

Κοινωνικοί Στόχοι, η Κοινωνική Θέση και το Κλίμα της Τάξης ως Προβλεπτικοί

Παράγοντες της Καθημερινής Συμπεριφοράς των Παιδιών:

Μια Πειραματική Ανάλυση

Όνομα Φοιτήτριας: Φραγκούς Κυριακή

Επιβλέπων Καθηγητής: Σιδερίδης Δ. Γεώργιος

Τμήμα Ψυχολογίας

Πανεπιστήμιο Κρήτης

Περίληψη

Η κοινωνική καταξίωση και αποδοχή είναι το επιθυμητό για όλες τις ηλικίες. Η παρούσα έρευνα επικεντρώνεται στην κοινωνική αποδοχή όσον αφορά την παιδική ηλικία, εστιάζεται δε σε τρεις κοινωνικούς στόχους: την κοινωνική μάθηση, την κοινωνική επίτευξη προσέγγισης και την κοινωνική επίτευξη αποφυγής. Στην έρευνα συμμετείχαν 230 παιδιά τα οποία αξιολογήθηκαν ως προς τον προσανατολισμό τους στους τρεις κοινωνικούς στόχους, στο κλίμα της τάξης, τη θετική / αρνητική συναισθηματικότητα, τη συμπεριφορά και τα συναισθήματα τους στο σχολείο. Από τα αποτελέσματα φαίνεται ότι οι μαθητές οι οποίοι παρουσιάζουν ενδιαφέρον στο μάθημα (δηλαδή προσανατολίζονται στο στόχο της κοινωνικής μάθησης) παρουσιάζουν υψηλά επίπεδα θετικού συναισθήματος (κατά τη διάρκεια του μαθήματος και του διαλείμματος). Σημαντικό εύρημα επίσης της έρευνας είναι ότι οι μαθητές που προσανατολίζονται στους στόχους μάθησης-προσέγγισης διασκεδάζουν πολύ κατά την διάρκεια του διαλείμματος και φαίνεται να αντιλαμβάνονται ότι οι δάσκαλοι τους, τους ενισχύουν περισσότερο. Επίσης, οι μαθητές αυτοί έχουν πιο ενεργό συμμετοχή στην τάξη από τους μαθητές οι οποίοι δεν παρουσιάζουν ενδιαφέρον στο μάθημα. Ένα πολύ σημαντικό εύρημα της έρευνας είναι ότι τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες διαφέρουν από τα παιδιά χωρίς μαθησιακές δυσκολίες ως προς τον προσανατολισμό στην προσέγγιση κοινωνικών στόχων. Συγκεκριμένα, τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες προσπαθούν ή θέλουν να έχουν φίλους, να είναι δημοφιλή και διάσημα και γενικά να είναι αποδεκτά από τους άλλους.

Στο διάστημα των τελευταίων χρόνων, έχουν γίνει αρκετές ερευνητικές προσπάθειες προκειμένου να αποσαφηνιστούν οι αλληλεπιδράσεις ανάμεσα στα κίνητρα, τους κοινωνικούς στόχους, το κλίμα της τάξης και τη συμπεριφορά των παιδιών. Προς αυτή την κατεύθυνση κινείται αυτή η έρευνα. Η παρούσα έρευνα προσπαθεί να μελετήσει τα κίνητρα που επηρεάζουν τη συμπεριφορά του μαθητή μέσα στο σχολικό περιβάλλον σύμφωνα με τη θεωρία των κοινωνικών στόχων. Παράλληλα, γίνεται μια προσπάθεια να μελετηθεί αν η κοινωνική θέση και το κλίμα της τάξης επηρεάζουν τη συμπεριφορά των παιδιών. Επίσης, θα γίνει μια σύγκριση ανάμεσα στα παιδιά με και χωρίς μαθησιακές δυσκολίες ως προς τους κοινωνικούς στόχους.

Σύμφωνα με την Κωσταρίδου-Ευκλείδη (1999), κίνητρο είναι οτιδήποτε κινεί, ωθεί ή παρασύρει σε δράση ένα άτομο. Τα κίνητρα είναι δυνατόν να ωθούν το άτομο ενεργώντας από μέσα ή να το έλκουν ενεργώντας από έξω. Κίνητρα, επομένως, είναι τόσο οι εσωτερικές αιτίες της συμπεριφοράς όπως τα ένστικτα, οι ορμές, οι σκοποί, οι επιθυμίες ή οι προθέσεις, τα συναισθήματα, οι διάφορες συγκινησιακές καταστάσεις όσο και εξωτερικές αιτίες όπως οι αμοιβές, τα θέλητρα ή φόβητρα ή οι απωθητικοί ερεθισμοί.

Σύμφωνα με τη Συγκολλίτου (1997), τα κίνητρα είναι οι δυνάμεις που συνυπάρχουν με τη γνωστική διαδικασία και προσδιορίζουν την κατεύθυνσή της, αλλά και την ένταση και τη διάρκεια της προσπάθειας για την επίτευξη και έχουν συνδεθεί με τη μάθηση και την επίδοση στο σχολείο.

Κοινωνικοί Στόχοι

Οι στόχοι είναι επιθυμητές καταστάσεις, τις οποίες ορίζει το άτομο για τον εαυτό του και για την επίτευξη των οποίων είναι πρόθυμο να καταβάλει κάποια προσπάθεια. Οι

στόχοι προκειμένου να κινητοποιήσουν τη συμπεριφορά πρέπει να είναι προσωπικοί, το άτομο να έχει πεισθεί για τη σημασία τους και να είναι πρόθυμο να δουλέψει για αυτούς. Αυτό, δε σημαίνει ότι η πηγή τους είναι μόνο η προσωπική ικανοποίηση ή ότι οι επιθυμητές καταστάσεις αφορούν μόνο τον εαυτό του ατόμου που έθεσε τους στόχους. Το άτομο είναι κοινωνικό ον, που επηρεάζει και επηρεάζεται από την αλληλεπίδραση με τα μέλη της ομάδας στην οποία ανήκει. Άρα, οι στόχοι έχουν και ένα στοιχείο κοινωνικής μάθησης και κοινωνικού αντικτύπου (Κωσταρίδου-Ευκλείδη, 1999). Στην παρούσα έρευνα θα γίνει μια προσπάθεια να μελετηθούν οι τρεις κοινωνικοί στόχοι: κοινωνική μάθηση, κοινωνική επίτευξη-προσέγγιση και κοινωνική επίτευξη-αποφυγή. Επίσης, θα εξετάσουμε πώς οι κοινωνικοί στόχοι και οι κοινωνικές δομές της τάξης επηρεάζουν τη συμπεριφορά των παιδιών στο σχολικό περιβάλλον.

Σύμφωνα με τους Ryan και Shim (2004) οι στόχοι κοινωνικής μάθησης επικεντρώνονται στην ανάπτυξη κοινωνικών ικανοτήτων και σχέσεων. Οι στόχοι κοινωνικής επίτευξης-προσέγγισης επικεντρώνονται στην επίδειξη κοινωνικής αποδοχής και στην επιβράβευση από τους άλλους. Τέλος, οι στόχοι κοινωνικής επίτευξης-αποφυγής επικεντρώνονται στο γεγονός ότι κανένας δεν είναι κοινωνικά μη αποδεκτός και στην αποφυγή αρνητικών κρίσεων από άλλους (Ryan & Shim, 2004).

Οι Ryan και Shim πραγματοποίησαν τρεις έρευνες προκειμένου να μελετήσουν τους τρεις κοινωνικούς στόχους (κοινωνική μάθηση, κοινωνική επίτευξη-προσέγγισης και κοινωνική επίτευξη-αποφυγής) καθώς επίσης και κατά πόσο οι στόχοι επιτυχίας που αναγνωρίστηκαν στον ακαδημαϊκό τομέα είναι εφαρμόσιμοι στον κοινωνικό τομέα. Οι στόχοι επιτυχίας αντιπροσωπεύουν έννοιες που αφορούν τους προσωπικούς στόχους, ρις ικανότητες και την επιτυχία των παιδιών, τα οποία επηρεάζουν την προσέγγιση των

μαθητών για το σχολείο, την αξιολόγηση και την επίδοσή τους (Pintrich, 2000, Urdan, 1997 από Ryan & Shim, 2004).

Στόχοι Επιτυχίας στον Ακαδημαϊκό Τομέα

Οι στόχοι επιτυχίας στον ακαδημαϊκό τομέα εξηγούν πώς τα άτομα προσανατολίζονται για να αναπτύξουν τις ικανότητές τους στο σχολείο (Ames, 1992, Dweck, 1986, Nicholls, 1984 από Ryan & Shim, 2004). Οι στόχοι μάθησης (mastery goals) προσανατολίζονται στην ανάπτυξη των ακαδημαϊκών ικανοτήτων. Εν αντιθέσει με τους στόχους μάθησης, τα άτομα που προσανατολίζονται σε στόχους επίτευξης (performance goals) στοχεύουν στο να επιδείξουν τις γνώσεις και τις ικανότητές τους. Οι στόχοι επίτευξης διαχωρίζονται σε στόχους επίτευξης-προσέγγισης και επίτευξης-αποφυγής (Elliot και Church, 1997 από Ryan & Shim, 2004).

Οι στόχοι επίτευξης-προσέγγισης (performance – approach goal) εστιάζονται στην απόκτηση ευνοϊκών κρίσεων για την ικανότητα του ατόμου ενώ οι στόχοι επίτευξης-αποφυγής εστιάζονται στην αποφυγή αρνητικών κρίσεων για την ικανότητα του ατόμου (Elliot, 1999 από Ryan & Shim, 2004).

Στόχοι Επιτυχίας στον Κοινωνικό Τομέα

Οι στόχοι επιτυχίας που εντοπίστηκαν στον ακαδημαϊκό τομέα διακρίνονται και στον κοινωνικό τομέα. Οι στόχοι κοινωνικής επίτευξης-προσέγγισης εστιάζονται στην επίδειξη κοινωνικής ικανότητας και στην απόκτηση θετικών κρίσεων από τους άλλους ότι δηλαδή ένα άτομο είναι κοινωνικά επιθυμητό. Οι στόχοι κοινωνικής επίτευξης-αποφυγής εστιάζονται στο γεγονός ότι κάποιο άτομο είναι κοινωνικά επιθυμητό και στο

ότι δεν κάνει τίποτα να επιφέρει αρνητικές κρίσεις από τους άλλους (Ryan & Shim, 2004).

Τα αποτελέσματα από τη μελέτη των Ryan και Shim έδειξαν ότι οι τρεις κοινωνικοί στόχοι είναι διακριτοί ο ένας από τον άλλο. Γενικά φάνηκε ότι οι στόχοι κοινωνικής μάθησης σχετίζονται θετικά με την κοινωνική προσαρμογή και την κοινωνική απόδοση, ενώ οι στόχοι κοινωνικής επίτευξης-αποφυγής έχουν συσχετιστεί με την κακή προσαρμογή. Τέλος, οι στόχοι κοινωνικής επίτευξης-προσέγγισης φάνηκε ότι έχουν πλεονεκτήματα και μειονεκτήματα αλλά δεν σχετίζονται με την προσαρμογή (Ryan & Shim, 2004).

Στόχοι και Θετική /Αρνητική Συναισθηματικότητα

Η θετική συναισθηματικότητα μπορεί να ερμηνευτεί από την ανάπτυξη των στόχων (Carner & Scheier, 1990) ή του ενδιαφέροντος (Hirt et al, 1997). Εν αντιθέσει, η αρνητική συναισθηματικότητα μπορεί να ερμηνευθεί ως η έλλειψη ανάπτυξης των στόχων ή του ενδιαφέροντος (Hirt, Melton, McDonald & Harackiewicz, 1997, Martin, Ward, Achee & Wyer, 1993). Σε μια έρευνα των Robins και Pals (2002), εξετάστηκαν 508 φοιτητές και βρέθηκε ότι δουλεύοντας πάνω σε μία απαιτητική εργασία, άτομα προσανατολισμένα στους στόχους μάθησης παρουσίαζαν αυξημένη προσπάθεια, περισσότερες στρατηγικές επίλυσης προβλημάτων και αυξημένα επίπεδα συναισθηματικότητας. Σύμφωνα με τον Meyer (2001), η υιοθέτηση ενός στόχου μάθησης είναι συνδεδεμένη με τη θετική συναισθηματικότητα και μπορεί να βοηθήσει τους μαθητές να προσπαθήσουν περισσότερο αλλά και να αντεπεξέλθουν πιο εύκολα στις ακαδημαϊκές τους εργασίες.

Οι Κοινωνικές Δομές μέσα στην Τάξη

Οι κοινωνικές σχέσεις αποτελούν ένα σημαντικό και προεξέχον χαρακτηριστικό του περιβάλλοντος του σχολείου για τους μαθητές. Καθημερινά, οι κοινωνικές εμπειρίες των μαθητών καθώς επίσης και οι προσδοκίες και οι σκέψεις τους επηρεάζουν τον τρόπο που δεσμεύονται σε σχολικές δραστηριότητες (Patrick, Anderman, Ryan, 2002 in Midgley, C).

Οι κοινωνικές σχέσεις των παιδιών σχετίζονται με την επιτυχία τους στο σχολείο. Οι μαθητές με θετικές κοινωνικές δεξιότητες, που έχουν καλές σχέσεις με τους συμμαθητές τους και που είναι αποδεκτοί από αυτούς τείνουν να έχουν θετική στάση απέναντι στο σχολείο (π.χ. Berndt 1999, Patrick 1997, Wentzel 1991). Αντιθέτως, οι μαθητές που δεν έχουν ικανοποιητικές σχέσεις με τους συνομηλίκους τους και διαθέτουν χαμηλά επίπεδα αποδοχής από αυτούς τείνουν να έχουν δυσκολίες επιτυχίας και προσαρμογής στο σχολείο και βρίσκονται σε υψηλό κίνδυνο να τα παρατήσουν (π.χ. Hymel, Comfort, Schonert-Reichl, & McDougall, 1996, Parker και Asher, 1987 Patrick, Anderman, Ryan, 2002 in Midgley, C).

Σε μια έρευνα που έχει πραγματοποιηθεί έχουν μελετηθεί τρεις διαφορετικοί κοινωνικοί στόχοι: η κοινωνική υπευθυνότητα, η κοινωνική οικειότητα ή σχέση και οι στόχοι κοινωνικής κατάστασης.

Στόχοι υπευθυνότητας: Ένας στόχος κοινωνικής υπευθυνότητας εμπεριέχει την επιθυμία και θέληση των μαθητών για να ικανοποιήσουν κοινωνικές απαιτήσεις και προσδοκίες στο περιβάλλον της τάξης (Wentzel 1991, 1991 από Patrick, Anderman, Ryan, 2002 in Midgley, C). Οι στόχοι υπευθυνότητας μπορούν να θεωρηθούν ως ο εκφρασμένος στόχος ενός μαθητή του να είναι «καλός πολίτης» στο κοινωνικό

περιβάλλον της τάξης, περιλαμβανομένης της προθυμίας του/ της να συμμορφωθεί με κανόνες της τάξης, να ακολουθήσει κατευθύνσεις και να συμπεριφέρεται με τρόπους που δεν αποσπούν τους άλλους (Patrick, Anderman, Ryan, 2002 in Midgley, C).

Σύμφωνα με την έρευνα τα κορίτσια σε σύγκριση με τα αγόρια, φαίνεται να είναι πιο πειθαρχημένα και να επιδεικνύουν λιγότερα προβλήματα επικοινωνίας στην τάξη (π.χ. Eisenberg Martin & Fabes, 1996) και συνεπώς τα κορίτσια, κατά μέσο όρο υποστηρίζουν στόχους υπευθυνότητας σε μεγαλύτερο βαθμό από τα αγόρια (L. H. Anderman και E.M. Anderman, 1999, Hicks, Murphy και Patrick, 1995, Patrick, Hicks και Ryan, 1997 από Patrick, Anderman, Ryan, 2002 in Midgley, C). Επιπλέον, η υποστήριξη των μαθητών για στόχους κοινωνικής υπευθυνότητας σχετίζεται με τα αποτελέσματα στη σχολική τους επίδοση. Ο Wentzel (1989, 1993) επέδειξε ότι οι μαθητές που αναφέρουν ότι επιδιώκουν υψηλότερα επίπεδα στόχων υπευθυνότητας τείνουν να παίρνουν υψηλότερους βαθμούς στο σχολείο (Patrick, Anderman, Ryan, 2002 in Midgley, C).

Στόχος οικειότητας ή σχέσης: Οι στόχοι οικειότητας ή κοινωνικής σχέσης εστιάζονται στην επιθυμία των ατόμων να θέλουν να σχηματίζουν και να διατηρούν στενές φιλίες με συνομηλίκους τους στο σχολείο. Αλλά, υπάρχουν φυλετικές διαφορές όσον αφορά τους στόχους οικειότητας, με τα κορίτσια να εκφράζουν μεγαλύτερη υποστήριξη σε αυτούς, παρά τα αγόρια (L.H. Anderman και E.M. Anderman, 1999, Patrick, Hicks και Ryan, 1997 από Patrick, Anderman, Ryan, 2002 in Midgley, C).

Μέσα από έρευνες που πραγματοποιήθηκαν βρέθηκε ότι οι μαθητές που υποστηρίζουν στόχους οικειότητας είναι πιο πιθανό να θέλουν να κάνουν φιλίες και να έχουν υποστήριξη από άλλους στο σχολείο. Αντίθετα, οι μαθητές οι οποίοι δεν

αναφέρουν ότι θέλουν να σχηματίζουν φιλίες με συνομηλίκους τους αναφέρουν χαμηλότερα επίπεδα ευχαρίστησης στο σχολείο (Patrick, Anderman, Ryan, 2002 in Midgley, C).

Στόχοι κατάστασης: Ένας στόχος κοινωνικής κατάστασης επικεντρώνεται στην επιθυμία των μαθητών για κοινωνικό κύρος μέσα στην ομάδα των συνομηλίκων παρά με το να σχηματίζουν δυαδικές φιλίες. Δηλαδή, αν και οι στόχοι οικειότητας αναφέρονται σε στόχους μαθητών να σχηματίζουν θετικές σχέσεις με συνομηλίκους τους στο σχολείο, οι στόχοι κατάστασης αναφέρονται στο στόχο του να διατηρούν φιλίες με τη «δημοφιλή ομάδα» του σχολείου (Patrick, Anderman, Ryan, 2002 in Midgley, C).

Βρέθηκαν συνεπείς φυλετικές διαφορές στους στόχους για την κοινωνική κατάσταση στην πρώιμη εφηβεία. Τα αγόρια δείχνουν κατά μέσο όρο μια μεγαλύτερη επικέντρωση σε κοινωνική κατάσταση παρά τα κορίτσια (L. Anderman 1999, Ryan et al. 1997 από Patrick, Anderman, Ryan, 2002 in Midgley, C). Υπάρχουν τουλάχιστον δύο πιθανές εξηγήσεις για αυτό το εύρημα. Πρώτον, κάποιοι ερευνητές (π.χ. Roeser, Midgley και Urdan 1996) βρήκαν ότι τα αγόρια τείνουν να αναφέρουν μεγαλύτερο προσανατολισμό στόχου επίτευξης στο σχολείο (δηλαδή στόχος τους είναι η απόδοσή τους στο σχολείο) παρά τα κορίτσια, ίσως επειδή τα αγόρια ενδιαφέρονται περισσότερο για τη «δημόσια εικόνα» τους και τη σύγκριση με τους συνομηλίκους τους (Patrick, Anderman, Ryan, 2002 in Midgley, C).

Δεύτερον, οι φιλίες συνομηλίκων αγοριών και κοριτσιών αναπτύσσονται διαφορετικά και μπορούν να χαρακτηριστούν από διαφορετικές ομαδικές δραστηριότητες (π.χ. Buhrmester και Furman 1987, Maccoby 1990). Οι φιλίες των αγοριών συνήθως αποτελούνται από μεγαλύτερες ομάδες συνομηλίκων από τα κορίτσια

και αναπτύσσονται σε ομαδικές δραστηριότητες όπως ομαδικά αθλήματα (Berndt 1982 από Patrick, Anderman, Ryan, 2002 in Midgley, C).

Σε μια μελέτη για αναζήτηση βοήθειας των μαθητών στην τάξη (Ryan, Hicks και Midgley, 1997 από Patrick, Anderman, Ryan, 2002 in Midgley, C), οι στόχοι κοινωνικής κατάστασης σχετίζονταν και με την αποφυγή των μαθητών για αναζήτηση βοήθειας όταν τη χρειάζονται και την αντίληψή τους ότι η αναζήτηση βοήθειας στην τάξη είναι απειλητική για την αυτοαξία τους. Δηλαδή, οι μαθητές που ανέφεραν ότι θέλουν να έχουν υψηλή κοινωνική θέση στο σχολείο ήταν πιο πιθανό να αναφέρουν ότι η αναζήτηση βοήθειας για τις ακαδημαϊκές τους εργασίες ίσως επιφέρει αρνητικές επιδράσεις ή κρίσεις από τους άλλους. Ενδιαφέρον είναι, ότι οι μαθητές που προσανατολίζονται προς τους στόχους οικειότητας δεν ανησυχούν ότι θα κριθούν αρνητικά από τους άλλους αν ζητήσουν βοήθεια στην τάξη. Δηλαδή, όταν οι μαθητές είναι προσανατολισμένοι στο να δημιουργήσουν θετικές σχέσεις με συνομήλικους, σε αντίθεση με το να διατηρήσουν την κοινωνική τους υπόσταση, η αναζήτηση βοήθειας θεωρείται απειλή στην αυτοαξία τους. (Patrick, Anderman, Ryan, 2002 in Midgley, C).

Αντιλήψεις των Μαθητών

Επιπρόσθετα, ενδιαφερόμαστε για τις αντιλήψεις των μαθητών όσον αφορά το περιβάλλον της τάξης τους και πώς οι δάσκαλοι συνεισφέρουν για να δημιουργήσουν θετικά περιβάλλοντα μάθησης.

Οι δάσκαλοι συνεισφέρουν στη δημιουργία του κοινωνικού περιβάλλοντος της τάξης με πολλούς τρόπους δημιουργώντας κανόνες για την κοινωνική συμπεριφορά των μαθητών στην τάξη, δίνοντας σαφή μηνύματα και κανόνες σχετικά με τις

αλληλεπιδράσεις των μαθητών με τους συμμαθητές τους, αναθέτοντας μαθητές σε ομάδες, αναθέτοντάς τους εργασίες με τη μορφή ακαδημαϊκού χαρακτήρα κλπ (Patrick L. Anderman, Ryan, Edelin και Midgley, 2001 από Patrick, Anderman, Ryan, 2002 in Midgley, C).

Ένας αξιοσημείωτος αριθμός ερευνητών συμπέρανε ότι οι κοινωνικές σχέσεις με τους δασκάλους και τους συνομηλίκους παίζουν σημαντικό ρόλο στη ζωή των μαθητών (Berndt και Keefe, 1992, Coleman, 1961, Epstein, 1983, Juvonen και Weiner, 1993, Phelan, Davidson και Cao, 1991, Ryan και Connell, 1989 από Urdan, 1997). Η υποστήριξη από το δάσκαλο έχει ως αποτέλεσμα την ανάπτυξη κινήτρων καθώς και την ανάπτυξη επιθυμητών συμπεριφορών (Fraser και Fisher, 1982, Trickett και Moos, 1973 από Patrick, 2004 in P.R. Pintrich and M.L. Maehr (Eds). Για παράδειγμα, όταν οι μαθητές νιώθουν ότι οι δάσκαλοί τους, τους στηρίζουν παρουσιάζουν υψηλά επίπεδα ενδιαφέροντος στη σχολική εργασία (Fraser και Fisher, 1982, Midgley, Feldlaufer και Eccles, 1989, Trickett και Moos, 1974 από Patrick 2004 in P.R. Pintrich and M.L. Maehr (Eds) καθώς επίσης και θετική ακαδημαϊκή αυτοπεποίθηση (Felner, Aber, Primavera και Cauce, 1985 από Patrick 2004 in P.R. Pintrich and M.L. Maehr (Eds). Επίσης, παρουσιάζουν μεγάλη επιθυμία για επιτυχία (Goodenow, 1993, από Patrick 2004 in P.R. Pintrich and M.L. Maehr (Eds). Όταν ο μαθητής αντιλαμβάνεται ότι ο δάσκαλος τον υποστηρίζει, του δίνει την ευκαιρία να ζητήσει βοήθεια στη σχολική εργασία όταν τη χρειάζεται (Newman & Schwager, 1993 από Patrick 2004 in P.R. Pintrich and M.L. Maehr (Eds). Το παιδί αναπτύσσει αυτορρυθμιζόμενες στρατηγικές μάθησης (Ryan & Patrick, 2001 από Patrick, 2004 in P.R. Pintrich and M.L. Maehr (Eds) και εμφανίζει

επιθυμία να συνεργάζεται με τους κανόνες της τάξης (Wentzel, 1994 από Patrick, 2004, in P.R. Pintrich and M.L. Maehr (Eds).

Αντιλήψεις Υποστήριξης από τους Δασκάλους

Η υποστήριξη του δασκάλου έχει οριστεί λίγο διαφορετικά από διάφορους ερευνητές (π.χ. Fraser και Fisher, 1982, Goodenow 1993, Midgley Feldlaufer και Eccles, 1989, Skinner και Belmont 1993 από Patrick, Anderman, Ryan, 2002 in Midgley, C) αλλά γενικά ενέχει χαρακτηριστικά όπως φροντίδα, φιλικότητα, κατανόηση, αφοσίωση και στήριξη (Patrick, Anderman, Ryan, 2002 in Midgley, C).

Η υποστήριξη του δασκάλου είναι σημαντική για την κινητοποίηση επιτυχίας των μαθητών. Οι αντιλήψεις υποστήριξης ενδυναμώνουν αισθήματα εμπιστοσύνης και αυτοαξίας, ενθαρρύνουν την επιμονή σε στιγμές δυσκολίας και διατηρούν την απαραίτητη κινητοποίηση και προσπάθεια. Για παράδειγμα, όταν οι μαθητές βλέπουν το δάσκαλό τους ως υποστηρικτή αναφέρουν υψηλότερα επίπεδα ενδιαφέροντος, αξιολόγησης και διασκέδασης στη σχολική εργασία (Fraser και Fisher 1982, Midgley, Feldlaufer και Eccles, 1989 από Patrick, Anderman, Ryan, 2002 in Midgley, C) και μεγαλύτερες προσδοκίες για επιτυχία (Goodenow 1993, από Patrick, Anderman, Ryan, 2002 in Midgley, C).

Κοινωνική Επάρκεια

Επιπλέον οι μαθητές χρειάζονται αυτοπεποίθηση για τη δική τους ικανότητα να αλληλεπιδρούν αποτελεσματικά με άλλους για να συνειδητοποιούν τους στόχους τους. Σε μια έρευνα που πραγματοποιήθηκε οι ερευνητές συγκεντρώθηκαν σε δύο διαφορετικούς ποιοτικούς τύπους σχέσεων στην τάξη – εκείνους με τους συνομηλίκους της τάξης και εκείνους με τους δασκάλους. Οι σχέσεις συνομηλίκων τείνουν να

χαρακτηρίζονται από αμοιβαιότητα, προσδοκίες ενδιαφέροντος για τους άλλους και ένα παρόμοιο βαθμό κοινωνικής ισχύος (Hartup, 1989 από Patrick, Anderman, Ryan 2002 in Midgley, C). Οι σχέσεις παιδιών με τους δασκάλους εμπεριέχουν άνιση ισχύ, άνιση κατάσταση και άνιση γνώση (Hartup, 1989 από Patrick, Anderman, Ryan, 2002 in Midgley, C). Επομένως, οι μαθητές χρειάζονται διαφορετική γνώση και συμπεριφορές (π.χ. το να ξέρουν και να ακολουθούν διαφορετικές κοινωνικές νόρμες και κανόνες) για κάθε τύπο σχέσης (Patrick, Anderman, Ryan, 2002 in Midgley, C).

Μαθησιακές Δυσκολίες

Παρόλο που ο όρος «μαθησιακές δυσκολίες» χρησιμοποιείται εδώ και μερικές δεκαετίες, δεν υπάρχει ακόμη συμφωνία μεταξύ των ειδικών σε ό,τι αφορά τα κριτήρια τα οποία ορίζουν τις διαταραχές αυτές. Εντούτοις, ένας ορισμός ο οποίος χρησιμοποιείται ευρέως σήμερα και προτάθηκε από την Εθνική Επιτροπή για τις Μαθησιακές Δυσκολίες το 1988 είναι ο εξής: «οι Μαθησιακές Δυσκολίες είναι ένας γενικός όρος ο οποίος αναφέρεται σε μια ανομοιογενή ομάδα διαταραχών οι οποίες εκδηλώνονται με σημαντικές δυσκολίες στην πρόσκτηση και χρήση ικανοτήτων ακρόασης, ομιλίας, ανάγνωσης, γραφής, συλλογισμού ή μαθηματικών ικανοτήτων. Οι διαταραχές αυτές είναι εγγενείς στο άτομο και αποδίδονται σε δυσλειτουργία του κεντρικού νευρικού συστήματος. Αν και μια μαθησιακή δυσκολία μπορεί να εμφανίζεται μαζί με άλλες μειονεξίες (π.χ. αισθητηριακή βλάβη, νοητική καθυστέρηση, κοινωνικές και συναισθηματικές διαταραχές) ή περιβαλλοντικές επιδράσεις (όπως, για παράδειγμα, πολιτισμικές διαφορές, ανεπαρκής ή ακατάλληλη διδασκαλία, ψυχογενείς παράγοντες),

δεν είναι το άμεσο αποτέλεσμα αυτών των καταστάσεων ή επιδράσεων» (Hammill, 1993, Hammill, Leigh και McNutt, 1981, από Κάκουρος & Μανιαδάκη, 2003 σελ. 265).

Οι ακαδημαϊκές επιδόσεις των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες είναι κατώτερες από τις αναμενόμενες σε σχέση με τη χρονολογική τους ηλικία και επηρεάζουν σημαντικά τη σχολική μάθηση και την καθημερινή τους ζωή. Τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες συνήθως βιώνουν έντονα την αδυναμία τους να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις του σχολείου χωρίς να μπορούν, ταυτόχρονα, να καταλάβουν γιατί διαφέρουν από τα άλλα παιδιά. Γι' αυτό, οι καθημερινές τους εμπειρίες μπορεί να τα οδηγήσουν σε εκδηλώσεις θυμού και ανυπακοής και σταδιακά είναι πολύ πιθανόν να μειωθεί το κίνητρό τους για μάθηση καθώς επίσης και το επίπεδο της αυτοεκτίμησής τους (Lyon, 1996, από Κάκουρος & Μανιαδάκη, 2003)

Τόσο οι γονείς όσο και οι δάσκαλοι θεωρούν τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες δύσκολα παιδιά, καθώς συχνά παρουσιάζουν πολύ περισσότερα προβλήματα συμπεριφοράς σε σχέση με τα υπόλοιπα παιδιά (Achenbach, Howell, Quay και Conners, 1991, από Κάκουρος & Μανιαδάκη, 2003). Τα περισσότερα από τα προβλήματά τους φαίνεται να αποτελούν ένα είδος αντίδρασης των παιδιών στην αποτυχία και την απόρριψη που βιώνουν λόγω των δυσκολιών τους (Κάκουρος & Μανιαδάκη, 2003).

Τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες είναι συνήθως λιγότερο δημοφιλή μεταξύ των συνομηλίκων τους και δημιουργούν περισσότερο αρνητικές εντυπώσεις στους άλλους (Kavale και Forness, 1996, από Κάκουρος & Μανιαδάκη, 2003). Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της μετα-ανάλυσης 150 ερευνητικών εργασιών, οι Kavale και Forness (1996), διαπίστωσαν ότι οι τρεις στους τέσσερις μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες έχουν

και δυσκολίες οι οποίες αφορούν τις κοινωνικές τους δεξιότητες. (Κάκουρος & Μανιαδάκη, 2003).

Όπως επισημάνθηκε παραπάνω οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες, εκτός από ακαδημαϊκές δυσκολίες, έχουν και κοινωνικές δυσκολίες. Μια πιθανή εξήγηση για τις δυσκολίες αυτές σύμφωνα με τους Meadan και Halle (2004) είναι ο μοναδικός τρόπος που επεξεργάζονται την κοινωνική πληροφορία. Παρολ' αυτά οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες ίσως διαφέρουν από τα τυπικά παιδιά στην κοινωνική γνώση. Στη συγκεκριμένη πειραματική έρευνα των Meadan και Halle εξετάστηκε πώς δύο υποτιμήματα με μαθητές οι οποίοι παρουσίαζαν μαθησιακές δυσκολίες, επιδίωκαν κοινωνικές καταστάσεις. Επίσης όλοι οι μαθητές που συμμετείχαν είχαν μαθησιακές δυσκολίες και τους παρείχαν ειδική βοήθεια. Η έρευνα δεν στηρίχθηκε στην ταμπέλα που έχουν τα παιδιά ως παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες αλλά πώς η ειδική βοήθεια που τους παρέχεται είχε θετικά ή αρνητικά αποτελέσματα στην κοινωνική τους ζωή. Όλοι οι μαθητές ανέφεραν ότι λάμβαναν κάτι θετικό από την ειδική διδασκαλία. Η ερμηνεία των θετικών τους συμπεριφορών στηριζόταν στο ότι οι ειδικοί δάσκαλοι τους βοηθούσαν στην εργασία, αναπτύχθηκε η αυτοπεποίθησή τους και είχαν ως σκοπό να γίνουν καλύτεροι μαθητές, απολάμβαναν το μάθημα και επίσης μερικοί μαθητές ανέφεραν ότι μαθήματα που θεωρούσαν δύσκολα, μέσα από την ειδική διδασκαλία τους φάνηκαν πολύ προσιτά. Επίσης, εκείνο το οποίο ανέφεραν τα παιδιά είναι ότι η ειδική αίθουσα διδασκαλίας στην οποία έκαναν μάθημα, ήταν πολύ ήσυχο μέρος σε αντίθεση με την τάξη. Από την άλλη δε, μερικά παιδιά είχαν αρνητικές εμπειρίες και συναισθήματα για τις αδυναμίες τους. Τα παιδιά αυτά ένιωθαν ότι οι άλλοι τους κοροϊδεύουν, δεν ήθελαν να παίζουν μαζί τους, δεν ήθελαν να διαβάζουν μαζί τους επειδή είχαν μαθησιακές

δυσκολίες. Επίσης, ένιωθαν ότι δεν είναι αρκετά έξυπνα όπως οι συμμαθητές τους και ένιωθαν ντροπή όταν υποχρεώνονταν να αφήσουν την τάξη και να εξασκηθούν στην ανάγνωση με τον ειδικό δάσκαλο (Meadan και Halle, 2004).

Σε μια άλλη ερευνητική μελέτη του Dyson (2003) εξετάστηκε η σφαιρική αυτοαντίληψη και η ακαδημαϊκή αυτοαντίληψη, η κοινωνική ικανότητα και τα προβλήματα συμπεριφοράς παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες μέσα στο οικογενειακό τους περιβάλλον. Οι συγκρίσεις έγιναν μεταξύ των υπό εξέταση παιδιών και των αδελφών τους σε κοντινή ηλικία. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι παρόλο που τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες δεν διαφέρουν από τα αδέλφια τους όσον αφορά τη σφαιρική αυτοαντίληψη και την ακαδημαϊκή αυτοεκτίμηση, εντούτοις οι γονείς τους, τους βαθμολόγησαν ότι έχουν λιγότερη κοινωνική ικανότητα και πιο πολλά προβλήματα συμπεριφοράς από τα αδέλφια τους. Κάποια άλλη έρευνα που έγινε στα σχολεία βρήκε ότι τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες αντιμετώπιζαν συμπεριφορικές και κοινωνικές δυσκολίες σε σύγκριση με τα τυπικά παιδιά. Συγκεκριμένα, αυτή η έρευνα βρήκε ότι η κοινωνική και συμπεριφορική κατάσταση των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες συνδέονται με οικογενειακούς – ψυχολογικούς παράγοντες. Ο κοινωνικός συναγωνισμός και τα προβλήματα συμπεριφοράς των παιδιών συνδέονται με το άγχος των γονιών τους κάνοντας την κατάστασή τους χειρότερη. Παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες, τα οποία είχαν χαμηλό κοινωνικό συναγωνισμό και προβλήματα συμπεριφοράς είχαν γονείς οι οποίοι εμφάνιζαν υψηλά επίπεδα άγχους λόγω της ανικανότητας του παιδιού τους. (Dyson, 2003). Έτσι, τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες θα πρέπει να έχουν ένα υποστηρικτικό οικογενειακό περιβάλλον ώστε να αυξηθεί η αυτοπεποίθησή τους καθώς και ο κοινωνικός συναγωνισμός τους.

Σε μια άλλη έρευνα που πραγματοποιήθηκε από τους Wiener και Tardif, συγκρίθηκαν παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες στην κοινωνική αποδοχή, αριθμό φίλων, ποιότητα σχέσης με τους καλύτερους φίλους, αυτοαντίληψη, μοναχικότητα, κατάθλιψη, κοινωνική ικανότητα και προβληματική συμπεριφορά. Χώρισαν τα παιδιά σε τέσσερις τύπους ειδικού μαθησιακού περιβάλλοντος. Δύο από τις τοποθετήσεις (υποστήριξη στην τάξη και σε δωμάτιο με διάφορα μέσα-πόρους) ήταν για παιδιά με ήπια μέχρι μέτρια μαθησιακή δυσκολία και περιείχε 30 και 90 λεπτά ειδικής εκπαίδευσης κάθε σχολική μέρα. Οι άλλες δύο τοποθετήσεις (κλειστή τάξη και αυτάρκης τάξη ειδικής εκπαίδευσης) σχεδιάστηκαν για παιδιά με σοβαρές μαθησιακές δυσκολίες και περιείχαν τουλάχιστον μισή μέρα ειδικής εκπαίδευσης. Από τα αποτελέσματα της έρευνας φάνηκε ότι τα παιδιά που έπαιρναν υποστήριξη στην τάξη ήταν πιο αποδεκτά από τους συμμαθητές τους, είχαν υψηλότερη αυτοαντίληψη για την μαθηματική τους ικανότητα και λιγότερα προβλήματα συμπεριφοράς από τα παιδιά που έπαιρναν υποστήριξη μέσω του δωματίου με διάφορα μέσα-πόρους. Τα παιδιά στις κλειστές τάξεις είχαν πιο ικανοποιητικές σχέσεις με τους καλύτερούς τους φίλους στο σχολείο, ήταν λιγότερο μοναχικά και είχαν λιγότερα προβλήματα συμπεριφοράς από τα παιδιά στις αυτάρχεις τάξεις ειδικής εκπαίδευσης (Wiener & Tardif, 2004).

Πολλοί ερευνητές έχουν στοιχειοθετήσει το γεγονός ότι πολλοί μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες έχουν έλλειμμα κοινωνικής ικανότητας και χαμηλότερη κοινωνική θέση από τους «ικανούς» συμμαθητές τους. Σύμφωνα με τους D. Fuchs, L. Fuchs, Mathes και Martinez (2002), η συμμετοχή σε μάθηση με συμμαθητές φαίνεται να είναι τουλάχιστον μερική λύση. Είναι απαραίτητο οι συμμαθητές να εργάζονται μαζί στα μαθήματα και μέσα από διάφορες έρευνες φαίνεται ότι αυτό μπορεί να προωθήσει

ακαδημαϊκή βελτίωση μεταξύ μαθητών με και χωρίς μαθησιακές δυσκολίες. Όμως ελάχιστη έρευνα έχει γίνει στα κοινωνικά οφέλη της μάθησης με συμμαθητές. Η έρευνα που πραγματοποίησαν οι D. Fuchs, L. Fuchs, Mathes και Martinez είναι μια από τις έρευνες που δείχνει τα κοινωνικά οφέλη της μάθησης με συμμαθητές. Σε αυτή τη μελέτη, οι ερευνητές συνέλεξαν κοινωνιομετρικές πληροφορίες σε 39 δευτέρες μέχρι έκτης τάξεις, 22 εκ των οποίων ασχολούνται με «βοηθούμενες από συμμαθητές στρατηγικές μάθησης» (PALS), μια μορφή μάθησης με συμμαθητές. Σε κάθε μια από τις 39 τάξεις, κοινωνιομετρικές πληροφορίες αναφέρονται για τέσσερα παιδιά: ένα μαθητή με μαθησιακές δυσκολίες, ένα με χαμηλή απόδοση, ένα με μέτρια απόδοση και ένα μαθητή με υψηλή απόδοση. Τα ευρήματα δείχνουν ότι οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες σε τάξεις PALS ήταν περισσότερο κοινωνικά αποδεκτοί παρά οι αντίστοιχοι μαθητές σε «μη-PALS» τάξεις και επίσης απολάμβαναν την ίδια κοινωνική θέση με τους περισσότερο ικανούς συμμαθητές τους (D. Fuchs, L. Fuchs, Mathes και Martinez, 2002).

Σε μια άλλη έρευνα που επίσης διαφαίνονται τα κοινωνικά οφέλη της μάθησης με συμμαθητές είναι αυτή που πραγματοποιήθηκε από τους Kennedy, Shukla και Fryxell (1997). Στη συγκεκριμένη έρευνα συγκρίθηκαν οι κοινωνικές σχέσεις δύο ομάδων παιδιών ηλικίας 12-14 ετών με σοβαρές δυσκολίες: η μια ομάδα ενσωματώθηκε πλήρως σε σχολικές τάξεις ενιαίας γενικής εκπαίδευσης, ενώ η άλλη εντάχθηκε σε ειδικές σχολικές τάξεις. Σύμφωνα με τα ευρήματα τα παιδιά που εντάχθηκαν στο περιβάλλον της ενιαίας γενικής εκπαίδευσης αποκόμισαν περισσότερα κοινωνικά οφέλη από τα παιδιά που εντάχθηκαν στις ειδικές τάξεις. Επιπλέον παρατηρήθηκε ότι τα παιδιά στην πρώτη περίπτωση όχι μόνο πρόσφεραν και λάμβαναν περισσότερη κοινωνική υποστήριξη, αλλά επίσης αλληλεπιδρούσαν συχνότερα με συμμαθητές χωρίς δυσκολίες

και σχημάτισαν πιο εκτεταμένα και ανθεκτικότερα δίκτυα με τους συμμαθητές αυτούς. Παρόμοια ευρήματα έχουν αναφερθεί και όσον αφορά τα παιδιά προσχολικής ηλικίας (Guralnick και Groom, 1988, Jenkins, Odom και Speltz, 1989 από Nabuzoka, 2004), καθώς και τα παιδιά της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης (Fryxell και Kennedy, 1995, από Nabuzoka, 2004).

Σε έρευνα που πραγματοποιήθηκε από τους Fleming, Cook και Stone εξετάστηκαν τα αποτελέσματα των κοινωνικών επιδράσεων στη ζωή ενός τυχαίου δείγματος παιδιών διαφόρων εθνοτήτων με και χωρίς μαθησιακές δυσκολίες. Συγκεκριμένα εξετάστηκαν οι ομοιότητες και οι διαφορές στην αντίληψη που έχουν οι μαθητές για το σχολείο, την οικογένεια και το σύμπλεγμα της ομάδας των συνομηλίκων τους. Εύρημα της έρευνας ήταν ότι υπάρχουν διαφορές στην αντίληψη που έχουν οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες για τα κοινωνικά περιβάλλοντά τους. Συγκεκριμένα, τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες χαρακτηρίζονται από αρνητικά συναισθήματα καθώς και με αρνητική αντίληψη ως προς τις κοινωνικές σχέσεις με τους συμμαθητές τους (Fleming, Cook, Stone, 2002).

Κοινωνική θέση και αποδοχή

Αρκετές μελέτες που έγιναν έχουν δείξει ότι τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες έχουν συνήθως χαμηλότερη κοινωνική θέση στο ενιαίο σχολείο (Bryan, 1974, 1976, MacMillan και Morrison, 1984, Nabuzoka και Smith, 1993, Ochoa και Palmer, 1991, Ochoa και Olivarez, 1995, Stone και LaGreca, 1990, Swanson και Malone, 1992, Taylor, Asher και Williams, 1987 από Nabuzoka, 2004). Στις μελέτες αυτές τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες λάμβαναν λιγότερες θετικές και περισσότερες αρνητικές ονομαστικές ταξινομήσεις. Σε ορισμένες μελέτες παρατηρήθηκε ότι η απόρριψη είναι

ιδιαίτερα έντονη για τα κορίτσια με μαθησιακές δυσκολίες (Kistner και Gatlin, 1989, Scranton και Ryckman, 1979 από Nabuzoka, 2004). Ομοίως κάποιες άλλες μελέτες βρήκαν ότι συχνά τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες εκτιμώνταν λιγότερο θετικά από τους συμμαθητές τους και ήταν λιγότερο δημοφιλή καθώς επίσης και ότι συχνά τα απέρριπταν ή τα αγνοούσαν (Bruininks, 1978, Garrett και Crump, 1980, Horowitz, 1981 από Nabuzoka, 2004).

Η Συμπεριφορά των Παιδιών με Μαθησιακές Δυσκολίες στο Σχολικό Περιβάλλον

Οι μελέτες μέσω παρατήρησης που έχουν διεξαχθεί στο πλαίσιο του σχολικού περιβάλλοντος έχουν επικεντρωθεί σε δύο τύπους αλληλεπίδρασης: πρώτον, στις αλληλεπιδράσεις ανάμεσα στα παιδιά και τους ενηλίκους και δεύτερον στις αλληλεπιδράσεις μεταξύ των παιδιών (Nabuzoka, 2004).

Πολλές μελέτες υποδεικνύουν ότι τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες μπορεί να βιώνουν διαφορετικούς τύπους αλληλεπιδράσεων με τους δασκάλους απ' ό,τι οι ομόλογοι χωρίς μαθησιακές δυσκολίες (Pearl, Donahue και Bryan 1986 από Nabuzoka, 2004). Σε ορισμένες μελέτες, για παράδειγμα, έχει παρατηρηθεί ότι σε σύγκριση με τα παιδιά χωρίς μαθησιακές δυσκολίες τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες αλληλεπιδρούν περισσότερο με τους δασκάλους (Roberts, Pratt και Leach, 1991, Siperstein και Goding, 1983 από Nabuzoka, 2004). Σε αυτές τις περιπτώσεις οι δάσκαλοι έχουν την τάση να είναι πιο καθοδηγητικοί και διορθωτικοί απέναντι στα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες απ' ό,τι απέναντι στα παιδιά χωρίς μαθησιακές δυσκολίες (Siperstein και Goding, 1983 από Nabuzoka, 2004).

Μία μελέτη που δείχνει τις αλληλεπιδράσεις των παιδιών με μαθησιακές με τους ομολόγους τους είναι αυτή που πραγματοποίησαν οι Roberts, Pratt και Leach (1991) όπου συνέκριναν κάποια παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες με κάποια παιδιά χωρίς μαθησιακές δυσκολίες ως προς τη συμπεριφορά που παρατηρείται μέσα στη σχολική τάξη και στο προαύλιο του σχολείου. Οι ερευνητές βρήκαν ότι η συχνότητα εμφάνισης αρνητικών συμπεριφορών κατά την διάρκεια της αλληλεπίδρασης στη σχολική τάξη και στο προαύλιο ήταν μικρή, καθώς και ότι δεν διέφερε ανάμεσα στις δύο ομάδες παιδιών. Τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες δεν επιδείκνυαν πιο διασπαστικές ή πιο αρνητικές συμπεριφορές από τους συμμαθητές τους. Επιπλέον δεν βρέθηκε κάποια σημαντική διαφορά ανάμεσα στις ομάδες των παιδιών ως προς τα μοτίβα λήψης πρωτοβουλιών για κοινωνική επαφή με τους ομολόγους. Αυτό υποδεικνύει ότι τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες μπορούν να είναι εξίσου ενεργητικά στις κοινωνικές αλληλεπιδράσεις όσο και τα παιδιά χωρίς μαθησιακές δυσκολίες. Σε μια παλαιότερη έρευνα της Bryan (1974), είχε παρόμοια παρατηρηθεί ότι τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες παίρνουν την πρωτοβουλία να ξεκινήσουν κάποια αλληλεπίδραση με τους συμμαθητές τους. Ωστόσο σε σύγκριση με τους συμμαθητές τους χωρίς μαθησιακές δυσκολίες που ανήκουν σε παρόμοιες κοινωνιομετρικές θέσεις, τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες ήταν πιθανότερο να αγνοηθούν. Φαίνεται ότι τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες καταβάλλουν προσπάθειες να αλληλεπιδράσουν με τους συμμαθητές τους χωρίς μαθησιακές δυσκολίες, αλλά για κάποιο λόγο οι συμμαθητές τους είτε δεν δίνουν προσοχή στις προσπάθειες αυτές είτε τις απορρίπτουν (Nabuzoka, 2004)

Μία εξήγηση για αυτή τη συμπεριφορά των παιδιών χωρίς μαθησιακές δυσκολίες απέναντι στα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες είναι ότι υπάρχουν ποιοτικές διαφορές

στις συμπεριφορές των δύο ομάδων παιδιών. Οι Roberts, Pratt και Leach (1991), υποστήριξαν ότι παρόλο που τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες δεν επιδεικνύουν πιο διασπαστική ή αρνητική συμπεριφορά σε σύγκριση με τους συμμαθητές τους εντούτοις τα παιδιά αυτά μπορεί να θεωρούνται από τους συμμαθητές τους ως λιγότερο ικανά από γνωστική άποψη και ως εκ τούτου, λιγότερο επιθυμητοί φίλοι (Nabuzoka, 2004).

Σκοπός της Έρευνας

Από τα παραπάνω φαίνεται ότι τα κίνητρα επηρεάζουν τη συμπεριφορά και την επίδοση των παιδιών. Εντούτοις, αν τα κοινωνικά κίνητρα και οι κοινωνικοί στόχοι επηρεάζουν τη συμπεριφορά και την επίδοση των παιδιών, δεν έχει ερευνηθεί ευρέως. Είναι όμως πολύ σημαντικό να το εξετάσουμε επειδή η βαθμολογία των παιδιών επηρεάζει την κοινωνική τους κατάσταση. Τα αποτελέσματα αυτά εμποδίζουν το παιδί να κοινωνικοποιηθεί και να αναπτύξει κοινωνικούς στόχους.

Σκοπός της παρούσας μελέτης είναι να εξετάσει πώς οι κοινωνικοί στόχοι και οι κοινωνικές δομές μπορούν να προβλέψουν τις καθημερινές συμπεριφορές και την επίδοση των παιδιών με και χωρίς μαθησιακές δυσκολίες. Πιο συγκεκριμένα η παρούσα έρευνα αποσκοπεί στο να δώσει απάντηση στα παρακάτω ερευνητικά ερωτήματα:

- 1. Οι κοινωνικοί στόχοι προβλέπουν τις καθημερινές συμπεριφορές των παιδιών;*
- 2. Διαφέρουν τα παιδιά με και χωρίς μαθησιακές δυσκολίες στους κοινωνικούς στόχους;*

Μεθοδολογία

Συμμετέχοντες

Στην έρευνα έλαβαν μέρος 230 παιδιά τα οποία προέκυψαν από 14 τάξεις δημοτικών σχολείων της Κύπρου. Από τα 230 παιδιά του δείγματος τα 107 ήταν μαθητές της Ε΄ Δημοτικού και τα 123 μαθητές της Στ΄ Δημοτικού, από τα οποία 112 ήταν αγόρια και 118 κορίτσια. Τα 212 παιδιά του δείγματος μας ήταν τυπικά (χωρίς κάποιο πρόβλημα ή διαταραχή), ενώ 18 παιδιά είχαν μαθησιακά προβλήματα, σύμφωνα με πληροφορίες που συλλέξαμε από τους δασκάλους τους. Το 1 από τα 18 παιδιά είχε συνοσσηρότητα μαθησιακών δυσκολιών και του συνδρόμου υπερκινητικότητας και το άλλο παιδί είχε συνοσσηρότητα μαθησιακών δυσκολιών και ψυχολογικών προβλημάτων.

Διαδικασία

Η ερευνητική διαδικασία ολοκληρώθηκε σε δύο στάδια. Αρχικά, χορηγήθηκε στους μαθητές ένα ερωτηματολόγιο το οποίο φτιάχτηκε για να μετρήσει τους κοινωνικούς στόχους του ατόμου. Κατά τη δεύτερη φάση της διαδικασίας χορηγήθηκε ένα δεύτερο ερωτηματολόγιο στο οποίο καλούνταν οι μαθητές να συμπληρώσουν για πέντε συνεχείς μέρες μετά από το πρώτο διάλειμμα και το ερωτηματολόγιο διαρκούσε 5 λεπτά. Στόχος του συγκεκριμένου ερωτηματολογίου ήταν να ερμηνεύσει τη συμπεριφορά και την εμπειρία των μαθητών στο σχολείο σε σχέση με τα συναισθήματά τους.

Μεθοδολογικά Εργαλεία:

Κοινωνικοί στόχοι: Για να μετρήσουμε τους τρεις κοινωνικούς στόχους (κοινωνική μάθηση, κοινωνική επίτευξη προσέγγισης και κοινωνική επίτευξη αποφυγής), χρησιμοποιήσαμε την κλίμακα η οποία αναπτύχθηκε από τους Midgley, Maehr, Hicks,

Roeser, Urdan, Anderman, Kaplan, Arunkumar και Middleton (1997), Elliot (1999), Harackiewicz, Barron, Tauer, Carter και Elliot (2000), Duda & Nicholls (1992), και Skaalvic (1997). Η κλίμακα περιελάμβανε 12 ερωτήσεις που αφορούσαν κοινωνικούς στόχους του ατόμου. Η κλίμακα περιελάμβανε τρεις παράγοντες κοινωνικών στόχων: α) στόχοι κοινωνικής μάθησης των οποίων τα στοιχεία εστιάζουν στην ανάπτυξη κοινωνικών ικανοτήτων και σχέσεων, β) στόχοι κοινωνικής επίτευξης προσέγγισης των οποίων τα στοιχεία εστιάζουν στην επίδειξη κοινωνικής αποδοχής και στο να κερδίσεις θετικές κρίσεις από άλλους και γ) στόχοι κοινωνικής επίτευξης αποφυγής των οποίων τα στοιχεία επικεντρώνονται στην επίδειξη ότι κανένας δεν είναι κοινωνικά μη αποδεκτός και στην αποφυγή αρνητικών κρίσεων από άλλους. Τα αποτελέσματα των συμμετεχόντων αξιολογήθηκαν σε μια κλίμακα τύπου Likert που κυμαινόταν από το 1 (δεν συμφωνώ καθόλου) έως το 6 (συμφωνώ πάρα πολύ). Αντιπροσωπευτικές ερωτήσεις της κλίμακας ήταν: α) για τους στόχους κοινωνικής μάθησης: «Νιώθω επιτυχημένος όταν μαθαίνω κάτι καινούριο για τον εαυτό μου και όταν αναπτύσσω σχέσεις με τα άλλα παιδιά», β) για τους στόχους κοινωνικής επίτευξης προσέγγισης: «Είναι σημαντικό να βλέπουν τα άλλα παιδιά ότι έχω πολλούς φίλους» και γ) για τους στόχους κοινωνικής επίτευξης αποφυγής: «Θέλω να μην κάνω πράγματα που θα έκαναν τα άλλα παιδιά να με κοροϊδεύουν».

Στην *δεύτερη φάση* της ερευνητικής διαδικασίας χρησιμοποιήθηκε μια κλίμακα, η οποία αναπτύχθηκε από τους συγγραφείς για τις απαιτήσεις της έρευνας. Η κλίμακα φτιάχτηκε για να ερμηνεύσει τη συμπεριφορά και την εμπειρία των παιδιών στο σχολείο σε σχέση με την συναισθηματική τους κατάσταση στο σχολείο. Οι συμμετέχοντες καλούνταν να υποδείξουν σε μια κλίμακα τύπου Likert πέντε σημείων (1=καθόλου,

5=πάρα πολύ) το βαθμό στον οποίο κάθε λέξη ή φράση τους αντιπροσώπευε τη συγκεκριμένη στιγμή. Συγκεκριμένα η κλίμακα περιελάμβανε 4 ερωτήσεις που αφορούσαν τα θετικά συναισθήματα των παιδιών εκείνη τη στιγμή (π.χ. ενθουσιασμένος). Ο δείκτης αξιοπιστίας της θετικής συναισθηματικής κατάστασης ήταν 0,83. Επίσης, υπήρχαν 4 ερωτήσεις που αφορούσαν την αρνητική συναισθηματική κατάσταση των παιδιών (π.χ. φοβισμένος). Ο δείκτης αξιοπιστίας της συγκεκριμένης κλίμακας ήταν 0,86. Πιο κάτω, υπήρχαν 2 ερωτήσεις που σχετίζονταν με τη θετική συμπεριφορά (ενίσχυση) του δασκάλου την ώρα που μόλις πέρασε (π.χ. σε ενθάρρυνε) με δείκτη αξιοπιστίας 0,78 και οι άλλες δύο αναφέρονταν στην αρνητική συμπεριφορά (τιμωρία) του δασκάλου (π.χ. σε αγνόησε) με δείκτη αξιοπιστίας 0,81. Εν συνεχεία υπήρχαν 5 ερωτήσεις στις οποίες οι συμμετέχοντες έπρεπε να απαντήσουν τι έκαναν αναφορικά με την διδακτική ώρα που μόλις πέρασε (π.χ. «Ενδιαφέρθηκες για το μάθημα;», «Βαρέθηκες στο μάθημα;»). Ο δείκτης αξιοπιστίας για τον παράγοντα αν ενδιαφέρεται στο μάθημα ήταν 0,77 και αν βαριέται στο μάθημα 0,75. Τέλος το ερωτηματολόγιο περιελάμβανε 3 ερωτήσεις που αναφέρονται στις δραστηριότητες των παιδιών στο διάλειμμα (π.χ. «έπαιξες με τους συμμαθητές σου;») και ο δείκτης αξιοπιστίας αυτού του παράγοντα (θετική συναισθηματική κατάσταση) ήταν 0,87. Οι συμμετέχοντες καλούνταν να συμπληρώσουν το ερωτηματολόγιο αυτό για πέντε συνεχείς μέρες αμέσως μετά το πρώτο διάλειμμα.

Κλίμακα Αρνητικής Συναισθηματικότητας: Για την μέτρηση της αρνητικής συναισθηματικής κατάστασης χρησιμοποιήθηκε η κλίμακα PANAS-C (Lauret Catanzaro & Joiner, 1999) Η εκδοχή αυτής της κλίμακας έχει βασιστεί στην κλίμακα PANAS-X, η οποία αναπτύχθηκε από τους Watson και Clerk (1992). Η αρνητική συναισθηματικότητα

ορίζεται ως μια από τις έννοιες της δυστυχίας, όπου το παιδί διακατέχεται από λύπη, μειωμένο ενδιαφέρον, μειωμένη ενεργοποίηση και μειωμένη δραστηριότητα και εκφράζεται ως αποδέσμευση από το έργο και την αλληλεπίδραση από το περιβάλλον. Ο δείκτης εσωτερικής συνοχής της αρνητικής συναισθηματικότητας ήταν 0,86.

Κλίμακα Θετικής Συναισθηματικότητας: Για τη μέτρηση της θετικής συναισθηματικότητας, χρησιμοποιήθηκε επίσης η κλίμακα PANAS-C. Σύμφωνα με τον Lonigan και τους συνεργάτες του (1999), ένα άτομο με θετική συναισθηματική κατάσταση διακατέχεται από θετική ενέργεια και διάθεση, από συναισθήματα χαράς, ευεξίας, ευφορίας, ευχαρίστησης, ενθουσιασμού και ζωντανίας και εκφράζεται όπως και η αρνητική συναισθηματικότητα μέσα από την αλληλεπίδραση του ατόμου με το περιβάλλον. Ο δείκτης εσωτερικής συνοχής ήταν 0,83.

Αποτελέσματα

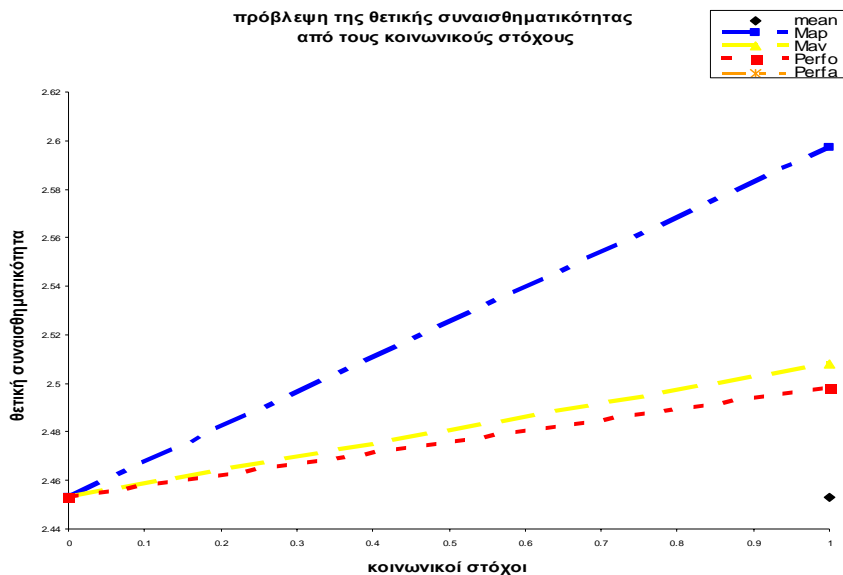
Προκειμένου να ελεγχθούν οι υποθέσεις της έρευνας, χρησιμοποιήθηκαν η πολλαπλή ανάλυση παλινδρόμηση (Linear Regression Analysis) και η απλή ανάλυση διακύμανσης (ANOVA). Η πολλαπλή ανάλυση παλινδρόμησης εκφράζεται με τον τύπο $y'=bx+a$ και δείχνει πως η ανεξάρτητη μεταβλητή σχετίζεται γραμμικά με την εξαρτημένη μεταβλητή. Η μέθοδος αναπαριστά μια γραμμική εξίσωση, η οποία περιγράφει με τον καλύτερο τρόπο τα δεδομένα και δείχνει την σχέση που υπάρχει μεταξύ των μεταβλητών. Έτσι η πολλαπλή ανάλυση παλινδρόμησης παραγόντων εφαρμόστηκε για να μελετήσει την πρώτη ερευνητική υπόθεση «*Οι κοινωνικοί στόχοι προβλέπουν τις καθημερινές συμπεριφορές των παιδιών;*» ενώ η απλή ανάλυση διακύμανσης παραγόντων (ANOVA) εφαρμόστηκε για να αναλύσει τη δεύτερη ερευνητική υπόθεση: «*Διαφέρουν τα παιδιά με και χωρίς μαθησιακές δυσκολίες στους*

κοινωνικούς στόχους; Για τις αναλύσεις των αποτελεσμάτων μας θεωρήσαμε στατιστικώς σημαντικές τις τιμές που είναι μικρότερες από 5% ($p < 0,05$). Στην παρούσα έρευνα υποστηρίχθηκαν και οι τρεις παράγοντες των κοινωνικών στόχων με σχετικά χαμηλό δείκτη αξιοπιστίας. Όσον αφορά το παράγοντα κοινωνικής μάθησης ο δείκτης αξιοπιστίας ήταν 0,68, ο παράγοντας κοινωνικής επίτευξης προσέγγισης είχε δείκτη αξιοπιστίας 0,64 και ο παράγοντας κοινωνικής επίτευξης αποφυγής είχε δείκτη αξιοπιστίας 0,62.

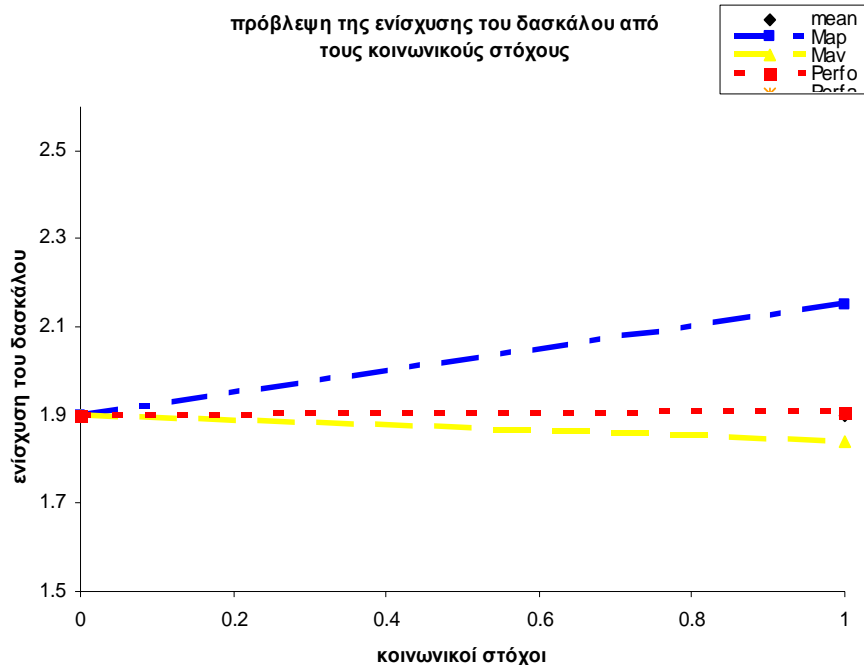
Οι κοινωνικοί στόχοι προβλέπουν τις καθημερινές συμπεριφορές των παιδιών;

Για να απαντηθεί αυτό το ερευνητικό ερώτημα χρησιμοποιήθηκε η πολλαπλή ανάλυση παλινδρόμησης.

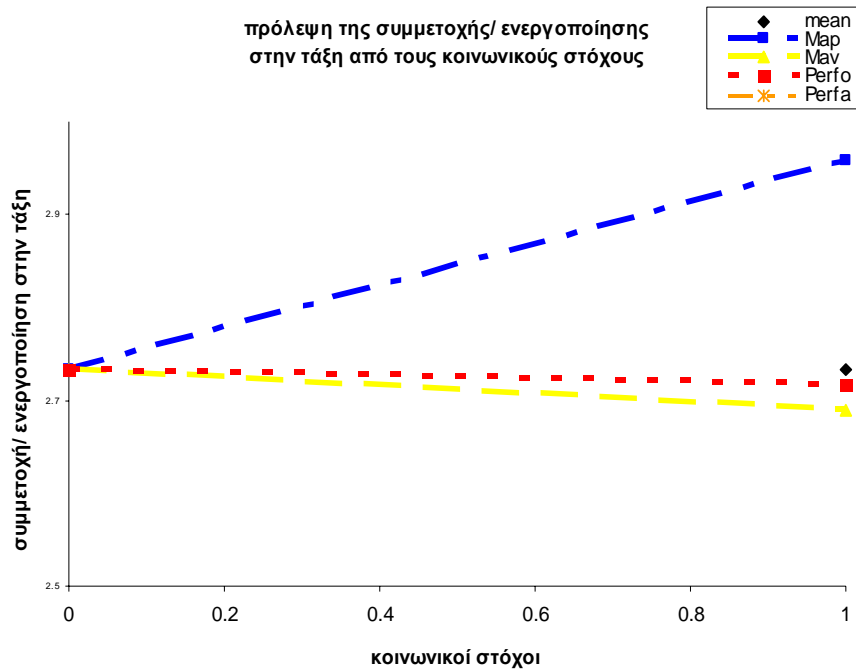
Οι κοινωνικοί στόχοι (κοινωνική μάθηση, κοινωνική επίτευξη προσέγγισης και κοινωνική επίτευξη αποφυγής), προέβλεψαν στατιστικώς σημαντικά το 3,5% της διακύμανσης της εξαρτημένης μεταβλητής, δηλαδή της θετικής συναισθηματικότητας (positive affect). Αυτή η πρόβλεψη ήταν στατιστικώς σημαντική αφού ήταν μικρότερη από 5% ($p < 0,05$). Από τους παράγοντες των κοινωνικών στόχων (κοινωνική μάθηση, κοινωνική επίτευξη προσέγγισης και κοινωνική επίτευξη αποφυγής) μόνο ο παράγοντας κοινωνική μάθηση ξεπέρασε επίπεδα στατιστικής σημαντικότητας ($b = 0,144$), $[t(226) = 2,099 \quad p < 0,05]$. Άρα αυτό σημαίνει ότι όσο πιο πολύ προσανατολισμό στην κοινωνική μάθηση παρουσιάζει ο μαθητής τόσο πιο υψηλά επίπεδα θετικού συναισθήματος είχε το παιδί (ένιωθε δυνατό, με έμπνευση κλπ).



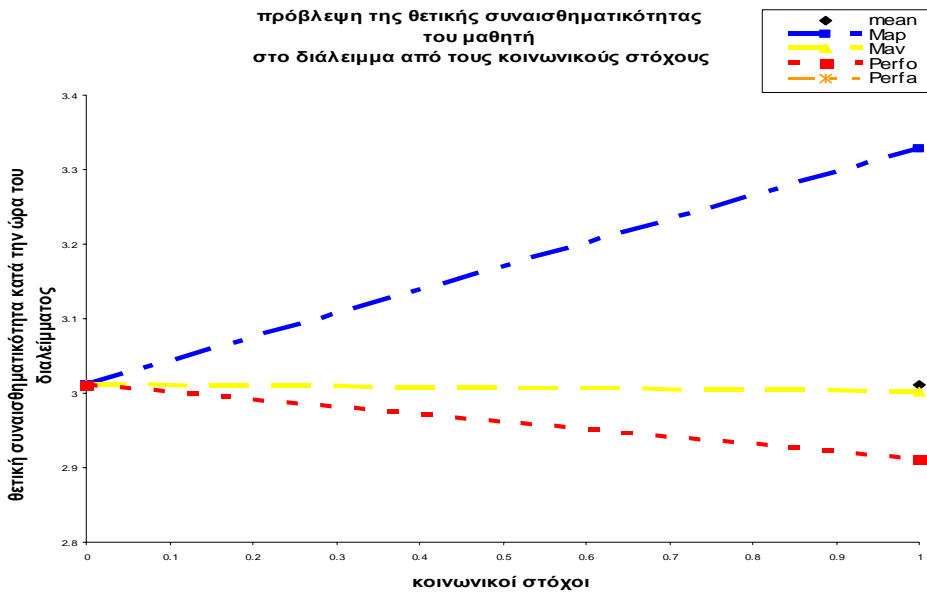
Αναφορικά με την ενίσχυση του δασκάλου προς τα παιδιά, η οποία ήταν η εξαρτημένη μεταβλητή οι κοινωνικοί στόχοι προέβλεψαν το 4,2% της διακύμανσης. Αυτή η πρόβλεψη ήταν στατιστικώς σημαντική αφού ήταν μικρότερη από 5% (0,021). Από τους κοινωνικούς στόχους μόνο η κοινωνική μάθηση ήταν στατιστικώς σημαντικό εύρημα ($b=0,250$), $[t(226)=2,817 \ p<0,05]$. Αυτό σημαίνει ότι όσο πιο πολύ προσανατολισμό στην κοινωνική μάθηση είχε ο μαθητής τόσο πιο πολύ αντιλήφθηκε το δάσκαλό του ότι τον/την ενίσχυσε.



Αναφορικά με την συμμετοχή του μαθητή στην τάξη, οι κοινωνικοί στόχοι προέβλεψαν το 5,2% της διακύμανσης. Αυτή η πρόβλεψη ήταν στατιστικώς σημαντική ($p=0,007$). Από τους κοινωνικούς στόχους μόνο ο προσανατολισμός στην κοινωνική μάθηση ήταν στατιστικώς σημαντικό εύρημα ($b=0,225$, $[t(226)=3,275$ $p<0,05]$). Αυτό σημαίνει ότι όσο πιο πολύ προσανατολισμό στην κοινωνική μάθηση παρουσιάζει ο μαθητής τόσο πιο πολύ συμμετοχή έχει στην τάξη.



Αναφορικά με τη θετική συναισθηματικότητα του μαθητή στο διάλειμμα, η οποία ήταν η εξαρτημένη μεταβλητή οι κοινωνικοί στόχοι προέβλεψαν το 7,6%. Αυτή η πρόβλεψη ήταν στατιστικώς σημαντική ($p < 0,001$). Από τους κοινωνικούς στόχους μόνο η κοινωνική μάθηση ήταν στατιστικώς σημαντικό εύρημα ($b = 0,316$, $[t(226) = 4,204$, $p < 0,05]$). Αυτό σημαίνει ότι όσο πιο πολύ προσανατολισμό στην κοινωνική μάθηση έχει ο μαθητής τόσο πιο πολύ αναφέρει ότι διασκεδάζει στο διάλειμμα.



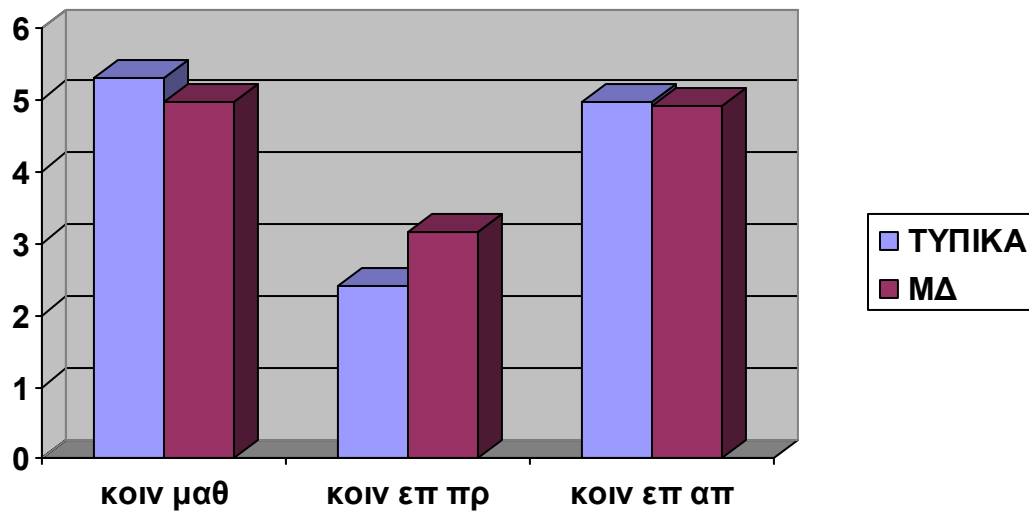
Διαφέρουν τα παιδιά με και χωρίς μαθησιακές δυσκολίες στους κοινωνικούς στόχους;

Για να συγκριθούν τα παιδιά με και χωρίς μαθησιακές δυσκολίες όσον αφορά τους κοινωνικούς στόχους χρησιμοποιήθηκε η απλή ανάλυση διακύμανσης (ANOVA) η οποία συγκρίνει δύο μέσους όρους. Συγκεκριμένα προέκυψε ένα σημαντικό εύρημα όσον αφορά τη διαφορά των τυπικών παιδιών με τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες.

Τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες διαφέρουν ως προς τον προσανατολισμό στη προσέγγιση κοινωνικών στόχων από τα παιδιά χωρίς μαθησιακές δυσκολίες. Τα παιδιά χωρίς μαθησιακές δυσκολίες, όσον αφορά τον προσανατολισμό στη προσέγγιση κοινωνικών στόχων είχαν μέσο όρο $M=2,40$ ενώ τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες είχαν μέσο όρο $M=3,15$. Δηλαδή τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες προσπαθούν ή θέλουν να έχουν φίλους, να είναι δημοφιλή και διάσημα και γενικά να είναι αποδεκτά από τους άλλους.

Όσο αφορά τους υπόλοιπους παράγοντες στους κοινωνικούς στόχους δηλαδή τον προσανατολισμό στην κοινωνική μάθηση (τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες είχαν

μέσο όρο $M=4,96$ και τα τυπικά παιδιά είχαν μέσο όρο $M=5,29$) και την κοινωνική επίτευξη αποφυγής (τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες είχαν μέσο όρο $M=4,91$ και τα τυπικά παιδιά είχαν μέσο όρο $M=4,95$) σύμφωνα με τα αποτελέσματα βρέθηκε ότι δεν υπήρχαν στατιστικώς σημαντικά ευρήματα δηλαδή δεν υπάρχουν διαφορές ανάμεσα στα παιδιά με και χωρίς μαθησιακές δυσκολίες.



ΣΥΖΗΤΗΣΗ

Σκοπός της παρούσας μελέτης είναι να εξετάσει πώς οι κοινωνικοί στόχοι και οι κοινωνικές δομές μπορούν να προβλέψουν τις καθημερινές συμπεριφορές και την επίδοση των παιδιών με και χωρίς μαθησιακές δυσκολίες. Πιο συγκεκριμένα στόχος της παρούσας έρευνας είναι η διερεύνηση των υποθέσεων «Οι κοινωνικοί στόχοι προβλέπουν τις καθημερινές συμπεριφορές των παιδιών;» και «διαφέρουν τα παιδιά με και χωρίς μαθησιακές δυσκολίες στους κοινωνικούς στόχους;». Μέχρι σήμερα έχουν

πραγματοποιηθεί ελάχιστες έρευνες οι οποίες εξετάζουν τη καθημερινή συμπεριφορά και επίδοση των παιδιών από κοινωνικής πλευράς, ιδιαίτερα στον ελλαδικό χώρο.

Όσον αφορά το πρώτο ερευνητικό ερώτημα, τα αποτελέσματα φαίνεται να επιβεβαιώνουν την άποψη ότι οι κοινωνικοί στόχοι προβλέπουν τις καθημερινές συμπεριφορές των παιδιών. Έτσι, οι μαθητές οι οποίοι φαίνεται να παρουσίασαν ενδιαφέρον στο μάθημα (δηλαδή προσανατολίστηκαν στους στόχους της κοινωνικής μάθησης) είχαν παρουσίασαν υψηλά επίπεδα θετικού συναισθήματος (κατά τη διάρκεια του μαθήματος και του διαλείμματος). Αυτό το εύρημα συμφωνεί και με τα αποτελέσματα των Berndt (1999), Patrick (1997) και Wentzel (1991) ότι δηλαδή οι κοινωνικές σχέσεις των παιδιών σχετίζονται με την επιτυχία τους στο σχολείο. Σύμφωνα με τους ερευνητές μαθητές με θετικές κοινωνικές δεξιότητες, που έχουν καλές σχέσεις με συμμαθητές τους και που είναι αποδεκτοί από μαθητές τείνουν να αναφέρουν ότι συμπαθούν το σχολείο και τα πηγαίνουν καλά στο σχολείο. Αντιθέτως, μαθητές με μη ικανοποιητικές σχέσεις με συνομηλίκους και χαμηλά επίπεδα αποδοχής συνομηλίκων τείνουν να έχουν δυσκολίες επιτυχίας και προσαρμογής στο σχολείο και βρίσκονται σε υψηλό κίνδυνο να τα παρατήσουν (π.χ. Hymel, Comfort, Schonert-Reichl, & McDougall, 1996, Parker & Asher, 1987 Patrick, Anderman, Ryan, 2002 από Midgley, C). Σημαντικό εύρημα της παρούσας έρευνας επίσης είναι ότι οι μαθητές οι οποίοι παρουσίασαν ενδιαφέρον στο μάθημα (προσανατολίζονται στο στόχο μάθηση-προσέγγιση) φαίνεται να αντιλήφθηκαν ότι οι δάσκαλοι τους ενίσχυσαν περισσότερο. Έτσι, όταν οι μαθητές νιώθουν ότι οι δάσκαλοί τους τους στηρίζουν παρουσιάζουν υψηλά επίπεδα ενδιαφέροντος στη σχολική εργασία καθώς επίσης και θετική ακαδημαϊκή αυτοπεποίθηση. Αντιλαμβάνοντας το παιδί ότι ο δάσκαλος το υποστηρίζει, του δίνει την

ευκαιρία να ζητήσει βοήθεια στη σχολική εργασία όταν τη χρειάζεται. Επίσης, οι μαθητές αυτοί είχαν πιο ενεργό συμμετοχή στην τάξη από τους μαθητές οι οποίοι δεν παρουσίασαν ενδιαφέρον στο μάθημα. Έχει βρεθεί ακόμη, ότι οι μαθητές οι οποίοι προσανατολίζονται στο στόχο μάθησης-αποφυγής παρουσιάζουν υψηλότερα επίπεδα αρνητικού συναισθήματος. Το εύρημα αυτό βρίσκεται σε συμφωνία με τα ευρήματα των Hill και Meyer (2001), οι οποίοι υποστηρίζουν ότι η υιοθέτηση ενός στόχου μάθησης συσχετίζεται με τη θετική συναισθηματικότητα με αποτέλεσμα οι μαθητές να προσπαθούν περισσότερο έτσι ώστε να αντεπεξέλθουν καλύτερα στις ακαδημαϊκές τους εργασίες. Τέλος, οι μαθητές οι οποίοι είχαν συμμετοχή στο μάθημα ανέφεραν ότι διασκεδάζουν περισσότερο στο διάλειμμα.

Αναφορικά με το δεύτερο ερώτημα της μελέτης φαίνεται από τα αποτελέσματα ότι τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες διαφέρουν από τα παιδιά χωρίς μαθησιακές δυσκολίες ως προς τον προσανατολισμό στη προσέγγιση κοινωνικών στόχων. Συγκεκριμένα, τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες προσπαθούν ή θέλουν να έχουν φίλους, να είναι δημοφιλή και διάσημα και γενικά να είναι αποδεκτά από τους άλλους.

Αδύνατο σημείο της παρούσας έρευνας, αποτέλεσε το μικρό δείγμα παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες (18 παιδιά). Αυτό ίσως οφείλεται στο ότι η διαδικασία ήταν προαιρετική. Επίσης, τα παιδιά ίσως να επηρεάζονταν από τις απαντήσεις των διπλανών τους και να μην απαντούσαν στα ερωτηματολόγια τη δική τους άποψη.

Μελλοντικά, θα ήταν πολύ σημαντικό οι ερευνητές να μελετήσουν και άλλους παράγοντες (από κοινωνικής πλευράς) που ίσως να σχετίζονται με την καθημερινή συμπεριφορά των παιδιών. Επίσης, θα ήταν καλό να γίνουν και άλλες έρευνες που να μελετούν τους κοινωνικούς στόχους των παιδιών και ιδιαίτερα των παιδιών με

μαθησιακές δυσκολίες προκειμένου να γίνουν πιο κατανοητά τα κοινωνικά προβλήματα που μπορεί να αντιμετωπίζουν τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες.

Ενδεικτική Βιβλιογραφία

- Dyson, L.L. (2003). Children with Learning Disabilities Within the Family Context: A Comparison with Siblings in Global Self-Concept, Academic Self-Perception, and Social Competence. *Learning Disabilities Research & Practice, 18*, 1-9.
- Fleming, J.E., Cook, T.D. & Stone, C.A. (2002). Interactive Influences of Perceived Social Contexts on the Reading Achievement of Urban Middle Schoolers with Learning Disabilities. *Learning Disabilities Research & Practice, 17*, 47-64.
- Fuchs, D., Fuchs, L.S., Mathes, P.G. & Martinez, E.A. (2002). Preliminary Evidence on the Social Standing of Students with Learning Disabilities in PALS and No-PALS Classrooms. *Learning Disabilities Research & Practice, 17*, 205-215.
- Κάκουρος, Ε. & Μανιαδάκη, Κ. (2003). Ψυχοπαθολογία παιδιών και εφήβων. Αναπτυξιακή Προσέγγιση. Αθήνα: Εκδόσεις Τυπωθήτω-Γιώργος Δάρδανος.
- Κωσταρίδου-Ευκλείδη, Α. (1999). Ψυχολογία Κινήτρων. Αθήνα: Εκδόσεις Ελληνικά Γράμματα.
- Meadan, H. & Halle, J.W. (2004). Social Perceptions of Students with Learning Disabilities who Differ in Social Status. *Learning Disabilities Research & Practice, 19*, 71-82.
- Meyer, H.D. (2001). Student goal orientation in writing workshop process classroom and a traditional literacy classroom. *Dissertation Abstracts International Section A: Humanities & Social Sciences, 61*, 2577.
- Nabuzoka, D. (2004). Παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες: Κοινωνική λειτουργικότητα και προσαρμογή. Μετάφραση: Αυγουστίνου, Β. Αθήνα: Εκδόσεις Σαββάλας.

- Patrick, H., Anderman, L.H. & Ryan, A.M. (2002). Social Motivation and the Classroom Social Environment: In Midgley, C. (Ed). *Goals and structures and patterns of adaptive learning*, 85-108. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Patrick, H. (2004). Re-Examining Classroom Mastery Goal Structure: In P.R. Pintrich and M.L. Maehr (Eds). *Advances in Motivation and Achievement*, 13, 233-263. Greenwich, CT: JAI Press.
- Patrick, H., Turner, J.G., Meyer, D.K. & Midgley, C. (2003). How Teachers Establish Psychological Environments During the First Days of School: Associations With Avoidance in Mathematics. *Teachers College Record*, 105, 1521-1558.
- Robins, R.W. & Pals, J.L. (2002). Implicit Self-theories in the Academic Domain: Implication for Goal Orientation, Attributions, Affect and Self-Esteem Change. *Psychology Press*, 1, 313-336.
- Ryan, A. & Shim, S. (2004). Achievement Goals in the Social Domain. Αδημοσίευτο.
- Συγκολλίτου, Ε. (1998). Εαυτός, κίνητρα και επίδοση στο σχολείο, στο Α. Ευκλείδη (Επιμ.), *Τα κίνητρα στην Εκπαίδευση* (109-123), Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Urdu, T.C. (1997). Achievement Goal Theory: Past Results, Future Directions. *Advances in Motivation and Achievement*, 10, 99-141.
- Wiener, J. & Tardif, C.Y. (2004). Social and Emotional Functioning of Children with Learning Disabilities: Does Special Education Placement Make a Difference? *Learning Disabilities Research & Practice*, 19, 20-32.
- Wentzel, K.R. (1994). Relations of Social Goal Pursuit to Social Acceptance, Classroom Behavior and Perceived Social Support. *Journal of Educational Psychology*, 86, 173-182.

