



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ

ΣΧΟΛΗ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ, ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΚΑΙ ΤΕΧΝΩΝ

ΤΜΗΜΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗΣ ΠΟΛΙΤΙΚΗΣ

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ : «ΕΠΙΣΤΗΜΕΣ ΤΗΣ  
ΑΓΩΓΗΣ: ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΕΝΗΛΙΚΩΝ, ΕΙΔΙΚΗ ΑΓΩΓΗ»

**ΚΑΤΕΥΘΥΝΣΗ: ΕΙΔΙΚΗ ΑΓΩΓΗ**

**ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ**

**«Μια εμπειρική μελέτη της συνειδητοποίησης του εαυτού, της ψυχολογικής  
ενδυνάμωσης και της σχέσης τους με την κοινωνική συμπεριφορά σε μαθητές με  
και χωρίς δυσκολίες μάθησης».**

Εξηντάρα Βασιλική

Θεσσαλονίκη, 2020



**Τμήμα Εκπαιδευτικής & Κοινωνικής Πολιτικής**  
**Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών**  
**«Επιστήμες της Αγωγής: Εκπαίδευση Ενηλίκων, Ειδική Αγωγή»**

**ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ**

**«Μια εμπειρική μελέτη της συνειδητοποίησης του εαυτού, της ψυχολογικής ενδυνάμωσης και της σχέσης τους με την κοινωνική συμπεριφορά σε μαθητές με και χωρίς δυσκολίες μάθησης».**

“An empirical study of self-determination, psychological empowerment and their relation to social behaviour in students with and without learning difficulties”.

Εξηντάρα Βασιλική

**Εξεταστική επιτροπή**

Γιαννούλη Βασιλική, Επίκουρη Καθηγήτρια, Επόπτρια

Αγαλιώτης Ιωάννης, Καθηγητής

Πλατσίδου Μαρία, Καθηγήτρια

Η συγγραφέας βεβαιώνει ότι το περιεχόμενο του παρόντος έργου είναι αποτέλεσμα προσωπικής εργασίας και ότι έχει γίνει η κατάλληλη αναφορά στην εργασία τρίτων, όπου κάτι τέτοιο ήταν απαραίτητο, σύμφωνα με τους κανόνες της ακαδημαϊκής δεοντολογίας.

---

Εξηντάρα Βασιλική

## *Ευχαριστίες*

*Κλείνοντας το κεφάλαιο των σπουδών μου στο Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα «Εκπαίδευση Ενηλίκων, Ειδική Αγωγή», με κατεύθυνση Ειδική Αγωγή, θα ήθελα να απευθύνω ένα εγκάρδιο ευχαριστώ σε όσους στάθηκαν δίπλα μου καθ' όλη τη διάρκεια αυτής της διαδρομής.*

*Αρχικά, θα ήθελα να ευχαριστήσω θερμά την επιβλέπουσα καθηγήτρια της διπλωματικής εργασίας μου, κυρία Βασιλική Γιαννούλη, για την πολύτιμη βοήθεια και συμπαράστασή της, παρέχοντάς τόσο το χρόνο και την επιστημονική της καθοδήγηση, όσο και ανεκτίμητη ψυχολογική υποστήριξη.*

*Τις θερμές μου ευχαριστίες στα δύο μέλη της τριμελούς επιτροπής μου, τον κύριο Αγαλιώτη Ιωάννη και την κυρία Πλατσίδου Μαρία, για την τιμή που μου έκαναν να συνεπιβλέψουν την διπλωματική μου εργασία αλλά και την πολύτιμη ανατραφοδότηση που μου πρόσφεραν.*

*Θα ήθελα, επίσης, να εκφράσω την ευγνωμοσύνη μου στους διευθυντές και στους δασκάλους των σχολείων για τη συνεργασία και την προθυμία τους, χωρίς την βοήθεια των οποίων θα ήταν αδύνατο να ολοκληρωθεί η έρευνά μου.*

*Ένα μεγάλο ευχαριστώ στους γονείς μου, Πέτρο και Φάνη, καθώς και στην αδερφή μου, Εύα, για την υπομονή και κατανόηση που έδειξαν όλο αυτό το διάστημα, την πολύπλευρη υποστήριξη που πάντα μου παρέχουν, και ιδιαίτερα γιατί ποτέ δεν έπαψαν να πιστεύουν σε μένα και να με εμπυχώνουν με κάθε τρόπο.*

*Τέλος, ιδιαίτερες ευχαριστίες στις φίλες μου για την αμέριστη βοήθεια και συμπαράσταση τους, και ένα μεγάλο ευχαριστώ στον αγαπημένο μου Μιχάλη για την ενθάρρυνση αλλά και την ιδιαίτερη συμβολή του σε αυτή την προσπάθεια*

## Περιεχόμενα

<b>Περίληψη</b> .....	1
<b>Abstract</b> .....	3
<b>ΕΙΣΑΓΩΓΗ</b> .....	5
<b>ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1. Αυτοπροσδιορισμός</b> .....	7
1.1 Εννοιολογικός προσδιορισμός.....	7
1.2 Συστατικά στοιχεία αυτοπροσδιορισμού.....	10
1.3 Χαρακτηριστικά του εκπαιδευτικού περιβάλλοντος που ενισχύουν την ανάπτυξη του αυτοπροσδιορισμού. ....	15
<b>ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2. Κοινωνικές δεξιότητες – Κοινωνική συμπεριφορά</b> .....	21
2.1 Εννοιολογικός προσδιορισμός.....	21
2.2 Διαστάσεις κοινωνικής συμπεριφοράς. ....	25
<b>ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3. Δυσκολίες Μάθησης (ΔΜ)</b> .....	31
3.1 Ορισμοί.....	31
3.2 Χαρακτηριστικά των μαθητών με δυσκολίες μάθησης.....	36
<b>ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4. Εμπειρικά ευρήματα για τον αυτοπροσδιορισμό, τις κοινωνικές δεξιότητες και της μεταξύ τους σχέσης σε μαθητές με δυσκολίες μάθησης</b> . ....	42
4.1 Αυτοπροσδιορισμός στους μαθητές με δυσκολίες μάθησης.....	42
4.2 Κοινωνικές Δεξιότητες και Κοινωνική Συμπεριφορά σε μαθητές με δυσκολίες μάθησης. ....	48

4.3 Σχέση αυτοπροσδιορισμού και κοινωνικών δεξιοτήτων.....	50
<b>ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5. Μεθοδολογία της έρευνας.....</b>	<b>53</b>
5.1 Σκοπός της έρευνας.....	53
5.2 Συμμετέχοντες.....	54
5.3 Ερευνητικά εργαλεία.....	55
<b>5.3.1 Κλίμακα Αυτοπροσδιορισμού Arc.....</b>	<b>55</b>
<b>5.3.2 Κλίμακα Κοινωνικής Συμπεριφοράς.....</b>	<b>57</b>
5.4 Διαδικασία.....	60
<b>ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6. Αποτελέσματα.....</b>	<b>62</b>
6.1 Περιγραφικά στοιχεία για τις μεταβλητές του αυτοπροσδιορισμού και της κοινωνικής συμπεριφοράς.....	65
6.2 Ερευνητικό ερώτημα 1: Υπάρχει διαφοροποίηση στις αντιλήψεις των μαθητών με και χωρίς δυσκολίες μάθησης, ως προς τις διαστάσεις του Αυτοπροσδιορισμού και της Κοινωνικής Συμπεριφοράς; .....	74
6.3 Ερευνητικό ερώτημα 2: Πώς επιδρούν το φύλο και η τάξη φοίτησης στις υπό εξέταση μεταβλητές, σε κάθε ομάδα μαθητών (με και χωρίς δυσκολίες μάθησης) ξεχωριστά; .....	81
6.3.1 Σύγκριση ανάμεσα σε αγόρια και κορίτσια εντός της ίδιας ομάδας μαθητών. ....	81
6.3.2 Σύγκριση ανάμεσα σε μαθητές Ε΄ και Στ΄ τάξης εντός της ίδιας ομάδας μαθητών.....	82

6.2.3 Ερευνητικό ερώτημα 3: Πώς σχετίζονται οι δυο διαστάσεις του αυτοπροσδιορισμού των μαθητών με την κοινωνική τους συμπεριφορά; .....	84
<b>ΚΕΦΑΛΑΙΟ 7. Συμπεράσματα – Συζήτηση.....</b>	<b>88</b>
7.1 Αυτοπροσδιορισμός.....	88
7.2 Κοινωνική Συμπεριφορά .....	94
7.3 Η σχέση ανάμεσα στην ψυχολογική ενδυνάμωση, την συνειδητοποίηση του εαυτού και την κοινωνική συμπεριφορά. ....	101
7.4 Εκπαιδευτικές επιπτώσεις/ εφαρμογές. ....	104
7.5 Περιορισμοί έρευνας.....	106
7.6 Προτάσεις για μελλοντική έρευνα. ....	109
<b>Βιβλιογραφία .....</b>	<b>112</b>

## Περίληψη

Τα τελευταία χρόνια, ιδιαίτερη έμφαση έχει δοθεί στην διερεύνηση των παραγόντων που είναι καθοριστικοί για την ομαλή ψυχοκοινωνική προσαρμογή, τόσο στο σχολικό πλαίσιο, όσο και στη μετέπειτα ζωή του ατόμου ως ενήλικα. Αρκετές μελέτες έχουν ασχοληθεί με την έννοια του αυτοπροσδιορισμού, θεμελιώδη χαρακτηριστικά του οποίου αποτελούν η ψυχολογική ενδυνάμωση και η συνειδητοποίηση του εαυτού (Wehmeyer 1995· Wehmeyer & Schwartz, 1998· Wehmeyer & Schalock, 2001· Καρτασίδου, 2007). Οι κοινωνικές δεξιότητες έχουν επίσης υπάρξει αντικείμενο ερευνών (Danielson & Phelps, 2003· Zion & Zenvey, 2006) και πιθανώς συμβάλλουν στην ανάπτυξη του αυτοπροσδιορισμού (Pierson, Carter, Lane & Glaeser, 2008). Ωστόσο, είναι περιορισμένα τα ερευνητικά στοιχεία που εξετάζουν την σχέση ανάμεσα στον αυτοπροσδιορισμό και στις κοινωνικές δεξιότητες και αφορούν κυρίως σε μαθητές δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και ενήλικες με νοητική αναπηρία. Σκοπός της παρούσας έρευνας ήταν η διερεύνηση των όποιων διαφορών υπάρχουν μεταξύ 31 μαθητών με δυσκολίες μάθησης και 29 μαθητών χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ως προς τις δυο διαστάσεις του αυτοπροσδιορισμού, (α. *Ψυχολογικής Ενδυνάμωσης*, β. *Συνειδητοποίησης του Εαυτού*) και τις τέσσερις διαστάσεις των αναφερόμενων κοινωνικών τους δεξιοτήτων (α. *Συνεργατικές Δεξιότητες*, β. *Ενσυναίσθηση*, γ. *Οξύθυμία*, δ. *Πρόκληση Αναστάτωσης*). Επιπλέον, εξετάστηκε αν το φύλο και η τάξη φοίτησης άσκησαν επίδραση σε αυτές τις διαστάσεις, καθώς και ο βαθμός συσχέτισης μεταξύ τους. Για το σκοπό αυτό, έγινε χρήση δυο ερωτηματολογίων που εξετάζουν τις αυτοαναφορές των μαθητών όσον αφορά τις αντιλήψεις που έχουν οι ίδιοι για τον εαυτό τους. Τα ερωτηματολόγια που χορηγήθηκαν στους μαθητές ήταν οι ελληνικές προσαρμογές των ακόλουθων: α. Arc's Self-Determination Scale (Wehmeyer, 1995) και

β. School Social Behavior Scale (Merrell, Sanders & Poppinga, 1993). Τα αποτελέσματα έδειξαν στατιστικά σημαντικές διαφορές ανάμεσα σε μαθητές με και χωρίς δυσκολίες μάθησης στην ψυχολογική ενδυνάμωση και την πρόκληση αναστάτωσης. Επιπλέον, βρέθηκαν επιδράσεις του φύλου στην ενσυναίσθηση, την οξυθυμία, την πρόκληση αναστάτωσης και την ψυχολογική ενδυνάμωση, καθώς και της τάξης φοίτησης στις συνεργατικές δεξιότητες, την πρόκληση αναστάτωσης και την ψυχολογική ενδυνάμωση. Τέλος, αναδείχθηκε η ύπαρξη ισχυρής συσχέτισης ανάμεσα στην ενσυναίσθηση και τη συνειδητοποίηση του εαυτού για τους μαθητές χωρίς δυσκολίες μάθησης.

Λέξεις-κλειδιά: αυτοπροσδιορισμός, ψυχολογική ενδυνάμωση, συνειδητοποίηση του εαυτού, κοινωνική συμπεριφορά, κοινωνικές δεξιότητες, δυσκολίες μάθησης



## Abstract

Recently, special emphasis has been given to the investigation of the factors that are crucial to smooth psychosocial adaptation, both in the school context and in the subsequent life of the individual as an adult. Several studies have addressed the concept of self-determination, which consists of two essential elements: psychological empowerment and self-realization (Wehmeyer, 1995; Wehmeyer & Schwartz, 1998; Wehmeyer & Schalock, 2001; Καρτασίδου, 2007). Social skills have also been subject to research (Danielson & Phelps, 2003; Zion & Zenvey, 2006) and may contribute to the development of self-determination (Pierson, Carter, Lane & Glaeser, 2008). However, there is limited research that examines the relationship between self-determination and social skills and it is mainly addressed to secondary school students and adults with mental disabilities. The aim of this study was to investigate any differences between 31 students with learning difficulties and 29 students without special educational needs regarding the two dimensions of self-determination, (a. Psychological Empowerment, b. Self-Realization) and the four dimensions of their reported social skills (a. Cooperating Skills, b. Empathy, c. Quicktemperedness, d. Disruptiveness). In addition, it was examined both whether gender and grade affected these dimensions and the degree of their correlation. For this purpose, two self-report questionnaires were used to examine students' self-reports on the perceptions they have about themselves. The questionnaires provided to the students were the Greek adaptation of the following: a. Arc's Self-Determination Scale (Wehmeyer, 1995) and b. School Social Behavior Scale (Merrell, Sanders & Poppinga, 1993). The results showed statistically significant differences between students with and without learning difficulties in relation to psychological empowerment and disruptiveness. In addition, gender has been observed to impact empathy, disruptiveness and psychological empowerment, while grade was also found

to affect cooperating skills, disruptiveness and psychological empowerment. Lastly, a strong correlation between empathy and self-determination on the part of students without learning difficulties has been detected.

Key-words: self-determination, psychological empowerment, self-realization, social behaviour, social skills, learning difficulties

## ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Τα τελευταία χρόνια, υπάρχει αυξανόμενο ερευνητικό ενδιαφέρον όσον αφορά την έννοια του αυτοπροσδιορισμού ατόμων με αναπηρία. Η έννοια του αυτοπροσδιορισμού περιλαμβάνει το συνδυασμό των γνώσεων, των δεξιοτήτων και των πεποιθήσεων που επιτρέπουν στο άτομο να αντιλαμβάνεται τις ανάγκες του και να θέτει στόχους για την υλοποίησή τους, να αυτορυθμίζεται και να παίρνει μόνο του αποφάσεις για τη ζωή του, λειτουργώντας αυτόνομα (Field, Martin, Miller, Ward & Wehmeyer, 1998). Η ψυχολογική ενδυνάμωση και η συνειδητοποίηση του εαυτού, αποτελούν θεμελιώδη χαρακτηριστικά του αυτοπροσδιορισμού, αφού σύμφωνα με τους Wehmeyer (1995), Wehmeyer και Schwartz (1998) και Wehmeyer και Schalock (2001), αντανακλούν την αυτοπροσδιοριζόμενη συμπεριφορά, μαζί με την αυτονομία και την αυτορρύθμιση. Σύμφωνα με τη βιβλιογραφία, τόσο ο αυτοπροσδιορισμός όσο και η κοινωνική συμπεριφορά ενός παιδιού συνδέονται και επηρεάζουν άμεσα την ομαλή ψυχοκοινωνική προσαρμογή του (Danielson & Phelps, 2003· Zion & Zenvey, 2006).

Οι μαθητές με δυσκολίες μάθησης είναι μια ομάδα με αυξημένες πιθανότητες να αναπτύξει χαμηλό επίπεδο αυτοπροσδιορισμού και ανεπαρκή κοινωνική συμπεριφορά, καθώς αντιμετωπίζουν καθημερινά μεγάλες ακαδημαϊκές και κοινωνικές προκλήσεις, γεγονός που δεν γίνεται πάντα εύκολα αντιληπτό από τα άτομα του περιβάλλοντός τους. Έτσι, κρίνεται χρήσιμο να διενεργηθούν περαιτέρω έρευνες για να διαπιστωθεί αφενός ο βαθμός στον οποίο μαθητές με δυσκολίες μάθησης διαθέτουν αυτοπροσδιορισμό και επαρκείς κοινωνικές δεξιότητες, και αφετέρου να διερευνηθεί αν οι παραπάνω έννοιες σχετίζονται μεταξύ τους. Για το λόγο αυτό, στην παρούσα έρευνα στόχος είναι (α) η σύγκριση μεταξύ μαθητών με και χωρίς δυσκολίες μάθησης, όσον αφορά τις δυο διαστάσεις του αυτοπροσδιορισμού και τους υποτομείς των κοινωνικών δεξιοτήτων που

παρουσιάζονται στο πρώτο μέρος της εργασίας και (β) η διερεύνηση πιθανής συσχέτισης μεταξύ αυτών των μεταβλητών. Παράλληλα, εξετάζεται και ο βαθμός στον οποίο επηρεάζουν ατομικοί παράγοντες (φύλο, τάξη φοίτησης) τις παραπάνω μεταβλητές.

Συγκεκριμένα, αρχικά αναπτύσσεται η έννοια του αυτοπροσδιορισμού, με θεμελιώδη χαρακτηριστικά την ψυχολογική ενδυνάμωση και τη συνειδητοποίηση του εαυτού, τα συστατικά στοιχεία του καθώς και τα χαρακτηριστικά του εκπαιδευτικού περιβάλλοντος που ενισχύουν την ανάπτυξή του. Στη συνέχεια, γίνεται αναφορά στις κοινωνικές δεξιότητες, την ικανότητα για κοινωνικές σχέσεις και φυσικά, τις διαστάσεις της κοινωνικής συμπεριφοράς. Ακολουθούν οι δυσκολίες μάθησης (ή μαθησιακές δυσκολίες) με τον επικρατέστερο ορισμό αλλά και με αυτούς που προτάθηκαν, ενώ παρουσιάζονται και τα χαρακτηριστικά των μαθητών με δυσκολίες μάθησης. Έπειτα, εξετάζονται οι δυσκολίες μάθησης σε σχέση με τον ικανότητα αυτοπροσδιορισμού, τις κοινωνικές δεξιότητες και την κοινωνική συμπεριφορά. Το κεφάλαιο ολοκληρώνεται με τη σύνδεση του αυτοπροσδιορισμού με την κοινωνική συμπεριφορά. Το δεύτερο μέρος αποτελείται από το ερευνητικό μέρος, όπου αναφέρονται θέματα μεθοδολογίας της έρευνας, ο σκοπός, τα ερωτήματα και το δείγμα της έρευνας, η περιγραφή των εργαλείων συλλογής δεδομένων Κλίμακα Αυτοπροσδιορισμού ARC και Κλίμακα Κοινωνικής Συμπεριφοράς, και τέλος οι στατιστικές αναλύσεις. Ακόμα, παρουσιάζονται τα δεδομένα, αναλύονται τα αποτελέσματα της έρευνας και παρατίθενται τα συμπεράσματα, οι περιορισμοί και οι προτάσεις για μελλοντική έρευνα.

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1. Αυτοπροσδιορισμός.

### 1.1 Εννοιολογικός προσδιορισμός.

Έχουν διατυπωθεί διάφοροι ορισμοί για το θεωρητικό κατασκεύασμα του αυτοπροσδιορισμού. Οι Field και συν. (1998: 10) συνόψισαν αυτούς τους ποικίλους ορισμούς του αυτοπροσδιορισμού στον εξής: «Αυτοπροσδιορισμός είναι ένας συνδυασμός από δεξιότητες, γνώσεις και πεποιθήσεις που καθιστούν ένα άτομο ικανό να εκδηλώνει στοχο-κατευθυνόμενη, αυτο-ρυθμιζόμενη, αυτόνομη συμπεριφορά. Το να συνειδητοποιεί το άτομο τις δυνατότητες και τους περιορισμούς του ενώ ταυτόχρονα διατηρεί την πεποίθηση για τον εαυτό του ότι είναι ικανός και αποτελεσματικός είναι θεμελιώδη για τον αυτοπροσδιορισμό. Όταν τα άτομα δρουν με βάση αυτές τις δεξιότητες και τις στάσεις, έχουν μεγαλύτερη ικανότητα να πάρουν τον έλεγχο της ζωής τους και να αναλάβουν τον ρόλο των επιτυχημένων ενηλίκων».

Σύμφωνα με τους Wehmeyer (1995), Wehmeyer, Kelchner και Richards, (1996), Wehmeyer και Schwartz (1998) και Wehmeyer και Schalock (2001), οι ενέργειες ενός ατόμου με ικανότητα αυτοπροσδιορισμού προσδιορίζονται από τα παρακάτω βασικά – θεμελιώδη χαρακτηριστικά: την αυτονομία, την αυτορρύθμιση, την ψυχολογική ενδυνάμωση και τη συνειδητοποίηση του εαυτού.

Η **αυτονομία** αναφέρεται στην ικανότητα του ατόμου να ενεργεί ανεξάρτητα και σύμφωνα με τις προσωπικές του προτιμήσεις, επιλογές και κριτήρια και η οποία είναι αποτέλεσμα προσωπικής διαδικασίας δόμησης ενός συστήματος αξιών. Το άτομο με αυτονομία δρα με τρόπο ανεξάρτητο και απαλλαγμένο από κάθε είδους εξωτερική επιρροή ή παρέμβαση (Wehmeyer, 1999, 2001). Οι Sigafos, Feinstein, Damond και Reiss (1988, όπως αναφέρεται στο Wehmeyer, 2001:33), δήλωσαν ότι «η ανθρώπινη ανάπτυξη εμπλέκει μια πρόοδο από την εξάρτηση από τους άλλους για φροντίδα και

καθοδήγηση στην αυτοφροντίδα και την αυτοκατεύθυνση» ενώ οι Lewis και Taymans (1992, όπως αναφέρεται στο Wehmeyer, 1995:23) όρισαν την αυτονομία ως «μια περίπλοκη έννοια η οποία εμπλέκει το συναισθηματικό χωρισμό από τους γονείς, την ανάπτυξη μιας αίσθησης προσωπικού ελέγχου στη ζωή, την καθιέρωση ενός συστήματος προσωπικών αξιών και την ικανότητα να εκτελούμε συμπεριφορικά καθήκοντα τα οποία είναι απαραίτητα στον κόσμο των ενηλίκων». Οι Sigafoos και συν. (1988, όπως αναφέρεται στο Wehmeyer & Bolding, 2001) έκαναν πιο λειτουργική την έννοια της συμπεριφορικής αυτονομίας, προσδιορίζοντας τέσσερις συμπεριφορικές κατηγορίες: α) τις δραστηριότητες που σχετίζονται με τον εαυτό και την οικογένεια, β) τις δραστηριότητες αυτοδιαχείρισης, γ) τις δραστηριότητες ελεύθερου χρόνου και δ) τις κοινωνικές και επαγγελματικές δραστηριότητες. Οι Lewis και Taymans (1992, όπως αναφέρεται στο Wehmeyer, 1995) εξέτασαν τη συμπεριφορική αυτονομία νέων με μαθησιακές δυσκολίες και βρήκαν πως βιώνουν περιορισμένη αυτονομία σε κάθε μία από τις παραπάνω κατηγορίες.

**Η αυτορρύθμιση** αναφέρεται στην ικανότητα του ατόμου να εξετάζει τις συνθήκες του περιβάλλοντος καθώς και τις συμπεριφορές των ατόμων σε μια κατάσταση έτσι ώστε να αποφασίσει πως θα ενεργήσει. Επίσης, αναφέρεται στην ικανότητα να αξιολογεί κατά πόσο τα αποτελέσματα των πράξεών του είναι επιθυμητά και να αναθεωρεί τις αποφάσεις του αν χρειάζεται. Οι αυτορρυθμιζόμενες συμπεριφορές περιλαμβάνουν στρατηγικές αυτοδιαχείρισης και αυτοπαρατήρησης (αυτοκαταγραφή, αυτο-διδασκαλία, αυτο-αξιολόγηση και αυτο-ενίσχυση), καθώς και στρατηγικές λήψης απόφασης και επίλυσης προβλημάτων (Agran, 1997, όπως αναφέρεται στο Wehmeyer, 2001:33). Ο Whitman (1990, όπως αναφέρεται στο Wehmeyer, 1995:24) όρισε την αυτορρύθμιση ως «ένα σύστημα περίπλοκης αντίδρασης που παρέχει τη δυνατότητα στα άτομα να εξετάζουν τα περιβάλλοντά τους και τα ρεπερτόρια των αντιδράσεων τους

ώστε να ανταπεξέλθουν σε αυτά τα περιβάλλοντα, να λάβουν αποφάσεις για το πώς να ενεργήσουν, να δράσουν, να αξιολογήσουν το κατά πόσο είναι εφικτά τα αποτελέσματα της δράσης και να αναθεωρήσουν τα σχέδιά τους ανάλογα με τις εκάστοτε ανάγκες».

Η **ψυχολογική ενδυνάμωση** είναι μια σύνθετη έννοια που σχετίζεται με την ικανότητα του ατόμου να δρα με βάση την πεποίθηση ότι έχει τον έλεγχο των σημαντικών συνθηκών, οι οποίες δύνανται να το οδηγήσουν στην επίτευξη του επιθυμητού αποτελέσματος, όπως είναι για παράδειγμα η κοινωνική ένταξη και η συμμετοχή στην κοινωνία (Wehmeyer, 1999, 2001). Ειδικότερα, τα άτομα που δρουν με ένα ψυχολογικά ενδυναμωμένο τρόπο, ενεργούν με βάση την πεποίθηση ότι α) έχουν τον έλεγχο των περιστάσεων που είναι σημαντικές στη ζωή τους (εσωτερική εστίαση ελέγχου), β) κατέχουν τις προαπαιτούμενες γνώσεις και δεξιότητες ώστε να επιτύχουν τα επιδιωκόμενα αποτελέσματα (αυτό-αποτελεσματικότητα) και γ) εάν επιλέξουν να εφαρμόσουν αυτές τις δεξιότητες, θα επιτευχθούν τα επιθυμητά αποτελέσματα (προσδοκίες αποτελεσμάτων) (Wehmeyer, 1995: 25). Σε ό,τι αφορά τον τρόπο με τον οποίο δύνανται να επιτευχθεί ψυχολογική ενδυνάμωση αξίζει να σημειωθεί ότι αυτό εξασφαλίζεται μέσα από τη διαδικασία της μάθησης, της χρήσης δεξιοτήτων επίλυσης προβλήματος και της επίτευξης αντιληπτού ή πραγματικού ελέγχου της ζωής του ατόμου (Wehmeyer, 1999, 2001).

Η **συνειδητοποίηση του εαυτού** αναφέρεται στην ικανότητα του ατόμου να γνωρίζει πλήρως τις ικανότητες και τους περιορισμούς του, να κατανοεί τα συναισθήματά του και να αντιλαμβάνεται τον βαθμό στον οποίο ο ίδιος επηρεάζεται από άλλους ή ενεργεί με βάση τα δικά του κίνητρα και αρχές. Η γνώση αυτή διαμορφώνεται από την αλληλεπίδρασή του με τους άλλους και την αξιολόγηση αυτών των εμπειριών, αλλά και από την ανατροφοδότηση που λαμβάνει από τα σημαντικά πρόσωπα στην καθημερινότητά του (Wehmeyer, 1999, 2001).

Η ηλικία, η ικανότητα του ατόμου, η παροχή ευκαιριών για επιλογές και οι περιστάσεις μπορούν να επηρεάσουν το βαθμό στον οποίο εκδηλώνονται αυτά τα θεμελιώδη χαρακτηριστικά, και συνεπώς ο σχετικός αυτοπροσδιορισμός που παρουσιάζει το άτομο μπορεί να ποικίλλει ανάλογα με το χρόνο ή τα περιβάλλοντα. Ωστόσο, αυτά τα χαρακτηριστικά πρέπει να εκδηλώνονται. Κάθε ένα από αυτά είναι απαραίτητο αλλά όχι επαρκές στοιχείο της αυτοπροσδιοριζόμενης συμπεριφοράς (Wehmeyer, & Schalock, 2001).

## **1.2 Συστατικά στοιχεία αυτοπροσδιορισμού:**

Τα βασικά - θεμελιώδη χαρακτηριστικά που προαναφέρθηκαν, αναδύονται μέσω της ανάπτυξης και της κατάκτησης των πολλαπλών, αλληλοσχετιζόμενων συστατικών στοιχείων του αυτοπροσδιορισμού, τα οποία σύμφωνα με τα ερευνητικά μοντέλα, είναι τα ακόλουθα: (Wehmeyer & Shalock, 2001: 9-13)

- **Δεξιότητες πραγματοποίησης επιλογών:** Περιλαμβάνουν την αναγνώριση μιας προτίμησης και την πράξη της επιλογής ή, για άτομα με βαριές αναπηρίες, την υπόδειξη μιας προτίμησης ανάμεσα σε δύο ή περισσότερες επιλογές. Η επιλογή υποδηλώνει προτιμήσεις, είναι μέρος της διαδικασίας λήψης αποφάσεων και αποτελεί έκφραση αυτονομίας και αξιοπρέπειας (Guess, Benson & Siegel-Causey, 1985).
- **Δεξιότητες λήψης αποφάσεων:** Αφορούν την ικανότητα επιλογής ή εξαγωγής συμπεράσματος σχετικά με το ποια λύση είναι καλύτερη, δεδομένων των συνθηκών στη ζωή ενός ατόμου και βασιζόμενη στις δικές του αξίες, προτεραιότητες και ανάγκες. Τα βήματα για τη λήψη μιας απόφασης είναι τα



εξής: α) καταγραφή των πιθανών δράσεων, β) αναγνώριση των πιθανών συνεπειών κάθε δράσης, γ) εκτίμηση της πιθανότητας να συμβεί κάθε μία από τις παραπάνω συνέπειες, δ) προσδιορισμός της σχετικής σημαντικότητας (αξία ή χρησιμότητα) κάθε συνέπειας, ε) συνολική θεώρηση της σημαντικότητας και της πιθανότητας των συνεπειών ώστε να εντοπιστεί η πλέον συμφέρουσα πορεία δράσης (Beyth-Marom, Fischhoff, Quadrel & Furby, 1991:21).

- **Δεξιότητες επίλυσης προβλήματος:** Ως πρόβλημα χαρακτηρίζεται «μια συγκεκριμένη κατάσταση ή ένα σύνολο καταστάσεων, στην οποία το άτομο πρέπει να ανταποκριθεί, ώστε να λειτουργήσει αποτελεσματικά στο περιβάλλον του» (D’Zurilla & Goldfried, 1971, όπως αναφέρεται στο Wehmeyer & Shalock, 2001). Οι δεξιότητες επίλυσης προβλήματος περιλαμβάνουν δύο τομείς: επίλυση προσωπικών προβλημάτων και επίλυση διαπροσωπικών ή κοινωνικών προβλημάτων. Τα βήματα για την επίλυση ενός προβλήματος είναι τα εξής: (1) αναγνώριση του προβλήματος, (2) ανάλυση και επεξήγηση του προβλήματος (3) επίλυση του προβλήματος.
- **Δεξιότητες στοχοθεσίας και επίτευξης στόχων:** Αφορούν την ικανότητα για προσδιορισμό συγκεκριμένων στόχων, για επεξεργασία και ανάλυση των βασικών στόχων σε επιμέρους βήματα καθώς και για ανάληψη των απαιτούμενων μέτρων και δράσεων με σκοπό την επίτευξη του επιθυμητού αποτελέσματος. Η επίτευξη των στόχων είναι αποτέλεσμα συνειδητής και σκόπιμης δράσης. Σύμφωνα με τον Martino (1993: 20-21), οι στόχοι πρέπει: (1) να είναι συγκεκριμένοι και μετρήσιμοι, (2) να είναι εφικτοί, (3) να αντικατοπτρίζουν κάτι που ο μαθητής θέλει να βελτιώσει, (4) να έχουν συγκεκριμένη ημερομηνία έναρξης και τέλους, (5) να είναι γραπτοί, (6) να δηλώνονται ανεξάρτητα από τα αναμενόμενα αποτελέσματα και (7) να μπορούν

τα άτομα, οπτικά, να παρακολουθούν την πρόοδό τους (σε ό,τι αφορά ένα συγκεκριμένο στόχο).

- **Δεξιότητες ανεξαρτησίας, ανάληψης ρίσκων και ασφάλειας:** Αφορούν την εμπλοκή σε συμπεριφορές που σχετίζονται με κάποια πιθανότητα ανεπιθύμητων αποτελεσμάτων. Πρόκειται για την ικανότητα ενός ατόμου να ερμηνεύει δυνητικά επικίνδυνες καταστάσεις, καθώς και τη δυνατότητα να αποφεύγει τους υπερβολικούς κινδύνους.

- **Δεξιότητες αυτοπαρατήρησης, αυτοαξιολόγησης και αυτοενίσχυσης:**

Η αυτοπαρατήρηση (παρατήρηση του φυσικού και κοινωνικού περιβάλλοντος του ατόμου από το ίδιο το άτομο), αυτοαξιολόγηση (λήψη αποφάσεων/κρίση σχετικά με το αν μια συμπεριφορά είναι κοινωνικά αποδεκτή ή όχι, μέσα από τη σύγκριση δύο καταστάσεων: τι κάνει το άτομο και τι θα έπρεπε να κάνει) και η αυτο-ενίσχυση (η οποία προκύπτει από το αποτέλεσμα της αυτοαξιολόγησης) περικλείονται στην έννοια της αυτορύθμισης. Αυτορύθμιση σημαίνει ένα άτομο να παίρνει αποφάσεις σχετικά με το ποιες δεξιότητες πρέπει να χρησιμοποιήσει σε κάθε περίπτωση, να εξετάζει το πρόβλημα και τις πιθανές στρατηγικές για τη διαχείρισή του και τέλος, να διαμορφώνει και να εφαρμόζει ένα σχέδιο δράσης, με τις απαραίτητες κάθε φορά προσαρμογές (Whitman, 1990, όπως αναφέρεται στο Wehmeyer & Shalock, 2001).

- **Δεξιότητες αυτοδιδασκαλίας, αυτοεκπαίδευσης:** Πρόκειται για την ικανότητα του ατόμου «να παρέχει στον εαυτό του τις δικές τους λεκτικές προτροπές με σκοπό την επίλυση ενός ακαδημαϊκού ή κοινωνικού προβλήματος» (Hughes, Korinke & Gorman, 1991, όπως αναφέρεται στο Wehmeyer & Shalock, 2001: 11). Οι δεξιότητες αυτοδιδασκαλίας και αυτοεκπαίδευσης μεταφέρουν την

ευθύνη παροχής λεκτικών προτροπών και ενδείξεων από κάποιον άλλο στο ίδιο το άτομο.

- **Δεξιότητες αυτοσυνηγορίας και ηγετικές δεξιότητες:** Οι δεξιότητες αυτοσυνηγορίας είναι δεξιότητες που το άτομο πρέπει να κατέχει ώστε να μπορεί να υπερασπίζεται τον εαυτό του. «Υπερασπίζομαι» σημαίνει αμύνομαι για να προστατεύσω την ασφάλεια και τα συμφέροντα κάποιου που απειλείται ή υποστηρίζω κάποιο πρόσωπο, άποψη ή θέση. Επομένως, εξ' ορισμού, το άτομο πρέπει να γνωρίζει τι να υπερασπίζεται και πως να το υπερασπίζεται. Σχετικά με το κομμάτι της αυτοσυνηγορίας που αφορά το «πως να υπερασπίζομαι» δίνεται έμφαση στα εξής: α) πώς να είναι κάποιος κατηγορηματικός αλλά όχι επιθετικός, β) πώς να επικοινωνεί αποτελεσματικά ένας προς έναν, σε μια μικρή ομάδα και σε περιστάσεις που περιλαμβάνουν πολλά άτομα, γ) πώς να διαπραγματεύεται, να συμβιβάζεται και να χρησιμοποιεί την πειθώ, δ) πώς να είναι ένας αποτελεσματικός ακροατής και τέλος, ε) πώς να ελίσσεται μέσα στο σύστημα και τη γραφειοκρατία.
- **Εσωτερικό κέντρο ελέγχου:** Η πίστη ότι το άτομο έχει τον έλεγχο των αποτελεσμάτων που είναι σημαντικά για τη ζωή του. Όταν, δηλαδή, το άτομο αντιλαμβάνεται τις επιτυχίες και τις αποτυχίες του ως συνέπεια δικών του δράσεων, έχει εσωτερικό σημείο ελέγχου. Γενικά, ο βαθμός στον οποίο το άτομο αντιλαμβάνεται τις πιθανές συσχετίσεις των πράξεών του και των αποτελεσμάτων τους ονομάζεται κέντρο ελέγχου (Rotter, 1996).
- **Προσδοκίες για θετικά αποτελέσματα και αποτελεσματικές επιδόσεις:** Αυτοαποτελεσματικότητα είναι η πεποίθηση ότι κάποιος μπορεί να εκτελέσει με επιτυχία τη συμπεριφορά που απαιτείται, ώστε να καταφέρει ένα επιθυμητό αποτέλεσμα (Bandura, 1977:193). Οι προσδοκίες για θετικά αποτελέσματα

αφορούν την πίστη του ατόμου ότι αν επιδείξει μια συγκεκριμένη συμπεριφορά/ γίνει πράξη, θα οδηγήσει/θα προκύψουν στα προσδοκώμενα αποτελέσματα. Το άτομο πρέπει να πιστεύει σε δύο πράγματα: (1) ότι μπορεί να επιδείξει μια συγκεκριμένη συμπεριφορά που απαιτείται για να έχει τα επιθυμητά αποτελέσματα και (2) ότι αν αυτή η συμπεριφορά γίνει πράξη, θα επιτευχθούν τα επιθυμητά αποτελέσματα.

- **Αυτο-επίγνωση και αυτο-γνωσία:** Είναι η κατανόηση, από το ίδιο το άτομο, των δυνατοτήτων, των αδυναμιών, των ικανοτήτων και των περιορισμών που το χαρακτηρίζουν, καθώς και η γνώση του πώς να χρησιμοποιεί αυτά τα μοναδικά γνωρίσματα ώστε να επηρεάσει θετικά την ποιότητα ζωής του. Βασικές προϋποθέσεις της αυτοεπίγνωσης και της αυτογνωσίας είναι: α) η συνειδητοποίηση της μοναδικότητας και της διαφορετικότητας από τους άλλους και β) η κατανόηση ότι καθένας έχει μια μόνιμη ταυτότητα, η οποία παραμένει σταθερή παρά τις όποιες αλλαγές στις περιστάσεις (Damon, 1983, όπως αναφέρεται στο Wehmeyer & Shalock, 2001).

Πολλοί μαθητές με αναπηρία αντιμετωπίζουν δυσκολίες που τους εμποδίζουν να αναπτύξουν αυτές τις σημαντικές δεξιότητες και στάσεις. Σε μια ανασκόπηση της βιβλιογραφίας, ο Biller (1985, όπως αναφέρεται στο Field et al., 1998: 53) βρήκε ότι οι μαθητές με αναπηρία συχνά:

- Παρουσιάζουν εξωτερικό σημείο ελέγχου.
- Έχουν χαμηλή αυτοεκτίμηση.
- Παρουσιάζουν αδυναμία σε δεξιότητες σχεδιασμού και στοχοθεσίας
- Συμμετέχουν λιγότερο σε εξωσχολικές δραστηριότητες.
- Έχουν δυσκολία στη συλλογή πληροφοριών με σκοπό τη λήψη αποφάσεων.

- Αδυνατούν να επιλέξουν το επάγγελμα που θέλουν να ακολουθήσουν όταν φτάνουν σε ηλικία αποφοίτησης.
- Δεν έχουν σαφή αντίληψη των δυνατοτήτων και των αδυναμιών τους καθώς και του πως συνδέεται η αυτογνωσία αυτή με την επιλογή επαγγέλματος.

Από τα παραπάνω λοιπόν, γίνεται εύκολα αντιληπτή η αυξημένη ανάγκη για άσκηση των μαθητών με αναπηρία σε θέματα αυτοπροσδιορισμού και ο ρόλος που διαδραματίζει το σχολείο σε αυτό είναι καθοριστικός. Για το λόγο αυτό, οι Field και Hoffman (2002) όρισαν τους ποιοτικούς δείκτες για την προώθηση του αυτοπροσδιορισμού σε σχολικά περιβάλλοντα.

### **1.3 Χαρακτηριστικά του εκπαιδευτικού περιβάλλοντος που ενισχύουν την ανάπτυξη του αυτοπροσδιορισμού.**

Σύμφωνα με τους Field και Hoffman (2002), είναι επιτακτική ανάγκη τα σχολεία να παρέχουν στους μαθητές την ευκαιρία να αναπτύξουν τις γνώσεις, τις δεξιότητες και τις πεποιθήσεις που θα τους βοηθήσουν να αξιοποιήσουν και να δημιουργήσουν ευκαιρίες με σκοπό τον αυτοπροσδιορισμό τους. Προκειμένου να ενισχύσουν τις ικανότητες αυτοπροσδιορισμού των μαθητών, τα σχολεία χρειάζεται να δημιουργήσουν ένα περιβάλλον, το οποίο, τόσο με άμεσο όσο και με έμμεσο τρόπο, προωθεί τη γνώση, τις ικανότητες και τις στάσεις εκείνες που οδηγούν στην ανάπτυξη του αυτοπροσδιορισμού. Αυτό περιλαμβάνει την άμεση διδασκαλία των ικανοτήτων που σχετίζονται με τον αυτοπροσδιορισμό. Επιπλέον, περιλαμβάνει την προώθηση του αυτοπροσδιορισμού μέσα από το σχολικό περιβάλλον, με την παροχή προτύπων αυτοπροσδιοριζόμενης συμπεριφοράς καθώς και ευκαιρίες για άσκηση του και μάθηση από την εφαρμογή των αρχών του αυτοπροσδιορισμού στο σχολικό περιβάλλον.

Σύμφωνα με τον Bandura (1986, όπως αναφέρεται στο Field & Hoffman, 2002) η παροχή προτύπων συμπεριφοράς είναι μια από τις πιο αποτελεσματικές στρατηγικές διδασκαλίας. Τα πρότυπα που προβάλλονται μέσα στα περιβάλλοντα των μαθητών, θετικά ή αρνητικά, επηρεάζουν σημαντικά την ανάπτυξη των ικανοτήτων αυτοπροσδιορισμού στους μαθητές. Για το λόγο αυτό, είναι πολύ σημαντικό να προωθείται ο αυτοπροσδιορισμός σε όλα τα μέλη της σχολικής κοινότητας προκειμένου να διασφαλιστεί ότι τα άτομα που λειτουργούν ως πρότυπα για τους μαθητές προσφέρουν θετικές εμπειρίες μάθησης για αυτοπροσδιορισμό.

Οι παράγοντες που ενισχύουν τον αυτοπροσδιορισμό σε σχολικά περιβάλλοντα είναι, σύμφωνα με τους Field και Hofman (2002: 3-8), οι εξής:

- **Η καλλιέργεια γνώσεων, δεξιοτήτων και στάσεων για τον αυτοπροσδιορισμό μέσα από δράσεις του σχολείου που αφορούν:**
  - α. το πρόγραμμα σπουδών:** εφαρμόζεται ένα επίσημο πρόγραμμα σπουδών για να διδαχθούν συγκεκριμένα οι μαθητές τις γνώσεις, τις δεξιότητες και τις πεποιθήσεις για τον αυτοπροσδιορισμό
  - β. προγράμματα υποστήριξης της οικογένειας:** προσφέρεται στις οικογένειες η δυνατότητα για συμμετοχή σε ομάδες υποστήριξης γονέων.
  - γ. προγράμματα επαγγελματικής κατάρτισης του προσωπικού:** παρέχονται ενδοϋπηρεσιακά ευκαιρίες ώστε να αναπτύξει ικανότητες που σχετίζονται με τον αυτοπροσδιορισμό, όπως η αυτοαξιολόγηση επαγγελματικών ικανοτήτων και αδυναμιών, ο καθορισμός στόχων και η διαχείριση χρόνου
- **Η ενεργή συμμετοχή των μαθητών, των γονέων και του προσωπικού στις συναντήσεις για τον εξατομικευμένο εκπαιδευτικό σχεδιασμό και στις διαδικασίες λήψης αποφάσεων.**

Μαθητές και γονείς προσκαλούνται στις συναντήσεις για το εξατομικευμένο εκπαιδευτικό πρόγραμμα και ενθαρρύνονται να συμμετέχουν ενεργά σε αυτές τις συναντήσεις. Παράλληλα, δίνονται εκ των προτέρων οδηγίες στους μαθητές που θα τους βοηθήσουν να προετοιμαστούν για ενεργή συμμετοχή ώστε να μπορούν να συμμετέχουν ουσιαστικά στη διαδικασία κατάρτισης εξατομικευμένου εκπαιδευτικού προγράμματος.

- **Η παροχή ευκαιριών για επιλογές στους μαθητές, στις οικογένειες, στο εκπαιδευτικό προσωπικό.**

Όσον αφορά τους μαθητές, τους δίνεται η δυνατότητα να συμμετέχουν στην επιλογή των μαθημάτων τους, καθώς και να διαλέξουν από διάφορες επιλογές τον τρόπο με τον οποίο θέλουν να ολοκληρώσουν τις εργασίες που τους ανατίθενται. Στις οικογένειες δίνεται η επιλογή να διαλέξουν την ώρα που τους βολεύει να πραγματοποιηθεί η συνάντηση με το σχολείο, ενώ συμβάλλουν ουσιαστικά στην εκπαιδευτική διαδικασία λήψης αποφάσεων. Τέλος, το εκπαιδευτικό προσωπικό αφενός ενθαρρύνεται να εκφράσει τις προτιμήσεις του και να διαπραγματευτεί σχετικά με το διδακτικό έργο και άλλα καθήκοντα και αφετέρου συμμετέχει στη λήψη αποφάσεων που αφορούν πρόγραμμα σπουδών και την επιλογή του διδακτικού υλικού.

- **Η ενθάρρυνση των μαθητών, των οικογενειών και του εκπαιδευτικού προσωπικού να αναλαμβάνουν κατάλληλα ρίσκα.**

Αυτό υλοποιείται δίνοντας τη δυνατότητα στους μαθητές να εξερευνήσουν νέα μαθήματα και επαγγελματικές δυνατότητες, καθώς και στις οικογένειές τους να προτείνουν και να πειραματιστούν με νέες στρατηγικές στο σπίτι ώστε να υποστηρίξουν την επίτευξη εκπαιδευτικών στόχων. Επιπλέον, μέσω της επαγγελματικής κατάρτισης και τη διαδικασία ελέγχου/αξιολόγησης, το

εκπαιδευτικό προσωπικό ενθαρρύνεται και υποστηρίζεται, να δοκιμάσει νέες στρατηγικές διδασκαλίας.

- **Η ενθάρρυνση των υποστηρικτικών σχέσεων.**

Για το σκοπό αυτό, παρέχονται προγράμματα στήριξης από ομοτίμους, όπως αλληλοδιδασκτική, καθοδήγηση και παροχή συμβουλών από ομοτίμους. Η ομαδική διδασκαλία υποστηρίζεται και παρέχεται βοήθεια στους νέους εκπαιδευτικούς για την υλοποίησή της. Έτσι, οι μαθητές έχουν την ευκαιρία να συμμετέχουν σε ομαδικές εργασίες, ενώ ενεργό ρόλο διαδραματίζουν και οι οικογένειες, οι καλούνται να συμμετάσχουν σε άτυπες σχολικές δραστηριότητες μέσω των οποίων διαμορφώνονται θετικές σχέσεις.

- **Η παροχή καταλυμάτων καθώς και υποστηρικτικών υπηρεσιών για τις ιδιαίτερες ανάγκες του κάθε ατόμου.**

Αυτές περιλαμβάνουν για παράδειγμα διερμηνείς, τροποποιημένα κείμενα και αρχιτεκτονικές τροποποιήσεις του χώρου. Καθολικές αρχές σχεδιασμού χρησιμοποιούνται τόσο στον εκπαιδευτικό όσο και στον αρχιτεκτονικό σχεδιασμό.

- **Η παροχή ευκαιριών στους μαθητές, τις οικογένειες και το προσωπικό να εκφράσουν τις απόψεις τους και να γίνουν κατανοητοί από τους υπόλοιπους.**

Η έκφραση διαφορετικών απόψεων ενθαρρύνεται με πολλούς τρόπους. Ενδεικτικά αναφέρεται η παροχή ευκαιριών για διάλογο μεταξύ των μαθητών και του προσωπικού κατά τη διάρκεια της σχολικής ημέρας, καθώς και η συμμετοχή των μαθητών στα αντιπροσωπευτικά μαθητικά συμβούλια.

- **Οι συνέπειες των δράσεων είναι προβλέψιμες.**



Σε πρώτο επίπεδο, η διοικητική δομή και η πολιτική λήψης αποφάσεων του σχολείου είναι απολύτως κατανοητή από τους μαθητές, τις οικογένειες και το εκπαιδευτικό προσωπικό. Παράλληλα, ο σχολικός κώδικας συμπεριφοράς καθίσταται σαφής στους μαθητές και σαφώς οριοθετημένα σχέδια διαχείρισης της συμπεριφοράς είναι διαθέσιμα σε κάθε τάξη. Τέλος, σε ατομικό επίπεδο, οι μαθητές μπορούν να θέσουν οι ίδιοι τους στόχους τους για τα εκπαιδευτικά προγράμματα.

- **Η προβολή του αυτοπροσδιορισμού ως πρότυπο μέσα από το σχολικό περιβάλλον.**

Αυτό συμβαίνει μέσα από την ανάληψη της ηγετικής ευθύνης τόσο από τον διευθυντή για τις συνθήκες του σχολείου, όσο και από τους εκπαιδευτικούς για τις συνθήκες στις τάξεις τους. Παράλληλα, όλα τα μέλη της σχολικής κοινότητας (μαθητές, γονείς, εκπαιδευτικό προσωπικό) συμμετέχουν ενεργά στη διαδικασία βελτίωσης του σχολείου».

(Field & Hoffman, 2002:3-8)

Γίνεται λοιπόν σαφές ότι η ανάπτυξη των γνώσεων, δεξιοτήτων και στάσεων που ενισχύουν την ικανότητα αυτοπροσδιορισμού βασίζεται κυρίως στην προσπάθεια του δασκάλου ή/και άλλων ενηλίκων να δομήσουν κατάλληλα το περιβάλλον του ατόμου και να παρέχουν τις απαραίτητες εμπειρίες μάθησης για την υποστήριξη του μαθητή. Οι μαθητές που διδάσκονται σε σχολικά περιβάλλοντα, τα οποία εστιάζουν στην καλλιέργεια του αυτοπροσδιορισμού, μαθαίνουν να λειτουργούν ως αυτόνομα συστήματα υποστήριξης, ενώ έχουν μεγαλύτερο έλεγχο στις επιλογές τους, τη συμπεριφορά τους και τις ζωές τους.

Πέρα από την ικανότητα αυτοπροσδιορισμού, ένας εξίσου σημαντικός παράγοντας που επηρεάζει άμεσα τη σχολική ζωή των μαθητών και αποτελεί

απαραίτητα προϋπόθεση για την ομαλή ψυχοκοινωνική προσαρμογή τους, είναι η κοινωνική συμπεριφορά. Στο επόμενο κεφάλαιο γίνεται προσπάθεια εννοιολογικής προσέγγισης τόσο της «κοινωνικής συμπεριφοράς» όσο και των «κοινωνικών δεξιοτήτων», έννοιες που συνδέονται και αλληλεπιδρούν με τον αυτοπροσδιορισμό.

## **ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2. Κοινωνικές δεξιότητες – Κοινωνική συμπεριφορά.**

### **2.1 Εννοιολογικός προσδιορισμός.**

Όταν γίνεται αναφορά στην κοινωνική συμπεριφορά ενός ατόμου, σε γενικές γραμμές υπονοούνται οι κοινωνικές δεξιότητες τις οποίες διαθέτει το άτομο. Η ταξινόμια του Brooks (1984, όπως αναφέρεται στο Μαγκώτσιου, 2007:33), τις καθορίζει ως μία από τις τέσσερις κύριες κατηγορίες δεξιοτήτων που είναι απαραίτητες για κάθε παιδί, έφηβο και ενήλικα ενώ τις ονομάζει ως «δεξιότητες διαπροσωπικής επικοινωνίας και σχέσεων». Ο ακριβής ορισμός τους από το συγγραφέα δίδεται ως εξής: «Πρόκειται για τις απαραίτητες δεξιότητες για αποτελεσματική επικοινωνία, προφορική και μη προφορική, με άλλους ανθρώπους, η οποία οδηγεί στη διευκόλυνση καθιέρωσης σχέσεων, στη συμμετοχή σε μικρές και μεγάλες ομάδες καθώς και σε κοινωνικές ομάδες, στη διαχείριση των στενών σχέσεων, στην ακριβή έκφραση των απόψεων και ιδεών, στην ικανότητα της απόδοσης και της λήψης ανατροφοδότησης, κ.α.» (σελ. 81). Ο Bellack (1983) όρισε τις κοινωνικές δεξιότητες «ως παρατηρήσιμες και μετρήσιμες διαπροσωπικές συμπεριφορές που προωθούν την ανεξαρτησία, την αποδοχή του ατόμου από την κοινωνία και την ποιότητα ζωής και οι οποίες είναι σημαντικές για την προσαρμογή και την κανονική λειτουργία του μέσα στην κοινωνία. Οι συμπεριφορές αυτές αναπτύσσονται σταδιακά, μαθαίνονται και δοκιμάζονται μέσα από την αλληλεπίδραση του ατόμου στα διάφορα κοινωνικά πλαίσια. Έτσι, διαμορφώνονται «ειδικές» συμπεριφορές-αντιδράσεις για κάθε διαφορετική κοινωνική περίσταση που βιώνει το άτομο, οι οποίες μεγιστοποιούν τις πιθανότητες για ενίσχυση και μειώνουν τις πιθανότητες για τιμωρία της συγκεκριμένης κοινωνική συμπεριφοράς (Merrel & Gimpel, 2014: 5). Η κατοχή κοινωνικών δεξιοτήτων δίνει τη δυνατότητα στο άτομο να

αποκτά υγιείς κοινωνικές σχέσεις, να αποφεύγει τη διαπροσωπική σύγκρουση και να ανταπεξέρχεται σε καταστάσεις που προκαλούν στρες (Matson & Swiezy, 1994, όπως αναφέρεται στο Bielecki & Swender, 2004).

Σύμφωνα με τον Gresham (1983), οι κοινωνικές δεξιότητες έχουν έναν λειτουργικό χαρακτήρα, καθώς μπορεί να επιφέρουν σημαντικά κοινωνικά αποτελέσματα στη ζωή των παιδιών. Κοινωνικά αποτελέσματα μεγάλης σημασίας στο σχολικό πλαίσιο είναι οι θετικές κρίσεις από τους σημαντικούς άλλους, η αποδοχή από τους συνομήλικους, η αποφυγή του αισθήματος μοναξιάς, αλλά και η ακαδημαϊκή πρόοδος. Ιδιαίτερα η κοινωνική αποδοχή από την ομάδα των συνομηλίκων είναι ιδιαίτερα σημαντική για την κοινωνικοσυναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών (Παντελιάδου & Μπότσας, 2007).

Στο σημείο αυτό, γίνεται μια προσπάθεια παρουσίασης των κοινωνικών δεξιοτήτων: (Χατζηχρήστου, 2011)

1. Διαπροσωπικές δεξιότητες: αμοιβαιότητα, συμμετοχή σε δραστηριότητες, προσεκτική ακρόαση, αναμονή σειράς, αίτημα αντικειμένου, αίτημα άδειας όταν αυτό απαιτείται κ.ά.
2. Δεξιότητες επιβίωσης: τήρηση οδηγιών, αυτοεπιβράβευση, αγνόηση διασπαστικών ερεθισμάτων κ.ά.
3. Δεξιότητες επίλυσης προβλημάτων: αίτημα για βοήθεια, λήψη αποφάσεων, να αποδέχεται κανείς τις συνέπειες των πράξεών του κ.ά.
4. Δεξιότητες επίλυσης συγκρούσεων: αντιμετώπιση πειραγμάτων και κατηγοριών, άρνηση συμμετοχής σε δραστηριότητες όταν υπάρχει πίεση από συνομηλίκους, διαχείριση θυμού και έντονων συναισθημάτων, να λέει κάποιος «όχι» κ.ά.

5. Δεξιότητες κοινωνικής αποδοχής: ευγένεια, καλοί τρόποι, να λέει κανείς «ευχαριστώ», «παρακαλώ», «συγνώμη» κ.ά
6. Σχέσεις με συνομηλίκους: κοινωνική αλληλεπίδραση, προκοινωνική, διαπροσωπική κοινωνική συμπεριφορά, ενσυναίσθηση, κοινωνική συμμετοχή, κοινωνικότητα-ηγετικές ικανότητες, ενίσχυση από συνομηλίκους.
7. Αυτοδιαχείριση: αυτοέλεγχος, κοινωνικές συμβάσεις, κοινωνική ανεξαρτησία, κοινωνική επάρκεια, κοινωνική υπευθυνότητα, κανόνες, ανοχή της απογοήτευσης, συμβιβασμός όταν απαιτείται.
8. Ακαδημαϊκή πορεία: σχολική προσαρμογή, σεβασμός στους κοινωνικούς κανόνες του σχολείου, προσανατολισμός στο έργο, ακαδημαϊκή υπευθυνότητα, συμμόρφωση στην τάξη, να ακολουθεί τις οδηγίες του δασκάλου
9. Συμμόρφωση: συμμόρφωση με οδηγίες και κανόνες, μοίρασμα, ολοκλήρωση ανατιθέμενου έργου.
10. Διεκδίκηση: διεκδικητικές κοινωνικές δεξιότητες, κοινωνική πρωτοβουλία, κοινωνική ενεργοποίηση, τόλμη, ανταπόδοση φιλοφρονήσεων, εμπιστοσύνη στον εαυτό, παρουσίαση εαυτού στους άλλους και έκφραση συναισθημάτων όταν αδικείται

Το επίπεδο κατοχής καθώς και επιτυχής εφαρμογής των παραπάνω δεξιοτήτων καθορίζει τόσο το επίπεδο της κοινωνικής επάρκειας όσο και της κοινωνικής προσαρμογής του ατόμου. Τα παιδιά που διαθέτουν ένα εύρος κοινωνικών δεξιοτήτων, κοινωνικό προσανατολισμό αλλά και οξυδέρκεια, είναι πιο πιθανό να έχουν και κοινωνική επάρκεια (Merrell & Gimpel, 2014)

Ο Bierman (2004) όρισε την κοινωνική επάρκεια ως την ικανότητα του ατόμου να συντονίζει τις αντιδράσεις του με ευελιξία στα διαπροσωπικά αιτήματα και να οργανώνει την κοινωνική συμπεριφορά στα διαφορετικά κοινωνικά πλαίσια με τρόπο

επωφελή για τον εαυτό και σύμφωνα με τις κοινωνικές συμβάσεις και την ηθική. Σύμφωνα με τον McFall (1982, όπως αναφέρεται στο Θεοδωροπούλου, 2019), κοινωνικά επαρκές είναι το άτομο που ανταποκρίνεται αποτελεσματικά και επιδεικνύει την κατάλληλη κοινωνική συμπεριφορά σε όλες τις κοινωνικές περιστάσεις, συμμετέχοντας με επιτυχία στο κοινωνικό σύνολο και φέρνοντας σε πέρας τις κοινωνικές του υποχρεώσεις. Ένα άτομο δύναται να χαρακτηριστεί ως κοινωνικά επαρκές όταν οι συμπεριφορές που εκδηλώνει συνάδουν με τις εκάστοτε κοινωνικές αξίες και περιστάσεις (Dodge & Murphy, 1984, όπως αναφέρεται στο Θεοδωροπούλου, 2019). Για να είναι τα παιδιά κοινωνικά επαρκή θα πρέπει να γνωρίζουν την επίδραση της συμπεριφοράς τους στους άλλους και να διαθέτουν ενσυναίσθηση, ικανότητα δηλαδή να αντιλαμβάνονται την οπτική των άλλων. Συγκεκριμένα πρέπει να είναι σε θέση να αναγνωρίζουν κοινωνικές καταστάσεις, να γενικεύουν ή να διακρίνουν τη μια κοινωνική κατάσταση από την άλλη, να έχουν ένα ευρύ ρεπερτόριο εναλλακτικών κοινωνικών αντιδράσεων, να γνωρίζουν τι είναι κοινωνικά σωστό σε συγκεκριμένες περιπτώσεις και να αντιδρούν με τρόπο αποδεκτό από τους άλλους (Χατζηχρήστου, 2011).

Η κοινωνική επάρκεια, με άλλα λόγια, είναι ο όρος που χρησιμοποιείται με σκοπό να περιγράψει την αποτελεσματική λειτουργία του ατόμου στο κοινωνικό περιβάλλον, ενώ επηρεάζεται άμεσα από αυτό, απαιτώντας παράλληλα επάρκεια στην κοινωνική αντίληψη. Η κοινωνική επάρκεια, μπορούμε να πούμε πως έχει έναν εξελικτικό χαρακτήρα, μιας και οι δεξιότητες που απαιτούνται για την επίτευξή της εξαρτώνται άμεσα από τις περιστάσεις με τις οποίες το παιδί έρχεται αντιμέτωπο σε κάθε έκφανση της ζωής του και επιπλέον διαφέρουν ανάλογα με την ηλικία του (Bierman & Welsh, 2000). Οι απαραίτητες δεξιότητες για αποτελεσματική -λεκτική και μη λεκτική επικοινωνία-, όπως περιγράφονται μέσω των κοινωνικών δεξιοτήτων,

οδηγούν στη σύναψη θετικών σχέσεων, συμβάλλοντας στη συμμετοχή σε ομάδες, στη διαχείριση καταστάσεων, στην έκφραση απόψεων και γενικά στην επίτευξη μιας ομαλής κοινωνικής προσαρμογής (Bierman & Welsh, 2000). Αν και οι όροι κοινωνική επάρκεια και κοινωνικές δεξιότητες αλληλοσχετίζονται, δεν πρέπει ωστόσο να συγχέονται. Οι κοινωνικές δεξιότητες αποτελούν τις συμπεριφορές και την αντίληψη γύρω από την κοινωνική επάρκεια, η οποία συνιστά μια αξιολόγηση αυτών των συμπεριφορών (Θεοδωροπούλου, 2019).

Συνολικά, οι επαρκείς κοινωνικές δεξιότητες επηρεάζουν θετικά την ψυχική υγεία και συμβάλλουν άμεσα στη σχολική επιτυχία (Taylor & Brown, 1988), ενώ σχετίζονται ακόμα και με την εύρεση εργασίας, την αποτελεσματικότητα και την επαγγελματική επιτυχία (Johnson & Johnson, 1989, όπως αναφέρεται στο Θεοδωροπούλου, 2019). Από την άλλη, πορίσματα ερευνών δείχνουν ότι οι ανεπαρκείς κοινωνικές δεξιότητες σχετίζονται με πολυάριθμα προβλήματα συμπεριλαμβάνοντας τη διάσπαση ελλειμματικής προσοχής, την κοινωνική απομόνωση και την απόσυρση, την επιθετική και αντικοινωνική συμπεριφορά καθώς και την προκλητική συμπεριφορά (Fox, Keller, Grede, & Bartosz, 2007). Επιπλέον, φαίνεται πως η αντικοινωνικότητα στην παιδική ηλικία σχετίζεται με ανεπιθύμητες συμπεριφορές στην ενήλικη ζωή όπως, τη χρήση αλκοόλ και ναρκωτικών ουσιών, το διαζύγιο και την ανάγκη για δημόσια βοήθεια (Caspi, Elder & Bern, 1987).

## **2.2 Διαστάσεις κοινωνικής συμπεριφοράς.**

Οι Junttila, Voeten, Kaukiainen, και Vauras, (2006) σε μια έρευνα τους στην οποία συμμετείχαν και μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες, εστίασαν σε δύο κύριες

πλευρές της κοινωνικής ικανότητας, την εκδήλωση της: α) θετικής κοινωνικής συμπεριφοράς και β) αντικοινωνικής συμπεριφοράς. Αυτές οι πλευρές είναι παρούσες στην Κλίμακα Κοινωνικής Συμπεριφοράς (“School Social Behaviour Scale”: Merrell, Sanders & Poringa, 1993), η οποία θα χρησιμοποιηθεί και στην έρευνά μας. Και οι δύο συμπεριλαμβάνουν στοιχεία των δεξιοτήτων, των συμπεριφορών και των συναισθηματικών καταστάσεων του ατόμου. Σύμφωνα με τους Junttila και συν. (2006), η θετική κοινωνική συμπεριφορά αναφέρεται σε κοινωνικά επιθυμητές πράξεις όπως η βοήθεια, το να μοιραζόμαστε κάτι με άλλα άτομα και το να προσφέρουμε παρηγοριά. Αυτές τις πράξεις η κοινωνία τις θεωρεί επιθυμητές και προσπαθεί να ενθαρρύνει τα παιδιά να τις υιοθετήσουν και να τις επιδεικνύουν. Ένα παιδί θεωρείται κοινωνικά ικανό όταν ενεργεί σε υψηλά επίπεδα στη διάσταση της θετικής κοινωνικής συμπεριφοράς και σε χαμηλά στη διάσταση της αντικοινωνικής συμπεριφοράς (Junttila et al., 2006). Οι δύο διαστάσεις της θετικής κοινωνικής συμπεριφοράς αναλύονται παρακάτω.

**Συνεργατικές δεξιότητες:** Ως συνεργατικές δεξιότητες νοούνται δεξιότητες που σχετίζονται με τη ρύθμιση της ομαδικής εργασίας και αφορούν «την ικανότητα ενός ατόμου να αλληλεπιδρά αποτελεσματικά με άλλα άτομα μέσα σε μια ομάδα, να προσφέρει τη βοήθειά του, να αναλαμβάνει ρόλους, να λύνει προβλήματα με συναινετικό τρόπο και να συμβάλλει αποφασιστικά στην επίτευξη ενός κοινού στόχου» (Μαγκώτσιου, 2007: 104). Η ποιοτική παρακολούθηση των λεγόμενων και των πράξεων των άλλων, η γρήγορη και επιτυχής επίλυση διαφωνιών και η υποστήριξη και ενθάρρυνση των άλλων αποτελούν χαρακτηριστικά στοιχεία των συνεργατικών δεξιοτήτων. Επιπλέον, δεξιότητες όπως η αποδοχή ρόλων διαδοχικής εναλλαγής στις προσπάθειες, η εμφανής έκφραση ευχαρίστησης στην επιτυχία των άλλων και η κριτική ικανότητα σε ιδέες και όχι σε πρόσωπα, κρίνονται εξίσου σημαντικές (Θεοδοροπούλου, 2019).



**Ενσυναίσθηση:** Ως ενσυναίσθηση περιγράφεται το ενδιαφέρον που εκδηλώνει ένα άτομο για αυτά που νιώθουν οι άλλοι, κυρίως με σκοπό να τους κάνει να αισθανθούν καλύτερα. Ο όρος ενσυναίσθηση περιλαμβάνει τόσο γνωστικά στοιχεία, που αφορούν την υιοθέτηση της οπτικής του άλλου, δηλαδή την ικανότητα κάποιου να κατανοεί τις σκέψεις και τα συναισθήματα των άλλων (Borke, 1971· Gove & Keating, 1979) όσο και συναισθηματικά στοιχεία, που περιλαμβάνουν την κατάλληλη συναισθηματική ανταπόκριση απέναντι σε αυτά τα συναισθήματα, η οποία εξαρτάται άμεσα από την ικανότητα «ταύτισης» με αυτά (Cliffordson, 2002).

Τόσο ο υψηλός βαθμός ενσυναίσθησης όσο και οι δεξιότητες συνεργασίας που παρουσιάζει το άτομο θεωρούνται καθοριστικοί παράγοντες στην επίδειξη θετικής κοινωνικής συμπεριφοράς (Junttila et al., 2006).

Η άλλη πλευρά της κοινωνικής ικανότητας (Junttila et al., 2006) αφορά την εκδήλωση αντικοινωνικής συμπεριφοράς. Η αντικοινωνική συμπεριφορά έχει αρνητικές κοινωνικές συνέπειες, οι οποίες μπορεί να είναι είτε σκόπιμες είτε όχι και μπορεί το άτομο να κατευθύνει αυτές τις συνέπειες είτε προς τρίτους είτε και προς τον ίδιο τον εαυτό του. Τα παιδιά με αντικοινωνική συμπεριφορά έχουν την τάση να γίνονται μέλη ταραχοποιών ομάδων, να παίρνουν περισσότερες σχολικές αποβολές και να παρουσιάζουν προβλήματα στη διαγωγή τους (Farmer, 2000). Οι δύο διαστάσεις της αντικοινωνικής συμπεριφοράς είναι οι εξής:

**Οξυθυμία:** Ο όρος οξυθυμία χρησιμοποιείται προκειμένου να περιγράψει «τη σκόπιμη ή μη σκόπιμη αντικοινωνική συμπεριφορά, με την οποία το άτομο αντιστέκεται σε ένα ερέθισμα με εκδηλώσεις νευρικής αναστάτωσης και θυμού που είναι επιβλαβή για το ίδιο και για το σύνολο της τάξης» (Μαγκώτσιου, 2007: 105). Ένα άτομο που ενεργεί με αυτόν τον τρόπο θεωρείται ότι παρουσιάζει δυσκολία στο να ελέγξει τις άμεσες αντιδράσεις που θα αποτελούσαν εμπόδιο στην επίτευξη ενός στόχου και να

παρεμποδίσει τις φανερές κινήσεις του που εμφανίζονται ως αντίδραση στις απαιτήσεις που προκύπτουν από συγκεκριμένες περιστάσεις (Farmer, 2000). Στην παραπάνω συμπεριφορά, ανεξάρτητα από το αποτέλεσμα της, το άτομο δε έχει πρόθεση να ενοχλήσει ή να βλάψει τους άλλους (Μαγκώτσιου, 2007: 105).

**Πρόκληση αναστάτωσης:** η πρόκληση αναστάτωσης, αντίθετα, στοχεύει και επιδρά σε άλλα άτομα με σκοπό την λεκτική ή κινητική ενόχληση, τη συνειδητή πρόκληση αναταραχής και την παρεμπόδιση του ομαλού κλίματος σε ένα συγκεκριμένο περιβάλλον (Farmer, 2000). Το αποτέλεσμα της πρόκλησης αναστάτωσης είναι πολύ κοντά στην επιθετική συμπεριφορά ή στον εκφοβισμό επειδή τα παιδιά που ενεργούν προκαλώντας αναστάτωση συνήθως θεωρούνται ως να πειράζουν τους άλλους, να μην τους σέβονται, να τους ενοχλούν, και να είναι επιθετικά (Kaplan Gheen & Midgley, 2002).

Σύμφωνα με θεωρητικά δεδομένα, παρά το γεγονός ότι ο άνθρωπος είναι «φύσει» κοινωνικό ον, ο τρόπος που αλληλεπιδρά αλλά και η ποιότητα των κοινωνικών του αλληλεπιδράσεων εξαρτάται καθοριστικά από το περιβάλλον (Gazda, 1981, όπως αναφέρεται στο Μαγκώτσιου, 2007). Η Wentzel (1991) ισχυρίζεται ότι οι μαθησιακές εμπειρίες των παιδιών συνδέονται άρρηκτα με την καλλιέργεια της κοινωνικότητάς τους. Αν το περιβάλλον δεν προσφέρει επάρκεια ευκαιριών προκειμένου να καλλιεργηθούν οι κοινωνικές δεξιότητες, τότε το άτομο απομονώνεται και μειονεκτεί επαγγελματικά σε σχέση με τους άλλους. Ο Brooks (1984, όπως αναφέρεται στο Μαγκώτσιου, 2007:34), αναφέρει τέσσερα κύρια περιβάλλοντα που επηρεάζουν και κατ' επέκταση προσφέρονται για καλλιέργεια των κοινωνικών δεξιοτήτων. Αυτά είναι η οικογένεια, η κοινωνία, η εργασία και το σχολείο.

Το σχολικό περιβάλλον αποτελεί τον κατεξοχήν χώρο, στον οποίο προβάλλονται πρώτη φορά αυξημένες απαιτήσεις για κοινωνική συμπεριφορά, προκειμένου τα παιδιά

να διεκδικήσουν με αξιώσεις μια θέση στην ομάδα των συνομηλίκων και να επιτύχουν μια ομαλή σχολική και ακαδημαϊκή προσαρμογή. Παράλληλα, το σχολείο αποτελεί το ιδανικό περιβάλλον για την καλλιέργεια κοινωνικών δεξιοτήτων καθώς, αφενός προσομοιάζει με μικρή κοινωνία και αφετέρου η εκπαιδευτική προσπάθεια μπορεί να απευθυνθεί σε μεγάλες μερίδες παιδιών με συνέπεια τη γενικευμένη μάθηση (Brooks, 1984, όπως αναφέρεται στο Μαγκώτσιου, 2007:34). Επιπρόσθετα, επειδή στο σχολείο οι κοινωνικές δεξιότητες ως μαθησιακά αντικείμενα μπορούν να σχεδιαστούν με συγκεκριμένους, ακριβείς και αξιολογήσιμους στόχους, αναμένεται ότι η καλλιέργειά τους θα έχει τα προσδοκώμενα αποτελέσματα για τους μαθητές (Kennedy, 1988). Γενικά, τα παιδιά στο σχολείο πρέπει να διδαχθούν κοινωνικές δεξιότητες με ειδικά σχεδιασμένα προγράμματα που να προσβλέπουν στην ανάπτυξή τους. Τα προγράμματα αυτά θα πρέπει να στηρίζονται σε ένα σαφώς διατυπωμένο θεωρητικό πλαίσιο ώστε να αποφεύγεται η σύγχυση κατά την εφαρμογή και την αξιολόγησή τους. Επομένως το σχολείο θα πρέπει ταυτόχρονα να στοχεύει όχι μόνο στην επίτευξη ακαδημαϊκών στόχων, αλλά και στην συναισθηματική ανάπτυξη των μαθητών με αποδεκτές συμπεριφορές στις εκάστοτε κοινωνικές συμβάσεις (Bloom, 1956· Stevens & Slavin, 1995).

Μέσα από τη διδασκαλία των κοινωνικών δεξιοτήτων οι μαθητές υποστηρίζονται στη διαμόρφωση υγιών κοινωνικών σχέσεων με τους συνομηλίκους τους και παράλληλα, μέσα από τη διδασκαλία του αυτοπροσδιορισμού οι κοινωνικές τους δεξιότητες σταθεροποιούνται και τους παρέχονται όλα τα απαραίτητα εχέγγυα για να καταστούν άτομα αυτοπροσδιοριζόμενα και ικανά να πάρουν τον έλεγχο στη ζωή τους. Καλούνται λοιπόν οι εκπαιδευτικοί να διδάξουν, όσο το δυνατόν πιο αποτελεσματικά τις έννοιες αυτές, τόσο στους μαθητές τυπικής ανάπτυξης όσο και στους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες. Ειδικότερα, σε ότι αφορά τους τελευταίους,

αποτελούν μια ομάδα η οποία παρουσιάζει αυξημένες ανάγκες και δυσκολίες σε αυτούς τους τομείς, για αυτό και το επόμενο κεφάλαιο επικεντρώνεται στην παρουσίαση ορισμών που έχουν διατυπωθεί σχετικά με τις δυσκολίες μάθησης (ή μαθησιακές δυσκολίες) και χαρακτηριστικά των μαθητών που εντάσσονται στην ομάδα αυτή.

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3. Δυσκολίες Μάθησης (ΔΜ).

### 3.1 Ορισμοί.

Οι «μαθησιακές δυσκολίες» ή «δυσκολίες μάθησης» (ΔΜ) όπως και άλλες έννοιες της ειδικής αγωγής δεν έχουν φτάσει ακόμα σε έναν καθολικά αποδεκτό και απόλυτο ορισμό. Αυτό συμβαίνει κυρίως λόγω της ιδιαίτερης φύσης των δυσκολιών αυτών αλλά και λόγω του ότι κάθε επιστήμονας αντιμετωπίζει με διαφορετικό τρόπο και οπτική τις δυσκολίες αυτές και υιοθετεί διαφορετικά κριτήρια ταξινόμησης (πχ. γενεσιουργοί παράγοντες, μορφές εκδήλωσης τους, σχέση τους με τις σχολικές δραστηριότητες κ.α) (Μαριδάκη-Κασσωτάκη, 2011).

Οι ορισμοί που έχουν κατά καιρούς διατυπωθεί περιλαμβάνουν στοιχεία και χαρακτηριστικά, κάποια εκ των οποίων με τον καιρό αλλάζουν, τόσο εξαιτίας της προόδου των διαφόρων επιστημών που ασχολούνται με αυτούς όσο και εξαιτίας της μεταβολής των κοινωνικών αντιλήψεων για τα σχετικά θέματα (Μαριδάκη-Κασσωτάκη, 2011). Ένας από τους πιο γνωστούς ορισμούς έχει διατυπωθεί από τον Samuel Kirk το 1962, ο οποίος πρότεινε για πρώτη φορά τον όρο “learning disability”. Σύμφωνα με αυτόν: *«Ο όρος μαθησιακές δυσκολίες αναφέρεται σε μια καθυστέρηση, διαταραχή ή ελλιπή ανάπτυξη, που εκδηλώνεται σε μια ή περισσότερες από τις διαδικασίες της ομιλίας, της γλώσσας, της ανάγνωσης, της γραφής, της αρίθμησης ή άλλου σχολικού αντικειμένου, ως απόρροια κάποιου ψυχολογικού εμποδίου-μειονεκτήματος, το οποίο προκύπτει από πιθανή εγκεφαλική δυσλειτουργία ή/και συναισθηματικές ή συμπεριφορικές διαταραχές. (οι μαθησιακές δυσκολίες) Δεν οφείλονται σε κάποια νοητική ή αισθητηριακή υστέρηση του παιδιού, όπως επίσης και σε πολιτιστικούς και διδακτικούς παράγοντες»* (Kirk & Bateman, 1962: 73) και *«επηρεάζουν τη γλώσσα και την ακαδημαϊκή απόδοση ατόμων όλων των ηλικιών»* (Hammil, 1990:75).

Ένας πιο πρόσφατος ορισμός του IDEA (2004), ο οποίος είναι περισσότερο περιγραφικός, αναφέρει: «Οι μαθησιακές δυσκολίες αποτελούν διαταραχή σε μια ή περισσότερες από τις βασικές ψυχολογικές διεργασίες που υπεισέρχονται στη κατανόηση ή χρήση του λόγου προφορικού ή γραπτού και μπορεί να εκδηλώνονται ως ανεπαρκής ικανότητα πρόσληψης, στο συλλογισμό, λόγου, στη γραφή, ορθογραφίας ή μαθηματικών. Η διαταραχή περιλαμβάνει καταστάσεις, όπως αντιληπτικές ανεπάρκειες, εγκεφαλική βλάβη, ελάχιστη εγκεφαλική δυσλειτουργία, δυσλεξία και αναπτυξιακή αφασία. Ο όρος δεν περιλαμβάνει προβλήματα μάθησης που είναι αποτέλεσμα οπτικών, ακουστικών, ή κινητικών διαταραχών, νοητικής καθυστέρησης, συναισθηματικών διαταραχών ή περιβαλλοντικών, πολιτισμικών ή οικονομικών ανεπαρκών συνθηκών».

Η επιτροπή National Joint Committee on Learning Disabilities (NJCLD) στην τελευταία επικαιροποίηση του ορισμού για τις μαθησιακές δυσκολίες, το 2016 διατυπώνει: «Οι μαθησιακές δυσκολίες είναι ένας γενικός όρος ο οποίος αναφέρεται σε μια ετερογενή ομάδα διαταραχών που εκδηλώνονται με σοβαρές δυσκολίες στην πρόκτηση και τη χρήση του λόγου, της ανάγνωσης, της γραφής, της λογικής σκέψης και μαθηματικών. Αυτές οι διαταραχές είναι εγγενείς, θεωρείται ότι οφείλονται σε δυσλειτουργία του κεντρικού νευρικού συστήματος και ενδέχεται να εμφανίζονται καθ' όλη τη διάρκεια της ζωής του ατόμου. Οι μαθησιακές δυσκολίες μπορεί να συνυπάρχουν με προβλήματα στην αυτορρύθμιση της συμπεριφοράς, στην κοινωνική αντίληψη και στην κοινωνική αλληλεπίδραση, αλλά οι δυσκολίες αυτές από μόνες τους δεν αποτελούν μαθησιακές δυσκολίες. Παρά το γεγονός ότι οι μαθησιακές δυσκολίες μπορεί να εμφανίζονται ταυτόχρονα με άλλες διαταραχές (π.χ. αισθητηριακά ελλείμματα, νοητική υστέρηση, σοβαρές συναισθηματικές διαταραχές) ή με περιβαλλοντικούς παράγοντες (π.χ. πολιτισμικές διαφορές, ανεπαρκής ή ακατάλληλη εκπαίδευση), δεν αποτελούν το άμεσο αποτέλεσμα αυτών των καταστάσεων ή επιρροών» (NJCLD, 2016). Επιπλέον,

επισημάνθηκαν τα εξής: «α) Άτομα με μαθησιακές δυσκολίες έχουν επιπλέον προβλήματα στην αυτορρύθμιση, με αποτέλεσμα να δυσκολεύονται στην κοινωνική αντίληψη και αλληλεπίδραση. β) Είναι προτιμότερο να χρησιμοποιείται ο όρος άτομα και όχι παιδιά για να δηλωθεί η αναπτυξιακή φύση των δυσκολιών από την προσχολική ηλικία μέχρι την ενήλικη ζωή. γ) Σχετικά με την αιτιολογία, επισημαίνεται η δυσλειτουργία στο Κεντρικό Νευρικό Σύστημα που επηρεάζει διεργασίες εκμάθησης και χρήσης πληροφοριών. δ) Τέλος, τονίζεται ότι οι μαθησιακές δυσκολίες δεν πρέπει να ταυτίζονται με τις ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, μπορεί όμως να συνυπάρχουν με αυτές».

Παρ' όλη την ανομοιογένεια που παρατηρείται στους ορισμούς που έχουν κατά καιρούς διατυπωθεί για τις μαθησιακές δυσκολίες, ωστόσο, υπάρχουν σημαντικά κοινά στοιχεία και συγκλίσεις (Τζιβνίκου, 2015: 21). Πρώτο από όλα είναι πως οι μαθησιακές δυσκολίες αναφέρονται σε μια ή περισσότερες σημαντικές ανεπάρκειες σε βασικές μαθησιακές διεργασίες και απαιτούν ειδικές παιδαγωγικές τεχνικές για να αντιμετωπιστούν. Άλλο σημείο σύγκλισης είναι ότι τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες γενικά εμφανίζουν μια διακύμανση ανάμεσα στην αναμενόμενη και στην πραγματική επίδοση σε μία ή περισσότερες περιοχές μάθησης όπως στον προφορικό λόγο, στην ανάγνωση, στον γραπτό λόγο, στα μαθηματικά και στον προσανατολισμό στον χώρο. Επίσης, κατέστη εμφανές ότι οι μαθησιακές δυσκολίες δεν είναι πρωτογενές αποτέλεσμα αισθητηριακών, κινητικών, νοητικών ή συναισθηματικών ανεπαρειών, ή έλλειψης ευκαιριών μάθησης. Τέλος, λαμβάνοντας υπόψη ότι, η διαγνωστική διαδικασία καθοδηγεί τον παιδαγωγικό σχεδιασμό και την επιλογή των ειδικών παιδαγωγικών τεχνικών για την αντιμετώπιση των μαθησιακών δυσκολιών, είναι υψίστης σημασίας η σύγκλιση στους ορισμούς προκειμένου να διευκολυνθεί η διαγνωστική διαδικασία (η οποία στηρίζεται στους ορισμούς).

Στην παρούσα εργασία, χρησιμοποιείται ο όρος δυσκολίες μάθησης (ΔΜ) με την ευρύτερη έννοια, δηλαδή ως δυσκολίες που εκδηλώνονται στην πρόκτηση και τη χρήση του λόγου, την ανάγνωση, τη γραφή, τη λογική σκέψη και τα μαθηματικά, λόγω αδυναμίας πρόσβασης στους ατομικούς φακέλους των μαθητών και την ακριβή διάγνωση από τα ΚΕΣΥ. Διευκρινίζεται, ωστόσο, πως υπήρχε η πρόθεση να συμπεριληφθούν στο δείγμα μόνο μαθητές με ειδική μαθησιακή διαταραχή, αυτό όμως δεν κατέστη δυνατό. Κατ' επέκταση, η έρευνα περιορίστηκε στη διαβεβαίωση από μέρους των εκπαιδευτικών, πως οι συμμετέχοντες δεν παρουσιάζουν δυσκολίες μάθησης που μπορεί να οφείλονται σε νοητικά ή αισθητηριακά προβλήματα. Τέλος, διευκρινίζεται πως στο πλαίσιο της συννοσηρότητας, δεν αποκλείεται οι δυσκολίες μάθησης των συμμετεχόντων να συνυπάρχουν με συναισθηματικές-συμπεριφορικές δυσκολίες ή/και ΔΕΠ-Υ.

Στο σημείο αυτό αξίζει να αναφερθεί πως, παρόλο που οι όροι “learning disability” (μαθησιακή αναπηρία), “learning disorder” (μαθησιακή διαταραχή) και “learning difficulty” (μαθησιακή δυσκολία) πολλές φορές χρησιμοποιούνται σαν να έχουν την ίδια ακριβώς έννοια, ωστόσο η σημασία τους διαφέρει αρκετά. Η έννοια της διαταραχής (disorder) αφορά σημαντικά μαθησιακά προβλήματα σε ακαδημαϊκό επίπεδο. Τα προβλήματα αυτά, ωστόσο, από μόνα τους δεν είναι αρκετά ώστε να τεκμηριώνουν μια επίσημη διάγνωση. Από την άλλη, η μαθησιακή αναπηρία (learning disability) συνιστά μια επίσημη κλινική διάγνωση, η οποία στηρίζεται στην πλήρωση συγκεκριμένων κριτηρίων τα οποία χρησιμοποιούν οι ειδικοί κατά την διαδικασία αξιολόγησης των παιδιών από διαγνωστικές ομάδες. Η διαφορά βρίσκεται στο βαθμό, τη συχνότητα και την ένταση των συμπτωμάτων και προβλημάτων που εντοπίζονται, ενώ σε καμία περίπτωση δεν πρέπει να συγχέονται οι δυο όροι (διαταραχή και αναπηρία). Ο όρος «μαθησιακή διαταραχή» (learning disorder) περιλαμβάνει ένα



σύνολο διαταραχών, χαρακτηριστικά του οποίου είναι η ανεπαρκής ανάπτυξη συγκεκριμένων δεξιοτήτων, ακαδημαϊκών και γλωσσικών. Η δυσλεξία, η δυσαριθμησία και η δυσγραφία συμπεριλαμβάνονται ανάμεσα στα είδη διαφορετικών μαθησιακών διαταραχών (learning disorders) (Τζιβνίκου, 2015: 17).

Αναφορικά με τη συχνότητα εμφάνισης των μαθησιακών δυσκολιών, αδιαμφισβήτητα συνιστούν τη μεγαλύτερη κατηγορία ειδικών αναγκών, καθώς οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες αποτελούν περίπου τους μισούς μαθητές από αυτούς που δέχονται υπηρεσίες ειδικής αγωγής (Heward, 2011). Το ποσοστό εμφάνισης στον παιδικό πληθυσμό, ανάλογα με τον ορισμό και την προσέγγιση που υιοθετείται, παρουσιάζει διακύμανση από 15% έως 30% (Μαριδάκη-Κασσωτάκη, 2011· Τζουριάδου, 2011). Μερικά ποσοστά που αφορούν χώρες του εξωτερικού, είναι τα ακόλουθα: Καναδάς 16%, Η.Π.Α. 15%, Γαλλία 14%, Αγγλία 14% (Μήτσιου – Δάκτυλα, 2009). Σύμφωνα με τον Heward (2011), περίπου τριπλάσια σε αριθμό αγόρια από ότι κορίτσια λαμβάνουν διάγνωση για μαθησιακές δυσκολίες, ενώ σύμφωνα με την Αγγελουπούλου-Σακαντάμη (2004), η αναλογία ανάμεσα σε αγόρια και κορίτσια είναι 4/1/. Αυτό υποστηρίζεται και από τους Τρίγκα-Μερτίκα, (2010), σύμφωνα με τους οποίους 60%-80% των διαγνωσμένων με μαθησιακές δυσκολίες παιδιών είναι αγόρια.

Στην Ελλάδα, οι ειδικοί άρχισαν να ασχολούνται με το θέμα των μαθησιακών δυσκολιών τα τελευταία 20 χρόνια από τη δεκαετία του '90 και έπειτα. Το 2000 ο νόμος 2817 στο πρώτο άρθρο στην Ελλάδα κάνει λόγο για άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες «που έχουν σημαντική δυσκολία μάθησης και προσαρμογής εξαιτίας σωματικών, διανοητικών, ψυχολογικών, συναισθηματικών και κοινωνικών ιδιαιτεροτήτων» (Κανδαράκης, 2004). Οι νόμοι 3699/2008 και 2817/2000, έφεραν στο προσκήνιο τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και πρότειναν τρόπους και εργαλεία για την υποστήριξη των παιδιών αυτών. Επίσης, επέφεραν σημαντικότερες

αλλαγές στην ειδική αγωγή, με κύρια στοιχεία, την ανάπτυξη της ενταξιακής εκπαίδευσης, με την ίδρυση των τμημάτων ένταξης, τις διαγνωστικές υπηρεσίες ΚΔΑΥ/ΚΕΔΔΥ, αλλά και τον θεσμό της παράλληλης στήριξης. Με τον πρόσφατο νόμο 4547/2018, τα ΚΕΔΔΥ μετονομάστηκαν σε ΚΕΣΥ, συμπεριλαμβάνοντας αρμοδιότητες συμβουλευτικής και επαγγελματικού προσανατολισμού.

### **3.2 Χαρακτηριστικά των μαθητών με δυσκολίες μάθησης.**

Οι δυσκολίες μάθησης (ή μαθησιακές δυσκολίες) είναι ένας γενικός όρος που αναφέρεται σε μια ετερογενή ομάδα διαταραχών που σχετίζονται με προβλήματα στην ακρόαση, τη λογική, τη μνήμη, την προσοχή, την επιλογή και την εστίαση σε σχετικά ερεθίσματα, καθώς και στην αντίληψη και επεξεργασία οπτικών και/ή ακουστικών πληροφοριών. Αυτές οι δυσκολίες στην αντίληψη και τη γνωστική επεξεργασία θεωρείται ότι αποτελούν τις θεμελιώδεις αιτίες των ακόλουθων χαρακτηριστικών που εμφανίζουν οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες, είτε μεμονωμένα είτε σε συνδυασμό: δυσχέρειες στην κατανόηση και παραγωγή προφορικού λόγου, στην κατανόηση και παραγωγή γραπτού λόγου, στην επιχειρηματολογία, υποεπίδοση στα μαθηματικά, φτωχές κοινωνικές δεξιότητες, ελλείματα προσοχής και υπερκινητικότητα, προβλήματα συμπεριφοράς και χαμηλή αυτοεκτίμηση/αυτοαποτελεσματικότητα (Heward, 2011).

Τα παραπάνω χαρακτηριστικά από μόνα τους δεν είναι αρκετά για να καθορίσουν το αν ένα άτομο έχει μαθησιακές δυσκολίες. Μια επαγγελματική αξιολόγηση είναι απαραίτητη για τη διάγνωση των μαθησιακών δυσκολιών. Κάθε μαθησιακή δυσκολία έχει τα δικά της χαρακτηριστικά και τις δικές της ενδείξεις. Γίνεται μια προσπάθεια παρουσίασης αυτών στη συνέχεια (Τζιβινίκου, 2015):

### **Αναγνωστικές δυσκολίες**

- πολύ μικρή ταχύτητα ανάγνωσης,
- μονότονος ρυθμός ανάγνωσης,
- συντόμευση λέξεων (αφαιρούν σημαντικά μορφήματα π.χ. τρέχω-τρέχοντας),
- λάθη στην προφορά,
- γραμματικά λάθη,
- παράλειψη άρθρων,
- αντικατάσταση λέξεων.

### **Ορθογραφικές δυσκολίες**

- αργός ρυθμός γραφής,
- δυσανάγνωστη γραφή,
- αναστροφές και ασυνεπή ορθογραφία της ίδιας λέξης (ακόμη και μέσα στην ίδια πρόταση)
- λάθη στη γραφή πολυσύλλαβων λέξεων,
- λάθη/παράλειψη σημείων στίξης,

### **Προβλήματα προφορικού λόγου**

- καθυστέρηση στον προφορικό λόγο,
- παρόμοια λάθη στον προφορικό λόγο και τον γραπτό λόγο.

### **Προβλήματα προσοχής/συγκέντρωσης**

- μικρή διάρκεια προσοχής,

- εύκολη διάσπαση προσοχής,
- υπερκινητικότητα,
- αυθορμητισμός.

### **Προβλήματα βραχυπρόθεσμης μνήμης/ακολουθίας**

- παρακολούθηση (λεκτικών) οδηγιών
- συγκράτηση σύνθετων εντολών,
- αποστήθιση/ απαγγελία ποιημάτων ή τραγουδιών,
- απομνημόνευση μαθηματικών πινάκων,
- διάκριση δεξί-αριστερό

### **Προβλήματα ακολουθίας**

- δυσκολία στην εκμάθηση αυτοματοποιημένης εφαρμογής διάφορων δραστηριοτήτων ακολουθίας
- αντιστροφές: γραμμάτων του αλφάβητου, γραμμάτων μέσα σε συλλαβές (αν-να), συλλαβών μέσα σε λέξεις (ναμα αντί μάνα), λέξεων μέσα σε μια πρόταση (σύνταξη) κ.α
- σοβαρές δυσκολίες στην ανάκληση της αντίστροφης σειράς των παραπάνω δραστηριοτήτων,
- αποδιοργάνωση.

### **Προβλήματα συντονισμού**

- προβλήματα σε δραστηριότητες που απαιτούν συγχρονισμό ή συντονισμό κινήσεων,
- προβλήματα στη διατήρηση ρυθμού (χορός, τραγούδι)

Όλα αυτές οι δυσκολίες αυξάνουν

### **Προβλήματα μεταγνωστικού τύπου (Παντελιάδου & Μπότσας, 2007)**

- προβλήματα αναγνώρισης των απαιτήσεων του έργου
- προβλήματα επιλογής και εφαρμογής στρατηγικών.
- προβλήματα στην παρακολούθηση και ρύθμιση της απόδοσης στο έργο.
- δυσκολίες στην αξιολόγηση των αποτελεσμάτων της γνωστικής λειτουργίας.

### **Κοινωνικά και Ψυχοσυναισθηματικά προβλήματα (Παντελιάδου & Μπότσας, 2007)**

• δυσκολία σε κοινωνικές δεξιότητες: προσφορά βοήθειας, αυτοέλεγχος, δεξιότητα έναρξης και διατήρησης μιας κοινωνικής επικοινωνίας και αλληλεπίδρασης

• φτωχή κοινωνική αντίληψη: δυσκολία χρήσης της γλώσσας σε κοινωνικές περιστάσεις, έλλειψη ευαισθησίας σε κοινωνικές νύξεις, δυσκολία αντίληψης και ερμηνείας της κοινωνικής συμπεριφοράς των άλλων, δυσκολία προσαρμογής σε διαφορετικές κοινωνικές περιστάσεις, δυσκολία πρόβλεψης της εξέλιξης μιας κοινωνικής περιστασης, δυσκολία στην επιλογή κατάλληλων κοινωνικών συμπεριφορών

αδυναμία υπεράσπισης εαυτού

- μειωμένη κοινωνική αποδοχή από συνομηλίκους-χαλαρές φιλικές σχέσεις
- μοναξιά - απομόνωση
- περιορισμένη αίσθηση αυτοαποτελεσματικότητας
- μειωμένα κίνητρα: μειωμένη πρόθεση και έλλειψη ενδιαφέροντος για μάθηση
- έλλειψη αυτονομίας και αυτορρύθμισης στον ακαδημαϊκό τομέα
- εξάρτηση από άλλους
- εύκολη παραίτηση

- τάση αποφυγής δυσκολιών/προβλημάτων
- «μαθημένη αβοηθησία»: πεποίθηση ότι δεν μπορούν να μάθουν ή να καταφέρουν τίποτα, παθητική μάθηση
- εξωτερικό κέντρο ελέγχου: πεποίθηση ότι η επίδοσή τους ελέγχεται αποκλειστικά από εξωτερικούς παράγοντες (τύχη, εκπαιδευτικούς, γνωστικά έργα)
- αίσθημα ματαίωσης
- αυξημένο άγχος
- χαμηλή αυτοεικόνα - αυτοεκτίμηση - αυτοπεποίθηση
- υπερευαισθησία στην κριτική
- μη αποδεκτές συμπεριφορές: εσωστρέφεια, επιθετικότητα, προκλητικότητα

Οι δυσκολίες μάθησης μπορούν να κατηγοριοποιηθούν είτε με βάση τον τύπο της επεξεργασίας των πληροφοριών που επηρεάζεται από τη δυσκολία του ατόμου είτε με βάση τις ειδικότερες δυσκολίες που προκαλούνται από μια ανεπάρκεια στην επεξεργασία. Οι ανεπάρκειες σε οποιαδήποτε περιοχή της επεξεργασίας πληροφοριών μπορούν να παρουσιαστούν σε μια ποικιλία ειδικών μαθησιακών δυσκολιών. Είναι πιθανό για ένα άτομο να έχει περισσότερες από μία από αυτές τις δυσκολίες

Φυσικά, επιπρόσθετα των ακαδημαϊκών και κοινωνικών ελλειμμάτων, οι μαθητές με δυσκολίες μάθησης διαθέτουν θετικά γνωρίσματα, δυνατότητες και ενδιαφέροντα στα οποία πρέπει να εστιάσουν οι εκπαιδευτικοί και να αξιοποιήσουν προς όφελός τους. Οι μαθητές με δυσκολίες μάθησης χρειάζονται εξειδικευμένα σχολικά προγράμματα και εκπαιδευτικές παρεμβάσεις, προσαρμοσμένα στις

ιδιαιτερότητές τους. Είναι αναγκαίο λοιπόν να γίνουν τροποποιήσεις στη διδασκαλία μέσα στην τάξη για να υποστηριχτούν κατάλληλα όλοι τους.

## **ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4. Εμπειρικά ευρήματα για τον αυτοπροσδιορισμό, τις κοινωνικές δεξιότητες και της μεταξύ τους σχέσης σε μαθητές με δυσκολίες μάθησης.**

### **4.1 Αυτοπροσδιορισμός στους μαθητές με δυσκολίες μάθησης.**

Συνοψίζοντας τα όσα αναφέρθηκαν στην παραπάνω υποενότητα ως προς τα χαρακτηριστικά τους, τα παιδιά με δυσκολίες μάθησης παρουσιάζουν κυρίως: γνωστικές ανεπάρκειες, όπως προβλήματα αντίληψης, προσοχής, μνήμης, λόγου κ.ά., ατελή ανάπτυξη στρατηγικών, γεγονός που δυσχεραίνει τη μαθησιακή τους προσπάθεια δημιουργώντας τους αρνητικά συναισθήματα, κίνητρα και απόψεις για τον εαυτό τους και τη σχολική μάθηση, διαταραχές στην πρόσβαση και στον συντονισμό γνωστικών δραστηριοτήτων και πιο συγκεκριμένα στην αυτορρύθμιση, στον προγραμματισμό, στην αυτο-παρακολούθηση, στην αυτο-αξιολόγηση όταν προσπαθούν να μάθουν ή να επιλύσουν ένα έργο (Τζουριάδου, 2011· Παντελιάδου & Μπότσας, 2007). Ακόμη παρουσιάζουν ελλείμματα μεταγνωστικού τύπου, δεν εμφανίζουν ισχυρά κίνητρα για μάθηση και συνήθως υιοθετούν παθητικές μορφές μάθησης, παρουσιάζουν χαμηλή αυτοαποτελεσματικότητα στον ακαδημαϊκό τομέα, θέτουν χαμηλούς στόχους τους οποίους δεν υποστηρίζουν με επιμονή και προσπάθεια, εκδηλώνουν ελλείμματα κοινωνικών δεξιοτήτων και επικοινωνιακά προβλήματα (Heward, 2011).

Αυτά τα γνωστικά, κοινωνικά και ψυχοσυναισθηματικά ελλείμματα που παρουσιάζουν τα παιδιά με δυσκολίες μάθησης, εξ' ορισμού δρουν ανασταλτικά στην ανάπτυξη του αυτοπροσδιορισμού τους. Πράγματι, ευρήματα πολλών ερευνών στο εξωτερικό διαπίστωσαν χαμηλότερο επίπεδο αυτοπροσδιορισμού για μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες συγκριτικά με μαθητές χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (Wehmeyer, 1995· Wolman, Campeau, DuBois, Mithaug & Stolarski, 1994· Raskind,



Goldberg, Higgins & Herman, 1999· Shogren, Lopez, Wehmeyer, Little, & Pressgrove, 2006· Yailagh, Abbasi, Behrozi, Alipour, Yakhchali, 2014). Από αυτές, περιγράφεται περισσότερο η έρευνα του Wehmeyer (1995), στην οποία έγινε χρήση της κλίμακας Arc, η οποία αποτελεί και ένα από τα δυο εργαλεία της παρούσας έρευνας. Σε αυτή την έρευνα, διερευνήθηκε ο αυτοπροσδιορισμός μαθητών, ηλικίας 14-22 ετών, σε σχέση με το φύλο, την ηλικία και το είδος δυσκολίας (128 με νοητική αναπηρία, 160 με μαθησιακές δυσκολίες, 58 χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες κ.α), και αποδείχτηκε ότι οι μαθητές τυπικής ανάπτυξης είχαν υψηλότερο επίπεδο αυτοπροσδιορισμού, ακολούθησαν οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες και τέλος, οι μαθητές με νοητική ανεπάρκεια.

Το παραπάνω εύρημα επιβεβαιώνεται και από ελληνικές έρευνες, σύμφωνα με τις οποίες πολλοί μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες δυστυχώς εξακολουθούν να στερούνται τις γνώσεις και τις δεξιότητες του αυτοπροσδιορισμού που κατέχουν οι συνομήλικοί τους χωρίς δυσκολίες. Για παράδειγμα, σε έρευνα της η Παπαδοπούλου (2016), η οποία εξέτασε σε δείγμα 60 μαθητών Δημοτικού (20 τυπικής ανάπτυξης, 20 σε επικινδυνότητα για ΔΜ και 20 με νοητική καθυστέρηση) τις δυο διαστάσεις του αυτοπροσδιορισμού που θα ερευνήσουμε και εμείς, διαπιστώθηκε ότι οι μαθητές χωρίς μαθησιακές δυσκολίες έχουν αρκετά μεγαλύτερο επίπεδο αυτοπροσδιορισμού σε σχέση με την ομάδα σε επικινδυνότητα για μαθησιακές δυσκολίες. Οι μαθητές σε επικινδυνότητα για μαθησιακές δυσκολίες συγκέντρωσαν χαμηλότερη βαθμολογία από τους μαθητές χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στην «Ψυχολογική Ενδυνάμωση» και τη «Συνειδητοποίηση του Εαυτού». Τέλος, στην έρευνα της Παπαδοπούλου (2014) που αφορούσε μαθητές Στ' Δημοτικού (35 με μαθησιακές δυσκολίες και 35 χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες), η στατιστική ανάλυση των δεδομένων έδειξε ότι το επίπεδο

αυτοπροσδιορισμού των μαθητών/τριών χωρίς μαθησιακές δυσκολίες είναι μεγαλύτερο από το επίπεδο αυτοπροσδιορισμού των συνομηλίκων τους με μαθησιακές δυσκολίες.

Χάρη σε κάποιους ερευνητές (Wehmeyer, Sands, Doll & Palmer, 1997· Wehmeyer & Palmer, 2000· Wehmeyer & Palmer, 2003), η ανάγκη για προώθηση του αυτοπροσδιορισμού από νωρίς στη ζωή των μαθητών αναγνωρίζεται όλο και περισσότερο. Από πολύ μικρή ηλικία τα παιδιά αρχίζουν να αναπτύσσουν τις στάσεις, τις διαθέσεις, τις δεξιότητες και τις συμπεριφορές που τους επιτρέπουν να αναλάβουν μεγαλύτερη ευθύνη για την κατεύθυνση των διαφόρων τομέων της ζωής τους (Sands & Doll, 1996· Shogren & Turnbull, 2006). Κατά τον Eisenman (2007), ιδιαίτερα οι μαθητές με δυσκολίες θα πρέπει να αρχίζουν να αποκτούν γνώσεις, δεξιότητες και στάσεις που οδηγούν σε μεγαλύτερο αυτοπροσδιορισμό, στα χρόνια του δημοτικού. Οι Palmer, Wehmeyer, Shogren, Williams-Diehm, και Soukup, (2012) δηλώνουν ότι από την προσχολική ηλικία τα παιδιά με δυσκολίες χρειάζονται συστηματική υποστήριξη για να αναπτύξουν δεξιότητες που είναι πρόδρομοι για την ανάπτυξη του αυτοπροσδιορισμού στα μετέπειτα χρόνια. Ακόμα και μαθητές ηλικίας 5-6 ετών με διαφορετικές μαθησιακές ανάγκες είναι σε θέση να κάνουν επιλογές και να θέτουν στόχους και να τους επιτυγχάνουν (Wehmeyer & Palmer, 2003). Αν οι μαθητές με δυσκολίες αποκτήσουν και αναπτύξουν τις διάφορες στάσεις και ικανότητες που σχετίζονται με τον αυτοπροσδιορισμό, σε όλη την εκπαιδευτική τους σταδιοδρομία από την παιδική ηλικία ως το λύκειο, θα είναι πιο έτοιμοι να γίνουν αυτοπροσδιοριζόμενοι ως νέοι ενήλικες (Field, et al., 1998).

Επίσης, με την προώθηση του αυτοπροσδιορισμού τους, οι μαθητές με δυσκολίες μάθησης θα είναι καλύτερα προετοιμασμένοι για την τριτοβάθμια εκπαίδευση και τις ευκαιρίες απασχόλησης (Field, Sarver & Shaw, 2003: 347). Σε έρευνά του, ο Sarver (2000, όπως αναφέρεται στο Παπαδοπούλου, 2014) εξέτασε τη

σχέση ανάμεσα στον αυτοπροσδιορισμό και την ακαδημαϊκή επιτυχία των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες, που φοιτούσαν στο πανεπιστήμιο. Το επίπεδο του αυτοπροσδιορισμού των συμμετεχόντων βρέθηκε να είναι θετικά και σημαντικά συσχετιζόμενο με τον μέσο όρο της βαθμολογίας τους (Field et al., 2003: 340). Οι Wehmeyer & Schwartz (1997) μελέτησαν τον αυτοπροσδιορισμό μαθητών με νοητική υστέρηση ή μαθησιακές δυσκολίες έναν χρόνο πριν την αποφοίτησή τους από το λύκειο και έναν χρόνο μετά την αποφοίτησή τους από το λύκειο συνέλλεξαν δεδομένα για τα αποτελέσματα ενηλίκων. Από την ανάλυση των δεδομένων διαπιστώθηκε ότι οι περισσότερο αυτοπροσδιοριζόμενοι μαθητές είχαν περισσότερες πιθανότητες να επιτύχουν θετικά αποτελέσματα ενηλίκων, καθώς απασχολούνταν σε μεγαλύτερο βαθμό, κέρδιζαν περισσότερα χρήματα και ήταν πιο πιθανό να έχουν εκφράσει την προτίμησή τους να ζήσουν έξω από την οικογένεια σε σχέση με τους συνομηλίκους τους που δεν ήταν αυτοπροσδιοριζόμενοι (Wehmeyer & Schwartz, 1997: 253). Νεότερη έρευνα των Wehmeyer και Palmer (2003:131) επιβεβαιώνει το παραπάνω εύρημα και παρέχει πρόσθετη επικύρωση της σημασίας του αυτοπροσδιορισμού στη ζωή των μαθητών.

Σχετικά με τις ευκαιρίες που δίνονται από το περιβάλλον των παιδιών για την ανάπτυξη του αυτοπροσδιορισμού τους, οι εκπαιδευτικοί από την πλευρά τους παρόλο που αναγνωρίζουν τη σπουδαιότητα του αυτοπροσδιορισμού των παιδιών με δυσκολίες, δεν αφιερώνουν ωστόσο τον απαιτούμενο χρόνο για την καλλιέργεια των δεξιοτήτων που συμβάλλουν στην ανάπτυξη του αυτοπροσδιορισμού. Σε μια πρόσφατη μελέτη, οι Carter Lane, Pierson και Stang (2008) αναφέρουν ότι δεν υπάρχει διαφορά στις θετικές αντιλήψεις των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με τη σημασία της διδασκαλίας του αυτοπροσδιορισμού, ωστόσο οι εκπαιδευτικοί της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης ξοδεύουν ακόμα λιγότερο χρόνο από αυτούς της

δευτεροβάθμιας για τη διδασκαλία δεξιοτήτων αυτοπροσδιορισμού (Cho, Wehmeyer & Kingston, 2011: 150).

Από την πλευρά των γονέων που αποτελούν σημαντικό μέρος του περιβάλλοντος των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες έρευνες αναφέρουν ότι οι γονείς μαθητών λυκείου με σοβαρές και ήπιες δυσκολίες στηρίζουν τη διδασκαλία δεξιοτήτων αυτοπροσδιορισμού στο σχολείο και θεωρούν σημαντικό να συμμετέχουν τα παιδιά τους στην κατάρτιση των εξειδικευμένων προγραμμάτων τους (Grigal, Neubert, Moon & Graham, 2003). Επίσης, όταν οι γονείς στηρίζουν την αυτονομία των παιδιών τους, αυτά είναι πιο πιθανό να επιδείξουν κίνητρο αυτονομίας στο σχολείο (Grolnick, 2009).

Η ανασκόπηση των Algozzine, Browder, Karvonen, Test & Wood (2001) σε μελέτες για τα αποτελέσματα παρεμβάσεων για τον αυτοπροσδιορισμό έδειξαν ότι οι παρεμβάσεις απέδωσαν θετικά αποτελέσματα για μαθητές με μαθησιακά προβλήματα, ενώ μελέτες που αφορούσαν παρεμβάσεις σε μαθητές με μέτριες προς πολλαπλές αναπηρίες απέδωσαν πιο θετικά αποτελέσματα. Οι παρεμβάσεις με εκπαιδευτικό σχεδιασμό οι οποίες εστίαζαν στον αυτοπροσδιορισμό είχαν περισσότερα θετικά αποτελέσματα. Η βιβλιογραφική ανασκόπηση μελετών των Fowler, Konrad, Walker, Test και Wood (2007) έδειξε ότι έχουν πραγματοποιηθεί κυρίως μελέτες παρέμβασης που αφορούν την αυτοδιαχείριση, έπειτα παρεμβάσεις που σχετίζονται με τη θέσπιση στόχων και τη συνειδητοποίηση του εαυτού. Ωστόσο, επισημαίνεται ότι οι παρεμβάσεις ήταν περισσότερο αποτελεσματικές στις περιπτώσεις που εφαρμόστηκε συνδυασμός των παραπάνω στοιχείων.

Τα ευρήματα που αφορούν τις διαφορές στον αυτοπροσδιορισμό αναφορικά με το φύλο και την ηλικία είναι μεικτά. Τα αποτελέσματα έρευνας των Wolman και συν. (1994), που αξιολόγησαν περισσότερα από 450 παιδιά με και χωρίς ειδικές ανάγκες στις ΗΠΑ, έδειξαν ότι τα αγόρια και τα κορίτσια δεν είχαν σημαντικές διαφορές στον

αυτοπροσδιορισμό. Αντίθετα, έρευνα των Shogren και συν. (2007), η οποία διεξήχθη σε 327 μαθητές ηλικίας 14-22 ετών (116 με μαθησιακές δυσκολίες, 159 με νοητική αναπηρία και 52 με άλλα προβλήματα υγείας), βρήκε πως τα κορίτσια είχαν την τάση να σημειώνουν μεγαλύτερη βαθμολογία σε σχέση με τα αγόρια.

Όσον αφορά την ηλικία, σύμφωνα με τον Wehmeyer (1996), τα μεγαλύτερα σε ηλικία άτομα είναι πιο πιθανό να ανήκουν σε ομάδες υψηλής αυτονομίας. Η Φέτση (2008), δεν εντόπισε στατιστικά σημαντικές διαφορές όσον αφορά την ηλικία, σε έρευνα που πραγματοποίησαν σε 31 νέους ηλικίας 13-21 ετών, εκ των οποίων οι 15 είχαν μαθησιακές δυσκολίες και οι 17 νοητική αναπηρία.

Από τα παραπάνω γίνεται εύκολα σαφές πως ο αυτοπροσδιορισμός θα πρέπει να είναι μια κεντρική οργανωτική ιδέα στα προγράμματα της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για όλους τους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, συμπεριλαμβανομένων και των ατόμων με μαθησιακές δυσκολίες. Για να είναι επιτυχείς οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες πρέπει να έχουν την αίσθηση του εαυτού τους, να καταλάβουν την αξία τους και να αναλαμβάνουν δράσεις με υπευθυνότητα προκειμένου να επιτευχθούν οι στόχοι τους (Field et al., 2003: 343). Τα εκπαιδευτικά προγράμματα για τους μαθητές με ανεπάρκειες πρέπει να μπορούν να συναντήσουν τις ανάγκες των μαθητών και να είναι σε θέση να σχηματίσουν επαγγελματικές ταυτότητες, καθώς είναι εμποτισμένα με έννοιες αυτοπροσδιορισμού. Πρέπει να ενισχύουν τον αυτοπροσδιορισμό, να ενισχύουν την κριτική σκέψη και την επίλυση προβλημάτων. Το προσωπικό χρειάζεται να παρέχει υποστήριξη για την ανάπτυξη γνώσης που βασίζεται στον αυτοπροσδιορισμό και δεξιοτήτων που θα παρέχουν αυτονομία και θα υποστηρίζουν τις επιλογές τους (Field et al., 2003).

## 4.2 Κοινωνικές Δεξιότητες και Κοινωνική Συμπεριφορά σε μαθητές με δυσκολίες μάθησης.

Τα παιδιά με δυσκολίες μάθησης διατρέχουν μεγαλύτερο κίνδυνο κοινωνικής απόρριψης και κοινωνικών προβλημάτων από ό, τι τα παιδιά χωρίς δυσκολίες μάθησης. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα τριών μελετών μετα-ανάλυσης (Kavale & Forness, 1996· Nowicki, 2003· Swanson & Malone, 1992, όπως αναφέρεται στο Kavale & Forness, 1996), περίπου το 75% των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες εμφανίζουν ελλείμματα κοινωνικών δεξιοτήτων, τα οποία τους διαφοροποιούν από τα δείγματα μαθητών χωρίς μαθησιακές δυσκολίες. Μάλιστα, παρόμοιο επίπεδο χαμηλής κοινωνικής ικανότητας διαπιστώνεται συνήθως τόσο από τις αυτοαναφορές των μαθητών, όσο και από τους συνομηλίκους και τον δάσκαλο. Ωστόσο, όπως αναφέρουν οι Haager και Vaughn (1995) δεν ισχύει το ίδιο και για τις βαθμολογίες των γονέων.

Το ίδιο εύρημα επιβεβαιώνεται και από άλλες έρευνες, καθώς παιδιά δημοτικού με ήπιες αναπηρίες, ήταν πιο πιθανό να είναι κοινωνικά απομονωμένα και αντικοινωνικά από ότι τα παιδιά χωρίς αναπηρία (Zion & Jenvey, 2006). Σε έρευνα των Merrell και συν. (1993), στην οποία συμμετείχαν 219 μαθητές Δημοτικού (58 τυπικής ανάπτυξης, 58 με ΔΜ, 48 με νοητική καθυστέρηση και 55 με συναισθηματικές-συμπεριφορικές διαταραχές) τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες και οι μαθητές με νοητική καθυστέρηση είχαν περίπου την ίδια κοινωνική προσαρμογή, που ήταν πολύ χαμηλότερη από αυτή των μαθητών χωρίς δυσκολίες. Σε αυτήν την έρευνα χρησιμοποιήθηκε η Κλίμακα Κοινωνικής Συμπεριφοράς, η οποία μάλιστα 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 et al., 1993).

Η ίδια κλίμακα χρησιμοποιήθηκε και στην έρευνα των Junttila και συν. (2006), στην οποία συμμετείχαν 985 μαθητές Δημοτικού (891 τυπικής ανάπτυξης και 94 με μαθησιακές δυσκολίες) και πραγματοποιήθηκε στη Φιλανδία. Τα αποτελέσματα έδειξαν πως σε γενικές γραμμές η κοινωνική ικανότητα των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες βαθμολογήθηκε χαμηλότερα από την κοινωνική ικανότητα των παιδιών χωρίς μαθησιακές δυσκολίες. Ωστόσο, σε ορισμένες περιπτώσεις, αυτές οι διαφορές δεν ήταν στατιστικά σημαντικές. Άλλα ερευνητικά δεδομένα αποκαλύπτουν πως παιδιά με μαθησιακά δυσκολίες τείνουν να είναι σχεδόν πέντε φορές πιο επιρρεπή στην εμφάνιση αντικοινωνικών συμπεριφορών σε σχέση με παιδιά χωρίς μαθησιακές δυσκολίες (Maughan & Carroll, 2006).

Μια εύλογη εξήγηση για αυτό μπορεί να είναι, σύμφωνα με τον Nowicki (2003), το γεγονός πως τα παιδιά που έχουν δυσκολίες στην επεξεργασία ακαδημαϊκών πληροφοριών αντιμετωπίζουν επίσης σημαντικές προκλήσεις στην αποκωδικοποίηση ενός συνεχώς μεταβαλλόμενου περιβάλλοντος κοινωνικών αλληλεπιδράσεων από πολλές διαφορετικές πηγές, μη λεκτικές ενδείξεις, διαφορετικά επικοινωνιακά πλαίσια. Επιπλέον, σύμφωνα με τους Παντελιάδου και Μπότσας (2007), οι δυσκολίες που αντιμετωπίζουν τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες στη λεκτική και συναισθηματική τους έκφραση, είναι πολύ πιθανό να λειτουργούν ανασταλτικά στις κοινωνικές τους συναναστροφές, και κατ' επέκταση να οδηγούν στην εμφάνιση αντιδραστικής συμπεριφοράς. Επίσης, η συχνά μειωμένη ακαδημαϊκή τους επίδοση, σε συνδυασμό με τις φτωχές κοινωνικές επαφές, πολλές φορές οδηγούν στην ανάπτυξη αρνητικών συναισθημάτων, όπως απογοήτευση, θυμός, αρνητική αυτο-εικόνα και χαμηλή αυτοεκτίμηση, τα οποία μπορεί να έχουν ως αποτέλεσμα αντικοινωνική ή/και επιθετική συμπεριφορά (Παντελιάδου και Μπότσας, 2007: 38).

Όσον αφορά το φύλο, η βιβλιογραφία έχει δείξει ότι υπάρχουν διαφορές ανάλογα με το φύλο όταν αναφέρονται στην κοινωνική ικανότητα. Σε σύγκριση με τα αγόρια, τα κορίτσια κατά μέσο όρο εμφανίζονται περισσότερο θετικά, φιλικά, αξιόπιστα και εξυπηρετικά, δείχνουν υψηλότερα επίπεδα ενσυναίσθησης και αλtruισμού (Junttila et al., 2006), ενώ εμφανίζουν λιγότερες διαταρακτικές (Lumley, McNeil, Herschell, & Bahl, 2002) και παρορμητικές συμπεριφορές (Willcutt & Pennington, 2000).

Παρόλο που τα ελλείμματα κοινωνικών δεξιοτήτων φαίνεται να αποτελούν αναπόσπαστο μέρος της εμπειρίας της μαθησιακής αναπηρίας, πολλά ερωτήματα σχετικά με τη σχέση μεταξύ δυσκολιών μάθησης και ανεπάρκειας κοινωνικών δεξιοτήτων παραμένουν αναπάντητα. Μέχρις ότου απαντηθούν αυτά τα ερωτήματα, τα ελλείμματα κοινωνικών δεξιοτήτων θεωρούνται ως ένα από τα πολλά χαρακτηριστικά του φάσματος των δυσκολιών μάθησης (Kavale & Forness, 1996).

### **4.3 Σχέση αυτοπροσδιορισμού και κοινωνικών δεξιοτήτων.**

Η επισκόπηση της βιβλιογραφίας συμπέρανε ότι είναι περιορισμένα τα ερευνητικά στοιχεία που εξετάζουν την σχέση ανάμεσα στον αυτοπροσδιορισμό και στις κοινωνικές δεξιότητες και αφορούν κυρίως σε μαθητές δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και ενήλικες με νοητική αναπηρία. Μια σχετική έρευνα είναι αυτή των Nota, Ferrari, Soresi και Wehmeyer (2007), η οποία αφορά άτομα με νοητική καθυστέρηση και εξετάζει τη σχέση μεταξύ του αυτοπροσδιορισμού, των προσωπικών χαρακτηριστικών, των κοινωνικών δεξιοτήτων και των περιβαλλοντικών συνθηκών διαβίωσης των ατόμων αυτών. Σύμφωνα με τους παραπάνω ερευνητές, οι κοινωνικές



δεξιότητες επιδρούν και πιθανώς συμβάλλουν στον αυτοπροσδιορισμό και μπορούν να βοηθήσουν στην προώθηση καλύτερων συνθηκών ζωής για άτομα με αναπηρία και να οδηγήσουν σε καλύτερη κοινωνική προσαρμογή (Nota & Soresi 2004). Ο Wehmeyer (1995) επίσης, τόνισε τη σπουδαιότητα των διαπροσωπικών και συνεργατικών σχέσεων και τη σημασία τους στον αυτοπροσδιορισμό.

Οι Pierson, Carter, Lane και Glaeser (2008) εξέτασαν τη συμβολή των κοινωνικών και συμπεριφορικών δεξιοτήτων στον αυτοπροσδιορισμό ενενήντα (90) μαθητών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης με συναισθηματικές και μαθησιακές δυσκολίες και διαπίστωσαν τα εξής: 1. Οι μαθητές με περισσότερες κοινωνικές δεξιότητες κρίθηκαν από τους εκπαιδευτικούς ότι έχουν μεγαλύτερη ικανότητα αυτοπροσδιορισμού. 2. Οι περιορισμένες κοινωνικές δεξιότητες μπορούν να περιορίσουν το βαθμό στον οποίο οι μαθητές με αναπηρία είναι σε θέση να επιδείξουν απροσδιοριζόμενες συμπεριφορές αποτελεσματικά και με κοινωνικά αποδεκτούς τρόπους. 3. Σε αντίθεση με τις προσδοκίες των ερευνητών, μαθητές με έντονα προβληματική συμπεριφορά δε βρέθηκε να έχουν χαμηλές βαθμολογίες στην ικανότητα για αυτοπροσδιορισμό (Pierson et al., 2008: 120-122). Τα ευρήματα αυτά συμφωνούν με εκείνα των Nota και συν. (2007) και με τα εννοιολογικά μοντέλα του αυτοπροσδιορισμού στον τομέα αυτόν.

Σε έρευνα της Νίκα (2014), στην οποία συμμετείχαν άτομα με νοητική αναπηρία ηλικίας 16-43 ετών, οι δείκτες συσχέτισης των δύο παραγόντων του αυτοπροσδιορισμού με τους παράγοντες των κοινωνικών δεξιοτήτων έδειξαν ότι δεν υπάρχει στατιστικώς σημαντική σχέση ανάμεσα σε αυτές τις δύο κατηγορίες παραγόντων. Παρόμοια είναι τα αποτελέσματα και σε έρευνα της Βακάλη (2014), στην οποία αξιολόγησαν εκπαιδευτικοί το επίπεδο αυτοπροσδιορισμού και κοινωνικών δεξιοτήτων 72 μαθητών με νοητική καθυστέρηση ηλικίας 14-17 ετών.

Από την ανασκόπηση της βιβλιογραφίας, φαίνεται πως είναι περιορισμένες οι έρευνες που εστιάζουν στις συγκεκριμένες διαστάσεις του αυτοπροσδιορισμού και της κοινωνικής συμπεριφοράς και δεν έχουν γίνει στον ελληνικό πληθυσμό. Επιπλέον, παρά το γεγονός ότι έχει γίνει πλέον αποδεκτό πως η ανάπτυξη των παραπάνω δεξιοτήτων θα πρέπει να ξεκινά από πολύ μικρή ηλικία ([Eisenman, 2007](#)· [Palmer et al., 2012](#)· [Eisenberg & Fabes, 1990](#)), οι έρευνες αφορούν κυρίως μαθητές μεγαλύτερης ηλικίας, οι οποίοι συνήθως έχουν νοητική αναπηρία. Τέλος, τα ερευνητικά ευρήματα αναφορικά με τον τρόπο που επιδρούν ατομικοί παράγοντες (φύλο, τάξη) στις παραπάνω διαστάσεις είναι ελάχιστα και δεν συγκλίνουν απόλυτα μεταξύ τους. Για αυτούς τους λόγους, προβάλλει επιτακτική η ανάγκη για περαιτέρω έρευνες στον Ελλαδικό χώρο, με σκοπό: α) να επιβεβαιωθεί ο βαθμός στον οποίο Έλληνες μαθητές Δημοτικού με δυσκολίες μάθησης διαθέτουν ψυχολογική ενδυνάμωση, συνείδηση του εαυτού τους και κατάλληλη κοινωνική συμπεριφορά, μέσα από μια συγκριτική μελέτη με τους συνομηλίκους τους χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες β) να διαπιστωθεί αν παράγοντες, όπως το φύλο και η τάξη φοίτησης, ασκούν επίδραση στις παραπάνω έννοιες και γ) να διερευνηθεί ο βαθμός της συσχέτισής τους.

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5. Μεθοδολογία της έρευνας.

### 5.1 Σκοπός της έρευνας.

Σκοπός της παρούσας έρευνας λοιπόν ήταν να διερευνηθεί αν και σε ποιο βαθμό διαφέρουν οι αντιλήψεις μαθητών με και χωρίς δυσκολίες μάθησης ως προς τις δυο διαστάσεις του αυτοπροσδιορισμού, (*α. Ψυχολογική Ενδυνάμωση, β. Συνειδητοποίηση του Εαυτού*) και τις τέσσερις διαστάσεις των αναφερόμενων κοινωνικών τους δεξιοτήτων (*α. Συνεργατικές Δεξιότητες, β. Ενσυναίσθηση, γ. Οξυθυμία, δ. Πρόκληση Αναστάτωσης*), οι οποίες αντανακλούν την κοινωνική συμπεριφορά. Επιπρόσθετα, εξετάστηκαν οι επιδράσεις παραγόντων όπως το φύλο και η τάξη φοίτησης στις παραπάνω μεταβλητές. Τέλος, διερευνήθηκε αν οι υπό εξέταση μεταβλητές σχετίζονται μεταξύ τους.

Οι συγκεκριμένες δύο διαστάσεις του αυτοπροσδιορισμού κρίθηκαν ως περισσότερο σχετικές με τους παράγοντες της κοινωνικής συμπεριφοράς, καθώς αναφέρονται περισσότερο στην κοινωνικότητα των ατόμων.

Για το σκοπό αυτό τέθηκαν τα εξής ερευνητικά ερωτήματα:

1. Υπάρχει διαφοροποίηση στις αντιλήψεις των μαθητών με και χωρίς δυσκολίες μάθησης, ως προς τις διαστάσεις του αυτοπροσδιορισμού (*Ψυχολογική Ενδυνάμωση και Συνειδητοποίηση του Εαυτού*) και της κοινωνικής συμπεριφοράς (*Συνεργατικές Δεξιότητες, Ενσυναίσθηση, Οξυθυμία, Πρόκληση Αναστάτωσης*);
2. Πώς επιδρούν το φύλο και η τάξη φοίτησης στις παραπάνω μεταβλητές, σε κάθε ομάδα μαθητών (με και χωρίς δυσκολίες μάθησης) ξεχωριστά;

3. Πώς σχετίζονται οι δυο διαστάσεις του αυτοπροσδιορισμού των μαθητών με την κοινωνική τους συμπεριφορά;

## 5.2 Συμμετέχοντες.

Το δείγμα της έρευνας αποτελούν 31 μαθητές με δυσκολίες μάθησης, έχοντας διάγνωση από το ΚΕΣΥ, καθώς και 29 μαθητές χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, που φοιτούν στην πέμπτη και έκτη τάξη δημοτικών σχολείων του Νομού Θεσσαλονίκης (Πίνακας 1). Στο σημείο αυτό, διευκρινίζεται ότι υπήρξε δυσκολία πρόσβασης στους ατομικούς φακέλους των μαθητών που φοιτούν στα Τμήματα Ένταξης, ωστόσο, σύμφωνα με προφορικές πληροφορίες από μέρους των εκπαιδευτικών, οι διαγνώσεις των μαθητών ανέφεραν δυσκολίες μάθησης στην ανάγνωση, στο γραπτό λόγο ή/και στα μαθηματικά που δεν είναι αποτέλεσμα αισθητηριακών, νοητικών ή άλλων παραγόντων. Όσον αφορά το φύλο, οι μαθητές με ΔΜ αποτελούνται από 14 αγόρια και 17 κορίτσια, ενώ οι μαθητές χωρίς ΔΜ από 15 αγόρια και 14 κορίτσια. Όσον αφορά την μεταβλητή τάξη, στην ομάδα των μαθητών με ΔΜ οι 16 πηγαίνουν στην πέμπτη τάξη και οι υπόλοιποι στην έκτη, ενώ στην ομάδα των μαθητών χωρίς ΔΜ οι 15 πηγαίνουν στην Ε' τάξη και οι υπόλοιποι στην έκτη. Η μέθοδος δειγματοληψίας που χρησιμοποιήθηκε είναι η βολική επιλογή (δειγματοληψία ευκολίας).

Πίνακας 1. Δημογραφικά στοιχεία συμμετεχόντων.

Ομάδες	Φύλο	Τάξη φοίτησης
Μαθητές με ΔΜ n= 31 (52%)	Αγόρια: 14 (45%) Κορίτσια: 17 (55%)	Ε' τάξη: 16 (52%) Στ' τάξη: 15 (55%)
Μαθητές χωρίς ΔΜ n=29 (48%)	Αγόρια: 15 (52%) Κορίτσια: 14 (48%)	Ε' τάξη: 15 (52%) Στ' τάξη: 14 (48%)

### 5.3 Ερευνητικά εργαλεία.

Για το σκοπό της έρευνας και για να δοθούν απαντήσεις στα ερευνητικά ερωτήματα χρησιμοποιήθηκαν οι δυο ενότητες της Κλίμακας Αυτοπροσδιορισμού ARC που αφορούν την Ψυχολογική Ενδυνάμωση και την Συνειδητοποίηση του Εαυτού, καθώς και η Κλίμακα Κοινωνικής Συμπεριφοράς. Παρακάτω γίνεται η περιγραφή τους:

#### 5.3.1 Κλίμακα Αυτοπροσδιορισμού Arc.

Η κλίμακα κατασκευάστηκε με βάση το θεωρητικό υπόβαθρο της θεωρίας του αυτοπροσδιορισμού ως εκπαιδευτικό αποτέλεσμα, όπως προτάθηκε από τον Wehmeyer (1995). Αποτελεί ένα εργαλείο αυτοκαταγραφής του αυτοπροσδιορισμού για μαθητές με δυσκολίες, όπως νοητική ανεπάρκεια, μαθησιακές δυσκολίες ή άλλες αναπτυξιακές διαταραχές. Δεν αποτελεί διαγνωστικό εργαλείο, γεγονός που σημαίνει πως δεν μπορεί να χρησιμοποιηθεί με απώτερο σκοπό την κατηγοριοποίηση και αποκλεισμό κάποιων μαθητών από υποστηρικτικές υπηρεσίες και προγράμματα. Αντίθετα, ο σκοπός για τον οποίο προορίζεται είναι αφενός ερευνητικός, για αυτό και χρησιμοποιείται ευρέως, παρέχοντας στους ερευνητές τη δυνατότητα να αξιολογούν τα περιβάλλοντα, τις διδακτικές στρατηγικές και τα προγράμματα, που μπορεί είτε να ενισχύουν είτε να εμποδίζουν τον αυτοπροσδιορισμό. Αφετέρου, εκπαιδευτικός, χρησιμεύοντας στους μαθητές αλλά και στους εκπαιδευτικούς ως εργαλείο αξιολόγησης της ικανότητας αυτοπροσδιορισμού, με απώτερο σκοπό την θέσπιση στόχων για τη βελτίωσή του. Αποτελείται από 72 προτάσεις και χωρίζεται σε τέσσερις ενότητες, καθεμιά από τις οποίες εξετάζει τα θεμελιώδη χαρακτηριστικά του αυτοπροσδιορισμού: την αυτονομία, την αυτορρύθμιση, την ψυχολογική ενδυνάμωση και την συνειδητοποίηση του εαυτού.

Ωστόσο, για τις ανάγκες της συγκεκριμένης έρευνας χρησιμοποιήθηκαν μόνο οι ενότητες της Ψυχολογικής Ενδυνάμωσης και της Συνειδητοποίησης του Εαυτού καθώς θεωρήθηκε ότι συνδέονται περισσότερο με την Κοινωνική Συμπεριφορά των συμμετεχόντων σε σχέση με τους λοιπούς τομείς (ενότητες).

**Η ενότητα «ψυχολογική ενδυνάμωση»** αποτελείται από 16 προτάσεις-ερωτήσεις μαζί με τις αντίθετές τους, όπου ο εξεταζόμενος καλείται να επιλέξει ποια από τις δύο αντίθετες προτάσεις-ερωτήσεις περιγράφει πιο καλά τον εαυτό του. Απαντήσεις που δεν ενέχουν ψυχολογική ενδυνάμωση και θετικές αντιλήψεις για τον έλεγχο και την αποτελεσματικότητα του ατόμου βαθμολογούνται με 0 βαθμούς, ενώ οι αντίθετες βαθμολογούνται με 1 βαθμό.

Πχ. Μπορώ να παίρνω τις δικές μου αποφάσεις (1 βαθμός) ή

Άλλοι άνθρωποι παίρνουν αποφάσεις για μένα. (0 βαθμοί)

Η μέγιστη βαθμολογία που μπορεί να συγκεντρώσει ένας ψυχολογικά ενδυναμωμένος μαθητής είναι 16 βαθμοί (Wehmeyer, 1995).

**Η ενότητα «Συνειδητοποίηση Εαυτού»** εξετάζει την αυτογνωσία και την αυτοεπίγνωση του μαθητή και αποτελείται από 15 προτάσεις-ερωτήσεις που αφορούν στοιχεία του χαρακτήρα του ατόμου. Τα συνειδητοποιημένα άτομα έχουν γνώση του εαυτού τους, των δυνατοτήτων αλλά και περιορισμών τους, έτσι ώστε να ενεργούν με τέτοιο τρόπο που να εκμεταλλεύονται αυτή τη γνώση με ωφελμιστικό τρόπο. Για κάθε επιλογή του εξεταζόμενου, πρόταση-ερώτηση που ενέχει αυτογνωσία και συνειδητοποίηση εαυτού βαθμολογείται με 1 βαθμό, ενώ με μηδέν για το αντίθετο.

Πχ. Μου αρέσει ο εαυτός μου..... Ναι / μου ταιριάζει (1 βαθμός)

Όχι / δεν μου ταιριάζει (0 βαθμοί)

Μέγιστη βαθμολογία που μπορεί να συγκεντρώσει ο εξεταζόμενος είναι 15 βαθμοί (Wehmeyer, 1995).

Όπως έχει καταδειχθεί μέσα από επαναλαμβανόμενες παραγοντικές αναλύσεις, ο δείκτης εσωτερικής συνέπειας είναι (cronbach's  $\alpha=.90$ ). Η μετάφραση της κλίμακας Arc στην ελληνική γλώσσα έγινε από την Φέτση (2008) χωρίς να παρουσιαστούν ιδιαίτερες δυσκολίες. Ορισμένα σημεία της πρωτότυπης κλίμακας που αφορούσαν σε συνήθειες ή πολιτισμικά χαρακτηριστικά της χώρας κατασκευής της τροποποιήθηκαν έτσι ώστε να είναι προσαρμόσιμα και στην ελληνική πραγματικότητα. Μετέπειτα, σύμφωνα με την ενδεδειγμένη μεθοδολογία κατά τη διαδικασία της μετάφρασης, μεταφράστηκε και πάλι πίσω στην Αγγλική γλώσσα το ήδη μεταφρασμένο στην ελληνική γλώσσα κείμενο της κλίμακας, ώστε να αναδειχθούν τυχόν λάθη ή αδυναμίες στην αρχική μετάφραση. Η τελική μορφή της κλίμακας αποτελεί ένα αξιόπιστο (cronbach's  $\alpha=.807$ ) και έγκυρο ερευνητικό εργαλείο, που μέχρι στιγμής έχει χρησιμοποιηθεί σε αρκετές ερευνητικές εργασίες, προσφέροντας χρήσιμα ερευνητικά αποτελέσματα για τον αυτοπροσδιορισμό Ελλήνων μαθητών και ενηλίκων (Καρτασίδου, Δημητριάδη και Φέτση, 2009).

### **5.3.2 Κλίμακα Κοινωνικής Συμπεριφοράς.**

Η Κλίμακα Κοινωνικής Συμπεριφοράς («School Social Behavior Scale»), αποτελεί την προσαρμογή της κλίμακας «Πολυδιάστατη Αξιολόγηση της Κοινωνικής Επάρκειας» (Junttila et al., 2006) στην ελληνική γλώσσα από τους Magotsiou, Goudas και Hasandra (2006). Είναι μια κλίμακα αξιολόγησης που έχει σχεδιαστεί αρχικά από τους Merrell και συν. (1993), ειδικά για το χώρο της εκπαίδευσης και μετρά την κοινωνική συμπεριφορά μαθητών δημοτικού. Η κλίμακα αυτή αποτελείται από 23 προτάσεις και χωρίζεται στις ενότητες της «κοινωνικής ικανότητας» και της «αντικοινωνικής συμπεριφοράς». Η ενότητα της «κοινωνικής ικανότητας»

περιλαμβάνει δυο υποκλίμακες, τις συνεργατικές δεξιότητες (5 προτάσεις) και την ενσυναίσθηση (6 προτάσεις). Αντίστοιχα, η ενότητα της «αντικοινωνικής συμπεριφοράς» περιλαμβάνει την υποκλίμακα της οξυθυμίας (6 προτάσεις) και την υποκλίμακα της πρόκλησης αναστάτωσης (6 προτάσεις). Όλες οι απαντήσεις δίνονται σε μια πενταβάθμια κλίμακα τύπου Likert (συμφωνώ απόλυτα -συμφωνώ - ούτε συμφωνώ/ούτε διαφωνώ- διαφωνώ- διαφωνώ απόλυτα). Το αθροιστικό σκορ σε κάθε μια από τις δυο ενότητες και το επιμέρους σκορ για κάθε μία από τις συμπεριφορές ανάγονται σε κοινωνικά λειτουργικά επίπεδα, τα οποία είναι ενδεικτικά για την εκτίμηση της έλλειψης ή της επάρκειας κοινωνικών δεξιοτήτων στους μαθητές. Η κλίμακα έχει ισχυρή αξιοπιστία και εγκυρότητα. Δοκιμές αξιοπιστίας έδειξαν ότι υπάρχει ισχυρή εσωτερική συνοχή και επαρκής αξιοπιστία επαναληπτικών μετρήσεων. Στην έρευνα των Magotsiou και συν. (2006) οι τιμές του δείκτη αξιοπιστίας cronbach's  $\alpha$  ήταν για τις «συνεργατικές δεξιότητες»  $\alpha = .87$ , για την «ενσυναίσθηση»  $\alpha = .89$ , για την «οξυθυμία»  $\alpha = .93$  και για την «πρόκληση αναστάτωσης»  $\alpha = .94$ . Επιπλέον, στην έρευνα των Junttila και συν. (2006), πάνω στην οποία βασίστηκε η μετάφραση και προσαρμογή των Magotsiou και συν. (2006), ο δείκτης αξιοπιστίας Cronbach's  $\alpha$  για τις αυτοαναφορές μαθητών με και χωρίς ειδικές ανάγκες ήταν για τις «συνεργατικές δεξιότητες»  $\alpha = .80$ , για την ενσυναίσθηση  $\alpha = .68$ , για την «οξυθυμία»  $\alpha = .80$  και για την «πρόκληση αναστάτωσης»  $\alpha = .74$ . Η εγκυρότητα της πιστοποιήθηκε από παραγοντική ανάλυση, η οποία επιβεβαίωσε τη θεωρητική της δομή. Γενικά, η Κλίμακα Κοινωνικής Συμπεριφοράς έχει το πλεονέκτημα να μετρά με σαφήνεια την κοινωνική συμπεριφορά, εστιάζει στην κοινωνικότητα αλλά και στην αντικοινωνικότητα, είναι εύκολη και κατανοητή στους μαθητές, είναι σχετικά σύντομη και εστιάζει σε κοινωνικές ικανότητες αλλά και προβλήματα που συναντώνται σε μεγάλη συχνότητα στο μαθητικό πληθυσμό.



Για την προσαρμογή της κλίμακας ακολουθήθηκαν οι διαδικασίες που προτάθηκαν από τον De Vellis (1991, όπως αναφέρεται στο Magotsiou et al., 2006) για τη μετάφραση μιας κλίμακας σε μια άλλη γλώσσα, οι οποίες περιλαμβάνουν μετάφραση διπλής κατεύθυνσης, ανάπτυξη επιπρόσθετων θεμάτων στη στοχευόμενη γλώσσα και εξέταση της εγκυρότητας του περιεχομένου. Οι προτάσεις της Κλίμακας Κοινωνικής Συμπεριφοράς μεταφράστηκαν στην ελληνική γλώσσα από δύο δίγλωσσους δασκάλους του δημοτικού. Στη συνέχεια ακολούθησε η αντίστροφη διαδικασία και εξετάστηκαν οι ασυμφωνίες οι οποίες επιλύθηκαν με συζήτηση. Η ελληνική εκδοχή αποτελούνταν από 4 παράγοντες και 20 προτάσεις: ο παράγοντας Δεξιότητες Συνεργασίας με 6 προτάσεις και ο παράγοντας Ενσυναίσθηση με 5 προτάσεις αποτελούσαν την υποκλίμακα Θετικής Κοινωνικής Συμπεριφοράς. Ο παράγοντας Οξυθυμία με 5 προτάσεις και ο παράγοντας Πρόκληση Αναστάτωσης με 4 προτάσεις αποτελούσαν την υποκλίμακα Αντικοινωνικής Συμπεριφοράς. Ο παράγοντας Οξυθυμία αντικατέστησε τον όρο Παρορμητικότητα στην αρχική μορφή της κλίμακας, καθώς τα θέματα που συμπεριελάμβανε ήταν όλα σχετικά με την οξυθυμία και όχι με τη γενική έννοια «παρορμητικότητα».

Επιπλέον, αναπτύχθηκαν από τους Magotsiou και συν. (2006) 17 νέες προτάσεις, καταλήγοντας σε ένα σύνολο από 37 προτάσεις. Προστέθηκαν τέσσερις προτάσεις σε κάθε ένα από τους παράγοντες Συνεργατικές Δεξιότητες, Ενσυναίσθηση και Πρόκληση Αναστάτωσης, ενώ πέντε προτάσεις προστέθηκαν στον παράγοντα Οξυθυμία. Η τελική κλίμακα αποτελούνταν από 34 προτάσεις. Ωστόσο, κατά την διαδικασία προσαρμογής του ερευνητικού εργαλείου στην Ελλάδα έγιναν επιπλέον τροποποιήσεις όπου, στην τελική μορφή της κλίμακας, ο αριθμός των παραγόντων μειώθηκε σε 23 προτάσεις. Ακολούθησαν τρεις μελέτες με διερευνητικές και επιβεβαιωτικές παραγοντικές αναλύσεις οι οποίες χρησιμοποιήθηκαν για να εξετάσουν τη δομική εγκυρότητα και την αξιοπιστία της κλίμακας και στις οποίες συμμετείχαν 209, 192 και 147 μαθητές της

έκτης τάξης δημοτικού. Τέλος, εξετάστηκαν με test-retest (δοκιμή-επανάλεγχο) η εσωτερική συνοχή και αξιοπιστία της κλίμακας, η οποία, όπως προαναφέρθηκε, είναι υψηλή. Η τελική έκδοση της κλίμακας είναι μια αξιόπιστη επιλογή για την αξιολόγηση των κοινωνικών δεξιοτήτων των Ελλήνων μαθητών. Η οικολογική και η κοινωνική της εγκυρότητα, μαζί με την ιδιαίτερη χρήση της, την κάνουν σαφώς χρήσιμη τόσο για τους εκπαιδευτικούς όσο και για τους ερευνητές (Magotsiou, et al., 2006).

#### **5.4 Διαδικασία.**

Για την προσέγγιση των συμμετεχόντων αρχικά ζητήθηκε άδεια από τους διευθυντές των σχολείων, αφότου ενημερώθηκαν για το πλαίσιο και τους σκοπούς της έρευνας και διαβεβαιώθηκαν για την τήρηση της απόλυτης ανωνυμίας. Στη συνέχεια μοιράστηκε στους γονείς το ειδικό έντυπο ενημέρωσης για τη συγκατάθεση γονέα/κηδεμόνα ή δικαστικού συμπαραστάτη, το οποίο έχει δομηθεί για το σκοπό της έρευνας. Εφόσον υπογράφηκε από αυτούς και δήλωσαν ότι συναινούν για τη συμμετοχή των μαθητών στην έρευνα, έγινε η χορήγηση των κλιμάκων. Οι κλίμακες δόθηκαν σε έντυπη μορφή σε μαθητές πέμπτης και έκτης δημοτικού με και χωρίς δυσκολίες μάθησης σε οικεία σχολεία και συμπληρώθηκαν γραπτά από αυτούς. Οι οδηγίες που δόθηκαν στα παιδιά ήταν οι εξής: «Θα σας μοιράσω ένα ερωτηματολόγιο, στο οποίο θα επιλέγετε τις απαντήσεις. Δεν πρόκειται για τεστ και δεν υπάρχουν σωστές και λάθος απαντήσεις. Δεν θα πάρετε βαθμό. Ο καθένας απαντάει ό,τι του ταιριάζει. Σας παρακαλώ απαντήστε με ειλικρίνεια, εφόσον τα ερωτηματολόγια είναι ανώνυμα». Σε αυτό το σημείο αξίζει να ειπωθεί ότι στα παιδιά με δυσκολίες ανάγνωσης, διαβάζονταν οι ερωτήσεις από τη φοιτήτρια. Επιπλέον, κατά τη διάρκεια της συμπλήρωσης της κλίμακας δίνονταν

επεξηγήσεις στους μαθητές, αν αυτοί το ζητούσαν, για κάποιες λέξεις που δεν κατανοούσαν τη σημασία τους (π.χ. «μπουρίνια»). Ο συνολικός χρόνος απασχόλησης του κάθε συμμετέχοντα στην έρευνα ήταν περίπου 30 λεπτά.

Κατόπιν, τα ερωτηματολόγια συλλέχθηκαν από τη φοιτήτρια και οι απαντήσεις των παιδιών περάστηκαν κωδικοποιημένες στο πρόγραμμα Microsoft Excel. Στη συνέχεια πραγματοποιήθηκε στατιστική ανάλυση των δεδομένων μέσω του προγράμματος SPSS της IBM.

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6. Αποτελέσματα.

Αρχικά, πραγματοποιήθηκε η διερεύνηση αξιοπιστίας των δυο εργαλείων της έρευνας. Στον παρακάτω πίνακα παρουσιάζονται τα αποτελέσματα από την ανάλυση της αξιοπιστίας του δείκτη Cronbach's alpha, ο οποίος εφαρμόστηκε στις επιμέρους μεταβλητές των εργαλείων που χρησιμοποιήθηκαν στην έρευνα, καθώς και ο αριθμός των ερωτήσεων κάθε υποκλίμακας. Εφεξής, όπου χρησιμοποιείται το συγκοπτόμενο ΧΔΜ σημαίνει χωρίς δυσκολίες μάθησης.

Πίνακας 2. Έλεγχος αξιοπιστίας των υποκλιμάκων της Κλίμακας Κοινωνικής Συμπεριφοράς και της Κλίμακας Arc για μαθητές με και χωρίς ΔΜ.

Υποκλίμακες	Cronbach's Alpha Μαθητές με ΔΜ n=31	Cronbach's Alpha Μαθητές ΧΔΜ n=29	Cronbach's Alpha Σύνολο μαθητών n=60	Αριθμός ερωτήσεων
<b>Κλίμακα Κοινωνικής Συμπεριφοράς</b>				
Συνεργατικές Δεξιότητες	.68	.36	.54	5
Ενσυναίσθηση	.80	.56	.69	6
Οξυθυμία	.79	.91	.86	6
Πρόκληση αναστάτωσης	.85	.83	.85	6
Συνολικά	.80	.81	.81	23
<b>Κλίμακα Arc</b>				
Ψυχολογική ενδυνάμωση	.63	.57	.66	16
Συνειδητοποίηση εαυτού	.53	.38	.47	15
<b>Συνολικά</b>	<b>.66</b>	<b>.61</b>	<b>.57</b>	<b>31</b>

Όπως φαίνεται στον Πίνακα 2, η Κλίμακα Κοινωνικής Συμπεριφοράς που εμπεριέχει ως επιμέρους διαστάσεις τις συνεργατικές δεξιότητες, την ενσυναίσθηση, την οξυθυμία και την πρόκληση αναστάτωσης έχει ικανοποιητικές τιμές σχεδόν σε όλες τις υποκλίμακες ξεχωριστά και εξαιρετικά καλή εσωτερική συνέπεια στο σύνολό της ( $\alpha=.80$  για μαθητές με ΔΜ και  $\alpha=.81$  για μαθητές ΧΔΜ). Στην έρευνα των Magotsiou και συν. (2006) που μετέφρασαν την κλίμακα, στην οποία συμμετείχαν μαθητές τυπικής ανάπτυξης 11-12 ετών, οι αντίστοιχες τιμές ήταν για τις «συνεργατικές δεξιότητες» ( $\alpha$

= .87), για την «ενσυναίσθηση» ( $\alpha = .80$ ), για την «οξυθυμία» ( $\alpha = .93$ ) και για την «πρόκληση αναστάτωσης» ( $\alpha = .94$ ). Επιπλέον, στην έρευνα των Junttila και συν. (2006), πάνω στην οποία βασίστηκε η μετάφραση και προσαρμογή των Μαγκώτσιου και συν. (2006), ο δείκτης αξιοπιστίας Cronbach's  $\alpha$  για τις αυτοαναφορές μαθητών δημοτικού με και χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ήταν για τις «συνεργατικές δεξιότητες» ( $\alpha = .80$ ), για την ενσυναίσθηση ( $\alpha = .68$ ), για την «οξυθυμία» ( $\alpha = .80$ ) και για την «πρόκληση αναστάτωσης» ( $\alpha = .74$ ). Ο χαμηλός δείκτης αξιοπιστίας που παρατηρείται στις υποκλίμακες συνεργατικές δεξιότητες ( $\alpha = .36$ ) και ενσυναίσθηση ( $\alpha = .56$ ) για τους μαθητές χωρίς ΔΜ, πιθανόν οφείλεται στο μικρό δείγμα της παρούσας έρευνας ( $n=30$ ) καθώς και στη βολική επιλογή του.

Όσον αφορά το δείκτη αξιοπιστίας των υποκλιμάκων Ψυχολογική ενδυνάμωση και Συνειδητοποίηση του εαυτού για τους μαθητές με ΔΜ, οι τιμές παρουσιάζουν μικρή διαφορά από αυτές του δημιουργού της Κλίμακας Αυτοπροσδιορισμού Arc (Wehmeyer, 1995). Συγκεκριμένα, στη δική του έρευνα, στην οποία συμμετείχαν 500 μαθητές 14-21 ετών (160 με ΔΜ, 128 με νοητική αναπηρία, 50 χωρίς ΔΜ, 26 με άλλα θέματα υγείας, 136 με μη γνωστοποιημένα δημογραφικά στοιχεία), ο δείκτης αξιοπιστίας ήταν για την ψυχολογική ενδυνάμωση ( $\alpha = .73$ ), ενώ στην παρούσα έρευνα ( $\alpha = .63$ ). Παράλληλα, για τη Συνειδητοποίηση του Εαυτού ο δείκτης ήταν ( $\alpha = .62$ ) ενώ στη συγκεκριμένη έρευνα είναι ( $\alpha = .53$ ). Ο χαμηλός δείκτης αξιοπιστίας που προέκυψε για τους μαθητές χωρίς ΔΜ ( $\alpha = .38$ ) για τη συνειδητοποίηση του εαυτού πιθανόν οφείλεται και πάλι στο μικρό δείγμα και τη βολική επιλογή. Αξίζει βέβαια να αναφερθεί πως το ίδιο έχει συμβεί και σε άλλες ελληνικές έρευνες. Για παράδειγμα, η Βουτσά (2012), η οποία ερεύνησε 30 μαθητές 14-18 ετών με (ήπια ή μέτρια) νοητική αναπηρία ( $\alpha = .50$ ), αναφέρει πως ίσως έχει να κάνει με το περιεχόμενό της συγκεκριμένης υποκλίμακας, καθώς οι ερωτήσεις που σχετίζονται με τη συνειδητοποίηση του εαυτού είναι αρκετά δύσκολες και

αμφιλεγόμενες. Δεδομένου ότι στην παρούσα έρευνα το ηλικιακό φάσμα είναι μικρότερο, σαφώς οι ερωτήσεις είναι πιο δύσκολες ακόμα και για τους μαθητές τυπικής ανάπτυξης. Ο Εφραιμίδης (2013), στην έρευνα του οποίου συμμετείχαν 44 ενήλικα άτομα με νοητική αναπηρία ( $\alpha=0.45$ ), εξηγεί πως, οι απαντήσεις μπορεί να επηρεάζονται από την εκάστοτε ψυχολογική κατάσταση του ατόμου, δεδομένου ότι μετρούν αντιλήψεις και πεποιθήσεις. Αυτή την εξήγηση πρότεινε και ο Wehmeyer (1995), λέγοντας πως ο χαμηλός δείκτης αξιοπιστίας δεν είναι ασυνήθιστος ή απροσδόκητος σε μετρήσεις αντιλήψεων και πεποιθήσεων. Διαφορετικά, το πρόβλημα μπορεί να έγκειται στις δίτιμες απαντήσεις της κλίμακας, όπου σύμφωνα με τον Ζαφειρόπουλο (2015), πρέπει να χρησιμοποιείται η μέθοδος ελέγχου-επανελέγχου (test-retest) μετά από κάποιο χρονικό διάστημα για την διερεύνηση της αξιοπιστίας. Δεδομένου ότι απαιτούνταν να βρεθούν τα ίδια παιδιά και να τους χορηγηθεί το ερωτηματολόγιο μετά από ένα διάστημα δύο-τριών εβδομάδων, αυτό το εγχείρημα εγκαταλείφθηκε, λόγω της δύσκολης πρόσβασης στα σχολεία και της υπόσχεσης της ανωνυμίας που δόθηκε στα παιδιά και στους κηδεμόνες τους. Τέλος, ο συνολικός δείκτης αξιοπιστίας της Κλίμακας Arc τόσο για τους μαθητές με ΔΜ ( $\alpha= .66$ ) όσο και για τους μαθητές χωρίς ΔΜ ( $\alpha=.61$ ) διαφέρει από αυτόν ( $\alpha=.90$ ) της αρχικής έρευνας (Wehmeyer, 1995), καθώς και από αυτόν ( $\alpha=.807$ ) στην έρευνα της Φέτση (2008), όπου έγινε η μετάφραση της κλίμακας στα ελληνικά. Σημειώνεται πως στην έρευνα της Φέτση (2008) συμμετείχαν 32 μαθητές, εκ των οποίων οι 15 είχαν διάγνωση μαθησιακών δυσκολιών και οι υπόλοιποι νοητική αναπηρία.

## 6.1 Περιγραφικά στοιχεία για τις μεταβλητές του αυτοπροσδιορισμού και της κοινωνικής συμπεριφοράς.

Στην παρούσα έρευνα πραγματοποιήθηκε περιγραφική στατιστική, ώστε να συγκριθούν οι μέσοι όροι των απαντήσεων των μαθητών χωρίς δυσκολίες μάθησης και των μαθητών με δυσκολίες μάθησης.

Στον παρακάτω πίνακα παρουσιάζονται οι μέσες τιμές και οι τυπικές αποκλίσεις των απαντήσεων των μαθητών χωρίς δυσκολίες μάθησης και των μαθητών με δυσκολίες μάθησης στην Κλίμακα Κοινωνικής Συμπεριφοράς. Η κλίμακα αυτή εξετάζει το επίπεδο κοινωνικής λειτουργικότητας στους μαθητές. Αποτελείται από 23 προτάσεις-ερωτήσεις και χωρίζεται σε 4 υποκλίμακες: τις συνεργατικές δεξιότητες (ερωτήσεις 1-5), την ενσυναίσθηση (ερωτήσεις 6-11), την οξυθυμία (ερωτήσεις 12-17) και την πρόκληση αναστάτωσης (ερωτήσεις 18-23). Όλες οι απαντήσεις βαθμολογούνται με τιμές 1-5 (συμφωνώ απόλυτα- συμφωνώ- ούτε συμφωνώ/ούτε διαφωνώ- διαφωνώ- διαφωνώ απόλυτα), σε κλειστού τύπου προτάσεις.

Πίνακας 3. Περιγραφικά στατιστικά στοιχεία για τις μεταβλητές της Κλίμακας Κοινωνικής Συμπεριφοράς.

Ερώτηση	Μαθητές με ΔΜ Μ.Ο (Τ.Α)	Μαθητές ΧΔΜ Μ.Ο (Τ.Α)
<b>Συνεργατικές δεξιότητες</b>		
1. Συνεργάζομαι με τους συμμαθητές μου.	<b>4.60</b> (0.67)	<b>4.10</b> (0.60)
2.Μαθαίνω καλύτερα όταν εργάζομαι σε ομάδα με τους συμμαθητές μου.	<b>3.90</b> (1.15)	<b>3.73</b> (1.25)
3. Μου αρέσει να δουλεύω σε ομάδα και κάνω ότι καλύτερο μπορώ.	<b>4.43</b> (0.76)	<b>4.66</b> (0.53)
4. Βάζω στόχους με την ομάδα μου και χαίρομαι όταν τους πετυχαίνω.	<b>4.53</b> (0.67)	<b>4.26</b> (0.73)
5. Εργάζομαι σε ομάδα με τους συμμαθητές μου.	<b>4.30</b> (0.83)	<b>4.20</b> (0.88)
<b>Ενσυναίσθηση</b>		
6. Είμαι ευαίσθητος για τα συναισθήματα των άλλων.	<b>4.10</b> (0.90)	<b>3.73</b> (1.04)

7. Ενδιαφέρομαι για το τι νιώθουν οι άλλοι μαθητές.	<b>4.43</b> (0.67)	<b>4.16</b> (1.01)
8. Σέβομαι τους άλλους μαθητές και νοιάζομαι γι' αυτούς.	<b>4.23</b> (0.76)	<b>4.56</b> (0,50)
9. Νιώθω τους συμμαθητές μου και νοιάζομαι γι' αυτούς.	<b>4.33</b> (0.92)	<b>4.50</b> (0.67)
10. Δέχομαι τους άλλους μαθητές έτσι όπως είναι.	<b>4.56</b> (0.72)	<b>4.53</b> (0.89)
11 Δείχνω ενδιαφέρον για τα συναισθήματα των άλλων.	<b>4.03</b> (0.92)	<b>4.36</b> (0.76)
<b>Οξυθυμία</b>		
12. Έχω νευρικά ξεσπάσματα και <μπουρίνια>.	<b>3.00</b> (1.57)	<b>3.33</b> (1.37)
13. Είμαι <τσατίλας>.	<b>3.83</b> (1.23)	<b>3.93</b> (1.22)
14. Ενοχλούμαι συχνά και νευριάζω.	<b>3.53</b> (1.24)	<b>3.46</b> (1.35)
15. Συχνά τα παίρνω στο κρανίο.	<b>3.75</b> (1.29)	<b>3.48</b> (1.40)
16. Θυμώνω εύκολα και το δείχνω.	<b>3.53</b> (1.47)	<b>3.53</b> (1.35)
17. Έχω συχνά εκρήξεις θυμού.	<b>3.73</b> (1.17)	<b>3.63</b> (1.40)
<b>Πρόκληση Αναστάτωσης</b>		
18. Ενοχλώ και κοροϊδεύω τους άλλους.	<b>4.24</b> (1.08)	<b>4.53</b> (0.77)
19. Πειράζω και ενοχλώ τους άλλους.	<b>4.20</b> (1.15)	<b>4.53</b> (0.67)
20. Προκαλώ αναταραχή στην τάξη.	<b>4.16</b> (1.17)	<b>4.86</b> (0.42)
21. Συχνά κάνω την τάξη<< άνω - κάτω>> με την συμπεριφορά μου.	<b>4.50</b> (0.67)	<b>4.80</b> (0.54)
22. Προκαλώ καυγάδες με τους συμμαθητές μου.	<b>4.13</b> (1.09)	<b>4.43</b> (0.89)
23. Μαλώνω με τους συμμαθητές μου και τους αναστατώνω.	<b>4.20</b> (1.07)	<b>4.50</b> (0.72)

Αναλύοντας τα δεδομένα για την **Κλίμακα Κοινωνικής Συμπεριφοράς** (βλ. Πίνακα 3) συναντάμε την ερώτηση «20», η οποία αφορά την πρόκληση αναταραχής στην τάξη, η οποία έχει τον υψηλότερο μέσο όρο (MO=4.86) στην ομάδα των μαθητών χωρίς δυσκολίες μάθησης. Ακολουθεί η ερώτηση «21» (MO=4.8), η οποία είναι παρόμοιου περιεχομένου με την προηγούμενη («Συχνά κάνω την τάξη «άνω-κάτω» με τη συμπεριφορά μου»). Αυτό σημαίνει πως οι περισσότεροι μαθητές αυτής της ομάδας, δήλωσαν πως δεν εκδηλώνουν τέτοιες συμπεριφορές. Οι αντίστοιχοι μέσοι όροι για τους μαθητές με δυσκολίες μάθησης είναι χαμηλότεροι, για την ερώτηση «20» (MO=4.16)



και «21» ( $MO=4.5$ ) αντίστοιχα. Άρα φαίνεται ότι οι μαθητές με ΔΜ είναι πιο πιθανό από τους μαθητές χωρίς ΔΜ να διαταράξουν το ομαλό κλίμα της τάξης τους προκαλώντας αναταραχή με τη συμπεριφορά τους. Ειδικά στην «20» υπάρχει σημαντική διαφοροποίηση.

Η ερώτηση που παρουσίασε το χαμηλότερο μέσο όρο και στις δυο ομάδες μαθητών είναι η «12» ( $MO_{\Delta M}=3$  και  $MO_{\chi \Delta M}=3,33$ ), πράγμα που σημαίνει ότι όλοι οι μαθητές ανεξαρτήτου ομάδας δήλωσαν πως έχουν νευρικά ξεσπάσματα και «μπουρίνια». Αξίζει ωστόσο να σημειωθεί πως η τυπική απόκλιση και για τις δυο ομάδες είναι αρκετά μεγάλη, επομένως πιθανά ο μέσος όρος έχει διαμορφωθεί από ακραίες θετικές και αρνητικές τιμές/δηλώσεις.

Επιπλέον, ερωτήσεις που παρουσιάζουν σχετική διαφοροποίηση στους μέσους όρους ανάμεσα στις δυο ομάδες είναι η «1» και η «6». Η πρώτη ερώτηση αφορά τη συνεργασία με τους συμμαθητές, όπου η ομάδα των μαθητών με δυσκολίες μάθησης έχει μέσο όρο μεγαλύτερο από τους μαθητές χωρίς δυσκολίες μάθησης ( $MO_{\Delta M}=4.6$  και  $MO_{\chi \Delta M}=4.1$ ), ενώ η δεύτερη αφορά την ευαισθησία για τα συναισθήματα των άλλων, με τους εξής μέσους όρους για κάθε ομάδα ( $MO_{\Delta M}=4,1$  και  $MO_{\chi \Delta M}=3,73$ ). Άρα υπάρχει η τάση οι μαθητές με ΔΜ να δείχνουν μεγαλύτερη διάθεση για συνεργασία με τους συμμαθητές τους αλλά και να εκφράζουν περισσότερο ενδιαφέρον για τα συναισθήματα τρίτων, από ότι οι μαθητές χωρίς ΔΜ. Μεγαλύτερους μέσους όρους έχουν και στις δυο ερωτήσεις οι μαθητές με δυσκολίες μάθησης, εύρημα που αξίζει να αναφερθεί και μπορεί ενδεχόμενα να εξηγείται από τον διαφορετικό τρόπο διδασκαλίας με τον οποίο διδάσκονται οι μαθητές με δυσκολίες μάθησης στα Τμήματα Ένταξης.

Η υποκλίμακα της Ψυχολογικής Ενδυνάμωσης της Arc's Self- Determination Scale εξετάζει το επίπεδο ψυχολογικής ενδυνάμωσης, μέσα από τις αντιλήψεις για τον

έλεγχου και την αποτελεσματικότητα του ατόμου και αποτελείται από τις ερωτήσεις 42-57. Οι απαντήσεις δίνονται επιλέγοντας ανάμεσα σε δυο αντίθετες κλειστού τύπου προτάσεις και βαθμολογούνται με τιμές 0-1. Οι μέσοι όροι και οι τυπικές αποκλίσεις των απαντήσεων των μαθητών σε αυτήν την υποκλίμακα παρατίθενται στον παρακάτω πίνακα.

Πίνακας 4. Περιγραφικά στατιστικά στοιχεία για την υποκλίμακα Ψυχολογική Ενδυνάμωση.

Ερώτηση	Μαθητές ΔΜ Μ.Ο (Τ.Α)	Μαθητές ΧΔΜ Μ.Ο (Τ.Α)
42. Συνήθως κάνω αυτό που θέλουν οι φίλοι μου ή Όταν οι φίλοι μου κάνουν κάτι που εγώ δεν θέλω να κάνω τους το λέω.	<b>0.63</b> (0.48)	<b>0.70</b> (0.45)
43. Λέω στους άλλους όταν έχω καινούριες ή διαφορετικές ιδέες ή Συνήθως συμφωνώ με τις απόψεις ή τις ιδέες άλλων ανθρώπων.	<b>0.80</b> (0.40)	<b>0.86</b> (0.33)
44. Συνήθως συμφωνώ με τους ανθρώπους όταν μου λένε ότι δεν μπορώ να κάνω κάτι... ή Όταν μου λένε ότι δεν μπορώ να κάνω κάτι ενώ εγώ πιστεύω ότι μπορώ να το κάνω τους το λέω.	<b>0.73</b> (0.44)	<b>0.73</b> (0.44)
45. Το λέω στους ανθρώπους όταν έχουν πληγώσει τα αισθήματά μου... ή Φοβάμαι να το πω στους ανθρώπους όταν έχουν πληγώσει τα αισθήματά μου.	<b>0.66</b> (0.46)	<b>0.70</b> (0.45)
46. Μπορώ να παίρνω τις δικές μου αποφάσεις...ή Άλλοι άνθρωποι παίρνουν αποφάσεις για μένα.	<b>0.73</b> (0.44)	<b>0.93</b> (0.24)
47. Το να προσπαθώ σκληρά στο σχολείο δεν μου κάνει πολύ καλό...ή Το να προσπαθώ πολύ στο σχολείο θα με βοηθήσει να πιάσω μια καλή δουλειά.	<b>0.76</b> (0.42)	<b>0.86</b> (0.33)
48. Μπορώ να πάρω αυτό που θέλω δουλεύοντας σκληρά...ή Χρειάζομαι καλή τύχη για να πάρω αυτό που θέλω.	<b>0.75</b> (0.42)	<b>0.80</b> (0.33)
49. Δεν ωφελεί να συνεχίσω να προσπαθώ γιατί αυτό δεν θα αλλάξει τα πράγματα...ή Συνεχίζω να προσπαθώ ακόμα και αφού κάνω κάτι λάθος.	<b>0.80</b> (0.40)	<b>0.93</b> (0.24)
50. Έχω την ικανότητα που χρειάζεται για να κάνω τη δουλειά που θέλω...ή Δεν έχω την ικανότητα που χρειάζεται για να κάνω τη δουλειά που θέλω.	<b>0.83</b> (0.37)	<b>0.93</b> (0.24)
51. Δεν ξέρω πώς να κάνω φίλους...ή Ξέρω πώς να κάνω φίλους.	<b>0.96</b> (0.17)	<b>0.96</b> (0.17)
52. Είμαι ικανός/ή να δουλέψω με άλλους...ή	<b>0.93</b> (0.24)	<b>0.96</b> (0.17)

Δεν μπορώ να δουλέψω καλά με άλλους.		
<b>53.</b> Δεν κάνω καλές επιλογές...ή Μπορώ να κάνω καλές επιλογές.	<b>0.83</b> (0.37)	<b>0.93</b> (0.24)
<b>54.</b> Εάν έχω ικανότητες, θα μπορέσω να πιάσω τη δουλειά που θέλω...ή Πιθανόν να μην πιάσω τη δουλειά που θέλω, ακόμα και αν έχω ικανότητες.	<b>0.83</b> (0.37)	<b>1.00</b> (0.00)
<b>55.</b> Θα δυσκολευτώ να κάνω καινούριους φίλους σε καινούργιο περιβάλλον...ή Θα μπορέσω να κάνω φίλους σε νέο περιβάλλον.	<b>0.63</b> (0.48)	<b>0.75</b> (0.42)
<b>56.</b> Θα μπορέσω να δουλέψω με άλλους εάν πρέπει.. ή Δε θα μπορέσω να δουλέψω με άλλους εάν πρέπει.	<b>1.00</b> (0.00)	<b>1.00</b> (0.00)
<b>57.</b> Οι μελλοντικές μου επιλογές (οι επιλογές δηλαδή που θα κάνω στο μέλλον) δεν θα ληφθούν σοβαρά υπόψη από τους άλλους/ οι άλλοι δεν θα πάρουν σοβαρά τις επιλογές μου...ή (Στο μέλλον) θα μπορώ να κάνω επιλογές που είναι σημαντικές για μένα.	<b>0.76</b> (0.87)	<b>1.00</b> (0.00)

Αναλύοντας τα δεδομένα για την υποκλίμακα **Ψυχολογική Ενδυνάμωση** της Arc's Self-Determination Scale (βλ. Πίνακα 4), συναντάμε την ερώτηση «56», η οποία και στις δυο ομάδες μαθητών έχει τον ίδιο μέσο όρο ( $MO_{\Delta M}=1$  και  $MO_{\chi \Delta M}=1$ ), όλοι δηλαδή οι μαθητές με και χωρίς δυσκολίες μάθησης δήλωσαν πως θα μπορέσουν να δουλέψουν με άλλους όταν πρέπει. Επιπλέον, οι ερωτήσεις «54» ( $MO=1$ ) και «57» ( $MO=1$ ) έχουν τον ίδιο μέσο όρο για τους μαθητές χωρίς δυσκολίες μάθησης, οι οποίοι δήλωσαν αφενός ότι αν έχουν ικανότητες θα μπορέσουν να εργαστούν στη δουλειά που θέλουν και αφετέρου ότι στο μέλλον θα μπορούν να κάνουν τις επιλογές που είναι σημαντικές γι' αυτούς. Στις ίδιες ερωτήσεις, οι μαθητές με δυσκολίες μάθησης σημείωσαν χαμηλότερους μέσους όρους, για την ερώτηση «54» ( $MO=0.83$ ) και για την ερώτηση «57» ( $MO=0.76$ ). Οι μαθητές με δυσκολίες μάθησης δεν φάνηκε να σημειώνουν ψηλότερο μέσο όρο σε καμία ερώτηση (σε σχέση με τους συνομηλίκους τους), εύρημα μάλλον αναμενομένο, καθώς έρευνες έχουν αποδείξει πως οι μαθητές με

ΔΜ συγκεντρώνουν χαμηλότερη βαθμολογία από τους συνομηλίκους τους χωρίς ΔΜ σε αυτή την υποκλίμακα (πχ. Παπαδοπούλου, 2016).

Συνολικά, ωστόσο, παρατηρείται πως στις περισσότερες ερωτήσεις οι μαθητές με και χωρίς δυσκολίες μάθησης σημείωσαν παρόμοιους μέσους όρους, οι οποίοι είναι μάλιστα σχετικά υψηλοί (πάνω από 0,6 με μέγιστο το 1). Φαίνεται λοιπόν πως τόσο οι μαθητές με δυσκολίες μάθησης όσο και οι μαθητές χωρίς δυσκολίες είναι, σύμφωνα με τις αυτοαναφορές τους, ψυχολογικά ενδυναμωμένοι.

Στη συνέχεια παρουσιάζεται στον Πίνακα 5, η σύγκριση των μέσων τιμών των μαθητών/τριών με και χωρίς δυσκολίες μάθησης στην υποκλίμακα συνειδητοποίηση του εαυτού της κλίμακας Arc's Self-Determination Scale. Η υποκλίμακα «Συνειδητοποίηση Εαυτού» εξετάζει την αυτογνωσία και την αυτοεπίγνωση του μαθητή και αποτελείται από τις προτάσεις-ερωτήσεις 58-72 που αφορούν στοιχεία του χαρακτήρα του ατόμου. Οι απαντήσεις είναι δίτιμες (ναι/όχι), σε κλειστού τύπου προτάσεις.

Πίνακας 5. Περιγραφικά στατιστικά στοιχεία για την υποκλίμακα Συνειδητοποίηση του Εαυτού.

Ερώτηση	Μαθητές με ΔΜ Μ.Ο (Τ.Α)	Μαθητές ΧΔΜ Μ.Ο (Τ.Α)
58. Δεν ντρέπομαι για τα συναισθήματά μου, γι' αυτά που νιώθω,	<b>0.73</b> (0.44)	<b>0.80</b> (0.40)
59. Νιώθω ελεύθερος/(ότι μπορώ) να θυμώνω με ανθρώπους για τους οποίους νοιάζομαι.	<b>0.33</b> (0.46)	<b>0.43</b> (0.50)
60. Μπορώ να δείξω τα αισθήματά μου ακόμα και όταν άλλοι άνθρωποι μπορεί να με βλέπουν.	<b>0.57</b> (0.50)	<b>0.70</b> (0.45)
61. Μπορώ να συμπαθώ τους ανθρώπους ακόμα και όταν δεν συμφωνώ μαζί τους.	<b>0.80</b> (0.40)	<b>0.80</b> (0.40)
62. Φοβάμαι μήπως κάνω λάθος πράγματα	<b>0.37</b> (0.48)	<b>0.20</b> (0.40)
63. Είναι καλύτερο να είσαι ο πραγματικός εαυτός σου από το να είσαι δημοφιλής (συμπαθής σε όλους).	<b>0.80</b> (0.40)	<b>0.93</b> (0.24)
64. Αγαπιέμαι γιατί δίνω αγάπη.	<b>0.83</b> (0.37)	<b>0.93</b> (0.24)

65. Ξέρω σε τι είμαι πολύ καλός.	<b>0.93</b> (0.24)	<b>1.00</b> (0.00)
66. Δεν δέχομαι τις αδυναμίες μου.	<b>0.67</b> (0.46)	<b>0.57</b> (0.50)
67. Νιώθω ότι δεν μπορώ να κάνω πολλά πράγματα.	<b>0.47</b> (0.50)	<b>0.60</b> (0.48)
68. Μου αρέσει ο εαυτός μου.	<b>0.83</b> (0.37)	<b>0.97</b> (0.17)
69. Δεν είμαι ένας σημαντικός άνθρωπος.	<b>0.76</b> (0.42)	<b>0.70</b> (0.45)
70. Ξέρω πως να αντιμετωπίζω (διορθώσω) τις αδυναμίες μου.	<b>0.87</b> (0.33)	<b>0.87</b> (0.33)
71. Αρέσω στους άλλους ανθρώπους.	<b>0.73</b> (0.44)	<b>0.80</b> (0.40)
72. Έχω εμπιστοσύνη στις ικανότητές μου.	<b>0.93</b> (0.24)	<b>0.93</b> (0.24)

Αναλύοντας τα δεδομένα για την υποκλίμακα **Συνειδητοποίηση του Εαυτού** της Arc's Self-Determination Scale (βλ. Πίνακα 5), παρατηρούμε πως οι δυο ομάδες μαθητών αναφέρουν συνολικά παρόμοια συνείδηση του εαυτού, σημειώνοντας κοντινούς μέσους όρους σε όλες τις ερωτήσεις. Αυτό το οποίο αξίζει ωστόσο να σχολιαστεί, είναι το γεγονός πως υπάρχει μια διακύμανση στους μέσους όρους συνολικά, με τις περισσότερες ερωτήσεις (58, 61, 63, 64, 65, 68, 69, 70, 71, 72) να έχουν υψηλούς μέσους όρους (πάνω από 0.7 με μέγιστο το 1), ενώ τις υπόλοιπες (59, 60, 62, 66, 67) να έχουν χαμηλότερους μέσους όρους.

Οι δηλώσεις που συγκέντρωσαν τους υψηλότερους μέσους όρους αφορούν κυρίως πεποιθήσεις σχετικά με ικανότητες και θετική αυτοεικόνα, όπως η «65» («Ξέρω σε τι είμαι πολύ καλός») και η «72» («Έχω εμπιστοσύνη στις ικανότητές μου»), οι οποίες συγκέντρωσαν σχεδόν τη μέγιστη δυνατή βαθμολογία (0.93-1) και για τις δυο ομάδες μαθητών.

Από τις ερωτήσεις που συγκέντρωσαν χαμηλότερους μέσους όρους, παρατηρούμε πως δυο από αυτές παρουσίασαν ιδιαίτερα χαμηλούς μέσους όρους και στις δυο ομάδες μαθητών. Αυτές είναι η «59» ( $MO_{M.\Delta.}=0.33$  και  $MO_{\chi\Delta M}=0.43$ ), καθώς και η «62» ( $MO_{\Delta M}=0.36$  και  $MO_{\chi\Delta M}=0.2$ ). Φαίνεται λοιπόν πως οι μαθητές

ανεξαρτήτου ομάδας δεν νιώθουν ελεύθεροι να θυμώνουν με τους ανθρώπους για τους οποίους νοιάζονται και επιπλέον, φοβούνται μήπως κάνουν λάθος πράγματα. Επιπλέον, χαμηλούς μέσους όρους έχουν οι ερωτήσεις «60» ( $MO_{\Delta M}=0.57$  και  $MO_{\chi\Delta M}=0.70$ ), «66» ( $MO_{\Delta M}=0.67$  και  $MO_{\chi\Delta M}=0.57$ ) και «67» ( $MO_{\Delta M}=0.47$  και  $MO_{\chi\Delta M}=0.60$ ). Όλοι οι μαθητές λοιπόν δήλωσαν πως διστάζουν να εξωτερικεύσουν τα συναισθήματά τους μπροστά στους άλλους, δεν δέχονται πλήρως τις αδυναμίες τους και νιώθουν ότι δεν μπορούν να κάνουν πολλά πράγματα. Από τα παραπάνω λοιπόν προκύπτει πως πιθανόν οι μαθητές αφενός συχνά καταπιέζουν τα συναισθήματά τους, ενώ θα έπρεπε να γνωρίζουν πως όλα τα συναισθήματα (ακόμα και του θυμού) είναι αποδεκτά αρκεί να εξωτερικεύονται με τον κατάλληλο/αποδεκτό τρόπο. Αφετέρου, νιώθουν ανασφάλεια για τις αδυναμίες τους και ανεπαρκείς για κάποια πράγματα, γι' αυτό και φοβούνται μήπως κάνουν λάθη. Αφετέρου, πολλοί μαθητές νιώθουν ανασφάλεια για τις αδυναμίες τους και ανεπαρκείς για κάποια πράγματα, γι' αυτό και φοβούνται μήπως κάνουν λάθη.

Αξίζει να σχολιαστεί πως, στις ερωτήσεις «62» ( $MO_{\Delta M}=0.36$  και  $MO_{\chi\Delta M}=0.2$ ), «66» ( $MO_{\Delta M}=0.67$  και  $MO_{\chi\Delta M}=0.57$ ) και «69» ( $MO_{\Delta M}=0.76$  και  $MO_{\chi\Delta M}=0.70$ ) οι μαθητές με  $\Delta M$  σημείωσαν λίγο ψηλότερους μέσους όρους από τους συνομηλίκους τους, δήλωσαν δηλαδή πως φοβούνται λιγότερο μήπως κάνουν λάθος πράγματα, δέχονται περισσότερο τις αδυναμίες τους και νιώθουν περισσότερο σημαντικοί ως άνθρωποι. Το εύρημα αυτό προκαλεί εντύπωση και μπορεί πιθανόν να ερμηνευτεί ως αποδοχή του εαυτού, η οποία κρύβει όμως μια υποβόσκουσα ματαιώση.

Στον παρακάτω πίνακα παρουσιάζονται οι μέσοι όροι και οι τυπικές αποκλίσεις για τα συνολικά σκορ των απαντήσεων σε όλες τις υποκλίμακες της Arc's Self-Determination Scale και της Κλίμακας Κοινωνικής Συμπεριφοράς.

Όπως προαναφέρθηκε, οι μεταβλητές της ψυχολογικής ενδυνάμωσης και συνειδητοποίησης του εαυτού βαθμολογούνται σε δίβαθμη κλίμακα (0-1), ενώ η κλίμακα κοινωνικής συμπεριφοράς σε πεντάβαθμη κλίμακα (1-5). Για το λόγο αυτό έγινε κανονικοποίηση με χρήση σκορ και όλες οι μετρήσεις παρουσιάζονται με σκορ 0-1, οπότε όσο πιο κοντά στο 1 βρίσκεται το αποτέλεσμα τόσο μεγαλύτερο το επίπεδο του αυτοπροσδιορισμού και η καταλληλότητα της κοινωνικής συμπεριφοράς.

Στον πίνακα 6 φαίνεται ότι οι δυο ομάδες μαθητών δεν διαφέρουν μεταξύ τους όσον αφορά τους μέσους όρους των σκορ των απαντήσεων στις περισσότερες υποκλίμακες. Πιο συγκεκριμένα, εκτός από τις υποκλίμακες Ψυχολογική Ενδυνάμωση και Πρόκληση Αναστάτωσης, όπου οι μαθητές χωρίς δυσκολίες μάθησης έχουν μεγαλύτερους μέσους όρους από τους συμμαθητές τους, στις υπόλοιπες υποκλίμακες οι μέσοι είναι πολύ κοντά μεταξύ τους. Φαίνεται λοιπόν πως οι μαθητές χωρίς δυσκολίες μάθησης έχουν την τάση να τα πηγαίνουν λίγο καλύτερα από τους συνομηλίκους τους όσον αφορά της πρόκλησης αναστάτωσης στην τάξη τους, ενώ το ίδιο φαίνεται να συμβαίνει και στο βαθμό που αισθάνονται ψυχολογικά ενδυναμωμένοι.

Πίνακας 6. Περιγραφικά στατιστικά στοιχεία για τα συνολικά σκορ των απαντήσεων σε όλες τις υποκλίμακες της Arc's Self-Determination Scale και της Κλίμακας Κοινωνικής Συμπεριφοράς.

Υποκλίμακες	Μ.Ο (Τ.Α)	
	ΧΔΜ	ΔΜ
Συνεργατικές Δεξιότητες	<b>0.83</b> (0.00)	<b>0.87</b> (0.01)
Ενσυναίσθηση	<b>0.86</b> (0.00)	<b>0.85</b> (0.01)
Οξυθυμία	<b>0.70</b> (0.05)	<b>0.70</b> (0.03)
Πρόκληση Αναστάτωσης	<b>0.92</b> (0.01)	<b>0.83</b> (0.02)
Ψυχολογική ενδυνάμωση	<b>0.87</b> (0.11)	<b>0.78</b> (0.15)
Συνειδητοποίηση εαυτού	<b>0.74</b> (0.12)	<b>0.70</b> (0.15)

Συνολικά παρατηρείται πως, τόσο οι μαθητές με ΔΜ όσο και οι μαθητές ΧΔΜ σημείωσαν τους μικρότερους μέσους όρους στην υποκλίμακα της οξυθυμίας. Το γεγονός πως οι δυο ομάδες δεν διαφέρουν όσον αφορά τον παράγοντα της οξυθυμίας χρήζει περαιτέρω διερεύνησης σε σχέση με τα δημογραφικά χαρακτηριστικά ενός πιθανόν μεγαλύτερου και καλύτερα φιλτραρισμένου δείγματος.

Αντίθετα, η πρόκληση αναστάτωσης είναι η υποκλίμακα στην οποία οι μαθητές ΧΔΜ συγκέντρωσαν τους μεγαλύτερους μέσους όρους. Αυτό το εύρημα μπορεί πιθανόν διαμορφώνεται και από κοινωνικά στερεότυπα τα οποία ίσως ωθούν τους μαθητές να μην αναφέρουν όλη την αλήθεια αναφορικά με την εκδήλωση συμπεριφορών που δεν θεωρούνται κοινωνικά αποδεκτές. Είναι δηλαδή δύσκολο να παραδεχτούν ότι προκαλούν καυγάδες με τους συμμαθητές τους ή αναταραχή στην τάξη τους, ακόμα και αν το κάνουν. Τέλος, οι μαθητές με ΔΜ φαίνεται πως τείνουν να τα καταφέρνουν καλύτερα από όλες τις μεταβλητές στον τομέα της συνεργασίας. Το εύρημα αυτό αναδεικνύεται περισσότερο και στις επόμενες αναλύσεις που αφορούν την τάξη φοίτησης, η οποία φαίνεται πως σχετίζεται και αλληλεπιδρά με αυτή τη μεταβλητή.

## **6.2 Ερευνητικό ερώτημα 1: Υπάρχει διαφοροποίηση στις αντιλήψεις των μαθητών με και χωρίς δυσκολίες μάθησης, ως προς τις διαστάσεις του Αυτοπροσδιορισμού και της Κοινωνικής Συμπεριφοράς;**

Αναφορικά με το πρώτο ερευνητικό ερώτημα, που πραγματεύεται την διερεύνηση των διαφορών στις αντιλήψεις μαθητών με και χωρίς δυσκολίες μάθησης ως προς τις διαστάσεις του αυτοπροσδιορισμού και της κοινωνικής συμπεριφοράς, έγινε χρήση του συντελεστή Kolmogorov-Smirnov, προκειμένου να διερευνηθεί αν οι μεταβλητές ακολουθούν κανονική κατανομή. Στο πλαίσιο αυτό, για την εύρεση στατιστικής σημαντικότητας μεταξύ μεταβλητών που ακολουθούν κανονική κατανομή



χρησιμοποιήθηκε το παραμετρικό T Τεστ Ανεξάρτητων Δειγμάτων (Independent Samples T Test), ενώ για τις περιπτώσεις των μεταβλητών χωρίς κανονική κατανομή χρησιμοποιήθηκε το μη παραμετρικό τεστ Mann-Whitney U Test.

Στον παρακάτω πίνακα παρουσιάζονται τα αποτελέσματα από τους ελέγχους που πραγματοποιήθηκαν με σκοπό να διερευνήσουν την ύπαρξη ή μη στατιστικά σημαντικών διαφορών στις απαντήσεις των μαθητών με και χωρίς δυσκολίες μάθησης στις επιμέρους υποκλίμακες της Κλίμακας Κοινωνικής Συμπεριφοράς και της κλίμακας Αυτοπροσδιορισμού Arc.

Πίνακας 7. Σύγκριση μέσων όρων ανάμεσα στις ομάδες μαθητών με και χωρίς δυσκολίες μάθησης.

Κλίμακα Κοινωνικής Συμπεριφοράς	t-value	df	p-value
Συνεργατικές Δεξιότητες	-1.209	58	0.236
Ενσυναίσθηση	0.330	58	0.743
Οξυθυμία	0.077	58	0.938
Πρόκληση Αναστάτωσης	2.309	58	<b>0.028*</b>

Κλίμακα Αυτοπροσδιορισμού Arc	Mann-Whitney U	p-value
Ψυχολογική ενδυνάμωση	282.5	<b>0.012*</b>
Συνειδητοποίηση εαυτού	391	0.375

*\*(P<0.05)*

Όπως φαίνεται στον πίνακα 7, στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ μαθητών με και χωρίς δυσκολίες μάθησης υπάρχουν μόνο στην υποκλίμακα της Ψυχολογικής ενδυνάμωσης ( $F=282.5$ ,  $p=0.012$ ), με τους ΧΔΜ να σημειώνουν τη μεγαλύτερη μέση βαθμολογία ( $MO=0.87$ ) σε σχέση με τους συνομηλίκους τους με Μ.Δ ( $MO=0.79$ ), καθώς και στην υποκλίμακα της Πρόκλησης αναστάτωσης ( $F(58)=2.309$ ,  $p=0.028$ ), με τους μαθητές ΧΔΜ να σημειώνουν και πάλι τη μεγαλύτερη μέση βαθμολογία ( $MO=0.92$ ) σε σχέση με τους συνομηλίκους με ΔΜ ( $MO=0.83$ ). Φαίνεται λοιπόν πως

οι μαθητές χωρίς δυσκολίες μάθησης τείνουν να νιώθουν περισσότερο ψυχολογικά ενδυναμωμένοι και να αναφέρουν ότι προκαλούν λίγο μικρότερη αναστάτωση στην τάξη τους, από ότι οι μαθητές με δυσκολίες μάθησης. Στις υπόλοιπες υποκλίμακες δεν παρουσιάζονται στατιστικά σημαντικές διαφορές. Οι μαθητές με δυσκολίες μάθησης φαίνεται να θεωρούν ότι έχουν συνολικά παρόμοιες κοινωνικές δεξιότητες (ικανότητα ενσυναίσθησης, συνεργατικές δεξιότητες και βαθμό οξυθυμίας) σε σχέση με τους μαθητές χωρίς δυσκολίες μάθησης. Με άλλα λόγια, φαίνεται να υπάρχει τάση μικρής ή και καθόλου διαφοροποίησης όσον αφορά την κοινωνική συμπεριφορά και τον αυτοπροσδιορισμό ανάμεσα στις δυο ομάδες μαθητών.

Προκειμένου να διερευνηθούν περαιτέρω οι επιμέρους διαφορές ανάμεσα στις δυο ομάδες μαθητών, διενεργήθηκε πολυμεταβλητή ανάλυση διακύμανσης (multivariate analysis of variance) στο σύνολο του δείγματος με εξαρτημένες μεταβλητές τις απαντήσεις των μαθητών και ανεξάρτητες τη συμμετοχή στην ομάδα (με και χωρίς δυσκολίες μάθησης), το φύλο και την τάξη φοίτησης. Η παραπάνω ανάλυση έδειξε πως στατιστικά σημαντικούς παράγοντες αποτελούν το φύλο ( $F(4)=3.294$ ,  $p=0.018$ ), η συμμετοχή στην ομάδα ( $F(4)=2.754$ ,  $p=0.038$ ), η αλληλοεπίδραση φύλου και τάξης φοίτησης ( $F(4)=2.900$ ,  $p=0.031$ ), η αλληλοεπίδραση φύλου και συμμετοχής στην ομάδα ( $F(4)=2.817$ ,  $p=0.035$ ) καθώς και η αλληλοεπίδραση τάξης και συμμετοχής στην ομάδα ( $F(4)=4.228$ ,  $p=0.005$ ). Προχωρώντας στη συνέχεια σε μονομεταβλητές αναλύσεις διακύμανσης (Tests of Between-Subjects Effects) στο σύνολο των μαθητών, προέκυψαν στατιστικά σημαντικές αλληλεπιδράσεις μεταξύ φύλου και συμμετοχής στην ομάδα (με και χωρίς δυσκολίες μάθησης) στην ενσυναίσθηση ( $F(1)=7.009$ ,  $p=0.011$ ), καθώς και μεταξύ τάξης και συμμετοχής στην ομάδα (με και χωρίς δυσκολίες μάθησης) στις συνεργατικές δεξιότητες ( $F(1)=14.995$ ,  $p=0.00$ ). Ο παράγοντας συμμετοχής στην ομάδα (με και χωρίς δυσκολίες μάθησης) φάνηκε να επιδρά στην

πρόκληση αναστάτωσης ( $F(1)=7.606$ ,  $p=0.008$ ) και, τέλος, η αλληλεπίδραση φύλου και τάξης στην οξυθυμία ( $F(1)=4.414$ ,  $p=0.041$ ). Με αφορμή τις αλληλοεπιδράσεις που προαναφέρθηκαν και λαμβάνοντας υπόψη ότι οι μεταβλητές φύλο και τάξη φοίτησης είναι δίτιμες, εφαρμόστηκαν στη συνέχεια T Τεστ Ανεξάρτητων Δειγμάτων (Independent Samples T Test) και Mann-Whitney U Test για την εξέταση των απαντήσεων των μαθητών ανά φύλο και ανά τάξη φοίτησης.

Στον Πίνακα 8 παρουσιάζονται οι διαφορές στις απαντήσεις των αγοριών με και χωρίς δυσκολίες μάθησης καθώς και κοριτσιών με και χωρίς δυσκολίες μάθησης, οι οποίες εξετάστηκαν για όλες τις υποκλίμακες της Κλίμακας Κοινωνικής Συμπεριφοράς και της Κλίμακας Αυτοπροσδιορισμού Arc,

Πίνακας 8. Σύγκριση ανά φύλο ανάμεσα στις δυο ομάδες μαθητών.

Υποκλίμακες	t-test			t-test		
	αγοριών με ΔΜ-αγοριών ΧΔΜ	df	p-value	κοριτσιών με ΔΜ-κοριτσιών ΧΔΜ	df	p-value
Συνεργατικές Δεξιότητες	-0.719	27	0.484	-1.430	29	0.174
Ενσυναίσθηση	2.003	27	0.066	-1.227	29	0.239
Οξυθυμία	-0.751	27	0.466	0.307	29	0.307
Πρόκληση Αναστάτωσης	1.420	27	0.179	<b>2.276</b>	29	<b>0.039*</b>

Υποκλίμακες	Mann-Whitney U		Mann-Whitney U	
	αγοριών με ΔΜ-αγοριών ΧΔΜ	p-value	κοριτσιών με ΔΜ-κοριτσιών ΧΔΜ	p-value
Συνειδητοποίηση Εαυτού	82.5	0.313	119.5	0.984
Ψυχολογική Ενδυνάμωση	<b>28.5</b>	<b>0.001*</b>	114.5	0.824

\* ( $P$ ) < 0.05      \*\* όπου ΧΔΜ=Χωρίς Δυσκολίες Μάθησης, ΔΜ=Δυσκολίες Μάθησης

Στατιστικώς σημαντική διαφορά στις απαντήσεις ανά φύλο, παρατηρείται ανάμεσα στις απαντήσεις των αγοριών με και χωρίς δυσκολίες μάθησης στην υποκλίμακα της Ψυχολογικής ενδυνάμωσης της Arc's Self-Determination Scale ( $F=28.5$ ,  $p=0.001$ ), όπου ο μέσος όρος για τα αγόρια με ΔΜ ( $n=15$ ) είναι μικρότερος από τα αγόρια χωρίς δυσκολίες μάθησης ( $n=14$ ) ( $MO_{\Delta M}=0.73$  και  $MO_{\chi\Delta M}=0.92$ ). Φαίνεται λοιπόν πως η ύπαρξη μαθησιακών δυσκολιών επηρεάζει το κατά πόσο τα αγόρια αισθάνονται ψυχολογικά ενδυναμωμένα, σε βαθμό που τα διαφοροποιεί στατιστικά σημαντικά από τα αγόρια χωρίς δυσκολίες μάθησης. Με άλλα λόγια, φαίνεται πως τα αγόρια χωρίς ΔΜ αισθάνονται περισσότερα ψυχολογικά ενδυναμωμένα από τα αγόρια με ΔΜ. Κάτι τέτοιο ωστόσο φαίνεται να μη συμβαίνει στα κορίτσια, τα οποία παρουσιάζουν ίδιους μέσους όρους σε αυτή τη μεταβλητή ( $MO_{\Delta M}=0.84$  και  $MO_{\chi\Delta M}=0.84$ ).

Στατιστικά σημαντική διαφορά ( $F(29)=2.276$ ,  $p=0.039$ ) παρουσιάζεται και στην υποκλίμακα της Πρόκλησης αναστάτωσης της Κλίμακας Κοινωνικής Συμπεριφοράς ανάμεσα στις απαντήσεις των κοριτσιών με δυσκολίες μάθησης ( $n=15$ ,  $MO=0.86$ ) και χωρίς δυσκολίες μάθησης ( $n=14$ ,  $MO=0.95$ ). Φαίνεται δηλαδή πως τα κορίτσια με ΔΜ δηλώνουν πως προκαλούν μεγαλύτερη αναστάτωση στην τάξη τους, από τα κορίτσια χωρίς ΔΜ. Αυτό σημαίνει πως η ύπαρξη μαθησιακών δυσκολιών διαφοροποιεί στατιστικά σημαντικά τα κορίτσια μεταξύ τους σε αυτήν την μεταβλητή, κάτι που φαίνεται να μη συμβαίνει με τα αγόρια ( $MO_{\Delta M}=0.80$  και  $MO_{\chi\Delta M}=0.80$ ). Το γεγονός ωστόσο, πως οι μέσοι όροι των κοριτσιών είναι ψηλότεροι σε σχέση με αυτούς των αγοριών είναι μάλλον αναμενόμενο και επιβεβαιώνεται και από άλλες έρευνες

Στον πίνακα 9 συγκρίνονται οι απαντήσεις μαθητών πέμπτης δημοτικού με και χωρίς δυσκολίες μάθησης καθώς και οι απαντήσεις μαθητών έκτης δημοτικού με και χωρίς δυσκολίες μάθησης. Οι διαφορές ανά τάξη φοίτησης εξετάστηκαν για όλες τις

υποκλίμακες της Κλίμακας Κοινωνικής Συμπεριφοράς και της Κλίμακας Αυτοπροσδιορισμού Arc.

Πίνακας 9. Συγκρίσεις ανάμεσα σε μαθητές με και χωρίς ΔΜ ανά τάξη φοίτησης.

Υποκλίμακες	t-test μαθητών Ε' τάξη ΔΜ-ΧΔΜ			t-test μαθητών Στ' τάξη ΔΜ-ΧΔΜ		
	df	p-value	df	p-value		
Συνεργατικές Δεξιότητες	29	<b>0.005*</b>	27	<b>0.00*</b>		
Ενσυναίσθηση	29	0.377	27	0.442		
Οξυθυμία	29	0.878	27	0.565		
Πρόκληση αναστάτωσης	29	0.284	27	<b>0.017*</b>		

Υποκλίμακες	Mann-Whitney U μαθητών Ε' τάξη ΔΜ-ΧΔΜ		Mann-Whitney U μαθητών Στ' τάξη ΔΜ- ΧΔΜ	
	U	p-value	U	p-value
Συνειδητοπ. Εαυτού	99	0.396	100.5	0.842
Ψυχολ. Ενδυνάμωση	<b>49.5</b>	<b>0.005*</b>	91	0.533

\* (P) <0.05    \*\* όπου ΧΔΜ=Χωρίς Δυσκολίες Μάθησης, ΔΜ= Δυσκολίες Μάθησης

Ενδιαφέρον παρουσιάζουν και τα αποτελέσματα στον πίνακα 9, τα οποία δείχνουν τις διαφορές ανάμεσα στις δυο ομάδες μαθητών ανά τάξη. Στατιστικά σημαντική διαφορά παρατηρείται ανάμεσα στις απαντήσεις που έδωσαν οι μαθητές τόσο της πέμπτης (F(29)=3.031, p=0.005) όσο και της έκτης δημοτικού (F(27)=-4.342, p=0.00) για τις συνεργατικές δεξιότητες. Πιο συγκεκριμένα, οι μαθητές πέμπτης δημοτικού με ΔΜ (n=16) είχαν μικρότερο μέσο όρο από τους μαθητές της ίδιας τάξης ΧΔΜ (n=15) (MO<sub>ΔΜ</sub>=0.82 και MO<sub>ΧΔΜ</sub>=0.88). Αντίθετα, οι μαθητές έκτης τάξης με ΔΜ (n=14) είχαν μεγαλύτερο μέσο όρο 0.92 και οι μαθητές ίδιας τάξης ΧΔΜ (n=15) (MO<sub>ΔΜ</sub>=0.92 και MO<sub>ΧΔΜ</sub>=0.79). Αυτό το εύρημα λοιπόν επιβεβαιώνει την τάση που φάνηκε στην προηγούμενη σύγκριση, ότι δηλαδή οι μαθητές με ΔΜ μεγαλώνοντας

εξακολουθούν να συνεργάζονται ή/και να προτιμούν τον συνεργατικό τρόπο μάθησης μέσα στην τάξη, σε αντίθεση με τους συμμαθητές τους ΧΔΜ, οι οποίοι φαίνεται να προτιμούν λιγότερο τη συνεργασία.

Επιπλέον, όσον αφορά τις απαντήσεις για την πρόκληση αναστάτωσης παρατηρούμε ότι οι μαθητές έκτης δημοτικού με και χωρίς δυσκολίες μάθησης διαφοροποιούνται στατιστικά σημαντικά μεταξύ τους ( $F(27)=2.537$ ,  $p=0.017$ ), με τους μαθητές έκτης δημοτικού με ΔΜ ( $n=14$ ) να έχουν μικρότερο μέσο όρο από τους μαθητές της ίδιας τάξης ΧΔΜ ( $n=15$ ) ( $MO_{\Delta M}=0.81$  και  $MO_{\chi\Delta M}=0.93$ ). Φαίνεται δηλαδή, πως οι αυτοαναφορές των μαθητών για την πρόκληση αναστάτωσης όταν φοιτούν στην πέμπτη τάξη δεν παρουσιάζουν σημαντικές διαφοροποιήσεις. Αυτό όμως αλλάζει στην έκτη τάξη, όπου οι μαθητές ΧΔΜ δηλώνουν ότι προκαλούν σημαντικά λιγότερη αναστάτωση σε σχέση με τους συμμαθητές τους με ΔΜ. Αξίζει ωστόσο να αναφερθεί, ότι δεδομένου πως οι μέσοι όροι και για τις δυο ομάδες είναι αρκετά υψηλοί, το συνολικό επίπεδο αναστάτωσης της τάξης, τουλάχιστον από αυτά που αναφέρουν οι μαθητές, δεν πρέπει να είναι μεγάλο.

Τέλος, οι μαθητές διαφοροποιούνται όσον αφορά τις απαντήσεις για την ψυχολογική ενδυνάμωση ( $F=49.5$ ,  $p=0.005$ ) όταν φοιτούν στην πέμπτη δημοτικού, με αυτούς που έχουν ΔΜ να σημειώνουν μικρότερο μέσο όρο από αυτούς που δεν έχουν δυσκολίες μάθησης ( $MO_{\Delta M}=0.76$  και  $MO_{\chi\Delta M}=0.91$ ), ενώ αυτό δεν συμβαίνει στην έκτη τάξη. Φαίνεται λοιπόν πως, η ψυχολογική ενδυνάμωση των μαθητών με ΔΜ πλησιάζει περισσότερο το επίπεδο ψυχολογικής ενδυνάμωσης των συμμαθητών τους στην τελευταία τάξη του δημοτικού ( $MO_{\Delta M}=0.82$  και  $MO_{\chi\Delta M}=0.85$ ), πιθανόν γιατί υφίσταται μια αναπτυξιακή βελτίωση η οποία ενδέχεται να επηρεάζει θετικά τον βαθμό που αισθάνονται ψυχολογικά ενδυναμωμένοι οι μαθητές με ΔΜ σε σχέση με τους συμμαθητές τους ΧΔΜ.

### **6.3 Ερευνητικό ερώτημα 2: Πώς επιδρούν το φύλο και η τάξη φοίτησης στις υπό εξέταση μεταβλητές, σε κάθε ομάδα μαθητών (με και χωρίς δυσκολίες μάθησης) ξεχωριστά;**

Στη συνέχεια, διενεργήθηκε διπαραγοντική ανάλυση διακύμανσης (two-way apovna) για κάθε ομάδα μαθητών ξεχωριστά, με ανεξάρτητες μεταβλητές το φύλο και την τάξη φοίτησης. Τα αποτελέσματα έδειξαν πως το φύλο ως κύριος παράγοντας επηρεάζει την ενσυναίσθηση ( $F(1)=8.631, p=0.007$ ) και την οξυθυμία ( $F(1)=8.000, p=0.009$ ) στην ομάδα των μαθητών με δυσκολίες μάθησης, ενώ δεν επηρεάζει καμιά υποκλίμακα στην ομάδα ελέγχου. Επιπλέον, βρέθηκε ότι η τάξη φοίτησης ως κύριος παράγοντας επηρεάζει τις συνεργατικές δεξιότητες, τόσο στην ομάδα των μαθητών με δυσκολίες μάθησης ( $F(1)=7.347, p=0.012$ ) όσο και στην ομάδα των μαθητών χωρίς δυσκολίες ( $F(1)=7.954, p=0.009$ ). Βασιζόμενοι στα παραπάνω ευρήματα, προχωρήσαμε στις συγκρίσεις που παρουσιάζονται παρακάτω.

#### **6.3.1 Σύγκριση ανάμεσα σε αγόρια και κορίτσια εντός της ίδιας ομάδας μαθητών.**

Ο Πίνακας 10 παρουσιάζει τα αποτελέσματα από τους ελέγχους T Τεστ Ανεξάρτητων Δειγμάτων (Independent Samples T Test) και Mann-Whitney U Test που εφαρμόστηκαν για κάθε ομάδα μαθητών (με και χωρίς δυσκολίες μάθησης) ξεχωριστά, προκειμένου να βρεθεί αν υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές στις απαντήσεις αγοριών-κοριτσιών εντός της ομάδας με ΔΜ και εντός της ομάδας ΧΔΜ.

Πίνακας 10. Σύγκριση ανάμεσα σε αγόρια-κορίτσια μέσα στην ίδια ομάδα μαθητών.

Υποκλίμακες	t-test αγοριών- κοριτσιών ΔΜ	df	p-value	t-test αγοριών- κοριτσιών ΧΔΜ	df	p-value
Συνεργατικές Δεξιότητες	0.295	28	0.770	1.056	28	0.300
Ενσυναίσθηση	<b>-2.757</b>	28	<b>0.010*</b>	0.898	28	0.377
Οξυθυμία	<b>2.468</b>	28	<b>0.020*</b>	0.311	28	0.758
Πρόκληση αναστάτωσης	-1.069	28	0.294	-1.985	28	0.057

\* (P) <0.05    \*\* όπου ΧΔΜ=Χωρίς Δυσκολίες Μάθησης, ΔΜ=Δυσκολίες Μάθησης

Όπως φαίνεται από τον παραπάνω πίνακα, στατιστικώς σημαντική διαφορά στις απαντήσεις ( $F(28)=-2.757$ ,  $p=0.010$ ) παρατηρείται στην ομάδα των μαθητών με δυσκολίες μάθησης ανάμεσα σε αγόρια ( $n=15$ ,  $MO=0.79$ ) και κορίτσια ( $n=15$ ,  $MO=0.90$ ) στις υποκλίμακες της ενσυναίσθησης καθώς και της οξυθυμίας ( $F(28)=2.468$ ,  $p=0.020$ ) με μέσους όρους για τα αγόρια ( $MO=0.62$ ) και για τα κορίτσια ( $MO=0.79$ ). Αντίθετα, καμία στατιστικά σημαντική διαφορά δεν παρουσιάζεται στην Κλίμακα Αυτοπροσδιορισμού Arc. Τα αποτελέσματα αυτά είναι αναμενόμενα και επιβεβαιώνονται από άλλες έρευνες (πχ. Junttila et al., 2006), καθώς τα κορίτσια φαίνεται να επιδεικνύουν περισσότερο θετική κοινωνική συμπεριφορά και λιγότερο αντικοινωνική συμπεριφορά.

### 6.3.2 Σύγκριση ανάμεσα σε μαθητές Ε' και Στ' τάξης εντός της ίδιας ομάδας μαθητών.

Στη συνέχεια παρουσιάζονται τα αποτελέσματα από τους ελέγχους T Τεστ Ανεξάρτητων Δειγμάτων (Independent Samples T Test) και Mann-Whitney U Test που εφαρμόστηκαν για κάθε ομάδα μαθητών (με και χωρίς δυσκολίες μάθησης) ξεχωριστά, προκειμένου να βρεθεί αν υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές ανάμεσα σε μαθητές Ε' και Στ' δημοτικού μέσα στην ίδια ομάδα μαθητών.



Πιο συγκεκριμένα, ο Πίνακας 11 παρουσιάζει τη σύγκριση ανάμεσα στις απαντήσεις μαθητών της ομάδας με δυσκολίες μάθησης και της ομάδας χωρίς δυσκολίες. Οι διαφορές με βάση την τάξη φοίτησης εξετάστηκαν για όλες τις υποκλίμακες της Κλίμακας Κοινωνικής Συμπεριφοράς και της Κλίμακας Αυτοπροσδιορισμού Arc.

Πίνακας 11. Σύγκριση ανάμεσα σε μαθητές Ε' και Στ' τάξης μέσα στην ίδια ομάδα μαθητών .

Υποκλίμακες	t-test μαθητών Ε' + Στ' με ΔΜ	df	p-value	t-test μαθητών Ε' + Στ' ΧΔΜ	df	p-value
Συνεργατικές Δεξιότητες Ενσυναίσθηση	<b>-2.848</b>	28	<b>0.008*</b>	<b>3.031</b>	<b>28</b>	<b>0.005*</b>
Οξυθυμία	-1.048	28	0.303	0.898	28	0.377
Πρόκληση Αναστάτωσης	-1.494	28	0.146	0.155	28	0.878
	0.617	28	0.542	-0.584	28	0.564

\* (P) < 0.05      \*\* όπου ΧΔΜ=Χωρίς Δυσκολίες Μάθησης, ΔΜ=Δυσκολίες Μάθησης

Ενδιαφέρον παρουσιάζουν τα παραπάνω ευρήματα, σύμφωνα με τα οποία, στατιστικά σημαντική διαφορά στις απαντήσεις παρατηρείται ανάμεσα σε μαθητές με δυσκολίες μάθησης πέμπτης (n=16, M.O=0.82) και έκτης δημοτικού (n=14, M.O=0.92) στην υποκλίμακα των συνεργατικών δεξιοτήτων (F(28)=-2.848, p=0.008) της Κλίμακας Κοινωνικής Συμπεριφοράς. Στατιστικά σημαντική διαφορά στην υποκλίμακα των συνεργατικών δεξιοτήτων παρουσιάζεται και στην ομάδα των μαθητών χωρίς δυσκολίες μάθησης (F(28)=3.031, p=0.005) όσον αφορά τις απαντήσεις αυτών που φοιτούν στην πέμπτη τάξη (n=15, M.O=0.88) σε σχέση με εκείνων που φοιτούν στην έκτη τάξη (n=15, M.O=0.79). Παρατηρείται λοιπόν πως οι διαφορές στις απαντήσεις με βάση την τάξη φοίτησης είναι στατιστικά σημαντικές και για τις δυο ομάδες μαθητών. Ωστόσο, φαίνεται πως μεγαλώνοντας, οι μαθητές με ΔΜ μαθαίνουν να συνεργάζονται καλύτερα

και να πετυχαίνουν κοινούς στόχους, ενώ για τους μαθητές χωρίς ΔΜ ισχύει το αντίθετο, δηλαδή σε μικρότερη ηλικία έχουν καλύτερες συνεργατικές δεξιότητες. Όσον αφορά τις υπόλοιπες υποκλίμακες, τόσο της Κλίμακας Κοινωνικής Συμπεριφοράς όσο και της Κλίμακας Αυτοπροσδιορισμού Arc, καμιά ομάδα μαθητών δεν διαφοροποιείται στατιστικά σημαντικά ανάλογα με την τάξη στην οποία φοιτάει.

### 6.2.3 Ερευνητικό ερώτημα 3: Πώς σχετίζονται οι δυο διαστάσεις του αυτοπροσδιορισμού των μαθητών με την κοινωνική τους συμπεριφορά;

Για την εύρεση της συσχέτισης μεταξύ των απαντήσεων των ερωτηματολογίων επιλέχθηκε ο συντελεστής συσχέτισης Spearman, ο οποίος αποτελεί έναν μη παραμετρικό στατιστικό έλεγχο που έχει ως στόχο την εύρεση της συσχέτισης μεταξύ δυο μεταβλητών. Ο λόγος που επιλέχθηκε ο συγκεκριμένος συντελεστής έναντι άλλων (πχ. pearson) πηγάζει από το γεγονός ότι, σύμφωνα με τους Hauke και Kossowski (2011), αποτελεί τον καταλληλότερο συντελεστή για τη διαχείριση μεταβλητών που δεν είναι συνεχείς (όπως οι απαντήσεις ενός ερωτηματολογίου λαμβάνουν διακριτές απαντήσεις 1-5) σε συνδυασμό με το γεγονός ότι δεν προϋποθέτει οι τιμές των υπό εξέταση μεταβλητών να ακολουθούν κάποια συγκεκριμένη κατανομή (distribution free).

Στους Πίνακες 12 και 13 παρουσιάζονται οι συσχετίσεις μεταξύ όλων των μεταβλητών των δυο εργαλείων της έρευνας, τόσο για τους μαθητές με δυσκολίες μάθησης όσο και για τους μαθητές χωρίς δυσκολίες μάθησης.

Πίνακας 12. Συσχετίσεις μεταξύ όλων των μεταβλητών για μαθητές με δυσκολίες μάθησης.

Υποκλίμακες	1	2	3	4	5	6
1.Συνεργατικές	1					

Δεξιότητες						
2. Ενσυναίσθηση	<b>0.362*</b>	1				
3. Οξυθυμία	-0.099	-0.286	1			
4. Πρόκληση Αναστάτωσης	-0.126	0.072	0.262	1		
5. Συνειδητοπ. Εαυτού	0.309	-0.169	0.270	0,335	1	
6. Ψυχολ. Ενδυνάμωση	0.205	0.202	-0.077	0,317	0,137	1

\*ο συντελεστής συσχέτισης είναι στατιστικά σημαντικός σε  $p < 0.05$

Στον παραπάνω πίνακα παρατηρείται στατιστικά σημαντική θετική συσχέτιση ( $r=0.362$ ,  $p=0.049 < 0,05$ ) στις υποκλίμακες ενσυναίσθηση και συνεργατικές δεξιότητες, όπου η συσχέτιση spearman είναι μεγαλύτερη του 0.05, γεγονός που υποδηλώνει ότι οι απαντήσεις των μαθητών παρουσιάζουν συνέπεια στις συγκεκριμένες υποκλίμακες. Το εύρημα αυτό δεν προκαλεί έκπληξη καθώς οι δυο αυτές υποκλίμακες αποτελούν κομμάτι του ίδιου ερωτηματολογίου.

Πίνακας 13.. Συσχετίσεις μεταξύ όλων των μεταβλητών για μαθητές χωρίς δυσκολίες μάθησης.

Υποκλίμακες	1	2	3	4	5	6
1. Συνεργατ. Δεξιότητες	1					
2. Ενσυναίσθηση	<b>0.452*</b>	1				
3. Οξυθυμία	0.081	0.222	1			
4. Πρόκλ. Αναστάτωσης	0.033	0.223	0.225	1		
5. Συνειδητοπ. Εαυτού	0.277	<b>0.559**</b>	<b>0.387*</b>	0.040	1	
6. Ψυχολ. Ενδυνάμωση	0.204	0.088	0.086	0.154	0.050	1

\*ο συντελεστής συσχέτισης είναι στατιστικά σημαντικός σε  $p < 0.05$

\*\*ο συντελεστής συσχέτισης είναι στατιστικά σημαντικός σε  $p < 0.01$ .

Από τον παραπάνω πίνακα προκύπτουν τα ακόλουθα: Ο δείκτης συσχέτισης spearman στο δείγμα μαθητών/τριών χωρίς δυσκολίες μάθησης, έδειξε στατιστικά σημαντική θετική συσχέτιση ( $r=0.559$ ,  $p=0.001 < 0.01$ ) ανάμεσα στην υποκλίμακες της συνειδητοποίησης του εαυτού της Κλίμακας Arc και την ενσυναίσθηση της Κλίμακας Κοινωνικής Συμπεριφοράς η οποία είναι και η μεγαλύτερη (με βάση την απόλυτη τιμή).

Επιπλέον, στατιστικά σημαντική θετική συσχέτιση ( $r=0.387$ ,  $p=0.035<0.05$ ) βρέθηκε ανάμεσα στην συνειδητοποίηση του εαυτού και την οξυθυμία. Τα παραπάνω ευρήματα επιβεβαιώνουν την ύπαρξη σχέσης μεταξύ αυτοπροσδιορισμού και κοινωνικής συμπεριφοράς, για το συγκεκριμένο δείγμα μαθητών. Τέλος, στατιστικά σημαντική θετική συσχέτιση ( $r=0.452$ ,  $p=0.012<0.05$ ) παρουσιάζεται και εδώ, όπως και στο δείγμα μαθητών με δυσκολίες μάθησης, ανάμεσα στην ενσυναίσθηση και τις συνεργατικές δεξιότητες. Δεδομένου ότι αποτελούν κομμάτι του ίδιου ερωτηματολογίου, ήταν αναμενόμενο κάποιες υποκλίμακες της κλίμακας κοινωνικής συμπεριφοράς να συσχετίζονται μεταξύ τους.

Στους Πίνακες 14 και 15 παρουσιάζονται οι συνολικές συσχετίσεις των κλιμάκων με βάση τα σκορ των απαντήσεων, τόσο για τους μαθητές με δυσκολίες μάθησης, όσο και για τους μαθητές χωρίς ΔΜ.

Πίνακες 14+15. Συσχετίσεις στο σύνολο των μεταβλητών (με βάση τα σκορ των απαντήσεων)

- για μαθητές με ΔΜ

Κλίμακες	1	2	3	4
1. Κλίμακα Κοινωνικής Συμπεριφοράς	1			
2. Συνειδητοπ. Εαυτού	0.327	1		
3. Ψυχολογ. Ενδυνάμωση	0.221	0.137	1	
4. Κλίμακα Arc (2+3)	<b>0.384*</b>	<b>0.779**</b>	<b>0.623**</b>	1

\*ο συντελεστής συσχέτισης είναι στατιστικά σημαντικός σε  $p<0.05$

\*\*ο συντελεστής συσχέτισης είναι στατιστικά σημαντικός σε  $p<0.01$ .

- για μαθητές χωρίς ΔΜ

Κλίμακες	1	2	3	4
1. Κλίμακα Κοινωνικής Συμπεριφοράς	1			
2. Συνειδητοπ. Εαυτού	<b>0.492**</b>	1		
3. Ψυχολογ. Ενδυνάμωση	0.117	0.05	1	
4. Κλίμακα Arc (2+3)	<b>0.454*</b>	<b>0.681**</b>	<b>0.776**</b>	1

\*ο συντελεστής συσχέτισης είναι στατιστικά σημαντικός σε  $p<0.05$

\*\*ο συντελεστής συσχέτισης είναι στατιστικά σημαντικός σε  $p<0.01$

Όπως φαίνεται στους παραπάνω πίνακες, βρέθηκε στατιστικά σημαντική θετική συσχέτιση ( $r=0.384$ ,  $p=0.036<0.05$ ) για τους μαθητές με ΔΜ ανάμεσα στο σύνολο των δυο μεταβλητών του αυτοπροσδιορισμού της Κλίμακας Arc και την Κλίμακα Κοινωνικής Συμπεριφοράς. Το εύρημα αυτό είναι σημαντικό καθώς για τους μαθητές με ΔΜ να μην παρατηρείται συσχέτιση μεμονωμένα ανάμεσα σε κάθε μεταβλητή του αυτοπροσδιορισμού και την κοινωνική συμπεριφορά αλλά στο σύνολό τους διαφαίνεται η σχέση των δυο εννοιών. Φυσικά, όπως ήταν αναμενόμενο, στατιστικά σημαντική συσχέτιση υπάρχει ανάμεσα στις δυο μεταβλητές της Κλίμακας Arc ξεχωριστά με το σύνολο της κλίμακας ( $r=0.779$ ,  $p=0.00<0.001$  και  $r=0.621$ ,  $p=0.00<0.01$ ).

Παρόμοια, για το δείγμα των μαθητών χωρίς ΔΜ, παρατηρείται στατιστικά σημαντική θετική συσχέτιση ( $r=0.492$ ,  $p=0.006<0.01$ ) ανάμεσα στην υποκλίμακα συνειδητοποίηση του εαυτού της Κλίμακας Arc και την Κλίμακα Κοινωνικής Συμπεριφοράς στο σύνολό της για το δείγμα των μαθητών χωρίς δυσκολίες μάθησης. Επιπλέον, στατιστικά σημαντική θετική συσχέτιση βρέθηκε και στη σύγκριση των δυο μεταβλητών της Arc συνολικά με την Κλίμακα Κοινωνικής Συμπεριφοράς ( $r=0.0454$ ,  $p=0.012<0.05$ ). Το εύρημα αυτό είναι σημαντικό γιατί επιβεβαιώνει την συσχέτιση που εντοπίστηκε παραπάνω, ανάμεσα στην συνειδητοποίηση του εαυτού και την κοινωνική συμπεριφορά (βλ. Πίνακα 15). Τέλος, στατιστικά σημαντική θετική συσχέτιση παρατηρείται ανάμεσα στην ψυχολογική ενδυνάμωση ( $r=0.681$ ,  $p=0.00<0.01$ ) και τη συνειδητοποίηση του εαυτού ( $r=0.776$ ,  $p=0.00<0.01$ ) με το σύνολο τους, καθώς και οι δυο αποτελούν μεταβλητές του αυτοπροσδιορισμού και κομμάτι του ίδιο ερωτηματολόγιο.

## **ΚΕΦΑΛΑΙΟ 7. Συμπεράσματα – Συζήτηση.**

Σύμφωνα με τη βιβλιογραφική ανασκόπηση που προηγήθηκε, παρότι η έννοια του αυτοπροσδιορισμού είναι εκτενώς μελετημένη, δεν υπάρχουν έρευνες που να την εξετάζουν σε σχέση με την κοινωνική συμπεριφορά σε μαθητικό πληθυσμό πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και μάλιστα με δυσκολίες μάθησης. Οι μαθητές/τριες με δυσκολίες μάθησης αποτελούν ομάδα που βρίσκεται σε κίνδυνο για φτωχή κοινωνική αντίληψη/ αντικοινωνική συμπεριφορά και χαμηλότερο επίπεδο αυτοπροσδιορισμού από τους συνομηλίκους τους, καθώς εξ' ορισμού οι σύνθετες δυσκολίες που αντιμετωπίζουν δρουν ανασταλτικά στην ανάπτυξη των παραπάνω δεξιοτήτων (Παντελιάδου & Μπότσα, 2007· Ayres, Cooley & Dunn, 1990).

Με βάση τα παραπάνω, σκοπός της παρούσας εργασίας ήταν να γίνει μια σύγκριση της ψυχολογικής ενδυνάμωσης, της συνειδητοποίησης του εαυτού και της κοινωνικής συμπεριφοράς σε μαθητές χωρίς δυσκολίες μάθησης και μαθητές με δυσκολίες μάθησης. Επιπλέον, ήταν επιθυμητό, πέρα από τις όποιες διαφοροποιήσεις καταγράφηκαν ως προς την ύπαρξη ή μη δυσκολιών μάθησης, να εξετασθεί εάν το φύλο και η τάξη θα μπορούσαν να διαφοροποιήσουν τις απαντήσεις των συμμετεχόντων στις υπό μελέτη έννοιες. Τέλος, στόχος ήταν να διερευνηθεί και η ύπαρξη σχέσης μεταξύ των παραπάνω μεταβλητών.

### **7.1 Αυτοπροσδιορισμός.**

Όσον αφορά τις μεταβλητές του αυτοπροσδιορισμού, η Ψυχολογική Ενδυνάμωση συγκέντρωσε σε γενικές γραμμές υψηλότερους μέσους όρους από την Συνειδητοποίηση του εαυτού, αν και παρατηρήθηκαν κάποιες διαφορές ανάμεσα στις δυο ομάδες. Επιπλέον, στη Συνειδητοποίηση του Εαυτού οι μέσοι όροι των απαντήσεων

παρουσιάζουν διακυμάνσεις, ωστόσο δεν εντοπίζονται μεγάλες διαφοροποιήσεις ανάμεσα στις δυο ομάδες.

Αναλυτικά, στην υποκλίμακα της ψυχολογικής ενδυνάμωσης όλοι οι μέσοι όροι και για τις δυο ομάδες μαθητών ήταν πάνω από 0.6 (με μέγιστο το 1), κάτι που φανερώνει ένα καλό, σε γενικές γραμμές, επίπεδο ψυχολογικής ενδυνάμωσης. Φάνηκε, ωστόσο, πως οι μαθητές με δυσκολίες μάθησης δεν είχαν υψηλότερο μέσο όρο σε καμία ερώτηση (σε σχέση με τους συνομηλίκους τους), ενώ παρατηρήθηκαν και μεγάλες διαφοροποιήσεις ανάμεσα στις δυο ομάδες σε συγκεκριμένες ερωτήσεις. Αυτές ήταν οι ερωτήσεις «46», «54», «55» και «57», στις οποίες οι μαθητές ΧΔΜ δήλωσαν περισσότερο πως άλλοι άνθρωποι παίρνουν αποφάσεις για αυτούς, ότι οι επιλογές τους (στο μέλλον) δεν θα ληφθούν σοβαρά υπόψη από τους άλλους και πιθανόν να μην εργαστούν στη δουλειά που θέλουν, ακόμα και αν έχουν τις ικανότητες. Επιπλέον, απάντησαν πως θα δυσκολευτούν να κάνουν καινούργιους φίλους σε καινούργιο περιβάλλον. Οι διαφοροποιήσεις αυτές επιβεβαιώθηκαν και σε στατιστικό επίπεδο, φάνηκε δηλαδή πως οι μαθητές χωρίς δυσκολίες μάθησης τείνουν να νιώθουν περισσότερο ψυχολογικά ενδυναμωμένοι από ότι οι μαθητές με δυσκολίες μάθησης, γεγονός που τους δίνει πιο ισχυρά κίνητρα να προσπαθούν και να υποστηρίζουν τον εαυτό τους όταν χρειάζεται.

Στην υποκλίμακα της συνειδητοποίησης του εαυτού, οι μέσοι όροι που συγκέντρωσαν και οι δυο ομάδες μαθητών ήταν παρόμοιοι, ωστόσο παρουσίασαν διακύμανση, δηλαδή ήταν υψηλοί (πάνω από 0.7) στις περισσότερες ερωτήσεις, υπήρχαν όμως και κάποιες άλλες στις οποίες ήταν χαμηλότεροι. Οι δηλώσεις που συγκέντρωσαν τους υψηλότερους μέσους όρους αφορούν κυρίως θετικές αντιλήψεις για την αυτοεικόνα, όπως «Ξέρω σε τι είμαι πολύ καλός» και «Έχω εμπιστοσύνη στις

ικανότητές μου», οι οποίες συγκέντρωσαν σχεδόν τη μέγιστη δυνατή βαθμολογία (0.93-1) και για τις δυο ομάδες μαθητών. Από τις ερωτήσεις που συγκέντρωσαν χαμηλότερους μέσους όρους, παρατηρήθηκε πως δυο από αυτές, η «59» και η «62», παρουσίασαν ιδιαίτερα χαμηλούς μέσους όρους και στις δυο ομάδες μαθητών. Φάνηκε λοιπόν πως οι μαθητές ανεξαρτήτου ομάδας δεν νιώθουν ελεύθεροι να θυμώνουν με τους ανθρώπους για τους οποίους νοιάζονται και επιπλέον, φοβούνται μήπως κάνουν λάθος πράγματα. Επιπλέον, χαμηλούς μέσους όρους είχαν οι ερωτήσεις «60», «66» και «67», όλοι δηλαδή οι μαθητές δήλωσαν πως διστάζουν να εξωτερικεύσουν τα συναισθήματά τους μπροστά στους άλλους, δεν δέχονται πλήρως τις αδυναμίες τους και νιώθουν ότι δεν μπορούν να κάνουν πολλά πράγματα. Αυτό αξίζει να σχολιαστεί ιδιαίτερα, καθώς οι μαθητές πρέπει να γνωρίζουν πως όλα τα συναισθήματα είναι αποδεκτά, ακόμα και αυτό του θυμού, αρκεί να εκφράζεται με αποδεκτό τρόπο. Δεν θα έπρεπε λοιπόν να καταπιέζουν όσα αισθάνονται αλλά να ξέρουν πως είναι υγιές να τα εξωτερικεύουν και να τα μοιράζονται, καθώς η καταπίεση τους μπορεί να οδηγήσει σε αρνητικές συνέπειες για τους ίδιους. Αφετέρου, πολλοί μαθητές νιώθουν ανασφάλεια για τις αδυναμίες τους και ανεπαρκείς για κάποια πράγματα, γι' αυτό και φοβούνται μήπως κάνουν λάθη. Εντύπωση προκαλεί πως σε αυτή την τελευταία ερώτηση οι μαθητές με ΔΜ είχαν μεγαλύτερο μέσο όρο από τους συνομηλίκους τους, κάτι που συνέβη και στις ερωτήσεις «Δεν δέχομαι τις αδυναμίες μου» και «Δεν είμαι ένας σημαντικός άνθρωπος». Αυτό μπορεί να ερμηνευτεί ως αποδοχή του εαυτού, στο πλαίσιο της αυτογνωσίας πάνω στην οποία μπορεί να έχουν εξασκηθεί περισσότερο οι μαθητές με ΔΜ στο πλαίσιο των τμημάτων ένταξης σε σχέση με τους συνομηλίκους τους ΧΔΜ. Ωστόσο, πρέπει να τονιστεί πως, μάλλον αυτή η αποδοχή του εαυτού κρύβει μια υποβόσκουσα ματαιώση η οποία προέρχεται από την επαναλαμβανόμενη σχολική αποτυχία που βιώνουν οι μαθητές αυτοί, η οποία τους οδηγεί στην πεποίθηση πως δεν έχουν ικανότητες και η όποια προσπάθειά τους είναι



μάταιη και αποτυχημένη (Licht & Kistner, 1986, όπως αναφέρεται στο Παντελιάδου και Μπότσα, 2007).

Παρόμοια αποτελέσματα με την έρευνά μας βρέθηκαν και σε άλλες έρευνες που έκαναν χρήση της κλίμακας Arc. Η μεθοδολογία, ωστόσο, δεν ταυτίζεται και σε αυτές τις περιπτώσεις. Πιο συγκεκριμένα, στην έρευνα της Παπαδοπούλου (2016), όπου το δείγμα αποτελούσαν μαθητές Δημοτικού (τυπικής ανάπτυξης, σε επικινδυνότητα για ΔΜ και με νοητική καθυστέρηση), οι μαθητές σε επικινδυνότητα για δυσκολίες μάθησης συγκέντρωσαν χαμηλότερη βαθμολογία από τους μαθητές χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στην «Ψυχολογική Ενδυνάμωση» και τη «Συνειδητοποίηση του Εαυτού». Διαπιστώθηκε, δηλαδή, ότι οι μαθητές τυπικής ανάπτυξης αφενός έχουν μεγαλύτερο έλεγχο πάνω στη ζωή τους και ψυχολογική ενδυνάμωση, αφετέρου χρησιμοποιούν τις ικανότητές τους για την επίτευξη των στόχων τους έχοντας συνείδηση του εαυτού τους σε μεγαλύτερο βαθμό από τους μαθητές σε επικινδυνότητα για ΔΜ.

Αντίστοιχα, στην έρευνα του Wehmeyer (1995), στην οποία συμμετείχαν μαθητές ηλικίας 14-22 ετών (τυπικής ανάπτυξης, με δυσκολίες μάθησης και νοητική αναπηρία) όπου οι μαθητές τυπικής ανάπτυξης είχαν υψηλότερο επίπεδο αυτοπροσδιορισμού από τους μαθητές με δυσκολίες μάθησης.

Τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας είναι σύμφωνα και με τους Shogren, και συν. (2006), οι οποίοι διαπίστωσαν χαμηλότερο επίπεδο αυτοπροσδιορισμού σε μαθητές Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης με ΔΜ (ειδικότερα στη μεταβλητή της ψυχολογικής ενδυνάμωσης).

Παρόμοια αποτελέσματα βρήκαν και έρευνες που δεν έκαναν χρήση της κλίμακας Arc. Για παράδειγμα, έρευνα των Yailagh και συν. (2014) εξέτασε 40 μαθητές

με ΔΜ και 40 μαθητές ΧΔΜ Ε' και Στ' Δημοτικού στο Ιράν. Η έρευνα αυτή έδειξε ένα σαφώς χαμηλότερο επίπεδο αυτοπροσδιορισμού για μαθητές με δυσκολίες μάθησης. Τέλος, στην έρευνα της Παπαδοπούλου (2014) που αφορούσε μαθητές Δημοτικού, η στατιστική ανάλυση των δεδομένων έδειξε ότι το επίπεδο αυτοπροσδιορισμού των μαθητών/τριών ΧΔΜ είναι μεγαλύτερο από το επίπεδο αυτοπροσδιορισμού των συνομηλίκων τους με δυσκολίες μάθησης.

Όσον αφορά τις συγκρίσεις ανά φύλο ανάμεσα στις δυο ομάδες μαθητών, στατιστικά σημαντική διαφορά σημειώθηκε στην υποκλίμακα της ψυχολογικής ενδυνάμωσης, όπου ο μέσος όρος για τα αγόρια με ΔΜ είναι μικρότερος από τα αγόρια χωρίς δυσκολίες μάθησης. Φάνηκε λοιπόν πως η ύπαρξη μαθησιακών δυσκολιών επηρεάζει το κατά πόσο τα αγόρια αισθάνονται ψυχολογικά ενδυναμωμένα, σε βαθμό που τα διαφοροποιεί στατιστικά σημαντικά από τα αγόρια χωρίς δυσκολίες μάθησης. Με άλλα λόγια, τα αγόρια χωρίς δυσκολίες μάθησης τείνουν να νιώθουν περισσότερο ψυχολογικά ενδυναμωμένα από ότι οι συμμαθητές τους με δυσκολίες μάθησης.

Οριακά σημαντική διαφορά στις απαντήσεις παρατηρήθηκε στην υποκλίμακα της ψυχολογικής ενδυνάμωσης και εντός της ομάδας μαθητών με ΔΜ, δηλαδή ανάμεσα σε αγόρια με ΔΜ και κορίτσια με ΔΜ, όπου τα κορίτσια φάνηκε να είναι περισσότερο ψυχολογικά ενδυναμωμένα από τα αγόρια.

Παρόμοια, η έρευνα του Wehmeyer (1995), εντόπισε την επίδραση του φύλου στον τομέα της ψυχολογικής ενδυνάμωσης, με τα κορίτσια να τα πηγαίνουν λίγο καλύτερα. Επιπλέον, έρευνα των Shogren και συν. (2007), η οποία διεξήχθη σε μαθητές ηλικίας 14-22 ετών (με δυσκολίες μάθησης, νοητική αναπηρία και άλλα προβλήματα υγείας), βρήκε πως τα κορίτσια είχαν την τάση να σημειώνουν μεγαλύτερη βαθμολογία σε σχέση με τα αγόρια, όπως και στην παρούσα έρευνα.

Ωστόσο, λαμβάνοντας υπόψη τα διαφορετικά χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων στις δυο παραπάνω έρευνες, δεν μπορεί να υπάρξει άμεση σύγκριση.

Όσον αφορά τις διαφορές στις απαντήσεις ανά τάξη φοίτησης, δηλαδή Ε' και Στ' Δημοτικού, διαπιστώθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές ανάμεσα στις δυο ομάδες μαθητών, με και χωρίς δυσκολίες μάθησης.

Πιο συγκεκριμένα, οι μαθητές της Ε' τάξης με ΔΜ διαφοροποιήθηκαν από τους συμμαθητές τους ΧΔΜ όσον αφορά τις απαντήσεις για την ψυχολογική ενδυνάμωση ( $p=0.005<0.05$ ), με αυτούς που έχουν ΔΜ να σημειώνουν μικρότερο μέσο όρο από αυτούς που δεν έχουν δυσκολίες μάθησης. Με άλλα λόγια, παρατηρήθηκε πως οι μαθητές ΧΔΜ που φοιτούν στην Ε' τάξη δήλωσαν περισσότερο ψυχολογικά ενδυναμωμένοι από τους συμμαθητές τους, ενώ αυτό δεν συνέβη στους μαθητές της Στ' τάξης. Φάνηκε λοιπόν πως ένα χρόνο μετά, η διαφορά στο βαθμό ψυχολογικής ενδυνάμωσης παύει να υπάρχει ανάμεσα στις δυο ομάδες, πιθανόν γιατί υφίσταται μια αναπτυξιακή βελτίωση η οποία ενδέχεται να επηρεάζει θετικά τον βαθμό που αισθάνονται ψυχολογικά ενδυναμωμένοι οι μαθητές με ΔΜ σε σχέση με τους συμμαθητές τους ΧΔΜ. Άλλη πιθανή αιτιολόγηση αυτού του ευρήματος μπορεί να βρίσκεται και πάλι στο περιορισμένο εύρος δείγματος.

Παρόμοια, στην έρευνα του [Wehmeyer \(1995\)](#), βρέθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές με βάση την ηλικία, τόσο στην ψυχολογική ενδυνάμωση όσο και στη συνειδητοποίηση του εαυτού, με τους μεγαλύτερους μαθητές να τα πηγαίνουν καλύτερα σε αυτούς τους τομείς. Από την άλλη, η [Φέτση \(2008\)](#), δεν εντόπισε στατιστικά σημαντικές διαφορές όσον αφορά την ηλικία, σε έρευνα που πραγματοποίησαν σε 31 νέους ηλικίας 13-21 ετών με μαθησιακές δυσκολίες και νοητική αναπηρία.

Παρά το γεγονός ότι στις δυο παραπάνω έρευνες έγινε χρήση της ίδιας κλίμακας με την παρούσα, τα χαρακτηριστικά και το εύρος των δειγμάτων τους διαφέρουν. Για το λόγο αυτό, δεν μπορεί να υπάρχει άμεση σύγκριση των αποτελεσμάτων, ούτε και γενίκευση τους. Μια μελλοντική έρευνα με συναφή μεθοδολογία και εύρος δείγματος, θα μπορούσε ίσως να οδηγήσει σε χρήσιμα και αξιοποιήσιμα συμπεράσματα.

## 7.2 Κοινωνική Συμπεριφορά

Όσον αφορά την ύπαρξη διαφορών στις απαντήσεις μαθητών με και χωρίς δυσκολίες μάθησης στην Κλίμακα Κοινωνικής Συμπεριφοράς, ήταν αρκετές οι διαφορές που διαπιστώθηκαν.

Αναλυτικά, η υποκλίμακα που συγκέντρωσε τους μεγαλύτερους μέρους όρους στην Κλίμακα Κοινωνικής Συμπεριφοράς ήταν αυτή της πρόκλησης αναστάτωσης. Οι μέσοι όροι των απαντήσεων των μαθητών χωρίς δυσκολίες μάθησης ήταν στατιστικά σημαντικά ψηλότεροι σε όλες τις ερωτήσεις της υποκλίμακας, με μεγαλύτερη διαφορά ανάμεσα στις δυο ομάδες μαθητών να εντοπίζεται στις ερωτήσεις «20» και «21» που αφορούν την πρόκληση αναταραχής στην τάξη. Φάνηκε δηλαδή η τάση, οι μαθητές χωρίς δυσκολίες μάθησης να δηλώνουν πως τα πηγαίνουν λίγο καλύτερα από τους συνομηλίκους τους όσον αφορά την εκδήλωση ενοχλητικών συμπεριφορών προς τους άλλους, είτε μέσα από πειράγματα και κοροϊδευτικά σχόλια, είτε μέσα από καυγάδες με τους συμμαθητές τους, είτε παρακωλύοντας την ομαλή λειτουργία της τάξης. Το αποτέλεσμα αυτό ήταν μάλλον αναμενόμενο, αν λάβουμε υπόψη ότι, αφενός, με βάση τη βιβλιογραφία, η ύπαρξη μαθησιακών δυσκολιών αποτελεί παράγοντα επικινδυνότητας για εκδήλωση αντικοινωνικής συμπεριφοράς (Ayres et al., 1990),

αφετέρου υπάρχουν έρευνες που έκαναν χρήση της ίδιας μεθοδολογίας με την παρούσα έρευνα, και επιβεβαιώνουν τις χαμηλότερες βαθμολογίες των παιδιών με ΔΜ σε αυτή τη μεταβλητή (Junttila et al., 2006).

Αντίθετα, μικρότερους μέσους όρους είχε η υποκλίμακα της Οξυθυμίας, η οποία περιλαμβάνει ερωτήσεις που αφορούν εκδηλώσεις νευρικής αναστάτωσης και θυμού, με τις οποίες ο μαθητής δεν έχει πρόθεση να ενοχλήσει ή να βλάψει τους γύρω του. Ωστόσο, στη συγκεκριμένη υποκλίμακα παρατηρήθηκαν παρόμοιοι μέσοι όροι και για τις δυο ομάδες μαθητών, δεν εντοπίστηκαν δηλαδή μεγάλες διαφοροποιήσεις. Ειδικότερα, η δήλωση που συγκέντρωσε το χαμηλότερο μέσο όρο από όλες ήταν «Έχω νευρικά ξεσπάσματα και «μπουρίνια»», δηλαδή όλοι οι μαθητές ανεξαρτήτου ομάδας δήλωσαν πως έχουν νευρικά ξεσπάσματα και μπουρίνια. Το εύρημα αυτό συμφωνεί με την έρευνα των Junttila και συν. (2006), όπου επίσης φάνηκε ότι οι μέσοι όροι των μαθητών με ΔΜ είναι σημαντικά χαμηλότεροι και σε αυτήν τη μεταβλητή.

Η υποκλίμακα της ενσυναίσθησης επίσης παρουσίασε παρόμοιους μέσους όρους και για τις δυο ομάδες μαθητών, με όλες τις ερωτήσεις να συγκεντρώνουν μέσο όρο πάνω από 4 με μέγιστο 5. Δυο ερωτήσεις στις οποίες ίσως αξίζει να γίνει ιδιαίτερη αναφορά, καθώς οι μαθητές με δυσκολίες μάθησης προηγήθηκαν ελάχιστα στους μέσους όρους, είναι η 6 και 7. Το περιεχόμενο αυτών των ερωτήσεων είχε να κάνει με την ευαισθησία για τα συναισθήματα των άλλων και την εκδήλωση ενδιαφέροντος για το πως νιώθουν οι άλλοι μαθητές. Πιθανόν οι μαθητές με ΔΜ, στην προσπάθειά τους να γίνουν αποδεκτοί από τους άλλους και να δομήσουν φιλίες, εκδηλώνουν περισσότερο τέτοιες συμπεριφορές. Ωστόσο αξίζει να τονιστεί ότι δεν παρατηρείται στατιστικά σημαντική διαφορά, όπως και στην έρευνα των Junttila και συν. (2006).

Τέλος, στην υποκλίμακα που αφορά τις συνεργατικές δεξιότητες, οι μέσοι όροι δεν διέφεραν και πάλι σημαντικά μεταξύ τους, φάνηκε ωστόσο πως οι μαθητές με δυσκολίες μάθησης ελαφρώς προηγούνται σε σχέση με τους συμμαθητές τους. Πιο αναλυτικά, οι μαθητές με δυσκολίες μάθησης δήλωσαν πως συνεργάζονται και μαθαίνουν καλύτερα όταν εργάζονται σε ομάδα με τους συμμαθητές τους, βάζουν στόχους με την ομάδα τους και χαίρονται όταν τους πετυχαίνουν. Η μεγαλύτερη διαφορά ανάμεσα στις δυο ομάδες μαθητών βρέθηκε στην ερώτηση 1 «Συνεργάζομαι με τους συμμαθητές μου», τονίζεται, ωστόσο, πως δεν επιβεβαιώθηκε σε στατιστικό επίπεδο.

Τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας συμφωνούν εν μέρει με άλλες έρευνες της διεθνούς βιβλιογραφίας που έκαναν χρήση του ίδιου εργαλείου, οι οποίες παρουσιάζονται στη συνέχεια. Διευκρινίζεται, ωστόσο, ότι μόνο μια μελλοντική έρευνα με ίδια μεθοδολογία και εύρος δείγματος θα μπορούσε να οδηγήσει σε απόλυτη ταύτιση των αποτελεσμάτων.

Αρχικά, αναφέρεται η έρευνα των Junttila και συν. (2006), οι οποίοι βρήκαν ότι στις συνεργατικές δεξιότητες και την ενσυναίσθηση, οι μέσοι όροι των μαθητών χωρίς δυσκολίες μάθησης ήταν μεγαλύτεροι από τους μέσους όρους των μαθητών με ΔΜ, ωστόσο σε καμιά από τις δυο μεταβλητές, δε βρέθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές. Στην οξυθυμία και την πρόκληση αναστάτωσης βρέθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές, με τους μαθητές χωρίς ΔΜ να συγκεντρώνουν μεγαλύτερους μέσους όρους.

Επιπλέον, σε έρευνα που πραγματοποιήθηκε από τους Merrell και συν. (1993), στην οποία συμμετείχαν μαθητές δημοτικού (με δυσκολίες μάθησης, νοητική καθυστέρηση, συναισθηματικές διαταραχές και χωρίς ειδικές ανάγκες), τα

αποτελέσματα έδειξαν ότι οι μαθητές χωρίς δυσκολίες μάθησης είχαν καλύτερη κοινωνική προσαρμογή από αυτή των μαθητών με ΔΜ. Οι διαφορές αυτές, ωστόσο, δεν ήταν στατιστικά σημαντικές.

Όσον αφορά στις συγκρίσεις ανά φύλο ανάμεσα στις δυο ομάδες μαθητών, στατιστικά σημαντική διαφορά βρέθηκε στην υποκλίμακα της πρόκλησης αναστάτωσης, όπου τα κορίτσια με δυσκολίες μάθησης δήλωσαν πως προκαλούν μεγαλύτερη αναστάτωση στην τάξη τους από ότι τα κορίτσια χωρίς δυσκολίες μάθησης. Αυτό σημαίνει πως η ύπαρξη μαθησιακών δυσκολιών διαφοροποίησε στατιστικά σημαντικά τα κορίτσια μεταξύ τους σε αυτήν την μεταβλητή, κάτι που φαίνεται να μη συνέβη στην περίπτωση αυτή με τα αγόρια.

Επιπλέον, διερευνήθηκε η ύπαρξη στατιστικά σημαντικών διαφορών βάσει φύλου μέσα σε κάθε ομάδα μαθητών ξεχωριστά. Αρχικά, στην ομάδα των μαθητών με ΔΜ, προέκυψαν στατιστικά σημαντικές διαφορές στις υποκλίμακες της ενσυναίσθησης και της οξυθυμίας, με τα αγόρια να συγκεντρώνουν χαμηλότερους μέσους όρους από τα κορίτσια. Παρατηρήθηκε λοιπόν πως, η ύπαρξη μαθησιακών δυσκολιών δεν επηρέασε τα συνήθη αποτελέσματα που βρίσκουν τα κορίτσια αφενός περισσότερο υποστηρικτικά και ευαισθητοποιημένα απέναντι στα συναισθήματα των άλλων (Eisenberg & Fabes, 1990) και αφετέρου λιγότερο πιθανά να εκδηλώσουν αντικοινωνική συμπεριφορά (Lumley et al., 2002).

Όσον αφορά τους μαθητές χωρίς ΔΜ, οριακά σημαντική διαφορά παρουσιάστηκε στην υποκλίμακα της πρόκλησης αναστάτωσης της Κλίμακας Κοινωνικής Συμπεριφοράς, με τα κορίτσια να δηλώνουν πως προκαλούν λιγότερη αναστάτωση στην τάξη τους σε σχέση με τα αγόρια.

Τα παραπάνω αποτελέσματα επιβεβαιώνονται και από άλλες έρευνες, όπως αυτή των Junttila και συν. (2006), καθώς τα κορίτσια φάνηκε να επιδεικνύουν περισσότερο θετική και λιγότερο αντικοινωνική συμπεριφορά.

Παρόμοια, στην έρευνα της Νίκα (2014), παρά το γεγονός ότι δεν παρατηρήθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές ανάμεσα σε άνδρες και γυναίκες ως προς τις τέσσερις διαστάσεις των κοινωνικών δεξιοτήτων, οι γυναίκες σημείωσαν σχετικά υψηλότερη βαθμολογία σε σχέση με τους άντρες στον παράγοντα Συνεργατικές Δεξιότητες. Επιπλέον, σημείωσαν σχετικά χαμηλότερη βαθμολογία στον παράγοντα Οξυθυμία, Πρόκληση Αναστάτωσης και Ενσυναίσθηση. Η έρευνα αυτή βρήκε παρόμοια αποτελέσματα με της παρούσας έρευνας σε όλους τους παράγοντες, πλην της ενσυναίσθησης. Η διαφορά στον παράγοντα της ενσυναίσθησης μπορεί να επεξηγείται από τις διαφορές στο δείγμα (ηλικία και είδος εκπαιδευτικών αναγκών), οι οποίες και δεν επιτρέπουν την άμεση σύγκριση.

Όσον αφορά τις διαφορές στις απαντήσεις ανά τάξη φοίτησης, δηλαδή Ε' και Στ' Δημοτικού, στατιστικά σημαντικές διαφορές διαπιστώθηκαν τόσο μέσα σε κάθε ομάδα, όσο και μεταξύ μαθητών που ανήκουν σε διαφορετικές ομάδες.

Αναφορικά με τη σύγκριση [πέμπτης (Ε') και έκτης (Στ') τάξης] εντός της ίδιας ομάδας μαθητών, στατιστικά σημαντικές διαφορές βρέθηκαν στην υποκλίμακα των συνεργατικών δεξιοτήτων, τόσο για τους μαθητές με ΔΜ ( $p=0.008<0.05$ ), όσο και για τους μαθητές ΧΔΜ ( $p=0.005<0.05$ ). Πιο αναλυτικά, οι μαθητές Ε' δημοτικού με ΔΜ παρουσίασαν χαμηλότερο μέσο όρο από τους μαθητές της ίδιας ομάδας που φοιτούν στην έκτη. Από την άλλη, οι μαθητές ΧΔΜ που φοιτούν στην πέμπτη είχαν μεγαλύτερο μέσο όρο από τους μαθητές της ίδιας ομάδας που φοιτούν στην έκτη. Παρατηρήθηκε λοιπόν πως, ενώ οι μαθητές με ΔΜ όσο μεγαλώνουν δηλώνουν πως συνεργάζονται



περισσότερο με τους συμμαθητές τους, προτιμούν την ομάδα και χαίρονται να πετυχαίνουν κοινούς στόχους, οι μαθητές ΧΔΜ δηλώνουν το αντίθετο.

Είναι πολύ ενδιαφέρον το γεγονός πως και στη σύγκριση που έγινε ανάμεσα στις δυο ομάδες μαθητών ανά τάξη, βρέθηκε πάλι στατιστικά σημαντική διαφορά στις συνεργατικές δεξιότητες και για τις δυο τάξεις του δημοτικού (Ε' τάξη:  $p=0.005<0.05$ , Στ' τάξη:  $p=0.00<0.05$ ). Πιο συγκεκριμένα, οι μαθητές πέμπτης δημοτικού με ΔΜ είχαν χαμηλότερο μέσο όρο από τους μαθητές της ίδιας τάξης ΧΔΜ. Αντίθετα, οι μαθητές έκτης τάξης με ΔΜ είχαν μέσο όρο υψηλότερο από τους συμμαθητές τους ΧΔΜ. Αυτό το εύρημα λοιπόν επιβεβαίωσε την τάση που φάνηκε στην προηγούμενη σύγκριση, ότι δηλαδή οι μαθητές με ΔΜ μεγαλώνοντας εξακολουθούν να συνεργάζονται ή/και να προτιμούν τον συνεργατικό τρόπο μάθησης μέσα στην τάξη, σε αντίθεση με τους συμμαθητές τους ΧΔΜ, οι οποίοι φάνηκε να προτιμούν λιγότερο τη συνεργασία.

Οι διαφορές που εντοπίστηκαν ανάμεσα στις δυο ομάδες όσον αφορά τις συνεργατικές δεξιότητες πιθανόν να εξηγούνται από το γεγονός πως οι μαθητές με ΔΜ συχνά διδάσκονται στα Τμήματα Ένταξης στο πλαίσιο ομάδας, έστω και σε δυάδες, κάτι που σημαίνει πως έχουν μάθει να λειτουργούν περισσότερο συνεργατικά από τους συνομηλίκους τους, οι οποίοι ενδέχεται να μην διδάσκονται σε συνεργατικό πλαίσιο εντός της γενικής τάξης. Έτσι, μπορεί για αυτό να δηλώνουν μεγαλύτερη διάθεση για συνεργασία, έχοντας βιώσει τα θετικά συναισθήματα και αποτελέσματα που συνδέονται με τη διδασκαλία σε ομάδες. Στο μέλλον, θα ήταν ενδιαφέρον να διερευνηθεί περισσότερο αυτή η παράμετρος.

Όσον αφορά τις απαντήσεις για την πρόκληση αναστάτωσης, παρατηρήθηκε ότι οι μαθητές έκτης δημοτικού με και χωρίς δυσκολίες μάθησης διαφοροποιούνται στατιστικά σημαντικά μεταξύ τους ( $p=0.017<0.05$ ), με τους μαθητές έκτης δημοτικού

με ΔΜ να έχουν μικρότερο μέσο όρο από τους συμμαθητές τους ΧΔΜ. Με άλλα λόγια, οι μαθητές που φοιτούν στην Στ' τάξη παρουσίασαν σημαντικές διαφοροποιήσεις στην υποκλίμακα της πρόκλησης αναστάτωσης, ενώ αυτό δεν συνέβη στους μαθητές της Ε' τάξης. Η τάση που βρέθηκε στην Ε' τάξη, αλλάζει στην Στ', όπου οι μαθητές ΧΔΜ δήλωσαν πως προκαλούν σημαντικά λιγότερη αναστάτωση σε σχέση με τους συμμαθητές τους με ΔΜ. Αξίζει ωστόσο να αναφερθεί, ότι δεδομένου πως οι μέσοι όροι και για τις δυο ομάδες ήταν αρκετά υψηλοί, το συνολικό επίπεδο αναστάτωσης της τάξης, τουλάχιστον από αυτά που αναφέρουν οι μαθητές, δεν πρέπει να είναι μεγάλο. Θα πρέπει, ωστόσο, να ληφθεί σοβαρά υπόψη ότι οι αυτοαναφορές των συμμετεχόντων είναι, σύμφωνα με τη βιβλιογραφία (Junttila et al., 2006), υποκειμενικές και επηρεάζονται άμεσα από νόρμες του κοινωνικά επιθυμητού, οπότε πιθανόν οι μαθητές να μην είναι αντικειμενικοί και να μεροληπτούν. Ειδικά για τους μαθητές με ΔΜ, ενδέχεται οι δηλώσεις τους να επηρεάζονται και από τις γνωστικές τους ικανότητες, με αποτέλεσμα να υποτιμούν την δική τους αρνητική συμπεριφορά και να υπερεκτιμούν τη θετική κοινωνική συμπεριφορά τους.

Σχετικά με τα παραπάνω ευρήματα, αξίζει να σημειωθεί ότι στις έρευνες που εντοπίστηκαν δεν εξετάζονται οι επιδράσεις του παράγοντα τάξη σε μαθητές με ΔΜ. Επιπλέον, έρευνες που αφορούν μαθητές χωρίς ΔΜ και εξετάζουν τον παράγοντα τάξη, δεν ακολουθούν ακριβώς την ίδια μεθοδολογία με της παρούσας έρευνας και κατ' επέκταση δεν μπορεί να υπάρξει άμεση σύγκριση. Ωστόσο, αυτές που αναφέρονται στη συνέχεια δεν εντόπισαν στατιστικά σημαντικές διαφορές ως προς την τάξη φοίτησης, σε αντίθεση με την παρούσα έρευνα.

Για παράδειγμα, στην έρευνα της Θεοδοροπούλου (2019) που έκανε χρήση του ίδιου εργαλείου και αφορούσε 547 μαθητές χωρίς ΔΜ (ηλικίας 9-13 ετών), δεν

εντοπίστηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές για καμία μεταβλητή της κοινωνικής συμπεριφοράς ως προς την τάξη. Αυτό μπορεί να οφείλεται στο μεγαλύτερο και καλύτερα φιλτραρισμένο δείγμα της, καθώς και στο γεγονός ότι η έρευνα δεν αφορούσε μαθητές με ΔΜ.

Άλλη έρευνα (Danielson & Phelps, 2003), η οποία εξέτασε 240 μαθητές τυπικής ανάπτυξης (Δ'-Στ' Δημοτικού), δεν βρήκε στατιστικά σημαντικές διαφορές με βάση την τάξη φοίτησης, όσον αφορά την τήρηση των κοινωνικών κανόνων, την δημοφιλία και την κοινωνική ευφυΐα (social rules, likeability, and social-ingenuousness). Στη συγκεκριμένη έρευνα, εκτός από τις διαφορές του δείγματος, έγινε χρήση και διαφορετικού εργαλείου.

Όπως στη διερεύνηση του αυτοπροσδιορισμού, έτσι και στον τομέα της κοινωνικής συμπεριφοράς, δεν εντοπίστηκαν έρευνες που να εξετάζουν τον παράγοντα τάξη σε μαθητές δημοτικού με δυσκολίες μάθησης. Μια μελλοντική έρευνα που θα έκανε χρήση συναφούς μεθοδολογίας με την παρούσα σε ένα μεγαλύτερο δείγμα μαθητών, θα μπορούσε να προσφέρει περισσότερα δεδομένα σχετικά με τον παράγοντα τάξη και να συμβάλει στην εξαγωγή συμπερασμάτων που θα μπορούσαν να γενικευτούν.

### **7.3 Η σχέση ανάμεσα στην ψυχολογική ενδυνάμωση, την συνειδητοποίηση του εαυτού και την κοινωνική συμπεριφορά.**

Όσον αφορά την ύπαρξη σχέσης μεταξύ των δυο διαστάσεων του αυτοπροσδιορισμού και της κοινωνικής συμπεριφοράς, τόσο σε παιδιά με όσο και σε παιδιά χωρίς δυσκολίες μάθησης, αναδείχθηκε η ύπαρξη κάποιας συσχέτισης μέσα από τις αναλύσεις συνάφειας.

Συγκεκριμένα, όσον αφορά τις αναλύσεις συνάφειας που πραγματοποιήθηκαν για το δείγμα μαθητών χωρίς δυσκολίες μάθησης, παρουσιάστηκε στατιστικά σημαντική συσχέτιση ( $p=0.001<0.01$ ) ανάμεσα στη συνειδητοποίηση του εαυτού της Κλίμακας Arc και την ενσυναίσθηση της Κλίμακας Κοινωνικής Συμπεριφοράς. Άρα τα παιδιά χωρίς ΔΜ, που τείνουν να έχουν υψηλή συνείδηση του εαυτού τους, είναι πιο εύκολο να δείξουν ενσυναίσθηση για τους άλλους. Επιπλέον, στατιστικά σημαντική ( $p=0.035<0.05$ ) αναδείχθηκε η σχέση της συνειδητοποίησης του εαυτού με την οξύθυμία για τους μαθητές ΧΔΜ. Από το εύρημα αυτό προκύπτει πως, όταν τα παιδιά έχουν μεγαλύτερη συνείδηση του εαυτού τους/αυτοεπίγνωση, εκδηλώνουν λιγότερο οξύθυμη συμπεριφορά. Αυτό συμβαίνει γιατί πιθανόν διαθέτουν καλύτερες εναλλακτικές στρατηγικές για να διεκδικήσουν αυτά που θέλουν και διαχειρίζονται περισσότερο αποτελεσματικά τα συναισθήματά τους.

Στη συνέχεια, διερευνήθηκε περαιτέρω η ύπαρξη συνάφειας ανάμεσα στις δύο κλίμακες, Κλίμακα Arc (ως προς κάθε διάστασή της αλλά και συνολικά) και Κλίμακα Κοινωνικής Συμπεριφοράς (συνολικά), με βάση τα σκορ των απαντήσεων και για τις δυο ομάδες μαθητών. Τα αποτελέσματα για τους μαθητές με ΔΜ έδειξαν στατιστικά σημαντική θετική συσχέτιση ( $p=0.036<0.05$ ) ανάμεσα στο σύνολο της Κλίμακας Arc και την Κλίμακα Κοινωνικής Συμπεριφοράς. Το εύρημα αυτό είναι σημαντικό καθώς για τους μαθητές με ΔΜ, ναι μεν δεν παρατηρήθηκε συσχέτιση μεμονωμένα ανάμεσα σε κάθε μεταβλητή του αυτοπροσδιορισμού και την κοινωνική συμπεριφορά, αλλά στο σύνολο των δυο κλιμάκων φάνηκε η σχέση των δυο εννοιών.

Παρόμοια, για τους μαθητές χωρίς ΔΜ, βρέθηκε στατιστικά σημαντική θετική συσχέτιση ( $p=0.006<0.01$ ) ανάμεσα στην υποκλίμακα συνειδητοποίηση του εαυτού της Κλίμακας Arc και την Κλίμακα Κοινωνικής Συμπεριφοράς στο σύνολό της. Επιπλέον,

στατιστικά σημαντική θετική συσχέτιση ( $p=0.012<0.05$ ) βρέθηκε και στη σύγκριση των δυο μεταβλητών της Κλίμακας Arc συνολικά με την Κλίμακα Κοινωνικής Συμπεριφοράς. Το εύρημα αυτό είναι σημαντικό γιατί επιβεβαίωσε τη συσχέτιση που εντοπίστηκε παραπάνω, ανάμεσα στην συνειδητοποίηση του εαυτού και την κοινωνική συμπεριφορά.

Οι δύο διαστάσεις του αυτοπροσδιορισμού που εξετάστηκαν αφορούν τις αντιλήψεις που έχουν τα ίδια τα άτομα για τον εαυτό τους, ενώ οι υποτομείς των κοινωνικών δεξιοτήτων που εξετάστηκαν αντανακλούν τις αντιλαμβανόμενες σχέσεις των ατόμων με τους άλλους. Συμπερασματικά, από τα παραπάνω ευρήματα αναδείχθηκε η ύπαρξη κάποιας σχέσης ανάμεσα στις δυο έννοιες του αυτοπροσδιορισμού και της κοινωνικής συμπεριφοράς και για τις δυο ομάδες μαθητών. Θα έλεγε κανείς ότι τα παιδιά που έχουν καλύτερη συνείδηση του εαυτού τους, εκτιμούν πιο θετικά τη συμπεριφορά τους στο πλαίσιο του σχολείου. Περισσότερο φάνηκε να σχετίζεται η συνείδηση του εαυτού με την ενσυναίσθηση, για την ομάδα των μαθητών χωρίς ΔΜ. Με άλλα λόγια, οι μαθητές χωρίς ΔΜ που έχουν καλύτερη αυτογνωσία και αυτοεπίγνωση είναι πιο πιθανό να επιδείξουν ενδιαφέρον για τα συναισθήματα των άλλων και να ανταποκριθούν κατάλληλα απέναντι σε αυτά ώστε να παρέχουν συμπαράσταση.

Προγενέστερη έρευνα που να εξετάζει τη συσχέτιση των παραπάνω μεταβλητών είναι αυτή της Νίκα (2014), η οποία ωστόσο, όπως προαναφέρθηκε, είχε διαφορετικό δείγμα μαθητών. Τα ευρήματα σε αυτή την έρευνα έδειξαν ότι δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική σχέση ανάμεσα στις δυο μεταβλητές του αυτοπροσδιορισμού και τις μεταβλητές της κοινωνικής συμπεριφοράς. Παρόμοια με τα δικά μας αποτελέσματα είναι τα αποτελέσματα και σε άλλες έρευνες (Βακάλη, 2014· Pierson et al., 2008) στις

οποίες όμως διέφερε, εκτός από το δείγμα, και η μεθοδολογία. Πιο συγκεκριμένα, στις δυο αυτές έρευνες αξιολόγησαν εκπαιδευτικοί το επίπεδο αυτοπροσδιορισμού και κοινωνικών δεξιοτήτων μαθητών μεγαλύτερης ηλικίας με νοητική καθυστέρηση, επομένως δεν μπορεί σίγουρα να υπάρξει ασφαλής σύγκριση με την παρούσα έρευνα.

Εύκολα γίνεται λοιπόν αντιληπτό πως, αν και τα δεδομένα της παρούσας έρευνας δεν μπορούν να γενικευτούν και να θεωρηθούν αξιόπιστα λόγω περιορισμένου και τυχαία επιλεγμένου δείγματος, εν τούτοις δίνεται ένα έναυσμα για περαιτέρω μελέτη των παραπάνω σχέσεων στο μέλλον από έρευνες με αντιπροσωπευτικότερους αριθμούς μαθητών με δυσκολίες μάθησης ή/και νοητική αναπηρία. Τα συμπεράσματα της παρούσας έρευνας θα ήταν πιο ασφαλή αν το δείγμα ήταν μεγαλύτερο και επιλεγμένο με πιο αυστηρά κριτήρια, ενώ πιθανά θα υπήρχαν πιο έντονες διαφοροποιήσεις στις απαντήσεις των δυο ομάδων ή/και σε περισσότερες μεταβλητές.

#### **7.4 Εκπαιδευτικές επιπτώσεις/ εφαρμογές.**

Η παρούσα εργασία αποτελεί μια ερευνητική προσπάθεια που πρόσφερε νέα δεδομένα για πλευρές του αυτοπροσδιορισμού και της κοινωνικής συμπεριφοράς μαθητών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης με δυσκολίες μάθησης στη σημερινή Ελλάδα. Λαμβάνοντας υπόψη τα ευρήματα τόσο της παρούσας έρευνας όσο και προηγούμενων ερευνών, που ανέδειξαν τις διαφορές στις αντιλήψεις που έχουν για τον εαυτό τους συγκριτικά με συνομηλίκους τους χωρίς δυσκολίες μάθησης, καθώς και τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν στον κοινωνικοσυναισθηματικό τομέα, προβάλλει επιτακτική η ανάγκη το σχολείο να ενσωματώσει στον εκπαιδευτικό του προγραμματισμό, όχι μόνο

γνωστικούς, αλλά και συναισθηματικούς και συμπεριφορικούς στόχους (Bloom, 1956· Stevens & Slavin, 1995).

Η ικανότητα αυτοπροσδιορισμού και η κοινωνική συμπεριφορά επηρεάζουν άμεσα τη σχολική ζωή των μαθητών και μπορεί να αποτελέσουν ένα βασικό εμπόδιο για την ομαλή ψυχοκοινωνική προσαρμογή τους, που θα πρέπει με την κατάλληλη εστίαση από μέρους των εκπαιδευτικών να υπερκεραστεί. Μέσα από τη διδασκαλία των κοινωνικών δεξιοτήτων οι μαθητές υποστηρίζονται στη διαμόρφωση υγιών κοινωνικών σχέσεων με τους συνομηλίκους τους και παράλληλα, μέσα από τη διδασκαλία του αυτοπροσδιορισμού οι κοινωνικές τους δεξιότητες σταθεροποιούνται και τους παρέχονται όλα τα απαραίτητα εχέγγυα για να καταστούν άτομα αυτοπροσδιοριζόμενα και ικανά να πάρουν τον έλεγχο στη ζωή τους.

Έτσι, δεδομένης της απουσίας ειδικά σχεδιασμένων προγραμμάτων που να στηρίζονται σ' ένα σαφώς διατυπωμένο θεωρητικό πλαίσιο και να προσβλέπουν στην ανάπτυξη των παραπάνω δεξιοτήτων, το κράτος θα μπορούσε να οργανώσει αντίστοιχα προγράμματα στα σχολεία, έστω και σε πιλοτικό επίπεδο. Ο αυτοπροσδιορισμός και η κοινωνική συμπεριφορά αποτελούν σύνθετες και πολύπλευρες έννοιες που περιέχουν ένα ευρύ φάσμα δεξιοτήτων που θα έπρεπε να περιλαμβάνεται στη διδασκαλία των εκπαιδευτικών, ενώ ταυτόχρονα χρειάζονται αποδείξεις που θα τους πείσουν ότι η διδασκαλία αυτών των δεξιοτήτων, θα βελτιώσει επιπλέον τις ακαδημαϊκές επιδόσεις των μαθητών με δυσκολίες μάθησης (Konrad, Fowler, Walker, Test, Wood, 2007). Απαραίτητη είναι, επιπλέον, η εκπαίδευση και η υποστήριξη των εκπαιδευτικών, καθώς είναι υπεύθυνοι για την χρήση στρατηγικών που στοχεύουν στην κατάκτηση του αυτοπροσδιορισμού και την ενίσχυση της κοινωνικής επάρκειας όλων των μαθητών (Shogren & Turnbull, 2006).

Τα εκπαιδευτικά προγράμματα πρέπει να ενισχύουν την ψυχολογική ενδυνάμωση, τη συνειδητοποίηση του εαυτού καθώς και τη θετική κοινωνική συμπεριφορά των μαθητών (Field et al., 2003). Παράλληλα, από την παρούσα έρευνα προέκυψαν στοιχεία στα οποία θα πρέπει να δίνεται προσοχή κατά τον σχεδιασμό των προγραμμάτων παρέμβασης για μαθητές, δηλαδή οι διαφορές που παρουσιάζονται ανάμεσα σε μαθητές με και χωρίς δυσκολίες μάθησης, καθώς και οι επιδράσεις του φύλου και της τάξης φοίτησης στις παραπάνω έννοιες (Shogren, 2013).

Τέλος, είναι χρήσιμο τα εργαλεία που χρησιμοποιήθηκαν στην παρούσα έρευνα, να αξιοποιηθούν ώστε να αξιολογήσουν τα αποτελέσματα κάποιου προγράμματος παρέμβασης στο οποίο θα συμμετέχουν μαθητές με ΔΜ πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, να γίνουν δηλαδή μετρήσεις πριν και μετά το πρόγραμμα παρέμβασης και να γίνει σύγκριση μεταξύ τους. Ένα τέτοιο πρόγραμμα ενίσχυσης των κοινωνικών δεξιοτήτων είναι το “idecide project”, ενώ αντίστοιχα προγράμματα για τον αυτοπροσδιορισμό προτείνονται στην εργασία της Φέτση (2008). Με αυτό τον τρόπο, θα προκύψουν δεδομένα αναφορικά με το αν η διδασκαλία στρατηγικών ενίσχυσης του αυτοπροσδιορισμού και των κοινωνικών δεξιοτήτων, καθώς και η παροχή συστηματικών ευκαιριών για εξάσκηση μπορούν να συμβάλουν στη βελτίωση της ψυχολογικής ενδυνάμωσης, της συνειδητοποίησης του εαυτού καθώς και της κοινωνικής συμπεριφοράς, τόσο των μαθητών με ΔΜ όσο και των μαθητών ΧΔΜ.

## **7.5 Περιορισμοί έρευνας.**

Ένας αριθμός περιορισμών συνιστούν την έρευνα για τον αυτοπροσδιορισμό και τις κοινωνικές δεξιότητες μια δύσκολη δοκιμασία ακόμα και για τους πιο έμπειρους



ερευνητές στο χώρο, λόγω έλλειψης συμφωνίας όσον αφορά τη λειτουργικότητα και τις διαστάσεις της έννοιας του αυτοπροσδιορισμού, τους ορισμούς και τις διαστάσεις της κοινωνικής συμπεριφοράς καθώς και το αν οι δυσκολίες μάθησης παρεμποδίζουν την ανάπτυξη των παραπάνω δεξιοτήτων. Ωστόσο, η μέτρηση του αυτοπροσδιορισμού και της κοινωνικής λειτουργικότητας είναι προαπαιτούμενο για να κατανοηθεί το πώς οι μαθητές πράττουν και αισθάνονται στο σχολικό πλαίσιο, καθώς και ο βαθμός στον οποίο επηρεάζονται παράγοντες, όπως η σχολική επίδοση, από τις παραπάνω μεταβλητές.

Ο κύριος περιορισμός της παρούσας έρευνας έγκειται στη χρήση μικρού δείγματος μαθητών/τριών με και χωρίς δυσκολίες μάθησης, που οφείλεται στα υφιστάμενα στενά χρονικά περιθώρια, αλλά και στην δυσκολία εύρεσης σχολείων στα οποία η έρευνα ήταν ευπρόσδεκτη. Το εμπόδιο αυτό που είναι κοινό σε πολλές μεταπτυχιακές εργασίες, μειώνει την εγκυρότητα των αποτελεσμάτων και δυσκολεύει τη γενίκευσή τους. Στην παρούσα έρευνα το πρόβλημα αυτό έγινε φανερό στη διερεύνηση της αξιοπιστίας των εργαλείων με το δείκτη Cronbach's alpha, όπου τα αποτελέσματα δεν ήταν ικανοποιητικά σε όλες τις μεταβλητές της έρευνας.

Μειονέκτημα μπορεί να θεωρηθεί και το γεγονός ότι όλοι οι συμμετέχοντες προέρχονταν από μία συγκεκριμένη πόλη, παράγοντας που περιορίζει την εμφάνιση τυχόν γεωγραφικών διαφορών μεταξύ τους. Η ιδιαιτερότητα των δύο κλιμάκων αποτελεί έναν επιπλέον περιορισμό στην παρούσα εργασία, καθώς πρόκειται για κλίμακες αυτοαναφοράς οι οποίες συμπληρώνονται από το ίδιο το άτομο, και επομένως, οι εκτιμήσεις των συμμετεχόντων ήταν υποκειμενικές και άρα κατά μία έννοια προκατειλημμένες, καθώς επηρεάζονται άμεσα από νόρμες του κοινωνικά επιθυμητού. Ακόμη, είναι πιθανό να υπάρχουν παρερμηνείες, ενώ δεν αποκλείεται και ο παράγοντας

ψεύδους ή λάθους. Κατ' επέκταση, αυτό μπορεί να οδηγήσει σε μη αξιόπιστα αποτελέσματα σε σχέση με την πραγματικότητα, παρόλο που σαν μέθοδος περιέχει σημαντικές πληροφορίες για τα συναισθήματα και τις αντιλήψεις των συμμετεχόντων σχετικά με τον αυτοπροσδιορισμό και την κοινωνική τους συμπεριφορά. Αν εξετάζονταν και οι απόψεις των γονέων ή των δασκάλων των μαθητών για την ψυχολογική ενδυνάμωση, την συνειδητοποίηση του εαυτού και την κοινωνική συμπεριφορά των παιδιών, τα αποτελέσματα θα ήταν λίγο πιο αμερόληπτα.

Παράλληλα, στην παρούσα έρευνα χρησιμοποιήθηκαν μόνο οι δυο υποκλίμακες της Κλίμακας Arc, η οποία ούτως ή άλλως δεν εξαντλεί όλες τις συνιστώσες του αυτοπροσδιορισμού. Ο αυτοπροσδιορισμός μπορεί να οριστεί και να αξιολογηθεί και με άλλους τρόπους και όχι μόνο με τις παρεχόμενες από το συγκεκριμένο ερωτηματολόγιο ερωτήσεις (Field & Hoffman, 2007). Το ίδιο ισχύει και για τις κοινωνικές δεξιότητες, καθώς το ερωτηματολόγιο που επιλέχθηκε εξετάζει μόνο τέσσερις συγκεκριμένες μεταβλητές τους. Συνεπώς, αν χορηγούνταν περισσότερα εργαλεία σίγουρα θα διασφαλιζόταν μια πιο έγκυρη επισκόπηση του ζητήματος.

Τέλος, τα ερωτηματολόγια που χρησιμοποιήθηκαν δεν έχουν προσαρμοσθεί εξ' ολοκλήρου για τη χρήση τους σε μαθητές ελληνικής καταγωγής με δυσκολίες μάθησης της ηλικιακής ομάδας της δικής μας έρευνας. Δεν υπάρχουν εργαλεία που να εξετάζουν τις έννοιες της παρούσας έρευνας και να απευθύνονται αποκλειστικά σε μαθητές με αυτές τις δυσκολίες, οι οποίες εντοπίζονται και στην αναγνωστική αποκωδικοποίηση και κατανόηση.

## 7.6 Προτάσεις για μελλοντική έρευνα.

Προτείνεται, καθώς το θέμα του αυτοπροσδιορισμού και της κοινωνικής συμπεριφοράς μαθητών/τριών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης χρήζει εκτενέστερης διερεύνησης, μια μελλοντική έρευνα να περιλαμβάνει και τις απόψεις των εκπαιδευτικών των μαθητών/τριών, οι οποίοι αποτελούν σημαντικό παράγοντα του περιβάλλοντος που μπορεί να ενισχύσει την ανάπτυξη του αυτοπροσδιορισμού και των κοινωνικών δεξιοτήτων ή και τις απόψεις των γονέων ή ακόμα και των συμμαθητών/τριών τους. Κάτι τέτοιο θα παρουσίαζε ιδιαίτερο ενδιαφέρον, γιατί θα διαπιστωνόταν αν η εικόνα που έχουν οι σημαντικοί άλλοι στο σχολείο και την οικογένεια για τους μαθητές, συγκλίνει με τις απόψεις των μαθητών για τον εαυτό τους. Μια τέτοια έρευνα θα μπορούσε να δώσει ακόμα μεγαλύτερη έμφαση στην αναγκαιότητα της ενίσχυσης του αυτοπροσδιορισμού και της κοινωνικής ικανότητας των μαθητών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και να προσφέρει μια πιο ολοκληρωμένη, αξιόπιστη και εγκυρότερη εικόνα των επιπέδων των υπό μελέτη μεταβλητών στα παιδιά.

Μια άλλη πιθανή μελλοντική εφαρμογή θα μπορούσε να περιλαμβάνει αξιολόγηση των τρόπων διδασκαλίας που αξιοποιούνται τόσο στο πλαίσιο των γενικών τάξεων, όσο και στα Τμήματα Ένταξης, με σκοπό να εντοπιστεί αν οι λόγοι για τους οποίους οι μαθητές χωρίς δυσκολίες μάθησης παρουσιάζουν μικρότερη διάθεση για συνεργασία από τους συμμαθητές που φοιτούν στα τμήματα ένταξης, έχει να κάνει με το γεγονός ότι δεν διδάσκονται στο πλαίσιο συνεργατικής διδασκαλίας και για το λόγο αυτό δεν προτιμούν την συνεργασία σε ομάδα. Επίσης, είναι μεγάλης σημασίας η διεξαγωγή μελλοντικής έρευνας εστιασμένη στις συγκεκριμένες διαστάσεις του αυτοπροσδιορισμού (ψυχολογική ενδυνάμωση, συνειδητοποίηση του εαυτού) και των

κοινωνικών δεξιοτήτων (οξύθυμία, πρόκληση αναστάτωσης, συνεργατικές, δεξιότητες, ενσυναίσθηση), προκειμένου να γίνει περισσότερο κατανοητό αν και με ποιον τρόπο σχετίζονται μεταξύ τους, καθώς και πως επιδρούν ατομικά προσωπικά χαρακτηριστικά και παράγοντες όπως το φύλο και η ηλικία στις παραπάνω μεταβλητές.

Επιπρόσθετα, θα μπορούσε να γίνει μια σύγκριση των παραγόντων επικινδυνότητας και των θετικών παραγόντων μεταξύ των μαθητών με και χωρίς δυσκολίες μάθησης σε σχέση με το επίπεδο αυτοπροσδιορισμού και τις κοινωνικές δεξιότητες. Ίσως θα είχε ενδιαφέρον να μελετηθεί και η επίδραση άλλων ανεξάρτητων μεταβλητών στις επιδόσεις στις κλίμακες, όπως για παράδειγμα, το επαγγελματικό-μορφωτικό προφίλ των εκπαιδευτικών και η σχέση τους με τις έννοιες του αυτοπροσδιορισμού και των κοινωνικών δεξιοτήτων καθώς και το μορφωτικό επίπεδο των γονέων και η σχέση τους με αυτές τις έννοιες (Shogren, 2013). Μεγάλο ενδιαφέρον, θα παρουσίαζε, επίσης, η διερεύνηση των ευκαιριών που δίνονται στους μαθητές με δυσκολίες μάθησης για να αναπτύξουν τον αυτοπροσδιορισμό και τις κοινωνικές τους δεξιότητες καθώς και η συσχέτιση του βαθμού αυτού με τα επίπεδα αυτών των μεταβλητών στους μαθητές. Οι ευκαιρίες που δίνονται, ειδικά για άσκηση του αυτοπροσδιορισμού, αναμένεται ότι θα επηρεάζουν σε μεγαλύτερο βαθμό το επίπεδο αυτοπροσδιορισμού των μαθητών σε σχέση με άλλες μεταβλητές, όπως το νοητικό επίπεδο του μαθητή (Wehmeyer & Garner, 2003).

Επίσης, καλό θα ήταν, μελλοντικά να χρησιμοποιούνταν μεγαλύτερο δείγμα από διαφορετικές περιοχές, όπου θα συμπεριλάμβανε μεγάλα αστικά κέντρα αλλά και μειονεκτικές περιοχές. Επίσης, το δείγμα θα μπορούσε να είναι περισσότερο φιλτραρισμένο ως προς το είδος των μαθησιακών δυσκολιών ή και άλλα ατομικά χαρακτηριστικά. Μάλιστα, αν το δείγμα της έρευνας ήταν μεγαλύτερο, πιθανόν θα

υπήρχαν ακόμα πιο έντονες διαφοροποιήσεις στις απαντήσεις αγοριών και κοριτσιών είτε με είτε χωρίς δυσκολίες μάθησης, καθώς με τη σύγκριση ως προς το φύλο στην παρούσα έρευνα, σπάστηκε το συνολικό δείγμα στα τέσσερα. Όσον αφορά τον παράγοντα ηλικία, ενδιαφέρον θα παρουσίαζε ίσως η εξέταση των διαφορών σε απόσταση τριών τάξεων, για να διαπιστωθεί αν οι απαντήσεις των μαθητών θα διέφεραν περισσότερο σε αυτή την περίπτωση.

Η δημιουργία νορμών για τους Έλληνες μαθητές με δυσκολίες μάθησης είναι μια άλλη ιδέα που προτείνεται ως συνέχιση της παρούσας προσπάθειας. Οι νόρμες που θα προκύψουν από τα ελληνικά δεδομένα θα προσφέρουν πιο αξιόπιστα συμπεράσματα για την εξέλιξη του αυτοπροσδιορισμού αλλά και της κοινωνικής συμπεριφοράς των Ελλήνων μαθητών γιατί θα είναι προσαρμοσμένες στην ελληνική κουλτούρα. Στο μέλλον θα είχε μεγάλο ενδιαφέρον να χορηγηθεί η κλίμακα και σε μαθητές με νοητική αναπηρία της ίδιας ηλικίας με την παρούσα έρευνα. Τα αποτελέσματα θα αναδείκνυαν το μέγεθος της διαφοράς που πιθανότατα να υπάρχει μεταξύ των μαθητών χωρίς αναπηρία, με δυσκολίες μάθησης και με νοητική αναπηρία κυρίως ως προς την κοινωνική συμπεριφορά και τις τέσσερις διαστάσεις της, που δεν έχει ξαναερευνηθεί με τη συγκεκριμένη κλίμακα στην Ελλάδα.

## Βιβλιογραφία

### *Ελληνόγλωσση*

- Αγγελοπούλου- Σακαντάμη, Ν. (2004). *Ειδική Αγωγή: Αναπτυξιακές διαταραχές και χρόνιες μειονεξίες*. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Πανεπιστημίου Μακεδονίας.
- Βακάλη (2014). *Αυτοπροσδιορισμός και νοητική καθυστέρηση :διερεύνηση της σχέσης μεταξύ αυτοπροσδιορισμού, αυτοεκτίμησης και κοινωνικών δεξιοτήτων σε άτομα με νοητική καθυστέρηση* (Μεταπτυχιακή εργασία). Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, Βόλος.  
<http://dx.doi.org/10.26253/heal.uth.4778>.
- Βουτσά, Ε. (2012). *Ο αυτοκαθορισμός στα παιδιά με ήπια και μέτρια νοητική ανεπάρκεια: οι απόψεις των γονιών και των παιδιών* (Μεταπτυχιακή εργασία). Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, Θεσσαλονίκη.
- Εφραιμίδης, Γ. (2013). *Αυτοπροσδιορισμός ατόμων με νοητική καθυστέρηση* (Μεταπτυχιακή εργασία). Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, Θεσσαλονίκη. Ανακτήθηκε από: <http://ikee.lib.auth.gr/record/134204/files/GRI-2014-12229.pdf>.
- Ζαφειρόπουλος Κ. (2015). *Πώς γίνεται μια επιστημονική εργασία; Επιστημονική έρευνα και συγγραφή εργασιών*. 2η έκδοση. Κριτική: Αθήνα.
- Θεοδωροπούλου, Μ. (2019). *Ψυχική ανθεκτικότητα & ενδο-ομαδικές σχέσεις σε μαθητές πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης* (Διδακτορική διατριβή). Πανεπιστήμιο Πατρών, Πάτρα. Ανακτήθηκε από: <http://hdl.handle.net/10889/12718>.
- Κανδαράκης, Α. (2004). *Συνυπάρχουν οι δυσκολίες μάθησης με τα προβλήματα συμπεριφοράς; Θεωρητική διερεύνηση-Πρακτική αντιμετώπιση*. Αθήνα: Σαββάλας.

- Καρτασίδου, Λ. (2007). *Η συμβολή του αυτοπροσδιορισμού στην εκπαίδευση και συνεκπαίδευση ατόμων με ειδικές ανάγκες*. Στα Πρακτικά Συνεδρίου της Σχολής Επιστημών Αγωγής Πανεπιστημίου Ιωαννίνων με θέμα «Η πρωτοβάθμια εκπαίδευση και οι προκλήσεις της εποχής μας», 1243-1252. Ανακτήθηκε από: <http://conf2007.edu.uoi.gr/>.
- Καρτασίδου, Λ., Δημητριάδη, Ι. & Φέτση, Ο. (2009). Προσαρμογή και εφαρμογή της κλίμακας αυτοπροσδιορισμού Arc σε άτομα με νοητική καθυστέρηση. Ελληνική Παιδαγωγική και Εκπαιδευτική Έρευνα: 6ο Πανελλήνιο Συνέδριο της Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδος, 5-7 Δεκεμβρίου 2008: Πρακτικά. Αθήνα.
- Μαγκώτσιου, Ε. (2007). *Δημιουργία, εφαρμογή και αξιολόγηση προγράμματος κοινωνικών δεξιοτήτων στο μάθημα της φυσικής αγωγής* (Διδακτορική διατριβή). Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, Τρίκαλα. Ανακτήθηκε από: <http://hdl.handle.net/10442/hedi/21510>.
- Μαριδάκη- Κασσωτάκη, Α. (2011). *Δυσκολίες μάθησης: Ψυχοπαιδαγωγική προσέγγιση*. Διάδραση: Αθήνα.
- Μήτσιου – Δάκτυλα, Γ. (2009). *ΔΥΣΛΕΞΙΑ. Νευροψυχολογία Μαθησιακών Διαταραχών: Διάγνωση και Αντιμετώπιση*. Αθήνα: ΧΡΗΣΤΟΣ Ε. ΔΑΡΔΑΝΟΣ.
- Νίκα, Ζ. (2014). *Αυτοπροσδιορισμός και Κοινωνικές Δεξιότητες στα άτομα με νοητική καθυστέρηση: Μια διερευνητική μελέτη* (Μεταπτυχιακή εργασία). Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, Βόλος. <http://dx.doi.org/10.26253/heal.uth.4847>.
- Παντελιάδου, Σ. & Μπότσας, Γ. (2007). *Δυσκολίες μάθησης: Βασικές έννοιες και χαρακτηριστικά* [ηλεκτρ. βιβλίο]. Θεσσαλονίκη: Γράφημα. Ανακτήθηκε από: [http://www.edc.uoc.gr/~ptde/ptde/anounc/b\\_tomeas/diat/LD\\_Panteliadou\\_A.pdf](http://www.edc.uoc.gr/~ptde/ptde/anounc/b_tomeas/diat/LD_Panteliadou_A.pdf).
- Παπαδοπούλου, Α. (2016). *Ο αυτοπροσδιορισμός των μαθητών σε επικινδυνότητα για δυσκολίες μάθησης και ήπια νοητική ανεπάρκεια* (Μεταπτυχιακή εργασία).

- Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, Θεσσαλονίκη. Ανακτήθηκε από:  
<http://ikee.lib.auth.gr/record/285091?ln=el>.
- Παπαδοπούλου, Σ. (2014). *Αυτοπροσδιορισμός μαθητών δημοτικού με δυσκολίες μάθησης* (Μεταπτυχιακή εργασία). Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, Θεσσαλονίκη. Ανακτήθηκε από: <http://ikee.lib.auth.gr/record/135866?ln=el>.
- Φέτση, Ό. (2008). *Αυτοπροσδιορισμός και νοητική αναπηρία: πιλοτική έρευνα αξιολόγησης του αυτοπροσδιορισμού σε άτομα με νοητική αναπηρία* (Μεταπτυχιακή εργασία). Πανεπιστήμιο Μακεδονίας, Θεσσαλονίκη. Ανακτήθηκε από:  
<http://dspace.lib.uom.gr/handle/2159/3806>.
- Χατζηχρήστου, Χ. (2011). *Κοινωνική και συναισθηματική αγωγή στο σχολείο. Εκπαιδευτικό Υλικό για Εκπαιδευτικούς και Μαθητές ΙΙ, Κοινότητα*. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Τζιβινίκου, Σ. (2015). *Δυσκολίες μάθησης-διδασκτικές παρεμβάσεις*. [ηλεκτρ. βιβλ.]. Αθήνα: Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών. Ανακτήθηκε από:  
<http://hdl.handle.net/11419/5332>.
- Τζουριάδου, Μ. (2011). *Προσαρμογές αναλυτικών προγραμμάτων για μαθητές με δυσκολίες μάθησης: Θεωρητικό πλαίσιο*. Ανακτήθηκε από:  
<http://hdl.handle.net/10795/957>.
- Τρίγκα-Μερτίκα, Ε. (2010). *Δυσκολίες μάθησης: Γενικές και ειδικές δυσκολίες μάθησης-Δυσλεξία*. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.

## **Ξενογλώσση**

- Algozzine, B., Browder, D., Karvonen, M., Test, D. W., & Wood, W. M. (2001). Effects of interventions to promote self-determination for individuals with



- disabilities. *Review of Educational Research*, 71(2), 219-277.  
<https://doi.org/10.3102/00346543071002219>.
- Ayres, R., Cooley, E., & Dunn, C. (1990). Self-concept, attribution, and persistence in learning disabled students. *Journal of School Psychology*, 28,153-163.  
[https://doi.org/10.1016/0022-4405\(90\)90006-S](https://doi.org/10.1016/0022-4405(90)90006-S).
- Bandura, A. B. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84, 191-215. doi:[10.1037/0033-295X.84.2.191](https://doi.org/10.1037/0033-295X.84.2.191)
- Bellack, A. S. (1983). Recurrent problems in the behavioral assessment of social skill. *Behavioral Research and Therapy*, 21, 29-41. [https://doi.org/10.1016/0005-7967\(83\)90123-7](https://doi.org/10.1016/0005-7967(83)90123-7).
- Beyth-Marom, R., Fischhoff, B., Quadrel, M. J., & Furby, L. (1991). Teaching decision making to adolescents: A critical review. *Teaching decision making to adolescents*, 19-59. Ανακτήθηκε από:  
<https://www.cmu.edu/epp/people/faculty/research/Fischhoff-Beyth-Marom%20Teaching%20DM%20to%20Adolescents%201991.pdf>.
- Bielecki, J. & Swender, S. L. (2004). The assessment of social function in individual with mental retardation. *Behavior Modification*, 28, 694-708. doi:  
[10.1177/0145445503259828](https://doi.org/10.1177/0145445503259828).
- Bierman, K. L. (2004). *The Guilford series on social and emotional development. Peer rejection: Developmental processes and intervention strategies*. Guilford Press.
- Bierman, K. L., & Welsh, J. A. (2000). Assessing social dysfunction: The contributions of laboratory and performance-based measures. *Journal of Clinical Child Psychology*, 29(4), 526-539. [https://doi.org/10.1207/S15374424JCCP2904\\_6](https://doi.org/10.1207/S15374424JCCP2904_6).
- Bloom, B. S. (1956). Taxonomy of educational objectives. *Vol. 1: Cognitive domain*. New York: McKay, 20-24. Ανακτήθηκε από:

<https://www.uky.edu/~rsand1/china2018/texts/Bloom%20et%20al%20-Taxonomy%20of%20Educational%20Objectives.pdf>

- Borke, H. (1971). Interpersonal perception of young children: Egocentrism or empathy? *Developmental Psychology*, 5(2), 263–269. <https://doi.org/10.1037/h0031267>.
- Carter, E. W., Lane, K. L., Pierson, M. R., & Stang, K. K. (2008). Promoting self-determination for transition-age youth: Views of high school general and special educators. *Exceptional Children*, 75(1), 55-70. <https://doi.org/10.1177/001440290807500103>.
- Caspi, A., Elder, G. H. & Bern, D. J (1987). Moving Against the World: Life-Course Patterns of Explosive Children. *Developmental Psychology*, 23( 2), 308-313. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.23.2.308>.
- Cho, H. J., Wehmeyer, M., & Kingston, N. (2011). Elementary teachers' knowledge and use of interventions and barriers to promoting student self-determination. *The Journal of Special Education*, 45(3), 149-156. <https://doi.org/10.1177/0022466910362588>.
- Cliffordson, C. (2002). The hierarchical structure of empathy: Dimensional organization and relations to social functioning. *Scandinavian journal of psychology*, 43(1), 49-59. <https://doi.org/10.1111/1468-2389.00209>.
- Danielson, C.K.& Phelps, C.R. (2003). The Assessment of Children's Social Skills Through Self-Report: A Potential Screening Instrument for Classroom Use. *Measurement and Evaluation in Counseling and Development*, 35(4), 218-229. <https://doi.org/10.1080/07481756.2003.12069068>.

- Eisenberg, N., & Fabes, R. (1990). Empathy: Conceptualization, measurement, and relation to prosocial behavior. *Motivation and Emotion*, 14(2), 131-149. <https://doi.org/10.1007/BF00991640>.
- Eisenman, L. T. (2007). Self-determination interventions: Building a foundation for school completion. *Remedial and special education*, 28(1), 2-8. <https://doi.org/10.1177/07419325070280010101>.
- Farmer, T. W. (2000). The social dynamics of aggressive and disruptive behavior in school: Implications for behavior consultation. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 11(3-4), 299-321. <https://doi.org/10.1080/10474412.2000.9669417>.
- Field, S., Martin, J., Miller, R., Ward, M., & Wehmeyer, M. (1998). A practical guide to teaching self-determination. Reston, VA: *Council for Exceptional Children*. Ανακτήθηκε από: <https://eric.ed.gov/?id=ED442207>.
- Field, S., & Hoffman, A. (2002). Preparing youth to exercise self-determination: Quality indicators of school environments that promote the acquisition of knowledge, skills, and beliefs related to self-determination. *Journal of Disability Policy Studies*, 13(2), 114-119. <https://doi.org/10.1177/10442073020130020701>.
- Field, S., Sarver, M. D., & Shaw, S. F. (2003). Self-determination: A key to success in postsecondary education for students with learning disabilities. *Remedial and Special Education*, 24(6), 339-349. <https://doi.org/10.1177/07419325030240060501>.
- Fox, R. A., Keller, K. M., Grede, P. L. & Bartosz, A. M. (2007). A mental health clinic for toddlers with developmental delays and behavior problems. *Research in Developmental Disabilities*, 28, 119-129. <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2006.02.001>.
- Fowler, C. H., Konrad, M., Walker, A. R., Test, D. W., & Wood, W. M. (2007). Self-determination interventions' effects on the academic performance of students with

- developmental disabilities. *Education and training in developmental disabilities*, 42(3), 270-285.
- Gresham, F. M. (1983). Social validity in the assessment of children's social skills: Establishing standards for social competency. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 1(3), 299-307. <https://doi.org/10.1177/073428298300100309>
- Gove, F. L., & Keating, D. P. (1979). Empathic role-taking precursors. *Developmental Psychology*, 15(6), 594. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.15.6.594>.
- Grigal, M., Neubert, D. A., Moon, M. S., & Graham, S. (2003). Self-determination for students with disabilities: Views of parents and teachers. *Exceptional Children*, 70(1), 97-112. <https://doi.org/10.1177/001440290307000106>.
- Grolnick, W. S. (2009). The role of parents in facilitating autonomous self-regulation for education. *Theory and Research in Education*, 7(2), 164-173. N <https://doi.org/10.1177/1477878509104321>.
- Guess, D., Benson, H. A., & Siegel-Causey, E. (1985). Concepts and issues related to choice-making and autonomy among persons with severe disabilities. *Journal of the Association for Persons with Severe Handicaps*, 10(2), 79-86. <https://doi.org/10.1177/154079698501000202>.
- Haager, D., Vaughn, S. (1995). Parent, teacher, peer, and self-reports of the social competence of students with learning disabilities. *Journal of learning disabilities*, 28(4), 205-215. <https://doi.org/10.1177/002221949502800403>.
- Hammill, D. D. (1990). On Defining Learning Disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 23(2), 74-84. <https://doi.org/10.1177/002221949002300201>.
- Hauke J., & Kossowski T. (2011). Comparison of values of Pearson's and Spearman's correlation coefficient on the same sets of data. *Quaestiones Geographicae*, 30, (2), 87-93 doi: [10.2478/v10117-011-0021-1](https://doi.org/10.2478/v10117-011-0021-1).

- Heward, W.L. (2011). *Παιδιά με ειδικές ανάγκες: μια εισαγωγή στην ειδική εκπαίδευση* (Χ. Λυμπεροπούλου, μετ.). Αθήνα: Τόπος.
- Individuals with Disabilities Education Act (IDEA) (2004). Improvement Act. Public Law No. 108-446, 118 Stat. 2647 (2004), [Amending 20 U.S.C. 1400 §-§ et. Seq.]
- Junttila, N., Voeten, M., Kaukiainen, A. & Vauras, M. (2006). Multisource assessment of children's social competence. *Educational and Psychological Measurement*, 66, 874-893. <https://doi.org/10.1177/0013164405285546>.
- Kaplan, A., Gheen, M., & Midgley, C. (2002). Classroom goal structure and student disruptive behaviour. *British Journal of Educational Psychology*, 72(2), 191–212. <https://doi.org/10.1348/000709902158847>.
- Kavale, K. A., & Forness, S. R. (1996). Social Skill Deficits and Learning Disabilities: A Meta-Analysis. *Journal of Learning Disabilities*, 29, 226-257. <https://doi.org/10.1177/002221949602900301>.
- Kennedy, J. H. (1988). Issues in the identification of socially incompetent children. *School Psychology Review*, 17(2), 276-288.
- Kirk, S. A., & Bateman, B. (1962). *Diagnosis and Remediation of Learning Disabilities*. *Exceptional Children*, 29(2), 73–78. <https://doi.org/10.1177/001440296202900204>.
- Konrad, M., Fowler, C. H., Walker, A. R., Test, D. W., & Wood, W. M. (2007). Effects of self-determination interventions on the academic skills of students with learning disabilities. *Learning Disability Quarterly*, 30(2), 89-113. <https://doi.org/10.2307/30035545>
- Lumley, V. A., McNeil, C. B., Herschell, A. D., & Bahl, A. B. (2002). An examination of gender differences among young children with disruptive behavior disorders. *Child Study Journal*, 32(2), 89-101.

- Magotsiou, E., Goudas, M. & Hasandra, M. (2006). Validity and reliability of the greek version of the multisource assessment of social competence scale. *Perceptual and Motor Skills*, 103, 667-675. <https://doi.org/10.2466/pms.103.3.667-675>.
- Martino L. R. (1993) A Goal-Setting Model for Young Adolescent at Risk Students, *Middle School Journal*, 24(5), 19-22, [doi: 10.1080/00940771.1993.11496086](https://doi.org/10.1080/00940771.1993.11496086).
- Maughan, B., & Carroll, J. (2006). Literacy and mental disorders. *Current Opinion in Psychiatry*, 19(4), 350-354. [doi: 10.1097/01.yco.0000228752.79990.41](https://doi.org/10.1097/01.yco.0000228752.79990.41).
- Merrell, K., Sanders, D. & Poppinga, M. (1993). Teacher ratings of student social behaviour as a predictor of special education status: Discriminant validity of the School Social Behavior Scale. *Journal of Psycho educational Assessment*, 11(3), 220-231. <https://doi.org/10.1177/073428299301100302>.
- Merrell, K. W., & Gimpel, G. (2014). *Social skills of children and adolescents: Conceptualization, assessment, treatment*. Psychology Press. Ανακτήθηκε από: [https://books.google.gr/books?hl=el&lr=&id=weEBAwAAQBAJ&oi=fnd&pg=PP1&dq=Merrell+%26+Gimpel+\(2014%5D\)&ots=LaJEecOZpJ&sig=LoxFVAgDVhmH\\_PiKhuyG6DuIdik&redir\\_esc=y#v=onepage&q=Merrell%20%26%20Gimpel%20\(2014%5D\)&f=false](https://books.google.gr/books?hl=el&lr=&id=weEBAwAAQBAJ&oi=fnd&pg=PP1&dq=Merrell+%26+Gimpel+(2014%5D)&ots=LaJEecOZpJ&sig=LoxFVAgDVhmH_PiKhuyG6DuIdik&redir_esc=y#v=onepage&q=Merrell%20%26%20Gimpel%20(2014%5D)&f=false).
- National Joint Committee on Learning Disabilities. (2016). Definition of learning disabilities. Ανακτήθηκε από: [http://www.ldonline.org/pdfs/njclld/NJCLDDefinitionofLD\\_2016.pdf](http://www.ldonline.org/pdfs/njclld/NJCLDDefinitionofLD_2016.pdf)
- Nota, L., Ferrari, L., Soresi, S., & Wehmeyer, M. (2007). Self-determination, social abilities and the quality of life of people with intellectual disability. *Journal of Intellectual Disability Research*, 51(11), 850-865. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2788.2006.00939.x>.

- Nota, L., & Soresi, S. (2004). Improving the Problem-Solving and Decision-Making Skills of a High Indecision Group of Young Adolescents: A Test of the “Difficult: No Problem!” Training. *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, 4(1), 3-21. <https://doi.org/10.1023/B:IJVO.0000021054.81492.8d>.
- Nowicki, E. A. (2003). A meta-analysis of the social competence of children with learning disabilities compared to classmates of low and average to high achievement. *Learning Disability Quarterly*, 26(3), 171-188. <https://doi.org/10.2307/1593650>.
- Palmer, S.B. & Wehmeyer, M.L. (2003). Promoting self-determination in early elementary school, *Remedial and Special Education*, 24(2), 115-126. <https://doi.org/10.1177/07419325030240020601>
- Palmer, S. B., Wehmeyer, M. L., Shogren, K. A., Williams-Diehm, K. L., & Soukup, J. H. (2012). An evaluation of the Beyond High School model on the self-determination of students with intellectual disability. *Career development and transition for exceptional individuals*, 35(2), 76-84. <https://doi.org/10.1177/0885728811432165>.
- Pierson, M. R., Carter, E. W., Lane, K. L., & Glaeser, B. C. (2008). Factors influencing the self-determination of transition-age youth with high-incidence disabilities. *Career Development for Exceptional Individuals*, 31(2), 115-125. <https://doi.org/10.1177/0885728808317659>.
- Raskind, M. H., Goldberg, R. J., Higgins, E. L., & Herman, K. L. (1999). Patterns of change and predictors of success in individuals with learning disabilities: Results from a twenty-year longitudinal study. *Learning Disabilities Research & Practice*, 14(1), 35-49. [https://doi.org/10.1207/sldrp1401\\_4](https://doi.org/10.1207/sldrp1401_4)

- Rotter, J. B. (1966). Generalized expectancies for internal versus external control of reinforcement. *Psychological monographs: General and applied*, 80(1), 1. <https://doi.org/10.1037/h0092976>.
- Sands, D. J., & Doll, B. (1996). Fostering self-determination is a developmental task. *The Journal of Special Education*, 30(1), 58-76. <https://doi.org/10.1177/002246699603000104>.
- Shogren, K. A., & Turnbull, A. P. (2006). Promoting self-determination in young children with disabilities: The critical role of families. *Infants & Young Children*, 19(4), 338-352. doi:[10.1097/00001163-200610000-00006](https://doi.org/10.1097/00001163-200610000-00006).
- Shogren, K. A., Lopez, S. J., Wehmeyer, M. L., Little, T. D., & Pressgrove, C. L. (2006). The role of positive psychology constructs in predicting life satisfaction in adolescents with and without cognitive disabilities: An exploratory study. *The Journal of Positive Psychology*, 1(1), 37–52. <https://doi.org/10.1080/17439760500373174>.
- Shogren, K. A., Wehmeyer, M. L., Palmer, S. B., Soukup, J. H., Little, T. D., Garner, N., & Lawrence, M. (2007). Examining individual and ecological predictors of the self-determination of students with disabilities. *Exceptional Children*, 73(4), 488-510. <https://doi.org/10.1177/001440290707300406>.
- Shogren, K. A. (2013). A social–ecological analysis of the self-determination literature. *Mental Retardation*, 51(6), 496-511. <https://doi.org/10.1352/1934-9556-51.6.496>.
- Stevens, R. J., & Slavin, R. E. (1995). The cooperative elementary school: Effects on students' achievement, attitudes, and social relations. *American educational research journal*, 32(2), 321-351. <https://doi.org/10.3102/00028312032002321>.



- Taylor, S. E., & Brown, J. D. (1988). Illusion and well-being: A social psychological perspective on mental health. *Psychological Bulletin*, 103(2), 193–210. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.103.2.193>.
- Wehmeyer, M.L. (1995). *The Arc's Self-Determination Scale: Procedural Guidelines*. Arlington, Tx: Arc National Headquarters. Ανακτήθηκε από: <https://eric.ed.gov/?id=ED441322>.
- Wehmeyer, M. L. (1996). A self-report measure of self-determination for adolescents with cognitive disabilities. *Education and Training in Mental Retardation and Developmental Disabilities*, 37, 282-293. [https://www.researchgate.net/profile/Michael\\_Wehmeyer/publication/232578424\\_Student\\_Self-Report\\_Measure\\_of\\_Self-Determination\\_for\\_Students\\_with\\_Cognitive\\_Disabilities/links/5b1eaa130f7e9b0e373db8ed/Student-Self-Report-Measure-of-Self-Determination-for-Students-with-Cognitive-Disabilities.pdf](https://www.researchgate.net/profile/Michael_Wehmeyer/publication/232578424_Student_Self-Report_Measure_of_Self-Determination_for_Students_with_Cognitive_Disabilities/links/5b1eaa130f7e9b0e373db8ed/Student-Self-Report-Measure-of-Self-Determination-for-Students-with-Cognitive-Disabilities.pdf).
- Wehmeyer, M. L. (1999). A Functional Model of Self-Determination: Describing Development and Implementing Instruction. *Focus On Autism and Other Developmental Disabilities*, 14 (1), 53-62. doi: [10.1177/108835769901400107](https://doi.org/10.1177/108835769901400107)
- Wehmeyer, M. L. (2001). Self-determination and mental retardation. In *International review of research in mental retardation*, 24, 1-48. Academic Press. [https://doi.org/10.1016/S0074-7750\(01\)80004-5](https://doi.org/10.1016/S0074-7750(01)80004-5).
- Wehmeyer, M. L., & Bolding, N. (2001). Enhanced self-determination of adults with intellectual disability as an outcome of moving to community-based work or living environments. *Journal of intellectual disability research*, 45(5), 371-383. doi: [10.1046/j.1365-2788.2001.00342.x](https://doi.org/10.1046/j.1365-2788.2001.00342.x).

- Wehmeyer, M. L., & Garner, N. W. (2003). The impact of personal characteristics of people with intellectual and developmental disability on self-determination and autonomous functioning. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, 16(4), 255-265. <https://doi.org/10.1046/j.1468-3148.2003.00161.x>.
- Wehmeyer, M. L., Kelchner, K., & Richards, S. (1996). Essential characteristics of self-determined behavior of individuals with mental retardation. *American journal of mental retardation*, 100(6):632-42. Ανακτήθηκε από: [http://supporteddecisionmaking.com/sites/default/files/essential\\_characteristics\\_self\\_determined\\_behavior.pdf](http://supporteddecisionmaking.com/sites/default/files/essential_characteristics_self_determined_behavior.pdf)
- Wehmeyer, M. L., Sands, D. J., Doll, B., & Palmer, S. (1997). The development of self-determination and implications for educational interventions with students with disabilities. *International Journal of Disability, Development and Education*, 44(4), 305-328. <https://doi.org/10.1080/0156655970440403>.
- Wehmeyer, M. L. & Schalock, R. L. (2001). Self-determination and quality of life: Implications for special education services and supports. *Focus on Exceptional Children*, 33 (8), 1-16. <http://hdl.handle.net/1808/8643>
- Wehmeyer, M.L., & Schwartz, M., (1998). The Relationship Between Self-Determination and Quality of Life for Adults with Mental Retardation. *Educational and Training in Mental Retardation and Development Disabilities*, 33(1), 3-12. Ανακτήθηκε από: <http://hdl.handle.net/1808/6237>
- Wehmeyer, M. L., & Palmer, S. B. (2000). Promoting the acquisition and development of self-determination in young children with disabilities. *Early Education and Development*, 11(4), 465-481. [https://doi.org/10.1207/s15566935eed1104\\_6](https://doi.org/10.1207/s15566935eed1104_6)
- Wehmeyer, M. L., & Palmer, S. B. (2003). Adult outcomes for students with cognitive disabilities three-years after high school: The impact of self-determination. *Education*

- and training in developmental disabilities*, 38(2), 131-144. Ανακτήθηκε από:  
<http://hdl.handle.net/1808/6217>
- Wentzel, K. R. (1991). Social competence at school: Relation between social responsibility and academic achievement. *Review of educational research*, 61(1), 1-24. <https://doi.org/10.3102/00346543061001001>.
- Willcutt, E. G., & Pennington, B. F. (2000). Comorbidity of reading disability and attention-deficit/hyperactivity disorder: Differences by gender and subtype. *Journal of learning disabilities*, 33(2), 179-191. <https://doi.org/10.1177/002221940003300206>.
- Wolman, J., Campeau, P., Dubois, P., Mithaug, D., & Stolarski, V. (1994). *AIR Self-Determination Scale and user guide*. Palo Alto, CA: American Institute for Research. Ανακτήθηκε από: <http://bit.ly/1r4m08v>
- Yailagh, M. S., Abbasi, M., Behrozi, N., Alipour, S., & Yakhchali, A. H. (2014). Comparisons of Self-Determination Among Students With Learning Disabilities And Without Learning Disabilities. *American Journal of Applied Psychology*, 3(2), 27. doi:[10.11648/j.ajap.20140302.11](https://doi.org/10.11648/j.ajap.20140302.11).
- Zimmerman, M. A. (1990). Toward a theory of learned hopefulness: A structural model analysis of participation and empowerment, *Journal of research in Personality*, 24, 71-86. [https://doi.org/10.1016/0092-6566\(90\)90007-S](https://doi.org/10.1016/0092-6566(90)90007-S).
- Zion, E. & Jenvey, V. B. (2006). Temperament and social behaviour at home and school among typically developing children and children with an intellectually disability. *Journal of Intellectual Disability Research*, 50, 445-456. doi: [10.1111/j.1365-2788.2006.00790.x](https://doi.org/10.1111/j.1365-2788.2006.00790.x)