

Αξιολόγηση της κοινωνικής επάρκειας και της αντικοινωνικής συμπεριφοράς μαθητών σχολικής ηλικίας

Παναγιώτης Γιαβρίμης, Λέκτορας Τμήματος Κοινωνιολογίας, Πανεπιστημίου Αιγαίου, pgiavrim@otenet.gr, τηλ. 6979080750, Παμφίλης 19, 81100, Μυτιλήνη.

Ευστράτιος Παπάνης, Επίκουρος Καθηγητής Τμήματος Κοινωνιολογίας, Πανεπιστημίου Αιγαίου, efstratios@papanis.net, τηλ.: 6936543643, Θεόφιλου Χατζημιχαήλ 5, 81100, Μυτιλήνη.

Αγνή Βίκη, Δρ. Ψυχολογίας, Πανεπιστημίου Κρήτης, agni@elitemail.org, τηλ. 6971896637, Κων/νου Παλαιολόγου 26, Αγ. Παρασκευή, 15342, Αθήνα.

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Βασικός σκοπός της παρούσας έρευνας είναι η μελέτη μέσω των αξιολογήσεων των εκπαιδευτικών της κοινωνικής επάρκειας και της αντικοινωνικής συμπεριφοράς μαθητών σχολικής ηλικίας. Στην έρευνα αξιολογήθηκαν 230 μαθητές με τη χρήση του School Social Behavior Scale και διαπιστώθηκαν διαφοροποιήσεις στις διαστάσεις της κοινωνικής επάρκειας τους, σε σχέση με το φύλο, την εθνικότητα και τη σχολική επίδοση των μαθητών. Τα αποτελέσματα δείχνουν την αναγκαιότητα υποστήριξης όλων των μαθητών σε συγκεκριμένους τομείς της κοινωνικής επάρκειας μέσα στο σχολικό πλαίσιο.

Λέξεις κλειδιά: Κοινωνική επάρκεια, αντικοινωνική συμπεριφορά, κοινωνικές δεξιότητες, επίδοση, School Social Behavior Scale

ABSTRACT

The aim of the present study was to examine teacher's assessments about student's social skills and anti-social behaviours. 230 students were evaluated by their teachers, using the School Social Behavior Scale (SSBS) and statistical results were calculated according to their age, gender, nationality and school academic performance. Results indicate the need for psychological and social support within school environment.

Key words: student's social skills, anti-social behavior, support, School Social Behavior Scale

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η κοινωνική επάρκεια είναι μία πολυδιάστατη έννοια, που έχει οριστεί με διάφορους τρόπους στην διεθνή βιβλιογραφία. Από μια λειτουργική άποψη, η κοινωνική επάρκεια είναι ένας συνοπτικός όρος που απεικονίζει την κοινωνική κρίση για να αποφανθεί κανείς αν το άτομο έχει ανταποκριθεί ικανοποιητικά στις συγκεκριμένες απαιτήσεις σε μια δεδομένη κατάσταση (Hops, 1983). Έτσι, λοιπόν, ο βαθμός στον οποίο τα παιδιά, οι έφηβοι και οι ενήλικες μπορούν να ξεκινούν και να διατηρούν ικανοποιητικές διαπροσωπικές σχέσεις, αλλά, και να θέτουν τέλος σε όσες βαίνουν εις βάρος της ψυχικής τους ισορροπίας, προσδιορίζει την κοινωνική τους επάρκεια και την ποιότητα της ψυχικής υγείας τους στο μέλλον (Kupersmidt, Coie, & Dodge, 1990. Parker & Asher, 1987).

Στη σχετική βιβλιογραφία έχουν χρησιμοποιηθεί και άλλοι όροι για την κοινωνική επάρκεια (social competence), όπως κοινωνικές δεξιότητες (social skills), προκοινωνική συμπεριφορά (prosocial behavior), δεξιότητες επίλυσης προβλημάτων στις κοινωνικές σχέσεις (social problem-solving skills), γεγονός που υπογραμμίζει την ύπαρξη διαφορετικών προσεγγίσεων, όσον αφορά τη μέτρηση και τον ορισμό της έννοιας της κοινωνικής επάρκειας. (Berner, Fee, & Turner 2001. Elksnin & Elksnin, 1998. Fraser, Nash, Galinsky, & Darwin 2000. Milling, 1999. Korinek & Polloway, 1993)

Η κοινωνική επάρκεια συσχετίζεται με δύο άλλες έννοιες: τις κοινωνικές δεξιότητες και την κοινωνική αποδοχή ή απόρριψη. Οι πρώτες θεωρούνται ως πτυχή της έννοιας της κοινωνικής επάρκειας και ορίζονται ως οι συγκεκριμένες συμπεριφοριστικές δεξιότητες που χρησιμοποιούνται για να ανταποκριθεί κάποιος στις δεδομένες κοινωνικές καταστάσεις (Gresham & Reschly, 1987). Σύμφωνα με τον McFall (1982), οι κοινωνικές δεξιότητες είναι οι συγκεκριμένες συμπεριφορές, που εκδηλώνει ένα άτομο, προκειμένου να ανταποκριθεί με επιτυχία στις απαιτήσεις μιας κοινωνικής περιστασης. Το 1992 ο Gresham συμπλήρωσε τον παραπάνω ορισμό για τις κοινωνικές δεξιότητες επισημαίνοντας, ότι αποτελούν συγκεκριμένες συμπεριφορές ή μορφές συμπεριφοράς, οι οποίες είναι πρόδρομος κοινωνικών επιτευγμάτων σε συγκεκριμένες περιστάσεις.

Η κοινωνική αποδοχή και η κοινωνική απόρριψη απεικονίζουν την κοινωνική θέση κάποιου ανάμεσα στους συνομηλίκους και μετρώνται συνήθως μέσω των κοινωνιομετρικών κλιμάκων. Η κοινωνική αποδοχή ή η απόρριψη μπορεί να εκληφθεί ως προϊόν ή έκβαση της κοινωνικής επάρκειας (Gresham & Reschly, 1987).

Η κοινωνική επάρκεια αποτελεί σημαντική βάση, που οδηγεί σε στέρεες σχέσεις με τους συνομηλίκους (Asher & Taylor, 1981) και σε ακαδημαϊκή επιτυχία (Walker & Hops, 1976), ενώ η έλλειψή της κατά τη διάρκεια της παιδικής ηλικίας έχει συνδεθεί με διάφορα αρνητικά αποτελέσματα, όπως παραβατικότητα (Loeber, 1985) και ανάπτυξη αντικοινωνικής συμπεριφοράς (Dodg, Coie, & Brakke, 1982).

Η καλλιέργεια αποτελεσματικής κοινωνικής επάρκειας κατά τη διάρκεια της παιδικής ηλικίας είναι ένας κρίσιμος παράγοντας για την κοινωνική προσαρμογή του ατόμου. Με τον όρο κοινωνική προσαρμογή εννοούμε την ικανότητα του (ή μη) να οργανώνει την ύπαρξη του με τρόπο τέτοιο, ώστε να εναρμονίζεται και να δρα με τρόπο λειτουργικό μέσα στο κοινωνικό του περιβάλλον (Durkheim, 1968).

Κοινωνικές μεταβλητές όπως η κοινωνικοοικονομική τάξη, η εκπαίδευση – το σχολικό περιβάλλον, το φύλο, η εθνική καταγωγή, η ιδιοσυγκρασία κ.ά. μπορούν να αποτελέσουν παράγοντες επικινδυνότητας που παρεμποδίζουν την ανάπτυξη της κοινωνικής επάρκειας (Fontana, 1996).

Ο γονικός παράγοντας μπορεί και επηρεάζει σε πολύ σημαντικό βαθμό την κοινωνική προσαρμογή ενός παιδιού. Ο Goodyer (1990), που έχει εξετάσει διεξοδικά τα στοιχεία σχετικά με τις συνέπειες που έχουν πάνω στα παιδιά οικογενειακές διαφορές και γονεϊκές δυσλειτουργίες, επισημαίνει ότι αυτό που θα προκαλέσει προβλήματα συμπεριφοράς και προσωπικότητας στα παιδιά μπορεί να είναι ένας συνδυασμός περιστάσεων και όχι ένα μεμονωμένο γεγονός. Η κοινωνικο-οικονομική τάξη των γονέων σχετίζεται θετικά με την κατοχή από το παιδί δεξιοτήτων διαπροσωπικής αλληλεπίδρασης με τον εκπαιδευτικό και με τους συνομηλίκους του, τον επαρκή έλεγχο της συμπεριφοράς του, καθώς και την κατοχή των στρατηγικών και συμπεριφορικών σχημάτων, που είναι αποτελεσματικά μέσα στο εκπαιδευτικό σύστημα. Το σχολείο εμφανίζεται ως η σημαντικότερος πόρος για την κοινωνική αποδοχή και την επαγγελματική καταξίωση του ατόμου (Bourdieu, 1986,1992. Trower, Bryant, Argyle, 1978)

Σε μια πολυπολιτισμική κοινωνία οι διαφορές ανάμεσα στις εθνικές ομάδες σε ότι αφορά τις θρησκευτικές πεποιθήσεις, τα έθιμα και τις παραδόσεις, τις ηθικές αρχές, τον τρόπο ντυσίματος και ομιλίας και το γενικότερο στυλ ζωής είναι συχνά

πολύ έντονες και μαζί με τις κοινωνικοοικονομικές διαφορές επιδρούν καταλυτικά στην κοινωνική προσαρμογή του ατόμου (Whiting & Edwards, 1988).

Με τον όρο «δυσκολία προσαρμογής» εννοούμε την ακατάλληλη, αναποτελεσματική, αποτυχημένη προσπάθεια του παιδιού και του εφήβου να προσαρμοστεί ομαλά στις απαιτήσεις του περιβάλλοντος. Είναι προτιμότερο να κάνουμε λόγο για παιδιά με δυσκολίες προσαρμογής παρά για «προβληματικά παιδιά». Δεν υπάρχει ένα καθόλα προβληματικό παιδί, αλλά παιδί με ένα ή περισσότερα προβλήματα που δυσχεραίνουν την ανάπτυξη και την προσαρμογή του και ταυτόχρονα παιδί με αρκετές δυνάμεις και θετικά στοιχεία τα οποία θα πρέπει να ανακαλυφθούν και να ενδυναμωθούν (Herbert, 1992).

Η μελέτη των δυσκολιών προσαρμογής έχει ορισμένες ιδιαιτερότητες: α) η προσαρμογή είναι εξελικτική έννοια και διακρίνεται από προσωρινότητα και ρευστότητα, β) οι έφηβοι δείχνουν ανθεκτικότητα απέναντι στους κινδύνους, γ) οι έφηβοι δυσκολεύονται να περιγράψουν πώς ακριβώς νιώθουν, δ) οι έφηβοι εκφράζονται μέσω της συμπεριφοράς, ε) οι γονείς και οι εκπαιδευτικοί είναι οι κύριες πηγές άντλησης πληροφοριών για τη συμπεριφορά των παιδιών και των εφήβων και στ) η συμπεριφορά των εφήβων είναι ανάλογη με τη στάση των γονέων και των εκπαιδευτικών (Καλαντζή-Αζίζι & Ζαφειροπούλου, 2002).

Σε μια σειρά ερευνών που διεξήχθησαν στον ελληνικό χώρο έγινε προσπάθεια να καταγραφούν οι απόψεις των παιδιών, των εφήβων, των γονέων, των εκπαιδευτικών και των ειδικών ψυχικής υγείας για το ψυχολογικά επαρκές παιδί ή έφηβο. Μεταξύ άλλων διαπιστώθηκε ότι οι γονείς πιστεύουν πως τα ψυχολογικά επαρκή παιδιά έχουν καλύτερη σχολική προσαρμογή και επίδοση, καλύτερη δυνατότητα συγκέντρωσης της προσοχής και λιγότερα προβλήματα στις κοινωνικές τους σχέσεις απ' ό,τι τα μη επαρκή παιδιά (Μόττη-Στεφανίδη, Μπεξεβέγκης & Γιαννίτσας, 1996). Επίσης, σύμφωνα με τους γονείς, οι ψυχολογικά επαρκείς έφηβοι έχουν περιορισμένη προβληματική συμπεριφορά, μικρότερη επιθετικότητα, παραπτωματικότητα και κοινωνική απόσυρση, καθώς και λιγότερα προβλήματα προσοχής και σκέψης (Μόττη-Στεφανίδη και συν., 2000). Οι εκπαιδευτικοί έχουν την τάση να θεωρούν ότι το ψυχολογικά επαρκές παιδί είναι αυτό που εμπλέκεται ενεργά στις δραστηριότητες της τάξης, ενώ το μη επαρκές παιδί είναι αυτό που εκδηλώνει συναισθηματικές δυσκολίες και προβλήματα συμπεριφοράς (Motti-Stefanidi, Besevegis & Giannitsas 1996). Εντύπωση προκαλεί ο μέτριος βαθμός συμφωνίας μεταξύ γονέων, εκπαιδευτικών και ειδικών ψυχικής υγείας για τον ορισμό του

ψυχολογικά επαρκούς παιδιού, ιδιαίτερα στην εφηβεία – μια ηλικία για την οποία ακόμα και οι ειδικοί δεν συμφωνούν αν χαρακτηρίζεται (φυσιολογικά) από «θύελλα και αναταραχή» ή από καλή προσαρμογή, καθώς και το ότι οι ίδιοι οι έφηβοι μπορεί να μη νιώθουν ψυχολογικά επαρκείς, ενώ οι γονείς και οι εκπαιδευτικοί να τους θεωρούν επαρκείς (Μόττη-Στεφανίδη et al., 2000).

Η αντικοινωνική συμπεριφορά ορίζεται ως εμπόδιο στην επαρκή κοινωνικοποίηση και παράγει αρνητικά κοινωνικά αποτελέσματα, όπως η απόρριψη από τους συνομηλίκους. Η προβληματική συμπεριφορά αξιολογείται συχνά βάσει ερωτηματολογίων, τα οποία συμπληρώνονται από ενήλικους του περιβάλλοντος του παιδιού. Μετά τους γονείς οι δάσκαλοι θεωρούνται ως η πιο αξιόπιστη πηγή πληροφόρησης για την συμπεριφορά των παιδιών, γιατί: α) βρίσκονται σε πιο συχνή επαφή με τα παιδιά και για αυτό το λόγο θεωρείται ότι είναι σε θέση να παρατηρήσουν τις κοινωνικές τους δεξιότητες, τις σχέσεις μεταξύ των συνομηλίκων, καθώς και τις μαθησιακές τους επιδόσεις β) θεωρούνται σημαντικοί φορείς της κοινωνικοποίησης των παιδιών και επηρεάζουν σημαντικά τη μελλοντική τους εξέλιξη και ανάπτυξη, γ) στις αναφορές τους είναι πολύ πιο αντικειμενικοί από τους γονείς, γιατί δεν φορτίζονται συναισθηματικά και δύνανται να συγκρίνουν την προσωπικότητα και συμπεριφορά του μαθητή με αυτή των συνομηλίκων του (Achenbach & Edelbrock, 1991) και δ) στο θέμα της σχολικής επίδοσης των παιδιών, που συσχετίζεται με την ψυχική υγεία, θεωρείται ότι κατέχουν καθοριστικό ρόλο.

Όσον αφορά στις αξιολογήσεις τους, οι δάσκαλοι εμφανίζονται περισσότερο αυστηροί απέναντι στους μαθητές με χαμηλή επίδοση απ' ό,τι οι ίδιοι οι μαθητές στις αυτοαξιολογήσεις τους (Pierrehumbert et al., 1988). Σύμφωνα με τις αναφορές τους τα προβλήματα τείνουν να μειώνονται σε συχνότητα με την ηλικία, ενώ στα αγόρια διαπιστώνονται γενικά περισσότερα προβλήματα ιδιαίτερα στον τομέα της αντικοινωνικής συμπεριφοράς (Καλαντζή - Αζίζι & Μπεζεβέγκης, 1990. Παρασκευόπουλος κ.ά., 1971).

Σε έρευνα σε 453 μαθητές δημοτικού (1^η έως 5^η τάξη), όπου οι μαθητές συμπλήρωσαν μια κοινωνιομετρική κλίμακα, ενώ οι εκπαιδευτικοί την κλίμακα School Social Behavior Scales (SSBS) διαπιστώθηκε ότι κατά 77.1% υπήρχε συμφωνία για τα παιδιά που απορρίπτονταν από τους συνομηλίκους τους. Η υποκλίμακα που συνδεόταν περισσότερο με την απόρριψη ήταν αυτή που αξιολογούσε τις διαπροσωπικές σχέσεις των παιδιών (Shuster, 1997).

Σε άλλη έρευνα στην οποία αξιολογήθηκε η κοινωνική συμπεριφορά 60 μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες σε σύγκριση με 60 μαθητές χωρίς μαθησιακές δυσκολίες με την κλίμακα SSBS, βρέθηκε ότι οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες διέφεραν σημαντικά σε σχέση με τους μαθητές χωρίς μαθησιακές δυσκολίες στην κλίμακα της αντικοινωνικής συμπεριφοράς (Steele, 1999).

Σε έρευνα του Merrell και των συνεργατών του σε 219 μαθητές τάξεων του δημοτικού (1^η-6^η τάξη), από τους οποίους 58 είχαν μαθησιακές δυσκολίες, 48 νοητική καθυστέρηση, 55 συναισθηματικές διαταραχές, και 58 ήταν κανονικοί μαθητές, όπου μετρήθηκε η κοινωνική συμπεριφορά και προσαρμογή τους με την κλίμακα SSBS, βρέθηκε ότι οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες και οι μαθητές με νοητική καθυστέρηση είχαν περίπου την ίδια προσαρμογή, που ήταν πολύ χαμηλότερη από αυτή των κανονικών μαθητών, αλλά πολύ καλύτερη από αυτή των μαθητών με συναισθηματικές διαταραχές. Αξιοσημείωτο ήταν ότι η κλίμακα SSBS προέβλεπε την ένταξη των παιδιών στις διάφορες ομάδες και ιδιαίτερα των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες και νοητική καθυστέρηση, τονίζοντας την σημασία της θετικής και αρνητικής κοινωνικής λειτουργίας των μαθητών (Merrell, Sanders, & Popinga, 1993).

Σκοπός της παρούσας έρευνας ήταν να: α) να αξιολογηθούν η κοινωνική επάρκεια και η αντικοινωνική συμπεριφορά των μαθητών των δημοτικών σχολείων, β) να διερευνηθεί η συνάφεια της κοινωνικής επάρκειας και της αντικοινωνικής συμπεριφοράς με: το φύλο, την ηλικία και τη χώρα καταγωγής των μαθητών και γ) να διαπιστωθεί αν υπάρχει διαφοροποίηση της συμπεριφοράς μεταξύ των διαφόρων επιπέδων σχολικής επίδοσης.

ΜΕΘΟΔΟΣ

Δείγμα

Στην έρευνα έλαβαν μέρος 34 εκπαιδευτικοί της Α/θμιας εκπαίδευσης. Για την αξιοπιστία της έρευνας χορηγήθηκαν ερωτηματολόγια σε συμπτωματικό δείγμα εκπαιδευτικών. Τα κριτήρια επιλογής του δείγματος αποτέλεσαν η εκπαιδευτική περιφέρεια, το φύλο, η τάξη που υπηρετούν και τα χρόνια υπηρεσίας των εκπαιδευτικών. Έτσι δίνεται η δυνατότητα λήψης αντιπροσωπευτικής άποψης για τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τη συμπεριφορά των μαθητών.

Οι εκπαιδευτικοί συμπλήρωσαν 230 ερωτηματολόγια που αφορούσαν παιδιά Ε΄ και ΣΤ΄ τάξης του Δημοτικού Σχολείου και τα οποία επιλέχθηκαν μετά από συστηματική δειγματοληψία από τον κατάλογο μαθητών των τάξεων των

εκπαιδευτικών. Όσον αφορά στο φύλο των περιγραφόμενων μαθητών 137 ήταν αγόρια (59, 6%) και 93 (40, 4%) κορίτσια. Σχετικά με την χώρα καταγωγής τους οι 200 μαθητές (87%) ήταν γηγενείς, ενώ οι 30 μαθητές (13%) ήταν αλλοδαποί, η πλειοψηφία των οποίων ήταν Αλβανικής καταγωγής.

Όσον αφορά στη σχολική επίδοση συλλέχθηκαν οι βαθμολογίες των μαθητών σε τρία μαθήματα (Γλώσσα, Ιστορία και Μαθηματικά). Η χρήση των τριών παραπάνω κριτηρίων, για την αξιολόγηση της σχολικής επίδοσης των μαθητών, θεωρήθηκε αναγκαία για να είναι αντικειμενικότερη η αξιολόγηση της σχολικής επίδοσης στο βαθμό που δεν υπάρχουν σταθμισμένα τεστ επίδοσης στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Οι τρεις παραπάνω αξιολογήσεις της σχολικής επίδοσης των μαθητών, προστέθηκαν, αφού πρώτα μετατράπηκαν σε Z-τιμές και στη συνέχεια το δείγμα χωρίστηκε σε τρεις ομάδες (*χαμηλή, μέση και υψηλή*) επίδοσης. Τα παιδιά με *χαμηλή επίδοση* είχαν από δύο τυπικές αποκλίσεις και κάτω, κάτω από το μέσο όρο σχολικής επίδοσης, τα παιδιά με *μέση επίδοση* είχαν από μια τυπική απόκλιση πάνω από το μέσο όρο επίδοσης μέχρι μια τυπική απόκλιση κάτω από το μέσο όρο σχολικής επίδοσης και τα παιδιά με *υψηλή επίδοση* είχαν από δύο τυπικές αποκλίσεις και άνω, πάνω από το μέσο όρο σχολικής επίδοσης. Έτσι οι μαθητές με χαμηλή επίδοση αποτελούν το 16, 9% του δείγματος (37 μαθητές), οι μαθητές με μέση επίδοση το 66, 1% (154 μαθητές) και οι αυτοί με υψηλή επίδοση το 17% (39 μαθητές).

Μέσα συλλογής των δεδομένων

Για τη συλλογή των πληροφοριών από τους εκπαιδευτικούς σχετικά με την συμπεριφορά των στο σχολείο, χρησιμοποιήθηκε το ερωτηματολόγιο School Social Behavior Scale (SSBS) (Merrell, 1993) για εκπαιδευτικούς.

Το SSBS αναπτύχθηκε ως ένα εργαλείο για τη μελέτη των προφίλ κοινωνικών μορφών συμπεριφοράς και των προβλημάτων παιδιών και εφήβων. Το SSBS έχει δύο κλίμακες: την κοινωνική επάρκεια και την αντικοινωνική συμπεριφορά. Ο εκπαιδευτικός σε κάθε συμπεριφορά συμπληρώνει πόσο συχνά ο μαθητής παρουσιάζει την ανάλογη συμπεριφορά σε μια κλίμακα από 1=ποτέ έως 5=συχνά. Η αξιοπιστία εσωτερικής συνέπειας που αναφέρεται στο εγχειρίδιο είναι υψηλή για κάθε μια από τις υποκλίμακες (0.94 και 0.96 αντίστοιχα) (Merrell, 1993).

Το ερωτηματολόγιο υπήρχε μόνο στην αγγλική γλώσσα και ακολουθήθηκε η επιβεβλημένη διαδικασία μετάφρασης-προσαρμογής. Παράλληλα το ερωτηματολόγιο

χορηγήθηκε για αρχικό έλεγχο σε δείγμα 20 μαθητών, με σκοπό τη διερεύνηση της κατανόησής τους από τους μαθητές.

Διεξαγωγή της έρευνας

Η παρούσα έρευνα διεξήχθη κατά το ακαδημαϊκό έτος 2007-2008, από τον Ιανουάριο έως τον Ιούνιο. Επιλέχθηκε το συγκεκριμένο χρονικό διάστημα του σχολικού έτους, γιατί ο εκπαιδευτικός έχει διαμορφώσει άποψη για τους μαθητές και γνωρίζει καλά το τι έχει προηγηθεί στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Για την επιλογή των σχολικών μονάδων από τις οποίες αντλήθηκε το δείγμα των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών, χρησιμοποιήθηκε η κατά στρώματα δειγματοληψία. Στο α' στάδιο επιλέχθηκαν τα σχολεία της έρευνας βάσει των εξής κριτηρίων: γεωγραφικά κριτήρια, τύπος σχολείων (βαθμίδα), οργανικότητα του σχολείου, βάρδια, ολοήμερα- μη ολοήμερα σχολεία. Η επιλογή της μεθόδου, με τη διαμόρφωση στρωμάτων, εξασφαλίζει ικανοποιητική αντιπροσωπευτικότητα για το δεδομένο μέγεθος δείγματος, καθώς μειώνει το σφάλμα δειγματοληψίας σε σχέση με την επιλογή των σχολικών μονάδων. Κατά το β' στάδιο επιλέχθηκε από κάθε σχολείο μία Ε' και μια Στ' Τάξη. Αν υπήρχαν λόγω οργανικότητας μεγαλύτερος αριθμός τάξεων (Ε' ή Στ'), τότε γινόταν κλήρωση για την επιλογή των συγκεκριμένων τάξεων, που θα ελάμβαναν μέρος στην έρευνα.

Η διεξαγωγή της έρευνας έγινε κατά τις ώρες διδασκαλίας λειτουργίας του σχολείου. Η χορήγηση των ερωτηματολογίων έγινε ατομικά για κάθε εκπαιδευτικό. Μετά από μια σύντομη ενημέρωση των εκπαιδευτικών ως προς το σκοπό της παρούσας έρευνας, τους δίνονταν αναλυτικές οδηγίες και κάθε εκπαιδευτικός επέλεγε από τον κατάλογο της τάξης του, ο οποίος ήταν καταρτισμένος σε αλφαβητική σειρά, με κλήρωση τους μαθητές που θα συμπεριλάμβανε στην αξιολόγηση του. Από κάθε τάξη επιλέγονταν από 5-8 παιδιά ανάλογα με τον συνολικό αριθμό των μαθητών.

Τέλος, αξίζει να σημειωθεί ότι δεν δόθηκαν ιδιαίτερα κίνητρα στους εκπαιδευτικούς, για να συμμετάσχουν στην έρευνα, πέρα από τις ευχαριστίες μας και την υπόσχεση ότι θα τους ενημερώσουμε για τα αποτελέσματα.

ΕΥΡΗΜΑΤΑ

Πριν προχωρήσουμε στην ανάπτυξη των ευρημάτων πραγματοποιήθηκε παραγοντική ανάλυση και για κάθε ένα από τα δύο μέρη του ερωτηματολογίου

χωριστά. Η παραγοντική ανάλυση έγινε με τη μέθοδο της ορθογώνιας περιστροφής (Varimax rotation). Με τη συγκεκριμένη στατιστική επεξεργασία εντοπίστηκαν έξι (6) παράγοντες: τρεις (3) παράγοντες για την Κοινωνική Επάρκεια και τρεις (3) παράγοντες για την Αντικοινωνική Συμπεριφορά των μαθητών σύμφωνα με τις αξιολογήσεις των εκπαιδευτικών:

Παράγοντες Κοινωνικής Επάρκειας. 1. *Διαπροσωπική συμπεριφορά:* Ο παράγοντας αυτός εξηγεί το 32,05% του συνολικού ποσοστού της διασποράς των απαντήσεων και αποτελεί τον κυρίαρχο παράγοντα για την Κοινωνική Επάρκεια των μαθητών. Περιλαμβάνει 18 ερωτήσεις που αφορούν την διαπροσωπική συμπεριφορά των μαθητών του τύπου: «Προτρέπει άλλους/ες μαθητές/τριες να συμμετάσχουν σε δραστηριότητες». 2. *Ακαδημαϊκή συμπεριφορά:* Ο παράγοντας αυτός ερμηνεύει το 18, 71% του συνολικού ποσοστού της διασποράς των ερωτήσεων και είναι ο αμέσως επόμενος παράγοντας που φορτίζει σημαντικά την Κοινωνική Επάρκεια των μαθητών. Αποτελείται από 11 ερωτήσεις του τύπου: «Ολοκληρώνει έγκαιρα τις εργασίες, που του/της ανατίθενται ». 3. *Αυτορρύθμιση:* Ο παράγοντας αυτός εξηγεί το 3,84% της συνολικής διασποράς των απαντήσεων και περιλαμβάνει 3 ερωτήσεις του τύπου: «Δείχνει αυτοέλεγχο».

Παράγοντες Αντικοινωνικής Συμπεριφοράς. 1. *Εχθρικός – ευερέθιστος:* Ο παράγοντας αυτός εξηγεί το 21,68% του συνολικού ποσοστού της διασποράς των απαντήσεων και αποτελεί τον κυρίαρχο παράγοντα για την Αντικοινωνική Συμπεριφορά των μαθητών. Περιλαμβάνει 17 ερωτήσεις του τύπου: «Γκρινιάζει και παραπονιέται ». 2. *Κακή μαθησιακή συμπεριφορά:* Ο παράγοντας αυτός ερμηνεύει το 18, 35% του συνολικού ποσοστού της διασποράς των ερωτήσεων και είναι ο αμέσως επόμενος παράγοντας που φορτίζει σημαντικά την Αντικοινωνική Συμπεριφορά των μαθητών. Αποτελείται από 11 ερωτήσεις του τύπου: «Αντιγράφει σε σχολικές εργασίες ή "κλέβει" σε παιχνίδια». 3. *Αντικοινωνικός – επιθετικός:* Ο παράγοντας αυτός εξηγεί το 12, 9% της συνολικής διασποράς των απαντήσεων και περιλαμβάνει 6 ερωτήσεις του τύπου: «Είναι σωματικά επιθετικός/ή».

Πίνακας 1: Περίπου εδώ

Από τον πίνακα των μέσων όρων παρατηρήθηκε ότι σύμφωνα με τις αξιολογήσεις των εκπαιδευτικών τα παιδιά έχουν αρκετά καλές διαπροσωπικές σχέσεις, πιο καλές

ακαδημαϊκές δεξιότητες και αυτορρύθμιση, ενώ τείνουν να μην παρουσιάζουν εχθρικότητα, αντικοινωνική και κακή μαθησιακή συμπεριφορά.

Ο έλεγχος των διαφορών των μέσων όρων των διαστάσεων της Κοινωνικής Επάρκειας και της Αντικοινωνικής Συμπεριφοράς ως προς το φύλο του μαθητή έγινε με το t-κριτήριο. Τα αποτελέσματα παρουσιάζονται στον Πίν. 2. Βρέθηκε ότι τα κορίτσια σημείωσαν υψηλότερο μέσο όρο από τα αγόρια, με στατιστική σημαντική διαφορά, στις «διαπροσωπικές σχέσεις» [$t(228)=-3,07, p<0,05$], στις «ακαδημαϊκές δεξιότητες» [$t(228)=-4,88, p<0,05$] και στην «αυτορρύθμιση» [$t(228)=-4,22, p<0,05$], ενώ τα αγόρια είχαν υψηλότερο μέσο όρο από τα κορίτσια, με στατιστική σημαντική διαφορά, στον παράγοντα «εχθρικός» [$t(228)=3,09, p<0,05$], έχουν χειρότερη «μαθησιακή συμπεριφορά» [$t(228)=2,002, p<0,05$] και είναι περισσότερο «αντικοινωνικά» [$t(228)=2,86, p<0,05$]. Από τα παραπάνω είναι φανερό ότι σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς τα αγόρια έχουν χαμηλότερες κοινωνικές δεξιότητες από τα κορίτσια, ενώ είναι πιο εχθρικά, αντικοινωνικά και με κακή μαθησιακή συμπεριφορά.

Πίνακας 2: Περίπου εδώ

Ο έλεγχος των διαφορών των μέσων όρων των διαστάσεων της Κοινωνικής Επάρκειας και της Αντικοινωνικής Συμπεριφοράς ως προς τη χώρα καταγωγής του μαθητή έγινε με το t-κριτήριο. Τα αποτελέσματα παρουσιάζονται στον Πίν. 3. Βρέθηκε ότι οι γηγενείς σημείωσαν υψηλότερο μέσο όρο από τους αλλοδαπούς, με στατιστική σημαντική διαφορά, στις «διαπροσωπικές σχέσεις» [$t(228)=2,69, p<0,05$] και στην «αυτορρύθμιση» [$t(228)=2,39, p<0,05$]. Οι υπόλοιπες διαφορές των μέσων όρων του Πίν. 3 είναι στατιστικώς ασήμαντες. Από τα παραπάνω είναι φανερό ότι σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς οι αλλοδαποί έχουν χειρότερες διαπροσωπικές σχέσεις και αυτοπεριορίζονται ή παραμένουν ψύχραιμοι λιγότερο από τους γηγενείς, ενώ σε σχέση με τις άλλες διαστάσεις της κοινωνικής επάρκειας δε φαίνεται να υπάρχουν διαφορές.

Πίνακας 3: Περίπου εδώ

Ο πίνακας 4 παρουσιάζει την ανάλυση διακύμανσης και τους μέσους όρους των παραγόντων και των επιμέρους διαστάσεων του ερωτηματολογίου SSBS, ως προς τις ομάδες σχολικής επίδοσης (χαμηλή, μέση και υψηλή). Από την παραγοντική

ανάλυση (One-Way Anova) βρέθηκε ότι η επίδραση της μεταβλητής «επίπεδα επίδοσης» στις διαστάσεις του ερωτηματολογίου που σχετίζονται με τις «διαπροσωπικές σχέσεις» ($F_{2, 226} = 51,870, p < 0.05$), τις «ακαδημαϊκές δεξιότητες» ($F_{2, 226} = 73,233, p < 0.05$), την «αυτορρύθμιση» ($F_{2, 226} = 40,726, p < 0.05$), τον παράγοντα «εχθρικός» ($F_{2, 226} = 3,399, p < 0.05$), την «κακή μαθησιακή συμπεριφορά» ($F_{2, 226} = 3,561, p < 0.05$) και την «αντικοινωνική συμπεριφορά» ($F_{2, 226} = 3,640, p < 0.05$) είναι στατιστικώς σημαντική. Με τη μέθοδο πολλαπλών συγκρίσεων του Scheffé βρέθηκε ότι οι μαθητές με χαμηλή επίδοση σε σχέση τόσο με τους μαθητές με υψηλή επίδοση όσο και με τους μαθητές με μέση επίδοση έχουν χειρότερες διαπροσωπικές σχέσεις ($p = 0,000$), χειρότερες ακαδημαϊκές δεξιότητες ($p = 0,000$) και μικρότερο αυτοέλεγχο ($p = 0,000$). Επιπλέον οι μαθητές με χαμηλή επίδοση είναι περισσότερο εχθρικοί ($p = 0,020$), με κακή μαθησιακή συμπεριφορά ($p = 0,033$) και πιο αντικοινωνικοί από τους μαθητές με υψηλή επίδοση ($p = 0,025$). Παράλληλα, οι μαθητές με μέση επίδοση έχουν χειρότερες διαπροσωπικές σχέσεις ($p = 0,000$), χειρότερες ακαδημαϊκές δεξιότητες ($p = 0,000$) και μικρότερο αυτοέλεγχο ($p = 0,000$) από τους μαθητές με υψηλή επίδοση (Πίνακας 4).

Πίνακας 4: Περίπου εδώ

Διερευνήθηκε, επίσης, η πολλαπλή συσχέτιση των διαστάσεων της συμπεριφοράς των μαθητών με βάση τις αξιολογήσεις των εκπαιδευτικών με τη σχολική επίδοση των μαθητών. Μέσω της ιεραρχικής ανάλυσης πολλαπλής παλινδρόμησης με «εξαρτημένη» μεταβλητή τη σχολική επίδοση, εκτιμήθηκε η συνεισφορά κάθε διάστασης στο μοντέλο της εξίσωσης παλινδρόμησης, για να διερευνηθεί σε ποιο βαθμό είναι δυνατή η πρόβλεψη της σχολικής επίδοσης των μαθητών από τις διαστάσεις της συμπεριφοράς. Υπενθυμίζουμε ότι αναφερόμαστε σε στατιστική πρόβλεψη, η οποία δεν υπονοεί σε καμία περίπτωση την ύπαρξη αιτιωδών σχέσεων. Τα αποτελέσματα της ανάλυσης συνοψίζονται στον πίνακα 5.

Πίνακας 5: Περίπου εδώ

Βρέθηκε ότι οι παράγοντες που σύμφωνα με τα στατιστικά κριτήρια φάνηκε να συσχετίζονται εντονότερα με τη σχολική επίδοση και συμβάλλουν σημαντικά στη στατιστική πρόβλεψή της ήταν οι «Ακαδημαϊκές δεξιότητες», «Αυτορρύθμιση»,

«Εχθρικός – ευερέθιστος», «Αντικοινωνική συμπεριφορά» και «Φύλο». Ο δείκτης πολλαπλής συνάφειας είναι 0,73 και ο δείκτης R^2 είναι 0,51, δηλαδή 51% της διασποράς της σχολικής επίδοσης εξηγείται από τη συσχέτισή της με τις δύο παραπάνω διαστάσεις της συμπεριφοράς. Από την επισκόπηση των beta τιμών προκύπτει ότι η κατεύθυνση της συσχέτισης, όσον αφορά τους παράγοντες «Ακαδημαϊκές δεξιότητες» και «Αυτορρύθμιση» είναι θετική και η κατεύθυνση της συσχέτισης, όσον αφορά τους παράγοντες «Εχθρικός – ευερέθιστος», «Αντικοινωνική συμπεριφορά» και το «Φύλο» είναι αρνητική: όσο μεγαλύτερες ακαδημαϊκές δεξιότητες και αυτορρύθμιση έχουν τα παιδιά και όσο μικρότερη εχθρότητα και αντικοινωνική συμπεριφορά επιδεικνύουν, τόσο μεγαλύτερη είναι η σχολική επίδοση των παιδιών και αντιστρόφως. Παράλληλα τα κορίτσια παρουσιάζουν μεγαλύτερη σχολική επίδοση από τα αγόρια.

ΣΥΖΗΤΗΣΗ - ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Σύμφωνα με τις αξιολογήσεις των εκπαιδευτικών διαπιστώθηκε ότι τα παιδιά έχουν αρκετά καλές διαπροσωπικές σχέσεις, πιο καλές ακαδημαϊκές δεξιότητες και αυτορρύθμιση, ενώ τείνουν να μην παρουσιάζουν εχθρότητα, αντικοινωνική και κακή μαθησιακή συμπεριφορά. Δηλαδή, η πλειονότητα των μαθητών παρουσιάζουν κοινωνική επάρκεια σύμφωνα με τις αξιολογήσεις των εκπαιδευτικών. Στη διεθνή βιβλιογραφία επισημαίνεται, ότι το ποσοστό του μαθητικού πληθυσμού, που εμφανίζει προβλήματα συμπεριφοράς, κυμαίνεται από 2% έως 25% (Fergusson, 1998). Οι διαφορές μεταξύ των ποσοστών που παρατηρούνται στη σχετική βιβλιογραφία, οφείλονται κυρίως στις διαφορετικές μεθόδους, τα κριτήρια και τον ορισμό της προβληματικής συμπεριφοράς, που χρησιμοποιούνται σε διάφορα εκπαιδευτικά και πολιτισμικά πλαίσια (Χατζηχρήστου & Hopf, 1991).

Σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς τα αγόρια έχουν χειρότερες κοινωνικές δεξιότητες από τα κορίτσια, ενώ είναι πιο εχθρικά, αντικοινωνικά και με κακή μαθησιακή συμπεριφορά. Αυτά τα ευρήματα συνδυαζόμενα με τα αποτελέσματα της παλινδρόμησης ότι όσο μεγαλύτερες ακαδημαϊκές δεξιότητες και αυτορρύθμιση έχουν τα παιδιά και όσο μικρότερη εχθρότητα και αντικοινωνική συμπεριφορά επιδεικνύουν τόσο μεγαλύτερη είναι η σχολική επίδοση των παιδιών και αντιστρόφως, δικαιολογούν γιατί τα κορίτσια παρουσιάζουν μεγαλύτερη σχολική επίδοση από τα αγόρια. Τα παραπάνω είναι σύμφωνα με τα κοινωνικά στερεότυπα

όπου τα αγόρια έχουν χειρότερη συμπεριφορά από τα κορίτσια, χειρότερη σχολική επίδοση (Παρασκευόπουλος, 1985) και περισσότερα προβλήματα ιδιαίτερα στον τομέα της αντικοινωνικής συμπεριφοράς (Καλαντζή - Αζίζι & Μπεζεβέγκης, 1990. Παρασκευόπουλος κ.ά., 1971).

Επίσης, σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς οι αλλοδαποί έχουν πλημμελείς διαπροσωπικές σχέσεις και αυτοέλεγχο από τους γηγενείς, ενώ σε σχέση με τις άλλες διαστάσεις της κοινωνικής επάρκειας δεν φαίνεται να υπάρχουν διαφορές. Μία πιθανή ερμηνεία μπορεί να οφείλεται σε ένα μοντέλο αιτιολογικών προσδιορισμών, που μπορεί να έχει σαν συνέπεια την έκφραση θυμού, από τα παιδιά αυτά, για τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν εξαιτίας του πολιτισμικού άγχους και την παραίτηση από κάθε προσπάθεια βελτίωσης τόσο της επίδοσής τους, όσο και των διαπροσωπικών τους σχέσεων.

Τέλος οι μαθητές με χαμηλή επίδοση σε σχέση τόσο με τους μαθητές με υψηλή επίδοση όσο και με τους μαθητές με μέση επίδοση έχουν χειρότερες διαπροσωπικές σχέσεις, χειρότερες ακαδημαϊκές δεξιότητες και μικρότερο αυτοέλεγχο. Επιπλέον οι μαθητές με χαμηλή επίδοση είναι περισσότερο εχθρικοί, με κακή μαθησιακή συμπεριφορά και πιο αντικοινωνικοί από τους μαθητές με υψηλή επίδοση. Παράλληλα, οι μαθητές με μέση επίδοση έχουν χειρότερες διαπροσωπικές σχέσεις, χειρότερες ακαδημαϊκές δεξιότητες και μικρότερο αυτοέλεγχο από τους μαθητές με υψηλή επίδοση.

Από τα παραπάνω διαφαίνεται ότι όσο χαμηλότερη επίδοση έχει κάποιο παιδί τόσο χειρότερες διαπροσωπικές σχέσεις, χειρότερες ακαδημαϊκές δεξιότητες και μικρότερο αυτοέλεγχο έχει. Σε πολλές μελέτες έχει διαπιστωθεί, ότι η ύπαρξη προβληματικής συμπεριφοράς συχνά συνδέεται με τη χαμηλή σχολική επίδοση (Χαντζή & Παπαδάτος, 1990. Χατζηχρήστου & Hopf, 1991 κ.ά.), αν και η κατεύθυνση της σχέσης είναι δύσκολο να εντοπιστεί (Lindsey et al., 1985). Παράλληλα έχει παρατηρηθεί ότι τα παιδιά με δυσκολίες στη μάθηση χαρακτηρίζονται από επιθετικότητα, αντικοινωνική συμπεριφορά, διαπροσωπικά προβλήματα (Cornwall & Bawden, 1992) και ανεπαρκείς κοινωνικές δεξιότητες (Gresham, 1992). Μια πιθανή ερμηνεία μπορεί να είναι ότι τα παιδιά με χαμηλή σχολική επίδοση: α) δε χρησιμοποιούν τις κατάλληλες μαθησιακές στρατηγικές και β) συναναστρέφονται ομηλικούς με παρόμοια προβλήματα, τόσο στο μαθησιακό τομέα όσο και στη συμπεριφορά. Τα παραπάνω μπορούν να αυξήσουν την εμφάνιση

των προβληματικών συμπεριφορών και της αντικοινωνικής συμπεριφοράς και την δημιουργία ενός φαύλου κύκλου που διαιωνίζεται.

Συμπερασματικά, μπορούμε να πούμε ότι η πλειονότητα των μαθητών παρουσιάζουν κοινωνική επάρκεια σύμφωνα με τις αξιολογήσεις των εκπαιδευτικών, τα αγόρια έχουν χειρότερες κοινωνικές δεξιότητες από τα κορίτσια, ενώ είναι πιο εχθρικά, αντικοινωνικά και με κακή μαθησιακή συμπεριφορά. Οι αλλοδαποί έχουν χειρότερες διαπροσωπικές σχέσεις και αυτοέλεγχο από τους γηγενείς και τέλος η σχολική επίδοση συνδέεται αντιστρόφως ανάλογα με την προβληματική συμπεριφορά, ενώ έχει θετική συσχέτιση με την κοινωνική επάρκεια (καλές διαπροσωπικές σχέσεις, αυτοέλεγχος, ακαδημαϊκές δεξιότητες). Τα παραπάνω είναι σημαντικά αποτελέσματα και δείχνουν την αναγκαιότητα εφαρμογής παρεμβατικών προγραμμάτων (πρωτογενούς, δευτερογενούς, ίσως και τριτογενούς πρόληψης), όπου μέσα από τα προγράμματα αυτά θα δίνεται η δυνατότητα υποστήριξης των μαθητών για την εκμάθηση κοινωνικών δεξιοτήτων και ακαδημαϊκών στρατηγικών, έτσι ώστε όλοι οι μαθητές να μπορούν να προσαρμοστούν καλύτερα στο σχολείο και να αναπτύσσουν επαρκείς και αποτελεσματικές κοινωνικές σχέσεις.

BIBΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Achenbach, T. M. & Edelbrock, C. (1991). *Manual for the Child Behavior Checklist and Child Behavior Profile*. Burlington, VT: University Associates in Psychiatry.

Asher, S. R. & Taylor, A. R. (1981). The social outcomes of mainstreaming: Sociometric assessment and beyond. *Exceptional Children Quarterly*, 1, 13-30.

Berner, M. L., Fee, V. E., & Turner, A. D. (2001). A multi-component social skills training program for pre-adolescent girls with few friends. *Child & Family Behavior Therapy*, 23(2), 1-18.

Bourdieu, P. & Wacquant, L. (1992). *An Invitation to Reflexive Sociology*. Cambridge: Polity Press.

Bourdieu, P. (1986). The Forms of Capital. In S. Baron, J. Field, & T. Schuller, (Eds), *Social Capital - Critical Perspectives*. Oxford: Oxford University Press.

Brislin, R. W. (1980). Translation and content analysis of oral and written materials. In H. C. Triadis & J. W. Berry (Eds), *Handbook of cross-cultural Psychology*. Boston: Allyn & Bacon.

Cartledge, G. & Milburn, J. F. (1978). The case for teaching social skills in the classroom. *Review of Educational Research*, 1, 133-156.

Cornwall, A. & Bawden, H. N. (1992). Reading disabilities and aggression: A critical review. *Journal of Learning Disabilities*, 25, 281-288.

Demaray, M., Ruffalo, S., Carlson, J. & Busse, T. (1995). Social skills assessment: A comparative evaluation of six published rating scales. *School Psychology Review*, 24(4), 648-671.

Dodge, K., Coie, J. & Brakke, N. (1982). Behavior patterns of socially rejected and neglected adolescents: The roles of social approach and aggression. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 10, 389-410.

Durkheim, E. (1968). *The Elementary Forms of Religious Life*. Paris, PUF.

Elksnin, N., & Elksnin, L. K. (1998). *Teaching occupational social skills*. Austin,: PRO-ED.

Fergusson, D. M. (1998). Stability and change in externalizing behaviors. *European Archives of Psychiatry and Clinical Neuroscience*, 248, 4-13.

Fraser, M. W., Nash, J. K., Galinsky, M. J., & Darwin, K. M. (2000). *Making choices: Social problem-solving skills for children*. Washington, DC: NASW Press.

Goodyer, I. M. (1990). *Life experiences, development and childhood psychiatry*. Chichester: John Wiley.

Gresham, F. M. & Elliott, S. N. (1990). *Social skills rating system*. Circle Pines, MN: American Guidance Service.

Gresham, F. M. (1992). Social skills and learning disabilities: Causal, concomitant, or co relational? *School Psychology Review*, 21, 348-360.

Gresham, F. M. & Reschly, D. J. (1987). Dimensions of social competence: Method factors in the assessment of adaptive behavior, social skills, and peer acceptance. *Journal of School Psychology*, 25, 367-381.

Herbert, M. (1992). *Ψυχολογικά προβλήματα εφηβικής ηλικίας*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Hinshaw, S. P. (1992). Externalizing behavior problems and academic underachievement in childhood and adolescents: Causal relationships and underlying mechanisms. *Psychological Bulletin*, 101, 127-155.

Hops, H. (1983). Children's social competence and skill: Current research practices and future directions. *Behavior Therapy*, 14, 3-18.

Korinek, L., & Pollaway, E.A. (1993). Social skills: Review and implications for instruction for students with mild mental retardation. In R.A. Gable., S.F. Warren. (Eds). *Strategies for teaching students with mild to severe mental retardation*. (pp.71-97). London: Jessica Kingsley Publishers.

Kupersmidt, J. B. & Coie, J. D. (1990). Preadolescent peer status, aggression and school adjustment as predictors of externalizing problems in adolescence. *Child Development*, 6, 1350-1362.

Lindsey, J. D., Daniels, V. I. & Rutledge, D. D. (1985). The learning disabilities and juvenile delinquency link: A major concern for professional. *High School Journal*, 69(2), 126-131.

Loeber, R. & Dishion, T. (1983). Early predictors of male delinquency: A review. *Psychological Bulletin*, 94, 68-99.

Loeber, R. (1985). Patterns of development of antisocial child behavior. *Annals of Child Development*, 2, 77-116.

Loeber, R. (1990). Development and risk factors of juvenile antisocial behavior and delinquency. *Clinical Psychology Review*, 10, 1-41.

McFall, R. M. (1982). *A review and reformulation of the concept of social skills*.

Merrel, K. W. (1993). *School Social Behavior Scales*. Brandon, VT: Clinical Psychology.

Merrell, K., Sanders, D. & Popinga, M. (1993). Teacher ratings of student social behaviour as a predictor of special education status: Discriminant validity of the School Social Behaviour Scales. *Journal of Psycho educational Assessment*, 11(3), 220-231.

Milling, K. (1999). Perceived social skills and social competence in maltreated children. *American Journal of Orthopsychiatry*, 69(4), Oct 1999, 465-481.

Motti-Stefanidi, F., Besevegis, E., Giannitsas, N. (1996). Teachers' perceptions of school-age children's competence and mental health. *European Journal of Personality*, 10, 263-282.

Parker, J. & Asher, S. (1987). Peer relations and later personal adjustment: Are low-accepted children at risk? *Psychological Bulletin*, 102, 357-389.

Pierrehumbert, B., Zanone, F., Kauer-Tchicaloff, C. & Plancherel, B. (1988). Image de soi et echec scolaire. *Bulletin de Psychologie*, 41(3), 333-345.

Shuster, T. (1997). *The comparability of peer sociometric measures with the School Social Behaviour Scales*. Dissertation-Abstracts-International-Section-A: Humanities and Social Sciences. V58 (6A).

Steele, K. (1999). *Social problem solving ability and classroom social functioning in learning disabled adolescents and comparison peers*. Dissertation-Abstracts-International-Section-A.: Humanities and Social Sciences. V59 (12A).

Trower, P., Bryant, B. & Argyle, M. (1978). *Social skills and mental health*. London: T. & A. Constable.

Walker, H. M. & Hops, H. (1976). Increasing academic achievement by reinforcing direct academic performance and/or facilitating nonacademic responses. *Journal of Educational Psychology*, 68, 218-225.

Walker, H., Steiber, S. & O'Neil, R. (1990). Middle school behavioral profiles of antisocial and at-risk control boys: Descriptive and predictive outcomes. *Exceptionality*, 1(1), 61-77.

Whiting, B. B. & Edwards, C. P. (1988). *Children of Different Worlds*. Cambridge, Mass: Harvard University Press.

Ανδρεαδάκης, Ν., Καϊλα, Μ., Ξανθάκου, Γ., Τσαμπαρλή – Κιτσάρα, Α., Φιλίππου, Γ. & Χρίστου, Κ. (1995). *Η σχολική αποτυχία από την «οικογένεια» του σχολείου στο «σχολείο» της οικογένειας*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Γιαβρίμης, Π. (2005). Αυτοαντίληψη αλλοδαπών μαθητών. *Σύγχρονη εκπαίδευση*, 140, 44-55.

Καλαντζή - Azizi, Α. & Μπεζεβέγκης, Η. (1990). Αξιολόγηση από δασκάλους της προβληματικής συμπεριφοράς παιδιών σχολικής ηλικίας. *Νεοελληνική Παιδεία*, 21, 106 - 124.

Καλαντζή-Αζίζι, Α. & Ζαφειροπούλου, Μ. (Επιμ.) (2004). *Προσαρμογή στο σχολείο*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Μόττη-Στεφανίδη, Φ., Μπεζεβέγκης, Η., & Γιαννίτσας, Ν. (1996). Χαρακτηριστικά προσωπικότητας και ψυχική υγεία του επαρκούς και ψυχολογικά υγιούς παιδιού: Η άποψη των γονέων. *Ψυχολογία (ειδικό τεύχος)*, 3(2), σελ. 58-71.

Μόττη-Στεφανίδη, Φ., Φισούν, Β., Τάκης, Ν., Richardson C. & Τσιάντης, Ι. (2000). Ψυχολογικά προβλήματα και ψυχολογική επάρκεια εφήβων: Σύγκριση της άποψης καθηγητών, γονέων και των ίδιων των εφήβων. *Παιδί και Έφηβος, Ψυχική Υγεία και Ψυχοπαθολογία*, 1, 69-82.

Παρασκευόπουλος, Ι. (1985). *Εξελικτική Ψυχολογία*. Τομ. 1-4. Αθήνα: Αυτοέκδοση.

Παρασκευόπουλος, Ι., Χασάπης, Ι., Κάσιμος, Χ. & Παπαγεωργίου, Κ. (1971). Προβληματική συμπεριφορά παιδιών σχολικής ηλικίας. *Σχολική Υγιεινή*, 32(4), 145-174.

Χαντζή, Α. & Παπαδάτος, Γ. (1990). Εκτιμήσεις των δασκάλων για τη συμπεριφορά των μαθητών στην τάξη: Πιθανοί παράγοντες που την επηρεάζουν. *Επιθεώρηση Συμβουλευτικής - Προσανατολισμού*, 12-13, 52-67.

Χατζηχρήστου, Χ. & Hopf, D. (1991). Προβλήματα συμπεριφοράς και σχολικής επίδοσης μαθητών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης σύμφωνα με τις εκτιμήσεις των εκπαιδευτικών. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 14-15, 107-143.

Πίνακας 1. Μέσοι όροι, τυπικές αποκλίσεις των διαστάσεων του ερωτηματολογίου SSBS για τους μαθητές του δείγματος

ΔΙΑΠΡΟΣΩΠΙΚΕΣ ΣΧΕΣΕΙΣ		ΑΚΑΔΗΜΑΪΚΕΣ ΔΕΞΙΟΤΗΤΕΣ		ΑΥΤΟΡΡΥΘΜΙΣΗ		ΕΧΘΡΙΚΟΣ - ΕΥΕΡΕΘΙΣΤΟΣ		ΚΑΚΗ ΜΑΘΗΣΙΑΚΗ ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑ	
ΜΕΣΟΣ ΟΡΟΣ	ΤΥΠΙΚΗ ΑΠΟΚΛΙΣΗ	ΜΕΣΟΣ ΟΡΟΣ	ΤΥΠΙΚΗ ΑΠΟΚΛΙΣΗ	ΜΕΣΟΣ ΟΡΟΣ	ΤΥΠΙΚΗ ΑΠΟΚΛΙΣΗ	ΜΕΣΟΣ ΟΡΟΣ	ΤΥΠΙΚΗ ΑΠΟΚΛΙΣΗ	ΜΕΣΟΣ ΟΡΟΣ	ΤΥΠΙΚΗ ΑΠΟΚΛΙΣΗ
2, 89	1, 09	3, 45	1, 02	3, 41	1, 06	1, 37	0, 58	1, 33	0, 52

Πίνακας 2. Μέσοι όροι, τυπικές αποκλίσεις και t-test των διαστάσεων των αξιολογήσεων της συμπεριφοράς με το ερωτηματολόγιο SSBS ως προς το φύλο του μαθητή

ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ	ΦΥΛΟ	ΜΕΣΟΣ ΟΡΟΣ	ΤΥΠΙΚΗ ΑΠΟΚΛΙΣΗ	t(228)
ΔΙΑΠΡΟΣΩΠΙΚΕΣ ΣΧΕΣΕΙΣ	Αγόρι	2, 69	1, 05	-3, 077*
	Κορίτσι	3, 16	1, 04	
ΑΚΑΔΗΜΑΪΚΕΣ ΔΕΞΙΟΤΗΤΕΣ	Αγόρι	3, 15	0, 99	-4, 886*
	Κορίτσι	3, 85	0, 94	
ΑΥΤΟΡΡΥΘΜΙΣΗ	Αγόρι	3, 07	1, 16	-4, 228*
	Κορίτσι	3, 71	0, 99	
ΕΧΘΡΙΚΟΣ	Αγόρι	1, 51	0, 67	3, 096*
	Κορίτσι	1, 24	0, 38	
ΚΑΚΗ ΜΑΘΗΣΙΑΚΗ ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑ	Αγόρι	1, 42	0, 60	2, 002*
	Κορίτσι	1, 26	0, 36	
ΑΝΤΙΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑ	Αγόρι	1, 35	0, 68	2, 867*
	Κορίτσι	1, 12	0, 22	

Σημείωση. ΜΕΣΟΣ ΟΡΟΣ.: Μέσος όρος. ΤΥΠΙΚΗ ΑΠΟΚΛΙΣΗ.: Τυπική απόκλιση *: Στατιστικώς σημαντικό

Πίνακας 3. Μέσοι όροι, τυπικές αποκλίσεις και t-test των διαστάσεων των αξιολογήσεων της συμπεριφοράς με το ερωτηματολόγιο SSBS ως προς τη χώρα καταγωγής του μαθητή

ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ	ΧΩΡΑ	ΜΕΣΟΣ ΟΡΟΣ	ΤΥΠΙΚΗ ΑΠΟΚΛΙΣΗ	t(228)
ΔΙΑΠΡΟΣΩΠΙΚΕΣ ΣΧΕΣΕΙΣ	Γηγενείς	2, 96	1, 07	2, 694*
	Αλλοδαποί	2, 35	0, 88	
ΑΚΑΔΗΜΑΪΚΕΣ ΔΕΞΙΟΤΗΤΕΣ	Γηγενείς	3, 49	1, 02	1, 677
	Αλλοδαποί	3, 12	1, 06	
ΑΥΤΟΡΡΥΘΜΙΣΗ	Γηγενείς	3, 40	1, 04	2, 390*
	Αλλοδαποί	2, 86	1, 22	
ΕΧΘΡΙΚΟΣ	Γηγενείς	1, 37	0, 53	-1, 711
	Αλλοδαποί	1, 59	0, 95	
ΚΑΚΗ ΜΑΘΗΣΙΑΚΗ ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑ	Γηγενείς	1, 34	0, 56	-1, 027
	Αλλοδαποί	1, 46	0, 55	
ΑΝΤΙΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑ	Γηγενείς	1, 23	0, 48	-1, 416
	Αλλοδαποί	1, 40	0, 91	

Σημείωση. ΜΕΣΟΣ ΟΡΟΣ.: Μέσος όρος. ΤΥΠΙΚΗ ΑΠΟΚΛΙΣΗ.: Τυπική απόκλιση *: Στατιστικώς σημαντικό

Πίνακας 4. Ανάλυση διακύμανσης και μέσοι όροι των παραγόντων ερωτηματολογίου SSBS ως προς την επίδοση του μαθητή.

ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ	ΕΠΙΔΟΣΗ	ΜΕΣΟΣ ΟΡΟΣ	ΤΥΠΙΚΗ ΑΠΟΚΛΙΣΗ	F(2, 226)
ΔΙΑΠΡΟΣΩΠΙΚΕΣ ΣΧΕΣΕΙΣ	ΧΑΜΗΛΗ	1, 87	0, 45	51, 870*
	ΜΕΣΗ	2, 82	0, 97	
	ΥΨΗΛΗ	4, 06	0, 68	
ΑΚΑΔΗΜΑΪΚΕΣ ΔΕΞΙΟΤΗΤΕΣ	ΧΑΜΗΛΗ	2, 25	0, 48	73, 233*
	ΜΕΣΗ	3, 43	0, 89	
	ΥΨΗΛΗ	4, 61	0, 41	
ΑΥΤΟΡΡΥΘΜΙΣΗ	ΧΑΜΗΛΗ	2, 33	0, 67	40, 726*
	ΜΕΣΗ	3, 31	0, 95	
	ΥΨΗΛΗ	4, 38	0, 94	
ΕΧΘΡΙΚΟΣ	ΧΑΜΗΛΗ	1, 65	0, 82	3, 399*
	ΜΕΣΗ	1, 36	0, 55	
	ΥΨΗΛΗ	1, 31	0, 51	
ΚΑΚΗ ΜΑΘΗΣΙΑΚΗ ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑ	ΧΑΜΗΛΗ	1, 57	0, 96	3, 561*
	ΜΕΣΗ	1, 34	0, 46	
	ΥΨΗΛΗ	1, 20	0, 30	
ΑΝΤΙΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑ	ΧΑΜΗΛΗ	1, 47	0, 82	3, 640*
	ΜΕΣΗ	1, 24	0, 52	
	ΥΨΗΛΗ	1, 11	0, 24	

Σημείωση. ΜΕΣΟΣ ΟΡΟΣ.: Μέσος όρος. ΤΥΠΙΚΗ ΑΠΟΚΛΙΣΗ.: Τυπική απόκλιση *: Στατιστικώς σημαντικό

Πίνακας 5. Ιεραρχική ανάλυση πολλαπλής παλινδρόμησης των εκτιμήσεων των εκπαιδευτικών για τη συμπεριφορά των μαθητών στη σχολική επίδοση των μαθητών

ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ	Μεταβολές					Συντελεστές		
	C	R	R ²	F	P	Beta	t	p
Ακαδημαϊκές δεξιότητες						0, 535	4, 396	0, 000
Αυτορρύθμιση	5, 17	0, 73	0, 51	26, 93	0, 000	0, 195	2, 530	0, 012
Εχθρικός – ευερέθιστος						-0, 193	-1, 969	0, 049
Αντικοινωνική συμπεριφορά						-0, 201	-2, 250	0, 025
<i>Φύλο</i>						-0, 117	-2, 230	0, 027

Σημείωση: Εξαρτημένη μεταβλητή: Σχολική επίδοση.