0 ρόλος του/της εκπαιδευτικού στην ενίσχυση των κοινωνικών δεξιοτήτων των μαθητών/-τριών με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες

Μαρία Αποστολίδου & Αικατερίνη Πολυμίλη

ABSTRACT

The following study investigate the secondary education teachers' role in the encouragement of the social skills of the students with Special Learning Disabilities. The Special Learning Disabilities are a crucial factor in the appearance of social and behavioral problems of the students due to the disappointment and frustration they experience during their academic progress. The results of this study demonstrate that the students face difficulties in communicating with their classmates, which lead to the creation of problematic relations with their peers. Moreover, the students' social skills present deficits as they have difficulty in completing their group assignments and in managing their intense emotions.

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Σκοπός της παρούσας εισήγησης είναι η διερεύνηση του ρόλου του/της εκπαιδευτικού στην ενίσχυση των κοινωνικών δεξιοτήτων των μαθητών/-τριών με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες. Η εισήγηση αποτελεί μέρος της εργασίας, η οποία εκπονήθηκε στο πλαίσιο του Μεταπτυχιακού Προγράμματος του Τομέα Παιδαγωγικής του Τμήματος Φιλοσοφίας και Παιδαγωγικής της Φιλοσοφικής Σχολής του ΑΠΘ υπό την εποπτεία της κ. Μάρως Δόικου.

Μέσα από την ερευνητική αυτή εργασία επιδιώκεται να ερευνηθεί το επίπεδο των κοινωνικών δεξιοτήτων των μαθητών/-τριών με ειδικές

μαθησιακές δυσκολίες καθώς και ο ρόλος του του/της εκπαιδευτικού στην καλλιέργεια αυτών, ώστε να αντιμετωπιστούν προβλήματα μη κοινωνικής συμπεριφοράς. Σύμφωνα με τα ερευνητικά αποτελέσματα, οι απόψεις των εκπαιδευτικών για τις δεξιότητες επικοινωνίας και για την προκοινωνική συμπεριφορά των παιδιών με ΕΜΔ επιβεβαιώνουν την ύπαρξη ελλειμματικών κοινωνικών δεξιοτήτων.

1.0 ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

Οι Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες αποτελούν ένα σημαντικό παράγοντα εμφάνισης κοινωνικών και συμπεριφορικών προβλημάτων (Δόικου – Αυλίδου, 2006· Στασινός, 1999). Συχνά οι μαθητές/τριες με ΕΜΔ διακατέχονται από αισθήματα απογοήτευσης, ματαίωσης και απόρριψης κατά τη διάρκεια της εκπαιδευτικής τους πορείας. Η ακαδημαϊκή τους αποτυχία τους προκαλεί έντονο άγχος με αποτέλεσμα να έχουν χαμηλή αυτοεκτίμηση, συμπτώματα κατάθλιψης και προβλήματα στις κοινωνικές τους σχέσεις (Πολυχρόνη, 2011· Στασινός, 1999· Singer, 2007).

Σημαντικοί παράγοντες που εμφανίζουν τα παιδιά με ΕΜΔ ψυχοκοινωνικά προβλήματα είναι οι ελλειμματικές κοινωνικές δεξιότητες, οι κακές σχέσεις με τους συνομηλίκους, η έλλειψη αυτοπεποίθησης και οι περιπτώσεις που γίνονται θύματα σχολικού εκφοβισμού (Singer, 2007). Σύμφωνα με έρευνες το 75% των μαθητών/τριών με ΕΜΔ παρουσιάζουν προβλήματα στον τομέα των κοινωνικών δεξιοτήτων (Elksnin & Elksnin, 2004· Kavale & Mostert, 2004).

Οι κοινωνικές δεξιότητες είναι ζωτικής σημασίας για την επιτυχή αλληλεπίδραση των παιδιών με ΕΜΔ με τους συνομηλίκους τους και της προσαρμογής τους εντός του κοινωνικού περιβάλλοντος. Σύμφωνα με τη Wiener (2004) οι κοινωνικές δεξιότητες ορίζονται με βάση τις διακριτές συμπεριφορές που βοηθούν τα παιδιά να ανταποκριθούν αποτελεσματικά στα κοινωνικά τους καθήκοντα για την επίτευξη της κοινωνικής τους επιτυχίας. Η επιτυχής αλληλεπίδραση με τους άλλους είναι το κλειδί για την απόκτηση εμπειριών, οι οποίες θα φανούν χρήσιμες για την αντιμετώπιση των προβλημάτων που θα συναντήσουν στη ζωή τους ως ενήλικες (Chen, 2006). Σε αντίθεση, παιδιά τα οποία απορρίπτονται από τους συνομηλίκους τους υπάρχει κίνδυνος να εμφανίσουν διαταραχές στη συμπεριφορά τους τόσο κατά την παιδική τους ηλικία όσο και κατά την ενήλικη τους ζωή (Wiener, 2004).

Η ύπαρξη μίας μόνο κατηγοριοποίησης των κοινωνικών δεξιοτήτων δεν υπάρχει, ωστόσο υπάρχει μια κοινή βάση όσον αφορά τους τομείς που εξετάζουν οι κοινωνικές δεξιότητες. Σύμφωνα με το διαχωρισμό της Wiener οι κοινωνικές δεξιότητες συμπεριλαμβάνουν, τις κοινωνικές γνωστικές δεξιότητες (ενσυναίσθηση, αφαιρετική ικανότητα του παιδιού να συγκρατεί τις σημαντικές πληροφορίες για την κοινωνική ζωή των άλλων, κατανόηση των συνεπειών των κοινωνικών του δράσεων και οι ώριμες ηθικές κρίσεις που οδηγούν στην κοινωνική δράση), τις δεξιότητες επικοινωνίας (να χρησιμοποιεί το παιδί τα κατάλληλα μέσα για να συμμετέχει σε μια συνομιλία και να έχει ένα θετικό αποτέλεσμα, να επικοινωνεί λεκτικά και μη με τρόπους που να γίνεται κατανοητός στους άλλους, να συμμετέχει στις προσπάθειες επικοινωνίας και να είναι πρόθυμος να συμμορφωθεί με τα αιτήματα του κοινωνικού συνόλου), την προκοινωνική συμπεριφορά (να συμπεριφέρεται θετικά και ανιδιοτελώς) και τις δεξιότητες ρύθμισης συναισθήματος (να εκφράζει με αποδεκτό τρόπο τα θετικά του συναισθήματα, να αναστέλλει την αρνητική του συμπεριφορά που θα προκύψει από τις αρνητικές σκέψεις και τα συναισθήματά του) (Wiener, 2004).

Σύμφωνα με τον Gresham, οι κοινωνικές δεξιότητες περιλαμβάνουν τις διαπροσωπικές σχέσεις (αποδοχή αυθεντίας, δεξιότητες συζήτησης και συνεργασίας), τη σχέση με τον εαυτό του (δυνατότητα έκφρασης συναισθημάτων, θετική στάση απέναντι στον εαυτό του/της), την εκτέλεση καθηκόντων (ολοκλήρωση εργασίας, συμμόρφωση σε οδηγίες) και την αποδοχή του παιδιού από τους συνομηλίκους του/της (Δόικου – Αυλίδου, 2002:130).

Τέλος, ο διαχωρισμός της Τριλίβα και του Chimienti περιέχει τις κατηγορίες των κοινωνικών δεξιοτήτων, της ενσυναίσθησης (να προσέχουν τις συναισθηματικές εκφράσεις των άλλων και να ακούν με προσοχή αυτά που εκφράζουν, να είναι ευαίσθητοι και να δείχνουν κατανόηση προς τους άλλους, να βοηθούν τους άλλους), της επικοινωνίας (να είναι αποτελεσματική η αλληλεπίδραση τους με τους άλλους, να χειρίζεται δύσκολα θέματα με άμεσο και αποτελεσματικό τρόπο, να ακούν τους άλλους και να επιδιώκουν την αμοιβαία κατανόηση μοιράζοντας τις πληροφορίες που έχουν, μα προσπαθούν να επικοινωνήσουν με τους άλλους κα να δέχονται τα άσχημα και τα καλά νέα), του χειρισμού διαφορών και συγκρούσεων (να χειρίζονται δύσκολους ανθρώπους και αγχώδεις καταστάσεις με διπλωματία και λεπτότητα, να εντοπίζουν πιθανές συγκρούσεις και να βοηθούν στην επίλυση των προβλημάτων), της διασύνδεσης (να διατηρούν σχέσεις βασισμένες στην εμπιστοσύνη, στο

σεβασμό και στην αναγνώριση, να διατηρούν καλές επαφές με γνωστούς και φίλους, να καλλιεργούν σχέσεις κα γνωριμίες γενικά), της συνεργασίας (να μοιράζονται πληροφορίες, πόρους και σχέδια, να δημιουργούν φιλική ατμόσφαιρα, να αναζητούν ευκαιρίες για συνεργασία, να δίνουν έμφαση στους στόχους της συνεργασίας αλλά και στις σχέσεις τους με τους άλλους) (Τριλίβα & Chimienti 2002:11-12).

Τα ψυχοκοινωνικά προβλήματα που παρουσιάζονται στα παιδιά με ΕΜΔ λόγω των συναισθηματικών και κοινωνικών ελλειμματικών δεξιοτήτων χρήζουν ιδιαίτερης παρέμβασης και αντιμετώπισης μέσα στο χώρο του σχολείου. Αρκετές είναι οι έρευνες που καταδεικνύουν, ότι οι εκπαιδευτικοί μπορούν να συμβάλλουν καθοριστικά στην ανάπτυξη αυτών των δεξιοτήτων. Ο/Η εκπαιδευτικός έχει έναν κρίσιμο ρόλο στη βελτίωση των κοινωνικών-συναισθηματικών δεξιοτήτων των μαθητών/τριών με ΕΜΔ (Court & Givon, 2003). Λόγω της καθημερινής επαφής με τα παιδιά ο/η εκπαιδευτικός μπορεί να παρακολουθήσει την κοινωνική αλληλεπίδραση που αναπτύσσεται μεταξύ των παιδιών καθώς επίσης και να καταγράψει τους παράγοντες που ευνοούν ή όχι την ανάπτυξη των κοινωνικών δεξιοτήτων (Δόικου – Αυλίδου, 2007). Αν οι εκπαιδευτικοί και οι σχολικοί ψυχολόγοι εργαστούν με συνέπεια ως προς τον κοινό τους στόχο μπορεί να δημιουργηθεί ένα περιβάλλον το οποίο θα είναι πιο ευέλικτο και με περισσότερη αποδοχή των παιδιών με ΕΜΔ από τους συνομηλίκους τους (Court & Givon, 2003).

Υπάρχει μια πληθώρα ειδικών προγραμμάτων πρωτογενούς πρόληψης που μπορεί ο/η εκπαιδευτικός να υλοποιήσει για την καλλιέργεια των κοινωνικο- συναισθηματικών και γνωστικών δεξιοτήτων στα παιδιά με ΕΜΔ. Η συχνότητα εμφάνισης των συναισθηματικών και κοινωνικών δυσκολιών είναι πιθανόν να μειωθεί με τη χρήση αποτελεσματικών στρατηγικών αντιμετώπισης από τους/τις εκπαιδευτικούς (Πούλου, 2008). Προς αυτήν την κατεύθυνση έχει στραφεί η κοινωνικοσυναισθηματική μάθηση (SEL), η οποία τονίζει τη σημασία του μαθησιακού περιβάλλοντος, την ανάγκη να δημιουργήσουν οι εκπαιδευτικοί σχέσεις φροντίδας με τους/τις μαθητές/τριες και να τους/τις βοηθήσουν να αναπτύξουν τις δεξιότητες που χρειάζονται για να δημιουργήσουν σχέσεις με τους άλλους (Elias, 2004).

2.0 ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

2.1 Σκοπός της έρευνας

Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι να συμβάλλει στη διερεύνηση του ρόλου του εκπαιδευτικού στην ενίσχυση των κοινωνικών δεξιοτήτων μαθητών/τριών με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες. Η παρουσία παιδιών με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες στο χώρο της γενικής εκπαίδευσης είναι συχνή και η έρευνα στο χώρο είναι ουσιαστική, για να συμβάλλει στη διερεύνηση του ρόλου του εκπαιδευτικού στην ενίσχυση των κοινωνικών δεξιοτήτων των μαθητών/τριων με μαθησιακές δυσκολίες καθώς και να διερευνηθεί η πρόοδος που έχει γίνει συγκριτικά με τα προηγούμενα χρόνια, σε ότι αφορά την επιμόρφωση και τη γενικότερη ενημέρωση των εκπαιδευτικών στον τρόπο αντιμετώπισης των παιδιών αυτών.

2.2 Μεθοδολογία της έρευνας

Η μέθοδος που επελέγει στην παρούσα έρευνα είναι η συμπλήρωση γραπτού ερωτηματολογίου από εκπαιδευτικούς δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Το ερωτηματολόγιο είναι ανώνυμο. Επιπλέον, πρόσβαση στα δεδομένα του ηλεκτρονικού αρχείου θα έχουν μόνο τα μέλη της ερευνητικής ομάδας, για να μην υφίσταται ουσιαστικά πρόβλημα διασφάλισης της ανωνυμίας.

Το ερωτηματολόγιο υποβλήθηκε συνολικά σε 30 εκπαιδευτικούς, 19 καθηγητές/τριες Λυκείου και 11 καθηγητές/τριες Γυμνασίου, σε 13 άντρες (43,3%) και 17 γυναίκες (56,6%). Διεξήχθη κατά τη διάρκεια των διαλειμμάτων του σχολείου με τη σύμφωνη γνώμη των διδασκόντων και του/της διευθυντή/ριας του σχολείου, οι οποίοι εκτιμώντας δεόντως την επιστημονική σημασία της έρευνας, δέχθηκαν να διαθέσουν τον απαιτούμενο χρόνο για τη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου. Ο χρόνος που απαιτήθηκε για τη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου ήταν κατά μέσο όρο 15 λεπτά.

2.3 Ερωτήματα της έρευνας

Τα κύρια ερωτήματα της έρευνας (σύμφωνα με την ταξινόμηση της Wiener που επιλέξαμε να χρησιμοποιήσουμε) είναι τα εξής: Πρώτο, ποια είναι η ποιότητα επικοινωνίας των μαθητών/τριών με μαθησιακές δυσκολίες τόσο σε σχέση με τους/τις συμμαθητές/τριές τους όσο και σε σχέση με τους καθηγητές/τριές τους. Δεύτερο, ποια είναι η προκοινωνική συμπεριφορά παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες (κυρίως σε ότι αφορά στις ομαδικές εργασίες).

2.4 Αποτελέσματα

Από τους εκπαιδευτικούς που συμπλήρωσαν το ερωτηματολόγιο το 20,7% έχει προϋπηρεσία στην εκπαίδευση ως 10 έτη, το 31% ως 20 έτη, το 38% ως 30 έτη και περίπου 10% έχει υπηρετήσει στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση για περισσότερο από 30 έτη. Σχετικά με τις ειδικότητές τους ένας στους τρεις ήταν φιλόλογος, το 13,8% ήταν μαθηματικοί και οι υπόλοιποι (περίπου 50%) ήταν από διαφορετικές ειδικότητες (φυσικοί, χημικοί, βιολόγοι, γαλλικής, αγγλικής και γερμανικής φιλολογίας, γυμναστές, οικονομολόγοι και καθηγητές πληροφορικής).

Θέλοντας να διερευνήσουμε το επίπεδο εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών, θέσαμε ερώτηση που αφορούσε τίτλους σπουδών εκτός του πτυχίου και διαπιστώσαμε ότι το 27,6% είχε μεταπτυχιακό τίτλο σπουδών, ποσοστό πολύ υψηλό αν λάβουμε υπόψη μας ότι το 80% περίπου των ερωτώμενων εκπαιδευτικών υπηρετεί πάνω από 20 έτη στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση και πριν από αυτά τα έτη οι απαιτήσεις της κοινωνίας για συνέχιση των σπουδών μετά το πτυχίο δεν ήταν τόσο αυξημένες. Επίσης το 6,9% των εκπαιδευτικών που ρωτήθηκαν είχε και δεύτερο πτυχίο.

Ωστόσο, αν και μόνο ένας στους τρεις εκπαιδευτικούς της έρευνάς μας έχει περισσότερα προσόντα από το πτυχίο της ειδικότητάς του μόνο πέντε έχουν πιστοποιητικό επιμόρφωσης διάρκειας τουλάχιστον 100 ωρών σε θέματα σχετικά με τις ειδικές μαθησιακές δυσκολίες. Οι τρεις επιμορφώθηκαν από δημόσιο φορέα, ένας από δημόσιο και ιδιωτικό φορέα και ένας από ιδιωτικό φορέα, δηλαδή πάνω από 80% δεν έχει καμία επιμόρφωση.

Από όσους έχουν πιστοποιητικό επιμόρφωσης οι τρεις (10,3%) επιμορφώθηκαν σε στρατηγικές μάθησης μαθητών/τριών με μαθησιακές δυσκολίες, δύο (6,9%) σε ψυχολογική στήριξη και τρεις (10,3%) σε

κοινωνικές δεξιότητες. Πρέπει εδώ να αναφέρουμε ότι ένας από τους ερωτώμενους εκπαιδευτικούς επιμορφώθηκε και στα 3 παραπάνω αντικείμενα επιμόρφωσης, ενώ ένας επιμορφώθηκε στην ψυχολογική στήριξη και στις κοινωνικές δεξιότητες. Αξίζει να σημειώσουμε πως από τους 5 επιμορφωμένους καθηγητές οι 4 είναι φιλόλογοι (αν και από διαφορετικές σχολές) και ένας είναι βιολόγος. Επίσης οι 4 είναι γυναίκες (3 φιλόλογοι και μια βιολόγος) μια μόνο ένας είναι άντρας (φιλόλογος).

Κατά τη διάρκεια της μέχρι τώρα υπηρεσίας τους οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην έρευνα δηλώνουν ότι είχαν από 16 ως 30 μαθητές/τριες με μαθησιακές δυσκολίες κατά ποσοστό 51,7%, από 6 ως 15 παιδιά κατά ποσοστό 24,1% και περισσότερα από 30 παιδιά κατά ποσοστό 20,7%.

Για τους μαθητές/τριες με διαπιστωμένες ειδικές μαθησιακές δυσκολίες οι εκπαιδευτικοί ενημερώθηκαν σε ποσοστό 93,1% από το διευθυντή του σχολείου και συνδυαστικά από συναδέλφους σε ποσοστό 44,8%, από τους γονείς του παιδιού 55,2% και από το ίδιο το παιδί 10,3%. Ένας εκπαιδευτικός (3,4%) δηλώνει ότι δεν ενημερώθηκε.

Στην ερώτηση, αν, όταν ενημερώθηκαν για τους/τις μαθητές/τριες που είχαν μαθησιακές δυσκολίες, έκαναν κάποια ενέργεια για να μάθουν πως πρέπει να τους χειριστούν, το 89,7% δηλώνει πως έκανε κάποιες ενέργειες ενώ το 10,3% δηλώνει πως δεν έκανε τίποτα για να ενημερωθεί. Από όσους δεν έκαναν κάποια ενέργεια οι 2 δηλώνουν πως γνώριζαν τη νομοθεσία, δηλαδή ότι οι μαθητές/τριες με μαθησιακές δυσκολίες εξετάζονται γραπτά και μόνο ένας δηλώνει ότι γνώριζε πως πρέπει να χειριστεί αυτούς/τες τους/τις μαθητές/τριες λόγω επιμόρφωσης. Είναι αξιοσημείωτο, πως ενώ πέντε από τους ερωτώμενους εκπαιδευτικούς έχουν επιμορφωθεί, μόνο ο ένας θεωρεί ότι γνωρίζει τον τρόπο χειρισμού των παιδιών, ενώ οι υπόλοιποι τέσσερις έψαξαν και άλλους τρόπους για να ενημερωθούν περισσότερο πάνω στο συγκεκριμένο θέμα.

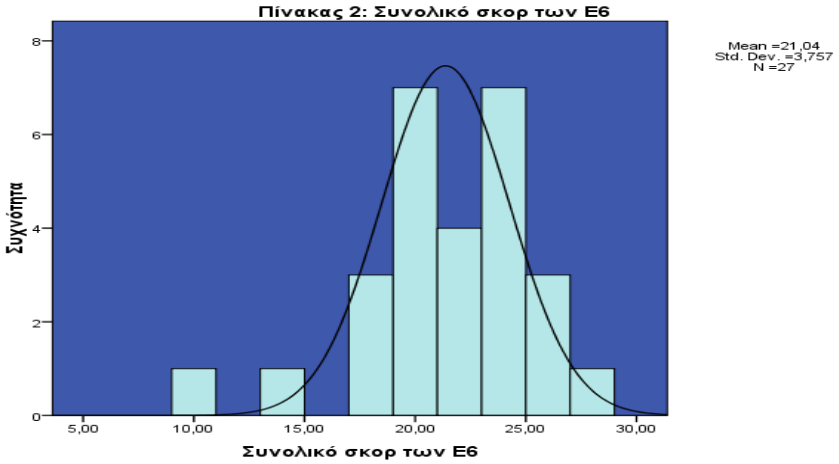
Μετά από αυτή την ερώτηση θέσαμε ομαδοποιημένα ερωτήσεις που αφορούσαν τις κοινωνικές δεξιότητες των μαθητών/τριων με μαθησιακές δυσκολίες. Οι ερωτήσεις 6 και 7 αφορούσαν την επικοινωνία των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες με τους συμμαθητές/τριές τους (ερώτηση 6) και με τους καθηγητές/τριές τους (ερώτηση 7).

Οι δύο αυτές ερωτήσεις περιείχαν 6 και 4 δηλώσεις αντίστοιχα και ζητούσαμε να επιλεγεί μία από πέντε κλίμακες διαβάθμισης για κάθε δήλωση. Παίρνοντας το αθροιστικό σκορ της ερώτησης 6 (εξαιρώντας την πρώτη δήλωση «έφερναν αντιρρήσεις σε όσα έλεγαν οι συμμαθητές/τριές τους», γιατί είχε αρνητική έκφραση ως προς τη διατύπωσή της)

διαπιστώσαμε πως περισσότεροι από τους μισούς εκπαιδευτικούς έχουν παρατηρήσει κατά τη διάρκεια των ετών υπηρεσίας τους, ότι οι μαθητές/τριες με μαθησιακές δυσκολίες «σπάνια» εκφράζουν με άνεση την άποψή τους και περιμένουν να έρθει η σειρά τους για να πάρουν το λόγο, «σπάνια» κάνουν θετικά σχόλια για τις απόψεις των συμμαθητών/τριών τους και παίρνουν μέρος σε ομαδικές συζητήσεις και επίσης «σπάνια» ακούν με προσοχή αυτά που τους εκφράζουν οι συνομιλητές/τριές τους. Ελέγχοντας τη συχνότητα της πρώτης δήλωσης διαπιστώσαμε ότι το 60% περίπου των εκπαιδευτικών παρατήρησε πως «σπάνια» οι μαθητές/τριες με μαθησιακές δυσκολίες έφερναν αντίρρηση σε όσα έλεγαν οι συμμαθητές/τριες τους.

Πίνακας 1: Συνολικό σκορ Ε6

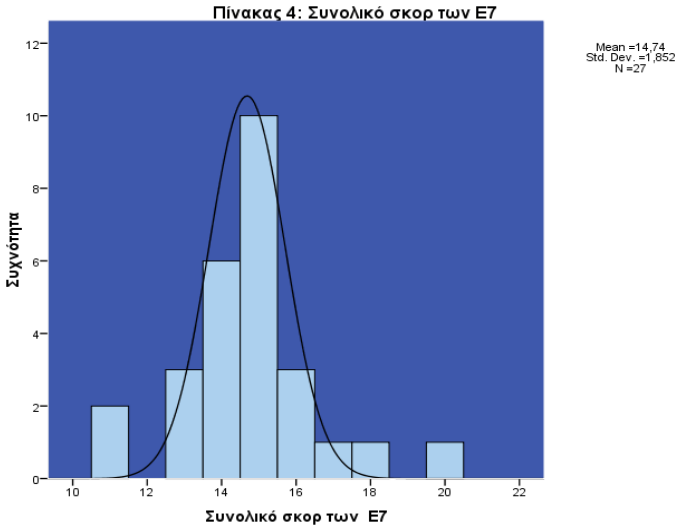
		Συχνότητα	Ποσοστό	Έγκυρο ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό
	10,00	1	3,4	3,7	3,7
	14,00	1	3,4	3,7	7,4
	17,00	1	3,4	3,7	11,1
	18,00	2	6,9	7,4	18,5
	19,00	4	13,8	14,8	33,3
	20,00	3	10,3	11,1	44,4
	21,00	1	3,4	3,7	48,1
	22,00	3	10,3	11,1	59,3
	23,00	3	10,3	11,1	70,4
	24,00	4	13,8	14,8	85,2
	25,00	2	6,9	7,4	92,6
	26,00	1	3,4	3,7	96,3
	27,00	1	3,4	3,7	100,0
	Total	27	93,1	100,0	
Missing	System	2	6,9		
Σύνολο		29	100,0		



Όσον αφορά στην ερώτηση 7 που διερευνούσε το επίπεδο επικοινωνίας των μαθητών/τριων με μαθησιακές δυσκολίες και των εκπαιδευτικών, λαμβάνοντας πάλι το αθροιστικό σκορ των δηλώσεων διαπιστώσαμε ότι το 70% των καθηγητών/τριων παρατήρησε, ότι τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες «σπάνια» έκαναν άσχετες ερωτήσεις, «σπάνια» διέκοπταν τη ροή του μαθήματος, «σπάνια» μιλούσαν με αυθάδεια και «σπάνια» αμφισβητούσαν όσα τους έλεγαν.

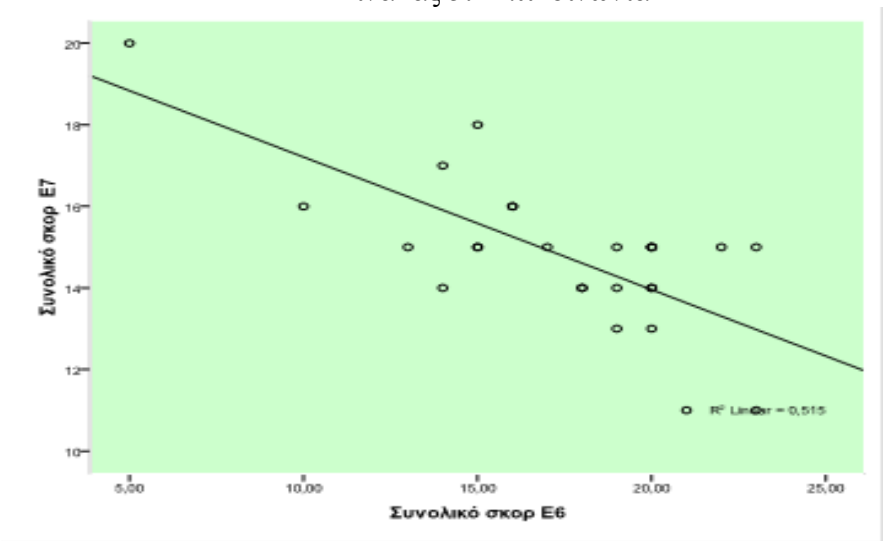
Πίνακας 3: Συνολικό σκορ Ε7

		Συχνότητα	Ποσοστό	Έγκυρο ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό
	11	2	6,9	7,4	7,4
	13	3	10,3	11,1	18,5
	14	6	20,7	22,2	40,7
	15	10	34,5	37,0	77,8
	16	3	10,3	11,1	88,9
	17	1	3,4	3,7	92,6
	18	1	3,4	3,7	96,3
	20	1	3,4	3,7	100,0
	Σύνολο	27	93,1	100,0	
Missing		2	6,9		
Σύνολο		29	100,0		



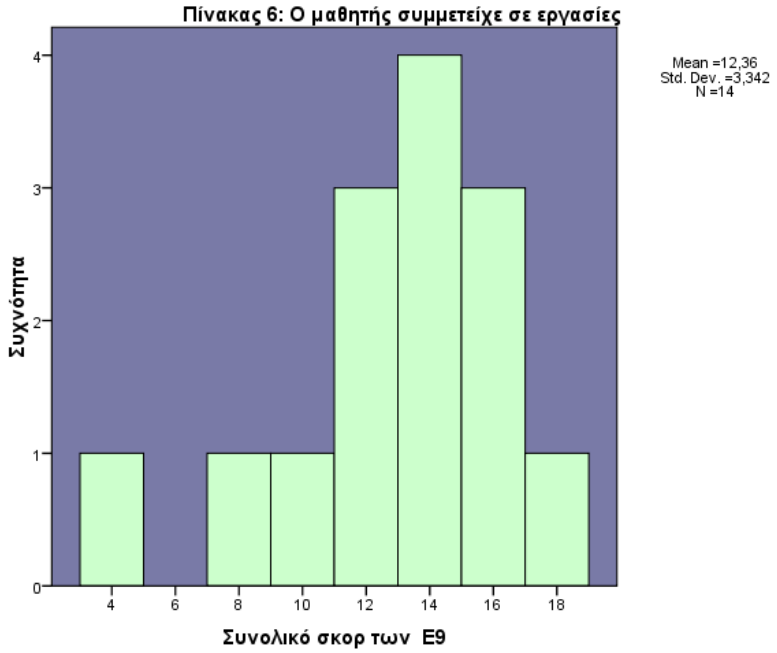
Συσχετίζοντας την ερώτηση 6 με την ερώτηση 7 με το συντελεστή γραμμικής συσχέτισης Pearson, διαπιστώσαμε ότι υπάρχει μεταξύ τους ισχυρή αρνητική συσχέτιση (-0,717), δηλαδή όσο δυσκολότερη είναι η επικοινωνία με τους συμμαθητές/τριές τους, τόσο καλύτερη φαίνεται να είναι με τους καθηγητές/τριές τους.

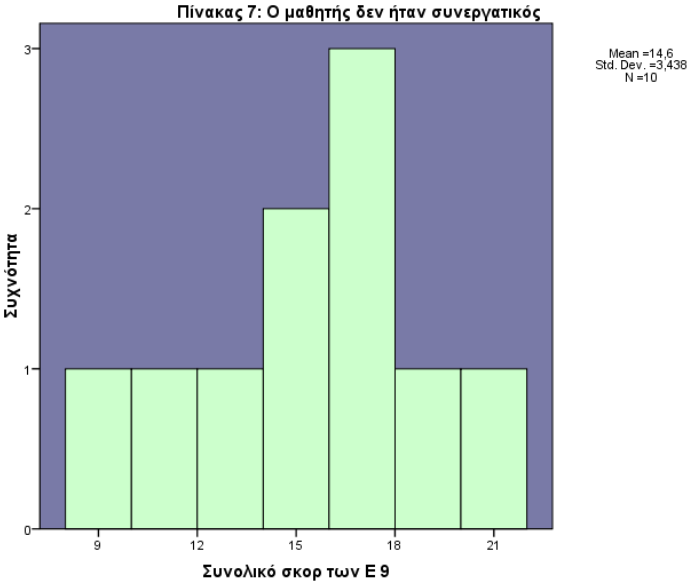
Πίνακας 5: Επικοινωνία



Οι ερωτήσεις 8 και 9 αφορούν στην προκοινωνική συμπεριφορά των μαθητών/τριών με μαθησιακές δυσκολίες. Συσχετίσαμε την ερώτηση 8 με το συνολικό σκορ της ερώτησης 9 που περιείχε 4 δηλώσεις με πέντε κλίμακες διαβάθμισης για κάθε δήλωση και ελέγξαμε αν υπάρχουν σημαντικά στατιστικές διαφορές ανάμεσά τους, διενεργώντας έλεγχο κανονικότητας και t-test ο οποίος επιβεβαίωσε την υπόθεση, ότι οι κατανομές είναι κανονικές και άρα δεν υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές (t= -1.647, df=22, Sig= .114).

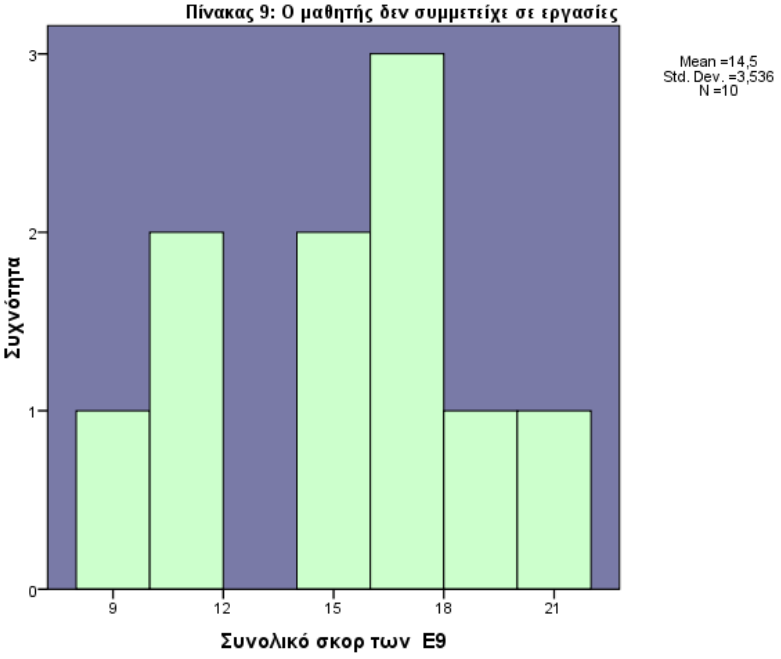
Το 56% των εκπαιδευτικών που δηλώνουν ότι οι μαθητές/τριες με μαθησιακές δυσκολίες έχουν συνεργατικό ρόλο στις ομαδικές εργασίες παρατήρησαν επίσης σε ποσοστό 50% ότι οι αυτοί μαθητές/τριες «σπάνια» ήταν πρόθυμοι να ολοκληρώνουν τις εργασίες και τα καθήκοντά τους και τελικά να ολοκληρώσουν την εργασία που αναλάμβαναν. Επίσης «σπάνια» μπορούσαν να ακολουθήσουν σειρά βημάτων-οδηγιών για να ολοκληρώσουν την εργασία τους και «σπάνια» έπαιρναν πρωτοβουλίες για να πετύχει η ομάδα το καλύτερο δυνατό αποτέλεσμα.



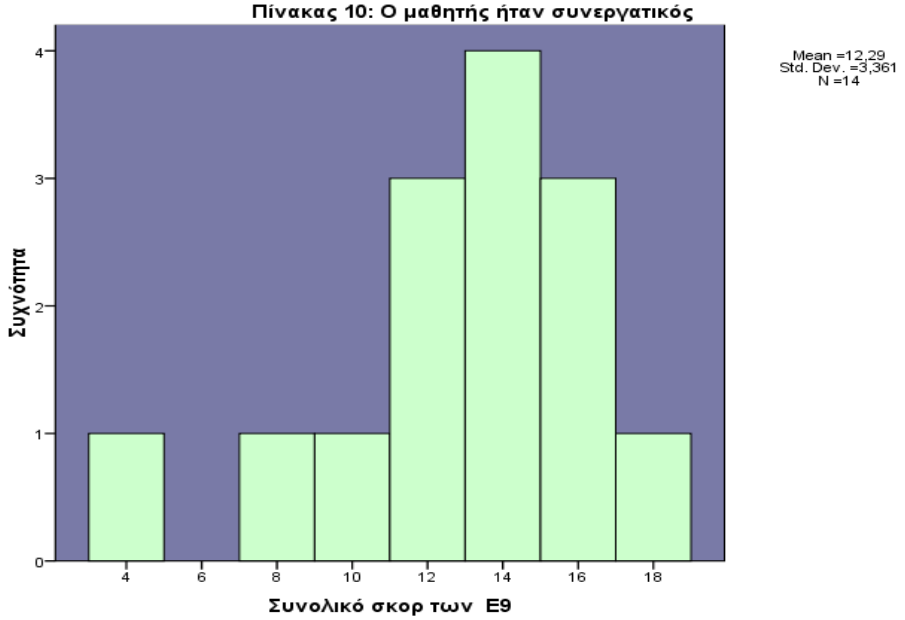


Πίνακας 8: Συνολικό σκορ Ε9					
		Συχνότητα	Ποσοστό	Έγκυρο ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό
	4	1	3,4	3,8	3,8
	8	1	3,4	3,8	7,7
	9	1	3,4	3,8	11,5
	10	2	6,9	7,7	19,2
	11	2	6,9	7,7	26,9
	12	2	6,9	7,7	34,6
	13	2	6,9	7,7	42,3
	14	3	10,3	11,5	53,8
	15	4	13,8	15,4	69,2
	16	5	17,2	19,2	88,5
	17	1	3,4	3,8	92,3
	18	1	3,4	3,8	96,2
	20	1	3,4	3,8	100,0
	Σύνολο	26	89,7	100,0	
Missing		3	10,3		
Σύνολο		29	100,0		

Πίνακας 9: Ο μαθητής δεν συμμετείχε σε εργασίες



Πίνακας 10: Ο μαθητής ήταν συνεργατικός



3.5 ΔΙΑΠΙΣΤΩΣΕΙΣ

- Αν και το 72,4% των ερωτώμενων εκπαιδευτικών απάντησε πως στα έτη υπηρεσίας του είχε από 16 ως και περισσότερους από 30 μαθητές/τριες με μαθησιακές δυσκολίες το 85% περίπου από αυτούς τους εκπαιδευτικούς δεν έχει καμία επιμόρφωση στο συγκεκριμένο θέμα.

- Το 93,1% των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών είχε ενημέρωση από το διευθυντή του σχολείου για τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες.

- Το 10,3% των εκπαιδευτικών που ενημερώθηκαν ότι κάποιος ή κάποιοι μαθητές/τριές τους έχει μαθησιακές δυσκολίες δεν έκανε καμία ενέργεια για να ενημερωθεί για τον τρόπο αντιμετώπισης, χειρισμού και τρόπων διδασκαλίας αυτών των μαθητών/τριών.

- Αξιοσημείωτο αποτέλεσμα της έρευνάς μας είναι ότι όσον αφορά την επικοινωνία οι μαθητές/τριες με μαθησιακές δυσκολίες έχουν προβλήματα επικοινωνίας «πολύ συχνά» με τους συμμαθητές/τριές τους, αλλά «σπάνια» έχουν τέτοια προβλήματα με τους καθηγητές/τριές τους.

- Οι μαθητές/τριες με μαθησιακές δυσκολίες αν και είχαν συνεργατικό ρόλο αντιμετώπιζαν προβλήματα στην ολοκλήρωση των ομαδικών εργασιών.

4. ΣΥΖΗΤΗΣΗ

Η συνύπαρξη ψυχοκοινωνικών προβλημάτων και ειδικών μαθησιακών δυσκολιών έχει απασχολήσει ένα μεγάλο αριθμό ερευνητών. Οι απόψεις των ερευνητών διίστανται, αφήνοντας έτσι περιθώρια για εντονότερη και συστηματικότερη έρευνα. Βέβαια, οι υποστηρικτές της άμεσης σύνδεσης των ψυχοκοινωνικών προβλημάτων με τις ειδικές μαθησιακές δυσκολίες έχουν ερευνητικά καταδείξει, ότι η ακαδημαϊκή αποτυχία λόγω των ΕΜΔ έχει ως αποτέλεσμα συχνά την ύπαρξη ψυχοκοινωνικών διαταραχών.

Οι ελλείψεις των παιδιών με ΕΜΔ σε βασικούς τομείς των κοινωνικών δεξιοτήτων έχει ως αποτέλεσμα τη δημιουργία προβληματικών

σχέσεων με τους συνομηλίκους και την προσαρμογή τους στο κοινωνικό σύνολο (Wiener, 2004). Στην παρούσα έρευνα εξετάζοντας την ικανότητα επικοινωνίας των μαθητών/τριών με τους συνομηλίκους τους διαπιστώθηκε, ότι περισσότεροι από τους μισούς εκπαιδευτικούς παρατήρησαν ότι τα παιδιά με ΕΜΔ σπάνια είναι σε θέση να επικοινωνήσουν ικανοποιητικά με τους συνομηλίκους τους. Έκπληξη προκαλεί η διαπίστωση που προέκυψε από το συσχετισμό των ερωτήσεων της επικοινωνίας (ερώτηση 6-7) ότι όσο δυσκολότερη είναι η επικοινωνία με τους συμμαθητές/τριες τους τόσο ευκολότερη φαίνεται να είναι με τους καθηγητές/τριες τους.

Η ελλιπής επικοινωνία των παιδιών με ΕΜΔ με τους συνομηλίκους τους έχει σημαντικό αρνητικό αντίκτυπο και στη μεταξύ τους συνεργασία στο επίπεδο των ομαδικών εργασιών. Ενδιαφέρον προκαλούν τα αποτελέσματα που προέκυψαν από την έρευνα καθώς το 56% των εκπαιδευτικών δηλώνει πως τα παιδιά με ΕΜΔ αν και έχουν συνεργατικό ρόλο στις ομαδικές εργασίες «σπάνια» μπορούν να ολοκληρώσουν τα καθήκοντα που τους αναθέτουν και να ακολουθήσουν μια σειρά βημάτων και οδηγιών για την ολοκλήρωση των εργασιών.

Για τη βελτίωση των κοινωνικών και συναισθηματικών δεξιοτήτων των παιδιών με ΕΜΔ θεωρείται σημαντική η παροχή στήριξης από τον/ην εκπαιδευτικό καθώς συμβάλλει στην ενίσχυση της αυτοεκτίμησης και της κοινωνικής θέσης του παιδιού (Δόικου – Αυλίδου, 2007). Ο/Η εκπαιδευτικός και το σχολείο ως ένα φυσικό περιβάλλον πλούσιο σε ερεθίσματα μπορεί να βοηθήσει το παιδί ώστε να αλληλεπιδράσει όσο το δυνατόν καλύτερα με το περιβάλλον του (Cermark & Aberson, 1998).

Τις τελευταίες δεκαετίες έχει αναπτυχθεί μια ποικιλία προγραμμάτων για να βοηθήσουν τους/ις εκπαιδευτικούς στη διδασκαλία των κοινωνικών δεξιοτήτων στα παιδιά με ΕΜΔ. Τα Social Skills Training (SST) προγράμματα σπουδών δείχνουν ότι α) η άμεση διδασκαλία κοινωνικών δεξιοτήτων βοηθά τα παιδιά με ΕΜΔ να αναπτύξουν θετικά τις κοινωνικές τους δεξιότητες και β) η παρέμβαση στις διαπροσωπικές ή κοινωνικές δεξιότητες έχει θετικές επιπτώσεις στην ακαδημαϊκή τους ζωή και στις σχέσεις με τους συνομηλίκους τους (Chen, 2006).

Οι έρευνες έχουν δείξει ότι η διδασκαλία των κοινωνικών δεξιοτήτων σε ομάδες είναι μια αποτελεσματική μέθοδος σε μαθητές/τριες με ΕΜΔ. Η συνεργατική μάθηση προσεγγίζει τη διδασκαλία των κοινωνικών δεξιοτήτων με ένα διαδοχικό τρόπο, ενσωματώνει ειδικές κοινωνικές δεξιότητες ως μέρος του προγράμματος σπουδών και οι μαθητές μέσα από το ασφαλές περιβάλλον μάθησης που δημιουργείται γίνονται αυτοδύναμοι έχοντας αυτοπεποίθηση και μειώνοντας τις ελλείψεις στις

κοινωνικές τους δεξιότητες. Έτσι η ομαδική διδασκαλία γίνεται επωφελής για όλους, αφού δίνεται η ευκαιρία για αλληλεπίδραση βοηθώντας όλους τους/τις μαθητές/-τριες με και χωρίς ΕΜΔ να επιτύχουν στο σχολείο και στη ζωή τους (Chen, 2006· Cermark & Aberson, 1998· Lee & Wright, 2001· Womack, Marchant & Borders, 2011).

Συμπερασματικά, επειδή δεν έχει αποσαφηνιστεί ακόμη η συνύπαρξη ψυχοκοινωνικών προβλημάτων και ειδικών μαθησιακών δυσκολιών κρίνεται απαραίτητη η συνέχιση των ερευνών προς αυτήν την κατεύθυνση. Ακόμη, στη συνεχώς μεταβαλλόμενη κοινωνία η ανάγκη για διδασκαλία των κοινωνικών δεξιοτήτων στο χώρο του σχολείου είναι επιτακτική. Το σχολείο μετά την οικογένεια είναι το κατ΄ εξοχήν κατάλληλο περιβάλλον για την ανάπτυξη των κοινωνικών δεξιοτήτων. Η αποτελεσματική τους ανάπτυξη στο χώρο του σχολείου προϋποθέτει την ευαισθητοποίηση, την επιμόρφωση και την κατάρτιση των εκπαιδευτικών. Χρήσιμος είναι ο σχεδιασμός και η υλοποίηση προγραμμάτων ψυχοκοινωνικής παρέμβασης και προαγωγής της ψυχικής υγείας στο σχολείο (Χατζηχρήστου, 2004:58-59).

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Ελληνόγλωσση

Δόικου-Αυλίδου, Μ. (2002). *Δυσλεξία: Συναισθηματικοί παράγοντες και ψυχοκοινωνικά προβλήματα.* Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Δόικου-Αυλίδου, Μ. (2006). Ψυχοκοινωνική στήριξη των μαθητών με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες: Αντιλήψεις φοιτητών/τριών για το ρόλο του εκπαιδευτικού, *Επιστημονική Επετηρίδα της Ψυχολογικής Εταιρείας Βορείου Ελλάδος,* 4, 89-118.

Δόικου-Αυλίδου, Μ. (2006). Ο ρόλος του εκπαιδευτικού στην αντιμετώπιση των ψυχοκοινωνικών προβλημάτων των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες: Απόψεις εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, *Παιδαγωγική Επιθεώρηση,* 41, 93-116.

Δόικου-Αυλίδου, Μ. (2007). Η αντιμετώπιση των ψυχοκοινωνικών προβλημάτων των μαθητών με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες: Η συμβολή των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, στο Πανευρωπαϊκό Συνέδριο «Η ευρωπαϊκή διάσταση της ειδικής αγωγής. Ανάδυση μιας άλλης φυσιογνωμίας», σσ.240-253. Θεσσαλονίκη: University Studio Press.

Πολυχρόνη, Φ. (2011). *Ειδικές μαθησιακές δυσκολίες.* Αθήνα: Πεδίο.

Πούλου, Μ. (2008). Κοινωνική και συναισθηματική μάθηση: Μια προσέγγιση πρόληψης και αντιμετώπισης των συναισθηματικών και συμπεριφορικών δυσκολιών. Στο Δ. Νικολόπουλος (Επίμ.). *Σχολική ψυχολογία: Εφαρμογές στο σχολικό περιβάλλον* (σς. 237-281). Αθήνα: Εκδ. Τόπος.

Στασινός, Δ. (1999). *Δυσλεξία και σχολείο.* Αθήνα: Gutenberg.

Ξενόγλωσση

Cermak, S. A. & Aberson. J. R. (1998). Social Skills in Children with Learning Disabilities. *Occupational Therapy in Mental Health,*13(4), 1-24.

Chen, K. (2006). Social skills intervention for students with emotional/behavioral disorders: A literature review from the American perspective, *Educational Research and Reviews,* 1(3), 143-149.

Court, D & Givon, S. (2003). Group intervention: Improving social skills of adolescents with learning disabilities, *Teaching Exceptional Children,* 36(2), 50-55.

Elias, M. J. (2004). The connection between social-emotional learning and learning disabilities: Implications for intervention *Learning Disability Quarterly,* 27(1), 53-63.

Elksnin, K. L. & Elksnin, N. (2004). The social-emotional side of learning disabilities, *Learning Disability Quarterly,* 27, 3-8.

Kavale, K. A., & Mostert, M. P. (2004). Social skills interventions for individuals with learning disabilities. *Learning Disability Quarterly,*27(1), 31-43.

Lee, F. & Wright, J. (2001). Developing an emotional awareness programme for pupils with moderate learning difficulties at Durants School, *Emotional and Behavioral Difficulties,* 6(3), 186-199.

Singer, E. (2007). Coping with academic failure, a study of Dutch children with dyslexia, *Dyslexia* 14, 314-333.

Wiener, J. (2004). Do Peer Relationships Foster Behavioral Adjustment in Children with Learning Disabilities? *Learning Disability Quarterly,* 27(1), 21-30.

Womack, S. A., Marchant, M. & Borders, D. (2011). Literature-based social skills instruction: A strategy for students with learning disabilities, *Intervention in School and Clinic*, 46(3), 157-164.

Μαρία Αποστολίδου
Εκπαιδευτικός
Μεταπτυχιακή Φοιτήτρια, Φιλοσοφική Σχολή Α.Π.Θ., Τμήμα Φιλοσοφίας & Παιδαγωγικής, Τομέας Παιδαγωγικής
Λαχανά 3, Τριανδρία, Θεσσαλονίκη, 553 37
2310 901771 / 6946542553,
mariasofiapos@hotmail.gr

Αικατερίνη Πολυμίλη
Οικονομολόγος
Υπ. Διδάκτορας, Φιλοσοφική Σχολή Α.Π.Θ., Τμήμα Φιλοσοφίας & Παιδαγωγικής, Τομέας Παιδαγωγικής
Κονταξοπούλου 140, Ωραιόκαστρο, Θεσσαλονίκη, Τ.Κ. 57013
2310 692164 / 6947991498
polymilikaterina@yahoo.gr