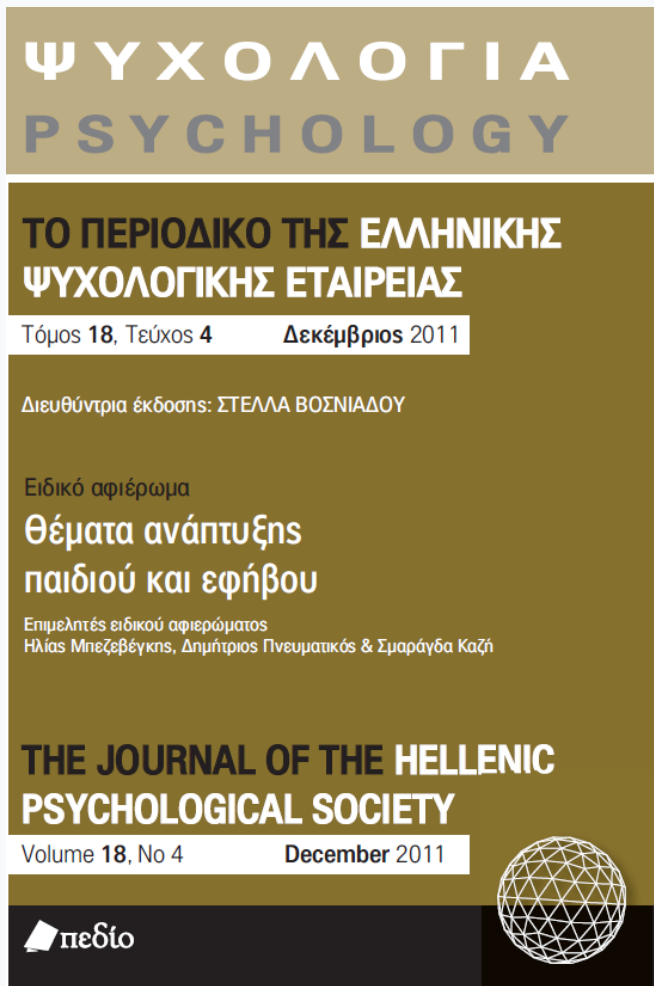


## Psychology: the Journal of the Hellenic Psychological Society

Vol 18, No 4 (2011)



### Examination of developmental characteristics of school and psychosocial adjustment of preschool and school aged children according to the standardized test of Psychosocial Adjustment

Χρυσή Χατζηχρήστου, Φωτεινή Πολυχρόνη, Ηλίας Μπεζεβέγκης, Κώστας Μυλωνάς

doi: [10.12681/psy\\_hps.23737](https://doi.org/10.12681/psy_hps.23737)

Copyright © 2020, Χρυσή Χατζηχρήστου, Φωτεινή Πολυχρόνη, Ηλίας Μπεζεβέγκης, Κώστας Μυλωνάς



This work is licensed under a [Creative Commons Attribution-ShareAlike 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/).

#### To cite this article:

Χατζηχρήστου Χ., Πολυχρόνη Φ., Μπεζεβέγκης Η., & Μυλωνάς Κ. (2020). Examination of developmental characteristics of school and psychosocial adjustment of preschool and school aged children according to the standardized test of Psychosocial Adjustment. *Psychology: The Journal of the Hellenic Psychological Society*, 18(4), 503–524. [https://doi.org/10.12681/psy\\_hps.23737](https://doi.org/10.12681/psy_hps.23737)

# Διερεύνηση εξελικτικών χαρακτηριστικών σχολικής και ψυχοκοινωνικής προσαρμογής παιδιών προσχολικής και σχολικής ηλικίας με βάση το σταθμισμένο τεστ Ψυχοκοινωνικής Προσαρμογής

ΧΡΥΣΗ ΧΑΤΖΗΧΡΗΣΤΟΥ<sup>1</sup>, ΦΩΤΕΙΝΗ ΠΟΛΥΧΡΟΝΗ<sup>2</sup>,

ΗΛΙΑΣ ΜΠΕΖΕΒΕΓΚΗΣ<sup>3</sup> & ΚΩΣΤΑΣ ΜΥΛΩΝΑΣ<sup>4</sup>

## ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Εμπειρικά δεδομένα δείχνουν ότι συγκεκριμένες ψυχοκοινωνικές παράμετροι σχετίζονται με τη μαθησιακή διαδικασία, τη σχολική επίδοση και γενικότερα την προσαρμογή του παιδιού στο σχολείο και την οικογένεια. Ο σκοπός της παρούσας έρευνας είναι η διερεύνηση της σχολικής κοινωνικής και συναισθηματικής προσαρμογής παιδιών νηπιαγωγείου και δημοτικού και ο εντοπισμός παιδιών που βρίσκονται σε ομάδες υψηλού κινδύνου για δυσκολίες ψυχοκοινωνικής προσαρμογής. Για το σκοπό αυτό χρησιμοποιήθηκαν οι κλίμακες του εκπαιδευτικού παιδιών προσχολικής και σχολικής ηλικίας από το σταθμισμένο Τεστ Ψυχοκοινωνικής Προσαρμογής (Χατζηχρήστου, Πολυχρόνη, Μπεζεβέγκης, & Μυλωνάς, 2008). Το δείγμα αποτέλεσαν αναφορές εκπαιδευτικών για 432 παιδιά νηπιαγωγείου και για 800 παιδιά δημοτικού από όλη την Ελλάδα. Τα αποτελέσματα έδειξαν θετικότερη ψυχοκοινωνική προσαρμογή για τη μικρότερη ηλικιακή ομάδα του δημοτικού, ειδικότερα στις υποκλίμακες «σχολική επάρκεια» και «προβλήματα συμπεριφοράς», καθώς και στις επιμέρους διαστάσεις τους. Επιπλέον εντοπίστηκαν διαφυλικές διαφορές κυρίως στις επιμέρους διαστάσεις της σχολικής και της συναισθηματικής επάρκειας, όπου τα κορίτσια σημείωσαν μεγαλύτερες τιμές, ενώ το αντίθετο βρέθηκε για τα προβλήματα συμπεριφοράς. Τέλος, βρέθηκαν παρόμοια προφίλ στις ομάδες υψηλού κινδύνου για δυσκολίες σχολικής και ψυχοκοινωνικής προσαρμογής για την προσχολική και τη σχολική ηλικία. Τα αποτελέσματα της έρευνας συμβάλλουν στην κατανόηση των παραγόντων που είναι προστατευτικοί και των παραγόντων επικινδυνότητας για τη σχολική και ψυχοκοινωνική προσαρμογή των παιδιών προσχολικής και σχολικής ηλικίας, και είναι σημαντικά για το σχεδιασμό και την εφαρμογή προγραμμάτων πρόληψης και έγκαιρης παρέμβασης στο σχολείο.

Λέξεις-κλειδιά: Σχολική και ψυχοκοινωνική προσαρμογή, Προσχολική και σχολική ηλικία, Προβλήματα συμπεριφοράς, Ομάδες υψηλού κινδύνου.

1. Διεύθυνση: Καθηγήτρια, Τομέας Ψυχολογίας, Τμήμα Φιλοσοφίας, Παιδαγωγικής και Ψυχολογίας, Φιλοσοφική Σχολή, Πανεπιστημιόπολη, Ιλίσια 15784, Αθήνα. Τηλ.: 2107277528. E-mail: hatzichr@psych.uoa.gr
2. Διεύθυνση: Επίκουρη Καθηγήτρια, Τομέας Ψυχολογίας, Τμήμα Φιλοσοφίας, Παιδαγωγικής και Ψυχολογίας, Φιλοσοφική Σχολή, Πανεπιστημιόπολη, Ιλίσια 15784, Αθήνα. Τηλ.: 2107277921. E-mail: fpolychr@psych.uoa.gr
3. Διεύθυνση: Καθηγητής, Τομέας Ψυχολογίας, Τμήμα Φιλοσοφίας, Παιδαγωγικής και Ψυχολογίας, Φιλοσοφική Σχολή, Πανεπιστημιόπολη, Ιλίσια 157 84, Αθήνα. Τηλ.: 2107277529. E-mail: ebesev@psych.uoa.gr
4. Διεύθυνση: Επίκουρος Καθηγητής, Τομέας Ψυχολογίας, Τμήμα Φιλοσοφίας, Παιδαγωγικής και Ψυχολογίας, Φιλοσοφική Σχολή, Πανεπιστημιόπολη, Ιλίσια 157 84, Αθήνα. Τηλ.: 2107277515. E-mail: kmylonas@psych.uoa.gr

## 1. Εισαγωγή

Τα τελευταία χρόνια υπάρχει μεγάλο ενδιαφέρον από τη διεθνή ερευνητική κοινότητα για την κοινωνική και συναισθηματική προσαρμογή των παιδιών, καθώς οι δεξιότητες αυτές είναι θεμελιώδεις και συμβάλλουν στην αποτελεσματική μαθησιακή διαδικασία και στην καλή ψυχική υγεία (Merrell, 2003. Merrell & Gimpel, 1998). Η αξιολόγηση ψυχοκοινωνικών διαστάσεων της προσαρμογής του παιδιού είναι ιδιαίτερα σημαντική, εφόσον μαζί με τις μαθησιακές διαστάσεις αποτελούν προβλεπτικούς παράγοντες για μετέπειτα δυσκολίες και είναι απαραίτητες για την πρόληψη και την έγκαιρη παρέμβαση. Επιπλέον, οι σύγχρονες προσεγγίσεις της σχολικής ψυχολογίας δίνουν έμφαση όχι μόνο στην απουσία προβλημάτων ή διαταραχών, αλλά κυρίως στην ανάπτυξη των κοινωνικών και συναισθηματικών δεξιοτήτων των παιδιών που συμβάλλουν στη θετική προσαρμογή, την ψυχική ανθεκτικότητα και την ψυχική ευεξία των ίδιων και του περιβάλλοντός τους (Hatzichristou, Lykitsakou, Lampropoulou, & Dimitropoulou, 2010. Meyers & Meyers, 2003. Χατζηχρήστου, Δημητροπούλου, Λυκισάκου, & Λαμπροπούλου, 2009). Σύμφωνα με τα οικολογικά-συστημικά μοντέλα, η ανάπτυξη των δεξιοτήτων που συμβάλλουν στην ψυχοκοινωνική επάρκεια και την προσαρμογή του παιδιού επιτυγχάνεται μέσα από την αλληλεπίδραση του ατόμου με το περιβάλλον του (για παράδειγμα, το σχολείο και την οικογένεια) (Bronfenbrenner & Morris, 1998), επομένως τονίζεται ότι το περιβάλλον στο οποίο βρίσκεται το παιδί δυνητικά διευκολύνει ή παρεμποδίζει την ανάπτυξη του.

Όπως αναφέρεται στη διεθνή βιβλιογραφία, συχνά τα παιδιά ξεκινούν το νηπιαγωγείο χωρίς να έχουν κατακτήσει βασικές κοινωνικές και συναισθηματικές δεξιότητες που είναι απαραίτητες για την επιτυχή μετάβαση και προσαρμογή τους στο επίσημο εκπαιδευτικό περιβάλλον (Rimm-Kaufman, Pianta, & Cox, 2000). Ενδιαφέρουσα μελέτη σε εθνικό δείγμα νηπιαγωγών στις ΗΠΑ έδειξε ότι, σύμφωνα με αναφορές εκπαιδευτικών, το 50% των παιδιών που ολοκλήρωναν το νηπιαγωγείο είχε σοβαρές δυσκολίες να ακολουθήσει

οδηγίες και να εργαστεί ανεξάρτητα, ενώ γενικότερα παρουσίαζε ανεπαρκείς σχολικές δεξιότητες (Rimm-Kaufman et al., 2000). Οι κοινωνικές και συναισθηματικές δεξιότητες είναι απαραίτητες τόσο για την κατανόηση του εαυτού όσο και για την επικοινωνία και την αλληλεπίδραση με τους άλλους, καθώς και για την ακαδημαϊκή επιτυχία. Η σπουδαιότητα της ανάπτυξης των δεξιοτήτων αυτών αναδεικνύεται από τα οφέλη που προκύπτουν στην ακαδημαϊκή, τη σχολική και την οικογενειακή ζωή (Merrell, 2003. Merrell & Gimpel, 1998. Merrell, Guldner, & Tran, 2008). Από την άλλη, σε ό,τι αφορά τις επιπτώσεις της ανεπαρκούς ανάπτυξης, τα αποτελέσματα διαχρονικών ερευνών με ομάδες τυπικών μαθητών και ειδικών ομάδων δείχνουν ότι τα ελλείμματα στον ψυχοκοινωνικό τομέα συνδέονται με παραβατική συμπεριφορά, σχολική διαρροή, προβλήματα ψυχικής υγείας και χαμηλή σχολική επίδοση (Asher & Coie, 1990. Buhs & Ladd, 2001. Merrell & Gimpel, 1998. McCabe, 2005. Rudolph & Asher, 2000).

Η ψυχοκοινωνική επάρκεια είναι μια σύνθετη, πολυδιάστατη έννοια, η οποία περιλαμβάνει συμπεριφορικά, γνωστικά και συναισθηματικά χαρακτηριστικά. Πρόκειται για μια ικανότητα που διευκολύνει το άτομο να επιτύχει βασικούς αναπτυξιακούς στόχους (Obradović, Van Dulmen, Yates, Carlson, & Egeland, 2006). Οι στόχοι αυτοί καλύπτουν όλους τους τομείς της ανθρώπινης ανάπτυξης: σωματικό, γνωστικό, κοινωνικό, συναισθηματικό ενώ συνήθως σε κάθε αναπτυξιακή περίοδο ένας από αυτούς προβάλλει περισσότερο επιτακτικός. Ειδικότερα, η κοινωνική και συναισθηματική επάρκεια αναφέρεται στην ικανότητα του ατόμου για αναγνώριση, διαχείριση και έκφραση των κοινωνικών και συναισθηματικών εκφάνσεων της ζωής του, έτσι ώστε να διαχειρίζεται αποτελεσματικά βασικά θέματα της ζωής, όπως είναι η μάθηση, η διαμόρφωση ικανοποιητικών διαπροσωπικών σχέσεων, η επίλυση καθημερινών προβλημάτων και η προσαρμογή στις πολύπλοκες απαιτήσεις της αναπτυξιακής του πορείας (Elias et al., 1997).

Οι συνήθεις κλίμακες αξιολόγησης από εκπαιδευτικούς χορηγούνται ως μεμονωμένες κλίμακες που αξιολογούν κυρίως αρνητικές διαστά-

σεις προσαρμογής, όπως προβλήματα συμπεριφοράς (Achenbach, Conners κ.λπ.). Πρόσφατα δημιουργήθηκαν ορισμένες κλίμακες που αξιολογούν τις κοινωνικές δεξιότητες των παιδιών (π.χ. Merrell, 2003). Η πολυδιάστατη δομή των κοινωνικών και συναισθηματικών δεξιοτήτων παιδιών προσχολικής και σχολικής ηλικίας και η έμφαση στην αξιολόγηση θετικών διαστάσεων στην προσαρμογή, παράλληλα με την ανίχνευση δυσκολιών-ελλειμμάτων στη συμπεριφορά των παιδιών, αποτελούν το βασικό θεωρητικό πλαίσιο της παρούσας εργασίας.

Στην επόμενη ενότητα θα περιγραφούν το βασικό θεωρητικό πλαίσιο και τα εξελικτικά χαρακτηριστικά τριών διαστάσεων της θετικής προσαρμογής του παιδιού, της κοινωνικής, της συναισθηματικής και της σχολικής επάρκειας, καθώς και των προβλημάτων συμπεριφοράς που προκύπτουν ως αρνητική διάσταση της προσαρμογής του παιδιού.

### **Κοινωνική, συναισθηματική, σχολική επάρκεια και προβλήματα συμπεριφοράς**

Κοινωνική επάρκεια θεωρείται η ικανότητα της αλληλεπίδρασης σε ένα δεδομένο κοινωνικό πλαίσιο με τρόπους που είναι κοινωνικά αποδεκτοί, λειτουργικοί και μη επιβλαβείς για τους άλλους (Gresham, Sugai, & Horner, 2001). Πρόκειται για αξιολογικό όρο που αναφέρεται στη συνολική αποτελεσματικότητα των κοινωνικών συμπεριφορών του ατόμου και βασίζεται σε συμπεράσματα ή κρίσεις σχετικά με το πόσο αποτελεσματικά το άτομο διεκπεραιώνει κοινωνικές δραστηριότητες (Merrell & Gimpel, 1998). Ο όρος «κοινωνικές δεξιότητες» αναφέρεται σε συγκεκριμένες δεξιότητες, τις οποίες το άτομο χρειάζεται να κατέχει προκειμένου να αξιολογηθεί ως ικανό ή όχι σε ένα δεδομένο έργο.

Οι βασικές κοινωνικές δεξιότητες που περιλαμβάνονται στα περισσότερα θεωρητικά μοντέλα της κοινωνικής επάρκειας είναι οι σχέσεις με συνομηλίκους, η διεκδίκηση, η υπακοή/συμμόρφωση σε κανόνες και οι σχολικές δεξιότητες, όπως η επιμονή στο στόχο, τα κίνητρα, η οργάνωση και ο σχεδιασμός μιας δραστηριότητας

κ.λπ., καθώς και οι δείκτες ελλειμματικής κοινωνικής επάρκειας, όπως τα προβλήματα συμπεριφοράς (Gresham & Elliott, 1990). Στη σχετική βιβλιογραφία, οι κοινωνικές δεξιότητες στο μικροσύστημα του σχολείου δίνουν επίσης έμφαση στη σημασία της αλληλεπίδρασης ανάμεσα στους μαθητές και τους εκπαιδευτικούς στο πλαίσιο του συστημικού μοντέλου ανάπτυξης (Pianta, & Stuhlman, 2004). Στην παρούσα έρευνα επικεντρωνόμαστε στις δεξιότητες της κοινωνικής επάρκειας ως προς τον εαυτό και τις σχέσεις με τους συνομηλίκους.

Οι αναμενόμενες κοινωνικές δεξιότητες σε κάθε ηλικία είναι συνάρτηση της εξελικτικής φάσης στην οποία βρίσκεται το παιδί. Στην προσχολική ηλικία, η τήρηση της σειράς στο παιχνίδι με άλλους, το μοίρασμα των παιχνιδιών, η έκφραση συμπάθειας και η ικανότητα έναρξης και διατήρησης μιας σχέσης αλληλεπίδρασης αποτελούν δείκτες κοινωνικής επάρκειας. Στη σχολική ηλικία, χαρακτηριστικά κοινωνικής επάρκειας θεωρούνται η συνεργατικότητα, η ικανότητα συμμετοχής σε ομαδική εργασία, η επικοινωνιακή δεξιότητα, η ηγετική ικανότητα, η δημιουργία σταθερών φιλικών δεσμών, καθώς και η έκφραση αποδοχής και σεβασμού απέναντι στους συνομηλίκους (Obregon et al., 2006). Διαχρονικές μελέτες έδειξαν ότι υπάρχει μια σχετική σταθερότητα στην ανάπτυξη της κοινωνικής συμπεριφοράς. Κοινωνικές συμπεριφορές που παρατηρούνται στην προσχολική ηλικία σχετίζονται με παρόμοιες συμπεριφορές που εμφανίζονται στα χρόνια του δημοτικού σχολείου και στην ηλικία των είκοσι ετών (Eisenberg, Guthrie, Murphy, Shepard, Cumberland, & Carlo, 1999). Στις εκτιμήσεις των εκπαιδευτικών, οι κοινωνικές δεξιότητες του παιδιού αξιολογούνται κυρίως με βάση το κριτήριο της ρύθμισης του συναισθήματος και της συμπεριφοράς έτσι, τα παιδιά με μεγαλύτερη αυτορρύθμιση, που αποφεύγουν τις συγκρούσεις, εισπράττουν μεγαλύτερη αποδοχή και λαμβάνουν υψηλότερες τιμές στην κλίμακα της κοινωνικής επάρκειας (Eisenberg et al., 1999).

Η συναισθηματική επάρκεια αναφέρεται στην ικανότητα του παιδιού να αναγνωρίζει και να διαχειρίζεται τα συναισθήματα του ίδιου και του πε-

ριβάλλοντός του, και να χρησιμοποιεί κατάλληλες στρατηγικές ρύθμισης συναισθημάτων και αντιμετώπισης του στρες (Χατζηχρήστου, 2004, 2008). Η συναισθηματική επάρκεια (με τις διαστάσεις της, όπως η επίγνωση των συναισθημάτων του εαυτού, η ενσυναίσθηση, η διαχείριση και η ρύθμιση συναισθημάτων, η διαχείριση του στρες) αποτελεί έναν από τους προβλεπτικούς παράγοντες της μελλοντικής ικανότητας του παιδιού να διαχειριστεί ικανοποιητικά τις απαιτήσεις του περιβάλλοντος, να εμφανίσει θετικές συμπεριφορές, υψηλή σχολική επίδοση και καλή σχολική προσαρμογή (Zins, Bloodworth, Weissberg, & Walberg, 2004).

Η τρίτη θετική διάσταση της ψυχοκοινωνικής επάρκειας που εξετάζεται στην παρούσα έρευνα είναι η σχολική επάρκεια. Για την κατάκτησή της απαιτείται από το μαθητή, εκτός από τις βασικές δεξιότητες ανάγνωσης, γραφής και αριθμητικής, να διαθέτει δεξιότητες που θα τον διευκολύνουν στην προσεκτική παρακολούθηση του μαθήματος, στην οργάνωση της σκέψης και της μελέτης, και στην ολοκλήρωση των σχολικών του εργασιών. Επιμέρους διαστάσεις της σχολικής επάρκειας είναι η συμμόρφωση σε οδηγίες και κανόνες, η συμμετοχή σε ομάδα υιοθετώντας αποδεκτές για το σύνολο συμπεριφορές (π.χ. το παιδί να περιμένει τη σειρά του), η επιμονή στο στόχο, τα κίνητρα, η οργάνωση και ο σχεδιασμός μιας δραστηριότητας. Γενικά, οι δεξιότητες που αφορούν το σχολείο συνδέονται με τομείς όπως η ανεξαρτησία, η υπευθυνότητα, η αυτορρύθμιση και η συνεργασία (Cooper & Farran, 1988).

Σχετικά με τα προβλήματα συμπεριφοράς που αποτελούν δείκτες δυσκολιών ψυχοκοινωνικής προσαρμογής, υπάρχει πλήθος εμπειρικών δεδομένων για τη συχνότητα, την τυπολογία και τα αναπτυξιακά τους χαρακτηριστικά καθώς και τις επιπτώσεις τους στη σχολική προσαρμογή (Alexander, Entwisle, & Dauber, 1993. Campbell, 1995. Deator-Deckard, Dodge, Bates, & Pettit, 1998. Schaeffer, Petras, & Jalongo, 2003). Γενικά, μια συμπεριφορά χαρακτηρίζεται ως προβληματική όταν είναι μη λειτουργική τόσο για το ίδιο το παιδί όσο και για τις σχέσεις του με τους άλλους. Αναμένεται ότι η ηλικία, το φύλο, η κοινωνικοοι-

κονομική κατάσταση της οικογένειας, η αλληλεπίδραση του παιδιού με το κοινωνικό περιβάλλον, καθώς και τα πρότυπα και οι αξίες του συγκεκριμένου κοινωνικοπολιτισμικού περιβάλλοντος στο οποίο ζει και αναπτύσσεται επηρεάζουν το βαθμό και τη συχνότητα εμφάνισης προβλημάτων συμπεριφοράς (Hatzichristou & Hopf, 1996. Rutter, 2000. Χατζηχρήστου & Hopf, 1991).

Από την ανασκόπηση της σχετικής βιβλιογραφίας διαπιστώνεται ότι το μεγαλύτερο ερευνητικό ενδιαφέρον συγκεντρώνουν τα εξωτερικευμένα προβλήματα, κυρίως λόγω της ευκολίας ανίχνευσής τους, σε αντίθεση με τις δυσκολίες ενδοπροσωπικής προσαρμογής, οι οποίες συνήθως περνούν απαρατήρητες από τους ενηλίκους (Rubin & Coplan, 2004). Τόσο τα προβλήματα εξωτερικευμένης όσο και τα προβλήματα εσωτερικευμένης συμπεριφοράς έχουν σοβαρές επιπτώσεις στην προσαρμογή του παιδιού, καθώς συνδέονται με χαμηλή αυτοεκτίμηση, κοινωνική απόρριψη και απομόνωση, ψυχοσωματικά προβλήματα, χαμηλή σχολική επίδοση και άρνηση παρακολούθησης του σχολείου, και γενικότερα ανεπαρκείς κοινωνικές δεξιότητες (Burgess, Wojslawowicz, Rubin, Rose-Krasnor, Booth-LaForce et al., 2006. Farmer & Bierman, 2002. Nelson, Rubin, & Fox, 2005).

Υπάρχουν περιορισμένα εμπειρικά δεδομένα σχετικά με την ψυχοκοινωνική προσαρμογή των παιδιών στα ελληνικά σχολεία, καθώς και έλλειψη έγκυρων και αξιόπιστων εργαλείων που να αξιολογούν θετικές και αρνητικές διαστάσεις της προσαρμογής (οι διαθέσιμες κλίμακες στα Ελληνικά αφορούν κυρίως προβλήματα συμπεριφοράς και ΔΕΠ-Υ βλ. ενδεικτικά Achenbach & Rescorla, 2003. Καλαντζή-Αζίζι, Αγγελή, & Ευσταθίου, 2005).

Οι στόχοι της παρούσας έρευνας είναι δύο: (α) να σκιαγραφηθούν οι κοινωνικές, συναισθηματικές και σχολικές δεξιότητες και τα προβλήματα συμπεριφοράς των παιδιών της προσχολικής (5-6 έτη) και της σχολικής ηλικίας (6-8, 8-10, 10-12 έτη), σύμφωνα με αναφορές των εκπαιδευτικών, σε συνάρτηση με το φύλο και την ηλικία σε πανελλαδικό αντιπροσωπευτικό δείγμα (β) να εντοπιστούν τα παιδιά που ανήκουν σε ομάδες υψηλού κινδύνου στις υποκλίμακες και στις επι-

**Πίνακας 1**  
**Ταυτότητα δείγματος (προσχολική και σχολική ηλικία)**

Φύλο					
Σχολική ηλικία (N=793)			Προσχολική ηλικία (N=420)		
Αγόρια		Κορίτσια	Αγόρια		Κορίτσια
400 (50,4%)		393 (49,6%)	231 (55%)		189 (45%)
Ηλικία					
5-6 ετών: 420 (100%)					
6-8 ετών: 221 (27,6%)					
8-10 ετών: 208 (26%)					
10-12 ετών: 371 (46,4%)					
Τάξεις					
Α' = 15,3% , Β' = 12,2%, Γ' = 14%, Δ' = 12,1%, Ε' = 22,1%, Στ' = 24,3%					
Εκτίμηση σχολικής επίδοσης (σχολική ηλικία)					
Πολύ χαμηλή		Μέση		Υψηλή & Πολύ υψηλή	
Ανάγνωση	Αριθμητική	Ανάγνωση	Αριθμητική	Ανάγνωση	Αριθμητική
4,50%	8,60%	39%	39,30%	56,50%	52,10%

μέρους διαστάσεις της κλίμακας, και να διερευνηθούν πιθανές διαφορές μεταξύ των ηλικιακών ομάδων που συμμετέχουν στην έρευνα.

## 2. Μέθοδος

### Δείγμα

Στην έρευνα συμμετείχαν 432 μαθητές και μαθήτριες νηπιαγωγείου και 800 μαθητές και μαθήτριες δημοτικού, των οποίων τα στοιχεία συγκεντρώθηκαν από 97 εκπαιδευτικούς προσχολικής ηλικίας και 184 εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης αντίστοιχα. Η δειγματοληπτική μέθοδος για τη συλλογή των ερευνητικών στοιχείων και τη στάθμιση του εργαλείου βασίστηκε στην κατά στρώματα τυχαία δειγματοληψία (stratified-quota sampling). Οι μεταβλητές διαστρωμάτωσης ήταν η ηλικία των παιδιών, το φύλο και η περιοχή μόνιμης κατοικίας (αστική, ημιαστική, αγροτική), σύμφωνα με τις αντίστοιχες ποσοστώσεις, όπως

αυτές ανευρέθησαν στους καταλόγους (απογραφή 2001) της Εθνικής Στατιστικής Υπηρεσίας της Ελλάδος ([www.statistics.gr](http://www.statistics.gr)). Τα δεδομένα που χρησιμοποιήθηκαν στην παρούσα έρευνα προέρχονται από τη στάθμιση της συγκεκριμένης κλίμακας σε αντιπροσωπευτικό δείγμα μαθητών της χώρας μας. Σχετικές πληροφορίες για τη διαδικασία κατασκευής του ερωτηματολογίου και τη μετρική ανάλυση περιλαμβάνονται στον Οδηγό Εξεταστή του Τεστ Ψυχοκοινωνικής Προσαρμογής (Χατζηχρήστου, Πολυχρόνη, Μπεζεβέγκης, & Μυλωνάς, 2008β).

Η συμπλήρωση του ερωτηματολογίου από τους εκπαιδευτικούς έγινε στο σχολείο. Η διάρκεια συμπλήρωσης του ερωτηματολογίου για κάθε εκπαιδευτικό είχε υπολογιστεί στα 40 λεπτά περίπου. Κατά τη διαδικασία τηρήθηκαν οι δεοντολογικοί κανόνες της έρευνας. Τα στοιχεία συνελέγησαν κατά το διάστημα από τον Απρίλιο έως τον Ιούνιο 2007 από νηπιαγωγεία και δημοτικά σχολεία της χώρας. Για την πρόσβαση στα

σχολεία είχε ληφθεί έγκριση από το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Τα χαρακτηριστικά του δείγματος των παιδιών της προσχολικής και της σχολικής ηλικίας παρουσιάζονται στους Πίνακες 1 και 2. Για τα παιδιά, εκτός από τα δημογραφικά χαρακτηριστικά του φύλου και της ηλικίας, είναι διαθέσιμες οι εξής μετρήσεις: (α) το εάν το παιδί έχει παραπεμφθεί προς αξιολόγηση σε ειδικό (β) το εάν το παιδί έχει λάβει διάγνωση (γ) το εάν ο εκπαιδευτικός θεωρεί ότι το παιδί είναι πιθανό να αντιμετωπίζει μαθησιακές δυσκολίες (δ) η γενική εκτίμηση του εκπαιδευτικού για τις νοητικές ικανότητες του παιδιού σε μια πεντάβαθμη κλίμακα μέτρησης (από -2 = πολύ κάτω του μέσου όρου έως 2 = πολύ πάνω του μέσου όρου) και (ε) η γενική εκτίμηση του εκπαιδευτικού για τη σχολική επίδοση (ανάγνωση, γραφή, αριθμητική, ιστορία, φυσική) του παιδιού σε μια πεντάβαθμη κλίμακα μέτρησης (από 1 = πολύ κάτω του μέσου όρου έως 5 = πολύ πάνω του μέσου όρου).

Ως προς τα άλλα χαρακτηριστικά του δείγματος, οι εκπαιδευτικοί δήλωσαν πιθανές μαθησιακές δυσκολίες για το 15,5% ( $N=66$ ) των παιδιών νηπιαγωγείου και το 15,6% ( $N=124$ ) του δείγματος των παιδιών δημοτικού. Το 7,2% των παιδιών νηπιαγωγείου ( $N=31$ ) και το 5,9% ( $N=46$ ) των παιδιών δημοτικού είχαν παραπεμφθεί προς αξιολόγηση σε ειδικό, ενώ το 6% ( $N=26$ ) των παιδιών νηπιαγωγείου και το 6,3% ( $N=33$ ) των παιδιών δημοτικού είχαν επίσημη διάγνωση (κυρίως μαθησιακές δυσκολίες-δυσλεξία, ΔΕΠΥ και οριακή νοημοσύνη), όπως σημειώνουν οι εκπαιδευτικοί. Οι εκπαιδευτικοί γνώριζαν τα παιδιά κατά μέσο όρο για 11,6 μήνες (παιδιά νηπιαγωγείου) και 14,4 μήνες (παιδιά δημοτικού). Το 5,1% ( $N=22$ ) των παιδιών νηπιαγωγείου και το 7,8% ( $N=62$ ) των παιδιών δημοτικού του δείγματος είχαν γεννηθεί εκτός Ελλάδας. Η προϋπηρεσία των εκπαιδευτικών παιδιών προσχολικής ηλικίας ήταν 16,01 χρόνια (Τ.Α.=9,42) και των εκπαιδευτικών παιδιών σχολικής ηλικίας 14,92 χρόνια (Τ.Α.=8,90).

## Μέσο συλλογής δεδομένων

Χρησιμοποιήθηκε το Τεστ Ψυχοκοινωνικής Προσαρμογής για παιδιά προσχολικής και σχολικής ηλικίας (Χατζηχρήστου, Πολυχρόνη, Μπεξεβέγκης, & Μυλωνάς, 2008α), τα οποίο σταθμίστηκε στο πλαίσιο προγράμματος ΕΠΕΑΕΚ<sup>3</sup> και έχει στόχο να εντοπίσει δεξιότητες και δυσκολίες στον κοινωνικό και το συναισθηματικό τομέα και στη σχολική προσαρμογή σε παιδιά νηπιαγωγείου και δημοτικού σχολείου.

Ψυχομετρικά εργαλεία για την ανίχνευση των ψυχοκοινωνικών δυσκολιών για παιδιά προσχολικής και σχολικής ηλικίας, με βάση αναφορές εκπαιδευτικών, γονέων και αυτοαξιολογήσεις των μαθητών, χρησιμοποιούνται εκτεταμένα σε πολλές χώρες και θεωρούνται αρκετά έγκυρες και αξιόπιστες (Barkley, 1990. Brandon, Kehle, Jenson, & Clark, 1990. Kamphaus & Frick, 1996. Witt, Heffer, & Pfeifer, 1990). Το συγκεκριμένο εργαλείο είναι το πρώτο σταθμισμένο στον ελληνικό χώρο που εξετάζει τις παρακάτω μεταβλητές.

Το Τεστ Ψυχοκοινωνικής Προσαρμογής απαρτίζεται από τρεις επιμέρους κλίμακες: (α) κλίμακα εκπαιδευτικού για παιδιά προσχολικής ηλικίας (4-6 ετών) (β) κλίμακα εκπαιδευτικού για παιδιά σχολικής ηλικίας (7-12 ετών) και (γ) κλίμακα αυτοαναφοράς για παιδιά σχολικής ηλικίας (10-12 ετών). Η κλίμακα αυτοαναφοράς δεν θα εξεταστεί εδώ. Στην παρούσα έρευνα θα παρουσιαστούν αποτελέσματα από τις κλίμακες του εκπαιδευτικού για παιδιά προσχολικής και σχολικής ηλικίας.

Η πρώτη κλίμακα για τα παιδιά προσχολικής ηλικίας περιλαμβάνει 113 προτάσεις και η δεύτερη κλίμακα για τα παιδιά σχολικής ηλικίας περιλαμβάνει 112 προτάσεις. Οι προτάσεις και στις δύο περιπτώσεις συνθέτουν 4 υποκλίμακες και 14 επιμέρους διαστάσεις, που είναι οι εξής: Κοινωνική Επάρκεια (υποκλίμακες: Δεξιότητες διεκδίκησης/Ηγετικές Ικανότητες, Διαπροσωπική Επικοινωνία, Συνεργασία με συνομηλίκους) Σχολική Επάρκεια (υποκλίμακες: Κίνητρα, Οργάνωση/Σχε-

3. ΕΠΕΑΕΚ II, «Κατασκευή και Στάθμιση 12 Διερευνητικών & Ανιχνευτικών Εργαλείων (Κριτηρίων) των Μαθησιακών Δυσκολιών» (1.1 – 1.1.3. Επιστημονικός υπεύθυνος, Καθ. Κ. Πόρποδας).

διασμός, Σχολική Αποτελεσματικότητα, Σχολική Προσαρμογή) Συναισθηματική Επάρκεια (υποκλίμακες: Αυτοέλεγχος, Διαχείριση Συναισθημάτων, Διαχείριση Στρες, Ενσυναίσθηση) Προβλήματα Συμπεριφοράς (υποκλίμακες: Διαπροσωπική Προσαρμογή, Ενδοπροσωπική Προσαρμογή, Υπερκινητικότητα/Δυσκολίες Συγκέντρωσης). Ενδεικτικές προτάσεις για τις υποκλίμακες είναι οι εξής: «*Συνεργάζεται με τους συνομηλίκους σε ομαδικές δραστηριότητες*» (κοινωνική επάρκεια/διαπροσωπική επικοινωνία), «*Ξεχνάει να παραδώσει την εργασία του ακόμη και όταν την έχει ολοκληρώσει*» (σχολική επάρκεια/οργάνωση-σχεδιασμός), «*Ξέρει πώς να διατηρήσει την ψυχραιμία του*» (συναισθηματική επάρκεια/αυτοέλεγχος), «*Είναι δειλό παιδί*» (προβλήματα συμπεριφοράς/ενδοπροσωπική προσαρμογή). Οι προτάσεις και στις δύο κλίμακες έχουν διατυπωθεί έτσι ώστε να υπάρχει εννοιολογική –και μερικές φορές λεκτική– ομοιότητα. Αυτό επιτρέπει τον έλεγχο προβλέψιμων σχέσεων μεταξύ ψυχοκοινωνικών χαρακτηριστικών που ξεκινούν από την προσχολική ηλικία και φθάνουν έως τη σχολική ηλικία. Μετά την επεξεργασία των δεδομένων προέκυψε παρόμοια δομή στα δύο ερωτηματολόγια (βλ. Οδηγό Εξεταστή, Χατζηχρήστου, Πολυχρόνη, Μπεζεβέγκης, & Μυλωνάς, 2008β).

Οι εκπαιδευτικοί συμπληρώνουν την κλίμακα για κάθε παιδί ατομικά. Προϋπόθεση είναι ο εκπαιδευτικός να γνωρίζει το παιδί τουλάχιστον 2-3 μήνες πριν τη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου, αφού πρέπει να περιγράψει όσο το δυνατόν καλύτερα τη συμπεριφορά του παιδιού.

Κάθε πρόταση αξιολογείται σε μια πεντάβαθμη κλίμακα μέτρησης τύπου Likert (από 1=καθόλου έως 5=παρα πολύ), που δηλώνει σε ποιο βαθμό ισχύει η συγκεκριμένη συμπεριφορά για το παιδί. Υψηλή συνολική βαθμολογία στις υποκλίμακες δηλώνει θετική ψυχοκοινωνική προσαρμογή. Το τεστ βαθμολογείται σε επίπεδο διάστασης (14 διαστάσεις) και σε επίπεδο γενικότερης υποκλίμακας (4 υποκλίμακες). Για καθεμία από τις υποκλίμακες, οι αρχικοί βαθμοί έχουν μετατραπεί σε τυπικούς βαθμούς (Τ-τιμές), με μέσο όρο 50 και τυπική απόκλιση 10. Ειδικότερα, για την κλίμακα παιδιών σχολικής ηλικίας έχουν υπο-

λογιστεί τυπικοί βαθμοί για τρεις ηλικιακές ομάδες, 6 ετών και 0 μηνών έως 7 ετών και 11 μηνών, 8 ετών και 0 μηνών έως 9 ετών και 11 μηνών, 10 ετών και 0 μηνών έως 11 ετών και 11 μηνών (για τους πίνακες τυπικών βαθμών βλ. Χατζηχρήστου, Πολυχρόνη, Μπεζεβέγκης, & Μυλωνάς, 2008β).

Πληροφορίες για την εγκυρότητα αντιπροσωπευτικού περιεχομένου και την εγκυρότητα εξωτερικού κριτηρίου παρουσιάζονται αναλυτικά στον Οδηγό Εξεταστή του Τεστ Ψυχοκοινωνικής Προσαρμογής (Χατζηχρήστου, Πολυχρόνη, Μπεζεβέγκης, & Μυλωνάς, 2008α). Η αξιοπιστία εσωτερικής συνέπειας (Cronbach's  $\alpha$ ) κυμάνθηκε σε υψηλά επίπεδα: για την κλίμακα παιδιών προσχολικής ηλικίας από 0,83 έως 0,98 και για την κλίμακα παιδιών σχολικής ηλικίας από 0,85 έως 0,98 (ηλικιακές ομάδες 6:0:0 έως 7:11:30 και 8:0:0 έως 9:11:30) και από 0,83 έως 0,98 (ηλικιακή ομάδα από 10:0:0 έως 11:11:30) για τις επιμέρους διαστάσεις του τεστ.

### 3. Αποτελέσματα

Για να διερευνηθούν τα εξελικτικά χαρακτηριστικά της ψυχοκοινωνικής προσαρμογής των παιδιών σχολικής ηλικίας πραγματοποιήθηκαν μια σειρά από διπαραγοντικές αναλύσεις συνδιακύμανσης. Οι ανεξάρτητες μετρήσεις ήταν η ηλικία των παιδιών (3 ηλικιακές ομάδες) και το φύλο (αγόρι, κορίτσι). Οι συγκρινόμενες μετρήσεις είναι όλες οι επιμέρους διαστάσεις (14) και οι υποκλίμακες (4) ψυχοκοινωνικής προσαρμογής (πρωτογενείς τιμές). Στις συμμεταβλητές περιλήφθηκαν η προϋπηρεσία του εκπαιδευτικού (έτη) και η εκτίμηση της επίδοσης του παιδιού από τον εκπαιδευτικό στην ανάγνωση, τη γραφή/ορθογραφία και την αριθμητική (από 1 έως 5). Αρχικά, ελέγχθηκε η πιθανή χρησιμότητα δύο ακόμη μετρήσεων: του φύλου του εκπαιδευτικού και της περιοχής κατοικίας των παιδιών. Δεδομένου ότι οι αναλύσεις με τις συγκεκριμένες μετρήσεις δεν συσχετίστηκαν με την ψυχοκοινωνική προσαρμογή, οι μετρήσεις αυτές δεν περιλήφθηκαν στην τελική στατιστική ανάλυση για την παρούσα μελέτη.



**Πίνακας 2**  
**Εκτίμηση νοητικής ικανότητας από τους εκπαιδευτικούς**

Εκτίμηση	Σχολική ηλικία	Προσχολική ηλικία
Πολύ χαμηλή	5,4%	3,20%
Κάτω του Μ.Ο.	12%	8,30%
Μέση & ανώτερη	50,9%	66,60%
Πολύ υψηλότερη του Μ.Ο.	31,7%	21,90%

Τα αποτελέσματα της ανάλυσης συνδιακύμανσης με τις παραπάνω συμμεταβλητές έδειξαν ότι υπήρχαν ορισμένες στατιστικά σημαντικές διαφορές στην ψυχοκοινωνική προσαρμογή ως προς την ηλικιακή ομάδα (Πίνακας 3). Ως προς τις 4 υποκλίμακες, στατιστικά σημαντική επίδραση της ηλικίας βρέθηκε στη σχολική επάρκεια και στα προβλήματα συμπεριφοράς. Ειδικότερα, από τον έλεγχο πολλαπλών συγκρίσεων με διόρθωση Bonferroni βρέθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ της μικρότερης ομάδας παιδιών ηλικίας 6-8 ετών και των δύο μεγαλύτερων ηλικιακών ομάδων, όπου τα μικρότερα παιδιά εκτιμήθηκε ότι διαθέτουν καλύτερη ψυχοκοινωνική επάρκεια και χαμηλότερα επίπεδα προβλημάτων συμπεριφοράς. Οι στατιστικά σημαντικές διαφοροποιήσεις όμως δεν είναι τόσο ισχυρές όπως δείχνουν οι δείκτες  $\eta^2$ .

Ως προς τις επιμέρους 14 διαστάσεις, διαπιστώθηκε στατιστικά σημαντική επίδραση της ηλικίας σε μία διάσταση της κοινωνικής επάρκειας στη διαπροσωπική επικοινωνία, σε τρεις επιμέρους διαστάσεις της σχολικής επάρκειας στα κίνητρα, την οργάνωση/σχεδιασμό και τη σχολική προσαρμογή καθώς και στη διάσταση αυτοέλεγχος που ανήκει στη συναισθηματική επάρκεια. Από τον έλεγχο πολλαπλών συγκρίσεων με διόρθωση Bonferroni προέκυψαν στατιστικά σημαντικές διαφοροποιήσεις μεταξύ της μικρότερης ηλικιακής ομάδας και των δύο μεγαλύτερων ηλικιακών ομάδων. Βρέθηκε ότι τα παιδιά 6-8 ετών είχαν υψηλότερες τιμές, δηλαδή θετικότερη ψυχοκοινωνική προσαρμογή στις παραπάνω διαστάσεις, σε σύγκριση με τα παιδιά μεγαλύτερης ηλι-

κίας (κυρίως με την ομάδα 10-12 ετών). Οι στατιστικά σημαντικές διαφοροποιήσεις όμως δεν είναι τόσο ισχυρές όπως δείχνουν οι δείκτες  $\eta^2$ . Παρά την έλλειψη άλλων σημαντικών διαφορών, παρατηρείται η τάση η μικρότερη ηλικιακή ομάδα να εκτιμάται ότι έχει υψηλότερες τιμές στην κοινωνική και συναισθηματική επάρκεια.

Τέλος, στατιστικά σημαντικές διαφορές ως προς τις ηλικιακές ομάδες βρέθηκαν στις τρεις επιμέρους διαστάσεις των προβλημάτων συμπεριφοράς τη διαπροσωπική προσαρμογή, την ενδοπροσωπική προσαρμογή και την υπερκινητικότητα/δυσκολίες συγκέντρωσης. Διαπιστώθηκε συγκεκριμένα ότι οι εκπαιδευτικοί εκτιμούσαν πως η μεσαία ηλικιακή ομάδα (8-10 έτη) είχε υψηλότερες τιμές, δηλαδή περισσότερα προβλήματα διαπροσωπικής προσαρμογής και υπερκινητικότητας/δυσκολιών συγκέντρωσης, σε σύγκριση με τη μικρότερη και τη μεγαλύτερη ηλικιακή ομάδα. Αντίθετα, για την ενδοπροσωπική προσαρμογή οι εκπαιδευτικοί εκτίμησαν ότι τα παιδιά μεγαλύτερης ηλικίας (10-12 ετών) είχαν περισσότερα προβλήματα. Όπως συνάγεται από τα παραπάνω, στην υποκλίμακα προβλήματα συμπεριφοράς τα παιδιά της μεσαίας ηλικιακής ομάδας φαίνεται ότι είχαν περισσότερες δυσκολίες. Οι στατιστικά σημαντικές διαφοροποιήσεις όμως δεν είναι τόσο ισχυρές όπως δείχνουν οι δείκτες  $\eta^2$ .

Ως προς το φύλο (Πίνακας 3), στατιστικά σημαντικές διαφορές βρέθηκαν στην υποκλίμακα σχολική επάρκεια και σε όλες τις επιμέρους διαστάσεις της κίνητρα, οργάνωση/σχεδιασμός, σχολική αποτελεσματικότητα και σχολική προσαρμογή σε όφελος των κοριτσιών. Τα κορίτσια

**Πίνακας 3**  
**Μέσοι όροι (τυπικές αποκλίσεις) για τις διαστάσεις και τις υποκλίμακες της ψυχοκοινωνικής προσαρμογής και ανάλυση συνδιακύμανσης ως προς φύλο και ηλικιακή ομάδα για τα παιδιά σχολικής ηλικίας**

Υποκλίμακες	Φύλο		Ηλικιακή ομάδα			Φύλο	Ηλικία	Αλληλεπίδραση
	Αγόρι	Κορίτσι	6-8	8-10	10-12			
Διαστάσεις	M.O. (T.A.)	M.O. (T.A.)	M.O. (T.A.)	M.O. (T.A.)	M.O. (T.A.)	F (1, 667)	F (2, 667)	F (2, 667)
<b>Κοινωνική επάρκεια</b>	95,73 (18,49)	96,64 (17,59)	97,74 (1,55)	95,43 (1,42)	95,39 (1,13)	0,67	1,86	0,80
Δεξιότητες διεκδίκησης	19,28 (5,14)	18,36 (5,34)	18,96 (5,45)	18,86 (5,20)	18,62 (5,50)	<b>7,27, p&lt;0,001,</b> <b>η<sup>2</sup>=0,01</b>	0,40	0,80
Διαπροσωπική επικοινωνία	54,53 (10,19)	55,89 (10,94)	56,31 (11,66)	54,57 (11,58)	54,56 (10,38)	4,50	2,69 <b>p&lt;0,05, η<sup>2</sup>=0,01</b>	0,44
Συνεργασία	21,89 (4,79)	22,35 (4,95)	22,44 (5,34)	21,96 (4,80)	21,96 (4,85)	2,39	1,05	1,11
<b>Σχολική επάρκεια</b>	97,00 (29,27)	103,88 (29,76)	102,59 (30,09)	99,90 (28,53)	98,83 (30,22)	<b>30,94 p&lt;0,001,</b> <b>η<sup>2</sup>=0,04</b>	<b>3,38 p&lt;0,05,</b> <b>η<sup>2</sup>=0,01</b>	0,55
Κίνητρα	13,37 (4,09)	14,08 (4,19)	14,04 (4,34)	13,67 (4,01)	13,45 (4,19)	<b>11,02 p&lt;0,001,</b> <b>η<sup>2</sup>=0,02</b>	<b>2,73 p&lt;0,01,</b> <b>η<sup>2</sup>=0,01</b>	1,24
Οργάνωση	42,59 (13,82)	45,96 (13,86)	45,28 (13,92)	44,01 (13,46)	43,52 (14,21)	<b>31,31 p&lt;0,001</b> <b>η<sup>2</sup>=0,01</b>	<b>3,12, p&lt;0,01</b> <b>η<sup>2</sup>=0,01</b>	0,58
Σχολική αποτελεσματικότητα	19,33 (6,52)	20,66 (6,76)	20,29 (6,84)	19,99 (6,34)	19,70 (6,84)	<b>25,09 p&lt;0,001,</b> <b>η<sup>2</sup>=0,04</b>	1,83	0,57
Σχολική προσαρμογή	21,68 (5,64)	22,16 (5,86)	22,96 (5,87)	22,26 (5,60)	22,09 (5,86)	<b>28,32 p&lt;0,001,</b> <b>η<sup>2</sup>=0,01</b>	<b>3,77 p&lt;0,05,</b> <b>η<sup>2</sup>=0,01</b>	0,08

**Πίνακας 3**  
**Μέσοι όροι (τυπικές αποκλίσεις) για τις διαστάσεις και τις υποκλίμακες της ψυχοκοινωνικής προσαρμογής και ανάλυση συνδιακίμανσης ως προς φύλο και ηλικιακή ομάδα για τα παιδιά σχολικής ηλικίας (συνέχεια)**

Υποκλίμακες	Φύλο		Ηλικιακή ομάδα			Φύλο	Ηλικία	Αλληλεπίδραση
	Φύλο		6-8	8-10	10-12			
	Αγόρι	Κορίτσι	M.O. (T.A.)	M.O. (T.A.)	M.O. (T.A.)			
Διαστάσεις	M.O. (T.A.)	M.O. (T.A.)	M.O. (T.A.)	M.O. (T.A.)	M.O. (T.A.)	F (1, 667)	F (2, 667)	F (2, 667)
<b>Συναισθηματική επάρκεια</b>	85,13 (14,21)	89,34 (15,36)	88,13 (14,46)	86,27 (14,89)	87,31 (14,53)	<b>15,58 p&lt;0,001, η<sup>2</sup>=0,02</b>	0,92	0,89
Αυτοέλεγχος	28,65 (7,12)	30,44 (7,54)	30,10 (7,52)	28,83 (7,31)	29,70 (7,55)	<b>9,30 p&lt;0,01, η<sup>2</sup>=0,01</b>	1,52	0,48
Διαχείριση συναισθημάτων	16,40 (3,63)	17,18 (3,91)	17,18 (4,00)	16,71 (3,80)	16,48 (3,96)	<b>8,01, p&lt;0,01, η<sup>2</sup>=0,01</b>	2,37	0,45
Διαχείριση στρες	22,93 (3,92)	23,38 (4,53)	22,99 (4,80)	23,19 (4,12)	23,29 (4,26)	2,10	0,33	1,26
Ενσυναίσθηση	17,14 (3,64)	18,35 (3,73)	17,86 (3,92)	17,54 (3,66)	17,85 (3,76)	<b>19,48, p&lt;0,001, η<sup>2</sup>=0,03</b>	0,58	0,54
<b>Προβλήματα Συμπεριφοράς*</b>	89,11 (21,86)	98,38 (21,59)	96,57 (21,47)	91,40 (22,40)	93,25 (21,14)	<b>36,61 p&lt;0,001, η<sup>2</sup>=0,05</b>	<b>3,48 p&lt;0,05, η<sup>2</sup>=0,01</b>	0,60
Διαπροσωπική προσαρμογή	20,10 (9,13)	15,76 (9,08)	16,89 (8,26)	19,02 (9,46)	17,89 (9,28)	<b>39,38 p&lt;0,001, η<sup>2</sup>=0,01</b>	<b>2,85 p&lt;0,05, η<sup>2</sup>=0,01</b>	00,0
Ενδοπροσωπική προσαρμογή	19,23 (6,27)	20,02 (6,56)	19,22 (6,74)	19,51 (6,07)	20,60 (6,87)	1,00	<b>3,47 p&lt;0,05, η<sup>2</sup>=0,01</b>	<b>4,93 p&lt;0,001, η<sup>2</sup>=0,02</b>
Υπερκινητικότητα/Δυσκολία συγκέντρωσης	33,24 (11,93)	27,80 (11,92)	29,27 (11,72)	32,05 (12,58)	30,25 (11,55)	<b>41,88, p&lt;0,001, η<sup>2</sup>=0,06</b>	<b>3,44 p&lt;0,05, η<sup>2</sup>=0,01</b>	0,05

Σημείωση 1: Με έντονη γραμματοσειρά παρουσιάζονται οι στατιστικά σημαντικές διαφορές

Σημείωση 2: Προσαρμοσμένοι για τη συνδιακίμανση μέσα όροι

\* Υψηλότερες τιμές στην υποκλίμακα σημαίνουν καλύτερη ψυχοκοινωνική προσαρμογή. Οι επιμέρους διαστάσεις ερμηνεύονται διαφορετικά, υψηλότερες τιμές σημαίνουν περισσότερο προβλήματα.

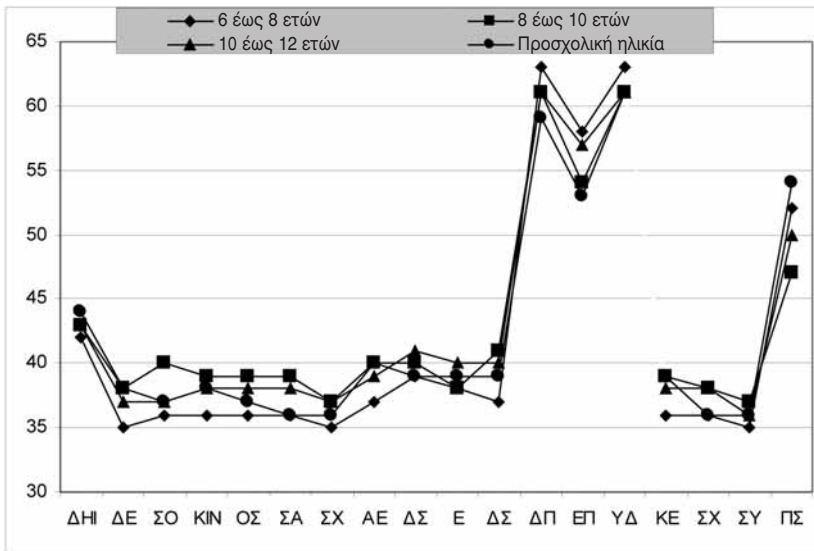
**Πίνακας 4**  
**Μέσοι όροι (τυπικές αποκλίσεις) για τις διαστάσεις και τις υποκλίμακες**  
**της ψυχοκοινωνικής προσαρμογής και ανάλυση συνδιακύμανσης ως προς φύλο**  
**και ηλικιακή ομάδα για τα παιδιά προσχολικής ηλικίας**

Υποκλίμακες	Φύλο		F	p	η <sup>2</sup>
	Αγόρι	Κορίτσι			
	M.O. (T.A.)	M.O. (T.A.)			
<b>Κοινωνική επάρκεια</b>	73,71(17,13)	79,61(16,77)	12,45	<b>&lt;0,001</b>	0,03
Δεξιότητες διεκδίκησης	13,71 (4,97)	14,72 (5,07)	9,76	3,24	0,00
Διαπροσωπική επικοινωνία	43,53 (9,87)	47,01 (9,37)	9,03	<b>&lt;0,01</b>	0,02
Συνεργασία	16,59 (3,85)	17,85 (3,97)	7,87	<b>&lt;0,01</b>	0,02
<b>Σχολική επάρκεια</b>	94,31 (27,10)	108,06 (25,07)	28,49	<b>&lt;0,001</b>	0,06
Κίνητρα	13,04 (4,20)	14,86 (3,92)	15,97	<b>&lt;0,001</b>	0,04
Οργάνωση	41,86 (12,44)	48,14 (12,82)	28,91	<b>&lt;0,001</b>	0,03
Σχολική αποτελεσματικότητα	18,95 (5,95)	21,62 (5,61)	22,91	<b>&lt;0,001</b>	0,05
Σχολική προσαρμογή	20,74 (5,71)	23,44 (5,18)	21,08	<b>&lt;0,001</b>	0,06
<b>Συναισθηματική επάρκεια</b>	81,28 (15,41)	87,82 (14,86)	17,86	<b>&lt;0,001</b>	0,04
Αυτοέλεγχος	26,58 (7,20)	28,56 (7,34)	7,50	<b>&lt;0,01</b>	0,02
Διαχείριση συναισθημάτων	14,84 (4,25)	16,44 (3,97)	10,72	<b>&lt;0,001</b>	0,03
Διαχείριση στρες	18,06 (4,24)	19,13 (3,91)	5,03	<b>&lt;0,05</b>	0,01
Ενσυναίσθηση	21,74 (5,34)	23,58 (4,76)	10,58	<b>&lt;0,001</b>	0,03
<b>Προβλήματα Συμπεριφοράς</b>	119,51 (24,42)	130,85 (22,40)	24,05	<b>&lt;0,001</b>	0,05
Διαπροσωπική προσαρμογή	25,26 (10,51)	21,14 (9,43)	17,97	<b>&lt;0,001</b>	0,04
Ενδοπροσωπική προσαρμογή	28,06 (8,87)	26,61 (8,44)	,678	0,411	0,00
Υπερκινητικότητα/Δυσκολίες συγκέντρωσης	37,16 (14,67)	31,40 (12,53)	15,47	<b>&lt;0,001</b>	0,04

υπερείχαν στη συναισθηματική επάρκεια και στις επιμέρους διαστάσεις αυτοέλεγχος, διαχείριση συναισθημάτων και ενσυναίσθηση, σύμφωνα με τις αναφορές των εκπαιδευτικών. Η κατεύθυνση των διαφορών άλλαξε για την υποκλίμακα προβλήματα συμπεριφοράς, όπου τα αγόρια σημείωσαν μεγαλύτερες τιμές στη διαπροσωπική προσαρμογή και στην υπερκινητικότητα/δυσκολίες συγκέντρωσης, δηλαδή μεγαλύτερες δυσκολίες στις συγκεκριμένες διαστάσεις. Αντίθετα, δεν βρέθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ αγοριών και κοριτσιών στην ενδοπροσωπική προ-

σαρμογή. Επιπλέον, σημειώθηκε μια αλληλεπίδραση φύλου και ηλικίας στην ενδοπροσωπική προσαρμογή, δηλαδή τα αγόρια 6-8 ετών είχαν υψηλότερες τιμές στη διάσταση αυτή, ενώ τα κορίτσια 8-10 ετών είχαν υψηλότερες τιμές και μετά ακολούθησαν φθίνουσα πορεία, έτσι ώστε οι ηλικίες 10-12 να βρίσκονται χαμηλότερα από τα αγόρια. Οι δείκτες η<sup>2</sup> παρέμειναν σε χαμηλά επίπεδα.

Για να διερευνηθεί η ψυχοκοινωνική προσαρμογή για τα παιδιά του νηπιαγωγείου (Πίνακας 4), πραγματοποιήθηκαν μονοπαραγοντικές αναλύσεις συνδιακύμανσης με το φύλο ως ανεξάρτητη



**Κλειδί:** Διαστάσεις ΔΗΙ = Δεξιότητες διεκδίκησης/Ηγετικές Ικανότητες, ΔΕ = Διαπροσωπική Επικοινωνία, ΣΟ = Συνεργασία με συνομηλίκους, ΚΙΝ = Κίνητρα, ΟΣ = Οργάνωση/Σχεδιασμός, ΣΑ = Σχολική Αποτελεσματικότητα, ΣΧΠ = Σχολική Προσαρμογή, ΑΕ = Αυτοέλεγχος, ΔΣ = Διαχείριση Συναισθημάτων, ΔΣτ = Διαχείριση Στρες, Ε = Ενσυναίσθηση, ΔΠ = Διαπροσωπική Προσαρμογή, ΕΠ = Ενδοπροσωπική Προσαρμογή, ΥΔΣ = Υπερκινητικότητα/Δυσκολίες Συγκέντρωσης. Υποκλίμακες ΚΕ = Κοινωνική Επάρκεια, ΣΕ = Σχολική Επάρκεια, ΣΥΕ = Συναισθηματική Επάρκεια, ΠΣ = Προβλήματα Συμπεριφοράς

**Σχήμα 1**  
**Τυπικοί βαθμοί διαστάσεων και υποκλιμάκων για τις ομάδες παιδιών προσχολικής και σχολικής ηλικίας με  $\theta_{\text{ψυχοκοινωνικής προσαρμογής}} \leq -1z$**

τη μεταβλητή και συγκρινόμενες μετρήσεις όλες τις επιμέρους διαστάσεις (14) και τις υποκλίμακες (4) ψυχοκοινωνικής προσαρμογής (πρωτογενείς τιμές). Στις συμμεταβλητές περιλήφθηκαν η προϋπηρεσία του εκπαιδευτικού (έτη) και η εκτίμηση της νοητικής ικανότητας του παιδιού από τον εκπαιδευτικό (από -2 = πολύ κάτω του μέσου όρου έως 2 = πολύ πάνω του μέσου όρου). Βρέθηκε ότι οι τιμές της ψυχοκοινωνικής προσαρμογής των κοριτσιών ήταν στατιστικά σημαντικά υψηλότερες από εκείνες των αγοριών ως προς όλες τις επιμέρους διαστάσεις της σχολικής και της συναισθηματικής επάρκειας και ως προς τη διαπροσωπική επικοινωνία και τη συνεργασία για την υποκλίμακα κοινωνική επάρκεια. Σε συμφω-

νία με τα αποτελέσματα για τα παιδιά σχολικής ηλικίας, αναφέρθηκαν μεγαλύτερες τιμές για τα αγόρια και για τις δύο διαστάσεις των προβλημάτων συμπεριφοράς, δηλαδή τη διαπροσωπική προσαρμογή και την υπερκινητικότητα/δυσκολίες συγκέντρωσης.

#### Περιγραφικοί στατιστικοί δείκτες για ειδικές ομάδες

Η ειδική ομάδα παιδιών που αναλύθηκε στατιστικά στην ενότητα αυτή σχηματίστηκε με βάση τη συνολική τιμή στην ψυχοκοινωνική προσαρμογή, που δεν αποτελεί επιμέρους υποκλίμακα της στάθμησης, αλλά θεωρείται συγκερασμένος δεί-

κτης των επιμέρους διαστάσεων και χρησιμοποιήθηκε μόνο για τις ανάγκες τις παρούσας έρευνας. Με τη λογική αυτή, ο συγκεκριμένος αυτός δείκτης επέχει θέση λανθάνοντος χαρακτηριστικού ( $\theta$ ), ώστε με βάση αυτό να εντοπίσουμε τα παιδιά προσχολικής και σχολικής ηλικίας που βρίσκονται τουλάχιστον μία τυπική απόκλιση κάτω του μέσου όρου στις σταθμισμένες τιμές. Οι ειδικές αυτές ομάδες επομένως αφορούν παιδιά τα οποία βρίσκονται σε υψηλό κίνδυνο ή εμφανίζουν ενδείξεις σχετικής ανεπάρκειας στην ψυχοκοινωνική τους προσαρμογή. Για τη σχολική ηλικία οι περιγραφικοί στατιστικοί δείκτες υπολογίστηκαν κατά ηλικιακή ομάδα, ενώ η προσχολική ομάδα αναλύθηκε στο σύνολό της. Στο Σχήμα 1 παρουσιάζονται οι τυπικές τιμές (τυπικοί βαθμοί) για κάθε επιμέρους διάσταση και υποκλίμακα που στοιχούν με βάση τη στάθμιση στους μέσους όρους των πρωτογενών τιμών για τις ομάδες αυτές των παιδιών.

Με τον τρόπο που περιγράφηκε παραπάνω εντοπίστηκαν 132 παιδιά σχολικής ηλικίας (81 αγόρια και 50 κορίτσια, ενώ για ένα παιδί δεν καταγράφηκε το φύλο, 16,5% του δείγματος) και 69 παιδιά προσχολικής ηλικίας (51 αγόρια και 15 κορίτσια, ενώ για 3 παιδιά δεν καταγράφηκε το φύλο, 16% του δείγματος) που πληρούσαν αυτά τα χαρακτηριστικά, βρίσκονταν δηλαδή μία τουλάχιστον τυπική απόκλιση κάτω του μέσου όρου της συνολικής  $\theta$  τιμής για την ψυχοκοινωνική προσαρμογή. Αναφορικά με το φύλο, βρέθηκε ότι περισσότερες δυσκολίες ψυχοκοινωνικής προσαρμογής στην προσχολική και τη σχολική ηλικία αναφέρθηκαν για τα αγόρια. Πραγματοποιήθηκε τεστ  $\chi^2$  με διόρθωση κατά Yates και βρέθηκαν στατιστικά σημαντικά αποτελέσματα για την προσχολική ηλικία [ $\chi^2(66)=19,65$ ,  $df=1$ ,  $p<0,001$ ] και για τη σχολική ηλικία [ $\chi^2(131)=7,34$ ,  $df=1$ ,  $p<0,01$ ].

Σύμφωνα με το Σχήμα 1, παρατηρήθηκαν ιδιαίτερα χαμηλές τιμές για τις διαστάσεις της σχολικής και της κοινωνικής επάρκειας και λίγο υψηλότερες για τη συναισθηματική επάρκεια, ιδιαίτερα για τη μικρότερη ηλικιακή ομάδα του δημοτικού (ηλικίες 6-8 ετών). Επιπλέον, σημειώθηκαν υψηλές τιμές για τις διαστάσεις της διαπροσωπικής προσαρμογής και της υπερκινητικότητας/δυσ-

σκολιών συγκέντρωσης. Το προφίλ των διαστάσεων για τις ομάδες υψηλού κινδύνου εμφανίζεται παρόμοιο για τις τέσσερις ηλικιακές ομάδες (νηπιαγωγείο, 6-8, 8-10 και 10-12 έτη).

#### 4. Συζήτηση

Ο βασικός στόχος της παρούσας έρευνας ήταν να μελετηθεί τις επιμέρους διαστάσεις της σχολικής και ψυχοκοινωνικής προσαρμογής παιδιών νηπιαγωγείου και τριών ηλικιακών ομάδων παιδιών δημοτικού. Ο δεύτερος στόχος ήταν να εντοπιστούν τα παιδιά προσχολικής και σχολικής ηλικίας που ανήκουν σε ομάδες υψηλού κινδύνου, με βάση τις εκτιμήσεις των εκπαιδευτικών. Η κλίμακα αξιολόγησης από εκπαιδευτικούς που χρησιμοποιήθηκε για τη συλλογή δεδομένων επιτρέπει την αξιολόγηση θετικών διαστάσεων (δηλαδή κοινωνική, συναισθηματική και σχολική επάρκεια) και ελλειμμάτων (προβλήματα συμπεριφοράς) της ψυχοκοινωνικής προσαρμογής, σύμφωνα με τα θεωρητικά μοντέλα που παρουσιάστηκαν στην εισαγωγή του άρθρου. Τα δεδομένα που χρησιμοποιήθηκαν στην παρούσα έρευνα προέρχονται από τη στάθμιση της συγκεκριμένης κλίμακας σε αντιπροσωπευτικό δείγμα μαθητών της χώρας μας.

Κατ' αρχάς, βρέθηκαν ηλικιακές διαφορές στα παιδιά του δημοτικού ως προς τη σχολική επάρκεια και σχεδόν στο σύνολο των επιμέρους διαστάσεών της, κίνητρα, οργάνωση/σχεδιασμός και σχολική προσαρμογή, και ως προς την κοινωνική επάρκεια και στην επιμέρους διάστασή της, τη διαπροσωπική επικοινωνία. Αναφέρθηκε δηλαδή θετικότερη προσαρμογή σε όλες τις παραπάνω διαστάσεις των παιδιών που ανήκαν στη μικρότερη ηλικιακή ομάδα (6-8 έτη). Το αποτέλεσμα αυτό ενδεχομένως ερμηνεύεται από τον προσανατολισμό των εκπαιδευτικών στην κατάκτηση βασικών σχολικών δεξιοτήτων, ειδικότερα κατά τα πρώτα χρόνια του δημοτικού σχολείου, και συγκλίνει με τα πορίσματα άλλων ερευνών (Betts & Rottenberg, 2007). Γενικά, από προηγούμενες μελέτες προκύπτει ότι οι σχολικές δεξιότητες ιεραρχούνται σε υψηλή θέση στις αξιολο-

λογήσεις των εκπαιδευτικών για τα παιδιά (Rescorla et al., 2007). Είναι επίσης ενδιαφέρον ότι οι θετικές εκτιμήσεις των εκπαιδευτικών για τη συμπεριφορά και τη σχολική ικανότητα των μαθητών τους συνδέονται σε μεγάλο βαθμό με τις δεξιότητες οργάνωσης και τη συμμόρφωση των παιδιών σε κανόνες (Brand & Felner, 1996). Με το εύρημα αυτό συμφωνούν τα αποτελέσματα διαπολιτισμικής έρευνας που συνέκρινε τις εκτιμήσεις εκπαιδευτικών σε 21 χώρες, μεταξύ των οποίων και η Ελλάδα, και η οποία διαπίστωσε ότι στα 10 πιο σημαντικά προβλήματα ανεξαρτήτως γλώσσας, πολιτισμού και εκπαιδευτικού συστήματος συγκαταλέγονταν προβλήματα που αφορούσαν την προσαρμογή του παιδιού στην τάξη, όπως οι δυσκολίες συγκέντρωσης, η επιμονή στο στόχο, η σχολική επίδοση, ο φόβος για τα λάθη και η ευαισθησία στην κριτική (Rescorla et al., 2007). Φαίνεται λοιπόν ότι οι εκπαιδευτικοί στις περισσότερες χώρες έχουν παρόμοιες προσδοκίες, επιθυμούν δηλαδή οι μαθητές τους να προσέχουν, να ολοκληρώνουν τις εργασίες τους και να έχουν αυτοέλεγχο, ενώ σπάνια αναφέρουν προβλήματα που αποτελούν ενδείξεις ψυχοπαθολογίας.

Σε ό,τι αφορά την κοινωνική επάρκεια, διαφάνηκε και πάλι η τάση των εκπαιδευτικών να κάνουν θετικές εκτιμήσεις για συγκεκριμένες μορφές κοινωνικής συμπεριφοράς στα μικρότερα παιδιά (κυρίως για τη διαπροσωπική επικοινωνία). Πιθανόν, για τα παιδιά από 6 έως 8 ετών δεν έχουν παγιωθεί ατομικές διαφορές στις κοινωνικές δεξιότητες. Είναι σημαντικό ότι τα αποτελέσματα αυτά προέκυψαν μετά από στατιστικό έλεγχο των ετών προϋπηρεσίας των εκπαιδευτικών και των εκτιμήσεών τους για τη νοητική ικανότητα και τη σχολική επίδοση των παιδιών, καθώς οι μεταβλητές αυτές πιθανώς επηρεάζουν τις εκτιμήσεις των εκπαιδευτικών για την ψυχοκοινωνική προσαρμογή των παιδιών.

Η απουσία ηλικιακών διαφορών για τη συναισθηματική επάρκεια είναι πιο δύσκολο να ερμηνευθεί, καθώς τα περισσότερα δεδομένα για τη συναισθηματική ανάπτυξη προέρχονται από διαχρονικές έρευνες στις οποίες διαπιστώνεται βελτίωση της συναισθηματικής έκφρασης και διαχεί-

ρισης των συναισθημάτων από την προσχολική στη σχολική ηλικία (Feldman, 2009. Saarni, 2000). Μια εναλλακτική ερμηνεία μπορεί να είναι ότι οι εκπαιδευτικοί δυσκολεύονται να αναγνωρίσουν στα παιδιά συμπεριφορές που συνδέονται με συναισθηματικές δεξιότητες. Παρά τη διαπίστωση της στενής σχέσης ανάμεσα στη χαμηλή συναισθηματική προσαρμογή και τις δυσκολίες μάθησης και συμπεριφοράς, οι ενήλικοι φαίνεται ότι έχουν σχετικά χαμηλά επίπεδα πληροφόρησης για το συγκεκριμένο τομέα. Η κατάρτιση των εκπαιδευτικών σε θέματα κοινωνικής και συναισθηματικής αγωγής θα συνέβαλε στην πληρέστερη κατανόηση των συμπεριφορών αυτών από τους ίδιους όπως εμφανίζονται στο πλαίσιο της σχολικής ζωής του παιδιού (Χατζηχρήστου, 2004, 2008).

Αντίστοιχα με το προφίλ τους στην κοινωνική και σχολική επάρκεια, τα παιδιά ηλικίας 6-8 ετών έλαβαν τις χαμηλότερες τιμές στα προβλήματα συμπεριφοράς και, πιο συγκεκριμένα, στις δυσκολίες διαπροσωπικής προσαρμογής και στην υπερκινητικότητα/δυσκολίες συγκέντρωσης σε σύγκριση με τα παιδιά των μεγαλύτερων ηλικιακών ομάδων. Επομένως, για τα μικρότερα παιδιά αναφέρθηκαν υψηλές κοινωνικές και σχολικές δεξιότητες και χαμηλότερος βαθμός προβλημάτων εξωτερικευμένης συμπεριφοράς. Αντίθετα, για τη μεγαλύτερη ηλικιακή ομάδα των 10-12 ετών, υπήρξαν υψηλότερες τιμές για τις ενδοπροσωπικές δυσκολίες σύμφωνα με τις εκτιμήσεις των εκπαιδευτικών. Τα χαμηλά επίπεδα των προβλημάτων συμπεριφοράς που αναφέρθηκαν για τις μικρότερες ηλικίες επιβεβαιώνονται από δεδομένα εξελικτικών ερευνών, οι οποίες διαπιστώνουν ότι κατά την τυπική ανάπτυξη η επιθετικότητα μειώνεται στο τέλος της προσχολικής περιόδου, γεγονός που οφείλεται εν μέρει στην κοινωνική και συναισθηματική ανάπτυξη του παιδιού, το οποίο μαθαίνει να ελέγχει καλύτερα τα συναισθήματά του και γίνεται πιο ικανό να διαπραγματεύεται με τους άλλους (Feldman, 2009). Κάποιες άλλες έρευνες πάντως διαπίστωσαν ότι η επιθετική συμπεριφορά παραμένει σχετικά σταθερή κατά τη διάρκεια της σχολικής ζωής του παιδιού (National Institute of Child Health and Human Development, 2004. Schaefer, Petras, &

Ialongo, 2003). Από την άλλη πλευρά, η εμφάνιση προβλημάτων ενδοπροσωπικής προσαρμογής στην προεφηβική ηλικία (10-12 έτη) είναι περισσότερο αναμενόμενη, καθώς συμπίπτει χρονικά με αλλαγές στο σωματικό τομέα που οδηγούν συχνά σε συστολή, δειλία και μειωμένη αυτοεκτίμηση (Feldman, 2009).

Είναι σημαντικό στο σημείο αυτό να αναφερθεί ότι οι προσδοκίες των εκπαιδευτικών από τους μαθητές τους ενδεχομένως να διαφοροποιούνται ανάλογα με την ηλικία τους, και για το λόγο αυτό παρουσιάζονται θετικότερες εκτιμήσεις στις μικρότερες ηλικιακές ομάδες. Επιπλέον, οι ενδείξεις της επάρκειας μεταβάλλονται κατά τη διάρκεια της αναπτυξιακής πορείας του παιδιού και λαμβάνουν πιο πολύπλοκες εκφάνσεις, καθώς παράλληλα αυξάνονται οι απαιτήσεις και η πολυπλοκότητα της κάθε αναπτυξιακής φάσης (Masten & Coatsworth, 1995).

Ως προς το φύλο, στην προσχολική και τη σχολική ηλικία βρέθηκαν συστηματικές διαφορές στις περισσότερες μεταβλητές ψυχοκοινωνικής προσαρμογής, με τα κορίτσια να σημειώνουν υψηλότερες τιμές σύμφωνα με τις εκτιμήσεις των εκπαιδευτικών. Στην προσχολική ηλικία, τα κορίτσια υπερέιχαν σε όλες τις υποκλίμακες και τις διαστάσεις του τεστ (με εξαίρεση τη διεκδίκηση/ηγηγτικές ικανότητες και την ενδοπροσωπική επικοινωνία, όπου δεν διαπιστώθηκαν διαφορές). Στη σχολική ηλικία, τα κορίτσια υπερέιχαν στο σύνολο των διαστάσεων της σχολικής και της συναισθηματικής επάρκειας (εκτός από τη διαχείριση στρες) καθώς και στις δεξιότητες διεκδίκησης (κοινωνική επάρκεια), ενώ τα αγόρια είχαν υψηλότερες τιμές στα προβλήματα διαπροσωπικής προσαρμογής και στην υπερκινητικότητα/δυσκολίες συγκέντρωσης. Τα αποτελέσματα σχετικά με τις διαφυλικές διαφορές στις κοινωνικές, συναισθηματικές και σχολικές δεξιότητες προς όφελος των κοριτσιών, όπως προκύπτουν από αναφορές εκπαιδευτικών και από αυτοαναφορές των παιδιών, έχουν επισημανθεί από πολλούς ερευνητές για την προσχολική και τη σχολική ηλικία (Bar-On & Parker, 2000, 2007. Hatzichristou & Hopf, 1996. Sharma & Fischer, 1998. Χατζηχρήστου & Hopf, 1991).

Με βάση ερευνητικά δεδομένα από εμπειρικές μελέτες, οι διαφορές αυτές έχουν αποδοθεί κυρίως στις προσδοκίες, τις πεποιθήσεις και τις στερεοτυπικές αντιλήψεις για τον κοινωνικό ρόλο των δύο φύλων (Eccles, Freedman-Doan, Frome, Jacobs, & Yoon, 2000). Τα στερεότυπα για το φύλο είναι ισχυρά και γίνονται εμφανή και στις αντιλήψεις των παιδιών προσχολικής ηλικίας (Matlin, 2004). Στα κορίτσια συνήθως αναμένονται χαρακτηριστικά που συνάδουν με υψηλά επίπεδα κοινωνικής και συναισθηματικής επάρκειας, υψηλής επίδοσης στα μαθήματα και με μειωμένα προβλήματα συμπεριφοράς, ενώ στα αγόρια αναμένεται δυναμισμός, διεκδικητική ικανότητα και προσανατολισμός στην επιτυχία (Farmer & Farmer, 1996. Gifford-Smith & Brownell, 2003).

Επιπλέον, δεδομένου ότι τα αγόρια είναι πιο πιθανό να εμφανίσουν νωρίς προβλήματα συμπεριφοράς και δυσκολίες στο σχολείο, έχουν αυξημένη πιθανότητα να παραπεμφθούν για αξιολόγηση (Silver, Measelle, Armstrong, & Essex, 2005) και αυτό ίσως επηρεάζει τις εκτιμήσεις των εκπαιδευτικών. Επίσης, το φύλο φαίνεται να ασκεί διαφορετική επίδραση στον τύπο της προβληματικής συμπεριφοράς που εκδηλώνεται στο σχολικό πλαίσιο. Σύμφωνα με αυτοαναφορές και αναφορές των εκπαιδευτικών, τα αγόρια είναι περισσότερο επιθετικά, εμφανίζουν συχνότερα σωματική επιθετικότητα, ενώ τα κορίτσια χρησιμοποιούν κυρίως τις στρατηγικές της έμμεσης-συγκαλυμμένης επιθετικότητας (Vaillancourt, Miller, Fagbemi, Cote, & Tremblay, 2007). Μια εναλλακτική ερμηνεία μπορεί να είναι ότι τα κορίτσια αναπτύσσουν πιο στενές σχέσεις-δεσμούς με τους εκπαιδευτικούς συγκριτικά με τα αγόρια και έτσι είναι αποδέκτες θετικότερων εκτιμήσεων (Baker, 2006. Furrer & Skinner, 2003). Το εύρημα ότι τα αγόρια παρουσιάζουν συνήθως περισσότερα προβλήματα συμπεριφοράς σε σύγκριση με τα κορίτσια βρίσκεται σε συμφωνία με αποτελέσματα διαπολιτισμικών ερευνών, που υποστηρίζουν ότι οι μέσοι όροι των διαφορετικών πολιτισμικών ομάδων είναι αρκετά παρόμοιοι όταν χρησιμοποιούνται τα ίδια σταθμισμένα εργαλεία. Σε χώρες τόσο διαφορετικές πολιτισμικά όσο οι ΗΠΑ, η Κορέα, το Χονγκ-Κονγκ, η Ελλάδα και η



Νορβηγία, τα αγόρια εμφανίζουν συστηματικά υψηλότερες τιμές στα προβλήματα εξωτερικευμένης συμπεριφοράς και χαμηλότερες τιμές στα προβλήματα εσωτερικευμένης συμπεριφοράς, όπως προκύπτει από αναφορές εκπαιδευτικών, γονέων και των ίδιων των παιδιών (Achenbach, Rescorla, & Ivanova, 2005. Rescorla et al., 2007). Δεδομένης όμως της πολυπλοκότητας του ρόλου του φύλου, είναι σημαντικό να διερευνηθεί περαιτέρω ο διαμεσολαβητικός ρόλος του φύλου στις εκτιμήσεις των εκπαιδευτικών για την προσαρμογή των παιδιών.

Ως προς το δεύτερο στόχο της παρούσας έρευνας, τον εντοπισμό δηλαδή ομάδων υψηλού κινδύνου για δυσκολίες ψυχοκοινωνικής προσαρμογής, εντοπίστηκαν 132 παιδιά σχολικής ηλικίας (81 αγόρια και 50 κορίτσια, 16,5% του δείγματος) και 69 παιδιά προσχολικής ηλικίας (51 αγόρια και 15 κορίτσια, 16% του δείγματος) που βρίσκονταν τουλάχιστον μία τυπική απόκλιση κάτω του μέσου όρου στις σταθμισμένες τιμές (βλ. την ενότητα «Περιγραφικοί στατιστικοί δείκτες για ειδικές ομάδες»). Επισημαίνεται λοιπόν η ανάγκη έγκαιρου εντοπισμού των ειδικών αυτών ομάδων, έτσι ώστε να εφαρμοστούν προγράμματα έγκαιρης παρέμβασης στο σχολείο για την κατάλληλη στήριξη των μαθητών αυτών με στόχο την πρόληψη μετέπειτα σοβαρότερων δυσκολιών μάθησης και προσαρμογής (Rimm-Kaufman et al., 2000).

Σχετικά με τις διαφυλικές διαφορές, τα αποτελέσματα για τις ομάδες υψηλού κινδύνου συνολικά δείχνουν υπεραντιπροσώπωση των αγοριών στις διαστάσεις που ενδέχεται να αποτελέσουν προβλεπτικούς παράγοντες προβλημάτων στη μαθησιακή και ψυχοκοινωνική πορεία των μαθητών. Πρόκειται για ένα σημαντικό εύρημα, αφού τα δεδομένα λήφθηκαν από αντιπροσωπευτικό δείγμα των ελληνικών σχολείων. Μελλοντικές μελέτες ίσως πρέπει να διερευνήσουν πιο συστηματικά τη φύση των δυσκολιών που εμφανίζουν τα αγόρια σε σύγκριση με τα κορίτσια, καθώς και την επίδραση πιθανών στερεοτυπικών πεποιθήσεων των εκπαιδευτικών.

Είναι ενδιαφέρον ότι το προφίλ των δυσκολιών ακολουθεί παρόμοια πορεία για όλες τις ηλι-

κιακές ομάδες της παρούσας έρευνας. Παρατηρήθηκαν πολύ χαμηλές τιμές για τις διαστάσεις της σχολικής και της κοινωνικής επάρκειας, και λίγο υψηλότερες για τη συναισθηματική επάρκεια, ιδιαίτερα για τη μικρότερη ηλικιακή ομάδα του δημοτικού (ηλικιακή ομάδα 6-8 έτη). Με το εύρημα αυτό επιβεβαιώνονται εμπειρικά δεδομένα που δείχνουν ότι οι συμπεριφορές σχολικής προσαρμογής είναι ιδιαίτερα σημαντικές για τα πρώτα σχολικά χρόνια και η ελλιπής κατάκτησή τους αποτελεί προβλεπτικό παράγοντα για δυσκολίες ψυχοκοινωνικής προσαρμογής για τα παιδιά του νηπιαγωγείου και του δημοτικού. Οι υπάρχουσες μελέτες τεκμηριώνουν τη σημασία των κοινωνικών δεξιοτήτων για τη σχολική επιτυχία και τη σχολική επάρκεια, με την έννοια ότι οι κοινωνικές δεξιότητες φαίνεται ότι οδηγούν σε αποδεκτές συμπεριφορές στην τάξη (Newcomb, Bukowski, & Pattee, 1993. Parker & Asher, 1987). Παιδιά με υψηλό βαθμό κοινωνικής επάρκειας υιοθετούν συμπεριφορές σχολικής προσαρμογής (Gresham, 1986, 1988. Gresham & Elliott, 1990. Merrell, 1993. Walker & McConnell, 1995). Τα αποτελέσματα διαχρονικών ερευνών αναφέρουν ότι η σχολική προσαρμογή στο δημοτικό (όπως αξιολογείται από τις αντιλήψεις των παιδιών για το σχολείο και τη σχολική επίδοση) προβλέπεται σε μεγάλο βαθμό από την κοινωνική συμπεριφορά στην προσχολική ηλικία και τις σχέσεις με τους συνομηλίκους στο νηπιαγωγείο (Alexander, Entwistle, & Dauber, 1993. Agostin & Bain, 1997). Ο εντοπισμός των χαρακτηριστικών των παιδιών που ανήκουν στην ομάδα υψηλού κινδύνου είναι ιδιαίτερα σημαντικός για την εφαρμογή προγραμμάτων έγκαιρης ανίχνευσης και παρέμβασης.

Επιπλέον, οι υψηλές τιμές που βρέθηκαν για τις ομάδες κινδύνου στις διαστάσεις της επιθετικής συμπεριφοράς και της υπερκινητικότητας/δυσκολιών συγκέντρωσης, δηλαδή τα υψηλά επίπεδα προβλημάτων συμπεριφοράς, συνδέονται με χαμηλή ψυχοκοινωνική προσαρμογή. Το εύρημα αυτό είναι ιδιαίτερα ενδιαφέρον, καθώς παρατηρούμε ότι οι εκτιμήσεις των εκπαιδευτικών για τα παιδιά που βρίσκονται σε ομάδα υψηλού κινδύνου εστιάζονται κυρίως σε δυσκολίες που επηρεάζουν την καθημερινή τους εργασία

μέσα στην τάξη. Τα προβλήματα συμπεριφοράς και οι δυσκολίες στα σχολικά έργα προκαλούν ιδιαίτερη ανησυχία στους εκπαιδευτικούς. Παρόμοια τάση καταγράφεται και για τα παιδιά μεγαλύτερης ηλικίας. Μελλοντικές έρευνες με διαχρονικά δεδομένα θα μπορούσαν να διερευνήσουν περισσότερο το αποτέλεσμα αυτό.

Τα παραπάνω αποτελέσματα παρουσιάζουν ιδιαίτερο ενδιαφέρον, καθώς για πρώτη φορά σκιαγραφούνται τα προφίλ ικανοτήτων και δυσκολιών για τον ψυχοκοινωνικό τομέα σε παιδιά νηπιαγωγείου και δημοτικού σε ένα αντιπροσωπευτικό δείγμα του ελληνικού πληθυσμού. Η εκτίμηση της κοινωνικής και συναισθηματικής επάρκειας και της σχολικής προσαρμογής στην προσχολική και τη σχολική ηλικία σύμφωνα με ένα εμπειρικά τεκμηριωμένο σύστημα διευκολύνει τον εντοπισμό και την καταγραφή τυπικών συμπεριφορών, την ανίχνευση συγκεκριμένων προφίλ δυνατοτήτων και δυσκολιών των παιδιών στις δεξιότητες αυτές, και το σχεδιασμό και την αξιολόγηση της αποτελεσματικότητας παρεμβάσεων για την υποστήριξη παιδιών με δυσκολίες στον ψυχοκοινωνικό τομέα.

Το γεγονός ότι τα δεδομένα που εξετάζονται στην παρούσα έρευνα προήλθαν μόνο από αναφορές εκπαιδευτικών έχει βέβαια ορισμένους περιορισμούς. Επόμενη μελέτη μας βασισμένη στα δεδομένα του παρόντος ερευνητικού προγράμματος θα συμπεριλάβει μετρήσεις για την ψυχοκοινωνική προσαρμογή των παιδιών σχολικής ηλικίας με βάση τις αυτοαναφορές τους και αναμένεται ότι θα εμπλουτίσει τα δεδομένα της παρούσας έρευνας. Όπως όμως έχει ήδη αναφερθεί, διαπιστώνεται σχετικά υψηλή αξιοπιστία μεταξύ αξιολογητών (για παράδειγμα, γονείς και εκπαιδευτικοί) σε κλίμακες εκτίμησης της συμπεριφοράς (Fagan & Fantuzzo, 1999. Rescorla et al., 2007). Επίσης, το χαμηλό  $\eta^2$  που βρέθηκε σε όλες τις στατιστικά σημαντικές διαφορές υποδεικνύει την απουσία ισχυρών διαφορών μεταξύ των δύο φύλων και μεταξύ των τριών ηλικιακών ομάδων για τα παιδιά της προσχολικής και της σχολικής ηλικίας. Ερευνητικά, ίσως ορισμένες διαφορές μεταξύ των δύο φύλων και των τριών ηλικιακών ομάδων να ήταν θεωρητικά αναμενόμενες. Είναι

σημαντικό όμως να επισημάνουμε ότι οι μετρήσεις προέκυψαν μέσω μιας νέας μεθόδου, η οποία σταθμίστηκε με όσο το δυνατόν καλύτερο τρόπο, προσπαθώντας να εξαλείψει τις οποιεσδήποτε πολώσεις ερωτημάτων, συμπεριλαμβανομένης και αυτής της επίδρασης του φύλου. Μετρικώς λοιπόν το αποτέλεσμα είναι άκρως ικανοποιητικό, καθώς η απουσία διαφορών, ή έστω η μη ισχυρή παρουσία κάποιων σημαντικών διαφορών, επιβεβαιώνει την αρχική προσπάθεια εξάλειψης των πολώσεων στα ερωτήματα.

Τις τελευταίες δεκαετίες έχει παρατηρηθεί αύξηση των προβλημάτων μάθησης και ψυχοκοινωνικής προσαρμογής των παιδιών και εφήβων σε όλες τις ανεπτυγμένες και αναπτυσσόμενες χώρες, και παράλληλα αδυναμία των σχολείων να ανταποκριθούν αποτελεσματικά στις αυξανόμενες ανάγκες των μαθητών σε μαθησιακό αλλά και σε ψυχοκοινωνικό επίπεδο. Τα νέα δεδομένα οδήγησαν διεθνώς σε σημαντικές μεταρρυθμίσεις τόσο σε εκπαιδευτικό επίπεδο όσο και σε επίπεδο παροχής σχολικών ψυχολογικών-συμβουλευτικών υπηρεσιών στα σχολεία. Οι μεταρρυθμίσεις που έχουν προωθηθεί για την αντιμετώπιση των συνθηκών αυτών αποβλέπουν κυρίως στην αναδιαμόρφωση των παρεχόμενων συμβουλευτικών-ψυχολογικών υπηρεσιών, στη διεύρυνση του ρόλου του σχολικού ψυχολόγου, στη συνεργασία όλων των μελών της σχολικής κοινότητας, καθώς και στη σύνδεση των σχολείων με την κοινότητα (Χατζηχρήστου, 2011). Τα δεδομένα από την αξιολόγηση της σχολικής και ψυχοκοινωνικής προσαρμογής μπορούν να αξιοποιηθούν για το σχεδιασμό και την εφαρμογή προγραμμάτων πρωτογενούς και δευτερογενούς πρόληψης, τα οποία θα βασίζονται σε επιστημονική μεθοδολογία και εμπειρική έρευνα και θα καθιστούν δυνατή τη σύνδεση της θεωρίας και της έρευνας με την παρέμβαση και την επαγγελματική πρακτική (Hatzichristou et al., 2010. Kratochwill & Stoiber, 2002). Στο πλαίσιο της παροχής σχολικών ψυχολογικών υπηρεσιών, της ενίσχυσης της μάθησης και της προαγωγής της ψυχικής υγείας και ανθεκτικότητας στη σχολική κοινότητα, αναδεικνύεται η σημασία και η αναγκαιότητα ενημέρωσης και ευαισθητοποίησης σε

θέματα ψυχοκοινωνικής προσαρμογής προς όλους όσοι συμμετέχουν ενεργά στο εκπαιδευτικό σύστημα (μαθητές, εκπαιδευτικοί, στελέχη εκπαίδευσης, γονείς, υπεύθυνοι εκπαιδευτικής πολιτικής). Τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας για τη σχολική και ψυχοκοινωνική προσαρμογή των παιδιών προσχολικής και σχολικής ηλικίας, που αφορούν την ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα, ελπίζουμε ότι θα συμβάλουν προς την κατεύθυνση αυτή με στόχο τη διευκόλυνση της μάθησης, της θετικής ανάπτυξης και της προσαρμογής όλων των μαθητών.

### Βιβλιογραφία

- Achenbach, T. M. & Rescorla, L. A. (2003). *Εγχειρίδιο για τα Ερωτηματολόγια Σχολικής Ηλικίας του ΣΑΕΒΑ* (επιμ. Α. Ρούσσου). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα - Εταιρεία για την Ψυχική Υγεία Παιδιών και Εφήβων.
- Achenbach, T. M., Rescorla, L. A., & Ivanova, M. Y. (2005). International Cross-Cultural Consistencies and Variations in Child and Adolescent Psychopathology. In C. L. Frisby & C. R. Reynolds (Eds.), *Comprehensive Handbook of Multicultural School Psychology* (pp. 674-709). Hoboken, NJ: John Wiley & Sons.
- Agostin, T. M. & Bain, S. K. (1997). Predicting early school success with developmental and social skill screeners. *Psychology in the Schools, 34*, 219-228.
- Alexander, K. L., Entwisle, D. R., & Dauber, S. L. (1993). First-grade classroom behavior: Its short- and long-term consequences for school performance. *Child Development, 64*, 801-814.
- Asher, S. R. & Coie, D. (1990) (Eds.). *Peer rejection in childhood*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Baker, J. A. (2006). Contributions of teacher-child relationships to positive school adjustment during elementary school. *Journal of School Psychology, 44*, 211-229.
- Bar-On, R. & Parker, J. D. A. (2000). *The Bar-On Emotional Quotient Inventory: Youth Version. Technical Manual*. Canada: Multi Health Systems, Inc.
- Barkley, R. A. (1990). *Attention deficit hyperactivity disorder: A handbook for diagnosis and treatment*. New York: Guilford.
- Brandon, K. A., Kehle, T. J., Jenson, W. R., & Clark, E. (1990). Regression, practice, and expectation effects on the Revised Conners Teacher Rating Scale. *Journal of Psychoeducational Assessment, 8*, 456-466.
- Bronfenbrenner, U. & Morris, P. A. (1998). The ecology of developmental processes. In W. Damon & R. M. Lerner (Eds.), *Handbook of child psychology: Vol. 1: Theoretical models of human development* (5th edition) (pp. 993-1028). New York: Wiley.
- Buhs, E. S. & Ladd, G. W. (2001). Peer rejection as an antecedent of young children's school adjustment: An examination of mediating processes. *Developmental Psychology, 37*, 550-560.
- Burgess, K. B., Wojslawowicz, J. C., Rubin, K. H., Rose-Krasnor, L., & Booth-LaForce, C. (2006). Social information processing and coping strategies of shy/withdrawn and aggressive children: Does friendship matter? *Child Development, 77*, 371-383.
- Caldarella, P. & Merrell, K. (1997). Common dimensions of social skills of children and adolescents: A taxonomy of positive behaviors. *School Psychology Review, 26*, 264-278.
- Campbell, S. B. (1995) Behavior problems in preschool children: a review of recent research. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 36*, 113-149.
- Cooper, D. H. & Farran, D. C. (1988). Behavioral risk factors in kindergarten. *Early Childhood Research Quarterly, 3*, 1-19.
- Deator-Deckard, K., Dodge, K. A., Bates, J. E., & Pettit, G. S. (1998). Multiple risk factors in the development of externalizing behavior problems: group and individual differences. *Development and Psychopathology, 10*, 469-493.
- Eccles, J. S., Freedman-Doan, C., Frome, P., Jacobs, J., & Yoon, K. S. (2000). Gender-role socialization in the family: A longitudinal approach. In T. Eckes & M. Trautner (Eds.), *The developmental social psychology of gender* (pp. 333-360). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Eisenberg, N., Guthrie, I. K., Murphy, B. C., Shepard, S. A. Cumberland, A., & Carlo, G. (1999). Consistency and development of prosocial

- dispositions: A longitudinal study. *Child Development*, 70, 1360-1372.
- Elias, M. J., Zins, J. E., Weissberg, R. P., Frey, K. S., Greenberg, M. T., Haynes, N. M., Kessler, R., Schwab-Stone, M. E., & Shriver, T. P. (1997). *Promoting social and emotional learning: Guidelines for educators*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Fagan, J. & Fantuzzo, J. W. (1999). Multirater congruence on the social skills rating system: mother, father, and teacher assessments of urban head start children's social competencies. *Early Childhood Research Quarterly*, 14, 229-242.
- Farmer, A. D. & Bierman, K. L. (2002). Predictors and Consequences of Aggressive-Withdrawn Problem Profiles in Early Grade School. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*, 31, 299-311.
- Farmer, T. W. & Farmer, E. M. Z. (1996). Social relationships of students with exceptionalities in mainstream classrooms: Social networks and homophily. *Exceptional Children*, 62, 431-450.
- Feldman, R. (2009). *Εξελικτική Ψυχολογία: Διά βίου ανάπτυξη* (επιστ. επιμ. Η. Γ. Μπεζεβέγκης). Αθήνα: Gutenberg.
- Furrer, C. & Skinner, E. (2003). Sense of relatedness as a factor in children's academic engagement and performance. *Journal of Educational Psychology*, 95, 148-162.
- Gifford-Smith, M. & Brownell, C. (2003). Childhood peer relationships: Social acceptance, friendships, and peer networks. *Journal of School Psychology*, 41, 235-284.
- Gresham, F. M. (1986). Conceptual issues in the assessment of social competence: Development, assessment, and modification. In P. Strain, M. Guralnick & H. Walker (Eds.), *Children's social behavior: Development, assessment, and modification* (pp. 143-179). New York: Academic Press.
- Gresham, F. M., Sugai, G., & Horner, R. H. (2001). Interpreting outcomes of social skills training for students with high-incidence disabilities. *Exceptional Children*, 67, 331-44.
- Gresham, F. M. (1988). Social competence and motivational characteristics of learning disabled students. In M. Wang, M. Reynolds & H. Walberg (Eds.), *Handbook of Special Education: Research and practice* (Vol. 2). Oxford, UK: Pergamon Press.
- Gresham, F. M. & Elliott, S. N. (1990). *Social skills rating system*. Circle Pines, MN: American Guidance Service.
- Hatzichristou, C. (2004). Alternative school psychological services. Development of a model linking theory, research and service delivery. In N. M. Lambert, I. Hylander & J. Sandoval (Eds.), *Consultee-centered consultation: Improving the quality of professional services in schools and community organizations* (pp. 115-132). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Hatzichristou, C. & Hopf, D. (1996). A multiperspective comparison of peer sociometric status groups in childhood and adolescence. *Child Development*, 67, 1085-1102.
- Hatzichristou, C., Lykitsakou, K., Lampropoulou, A., & Dimitropoulou, P. (2010). Promoting the well-being of school communities: A systemic approach. In B. Doll, W. Pfohl & J. Yoon (Eds.), *Handbook of Youth Prevention Science* (pp. 255-274). New York: Routledge.
- Καλαντζή-Αζίζι, Α., Αγγελί, Κ., & Ευσταθίου, Γ. (2005). *Ελληνική Κλίμακα Αξιολόγησης της ΔΕΠ/Υ-IV*. Στάθμιση της ADHD Rating Scale-IV των G. J. DuPaul, T. J. Power, A. D. Anastopoulos & R. Reid. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Kamphaus, R. W. & Frick, P. J. (1996). *Clinical assessment of child and adolescent personality and behavior*. Boston: Allyn & Bacon.
- Kratochwill, R. T. & Stoiber, K. C. (2002). Evidence-based interventions in school psychology: Conceptual foundations of the Procedural and Coding Manual of Division 16 and the Society for the Study of School Psychology Task Force. *School Psychology Quarterly*, 17, 341-389.
- Masten, A. & Coatsworth, J. D. (1995). Competence, Resilience, and Psychopathology. In D. Cicchetti & D. J. Cohen (Eds.), *Developmental psychopathology*. New York: Wiley & Sons.
- Matlin, M. W. (2004). *The Psychology of Women* (5th edition). Belmont, CA: Wadsworth.
- McCabe, P. (2005). Social and behavioural correlates of preschoolers with specific language impairment. *Psychology in the Schools*, 42, 373-387.
- Merrell, K. W. (1996). Social Emotional assessment in early childhood: The preschool and kindergarten scales. *Journal of Early Intervention*, 20, 132-145.

- Merrell, K. W. (2003). *Behavioral, social, and emotional assessment of children and adolescents* (2nd edition). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Merrell, K. W. & Gimpel, G. A. (1998). *Social skills of children and youth: Conceptualization, assessment, and treatment*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Merrell, K. W., Gueldner, B. A., & Tran, O. K. (2008). Social and emotional learning: a school-wide approach to intervention or socialization, friendship problems and more. In B. Doll & J. Cummings (Eds.), *Transforming school mental health services: population based approaches to promoting the competency and wellness of children* (pp. 165-185). Thousand Oaks, CA: Corwin Press, National Association of School Psychologists.
- Meyers, J. & Meyers, B. (2003). Bi-directional influences between positive psychology and primary prevention. *School Psychology Quarterly*, 18, 222-229.
- Nelson, L. J., Rubin, K. H., & Fox, N. A. (2005). Social withdrawal, observed peer acceptance and the development of self-perceptions in children ages 4 to 7 years. *Early Childhood Research Quarterly*, 20, 185-200.
- Newcomb, A., Bukowski, W., & Pattee, L. (1993). Children's peer relations: A meta-analytic review of popular, rejected, neglected, controversial, and average children. *Psychological Bulletin*, 113, 99-128.
- Obradović, J., Van Dulmen, M., Yates, T., Carlson, E., & Egeland, B. (2006). Developmental assessment of competence from early childhood to middle adolescence. *Journal of Adolescence*, 29, 6, 857-889.
- Parker, J. & Asher, S. (1987). Peer relations and later personal adjustment: Are low-accepted children at-risk? *Psychological Bulletin*, 102, 357-389.
- Pianta, R. C. & Stuhlman, M. W. (2004). Teacher-child relationships and children's success in the first years of school. *School Psychology Review*, 33, 444-458.
- Rescorla, L. A., Achenbach, T. M., Ginzburg, S., Ivanova, M., Dumenci et al. (2007). Consistency of teacher-reported problems for students in 21 countries. *School Psychology Review*, 36, 91-110.
- Rimm-Kaufman, S. E., Pianta, R. C., & Cox, M. (2000). Teachers' judgments of problems in the transition to kindergarten. *Early Childhood Research Quarterly*, 15, 147-166.
- Rubin, K. H. & Coplan, R. J. (2004). Paying attention and not neglecting social withdrawal and social isolation. *Merrill-Palmer Quarterly*, 50, 506-534.
- Rudolph, K. D. & Asher, S. R. (2000). Adaptation and maladaptation in the peer system: Developmental processes and outcomes. In A. J. Sameroff, M. Lewis & S. M. Miller (Eds.), *Handbook of developmental psychopathology developmental* (pp. 157-177). New York: Kluwer Academic/Plenum Publishers.
- Rutter, M. (2000). Resilience reconsidered: Conceptual considerations, empirical findings, and policy implications. In J. P. Shonkoff & S. J. Meisels (Eds.), *Handbook of early intervention* (2nd edition) (pp. 651-681). New York: Cambridge University Press.
- Saarni, C. (2000). Emotional competence. A development perspective. In R. Bar-On & J. Parker (Eds.), *Handbook of emotional intelligence* (pp. 68-91). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Schaeffer, C., Petras, H., & Ialongo, N. (2003). Modeling growth in boys' aggressive behaviour across elementary school: Links to later criminal involvement, conduct disorder, and antisocial personality behaviour. *Developmental Psychology*, 39, 1020-1035.
- Sharma, D. & Fischer, K. W. (1998). Socioemotional Development across Cultures: Context, Complexity, and Pathways. *New Directions for Child Development*, 81, 3-20.
- Silver, R. B., Measelle, J. R., Armstrong, J. M., & Essex, M. J. (2005). Trajectories of classroom externalizing behavior: Contributions of child characteristics, family characteristics, and the teacher-child relationship during the school transition. *Journal of School Psychology*, 43, 39-60.
- Vaillancourt, T., Miller, J. L., Fagbemi, J., Cote, S., & Tremblay, R. E. (2007). Trajectories and Predictors of Indirect Aggression: Results From a Nationally Representative Longitudinal Study of Canadian Children Aged 2-10. *Aggressive Behavior*, 33, 314-326.
- Walker, H. & McConnell, S. (1995). *Walker-McConnell scale of social competence and school adjustment*. San Diego, CA: Singular.
- Witt, J. C., Heffer, R. W., & Pfeiffer, J. (1990). Structured rating scales: A review of self-report

- and informant rating processes, procedures, and issues. In C. R. Reynolds & R. W. Kamphaus (Eds.), *Handbook of psychological and educational assessment of children: Personality, behavior, and context* (pp. 364-394). New York: Guilford Press.
- Zins, J. E., Bloodworth, M. R., Weissberg, R. P., & Walberg, H. J. (2004). The scientific base linking emotional learning to student success and academic outcomes. In J. E. Zins, R. P. Weissberg, M. C. Wang, & H. J. Walberg (Eds.), *Building academic success on social and emotional learning: What does the research say?* (pp. 3-22). New York, NY: Teachers College Press.
- 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.
- Χατζηχρήστου Χ. (Επιμ.) (2004). *Πρόγραμμα προαγωγής της ψυχικής υγείας και της μάθησης: Κοινωνική και συναισθηματική αγωγή στο σχολείο* (Εκπαιδευτικό υλικό για εκπαιδευτικούς και μαθητές της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης). Αθήνα: Κέντρο Έρευνας και Εφαρμογών Σχολικής Ψυχολογίας Πανεπιστημίου Αθηνών - Τυπωθήτω.
- Χατζηχρήστου, Χ. (2011). *Σχολική Ψυχολογία*. Αθήνα: Gutenberg.
- Χατζηχρήστου Χ. (Επιμ.) (2008). *Πρόγραμμα προαγωγής της ψυχικής υγείας και της μάθησης: Κοινωνική και συναισθηματική αγωγή στο σχολείο* (Εκπαιδευτικό υλικό για εκπαιδευτικούς και μαθητές προσχολικής και πρώτης σχολικής ηλικίας). Αθήνα: Κέντρο Έρευνας και Εφαρμογών Σχολικής Ψυχολογίας Πανεπιστημίου Αθηνών - Τυπωθήτω.
- Χατζηχρήστου, Χ., Δημητροπούλου, Π. Λυκτσάκου, Κ., & Λαμπροπούλου, Α. (2009). Προαγωγή της ψυχικής ευεξίας στη σχολική κοινότητα: Εφαρμογή παρεμβατικού προγράμματος σε επίπεδο συστήματος. *Ψυχολογία*, 16, 379-399.
- Χατζηχρήστου, Χ., Πολυχρόνη, Φ., Μπεζεβέγκης, Η. & Μυλωνάς, Κ. (2008α). *Εργαλείο Ψυχοκοινωνικής Προσαρμογής Παιδιών Προσχολικής και Σχολικής Ηλικίας ή Τεστ Ψυχοκοινωνικής Προσαρμογής: Περιγραφή*. Αθήνα, ΥΠΕΠΘ: ΕΠΕΑΕΚ.
- Χατζηχρήστου, Χ., Πολυχρόνη, Φ., Μπεζεβέγκης, Η. & Μυλωνάς, Κ. (2008β). *Εργαλείο Ψυχοκοινωνικής Προσαρμογής Παιδιών Προσχολικής και Σχολικής Ηλικίας ή Τεστ Ψυχοκοινωνικής Προσαρμογής: Οδηγός εξεταστή*. Αθήνα, ΥΠΕΠΘ: ΕΠΕΑΕΚ.

## **Examination of developmental characteristics of school and psychosocial adjustment of preschool and school aged children according to the standardized test of Psychosocial Adjustment**

CHRYSE HATZICHRISTOU<sup>1</sup>, FOTINI POLYCHRONI<sup>2</sup>,

ELIAS BESEVEGIS<sup>3</sup> & KOSTAS MYLONAS<sup>4</sup>

### **ABSTRACT**

Empirical evidence shows that specific psychosocial factors are linked to the learning process, school achievement and, in general, with students' adjustment in the school and the family. The aim of the present study is to examine school, social and emotional adjustment of children attending Kindergarten and Elementary School and to identify groups who are at risk of psychosocial adjustment difficulties. In order to achieve this aim, the teacher rating scales for preschool and school children were used from the standardized Test of Psychosocial Adjustment (Hatzichristou, Polychroni, Besevegis, & Mylonas, 2008). The sample consisted of teacher ratings for 432 Kindergarten children and 800 Elementary School children collected from different parts of Greece. Results showed more positive psychosocial adjustment for the younger age group in Elementary School, especially for the subscales "academic skills" and "problem behavior" and their relative dimensions. Moreover, gender differences were found especially in terms of the dimensions of school and emotional adjustment, with girls scoring higher while the reverse was found for problem behavior. Finally, similar profiles were found for the preschool and school age groups who were at risk for school and psychosocial adjustment difficulties. The results of this study contribute to our understanding of the risk and resilience factors of school and psychosocial adjustment of preschool and school aged children and have implications for the design and implementation of prevention and intervention programs in the school setting.

*Keywords:* School and psychosocial adjustment, Preschool and school age, Behavior problems, At risk groups.

1. *Address:* Professor, Department of Psychology, School of Philosophy, The University of Athens, 15784 Ilisia Athens, Greece. Tel: +30 2107277528. E-mail: hatzichr@psych.uoa.gr
2. *Address:* Assistant Professor, Department of Psychology, School of Philosophy, The University of Athens, 15784 Ilisia Athens, Greece. Tel: +30 210 7277921. E-mail: fpolychr@psych.uoa.gr
3. *Address:* Professor, Department of Psychology, School of Philosophy, The University of Athens, 15784, Ilisia Athens, Greece. Tel: +30 210 7277529. E-mail: ebesev@psych.uoa.gr
4. *Address:* Assistant Professor, Department of Psychology, School of Philosophy, The University of Athens, 15784, Ilisia Athens, Greece. Tel: +30 210 7277584. E-mail: kmylonas@psych.uoa.gr