



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ
ΣΧΟΛΗ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ, ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΚΑΙ ΤΕΧΝΩΝ

Τμήμα Εκπαιδευτικής και Κοινωνικής Πολιτικής
Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών
«Ειδική Αγωγή, Εκπαίδευση και Αποκατάσταση»

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

«Αυτορρυθμιζόμενη μάθηση και αυτοδιαχείριση παιδιών με αναπηρίες: Μια διερευνητική μελέτη των απόψεων των εκπαιδευτικών και επαγγελματιών στον χώρο της ειδικής αγωγής»

Κιτσιλή Μαρία

Θεσσαλονίκη 2018



Τμήμα Εκπαιδευτικής και Κοινωνικής Πολιτικής
Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών
«Ειδική Αγωγή, Εκπαίδευση και Αποκατάσταση»

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

«Αυτορρυθμιζόμενη μάθηση και αυτοδιαχείριση παιδιών με αναπηρίες: Μια διερευνητική μελέτη των απόψεων των εκπαιδευτικών και επαγγελματιών στον χώρο της ειδικής αγωγής»

“Self- regulated learning and self- management of disabled children:
An exploratory study on the opinions of educators and professionals in the field of special education”

Κιτσιλή Μαρία

Εξεταστική επιτροπή

Καρτασίδου Λευκοθέα
Συριοπούλου- Δελλή Χριστίνα
Ζαφειρόπουλος Κωνσταντίνος

Θεσσαλονίκη 2018

Ο/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.

(υπογραφή)

Κιτσιλή Μαρία

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

ΠΕΡΙΛΗΨΗ.....	6
ABSTRACT.....	7
ΠΡΟΛΟΓΟΣ.....	8
ΕΙΣΑΓΩΓΗ.....	9
A. ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ	
ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΠΡΩΤΟ: ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΗ ΑΝΑΣΚΟΠΗΣΗ.....	13
1.1. Αυτορρύθμιση, Αυτοδιαχείριση και Αυτορρυθμιζόμενη μάθηση.....	13
1.2. Πλεονεκτήματα των στρατηγικών αυτοδιαχείρισης και αυτορρύθμισης....	16
1.3. Η σημασία και αποτελεσματικότητα των στρατηγικών σε άτομα με αναπηρίες.....	19
1.4. Τεχνικές αυτοδιαχείρισης.....	22
1.4.1. Αυτοκαταγραφή.....	23
1.4.2. Αυτοαξιολόγηση.....	25
1.4.3. Αυτοενίσχυση.....	26
1.4.4. Αυτοκαθοδήγηση.....	27
1.4.5. Καθορισμός στόχων.....	27
1.5. Σκοπός της έρευνας- Ερευνητικά ερωτήματα.....	28
B. ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ	
ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΔΕΥΤΕΡΟ: ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ.....	31
2.1. Εργαλείο συλλογής δεδομένων.....	32
2.2. Διαδικασία συλλογής δεδομένων.....	38
2.3. Δείγμα της έρευνας.....	39
2.4. Ανάλυση των αποτελεσμάτων.....	42
2.5. Αξιοπιστία και εγκυρότητα ερωτηματολογίου.....	43
ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΤΡΙΤΟ: ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ.....	44
3.1. Αποτελέσματα περιγραφικής στατιστικής.....	44
3.2. Αποτελέσματα επαγωγικής στατιστικής.....	55

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΤΕΤΑΡΤΟ: ΣΥΖΗΤΗΣΗ- ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ-ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ.....	66
4.1. Συζήτηση- συμπεράσματα.....	66
4.2. Περιορισμοί της έρευνας.....	70
4.3. Εκπαιδευτικές επιπτώσεις- Προτάσεις για μελλοντική έρευνα.....	71
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ.....	74
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ.....	79

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι η διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών κάθε ειδικότητας και επαγγελματιών (π.χ. ψυχολόγοι, κοινωνικοί λειτουργοί, λογοθεραπευτές, εργοθεραπευτές κ.α.) οι οποίοι εργάζονται στον χώρο της ειδικής αγωγής, ως προς τη σημασία και την αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας στρατηγικών αυτοδιαχείρισης και αυτορρύθμισης σε άτομα με αναπηρίες, καθώς και τις στρατηγικές αυτοδιαχείρισης τις οποίες χρησιμοποιούν και τα εμπόδια που πιθανόν συναντούν κατά την εκπαίδευση των δεξιοτήτων αυτών στους μαθητές με αναπηρία. Ερευνήθηκε, επίσης, ο βαθμός στον οποίο τα ατομικά χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων επηρεάζουν τις απαντήσεις τους. Η μεθοδολογία που ακολουθήθηκε για τη συλλογή των στοιχείων ήταν η ποσοτική έρευνα και το ερευνητικό εργαλείο που χρησιμοποιήθηκε ήταν ένα αυτοσχέδιο διαδικτυακό ερωτηματολόγιο ατομικής συμπλήρωσης. Πληροφορίες συλλέχθηκαν από ογδόντα τρεις (83) εκπαιδευτικούς και επαγγελματίες, οι οποίοι εργάζονται την τρέχουσα ακαδημαϊκή χρονιά σε σχολεία της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και ιδιωτικούς φορείς ειδικής αγωγής της χώρας. Από την ανάλυση των αποτελεσμάτων προέκυψαν ορισμένα αξιοσημείωτα συμπεράσματα. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι εκπαιδευτικοί δεν είναι επαρκώς εξοικειωμένοι με τις στρατηγικές αυτοδιαχείρισης και παρά την αναγνώριση της σημασίας και αποτελεσματικότητας της εκπαίδευσης στρατηγικών αυτοδιαχείρισης, παρατηρούνται σημαντικά εμπόδια κατά την εφαρμογή τους στην εκπαιδευτική πράξη. Τέλος, περιλαμβάνονται θέματα και προτάσεις για μελλοντική έρευνα και οι περιορισμοί της παρούσας έρευνας.

Λέξεις κλειδιά: αυτορρυθμιζόμενη μάθηση, αυτορρύθμιση, αυτοδιαχείριση, στρατηγικές, εκπαιδευτικοί και επαγγελματίες ειδικής αγωγής

ABSTRACT

The purpose of the present study is the investigation of educators' of various teaching specialties and professionals' opinions (e.g. psychologists, social workers, speech therapists, occupational therapists etc.) who work in the field of special education, regarding the significance and effectiveness of self- management and self- regulation strategies' teaching at people with disabilities, as well as the self-management strategies that they use and the possible obstacles encountered by them during teaching the above mentioned skills to their students with disabilities. The extend to which participants' personal characteristics might influence their answers was, also, examined. The methodology followed for data collection was the quantitative research and the research instrument used was an improvised online self- reported questionnaire. Data were collected from eighty three (83) educators and professionals, who work during the current academic year in special education public or private schools in the country. Through the analysis of the results, some remarkable conclusions were revealed. Results indicated that the educators are not adequately familiar with self- management strategies and despite the acceptance of self- management strategies education's significance and effectiveness, there are significant difficulties during applying them in educational process. Finally, needs and suggestions for future research and limitation of current research are included.

Key words: self- regulated learning, self- regulation, self- management, strategies, educators and professionals of special education

ΠΡΟΛΟΓΟΣ

Η παρούσα Διπλωματική εργασία εκπονήθηκε στα πλαίσια του προγράμματος μεταπτυχιακών σπουδών με τίτλο «Ειδική Αγωγή, Εκπαίδευση και Αποκατάσταση», του τμήματος Εκπαιδευτικής και Κοινωνικής Πολιτικής του Πανεπιστημίου Μακεδονίας και αποτελεί το τελικό στάδιο για την ολοκλήρωση του συγκεκριμένου προγράμματος.

Η όλη διαδικασία είχε ως αποτέλεσμα τη διεύρυνση των γνώσεων μου πάνω στην εκπαίδευση των ατόμων με αναπηρίες και η έρευνα που διεξήχθη οδήγησε στην διατύπωση χρήσιμων συμπερασμάτων. Η αυτορρυθμιζόμενη μάθηση είναι το μέσο με το οποίο μπορούν τα άτομα να υπερκεράσουν δυσκολίες σε κάθε τομέα της ζωής τους. Η παιδαγωγική ανάγκη και προσπάθεια για την ενίσχυση της αυτοπεποίθησης και αυτονομίας των μαθητών με αναπηρίες και την πλήρη αξιοποίηση των δυνατοτήτων τους, αποτέλεσε το κίνητρο για την ενασχόλησή μου με το συγκεκριμένο θέμα, ως αντικειμένου έρευνας. Με βάση τα παραπάνω, επιχείρησα να διερευνήσω τι ισχύει στην ελληνική πραγματικότητα σχετικά με τις στρατηγικές οι οποίες εφαρμόζονται σε εκπαιδευτικά πλαίσια και αφορούν στην αυτορρύθμιση και αυτοδιαχείριση των μαθητών με αναπηρίες.

Για την διεκπεραίωση της εργασίας αυτής συνέβαλαν πολλά άτομα το καθένα με τον δικό του τρόπο. Οφείλω, πρωτίστως, να εκφράσω την ευγνωμοσύνη μου προς τις καθηγήτριές μου κ. Καρτασίδου Λευκοθέα και κ. Συριοπούλου- Δελλή Χριστίνα οι οποίες συνέβαλαν τα μέγιστα σε όλη την πορεία των σπουδών μου. Επίσης, ιδιαίτερες ευχαριστίες αξίζουν σε όλους όσους πήραν μέρος στην έρευνα και βοήθησαν καθοριστικά ώστε να ολοκληρωθεί αυτή επιτυχώς, διαθέτοντας τον προσωπικό τους χρόνο για την συμπλήρωση του ερωτηματολογίου. Τέλος, ένα μεγάλο ευχαριστώ οφείλω στην οικογένειά μου για την αμέριστη ηθική υποστήριξη και συμπαράσταση.

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η αυτορρυθμιζόμενη μάθηση και η αυτοδιαχείριση της συμπεριφοράς του ατόμου διαδραματίζουν πολύ σημαντικό ρόλο στην ενίσχυση, κυρίως, της ανεξαρτησίας του και, γι' αυτόν τον λόγο, τις τελευταίες δεκαετίες συγκεντρώνεται, όλο και περισσότερο, μεγάλο ερευνητικό ενδιαφέρον γύρω από το θέμα αυτό (Mechling, 2007).

Οι δεξιότητες αυτορρύθμισης και αυτοδιαχείρισης είναι καθοριστικής σημασίας για την ανάπτυξη και εξέλιξη του παιδιού, την απόκτηση της αυτονομίας και της ανεξαρτησίας του και αποτελούν το μέσο με το οποίο θα μπορέσει να αντεπεξέλθει στις απαιτήσεις του περιβάλλοντος και, γενικότερα, της ζωής του. Οι περισσότεροι μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή/και αναπηρίες παρουσιάζουν ελλείψεις στην ικανότητα αυτοδιαχείρισης και αυτορρύθμισης της συμπεριφοράς τους. Και στην περίπτωση των παιδιών με αναπηρίες, ωστόσο, ισχύει ότι οι δεξιότητες αυτές μπορούν να διδαχθούν και θα πρέπει να θεωρούνται ως υψηλής προτεραιότητας στόχος στην εκπαιδευτική διαδικασία (Westwood, 2007).

Οι στρατηγικές αυτορρύθμισης και αυτοδιαχείρισης αποδεικνύονται πρακτικά αποτελεσματικές και παρουσιάζουν πολλά πλεονεκτήματα σε σχέση με άλλες μεθόδους εκπαίδευσης. Από τις έρευνες έχει προκύψει ότι η εκπαίδευση στις στρατηγικές αυτές έχει πολλαπλά οφέλη για τους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες/ αναπηρία και, επομένως, κρίνονται ιδιαίτερος απαραίτητες (Reid, Lienemann & Hagaman, 2013). Μερικά από αυτά τα οφέλη για τα παιδιά με αναπηρίες είναι η βελτίωσή τους στον κοινωνικό και τον ακαδημαϊκό τομέα, η προώθηση της αυτονομίας τους και η μείωση της ανάγκης για συνεχή επίβλεψη και καθοδήγηση από άλλους, η ενίσχυση του

αυτοπροσδιορισμού τους, ενώ η αλλαγή ή βελτίωση που μπορεί να υπάρξει στη συμπεριφορά του ατόμου παρουσιάζει διάρκεια, διότι το άτομο βιώνει μια αλλαγή που το ίδιο προκαλεί στον εαυτό του και η οποία διαφαίνεται άμεσα από τη συμπεριφορά του. Είναι γεγονός ότι μόνο εκείνοι οι μαθητές οι οποίοι είναι ικανοί να αυτορρυθμίζονται και να διαχειρίζονται τη συμπεριφορά τους, είναι εκείνοι που έχουν επίγνωση των δεξιοτήτων τους και χρησιμοποιούν τις ικανότητες αυτές για να διατηρήσουν τους στόχους τους και να προσεγγίσουν την επιτυχία (Zimmerman, 1990).

Η παρούσα εργασία δομείται σε συνολικά τέσσερα κεφάλαια, η θεματολογία των οποίων κατανέμεται ως εξής:

Στο θεωρητικό μέρος της εργασίας περιλαμβάνεται το πρώτο κεφάλαιο όπου παρουσιάζεται η βιβλιογραφική ανασκόπηση του θέματος. Πιο συγκεκριμένα, αναλύονται και επεξηγούνται οι έννοιες της αυτορρύθμισης, της αυτοδιαχείρισης και της αυτορυθμιζόμενης μάθησης. Επίσης, παρουσιάζονται στοιχεία ερευνών που καταδεικνύουν τα πλεονεκτήματα και τα οφέλη της εφαρμογής των στρατηγικών αυτοδιαχείρισης και αυτορρύθμισης σε εκπαιδευτικά προγράμματα και, ιδιαίτερα, τη σημασία και αποτελεσματικότητα που έχουν οι δεξιότητες και στρατηγικές αυτές στα άτομα με αναπηρία. Τέλος, στο κεφάλαιο αυτό, παρουσιάζονται και περιγράφονται οι στρατηγικές αυτοδιαχείρισης και διατυπώνονται ο σκοπός της έρευνας και τα ερευνητικά ερωτήματα.

Το δεύτερο μέρος περιλαμβάνει την ερευνητική διαδικασία. Συγκεκριμένα, στο δεύτερο κεφάλαιο, περιγράφεται και αιτιολογείται η ερευνητική μέθοδος που ακολουθήθηκε για την υλοποίηση της παρούσας εργασίας, δίνονται πληροφορίες για το δείγμα, το ερευνητικό εργαλείο, τη διαδικασία, τη στατιστική ανάλυση των δεδομένων και τον έλεγχο της εγκυρότητας του εργαλείου έρευνας.

Το τρίτο κεφάλαιο επικεντρώνεται στα αποτελέσματα της έρευνας. Ακολουθεί, στο τέταρτο κεφάλαιο, ο σχολιασμός των αποτελεσμάτων και η διατύπωση των κύριων συμπερασμάτων της έρευνας, καθώς και η αναφορά στους περιορισμούς της έρευνας και σε προτάσεις για μελλοντική έρευνα.

Τέλος, παρατίθεται η βιβλιογραφία που χρησιμοποιήθηκε για την εκπόνηση της παρούσας εργασίας, καθώς και το παράρτημα, στο οποίο περιέχεται η παρουσίαση των αποτελεσμάτων με πίνακες και το ερωτηματολόγιο της έρευνας.

A. ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΠΡΩΤΟ

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΗ ΑΝΑΣΚΟΠΗΣΗ

1.1. Αυτορρύθμιση, Αυτοδιαχείριση και Αυτορρυθμιζόμενη μάθηση

Οι έννοιες της αυτορρύθμισης, της αυτοδιαχείρισης και της αυτορρυθμιζόμενης μάθησης πολύ συχνά αναφέρονται στη διεθνή βιβλιογραφία ως αλληλοκαλυπτόμενες και συνήθως χρησιμοποιούνται εναλλακτικά. Ωστόσο, θεωρείται επιβεβλημένη η διάκριση των εννοιών αυτών, καθώς στον χώρο της εκπαιδευτικής ψυχολογίας η κάθε μια έχει τη δική της συγκεκριμένη εννοιολόγηση (Dinsmore, Alexander & Loughlin, 2008· Westwood, 2007).

Έτσι, λοιπόν, η αυτορρύθμιση (self- regulation) μπορεί να χαρακτηριστεί ως η συνειδητή ή ασυνείδητη διαδικασία με την οποία τα άτομα ελέγχουν ή ρυθμίζουν τις - εσωτερικές ή εξωτερικές- αντιδράσεις τους, αναφορικά με τις επιθυμίες και ανάγκες, τις επιτυχίες ή αποτυχίες τους στη ζωή (Bandy & Moore, 2010).

Επιπλέον, στην αυτορρύθμιση συχνά διακρίνονται δύο διαστάσεις, η γνωστική και η κοινωνικο- συναισθηματική. Η γνωστική αυτορρύθμιση (cognitive self- regulation) σχετίζεται με την απόκτηση από το άτομο του ελέγχου της σκέψης του, δηλαδή της ικανότητας να σκέφτεται και να σχεδιάζει πριν ενεργήσει, καθώς και να αναπροσαρμόζει ή να τροποποιεί τη συμπεριφορά του ώστε αυτή να ανταποκρίνεται στις ικανότητές του ή τις απαιτήσεις του περιβάλλοντος. Η κοινωνικο- συναισθηματική αυτορρύθμιση (social- emotional self- regulation) αναφέρεται στην ικανότητα του ατόμου να ελέγχει τον τρόπο που διαχειρίζεται και εκφράζει τα συναισθήματά του σε διάφορες καταστάσεις (Bandy & Moore, 2010).

Από την άλλη πλευρά, ως αυτοδιαχείριση (self- management) της συμπεριφοράς αναφέρεται η ικανότητα των ατόμων να επιδεικνύουν αυτονομία στη λήψη αποφάσεων και ανεξαρτησία και να μπορούν να παρακολουθούν και να ελέγχουν οι ίδιοι τη συμπεριφορά τους χωρίς εξωτερική παρότρυνση (De la Riva & Ryan, 2015· Wilkinson, 2008). Η αυτοδιαχείριση αφορά στην ικανότητα του ατόμου να μπορεί το ίδιο να χειρίζεται και να ασκεί έλεγχο στη συμπεριφορά του, χωρίς να στηρίζεται συνεχώς σε εξωτερική παρότρυνση ή καθοδήγηση (Moonay et al, 2005 όπως αναφέρεται στο Westwood, 2007). Ένας περισσότερο αποδεκτός ορισμός έχει δοθεί από τους Cooper, Heron και Heward (2007), ο οποίος ορίζει την αυτοδιαχείριση ως τη συστηματική εφαρμογή, από το ίδιο το άτομο, τεχνικών και στρατηγικών που αποβλέπουν στην επιθυμητή τροποποίηση και αλλαγή της συμπεριφοράς του (Γαλάνης, 2009· Carr, Moore & Anderson, 2014).

Τέλος, ο όρος αυτορρυθμιζόμενη μάθηση (self- regulated learning) εμφανίστηκε κατά τα μέσα της δεκαετίας του 1980 στον χώρο της εκπαίδευσης και συγκεκριμένα ως μια ακόμη θεωρία μάθησης που διερευνά τον τρόπο με τον οποίο οι μαθητές εμπλέκονται στη δική τους διαδικασία μάθησης (Corno & Mandinach, 1983 όπως αναφέρεται στο Dinsmore et. al., 2008· Zimmerman & Schunk, 2008). Η αυτορρύθμιση, σύμφωνα με την προσέγγιση αυτή, αποτελεί βασικό στοιχείο στη διαδικασία αυτή. Όπως διευκρινίζει, όμως, ο ίδιος ο Zimmerman, *«η αυτορρύθμιση δεν είναι μια νοητική ικανότητα ούτε μια δεξιότητα που συνδέεται με ακαδημαϊκές επιδόσεις, αλλά περισσότερο αναφέρεται ως μια αυτοκατευθυνόμενη διαδικασία, μέσω της οποίας οι μαθητές μετασχηματίζουν τις νοητικές τους ικανότητες σε ακαδημαϊκές δεξιότητες οι οποίες σχετίζονται με ένα συγκεκριμένο πλαίσιο δραστηριοτήτων (Zimmerman & Schunk, 2008:1)»*.

Αξίζει να σημειωθεί πως τα τελευταία χρόνια παρατηρείται μια ξεκάθαρη προτίμηση και μετάβαση από την κατευθυνόμενη από τον δάσκαλο μάθηση (teacher-

directed learning) προς την κατευθυνόμενη από τον μαθητή μάθηση (student- directed learning) (Mithaug & Mithaug, 2003). Η έμφαση δίνεται, δηλαδή, στον ίδιο τον μαθητή και στον ενεργό και αυτόνομο ρόλο που αποκτά στη μαθησιακή διαδικασία.

Η κατευθυνόμενη από τον μαθητή μάθηση περιλαμβάνει τον ορισμό των στόχων και διαδικασιών, την επιλογή ενισχυτών και τέλος την καταγραφή και αξιολόγηση των αποτελεσμάτων της όλης μαθησιακής διαδικασίας, από το ίδιο το παιδί. Έρευνες έχουν δείξει ότι η συμμετοχή των ίδιων των μαθητών στον σχεδιασμό μιας δραστηριότητας και η αξιολόγηση των αποτελεσμάτων, μετά από εκπαίδευσή τους σε στρατηγικές αυτοδιαχείρισης, ενισχύει την αυτονομία τους καθώς παρέχονται περισσότερες ευκαιρίες για επιλογές, χωρίς να είναι απαραίτητη η διαρκής παρουσία ενός ενήλικα και, επιπλέον, επιτυγχάνεται γενίκευση και διατήρηση στη βελτίωση συμπεριφορών σε πολλαπλά περιεχόμενα ή περιβάλλοντα (Mithaug & Mithaug, 2003· Wilkinson, 2008).

Βασικός σκοπός ο οποίος επιδιώκεται μέσω της αυτορρυθμιζόμενης μάθησης είναι οι μαθητές, μέσα από τις διαδικασίες που εφαρμόζονται, να μπορέσουν να καταστούν πιο αυτόνομα άτομα, ικανά να αυτορρυθμίζουν τη συμπεριφορά τους και να αντιδρούν στα γεγονότα με μεγαλύτερη ψυχολογική ενδυνάμωση και θετική αυτοαντίληψη· με άλλα λόγια, να μάθουν να αυτοπροσδιορίζονται (self- determined) (Campbell- Whatley, 2008· Wehmeyer, Agran & Hughes, 2000). Ένας τρόπος για την προώθηση της αυτορρυθμιζόμενης μάθησης και, συνεπώς, την προώθηση και ενίσχυση του αυτοπροσδιορισμού των ατόμων, είναι η χρήση στρατηγικών που αναφέρονται στην κατευθυνόμενη από τον μαθητή διαδικασία μάθησης. Οι στρατηγικές αυτές περιλαμβάνουν στρατηγικές αυτοδιαχείρισης και αφορούν στην εκπαίδευση των μαθητών στο να τροποποιούν και να ρυθμίζουν την ίδια τους τη συμπεριφορά (Agran, 1997 όπως αναφέρεται στο Wehmeyer et al., 2000), ώστε να μπορούν να ελέγχουν οι ίδιοι τη ζωή τους

και να κάνουν προσωπικές επιλογές. Για τον λόγο αυτό, οι στρατηγικές διδασκαλίας της αυτοδιαχείρισης και αυτορρύθμισης θεωρούνται πολύ σημαντικές για την εκπαίδευση των ατόμων.

1.2. Πλεονεκτήματα των στρατηγικών αυτοδιαχείρισης και αυτορρύθμισης

Η κατάκτηση των ικανοτήτων αυτοδιαχείρισης ή αυτορρύθμισης της συμπεριφοράς κρίνεται ως ιδιαίτερα σημαντική για την απόκτηση της αυτονομίας στη λήψη αποφάσεων και της ανεξαρτησίας του ατόμου (Deshler, 2005 όπως αναφέρεται στο Westwood, 2007). Το άτομο μαθαίνει να ελέγχει τα συναισθήματα και τις αντιδράσεις - συμπεριφορές του από πολύ μικρή ηλικία (από τη βρεφική ηλικία έως τη νηπιακή). Η ικανότητά του αυτή αναπτύσσεται μακροχρόνια, στη διάρκεια της προσχολικής κυρίως περιόδου, και ολοκληρώνεται σταδιακά καθώς το άτομο, μεγαλώνοντας και ωριμάζοντας, μαθαίνει να ελέγχει με άμεσο τρόπο και να αξιολογεί μια συμπεριφορά του ως κατάλληλη ή μη κατάλληλη προς την επίτευξη ενός στόχου (Bandy & Moore, 2010· De la Riva & Ryan, 2015· Vieillevoye & Nader- Grosbois, 2008).

Τα θετικά αποτελέσματα από την εφαρμογή των στρατηγικών αυτορρύθμισης σε εκπαιδευτικά προγράμματα αποδεικνύονται από πληθώρα ερευνών (Lindsay, Kingsnorth, Mcdougall & Keating, 2014· McDougall, 1998) και τα οφέλη και οι δυνατότητες που προσφέρουν στην πλειονότητα των μαθητών στους οποίους έχουν εφαρμοστεί, συνοψίζονται ως εξής:

α) Βασικό πλεονέκτημα των τεχνικών αυτών είναι ότι αποσκοπούν στην εκμάθηση δεξιοτήτων, οι οποίες βοηθούν τους μαθητές ώστε να γίνονται πιο ανεξάρτητοι, αυτοδύναμοι και υπεύθυνοι οι ίδιοι για τη συμπεριφορά τους. Οι μαθητές που διδάσκονται

να αυτοδιαχειρίζονται τη συμπεριφορά τους, μαθαίνουν να λειτουργούν περισσότερο ως αυτοκατευθυνόμενα άτομα και κατά συνέπεια να εξαρτώνται όλο και λιγότερο από τον εξωτερικό έλεγχο ή τη συνεχή επίβλεψη και παρουσία του εκπαιδευτικού (Wilkinson, 2008). Όταν, δηλαδή, κατά την εκπαιδευτική πράξη προσφέρεται η δυνατότητα στον μαθητή να λάβει και ο ίδιος μέρος στην ανάπτυξη, τον σχεδιασμό και την εφαρμογή ενός προγράμματος εκπαίδευσης που στόχο έχει την τροποποίηση της δικής του συμπεριφοράς, το γεγονός αυτό ενισχύει τον αυτοέλεγχο του ίδιου του παιδιού, μειώνοντας ταυτόχρονα τη συχνότητα εξωτερικών παρεμβάσεων ή προτροπών ή την εξάρτησή του από τους γονείς ή τους δασκάλους του (Lee, Simpson & Shogren, 2007).

β) Επιπλέον, στο πλαίσιο της σχολικής τάξης, όταν η ευθύνη για τη διαχείριση της συμπεριφοράς τους ανήκει στους ίδιους τους μαθητές, τότε εξοικονομείται πολύτιμος διδακτικός χρόνος για τους εκπαιδευτικούς. Οι εκπαιδευτικοί έχουν, ως αποτέλεσμα, τη δυνατότητα να διαθέσουν περισσότερο χρόνο στη σχεδίαση και εκτέλεση του διδακτικού έργου παρά στη διαχείριση των προβλημάτων, τα οποία προκύπτουν από τη συμπεριφορά των μαθητών (Cooper et al, 2007 όπως αναφέρεται στο Southall & Gast, 2011· Westwood, 2007).

γ) Ένα άλλο σημαντικό στοιχείο, είναι ότι ενισχύοντας την ικανότητα αυτορρύθμισης βελτιώνονται παράλληλα και οι ακαδημαϊκές δεξιότητες και εξασφαλίζονται υψηλότερες ακαδημαϊκές επιδόσεις από τους μαθητές με ή χωρίς αναπηρίες (De la Riva & Ryan, 2015· Wilkinson, 2008). Αυτό συμβαίνει επειδή, κατ' αυτόν τον τρόπο, μπορεί τα άτομα να αποκτούν την ικανότητα να επιδεικνύουν μεγαλύτερη εργατικότητα και δέσμευση στις σχολικές υποχρεώσεις (Bandy & Moore, 2010).

δ) Μια πολύ σημαντική παράμετρος, επίσης, είναι η ενίσχυση του αυτοπροσδιορισμού, ο οποίος συνδέεται με την εξασφάλιση της ποιότητας ζωής των

ατόμων (Fullerton, 1995· Turnbull & Turnbull, 2001· Wehmeyer & Schwartz, 1997, 1998, όπως αναφέρεται στο Lee et al., 2007). Ο αυτοπροσδιορισμός περιλαμβάνει δεξιότητες που ενισχύουν την αυτορρύθμιση της συμπεριφοράς (Campbell- Whatley, 2008). Ειδικότερα, η αυτορρύθμιση είναι ένα από τα βασικά χαρακτηριστικά (μαζί με την αυτονομία, την ψυχολογική ενδυνάμωση και την αυτοαντίληψη), τα οποία συνθέτουν την ικανότητα αυτοπροσδιορισμού ενός ατόμου και ένα από τα πιο κρίσιμα για την εκπαίδευση των ατόμων με αναπηρίες και τη διασφάλιση ενός ποιοτικού επιπέδου ζωής για εκείνα (Lee & Joe, χ.χ.).

ε) Αξίζει να αναφερθεί, ακόμη, ότι οι στρατηγικές αυτοδιαχείρισης προάγουν τη γενίκευση και διατήρηση της συμπεριφοράς σε φυσικά πλαίσια και σε διαφορετικές συνθήκες από τις οποίες διδάχθηκε τη συγκεκριμένη συμπεριφορά το άτομο (Γαλάνης, 2009· Koegel et. al., 1999 όπως αναφέρεται στο Lee et al, 2007). Συμπεριφορές οι οποίες χρήζουν συνεχούς εξωτερικού ελέγχου δεν κατορθώνουν, εξ ορισμού, να συντηρηθούν και να γενικευτούν σε νέα πλαίσια. Οι παρεμβάσεις αυτορρύθμισης εξασφαλίζουν τη γενίκευση αλλά και διατήρηση της μαθημένης επιθυμητής συμπεριφοράς (Embregts, 2000).

στ) Επιπλέον, χαρακτηρίζονται εύκολες στον σχεδιασμό και εύχρηστες, τόσο για τους μαθητές όσο και για τους εκπαιδευτικούς. Μπορούν να έχουν, όπως ήδη αναφέρθηκε, επιτυχή εφαρμογή σε διάφορα περιβάλλοντα (Callahan & Rademacher, 1999· Cooper et al, 2007 όπως αναφέρεται στο Southall & Gast, 2011) αλλά και σε διάφορες ηλικιακές ομάδες (Carr et al., 2014).

ζ) Τέλος, αποκτώντας την ικανότητα να ασκούν έλεγχο τα ίδια τα άτομα στο περιβάλλον τους συμβάλλει στο να μπορούν να συνεργάζονται αρμονικά με άλλους και να επιλύουν προβλήματα στις σχέσεις τους με τους άλλους, χωρίς βοήθεια (De la Riva &

Ryan, 2015· Wilkinson, 2008). Η ικανότητα αυτή, επομένως, επιδρά σημαντικά στις σχέσεις που αναπτύσσουν τα παιδιά με τους συνομηλίκους τους και ιδιαίτερα κατά την περίοδο της εφηβείας, όπου απαιτείται μεγαλύτερη ικανότητα στη ρύθμιση της συμπεριφοράς και των συναισθημάτων, λόγω των αλλαγών που βιώνουν αλλά και των προκλήσεων με τις οποίες έρχονται αντιμέτωποι οι έφηβοι. Επιπλέον, όχι μόνο οι συνομηλικοί αλλά και οι ενήλικες και γενικότερα η κοινωνία δείχνουν μεγαλύτερη αποδοχή και θετική διάθεση προς τα άτομα που φαίνεται να ελέγχουν τη συμπεριφορά ή τα συναισθήματά τους και να μην ενεργούν παρορμητικά. Κατά συνέπεια, η αποδοχή που εκλαμβάνουν τα άτομα αυτά από τους άλλους, μειώνει την πιθανότητα εκδήλωσης προβληματικής συμπεριφοράς (Bandy & Moore, 2010).

Θα πρέπει, ωστόσο, να τονιστεί πως, όπως ισχύει και με άλλες παρεμβάσεις, έτσι και οι παρεμβάσεις με στρατηγικές αυτορρύθμισης δεν μπορεί να υποστηριχθεί ότι έχουν καθολική εφαρμογή ή πως είναι κατάλληλες για όλους τους μαθητές (Reid et al., 2013). Η ηλικία και οι λειτουργικές ικανότητες κάθε ατόμου, θα πρέπει να λαμβάνονται υπόψη κατά τον σχεδιασμό των παρεμβάσεων (Lee et. al., 2007). Οι προσεκτικά σχεδιασμένες και προσαρμοσμένες στις ανάγκες και τα χαρακτηριστικά κάθε ατόμου στρατηγικές υπόσχονται υψηλά ποσοστά επιτυχίας για εκείνο. Είναι γεγονός ότι τα άτομα τα οποία έχουν επίγνωση των δυνατοτήτων και επιθυμιών τους και μπορούν να ρυθμίζουν και να διαχειρίζονται τη συμπεριφορά τους με βάση τις επιδιώξεις τους, θεωρούνται επιτυχημένα ή τουλάχιστον ότι βρίσκονται κοντά στην επιτυχία (Lee & Joe, χ.χ.).

1.3. Η σημασία και αποτελεσματικότητα των στρατηγικών σε άτομα με αναπηρίες

Η ανάπτυξη δεξιοτήτων αυτορρύθμισης/ αυτοδιαχείρισης αποτελεί έναν από τους

βασικότερους παράγοντες για τη γενικότερη ανάπτυξη του παιδιού. Η παρουσία τους στα πρώτα στάδια ανάπτυξης του ατόμου θεωρείται και ως ένας ισχυρός παράγοντας πρόβλεψης για τη μελλοντική κοινωνική επάρκεια και κοινωνική αλληλεπίδρασή του (Denham et al., 2003· Guralnick, 1999 όπως αναφέρεται στο Eisenhower, Baker & Blacher, 2007).

Απώτερος και θεμελιώδης σκοπός της εκπαίδευσης είναι όλα τα άτομα- τόσο τα τυπικώς αναπτυσσόμενα όσο και τα άτομα με αναπηρίες- να αποκτήσουν λειτουργικές δεξιότητες που θα τους βοηθήσουν να δρουν όσο το δυνατόν πιο αυτόνομα στη ζωή τους σε διαφορετικές περιστάσεις και ποικίλα περιβάλλοντα. Ειδικότερα, με τη θέσπιση του νόμου περί βελτίωσης της εκπαίδευσης των ατόμων με αναπηρίες (Individuals with Disabilities Improvement Act - IDEIA, 2004) έχει δοθεί μεγάλη έμφαση στην αντίληψη ότι όλα τα άτομα έχουν το δικαίωμα να ελέγχουν και να κατευθύνουν τη ζωή τους μέσα από προσωπικές τους επιλογές (Southall & Gast, 2011).

Ωστόσο, πολλά άτομα και ιδίως τα άτομα με σοβαρές αναπηρίες στερούνται των αναγκαίων δεξιοτήτων αυτορρύθμισης, που θα τους επιτρέψουν να μπορούν να κατευθύνουν, να ελέγχουν, να τροποποιούν ή να διατηρούν και να γενικεύουν τη συμπεριφορά τους (Wilkinson, 2008), με αποτέλεσμα να μην είναι σε θέση να επιδείξουν τον απαραίτητο αυτοέλεγχο στις πράξεις τους και στα συναισθήματα, απέναντι στις όποιες καταστάσεις ή προκλήσεις- είτε ακαδημαϊκές, είτε κοινωνικές ή συμπεριφορικές- κληθούν να αντιμετωπίσουν. Ακόμη και άτομα με ελαφριά ή μέτρια αναπηρία ή δυσκολίες μάθησης επιδεικνύουν χαμηλότερα επίπεδα αυτοδιαχείρισης (Deshler, 2005 όπως αναφέρεται στο Westwood, 2007). Για τον λόγο αυτό, οι Eisenhower και συν. (2007) υποστηρίζουν ότι- λαμβάνοντας υπόψη τα ελλείμματα στη γνωστική ανάπτυξη και προσαρμοστικότητα των ατόμων με αναπηρία, καθώς και τα προβλήματα που ανακύπτουν

εξαιτίας των ελλειμμάτων αυτών- η σημασία της αυτορρύθμισης είναι ίσως μεγαλύτερη στα άτομα αυτά σε σύγκριση με τους τυπικώς αναπτυσσόμενους συνομηλίκους τους.

Οι στρατηγικές αυτορρύθμισης και αυτοδιαχείρισης θεωρείται ότι δύνανται να χρησιμεύσουν ως ένα εργαλείο μάθησης ή ως μέσο ενίσχυσης του αυτοπροσδιορισμού και της ποιότητας ζωής για τα άτομα με αναπηρίες (Turnbull & Turnbull, 2001· Wehmeyer & Schwartz, 1997, 1998 όπως αναφέρεται στο Lee et al., 2007).

Ειδικότερα, έχουν εφαρμοστεί επιτυχώς παρεμβατικά εκπαιδευτικά προγράμματα με τη χρήση στρατηγικών αυτορρύθμισης και αυτοδιαχείρισης σε άτομα με Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής- Υπερκινητικότητα (ΔΕΠ- Υ), μαθησιακές δυσκολίες, συμπεριφορικές διαταραχές και διαταραχές αυτιστικού φάσματος (Wilkinson, 2008).

Πιο συγκεκριμένα, όπως αναφέρουν οι Mooney, Ryan, Uhing, Reid & Epstein (2005), όταν εφαρμόζονται παρεμβάσεις που στοχεύουν στην προώθηση ακαδημαϊκών δεξιοτήτων με τη χρήση τεχνικών αυτοδιαχείρισης σε άτομα με συναισθηματικές και συμπεριφορικές διαταραχές, τα εκπαιδευτικά αποτελέσματα είναι θετικά. Επίσης, η αυτοδιαχείριση έχει αποδειχθεί αποτελεσματική μέθοδος και σε άτομα με αυτισμό για την ενίσχυση της κοινωνικής αλληλεπίδρασης, με ταυτόχρονη μείωση της εξάρτησής τους από την παρουσία του εκπαιδευτικού (Southall & Cast, 2011).

Οι στρατηγικές αυτοδιαχείρισης/ αυτορρύθμισης, όπως προαναφέρθηκε, επιτυγχάνουν μεγαλύτερη γενίκευση της προσαρμοστικής συμπεριφοράς από τον μαθητή, προωθούν την αυτονομία του και έχουν ως αποτέλεσμα τη βελτίωση της συμπεριφοράς του σε ποικίλα περιβάλλοντα, πράγμα που αποδεικνύεται και από μελέτες που έχουν γίνει σε παιδιά με αυτισμό (Apple, Billingsley & Schwartz, 2005 Koegel, Harrowel & Koegel, 1999, Lee et al, 2007 όπως αναφέρεται στο Wilkinson, 2008).

Επιπλέον, μέσω αυτών διευκολύνεται και επιτυγχάνεται ομαλότερα η ένταξή τους

στη γενική τάξη (McDougall, 1991,1998 όπως αναφέρεται στο Lee et al., 2007) και ως εκ τούτου αποτελούν ένα χρήσιμο αλλά και κατάλληλο εργαλείο για προγράμματα συμπερίληψης στο γενικό σχολείο των ατόμων με αναπηρίες (Salend, 2005 όπως αναφέρεται στο Westwood, 2007). Δεδομένης και της έμφασης που δίνεται τελευταία στη συμπεριληπτική εκπαίδευση μαθητών με αναπηρίες και στη διδασκαλία τους σε όλο και λιγότερο απομονωμένα περιβάλλοντα, στην προώθηση της αυτονομίας τους και τη γενίκευση δεξιοτήτων σε νέες καταστάσεις, η αξία που έχουν οι στρατηγικές αυτές για τα άτομα με αναπηρίες υπογραμμίζεται περισσότερο (Deitchman, Reeve, Reeve & Progar, 2010).

1.4. Τεχνικές Αυτοδιαχείρισης

Η αυτοδιαχείριση, γενικότερα, περιλαμβάνει δραστηριότητες οι οποίες έχουν σχεδιαστεί με σκοπό την τροποποίηση ή διατήρηση μιας συμπεριφοράς. Στην πιο απλή της μορφή οι μαθητές παρατηρούν οι ίδιοι κάποιο συγκεκριμένο στοιχείο αντίδρασής τους και παρέχουν μια αντικειμενική καταγραφή της εμφάνισης ή μη αυτού του παρατηρούμενου στοιχείου της συμπεριφοράς τους (Wilkinson, 2008).

Στις στρατηγικές αυτοδιαχείρισης (self- management strategies) συμπεριλαμβάνονται: α) η αυτοκαταγραφή (self- recording ή self- monitoring), β) η αυτοαξιολόγηση (self- assessment ή self- evaluation), γ) η αυτοενίσχυση (self- reinforcement), δ) η αυτοκαθοδήγηση (self- instruction) και ε) ο καθορισμός στόχων (goal- setting).

Η στρατηγική της αυτοκαταγραφής είναι, επίσης, γνωστή στη διεθνή βιβλιογραφία και ως στρατηγική της αυτοπαρατήρησης ή της αυτοπαρακολούθησης (self- observation),

όροι οι οποίοι χρησιμοποιούνται ως συνώνυμοι (Southall & Gast, 2011).

1.4.1. Αυτοκαταγραφή

Η αυτοκαταγραφή (self- monitoring ή self- recording) είναι η διαδικασία κατά την οποία το ίδιο το άτομο παρατηρεί και καταγράφει συστηματικά τη συμπεριφορά του. Η διαδικασία αυτή περιλαμβάνει δύο στάδια: την αυτοπαρακολούθηση και την αυτοαξιολόγηση της συμπεριφοράς του. Αρχικά, δηλαδή, το άτομο παρατηρεί και διακρίνει μια συμπεριφορά- στόχο και, αφού ορίσει τη μέθοδο καταγραφής και τους ενισχυτές, καλείται έπειτα να μετρήσει και να καταγράψει τη συχνότητα εκδήλωσης της συγκεκριμένης συμπεριφοράς (Loftin, Gibb & Skiba, 2005· Mace et al., 2001 όπως αναφέρεται στο Mooney et al., 2005).

Η αυτοκαταγραφή είναι από τις πιο πολυμελετημένες και χρησιμοποιούμενες μεθόδους αυτοδιαχείρισης, κατά την οποία, το άτομο παρατηρεί και καταγράφει, όπως δηλώνει και ο όρος, την ίδια του τη συμπεριφορά. (Deitchman, et al., 2010). Αποτελεί μια από τις πιο απλές, ευέλικτες και χρήσιμες στρατηγικές (Mitchhum, Young, West & Benyo, 2001 όπως αναφέρεται στο Loftin et al., 2005) και είναι εφαρμόσιμη σε κάθε ηλικία ή βαθμό λειτουργικότητας (Loftin et al., 2005).

Η καταγραφή αυτή γίνεται άμεσα ορατή και αντιληπτή από το άτομο, καθώς τα δεδομένα συλλέγονται από το ίδιο, συνήθως σε φόρμες ή συσκευές καταγραφής δεδομένων, με αποτέλεσμα να αποδεικνύεται μια από τις πιο αποτελεσματικές τεχνικές τροποποίησης της συμπεριφοράς (Southall & Gast, 2011). Τα άτομα διαμορφώνουν μια σαφή εικόνα της βελτίωσης της συμπεριφοράς τους και αλλαγής της προς την επιθυμητή κατεύθυνση, γεγονός που λειτουργεί ως κίνητρο και αυξάνει την κινητοποίησή τους.

Επιπλέον, με αυτόν τον τρόπο, παρέχεται αμεσότερη ανατροφοδότηση σε σχέση με εκείνη όταν δίνεται από τον εκπαιδευτικό (Moxley, 1998). Η εκπαίδευση στην αυτοκαταγραφή οδηγεί στη γενίκευση των δεξιοτήτων σε παρόμοιες συνθήκες και αποδεικνύεται αποτελεσματική στην περίπτωση της μετάβασης του μαθητή σε ένα νέο περιβάλλον μάθησης, όπως συμβαίνει, για παράδειγμα, στην ένταξη του ατόμου με αναπηρία στη γενική εκπαίδευση, όπου εκεί οι δυνατότητες άμεσης διδασκαλίας και ανατροφοδότησης ελαχιστοποιούνται (Deitchman, et al., 2010).

Οι Loftin και συν. (2005), περιγράφουν, σε έρευνά τους σχετικά με τη συμβολή της στρατηγικής στην ενίσχυση κατάλληλης συμπεριφοράς στη γενική τάξη, τα βήματα της αυτοκαταγραφής ως εξής:

1. Ορισμός της συμπεριφοράς- στόχου.
2. Σχεδιασμός και επιλογή του κατάλληλου συστήματος αυτοκαταγραφής.
3. Επιλογή των ενισχυτών και των κριτηρίων παροχής τους.
4. Εκπαίδευση του μαθητή στη χρήση του συστήματος αυτοκαταγραφής.
5. Σταδιακή απομάκρυνση των προτροπών και των ενισχυτών.

Οι Mancina, Tankersley, Kamps, Kravits & Parrett (2000) εφάρμοσαν την εξής διαδικασία με σκοπό τη μείωση ακατάλληλης συμπεριφοράς μέσα στην τάξη σε παιδιά με αυτισμό:

1. Ορισμός της συμπεριφοράς- στόχου.
2. Εκπαίδευση στη διάκριση και καταγραφή της συμπεριφοράς- στόχου.
3. Αυτοκαταγραφή της συμπεριφοράς με τη χρήση μιας συσκευής (μετρητής χειρός).
4. Αυτοενίσχυση.
5. Ενίσχυση της αυτονομίας κατά την εφαρμογή του συστήματος.

Αναφορικά με τους τρόπους καταγραφής, οι λίστες ελέγχου (checklists), τα

διαγράμματα (charts) ή άλλες μηχανικές συσκευές (π.χ. μετρητής χειρός) είναι οι πιο συχνά χρησιμοποιούμενες μέθοδοι αυτοκαταγραφής (Loftin et al., 2005).

1.4.2. Αυτοαξιολόγηση

Η αυτοαξιολόγηση (self- assessment ή self- evaluation) αναφέρεται στη διαδικασία κατά την οποία το άτομο συγκρίνει την επίδοσή του σε σχέση με τη συμπεριφορά- στόχο, σύμφωνα με ένα προκαθορισμένο – είτε από τον ίδιο είτε από τον εκπαιδευτή- κριτήριο (Mace et al., 2001, όπως αναφέρεται στο Mooney et al., 2005).

Η αυτοαξιολόγηση συνδέεται στενά με την αυτοκαταγραφή, καθώς ουσιαστικά και στις δύο περιπτώσεις προϋποτίθεται ότι τα άτομα αξιολογούν τον εαυτό τους και καθορίζουν κατά πόσο εκδηλώνουν μια συγκεκριμένη συμπεριφορά, καταγράφοντας τα αποτελέσματα (Shapiro & Cole, 1994, όπως αναφέρεται στο Mooney et al., 2005). Οι παρεμβάσεις με αυτοαξιολόγηση συνδυάζουν, συνήθως, και άλλες τεχνικές αυτοδιαχείρισης, όπως τον καθορισμό των στόχων και του κριτηρίου επιτυχίας του στόχου (Southall & Gast, 2011).

Η αυτοαξιολόγηση, ωστόσο, εκτός του ότι εμπεριέχεται στη διαδικασία της αυτοκαταγραφής, αποτελώντας το στάδιο που έπεται της αυτοπαρακολούθησης, θεωρείται και ως αυτόνομη τεχνική αυτοδιαχείρισης, καθώς διαφέρει σε σχέση με εκείνη (την αυτοκαταγραφή) σε δύο σημεία: α) η αυτοαξιολόγηση γίνεται με βάση ένα εξωτερικό κριτήριο και β) η ενίσχυση των μαθητών προκύπτει από το πόσο ακριβής είναι η αξιολόγηση που κάνουν για το αν πέτυχαν τον στόχο (Reid et al., 2013).

1.4.3. Αυτοενίσχυση

Η αυτοενίσχυση (self-reinforcement) ορίζεται ως η ενδεχόμενη ενίσχυση που παρέχει το άτομο στον εαυτό του, αμέσως μετά την εκδήλωση της συμπεριφοράς- στόχου (Newman, Tuntigian, Ryan & Reinecke, 1997· Newman, Reinecke & Meinberg, 2000). Κατά την αυτοενίσχυση, το άτομο έχοντας επιλέξει έναν ενισχυτή, αμοίβει τον εαυτό του με αυτόν όταν καταφέρει να φτάσει ή να υπερβεί το προκαθορισμένο κριτήριο που έχει θέσει (Graham, Harris & Reid, 1992, όπως αναφέρεται στο Reid et al., 2013). Με αυτόν τον τρόπο τα άτομα μαθαίνουν είτε να ενισχύουν τον εαυτό τους κερδίζοντας την αμοιβή-ενισχυτή τους είτε, στην αντίθετη περίπτωση, να τιμωρούν τον εαυτό τους αποσύροντάς τη, με σκοπό να κατευθυνθούν προς τη συμπεριφορά- στόχο στο μέλλον στο πλαίσιο της διαδικασίας της αυτοδιαχείρισης (Southall & Gast, 2011).

Σύμφωνα με τους Reid και συν. (2013), για την υλοποίηση αυτής της τεχνικής αυτοδιαχείρισης απαιτούνται τέσσερα βήματα: α) Αρχικά ορίζεται από τον δάσκαλο το κριτήριο επιτυχίας, με ακρίβεια, σαφήνεια και αντικειμενικότητα. β) Στη συνέχεια, καθορίζεται ο ενισχυτικός παράγοντας, κατά προτίμηση δίνοντας τη δυνατότητα στον μαθητή να επιλέξει τι θεωρεί ως την καλύτερη ή επιθυμητή ανταμοιβή. γ) Έπειτα, ορίζεται ο τρόπος αξιολόγησης ή αυτοαξιολόγησης και, τέλος, δ) με την επίτευξη του στόχου-κριτηρίου τα άτομα λαμβάνουν τον ενισχυτή.

Η αυτοενίσχυση, συχνά, συνδυάζεται και με άλλες τεχνικές αυτοδιαχείρισης, όπως για παράδειγμα, με τον καθορισμό στόχων ή με την αυτοκαταγραφή (Schunk & Zimmerman, 2011). Σύμφωνα, μάλιστα, με τους Newman και συν. (1997), η αυτοκαταγραφή είναι απαραίτητο προαπαιτούμενο για την αυτοενίσχυση, καθώς για να μπορέσει ενδεχομένως να ενισχυθεί κάποιος θα πρέπει πρώτα να έχει παρατηρήσει τη συμπεριφορά του. Παρόλα αυτά, η στρατηγική έχει αποδειχθεί αποτελεσματική και χωρίς

να συνδυάζεται με άλλες (Reid et al., 2013).

1.4.4. Αυτοκαθοδήγηση

Η αυτοκαθοδήγηση (self- instruction)¹ αναφέρεται σε τεχνικές οι οποίες περιλαμβάνουν τη χρήση αυτο-δηλώσεων (self-statements) ή λεκτικών αναφορών από το άτομο, οι οποίες το βοηθούν να κατευθύνει τη συμπεριφορά του προς την επιθυμητή κατεύθυνση (Graham, Harris, & Reid, 1992 όπως αναφέρεται στο Mooney et al., 2005). Το άτομο, δηλαδή, κάνει δηλώσεις ή δίνει οδηγίες στον εαυτό του, με σκοπό να ρυθμίσει και να καθοδηγήσει τη συμπεριφορά του προς τον στόχο (Reid et al., 2013).

Τα βασικά βήματα που ακολουθούνται από το ίδιο το άτομο κατά τη αυτοκαθοδήγηση είναι: α) διατύπωση του προβλήματος, β) επικέντρωση της προσοχής στη ζητούμενη συμπεριφορά και σχεδιασμός πιθανής λύσης, γ) επιλογή μιας στρατηγικής, δ) αυτοαξιολόγηση του αποτελέσματος και αυτοδιόρθωση, ε) διαχείριση των δυσκολιών και αυτοέλεγχος των συναισθημάτων και, τέλος, στ) αυτοενίσχυση (Meichenbaum, 1977 όπως αναφέρεται στο Schunk & Zimmerman, 2011).

Η στρατηγική της αυτοκαθοδήγησης συμβάλλει στην απόκτηση, γενίκευση και συντήρηση διαφόρων δεξιοτήτων και της ανεξαρτησίας του ατόμου (Hughes & Agran, 1993).

1.4.5. Καθορισμός στόχων

Η στρατηγική του καθορισμού των στόχων (goal- setting), γενικότερα, αναφέρεται στη διαδικασία κατά την οποία ο μαθητής επιλέγει τους στόχους της συμπεριφοράς του και η οποία εξυπηρετεί στο να δομήσει ο μαθητής τη συμπεριφορά του, να αποκτήσει

¹ Ο αγγλικός όρος “self- instruction” μπορεί να αποδοθεί στην ελληνική γλώσσα και ως «αυτοδιδασκαλία» ή «αυτοεκπαίδευση».

πληροφορίες για την πρόοδό του και, μέσα από την επίτευξή τους, να οδηγηθεί σε περαιτέρω κινητοποίηση και ενίσχυση της προσπάθειας (Reid et al., 2013· Schunk, 2001, όπως αναφέρεται στο Mooney et al., 2005). Ο καθορισμός στόχων αποτελεί σημαντική πτυχή των δεξιοτήτων αυτορρύθμισης του ατόμου (Carr et al., 2014) καθώς με βάση τους στόχους που θέτει, το άτομο προβαίνει σε κατάλληλες ενέργειες και επιλογές που οδηγούν στην επίτευξή τους (Reid et al., 2013). Για να είναι αποτελεσματική η διαδικασία, είναι απαραίτητο οι στόχοι οι οποίοι τίθενται να έχουν σημασία για το άτομο, να διακρίνονται από ακρίβεια στη διατύπωση, χρονική εγγύτητα και κατάλληλο βαθμό δυσκολίας ανάλογα με τα χαρακτηριστικά του ατόμου (Reid et al., 2013· Schunk & Zimmerman, 2011).

Η στρατηγική αυτή χρησιμοποιήθηκε σε έρευνα των Asaro- Saddler & Saddler (2010), με σκοπό τη βελτίωση της ακαδημαϊκής δεξιότητας της γραφής τριών μαθητών με αυτισμό. Οι μαθητές, ανέπτυξαν στόχους για τον σχεδιασμό και τη σύνταξη μιας γραπτής ιστορίας, χρησιμοποιώντας τη στρατηγική της αυτορρύθμισης. Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι υπήρξε βελτίωση και των τριών μαθητών όσον αφορά τον αριθμό των λέξεων, την έκταση και τη συνολική ποιότητα των γραπτών ιστοριών.

Σε σύγκριση με τις άλλες στρατηγικές αυτοδιαχείρισης, ο καθορισμός στόχων εμφανίζεται ως αυτόνομη στρατηγική λιγότερο συχνά σε έρευνες με παρεμβάσεις αυτορρύθμισης (Mooney et al., 2005).

1.5. Σκοπός της έρευνας – Ερευνητικά ερωτήματα

Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι η διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών κάθε ειδικότητας και των άλλων επαγγελματιών (ψυχολόγοι, κοινωνικοί λειτουργοί, λογοθεραπευτές), οι οποίοι εργάζονται στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια

εκπαίδευση με άτομα με αναπηρίες, σχετικά με τον ρόλο της αυτορρύθμισης και των στρατηγικών αυτοδιαχείρισης στην ανάπτυξη δεξιοτήτων στα άτομα αυτά.

Συγκεκριμένα, διερευνάται ο βαθμός κατανόησης της σπουδαιότητας που έχει η εφαρμογή των στρατηγικών αυτών σε προγράμματα εκπαίδευσης και εξετάζεται η πιθανή σχέση του επιπέδου κατανόησης με τα διάφορα δημογραφικά και άλλα χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων, όπως το φύλο, την ηλικία, τις σπουδές, την επαγγελματική εμπειρία κ.α.

Τα ερευνητικά ερωτήματα που τίθενται προς διερεύνηση στην παρούσα εργασία είναι τα εξής:

1. Σε τι ποσοστό γνωρίζουν στρατηγικές αυτορρύθμισης/ αυτοδιαχείρισης;
2. Σε ποιο βαθμό θεωρούν ότι είναι αποτελεσματικές και σε ποιο βαθμό χρήσιμες τέτοιες στρατηγικές εκπαίδευσης σε παιδιά με αναπηρίες;
3. Ποιες στρατηγικές αυτοδιαχείρισης/ αυτορρύθμισης χρησιμοποιούν και με ποια συχνότητα εφαρμόζουν αυτές τις τεχνικές στους μαθητές τους;
4. Σε ποιο βαθμό θεωρούν τις στρατηγικές αυτές αποτελεσματικές για την ανάπτυξη δεξιοτήτων ακαδημαϊκών, κοινωνικών- επικοινωνιακών, επαγγελματικών, ανεξάρτητης διαβίωσης, διαχείρισης συναισθημάτων ή συμπεριφοράς;
5. Οι στρατηγικές που χρησιμοποιούν συσχετίζονται με τα ατομικά χαρακτηριστικά τους (φύλο, ηλικία, έτη προϋπηρεσίας);
6. Σε ποιο βαθμό θεωρούν ότι συγκεκριμένοι παράγοντες αποτελούν εμπόδιο για την επιλογή και εφαρμογή των στρατηγικών αυτών σε άτομα με αναπηρία;

B. ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΔΕΥΤΕΡΟ

ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ

Για τη διεξαγωγή της παρούσας έρευνας επιλέχθηκε η μέθοδος της δημοσκόπησης, με τη χρήση ερωτηματολογίου. Η δημοσκόπηση ως μέθοδος έρευνας αποσκοπεί στη συλλογή ενός πλήθους δεδομένων και θεωρείται κατάλληλη για την απάντηση περιγραφικών ερωτημάτων («τι» και «πόσο») τα οποία αφορούν στον βαθμό και τη συχνότητα εμφάνισης μιας συγκεκριμένης μεταβλητής μέσα σε ένα δείγμα ερωτώμενων (Αβραμίδης & Καλύβα, 2006). Η επιλογή της συγκεκριμένης ερευνητικής μεθόδου συνάδει με τον κύριο σκοπό της παρούσας έρευνας, ο οποίος είναι η διερεύνηση των απόψεων ενός συνόλου ατόμων που απευθύνονται στον ίδιο πληθυσμό (σε άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή/και αναπηρίες).

Στον τομέα της εκπαιδευτικής έρευνας και ειδικότερα σε ό,τι αφορά την ειδική αγωγή, η δημοσκόπηση αποτελεί τον συνηθέστερο τρόπο για τη διεξαγωγή ερευνών (Αβραμίδης & Καλύβα, 2006). Η χρήση του ερωτηματολογίου ως τεχνική για τη συλλογή και συγκέντρωση δεδομένων θεωρείται ότι είναι ένας απλός και άμεσος τρόπος, με τον οποίο μπορούν να μελετηθούν οι στάσεις, οι απόψεις και οι συμπεριφορές των ανθρώπων. Επιπλέον, οι πληροφορίες συλλέγονται από ένα μεγάλο δείγμα ατόμων με ανώνυμο τρόπο, σε σχετικά μικρό χρονικό διάστημα και με χαμηλό κόστος (Robson, 2010). Εκτός από τη χαμηλή δαπάνη σε χρόνο και χρήμα, ένας άλλος παράγοντας που συνυπολογίζεται είναι και η γεωγραφική διασπορά του δείγματος, στοιχείο το οποίο επιβάλλει πολλές φορές έναν γρηγορότερο και οικονομικότερο τρόπο συλλογής των δεδομένων. Ακόμη, από τη στιγμή που το ερωτηματολόγιο συμπληρώνεται ανώνυμα, είναι λιγότερο πιθανό να παρατηρηθεί

μεροληψία- λόγω κοινωνικής ευαρέσκειας- στις απαντήσεις από πλευράς των ερωτώμενων, τάση η οποία εμφανίζεται, για παράδειγμα, στην περίπτωση μιας κατά πρόσωπο συνέντευξης (Bryman, 2017). Τέλος, οι στατιστικές αναλύσεις οι οποίες εφαρμόζονται και ως εκ τούτου η ερμηνεία των απαντήσεων με ποσοτικό τρόπο, προσδίδουν εγκυρότητα και αξιοπιστία στη μέτρηση των ερευνητικών ερωτημάτων και στην ερευνητική διαδικασία εν γένει (Αβραμίδης & Καλύβα, 2006· Robson, 2010).

2.1. Εργαλείο συλλογής δεδομένων

Το εργαλείο που χρησιμοποιήθηκε στην παρούσα έρευνα είναι ένα αυτοσχέδιο ερωτηματολόγιο ατομικής συμπλήρωσης, το οποίο αναπτύχθηκε από την ερευνήτρια με βάση τους ιδιαίτερους σκοπούς της έρευνας, ώστε οι διατυπωμένες ερωτήσεις να απαντούν και να συνδέονται με τα ερευνητικά ερωτήματα τα οποία τέθηκαν (Robson, 2010). Η κατασκευή του ερωτηματολογίου πραγματοποιήθηκε έχοντας ως βάση τη βιβλιογραφική ανασκόπηση του πρώτου μέρους της παρούσας εργασίας, ενώ μέρος των ερωτήσεων βασίστηκε την ερευνητική εργασία των Wehmeyer και συν. (2000) σχετικά με την προώθηση του αυτοπροσδιορισμού σε άτομα με αναπηρίες. Το ερωτηματολόγιο απευθυνόταν σε εκπαιδευτικούς και επαγγελματίες (ψυχολόγοι, κοινωνικοί λειτουργοί, λογοθεραπευτές κ.λ.π.) εργαζόμενους στον χώρο της ειδικής αγωγής, με σκοπό τη διερεύνηση των απόψεών τους αναφορικά με τις στρατηγικές αυτοδιαχείρισης ή αυτορρύθμισης σε παιδιά με αναπηρίες. Έπειτα από ενδελεχή έρευνα στη διεθνή βιβλιογραφία και εφόσον δεν εντοπίστηκε κάποιο κατάλληλο για τη συγκεκριμένη έρευνα εργαλείο δημοσκόπησης, κρίθηκε σκόπιμο να επιχειρηθεί η κατασκευή ενός αυτοσχέδιου ερωτηματολογίου.

Για τους σκοπούς της παρούσας έρευνας, δημιουργήθηκε ένα ηλεκτρονικό ερωτηματολόγιο με τη βοήθεια της πλατφόρμας Google Forms. Οι δημοσκοπήσεις που διεξάγονται μέσω διαδικτύου με σκοπό την έρευνα, παρουσιάζουν ευρεία και ταχύτατη διάδοση κατά τις τελευταίες δεκαετίες (Αβραμίδης & Καλύβα, 2006· Bryman, 2017). Βασικό πλεονέκτημα ενός διαδικτυακού ερωτηματολογίου σε ιστότοπο, αποτελεί το γεγονός ότι είναι εύκολο να συμπληρωθεί από τους ερωτώμενους, χωρίς να απαιτούνται ιδιαίτερες γνώσεις χειρισμού ηλεκτρονικού υπολογιστή από μέρους τους ή να διαθέτουν κάποιο ιδιαίτερο λογισμικό, καθώς και ότι επιστρέφεται απευθείας στον ερευνητή αμέσως μετά την υποβολή του. Το ηλεκτρονικό ερωτηματολόγιο, μπορεί να είναι δομημένο κατά τέτοιον τρόπο ώστε να μην επιτρέπεται η μετάβαση από την μια ερώτηση ή από την μια ενότητα στην επόμενη προτού απαντηθεί η τελευταία (υποχρεωτική συμπλήρωση πεδίων). Με αυτόν τον τρόπο, μπορεί να διασφαλιστεί ότι ο ερωτώμενος δεν θα παραλείψει να απαντήσει κάποια ερώτηση και, επομένως, ελαχιστοποιείται η πιθανότητα να προκύψουν ατελώς συμπληρωμένα ερωτηματολόγια. Επιπλέον, μπορεί να σχεδιαστεί με τέτοιον τρόπο ώστε ο ερωτώμενος να μπορεί να δει μία μόνο ερώτηση ή έναν περιορισμένο αριθμό ερωτήσεων κάθε φορά και έτσι εξασφαλίζεται ότι οι ερωτήσεις απαντήθηκαν με τη σωστή σειρά. Επίσης, η περίπτωση να δοθεί μια λάθος απάντηση από κεκτημένη ταχύτητα αποτρέπεται, καθώς οι ερωτήσεις διαχωρίζονται από τις απαντήσεις, μεσολαβούν διαστήματα μεταξύ των στοιχείων και μπορεί να επιτρέπεται μόνο μια απάντηση ανά στήλη. Τέλος, παρέχεται η δυνατότητα άμεσης καταγραφής των απαντήσεων και αυτόματης καταχώρισής τους σε μια βάση δεδομένων, διαδικασία η οποία αποδεικνύεται χρονοβόρα για έναν μεγάλο αριθμό ερωτηματολογίων. Κατά συνέπεια, από την πλευρά του ερευνητή, εξοικονομείται χρόνος, ενώ ταυτόχρονα μειώνεται η πιθανότητα του σφάλματος κατά την καταγραφή και κωδικοποίηση των δεδομένων (Bryman, 2017).

Το ερωτηματολόγιο της έρευνας αποτελούταν από τρία μέρη και περιλάμβανε συνολικά 25 ερωτήσεις κλειστού τύπου, οι οποίες στόχο είχαν να διερευνήσουν λεπτομερώς τις απόψεις των συμμετεχόντων σχετικά με την εφαρμογή των στρατηγικών αυτοδιαχείρισης και αυτορρύθμισης σε μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή/και αναπηρίες. Οι κλειστές ερωτήσεις έχουν ως πλεονέκτημα ότι η συμπλήρωσή τους είναι εύκολη και ότι απαιτούν από τους ερωτώμενους λίγο χρόνο για να απαντηθούν, ενώ οι προσφερόμενες απαντήσεις μπορεί να κάνουν πιο σαφές το νόημα μιας ερώτησης για την οποία οι ερωτώμενοι δεν είναι σίγουροι για την απάντησή τους. Επιπλέον, η κωδικοποίηση των απαντήσεων γίνεται πιο εύκολα και γρήγορα από ό,τι στις ανοικτές ερωτήσεις, διευκολύνοντας τη διαδικασία επεξεργασίας και ανάλυσης των δεδομένων (Bryman, 2017).

Στο ερωτηματολόγιο, διατυπώνονταν ερωτήσεις - προτάσεις στις οποίες ζητούταν να δηλωθεί ο βαθμός συμφωνίας ή διαφωνίας με κάθε πρόταση σε μια κλίμακα Likert πέντε βαθμίδων (Καθόλου- Λίγο- Σε μέτριο βαθμό- Αρκετά- Πάρα πολύ) (ερωτήσεις 1, 2, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 13). Επίσης, περιλαμβάνονταν ερωτήσεις δύο ή περισσότερων αμοιβαίως αποκλειόμενων εναλλακτικών απαντήσεων (ερωτήσεις 3, 10, 11, 12, 15, 16, 17, 22) και ερωτήσεις με δυνατότητα επιλογής πολλαπλών απαντήσεων (ερωτήσεις 14, 20, 23), όπου οι ερωτηθέντες μπορούσαν να επιλέξουν περισσότερες από μία ή/ και όλες τις δεδομένες απαντήσεις. Τέλος, υπήρχαν ερωτήσεις σύντομης απάντησης, στις οποίες οι ερωτηθέντες κλήθηκαν να πληκτρολογήσουν τις απαντήσεις τους σε ένα πεδίο (συμπληρώνοντας είτε λέξεις είτε αριθμούς) για να δηλώσουν την πόλη εργασίας, την ειδικότητα, τα έτη προϋπηρεσίας τους, τον αριθμό και τις ηλικίες των μαθητών τους (ερωτήσεις 18, 19, 21, 24, 25). Σε ορισμένες ερωτήσεις, επίσης, συμπεριλαμβανόταν η επιλογή «Άλλο» όπου οι ερωτώμενοι μπορούσαν να συμπληρώσουν τη δική τους απάντηση, σε περίπτωση που δεν

καλύπτονταν από τις προσφερόμενες προκαθορισμένες απαντήσεις.

Το πρώτο μέρος του ερωτηματολογίου επικεντρωνόταν στις απόψεις των συμμετεχόντων σχετικά με τις έννοιες της αυτοδιαχείρισης και της αυτορρύθμισης, τις τεχνικές τους και τη χρησιμότητα και την αποτελεσματικότητα που έχει η διδασκαλία αυτών σε μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες/ αναπηρίες σε διάφορους τομείς δεξιοτήτων. Οι δύο πρώτες ερωτήσεις αφορούσαν στον βαθμό τον οποίο θεωρούν ότι γνωρίζουν τις έννοιες αυτές ξεχωριστά, αφού πρώτα παρουσιαζόταν ένας ορισμός της καθεμιάς και οι απαντήσεις δίνονταν σε μια κλίμακα τύπου Likert πέντε βαθμίδων (Καθόλου- Λίγο- Σε μέτριο βαθμό- Αρκετά- Πάρα πολύ). Η τρίτη ερώτηση, η οποία εξέταζε την άποψή τους για το ποιες στρατηγικές ή δεξιότητες συγκροτούν την αυτορρύθμιση/ αυτοδιαχείριση της συμπεριφοράς, επιμεριζόταν σε εννέα (9) επιμέρους στρατηγικές- τεχνικές (α. αυτοπαρακολούθηση/ αυτοπαρατήρηση, β. αυτοκαταγραφή, γ. αυτοαξιολόγηση, δ. αυτοενίσχυση, ε. αυτοέλεγχος, στ. αυτοδιδασκαλία/ αυτοεκπαίδευση, ζ. αυτοκαθοδήγηση, η. αυτοαναφορά και θ. καθορισμός στόχων), όπως προέκυψαν από τη βιβλιογραφική έρευνα, για καθεμία από τις οποίες σημειωνόταν η ανάλογη απάντηση αναγκαστικής επιλογής (Ναι- Όχι- Δεν γνωρίζω). Η τέταρτη και πέμπτη ερώτηση διερευνούσαν τον βαθμό συμφωνίας τους αναφορικά με τη χρησιμότητα των στρατηγικών ως μέρος ενός εκπαιδευτικού προγράμματος παρέμβασης για άτομα με αναπηρίες. Παρόμοια, η έκτη ερώτηση διερευνούσε τον βαθμό στον οποίο θεωρούν ότι είναι χρήσιμες οι στρατηγικές όταν εφαρμόζονται σε έξι συγκεκριμένους τομείς δεξιοτήτων (α. ακαδημαϊκές, β. κοινωνικές- επικοινωνιακές, γ. επαγγελματικές δεξιότητες, δ. δεξιότητες ανεξάρτητης διαβίωσης, ε. διαχείριση συναισθημάτων και στ. διαχείριση συμπεριφοράς). Οι επόμενες τρεις ερωτήσεις εξέταζαν, με τον ίδιο τρόπο, τον βαθμό συμφωνίας τους ως προς την αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας των στρατηγικών αυτών σε μαθητές με

αναπηρίες και σε κάθε τομέα δεξιοτήτων, αντιστοίχως. Στις ερωτήσεις αυτές οι συμμετέχοντες κλήθηκαν να τοποθετηθούν σε μια κλίμακα τύπου Likert πέντε βαθμίδων, όπως παραπάνω.

Όσον αφορά στο δεύτερο μέρος του ερωτηματολογίου, σε αυτό εξετάζονταν οι απόψεις των ερωτηθέντων σχετικά με την εφαρμογή σε επίπεδο εκπαιδευτικής πράξης των στρατηγικών αυτοδιαχείρισης/ αυτορρύθμισης σε μαθητές με αναπηρίες. Στην ερώτηση 10, οι συμμετέχοντες κλήθηκαν να αναφέρουν αν και ποιες από τις εννέα επιμέρους στρατηγικές αυτοδιαχείρισης ή αυτορρύθμισης έχουν διδάξει στους μαθητές τους την τρέχουσα σχολική χρονιά (εναλλακτική απάντηση Ναι- Όχι). Η ενδέκατη ερώτηση αναφερόταν στο πόσο συχνά χρησιμοποιούν οι ίδιοι κάποιες από τις στρατηγικές και η δωδέκατη ερώτηση στο πόσο συχνά θεωρούν ότι χρησιμοποιούνται γενικότερα μέσα στη διάρκεια ενός εκπαιδευτικού έτους. Οι απαντήσεις στις ερωτήσεις αυτές, δίνονταν μέσα από μια διαβάθμιση επτά προτεινόμενων απαντήσεων σε ανιούσα διάταξη, από τις οποίες επιλεγόταν η μία (Ποτέ/ Σχεδόν ποτέ- 1 φορά το τρίμηνο- 1 φορά τον μήνα- 2 ή 3 φορές τον μήνα- 1 φορά την εβδομάδα- 2 ή 3 φορές την εβδομάδα- Καθημερινά). Η δέκατη τρίτη ερώτηση εξέταζε τον βαθμό συμφωνίας τους (κλίμακα Likert) αναφορικά με έντεκα προτάσεις- παράγοντες που αποτελούν πιθανά εμπόδια τα οποία συναντούν κατά τη διδασκαλία των στρατηγικών στους μαθητές τους ή παρεχόταν η δυνατότητα να συμπληρώσουν τη δική τους πρόταση, εφόσον δεν περιλαμβανόταν στις δοθείσες επιλογές. Στη δέκατη τέταρτη ερώτηση καλούνταν να επιλέξουν, με δυνατότητα επιλογής περισσότερων από μία ή/και όλες τις προσφερόμενες απαντήσεις, την καταλληλότερη εκπαιδευτική βαθμίδα, ενώ στην επόμενη ερώτηση το καταλληλότερο εκπαιδευτικό πλαίσιο (μία μόνο επιλογή) για την εκπαίδευση και απόκτηση των δεξιοτήτων αυτορρύθμισης. Συγκεκριμένα, ως προς την εκπαιδευτική βαθμίδα δίνονταν ως επιλογές η

Πρωτοβάθμια (Προσχολική), Πρωτοβάθμια (Δημοτικό), Δευτεροβάθμια (Γυμνάσιο), Δευτεροβάθμια (Λύκειο) και η Τριτοβάθμια, ενώ ως προς το εκπαιδευτικό πλαίσιο καλούνταν να επιλέξουν ένα εκ των παρακάτω: Γενικό σχολείο, Τμήμα ένταξης στα πλαίσια γενικού σχολείου ή Ειδικό σχολείο/ μονάδα (ΣΜΕΑΕ) ή να συμπληρώσουν κάποια άλλη απάντηση η οποία δεν περιλαμβανόταν στις παραπάνω επιλογές.

Στο τρίτο και τελευταίο μέρος του ερωτηματολογίου, το οποίο αποτελούταν από 10 ερωτήσεις, παρέχονταν πληροφορίες για τα δημογραφικά χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων. Οι ερωτώμενοι κλήθηκαν να δηλώσουν το φύλο, την ηλικιακή κατηγορία στην οποία ανήκουν, την πόλη στην οποία εργάζονται, την ειδικότητα και τις επιπλέον σπουδές τους, τη συνολική προϋπηρεσία τους σε δομές ειδικής αγωγής, τον τύπο της εκπαιδευτικής μονάδας ή του φορέα στον οποίο εργάζονται το τρέχον διάστημα, καθώς και να δώσουν πληροφορίες σχετικά με τους μαθητές τους (κατηγορία αναπηρίας, ηλικίες, συνολικός αριθμός). Όσον αφορά την εκπαίδευσή τους, συγκεκριμένα, τους ζητήθηκε να συμπληρώσουν την ονομασία του βασικού τίτλου σπουδών ή/και του δεύτερου πτυχίου εφόσον διέθεταν και να επιλέξουν μέσα από μια λίστα διαθέσιμων επιλογών τυχόν επιπλέον σπουδές στην ειδική αγωγή (Παιδαγωγική Ακαδημία, Μετεκπαίδευση σε Διδασκαλείο, Μεταπτυχιακός ή Διδακτορικός τίτλος σπουδών ή Σεμινάριο στην ειδική αγωγή). Στην τελευταία, υπήρχε η δυνατότητα επιλογής περισσότερων από μία απαντήσεων (εφόσον η μία δεν αναιρούσε την άλλη), όπως και η επιλογή «Χωρίς επιπλέον σπουδές στην ειδική αγωγή». Ως προς το εκπαιδευτικό πλαίσιο στο οποίο εργάζονται την τρέχουσα χρονιά, δίνονταν ως πιθανές απαντήσεις οι εξής: Ειδικό σχολείο (ΣΜΕΑΕ) είτε στην Πρωτοβάθμια (Δημοτικό, Νηπιαγωγείο) είτε στη Δευτεροβάθμια (ΕΕΕΕΚ ή ΤΕΕ ή Ειδικό Γυμνάσιο/Λύκειο) εκπαίδευση, Γενικό σχολείο (Παράλληλη στήριξη) ή Γενικό σχολείο (Τμήμα ένταξης) στην Πρωτοβάθμια και στη Δευτεροβάθμια εκπαίδευση

αντίστοιχα, ιδιωτικός φορέας ή άλλο εκπαιδευτικό πλαίσιο (με δυνατότητα αυτοσυμπλήρωσης). Τέλος, αναφορικά με τις ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες/ αναπηρίες των μαθητών, αυτές χωρίζονταν σε δέκα κατηγορίες από τις οποίες οι συμμετέχοντες επέλεξαν εκείνη ή εκείνες που αφορούσαν στους μαθητές τους οποίους εκπαίδευαν τη συγκεκριμένη περίοδο, με βάση τα εκπαιδευτικά τους καθήκοντα.

2.2. Διαδικασία συλλογής δεδομένων

Η διαδικασία της έρευνας έλαβε χώρα κατά την σχολική περίοδο 2017- 2018 και η αποστολή και συλλογή των ερωτηματολογίων κατά τον μήνα Δεκέμβριο έως Φεβρουάριο. Το πρώτο βήμα για τη διεξαγωγή της έρευνας, ήταν η κατασκευή του ερωτηματολογίου και η επιλογή του δείγματος. Το ερωτηματολόγιο απευθυνόταν σε εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης κάθε ειδικότητας και ψυχολόγους, κοινωνικούς λειτουργούς, λογοθεραπευτές κ.λ.π., οι οποίοι εργάζονται στην ειδική αγωγή (σε δημόσιους ή ιδιωτικούς φορείς). Αφού προηγήθηκε ο προσεκτικός σχεδιασμός του ερωτηματολογίου, ακολούθησε η δοκιμαστική εφαρμογή του, προκειμένου να διασφαλιστεί ότι οι ερωτήσεις είναι σαφείς και το ερωτηματολόγιο εύχρηστο. Το ερωτηματολόγιο εστάλη πιλοτικά και συμπληρώθηκε από 7 εκπαιδευτικούς διαφόρων ειδικοτήτων, οι οποίοι είχαν σχέση εργασίας με την ειδική αγωγή και απασχολούνταν σε σχολεία της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και σε ιδιωτικούς φορείς. Λαμβάνοντας την ανατροφοδότηση και έπειτα από τις απαραίτητες βελτιώσεις, το ερωτηματολόγιο έλαβε την τελική του μορφή.

Για το επόμενο βήμα της διαδικασίας, αρχικά, εντοπίστηκαν και συλλέχθηκαν, έπειτα από έρευνα σε επίσημους ιστότοπους στο διαδίκτυο, οι ηλεκτρονικές διευθύνσεις

των σχολείων της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης της χώρας και των διαφόρων συλλόγων εκπαιδευτικών. Στη συνέχεια, εστάλη μήνυμα μέσω ηλεκτρονικού ταχυδρομίου στις ηλεκτρονικές διευθύνσεις των σχολείων και συλλόγων με το οποίο απευθυνόταν πρόσκληση για συμμετοχή στην έρευνα και συμπλήρωση της επισυναπτόμενης φόρμας. Το ερωτηματολόγιο στάλθηκε μέσω ηλεκτρονικού ταχυδρομείου σε μεγάλο αριθμό σχολείων της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης της χώρας, σε συλλόγους εκπαιδευτικών και αναρτήθηκε σε διάφορες σχετικές ιστοσελίδες στο διαδίκτυο. Οι απαντήσεις των συμμετεχόντων δόθηκαν με αυτοσυμπλήρωση της ηλεκτρονικής φόρμας, η οποία αποτελούταν από σειρά ερωτήσεων κλειστού τύπου.

Το ερωτηματολόγιο συνοδευόταν, επίσης, από ένα εισαγωγικό κείμενο, όπου εξηγούνταν στους συμμετέχοντες ο σκοπός και η σημασία της έρευνας και δίνονταν σαφείς οδηγίες για τον τρόπο συμπλήρωσής του, καθώς και η διαβεβαίωση για την τήρηση της ανωνυμίας της συμμετοχής τους και τον χειρισμό των απαντήσεών τους με εμπιστευτικότητα. Επιπρόσθετα, παρέχονταν τα προσωπικά στοιχεία επικοινωνίας της ερευνήτριας, ώστε να αναζητήσουν βοήθεια ή διευκρινίσεις οι ερωτώμενοι σε περίπτωση που το επιθυμούσαν.

2.3. Δείγμα της έρευνας

Στην παρούσα έρευνα συμμετείχαν συνολικά 83 εκπαιδευτικοί και επαγγελματίες ειδικής αγωγής διαφόρων ειδικοτήτων, οι οποίοι εργάζονται σε σχολεία της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και ιδιωτικούς φορείς ειδικής αγωγής. Προϋπόθεση για τη συμμετοχή στην έρευνα ήταν οι συμμετέχοντες να έχουν κάποια σχέση εργασίας στην

ειδική αγωγή, κατά το σχολικό έτος 2017- 2018, στη διάρκεια του οποίου πραγματοποιήθηκε η συλλογή των δεδομένων.

Από το σύνολο των συμμετεχόντων, οι 67 είναι γυναίκες (80,7 %) και οι 16 άνδρες (19,3 %). Οι 32 (38,6 %) είναι ηλικίας έως 30 ετών, οι 23 (27,7 %) είναι μεταξύ 31 και 40 ετών, οι 15 (18,1 %) μεταξύ 41 και 50 ετών και 13 (15,7 %) 51 ετών και άνω.

Οι περιοχές από όπου προήλθε το δείγμα της έρευνας καλύπτουν ευρεία γεωγραφική έκταση της χώρας. Οι συμμετέχοντες, οι οποίοι ανταποκρίθηκαν στην έρευνα συμπληρώνοντας το ερωτηματολόγιο ηλεκτρονικά, εργάζονται σε διάφορες πόλεις της Ελλάδας και κυρίως στην Αθήνα (16,9%) και τη Θεσσαλονίκη (31,3%). Μικρότερο ποσοστό των συμμετεχόντων, εργάζονται στον Βόλο, τη Λάρισα, την Πάτρα, την Καβάλα, την Κατερίνη, την Καλαμάτα, τα Χανιά, το Ρέθυμνο, τη Σπάρτη, την Κομοτηνή, την Κόρινθο, την Ιστιαία, την Αριδαία, το Κιλκίς, τη Χίο, την Ιεράπετρα, την Κοζάνη, τις Σέρρες, τη Χαλκίδα, τη Σάμο και το Αμόνταιο.

Όσον αφορά την εκπαίδευση των συμμετεχόντων, το τελικό δείγμα της έρευνας περιλάμβανε εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης διαφόρων ειδικοτήτων, ψυχολόγους, κοινωνικούς λειτουργούς, λογοθεραπευτές και άλλες ειδικότητες. Συγκεκριμένα, οι 5 (6,0%) είναι απόφοιτοι Παιδαγωγικής Ακαδημίας, οι 14 (16,9%) είναι απόφοιτοι του τμήματος Ειδικής Αγωγής ή του τμήματος Εκπαιδευτικής και Κοινωνικής Πολιτικής (με κατεύθυνση Ειδικής Αγωγής), οι 13 (15,7%) είναι απόφοιτοι Παιδαγωγικού τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης και οι 7 (8,4%) απόφοιτοι Παιδαγωγικού τμήματος Νηπιαγωγών ή Προσχολικής Αγωγής και Εκπαίδευσης. Επιπλέον, οι 10 (12,0%) είναι Φιλολόγοι, 2 Μαθηματικοί, 4 Γεωπόνοι και 8 άλλες ειδικότητες (Κοινωνιολόγος, Μουσικός, Γυμναστές, Οικονομολόγοι, Καλών Τεχνών). Τέλος, στην έρευνα συμμετείχαν 8 Ψυχολόγοι, 7 Κοινωνικοί λειτουργοί, 2 Λογοθεραπευτές, 1 Εργοθεραπευτής, 1

Φυσικοθεραπευτής και 1 Νοσηλεύτης. Από το σύνολο των συμμετεχόντων, οι 9 (10,8%) δήλωσαν ότι είναι κάτοχοι και δεύτερου τίτλου σπουδών.

Ως προς τις επιπλέον σπουδές στην Ειδική Αγωγή, οι 39 (47,0%) δήλωσαν ότι κατέχουν Μεταπτυχιακό τίτλο σπουδών ενώ 1 είναι κάτοχος και Διδακτορικού τίτλου σπουδών. Επίσης, 3 (3,6%) από τους συμμετέχοντες έχουν παρακολουθήσει Παιδαγωγική Ακαδημία, 7 (8,4%) έχουν Μετεκπαίδευση σε Διδασκαλείο, 32 (38,6%) διαθέτουν Εξειδίκευση (Σεμινάριο) στην Ειδική Αγωγή, ενώ 14 (16,9%) δεν έχουν επιπλέον σπουδές στην Ειδική Αγωγή. Επίσης, 14 (16,9%) απάντησαν ότι κατέχουν κάποιον άλλο Μεταπτυχιακό τίτλο σπουδών και 2 παιδαγωγική κατάρτιση ΑΠΑΙΤΕ , ενώ 2 άτομα δεν έδωσαν κάποια απάντηση στη συγκεκριμένη ερώτηση.

Σχετικά με την προϋπηρεσία τους στην Ειδική Αγωγή οι απαντήσεις κυμαίνονταν από 0 έως 35 έτη. Ο μέσος όρος των ετών προϋπηρεσίας τους στην Ειδική Αγωγή, είναι τα 7,2 έτη ($T.A.= 6,98$).

Ως προς το πλαίσιο εργασίας, η πλειοψηφία των συμμετεχόντων ($N=29$, 34,9%) εργάζεται σε Ειδικό σχολείο στη Δευτεροβάθμια εκπαίδευση (ΕΕΕΕΚ ή ΤΕΕ ή Ειδικό Γυμνάσιο/ Λύκειο), 15 (18,1%) εργάζονται σε Ειδικό σχολείο στην Πρωτοβάθμια εκπαίδευση (Δημοτικό ή Νηπιαγωγείο), 13 (15,7%) σε Γενικό σχολείο (Παράλληλη στήριξη) και 4 (4,8%) σε Γενικό σχολείο (Τμήμα ένταξης) στην Πρωτοβάθμια εκπαίδευση, ενώ 15 (18,1%) σε κάποιον ιδιωτικό φορέα. Επίσης, σε Γενικό σχολείο στη Δευτεροβάθμια εκπαίδευση, εργάζονται 2 άτομα σε Τμήμα ένταξης και 1 σε τμήμα Παράλληλης στήριξης. Τέλος, 2 εργάζονται ως ψυχολόγοι σε ΕΔΔΕΑΥ, 1 σε ΚΕΔΔΥ και 1 είναι ελεύθερος επαγγελματίας.

Σχετικά με τις διάφορες κατηγορίες ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών/ αναπηρίας

των μαθητών που οι συμμετέχοντες εκπαιδεύουν την τρέχουσα σχολική χρονιά, η κατηγορία των Διάχυτων Αναπτυξιακών Διαταραχών λαμβάνει το μεγαλύτερο ποσοστό (66,3%). Ακολουθούν η Νοητική Αναπηρία (47,0%), οι Πολλαπλές Αναπηρίες (45,8%), οι Συναισθηματικές και Συμπεριφορικές Διαταραχές (44,6%), η Διάσπαση Προσοχής/ Υπερκινητικότητα (42,2%), η Σωματική/ Κινητική Αναπηρία (36,1%), οι Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες (33,7%), τα Προβλήματα Ακοής (12,0%), τα προβλήματα όρασης (8,4%) και η Τυφλοκώφωση (2,4%). Τέλος, κατά μέσο όρο αριθμός των μαθητών με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες/ Αναπηρία που εκπαιδεύτηκαν από τους ερωτηθέντες την τρέχουσα χρονική περίοδο ισούται με 15,7 άτομα διαφόρων ηλικιών.

2.4. Ανάλυση των αποτελεσμάτων

Μετά την ολοκλήρωση της διαδικασίας συλλογής των ερωτηματολογίων και την κωδικοποίηση των δεδομένων, πραγματοποιήθηκε η στατιστική τους ανάλυση με το πρόγραμμα SPSS και η απεικόνιση των αποτελεσμάτων με πίνακες και γραφήματα. Έγινε περιγραφική και επαγωγική στατιστική ανάλυση των αποτελεσμάτων της έρευνας. Ως προς την επαγωγική ανάλυση, εφαρμόστηκε έλεγχος t-test για ανεξάρτητα δείγματα για τον βαθμό γνώσης των όρων Αυτοδιαχείριση και Αυτορρύθμιση ατόμων με ΕΕΑ/ Α με βάση τη διδασκαλία ή μη στρατηγικών και δεξιοτήτων αυτοδιαχείρισης/ αυτορρύθμισης, όπως επίσης και για τον βαθμό γνώσης των όρων αυτοδιαχείριση και αυτορρύθμιση, τον βαθμό χρησιμότητας και αποτελεσματικότητας των στρατηγικών και τα εμπόδια εφαρμογής των στρατηγικών με βάση το φύλο, έλεγχος ανεξαρτησίας χ^2 για τον βαθμό διδασκαλίας των στρατηγικών με βάση το φύλο και την ηλικία και ανάλυση διασποράς

(ANOVA) σχετικά με τον βαθμό γνώσης των στρατηγικών και τα εμπόδια εφαρμογής των στρατηγικών με βάση την ηλικία. Τέλος, χρησιμοποιήθηκε ο συντελεστής συσχέτισης r του Pearson για την εξέταση πιθανής συσχέτισης α) του βαθμού γνώσης των όρων αυτοδιαχείρισης και αυτορρύθμισης, β) του βαθμού χρησιμότητας και αποτελεσματικότητας και γ) του επιπέδου των εμποδίων εφαρμογής των στρατηγικών με τα έτη προϋπηρεσίας στην Ειδική Αγωγή.

2.5. Αξιοπιστία και εγκυρότητα ερωτηματολογίου

Σε έλεγχο για την αξιοπιστία του ερωτηματολογίου, που εφαρμόστηκε με τον συντελεστή α του Cronbach (Cronbach's alpha) διαπιστώθηκαν ιδιαίτερα ικανοποιητικά επίπεδα εσωτερικής σταθερότητας της ομάδας ερωτήσεων 3 ($\alpha=0,754$), της ομάδας ερωτήσεων 9 ($\alpha=0,920$), ομάδας ερωτήσεων 10 ($\alpha=0,735$) και ομάδας ερωτήσεων 13 ($\alpha=0,763$). Εφόσον η τιμή του Cronbach $\alpha \geq 0,7$ οι κλίμακες του ερωτηματολογίου θεωρούνται αξιόπιστες.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΤΡΙΤΟ

ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

3.1. Αποτελέσματα περιγραφικής στατιστικής

Ξεκινώντας την παράθεση των αποτελεσμάτων της έρευνας και εστιάζοντας αρχικά στον βαθμό που οι εκπαιδευτικοί και επαγγελματίες ειδικής αγωγής γνωρίζουν τους όρους της Αυτοδιαχείρισης και Αυτορρύθμισης προκύπτει ότι αυτός είναι και στις δύο περιπτώσεις μέτριας κλίμακας με τις μέσες βαθμολογίες των αντίστοιχων στοιχείων να ισούνται με 3,22 ($T.A.=1,09$) και 3,36 ($T.A.=1,09$).

	Μέσος Όρος	Τυπική Απόκλιση	Επικρατούσα Τιμή	Ελάχιστη Τιμή	Μέγιστη Τιμή
Σε ποιο βαθμό γνωρίζετε τον όρο Αυτορρύθμιση ατόμων με ΕΕΑ/ Α;	3,36	1,09	4	1	5
Σε ποιο βαθμό γνωρίζετε τον όρο Αυτοδιαχείριση ατόμων με ΕΕΑ/ Α;	3,22	1,09	3	1	5

Πίνακας 1: Βαθμός γνώσης των όρων Αυτοδιαχείριση και Αυτορρύθμιση ατόμων με ΕΕΑ/Α

Εν συνεχεία, προκύπτει ότι το ποσοστό των συμμετεχόντων στην έρευνα που θεωρεί ότι η δεξιότητα του αυτοελέγχου αναφέρεται στην ικανότητα αυτοδιαχείρισης και αυτορρύθμισης της συμπεριφοράς αγγίζει το 96,4%, ενώ υψηλά είναι τα αντίστοιχα ποσοστά που αφορούν τις δεξιότητες- στρατηγικές της αυτοαξιολόγησης (88,0%), του καθορισμού στόχων (81,9%), της αυτοενίσχυσης (78,3%), της αυτοπαρακολούθησης (73,5%) και της αυτοκαθοδήγησης (73,5%). Χαμηλότερα είναι τα ποσοστά των

ερωτηθέντων που θεωρούν ότι οι δεξιότητες- στρατηγικές της αυτοκαταγραφής και της αυτοαναφοράς αναφέρονται στην ικανότητα αυτοδιαχείρισης και αυτορρύθμισης της συμπεριφοράς καθώς ισούνται με 67,5% και 62,7% αντίστοιχα, ενώ μόλις το 43,4% του δείγματος διατυπώνει ανάλογη άποψη σχετικά με τη στρατηγική της αυτοδιδασκαλίας.

	Ναι		Όχι		Δεν γνωρίζω	
	<i>N</i>	%	<i>N</i>	%	<i>N</i>	%
Αυτοπαρακολούθηση/ Αυτοπαρατήρηση	61	73,5	11	13,3	11	13,3
Αυτοκαταγραφή	56	67,5	14	16,9	13	15,7
Αυτοαξιολόγηση	73	88	4	4,8	6	7,2
Αυτοενίσχυση	65	78,3	10	12	8	9,6
Αυτοέλεγχος	80	96,4	1	1,2	2	2,4
Αυτοδιδασκαλία/ Αυτοεκπαίδευση	36	43,4	31	37,3	16	19,3
Αυτοκαθοδήγηση	61	73,5	11	13,3	11	13,3
Αυτοαναφορά	52	62,70	15	18,10	16	19,30
Καθορισμός στόχων	68	81,9	8	9,6	7	8,4

Πίνακας 2: Αναφορά δεξιοτήτων και στρατηγικών στην ικανότητα αυτοδιαχείρισης και αυτορρύθμισης της συμπεριφοράς

Η χρησιμότητα της εκπαίδευσης σε στρατηγικές αυτοδιαχείρισης/ αυτορρύθμισης για τα άτομα με ΕΕΑ/ Α σε γενικούς όρους κρίνεται εξαιρετικά μεγάλη (*M.O.*=4,55, *T.A.*=0,63), ενώ ακόμη μεγαλύτερη κρίνεται για άτομα με ήπιες ΕΕΑ/Α (*M.O.*=4,61, *T.A.*=0,58). Παράλληλα, ελαφρώς χαμηλότερη κρίνεται η εκπαίδευση σε στρατηγικές αυτοδιαχείρισης/ αυτορρύθμισης για τα άτομα με σοβαρές ΕΕΑ/ Α (*M.O.*=4,10, *T.A.*=1,07).

	Μέσος Όρος	Τυπική Απόκλιση	Επικρατούσα Τιμή	Ελάχιστη Τιμή	Μέγιστη Τιμή
Άτομα με ήπιες ΕΕΑ/Α	4,61	0,58	5	3	5
Άτομα με ΕΕΑ/ Α γενικά	4,55	0,63	5	3	5
Άτομα με σοβαρές ΕΕΑ/Α	4,10	1,07	5	1	5

Πίνακας 3: Βαθμός χρησιμότητας της εκπαίδευσης σε στρατηγικές αυτοδιαχείρισης/ αυτορρύθμισης για τα άτομα με ΕΕΑ/ Α

Επιπρόσθετα, παρατηρείται ότι η εκπαίδευση σε στρατηγικές αυτοδιαχείρισης/ αυτορρύθμισης για τα άτομα με ΕΕΑ/ Α κρίνεται εξαιρετικά χρήσιμη για την ανάπτυξη δεξιοτήτων διαχείρισης συμπεριφοράς ($M.O.=4,75$, $T.A.=0,58$), κοινωνικών και επικοινωνιακών δεξιοτήτων ($M.O.=4,71$, $T.A.=0,51$), δεξιοτήτων της καθημερινής ζωής/ ανεξάρτητης διαβίωσης ($M.O.=4,70$, $T.A.=0,64$) και δεξιοτήτων διαχείρισης των συναισθημάτων ($M.O.=4,64$, $T.A.=0,62$) και πολύ χρήσιμη για την ανάπτυξη επαγγελματικών δεξιοτήτων ($M.O.=4,31$, $T.A.=0,75$). Επιπλέον, ελαφρώς χαμηλότερη είναι η χρησιμότητα της εκπαίδευσης σε στρατηγικές αυτοδιαχείρισης/ αυτορρύθμισης για τα άτομα με ΕΕΑ/ Α όσον αφορά την ανάπτυξη των ακαδημαϊκών τους δεξιοτήτων ($M.O.=3,70$, $T.A.=0,93$).

	Μέσος Όρος	Τυπική Απόκλιση	Επικρατούσα Τιμή	Ελάχιστη Τιμή	Μέγιστη Τιμή
Διαχείριση συμπεριφοράς	4,75	0,58	5	2	5
Κοινωνικές- επικοινωνιακές δεξιότητες	4,71	0,51	5	3	5
Ανεξάρτητη διαβίωση/ Δεξιότητες καθημερινής ζωής	4,70	0,64	5	2	5
Διαχείριση συναισθημάτων	4,64	0,62	5	3	5
Επαγγελματικές δεξιότητες	4,31	0,75	5	2	5
Ακαδημαϊκές δεξιότητες	3,70	0,93	4	2	5

Πίνακας 4: Βαθμός χρησιμότητας της εκπαίδευσης σε στρατηγικές αυτοδιαχείρισης/ αυτορρύθμισης στις δεξιότητες

Σε σχέση με την αποτελεσματικότητα της εκπαίδευσης σε στρατηγικές αυτοδιαχείρισης/ αυτορρύθμισης γενικά για τα άτομα με ΕΕΑ/ Α παρατηρείται ότι αυτή κρίνεται υψηλή ($M.O.=3,98$, $T.A.=0,84$), ειδικότερα για άτομα με ήπιες ΕΕΑ/Α ($M.O.=4,23$, $T.A.=0,83$) και σε χαμηλότερο βαθμό για τα άτομα με σοβαρές ΕΕΑ/Α ($M.O.=3,49$, $T.A.=1,16$).

	Μέσος Όρος	Τυπική Απόκλιση	Επικρατούσα Τιμή	Ελάχιστη Τιμή	Μέγιστη Τιμή
Άτομα με ήπιες ΕΕΑ/Α	4,23	0,83	5	2	5
Άτομα με ΕΕΑ/ Α γενικά	3,98	0,84	4	2	5
Άτομα με σοβαρές ΕΕΑ/Α	3,49	1,16	3	1	5

Πίνακας 5: Βαθμός αποτελεσματικότητας της εκπαίδευσης σε στρατηγικές αυτοδιαχείρισης/ αυτορρύθμισης για τα άτομα με ΕΕΑ/ Α

Επιπλέον, προκύπτει ότι η εκπαίδευση σε στρατηγικές αυτοδιαχείρισης/ αυτορρύθμισης για τα άτομα με ΕΕΑ/ Α κρίνεται ιδιαίτερα αποτελεσματική για την ανάπτυξη των δεξιοτήτων διαχείρισης συμπεριφοράς ($M.O.=4,33$, $T.A.=0,81$), κοινωνικών και επικοινωνιακών δεξιοτήτων ($M.O.=4,30$, $T.A.=0,81$), δεξιοτήτων της καθημερινής

ζωής/ ανεξάρτητης διαβίωσης ($M.O.=4,27, T.A.=0,91$) και δεξιοτήτων διαχείρισης των συναισθημάτων ($M.O.=4,14, T.A.=0,90$) και πολύ αποτελεσματική για την ανάπτυξη επαγγελματικών δεξιοτήτων ($M.O.=3,92, T.A.=0,99$). Επιπλέον, ελαφρώς χαμηλότερη είναι η αποτελεσματικότητα της εκπαίδευσης σε στρατηγικές αυτοδιαχείρισης/ αυτορρύθμισης για τα άτομα με ΕΕΑ/ Α όσον αφορά την ανάπτυξη των ακαδημαϊκών τους δεξιοτήτων ($M.O.=3,51, T.A.=0,89$).

	Μέσος Όρος	Τυπική Απόκλιση	Επικρατούσα Τιμή	Ελάχιστη Τιμή	Μέγιστη Τιμή
Διαχείριση συμπεριφοράς	4,33	0,81	5	2	5
Κοινωνικές- επικοινωνιακές δεξιότητες	4,30	0,81	5	2	5
Ανεξάρτητη διαβίωση/ Δεξιότητες καθημερινής ζωής	4,27	0,91	5	2	5
Διαχείριση συναισθημάτων	4,14	0,90	5	2	5
Επαγγελματικές δεξιότητες	3,92	0,99	5	2	5
Ακαδημαϊκές δεξιότητες	3,51	0,89	4	2	5

Πίνακας 6: Βαθμός αποτελεσματικότητας της εκπαίδευσης σε στρατηγικές αυτοδιαχείρισης/ αυτορρύθμισης στις δεξιότητες

Σε σχέση με τις στρατηγικές και δεξιότητες αυτοδιαχείρισης/ αυτορρύθμισης που διδάχθηκαν από τους εκπαιδευτικούς και επαγγελματίες ειδικής αγωγής στους μαθητές τους την τρέχουσα χρονική περίοδο, προκύπτει ότι οι πλέον συχνότερες είναι οι δεξιότητες αυτοελέγχου (74,7%), καθορισμού στόχων (66,3%) και αυτοαξιολόγησης (61,4%). Χαμηλότερα είναι τα ποσοστά των ερωτηθέντων που δίδαξαν τις στρατηγικές και δεξιότητες της αυτοενίσχυσης (45,8%), της αυτοπαρακολούθησης (33,7%) και της αυτοκαθοδήγησης (33,7%), ενώ χαμηλό είναι το ποσοστό των εκπαιδευτικών που δίδαξαν τις δεξιότητες της αυτοκαταγραφής, της αυτοδιδασκαλίας και της αυτοαναφοράς καθώς ισούται με 15,7% σε κάθε περίπτωση.

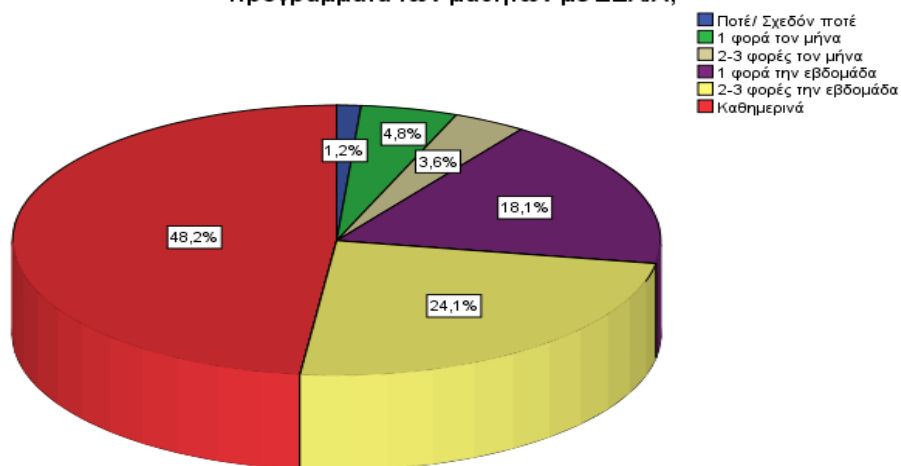
	Ναι		Όχι	
	N	%	N	%
Αυτοπαρακολούθηση/ Αυτοπαρατήρηση	28	33,7	55	66,3
Αυτοκαταγραφή	13	15,7	70	84,3
Αυτοαξιολόγηση	51	61,4	32	38,6
Αυτοενίσχυση	38	45,8	45	54,2
Αυτοέλεγχος	62	74,7	21	25,3
Αυτοδιδασκαλία/ Αυτοεκπαίδευση	13	15,7	70	84,3
Αυτοκαθοδήγηση	28	33,7	55	66,3
Αυτοαναφορά	13	15,7	70	84,3
Καθορισμός στόχων	55	66,3	28	33,7
Άλλο:	2	2,4	81	97,6

Πίνακας 7: Διδασκαλία στρατηγικών και δεξιοτήτων αυτοδιαχείρισης/ αυτορρύθμισης

Παράλληλα, παρατηρείται ότι οι ερωτηθέντες θεωρούν ότι η εφαρμογή εκπαιδευτικών στρατηγικών αυτοδιαχείρισης/ αυτορρύθμισης στα εξατομικευμένα εκπαιδευτικά προγράμματα των μαθητών με ΕΕΑ/Α θα πρέπει να είναι υψηλής συχνότητας με το 18,1% να προτείνουν εβδομαδιαία βάση, το 24,1% ότι θα πρέπει να εφαρμόζονται 2-3 φορές την εβδομάδα και το 48,2% καθημερινή βάση. Παρόλα αυτά προκύπτει ότι η πραγματική συχνότητα εφαρμογής εκπαιδευτικών στρατηγικών αυτοδιαχείρισης/ αυτορρύθμισης στα εξατομικευμένα εκπαιδευτικά προγράμματα των μαθητών με ΕΕΑ/Α είναι σαφώς μικρότερη καθώς μόλις το 44,6% των ερωτηθέντων αθροιστικά απαντά ότι αυτή συμβαίνει σε τουλάχιστον εβδομαδιαία βάση, ενώ αξίζει να σημειωθεί ότι 38,5% των ερωτηθέντων αθροιστικά απαντούν ότι εφαρμόζονται το ανώτερο μία φορά μηνιαίως.

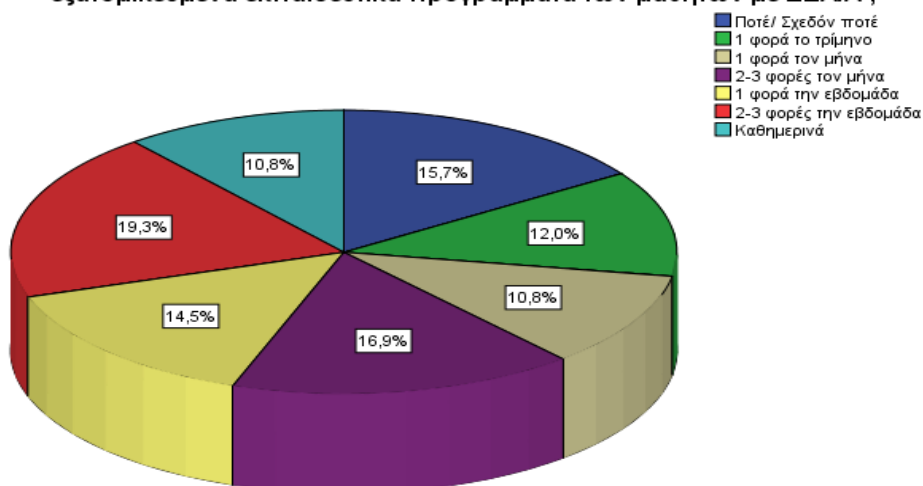
Γράφημα 1: Εκτίμηση συχνότητας εφαρμογής εκπαιδευτικών στρατηγικών αυτοδιαχείρισης/ αυτορρύθμισης

Πόσο συχνά θεωρείτε ότι θα πρέπει να εφαρμόζονται οι εκπαιδευτικές στρατηγικές αυτοδιαχείρισης/ αυτορρύθμισης στα εξατομικευμένα εκπαιδευτικά προγράμματα των μαθητών με ΕΕΑ/Α;



Γράφημα 2: Πραγματική συχνότητα εφαρμογής εκπαιδευτικών στρατηγικών αυτοδιαχείρισης/ αυτορρύθμισης

Σύμφωνα με την προσωπική σας εμπειρία, πόσο συχνά θεωρείτε ότι εφαρμόζονται οι εκπαιδευτικές στρατηγικές αυτοδιαχείρισης/ αυτορρύθμισης στα εξατομικευμένα εκπαιδευτικά προγράμματα των μαθητών με ΕΕΑ/Α ;



Σε σχέση με τα εμπόδια που προκύπτουν στη δυνατότητα εφαρμογής των στρατηγικών αυτοδιαχείρισης και αυτορρύθμισης στους μαθητές με ΕΕΑ/Α παρατηρείται ότι τα κυριότερα εξ αυτών είναι η σοβαρότητα της αναπηρίας των μαθητών (*M.O.*=4,11, *T.A.*=1,02) και η έλλειψη κατάλληλης εκπαίδευσης και κατάρτισης σχετικά με τις στρατηγικές αυτοδιαχείρισης/ αυτορρύθμισης (*M.O.*=4,07, *T.A.*=1,07). Ακολουθούν η έλλειψη κατάλληλων υλικών, εργαλείων ή μέσων (*M.O.*=3,89, *T.A.*=1,20), η έλλειψη κατάλληλου εκπαιδευτικού πλαισίου/ περιβάλλοντος (*M.O.*=3,88, *T.A.*=1,08) και η μικρή διαθεσιμότητα χρόνου στο καθημερινό πρόγραμμα (*M.O.*=3,78, *T.A.*=1,21), ενώ χαμηλότερη σημασίας εμπόδια είναι το γνωστικό επίπεδο των μαθητών (*M.O.*=3,43, *T.A.*=1,08) και η προτεραιότητα και αναγκαιότητα εκπαίδευσής τους σε άλλους τομείς δεξιοτήτων (*M.O.*=3,06, *T.A.*=1,17). Αντίθετα, η άποψη ότι δεν ανήκει στην αρμοδιότητά των εκπαιδευτικών η εκπαίδευση των δεξιοτήτων αυτοδιαχείρισης/ αυτορρύθμισης (*M.O.*=2,52, *T.A.*=1,40), η ηλικία των μαθητών (*M.O.*=2,47, *T.A.*=1,10) και το γεγονός ότι οι μαθητές διαθέτουν ήδη δεξιότητες αυτοδιαχείρισης και αυτορρύθμισης (*M.O.*=2,47, *T.A.*=1,10) δεν αποτελούν σημαντικά εμπόδια στη δυνατότητα εφαρμογής των στρατηγικών αυτοδιαχείρισης και αυτορρύθμισης στους μαθητές με ΕΕΑ/Α.

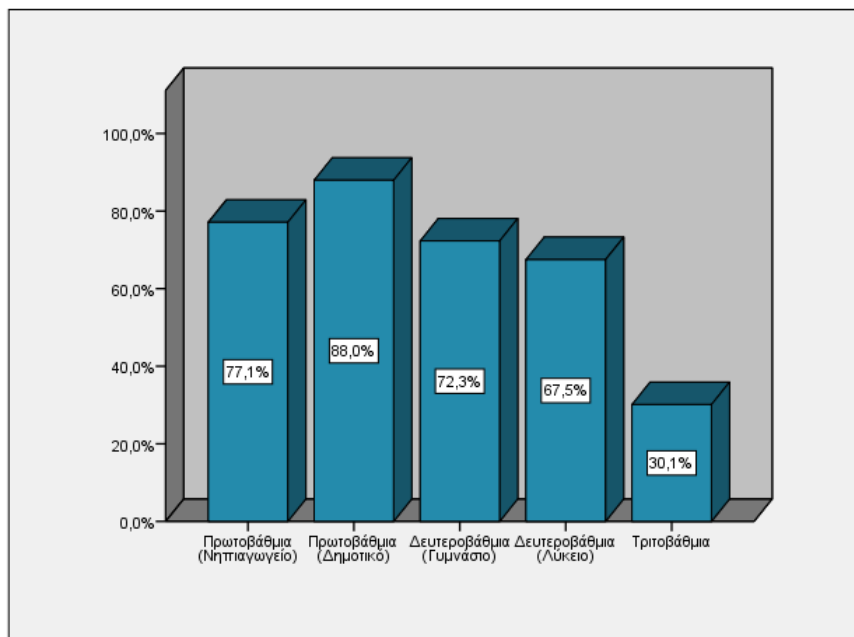
	Μέσος Όρος	Τυπική Απόκλιση	Επικρατούσα Τιμή	Ελάχιστη Τιμή	Μέγιστη Τιμή
Η σοβαρότητα της αναπηρίας των μαθητών	4,11	1,02	5	2	5
Η έλλειψη κατάλληλης εκπαίδευσης και κατάρτισης σχετικά με τις στρατηγικές αυτοδιαχείρισης/ αυτορρύθμισης	4,07	1,07	5	1	5
Η έλλειψη κατάλληλων υλικών, εργαλείων ή μέσων	3,89	1,20	5	1	5
Η έλλειψη κατάλληλου εκπαιδευτικού πλαισίου/ περιβάλλοντος	3,88	1,08	4	1	5
Ο μη διαθέσιμος/ επαρκής χρόνος μέσα στο καθημερινό πρόγραμμα	3,78	1,21	4	1	5
Το γνωστικό επίπεδο των μαθητών	3,43	1,08	4	1	5
Η προτεραιότητα και αναγκαιότητα εκπαίδευσής τους σε άλλους τομείς δεξιοτήτων	3,06	1,17	3	1	5
Η άποψη ότι δεν ανήκει στην αρμοδιότητά σας η εκπαίδευση των δεξιοτήτων αυτοδιαχείρισης/ αυτορρύθμισης	2,52	1,40	1	1	5
Η ηλικία των μαθητών	2,47	1,10	2	1	5
Το γεγονός ότι οι μαθητές διαθέτουν ήδη αυτές τις δεξιότητες	1,98	1,02	1	1	5
Δεν υπάρχει κάποιο εμπόδιο	1,72	1,10	1	1	5

Πίνακας 8: Εμπόδια εφαρμογής των στρατηγικών αυτοδιαχείρισης και αυτορρύθμισης

Παράλληλα, παρατηρείται ότι το 88,0% των ερωτηθέντων θεωρεί ότι η εκπαίδευση σε δεξιότητες αυτοδιαχείρισης/ αυτορρύθμισης σε άτομα με ΕΕΑ/Α θα πρέπει να παρέχεται στο Δημοτικό, το 77,1% στο Νηπιαγωγείο, το 73,2% στο Γυμνάσιο, το 67,5% στο Λύκειο και το 30,1% στην Τριτοβάθμια εκπαίδευση.

Γράφημα 3: Εκτίμηση εκπαιδευτικής βαθμίδας που θα πρέπει να παρέχεται εκπαίδευση σε δεξιότητες αυτοδιαχείρισης/ αυτορρύθμισης

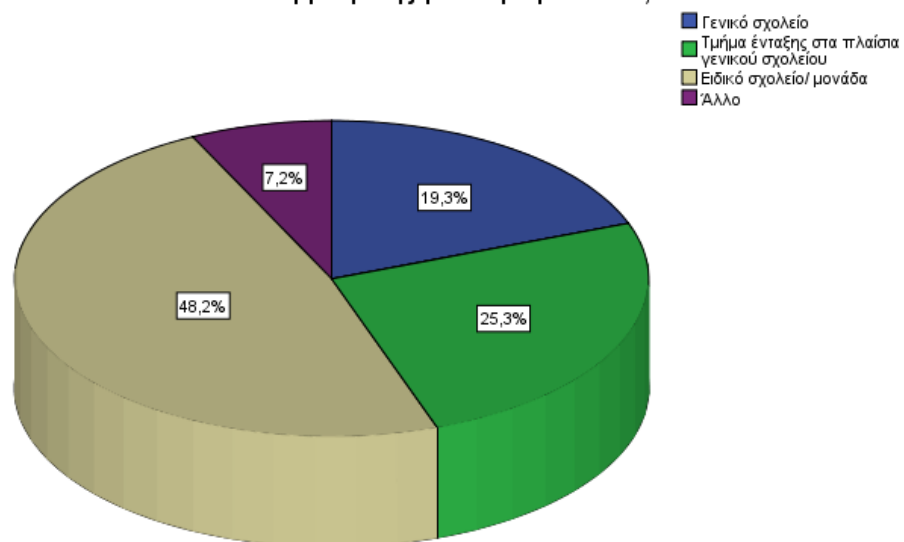
Κατά τη γνώμη σας, σε ποια εκπαιδευτική βαθμίδα θα πρέπει να παρέχεται εκπαίδευση σε δεξιότητες αυτοδιαχείρισης/ αυτορρύθμισης σε άτομα με ΕΕΑ/Α;



Τέλος, το 48,2% των συμμετεχόντων στην έρευνα θεωρεί ότι το περισσότερο κατάλληλο εκπαιδευτικό πλαίσιο για την αποτελεσματικότερη εκπαίδευση δεξιοτήτων αυτοδιαχείρισης/ αυτορρύθμισης για άτομα με ΕΕΑ/Α είναι αυτών των ειδικών σχολείων και μονάδων, το 25,3% ισχυρίζεται ότι είναι εκείνο των τμημάτων ένταξης στα πλαίσια γενικού σχολείου, το 19,3% το γενικό σχολείο και το 7,2% άλλου είδους πλαίσιο.

Γράφημα 4: Καταλληλότητα εκπαιδευτικών πλαισίων για την αποτελεσματικότερη εκπαίδευση δεξιοτήτων αυτοδιαχείρισης/ αυτορρύθμισης

Κατά τη γνώμη σας, ποιο εκπαιδευτικό πλαίσιο είναι περισσότερο κατάλληλο για την αποτελεσματικότερη εκπαίδευση δεξιοτήτων αυτοδιαχείρισης/ αυτορρύθμισης για άτομα με ΕΕΑ/Α;



3.2. Αποτελέσματα επαγωγικής στατιστικής

Εξετάζοντας μέσω του ελέγχου t για ανεξάρτητα δείγματα την ύπαρξη ή μη στατιστικά σημαντικών διαφοροποιήσεων στον βαθμό γνώσης του όρου Αυτοδιαχείριση ατόμων με ΕΕΑ/Α με βάση εάν οι ερωτηθέντες έχουν διδάξει ή όχι στρατηγικές και δεξιότητες αυτοδιαχείρισης/ αυτορρύθμισης στους μαθητές τους την τρέχουσα χρονική περίοδο, αρχικά προκύπτει ότι οι ερωτηθέντες οι οποίοι έχουν διδάξει τη στρατηγική της αυτοπαρακολούθησης σημειώνουν υψηλότερη γνώση του όρου της Αυτοδιαχείρισης σε σχέση με τους υπολοίπους ($p=0,001$). Ανάλογα είναι τα αποτελέσματα που αφορούν τους εκπαιδευτικούς και επαγγελματίες που έχουν διδάξει τη στρατηγική της αυτοκαταγραφής και της αυτοαξιολόγησης με το παρατηρηθέν επίπεδο σημαντικότητας να ισούται με 0,023 σε κάθε περίπτωση. Επίσης οι εκπαιδευτικοί και επαγγελματίες οι οποίοι έχουν διδάξει τη στρατηγική της αυτοενίσχυσης ($p=0,017$) και του αυτοελέγχου ($p=0,048$) επίσης σημειώνουν καλύτερο επίπεδο γνώσης του όρου της Αυτοδιαχείρισης ατόμων με ΕΕΑ/Α.

	Γνώση του όρου Αυτοδιαχείριση ατόμων με ΕΕΑ/ Α				
	ΝΑΙ		ΟΧΙ		p
	M.O.	T.A.	M.O.	T.A.	
Αυτοπαρακολούθηση/ Αυτοπαρατήρηση	3,75	1,04	2,95	1,03	0,001
Αυτοκαταγραφή	3,85	0,90	3,10	1,09	0,023
Αυτοαξιολόγηση	3,43	1,02	2,88	1,13	0,023
Αυτοενίσχυση	3,53	0,92	2,96	1,17	0,017
Αυτοέλεγχος	3,35	0,98	2,81	1,33	0,048
Αυτοδιδασκαλία/ Αυτοεκπαίδευση	3,62	1,12	3,14	1,08	0,154
Αυτοκαθοδήγηση	3,43	1,17	3,11	1,05	0,210
Αυτοαναφορά	3,23	1,24	3,21	1,08	0,961
Καθορισμός στόχων	3,36	0,95	2,93	1,30	0,087

Πίνακας 9: Έλεγχος t για ανεξάρτητα δείγματα σχετικά με τον βαθμό γνώσης του όρου Αυτοδιαχείριση ατόμων με ΕΕΑ/ Α με βάση τη διδασκαλία ή μη στρατηγικών και δεξιοτήτων αυτοδιαχείρισης/ αυτορρύθμισης στους μαθητές τους την τρέχουσα χρονική περίοδο

Αντίστοιχα, προκύπτει ότι οι εκπαιδευτικοί και επαγγελματίες οι οποίοι την τρέχουσα χρονική περίοδο έχουν διδάξει τις στρατηγικές της αυτοπαρακολούθησης ($p=0,001$), της αυτοκαταγραφής ($p=0,020$) και της αυτοαξιολόγησης ($p=0,008$), σημειώνουν υψηλότερο επίπεδο γνώσης του όρου της Αυτορρύθμισης ατόμων με ΕΕΑ/Α.

	Γνώση του όρου Αυτορρύθμιση ατόμων με ΕΕΑ/ Α				<i>p</i>
	ΝΑΙ		ΟΧΙ		
	M.O.	T.A.	M.O.	T.A.	
Αυτοπαρακολούθηση/ Αυτοπαρατήρηση	3,89	0,99	3,09	1,04	0,001
Αυτοκαταγραφή	4,00	0,82	3,24	1,10	0,020
Αυτοαξιολόγηση	3,61	0,98	2,97	1,15	0,008
Αυτοενίσχυση	3,61	1,03	3,16	1,11	0,060
Αυτοέλεγχος	3,48	1,02	3,00	1,22	0,078
Αυτοδιδασκαλία/ Αυτοεκπαίδευση	3,69	1,11	3,30	1,08	0,235
Αυτοκαθοδήγηση	3,50	1,04	3,29	1,12	0,411
Αυτοαναφορά	3,46	1,20	3,34	1,08	0,720
Καθορισμός στόχων	3,44	1,01	3,21	1,23	0,383

Πίνακας 10: Έλεγχος *t* για ανεξάρτητα δείγματα σχετικά με τον βαθμό γνώσης του όρου Αυτορρύθμιση ατόμων με ΕΕΑ/ Α με βάση τη διδασκαλία ή μη στρατηγικών και δεξιοτήτων αυτοδιαχείρισης/ αυτορρύθμισης στους μαθητές τους την τρέχουσα χρονική περίοδο

Εξετάζοντας την επίδραση του φύλου των ερωτηθέντων στο επίπεδο που οι συμμετέχοντες στην έρευνα γνωρίζουν τους όρους αυτοδιαχείριση και αυτορρύθμιση ατόμων με ΕΕΑ/ Α παρατηρείται ότι δεν προκύπτουν στατιστικά σημαντικές διαφορές των μέσων βαθμολογιών που παρουσιάζουν οι άνδρες και οι γυναίκες στα συγκεκριμένα στοιχεία ($p>0,05$).

	Φύλο				<i>p</i>
	Άνδρας		Γυναίκα		
	M.O.	T.A.	M.O.	T.A.	
Γνώση του όρου Αυτοδιαχείριση ατόμων με ΕΕΑ/ Α	3,44	1,09	3,16	1,10	0,372
Γνώση του όρου Αυτορρύθμιση ατόμων με ΕΕΑ/ Α	3,37	1,09	3,36	1,10	0,956

Πίνακας 11: Έλεγχος t για ανεξάρτητα δείγματα σχετικά με το βαθμό γνώσης των όρων Αυτοδιαχείριση και Αυτορρύθμιση ατόμων με ΕΕΑ/ Α με βάση το φύλο

Σε σχέση με τον βαθμό χρησιμότητας και αποτελεσματικότητας της εκπαίδευσης στις δεξιότητες αυτοδιαχείρισης/ αυτορρύθμισης γενικά σε άτομα με ΕΕΑ/Α, αλλά και συγκεκριμένα σε άτομα με σοβαρές και ήπιες ΕΕΑ/Α, παρατηρείται ότι οι γυναίκες διακρίνουν υψηλότερο βαθμό χρησιμότητας και για τις τρεις περιπτώσεις με το παρατηρηθέν επίπεδο σημαντικότητας να είναι χαμηλότερο το $\alpha=0,05$. Αντίθετα, δεν προκύπτουν στατιστικά σημαντικές διαφοροποιήσεις του βαθμού αποτελεσματικότητας της εκπαίδευσης στις δεξιότητες αυτοδιαχείρισης/ αυτορρύθμισης γενικά σε άτομα με ΕΕΑ/Α με βάση το φύλο των ερωτηθέντων.

		Φύλο				<i>p</i>
		Άνδρας		Γυναίκα		
		M.O.	T.A.	M.O.	T.A.	
Χρησιμότητα	Άτομα με ΕΕΑ/ Α γενικά	4,13	0,72	4,66	0,57	0,002
	Άτομα με ήπιες ΕΕΑ/Α	4,19	0,75	4,72	0,49	0,001
	Άτομα με σοβαρές ΕΕΑ/Α	3,31	1,40	4,29	0,89	0,001
Αποτελεσματικότητα	Άτομα με ΕΕΑ/ Α γενικά	3,75	0,86	4,03	0,83	0,234
	Άτομα με ήπιες ΕΕΑ/Α	3,88	1,09	4,31	0,74	0,06
	Άτομα με σοβαρές ΕΕΑ/Α	3,00	1,51	3,61	1,04	0,058

Πίνακας 12: Έλεγχος t για ανεξάρτητα δείγματα σχετικά με το βαθμό χρησιμότητας και αποτελεσματικότητας της εκπαίδευσης σε στρατηγικές αυτοδιαχείρισης/ αυτορρύθμισης των ατόμων με ΕΕΑ/ Α με βάση το φύλο

Παράλληλα βάσει των αποτελεσμάτων των αντίστοιχων ελέγχων ανεξαρτησίας με τη χρήση της στατιστικής χ^2 προκύπτει ότι τα ποσοστά των ανδρών και γυναικών που δίδαξαν τις παρουσιαζόμενες στρατηγικές και δεξιότητες αυτοδιαχείρισης/ αυτορρύθμισης στους μαθητές τους την τρέχουσα χρονική περίοδο δεν διαφοροποιούνται στατιστικά σημαντικά. Όπως προκύπτει σε κάθε περίπτωση το παρατηρηθέν επίπεδο σημαντικότητας είναι ανώτερο το $\alpha=0,05$.

	Φύλο								<i>p</i>
	Άνδρας				Γυναίκα				
	Ναι		Όχι		Ναι		Όχι		
	<i>N</i>	%	<i>N</i>	%	<i>N</i>	%	<i>N</i>	%	
Αυτοπαρακολούθηση/ Αυτοπαρατήρηση	6	37,5	10	62,5	22	32,8	45	67,2	0,468
Αυτοκαταγραφή	3	18,8	13	81,2	10	14,9	57	85,1	0,479
Αυτοαξιολόγηση	7	43,8	9	56,2	44	65,7	23	34,3	0,092
Αυτοενίσχυση	6	37,5	10	62,5	32	47,8	35	52,2	0,324
Αυτοέλεγχος	10	62,5	6	37,5	52	77,6	15	22,4	0,175
Αυτοδιδασκαλία/ Αυτοεκπαίδευση	2	12,5	14	87,5	11	16,4	56	83,6	0,521
Αυτοκαθοδήγηση	6	37,5	10	62,5	22	32,8	45	67,2	0,468
Αυτοαναφορά	3	18,8	13	81,2	10	14,9	57	85,1	0,479
Καθορισμός στόχων	10	62,5	6	37,5	45	67,2	22	32,8	0,468

Πίνακας 13: Έλεγχος ανεξαρτησίας χ^2 του βαθμού διδασκαλίας των στρατηγικές και δεξιότητες αυτοδιαχείρισης/ αυτορρύθμισης με βάση το φύλο

Παράλληλα, όσον αφορά τα εμπόδια στη δυνατότητα εφαρμογής των στρατηγικών αυτοδιαχείρισης και αυτορρύθμισης στους μαθητές με ΕΕΑ/Α παρατηρείται ότι οι γυναίκες διακρίνουν σε μεγαλύτερο βαθμό σε σχέση με τους άνδρες ότι υπάρχει έλλειψη κατάλληλης εκπαίδευσης και κατάρτισης σχετικά με τις στρατηγικές αυτοδιαχείρισης/ αυτορρύθμισης ($p=0,016$) αλλά και έλλειψη κατάλληλου εκπαιδευτικού πλαισίου/ περιβάλλοντος ($p=0,036$). Αντίθετα, οι άνδρες σε μεγαλύτερο βαθμό σε σχέση με τις

γυναίκες θεωρούν ότι δεν υπάρχουν εμπόδια στη δυνατότητα εφαρμογής των στρατηγικών αυτοδιαχείρισης και αυτορρύθμισης στους μαθητές με ΕΕΑ/Α ($p=0,031$).

	Φύλο				<i>p</i>
	Ανδρας		Γυναίκα		
	Μ.Ο.	Τ.Α.	Μ.Ο.	Τ.Α.	
Η ηλικία των μαθητών	2,81	1,38	2,39	1,01	0,166
Το γνωστικό επίπεδο των μαθητών	3,44	1,31	3,43	1,03	0,988
Η σοβαρότητα της αναπηρίας των μαθητών	4,13	0,96	4,10	1,05	0,943
Το γεγονός ότι οι μαθητές διαθέτουν ήδη αυτές τις δεξιότητες	2,19	0,98	1,93	1,03	0,361
Η προτεραιότητα και αναγκαιότητα εκπαίδευσής τους σε άλλους τομείς δεξιοτήτων	2,75	1,06	3,13	1,19	0,241
Ο μη διαθέσιμος/ επαρκής χρόνος μέσα στο καθημερινό πρόγραμμα	3,31	1,08	3,90	1,22	0,083
Η άποψη ότι δεν ανήκει στην αρμοδιότητά σας η εκπαίδευση των δεξιοτήτων αυτοδιαχείρισης/ αυτορρύθμισης	2,44	1,09	2,54	1,47	0,800
Η έλλειψη κατάλληλης εκπαίδευσης και κατάρτισης σχετικά με τις στρατηγικές αυτοδιαχείρισης/ αυτορρύθμισης	3,50	1,15	4,21	1,01	0,016
Η έλλειψη κατάλληλων υλικών, εργαλείων ή μέσων	3,44	1,21	4,00	1,18	0,092
Η έλλειψη κατάλληλου εκπαιδευτικού πλαισίου/ περιβάλλοντος	3,37	1,15	4,00	1,03	0,036
Δεν υπάρχει κάποιο εμπόδιο	2,25	1,34	1,60	1,00	0,031

Πίνακας 14: Έλεγχος t για ανεξάρτητα δείγματα σχετικά με τα επίπεδα των εμπόδιων εφαρμογής των στρατηγικών αυτοδιαχείρισης και αυτορρύθμισης με βάση το φύλο

Εν συνεχεία προκύπτει ότι, η ηλικία των συμμετεχόντων στην έρευνα δεν επιδρά στα επίπεδα των μέσων βαθμολογιών που αναφέρονται στον βαθμό γνώσης από μέρους τους των εννοιών της αυτοδιαχείρισης και αυτορρύθμισης των ατόμων με ΕΕΑ/ Α με τις διαφοροποιήσεις στις μέσες βαθμολογίες των υπό εξέταση στοιχείων σύμφωνα με τα αποτελέσματα του ελέγχου Ανάλυσης Διακύμανσης Μονής Κατευθύνσης να παρουσιάζουν παρατηρηθέν επίπεδο σημαντικότητας είναι χαμηλότερο του $\alpha=0,05$.

	Ηλικία								<i>p</i>
	≤ 30		31- 40		41- 50		≥ 51		
	M.O.	T.A.	M.O.	T.A.	M.O.	T.A.	M.O.	T.A.	
Γνώση του όρου Αυτοδιαχείριση ατόμων με ΕΕΑ/ Α	3,41	0,98	2,83	0,94	3,27	1,22	3,38	1,39	0,239
Γνώση του όρου Αυτορρύθμιση ατόμων με ΕΕΑ/ Α	3,56	0,95	2,96	1,11	3,40	1,18	3,54	1,20	0,201

Πίνακας 15: Έλεγχος ANOVA σχετικά με το βαθμό γνώσης των όρων Αυτοδιαχείριση και Αυτορρύθμιση ατόμων με ΕΕΑ/ Α με βάση την ηλικία

Επιπρόσθετα, οι συμμετέχοντες στην έρευνα των οποίων η ηλικία είναι μεγαλύτερη των 50 ετών θεωρούν σε χαμηλότερο βαθμό ότι η εκπαίδευση στις δεξιότητες αυτοδιαχείρισης/ αυτορρύθμισης είναι χρήσιμη ($p < 0,001$) ή αποτελεσματική ($p = 0,018$) για τα άτομα με σοβαρές ΕΕΑ/Α.

		Ηλικία								<i>p</i>
		≤ 30		31- 40		41- 50		≥ 51		
		M.O.	T.A.	M.O.	T.A.	M.O.	T.A.	M.O.	T.A.	
Χρησιμότητα	Άτομα με ΕΕΑ/ Α γενικά	4,56	0,62	4,65	0,57	4,60	0,63	4,31	0,75	0,458
	Άτομα με ήπιες ΕΕΑ/Α	4,63	0,61	4,57	0,59	4,67	0,49	4,62	0,65	0,962
	Άτομα με σοβαρές ΕΕΑ/Α	4,41	0,76	4,26	0,92	4,29	0,83	2,85	1,41	0,000
Αποτελεσματικότητα	Άτομα με ΕΕΑ/ Α γενικά	4,00	0,76	4,04	0,88	4,13	0,92	3,62	0,87	0,383
	Άτομα με ήπιες ΕΕΑ/Α	4,22	0,83	4,09	0,85	4,53	0,64	4,15	0,99	0,431
	Άτομα με σοβαρές ΕΕΑ/Α	3,84	1,05	3,35	1,19	3,67	0,90	2,69	1,32	0,018

Πίνακας 16: Έλεγχος ANOVA σχετικά με το βαθμό χρησιμότητας και αποτελεσματικότητας της εκπαίδευσης σε στρατηγικές αυτοδιαχείρισης/ αυτορρύθμισης των ατόμων με ΕΕΑ/ Α με βάση την ηλικία

Στη συνέχεια προκύπτει ότι η μόνη περίπτωση διαφοροποίησης των ποσοστών των εκπαιδευτικών στη διδασκαλία στρατηγικών και δεξιοτήτων αυτοδιαχείρισης και αυτορρύθμισης στους μαθητές παρατηρείται όσον αφορά την αυτοενίσχυση ($p = 0,039$). Πιο συγκεκριμένα οι ερωτηθέντες οι οποίοι είναι ηλικίας μεγαλύτερης των 51 ετών παρατηρείται ότι προωθούν σε χαμηλότερα ποσοστά τη διδασκαλία της αυτοενίσχυσης σε σχέση με τους υπολοίπους.

	Ηλικία																<i>p</i>
	≤ 30				31- 40				41- 50				≥ 51				
	Ναι		Όχι		Ναι		Όχι		Ναι		Όχι		Ναι		Όχι		
	<i>N</i>	%	<i>N</i>	%	<i>N</i>	%	<i>N</i>	%	<i>N</i>	%	<i>N</i>	%	<i>N</i>	%	<i>N</i>	%	
Αυτοκαταγραφή	6	18,8	26	81,2	4	17,4	19	82,6	1	6,7	14	93,3	2	15,4	11	84,6	0,063
Αυτοαξιολόγηση	25	78,1	7	21,9	10	43,5	13	56,5	10	66,7	5	33,3	6	46,2	7	53,8	0,752
Αυτοενίσχυση	15	46,9	17	53,1	11	47,8	12	52,2	8	53,3	7	46,7	4	30,8	9	69,2	0,039
Αυτοέλεγχος	25	78,1	7	21,9	16	69,6	7	30,4	13	86,7	2	13,3	8	61,5	5	38,5	0,664
Αυτοδιδασκαλία/ Αυτοεκπαίδευση	5	15,6	27	84,4	4	17,4	19	82,6	3	20	12	80	1	7,7	12	92,3	0,416
Αυτοκαθοδήγηση	11	34,4	21	65,6	5	21,7	18	78,3	7	46,7	8	53,3	5	38,5	8	61,5	0,828
Αυτοαναφορά	3	9,4	29	90,6	3	13,0	20	87,0	2	13,3	13	86,7	5	38,5	8	61,5	0,434
Καθορισμός στόχων	18	56,2	14	43,8	17	73,9	6	26,1	12	80,0	3	20,0	8	61,5	5	38,5	0,100

Πίνακας 17: Έλεγχος ανεξαρτησίας χ^2 του βαθμού διδασκαλίας των στρατηγικές και δεξιότητες αυτοδιαχείρισης/ αυτορρύθμισης με βάση την ηλικία

Επιπλέον, προκύπτει ότι οι ερωτηθέντες κάτω των 30 ετών θεωρούν σε μεγαλύτερο βαθμό σε σχέση με τους υπολοίπους ότι το γεγονός ότι οι μαθητές διαθέτουν ήδη δεξιότητες αυτοδιαχείρισης και αυτορρύθμισης αποτελεί εμπόδιο για την εφαρμογή αντίστοιχων στρατηγικών ($p=0,002$), ενώ παράλληλα, αντίστοιχα είναι τα αποτελέσματα σχετικά με την άποψη ότι δεν ανήκει στην αρμοδιότητά των ερωτηθέντων η εκπαίδευση των δεξιοτήτων αυτοδιαχείρισης/ αυτορρύθμισης ($p=0,021$). Αντίθετα, οι εκπαιδευτικοί άνω των 51 ετών θεωρούν σε μεγαλύτερο βαθμό ότι δεν υπάρχουν εμπόδια στην εφαρμογή στρατηγικών αυτοδιαχείρισης και αυτορρύθμισης ($p=0,036$).

	Ηλικία								<i>p</i>
	≤ 30		31- 40		41- 50		≥ 51		
	M.O.	T.A.	M.O.	T.A.	M.O.	T.A.	M.O.	T.A.	
Η ηλικία των μαθητών	2,56	1,01	2,52	1,08	2,13	0,99	2,54	1,45	0,635
Το γνωστικό επίπεδο των μαθητών	3,34	0,94	3,43	1,24	3,53	0,99	3,54	1,33	0,929
Η σοβαρότητα της αναπηρίας των μαθητών	3,97	0,93	4,13	1,10	4,20	1,15	4,31	1,03	0,756
Το γεγονός ότι οι μαθητές διαθέτουν ήδη αυτές τις δεξιότητες	2,50	1,14	1,57	0,73	1,60	0,91	1,85	0,80	0,002
Η προτεραιότητα και αναγκαιότητα εκπαίδευσής τους σε άλλους τομείς δεξιοτήτων	3,37	1,01	3,04	1,15	2,93	1,39	2,46	1,20	0,116
Ο μη διαθέσιμος/ επαρκής χρόνος μέσα στο καθημερινό πρόγραμμα	4,00	1,14	3,70	1,06	3,87	1,36	3,31	1,44	0,363
Η άποψη ότι δεν ανήκει στην αρμοδιότητά σας η εκπαίδευση των δεξιοτήτων αυτοδιαχείρισης/ αυτορρύθμισης	3,09	1,42	2,30	1,43	2,13	1,25	1,92	1,04	0,02
Η έλλειψη κατάλληλης εκπαίδευσης και κατάρτισης σχετικά με τις στρατηγικές αυτοδιαχείρισης/ αυτορρύθμισης	4,06	1,01	4,43	0,90	4,00	1,07	3,54	1,33	0,111
Η έλλειψη κατάλληλων υλικών, εργαλείων ή μέσων	4,06	1,13	4,13	1,06	3,60	1,35	3,38	1,33	0,190
Η έλλειψη κατάλληλου εκπαιδευτικού πλαισίου/ περιβάλλοντος	4,03	0,97	4,13	0,92	3,60	1,18	3,38	1,33	0,128
Δεν υπάρχει κάποιο εμπόδιο	1,47	0,92	1,57	1,04	1,87	1,19	2,46	1,27	0,036

Πίνακας 18: Έλεγχος ANOVA σχετικά με τα επίπεδα των εμποδίων εφαρμογής των στρατηγικών αυτοδιαχείρισης και αυτορρύθμισης με βάση την ηλικία

Εν συνεχεία, με τη χρήση του παραμετρικού συντελεστή συσχέτισης κατά Pearson, επιχειρείται η διερεύνηση της σχέσης ανάμεσα στα έτη προϋπηρεσίας των συμμετεχόντων στην έρευνα στην ειδική αγωγή και στο βαθμό γνώσης από μέρους τους των όρων της αυτοδιαχείρισης και της αυτορρύθμισης. Όπως παρατηρείται, οι αντίστοιχοι συντελεστές συσχέτισης δεν καθίστανται στατιστικά σημαντικοί ($p > 0,05$) και ως εκ τούτου τα έτη προϋπηρεσίας των ερωτηθέντων στην ειδική αγωγή είναι ασυσχέτιστα με το επίπεδο γνώσης των όρων της αυτοδιαχείρισης και της αυτορρύθμισης.

		Έτη προϋπηρεσίας στην Ειδική Αγωγή
Γνώση του όρου Αυτοδιαχείριση	r	0,094
ατόμων με ΕΕΑ/ Α	p	0,397
Γνώση του όρου Αυτορρύθμιση	r	0,118
ατόμων με ΕΕΑ/ Α	p	0,288

Πίνακας 19: Συσχέτιση κατά Pearson του βαθμού γνώσης των όρων Αυτοδιαχείριση και Αυτορρύθμιση ατόμων με ΕΕΑ/ Α και των ετών προϋπηρεσίας στην Ειδική Αγωγή

Επιπρόσθετα, παρατηρείται, ότι ο συντελεστής συσχέτισης των ετών προϋπηρεσίας στην ειδική αγωγή και του βαθμού χρησιμότητας και αποτελεσματικότητας της εκπαίδευσης σε στρατηγικές αυτοδιαχείρισης/ αυτορρύθμισης για τα άτομα με σοβαρές ΕΕΑ/ Α είναι αρνητικός και στατιστικά σημαντικός καθώς ισούται με $-0,342$ ($p=0,002$) και $-0,226$ ($p=0,040$) αντίστοιχα. Κατά συνέπεια συμπεραίνεται ότι οι ερωτηθέντες με περισσότερα έτη προϋπηρεσίας θεωρούν σε χαμηλότερο βαθμό ότι η εκπαίδευση σε στρατηγικές αυτοδιαχείρισης/ αυτορρύθμισης είναι χρήσιμη και αποτελεσματική για τα άτομα με σοβαρές ΕΕΑ/ Α και το αντίστροφο.

		Έτη προϋπηρεσίας στην Ειδική Αγωγή	
Χρησιμότητα	Άτομα με ΕΕΑ/ Α γενικά	r	-0,124
		p	0,265
	Άτομα με ήπιες ΕΕΑ/Α	r	0,040
		p	0,718
	Άτομα με σοβαρές ΕΕΑ/Α	r	-0,342
		p	0,002
Αποτελεσματικότητα	Άτομα με ΕΕΑ/ Α γενικά	r	-0,135
		p	0,223
	Άτομα με ήπιες ΕΕΑ/Α	r	0,067
		p	0,549
	Άτομα με σοβαρές ΕΕΑ/Α	r	-0,226
		p	0,040

Πίνακας 20: Συσχέτιση κατά Pearson του βαθμού χρησιμότητας και αποτελεσματικότητας της εκπαίδευσης σε στρατηγικές αυτοδιαχείρισης/ αυτορρύθμισης των ατόμων με ΕΕΑ/ Α και των ετών προϋπηρεσίας στην Ειδική Αγωγή

Τέλος, βάσει των αντίστοιχων αρνητικών συντελεστών συσχέτισης παρατηρείται ότι οι ερωτηθέντες με λιγότερα έτη προϋπηρεσίας θεωρούν σε μεγαλύτερο βαθμό ότι η προτεραιότητα και αναγκαιότητα εκπαίδευσής τους σε άλλους τομείς δεξιοτήτων ($r=-0,243$, $p=0,027$), η άποψη ότι δεν ανήκει στην αρμοδιότητά τους η εκπαίδευση των δεξιοτήτων αυτοδιαχείρισης/ αυτορρύθμισης ($r=-0,321$, $p=0,003$) και η έλλειψη κατάλληλων υλικών, εργαλείων ή μέσων ($r=-0,230$, $p=0,037$) αποτελούν σημαντικά εμπόδια στη δυνατότητα εφαρμογής των στρατηγικών αυτοδιαχείρισης και αυτορρύθμισης στους μαθητές με ΕΕΑ/Α και το αντίστροφο. Αντίθετα, οι ερωτηθέντες με περισσότερα έτη προϋπηρεσίας θεωρούν σε μεγαλύτερο βαθμό ότι δεν παρατηρούνται εμπόδια στη δυνατότητα εφαρμογής των στρατηγικών αυτοδιαχείρισης και αυτορρύθμισης στους μαθητές με ΕΕΑ/Α ($r=0,425$, $p<0,001$).

		Έτη προϋπηρεσίας στην Ειδική Αγωγή
Η ηλικία των μαθητών	r	-0,050
	p	0,655
Το γνωστικό επίπεδο των μαθητών	r	0,087
	p	0,436
Η σοβαρότητα της αναπηρίας των μαθητών	r	0,167
	p	0,132
Το γεγονός ότι οι μαθητές διαθέτουν ήδη αυτές τις δεξιότητες	r	-0,150
	p	0,175
Η προτεραιότητα και αναγκαιότητα εκπαίδευσής τους σε άλλους τομείς δεξιοτήτων	r	-0,243
	p	0,027
Ο μη διαθέσιμος/ επαρκής χρόνος μέσα στο καθημερινό πρόγραμμα	r	-0,121
	p	0,275
Η άποψη ότι δεν ανήκει στην αρμοδιότητά σας η εκπαίδευση των δεξιοτήτων αυτοδιαχείρισης/ αυτορρύθμισης	r	-0,321
	p	0,003
Η έλλειψη κατάλληλης εκπαίδευσης και κατάρτισης σχετικά με τις στρατηγικές αυτοδιαχείρισης/ αυτορρύθμισης	r	-0,183
	p	0,097
Η έλλειψη κατάλληλων υλικών, εργαλείων ή μέσων	r	-0,230
	p	0,037
Η έλλειψη κατάλληλου εκπαιδευτικού πλαισίου/ περιβάλλοντος	r	-0,268
	p	0,014
Δεν υπάρχει κάποιο εμπόδιο	r	0,425
	p	0,000

Πίνακας 21: Συσχέτιση κατά Pearson των επιπέδων των εμπόδιων εφαρμογής των στρατηγικών αυτοδιαχείρισης και αυτορρύθμισης και των ετών προϋπηρεσίας στην Ειδική Αγωγή

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΤΕΤΑΡΤΟ

ΣΥΖΗΤΗΣΗ- ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ- ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ

4.1. Συζήτηση- Συμπεράσματα

Τα ευρήματα της συγκεκριμένης έρευνας παρουσιάζουν ενδιαφέρον καθώς, παρόλο που ο τομέας της αυτορρύθμισης/ αυτοδιαχείρισης και της αυτορρυθμιζόμενης μάθησης λαμβάνει μεγάλη ερευνητική προσοχή τα τελευταία χρόνια, οι πιο αξιόλογες έρευνες σε διεθνές επίπεδο σε αυτό το αντικείμενο θεωρείται ότι έχουν διεξαχθεί πριν από μια εικοσαετία (Carr et al., 2014), ενώ οι απόψεις των εκπαιδευτικών για τη διδασκαλία της αυτορρύθμισης δεν έχουν διερευνηθεί σε βάθος.

Σκοπός της παρούσας έρευνας ήταν να διερευνηθεί ο βαθμός αναγνώρισης από τους εκπαιδευτικούς και επαγγελματίες της ειδικής αγωγής της σημασίας που έχει για τους μαθητές τους η διδασκαλία στρατηγικών και δεξιοτήτων αυτοδιαχείρισης, αλλά και ο βαθμός στον οποίο αυτές αποτελούν προτεραιότητα για εκείνους κατά την εκπαιδευτική διαδικασία. Η αναγνώριση και συνειδητοποίηση εκ μέρους των εκπαιδευτών της σημασίας που έχει η παροχή εκπαίδευσης σε δεξιότητες αυτορρύθμισης και της αποτελεσματικότητας αυτής σε μαθητές με αναπηρία, και κατά συνέπεια η υποστήριξη που μπορεί να παράσχουν σε αυτόν τον τομέα μάθησης, μπορεί να προσφέρει περισσότερες ευκαιρίες ανάπτυξης των δεξιοτήτων αυτών στους μαθητές τους (Ashouril, Veysi, Azadikhah, Sheykhlar & Shayan, 2015) .

Βάσει των αποτελεσμάτων της έρευνας, διαπιστώθηκε ότι οι συμμετέχοντες γνωρίζουν την έννοια της αυτοδιαχείρισης σε έναν μέτριο βαθμό και την έννοια της

αυτορρύθμισης σε λίγο μεγαλύτερο βαθμό, αν και οι μισοί περίπου από αυτούς έχουν εξειδικευμένη κατάρτιση στην ειδική αγωγή. Επιπλέον, πέρα από τις σπουδές στην ειδική αγωγή, ούτε η επαγγελματική εμπειρία φαίνεται να επηρεάζει σημαντικά τον βαθμό ενημέρωσής τους ως προς τις έννοιες αυτές. Ως προς τις εκπαιδευτικές στρατηγικές-δεξιότητες για τις οποίες θεωρούν ότι συγκροτούν την αυτοδιαχείριση και αυτορρύθμιση, το μεγαλύτερο ποσοστό των εκπαιδευτικών και επαγγελματιών που συμμετείχαν στην έρευνα απάντησαν θετικά για τις περισσότερες από αυτές και σε γενικές γραμμές εμφανίζονται ενημερωμένοι. Παράλληλα, παρατηρήθηκε απόλυτη αντιστοιχία ως προς τις στρατηγικές που δήλωσαν ότι αναφέρονται στην αυτορρύθμιση και σε εκείνες που δήλωσαν ότι έχουν διδάξει την τρέχουσα σχολική χρονιά στους μαθητές τους.

Στην πλειοψηφία τους οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί και επαγγελματίες της ειδικής αγωγής κρίνουν τις δεξιότητες και στρατηγικές αυτοδιαχείρισης ως πολύ χρήσιμες για τα άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες/ αναπηρίες. Επιπλέον, θεωρούν ότι αναμένεται να έχει θετικό αποτέλεσμα η εφαρμογή τους σε εκπαιδευτικά προγράμματα τα οποία αφορούν στη διαχείριση της συμπεριφοράς, στις κοινωνικές- επικοινωνιακές δεξιότητες, στη διαχείριση συναισθημάτων, στις δεξιότητες καθημερινής ζωής/ ανεξάρτητης διαβίωσης, στις επαγγελματικές δεξιότητες και τέλος στις ακαδημαϊκές δεξιότητες, γεγονός που φανερώνει την αναγνώριση και τοποθέτησή τους ως έναν υψηλής προτεραιότητας στόχο στην εκπαιδευτική διαδικασία. Άξιο προσοχής είναι το γεγονός ότι η συμβολή των στρατηγικών στην ενίσχυση των ακαδημαϊκών δεξιοτήτων κατατάσσεται τελευταία, αλλά όχι λιγότερο σημαντική, σύμφωνα με την άποψη των συμμετεχόντων στην έρευνα, ενώ στη διεθνή βιβλιογραφία η αυτοδιαχείριση αναφέρεται ως εξαιρετικά αποτελεσματική για τις ακαδημαϊκές δεξιότητες και μάλιστα ιδιαίτερα θετικά αποτελέσματα έχουν αναφερθεί από την εφαρμογή τους σε παιδιά με αναπηρία στο

πλαίσιο της γενικής εκπαίδευσης (Carr et al., 2014).

Από τα παραπάνω, γίνεται σαφές ότι η ευρεία αποδοχή εκ μέρους των εκπαιδευτικών της σπουδαιότητας και αποτελεσματικότητας των δεξιοτήτων αυτών, αναμένεται ότι επηρεάζει θετικά τον βαθμό στον οποίο υποστηρίζουν και επιλέγουν στρατηγικές και δραστηριότητες αυτορρύθμισης/ αυτοδιαχείρισης για τη διδασκαλία των μαθητών τους με αναπηρία, ανεξαρτήτως της ηλικίας και του είδους των εκπαιδευτικών αναγκών τους (Schwartz & Baer, 1991 όπως αναφέρεται στο Deitchman et al., 2010).

Ωστόσο, η σημασία την οποία αποδίδουν στη χρήση των στρατηγικών αυτών ως μέρος των εκπαιδευτικών προγραμμάτων και δραστηριοτήτων για παιδιά με αναπηρίες, δεν ανταποκρίνεται απαραίτητα στην καθημερινή πρακτική μέσα στην τάξη. Ως προς τη συχνότητα χρήσης των εκπαιδευτικών στρατηγικών αυτών, βάσει των ευρημάτων της έρευνας, οι συμμετέχοντες αν και δηλώνουν ότι θα πρέπει να εφαρμόζονται με υψηλή συχνότητα, εντούτοις θεωρούν ότι αυτές δεν παρέχονται συστηματικά.

Χαρακτηριστικό, βέβαια, είναι ότι στα ΑΠΣ- ΔΕΠΠΣ για την ελαφριά ή μέτρια νοητική αναπηρία τονίζεται μεν η σημασία της αυτορρυθμιζόμενης μάθησης ως σκοπού της διδασκαλίας του μαθήματος της γλώσσας ή των μαθηματικών, αλλά δεν προτείνονται συγκεκριμένοι διδακτικοί στόχοι για την ενίσχυση της αυτορρύθμισης. Επιπλέον, στα ΑΠΣ-ΔΕΠΠΣ των Ε.Ε.Ε.Ε.Κ. τονίζεται η αυτονομία, όμως η αυτορρύθμιση όπως και τα άλλα χαρακτηριστικά που αναφέρονται στον αυτοπροσδιορισμό (η ψυχολογική ενδυνάμωση και η αυτοπραγμάτωση) δεν αναφέρονται στα ισχύοντα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών (Καρτασίδου, 2015).

Πέρα από το στοιχείο αυτό, υπάρχουν διάφοροι παράγοντες οι οποίοι μπορεί να επηρεάσουν τον βαθμό στον οποίο οι στρατηγικές αυτές πραγματικά εφαρμόζονται στην εκπαιδευτική πράξη και διδασκαλία. Όπως προκύπτει από τις απαντήσεις των

συμμετεχόντων, ως κυριότερο εμπόδιο στη δυνατότητα εφαρμογής των στρατηγικών αυτοδιαχείρισης στους μαθητές τους αποτελεί η σοβαρότητα της αναπηρίας των μαθητών τους. Το εύρημα αυτό επιβεβαιώνεται και από τα αποτελέσματα της έρευνας η οποία διενεργήθηκε από τους Wehmeyer και συν. (2000) για την προώθηση του αυτοπροσδιορισμού και της αυτορρυθμιζόμενης μάθησης. Στην έρευνα αυτή, οι εκπαιδευτικοί που εργάζονταν με μαθητές με σοβαρές αναπηρίες, απάντησαν ότι οι μαθητές τους δεν επωφελούνται από την εκπαίδευση σε αυτόν τον τομέα στον ίδιο βαθμό που επωφελούνται οι μαθητές με ήπιες εκπαιδευτικές ανάγκες/ αναπηρίες. Ο συλλογισμός αυτός μπορεί να θεωρηθεί ασύμβατος με τα ερευνητικά δεδομένα που αποδεικνύουν ότι τα άτομα αυτά μπορούν να μάθουν να αυτορρυθμίζουν και να αυτοδιαχειρίζονται τη συμπεριφορά τους και να μειώσουν τον βαθμό εξάρτησής τους από τους άλλους (Agran et al., 1986· Frea & Hughes, 1997· Hughes, 1992 όπως αναφέρεται στο Wehmeyer et al., 2000), ωστόσο δικαιολογείται από την άποψη ότι κάποια άτομα με σοβαρές αναπηρίες ίσως δεν είναι δυνατό να καταστούν απολύτως ανεξάρτητα στη ζωή τους (Wehmeyer et al., 2000).

Επιπρόσθετα, ως σημαντικά εμπόδια θεωρούν την έλλειψη κατάλληλης εκπαίδευσης και κατάρτισης, την έλλειψη κατάλληλων υλικών, εργαλείων και μέσων, την έλλειψη χρόνου ή την έλλειψη κατάλληλου εκπαιδευτικού πλαισίου (με την πλειοψηφία να δηλώνει ως το πλέον καταλληλότερο πλαίσιο εκείνο των ειδικών σχολείων και μονάδων).

Επιπλέον, ένα ακόμη στοιχείο της συγκεκριμένης έρευνας, η άποψη ότι η ηλικία των μαθητών δεν αποτελεί εμπόδιο στη διδασκαλία της αυτορρύθμισης, αποδεικνύει ότι θα πρέπει δίνεται προτεραιότητα και να προωθείται από την πρώιμη παιδική ηλικία η ανάπτυξη των δεξιοτήτων αυτορρύθμισης, ώστε να έχουν αποκτήσει τα άτομα την ικανότητα ελέγχου των συναισθημάτων και της συμπεριφοράς τους πριν από την είσοδό

τους στο σχολείο (Eisenhower et al., 2007). Μάλιστα, στην παρούσα έρευνα οι συμμετέχοντες σε μεγαλύτερο ποσοστό θεωρούν καταλληλότερη εκπαιδευτική βαθμίδα το Δημοτικό αλλά και το Νηπιαγωγείο, για την εκπαίδευση σε δεξιότητες αυτορρύθμισης.

Εν κατακλείδι, η αποτελεσματική εκπαίδευση σε δεξιότητες αυτοδιαχείρισης σε άτομα με αναπηρία είναι εξαιρετικής σημασίας και έχει σημαντικές επιπτώσεις ως προς την επίτευξη των στόχων και την αυτόνομη λειτουργία τους στην καθημερινή ζωή (Lindsay, et al., 2014). Ο ρόλος των εκπαιδευτών είναι να παρέχουν υποστήριξη και ενίσχυση και γενικότερα καθοδήγηση στην διάρκεια μάθησης, εφαρμογής και σωστής χρήσης των τεχνικών. Σκοπός είναι να βοηθήσουν τους μαθητές να εμπλακούν ενεργά, επιλέγοντας οι ίδιοι τις κατάλληλες στρατηγικές αυτοδιαχείρισης ανάλογα με τις λειτουργικές ικανότητές τους (Singh, Lancioni, Manikam, Winton, Singh, Singh, & Singh, 2011). Οι εκπαιδευτικοί και όσοι εμπλέκονται στη διαδικασία μάθησης πρέπει να αισθάνονται σίγουροι ότι όταν εφαρμόζονται καταλλήλως και σε εξατομικευμένη βάση ανάλογα με τις ανάγκες των μαθητών τους, οι στρατηγικές αυτοδιαχείρισης μπορούν να καταστούν ένα χρήσιμο εργαλείο παρέμβασης (Southall & Gast, 2011).

4.2. Περιορισμοί της έρευνας

Πρέπει να επισημανθεί ότι, παρά τα σημαντικά αποτελέσματά της, η παρούσα έρευνα υπόκειται σε ορισμένους μεθοδολογικούς περιορισμούς. Ένας βασικός περιορισμός αφορά την αντιπροσωπευτικότητα του δείγματος. Η ετερογένεια και ο περιορισμένος αριθμός ανά ειδικότητα του δείγματος δεν επιτρέπει τη δυνατότητα συγκρίσεων και τη γενίκευση των ευρημάτων της έρευνας στον γενικότερο πληθυσμό στον οποίο στοχεύει η έρευνα. Επιπλέον, το γεγονός ότι δεν εφαρμόστηκε στην έρευνα μέθοδος μεικτού τύπου (ποσοστική και ποιοτική), προσφέρει μόνο γενικές ενδείξεις του υπό μελέτη

φαινομένου (Αβραμίδης & Καλύβα, 2006).

Επίσης, σημαντικοί περιορισμοί σχετίζονται με τη χρήση του ερωτηματολογίου ατομικής συμπλήρωσης ως μεθόδου έρευνας, όπως είναι ο βαθμός απόκρισης των υποκειμένων στα οποία απευθυνόταν η έρευνα και, κυρίως, αν οι απαντήσεις των συμμετεχόντων ανταποκρίνονται στις πραγματικές απόψεις ή στάσεις τους (Bryman, 2017). Όσον αφορά στον τρόπο χορήγησης- ηλεκτρονικό ή έντυπο- παρόλο που οι έρευνες δεν δείχνουν σημαντική διαφοροποίηση ως προς τα ποσοστά απόκρισης, μια αδυναμία αφορά στο γεγονός ότι προϋπόθεση για τη συμπλήρωσή του είναι να υπάρχει ένας βαθμός εξοικείωσης με τον χειρισμό του διαδικτύου ή να υπάρχει πρόσβαση σε αυτό, καθώς και το γεγονός ότι ενδέχεται να προκύψουν τεχνικά προβλήματα, με αποτέλεσμα να αποκλείονται ορισμένα άτομα από το δείγμα και, κατά συνέπεια, να υπάρχει κίνδυνος να επηρεαστούν τα ευρήματα που συνδέονται με το δείγμα (Αβραμίδης & Καλύβα, 2006· Bryman, 2017).

4.3. Εκπαιδευτικές επιπτώσεις- Προτάσεις για μελλοντική έρευνα

Στη διεθνή βιβλιογραφία υπάρχουν αναρίθμητες έρευνες, πρόσφατες και παλαιότερες, οι οποίες υποστηρίζουν την αποτελεσματικότητα των στρατηγικών αυτοδιαχείρισης που χρησιμοποιούνται σε προγράμματα παρέμβασης για άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή/και αναπηρίες και παρέχουν ιδέες για τον σχεδιασμό τους. Η παρούσα έρευνα συμβάλλει ώστε να ελεγχθούν ερευνητικά τα δεδομένα που αφορούν στις εκπαιδευτικές μεθόδους οι οποίες εφαρμόζονται κατά την εκπαίδευση στην αυτοδιαχείριση/ αυτορρύθμιση των παιδιών με αναπηρίες και σχετίζονται με την ελληνική πραγματικότητα και να αποσαφηνιστούν διάφορες πλευρές του υπό μελέτη θέματος.

Η έρευνα αυτή προσφέρει σημαντικές πληροφορίες σχετικά με τις απόψεις που έχουν οι εκπαιδευτικοί και επαγγελματίες στη χώρα μας ως προς τις στρατηγικές που οι ίδιοι εφαρμόζουν για την ενίσχυση της αυτοδιαχείρισης των μαθητών τους, στα πλαίσια της αυτορρυθμιζόμενης μάθησης. Τα αποτελέσματά της μπορούν να αποβούν χρήσιμα για την ελληνική εκπαιδευτική κοινότητα και πρακτική, με σκοπό την προσπάθεια βελτίωσής της.

Η έρευνα αποκαλύπτει την ανάγκη για εξειδικευμένη εκπαίδευση και κατάρτιση των εκπαιδευτικών και επαγγελματιών της ειδικής αγωγής, η οποία μπορεί να επιτευχθεί με ενίσχυση των γνώσεων και δεξιοτήτων τους στην ανάπτυξη στρατηγικών αυτορρύθμισης και αυτοδιαχείρισης. Το ανωτέρω μπορεί να υλοποιηθεί με την ειδίκευση και την παροχή γνώσεων ως προς συγκεκριμένες δραστηριότητες, στρατηγικές και μέσα διδασκαλίας της αυτορρύθμισης, σε εκπαιδευτές εξ όλων των βαθμίδων και ειδικοτήτων εκπαίδευσης (προγράμματα σπουδών των ΑΕΙ/ ΤΕΙ, επιμορφωτικά σεμινάρια κλπ.) και δυνατότητα πρακτικής εξάσκησης, με τη συμμετοχή τους σε ερευνητικά προγράμματα, καθώς και με την παροχή συνεχούς εκπαίδευσης και συμβουλευτικής υποστήριξης στο έργο τους. Ιδιαίτερη προσοχή θα πρέπει να δοθεί στον προσανατολισμό των εκπαιδευτικών συστημάτων προς την κατεύθυνση της ανάπτυξης της αυτορρύθμισης των μαθητών, μέσω της βελτίωσης των παρεχόμενων εκπαιδευτικών υπηρεσιών και μέσω αλλαγών που μπορούν να γίνουν ως προς την πολιτική που εφαρμόζουν. Για την εφαρμογή των εν λόγω υποδείξεων απαραίτητη είναι η συνεργασία των ανώτατων εκπαιδευτικών ιδρυμάτων και των φορέων τυπικής εκπαίδευσης.

Για όλους τους παραπάνω λόγους, απαιτείται περαιτέρω έρευνα και προτείνεται έτσι η διεξαγωγή έρευνας με μεγαλύτερο αριθμό δείγματος, καθώς και συνδυασμό μεθόδων, ποσοτικών και ποιοτικών (π.χ. δομημένη συνέντευξη ή παρατήρηση και

ερωτηματολόγιο), προκειμένου να υπάρξει σε βάθος διερεύνηση του θέματος.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Ελληνόγλωσση

Αβραμίδης, Η. & Καλύβα, Ε. (2006), *Μέθοδοι έρευνας στην Ειδική Αγωγή: Θεωρία και εφαρμογές*, Αθήνα: Εκδόσεις Παπαζήση.

Bryman, A. (2017). *Μέθοδοι Κοινωνικής Έρευνας*, μτφρ. Σακελλαρίου, Π., επιμ. Αϊδίνης, Α., Αθήνα: Gutenberg.

Γαλάνης, Π. (2009). *Εκπαίδευση παιδιών με αυτισμό στην αυτοδιαχείριση: Μια συμπεριφοριοαναλυτική παρέμβαση για την ένταξή τους στο σχολείο*, Τμήμα Φιλοσοφίας- Παιδαγωγικής- Ψυχολογίας, Φιλοσοφική Σχολή, Εθνικό & Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών, Αθήνα.

Robson, C. (2010). *Η έρευνα του πραγματικού κόσμου. Ένα μέσον για κοινωνικούς επιστήμονες και επαγγελματίες ερευνητές*, 2^η έκδοση, Αθήνα: Gutenberg.

Ξενόγλωσση

Apple, A. L., Billingsley, F. & Schwartz, I. S. (2005). Effects of video modeling alone and with self-management on compliment-giving behaviors of children with high-functioning ASD, *Journal of Positive Behavior Interventions*, 7(1), 33- 46.

Asaro- Saddler, K. & Saddler, B. (2010). Planning instruction and self- regulation training: *Effects on writers with autism spectrum disorder. Exceptional Children*, 77, 107-124.

Ashouri1, M., Veysi, N., Azadikhah, N., Sheykhlar, H. & Shayan, N. (2015). Comparing educational self-regulation strategies and cognitive failures of dysgraphic and normal students, *American Journal of Applied Psychology*, 3 (4), 94-99.

- Bandy, T. & Moore, K. A. (2010). Assessing self- regulation: A guide for out- of- school time program practitioners, *Brief Research- to- Results, Child Trends*.
- Callahan, K. & Rademacher, J. A. (1999). Using self- management strategies to increase the on-task behavior of a student with autism, *Journal of Positive Behavior Interventions, 1(2), 117-122*.
- Campbell- Whatley, G. D. (2008). Teaching students about their disabilities: Increasing self- determination skills and self- concept, *International Journal of Special Education, 23(2), 137-144*.
- Carr, M. E., Moore, D. W. & Anderson, A. (2014). Self-management interventions on students with autism: A meta-analysis of single- subject research, *Exceptional Children, 81 (1), 28- 44*.
- De la Riva, S. & Ryan, T.G. (2015). Effect of self- regulating behaviour on young children's academic success, *International Journal of Early Childhood Special Education (INT- JECSE), 7(1), 69-96*.
- Deitchman, C., Reeve, S. A., Reeve, K. F. & Progar, P. R. (2010), Incorporating video feedback into self-management training to promote generalization of social initiations by children with autism, *Education and treatment of children, 33(3), 475-488*.
- Dinsmore, D. L., Alexander, P. A. & Loughlin, S. M. (2008). Focusing the conceptual lens on metacognition, self-regulation, and self-regulated learning, *Educational Psychology Review, 20, 391- 409*.
- Eisenhower, A. S., Baker, B. L. & Blacher, J. (2007). Early student- teacher relationships of children with and without intellectual disability: Contributions of behavioral, social, and self-regulatory competence, *Journal of School Psychology, 45, 363- 383*.
- Embregts, P. J. C. M. (2000). Effectiveness of video feedback and self-management on

- inappropriate social behavior of youth with mild mental retardation, *Research in Developmental Disabilities*, 21, 409- 423.
- Hughes, C. & Agran, M. (1993). Teaching persons with severe disabilities to use self-instruction in community settings: An analysis of applications, *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities*, 18 (4), 261- 274.
- Lee, O. H. & Joe, I. S. (χ.χ.). Promoting methods for self- determination of outcome-oriented transitional education for students with mental retardation.
- Lee, S.-H., Simpson, R. L. & Shogren, K. A. (2007). Effects and implications of self-management for students with autism: A meta-analysis. *Focus on autism and other developmental disabilities*, 22(1), 2-13.
- Lindsay, S., Kingsnorth, S., Mcdougall, C. & Keating, H. (2014). A systematic review of self-management interventions for children and youth with physical disabilities, *Disability and Rehabilitation*, 36(4), 276- 288.
- Loftin, R. L., Gibb, A. C., & Skiba, R. (2005). Using self-monitoring strategies to address behavior and academic issues. *Impact*, 18(2), 12-13.
- Mancina, C., Tankersley, M., Kamps, D., Kravits, T. & Parrett, J. (2000). Brief report: Reduction of inappropriate vocalizations for a child with autism using a self-management treatment program, *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 30(6), 599-606.
- McDougall, D. (1998). Research on self-management techniques used by students with disabilities in general education settings. A descriptive review, *Remedial and Special Education*, 19 (5), 310- 320.
- Mechling, L. C. (2007). Assistive technology as a self-management tool for prompting students with intellectual disabilities to initiate and complete daily tasks: A literature

- review, *Education and Training in Developmental Disabilities*, 42(3), 252- 269.
- Mithaug, D. K. & Mithaug, D. E. (2003). Effects of teacher- directed versus student- directed instruction on self-management of young children with disabilities, *Journal of Applied Behavior Analysis*, 36, 133- 136.
- Mooney, P., Ryan, J. B., Uhing, B. M., Reid, R. & Epstein, M. H. (2005). A review of self- management interventions targeting academic outcomes for students with emotional and behavioral disorders, *Journal of Behavioral Education*, 14 (3), 203- 221.
- Moxley, R. A., (1998). Treatment-only designs and student self- recording as strategies for public teachers. *Education and Treatment of Children*, 21, 37-61.
- Newman, B., Tuntigian, L., Ryan, C. S. & Reinecke, D. R. (1997). Self-management of a dro procedure by three students with autism, *Behavioral Interventions*, 12(3), 149-156.
- Newman, B., Reinecke, D. R. & Meinberg, D. L. (2000). Self-management of varied responding in three students with autism, *Behavioral Interventions*, 15, 145-151.
- Reid, R., Lienemann, T. O. & Hagaman, J. L. (2013). *Strategy Instruction for Students with Learning Disabilities*, Second Edition, New York: The Guilford Press.
- Schunk, D. H. & Zimmerman, B. J. (2011). *Handbook of self-regulation of learning and performance*, New York: Routledge.
- Singh, N.N., Lancioni, G.E., Manikam, R., Winton, A.S.W., Singh, A.N.A., Singh, J. & Singh, A.D.A. (2011). A mindfulness-based strategy for self-management of aggressive behavior in adolescents with autism. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 5, 1153– 1158.
- Southall, C. M. & Gast, D. L. (2011). Self-management procedures: A comparison across the autism spectrum, *Education and Training in Autism and Developmental Disabilities*, 46 (2), 155-171.
- Vieillevoye, S. & Nader- Grosbois, N. (2008). Self- regulation during pretend play in

- children with intellectual disability and in normally developing children, *Research in Developmental Disabilities*, 29, 256- 272.
- Wehmeyer, M. L., Agran, M. & Hughes, C. (2000). A national survey of teachers' promotion of self- determination and student-directed learning, *The Journal of Special Education*, 34(2), 58- 68.
- Westwood, P. (2007), *Commonsense methods for children with special educational needs*, 5th ed., London: Routledge Taylor & Francis group.
- Wilkinson, L. A. (2008). Self- Management for children with high- functioning Autism Spectrum Disorders. *Intervention in school and clinic*, 43(3), 150-157.
- Zimmerman, B. J. (1990), Self-regulated learning and academic achievement: An overview, *Educational Psychologist*, 25(1), 3-17.
- Zimmerman, B. J. & Schunk, D. H. (2008). *Self- regulated learning and academic achievement: Theoretical perspectives*. Second edition, Taylor & Francis e- Library.

Πηγές διαδικτύου

Καρτασιδου, Λ. (2015). *Ενίσχυση της αυτοπροσδιοριζόμενης συμπεριφοράς και μάθησης παιδιών και νέων με νοητική αναπηρία*. Πρόγραμμα δια βίου μάθησης «Επικαιροποίηση γνώσεων αποφοίτων στις σύγχρονες προσεγγίσεις στην προσαρμογή των ατόμων με αναπηρία στην ανήλικη και ενήλικη ζωή» της πράξης «Σύγχρονες προσεγγίσεις στην προσαρμογή των ατόμων με αναπηρία στην ανήλικη και ενήλικη ζωή», Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων- Πανεπιστήμιο Μακεδονίας: Θεσσαλονίκη. Ανακτήθηκε στις 10/2/2018 από http://repository.edulll.gr/edulll/retrieve/10802/1877_KAPTAΣΙΔΟΥ.pdf

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

Ερωτηματολόγιο

«Διερεύνηση απόψεων των εκπαιδευτικών και επαγγελματιών του χώρου της ειδικής αγωγής για τις εκπαιδευτικές στρατηγικές αυτοδιαχείρισης/ αυτορρύθμισης»

Το παρόν ερωτηματολόγιο έχει δημιουργηθεί στα πλαίσια της διπλωματικής μου εργασίας για το Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών στην Ειδική Αγωγή, Εκπαίδευση και Αποκατάσταση του Πανεπιστημίου Μακεδονίας.

Σκοπός του ερωτηματολογίου είναι η διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών και επαγγελματιών της ειδικής αγωγής για τη διδασκαλία των στρατηγικών αυτοδιαχείρισης και αυτορρύθμισης σε άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή/και αναπηρίες. Η συμμετοχή σας θεωρείται εξαιρετικά σημαντική για την καταγραφή των απόψεων των Ελλήνων εκπαιδευτικών και επαγγελματιών του χώρου της ειδικής αγωγής στο θέμα αυτό.

Η συμπλήρωση του ερωτηματολογίου είναι εθελοντική και δεν απαιτεί πάνω από δέκα λεπτά (10'). Θα παρακαλούσα να απαντήσετε σε όλα τα ερωτήματα και υποερωτήματα, επιλέγοντας την απάντηση ή τις απαντήσεις που συμφωνούν με την άποψή σας. Αξίζει, τέλος, να τονιστεί ότι η συμπλήρωση του ερωτηματολογίου προορίζεται αποκλειστικά για ερευνητική χρήση και ότι οι πληροφορίες που παρέχετε είναι ανώνυμες και εμπιστευτικές.

Σας ευχαριστώ εκ των προτέρων για την πολύτιμη βοήθειά σας και τον χρόνο σας.

Για οποιαδήποτε πληροφορία μπορείτε να επικοινωνήσετε μαζί μου στο e-mail:

marika.kritzi@hotmail.com

Με εκτίμηση,
Κιτσιλή Μαρία

* Απαιτείται

Μέρος Α': Απόψεις για τις στρατηγικές Αυτοδιαχείρισης/ Αυτορρύθμισης σε μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή/ και αναπηρίες (EEA/A).

Η Αυτοδιαχείριση (Self-management) αναφέρεται στην εφαρμογή από το ίδιο το άτομο τεχνικών και μεθόδων που αποβλέπουν στη διατήρηση ή τροποποίηση της συμπεριφορά του, χωρίς εξωτερική παρέμβαση (Cooper, Heron & Heward, 2007).

Η Αυτορρύθμιση (Self-regulation) είναι η ικανότητα του ατόμου να ελέγχει και να ρυθμίζει τα συναισθήματα και τις αντιδράσεις του αναφορικά με τις επιθυμίες ή ανάγκες του, χωρίς την ανάγκη διαρκούς επίβλεψης ή καθοδήγησης από άλλους (Bandy & Moore, 2010).

1. 1. Σε ποιο βαθμό γνωρίζετε τον όρο Αυτοδιαχείριση ατόμων με EEA/ A; *

Να επσημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

- Καθόλου
- Λίγο
- Σε μέτριο βαθμό
- Αρκετά
- Πάρα πολύ

2. 2. Σε ποιο βαθμό γνωρίζετε τον όρο Αυτορρύθμιση στόμων με ΕΕΑ/ Α; *

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

- Καθόλου
 Λίγο
 Σε μέτριο βαθμό
 Αρκετά
 Πάρα πολύ

3. 3. Σημειώστε ποιες από τις παρακάτω δεξιότητες και στρατηγικές αναφέρονται στην ικανότητα αυτοδιαχείρισης και αυτορρύθμισης της συμπεριφοράς; *

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη ανά σειρά.

	ΝΑΙ	ΟΧΙ	Δεν γνωρίζω
Αυτοπαρακολούθηση/ Αυτοπαρατήρηση (Self- observation/Self-monitoring)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Αυτοκαταγραφή (Self- recording/ Self- monitoring)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Αυτοαξιολόγηση (Self- assessment,Self- evaluation)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Αυτοενίσχυση (Self- reinforcement)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Αυτοέλεγχος (Self- enforcement)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Αυτοδιδασκαλία/ Αυτοεκπαίδευση (Self- instruction)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Αυτοκαθοδήγηση (Self- instruction)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Αυτοαναφορά (Self-report)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Καθορισμός στόχων (Goal- setting)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

4. 4. Σε ποιο βαθμό είναι χρήσιμη, κατά τη γνώμη σας, η εκπαίδευση σε στρατηγικές αυτοδιαχείρισης/ αυτορρύθμισης γενικά για τα άτομα με ΕΕΑ/ Α; *

*Αν η απάντησή σας στην ερώτηση 4 είναι ΚΑΘΟΛΟΥ, παρακάμψτε την επόμενη ερώτηση και προχωρήστε στην ερώτηση 6

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

- Καθόλου
 Λίγο
 Σε μέτριο βαθμό
 Αρκετά
 Πάρα πολύ

5. 6. Σε ποιο βαθμό είναι χρήσιμη η εκπαίδευση στις δεξιότητες αυτοδιαχείρισης/ αυτορρύθμισης στα:

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη ανά σειρά.

	Καθόλου	Λίγο	Σε μέτριο βαθμό	Αρκετά	Πάρα πολύ
α) Άτομα με ήπιες ΕΕΑ/Α;	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
β) Άτομα με σοβαρές ΕΕΑ/Α;	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

6. 8. Σε ποιο βαθμό είναι χρήσιμη, κατά τη γνώμη σας, η εκπαίδευση σε στρατηγικές αυτοδιαχείρισης/ αυτορρύθμισης για τα άτομα με ΕΕΑ/ Α, σε καθέναν από τους παρακάτω τομείς δεξιοτήτων; *

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη ανά σειρά.

	Καθόλου	Λίγο	Σε μέτριο βαθμό	Αρκετά	Πάρα πολύ
Ακαδημαϊκές δεξιότητες	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Κοινωνικές- επικοινωνιακές δεξιότητες	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Επαγγελματικές δεξιότητες	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ανεξάρτητη διαβίωση/ Δεξιότητες καθημερινής ζωής	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Διαχείριση συναισθημάτων	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Διαχείριση συμπεριφοράς	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

7. 7. Σε ποιο βαθμό είναι αποτελεσματική, κατά τη γνώμη σας, η εκπαίδευση σε στρατηγικές αυτοδιαχείρισης/ αυτορρύθμισης γενικά για τα άτομα με ΕΕΑ/ Α; *

*Αν η απάντησή σας στην ερώτηση 7 είναι ΚΑΘΟΛΟΥ, παρακάμψτε την επόμενη ερώτηση και προχωρήστε στην ερώτηση 9

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

- Καθόλου
 Λίγο
 Σε μέτριο βαθμό
 Αρκετά
 Πάρα πολύ

8. 8. Σε ποιο βαθμό είναι αποτελεσματική η εκπαίδευση στις δεξιότητες αυτοδιαχείρισης/ αυτορρύθμισης στα:

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη ανά σειρά.

	Καθόλου	Λίγο	Σε μέτριο βαθμό	Αρκετά	Πάρα πολύ
α) Άτομα με ήπιες ΕΕΑ/Α;	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
β) Άτομα με σοβαρές ΕΕΑ/Α;	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

9. 8. Σε ποιο βαθμό είναι αποτελεσματική, κατά τη γνώμη σας, η εκπαίδευση σε στρατηγικές αυτοδιαχείρισης/ αυτορρύθμισης για τα άτομα με ΕΕΑ/ Α, σε καθέναν από τους παρακάτω τομείς δεξιοτήτων; *

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη ανά σειρά.

	Καθόλου	Λίγο	Σε μέτριο βαθμό	Αρκετά	Πάρα πολύ
Ακαδημαϊκές δεξιότητες	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Κοινωνικές- επικοινωνιακές δεξιότητες	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Επαγγελματικές δεξιότητες	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ανεξάρτητη διαβίωση/ Δεξιότητες καθημερινής ζωής	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Διαχείριση συναισθημάτων	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Διαχείριση συμπεριφοράς	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Μέρος Β': Εκπαίδευση δεξιοτήτων Αυτοδιαχείρισης/ Αυτορρύθμισης σε μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή/ και αναπηρίες.

10. 10. Έχετε διδάξει κάποιες από τις παρακάτω στρατηγικές και δεξιότητες αυτοδιαχείρισης/ αυτορρύθμισης στους μαθητές σας την τρέχουσα χρονική περίοδο; *

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη ανά σειρά.

	ΝΑΙ	ΟΧΙ
Αυτοπαρακολούθηση/ Αυτοπαρατήρηση	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Αυτοκαταγραφή	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Αυτοαξιολόγηση	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Αυτοενίσχυση	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Αυτοέλεγχος	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Αυτοδιδασκαλία/ Αυτοεκπαίδευση	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Αυτοκαθοδήγηση	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Αυτοαναφορά	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Καθορισμός στόχων	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

11. Άλλο

12. 11. Πόσο συχνά θεωρείτε ότι θα πρέπει να εφαρμόζονται οι εκπαιδευτικές στρατηγικές αυτοδιαχείρισης/ αυτορρύθμισης στα εξατομικευμένα εκπαιδευτικά προγράμματα των μαθητών με ΕΕΑ/Α; *

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

- Ποτέ/ Σχεδόν ποτέ
- 1 φορά το τρίμηνο
- 1 φορά τον μήνα
- 2-3 φορές τον μήνα
- 1 φορά την εβδομάδα
- 2-3 φορές την εβδομάδα
- Καθημερινά

13. 12. Σύμφωνα με την προσωπική σας εμπειρία, πόσο συχνά θεωρείτε ότι εφαρμόζονται οι εκπαιδευτικές στρατηγικές αυτοδιαχείρισης/ αυτορρύθμισης στα εξατομικευμένα εκπαιδευτικά προγράμματα των μαθητών με ΕΕΑ/Α ; *

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

- Ποτέ/ Σχεδόν ποτέ
- 1 φορά το τρίμηνο
- 1 φορά τον μήνα
- 2-3 φορές τον μήνα
- 1 φορά την εβδομάδα
- 2-3 φορές την εβδομάδα
- Καθημερινά

14. 13. Σύμφωνα με την προσωπική εμπειρία, στη δυνατότητα εφαρμογής των στρατηγικών αυτοδιαχείρισης και αυτορρύθμισης στους μαθητές με ΕΕΑ/Α, εμπόδιο αποτελεί: *

Σημειώστε σε ποιο βαθμό συμφωνείτε με την παραπάνω δήλωση για καθέναν από τους παρακάτω παράγοντες.

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη ανά σειρά.

	Καθόλου	Λίγο	Σε μέτριο βαθμό	Αρκετά	Πάρα πολύ
Η ηλικία των μαθητών	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Το γνωστικό επίπεδο των μαθητών	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Η σοβαρότητα της αναπηρίας των μαθητών	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Το γεγονός ότι οι μαθητές διαθέτουν ήδη αυτές τις δεξιότητες	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Η προπαιδίαση και αναγκαιότητα εκπαίδευσής τους σε άλλους τομείς δεξιοτήτων	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ο μη διαθέσιμος/ επαρκής χρόνος μέσα στο καθημερινό πρόγραμμα	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Η άποψη ότι δεν ανήκει στην αρμοδιότητά σας η εκπαίδευση των δεξιοτήτων αυτοδιαχείρισης/ αυτορρύθμισης	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Η έλλειψη κατάλληλης εκπαίδευσης και κατάρτισης σχετικά με τις στρατηγικές αυτοδιαχείρισης/ αυτορρύθμισης	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Η έλλειψη κατάλληλων υλικών, εργαλείων ή μέσων	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Η έλλειψη κατάλληλου εκπαιδευτικού πλαισίου/ περιβάλλοντος	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Δεν υπάρχει κάποιο εμπόδιο	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

15. Άλλο

16. 14. Κατά τη γνώμη σας, σε ποια εκπαιδευτική βαθμίδα θα πρέπει να παρέχεται εκπαίδευση σε δεξιότητες αυτοδιαχείρισης/ αυτορρύθμισης σε άτομα με ΕΕΑ/Α; *

Μπορείτε να επιλέξετε παραπάνω από μια απαντήσεις.

Επιλέξτε όλα όσα ισχύουν.

- Πρωτοβάθμια (Νηπιαγωγείο)
- Πρωτοβάθμια (Δημοτικά)
- Δευτεροβάθμια (Γυμνάσια)
- Δευτεροβάθμια (Λύκεια)
- Τριτοβάθμια

17. 16. Κατά τη γνώμη σας, ποιο εκπαιδευτικό πλαίσιο είναι περισσότερο κατάλληλο για την αποτελεσματικότερη εκπαίδευση δεξιοτήτων αυτοδιαχείρισης/ αυτορρύθμισης για άτομα με ΕΕΑ/Α;

Επιλέξτε ή συμπληρώστε μία μόνο απάντηση.

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

- Γενικό σχολείο
- Τμήμα ένταξης στα πλαίσια γενικού σχολείου
- Ειδικά σχολεία/ μονάδα

18. Άλλο

Μέρος Γ': Δημογραφικά στοιχεία

19. 18. Φύλο *

Να επισημανθεί μόνο μία έλλειψη.

- Άνδρας
 Γυναίκα

20. 17. Ηλικία *

Να επισημανθεί μόνο μία έλλειψη.

- ≤ 30
 31- 40
 41- 50
 ≥ 51

21. 18. Πόλη εργασίας *

22. 19. Προπτυχιακές Σπουδές *

Βασικό Πτυχίο (Σημειώστε την ονομασία τίτλου σπουδών)

23. 2ο Πτυχίο (εφόσον υπάρχει)

24. 20. Επιπλέον σπουδές- Επιμόρφωση

Μπορείτε να επιλέξετε παραπάνω από μια απαντήσεις, εφόσον ταιριάζουν. Επιλέξτε όλα όσα ισχύουν.

- Παιδαγωγική Ακαδημία (2 έτη)
 Μετεκπαίδευση σε Διδασκαλείο
 Μεταπτυχιακός Τίτλος Σπουδών στην Ειδική Αγωγή
 Διδακτορικός Τίτλος Σπουδών στην Ειδική Αγωγή
 Εξειδίκευση στην Ειδική Αγωγή (Σεμινάριο)
 Χωρίς επιπλέον σπουδές στην Ειδική Αγωγή

25. Άλλο

26. 21. Έτη προϋπηρεσίας στην Ειδική Αγωγή *

27. 22. Τρέχουσα σχολική μονάδα/ φορέας

Να επισημανθεί μόνο μία έλλειψη.

- Ειδικό σχολείο (ΣΜΕΑΕ) στην Πρωτοβάθμια (Δημοτικό ή Νηπιαγωγείο)
- Ειδικό σχολείο (ΣΜΕΑΕ) στη Δευτεροβάθμια (ΕΕΕΕΚ ή ΤΕΕ ή Ειδικό Γυμνάσιο/ Λύκειο)
- Γενικό σχολείο (Παράλληλη στήριξη) στην Πρωτοβάθμια
- Γενικό σχολείο (Παράλληλη στήριξη) στη Δευτεροβάθμια
- Γενικό σχολείο (Τμήμα ένταξης) στην Πρωτοβάθμια
- Γενικό σχολείο (Τμήμα ένταξης) στη Δευτεροβάθμια
- Ιδιωτικός φορέας

28. Άλλο

29. 23. Οι μαθητές τους οποίους εκπαιδεύετε την τρέχουσα χρονική περίοδο, ανήκουν στις παρακάτω κατηγορίες Ειδικών Εκπαιδευτικών Αναγκών/ Αναπηρίας: *

Μπορείτε να επιλέξετε παραπάνω από μια απαντήσεις

Επιλέξτε όλα όσα ισχύουν.

- Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες (π.χ. Δυσλεξία)
- Διάσπαση Προσοχής/ Υπερκινητικότητα
- Συναισθηματικές και Συμπεριφορικές Διαταραχές
- Νοητική Αναπηρία/Καθυστέρηση
- Διάχυτες Αναπτυξιακές Διαταραχές (π.χ. Αυτισμός, Asperger)
- Προβλήματα Όρασης (Μερική/ Ολική Τύφλωση)
- Προβλήματα Ακοής (Βαρηκόττα/ Κώφωση)
- Τυφλοκώφωση
- Σωματική/ Κινητική Αναπηρία
- Πολλαπλές Αναπηρίες

30. 24. Ο συνολικός αριθμός των μαθητών με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες/ Αναπηρία τους οποίους εκπαιδεύετε την τρέχουσα χρονική περίοδο: *

31. 25. Ηλικίες των μαθητών με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες/ Αναπηρία τους οποίους εκπαιδεύετε την τρέχουσα χρονική περίοδο *

Πίνακας : Δημογραφικά στοιχεία

		N	%	M.O.	T.A.
Φύλο	Άνδρας	16	19,3%		
	Γυναίκα	67	80,7%		
Ηλικία	≤ 30	32	38,6%		
	31-40	23	27,7%		
	41- 50	15	18,1%		
	≥ 51	13	15,7%		
Επιμόρφωση	Παιδαγωγική Ακαδημία	3	3,6%		
	Μετεκπαίδευση σε Διδασκαλείο	7	8,4%		
	Μεταπτυχιακός Τίτλος Σπουδών στην Ειδική Αγωγή	39	47,0%		
	Διδακτορικός Τίτλος Σπουδών στην Ειδική Αγωγή	1	1,2%		
	Εξειδίκευση στην Ειδική Αγωγή	32	38,6%		
	Χωρίς επιπλέον σπουδές στην Ειδική Αγωγή	14	16,9%		
	Άλλο	14	16,9%		
	Τρέχουσα σχολική μονάδα/ φορέας	Ειδικό σχολείο (ΣΜΕΑΕ) στην Πρωτοβάθμια	15	18,1%	
Ειδικό σχολείο (ΣΜΕΑΕ) στη Δευτεροβάθμια		29	34,9%		
Γενικό σχολείο (Παράλληλη στήριξη) στην Πρωτοβάθμια		13	15,7%		
Γενικό σχολείο (Παράλληλη στήριξη) στη Δευτεροβάθμια		1	1,2%		
Γενικό σχολείο (Τμήμα ένταξης) στην Πρωτοβάθμια		4	4,8%		
Γενικό σχολείο (Τμήμα ένταξης) στη Δευτεροβάθμια		2	2,4%		
Ιδιωτικός φορέας		15	18,1%		
Άλλο		4	4,8%		
	Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες (π.χ. Δυσλεξία)	28	33,7%		
	Διάσπαση Προσοχής/ Υπερκινητικότητα	35	42,2%		
	Συναισθηματικές και Συμπεριφορικές Διαταραχές	37	44,6%		

Κατηγορίες Ειδικών Εκπαιδευτικών Αναγκών/ Αναπηρίας	Νοητική Αναπηρία/Καθυστέρηση	39	47,0%	
	Διάχυτες Αναπτυξιακές Διαταραχές (π.χ. Αυτισμός, Asperger)	55	66,3%	
	Προβλήματα Όρασης (Μερική/ Ολική Τύφλωση)	7	8,4%	
	Προβλήματα Ακοής (Βαρηκοΐα/ Κώφωση)	10	12,0%	
	Τυφλοκώφωση	2	2,4%	
	Σωματική/ Κινητική Αναπηρία	30	36,1%	
	Πολλαπλές Αναπηρίες	38	45,8%	
Έτη προϋπηρεσίας στην Ειδική Αγωγή			7,20	6,98
Συνολικός αριθμός των μαθητών με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες/ Αναπηρία την τρέχουσα χρονική περίοδο			15,70	17,73