτελέσματα της κλίμακας Likert) ενώ η ανεξάρτητη είναι ποιοτική με δυο όμως μόνο τιμές (παιδιά με και χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες). Η διατύπωση των υποθέσεων μας γενικά είχαν την εξής μορφή:

Μηδενική υπόθεση ( $H_0$ ): οι μέσοι όροι των δυο ομάδων δεν διαφέρουν μεταξύ τους  
 Εναλλακτική υπόθεση ( $H_1$ ): οι μέσοι όροι διαφέρουν μεταξύ τους (Ρούσσοσ & Τσαούσης, 2002)

Αρχικά, διενεργήσαμε t – test για να συγκρίνουμε διαφορές στους παράγοντες του PARQF, PARQM και TARQ ανάμεσα στα παιδιά με και χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και οι υποθέσεις μας είχαν ως εξής:

Μηδενική υπόθεση ( $H_0$ ): οι αντιλήψεις των παιδιών με και χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο PARQF και PARQM δεν διαφέρουν μεταξύ τους  
 Εναλλακτική υπόθεση ( $H_1$ ): οι αντιλήψεις των παιδιών με και χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο PARQF και PARQM διαφέρουν μεταξύ τους

#### Πίνακας 14

*Διαφορές για τους παράγοντες του PARQ ανάμεσα στα παιδιά με και χωρίς Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες (ΕΕΑ)*

	Parqf Ζεστασιά/Στοργή		Parqf Εχθρότητα/Επιθετικότητα		Parqf Αδιαφορία/Παραμέληση		Parqf Αδιαφορία/Απόρριψη	
	Χωρίς εεα	Με εεα	Χωρίς εεα	Προς Με εεα	Χωρίς εεα	Προ ς Με εεα	Χωρίς εεα	Προ ς Με εεα
M								
T	10,96	11,23	7,48	7,94	9,23	9,42	5,38	5,60
T								
A	3,44	3,13	2,11	2,58	3,00	2,85	1,81	1,98
n	141	53	141	53	141	53	141	53
t	-0,484		-1,163		-0,394		-0,761	
Df	192		79		192		192	

\*\*\* $p < 0,001$  \*\*  $p < 0,01$  \*  $p < 0,05$

Πίνακας 15

Διαφορές για τους παράγοντες του PARQM ανάμεσα στα παιδιά με και χωρίς Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες (ΕΕΑ)

	Parqm Ζεστασιά/Στοργή		Parqm Εχθρότητα/Επιθετικότητα		Parqm Αδιαφορία/Παραμέληση		Parqm Αδιαφορία/Απόρριψη	
	Χωρίς εεα	Με εεα	Χωρίς εεα	Με εεα	Χωρίς εεα	Με εεα	Χωρίς εεα	Με εεα
M								
T	10,21	10,87	7,43	7,88	8,46	8,85	5,29	5,37
T								
A	3,24	3,16	2,58	2,20	2,56	2,96	2,06	1,82
n	142	52	142	52	142	52	142	52
t	-1,254		-1,129		-0,896		-0,237	
Df	192		192		192		192	

\*\*\*p<0,001 \*\* p<0,01 \* p<0,05

Από τους Πίνακες 14 και 15 προκύπτει ότι το t-test δεν είναι στατιστικά σημαντικό για κανένα από τους παράγοντες του PARQF και PARQM μεταξύ των παιδιών με και χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, συνεπώς η μηδενική υπόθεση δεν απορρίπτεται.

Έπειτα διενεργήσαμε t – test για να συγκρίνουμε διαφορές στους παράγοντες του TARQ ανάμεσα στα παιδιά με και χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και οι υποθέσεις μας είχαν ως εξής:

Μηδενική υπόθεση (H<sub>0</sub>): οι αντιλήψεις των παιδιών με και χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο TARQ δεν διαφέρουν μεταξύ τους

Εναλλακτική υπόθεση (H<sub>1</sub>): οι αντιλήψεις των παιδιών με και χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο TARQ διαφέρουν μεταξύ τους

Πίνακας 16

Διαφορές για τους παράγοντες του TARQ ανάμεσα στα παιδιά με και χωρίς Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες (ΕΕΑ)

	Tarq Ζεστασιά/Στοργή			Tarq Αδιαφορία/Απόρριψη			Tarq Εχθρότητα/Επιθετικότητα		
	Χωρίς εεα	Προς Με εεα	Με εεα	Χωρίς εεα	Προς Με εεα	Με εεα	Χωρίς εεα	Προς Με εεα	Με εεα
MT	16,16		16,98	5,32		6,32	7,42		8,77
TA	5,04		6,20	1,70		2,95	2,21		3,99
n	142		53	142		53	142		53
t		-0,946			-2,339*			-2,336*	
Df		193			65			64	

	Tarq Αδιαφορία/Παραμέληση			Tarq Έλεγχος		
	Χωρίς εεα	Προς Με εεα	Με εεα	Χωρίς εεα	Προς Με εεα	Με εεα
MT	8,30		8,75	12,43		12,45
TA	2,44		3,22	2,29		2,52
n	142		53	142		53
t		-0,928			-0,061	
Df		76			193	

\*\*\* $p < 0,001$  \*\*  $p < 0,01$  \*  $p < 0,05$

Όσον αφορά στον Πίνακα 16, στο TARQ παρατηρείται στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ παιδιών με και χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στον παράγοντα Αδιαφορία/Απόρριψη ( $t = - 2.339$ ,  $df = 65$ ,  $p < 0,05$ ) με τα παιδιά χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (M.O = 5,32, T.A = 1,70) να βιώνουν λιγότερη αδιαφορία/απόρριψη από ότι τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (M.O = 6,32, T.A = 2,95). Συνεπώς, η μηδενική υπόθεση απορρίπτεται και μπορούμε να ισχυριστούμε ότι κατά 99,95% τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες βιώνουν την αδιαφορία/απόρριψη των εκπαιδευτικών πιο έντονα. Παρομοίως, στατιστικά σημαντική διαφορά παρατηρείται και στον παράγοντα Εχθρότητα/Επιθετικότητα μεταξύ των παιδιών χωρίς και με εκπαιδευτικές ανάγκες ( $t = -2.336$ ,  $df = 64$ ,  $p < 0.05$ ) με τα παιδιά χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (M.O = 7,42, T.A = 2,21) να

βιώνουν λιγότερη εχθρότητα/επιθετικότητα από τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (M.O = 8,77, T.A = 3,99). Συνεπώς η μηδενική υπόθεση απορρίπτεται και μπορούμε να ισχυριστούμε ότι κατά 99,95% τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες βιώνουν την εχθρότητα/επιθετικότητα των εκπαιδευτικών πιο έντονα.

Στη συνέχεια, διενεργήσαμε t – test για να συγκρίνουμε διαφορές στους παράγοντες του PARQF και PARQM ανάμεσα στα κορίτσια και στα αγόρια και οι υποθέσεις μας είχαν ως εξής:

Μηδενική υπόθεση ( $H_0$ ): οι αντιλήψεις των αγοριών και των κοριτσιών στο PARQF και PARQM δεν διαφέρουν μεταξύ τους

Εναλλακτική υπόθεση ( $H_1$ ): οι αντιλήψεις των αγοριών και των κοριτσιών στο PARQF και PARQM διαφέρουν μεταξύ τους

Πίνακας 17

*Διαφορές για τους παράγοντες του PARQF ανάμεσα στα αγόρια και τα κορίτσια του συνολικού δείγματος*

	Parqf Ζεστασιά/Στοργή		Parqf Εχθρότητα/Επιθετικότητα		Parqf Αδιαφορία/Παραμέληση		Parqf Αδιαφορία/Απόρριψη	
	Αγόρι	Π Κορίτ ρο σι ς	Αγόρι	Προ Κορίτσ ς	Αγόρι	Προ Κορίτσ ς	Αγόρι	Προ Κορίτσ ς
M								
T	11,13	10,94	7,91	7,29	9,04	9,53	5,49	5,38
T								
A	3,57	3,11	2,33	2,12	2,91	3,00	1,78	1,95
n	100	94	100	94	100	94	100	94
t	0,402		1,941		-1,16		0,4	
Df	192		192		192		192	

\*\*\*p<0,001 \*\* p<0,01 \* p<0,05

Πίνακας 18

Διαφορές για τους παράγοντες του PARQM ανάμεσα στα αγόρια και τα κορίτσια του συνολικού δείγματος

	Parqm Ζεστασιά/Στοργή			Parqm Εχθρότητα/Επιθετι κότητα			Parqm Αδιαφορία/Παρα μέληση			Parqm Αδιαφορία/Απόρ ριψη		
	Αγόρι	Π ρ ο ς	Κορί τσι	Αγό ρι	Πρ ος	Κορί τσι	Αγό ρι	Πρ ος	Κορί τσι	Αγό ρι	Π ρο ς	Κορί τσι
M T	10,17		10,6 2	7,49		7,62	8,33		8,81	5,14		5,49
T A	2,96		3,48	2,06		2,89	2,49		2,85	1,71		2,25
n	100		94	100		94	100		94	100		94
t		-0,965			-0,355			-1,248			-1,213	
D f		192			192			192			174	

\*\*\*p<0,001 \*\* p<0,01 \* p<0,05

Από τους Πίνακες 17 και 18 προκύπτει ότι το t-test δεν είναι στατιστικά σημαντικό για κανένα από τους παράγοντες του PARQF και PARQM (πατέρα μητέρας) μεταξύ αγοριών και κοριτσιών, συνεπώς η μηδενική υπόθεση δεν απορρίπτεται.

Ακολουθώς διενεργήσαμε t – test για να συγκρίνουμε διαφορές στον παράγοντα του TARQ ανάμεσα στα κορίτσια και στα αγόρια και οι υποθέσεις μας είχαν ως εξής:

Μηδενική υπόθεση (H<sub>0</sub>): οι αντιλήψεις των αγοριών και των κοριτσιών στο TARQ δεν διαφέρουν μεταξύ τους

Εναλλακτική υπόθεση (H<sub>1</sub>): οι αντιλήψεις των αγοριών και των κοριτσιών στο TARQ διαφέρουν μεταξύ τους

Πίνακας 19

Διαφορές για τους παράγοντες του TARQ ανάμεσα στα αγόρια και τα κορίτσια του δείγματος

	Tarq Ζεστασιά/Στοργή		Tarq Αδιαφορία/Απόρριψη		Tarq Εχθρότητα/Επιθετικότητα	
	Αγόρι	Προς Κορίτσι	Αγόρι	Προς Κορίτσι	Αγόρι	Προς Κορίτσι
MT	16,18	16,61	5,97	5,18	8,06	7,50
TA	5,50	5,26	2,43	1,73	3,31	2,27
n	101	94	101	94	101	94
t	-0,555		2,63**		1,368	
Df	193		181		193	

	Tarq Αδιαφορία/Παραμέληση		Tarq Έλεγχος	
	Αγόρι	Προς Κορίτσι	Αγόρι	Προς Κορίτσι
MT	8,43	8,43	12,37	12,51
TA	2,84	2,50	2,30	2,41
n	101	94	101	94
t	0,001		-0,428	
Df	193		193	

\*\*\* $p < 0,001$  \*\*  $p < 0,01$  \*  $p < 0,05$

Όσον αφορά στον Πίνακα 19, στο TARQ παρατηρείται στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ αγοριών και κοριτσιών στον παράγοντα Αδιαφορία/Απόρριψη ( $t = 2,63$ ,  $df = 181$ ,  $p < 0.05$ ) με τα αγόρια (M.O = 5,97, T.A = 2,43) να βιώνουν περισσότερη αδιαφορία/απόρριψη από ότι τα κορίτσια (M.O = 5,18, T.A = 1,73). Συνεπώς, η μηδενική υπόθεση απορρίπτεται και μπορούμε να ισχυριστούμε ότι κατά 99,95% τα αγόρια βιώνουν την αδιαφορία/απόρριψη των εκπαιδευτικών πιο έντονα.

Έπειτα, διενεργήσαμε  $t - test$  για να συγκρίνουμε διαφορές στους παράγοντες του PARQF και του TARQ ανάμεσα στο σύνολο των παιδιών του δείγματος και οι υποθέσεις μας είχαν ως εξής:

Μηδενική υπόθεση ( $H_0$ ): οι αντιλήψεις των παιδιών του συνολικού δείγματος στο PARQF και TARQ δεν διαφέρουν μεταξύ τους

Εναλλακτική υπόθεση ( $H_1$ ): οι αντιλήψεις των παιδιών του συνολικού δείγματος στο PARQF και TARQ διαφέρουν μεταξύ τους

Πίνακας 20

Διαφορές για τους παράγοντες του PARQF και TARQ (έλεγχος  $t$ )

	Ζεύγος 1		Ζεύγος 2		Ζεύγος 3		Ζεύγος 4	
	% Παρ Parqf	% Παρ Tarq	% Παρ Parqf	% Παρ Tarq	% Παρ Parqf	% Παρ Tarq	% Παρ Parqf	% Παρ Tarq
	οργή	οργή	Εχθρότητ α/Επιθετι κότητα	Εχθρότητ α/Επιθετι κότητα	Αδιαφορ ία/Παρα μέληση	Αδιαφορ ία/Παρα μέληση	Αδιαφο ρία/Από ρριψη	Αδιαφο ρία/Από ρριψη
M								
T	34,49	45,49	31,70	32,43	38,66	42,14	33,99	34,86
T								
A	10,47	14,97	9,37	11,94	12,31	13,41	11,61	13,43
n	194	194	194	194	194	194	194	194
t	-9,546***		-0,802		-3,008**		-0,742	
D								
f	193		193		193		193	

\*\*\* $p < 0,001$  \*\*  $p < 0,01$  \*  $p < 0,05$

Στον Πίνακα 20 φαίνονται οι διαφορές για τους παράγοντες του PARQF και TARQ. Από το  $t$ -test με τη σύγκριση δυο δειγμάτων συσχετισμένων/σχετικών τιμών προκύπτουν στατιστικά σημαντικά διαφορές για τα ζεύγη πατέρα - δασκάλου για τον παράγοντα Ζεστασιά/Στοργή ( $t = -9,546$ ,  $df = 193$ ,  $p < 0.001$ ) με τον πατέρα (Μ.Ο = 34,49, Τ.Α = 10,47) να βιώνεται στοργικός/ζεστός (διότι έχουμε αντιστρέψει την κλίμακα) από ότι ο δάσκαλος (Μ.Ο = 45,49, Τ.Α = 14,97). Συνεπώς, η μηδενική υπόθεση απορρίπτεται και μπορούμε να ισχυριστούμε ότι κατά 99,999% τα παιδιά βιώνουν λιγότερη ζεστασιά/στοργή από την πλευρά του δασκάλου. Στατιστικά σημαντικές διαφορές στα ζεύγη πατέρα - δασκάλου βρέθηκαν επίσης στον παράγοντα Αδιαφορία/Παραμέληση ( $t = -3,008$ ,  $df = 193$ ,  $p < 0.01$ ) με τον πατέρα (Μ.Ο = 38,66, Τ.Α = 12,31) να δείχνει λιγότερη αδιαφορία/παραμέληση από ότι ο δάσκαλος (Μ.Ο = 42,14, Τ.Α = 13,41). Επομένως, η μηδενική υπόθεση απορρίπτεται και μπορούμε να ισχυριστούμε ότι κατά 99,99% τα παιδιά βιώνουν περισσότερη αδιαφορία/παραμέληση από τη μεριά του δασκάλου (για λόγους συγκρισιμότητας των στοιχείων αυτά έχουν αναχθεί %).

Την ίδια διαδικασία ακολουθήσαμε για να συγκρίνουμε διαφορές στους παράγοντες του PARQM και του TARQ ανάμεσα στο σύνολο των παιδιών του δείγματος και οι υποθέσεις μας είχαν ως εξής:

Μηδενική υπόθεση ( $H_0$ ): οι αντιλήψεις των παιδιών του συνολικού δείγματος στο PARQM και TARQ δεν διαφέρουν μεταξύ τους

Εναλλακτική υπόθεση ( $H_1$ ): οι αντιλήψεις των παιδιών του συνολικού δείγματος στο PARQM και TARQ διαφέρουν μεταξύ τους

#### Πίνακας 21

*Διαφορές για τους παράγοντες του PARQM και TARQ (έλεγχος t)*

	Ζεύγος 1		Ζεύγος 2		Ζεύγος 3		Ζεύγος 4	
	% Παρqm Ζεστασία/Στοργή	% Ταrq Ζεστασία/Στοργή	% Παρqm Εχθρότητα/Επιθετικότητα	% Ταrq Εχθρότητα/Επιθετικότητα	% Παρqm Αδιαφορία/Παραμέληση	% Ταrq Αδιαφορία/Παραμέληση	% Παρqm Αδιαφορία/Παραμέληση	% Ταrq Αδιαφορία/Παραμέληση
M								
T	32,46	45,53	31,46	32,45	35,67	42,11	33,18	34,86
A	10,07	14,97	10,36	11,95	11,13	13,41	12,45	13,43
n	194	194	194	194	194	194	194	194
t	-12,119***		-1,001		-6,199***		-1,386	
D								
f	193		193		193		193	

\*\*\* $p < 0,001$  \*\*  $p < 0,01$  \*  $p < 0,05$

Στον Πίνακα 21 φαίνονται οι διαφορές για τους παράγοντες του PARQM και TARQ. Από το t-test με τη σύγκριση δυο δειγμάτων συσχετισμένων/σχετικών τιμών προκύπτουν στατιστικά σημαντικά διαφορές για τα ζεύγη μητέρας (πιο έντονα σε σχέση με τον πατέρα) δασκάλου για τον παράγοντα Ζεστασία/Στοργή ( $t = -12,119$ ,  $df = 193$ ,  $p < 0.001$ ) με τη μητέρα (M.O = 32,46, T.A = 10,07) να βιώνεται περισσότερο στοργική/ζεστή (διότι έχουμε αντιστρέψει την κλίμακα) από ότι ο δάσκαλος (M.O = 45,53, T.A = 14,97). Συνεπώς, η μηδενική υπόθεση απορρίπτεται και μπορούμε να ισχυριστούμε ότι κατά 99,999% τα παιδιά βιώνουν λιγότερη ζεστασία/στοργή από την πλευρά του δασκάλου. Στατιστικά σημαντικές διαφορές στα ζεύγη μητέρας δασκάλου βρέθηκαν επίσης στον παράγοντα Αδιαφορία/Παραμέληση ( $t = -6,199$ ,  $df =$



193,  $p < 0.001$ ) με τη μητέρα (M.O = 35,67, T.A = 11,13) να δείχνει λιγότερη αδιαφορία/παραμέληση από ότι ο δάσκαλος (M.O = 42,11, T.A = 13,41). Επομένως, η μηδενική υπόθεση απορρίπτεται και μπορούμε να ισχυριστούμε ότι κατά 99,999% τα παιδιά βιώνουν περισσότερη αδιαφορία/παραμέληση από τη μεριά του δασκάλου (για λόγους συγκρισιμότητας των στοιχείων αυτά έχουν αναχθεί %).

Τέλος, διενεργήσαμε t - test για να συγκρίνουμε διαφορές στους παράγοντες του PARQF και του PARQM ανάμεσα στο σύνολο των παιδιών του δείγματος και οι υποθέσεις μας είχαν ως εξής:

Μηδενική υπόθεση ( $H_0$ ): οι αντιλήψεις των παιδιών του συνολικού δείγματος στο PARQF και PARQM δεν διαφέρουν μεταξύ τους

Εναλλακτική υπόθεση ( $H_1$ ): οι αντιλήψεις των παιδιών του συνολικού δείγματος στο PARQF και PARQM διαφέρουν μεταξύ τους

Πίνακας 22

*Διαφορές για τους παράγοντες του PARQF και PARQM (έλεγχος t)*

	Ζεύγος 1		Ζεύγος 2		Ζεύγος 3		Ζεύγος 4	
	% Παρ qf	% Παρ qm	% Παρ qf	% Παρ qm	% Παρ qf	% Παρ qm	% Παρ qf	% Παρ qm
	Ζεστα σία/Στ οργή	Ζεστα σία/Στ οργή	Εχθρότη α/Επιθετι κότητα	Εχθρότη α/Επιθετι κότητα	Αδιαφορ ία/Παρα μέληση	Αδιαφορ ία/Παρα μέληση	Αδιαφο ρία/Από ρριψη	Αδιαφο ρία/Από ρριψη
M								
T	34,49	32,50	31,63	31,50	38,71	35,73	34,03	33,23
T								
A	10,49	10,09	9,34	10,38	12,32	11,13	11,62	12,47
n	193	193	193	193	193	193	193	193
t	2,601*		0,179		3,891***		0,883	
D								
f	192		192		192		192	

\*\*\* $p < 0,001$  \*\*  $p < 0,01$  \*  $p < 0,05$

Στον Πίνακα 22 φαίνονται οι διαφορές για τους παράγοντες του PARQF και PARQM. Συγκεκριμένα, από το t-test με τη σύγκριση δυο δειγμάτων συσχετισμένων/σχετικών τιμών προκύπτουν στατιστικά σημαντικά διαφορές για τα ζεύγη μητέρας - πατέρα για τον παράγοντα Ζεστασιά/Στοργή ( $t = 2,601$ ,  $df = 192$ ,

$p < 0.05$ ) με τη μητέρα (M.O = 34,49, T.A = 10,49) να βιώνεται περισσότερο στοργική/ζεστή από ότι ο πατέρας (M.O = 32,50, T.A = 10,09). Συνεπώς, η μηδενική υπόθεση απορρίπτεται και μπορούμε να ισχυριστούμε ότι κατά 99,95% τα παιδιά βιώνουν λιγότερη ζεστασιά/στοργή από την πλευρά του πατέρα. Στατιστικά σημαντικές διαφορές στα ζεύγη μητέρας - πατέρα βρέθηκαν επίσης στον παράγοντα Αδιαφορία/Παραμέληση ( $t = 3,891$ ,  $df = 192$ ,  $p < 0.001$ ) με τη μητέρα (M.O = 38,71, T.A = 12,32) να δείχνει λιγότερη αδιαφορία/παραμέληση από ότι ο πατέρας (M.O = 35,73, T.A = 11,13). Επομένως, η μηδενική υπόθεση απορρίπτεται και μπορούμε να ισχυριστούμε ότι κατά 99,999% τα παιδιά βιώνουν περισσότερη αδιαφορία/παραμέληση από τη μεριά του πατέρα.

### **6.1.1.2.3. Έλεγχος Ανάλυσης Διακύμανσης ενός παράγοντα**

Στη συνέχεια της ανάλυσης μας κάναμε Ανάλυση Διακύμανσης ενός παράγοντα (one-way ANOVA). Η ANOVA είναι μέθοδος στατιστικού ελέγχου υποθέσεων που αναφέρονται σε περισσότερους από δύο πληθυσμούς. Η βασική εκδοχή της μεθόδου ANOVA εξετάζει κατά πόσο οι μέσοι όροι ενός χαρακτηριστικού που μετράται σε διάφορες ομάδες είναι ίσοι ή όχι, γενικεύοντας με αυτόν τον τρόπο το αναγνωρισμένο t-test για περιπτώσεις με περισσότερες από δύο ομάδες. Συνεπώς η μέθοδος ANOVA αποδεικνύεται ιδιαίτερα χρήσιμη για τη σύγκριση μέσου όρου τριών ή περισσότερων ομάδων. Στη μέθοδο ANOVA, όπως κάνουμε αντίστοιχα και στις διάφορες μορφές t-test, θέτουμε μία υπόθεση και εξετάζουμε κατά πόσο αυτή η υπόθεση στηρίζεται ή καταρρίπτεται από τα στατιστικά αποτελέσματα. Στην ANOVA υποθέτουμε ότι οι μέσοι όροι για τις διάφορες ομάδες που εξετάζουμε είναι ίσοι, επομένως για να καταλήξουμε ότι διαφορετικές ομάδες εμφανίζουν σημαντικά διαφορετικούς μέσους όρους (και συνεπώς τα χαρακτηριστικά των ομάδων επηρεάζουν την εξεταζόμενη μεταβλητή) θα πρέπει να καταρριφθεί η αρχική υπόθεση. Η διατύπωση των υποθέσεων μας γενικά είχαν την εξής μορφή:

Μηδενική υπόθεση ( $H_0$ ):  $\mu_1 = \mu_2 = \dots = \mu_k$

Εναλλακτική υπόθεση ( $H_1$ ):  $\mu_i \neq \mu_j$ ,  $i, j = 1, 2, \dots, k$  (Ρούσσοι & Τσαούσης, 2002)

Προκειμένου να ελέγξουμε τους παράγοντες των PARQF, PARQM και TARQ σε σχέση με την τάξη φοίτησης των ερευνώμενων διενεργήσαμε ANOVA. Η διατύπωση των υποθέσεων μας είχαν την εξής μορφή:

Μηδενική υπόθεση ( $H_0$ ): τα PARQF, PARQM και TARQ δεν διαφέρουν σε σχέση με την τάξη φοίτησης των ερευνώμενων

Εναλλακτική υπόθεση ( $H_1$ ): τα PARQF, PARQM και TARQ διαφέρουν σε σχέση με την τάξη φοίτησης των ερευνώμενων

Πίνακας 23

*Ανάλυση Διακύμανσης (ANOVA) για τους παράγοντες των PARQF, PARQM και TARQ σε σχέση με την τάξη φοίτησης των ερευνώμενων*

Μεταβλητές	Df	F	Meansquare	p
Tarq Ζεστασιά/Στοργή	2	4,658	129,8	0,011*
Tarq Αδιαφορία/Παραμέληση	2	5,584	38,1	0,004**

\*\*\* $p < 0,001$  \*\*  $p < 0,01$  \*  $p < 0,05$

Από τον ανωτέρω πίνακα προκύπτει ότι οι μόνοι παράγοντες των PARQF, PARQM ΚΑΙ TARQ για τους οποίους έχουμε στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των μαθητών κατά τάξη φοίτησης είναι στο TARQ στην υποκλίμακα Ζεστασιά/Στοργή ( $F = 4,658$ ,  $p < 0.05$ ) και στην υποκλίμακα Αδιαφορία/Παραμέληση ( $F = 5,584$ ,  $p < 0.01$ ). Ειδικότερα από τα post hoc test προκύπτει ότι

- στη Ζεστασιά/Στοργή η στατιστικά σημαντική διαφορά είναι μεταξύ Δ και Στ τάξης.
- στην Αδιαφορία/Παραμέληση η Ε τάξη εμφανίζει στατιστικά σημαντική διαφορά τόσο με τη Δ όσο και με την Στ τάξη. Δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ Δ και Στ τάξης.

Ακολούθως, διενεργήσαμε ANOVA για να ελέγξουμε τους παράγοντες των PARQF, PARQM και TARQ σε σχέση με τον αριθμό αδελφών των ερευνώμενων. Η διατύπωση των υποθέσεων μας είχαν την εξής μορφή:

Μηδενική υπόθεση ( $H_0$ ): τα PARQF, PARQM και TARQ δεν διαφέρουν σε σχέση με τον αριθμό αδελφών των ερευνώμενων

Εναλλακτική υπόθεση ( $H_1$ ): τα PARQF, PARQM και TARQ διαφέρουν σε σχέση με τον αριθμό αδελφών των ερευνώμενων

Πίνακας 24

*Ανάλυση Διακύμανσης (ANOVA) για τους παράγοντες των PARQF, PARQM και TARQ σε σχέση με τον αριθμό των αδελφών των ερευνώμενων*

Μεταβλητές	Df	F	Meansquare	p
Parqf Αδιαφορία/Απόρριψη	3	3,285	10,9	0,022*
Parqm Ζεστασιά/Στοργή	3	3,000	30,2	0,032*

\*\*\* $p < 0,001$  \*\*  $p < 0,01$  \*  $p < 0,05$

Από τον Πίνακα 24 προκύπτει ότι οι μόνοι παράγοντες των PARQF, PARQM και TARQ, για τους οποίους έχουμε στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των κατηγοριών ανά αριθμό αδελφών, είναι στο PARQF η Αδιαφορία/Απόρριψη ( $F = 3,285$ ,  $p < 0.05$ ) και στον PARQM η Ζεστασιά/Στοργή ( $F = 3,000$ ,  $p < 0.05$ ).

Ειδικότερα από τα post hoc test προκύπτει ότι

- στο PARQF στην Αδιαφορία/Απόρριψη η στατιστικά σημαντική διαφορά είναι μεταξύ των κανένα αδελφό και δύο αδελφών με τα παιδιά που είναι μοναχοπαίδια να βιώνουν περισσότερη πατρική αδιαφορία/απόρριψη
- στο PARQM στη Ζεστασιά/Στοργή η στατιστικά σημαντική διαφορά είναι μεταξύ των κανένα αδελφό και ένα αδελφό. Τα παιδιά που είναι μοναχοπαίδια βιώνουν περισσότερη μητρική ζεστασιά/στοργή

Επιπλέον, διενεργήσαμε ANOVA για να ελέγξουμε τους παράγοντες των PARQF, PARQM και TARQ σε σχέση με τη σειρά γέννησης των ερευνώμενων. Η διατύπωση των υποθέσεών μας είχαν την εξής μορφή:

Μηδενική υπόθεση ( $H_0$ ): τα PARQF, PARQM και TARQ δεν διαφέρουν σε σχέση με τη σειρά γέννησης των ερευνώμενων

Εναλλακτική υπόθεση ( $H_1$ ): τα PARQF, PARQM και TARQ διαφέρουν σε σχέση με τη σειρά γέννησης των ερευνώμενων

Πίνακας 25

*Ανάλυση Διακύμανσης (ANOVA) για τους παράγοντες των PARQF, PARQM και TARQ σε σχέση με τη σειρά γέννησης των ερευνώμενων*

Μεταβλητές	Df	F	Meansquare	p
Parqm Ζεστασιά/Στοργή	2	6,681	65,6	0,002**
Parqm Εχθρότητα/Επιθετικότητα	2	6,155	36,1	0,003**
Parqm Αδιαφορία/Απόρριψη	2	5,340	20,3	0,006**
Parqm_Σύνολο	2	6,605	432,9	0,002**

\*\*\* $p < 0,001$  \*\*  $p < 0,01$  \*  $p < 0,05$

Από τον Πίνακα 25 προκύπτει ότι σχεδόν σε όλους τους παράγοντες του PARQM έχουμε στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των κατηγοριών ανά σειρά γέννησης των παιδιών. Οι παράγοντες αυτοί είναι Ζεστασιά/Στοργή ( $F = 6,681$ ,  $p < 0.01$ ), Εχθρότητα/Επιθετικότητα ( $F = 6,155$ ,  $p < 0.01$ ), Αδιαφορία/Απόρριψη ( $F = 5,340$ ,  $p < 0.01$ ) και το σύνολο του PARQM ( $F = 6,605$ ,  $p < 0.01$ ). Ειδικότερα από τα post hoc test προκύπτει ότι η στατιστικά σημαντική διαφορά είναι μεταξύ

- του δεύτερου στη σειρά παιδιού (μικρότερη μέση τιμή) και του πρώτου καθώς το δεύτερο παιδί βιώνει περισσότερο τους παραπάνω παράγοντες απ' ότι το πρώτο
- του δεύτερου (μικρότερη μέση τιμή) με το τρίτο και πάνω για όλους τους παράγοντες που αναφέραμε στην προηγούμενη πρόταση. Το δεύτερο παιδί βιώνει περισσότερο τους παραπάνω παράγοντες απ' ότι το τρίτο και άνω

Τέλος, προκειμένου να δούμε αν το σύνολο των παιδιών με και χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες βιώνουν περισσότερη αποδοχή ή απόρριψη από τους γονείς

και τους εκπαιδευτικούς τους ομαδοποιήσαμε τις συνολικές απαντήσεις των παιδιών στους δείκτες PARQF και PARQM και TARQ. Για τους δυο πρώτους οι δυο ομάδες καθορίστηκαν από την τιμή 60, δηλαδή η μια ομάδα έχει τα παιδιά που είχαν συνολική τιμή του δείκτη μικρότερο ή ίσο του 60 και η άλλη εκείνα που ο δείκτης είναι μεγαλύτερος του 60. Αντίστοιχα στο TARQ η αντίστοιχη τιμή διαχωρισμού των δυο ομάδων είναι το 72,5.

Πίνακας 26

*Αριθμός μαθητών με τιμές δεικτών (σύνολο) PARQF και PARQM μικρότερο ή μεγαλύτερο του 60, στα παιδιά με και χωρίς Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες (ΕΕΑ)*

			Parqf_Σύνολο	Parqm_Σύνολο
Παιδιά χωρίς εεα	<= 60	Απόλυτοι Αριθμοί	139	139
		Ποσοστά	98,58	97,89
	>60	Απόλυτοι Αριθμοί	2	3
		Ποσοστά	1,42	2,11
	Σύνολο	Απόλυτοι Αριθμοί	141	142
		Ποσοστά	100,00	100,00
Παιδιά εεα	<= 60	Απόλυτοι Αριθμοί	53	52
		Ποσοστά	100,00	100,00
	>60	Απόλυτοι Αριθμοί	0	0
		Ποσοστά	0,00	0,00
	Σύνολο	Απόλυτοι Αριθμοί	53	52
		Ποσοστά	100,00	100,00

Στον Πίνακα 26 φαίνεται ο αριθμός των μαθητών με τιμές δεικτών (σύνολο) PARQF και PARQM μικρότερο ή μεγαλύτερο του 60, στα παιδιά με και χωρίς Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες (ΕΕΑ). Συγκεκριμένα, παρατηρούμε ότι στο συνολικό PARQF το 98,58% των παιδιών του δείγματος χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες βιώνει περισσότερη πατρική αποδοχή παρά απόρριψη (<=60), ενώ το 1,42% των παιδιών του δείγματος χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες βιώνει περισσότερη πατρική απόρριψη παρά αποδοχή (>60). Αντίστοιχα, στο συνολικό PARQM το 97,89% των παιδιών του δείγματος χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες βιώνει περισσότερη μητρική αποδοχή παρά απόρριψη (<=60), ενώ το 2,11% των παιδιών του δείγματος χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες βιώνει περισσότερη μητρική απόρριψη παρά αποδοχή (>60). Από την άλλη μεριά, αξιοσημείωτο είναι το γεγονός

ότι στο συνολικό PARQF και PARQM το 100,00% των παιδιών του δείγματος με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες βιώνουν περισσότερη πατρική και μητρική αποδοχή παρά απόρριψη ( $\leq 60$ ).

#### Πίνακας 27

*Αριθμός μαθητών με τιμές δείκτη (σύνολο) TARQ μικρότερο ή μεγαλύτερο του 72,5 στα παιδιά με και χωρίς Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες (ΕΕΑ)*

			Tarq_Σύνολο
Παιδιά χωρίς εεα	$\leq 72,5$	Απόλυτοι Αριθμοί	139
		Ποσοστά	97,89
	$>72,5$	Απόλυτοι Αριθμοί	3
		Ποσοστά	2,11
	Σύνολο	Απόλυτοι Αριθμοί	142
		Ποσοστά	100,00
Παιδιά με εεα	$\leq 72,5$	Απόλυτοι Αριθμοί	50
		Ποσοστά	94,34
	$>72,5$	Απόλυτοι Αριθμοί	3
		Ποσοστά	5,66
	Σύνολο	Απόλυτοι Αριθμοί	53
		Ποσοστά	100,00

Στον Πίνακα 27 φαίνεται ο αριθμός των μαθητών με τιμές δεικτών (σύνολο) TARQ μικρότερο ή μεγαλύτερο του 72,5, στα παιδιά με και χωρίς Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες (ΕΕΑ). Όπως παρατηρούμε στο συνολικό TARQ τα 139 (97,89%) παιδιά του δείγματος χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες βιώνουν περισσότερη αποδοχή από τους εκπαιδευτικούς παρά απόρριψη ( $\leq 72,5$ ), ενώ τα 3 (2,11%) παιδιά του δείγματος χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες βιώνουν περισσότερη απόρριψη από τους εκπαιδευτικούς παρά αποδοχή ( $>72,5$ ). Αντίστοιχα, στο συνολικό TARQ τα 50 (94,34%) παιδιά του δείγματος με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες βιώνουν περισσότερη αποδοχή από τους εκπαιδευτικούς παρά απόρριψη ( $\leq 72,5$ ), ενώ τα 3 (5,66%) παιδιά του δείγματος με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες βιώνουν περισσότερη απόρριψη από τους εκπαιδευτικούς παρά αποδοχή ( $>72,5$ ).

## **Κεφάλαιο 7: Συζήτηση αποτελεσμάτων**

Η εργασία ολοκληρώνεται με το έβδομο κεφάλαιο, στο οποίο πραγματοποιείται σχολιασμός των ευρημάτων της έρευνας και σύνδεση με αποτελέσματα άλλων ερευνών. Έπειτα, καταγράφονται οι παιδαγωγικές προτάσεις, οι οποίες αναφέρονται στην αναγκαιότητα της συνεργασίας οικογένειας παιδιών με και χωρίς Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες και σχολείου. Τέλος, αναφέρονται οι περιορισμοί της παρούσας έρευνας και οι προτάσεις για μελλοντική έρευνα.

### **7.1. Σχολιασμός των αποτελεσμάτων**

Η συγκεκριμένη μελέτη αποτελεί μια ποσοτική μελέτη, η οποία διερεύνησε τις σχέσεις μεταξύ της εκλαμβανόμενης πατρικής και μητρικής αποδοχής / απόρριψης, καθώς επίσης και της εκλαμβανόμενης αποδοχής / απόρριψης των εκπαιδευτικών σε παιδιά Δ' έως Στ' δημοτικού με και χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο Ρέθυμνο, στην Κρήτη. Για τους σκοπούς της έρευνας χορηγήθηκαν 2 ερωτηματολόγια: το PARQ/Parental Acceptance-Rejection/Short Form (Rohner, 2004) και το TARQ/Teacher's Acceptance-Rejection/Short Form (Rohner, 2004). Πιο αναλυτικά, εξετάστηκε αν οι μαθητές των τριών τελευταίων τάξεων του Δημοτικού βιώνουν περισσότερη αποδοχή ή απόρριψη από τους γονείς και τους δασκάλους τους. Επιπλέον, εξετάστηκε αν οι παράγοντες της αποδοχής/απόρριψης των γονέων και των εκπαιδευτικών, έτσι όπως γίνονται αντιληπτοί από τα παιδιά, διαφοροποιούνται μεταξύ των μαθητών με και χωρίς Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες. Τέλος, εξετάστηκε αν το φύλο, η τάξη, ο αριθμός αδερφιών και η σειρά γέννησης επηρεάζουν τον τρόπο που οι μαθητές βιώνουν την αποδοχή/απόρριψη των γονέων και των δασκάλων τους.

Αρχικά, από τα αποτελέσματα που προέκυψαν από την περιγραφική στατιστική ανάλυση της έρευνας φάνηκε ότι τα περισσότερα παιδιά του δείγματος με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες έχουν ειδικές και γενικές (που μπορεί να οφείλονται σε εξωγενείς παράγοντες) μαθησιακές δυσκολίες, εύρημα το οποίο επιβεβαιώνεται και από άλλες έρευνες (Beitchman, Cantwell, Forness, Kavale & Kauffman, 1998·



Παντελιάδου, 2004). Επίσης, βρέθηκε ότι η συχνότητα των ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών είναι μεγαλύτερη στα αγόρια από ότι στα κορίτσια, θέση που υποστηρίζεται και βιβλιογραφικά (Anderson, 1997· Haggerty, 2009).

Επιπλέον, διαπιστώθηκε ότι το μεγαλύτερο ποσοστό των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες φοιτά στη Δ' τάξη. Πιθανόν αυτό να οφείλεται στο γεγονός ότι πολύ εκπαιδευτικοί και ειδικοί στο χώρο της ειδικής αγωγής συμβουλεύουν τους γονείς να οδηγηθούν σε αξιολόγηση από τα ΚΕ.Δ.Δ.Υ μετά την ηλικία των 7½ - 8 ετών, αφού τότε το παιδί έχει ωριμάσει πνευματικά και έχει κατακτήσει τόσο τη γραφημική – φωνημική αντιστοιχία (ανάγνωση) όσο και τη φωνημική – γραφημική αντιστοιχία (ορθογραφημένη γραφή). Η μείωση του ποσοστού των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στις δυο επόμενες τάξεις μπορεί να οφείλεται στην παρέμβαση που έχει λάβει το παιδί και συνεπώς οι δυσκολίες του να έχουν μειωθεί.

Τα επαγωγικά στατιστικά αποτελέσματα έδειξαν ότι, με βάση το συνολικό όριο αποδοχής/απόρριψης για τους γονείς και τους εκπαιδευτικούς, όπως τέθηκε από τους Rohner και Khaleque (2005), τόσο τα παιδιά χωρίς όσο και τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες τείνουν να βιώνουν τους γονείς καθώς και τους δασκάλους τους ως ζεστούς, στοργικούς και δεκτικούς. Το εύρημα αυτό ισχυροποιεί τη σημαντικότητα της σχέσης παιδιών – γονέων για την υγιή ψυχολογική και κοινωνική τους ανάπτυξη και βρίσκεται σε συμφωνία με τη θεωρία του δεσμού αλλά και με τη θεωρία της διαπροσωπικής αποδοχής/απόρριψης. Ειδικότερα, πιστεύεται ότι ο ασφαλής τύπος δεσμού με τους γονείς, η ανταπόκριση των γονιών στις ανάγκες του παιδιού, η παροχή ζεστασιάς, αγάπης και φροντίδας, συντελούν στο να νιώθει το παιδί αποδεκτό. Όταν λοιπόν το παιδί έχει αναπτύξει σχέσεις υποστήριξης και ασφάλειας με τους γονείς του τότε, μέσω του ψυχοβιολογικού του συστήματος και της επιθυμίας του για θετική ανταπόκριση, τείνει να αναπτύσσει παρόμοιους δεσμούς και με τους Σημαντικούς Άλλους, όπως οι εκπαιδευτικοί, αναζητώντας ανθρώπους που το αποδέχονται, το στηρίζουν και νιώθουν θετικά συναισθήματα για αυτό (Ainsworth et. al., 1978· Hughes, Blom, Rohner & Britner, 2005· Rohner, 2017). Επιπλέον, η ευαισθητοποίηση της κοινωνίας για τη διαφορετικότητα, τη μοναδικότητα και την αποδοχή του κάθε ατόμου φαίνεται να συμβάλλει σημαντικά τόσο στο οικογενειακό όσο και στο σχολικό περιβάλλον στο να αναπτύξουν γονείς

και εκπαιδευτικοί περισσότερο στάσεις αποδοχής σε σχέση με το παρελθόν (Κουρκούτας & Parmar, 2012).

Μάλιστα, αυτό που αξίζει να αναφερθεί είναι ότι όλο το σύνολο των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ανέφερε ότι βιώνει γονεϊκή αποδοχή. Πιθανώς επειδή τα παιδιά αυτά αντιμετωπίζουν κάποιες δυσκολίες, οι γονείς με τη θετική τους στάση και την υποστήριξή τους υπεραναπληρώνουν τα ελλείμματα των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και προσπαθούν να τα υποστηρίξουν. Σαφώς, το παραπάνω εύρημα είναι υπό την υποκειμενική σκοπιά του πώς νιώθουν τα παιδιά, καθώς δεν γνωρίζουμε την άποψη και τη συμπεριφορά των γονέων. Η διεθνής έρευνα όμως δείχνει ότι αυτό που μετράει είναι το υποκειμενικό βίωμα των παιδιών και όχι μια υποτιθέμενη αντικειμενική πραγματικότητα (Rohner, 2010· Κουρκούτας & Parmar, 2012).

Ο έλεγχος t ανεξάρτητων δειγμάτων (t-test) στους επιμέρους παράγοντες της αποδοχής/απόρριψης από τους εκπαιδευτικούς δεν έδειξε στατιστικά σημαντική διαφορά στους παράγοντες Ζεστασιά/Στοργή, Αδιαφορία/Παραμέληση και στον Έλεγχο που βιώνουν οι μαθητές με και χωρίς εκπαιδευτικές ανάγκες από τους εκπαιδευτικούς τους. Το εύρημα αυτό υποδηλώνει ότι τόσο τα παιδιά με όσο και τα παιδιά χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες εκλαμβάνουν τη ζεστασιά/στοργή των εκπαιδευτικών, την αδιαφορία/παραμέλησή τους και τον έλεγχο που τους ασκούν σε παρόμοιο βαθμό. Ωστόσο, βρέθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά στους παράγοντες Αδιαφορία/Απόρριψη και Εχθρότητα/Επιθετικότητα, με τα παιδιά χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες να βιώνουν τις παραπάνω διαστάσεις στις σχέσεις τους με τους εκπαιδευτικούς σε μικρότερο βαθμό. Όπως σημειώνουν οι Rohner και Rohner (1980), η Εχθρότητα αναφέρεται στα βαθύτερα συναισθήματα και τις στάσεις των εκπαιδευτικών, ενώ η Επιθετικότητα αφορά στις παρατηρούμενες συμπεριφορές που προκύπτουν ως αποτέλεσμα αυτής. Επίσης, η Αδιαφορία/Απόρριψη αναφέρεται στις πεποιθήσεις των παιδιών ότι οι εκπαιδευτικοί τους δεν ενδιαφέρονται πραγματικά γι' αυτά ή δεν τα αγαπούν, παρόλο που ίσως να μην υπάρχουν σαφείς δείκτες τέτοιων συμπεριφορών εκ μέρους τους ή πιθανόν να πρόκειται για παιδιά που έχουν ανάγκη μεγαλύτερης υποστήριξης, καθώς παρουσιάζουν μεγαλύτερη κοινωνική ευαισθησία λόγω των μαθησιακών τους δυσκολιών και ενδεχόμενων προβλημάτων ουσιαστικής

ένταξης τους στην τάξη (Yasutake & Bryan, 1995· Κουρκούτας & Parmar, 2012· Rohner et al., 2012).

Σε κάθε περίπτωση το παραπάνω εύρημα βρίσκεται σε συμφωνία με αποτελέσματα άλλων ερευνών, όπου βρέθηκε ότι τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες βιώνουν τη στάση των δασκάλων τους ως πιο αδιάφορη ή μη υποστηρικτική (Al-Yagon & Mikulincer, 2004· Κουρκούτας & Parmar, 2012· Βερεράκη, Κατσίανα & Σταθουδάκη, 2016). Όπως αναφέρθηκε, είναι πολύ πιθανόν, τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, λόγω των δυσκολιών τους, να είναι ιδιαίτερα ευαίσθητα απέναντι στις λεκτικές και μη λεκτικές συμπεριφορές των δασκάλων τους, όπως οι εκφράσεις του προσώπου και του σώματός τους, τα σχόλια τους, η αντίδρασή τους σε μια αποτυχία, το αν τους ενισχύουν σταθερά στην τάξη ή αν ασχολούνται συστηματικά μαζί τους, συμπεριφορές που τους κάνουν να βιώνουν την στάση των εκπαιδευτικών ως περισσότερο απορριπτική σε σχέση με τα παιδιά που δεν παρουσιάζουν κάποιου είδους δυσκολία. Τέλος, το εύρημα αυτό τονίζει την αναγκαιότητα της επιπλέον ευαισθητοποίησης και υποστήριξης των εκπαιδευτικών σε σχέση με την αντιμετώπιση των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.

Οι αναλύσεις, επιπλέον, έδειξαν ότι ο παράγοντας φύλο δεν επηρεάζει τις αντιλήψεις των παιδιών του δείγματος για την εκλαμβανόμενη γονεϊκή αποδοχή/απόρριψη, εύρημα που συνάδει και με αποτελέσματα άλλων ερευνών (Khan, Haynes, Armstrong & Rohner, 2010· Parmar & Rohner, 2010· Rohner, Khaleque, Elias & Sultana, 2010· Rohner, Parmar & Ibrahim, 2010· Tulviste & Rohner, 2010· Tulviste, 2011· Ahmed, Rohner & Carrasco, 2012). Ωστόσο, ο παράγοντας φύλο βρέθηκε να επηρεάζει την εκλαμβανόμενη απόρριψη από τους εκπαιδευτικούς. Συγκεκριμένα, φάνηκε ότι τα αγόρια βιώνουν περισσότερη αδιαφορία/απόρριψη από τους εκπαιδευτικούς σε σύγκριση με τα κορίτσια. Οι διαφορετικές συμπεριφορές που επιδεικνύουν τα παιδιά με βάση το φύλο τους ίσως συνέβαλαν σε αυτά τα αποτελέσματα. Όπως υποστηρίζουν οι Birch και Ladd (1998), τα αγόρια μερικές φορές εμφανίζουν υψηλότερα επίπεδα αντιφατικών και επιθετικών συμπεριφορών στο σχολείο, καθώς επίσης περισσότερη ασυνέπεια προς τις σχολικές τους υποχρεώσεις από ότι τα κορίτσια, με αποτέλεσμα να έχουν περισσότερες αντιπαραθέσεις με τους εκπαιδευτικούς και να νιώθουν μεγαλύτερη απόρριψη και αδιαφορία από αυτούς εν συγκρίσει με τα κορίτσια. Μια άλλη πιθανή εξήγηση είναι η

επιρροή του πολιτισμικού παράγοντα του τύπου στον οποίο διεξήχθη η έρευνα, όπου συχνά οι γονείς, και κυρίως οι πατέρες, ενισχύουν την επιθετική, «αντρική» συμπεριφορά των αγοριών τους και μειώνουν τη συμβολή των εκπαιδευτικών ειδικά και της μόρφωσης γενικά στη σχολική αλλά και στην ενήλικη ζωή των αγοριών.

Σύμφωνα με τα αποτελέσματά μας, οι αντιλήψεις των παιδιών του δείγματος για τους παράγοντες της εκλαμβανόμενης Ζεστασιάς/Στοργής και της Αδιαφορίας/Παραμέλησης μεταξύ των γονέων και των δασκάλων διαφέρουν. Συγκεκριμένα, φάνηκε ότι τα παιδιά βιώνουν τους γονείς τους ως πιο στοργικούς και ζεστούς σε σύγκριση με τους δασκάλους τους, ενώ νιώθουν ότι οι δάσκαλοι αδιαφορούν και τους παραμελούν περισσότερο σε σχέση με τους γονείς τους. Το εύρημα αυτό πιθανώς να οφείλεται στον παιδοκεντρικό χαρακτήρα της σύγχρονης ελληνικής οικογένειας, καθώς και στο είδος του γονεϊκού στυλ (υπερπροστασία, υπερβολική φροντίδα) που υιοθετούν οι γονείς για τη διαπαιδαγώγηση των παιδιών τους, οι οποίοι ανατρέφουν τα παιδιά τους με σεβασμό στην προσωπικότητά τους, βρίσκονται κοντά τους, επικοινωνούν μαζί τους, ικανοποιούν τις ανάγκες τους σε μεγάλο βαθμό και συχνά χωρίς όρια ή στερήσεις, δίνοντας συγχρόνως έναν έντονο συναισθηματικό χαρακτήρα στην διαπαιδαγώγησή που διαφοροποιείται από τη στάση του δασκάλου που είναι περισσότερο φορέας ενός κοινωνικού-θεσμικού ρόλου (χωρίς να χάνει το συμβολικό χαρακτήρα ως γονεϊκή-ενήλικη φιγούρα) (Tamis-LeMonda, Wang, Koutsouvanou & Albright, 2002· Antonopoulou, Alexopoulos & Maridaki-Kassotaki, 2012· Κουρκούτας & Parmar, 2012· Olivari et al., 2015).

Σχετικά με την εκλαμβανόμενη αποδοχή/απόρριψη μεταξύ των γονέων, βρέθηκε ότι τα παιδιά του δείγματος βιώνουν τη μητέρα τους ως πιο ζεστή/στοργική σε σύγκριση με τον πατέρα τους, ενώ φάνηκε ότι ο πατέρας δείχνει περισσότερη αδιαφορία/παραμέληση σε σχέση με τη μητέρα. Το παραπάνω εύρημα συνάδει με την ελληνική πραγματικότητα, και δη με την κρητική πραγματικότητα, όπου αν και η οικογένεια έχει μετατραπεί από παραδοσιακή – πατριαρχική σε σύγχρονη – πυρηνική, λειτουργικά, ωστόσο, φαίνεται να εξακολουθεί να διατηρεί ορισμένα ψυχολογικά χαρακτηριστικά και ιεραρχημένους ρόλους της πατριαρχικής οικογένειας (Τσιμπιδάκη, 2011). Συγκεκριμένα, ο πατέρας φαίνεται να συνεχίζει ακόμη να είναι ο αρχηγός της οικογένειας που εξασφαλίζει τις υλικές ανάγκες, παίρνει τις αποφάσεις

και περνάει αρκετό χρόνο εκτός σπιτιού, ενώ η μητέρα είναι αυτή που επιφορτίζεται με τη φροντίδα και τη συναισθηματική κάλυψη των αναγκών των παιδιών.

Επιπλέον, φάνηκε ότι η τάξη φοίτησης επηρεάζει τη ζεστασιά/στοργή που βιώνουν οι μαθητές του δείγματός μας από τους εκπαιδευτικούς. Συγκεκριμένα, βρέθηκε ότι οι μαθητές της Δ' τάξης βιώνουν περισσότερη ζεστασιά/στοργή από τους μαθητές της Στ' τάξης. Το αποτέλεσμα αυτό μπορεί να οφείλεται στις διαφορετικές ανάγκες που έχουν τα παιδιά της Δ' και Στ' τάξης. Ειδικότερα, οι εκπαιδευτικοί των παιδιών της Δ' τάξης, καθώς οι μαθητές τους είναι σε μικρότερη ηλικία, πιθανόν να υιοθετούν πιο ζεστή/στοργική προσέγγιση προς αυτούς. Από την άλλη μεριά, οι εκπαιδευτικοί των μαθητών της Στ' τάξης αλληλεπιδρούν με παιδιά τα οποία βρίσκονται αφενός στο δύσκολο αναπτυξιακό στάδιο της μετάβασης από την παιδική στην εφηβική ηλικία και αφετέρου στη μετάβαση αλλαγής σχολικής βαθμίδας. Ίσως οι παραπάνω λόγοι να είναι αυτοί που κάνουν τους μαθητές της Στ' τάξης να λαμβάνουν τους εκπαιδευτικούς τους ως λιγότερο στοργικούς και ζεστούς. Επιπροσθέτως, η μη αναμενόμενη σχέση που προέκυψε μεταξύ της εκλαμβανόμενης αδιαφορίας/παραμέλησης των εκπαιδευτικών και των μαθητών της Ε' τάξης είναι δύσκολο να ερμηνευτεί. Μια εικασία είναι, ενστερνιζόμενη την άποψη πολλών εκπαιδευτικών, ότι η Ε' τάξη αποτελεί κομβικό σημείο στη σχολική διαδικασία, καθώς γνωστικά αποτελεί την πιο δύσκολη τάξη, εισάγονται νέα μαθήματα, αυξάνεται η διδακτέα ύλη και απαιτεί από τους μαθητές περισσότερη ωρίμανση και ατομική προσπάθεια. Οι αλλαγές αυτές ίσως εξηγούν τους λόγους για τους οποίους οι μαθητές της Ε' τάξης του δείγματός μας νιώθουν ότι οι εκπαιδευτικοί τους δείχνουν περισσότερη αδιαφορία και παραμέληση προς αυτούς.

Στη βιβλιογραφία (Falbo & Polit, 1986· Vutz & Unzner, 1995· Booth & Kee, 2005· Milevsky, Schlechter & Machlev, 2011) αναφέρεται ότι το μέγεθος της οικογένειας και η σειρά γέννησης του παιδιού επηρεάζουν τη δομή, τα χαρακτηριστικά και τις λειτουργίες των οικογενειών, τόσο των γονέων όσο και των παιδιών. Έτσι, ολιγομελείς οικογένειες με ένα ή δύο παιδιά τείνουν να δείχνουν περισσότερη φροντίδα σε αυτά, να επικοινωνούν περισσότερο μαζί τους και η σχέση τους να βασίζεται περισσότερο στην αποδοχή, τη στοργή και την αγάπη. Αντίθετα, γονείς πολυμελών οικογενειών φαίνεται να είναι λιγότερο ικανοποιημένοι από το ρόλο τους, αφιερώνουν λιγότερο χρόνο στα παιδιά τους και η συμπεριφορά τους είναι

περισσότερο αυστηρή και απορριπτική. Αναλυτικότερα, όπως αναφέρεται, τα πρωτότοκα παιδιά δέχονται την πλήρη προσοχή, τον έντονο ενθουσιασμό και την αποδοχή των γονέων τους. Τα μεσαία παιδιά της οικογένειας, καθώς γεννιούνται μετά τον πρωτότοκο και πριν την έλευση του επόμενου παιδιού, φαίνεται να βιώνουν αμφοτερόπλευρη πίεση. Οι γονείς τους, νιώθοντας ότι έχουν πια αποκτήσει εμπειρία, δεν παρακολουθούν την ανάπτυξη του παιδιού με τον ίδιο ενθουσιασμό και συμπεριφέρονται σε αυτό με κάποια ρουτίνα, ενώ συχνά μπαίνουν στη διαδικασία σύγκρισης του μεσαίου παιδιού με το πρωτότοκο, σύγκριση που συχνά κάνει το μεσαίο παιδί να νιώθει ότι απορρίπτεται από τους γονείς του ή ότι αδιαφορούν γι' αυτό. Το τελευταίο παιδί, καθώς είναι το μικρότερο, δέχεται την υπερβολική φροντίδα και τα χάδια όλων των μελών της οικογένειας, βιώνει στοργή και αποδοχή.

Σε συμφωνία με τις παραπάνω βιβλιογραφικές αναφορές, τα αποτελέσματά μας έδειξαν διαφορές στον αριθμό των αδερφών και στη σειρά γέννησης σε σχέση με τη γονεϊκή αποδοχή/απόρριψη. Σε σχέση με τον αριθμό των παιδιών στην οικογένεια, υποθέσαμε ότι τα μοναχοπαιδιά θα βιώνουν περισσότερη γονεϊκή αποδοχή σε σύγκριση με τα παιδιά που έχουν και άλλα αδέρφια. Ωστόσο, η υπόθεσή μας αυτή δεν επιβεβαιώθηκε και για τους δύο γονείς, καθώς προέκυψε μη αναμενόμενη σχέση μεταξύ των παιδιών που είναι μοναχοπαιδιά και της πατρικής αδιαφορίας/απόρριψης. Ειδικότερα, φάνηκε ότι τα παιδιά του δείγματός μας που είναι μοναχοπαιδιά βιώνουν περισσότερη πατρική αδιαφορία/απόρριψη απ' ότι ζεστασιά/στοργή. Πιθανόν τα παιδιά αυτά να εκλαμβάνουν τις περισσότερες και υψηλότερες προσδοκίες των πατέρων τους ως αδιαφορία/απόρριψη. Αναφορικά με τη σειρά γέννησης των παιδιών του δείγματος, βρέθηκαν διαφορές στη συνολική μητρική αποδοχή/απόρριψη, στη ζεστασιά/στοργή, στην εχθρότητα/επιθετικότητα και στην αδιαφορία/απόρριψη. Πιο αναλυτικά, φάνηκε ότι στις oligομελείς οικογένειες με δύο παιδιά, το δεύτερο στη σειρά γέννησης παιδί βιώνει περισσότερο τους παραπάνω παράγοντες σε σύγκριση με το πρώτο. Παρομοίως, στις πολυμελείς οικογένειες με τρία παιδιά και άνω βρέθηκε ότι το δεύτερο παιδί βιώνει περισσότερο τους παραπάνω παράγοντες απ' ότι τα υπόλοιπα αδέρφια του. Τα αποτελέσματα αυτά θεωρούμε ότι είναι αντιφατικά, καθώς τα δεύτερα παιδιά του δείγματός μας απ' τη μια αναφέρουν ότι βιώνουν περισσότερα θετικά συναισθήματα από τη μητέρα τους (ζεστασιά/στοργή) σε σύγκριση με τα αδέρφια τους και ταυτόχρονα δηλώνουν ότι βιώνουν περισσότερα αρνητικά συναισθήματα από τη μητέρα τους (εχθρότητα/επιθετικότητα, αδιαφορία/απόρριψη)

σε σύγκριση με τα αδέρφια τους. Ότι συνήθως τα δεύτερα παιδιά στη σειρά γέννησης βιώνουν αμφοτερόπλευρη πίεση από τους γονείς και το πρωτότοκο παιδί αναφέρθηκε προηγουμένως. Η διαφορά στην εκλαμβανόμενη μητρική ζεστασιά/στοργή, ωστόσο, είναι δύσκολο να ερμηνευτεί με τα υπάρχοντα δεδομένα της παρούσας έρευνας και χρήζει περαιτέρω διερεύνησης.

Κλείνοντας, σκόπιμο κρίνουμε να αναφερθεί ότι τα αποτελέσματα της συγκεκριμένης έρευνας ανέδειξαν τη διάσταση του υποκειμενικού βιώματος της αποδοχής/απόρριψης των παιδιών με και χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες από τους γονείς και τους δασκάλους τους, χωρίς να γνωρίζουμε τη θέση των γονέων και των εκπαιδευτικών.

## **7.2. Η αναγκαιότητα συνεργασίας οικογένειας παιδιών με και χωρίς Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες και σχολείου: Παιδαγωγικές προτάσεις**

Η ολιστική αντιμετώπιση του παιδιού με εκπαιδευτικές ειδικές ανάγκες προϋποθέτει τη συνεργασία όλων όσων εμπλέκονται στη σωματική, ψυχική και γνωστική ανάπτυξη του παιδιού. Αυτό σημαίνει ότι αναβαθμίζεται ο ρόλος των γονέων, οι οποίοι υποστηρίζονται από τους κατάλληλους ειδικούς και έχουν λόγο στις αποφάσεις που αφορούν το παιδί τους στο ευρύτερο κοινωνικό και σχολικό του πλαίσιο. Στα πλαίσια, επίσης, αυτής της αντιμετώπισης, αναδιαμορφώνεται και ο ρόλος του εκπαιδευτικού, ο οποίος καλείται να ασχοληθεί όχι μόνο με εκπαιδευτικά ζητήματα, αλλά και με τη δυναμική της οικογένειας, αποκτώντας έτσι μια νέα ιδιότητα, την ιδιότητα του συμβούλου (Stefanski, Valli & Jacobson, 2016).

Η συνεργασία σχολείου – οικογένειας αποτελεί βασικό παράγοντα στην καλύτερη βοήθεια και την ποιότητα της εκπαίδευσης των παιδιών με εκπαιδευτικές ειδικές ανάγκες (Τσιμπιδάκη, 2005). Η ενεργός συμμετοχή της οικογένειας και η εστίαση της εκπαιδευτικής διαδικασίας στις εκπαιδευτικές δυσκολίες του παιδιού και στη δυναμική της οικογένειάς του μπορούν να οδηγήσουν σε θετικές εξελίξεις σε όλους τους παράγοντες που εμπλέκονται στη σχολική διαδικασία και στην ανάπτυξη

των παιδιών, των οικογενειών, του σχολείου (Greenwood & Hickman, 1991· Epstein, 1986· Stefanski, Valli & Jacobson, 2016).

Μια πληθώρα ερευνών (βλ. ενδεικτικά Epstein, 1984, 1985· Epstein & Dauber, 1991· Greenwood & Hickman, 1991· Payton et al., 2000· Bridge, 2001· Hill & Craft, 2003· Rentzou, 2011· Stefanski, Valli & Jacobson, 2016) υποδεικνύουν ότι τα οφέλη της συνεργασίας οικογένειας – σχολείου για τα παιδιά τυπικής, αλλά κυρίως άτυπης ανάπτυξης, αφορούν στη σχολική και ακαδημαϊκή επιτυχία, την αύξηση κινήτρων και τη θετική στάση για το σχολείο, την ανάπτυξη θετικής στάσης για τον εαυτό τους, τη γλωσσική ανάπτυξη και την ανάπτυξη δεξιοτήτων, την καλύτερη κοινωνικοποίηση και προσαρμογή, την πειθαρχία και την θετική συμπεριφορά, τις καλύτερες σχέσεις με τους γονείς και τους εκπαιδευτικούς στο σπίτι και στο σχολείο.

Παράλληλα με τα οφέλη για τους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, η συνεργασία οικογένειας – σχολείου επηρεάζει σημαντικά και τους γονείς. Οι γονείς περνούν περισσότερο ποιοτικό χρόνο με τα παιδιά τους, κατανοούν τον τρόπο που σκέφτονται, τις αδυναμίες και τις ικανότητες τους, εμπλέκονται ενεργά στην εκπαίδευσή τους, μαθαίνουν να τα βοηθούν πιο αποτελεσματικά και να αντιμετωπίζουν διάφορα προβλήματα, έχουν καλύτερη επικοινωνία μαζί τους, τα ενισχύουν και τα ενθαρρύνουν, έχουν καλύτερη εικόνα της εκπαιδευτικής διαδικασίας στο σχολείο των μεθόδων και των στόχων του σχολείου, έρχονται σε επαφή με άλλους γονείς παιδιών με εκπαιδευτικές δυσκολίες και αξιολογούν πιο θετικά τους εκπαιδευτικούς (Epstein, 1986· Delgado-Gaitan, 1991· Τσιμπιδάκη, 2011).

Τέλος, η συνεργασία οικογένειας – σχολείου επιφέρει πλεονεκτήματα και στους εκπαιδευτικούς ειδικά και στα σχολεία γενικά. Ειδικότερα, οι εκπαιδευτικοί καταφέρνουν να συλλέξουν περισσότερες πληροφορίες για την οικογένεια και τις συνθήκες διαβίωσής της, μαθαίνουν τις προσδοκίες των γονιών, παίρνουν σημαντικές πληροφορίες για τις ικανότητες, τη συμπεριφορά και τα ενδιαφέροντα των παιδιών, νιώθουν υποστήριξη και συμπαράσταση από τους γονείς. Τα οφέλη για το σχολείο τώρα είναι η πιθανότητα οικονομικής ενίσχυσης εκ μέρους των γονέων (Τσιμπιδάκη, 2011).



### **7.3. Περιορισμοί έρευνας**

Αυτή η έρευνα έχει τουλάχιστον τέσσερις περιορισμούς. Ο πιο σημαντικός περιορισμός είναι ο μικρός αριθμός των συμμετεχόντων και η ετερογένεια της ομάδας των παιδιών με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες. Επιπλέον, ο συγχρονικός της σχεδιασμός δεν μας επιτρέπει να συγκρίνουμε αφενός τις τωρινές αντιλήψεις των παιδιών του δείγματος με τις παλαιότερες αντιλήψεις τους όταν ήταν σε μικρότερη ηλικία, και αφετέρου να δούμε πώς οι σχέσεις δασκάλου – γονέων - Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες επηρεάζουν η μια την άλλη και πώς αυτές εξελίχθηκαν διαχρονικά από την αρχή της σχολικής ζωής, ώστε να τοποθετηθούμε με τρόπο πιο σαφή πάνω στα θέματα των σχέσεων. Από την άλλη πλευρά, απουσιάζουν βασικές πληροφορίες/δεδομένα σε σχέση με την προσωπικότητα και τα ψυχοκοινωνικά/ψυχοσυναισθηματικά χαρακτηριστικά του παιδιού που διαμορφώνουν τις σχέσεις με τους άλλους αλλά και την δικιά του αντίληψη σε σχέση με τους άλλους (Κουρκούτας & Parmar, 2012). Επιπροσθέτως, όλα τα δεδομένα συλλέχθηκαν από αυτοαναφορές των μαθητών και, τέλος, δεν χρησιμοποιήθηκε κάποιο άλλο ερευνητικό εργαλείο το οποίο θα μας επέτρεπε να κάνουμε περαιτέρω συγκρίσεις και συσχετίσεις. Σε κάθε περίπτωση οι σχέσεις, η αντίληψη των σχέσεων και τα ψυχοκοινωνικά χαρακτηριστικά όλων των εμπλεκόμενων (μαθητών με ή χωρίς ΕΕΑ, γονέων και δασκάλων) αλληλεπιδρούν σημαντικά και διαχρονικά, επηρεάζοντας σε κάθε περίπτωση την εξέλιξη και την προσαρμογή του παιδιού στο σχολείο (Κουρκούτας & Parmar, 2012).

### **7.4. Προτάσεις για περαιτέρω έρευνα**

Κατά τη γνώμη μας, μια ενδιαφέρουσα περαιτέρω έρευνα θα ήταν η διερεύνηση της εκλαμβανόμενης αποδοχής / απόρριψης των γονέων και των εκπαιδευτικών από παιδιά με και χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες σε σχέση με τις απόψεις και τις αντιλήψεις των ίδιων των γονέων και των εκπαιδευτικών σχετικά με τα συναισθήματα που εκδηλώνουν και τις συμπεριφορές που υιοθετούν προς τα παιδιά με και χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.

Μια άλλη εξίσου ενδιαφέρουσα έρευνα θα ήταν μια έρευνα με διαχρονικό σχεδιασμό, η οποία θα αξιολογούσε τους τύπους δεσμών που αναπτύσσουν τα παιδιά

με και χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες με τους γονείς τους και θα διερευνούσε την επιρροή αυτών των δεσμών στη σχέση και στα θετικά ή αρνητικά συναισθήματα που βιώνουν τα παιδιά αυτά από τους φίλους τους και τους εκπαιδευτικούς τους στο πέρασμα του χρόνου.

## Βιβλιογραφικές Παραπομπές

- Αγαλιώτης, Ι. (2013). *Διδασκαλία Μαθηματικών στην Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση. Φύση και εκπαιδευτική διαχείριση των μαθησιακών δυσκολιών*. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.
- Αλεξιάδου, Α. Σ. (2012). Ο συναισθηματικός δεσμός του βρέφους με το πρόσωπο φροντίδας και οι συνέπειες αυτού στη μετέπειτα εξέλιξη των παιδιών. *Παιδαγωγικός Λόγος, 1*, 131–140.
- Βερεράκη, Α., Κατσιάνα, Μ., & Σταθουδάκη, Α. (2016). *Αντιλήψεις αποδοχής/απόρριψης από εκπαιδευτικούς, των παιδιών με μαθησιακές, συναισθηματικές δυσκολίες και προβλήματα συμπεριφοράς*. Αδημοσίευτη Πτυχιακή εργασία. Πανεπιστήμιο Κρήτης, Ηράκλειο.
- Γεώργας, Δ. (2000). Η ψυχοδυναμική της οικογένειας στην Ελλάδα: Ομοιότητες και διαφορές με άλλες χώρες. Στο Α. Καλαντζή-Αζίζι & Η. Γ. Μπεζεβέγκης (Επιμ.), *Θέματα επιμόρφωσης, ευαισθητοποίησης στελεχών ψυχικής υγείας παιδιών και εφήβων* (σσ.231-251). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Δαφέρμος, Β. (2013). *Παραγοντική ανάλυση: διερευνητική με SPSS και επιβεβαιωτική με το LISREL και το AMOS +EQS, +STATA*. Θεσσαλονίκη: Ζήτης.
- Εφημερίς της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας. (2008). Νόμος 3699, ΦΕΚ

199/Α, τ. Α΄, Αρ. Φύλλου 199, 2 Οκτωβρίου 2008: *Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση ατόμων με αναπηρία ή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες*.

Ανακτήθηκε στις 02/08/2017 από <http://www.minedu.gov.gr/2015-12-17-11-24-52/16756-02-10-08-3699-2008>

Θεμελή, Ο. (2013). Μαθησιακές δυσκολίες και παραβατική συμπεριφορά: Αιτιώδης σχέση ή αυθαίρετη σύνδεση; Στο Η. Ε. Κουρκούτας & Θ. Β. Θάνος (Επιμ.), *Σχολική βία και παραβατικότητα. Ψυχολογικές, κοινωνιολογικές, παιδαγωγικές διαστάσεις. Ενταξιακές προσεγγίσεις και παρεμβάσεις* (σσ. 79-91). Αθήνα: Τόπος.

Θεοχαρίδου, Σ., Μακρής, Π., Τζούλης, Χ., & Μπαξεβανίδης, Κ. (2007).

Αναγνωστική δυσλεξία – αντιμετώπιση με υποστηρικτική τεχνολογία (περίπτωση παιδιού με αναγνωστική δυσλεξία). Στο Μ. Βλασσοπούλου, Α. Γιαννετοπούλου, Μ. Διαμαντή, Λ. Κιρπότην, Ε. Λεβαντή, Ε. Λευθήρη & Γ. Σακελλαρίου (Επιμ.), *Γλωσσικές Δυσκολίες και Γραπτός Λόγος στο πλαίσιο της σχολικής Μάθησης* (πρακτικά συνεδρίου) (σσ. 531-539). Αθήνα: Γρηγόρη.

Κάκουρος, Ε., & Μανιαδάκη, Κ. (2006). *Ψυχοπαθολογία παιδιών και εφήβων*.

*Αναπτυξιακή προσέγγιση*. Αθήνα: Τυπωθήτω.

Κανδαράκης, Α. (2004). *Συνυπάρχουν οι μαθησιακές δυσκολίες με τα προβλήματα*

*συμπεριφοράς; Θεωρητική διερεύνηση-πρακτική αντιμετώπιση*. Αθήνα: Σαββάλας.

- Κουμούλα, Α. (2012). Η εξέλιξη της διαταραχής ελλειμματικής προσοχής-υπερκινητικότητας (ΔΕΠΥ) στον χρόνο. *Ψυχιατρική*, 23(1), 49-59.
- Κουρκούτας, Η. Ε. (2001). *Η Ψυχολογία του εφήβου. Θεωρητικά ζητήματα και κλινικές περιπτώσεις*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Κουρκούτας, Η. Ε. (2011). *Προβλήματα συμπεριφοράς στα παιδιά. Παρεμβάσεις στο πλαίσιο της οικογένειας και του σχολείου*. Αθήνα: Τόπος.
- Κουρκούτας, Η. Ε. (2012). Ψυχοπαιδαγωγικές παρεμβάσεις σε οικογένειες παιδιών με ιδιαίτερες δυσκολίες: Θεωρητικά ζητήματα και πρακτικές κατευθύνσεις. Στο Η. Ε. Κουρκούτας & R. Caldin (Επιμ.), *Οικογένειες παιδιών με ιδιαίτερες δυσκολίες και σχολική ένταξη* (σσ. 161-216). Αθήνα: Πεδίο.
- Κουρκούτας, Η. Ε., & Caldin, R. (2012). Οικογένειες παιδιών με μαθησιακές και ψυχοκοινωνικές δυσκολίες και προαγωγή της κουλτούρας ένταξης στο σχολικό πλαίσιο: Ανασταλτικοί παράγοντες και παράγοντες ώθησης. Στο Η. Ε. Κουρκούτας & R. Caldin (Επιμ.), *Οικογένειες παιδιών με ιδιαίτερες δυσκολίες και σχολική ένταξη* (σσ. 17-53). Αθήνα: Πεδίο.
- Κουρκούτας, Η. Ε., & Parmar, P. (2012). Η αντίληψη των μαθητών με ή χωρίς ιδιαίτερες δυσκολίες για την αποδοχή γονέων και δασκάλων και η σχέση της με την ψυχοκοινωνική προσαρμογή και τις σχολικές επιδόσεις: Ευρήματα διεθνών ερευνών και προτάσεις ενταξιακών πρακτικών. Στο Η. Ε.

Κουρκούτας & R. Caldin (Επιμ.), *Οικογένειες παιδιών με ιδιαίτερες δυσκολίες και σχολική ένταξη* (σσ. 217-254). Αθήνα: Πεδίο.

Κυπριωτάκη, Μ. (2005). Η ποιότητα της συζυγικής σχέσης και η επίδραση της στη συμπεριφορά των πατεράδων απέναντι στα παιδιά. *Επιστήμες της Αγωγής*, 2, 59-76.

Λιβανίου, Ε. (2004). *Μαθησιακές δυσκολίες και προβλήματα συμπεριφοράς στην κανονική τάξη* (2<sup>η</sup> έκδ.). Αθήνα: Κέδρος.

Μανιαδάκη, Κ., & Κάκουρος, Ε. (2016). *Η διαχείριση της ΔΕΠ-Υ. Από τη θεωρία στην πράξη*. Αθήνα: Gutenberg.

Μάνος, Ν. (2008). *Βασικά στοιχεία κλινικής ψυχιατρικής*. Αθήνα: University Studio Press.

Ματή-Ζήση, Ε. (2011). Σχολικο-μαθησιακές δυσκολίες: Ανάγνωση, ορθογραφημένη γραφή, αριθμητική. Στο Α. Καλαντζή Αζίζι & Μ. Ζαφειροπούλου (Επιμ.), *Προσαρμογή στο σχολείο: Πρόληψη και αντιμετώπιση δυσκολιών* (σσ. 192-228). Αθήνα: Πεδίο.

Μόττη-Στεφανίδου, Φ., Παπαθανασίου, Α. Χ., & Λαρδούτσου, Σ. (2011). Διαταρακτική και επιθετική συμπεριφορά. Στο Α. Καλαντζή-Αζίζι & Μ. Ζαφειροπούλου (Επιμ.), *Προσαρμογή στο σχολείο. Πρόληψη και αντιμετώπιση δυσκολιών* (σσ. 256-286). Αθήνα: Πεδίο.

Μπαλλή, Β. (2015). *Η σημασία της γονεϊκής αποδοχής/απόρριψης στις φιλίες και στην προσαρμογή των παιδιών στο σχολείο*. Αδημοσίευτη Μεταπτυχιακή Διπλωματική εργασία. Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης.

Παντελιάδου, Σ. (2004). *Η χαρτογράφηση του χώρου της Ειδικής Αγωγής*. Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Τμήμα Ειδικής Αγωγής. Ανακτήθηκε στις 03/08/2017 από [http://www.pi-schools.gr/special\\_education/xartografisi/hartographisi-part1.pdf](http://www.pi-schools.gr/special_education/xartografisi/hartographisi-part1.pdf).

Παντελιάδου, Σ. (2011), *Μαθησιακές Δυσκολίες και Εκπαιδευτική Πράξη. Τι & Γιατί*, Αθήνα: Πεδίο.

Παππάς, Θ. (2002). *Η μεθοδολογία της επιστημονικής έρευνας στις ανθρωπιστικές επιστήμες*. Αθήνα: Καρδαμίτσα.

Παρασκευόπουλος, Ι. Ν., & Herbert, Μ. (2013). *Ψυχολογικά Προβλήματα Παιδιών Και Εφήβων. Πρόληψη, έγκαιρη διάγνωση, θεραπευτική παρέμβαση*. Αθήνα: Πεδίο.

Πολεμικός, Ν., & Τσιμπιδάκη, Α. (2002). Η οικογένεια με ειδικές ανάγκες ως σύστημα. Στο Ν. Πολεμικός, Μ. Καΐλα & Φ. Καλαβάσης (Επιμ.), *Εκπαιδευτική, οικογενειακή και πολιτική ψυχοπαθολογία*, τόμος Β' (σσ.325-336). Αθήνα: Ατραπός.

- Πολυχρόνη, Φ. (2011). *Ειδικές μαθησιακές δυσκολίες*. Αθήνα: Πεδίο.
- Πολυχρόνη, Φ., Χατζηχρήστου, Χ., & Μπίμπου, Α. (2006). *Ειδικές μαθησιακές δυσκολίες, δυσλεξία: ταξινόμηση, αξιολόγηση και παρέμβαση*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Πολυχρονοπούλου, Σ. (2012). *Παιδιά και έφηβοι με ειδικές ανάγκες και δυνατότητες*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Ρούσσο, Π. Δ., & Τσαούσης, Γ. (2002). *Στατιστική εφαρμογή στις κοινωνικές επιστήμες*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Σμυρνάκη, Μ. (2014). *Οικογενειακοί-σχολικοί παράγοντες που σχετίζονται με τα προβλήματα συμπεριφοράς μαθητών δημοτικού σχολείου και η διαχείρισή τους στο πλαίσιο της οικογένειας και του σχολείου: το παράδειγμα μιας ημιαστικής περιοχής της Κρήτης*. Αδημοσίευτη Διδακτορική Διατριβή. Πανεπιστήμιο Κρήτης, Ρέθυμνο.
- Στασινός, Δ. (2009). *Ψυχολογία του Λόγου και της Γλώσσας. Ανάπτυξη και Παθολογία. Δυσλεξία και Λογοθεραπεία*. Αθήνα: GUTENBERG.
- Τζουριάδου, Μ., & Μπάρμπας, Γ. (2009). *Μαθησιακές Δυσκολίες – Γνωστικές Προσεγγίσεις. Πρακτικά σεμιναρίου για εκπαιδευτικούς «Μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες»*. ΚΔΑΥ Ηρακλείου. Ανακτήθηκε από <http://amea-edu.blogspot.gr/2009/03/blog-post.html>.



- Τρίγκα-Μερτίκα, Ε. (2010). *Μαθησιακές Δυσκολίες. Γενικές & Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες – Δυσλεξία*. Αθήνα: ΓΡΗΓΟΡΗ.
- Τσιμπιδάκη, Α. (2005). *Η οικογένεια με ένα παιδί προσχολικής και σχολικής ηλικίας με ειδικές ανάγκες*. Αδημοσίευτη Διδακτορική Διατριβή. Πανεπιστήμιο Αιγαίου, Ρόδος.
- Τσιμπιδάκη, Α. (2011). *Παιδί με ειδικές ανάγκες, Οικογένεια και Σχολείο. Μια σχέση σε αλληλεπίδραση*. Αθήνα: Διάδραση.
- Ahmed, R. A., Rohner, R. P., & Carrasco, M. A. (2012). Relations Between Psychological Adjustment and Perceived Parental, Sibling, Best Friend and Teacher Acceptance Among Kuwaiti Adolescents. In K. J. Ripoll-Núñez, A.L. Comunian & C. M. Brown (Eds.), *Expanding Horizons: Current research on interpersonal acceptance* (pp. 1-10). USA: BrownWalker Press.
- Ainsworth, M. D. S. (1969). Object relations, dependency and attachment: a theoretical review of the infant-mother relationship. *Child Development*, 40(4), 969-1025.
- Ainsworth, M. D. S. (1979). Infant - Mother Attachment. *American Psychologist*, 34(10), 932-937.
- Ainsworth, M. D. S., Blehar, M. C., Waters, E., & Wall, S. (1978). *Patterns of*

*attachment: A psychological study of the strange situation*. Hillsdale, N.J.: Erlbaum.

Al-Yagon, M., & Mikulincer, M. (2004). Socioemotional and Academic Adjustment Among Children with Learning Disorders: The Mediational Role of Attachment-Based Factors. *The Journal of Special Education*, 38(2), 111-123.

American Psychiatric Association (1994). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (4<sup>th</sup> ed.). Washington, DC: Author.

Anastasiou, D., & Polychronopoulou, S. (2009). Identification and over identification of specific learning disabilities (dyslexia) in GREECE. *Learning Disability Quarterly*, 32(2), 55-69.

Anderson, K. G. (1997). Gender bias and special education referrals. *Annals of Dyslexia*, 47(1), 151-162.

Antonopoulou, K., Alexopoulos, D. A., & Maridaki-Kassotaki, K. (2012) Perceptions of Father Parenting Style, Empathy, and Self-Esteem Among Greek Preadolescents, *Marriage & Family Review*, 48(3), 293-309. doi: 10.1080/01494929.2012.665016

Arzeen, S., Hassan, B., & Riaz, M. N. (2012). Perception of Parental Acceptance and Rejection in Emotionally Empathic and Non-Empathic Adolescents. *Pakistan Journal of Social and Clinical Psychology*, 10(2), 60-69.

- Baker, J. A. (1999). Teacher-Student Interaction in Urban At-Risk Classrooms: Differential Behavior, Relationship Quality, and Student Satisfaction with School. *The Elementary School Journal*, 100(1), 57-70.
- Baker, J. A. (2006). Contributions of teacher-child relationships to positive school adjustment during elementary school. *Journal of School Psychology*, 44, 211-229. doi: 10.1016/j.jsp.2006.02.002
- Baker, K. (2009). Conduct disorders in children and adolescents. *Pediatrics and Child Health*, 19(2), 73-78.
- Beitchman, J. H., Cantwell, D. P., Forness, S. R., Kavale, K. A., & Kauffman, J. M. (1998). Practice parameters for the assessment and treatment of children and adolescents with language and learning disorders. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 37(10), 465-625. doi: 10.1097/00004583-199810001-00004
- Bennett, P. (2010). *Κλινική ψυχολογία και Ψυχοπαθολογία*. Αθήνα: Πεδίο
- Bilgin, H., & Kucuk, L. (2010). Raising an Autistic Child: Perspectives From Turkish Mothers. *Journal of Child and Adolescent Psychiatric Nursing*, 23(2), 92-99.
- Birch, S. H., & Ladd, G. W. (1998). Children's interpersonal behaviors and the

teacher–child relationship. *Developmental Psychology*, 34, 934-946.

Blankemeyer, M., Flannery, D. J., & Vazsonyi, A. T. (2002). The role of aggression and social competence in children's perceptions of the child-teacher relationship. *Psychology in the Schools*, 39(3), 293–304. doi: 10.1002/pits.10008

Boon, H. J. (2007). Low- and high-achieving Australian secondary school students: Their parenting, motivations and academic achievement. *Australian Psychologist*, 42(3), 212-225. doi: 10.1080/00050060701405584

Booth, A. L., & Kee, H. J. (2005). Birth Order Matters: The Effect of Family Size and Birth Order on Educational Attainment. *Discussion Paper*, 1713, 1-34.

Bowlby, J. (1969). *Attachment and loss, Attachment* (vol. 1). New York: Basic Books.

Bowlby, J. (1988). *A Secure Base: Clinical Applications of Attachment Theory*, London: Routledge.

Bretherton, I. (1992). Origins of attachment theory. John Bowlby and Mary Ainsworth. *Developmental Psychology*, 28, 759-775.

Bridge, H. (2001) Increasing Parental Involvement in the Preschool Curriculum: What an action research case study revealed. *International Journal of Early Years Education*, 9(1), 5-21.doi:10.1080/713670676

- Bronfenbrenner, U. (1977). Toward an Experimental Ecology of Human Development. *American Psychologist*, 32(7), 513-531.
- Bronfenbrenner, U. (1986). Ecology of the Family as a Context for Human Development: *Research Perspectives*. *Developmental Psychology*, 22(6), 723-742.
- Byrne, E. A., & Cunningham, C. C. (1985). The effects of mentally handicapped children on families – A conceptual review. *Child Psychology and Psychiatry*, 26(6), 847-864.
- Cameron, S. J., Snowdon, A., & Orr, R. R. (1992). Emotions Experienced by Mothers of Children With Developmental Disabilities. *Children's Health Care*, 21(2), 96-102. doi: 10.1207/s15326888chc2102\_5
- Campo, A., & Rohner, R. (1992). Relationships between perceived parental acceptance-rejection, psychological adjustment, and substance abuse among young adults. *Child Abuse and Neglect*, 16, 429-440.
- Carrasco, M., & Rohner, R. (2013). Parental acceptance and children's psychological adjustment in the context of power and prestige. *Journal of Child and Family Studies*, 22, 1130-1137. doi: 10.1007/s10826-012-9675-0
- Davis, H. A. (2003). Conceptualizing the Role and Influence of Student-Teacher

Relationships on Children's Social and Cognitive Development. *Educational Psychologist*, 38(4), 207-234. doi: 10.1207/S15326985EP3804\_2

Delgado-Gaitan, C. (1991). Involving Parents in the Schools: A Process of Empowerment. *American Journal of Education*, 100(1), 20-46

Demetriou, L., & Christodoulides, P. (2006). Parental Acceptance - Rejection in the Cypriot family. A social – psychological research on the PART / PARQ. *The Cyprus Journal of Science and Technology*, 5(2), 84 – 98.

Drotar, D., Baskiewicz, A., Irvin, N., Kennell, J., & Klaus, M. (1975). The adaptation of parents to the birth of an infant with a congenital malformation: A hypothetical model. *Pediatrics*, 56(5), 710-717.

Duchesne, S. & Larose, S. (2007). Adolescent parental attachment and academic motivation and performance in early adolescence. *Journal of Applied Psychology*, 37(7), 1501-1521. doi: 10.1111/j.1559-1816.2007.00224.x

Dunlap, W. R., & Hollinsworth, J. S. (1977). How Does a Handicapped Child Affect the Family? Implications for Practitioners. *The Family Coordinator*, 26(3), 286-293.

Dwairy, M. (2010). Parental Acceptance–Rejection: a Fourth Cross-Cultural Research on Parenting and Psychological Adjustment of Children. *Journal of Child and Family Studies*, 19, 30-35. doi: 10.1007/s10826-009-9338-y

- Dwairy, M., Achoui M., Filus, A., Rezvan nia, P., Casullo, M. M., & Vohra, N. (2010). Parenting, Mental Health and Culture: A Fifth Cross-Cultural Research on Parenting and Psychological Adjustment of Children. *Journal of Child and Family Studies, 19*, 36-41. doi: 10.1007/s10826-009-9340-4
- Epstein, J. L. (1984). School Policy and Parent Involvement: Research Results. *Educational Horizons, 62*(2), 70-72.
- Epstein, J. L. (1985). Home and School Connections in Schools of the Future: Implications of Research on Parent Involvement. *Peabody Journal of Education, 62*(2), 18-41.
- Epstein, J. L. (1986). Parents' Reactions to Teacher Practices of Parent Involvement. *The Elementary School Journal, 86*(3), 277-294.
- Epstein, J. L., & Dauber, S. L. (1991). School Programs and Teacher Practices of Parent Involvement in Inner-City Elementary and Middle Schools. *The Elementary School Journal, 91*(3), 289-305.
- Erkman, F., Caner, A., Sart, Z. H., Börkan, B., & Şahan, K. (2010). Influence of Perceived Teacher Acceptance, Self- Concept, and School Attitude on the Academic Achievement of School-Age Children in Turkey. *Cross-Cultural Research, 44*(3), 295-309. doi: 10.1177/1069397110366670

- Erkman, F., & Ekmekci, A. Y. (2011). Congruence of Parent and Child Perceptions of Parental Acceptance-Rejection. In E. Kourkoutas & F. Erkman (Eds.), *Interpersonal Acceptance and Rejection. Social, Emotional, and Educational Contexts* (pp. 23-37). USA: BrownWalker Press.
- Erkman, F., & Rohner, R. P. (2006). Youths' perceptions of corporal punishment, parental acceptance, and psychological adjustment in a Turkish metropolis. *Cross-Cultural Research, 40*(3), 250-267. doi: 10.1177/1069397106287924
- Falbo, T., & Polit, D. E. (1986). Quantitative Review of the Only Child Literature: Research Evidence and Theory Development. *Psychological Bulletin, 100*(2), 176-189.
- Farquharson, K., Centanni, T. M., Franzluebbbers, C. E., Hogan, T. P., Horner, S., & Orlandi Cunha, V. L. (2014). Phonological and lexical influences on phonological awareness in children with specific language impairment and dyslexia. *Frontiers in Psychology, 5*, 1-8. doi:10.3389/fpsyg.2014.00838
- Fortier, L. M., & Wanlass, R. L. (1984). Family Crisis following the Diagnosis of a Handicapped Child. *Family Relations, 33*(1), 13-24.
- Gillum, J. (2012). Dyscalculia: Issues for practice in educational psychology. *Educational Psychology in Practice, 28*(3), 287-297.
- Giotsa, A., & Touloumakos, A. K. (2014). "They accept me, they accept me not".



Psychometric Properties of the Greek Version of the Child Parental Acceptance-Rejection Questionnaire –Short Form. *Journal of Family Issues*, 37(9), 1226-1243. doi: 10.1177/0192513X14543851

Giulio, P. D., Philipov, D., & Jaschinski, I. (2014). Families with disabled children in different European countries. *Families And Societies Working Paper*, 23, 1-44.

Greenwood, G. E., & Hickman, C. W. (1991). Research and Practice in Parent Involvement: Implications for Teacher Education. *The Elementary School Journal*, 91(3), 279-288.

Gresham, F. M., & MacMillan, D. L. (1997). Social competence and affective characteristics of students with mild disabilities. *Review of Educational Research*, 67(4), 377-415.

Grigorenko, E. L. (2001). Developmental dyslexia: An update on genes, brains, and Environments. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 42, 91–125. doi: 10.1017/S0021963001006564

Haggerty, J. J. (2009). Gender Disparity: Boys v. Girls in Special Education. *ExpressO*, 2(1), 4-35.

Hill, N. E., & Craft, S. A. (2003). Parent–school involvement and school

performance: Mediated pathways among socioeconomically comparable African American and Euro-American families. *Journal of Educational Psychology*, 95, 74–83.

Howes, C. (1999). Attachment relationships in the context of multiple caregivers.

In J. Cassidy & P. R. Shaver (Eds.), *Handbook of attachment theory and research* (pp. 671–687). New York: Milford Press.

Howes, C., & Spieker, S. (2008). Attachment relationships in the context of multiple Caregivers. In J. Cassidy & P. R. Shaver (Eds.), *Handbook of attachment theory and research* (pp. 317-333). New York: Guilford.

Howes, C., Wishard-Guerra, A., Fuligni, A., Zucker, E., Lee L., Obregon N. B., & Spivak A. (2011). Classroom dimensions predict early peer interaction when children are diverse in ethnicity, race, and home language. *Early Childhood Research Quarterly*, 26, 399-408. doi: 10.1016/j.ecresq.2011.02.004

Hughes, J. N. (2012). Teacher-student relationships and school adjustment: Progress and remaining challenges. *Attachment & Human Development*, 14(3), 319-327. doi: 10.1080/14616734.2012.672288

Hughes, M. M., Blom, M., Rohner, R. P., & Britner, P. A. (2005). Bridging Parental Acceptance-Rejection Theory and Attachment Theory on the Preschool Strange Situation. *Ethos*, 33(3), 378-401.

Jellesma, F. C., Zee, M., & Koomen, H. M. Y. (2015). Children's perceptions of the relationship with the teacher: Associations with appraisals and internalizing problems in middle childhood. *Journal of Applied Developmental Psychology*, *36*, 30–38. doi: 10.1016/j.appdev.2014.09.002

Kavale, K., Holdnack, J., & Mostert, M. (2006). Responsiveness to intervention and the identification of specific learning disability: A critique and alternative proposal. *Learning Disability Quarterly*, *29*(2), 113-127.

Kavale, K. A., Spaulding, L. S., & Beam, A. P. (2009). A time to define: Making the specific learning disability definition prescribe specific learning disability. *Learning Disability Quarterly*, *32*(1), 39-48.

Kellam, S. G., Rebok, G. W., Ialongo, N., & Mayer, L. S. (1994). The course and malleability of aggressive behavior from early first grade into middle school: results of a developmental epidemiologically-based preventive trial. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, *35*(2), 259-281.

Khaleque, A., & Rohner, R. P. (2002). Perceived of parental acceptance-rejection and psychological adjustment: A meta-analysis of cross-cultural and intracultural studies. *Journal of Marriage and Family*, *64*, 54-64. doi: 10.1111/j.1741-3737.2002.00054.x

Khaleque, A., & Rohner, R. P. (2012). Pancultural associations between perceived

parental acceptance and psychological adjustment of children and adults: A meta-analytic review of worldwide research. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 43(5), 784-800. doi: 10.1177/0022022111406120

Khaleque, A., Rohner, R. P., & Rahman, T. (2011). Perceived Parental Acceptance, Behavioral Control and Psychological Adjustment of Children in Bangladesh and the United States. In E. Kourkoutas & F. Erkman (Eds.), *Interpersonal Acceptance and Rejection. Social, Emotional, and Educational Contexts* (pp. 51-58). USA: BrownWalker Press.

Khan, S., Haynes, L., Armstrong, A., & Rohner, R. (2010). Perceived Teacher Acceptance, Parental Acceptance, Academic Achievement, and School Conduct of Middle School Students in the Mississippi Delta Region of the United States. *Cross-Cultural Research*, 44(3) 283-294. doi: 10.1177/1069397110368030

Kim, K., & Rohner, R. P. (2002). Parental warmth, control, and involvement in schooling. Predicting Academic Achievement Among Korean American Adolescents. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 33(2), 127-140.

Lustig, D. C. (2002). Family Coping in Families with a Child with a Disability. *Education and Training in Mental Retardation and Developmental Disabilities*, 37(1), 14-22.

Mantzicopoulos, P. (2015). Teacher–Student Relationships and Early School

Adjustment. In T. E. Scruggs & M. A. Mastropieri (Eds.), *Cognition and Learning in Diverse Settings Advances in Learning and Behavioral Disabilities* (vol. 18) (pp. 111-138). Emerald Group Publishing Limited.

Mauldon, J. (1992). Children's Risks of Experiencing Divorce and Remarriage: Do Disabled Children Destabilize Marriages? *Population Studies*, 46(2), 349-362. doi:10.1080/0032472031000146276

McCormick, M. P., O'Connor, E. E., Cappella, E., & McClowry, S. G. (2013). Teacher-child relationships and academic achievement: A multilevel propensity score model approach. *Journal of School Psychology*, 51(5), 611-624. doi: 10.1016/j.jsp.2013.05.001

Mcevoy, A. & Welker, R. (2000). Antisocial Behavior, Academic Failure, and School Climate: A Critical Review. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 8, 130-140. doi: 10.1177/106342660000800301

Milevsky, A., Schlechter, M. J., & Machlev, M. (2011). Effects of parenting style and involvement in sibling conflict on adolescent sibling relationships. *Journal of Social and Personal Relationships*, 28(8), 1130-1148.

Mitsopoulou, E., & Giovazolias, T. (2013). The Relationship Between Perceived Parental Bonding and Bullying: The Mediating Role of Empathy. *The European Journal of Counseling Psychology*, 2(1), 1-16. doi:10.5964/ejcop.v2i1.2

Moss, E., Rousseau, D., Parent, S., St-Laurent, D. & Saintonge, J. (1998). Correlates of attachment at school age: Maternal reported stress, mother-child interaction, and behavior problems. *Child Development*, 69(5), 1390-1405. doi: 10.1111/j.1467-8624.1998.tb06219.x

Murray, C. (2009). Parent and Teacher Relationships as Predictors of School Engagement and Functioning Among Low-Income Urban Youth. *Journal of Early Adolescence*, 29(3), 376-404. doi: 10.1177/0272431608322940

Murray, C., Murray, K. M., & Waas, G. A. (2008). Child and teacher reports of teacher–student relationships: Concordance of perspectives and associations with school adjustment in urban kindergarten classrooms. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 29(1), 49-61. doi:10.1016/j.appdev.2007.10.006

National Joint Committee on Learning Disabilities (NJCLD) (1990). *NJCLD*

*Definition*. Ανακτήθηκε στις 20/05/2017 από

<http://www.ldonline.org/about/partners/njclld#definition>

Naz, G., & Kausar, R. (2012). Parental Rejection and Comorbid Disorders in Adolescents with Somatization Disorder. *Journal of Behavioural Sciences*, 22(1), 125-365.

Noonan, K., Reichman, N. E., & Corman, H. (2005). New Father's Labor Supply:

Does Child Health Matter? *National Poverty Center Working Paper Series*, 4(7), 1-28.

O'Connor, E. E., Collins, B. A., & Supplee, I. (2012). Behavior problems in late childhood: the roles of early maternal attachment and teacher-child relationship trajectories. *Attachment & Human Development*, 14(3), 265-288. doi: 10.1080/14616734.2012.672280

Olivari, M. G., Wahn, E. H., Maridaki-Kassotaki, K., Antonopoulou, K., & Confalonieri, E. (2015). Adolescent perceptions of parenting styles in Sweden, Italy and Greece: An exploratory study. *Europe's Journal of Psychology*, 11(2), 244-258. doi: 10.5964/ejop.v11i2.887

Opdenakker, M. C., Maulana, R., & Den Brok, P. (2012). Teacher-student interpersonal relationships and academic motivation within one school year: developmental changes and linkage. *School Effectiveness and School Improvement*, 23(1), 95-119. doi: 10.1080/09243453.2011.619198

Parmar, P. & Rohner, R. P. (2010). Perceived Teacher and Parental Acceptance and Behavioral Control, School Conduct, and Psychological Adjustment Among School-Going Adolescents in India. *Cross-Cultural Research*, 44(3), 1-15. doi: 10.1177/1069397110367613

Pavri, S. & Luftig, R. (2001). The Social Face of Inclusive Education: Are Students

With Learning Disabilities Really Included in the Classroom? *Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth*, 45(1), 8-14.  
doi: 10.1080/10459880109599808

Payton, J. W., Wardlaw, D. M., Graczyk, P. A., Bloodworth, M. R., Tompsett, C. J., & Weissberg, R. P. (2000). Social and emotional learning: A framework for promoting mental health and reducing risk behavior in children and youth. *Journal of school health*, 70(5), 179-185.

Pianta, R.C. (1999). *Enhancing relationships between children and teachers*. Washington, DC: American Psychological Association.

Powers, E. T. (2003). Children's Health and Maternal Work Activity: Estimates under Alternative Disability Definitions. *The Journal of Human Resources*, 38(3), 522-556.

Prior, V. & Glaser, D. (2006). *Understanding attachment and attachment disorders: theory, evidence and practice*. London and Philadelphia: Jessica Kingsley Publishers.

Rafail, E., & Haque, A. (1999). Relationships between perceived parental acceptance – rejection and juvenile delinquency scores: a study of criminal and non-criminal adolescents. *Pakistan Journal of Psychological Research*, 14(1-2), 9-16.



Reichmna, N. E., Corman, H., & Nooman, K. (2008). Impact of Child Disability on The Family. *Matern Child Health Journal*, *12*, 679-683. doi: 10.1007/s10995-007-0307-z

Rentzou, K. (2011) Parent–caregiver relationship dyad in Greek day care centres, *International Journal of Early Years Education*, *19*(2), 163-177. doi: 10.1080/09669760.2011.609045

Riley, P. (2010). *Attachment theory and the teacher-student relationship*. New York: Taylor & Francis.

Roeser, R. W., & Eccles, J. S. (1998). Adolescents’ perceptions of middle school: Relation to longitudinal changes in academic and psychological adjustment. *Journal of Research on Adolescence*, *8*, 123-158.

Rohner, R. P. (2004). The Parental “Acceptance-Rejection Syndrome”: Universal Correlates of Perceived Rejection. *American Psychologist*, *59*, 830-840.

Rohner, R. P. (2010). Perceived Teacher Acceptance, Parental Acceptance, and the Adjustment, Achievement, and Behavior of School-Going Youths Internationally. *Cross-Cultural Research*, *44*(3), 211–221. doi: 10.1177/1069397110366849

Rohner, R. P. (2014). Parental power and prestige moderate the relationship between

perceived parental acceptance and offspring's psychological adjustment introduction to the International Father Acceptance–Rejection Project. *Cross-Cultural Research*, 48(3), 197-213. doi: 10.1177/1069397114528295

Rohner, R. P. (2017). *Η Συναισθηματική ζεστασιά. Τα θεμέλια της θεωρίας γονεϊκής αποδοχής – απόρριψης*. (Α. Γρίβα, μεταφρ.). Αθήνα: Gutenberg.

Rohner, R. P., & Khaleque, A. (2005). *Handbook for the Study of Parental Acceptance and Rejection*. Rohner Research Publications.

Rohner, R. P., & Khaleque, A. (2010). Testing central postulates of parental acceptance-rejection theory (PARTheory): A Meta-Analysis of cross-cultural studies. *Journal of Family Theory & Review*, 2, 73-87. doi: 10.1111/j.1756-2589.2010.00040.x

Rohner, R. P., & Khaleque, A. (2013). Parenting Essentials: Parental warmth, behavioral control, and discipline. In K. D. Keith (Ed.), *Encyclopedia of Cross-Cultural Psychology* (pp. 971-975). Malden, MA: John Wiley & Sons, Inc.

Rohner, R. P., Khaleque, A., & Cournoyer, D. (2005). Parental Acceptance-Rejection: Theory, methods, cross-cultural evidence, and implications. *Ethos*, 33(3), 299-334. doi: 10.1525/eth.2005.33.3.299

Rohner, R. P., Khaleque, A., & Cournoyer, D. E. (2012). *Introduction to parental*

*acceptance- rejection theory, methods, evidence and implications*. University of Connecticut.

Rohner, R. P., Khaleque, A., Elias, M. S., & Sultana, S. (2010). The Relationship Between Perceived Teacher and Parental Acceptance, School Conduct, and the Psychological Adjustment of Bangladeshi Adolescents. *Cross-Cultural Research, 44*(3), 239-252. doi: 10.1177/1069397110366900

Rohner, R. P., Parmar, P., & Ibrahim, M. (2010). Perceived Teachers' Acceptance, Parental Acceptance, Behavioral Control, School Conduct, and Psychological Adjustment Among School-Age Children in Kuwait. *Cross-Cultural Research, 44*(3), 269–282. doi: 10.1177/1069397110366935

Rohner, R. P., & Rohner, E. C. (1980). Antecedents and consequences of parental rejection: A theory of emotional abuse. *Child Abuse and Neglect, 4*, 189-198. doi: 10.1016/0145-2134(80)90007-1

Rolland, J. S. (1999). Parental illness and disability: a family systems. *Journal of Family Therapy, 21*, 242-266.

Roorda, D. L., Koomen, H. M., Spilt, J. L., & Oort, F. J. (2011). The influence of affective teacher–student relationships on students' school engagement and achievement: A meta-analytic approach. *Review of educational research, 81*(4), 493-529. doi: 10.3102/0034654311421793

- Schaffer, R. (2007). *Introducing child psychology*. Oxford: Blackwell.
- Seltzer, M. M., Greenberg, J. S., Floyd, F., Pettee, Y., & Hong, J. (2001) Life course impacts of parenting a child with a disability. *American Journal on Mental Retardation*, 106, 265–286.
- Seltzer, M. M., & Heller, T. (1997). Introduction: Families and caregiving across the life course: Research advances on the influence of context. *Family Relations*, 46(4), 321-323.
- Sen, E., & Yurtsever, S. (2006). Difficulties Experienced by Families With Disabled Children. *Journal for Specialists in Pediatric Nursing*, 12(4), 238-252.
- Shaywitz, S. E. (1996). A new model of this reading disorder emphasizes defects in the language-processing rather than the visual system. It explains why some very smart people have trouble learning to read. *Scientific American*, 98-104.
- Stainton, T., & Besser, H. (1998). The positive impact of children with an intellectual disability on the family. *Journal of Intellectual & Developmental Disability*, 23(1), 57-70.
- Stefanski, A., Valli, L., & Jacobson, R. (2016). Beyond Involvement and Engagement: The Role of the Family in School–Community Partnerships. *School Community Journal*, 26(2), 135-160

- Stern, B. S., Rohner, R. P., & Sacks-Stern, B. J. (2007). Relations of self-reported maternal acceptance and behavioral control with acting-out aggressive behavior in children diagnosed with ADHD. *Psychological Reports, 101*, 675-684.
- Stocker, C. M. (1994). Children's Perceptions of Relationships with Siblings, Friends, and Mothers: Compensatory Processes and Links with Adjustment. *Journal of child psychology and psychiatry, 35*(8), 1447-1459.
- Tamis-LeMonda, C. S., Wang, S., Koutsouvanou, E., & Albright, M. (2002). Childrearing values in Greece, Taiwan, and the United States. *Parenting: Science and Practice, 2*(3), 185-208.
- Thijs, J., & Fleischmann, F. (2015). Student–teacher relationships and achievement goal orientations: Examining student perceptions in an ethnically diverse sample. *Learning and Individual Differences, 42*, 53-63. doi: /10.1016/j.lindif.2015.08.014
- Tsaousis, I., Giovazolias, T., & Mascha, K. (2012). Translation and psychometric properties of the Child Parental Acceptance-Rejection Questionnaire (PARQ) – Short form in the Greek language. In K. J. Ripoll- Núñez, A. L. Comunian, & C. M. Brown (Eds.), *Expanding Horizons: Current research on interpersonal acceptance* (pp. 215-230). USA: BrownWalker Press.
- Tulviste, T. (2011). Similarities in How Teens Perceive Their Relationships at Home

and in School: The Case of Estonia. In E. Kourkoutas & F. Erkman (Eds.), *Interpersonal Acceptance and Rejection. Social, Emotional, and Educational Contexts* (pp. 79-88). USA: BrownWalker Press.

Tulviste, T., & Rohner, R. P. (2010). Relationships Between Perceived Teachers' and Parental Behavior and Adolescent Outcomes in Estonia. *Cross-Cultural Research, 44*(3), 1-18. doi: 10.1177/1069397110366797

Vutz, S., & Unzner, U. (1995). *Τα μοναχοπαίδια: Ένα ή περισσότερα παιδιά; Ποιοι παράγοντες επηρεάζουν στην παιδική ηλικία την ανάπτυξη του ανθρώπου* (Κ. Καμμένου, μεταφρ.). Αθήνα: Θυμάρι.

Verschueren, K., & Koomen, H. M. Y. (2012) Teacher–child relationships from an attachment perspective. *Attachment & Human Development, 14*(3), 205-211. doi: 10.1080/14616734.2012.672260

Yasutake, D., & Bryan, T. (1995). The Influence of Affect on the Achievement and Behavior of Students with Learning Disabilities. *Journal of Learning Disabilities, 28*(6), 329-334.

## Παράρτημα

1

### Ερωτηματολόγιο PARQ - Συνοπτική Έκδοση

Rohner & Khaleque, 2005

(Προσαρμογή στα Ελληνικά: Θ. Γιοβαζολιάς & Ι. Τσαούσης)

Στο φυλλάδιο αυτό θα βρεις κάποιες προτάσεις που περιγράφουν τρόπους με τους οποίους οι **πατέρες** συμπεριφέρονται στα παιδιά τους. Θέλω να σκεφτείς κατά πόσο η καθεμιά απ' αυτές ταιριάζει με τον τρόπο που σου συμπεριφέρεται ο **δικός σου πατέρας**.

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

► «Είναι σχεδόν πάντοτε έτσι;». Αν νομίζεις ότι ο πατέρας σου σχεδόν πάντοτε σου συμπεριφέρεται όπως γράφει στην πρόταση, τότε βάλε ένα Χ στο κουτάκι **ΠΑΝΤΑ**.

► Αν πάλι η πρόταση ταιριάζει μόνο μερικές φορές στη συμπεριφορά του πατέρα σου απέναντί σου, τότε βάλε ένα Χ στο κουτάκι **ΜΕΡΙΚΕΣ ΦΟΡΕΣ**.

► Αν πιστεύεις ότι η πρόταση σε γενικές γραμμές δεν ταιριάζει στον τρόπο που σου συμπεριφέρεται ο πατέρας σου, τότε αναρωτήσου και πάλι: «Είναι σπάνια έτσι;». Αν σπάνια σου συμπεριφέρεται ο πατέρας σου, όπως γράφει στην πρόταση, τότε βάλε ένα Χ στο κουτάκι **ΣΠΑΝΙΑ**.

► Αν ο πατέρας σου σχεδόν ποτέ δε σου συμπεριφέρεται όπως γράφει στην πρόταση, τότε βάλε ένα Χ στο κουτάκι **ΠΟΤΕ**.

**Να θυμάσαι:** Δεν υπάρχει σωστή ή λάθος απάντηση σε καμία από τις προτάσεις, έτσι μπορείς να τις απαντήσεις με ειλικρίνεια. Να απαντήσεις την κάθε πρόταση σύμφωνα με τον τρόπο που σου συμπεριφέρεται πραγματικά ο πατέρας σου και, όχι όπως θα επιθυμούσες να σου συμπεριφέρεται.

		<i>Πάντα</i>	<i>Μερικές φορές</i>	<i>Σπάνια</i>	<i>Ποτέ</i>
1.	Λέει καλά λόγια για μένα.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.	Δε μου δίνει καθόλου σημασία.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3.	Με διευκολύνει με τον τρόπο του να του μιλώ για πράγματα που είναι σημαντικά για μένα.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4.	Με χτυπά ακόμη κι αν μερικές φορές δεν το αξίζω.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5.	Με βλέπει ως μεγάλο μεπλά.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6.	Με τιμωρεί πολύ αυστηρά όταν θυμώνει.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7.	Είναι πάντοτε πολύ απασχολημένος για να απαντήσει στις ερωτήσεις μου.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8.	Φαίνεται να με αντιπαθεί.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9.	Δείχνει πραγματικά ενδιαφέρον για τις δραστηριότητές μου.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10.	Μου λέει πολλά σκληρά λόγια.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11.	Με αγνοεί όταν του ζητώ βοήθεια.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12.	Με κάνει να νιώθω ότι με θέλει και με χρειάζεται.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13.	Μου δίνει πολλή σημασία.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14.	Προσπαθεί με διάφορους τρόπους να με στεναχωρεί.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15.	Ξεχνά σημαντικά πράγματα που νομίζω θα έπρεπε να θυμάται.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
16.	Με κάνει να νιώθω ότι δε μ' αγαπά, αν κάνω κάποια αταξία.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
17.	Με κάνει να αισθάνομαι ότι τα πράγματα που κάνω είναι σημαντικά.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
18.	Με φοβερίζει ή με απειλεί όταν κάνω κάποιο λάθος.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
19.	Ενδιαφέρεται για τη γνώμη μου και θέλει να την ακούσει.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
20.	Ό,τι και αν κάνω, νομίζει ότι τα άλλα παιδιά συμπεριφέρονται καλύτερα από μένα.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
21.	Μου δείχνει ότι δεν είμαι επιθυμητός/ή.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
22.	Μου δείχνει την αγάπη του.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
23.	Με αγνοεί, όσο δεν κάνω κάτι που τον ενοχλεί.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
24.	Μου συμπεριφέρεται με στοργή και καλοσύνη.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>



Στη συνέχεια, θα βρεις κάποιες προτάσεις που περιγράφουν τρόπους με τους οποίους οι μητέρες συμπεριφέρονται στα παιδιά τους. Θέλω να σκεφτείς κατά πόσο η καθεμιά απ' αυτές ταιριάζει με τον τρόπο που σου συμπεριφέρεται η δική σου μητέρα.

	<i>Πάντα</i>	<i>Μερικές φορές</i>	<i>Σπάνια</i>	<i>Ποτέ</i>
1. Λέει καλά λόγια για μένα	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Δε μου δίνει καθόλου σημασία	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Με διευκολύνει με τον τρόπο της να της μιλώ για πράγματα που είναι σημαντικά για μένα	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Με χτυπά ακόμη κι αν μερικές φορές δεν το αξίζω	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Με βλέπει ως μεγάλο μελά	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. Με τιμωρεί πολύ αυστηρά όταν θυμώνει	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. Είναι πάντοτε πολύ απασχολημένη για να απαντήσει στις ερωτήσεις μου	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. Φαίνεται να με αντιπαθεί	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9. Δείχνει πραγματικά ενδιαφέρον για τις δραστηριότητές μου	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10. Μου λέει πολλά σκληρά λόγια	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11. Με αγνοεί όταν της ζητώ βοήθεια	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12. Με κάνει να νιώθω ότι με θέλει και με χρειάζεται	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13. Μου δίνει πολλή σημασία	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14. Προσπαθεί με διάφορους τρόπους να με στεναχωρεί	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15. Ξεχνά σημαντικά πράγματα που νομίζω θα έρεπε να θυμάται	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
16. Με κάνει να νιώθω ότι δε μ' αγαπά αν κάνω κάποια αταξία	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
17. Με κάνει να αισθάνομαι ότι τα πράγματα που κάνω είναι σημαντικά	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
18. Με φοβερίζει ή με απειλεί, όταν κάνω κάποιο λάθος.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
19. Ενδιαφέρεται για τη γνώμη μου και θέλει να την ακούσει	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

	<i>Πάντα</i>	<i>Μερικές φορές</i>	<i>Σπάνια</i>	<i>Ποτέ</i>
20. Ό,τι και αν κάνω, νομίζει ότι τα άλλα παιδιά συμπεριφέρονται καλύτερα από μένα.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
21. Μου δείχνει ότι δεν είμαι επιθυμητός/ή	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
22. Μου δείχνει την αγάπη της	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
23. Με αγνοεί, όσο δεν κάνω κάτι που την ενοχλεί	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
24. Μου συμπεριφέρεται με στοργή και καλοσύνη	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

**Σε ευχαριστώ Πολύ**

## TARQ

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

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

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

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

<b>Ο Δάσκαλος μου/ Η Δασκάλα μου:</b>		<b>Πάντα</b>	<b>Μερικές φορές</b>	<b>Σπάνια</b>	<b>Ποτέ</b>
1.	Λέει καλά λόγια για μένα.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.	Δεν μου δίνει καθόλου σημασία.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3.	Γνωρίζει ακριβώς τι μπορώ και τι δεν μπορώ να κάνω.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4.	Με διευκολύνει με τον τρόπο του/της να του/της μιλώ για πράγματα που είναι σημαντικά για μένα.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5.	Με χτυπά ακόμη κι αν μερικές φορές δεν το αξίζω.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6.	Με βλέπει ως μεγάλο μπελά.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7.	Μου λέει πάντα πώς πρέπει να συμπεριφερθώ.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8.	Με τιμωρεί, όταν είναι θυμωμένος/η.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9.	Είναι πάντοτε πολύ απασχολημένος/η για να απαντήσει στις ερωτήσεις μου.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10.	Φαίνεται να με αντιπαθεί.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11.	Δείχνει πραγματικά ενδιαφέρον για τις δραστηριότητές μου.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12.	Μου λέει πολλά σκληρά λόγια.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13.	Με αγνοεί όταν του/της ζητώ βοήθεια.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14.	Επιμένει ότι πρέπει να κάνω ακριβώς αυτά που μου λέει.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15.	Με κάνει να νιώθω ότι με θέλει και με χρειάζεται.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

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