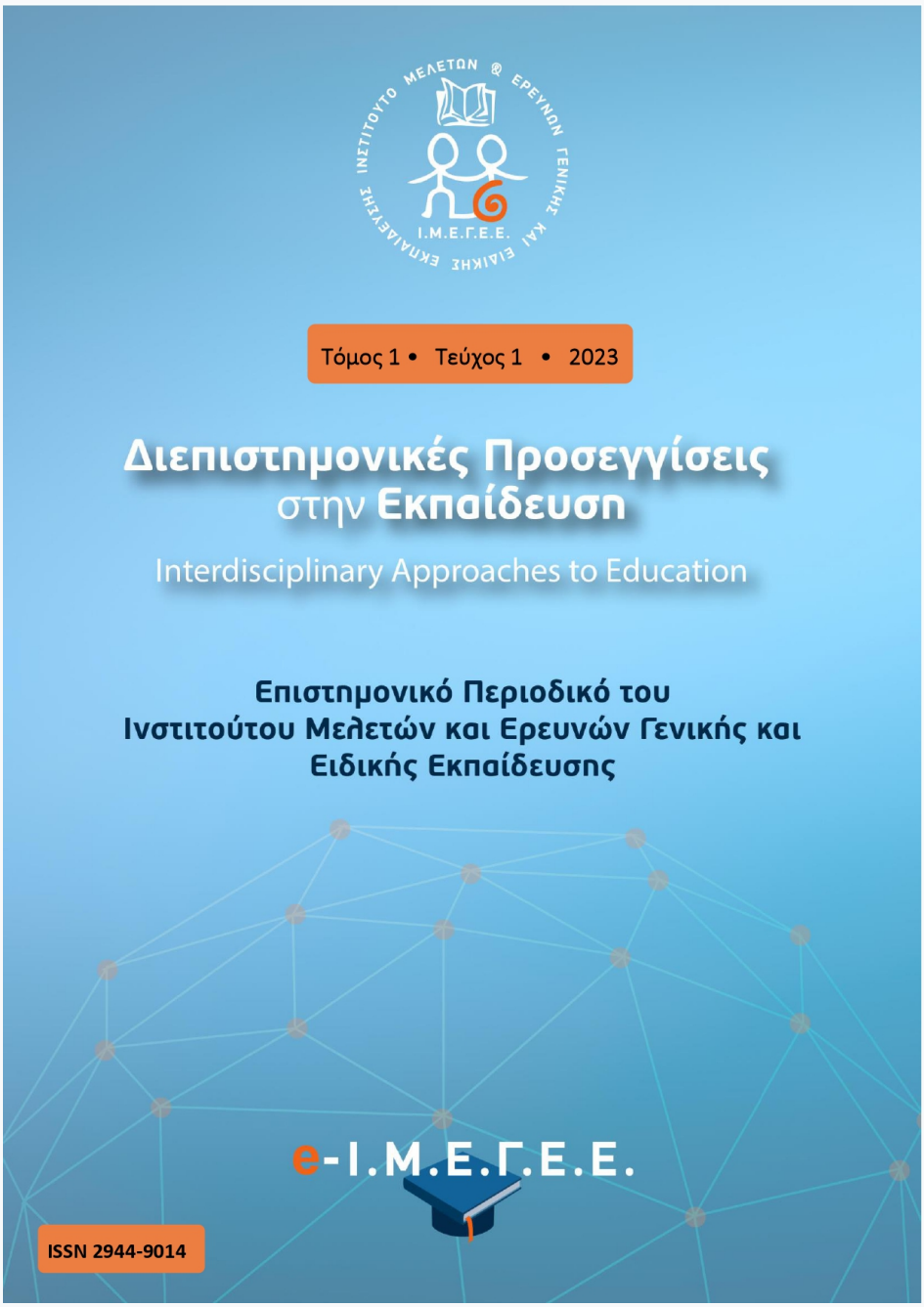
ePublishing

Interdisciplinary Approaches to Education

Vol 1, No 1 (2023)

Διεπιστημονικές Προσεγγίσεις στην Εκπαίδευση



https://epublishing.ekt.gr | **e-Publisher:** EKT | **Downloaded at:** 10/01/2026 21:21:26

Τόμος 1 • Τεύχος 1 • 2023

Διεπιστημονικές Προσεγγίσεις στην Εκπαίδευση

Interdisciplinary Approaches to Education

Επιστημονικό Περιοδικό του Ινστιτούτου Μελετών και Ερευνών Γενικής και Ειδικής Εκπαίδευσης

e-Ι.Μ.Ε.Γ.Ε.Ε.

ISSN 2944-9014

ΕΚΔΟΤΙΚΗ ΕΠΙΤΡΟΠΗ – ΟΜΑΔΑ ΣΥΝΤΑΞΗΣ

Τσαρουχάς Νεκτάριος-Θεοχάρης – Αρχισυντάκτης – Υπεύθυνος Έκδοσης	Καθηγητής Ειδικής Αγωγής Υ.ΠΑΙ.Θ., Ψυχολόγος - Κοινωνικός Λειτουργός, B.Sc., Pg. Cert., Pg. Dip., H.N.D., M.Ed., M.Sc., Ph.D.c. Msc Προαγωγή ψυχικής υγείας-Πρόληψη ψυχιατρικών διαταραχών-Ιατρική Σχολή ΕΚΠΑ, Phdc, υ. Διδάκτωρ Τμήματος Ψυχολογίας Ε.Κ.Π.Α., Επιστημονικός συνεργάτης Α ψυχιατρικής κλινικής πανεπιστημίου Αθηνών-Αιγινήτειο Νοσοκομείο, Γενικός γραμματέας Ι.Μ.Ε.Γ.Ε.Ε.
Πασαλή Χριστίνα – Διευθύντρια Σύνταξης	Νοσηλεύτρια – Οικονομολόγος της Υγείας. BSN, BBA, PGDip (Ed), MSc, MSHCM, PhD. Διδάκτωρ Ιατρικής Σχολής του Πανεπιστημίου Αθηνών. Καθηγήτρια Νοσηλευτικής, 1ο ΕΠΑΛ Περάματος, ΔΙΔΕ Πειραιά.
Σαλβαρά Μαρίνα - Γραμματέας-Υπεύθυνη επικοινωνίας	Δρ. Σαλβαρά Μαρίνα, Ph.D., Post-Ph.D (ΙΚΥ)
Πράσινος Δημήτριος-Μέλος	Φυσικοθεραπευτής ΥΠΑΙΘ, MSc-MCSP Φυσικοθεραπείας, University of Manchester School of Physiotherapy.
Φρέιχα Θηρεσία – Μέλος	Ειδ. Βοηθ. Προσωπικό ΥΠΑΙΘ, 2ο Ειδικό Δημοτικό σχολείο ΕΛ.Ε.Π.Α.Π.
Αλμπάνη Χριστίνα – Μέλος	Σύμβουλος Επαγγελματικού Προσανατολισμού Τυφλών ΥΠΑΙΘ, MSc Συμβουλευτική και επαγγελματικός προσανατολισμός, 1ο Κ.Ε.Σ.Υ. Α΄ Αθήνας.
Χατζηδρόσου Δέσποινα – Μέλος	Κοινωνική Λειτουργός, εκπαιδεύτρια ενηλίκων, Πρόεδρος ΣΕΕΠΕΑ Αττικής, εξωτερική συνεργάτιδα του θεσμοθετημένου Εργαστήριου Μελέτης Συμπεριφορών Υγείας και Οδικής Ασφάλειας LAHERS του Τμήματος Κοινωνικής Εργασίας του Ελληνικού Μεσογειακού Πανεπιστημίου Κρήτης.

ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΟ ΣΥΜΒΟΥΛΙΟ-ΚΡΙΤΕΣ

- ***Αρβανίτης Δημήτρης***

Εργοθεραπευτης ΕΕΕΕΚ Αιγάλεω, Msc Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων, τέως Πρόεδρος ΔΣ ΙΜΕΓΕΕ, τ. Ακαδημαϊκός Υπότροφος ΠΑΔ

- ***Αλμπάνη Χριστίνα***

Σύμβουλος Επαγγελματικού Προσανατολισμού Τυφλών ΥΠΑΙΘ, MSc Συμβουλευτική και επαγγελματικός προσανατολισμός, 1ο Κ.Ε.Σ.Υ. Α΄ Αθήνας

- ***Άντζακας Κλήμης***

Επίκουρος Καθηγητής, Τμήμα Επιστημών της εκπαίδευσης και κοινωνικής εργασίας του Πανεπιστημίου Πατρών

- ***Αντωνίου Αλέξανδρος-Σταμάτιος***

Αν. Καθηγητής Ψυχολογίας ΠΤΔΕ-ΕΚΠΑ Διευθυντής ΠΜΣ «Ειδική Αγωγή & Εκπαίδευση»

- ***Αργυρόπουλος Βασίλης***

Associate Professor Department of Special Education - University of Thessaly

- ***Βασιλειάδης Παναγιώτης***

Λογοθεραπευτής, M.Ed. -B.Sc., Εξειδίκευση στην Ειδική Αγωγή, Εθνικό Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών, Μέλος Σ.Ε.Λ.Λ.Ε - Επιστημονικά Υπεύθυνος Λογοθεραπείας στο Ινστιτούτο Παιδιού και Εφήβου

- ***Βατάκη Αργυρώ***

Assistant Professor at Department of Psychology, Panteion University of Social and Political Sciences

- ***Βλάχου Ευγενία***

Professor of Nursing Department of Nursing, University of West Attica-
Scientific Coordinator of Specialty “Diabetes Care and Education” in MSc “Management of Chronic Diseases”- European Society of Endocrinology Nurse Committee Member-Foundation of European Nurses in Diabetes Executive Committee Member

- ***Γιάννης Τζωρτζάκης***

Συντονιστής Εκπαιδευτικού Έργου ΠΕ81 (Πολιτικών Μηχανικών & Αρχιτεκτόνων), ΠΕ.Κ.Ε.Σ Πελοποννήσου, Τρίπολη

- ***Γιωτσίδη Βασιλική***

Επίκ. Καθηγήτρια Κλινικής Ψυχολογίας, B.Sc., Pg. Cert., M.A., M.Sc., Ph.D. - Τμήμα Ψυχολογίας, Σχολή Κοινωνικών Επιστημών, Πάντειο Πανεπιστήμιο Κοινωνικών και Πολιτικών Επιστημών - Συντονίστρια Κλάδου Κλινικής Ψυχολογίας και Ψυχολογίας της Υγείας ΕΛΨΕ - Ιδρυτικό μέλος ΕΕΘΕΨΥ

- ***Δημητρίου Κυριάκος***

BA, MA, PhD, PGCert TLHE, FHEA Assistant Professor, Department of Education, School of Education – University of Nicosia

- ***Ζαφειρόπουλος Βασίλης***

Καθηγητής, Κοσμήτωρ του Ελληνικού Μεσογειακού Πανεπιστημίου-Σχολή Επιστημών υγείας-Τμήμα επιστημών διατροφής&διαιτολογίας-Εργαστήριο Διαιτιτκής &σύστασης σώματος ανθρώπου

- ***Καδιανάκη Μαρία***

Εκπαιδευτικός, τ. σχολική σύμβουλος περιοχής Μινώα Πεδιάδας Ηρακλείου Κρήτης, Δρ. Επιστημών Αγωγής

- ***Καλαϊτζάκη Αργυρούλα***

Επικ. Καθηγήτρια Κλινικής Ψυχολογίας - Διευθύντρια του Εργαστηρίου Διεπιστημονικής Προσέγγισης για τη Βελτίωση της Ποιότητας Ζωής (QoL Lab)- Πανεπιστημιακό Ερευνητικό Κέντρο “Ινστιτούτο Αγροδιατροφής και Επιστημών Ζωής” - Ελληνικό Μεσογειακό Πανεπιστήμιο

- ***Καλομοίρης Γιώργος***

Λογοθεραπευτής -B. A. in Psychology, B.Sc. (Hons.) in Speech and Language Pathology and Therapy L.C.S.L.T., Senior Clinical Supervisor, - Ψυχοπαιδαγωγικό Τμήμα Κολλεγίου Αθηνών, Ελληνο-Αμερικάνικο Εκπαιδευτικό Ίδρυμα

- ***Καρπενησιώτης Ευστάθιος***

Κλινικός Ψυχολόγος-Ψυχοθεραπευτής, Επιστημονικός υπεύθυνος Actioncare Μέλος της Ελληνικής Εταιρείας Ομαδικής Αναλυτικής & Οικογενειακής Θεραπείας

- ***Κασσέρη Ζαχαρούλα***

Επίκουρη Καθηγήτρια, Τμήμα Κοινωνικής Εργασίας, Ελληνικό Μεσογειακό Πανεπιστήμιο

- ***Κατσιάνα Αικατερίνη***

Νηπιαγωγός, Εργοθεραπεύτρια, PhD, Τμ. Ψυχολογίας, Παντείου Πανεπιστημίου-Διδάσκουσα Ακαδ. Εμπειρίας-Τμήμα Εργοθεραπείας, ΠΔΜ

- ***Καυγά - Παλτόγλου Άννα***

Επίκουρος Καθηγήτρια Κοινοτικής Νοσηλευτικής, R.N., H.V., MSc, PhD -Τμήμα Νοσηλευτικής Πανεπιστημίου Δυτικής Αττικής

- ***Κουντουρά Αλεξάνδρα***

Εργοθεραπεύτρια ΥΠΑΙΘ, Msc. Διοίκησης Εκπαιδευτικών Μονάδων

- ***Κουρουπέτρογλου Γεώργιος***

Καθηγητής Τμήματος Πληροφορικής και Τηλεπικοινωνιών ΕΚΠΑ, Δ/ντής Εργαστηρίου Φωνής και Προσβασιμότητας

- ***Κουτζαβεκιάρης Ηλίας***

Σχολικός Νοσηλευτής Ειδικής Αγωγής ΥΠΑΙΘ, Εκπαιδευτής ΕΠΑΣ-ΟΑΕΔ, RN (Senior Band 6 ITU-UK), Υποτρ. ΙΚΥ, Pre-MSHCM, MSc, PhD Ιατρικής Σχολής ΕΚΠΑ

- ***Κραβαρίτη Ευγενία***

MA, MSc, PhD, PGCAP, SFHEA, Reader in Cognitive Neuropsychology - Programme Leader, MSc in Mental Health Studies, Education Colead, Division of Academic Psychiatry

- ***Λιανός Παναγιώτη***

Δρ. Ψυχολογίας - 1ο Ειδικό Δημοτικό Σχολείο Κορυδαλλού - ΣΕΠ ΕΑΠ

- ***Μπουλμέτη Γεωργία***

Κοινωνική λειτουργός ΥΠΑΙΘ, MSc Κοινωνικής Ανθρωπολογίας Πάντειου Πανεπιστημίου, Μ.Α. Επιστήμες Αγωγής, πρόεδρος ΠΟΣΕΕΠΕΑ, αιρετή ΚΥΣΕΕΠ.

- ***Μωύσογλου Ιωάννης***

RN, MSc, Ph.D - Lead Auditor Deputy Head Pulmonary Clinic General Hospital of Lamia, Greece

- ***Οικονόμου Αικατερίνη***

Phd στην Κοινωνική Εργασία - Έκτακτο Επιστημονικό Προσωπικό - Τμήμα Κοινωνικής Εργασίας -Ελληνικό Μεσογειακό Πανεπιστήμιο - Αξιολογήτρια Πιστοποίησης Εκπαιδευτών Ενηλίκων και ΚΕΚ του ΕΟΠΠΕΠ

- ***Παπαδακάκη Μαρία***

MPH, PhD Επίκουρη Καθηγήτρια - Τμήμα Κοινωνικής Εργασίας Σχολή Επιστημών Υγείας - Ελληνικό Μεσογειακό Πανεπιστήμιο - Δ/ντρια Εργαστηρίου Μελέτης Συμπεριφορών Υγείας&Οδικής Ασφάλειας (LaHeRS) -Πρόεδρος Τομέα Πρόληψης Τραύματος&Προαγωγής της Ασφάλειας - ΕυρωπαΪκή Ένωση Δημόσιας Υγείας (EUPHA INJ)

- ***Παπαευαγγέλου Κωνσταντίνος***

Σχολικός Νοσηλευτής με εξειδίκευση στην Ψυχιατρική και στην ψυχοθεραπεία ομάδας και οικογένειας, Msc Κοινωνικής ψυχιατρικής και παιδοψυχιατρικής Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων.

- ***Πάρλαλης Σταύρος***

BSW, MA, PhD, Assistant Professor in Social Work - Department of Psychology and Social Sciences - School of Education and Social Sciences Frederick University – Cyprus

- ***Πασαλή Χριστίνα***

BSN, BBA(c), PGDip (Ed), MSc, MSHCM, PhD Διδάκτωρ Ιατρικής Σχολής του Πανεπιστημίου Αθηνών, Καθηγήτρια Νοσηλευτικής, 1 ΕΠΑΛ Περάματος, ΔΙΔΕ Πειραιά.

- ***Πατσάκη Αναστασία***

Phd, Msc, MSHCM(c) - Νοσηλευτρια, Γ.Ν. Ασκληπιείο Βούλας

- ***Πελεκίδου Λίνα***

PhD(c), MPH, Κοινωνική Λειτουργός -Κέντρο Κοινότητας Μαλεβιζίου- Επιστημονικός/Εργαστηριακός Συνεργάτης στο Τμήμα Κοινωνικής Εργασίας, Ελληνικό Μεσογειακό Πανεπιστήμιο

- ***Πράσινος Δημήτριος***

Φυσικοθεραπευτής ΥΠΑΙΘ, MSc-MCSP Φυσικοθεραπείας, University of Manchester School of Physiotherapy

- ***Πολυχρόνη Φωτεινή***

Associate Professor in Educational Psychology- Department of Psychology School of Philosophy - National and Kapodistrian University of Athens University Campus

- ***Σαλβαρά Μαρίνα***

Ph.D., Post-Ph.D (ΙΚΥ), P.Th., 1ο ΚΕ.Δ.Α.Σ.Υ. Β' Αθήνας, Adj. Faculty, School of Education, University of Nicosia

- ***Σκαφίδα Φωτεινή***

MSc, PhD - Ειδικός Προσαρμοσμένης Κινητικής Δραστηριότητας & Ψυχοκινητ. Αγωγής - Διερμηνέας Ελλ. Νοηματικής Γλώσσας Εκπαιδεύτρια Ενηλίκων

- ***Στριμπάκος Νικόλαος***

PhD, PT, PhEd – Καθηγητής Τμήματος Φυσικοθεραπείας - Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας

- ***Στυλίδη Μαρία***

Εργοθεραπεύτρια - B.Sc., Pg. Dip., MA, MBA, Ph.D., Dr. Sc. - MA in Human Services, MBA in Disaster Management, PhD-Dr.Sc. in Disaster Psychology - Ειδικό Εκπαιδευτικό Προσωπικό Υ.ΠΑΙΘ., HHI Research Fellow

- ***Τζονιχάκη Ιωάννα***

OT, DUSR, DEA, PhD -Καθηγήτρια Εργοθεραπείας -Τμήμα Εργοθεραπείας Πανεπιστημίου Δυτικής Αττικής

- ***Τραγάκη Ευγενία***

Ψυχολόγος ΥΠΑΙΘ, MEd Educational Psychology, MSc Σχολικής Ψυχολογίας, 1ο Κ.Ε.Σ.Υ. Α΄ Αθήνας, πρόεδρος ΣΕΕΠΕΑ Αττικής

- ***Τσαρουχάς Νεκτάριος-Θεοχάρης***

Καθηγητή Ειδικής Αγωγής Υ.ΠΑΙ.Θ., Ψυχολόγος - Κοινωνικός Λειτουργός, B.Sc., Pg. Cert., Pg. Dip., H.N.D., M.Ed., M.Sc., Ph.D.c. Msc Προαγωγή ψυχικής υγείας-Πρόληψη ψυχιατρικών διαταραχών- Ιατρική Σχολή ΕΚΠΑ, Phdc, υ. Διδάκτωρ Τμήματος Ψυχολογίας Ε.Κ.Π.Α., Επιστημονικός συνεργάτης Α ψυχιατρικής κλινικής πανεπιστημίου Αθηνών-Αιγινήτειο Νοσοκομείο, Γενικός γραμματέας Ι.Μ.Ε.Γ.Ε.Ε.

- ***Τσιακπίνη Λαμπριάνα***

Λογοπεδικός-Ειδική παιδαγωγός, ΕΕΠ ΥΠΑΙΘ, Μ.Α., Κ.Ε.Σ.Υ. Έβρου, Πρόεδρος ΙΜΕΓΕΕ

- ***Φέρκου Κατερίνα***

MSc - MEd Λογοπαθολογος-λογοθεραπεύτρια - Επόπτρια - Εκπαιδευτρια Λογοθεραπευτών θεραπευτικού Κέντρου

- ***Φούρλας Γεώργιος***

M.Ed., M.Sc.SLT, EFS, MRCSLT, HCPC. - Θεραπευτής Λόγου και Ομιλίας, Εξειδικευμένος Θεραπευτής Διαταραχών Ροής Ομιλίας. Κέντρο Έρευνας & Θεραπείας Τραυλισμού (ΚΕΘΤ) - European Clinical Specialization in Fluency (ECSF), Thomas More University, Belgium

- ***Χατζηδρόσου Δέσποινα***

MEd Κοινωνική λειτουργός, εκπαιδεύτρια ενηλίκων, εξωτερική επιστημονική συνεργάτης του Εργαστηρίου Μελέτης Συμπεριφορών Υγείας και Οδικής Ασφάλειας - Τμήμα Κοινωνικής Εργασίας του Ελληνικού Μεσογειακού Πανεπιστημίου – Πρόεδρος ΣΕΕΠΕΑ Αττικής – Αναπληρώτρια προϊσταμένη του 1ου ΚΕΔΑΣΥ Πειραιά

ΕΙΣΑΓΩΓΙΚΟ ΣΗΜΕΙΩΜΑ

ΤΟΥ ΑΡΧΙΣΥΝΤΑΚΤΗ-ΥΠΕΥΘΥΝΟΥ ΕΚΔΟΣΗΣ

Τσαρουχά Νεκτάριου-Θεοχάρη, Ψυχολόγου - Καθηγητή Ειδικής Αγωγής Υ.ΠΑΙ.Θ.,

B.Sc., Pg. Cert., Pg. Dip., H.N.D., M.Ed., M.Sc., Ph.D.c.

υ.Διδάκτωρ τμήματος Ψυχολογίας Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών)

Το Ινστιτούτο Μελετών και Ερευνών Γενικής και Ειδικής Εκπαίδευσης (Ι.Μ.Ε.Γ.Ε.Ε.) έχοντας ως έναν από τους πρωταρχικούς στόχους του την επιστημονική Τεκμηρίωση του έργου των συντελεστών της ειδικής και γενικής εκπαίδευσης, εκδίδει το νέο τεύχος του επιστημονικού του περιοδικού, Διεπιστημονικές Προσεγγίσεις στην Εκπαίδευση (Interdisciplinary Approaches to Education), σε συνεργασία με το Εθνικό Κέντρο Τεκμηρίωσης & Ηλεκτρονικού Περιεχομένου (Ε.Κ.Τ.). Με αυτό το τεύχος σηματοδοτείτε ένας νέος κύκλος συνεισφοράς στην εκπαιδευτική και ακαδημαϊκή κοινότητα, το ΕΕΠ-ΕΒΠ και τους εκπαιδευτικούς, προσανατολισμένος σε αξιόπιστες ερευνητικές μελέτες. Απώτερος σκοπός του περιοδικού είναι να καλλιεργήσει τον γόνιμο προβληματισμό, την ευαισθητοποίηση, την έρευνα, την προώθηση και τη διάχυση της επιστημονικής γνώσης, σε θέματα εκπαιδευτικής, συμβουλευτικής και θεραπευτικής υποστήριξης στη γενική και ειδική εκπαίδευση όλων των βαθμίδων. Δηλαδή, να υποστηρίξει την αναβάθμιση και προσαρμογή των εκπαιδευτικών μεθόδων και μέσων και να συμβάλει στη διαμόρφωση και την προώθηση της εκπαιδευτικής πολιτικής, για ένα σχολείο συμπεριληπτικό, ανοικτό, προσβάσιμο, ισότιμο και δημοκρατικό χωρίς διακρίσεις, με αρθρογραφία από εξαιρετικά ενδιαφέροντα γνωστικά αντικείμενα της εκπαιδευτικής κοινότητας.

Με εκτίμηση,

Τσαρουχάς Νεκτάριος-Θεοχάρης

Αρχισυντάκτης – Υπεύθυνος Έκδοσης

ΠΡΟΛΟΓΙΚΟ ΣΗΜΕΙΩΜΑ

ΤΗΣ ΠΡΟΕΔΡΟΥ ΤΟΥ ΙΝΣΤΙΤΟΥΤΟΥ ΜΕΛΕΤΩΝ ΚΑΙ ΕΡΕΥΝΩΝ ΓΕΝΙΚΗΣ ΚΑΙ ΕΙΔΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

Λαμπριάνα Τσιακπίνη, Λογοπεδικός -Λογοθεραπεύτρια, Ειδική Παιδαγωγός ΜΑ.

Το δεύτερο τεύχος του ηλεκτρονικού επιστημονικού περιοδικού του Ι.Μ.Ε.Γ.Ε.Ε. "Διεπιστημονικές προσεγγίσεις στην εκπαίδευση" αποτελεί ένα σημαντικό πόνημα ακαδημαϊκής έρευνας συναδέλφων, οι οποίοι δρουν στον τομέα της εκπαίδευσης, και δίνει την ευκαιρία να παρουσιάσουν το διεπιστημονικό, καινοτόμο, εκπαιδευτικό και υποστηρικτικό έργο τους για θέματα κυρίως της ειδικής εκπαίδευσης. Οι σκοποί του ηλεκτρονικού περιοδικού του Ι.Μ.Ε.Γ.Ε.Ε είναι να καλλιεργήσει τον γόνιμο προβληματισμό, την ευαισθητοποίηση, την προώθηση και διάχυση της επιστημονικής γνώσης, σε θέματα εκπαιδευτικής, συμβουλευτικής και θεραπευτικής υποστήριξης στη γενική και ειδική εκπαίδευση όλων των βαθμίδων. Για όλους τους παραπάνω λόγους από τον Οκτώβριο του 2022 πραγματοποιούνται πιο εντατικά ενημερώσεις στην ακαδημαϊκή και εκπαιδευτική κοινότητα προσκαλώντας όλους τους συναδέλφους να αναδείξουν μέσα από την έρευνα και την τεκμηρίωση τη δουλειά τους, είτε στο σχολικό πλαίσιο είτε στα Κ.Ε.Δ.Α.Σ.Υ. Σε αυτό το κάλεσμα ανταποκρίθηκαν αρκετοί συνάδελφοι και τελικά επιλέχτηκαν τρία άρθρα που πληρούσαν τα απαραίτητα κριτήρια.

Στο παρόν τεύχος κατέθεσαν το έργο τους ψυχολόγοι, οι οποίοι συσχέτισαν το άγχος των εφήβων και την γονικότητα, μία δασκάλα ειδικής αγωγής μία αξιολόγηση της γραπτής έκφρασης σε μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, και δύο εκπαιδευτικοί φιλολογίας και πληροφορικής για τις τεχνολογίες ΤΠΕ στη σχολική ηγεσία μονάδων ειδικής αγωγής.

Με εκτίμηση,

Τσιακπίνη Λαμπριάνα

Πρόεδρος του Ι.Μ.Ε.Γ.Ε.Ε.

Το άγχος και η έδρα ελέγχου των εφήβων σε σχέση με τις αντιλαμβανόμενες πρακτικές ανατροφής και τη γονικότητα

Adolescents' anxiety and locus of control in relation to rerceived parental practices and parenting

Παναγιώτα Γρίβα[1] (Ψυχολόγος, ΠΜΣ «Εφαρμοσμένη ψυχολογία παιδιού και εφήβου»)
griva_p@hotmail.com

Πολυχρόνη Φωτεινή[2] (Αναπληρώτρια Καθηγήτρια τμήματος Ψυχολογίας Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών)
fpolychr@psych.uoa.gr

Τσαρουχάς Νεκτάριος-Θεοχάρης[3] (Καθηγητής Ειδικής Αγωγής Υ.ΠΑΙ.Θ., υ.Διδάκτωρ τμήματος Ψυχολογίας Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών)
ntsarouc@psych.uoa.gr

1. Τμήμα Φ.Π.Ψ. Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών
2. Τμήμα Ψυχολογίας Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών
3. Τμήμα Ψυχολογίας Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών

Περίληψη

Στην παρούσα έρευνα διερευνήθηκαν τα επίπεδα άγχους των εφήβων και η έδρα ελέγχου σε συσχέτιση με τις αντιλαμβανόμενες πρακτικές ανατροφής και τη γονικότητα. Έχει αναδειχθεί ερευνητικά ότι οι γονικές πρακτικές ανατροφής και η εξωτερική έδρα ελέγχου συσχετίζονται με το άγχος στα παιδιά, ενώ περιορισμένος αριθμός ερευνών έχουν εστιαστεί στη συσχέτιση αυτή κατά την περίοδο της εφηβικής ηλικίας. Το δείγμα της παρούσας έρευνας αποτέλεσαν 286 έφηβοι της Γ' Γυμνασίου και Α' και Β' Λυκείου σχολείων της Αττικής. Στους συμμετέχοντες χορηγήθηκαν το Spence Children's Anxiety Scale (SCAS) για τη μέτρηση των επιπέδων άγχους, το Nowicki-Strickland Locus of Control (NSLOC) για την έδρα ελέγχου και το Egna Minnenav Barndoms Uppforstran (EMBU-My Memories of Upbringing) για τις αντιλαμβανόμενες γονικές πρακτικές. Τα αποτελέσματα της μελέτης καταδεικνύουν θετική συσχέτιση ανάμεσα στην προσλαμβανόμενη γονική υπερπροστατευτικότητα, την απόρριψη, την έδρα ελέγχου, αλλά και το άγχος. Επίσης, καταδεικνύεται ότι οι γονικές πρακτικές και πιο συγκεκριμένα η πατρική απόρριψη, η μητρική υπερπροστατευτικότητα και η έδρα ελέγχου μαζί με το φύλο ερμηνεύουν το 49% της διασποράς του άγχους των εφήβων. Τέλος, από την μελέτη καταδεικνύεται και ότι η έδρα ελέγχου διαδραματίζει διαμεσολαβητικό ρόλο ανάμεσα στη γονική υπερπροστατευτικότητα και το άγχος. Τα ερευνητικά αποτελέσματα της παρούσας έρευνας δείχνουν ότι οι προσλαμβανόμενες από τους εφήβους γονικές πρακτικές ανατροφής μαζί με την έδρα ελέγχου σχετίζονται και μπορούν να προβλέψουν τα επίπεδα άγχους. Η παρούσα έρευνα συμβάλλει αθροιστικά στην αποσαφήνιση και στην καλύτερη κατανόηση των μηχανισμών που διαπερνούν τη σχέση ανάμεσα στις γονικές πρακτικές και το άγχος των εφήβων.

Λέξεις κλειδιά: άγχος, γονικότητα, πρακτικές ανατροφής, έδρα ελέγχου, εφηβική ηλικία

Εισαγωγή

Το άγχος κατά την εφηβική ηλικία

Το άγχος αποτελεί μια ψυχοσυναισθηματική κατάσταση η οποία ενυπάρχει σε πλήθος καταστάσεων της ζωής ανεξαρτήτως ηλικίας. Κατά την παιδική και εφηβική ηλικία οι αγχώδεις διαταραχές εμφανίζονται με μεγαλύτερη συχνότητα, συγκριτικά με άλλες ψυχικές διαταραχές, έναντι άλλων αναπτυξιακών περιόδων της ζωής του ατόμου (Wenar & Kerig, 2008). Ιδιαίτερα κατά την περίοδο της εφηβείας, η οποία συνοδεύεται από σωματικές, γνωστικές, κοινωνικές αλλαγές, αλλά και αλλαγές στην εικόνα και τα χαρακτηριστικά του εαυτού, το άγχος αποτελεί ένα συχνά αναφερόμενο σύμπτωμα από εφήβους. Με επιπτώσεις τόσο στο σχολικό, κοινωνικό, όσο και στο οικογενειακό επίπεδο, αναδεικνύεται η επιτακτική ανάγκη για την ενδελεχή μελέτη των παραγόντων που το επηρεάζουν και συνδέονται άρρηκτα με αυτό (Αντωνίου & Πολυχρόνη, 2006; Drake & Ginsburg, 2012).

Στην αποδελτίωση της βιβλιογραφίας των τελευταίων ετών έχουν διατυπωθεί πολλά ερμηνευτικά μοντέλα στην προσπάθεια τους να εντοπιστούν οι επιμέρους παράγοντες που συμβάλλουν στην εμφάνιση, ανάπτυξη και διατήρηση του άγχους στην εφηβική ηλικία. Στους παράγοντες αυτούς συγκαταλέγονται γενετικοί, νευροβιολογικοί, προσωπικότητας, ιδιοσυγκρασιακοί, αλλά και οικογενειακοί παράγοντες κ.α. που συμβάλουν στην ολιστική και πολυεπίπεδη προσέγγιση αυτών των παραγόντων (Higa-McMillan, Francis, & Chorpita, 2014). Οι οικογενειακοί παράγοντες περιλαμβάνουν το δεσμό μητέρας βρέφους, το γονικό άγχος και τα συνακόλουθα μοντέλα συμπεριφοράς που αναπτύσσουν οι γονείς, το οικογενειακό περιβάλλον (συνοχή, προσαρμοστικότητα, διαμάχες, συζυγική σχέση και σχέση ανάμεσα στα αδέρφια), καθώς και τη γονικότητα, τον τρόπο δηλαδή με τον οποίο ασκούν το γονικό τους ρόλο οι γονείς (Drake & Ginsburg, 2012).

Διαχρονικές μελέτες σε παιδιά και εφήβους με αγχώδεις διαταραχές καταδεικνύουν ότι μπορεί να αποτελέσουν μια χρόνια κατάσταση ή να αυξήσουν τον κίνδυνο συννοσηρότητας με άλλες ψυχιατρικές διαταραχές. Σε μελέτη των Zimmermann et al., 2015), τα αποτελέσματα δείχνουν ότι οι έφηβοι με αγχώδεις διαταραχές εμφανίζουν μια προκατάληψη ως προς την ερμηνεία των κοινωνικών αλληλεπιδράσεων και μια συναισθηματική ευαλωτότητα σε σχέση με τον αντίστοιχο υγιή εφηβικό πληθυσμό.

Η εφηβική ηλικία είναι μια περίοδος μεγάλων αλλαγών και προκλήσεων για το άτομο, η οποία συνοδεύεται κυρίως με την αναζήτηση της αυτονομίας, καθώς και της ταυτότητας του. Αποτελεί το αναπτυξιακό στάδιο που χαρακτηρίζεται από εναλλασσόμενες και πιθανώς δυσλειτουργικές μεταβάσεις (Cook & Furstenberg, 2002). Κατά την εφηβική περίοδο τα επίπεδα επιπολασμού για τις αγχώδεις διαταραχές είναι αυξημένα (Esbjørn, Hoeyer, Dyrborg, Leth, & Kendall, 2010). Τα επαυξημένα επίπεδα άγχους κατά την εφηβική ηλικία αποτελούν γεγονός, λόγω της εμφάνισης στρεσογόνων γεγονότων ζωής σε συνδυασμό με τη γνωστική ευαλωτότητα των εφήβων (Olivares, Piqueras, & Rosa, 2006; Mezulis, Funasaki, Charbonneau, & Hyde, 2010). Δύο από τους πιο βασικούς στρεσογόνους παράγοντες ζωής στην εφηβεία, είναι οι διαπροσωπικοί παράγοντες (φιλικές και ρομαντικές σχέσεις με συνομηλίκους, οικογένεια), και αυτοί που σχετίζονται με την επιτυχία (περισσότερες ακαδημαϊκές απαιτήσεις, αθλητικές επιδόσεις, έλευση αναδυόμενων ευθυνών κ.ά.) (Calvete, Orue, & González-Diez, 2013).

Επιπρόσθετα, τυχόν αρνητικές σχέσεις που έχουν δημιουργηθεί, ανάμεσα στο παιδί και τους γονείς, εξαιτίας της αυξημένης εμπλοκής και του αυστηρού ελέγχου, αυξάνει τα επίπεδα του άγχους του παιδιού και επιφέρει μείωση στη ψυχική, αλλά και

την σωματική υγεία (Schofield, Conger, Gonzales & Merrich, 2016). Σε αντίθετη περίπτωση η θετική σχέση γονέα-παιδιού θα μπορούσε να βελτιώσει την υγεία και να μειώσει τις αρνητικές συνέπειες των αγχωτικών καταστάσεων-γεγονότων, καθώς το παιδί νιώθει ασφάλεια και εισπράττει την υποστήριξη από τους γονείς του. Έτσι, μπορεί να αναπτύξει αποτελεσματικότερες στρατηγικές αντιμετώπισης, οι οποίες μπορούν να εμποδίσουν τις ψυχολογικές και συναισθηματικές αντιδράσεις του παιδιού στο άγχος (Finan, Schulz, Gordon, &Ohannessian, 2015).

Αξίζει να επισημανθεί, ότι τόσο οι αγχώδεις διαταραχές, όσο και οι διαταραχές της διάθεσης, λόγω του κοινού υπόβαθρου ως εσωτερικευμένα προβλήματα συνδέονται και οι δυο με τις γονικές πρακτικές. Έχει διεξαχθεί πλήθος ερευνών, οι οποίες μελέτησαν τη σχέση μεταξύ των αγχωδών διαταραχών και της κατάθλιψης στα παιδιά και τους εφήβους σε σχέση με τις γονικές πρακτικές (Stark, Humphrey, Crook, & Lewis 1990; Stark, Humphrey, Laurent, Livingston, & Christopher, 1993; Zimmermann et al., 2015). Τα ευρήματα αυτών των ερευνών καταδεικνύουν τις διαφορές μεταξύ τους, που αφορούν περισσότερο τα γνωστικά σχήματα που δομούνται, μέσα από τις αλληλεπιδράσεις με τους γονείς, καθώς και την περιορισμένη ανεκτικότητα των γονιών, στην έκφραση αρνητικών συναισθημάτων από τα παιδιά, που έχουν διαγνωσθεί με αγχώδεις διαταραχές. Επίσης, φαίνεται πως η διάσταση της απόρριψης συσχετίζεται σε μεγαλύτερο βαθμό και με τη διάσταση του ελέγχου, η οποία σχετίζεται περισσότερο με τις αγχώδεις διαταραχές (Rapee, 1997). Στην μετα-ανάλυση των McLeod, Wood και Weisz (2007) διαφαίνεται ότι η γονική απόρριψη έχει μικρότερη επίδραση στο άγχος των παιδιών συγκριτικά με τη διάσταση του γονικού ελέγχου.

Η έδρα ελέγχου των εφήβων ως παράγοντας επηρεασμού

Σύμφωνα με τους Chorpita και Barlow (1998) οι εμπειρίες της παιδικής ηλικίας στο πλαίσιο της οικογένειας, κυρίως όσον αφορά τις γονικές πρακτικές, μπορούν να ωθήσουν το άτομο να διαμορφώσει την πεποίθηση ότι τα γεγονότα που συμβαίνουν στη διάρκεια της ζωής είναι ανεξέλεγκτα και απρόβλεπτα, πεποίθηση που συμβάλλει στην ανάπτυξη αγχώδους συμπτωματολογίας. Πιο συγκεκριμένα, τα παιδιά που βιώνουν υπερβολική άσκηση ελέγχου από τους γονείς ενδέχεται να πιστεύουν ότι τα ίδια δεν έχουν τη δυνατότητα να ασκήσουν έλεγχο στη ζωή τους, εφόσον οι γονείς είναι εκείνοι που ελέγχουν τα πάντα, με αποτέλεσμα να αυξάνονται τα επίπεδα άγχους που βιώνουν οδηγώντας μετέπειτα σε αγχώδεις διαταραχές (Chorpita & Barlow, 1998).

Ο υπερβολικός και εκτεταμένος έλεγχος από τους γονείς μαθαίνει στο παιδί ότι τα γεγονότα ξεπερνούν τις δυνατότητες του, μεταφέροντας του την πληροφορία ότι η απειλή και ο κίνδυνος είναι πάντοτε παρόντες (Nanda, Kotchick, & Grover, 2012). Παράλληλα, περιορίζονται οι ευκαιρίες του να μάθει τον τρόπο με τον οποίο μπορεί να επιλύει τα προβλήματα επιτυχώς και ανεξάρτητα από τους γονείς, ενώ ταυτόχρονα εμποδίζεται η ανάπτυξη ρεαλιστικών προσδοκιών για τα γεγονότα ζωής. Η υπερπροστατευτικότητα των γονιών, καθιστά το παιδί πιο ευάλωτο στα γνωστικά σφάλματα σχετικά με τις ενδεχόμενες απειλές. Από τους υπερπροστατευτικούς γονείς μεταβιβάζεται το μήνυμα ότι το παιδί, είτε δεν είναι αρκετά ικανό ώστε να αντιμετωπίσει δύσκολες καταστάσεις, είτε ότι ο κόσμος είναι τόσο ανασφαλής, ώστε το παιδί χρειάζεται να προστατευτεί (Vasey & Dadds, 2001). Τα γνωστικά αυτά σφάλματα των γονιών μεταφέρονται στο παιδί το οποίο τα υιοθετεί για τον εαυτό του θεωρώντας τον ευάλωτο και αναπτύσσοντας την πεποίθηση ότι ο κόσμος γύρω του είναι επικίνδυνος. Κατά συνέπεια το παιδί διαμορφώνει εξωτερική έδρα ελέγχου η οποία ορίζεται ως η ανικανότητα του ατόμου να επηρεάσει τα γεγονότα και τα αποτελέσματα τους, που συμβαίνουν στο περιβάλλον γύρω του και κυρίως αυτά που

σχετίζονται με θετική η αρνητική ενίσχυση, την οποία το άτομο δεν βιώνει ως επακόλουθο των δικών του πράξεων, ενώ θεωρεί ότι η ανταμοιβή είναι αποτέλεσμα παραγόντων εκτός από τον ίδιο και επέρχεται ανεξαρτήτως των δικών του ενεργειών (Chorpita & Barlow, 1998; Rotter, 1966).

Έρευνες που διεξήχθησαν, τόσο σε παιδιά, όσο και σε νεαρούς ενήλικες, κατέδειξαν ότι οι γονείς που ασκούν υπερβολικό έλεγχο στις δραστηριότητες των παιδιών, εμπλέκονται στη ζωή τους με δυσανάλογο για την ηλικία τους τρόπο, οδηγούν στη διαμόρφωση εξωτερικής έδρας ελέγχου, η οποία με τη σειρά της οδηγεί στην αύξηση των επιπέδων άγχους και μετέπειτα τις αγχώδεις διαταραχές (Affrunti & Ginsburg, 2012; Ballash, Pemble, Usui, Buckley, & Woodruff-Borden, 2006). Αντίστοιχα και η άσκηση ψυχολογικού ελέγχου από τους γονείς, οδηγεί σε μειωμένη αίσθηση ελέγχου του περιβάλλοντος και των γεγονότων στη ζωή τους παιδιού επηρεάζοντας κατ' επέκταση την εμφάνιση αγχώδους συμπτωματολογίας (Nanda et al., 2012).

Παρότι στη διατύπωση της θεωρίας τους οι Chorpita και Barlow (1998) διαχωρίζουν το ρόλο των παραπάνω παραγόντων ανάλογα με το αναπτυξιακό στάδιο στο οποίο βρίσκεται το άτομο, αναφέροντας τη διαμόρφωση του ρυθμιστικού ρόλου για τους εφήβους και τους ενήλικες, οι διατυπώσεις αυτές δεν έχουν προς το παρόν επιβεβαιωθεί και με βάση τη διερεύνηση της σχέσης ανάμεσα στις προσλαμβανόμενες από τους εφήβους γονικές πρακτικές, την έδρα ελέγχου και τα αναφερόμενα επίπεδα άγχους. Παρόλο που έχουν διατυπωθεί αρκετά μοντέλα ανάπτυξης του άγχους, δεν έχουν πλήρως διευκρινιστεί οι παράγοντες που αφορούν τις γονικές πρακτικές και η προβλεπτική τους αξία. Σημαντικό είναι το γεγονός ότι έχει διαπιστωθεί πως οι έφηβοι που ζουν σε μία οικογένεια που ακολουθεί τον επιτρεπτικό τύπο γονικότητας, παρουσιάζουν χαμηλά επίπεδα άγχους (Suárez-Relinqueetal, Arroyo, León-Moreno, Jerónimo, 2019). Οι έφηβοι που αναπτύσσονται σε μία οικογένεια που έχει υιοθετήσει τον αυταρχικό τύπο γονικότητας είναι ευερέθιστοι, βιώνουν εσωτερικές συγκρούσεις και θυμό, έχουν δυσκολίες κοινωνικής προσαρμογής και συμμόρφωσης με τα κοινωνικά πρότυπα, παρουσιάζουν περιορισμένες κοινωνικές δεξιότητες, χαμηλές ακαδημαϊκές επιδόσεις και χαμηλότερη αυτοεκτίμηση, όπως και υψηλότερα επίπεδα άγχους (Chao, 2020).

Η γονικότητα και οι αντιλαμβανόμενες πρακτικές ανατροφής

Οι γονικές πρακτικές αποτελούν τις στάσεις και συμπεριφορές που εφαρμόζουν οι γονείς προς τα παιδιά τους, οι οποίες περιλαμβάνουν κατά την Baumrind δυο διαστάσεις: α) τη διάσταση της απαιτητικότητας και β) τη διάσταση της ανταπόκρισης (Αγγελή & Επταήμερος, 2015). Από το συνδυασμό των παραπάνω διαστάσεων προκύπτουν τέσσερα στυλ γονικών πρακτικών: α) το δημοκρατικό, β) το αυταρχικό, γ) το ανεκτικό και δ) το αδιάφορο. Στο δημοκρατικό, ο γονέας είναι υποστηρικτικός, ανταποκρίνεται με ζεστασιά στις ανάγκες του παιδιού, ενθαρρύνει την επικοινωνία, θέτει σαφή όρια, σέβεται τις ιδιαιτερότητες του παιδιού και το καθοδηγεί αποτελεσματικά. Στο αυταρχικό, ο γονέας έχει υψηλές προσδοκίες από το παιδί, ελέγχει τη συμπεριφορά του με αυστηρότητα και τιμωρία, δεν επικοινωνεί πάντα με σαφήνεια και δεν αφήνει περιθώρια για την ανάληψη πρωτοβουλίας από το ίδιο το παιδί. Στο ανεκτικό, ο γονέας ανταποκρίνεται θετικά στις ανάγκες του παιδιού, αλλά δεν έχει σαφή όρια προς αυτό, από τη στιγμή που ασκεί χαμηλό έλεγχο στη συμπεριφορά του παιδιού. Τέλος, στο αδιάφορο, ο γονέας δε συμμετέχει ενεργά στη ζωή του παιδιού του, δεν θέτει όρια και στόχους και δεν έχει υποστηρικτική στάση απέναντι σε αυτό (Αγγελή & Επταήμερος, 2015; Charalampous, Demertiou, Ioannou, Georgiou, Nikiforou, Stavrinides, 2018; Marcone, Affuso, & Borrone, 2020).

Ως προς την προβλεπτική αξία της απόρριψης οι McLeod και συνεργάτες (2007) διαπίστωσαν, ότι η έλλειψη στοργής-ζεστασιάς εξηγούσε μόλις το 1% της διακύμανσης του άγχους των παιδιών, ενώ οι διαστάσεις της απόσυρσης και της εναντίωσης εξηγούσαν αντίστοιχα το 4% και 5%. Τα αποτελέσματα αυτά δείχνουν ότι η εναντίωση των γονιών απέναντι στο παιδί και η απόσυρση σχετίζεται περισσότερο με την εμφάνιση άγχους συγκριτικά με την έλλειψη στοργής, η οποία δε φαίνεται να έχει σημαντική επίδραση (Drake & Ginsburg, 2012; Ginsburg, Grover, & Ialongo, 2005; McLeod et al., 2007).

Ερευνητικές προσπάθειες, επισημαίνουν τις διαφορές που παρουσιάζονται ανάμεσα στους δυο γονείς, ως προς τις πρακτικές ανατροφής των παιδιών που υιοθετούν. Παρόλο που σε γενικές γραμμές η συμπεριφορά της μητέρας φαίνεται να παίζει σημαντικότερο ρόλο και να συσχετίζεται περισσότερο με την αγχώδη συμπτωματολογία των παιδιών και των εφήβων, συγκριτικά με τη συμπεριφορά του πατέρα, τα ευρήματα των ερευνών είναι αντιφατικά. Στην έρευνα των Reitman και Asseff (2010) βρέθηκε ότι η πατρική απόρριψη και όχι η μητρική προβλέπει το άγχος προδιάθεσης των εφήβων. Αντίθετα, στην έρευνα των Niditch και Valera (2012) η μητρική απόρριψη ήταν προβλεπτικός παράγοντας του άγχους, ενώ η απόρριψη από τον πατέρα δε σχετιζόταν με την αγχώδη συμπτωματολογία των εφήβων. Οι διαφορές στα αποτελέσματα των ερευνών ενδεχομένως οφείλονται στη χρήση διαφορετικών εργαλείων για τη μέτρηση των μεταβλητών και σε πολιτισμικά χαρακτηριστικά.

Ο γονικός έλεγχος αποτελεί τον παράγοντα ανάμεσα στις υπόλοιπες οικογενειακές μεταβλητές που φαίνεται να έχει την πιο ισχυρή σχέση με τις αγχώδεις διαταραχές των παιδιών (Drake & Ginsburg, 2012). Περιλαμβάνει την υπερβολική άσκηση ελέγχου από τους γονείς στις δραστηριότητες και την καθημερινή ρουτίνα του παιδιού, την υπερπροστατευτικότητα, την ενίσχυση της εξάρτησής του από τους γονείς, καθώς και υποδείξεις για τον τρόπο που πρέπει να σκέφτεται και να αισθάνεται (Barber, 1996; Steinber, Elmer & Mounts, 1989; Wood, McLeod, Sigman, Hwang & Chu, 2003).

Στην μετα-ανανάλυση τους οι McLeod και συνεργάτες (2007) διατύπωσαν τις επιμέρους διαστάσεις του ελέγχου ορίζοντας τον ως ένα συνεχές, που στον ένα πόλο βρίσκεται ο έλεγχος και στον άλλο πόλο η παραχώρηση της αυτονομίας, η οποία ορίζεται ως ενίσχυση της γνώμης και των επιλογών του παιδιού από τους γονείς, επίγνωση της ανεξάρτητης οπτικής του σε διάφορα ζητήματα και της συμβολής του παιδιού στη λήψη αποφάσεων και στην επίλυση προβλημάτων (Steinberg, et al., 1989; Whaley, Pinto, & Sigman, 1999). Ωστόσο, στην επιβεβαιωτική παραγοντική ανάλυση των Silk, Morris, Kanaya και Steinberg (2003) για τις γονικές πρακτικές φάνηκε ότι ο ψυχολογικός έλεγχος και η παραχώρηση αυτονομίας, δεν αποτελούν τους δυο αντίθετους πόλους ενός συνεχούς, αλλά είναι δυο ξεχωριστές μεταβλητές. Αυτό ενισχύεται από τις διαφορετικές συσχετίσεις των δυο μεταβλητών με τα προβλήματα εσωτερίκευσης των εφήβων, ενώ αξίζει να σημειωθεί ότι ο διαχωρισμός αυτός χρήζει περαιτέρω διερεύνησης, καθώς στο μεγαλύτερο μέρος των ερευνών δεν είναι σαφής η διάκριση αυτή (Silk et al., 2003).

Ακόμη, πλήθος ερευνών εστίασαν στο ρόλο που διαδραματίζει η τυπολογία της γονικότητας στις αγχώδεις διαταραχές με συνιστώσα το φύλο του παιδιού, θέτοντας το ερώτημα κατά πόσο οι γονείς θα πρέπει να συμπεριφέρονται διαφορετικά στα κορίτσια και στα αγόρια (Bully, Jaureguizar, Bernaras, & Redondo, 2019; Hosokawa & Katsura, 2019). Το μέγεθος της επίδρασης των γονικών πρακτικών επηρεάζεται από θεωρητικούς, αλλά και μεθοδολογικούς παράγοντες που παρεμβάλλονται διαμορφώνοντας διαφορετικά και συχνά αντικρουόμενα αποτελέσματα. Ένας διαμορφωτικός παράγοντες που διαδραματίζει καθοριστικό ρόλο, είναι οι

συμμετέχοντες, καθώς σε ορισμένες έρευνες μετρούν τις μεταβλητές βάσει αναφορών των γονιών για τις δικές τους γονικές πρακτικές, άλλες τις προσλαμβανόμενες από τα παιδιά γονικές πρακτικές, ενώ σε άλλες έρευνες οι μετρήσεις γίνονται από ανεξάρτητους παρατηρητές. Οι τελευταίες φαίνεται ότι παρουσιάζουν τα ισχυρότερα αποτελέσματα (McLeod et al., 2007). Συχνά οι γονείς και ιδιαίτερα οι μητέρες παρουσιάζουν μια πιο εξωραϊσμένη εικόνα, όσον αφορά τις γονικές πρακτικές που ακολουθούν οι ίδιες, αλλά και οι σύζυγοί τους (Bögels & van Melick, 2004).

Τα αποτελέσματα ερευνών που περιλαμβάνουν κλινικό και μη κλινικό πληθυσμό δείχνουν ότι οι γονείς των παιδιών που έχουν διαγνωσθεί με αγχώδεις διαταραχές επιδεικνύουν πιο ελεγκτικές ή παρεμβατικές συμπεριφορές συγκριτικά με τους γονείς παιδιών τυπικού πληθυσμού (Hudson & Rapee, 2002; Siqueland, Kendall, & Steinberg, 1996). Μέτριες συσχετίσεις ανάμεσα στον έλεγχο και το άγχος έχουν βρεθεί και στις έρευνες που συμμετέχουν παιδιά τυπικού πληθυσμού, επιβεβαιώνοντας τη σχέση ανάμεσα στις δυο μεταβλητές (Grüner, Muris, & Merckelbach, 1999; Muris & Merckelbach, 1998).

Ως προς τις διαφορές των γονικών πρακτικών ανάμεσα στις μητέρες και τους πατέρες τα ευρήματα των ερευνών είναι συχνά αντικρουόμενα. Αυτό οφείλεται κυρίως στα διαφορετικά εργαλεία που χρησιμοποιούνται στις έρευνες, καθώς μετρούν διαφορετικές διαστάσεις των δυο βασικών εννοιών της απόρριψης και του ελέγχου, αλλά και στους διαφορετικούς συμμετέχοντες του δείγματος. Πιο συγκεκριμένα, στην έρευνα των Muris και Merckelbach (1998) οι μητέρες εμφανίζονται περισσότερο ελεγκτικές, αλλά και απορριπτικές συγκριτικά με τους πατεράδες. Ενώ στην έρευνα των Bögels και van Melick (2004) οι δυο γονείς εμφανίζονται στα ίδια επίπεδα, ως προς τη διάσταση της παραχώρησης αυτονομίας-υπερπροστατευτικότητας, αλλά και της αποδοχής-απόρριψης. Στο σύνολο των ερευνών βρέθηκε συσχέτιση της υπερπροστατευτικότητας του πατέρα και της μητέρας με το άγχος των παιδιών. Ωστόσο, υπήρχαν διαφορές ως προς το μέγεθος της συνάφειας με ορισμένες έρευνες να βρίσκουν ισχυρότερη συνάφεια ανάμεσα στην υπερπροστατευτικότητα της μητέρας (Muris & Merckelbach, 1998) και άλλες ανάμεσα στην υπερπροστατευτικότητα του πατέρα και το άγχος των παιδιών (Bögels & van Melick, 2004). Η βιβλιογραφία, αλλά και ερευνητικές προσπάθειες που εξετάζουν την προβλεπτική ισχύ των γονικών πρακτικών ξεχωριστά για την μητέρα και τον πατέρα είναι αρκετά περιορισμένες, αποτρέποντας την εξαγωγή οριστικών συμπερασμάτων. Η έρευνα των Grüner, και συνεργατών (1999) κατέδειξε ότι η άσκηση υπερβολικού ελέγχου από τη μητέρα, μπορεί να προβλέψει μόνο τη γενικευμένη αγχώδη διαταραχή, ενώ η υπερπροστατευτικότητα του πατέρα την κοινωνική φοβία και τη φοβία σωματικού τραύματος.

Στη σχέση ανάμεσα στις γονικές πρακτικές και το άγχος, σημαντικό ρόλο διαδραματίζουν γνωστικοί παράγοντες που διαμορφώνονται στη διάρκεια της παιδικής ηλικίας και οι οποίοι αλληλεπιδρούν, αλλά και καθορίζονται, τόσο από τη συμπεριφορά των γονιών, όσο και από τα επίπεδα άγχους του παιδιού. Έχουν διεξαχθεί ερευνητικές προσπάθειες, που διερευνούν τον διαμεσολαβητικό ρόλο γνωστικών σφαλμάτων, όπως η καταστροφολογία, η υπεργενίκευση, η επιλεκτική προσοχή και οι μεταγνωστικές πεποιθήσεις (Gallagher & Cartwright-Hatton, 2008), η έδρα ελέγχου (Ballash, et al., 2006; Chorpita, Brown, & Barlow, 1998) και η προσλαμβανόμενη επάρκεια του παιδιού (Affrunti & Ginsburg, 2012).

Σε μια ανασκόπηση βιβλιογραφίας σχετικής με τη γονικότητα οι Wood και συνεργάτες (2003) διαχωρίζουν τις έννοιες των γονικών πρακτικών. Δηλαδή, οι γονικές πρακτικές αποτελούν ρυθμιστικό παράγοντα, ο οποίος παρέχει ένα ευρύ πεδίο ερμηνείας των μοντέλων συμπεριφοράς που υιοθετούν οι γονείς μαζί με τις πεποιθήσεις

και τους στόχους τους. Προκειμένου οι γονείς να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις όλων των στόχων, παρατηρούν τη φυσιολογική ωρίμανση του παιδιού στο εκάστοτε αναπτυξιακό στάδιο, υιοθετούν τεχνικές που επικρατούν στο ευρύτερο κοινωνικό και πολιτισμικό πλαίσιο και μεταφέροντας το γονικό πρότυπο των δικών τους γονέων, είτε θα το αποδεχτούν και θα το ακολουθήσουν, είτε θα το αμφισβητήσουν και θα απομακρυνθούν από αυτό.

Αντίθετα, οι γονικές πρακτικές, αναφέρονται σε συγκεκριμένες γονικές συμπεριφορές, κατά την αλληλεπίδραση μεταξύ των γονιών και παιδιών σε συγκεκριμένες περιστάσεις. Η συσχέτιση ανάμεσα στη γονικότητα και το άγχος, έχουν αναδείξει δυο διαστάσεις που φαίνεται ότι διαδραματίζουν κυρίαρχο ρόλο στην εμφάνιση του άγχους: τον έλεγχο και την απόρριψη (McLeod, et al. 2007; Rapee, 1997; Wood et al., 2003). Οι δυο αυτές διαστάσεις προέκυψαν από παραγοντικές αναλύσεις και ανασκοπήσεις της βιβλιογραφίας και παράλληλα αποτυπώνονται στα ψυχομετρικά εργαλεία που μετρούν τη μεταβλητή της γονικότητας (Bögels & Brechman-Toussaint, 2006; Rapee, 1997; 2012; McLeod et al., 2007). Σύμφωνα με την Baumrind (2007) οι γονείς που εφαρμόζουν το ανεκτικό στυλ γονικής μέριμνας επικοινωνούν με τα παιδιά τους, υιοθετώντας συχνά την ιδιότητα του φίλου περισσότερο από αυτήν του γονέα. Τα αυταρχικά στυλ γονικής μέριμνας γενικά οδηγούν σε παιδιά που είναι υπάκουα, αλλά κατατάσσονται χαμηλότερα στην ευτυχία, την κοινωνική ικανότητα και την αυτοεκτίμηση. Τα αυθεντικά στυλ γονικής μέριμνας τείνουν να έχουν ως αποτέλεσμα παιδιά που είναι ευτυχισμένα, ικανά και επιτυχημένα.

Σύμφωνα με τον Rapee (1997) η διάσταση της απόρριψης γίνεται καλύτερα αντιληπτή με όρους ενός αρνητικού ή εχθρικού συναισθήματος από τους γονείς προς το παιδί, το οποίο έχει αντίκτυπο στη συναισθηματική και ψυχοκοινωνική του ανάπτυξη. Πιο συγκεκριμένα, η διάσταση της απόρριψης σκιαγραφείται μέσα από ένα δίπολο, στο θετικό πόλο του οποίου βρίσκεται η έννοια της αποδοχής και στον αρνητικό η γονική απόρριψη. Στη μετα-ανάλυση τους οι McLeod και συνεργάτες (2007) ενέταξαν την απόσυρση στο πλαίσιο ενός διευρυμένου ορισμού που περιλαμβάνει την έλλειψη αλληλεπίδρασης ανάμεσα στους γονείς και το παιδί, που αφορά, τόσο στις δραστηριότητες της καθημερινότητας, όσο και στις συναισθηματικές ανάγκες του παιδιού. Επίσης, συμπεριλαμβάνεται και η εναντίωση των γονιών απέναντι στο παιδί, μέσω της επικριτικότητας και της επιβολής τιμωρίας (Drake & Ginsburg, 2012). Στον αντίποδα της απόρριψης είναι η στοργή-ζεστασιά που διαπερνά τη σχέση γονέα παιδιού, μέσα από ευχάριστη και τρυφερή αλληλεπίδραση. Τα ευρήματα των ερευνών σχετικά με το είδος της σχέσης ανάμεσα στη γονικότητα και το άγχος των εφήβων παρουσιάζουν συχνά ασυνέπεια (λόγω της δυσκολίας στην εύρεση ενός κοινού ορισμού για τις διαφορετικές εκφάνσεις που περιλαμβάνει), των διαφορετικών εργαλείων που χρησιμοποιούνται, των χαρακτηριστικών των συμμετεχόντων και της μεθοδολογίας που ακολουθείται.

Οι περισσότερες έρευνες περιλαμβάνουν κλινικό και μη κλινικό πληθυσμό ως ομάδα ελέγχου συγκρίνοντας τα επίπεδα απόρριψης ή αποδοχής ανάμεσα στις ομάδες, μέσα από εργαλεία που έχουν χορηγηθεί, είτε στους γονείς, είτε στα παιδιά, είτε μέσα από αξιολογήσεις ανεξάρτητων παρατηρητών. Τα παιδιά που έχουν λάβει διάγνωση αγχώδους διαταραχής φαίνεται ότι προσλαμβάνουν τους γονείς τους ως λιγότερο δεκτικούς απέναντί τους, σύμφωνα με τις δικές τους αναφορές (Grüner, et al., 1999; Lindhout, Markus, Borst, Hoogendijk, Dingemans, & Boer, 2009; Siqueland, et al., 1996). Στα ίδια συμπεράσματα καταλήγουν και ερευνητικές προσπάθειες που μελέτησαν την αλληλεπίδραση γονέα-εφήβου, με βάση αναφορές από ανεξάρτητους παρατηρητές και κατέδειξαν ότι οι γονείς εφήβων με υψηλότερα επίπεδα άγχους, επιδεικνύουν περισσότερο αρνητικές συμπεριφορές (όπως λιγότερη ενθάρρυνση στην

εκτέλεση ενός έργου, αρνητική διάθεση και συναίσθημα) (Hudson & Rapee, 2001). Συχνά φαίνεται ότι οι αναφορές των παιδιών σχετικά με τις γονικές πρακτικές συγκριτικά με τις αυτοαναφορές των γονιών είναι διαφορετικές. Τα παιδιά που παρουσιάζουν υψηλότερα επίπεδα άγχους προσλαμβάνουν τους γονείς τους ως περισσότερο απορριπτικούς και λιγότερο στοργικούς, ενώ αντίθετα οι γονείς στις αυτοαναφορές τους δεν παρουσιάζουν αντίστοιχα αποτελέσματα (Bogels & vanMelick, 2004; Siqueland et al., 1996).

Οι έρευνες που επικεντρώθηκαν στο αναπτυξιακό στάδιο της εφηβείας, περιλαμβάνουν κυρίως αναφορές των ίδιων των εφήβων για τις προσλαμβανόμενες γονικές πρακτικές. Φαίνεται ότι το άγχος των εφήβων συσχετίζεται, αλλά και προβλέπεται από την απορριπτική στάση των γονιών και τη ζεστασιά που επιδεικνύουν απέναντι στον έφηβο (Erozkan, 2012; Niditch &Valera, 2012; Wolfradt, Hempel, & Miles, 2003). Σε μια πρόσφατη έρευνα των Mousavi, Low και Hashim (2016) τα αποτελέσματα έδειξαν ότι η συσχέτιση ανάμεσα στην προσλαμβανόμενη γονική απόρριψη και το άγχος υφίσταται διαπολιτισμικά. Ωστόσο, δεν ισχύει το ίδιο για τη σχέση πρόβλεψης ανάμεσα στις μεταβλητές, αυτές καταδεικνύοντας ότι το πολιτισμικό πλαίσιο, διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στη διαμόρφωση της σχέσης ανάμεσα στις γονικές πρακτικές και το άγχος (Gallego, Novo, Fariña, & Arce, 2019).

Συνεπώς, η διερεύνηση του τύπου της γονικότητας που διατηρεί ο γονιός κατέχει κεντρικό ρόλο στην κατανόηση της συμπεριφοράς των παιδιών. Τα προβλήματα συμπεριφοράς των εφήβων περιλαμβάνουν τα προβλήματα εσωτερίκευσης όπως η κατάθλιψη και η απόσυρση, και τα προβλήματα εξωτερίκευσης όπως η παραβατική συμπεριφορά και η επιθετικότητα και διαμορφώνονται κατά την πρώιμη παιδική ηλικία (Gleason, Goldson & Yogman, 2016).

Διατυπώθηκαν οι εξής υποθέσεις: αναμένεται ότι οι έφηβοι προσλαμβάνουν τη μητέρα τους ως περισσότερο υπερπροστατευτική, απορριπτική και στοργική συγκριτικά με τον πατέρα. Επίσης, αναμένεται ότι το άγχος των εφήβων συσχετίζεται θετικά με την προσλαμβανόμενη απόρριψη και υπερπροστατευτικότητα από τους γονείς και αρνητικά με την προσλαμβανόμενη γονική ζεστασιά-στοργή, ενώ η εξωτερική έδρα ελέγχου συσχετίζεται θετικά με τη γονική απόρριψη, την υπερπροστατευτικότητα και το άγχος των εφήβων και αρνητικά με τη γονική ζεστασιά-στοργή. Επιπρόσθετα, αναμένεται ότι η προσλαμβανόμενη γονική πατρική απόρριψη και μητρική υπερπροστατευτικότητα, καθώς και η έδρα ελέγχου και το φύλο αποτελούν προβλεπτικούς παράγοντες του άγχους των εφήβων. Τέλος, αναμένεται ότι η έδρα ελέγχου διαμεσολαβεί τη σχέση ανάμεσα στην προσλαμβανόμενη γονική υπερπροστατευτικότητα (πατέρα και μητέρας) και το άγχος των εφήβων.

Μέθοδολογία

Συμμετέχοντες

Το δείγμα της παρούσας έρευνας αποτέλεσαν 286 έφηβοι (121 αγόρια, 165 κορίτσια) της Γ' Γυμνασίου (47.6%), Α' (21,3%) και Β' Λυκείου (31,1%).Οι συμμετέχοντες αποτελούν συμπτωματικό δείγμα και προέρχονται από έξι δημόσια σχολεία της Αττικής (βόρειος, κεντρικός και δυτικός τομέας) που δέχθηκαν να συμμετέχουν στην έρευνα με τυχαία δειγματοληψία από όλη την Περιφερειακή Διεύθυνση Εκπαίδευσης Αττικής. Επιπλέον, ζητήθηκε από τους εφήβους να συμπληρώσουν στοιχεία που αφορούσαν την σειρά γέννησης (36,4% μοναχοπαίδια, 12,9% πρωτότοκα παιδιά και 50,7% μικρότερα παιδιά της οικογένειας), την ηλικία (Μ.Ο.= 49,66 για τον πατέρα και

Μ.Ο.= 45,41 για την μητέρα) και το μορφωτικό επίπεδο των γονιών (για τον πατέρα: 12,1% υποχρεωτική εκπαίδευση, 3,7% λύκειο, 15,7% τεχνική σχολή, 39,5% ανώτατη εκπαίδευση και για τη μητέρα 9,5% υποχρεωτική εκπαίδευση, 33,8% λύκειο, 11,6% τεχνική σχολή, 45% ανώτατη εκπαίδευση).

Εργαλεία

Κλίμακα άγχους παιδιών του Spence (SCAS-Spence Children's Anxiety Scale). Το ερωτηματολόγιο αξιολογεί το υποκειμενικό αίσθημα του ερωτώμενου για τη συχνότητα με την οποία βιώνει συμπτώματα που σχετίζονται με την διαταραχή πανικού-αγοραφοβία, τη γενικευμένη αγχώδη διαταραχή, την κοινωνική φοβία, τη διαταραχή άγχους αποχωρισμού, την ειδική φοβία σωματικού τραυματισμού και την ιδεοψυχαναγκαστική διαταραχή (Spence, 1998). Η αγγλική έκδοση του ερωτηματολογίου περιλαμβάνει 44 προτάσεις, ενώ η ελληνική προσαρμογή του περιλαμβάνει 45 αυτοαναφορικές προτάσεις (Mellon & Moutavelis, 2007). Οι έφηβοι καλούνται να απαντήσουν σε μια τετραβάθμια κλίμακα Likert σχετικά με το πόσο συχνά εμφανίζονται τα συμπτώματα άγχους (ποτέ, μερικές φορές, συχνά, πάντα). Οι υποκλίμακες είναι οι εξής: διαταραχή πανικού και αγοραφοβία (8 προτάσεις, όπως «Ξαφνικά, χωρίς κανένα λόγο η καρδιά μου αρχίζει να χτυπά πολύ δυνατά»)(a =0,574), γενικευμένη αγχώδης διαταραχή (9 προτάσεις, όπως «Με ανησυχούν πολλά και διάφορα πράγματα»), διαταραχή άγχους αποχωρισμού (5 προτάσεις, όπως «Ανησυχώ όταν πρόκειται να μην είμαι με τους γονείς μου»), ειδική φοβία σωματικού τραυματισμού (7 προτάσεις, όπως «φοβάμαι να πάω στο γιατρό ή τον οδοντίατρο»), κοινωνική φοβία (6 προτάσεις, όπως «Φοβάμαι όταν πρέπει να μιλήσω μπροστά στην τάξη μου») και ιδεοψυχαναγκαστική διαταραχή (4 προτάσεις, όπως «Όταν έχω τελειώσει μια δουλεία πρέπει να ελέγχω ξανά και ξανά ότι την έκανα σωστά»). Έξι από τις προτάσεις του ερωτηματολογίου δεν συμπεριλαμβάνονται στη βαθμολόγηση καθώς έχουν θετική διατύπωση. Επίσης, στο τέλος του ερωτηματολογίου υπάρχει μια ανοιχτή ερώτηση στην οποία ζητείται στον ερωτώμενο να περιγράψει ή να κατονομάσει οτιδήποτε άλλο ενδέχεται να του προκαλεί άγχος ή φόβο και να βαθμολογήσει τη συχνότητα με την οποία συμβαίνει. Αυτή η ερώτηση επίσης δεν συμπεριλαμβάνεται στην βαθμολόγηση, ενώ δίνει πληροφορίες που μπορεί να αναλυθούν ποιοτικά συμπληρώνοντας την εικόνα του δείγματος.

Στην παρούσα έρευνα το ερωτηματολόγιο του άγχους παρουσιάζει Cronbach(α=0,903) και λαμβάνεται υπόψιν η συνολική βαθμολογία του ερωτηματολογίου και όχι των επιμέρους διαστάσεων. Αντίστοιχα η αξιοπιστία των υποκλιμάκων είναι η εξής: διαταραχή πανικού-αγοραφοβία (α=0,574), γενικευμένη αγχώδης διαταραχή (α=0,863), διαταραχή άγχους αποχωρισμού (α=0,708), ειδική φοβία σωματικού τραυματισμού (α=0,670), κοινωνική φοβία (α=0,762) και ιδεοψυχαναγκαστική διαταραχή (α=0,620).

Κλίμακα Ενδοπροσωπικού-Εξωπροσωπικού ελέγχου των Nowicki-Strickland (NSLOC-Nowicki-Strickland Locus of Control). Το NSLOC στοχεύει στον προσδιορισμό της σχέσης ανάμεσα στην αιτιακή απόδοση των γεγονότων στις πράξεις του ίδιου του ατόμου, κατά πόσο δηλαδή το άτομο πιστεύει ότι τα γεγονότα εξαρτώνται από τις δικές του ενέργειες (Nowicki & Strickland, 1973). Το ερωτηματολόγιο αποτελείται από 40 ερωτήσεις και ο ερωτώμενος καλείται να σημειώσει αν συμφωνεί ή διαφωνεί με τις συγκεκριμένες διατυπώσεις ανάλογα με την εξωπροσωπική ή ενδροπροσωπική έδρα ελέγχου. Η απάντηση "Συμφωνώ" βαθμολογείται με 1 βαθμό

(όπως στην ερώτηση 1 «Πιστεύεις ότι τα περισσότερα προβλήματα σου θα μπορούσαν να λυθούν τελικά από μόνα τους κι ας μην ασχολείσαι εσύ με αυτά;») εκτός από τις ερωτήσεις 2,4,6,9,13,15,20,22,25,26,28, 30,32,34 και 40 στις οποίες βαθμολογείται με 1 η απάντηση "Διαφωνώ" (όπως στην ερώτηση 2.«Νομίζεις ότι είναι στο χέρι σου να αποφύγεις να αρρωστήσεις από κρυολόγημα;») (Κλημεντιώτη, 1995). Το υψηλότερο σύνολο των βαθμών που συγκεντρώνεται δηλώνει την εξωπροσωπική έδρα ελέγχου (Σταλίκας, Τριλίβα, & Ρούσση, 2012). Στην παρούσα έρευνα η κλίμακα της έδρας ελέγχου έχει ικανοποιητική αξιοπιστία Cronbach (α=0,739).

Αντιλήψεις για τις πρακτικές ανατροφής των παιδιών (EMBU- Egna Minnen Betraffande Uppforstran–My Memories of Upbringing). Το ερωτηματολόγιο αυτό μετρά την προσλαμβανόμενη από τον ερωτώμενο γονικότητα (Perris, Jacobsson, Lindstrom, Knorring, & Perris, 1980) και συγκεκριμένα τη συχνότητα εμφάνισης συγκεκριμένων γονικών πρακτικών. Η αρχική εκδοχή του ερωτηματολογίου περιελάμβανε 81 ερωτήσεις ενώ στην παρούσα έρευνα χρησιμοποιήθηκε η συντομευμένη μορφή των 23 προτάσεων (Aluja, del Barrio, & Garcia, 2006; Arrindell, et al., 1999).

Οι προτάσεις του EMBU για την ελληνική έκδοση αποδίδονται σε τρεις βασικούς παράγοντες: την υπερπροστατευτικότητα (όπως «Οι γονείς μου φοβούνταν μήπως μου συμβεί κάτι, μου απαγόρευαν να κάνω πράγματα που άλλα παιδιά της ηλικίας μου είχαν την άδεια να κάνουν»), την απόρριψη (όπως «Οι γονείς μου μου έκανα παρατηρήσεις μπροστά σε άλλους») και τη ζεστασιά/στοργή (όπως «Οι γονείς μου με ενθάρρυναν και με επαινούσαν»). Για κάθε πρόταση δίνουν δυο ξεχωριστές απαντήσεις για τον πατέρα και τη μητέρα. Η προσαρμογή του ερωτηματολογίου στα ελληνικά έγινε στο πλαίσιο ευρύτερης έρευνας από τους Kokkevi και Stefanis (1988).

Οι τρεις υποκλίμακες του ερωτηματολογίου παρουσιάζουν ικανοποιητική εσωτερική συνέπεια στην παρούσα έρευνα. Η υποκλίμακα της απόρριψης παρουσιάζει Cronbach (α=0,814) για τον πατέρα και (α=0,776) για την μητέρα. Η υποκλίμακα της υπερπροστατευτικότητας παρουσιάζει Cronbach (α=0,762) για τον πατέρα και (α=0,784) για τη μητέρα. Η υποκλίμακα της στοργής παρουσιάζει Cronbach (α=0,713) για τον πατέρα και (α=0,809) για τη μητέρα.

Διαδικασία

Η διαδικασία χορήγησης και συλλογής δεδομένων ολοκληρώθηκε μετά από ενημέρωση του διευθυντή και των καθηγητών για τους σκοπούς της έρευνας και τη χορήγηση των ερωτηματολογίων. Δόθηκε γονική συγκατάθεση για την συμπλήρωση των ερωτηματολογίων από τα παιδιά. Οι οδηγίες που δίδονταν στους συμμετέχοντες αφορούσαν την ανώνυμη και εθελοντική συμμετοχή τους στην έρευνα, την ύπαρξη μη σωστών και λανθασμένων απαντήσεων και τη σημασία της ειλικρινούς και αυθόρμητής απάντησης. Η διαδικασία συλλογής των δεδομένων πραγματοποιήθηκε από τον Μάρτιο έως τον Μάιο 2018.

Αποτελέσματα

Πριν από τις στατιστικές αναλύσεις, τα δεδομένα εξετάστηκαν ως προς τις ελλείπουσες και ακραίες τιμές και τον σχηματισμό κανονικής κατανομής. Εφόσον πληρούνται οι προϋποθέσεις της κανονικότητας χρησιμοποιήθηκαν για την έρευνα παραμετρικοί έλεγχοι. Στο συνολικό σκορ του άγχους δεν συμπεριλήφθηκε η

υποκλίμακα της αγοραφοβίας-πανικού, λόγω χαμηλής αξιοπιστίας στην παρούσα έρευνα.

Για τον έλεγχο της ερευνητικής υπόθεσης που αφορά στις διαφορές της αντιλαμβανόμενης γονικότητας από τους εφήβους ανάμεσα στους δυο γονείς εφαρμόστηκε το κριτήριο t για εξαρτημένα δείγματα (Πίνακας 1). Ως προς τη διάσταση της απόρριψης δεν βρέθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στη μητέρα και τον πατέρα. Αντίθετα ως προς τη διάσταση της υπερπροστατευτικότητας βρέθηκε ότι η μητέρα προσλαμβάνεται ως περισσότερο υπερπροστατευτική (Μ.Ο.=23,18, Τ.Α.=5,34) από τους εφήβους συγκριτικά με τον πατέρα (Μ.Ο.=21,31, Τ.Α.=5,24) [$t(277)= 7,152$, $p<0,05$]. Ως προς τη διάσταση της ζεστασιάς τα αποτελέσματα έδειξαν ότι η μητέρα προσλαμβάνεται από τους εφήβους ως περισσότερο στοργική (Μ.Ο.=20,41, Τ.Α.=2,71) συγκριτικά με τον πατέρα (Μ.Ο.=18,58, Τ.Α.=3,68) [$t(277)= 11,31$, $p<0,05$].

Πίνακας 1

Σύγκριση μέσων όρων ανάμεσα στους δυο γονείς ως προς την προσλαμβανόμενη γονικότητα

	Πατέρας		Μητέρα			
	Μ.Ο	Τ.Α.	Μ.Ο	Τ.Α.	df	t
Απόρριψη	9,26	2,39	9,42	2,35	277	1,42
Υπερπροστατευτικότητα	21,31	5,24	23,18	5,34	277	**7,15***
Στοργή	18,58	3,68	20,41	2,71	277	**11,31***

* $p < 0,01$.

Ως προς τις συνάφειες μεταξύ των μεταβλητών βρέθηκε ότι το άγχος έχει στατιστικά σημαντική θετική συσχέτιση τόσο με την γονικότητα όσο και με την έδρα ελέγχου (Πίνακας 2). Πιο συγκεκριμένα το άγχος συσχετίζεται θετικά τόσο με την πατρική απόρριψη ($r=0,4$, $p<0,05$) όσο και με τη μητρική απόρριψη ($r=0,41$, $p<0,05$). Επίσης, μέτρια αλλά στατιστικά σημαντική συσχέτιση παρουσιάζει και με την υπερπροστατευτικότητα πατέρα ($r=0,44$, $p<0,05$) και με της μητέρας ($r=0,43$, $p<0,05$). Η θετική διάσταση της αντιλαμβανόμενης γονικότητας, η ζεστασιά και το άγχος παρουσιάζουν χαμηλή συσχέτιση, ωστόσο στατιστικά σημαντική αρνητική συσχέτιση βρέθηκε μόνο για τον πατέρα ($r=-0,15$, $p=0,013$), ενώ δεν παρουσιάζει συσχέτιση για τη μητέρα. Τέλος με την εξωπροσωπική έδρα ελέγχου το άγχος συσχετίζεται θετικά, που σημαίνει ότι όσο περισσότερο εξωπροσωπική είναι η έδρα ελέγχου των εφήβων τόσο αυξάνονται τα επίπεδα τους άγχους τους ($r=0,4$, $p<0,05$).

Πίνακας 2

Δείκτες συνάφειας rPearson μεταξύ των γονικών διαστάσεων, της έδρας ελέγχου και του άγχους

	1	2	3	4	5	6	7	8
1. Απόρριψη πατέρα	-							
2. Απόρριψη μητέρας	0,66***	-						
3. Υπερ/τητα πατέρα	0,42***	0,40***	-					
4. Υπερ/τητα μητέρας	0,36***	0,48***	0,66***	-				
5. Ζεστασιά πατέρα	0,46***	-0,33***	-0,11	-0,17**	-			
6. Ζεστασιά μητέρας	0,38***	-0,39***	-0,08	-0,13*	0,69***	-		
7. Έδρα ελέγχου	0,42***	0,40***	0,34***	0,28***	-0,36***	-0,31***	-	
8. Άγχος	0,40***	0,41***	0,44***	0,43***	-0,15*	-0,07	0,40***	-

* $p < 0,05$, ** $p < 0,01$, *** $p < 0,001$.

Ως προς την έδρα ελέγχου, τα αποτελέσματα έδειξαν ότι συσχετίζεται θετικά με την απόρριψη και την υπερπροστατευτικότητα και αρνητικά με τη ζεστασιά. Πιο συγκεκριμένα οι έφηβοι που παρουσιάζουν εξωπροσωπική έδρα ελέγχου, δηλαδή θεωρούν ότι δεν μπορούν να ρυθμίσουν το περιβάλλον γύρω τους είναι πιο πιθανό να προσλαμβάνουν τους γονείς τους ως περισσότερο απορριπτικούς (r=0,42, p<0,05) για τον πατέρα και (r=0,4, p<0,05) για τη μητέρα. Ως προς την υπερπροστατευτικότητα ο βαθμός συσχέτισης είναι μικρότερος αλλά στατιστικά σημαντικός (r=0,34, p<0,05) για τον πατέρα και r=0,28, p<0,05 για τη μητέρα. Οι ίδιοι έφηβοι αναφέρουν τους γονείς τους ως λιγότερο στοργικούς r=-0,36, p<0,05 για τον πατέρα και r=0,31, p<0,05 για τη μητέρα (Πίνακας 2).

Προκειμένου να διερευνηθούν οι παράγοντες που προβλέπουν το άγχος των εφήβων διενεργήθηκε ιεραρχική πολλαπλή παλινδρόμηση. Οι μεταβλητές που αναμένεται ότι εξηγούν το άγχος εισήχθηκαν μέσα από τρία βήματα και σε κάθε βήμα εισήχθησαν μόνο οι στατιστικά σημαντικές συσχετίσεις. Στο βήμα 1 συμπεριλήφθηκαν δημογραφικές μεταβλητές που αφορούσαν το φύλο και τη σειρά γέννησης. Στο βήμα 2 εισήχθη η έδρα ελέγχου και τέλος στο βήμα 3 εισήχθησαν οι διαστάσεις που συνθέτουν τη μεταβλητή της προσλαμβανόμενης γονικότητας ξεχωριστά για τον κάθε γονιό, δηλαδή η απόρριψη του πατέρα και της μητέρας και η υπερπροστατευτικότητα του πατέρα και της μητέρας (Πίνακας 3).

Το Μοντέλο 1 αποτελεί στατιστικά σημαντικό παράγοντα πρόβλεψης του άγχους των εφήβων ($Fchange$(2,171)=14, p<0,01) και εξηγεί το 14% της διακύμανσης του άγχους. Το φύλο συνέβαλε σημαντικά ως προβλεπτικός παράγοντας στο άγχος των εφήβων (β=0,33, p<0,01) με τα κορίτσια να εμφανίζουν συστηματικά υψηλότερα επίπεδα. Η σειρά γέννησης (β=-0,063) δεν είχε στατιστικά σημαντική συμβολή στην εξήγηση του άγχους. Το Μοντέλο 2 είχε επίσης στατιστικά σημαντική συμβολή στην εξήγηση του άγχους ($Fchange$(1,170)=46,67, p<0,01) και αύξησε το ποσοστό της ερμηνευόμενης διακύμανσης στο 33% και το 19% της διακύμανσης του άγχους. Η έδρα ελέγχου προβλέπει στατιστικά σημαντικά το εφηβικό άγχος (β=0,18, p=0,009).

Τέλος το Μοντέλο 3 βρέθηκε στατιστικά σημαντικό (*Fchange*(4,166)=12,91, *p*<0,01) και εξηγεί το 16% της διακύμανσης του άγχους των εφήβων. Η απόρριψη του πατέρα προβλέπει το άγχος (β=0,21, *p*=0,009) ενώ η μητρική απόρριψη δεν έχει κάποια στατιστικά σημαντική επίδραση. Τέλος η υπερπροστατευτικότητα του πατέρα δεν είχε σημαντική προβλεπτική ισχύ (β=0,15) ενώ η υπερπροστατευτικότητα της μητέρας είχε στατιστικά σημαντική επίδραση (β=0,18, *p*=0,026).

Πίνακας 3

Ιεραρχική ανάλυση παλινδρόμησης για την πρόβλεψη του άγχους

	Άγχος			
Προβλεπτικοί παράγοντες	ΔR^2	*B*	*SE B*	β
Μοντέλο 1	0,14***			
Φύλο		9,49	1,82	0,37***
Σειρά γέννησης		-0,76	1,41	-0,04
Μοντέλο 2	0.19***			
Φύλο		9,69	1,62	0,38***
Σειρά γέννησης		-0,69	1,25	-0,04
Έδρα ελέγχου		1,14	0,17	0,43***
Μοντέλο 3	0.16***			
Φύλο		9,21	1,46	0,36***
Σειρά γέννησης		-1,25	1,13	-0,06
Έδρα ελέγχου		0,47	0,18	0,18**
Απόρριψη πατέρα		1,10	0,42	0,21**
Απόρριψη μητέρας		0,34	0,41	0,07
Υπερ/τητα πατέρα		0,37	0,20	0,15
Υπερ/τητα μητέρας		0,44	0,19	0,18*
Συνολικό ΔR^2	0,49			
n	286			

* *p* < 0,05, ** *p* < 0,01, *** *p* <0,001.

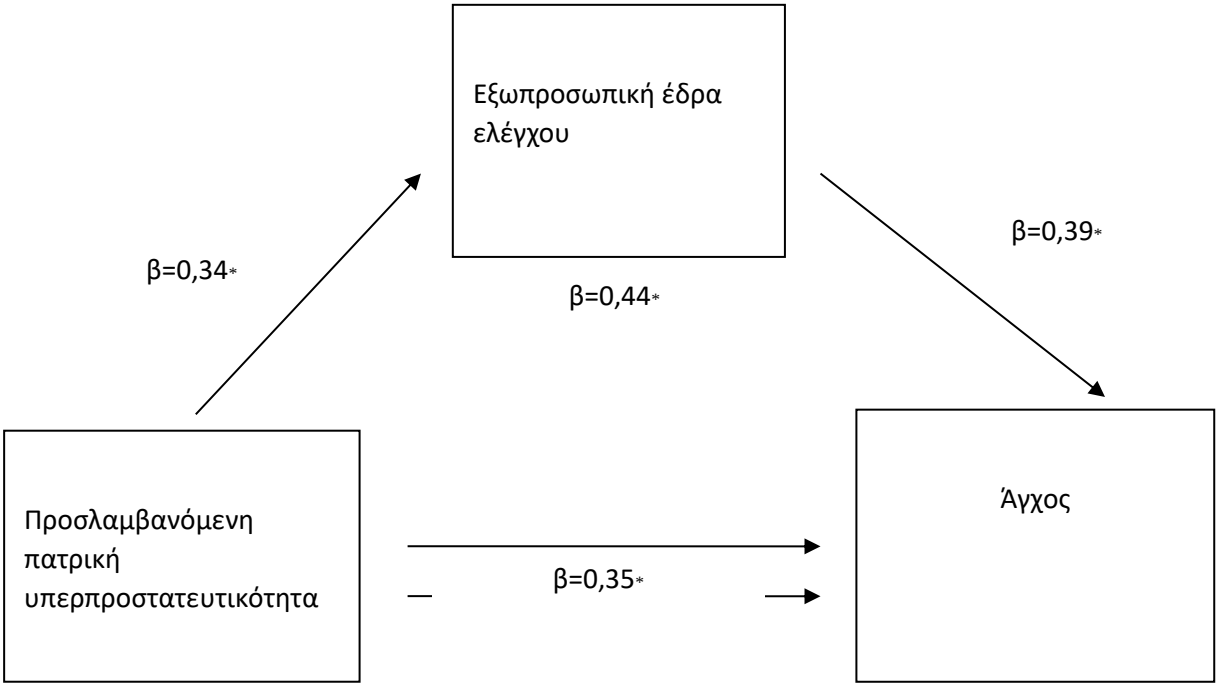
Όπως φαίνεται στον Πίνακα 3 τα τρία βήματα των προβλεπτικών παραγόντων εξηγούν το 49% της συνολικής διακύμανσης του εφηβικού άγχους. Με βάση αυτά τα αποτελέσματα προκύπτει ότι τα κορίτσια με αυξημένα επίπεδα εξωτερικής έδρας

ελέγχου, τα οποία προσλαμβάνουν τον πατέρα τους ως περισσότερο απορριπτικό και τη μητέρα τους ως περισσότερο υπερπροστατευτική είναι πιο πιθανό να εμφανίσουν υψηλότερα επίπεδα άγχους.

Για τη διερεύνηση του διαμεσολαβητικού ρόλου της έδρας ελέγχου ανάμεσα στην προσλαμβανόμενη γονική υπερπροστατευτικότητα και το άγχος των εφήβων διενεργήθηκε βηματική ανάλυση παλινδρόμησης σύμφωνα με τους Baron και Kenny (1986). Απαραίτητες προϋποθέσεις για τη διαμεσολάβηση είναι: α) η ανεξάρτητη μεταβλητή (γονική υπερπροστατευτικότητα) θα πρέπει να προβλέπει την εξαρτημένη μεταβλητή (άγχος), β) η ανεξάρτητη μεταβλητή (υπερπροστατευτικότητα) θα πρέπει να προβλέπει τον διαμεσολαβητικό παράγοντα (έδρα ελέγχου) και γ) ο διαμεσολαβητικός παράγοντας (έδρα ελέγχου) θα πρέπει να προβλέπει την εξαρτημένη μεταβλητή (άγχος) και η σχέση ανάμεσα στην ανεξάρτητη (υπερπροστατευτικότητα) και την εξαρτημένη μεταβλητή (άγχος) θα πρέπει να μειώνεται ή να εξαφανίζεται όταν προστίθεται στο μοντέλο η διαμεσολαβητική μεταβλητή (έδρα ελέγχου).

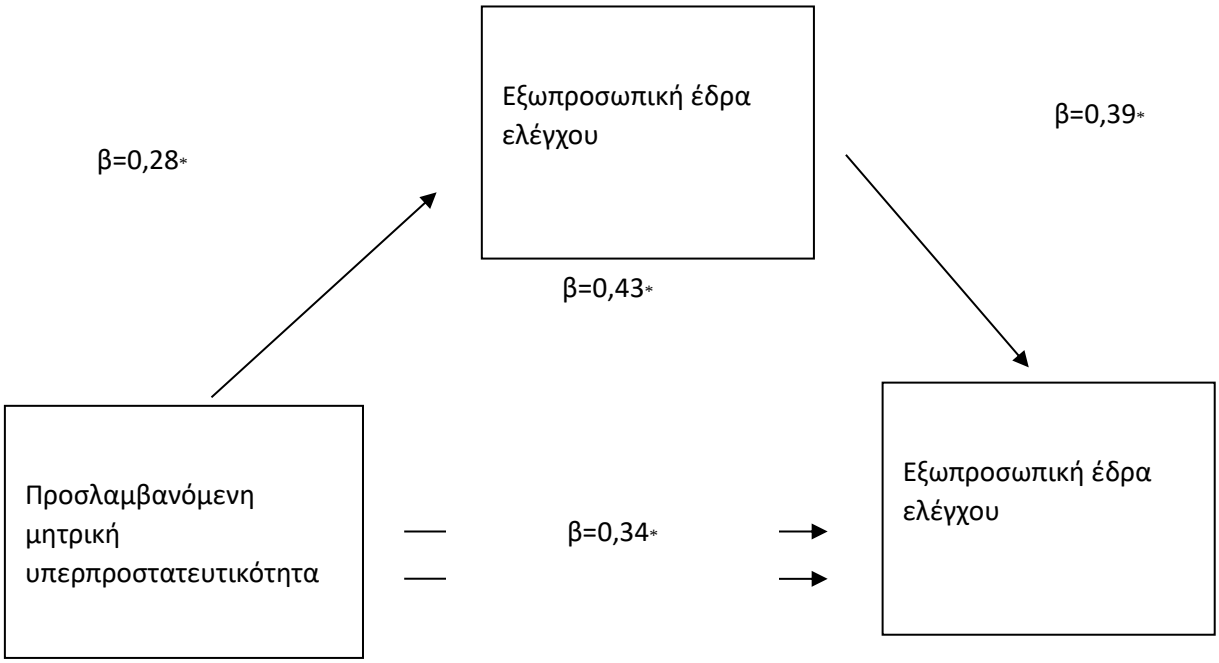
Ο διαμεσολαβητικός ρόλος της έδρας ελέγχου εξετάστηκε ξεχωριστά για τους δυο γονείς. Πιο συγκεκριμένα τα αποτελέσματα έδειξαν ότι η πατρική υπερπροστατευτικότητα είναι σημαντικός προβλεπτικός παράγοντας του άγχους των εφήβων β=0,44, p<0.05, R^2=0.19, F(1,280)=67,45, p<0.05 αλλά και της έδρας ελέγχου β=0,34, p<0.05, R^2=0.11, F(1,280)=36,08, p<0.05. Η έδρα ελέγχου προβλέπει το άγχος β=0,39, p<0.05, R^2=0.15, F(1,284)=50,93, p<0.05. Η σχέση ανάμεσα στην πατρική υπερπροστατευτικότητα και το άγχος μειώνεται όταν ελέγχεται η επίδραση της έδρας ελέγχου β=0,35, p<0.05, R^2=0.26, F(2,279)=48,71, p<0.05 (Σχήμα 1). Παρόλο που παρατηρείται μείωση του βαθμού της σχέσης, ωστόσο, παραμένει στατιστικά σημαντική δείχνοντας μερική διαμεσολάβηση της έδρας ελέγχου στη σχέση ανάμεσα στην υπερπροστατευτικότητα του πατέρα και το άγχος.

Σχήμα 1. Διαμεσολαβητικός παράγοντας της έδρας ελέγχου για τον πατέρα.



* $p < 0,01$.

Σχήμα 2. Διαμεσολαβητικός παράγοντας της έδρας ελέγχου για την μητέρα.



* $p < 0,01$.

Αντίστοιχα για τη μητέρα τα αποτελέσματα έδειξαν ότι η υπερπροστατευτικότητα προβλέπει το άγχος των εφήβων β=0,43, p<0.05, R^2=0.18, F(1,280)=62,33, p<0.05 αλλά και της έδρας ελέγχου β=0,28, p<0.05, R^2=0.08, F(1,280)=23,44, p<0.05. Η έδρα ελέγχου προβλέπει το άγχος β=0,39, p<0.05, R^2=0.15, F(1,284)=50,93, p<0.05. Ελέγχοντας την επίδραση της έδρας ελέγχου, η σχέση ανάμεσα στη μητρική υπερπροστατευτικότητα και το άγχος των εφήβων μειώνεται β=0,34, p<0.05, R^2=0.27, F(2,279)=50,69, p<0.05 (Σχήμα 2). Ωστόσο η σχέση παραμένει στατιστική σημαντική δείχνοντας μερική διαμεσολάβηση της έδρας ελέγχου στη σχέση ανάμεσα στην υπερπροστατευτικότητα της μητέρας και το άγχος των εφήβων.

Συζήτηση

Η παρούσα μελέτη είχε ως στοχοθέτηση να διερευνήσει τους επιμέρους παράγοντες που συμβάλλουν στην αύξηση των επιπέδων του άγχους και αφορούν την οικογένεια και πιο συγκεκριμένα τις αντιλαμβανόμενες γονικές πρακτικές ανατροφής από τους ίδιους τους εφήβους.

Στην παρούσα έρευνα καταδεικνύεται ότι οι έφηβοι προσλαμβάνουν τη μητέρα τους ως περισσότερο υπερπροστατευτική, αλλά και στοργική. Το ερευνητικό εύρημα αυτό

αναφέρεται στην αντίληψη των εφήβων και στο ότι η υπερπροστευτικότητα μέσα από τον έλεγχο ενέχει και μια θετική χροιά (Bögels, van Oosten, Muris, & Smulders, 2001). Ένα μέρος της υπερπροστατευτικότητας ενδέχεται να εκλαμβάνεται από τους εφήβους ως ένδειξη ενδιαφέροντος, προσοχής και ζεστασιάς από την μητέρα. Η διαφορά ανάμεσα στους δυο γονείς ίσως εξηγείται από το γεγονός ότι συνήθως οι μητέρες εμπλέκονται πιο ενεργά και σε μεγαλύτερο βαθμό στην καθημερινότητα και την ανατροφή των παιδιών συγκριτικά με τους πατεράδες (Bögels et al., 2001; Bögels, & van Melick, 2004; Mousavi et al., 2016).

Ένα ακόμη σημαντικό εύρημα της παρούσας έρευνας αποτελεί η διερεύνηση του διαμεσολαβητικού ρόλου της έδρας ελέγχου σε συσχετισμό ανάμεσα στη γονική υπερπροστατευτικότητα και το άγχος των εφήβων. Σύμφωνα με το μοντέλο των Chorpita και Barlow (1998) η έδρα ελέγχου διαμεσολαβεί τη σχέση ανάμεσα στην προσλαμβανόμενη άσκηση υπερβολικού ελέγχου από τους γονείς και τα επίπεδα άγχους που εμφανίζουν οι έφηβοι. Τα ευρήματα της παρούσας έρευνας συνάδουν με αυτά προγενέστερων μελετών που βρήκαν την ίδια σχέση καθώς ο διαμεσολαβητικός ρόλος της έδρας ελέγχου διαπερνά τη σχέση, τόσο της πατρικής, όσο και της μητρικής υπερπροστατευτικότητας με το άγχος. Ο μηχανισμός μέσα από τον οποίο εξηγείται η σχέση αυτή έγκειται στο γεγονός ότι οι ελεγκτικοί γονείς εμποδίζουν τα παιδιά από τη ανάπτυξη μιας αίσθησης ανεξαρτησίας και ελέγχου, ενισχύοντας με τον τρόπο αυτό την αίσθηση ανεπάρκειας και αβοηθησίας, η οποία συνδέεται σε μεγάλο βαθμό με τα συμπτώματα άγχους (Ballash et al., 2006; Chorpita et al., 1998; Gallagher & Cartwright-Hatton, 2008; Nanda et al., 2012).

Το σημαντικότερο εύρημα αφορά στον προσδιορισμό των τεσσάρων παραγόντων που προβλέπουν σχεδόν το 50% της διακύμανσης του άγχους των εφήβων. Πιο συγκεκριμένα, η παρούσα μελέτη καταδεικνύει ότι τα έφηβα κορίτσια που έχουν διαμορφώσει εξωτερική έδρα ελέγχου και προσλαμβάνουν τον πατέρα τους ως περισσότερο απορριπτικό και τη μητέρα τους ως περισσότερο υπερπροστατευτική, αναφέρουν υψηλότερα επίπεδα άγχους. Ερμηνεία για το αποτέλεσμα αυτό ενδεχομένως αποτελεί το γεγονός ότι η έκθεση του ατόμου από μικρή ηλικία σε στρεσογόνα γεγονότα ζωής, τα οποία δεν μπορεί να ελέγξει ή να διαχειριστεί οδηγούν στην παγίωση της πεποίθησης ότι δεν έχει τη δυνατότητα να παρέμβει και να τα αντιμετωπίσει, δομώντας με τον τρόπο αυτό την αυτοαντίληψη του. Το άτομο νιώθει αδύναμο να διαχειριστεί τη στρεσογόνο κατάσταση με αποτέλεσμα να αυξάνονται τα επίπεδα άγχους που βιώνει.

Ιδιαίτερο ερευνητικό ενδιαφέρον παρουσιάζει ο διαχωρισμός των πρακτικών των δυο γονιών που φαίνεται να συμβάλλουν με διαφορετικό τρόπο στο εφηβικό άγχος. Παρόλο που οι γονικές πρακτικές έχουν εξεταστεί σε προγενέστερες μελέτες, συνήθως υπολογίζονταν είτε και για τους δυο γονείς μαζί, είτε ξεχωριστά για τη μητέρα ή τον πατέρα παραγνωρίζοντας το γεγονός ότι ενδέχεται να υπάρχουν σημαντικές διαφορές ανάμεσα στους δυο γονείς, όπως φαίνεται και από τις συγκρίσεις μέσων όρων (Affrunti & Ginsburg, 2012; Chang, Chiu, Wu, & Gau, 2013; Gau & Chang, 2013).Δηλαδή, η συμπεριφορά του ενός από τους δυο γονείς ενδέχεται να επιδρά εξισορροπηστικά μειώνοντας το μέγεθος της επίδρασης της συμπεριφοράς του άλλου γονέα (Silove, Parker, Hadzi-Pavlovic, Manicavasagar, & Blaszcynski, 1991). Οι προ υπάρχουσες έρευνες που συνέκριναν τις πρακτικές του πατέρα και της μητέρας, παρουσιάζουν αντιφατικά αποτελέσματα δυσκολεύοντας τη διατύπωση οριστικού συμπεράσματος αναφορικά με τις διαφορές που υπάρχουν μεταξύ τους. Τα αποτελέσματα ποικίλουν αναφορικά με το μέγεθος της επίδρασης της συμπεριφοράς ξεχωριστά για τη μητέρα και τον πατέρα (ανάλογα και με το αναπτυξιακό στάδιο του παιδιού), καθώς και ως προς τις διαφορετικές διαστάσεις των γονικών πρακτικών. Στην παρούσα έρευνα η

συμβολή της πατρικής απόρριψης και της μητρικής υπερπροστατευτικότητας ενδεχομένως ερμηνεύεται και από το είδος της σχέσης που διαμορφώνεται ανάμεσα στους εφήβους και τον καθένα από τους δυο γονείς ξεχωριστά. Στα ίδια ερευνητικά ευρήματα κατέληξε και η έρευνα των Reitman και Asseff (2010) που κατέδειξε ότι η απορριπτική στάση του πατέρα και η υπερπροστατευτική συμπεριφορά της μητέρας αποτελούν προβλεπτικούς παράγοντες τους άγχους.

Πιο αναλυτικά, η συμπεριφορά της μητέρας η οποία εκλαμβάνεται ως παρεισφρητική, υπερβολικά υπερπροστατευτική και χωρίς να δίνει το περιθώριο στο παιδί ή τον έφηβο να αναπτύξει την δική του αυτονομία, συνδέεται άμεσα και προβλέπει αυξημένα επίπεδα άγχους. Όπως διαφαίνεται από την έρευνα των Whaley και συνεργατών (1999) αυτό το είδος συμπεριφοράς της μητέρας και η αλληλεπίδραση της με το παιδί αποτελεί σημαντικότερο προβλεπτικό παράγοντα ακόμη και από την ίδια την αγχώδη διαταραχή της μητέρας. Συμπεριφορές όπως η αυστηρή άσκηση ελέγχου στις καθημερινές ασχολίες του εφήβου, η παρέμβαση της μητέρας σε ζητήματα που μπορεί ο έφηβος να επιλύσει μόνος του περιορίζει την αίσθηση επιβολής που έχει στο περιβάλλον γύρω του. Ο έφηβος δεν έρχεται σε επαφή με προβλήματα της καθημερινότητας που χρειάζεται να αντιμετωπίσει και να διαχειριστεί, χωρίς την παρέμβαση των γονιών, με αποτέλεσμα να δυσκολεύεται να αναπτύξει δεξιότητες επίλυσης προβλημάτων. Η δυσκολία αυτή οδηγεί με τη σειρά της στην αύξηση των επιπέδων του άγχους (Niditch & Valera, 2012).

Ως προς την προβλεπτική ισχύ της πατρικής απόρριψης τα ευρήματα των προηγούμενων ερευνών είναι αντιφατικά. Ορισμένες έρευνες δεν δείχνουν την απόρριψη ως προβλεπτικό παράγοντα, εύρημα το οποίο αποδίδεται στην έλλειψη σταθερότητας και συνέπειας των γονικών πρακτικών στις διαφορετικές συμπεριφορές των εφήβων (Bögels, & van Melick, 2004). Αντίθετα άλλες έρευνες καταδεικνύουν ότι η απόρριψη αποτελεί τον ισχυρότερο προβλεπτικό παράγοντα των επιπέδων άγχους. Στην παρούσα έρευνα η απόρριψη από τον πατέρα μόνο, φάνηκε ότι παίζει σημαντικό ρόλο στην πρόβλεψη του άγχους. Το εύρημα αυτό ενδέχεται να δηλώνει την ανάγκη των εφήβων για αποδοχή, ενθάρρυνση και στήριξη από τον πατέρα. Η επίδραση της απόρριψης στο άγχος των εφήβων μπορεί να ερμηνευθεί μέσα από τους μηχανισμούς των γνωστικών σφαλμάτων που σχηματίζουν οι έφηβοι και αφορούν την έλλειψη αυτοεκτίμησης και αυτοαξίας, ως αποτέλεσμα της απορριπτικής στάσης των γονιών, που έχει ως συνέπεια την αύξηση των επιπέδων άγχους. (Grüner et al., 1999).

Τα αποτελέσματα επιβεβαιώνουν προγενέστερα ευρήματα για τη σχέση πρόβλεψης μεταξύ των μεταβλητών, όπως διαφαίνονται μέσα από μετα-αναλύσεις και βιβλιογραφικές ανασκοπήσεις (Bögels & Brechman-Toussaint, 2006; McLeod et al., 2007; Rapee, 2012). Η σημαντική διαφορά που εντοπίζεται στην παρούσα έρευνα, αφορά κυρίως τον τρόπο ερμηνείας των επιπέδων του άγχους από τις μεταβλητές, καθώς στις μετα-αναλύσεις τα ποσοστά είναι σημαντικά μικρότερα. Η διαφορά αυτή ενδεχομένως μπορεί να αποδοθεί στη μεθοδολογία που χρησιμοποιείται στις μετα-αναλύσεις, αλλά και στην ετερογένεια των αποτελεσμάτων των ερευνών που συμπεριλαμβάνονται σε αυτές.

Οι Perez-Gramaje, Garcia, Reyes, Serra, και Garcia (2019) ανέδειξαν τη σημαντικότητα και τα ευεργετικά οφέλη της ζεστασιάς ως στοιχείο της τυπολογίας της γονικότητας, λαμβάνοντας υπόψη ότι η έλλειψη γονικής ζεστασιάς σχετίζεται με την κακή ικανότητα προσαρμογής των εφήβων, η οποία οδηγεί σε άγχος και αντικοινωνικές συμπεριφορές. Όσον αφορά την επίδραση των τυπολογιών της γονικότητας, διαπιστώθηκε ότι η επιτρεπτική τυπολογία συνδέθηκε με τη συναισθηματική αυτοεκτίμηση και την οικογενειακή αυτοεκτίμηση, συγκριτικά με την αυταρχική τυπολογία. Από την άλλη, οι επιτρεπτική-παραμελητική, τυπολογίες

συσχετίστηκαν με χαμηλότερη αυτοεκτίμηση και μεγαλύτερη ψυχολογική δυσλειτουργία.

Η αλληλεπίδραση μεταξύ της τυπολογίας γονικότητας και του άγχους διαπιστώθηκε στην οικογενειακή αυτοεκτίμηση. Το εύρημα ότι οι έφηβοι που βιώνουν άγχος παρουσίασαν την υψηλότερη οικογενειακή αυτοεκτίμηση, είναι εξαιρετικά ενδιαφέρον, αν και αυτό το μοτίβο βρέθηκε μόνο στις ζεστές οικογένειες (επιτρεπτικές και υποστηρικτικές). Εύρημα που αναδεικνύει τη σημαντικότητα της ζεστασιάς στη σχέση γονέα-παιδιού (Perez-Gramaje et al., 2019).

Οι γονείς αναλαμβάνουν εξ' ολοκλήρου τον έλεγχο της ζωής των παιδιών, χωρίς να τους αφήνουν το περιθώριο να αναπτύξουν τις ικανότητες, ώστε να εξερευνούν τον κόσμο γύρω τους, αποτρέποντας την ανάπτυξη μιας εσωτερικής αξίας ελέγχου. Όταν τα παιδιά δεν αναπτύσσουν τις κατάλληλες για την ηλικία τους συμπεριφορές, ώστε σταδιακά και κυρίως κατά την περίοδο της εφηβείας, να αρχίσουν να αυτονομούνται και να ανεξαρτητοποιούνται από τους γονείς, παγιώνουν λανθασμένα γνωστικά σχήματα που αφορούν τον εαυτό τους.

Περιορισμοί και προτάσεις για μελλοντική έρευνα

Εκτός από τους περιορισμούς που προκύπτουν από το συμπτωματικό δείγμα και τη συγχρονική φύση της έρευνας η οποία δεν μας επιτρέπει να εξάγουμε συμπεράσματα σχετικά με την αιτιότητα μεταξύ των μεταβλητών, περιορισμό αποτελεί, επίσης, η χρήση των αυτοαναφορικών εργαλείων για τα οποία υπάρχει το ενδεχόμενο οι έφηβοι να μην κατανόησαν κάποιες από τις ερωτήσεις με αποτέλεσμα να υπάρχουν σφάλματα στα αποτελέσματα. Παρόλο που οι μεταβλητές της προσλαμβανόμενης γονικότητας και της έδρας ελέγχου προβλέπουν το άγχος δεν μπορούμε να εξάγουμε συμπεράσματα για την αιτιότητα μεταξύ τους, όπως συμβαίνει σε έναν πειραματικό σχεδιασμό.

Μελλοντικές ερευνητικές προσπάθειες είναι δυνατό να μελετήσουν τις παρούσες ερευνητικές υποθέσεις συμπεριλαμβάνοντας κλινικό δείγμα με διάγνωση αγχώδους διαταραχής, ώστε να μελετηθεί αν τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας επαληθεύονται και σε αυτή την περίπτωση ή οι μηχανισμοί ανάπτυξης αγχωδών διαταραχών διαφέρουν συγκριτικά με τον τυπικό πληθυσμό. Επιπλέον, είναι σημαντικό να συμπεριληφθούν σε μελλοντικές έρευνες οι αναφορές, τόσο των γονιών των παιδιών, όσο και ανεξάρτητων παρατηρητών, προκειμένου να συγκριθούν μεταξύ τους οι πληροφορίες και να δοθεί μια πιο ολοκληρωμένη και αντικειμενική κατανόηση της σχέσης ανάμεσα στη γονικότητα και το άγχος. Παρόλο που η παρούσα έρευνα επικεντρώθηκε στους εφήβους ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζει ο έλεγχος των υποθέσεων σε παιδιά μικρότερης ηλικίας ή σε παιδιά με διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο, τα οποία αντιλαμβάνονται με διαφορετικό τρόπο τη γονικότητα και ανάλογα με το αναπτυξιακό στάδιο στο οποίο βρίσκονται.

Εν κατακλείδι, είναι σημαντικό να διεξαχθεί μια διαχρονική έρευνα, ώστε να μελετηθούν οι μεταβλητές μακροπρόθεσμα διαγράφοντας όλες τις αλλαγές που συμβαίνουν στη διάρκεια της οικογενειακής ζωής μέχρι την ενηλικίωση των εφήβων. Στην περίπτωση αυτή δίδεται η δυνατότητα διερεύνησης της αμφίδρομης σχέσης ανάμεσα στις γονικές πρακτικές και το άγχος, καθώς η κατεύθυνση της αιτιότητας δεν έχει πλήρως αποσαφηνιστεί. Παραμένει, επομένως, το ερώτημα εάν τα παιδιά με αγχώδεις διαταραχές είναι αυτά που δημιουργούν τις συνθήκες ενός πιο ελεγκτικού περιβάλλοντος στην προσπάθεια τους να διαχειριστούν τα αρνητικά τους συναισθήματα ή η ελεγκτική συμπεριφορά των γονιών επηρεάζει τα επίπεδα άγχους

του παιδιού και παράλληλα πυροδοτεί την ενδεχόμενη προδιάθεση στις αγχώδεις διαταραχές.

Τα ερευνητικά αποτελέσματα της παρούσας έρευνας καταδεικνύουν ότι οι προσλαμβανόμενες από τους εφήβους γονικές πρακτικές ανατροφής μαζί με την έδρα ελέγχου σχετίζονται και μπορούν να προβλέψουν τα επίπεδα άγχους. Με έρεισμα τα αποτελέσματα της παρούσας βιβλιογραφικής ανασκόπησης, θα μπορούσε να πραγματοποιηθεί μία ακόμη έρευνα που θα αναζητά τον επικρατέστερο τύπο γονικότητας της σύγχρονης κοινωνίας στην χρόνια της οικονομικής κρίσης καθώς και της επίδρασης του COVID-19 στην γονική τυπολογία. Παρά τους περιορισμούς της παρούσας έρευνας, τα ευρήματα ενισχύουν την υπάρχουσα βιβλιογραφία και παράλληλα δίνουν τη δυνατότητα για περαιτέρω διερεύνηση της σχέσης των τριών μεταβλητών, με στόχο την αξιοποίηση τους στο χώρο της εφαρμοσμένης ψυχολογίας παιδιών και εφήβων, που θα αφορούν την ενθάρρυνση και ενίσχυση δεξιοτήτων διαχείρισης τους άγχους των εφήβων, την ενδυνάμωση του ρόλου των γονέων και την εφαρμογή κατάλληλων προγραμμάτων πρόληψης και παρέμβασης σε σχολικά πλαίσια.

Βιβλιογραφία

Αγγελή, Κ, & Επταήμερος, Μ. (2015). Γονικές συμπεριφορές και ψυχοπαθολογία: ο ενδιάμεσος ρόλος των γνωσιακών μεταβλητών και ειδικότερα των Πρώιμων Δυσλειτουργικών Σχημάτων. Γνωσιακή και συμπεριφοριστική έρευνα και θεραπεία, 1(2), 71-80.

Αντωνίου, Α.-Σ. & Πολυχρόνη, Φ. (2006). Καταστάσεις στρες σε παιδιά και εφήβους. Στο Λ. Μπεζέ & Μ. Λουμάκου (Επιμ.) *Τα Δικαιώματα του Παιδιού*. Αθήνα: ΕλληνικάΓράμματα.

Affrunti, N. W., & Ginsburg, G. S. (2012).Maternal overcontrol and child anxiety: The mediating role of perceived competence. *Child Psychiatry & Human Development*, *43*(1), 102-112.

Aluja, A., Del Barrio, V., & Garcia, L. F. (2006). Comparison of several shortened versions of the EMBU: Exploratory and confirmatory factor analyses. *scandinavian Journal of Psychology*, *47*(1), 23-31.

Arrindell, W. A., Sanavio, E., Aguilar, G., Sica, C., Hatzichristou, C., Eisemann, M., ...& Kállai, J. (1999). The development of a short form of the EMBU1: Its appraisal with students in Greece, Guatemala, Hungary and Italy. *Personality and individual Differences*, *27*(4), 613-628.

Ballash, N. G., Pemble, M. K., Usui, W. M., Buckley, A. F., & Woodruff-Borden, J. (2006). Family functioning, perceived control, and anxiety: A mediational model. *Journal of Anxiety Disorders*, *20*(4), 486-497.

Barber, B. (1996). Parental psychological control: Revisiting a neglected construct. *Child Development, 67*, 3296−3319.

Baron, R. M., & Kenny, D. A. (1986). The moderator–mediator variable distinction in social psychological research: Conceptual, strategic, and statistical considerations. *Journal of Personality and Social Psychology, 51*(6), 1173–1182.

Baumrind, D. (2007). Οι πρακτικές παιδικής φροντίδας προηγήθηκαν τριών μοντέλων προσχολικής συμπεριφοράς. Μονογραφίες Γενετικής Ψυχολογίας, 75, 43-88.

Bögels, S. M., & Brechman-Toussaint, M. L. (2006). Family issues in child anxiety: Attachment, family functioning, parental rearing and beliefs. *Clinical Psychology Review*,*26*(7), 834–856.

Bögels, S. M., & van Melick, M. (2004). The relationship between child-report, parent self-report, and partner report of perceived parental rearing behaviors and anxiety in children and parents. *Personality and Individual Differences*,*37*(8), 1583–1596.

Bögels, S. M., van Oosten, A., Muris, P., & Smulders, D. (2001). Familial correlates of social anxiety in children and adolescents. *Behaviour Research and Therapy*, *39*(3), 273-287.

Bully, P., Jaureguizar, J., Bernaras, E., Redondo, I. (2019). Relationship between parental socialization, emotional symptoms, and academic performance during adolescence: The influence of parents' and teenagers' gender. *International Journal of Environmental Research and Public* Health, 16, 2231.

Calvete, E., Orue, I., & González-Diez, Z. (2013). An examination of the structure and stability of early maladaptive schemas by means of the Young Schema Questionnaire-3. *European Journal of Psychological Assessment*, *29*(4), 283.

Chang, L. R., Chiu, Y. N., Wu, Y. Y., &Gau, S. S. F. (2013). Father's parenting and father–child relationship among children and adolescents with attention-deficit/hyperactivity disorder.*Comprehensive psychiatry*, *54*(2), 128-140.

Charalampous, C., Demertiou, C., Ioannou, M., Georgiou, S., Nikiforou, M., Stavrinides, P. (2018). The effect of parental style on bullying and cyberbullying behaviors and the mediation role of peer attachment relationships: A longitudinal study. Journal of Adolescence, 64, 109-123.

Chao, R. K. (2020). Extending research on the consequences of parenting style for Chinese Americans and European Americans. *Child Development*, 72, 1832-1843.

Chorpita, B. F., & Barlow, D. H. (1998). The development of anxiety: the role of control in the early environment. *Psychological bulletin*, *124*(1), 3.

Chorpita, B. F., Brown, T. A., & Barlow, D. H. (1998). Perceived control as a mediator of family environment in etiological models of childhood anxiety. *Behavior Therapy*, *29*(3), 457-476.

Cook, T. D., & Furstenberg Jr, F. F. (2002). Explaining aspects of the transition to adulthood in Italy, Sweden, Germany, and the United States: A cross-disciplinary, case synthesis approach. *The Annals of the American Academy of Political and Social Science*, *580*(1), 257-287.

Drake, K. L., & Ginsburg, G. S. (2012). Family factors in the development, treatment, and prevention of childhood anxiety disorders. *Clinical Child and Family PsychologyReview*, *15*(2), 144–162.

Erozkan, A. (2012). Examination of Relationship between Anxiety Sensitivity and Parenting Styles in Adolescents. *Educational Sciences: Theory and Practice*, *12*(1), 52-57.

Esbjørn, B. H., Hoeyer, M., Dyrborg, J., Leth, I., & Kendall, P. C. (2010). Prevalence and co-morbidity among anxiety disorders in a national cohort of psychiatrically referred children and adolescents. *Journal of anxiety disorders*, *24*(8), 866-872.

Finan, L. J., Schulz, J., Gordon, M. S., & Ohannessian, C. M. (2015). Parental problem drinking and adolescent externalizing behaviors: The mediating role of family functioning. *Journal of adolescence*, *43*, 100-110.

Gallagher, B., & Cartwright-Hatton, S. (2008). The relationship between parenting factors and trait anxiety: Mediating role of cognitive errors and metacognition. *Journal of Anxiety Disorders*,*22*(4), 722-733.

Gallego, R., Novo, M., Fariña, F., & Arce, R. (2019). Child-to-parent violence and parentto-child-violence: A meta-analytic review. European Journal of Psychology Applied to Legal Context, 11, 51-59.

Gau, S. S. F., & Chang, J. P. C. (2013).Maternal parenting styles and mother–child relationship among adolescents with and without persistent attention-deficit/hyperactivity disorder. *Research in developmental disabilities*, *34*(5), 1581-1594.

Ginsburg, G. S., Grover, R. L., &Ialongo, N. (2005).Parenting behaviors among anxious and non-anxious mothers: Relation with concurrent and long-term child outcomes.*Child and Family Behavior Therapy*, *26*(4), 23–41.

Gleason, M. M., Goldson, E., & Yogman, M. W. (2016). Council on early childhood, committee on psychosocial aspects of child and family health, section on developmental and behavioral pediatrics. Addressing early childhood emotional and behavioral problems. *Pediatrics*, *138*(6), e20163025.

Grüner, K., Muris, P., &Merckelbach, H. (1999). The relationship between anxious rearing behaviours and anxiety disorders symptomatology in normal children. *Journal of Behavior Therapy and Experimental Psychiatry*, *30*(1), 27-35.

Higa-McMillan, C. K., Francis, S. E., &Chorpita, B. F. (2014).Anxiety disorders. In E. J. Mash & R. A. Barkley (Eds.), *Child psychopathology* (3rd ed). New York: The Guilford Press.

Hosokawa R, Katsura T. (2019). Role of Parenting Style in Children's Behavioral Problems through the Transition from Preschool to Elementary School According to Gender in Japan. *International Journal of Environmental Researchand Public Health*, 16(1):21.

Hudson, J. L., &Rapee, R. M. (2001). Parent–child interactions and anxiety disorders: An observational study. *Behaviour research and therapy*, *39*(12), 1411-1427.

Hudson, J. L., &Rapee, R. M. (2002).Parent-child interactions in clinically anxious children and their siblings. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*, *31*(4), 548-555.

Kokkevi, A., & Stefanis, C. (1988).Parental rearing patterns and drug abuse: Preliminary report. *Acta Psychiatrica Scandinavica*, *78*(S344), 151-157

Lindhout, I. E., Markus, M. T., Borst, S. R., Hoogendijk, T. H., Dingemans, P. M., & Boer, F. (2009). Childrearing style in families of anxiety-disordered children: Between- family and within-family differences. *Child Psychiatryand Human Development*, *40*(2), 197–212.

Marcone, R., Affuso, G. & Borrone, A. (2020). Parenting styles and children's internalizing-externalizing behavior: The mediating role of behavioral regulation. Current Psychology, 39, 13–24.

McLeod, B. D., Wood, J. J., &Weisz, J. R. (2007).Examining the association between parenting and childhood anxiety: A meta-analysis. *Clinical Psychology Review*, *27*(2), 155–172.

Mellon, R. C., & Moutavelis, A. G. (2007). Structure, developmental course, and correlates of children's anxiety disorder-related behavior in a Hellenic community sample. *Journal of Anxiety Disorders*, *21*(1), 1-21.

Mezulis, A. H., Funasaki, K. S., Charbonneau, A. M., & Hyde, J. S. (2010). Gender differences in the cognitive vulnerability-stress model of depression in the transition to adolescence. *Cognitive Therapy and Research*, *34*(6), 501-513.

Mousavi, S. E., Low, W. Y., & Hashim, A. H. (2016). Perceived parenting styles and cultural influences in adolescent's anxiety: A cross-cultural comparison. *Journal of Child and Family Studies*, *25*(7), 2102-2110.

Muris, P., & Merckelbach, H. (1998).Perceived parental rearing behaviour and anxiety disorders symptoms in normal children.*Personality and Individual Differences*, *25*(6), 1199-1206.

Nanda, M. M., Kotchick, B. A., & Grover, R. L. (2012). Parental psychological control and childhood anxiety: The mediating role of perceived lack of control. *Journal of Child and Family Studies*, *21*(4), 637-645.

Niditch, L. A., & Varela, R. E. (2012). Perceptions of parenting, emotional self-efficacy, and anxiety in youth: Test of a mediational model. In *Child & Youth Care Forum* (Vol. 41, No. 1, pp. 21-35).Springer US.

Nowicki, S., & Strickland, B. R. (1973).A locus of control scale for children. *Journal of consulting and clinical psychology*, *40*(1), 148.

Olivares Rodríguez J;Piqueras Rodríguez JA;Rosa Alcázar AI. (2006). Sociodemographic and psychological features of social phobia in adolescents. *Psicothema*, 18(2):207-12.

Perez-Gramaje, A. F., Garcia, O. F., Reyes, M., Serra, E., & Garcia, F. (2019). Parenting Styles and Aggressive Adolescents: Relationships with Self-esteem and Personal Maladjustment. The European Journal of Psychology Applied to Legal Context, 12(1), 1 - 10.

Perris, C., Jacobsson, L., Linndström, H., von Knorring, L., & Perris, H. (1980).Development of a new inventory for assessing memories of parental rearing behaviour. *Acta Psychiatrica Scandinavica*, *61*(4), 265-274.

Rapee, R. M. (1997). Potential role of childrearing practices in the development of anxiety and depression. *Clinical Psychology Review*, *17*, 47−67.

Rapee, R. M. (2012). Family factors in the development and management of anxiety disorders. *Clinical Child and Family Psychology Review*, *15*(1), 69–80.

Reitman, D., & Asseff, J. (2010).Parenting practices and their relation to anxiety in young adulthood. *Journal of anxiety disorders*, *24*(6), 565-572.

Rotter, J. B. (1966). Generalized expectancies for internal versus external control of reinforcement. *Psychological monographs: General and applied*, *80*(1), 1.

Schofield, T. J., Conger, R. D., Gonzales, J. E., & Merrick, M. T. (2016). Harsh parenting, physical health, and the protective role of positive parent-adolescent relationships. *Social Science & Medicine*, *157*, 18-26.

Silk, J. S., Morris, A. S., Kanaya, T., & Steinberg, L. (2003). Psychological control and autonomy granting: Opposite ends of a continuum or distinct constructs?. *Journal of Research on Adolescence*, *13*(1), 113-128.

Silove, D., Parker, G., Hadzi-Pavlovic, D., Manicavasagar, V., &Blaszcynski, A. (1991). Parental representations of patients with panic disorder and generalised anxiety disorder. *British Journal of Psychiatry*, *159*, 835−841.

Siqueland, L., Kendall, P. C., & Steinberg, L. (1996). Anxiety in children: Perceived family environments and observed family interaction. *Journal of Clinical Child Psychology*, *25*(2), 225-237.

Spence, S. H. (1998). A measure of anxiety symptoms among children. *Behaviour research and therapy*, *36*(5), 545-566.

Σταλίκας, Α., Τριλίβα, Σ., &Ρούσση, Π. (2012). *Τα ψυχομετρικά εργαλεία στην Ελλάδα*. Αθήνα: Πεδίο.

Stark, K. D., Humphrey, L. L., Crook, K., & Lewis, K. (1990).Perceived family environments of depressed and anxious children:Chid's and maternal figure's perspectives. *Journal of Abnormal Child Psychology*, *18*, 527-547.

Stark, K. *D.*, Humphrey, L. L., Laurent, J., Livingston, R., & Christopher, J. (1993).Cognitive, behavioral, and family factors in the differentiation of depressive and anxiety disorders during childhood.*Journal of Consulting and Clinical Psychology*, *61*,878-886.

Steinberg, L., Elmer, J. D., & Mounts, N. S. (1989).Authoritative parenting, psychosocial maturity, and academic success among adolescents.*Child Development*, *60*, 1424−1436.

Suárez-Relinque, C., Arroyo, G. d. M., León-Moreno, C., Jerónimo, J. E. C. (2019). Child to-parent violence: Which parenting style is more protective? A study with Spanish adolescents. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 16, 1-14.

Vasey, M. W., &Dadds, M. R. (2001).An introduction to the developmental psychopathology of anxiety. In M. W. Vasey& M. R. Dadds (Eds.), *The developmental psychopathology ofanxiety* 3–26. New York: Oxford University Press.

Wenar, C. &Kerig, P. K. (2008).*Εξελικτικήψυχοπαθολογία: Από τη βρεφική ηλικία στην εφηβεία*. (Επιμ. – Μετάφρ.: Δ. Μαρκουλής & Ε. Γεωργάκα). Αθήνα: ΕκδόσειςGutenberg.

Whaley, S. E., Pinto, A., &Sigman, M. (1999). Characterizing interactions between anxious mothers and their children. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, *67*, 826−836.

Wolfradt, U., Hempel, S., & Miles, J. N. (2003). Perceived parenting styles, depersonalisation, anxiety and coping behaviour in adolescents. *Personality and individual differences*,*34*(3), 521-532.

Wood, J. J., McLeod, B. D., Sigman, M., Hwang, W. C., & Chu, B. C. (2003). Parenting and childhood anxiety: Theory, empirical findings, and future directions. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, *44*, 134−151.

Zimmermann, J., Kulessa, D., Hautzinger, M., Bents, H., Friederich, H.-C., Herzog, W., & Backenstrass, M. (2015). Me, myself, and I: Self-referent word use as an indicator of self-focused attention in relation to depression and anxiety. *Frontiers in Psychology*, *6*. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2015.01564

Αξιολόγηση της γραπτής έκφρασης σε μαθητές με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες

Ξάνθη Στυλιανή, Συνεργαζόμενο Εκπαιδευτικό Προσωπικό στο Ελληνικό Ανοιχτό Πανεπιστήμιο, Δασκάλα Ειδικής Αγωγής σε Τμήμα Ένταξης Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, Μεταπτυχιακό & Διδακτορικό στη Γνωσιακή Επιστήμη
sxanthi2@gmail.com

Περίληψη
Έρευνες έχουν δείξει ότι οι μαθητές/τριες με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες αντιμετωπίζουν ιδιαίτερες δυσκολίες και παρουσιάζουν σημαντικά προβλήματα κατά την παραγωγή γραπτού λόγου, τόσο σε βασικά επίπεδα γραφής όσο και σε γνωστικές διαδικασίες παρέμβασης στο νοηματικό επίπεδο. Σκοπός της παρούσας μελέτης είναι να προσδιορίσει τις δυσκολίες και τα προβλήματα μαθητών/τριών των τελευταίων τάξεων Δημοτικού με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες κατά την παραγωγή γραπτού λόγου και να εισφέρει νέα δεδομένα, συνδυάζοντας ποσοτικές μεθόδους αξιολόγησης και ποιοτικές διαδικασίες ανάλυσης. Σκοπός της έρευνας που παρουσιάζεται ήταν η αξιολόγηση συγκεκριμένων δεξιοτήτων παραγωγής γραπτών αφηγήσεων, στις οποίες έχει φανεί από έρευνες ότι οι μαθητές/τριες με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες παρουσιάζουν αδυναμίες και χαμηλές επιδόσεις. Για τον σκοπό αυτό 18 μαθητές/τριες Δημοτικού τετάρτης, πέμπτης και έκτης τάξης, που φοιτούσαν σε δύο συστεγαζόμενα δημόσια σχολεία της πόλης των Αθηνών και δέχονταν υποστηρικτική διδακτική παρέμβαση είτε σε τμήματα ένταξης είτε με παράλληλη στήριξη στην τάξη, έγραψαν ένα κείμενο με την τεχνική ημιτελών και ανακατεμένων φράσεων και ένα με την τεχνική των εικόνων. Τα κείμενα των μαθητών/τριών αξιολογήθηκαν σφαιρικά με την απόδοση ενός ενιαίου βαθμού στο περιεχόμενο, αλλά και αναλυτικά σε επιμέρους κριτήρια που αφορούσαν τη δομή των κειμένων, την παραγωγικότητα και την ορθογραφία. Από την αξιολόγηση των κειμένων των μαθητών/τριών σε επίπεδο λέξης, πρότασης, παραγράφου, συνολικής δομής του κειμένου και περιεχομένου διαπιστώνονται διαβαθμίσεις στην ικανότητα της γραπτής έκφρασης ανάλογα με το είδος της δοκιμασίας, το κριτήριο αξιολόγησης των κειμένων και το είδος της δυσκολίας των μαθητών/τριών και παρέχονται χρήσιμες πληροφορίες για τις γνωστικές τους διεργασίες και τις ατομικές τους ανάγκες. Τα αποτελέσματα της μελέτης αναδεικνύουν χαμηλότερες επιδόσεις σε όλα τα κριτήρια αξιολόγησης στους μαθητές/τριες με σύνθετες δυσκολίες. Επιπλέον, διαπιστώνονται περισσότερες δυσκολίες σε βασικά επίπεδα γραφής στους μαθητές/τριες με Ειδικές Δυσκολίες Μάθησης συγκριτικά με τους μαθητές με Αυτισμό Υψηλής Λειτουργικότητας και Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής-Υπερκινητικότητας. Με βάση αυτά τα ευρήματα η εργασία πραγματεύεται τους παράγοντες που επηρέασαν καθοριστικά τη διαφορετική επίδοση των μαθητών/τριών στη γραπτή έκφραση και αφορούν περιορισμούς και ελλείμματα σε γλωσσικές δεξιότητες και γνωστικούς μηχανισμούς.

Λέξεις κλειδιά: γραπτή έκφραση, Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες, αφηγηματικά κείμενα, τεχνική των εικόνων, τεχνική ημιτελών και ανακατεμένων φράσεων

The assessment of written expression to pupils with Special Educational Needs

Xanthi Styliani, Adjunct Academic Staff at the Hellenic Open University, Teacher of Special Education in Inclusion Class in Primary School, PhD & MA in Basic and Applied Cognitive Science
sxanthi2@gmail.com

Abstract
Research has shown that pupils with Special Educational Needs have particular difficulties and significant problems in their writing skills on basic levels of the writing and cognitive processes of the intervention at the meaning. This study aimed to identify the difficulties and the problems of pupils in the last three grades of primary school with Special Educational Needs in writing and to contribute new data, combining quantitative assessment methods and quality analysis processes. The study's research aimed to assess specific production skills of written narratives, which has shown by research that pupils with Special Educational Needs show weak and poor performance. For this purpose, 18 pupils of the last three grades of the primary school wrote two narrative texts, one with a technique of unfinished phrases and one with images. These pupils attend two public schools in the same space in the city of Athens, supported either in the integration classroom or with parallel support in the class. We assess the pupil's text with a score of total content. Also, we evaluate individual criteria related to text structure, productivity, and spelling. The pupil's text evaluation at the word level, sentence level, paragraph level, text structure, and content show gradations in the ability of written expression. These gradations depend on the test type, the evaluation criterion, and pupil difficulty, and they provide information on their cognitive processes and individual needs. The results show lower performance on all evaluation criteria in pupils with complex disabilities. In addition, there are more difficulties at basic writing levels in pupils with Special Learning Disabilities compared to High-Functioning Autism and Attention Deficit Hypertension Disorder. Based on these findings, the work discusses the factors that influence the different performances of pupils in written expression related to limitations and deficits in linguistic skills and cognitive mechanisms.

Keywords: written expression, Special Educational Needs, narrative texts, technique of unfinished phrases, technique of images

1. Εισαγωγή

Η συγγραφή ενός κειμένου είναι μια δύσκολη και δυναμική γνωστική διαδικασία, η οποία απαιτεί τον συνδυασμό οπτικοκινητικών, γλωσσικών, μεταγλωσσικών και γνωστικών δεξιοτήτων. Σε γενικές γραμμές η διαδικασία της παραγωγής γραπτού λόγου απαιτεί γνώση λεξιλογίου, γραμματικής, ορθογραφίας και στίξης, ικανότητα γενίκευσης και οργάνωσης των ιδεών (Fauzan, 2014), καθώς και γνώση της ανακεφαλαίωσης, της ανάλυσης και της κριτικής (Ien et al., 2017). Κατά τη συγγραφή ενός κειμένου απαιτείται η «ενορχήστρωση» της γραφής στο χέρι, της δακτυλογράφησης και της ορθογραφίας, καθώς και ικανότητες στην κατασκευή προτάσεων που επιτρέπουν τη σύνθεση του κειμένου. Για τη δημιουργία του περιεχομένου-νοήματος του κειμένου απαιτούνται στρατηγικές για σχεδιασμό, αξιολόγηση, έλεγχο, επανάληψη, επιλογή είδους, θέματος και γνώσεις γλωσσολογικού

και σημασιολογικού τύπου (Graham et al., 2016). Η αποτελεσματική παραγωγή γραπτού λόγου στις πρώτες τάξεις του Δημοτικού προϋποθέτει τον σχηματισμό των γραμμάτων, βασική γνώση ορθογραφίας και τη σύνθεση απλών περιγραφικών και αφηγηματικών κειμένων, ενώ στις μεγαλύτερες συνδέεται με πιο σύνθετες δραστηριότητες (Kent & Wanzek, 2015).

Οι μαθητές/τριες με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες φαίνεται να συναντούν δυσκολίες και να παρουσιάζουν σημαντικά προβλήματα κατά την παραγωγή γραπτού λόγου. Σύμφωνα με ερευνητικά δεδομένα, οι μαθητές/τριες με Μαθησιακές Δυσκολίες συχνά εμφανίζουν αδυναμία στη γραφή, παρά την ηλικία και το νοητικό τους δυναμικό. Τα κείμενά τους συνήθως είναι μικρά σε μέγεθος, με ατελές περιεχόμενο, με προβλήματα στην ορθογραφία, τη στίξη και τον τονισμό, περιορισμένο λεξιλόγιο και φτωχή προτασιακή συντακτική δομή. Παρουσιάζουν, επίσης, αδυναμία στο να αποδώσουν γραπτώς τις ιδέες τους για ένα θέμα και χρησιμοποιούν μη λειτουργικά στοιχεία γραφής στο κείμενό τους. Γράφουν με έναν υπεραπλουστευμένο τρόπο απλά παραθέτοντας τη μια πληροφορία μετά την άλλη και συναντούν προβλήματα στον σχεδιασμό και την οργάνωση (Schiff & Saiegh-Haddad, 2016; Σπαντιδάκης, 2011). Στις πρώτες τάξεις του Δημοτικού λόγω αδυναμιών οπτικο-κινητικού συντονισμού παρουσιάζουν ανικανότητες γραφής, ενώ στις μεσαίες συναντούν δυσκολίες στην εύρεση κατάλληλων λέξεων, στη δημιουργία ορθών προτάσεων γραμματικά και συντακτικά και στη σύνθεση προτάσεων σε παραγράφους. Στις τελευταίες τάξεις αντιμετωπίζουν δυσκολίες που σχετίζονται με γνωστικές διαδικασίες παρέμβασης στο νοηματικό επίπεδο του κειμένου. Οι πληροφορίες που παραθέτουν συχνά φαίνονται ασύνδετες και το κείμενο δεν έχει συνοχή.

Τα παιδιά με Αναπτυξιακή Γλωσσική Διαταραχή έχουν πολύ συχνά ελλείμματα στην αφήγηση, δηλαδή να γράφουν μια ιστορία με μια λογική, συνεκτική ακολουθία (Gillam et al., 2018). Σχετικά με το περιεχόμενο των παραγωγών τους, κάνουν χρήση λιγότερων σκέψεων, εμφανίζουν ελαττωμένο και ανακριβές λεξιλόγιο και ο λόγος τους διακρίνεται από δυσκολίες στην εύρεση, ανάκληση ή στην αντίληψη μιας λέξης (Γιαννετοπούλου, 2011). Οι λέξεις που γνωρίζουν μπορεί να μην έχουν το ίδιο βάθος κατανόησης που παρατηρείται σε παιδιά με τυπική ανάπτυξη γλωσσών (McGregor et al., 2013). Επίσης, εμφανίζουν ελλείμματα στη φωνολογική επίγνωση, που συνεπάγεται φωνολογικές δυσκολίες, καθώς και στον τομέα της μορφοσύνταξης, που συνεπάγεται δυσκολίες στην παραγωγή και κατανόηση των γραμματικών δομών (Ebbels et al., 2017). Γράφουν μικρότερες και πολύ απλοϊκές προτάσεις. Συχνά αρκούνται στη χρήση μόνο κύριων προτάσεων, συνθέτοντας δομές περιορισμένου μήκους εκφωνήματος. Επιπλέον, συναντούν δυσκολίες με τις επικοινωνιακές εφαρμογές της γλώσσας και παρουσιάζουν σημασιολογικές δυσκολίες. Έχουν δυσκολία με εκφράσεις και λέξεις, ιδίως τις αφηρημένες, συχνά τις παίρνουν κυριολεκτικά ή τις ερμηνεύουν περίεργα (Osman et al., 2011).

Όσον αφορά την έρευνα δομικών πλευρών της γλώσσας στη Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος το ποσοστό των ερευνών είναι σχετικά μικρό (Terzi et al., 2016). Στις περισσότερες έρευνες διερευνάται ο λόγος αυτών των παιδιών και συγκεκριμένα ο ιδιόρρυθμος τύπος επικοινωνίας, καθώς και τα προβλήματα αντίληψης που αντιμετωπίζουν (Frith, 2009). Παρατηρούνται παιδιά με Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος που το κομμάτι της ομιλίας τους βρίσκεται σε ικανοποιητικό επίπεδο, με επαρκές λεξιλόγιο και ιδιαίτερη γραμματική. Παρόλα αυτά, καταγράφονται και άλλα που συνθέτουν προτάσεις δίχως νόημα και δυσκολεύονται και στην αντίληψη. Σύμφωνα με ερευνητικά δεδομένα, παρατηρούνται ελλείμματα στον μορφοσυντακτικό τομέα, καθώς και στον περιγραφικό και αφηγηματικό λόγο (Durrleman et al., 2015), ενώ παρουσιάζουν υψηλή ικανότητα αποκωδικοποίησης του γραπτού λόγου, καθώς

και ορθογραφική ικανότητα (Nelson, 2013). Δυσκολεύονται στη σύνταξη προτάσεων και στην παραγωγή μακροσκελών γραπτών κειμένων, ενώ ένα ποσοστό τους ενδέχεται να παρουσιάζει ελλείμματα στη λεπτή κινητικότητα και τον οπτικοκινητικό συντονισμό, με αποτέλεσμα να δυσκολεύονται στη γραφή (Smith, 2012b). Σύμφωνα με μελέτη των Brown και συναδέλφων (2014), τα κείμενα των ατόμων με Αυτισμό Υψηλής Λειτουργικότητας τείνουν να έχουν μικρότερη έκταση, να είναι φτωχότερα σε οργάνωση και τονισμό και πιο αδύναμα από άποψη συντακτικής πολυπλοκότητας σε σχέση με τα κείμενα των τυπικών συνομηλίκων τους. Όμως έχουν παρόμοια ποσοστά σε λάθη γραμματικής, στίξης, ορθογραφίας και κεφαλαίων και δεν παρουσιάζουν σημαντικές διαφορές ως προς τη συνοχή και τις συμβάσεις γραφής.

Η Αναπτυξιακή Διαταραχή Συντονισμού περιλαμβάνει μια ετερογενή ομάδα διαταραχών. Ανεξάρτητα από το είδος της δυσκολίας, όλα τα άτομα με τη συγκεκριμένη διαταραχή λειτουργούν πιο αργά και με λιγότερη ακρίβεια, από ότι τα παιδιά της ίδιας ηλικίας. Πολλές φορές παρουσιάζουν δυσκολία στο γράψιμο, στην αντιγραφή και στην απομνημόνευση, με αποτέλεσμα να παρεμποδίζεται η σχολική τους επίδοση (Καραπέτσας & Καλλιαρά, 2016). Τα παιδιά με Αναπτυξιακή Διαταραχή Κινητικού Συντονισμού φαίνεται ότι έχουν ελλείμματα σε γνωστικές λειτουργίες που συνδέονται με την παραγωγή γραπτού λόγου, όπως η μνήμη, η αντίληψη και η προσοχή (Asonitou et al., 2010; Sadeghi et al., 2013). Συχνά αντιμετωπίζουν και οργανωτικές δυσκολίες, οι οποίες ενισχύουν τα μαθησιακά ελλείμματα. Η γραφή τους μπορεί να είναι δυσανάγνωστη, ασυνεπής στο μέγεθος, ακατάστατη και να απαιτεί πολλή προσπάθεια. Υπάρχουν ισχυρές ενδείξεις ότι η Αναπτυξιακή Διαταραχή Κινητικού Συντονισμού συνδυάζεται με πολλές συναισθηματικές, κοινωνικές και μαθησιακές διαταραχές (Lingam et al., 2010). Άτομα που έχουν Διαταραχή Κινητικού Συντονισμού διαπιστώθηκε ότι πολλές φορές έχουν μία ή περισσότερες συνυπάρχουσες διαταραχές: Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής-Υπερκινητικότητα (ΔΕΠ-Υ), Αυτισμό, Δυσγραφία, Δυσλεξία, Ειδική Γλωσσική Διαταραχή, Ελλείμματα στην Οπτική Αντίληψη, Διαταραχή στην Αισθητηριακή Επεξεργασία.

Τα παιδιά με Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής-Υπερκινητικότητας (ΔΕΠ-Υ) χαρακτηρίζονται από αυξημένα επίπεδα απροσεξίας και/ή υπερκινητικότητας-παρορμητικότητας που συχνά εμποδίζουν σοβαρά την ακαδημαϊκή και την κοινωνική λειτουργία τους και παρουσιάζουν δυσκολίες στη γραπτή έκφραση. Παρόλο που υπάρχει εκτεταμένη βιβλιογραφία σχετικά με τα ελλείμματα των μαθητών/τριών με ΔΕΠ-Υ σε διάφορους ακαδημαϊκούς τομείς, έχει διεξαχθεί μικρή έρευνα που να εξετάζει τη σχέση ανάμεσα στα χαρακτηριστικά της ΔΕΠ-Υ και τις διεργασίες που σχετίζονται με την ικανότητα γραπτής έκφρασης. Βασικά χαρακτηριστικά τους, όπως η παρορμητικότητα και η μειωμένη συγκέντρωση της προσοχής, προκαλούν αδυναμία στον σχεδιασμό, την οργάνωση και τον αυτοέλεγχο εκτεταμένων μορφών γλωσσικής συμπεριφοράς. Όμως, από τα περιορισμένα ερευνητικά δεδομένα που υπάρχουν φαίνεται ότι δεν παρουσιάζουν όλοι/ες ελλείμματα στον γραπτό λόγο (Παπαηλιού, 2012). Οι δυσκολίες τους στη γραπτή έκφραση εμφανίζονται ως χαμηλή παραγωγικότητα, αργή και κοπιώδη ή/και γρήγορη και απρόσεκτη προσέγγιση, μειωμένη ορθογραφική ικανότητα, ακατάστατη, ανομοιόμορφη και δυσανάγνωστη γραφή, ελλιπής σχεδιασμός και αποδιοργανωμένο κείμενο, ελλιπής ή μη συνεκτική δομή (Σκαλούμπακας, 2010).

Οι συγκριτικές μελέτες μεταξύ ομάδων μαθητών με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες είναι σχετικά λίγες. Από μελέτες μεταξύ παιδιών με Μαθησιακές Δυσκολίες και Αυτισμό Υψηλής Λειτουργικότητας έχει αναδειχτεί ότι τα παιδιά με Μαθησιακές Δυσκολίες αντιμετωπίζουν περισσότερες δυσκολίες σε βασικά επίπεδα γραφής, όπως ορθογραφία, γραμματική και σύνταξη (Graham et al., 2016). Επίσης, γράφουν

μικρότερα κείμενα και παρουσιάζουν δυσκολίες στην ακρίβεια των κειμένων τους, ενώ τα παιδιά με Αυτισμό Υψηλής Λειτουργικότητας γράφουν λιγότερο ποιοτικά κείμενα (Dockrell et al., 2014). Διαφαίνεται ότι τα παιδιά με Μαθησιακές Δυσκολίες τείνουν να εμφανίζουν περισσότερα λάθη γραπτού κειμένου και να αντιμετωπίζουν εντονότερες δυσκολίες, από ότι τα παιδιά με Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος. Από μελέτες σε παιδιά με Αναπτυξιακή Γλωσσική Διαταραχή και παιδιά με Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος φαίνεται να εμφανίζονται κοινές δυσκολίες στην εύρεση λέξεων, στη σύνθετη παραγωγή προτάσεων και στην κατάλληλη χρήση της γλώσσας που αρμόζει στην εκάστοτε επικοινωνιακή ή και μη συνθήκη (Γεωργουσοπούλου, 2020).

Η παρούσα μελέτη προσπαθεί να προσδιορίσει τις δυσκολίες και τα προβλήματα μαθητών/τριών των τελευταίων τάξεων Δημοτικού με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες κατά την παραγωγή γραπτού λόγου και να εισφέρει νέα δεδομένα, συνδυάζοντας ποσοτικές μεθόδους αξιολόγησης και ποιοτικές διαδικασίες ανάλυσης. Ως πλαίσια στήριξης των σκέψεων των μαθητών/τριών και έκφρασης των ιδεών τους προσφέρθηκαν δύο τεχνικές υψηλής καθοδήγησης, η τεχνική ημιτελών και ανακατεμένων φράσεων και η τεχνική εικόνων, με σκοπό την παραγωγή δικών τους αφηγηματικών κειμένων. Προτείνεται η αξιολόγηση με άτυπα τεστ παραγωγής γραπτών κειμένων αφενός βάσει προκαθορισμένων κριτηρίων και αφετέρου σε σχέση με το αναλυτικό πρόγραμμα διδασκαλίας. Για να αξιολογηθεί σφαιρικά η γραπτή έκφραση των μαθητών/τριών, η αξιολόγηση των κειμένων τους έγινε και με τη μέθοδο της γενικής εντύπωσης και της αναλυτικής διόρθωσης (Ε.Π.Ε & ΔΒΜ., 2011). Αξιοποιήθηκε η άτυπη αξιολόγηση της γραπτής δραστηριότητας των Κυριαζή και Σπαντιδάκη (2001 όπ. αναφ. στο Σπαντιδάκης 2011) και αξιολογήθηκε η δομή των κειμένων, το περιεχόμενο, η παραγωγικότητα και η ορθογραφία. Θεωρήθηκε ότι μια τέτοια διερεύνηση θα επιτρέψει την εξαγωγή χρήσιμων συμπερασμάτων αναφορικά με την ικανότητα παραγωγής γραπτού λόγου των μαθητών/τριών με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες, τα οποία μπορεί να έχουν σημαντική εφαρμογή στην ερευνητική, εκπαιδευτική και κλινική πράξη.

Οι κύριες υποθέσεις που αποτελούν τη βάση της παρούσας μελέτης είναι δύο.

Πρώτον, θεωρήθηκε ότι όλοι οι μαθητές/τριες θα γράψουν εκτενέστερα και ποιοτικότερα κείμενα με την καθοδήγηση της τεχνικής ημιτελών και ανακατεμένων φράσεων. Η συγγραφή κειμένου με την καθοδήγηση της συγκεκριμένης τεχνικής φαίνεται να βοηθά περισσότερο τους μαθητές/τριες και να γράφουν μεγαλύτερα και ποιοτικότερα κείμενα (Ξάνθη, 2015).

Δεύτερον, υποθέσαμε ότι η κάθε ομάδα των μαθητών/τριών θα παρουσιάσει διαφορετικές δυσκολίες σε κάθε κριτήριο αξιολόγησης των κειμένων. Σύμφωνα με τα ερευνητικά δεδομένα αναμένεται οι μαθητές/τριες με Μαθησιακές Δυσκολίες να αντιμετωπίζουν περισσότερες δυσκολίες σε βασικά επίπεδα γραφής, όπως ορθογραφία, γραμματική και σύνταξη σε σχέση με τους μαθητές/τριες με Αυτισμό Υψηλής Λειτουργικότητας (Graham et al., 2016), αλλά και τους μαθητές/τριες με ΔΕΠ-Υ (Παπαηλιού, 2012). Τα κείμενα των μαθητών/τριών με ΔΕΠ-Υ θα είναι μικρότερα (Σκαλούμπακας, 2010), ενώ τα παιδιά με Αυτισμό θα γράψουν λιγότερο ποιοτικά κείμενα (Dockrell et al., 2014). Η γραφή των μαθητών/τριών με Αναπτυξιακή Διαταραχή Κινητικού Συντονισμού και ΔΕΠ-Υ αναμένεται να είναι δυσανάγνωστη, ασυνεπής στο μέγεθος και ακατάστατη (Σκαλούμπακας, 2010).

3. Μέθοδος

Η έρευνα διεξήχθη σε 2 συστεγαζόμενα δημόσια σχολεία της πόλης των Αθηνών, μόνο με τη συγκατάθεση των διευθυντών/ντριών των σχολείων, των δασκάλων της τάξης και των γονέων. Η επιλογή των συμμετεχόντων πραγματοποιήθηκε με ευκαιριακή δειγματοληψία που προέκυψε έπειτα από την επιθυμία εκπαιδευτικών να συμβάλλουν στην πραγματοποίηση της έρευνας με την εμπλοκή των μαθητών/τριών τους σε αυτήν, την άδεια των διευθυντών/ντριών των σχολικών μονάδων για τον σκοπό αυτό και τη συναίνεση των γονέων των συμμετεχόντων. Η χορήγηση των δοκιμασιών πραγματοποιήθηκε εντός του σχολικού ωραρίου, ατομικά σε ήσυχο χώρο, εκτός της τάξης που φοιτούσαν οι μαθητές/τριες. Δίνονταν γραπτές και προφορικές οδηγίες και καταγράφονταν οι αποκρίσεις σε ατομικά φυλλάδια αξιολόγησης. Η στατιστική επεξεργασία των δεδομένων έγινε με το στατιστικό πακέτο SPSS. Η στατιστική ανάλυση και παρουσίαση των αποτελεσμάτων έγινε με τη χρήση κατάλληλων εργαλείων της περιγραφικής και επαγωγικής στατιστικής. Ανεξάρτητες μεταβλητές της έρευνας ήταν: (α) το είδος των δοκιμασιών (βλ. Πειραματικές δοκιμασίες) και (β) η ομάδα στην οποία ανήκαν οι μαθητές/τριες με βάση το είδος της δυσκολίας τους (βλ. Συμμετέχοντες). Εξαρτημένες μεταβλητές ήταν οι επιδόσεις των μαθητών/τριών: (α) συνολικά στην κάθε δοκιμασία, (β) στη δομή του κειμένου, (γ) στο περιεχόμενο, (δ) στην παραγωγικότητα και (ε) στην ορθογραφία. Επιπλέον, καταμετρήθηκαν επιμέρους κριτήρια της παραγωγικότητας, του περιεχομένου, της ορθογραφίας και των λαθών κάθε δοκιμασίας (βλ. Αξιολόγηση - επεξεργασία).

3.1 Συμμετέχοντες

Στην έρευνα συμμετείχαν 18 μαθητές/τριες, 5 κορίτσια και 13 αγόρια, που φοιτούσαν στις τάξεις Δ' (N=9), Ε' (N=3) και ΣΤ' (N=6). Όλοι/ες δέχονταν υποστηρικτική διδακτική παρέμβαση είτε σε τμήματα ένταξης είτε με παράλληλη στήριξη στην τάξη και είχαν μητρική γλώσσα την ελληνική, εκτός από δύο που είχαν ως μητρική γλώσσα την αλβανική. Από αυτούς οι 16 είχαν διάγνωση από ΚΕ.Δ.Α.Σ.Υ. (πρώην ΚΕ.Δ.Δ.Υ.) ή άλλη ιατροπαιδαγωγική υπηρεσία. Οι 2 δεν είχαν διάγνωση και το είδος της δυσκολίας οριοθετήθηκε με βάση το Αθηνά τεστ και άτυπες δοκιμασίες της ερευνήτριας που είναι και η συγγραφέας του άρθρου. Τα χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων παρουσιάζονται αναλυτικά στον Πίνακα 1. Με βάση τα κοινά χαρακτηριστικά οι μαθητές/τριες ομαδοποιήθηκαν σε έξι κατηγορίες (Πίνακας 2).

3.2 Πειραματικές δοκιμασίες

Οι δοκιμασίες που χρησιμοποιήθηκαν περιλαμβάνουν έργα τα οποία συνιστούν δραστηριότητες στα σχολικά εγχειρίδια των τριών τελευταίων τάξεων του Δημοτικού με στόχο την ανάπτυξη συγκεκριμένων δεξιοτήτων που σχετίζονται με την παραγωγή γραπτών αφηγήσεων. Αν και εμπεριέχονται η μία στο σχολικό εγχειρίδιο της πέμπτης τάξης και η άλλη στο εγχειρίδιο της έκτης, ωστόσο αντιστοιχούν με αντίστοιχες δραστηριότητες της τετάρτης τάξης και μπορούν να εκτελεστούν ικανοποιητικά από τους μαθητές/τριες όλων των ηλικιών που συμμετείχαν στην έρευνα.

Από τη Γλώσσα της ΣΤ' τάξης αντλήθηκε η δοκιμασία καθοδήγησης με την τεχνική ημιτελών και ανακατεμένων φράσεων (Δοκιμασία1), η οποία περιελάμβανε 10 τέτοιες προτάσεις συνολικά (Γλώσσα-Τετράδιο Εργασιών ΣΤ' τάξη, ενότητα 1, σ. 14, Α' τεύχος, 2007). Συγκεκριμένα δίνονταν οι εξής προτάσεις: *Ξαφνικά ένιωσα ένα δυνατό χτύπημα… Ευτυχώς… Μετά είδα κάτι που έμοιαζε με… Δεν πίστευα στα μάτια μου… Είχα ανακαλύψει… Έπειτα από ώρα, βρέθηκα… Και τότε είδα… Συνεχίσαμε να προχωράμε προς τα κάτω… Ύστερα, το μόνο που πρόλαβα να δω… Τέλος, καθώς ανεβαίναμε…* Οι μαθητές/τριες καλούνταν να συνεχίσουν την κάθε φράση ελεύθερα

και να τις οργανώσουν κατάλληλα, ώστε να προκύψει ένα αφήγημα. Το τελευταίο αναμενόταν να αναφέρεται σε ένα ταξίδι εξερεύνησης του βυθού, το οποίο «κρύβει» πολλές εκπλήξεις, όπως: η συνάντηση με έναν τεράστιο λευκό καρχαρία, ένα γιγάντιο καλαμάρι, ένα ναυάγιο πειρατικού πλοίου…

Από τη Γλώσσα της Ε' τάξης αντλήθηκε η δοκιμασία καθοδήγησης με την τεχνική εικόνων (Δοκιμασία2), η οποία βασίστηκε σε μια εικονογραφημένη ιστορία χωρίς λόγια (Γλώσσα-Τετράδιο Εργασιών Ε' τάξη, ενότητα 4, σ. 29-30, Α' τεύχος, 2007). Πιο συγκεκριμένα οι μαθητές έπρεπε να συνεχίσουν, με βάση έξι εικόνες, την αρχή της: *Είναι ένα χειμωνιάτικο απόγευμα. Τα δυο αδέρφια περνούν από το πάρκο της γειτονιάς, καθώς επιστρέφουν στο σπίτι τους μετά το μάθημα των αγγλικών. Ξαφνικά…* Οι εικόνες δείχνουν δύο παιδιά που συναντούν στο πάρκο της γειτονιάς έναν τραυματισμένο σκύλο και τον μεταφέρουν στην κλινική μικρών ζώων. Αφού τον εξετάσει ο κτηνίατρος και περιποιηθεί τα τραύματά του, τον παίρνουν στο σπίτι τους. Τον περιποιούνται καθημερινά για έναν μήνα. Τελικά γίνεται καλά και τον πηγαίνουν βόλτα.

3.3 Αξιολόγηση – επεξεργασία

Πολλοί ερευνητές υποστηρίζουν ότι η αξιολόγηση πρέπει να γίνεται και με τη μέθοδο της γενικής εντύπωσης και της αναλυτικής διόρθωσης. Να τίθενται, δηλαδή, γενικά κριτήρια αξιολόγησης (πληρότητα περιεχομένου, καταλληλότητα κειμένου, αποτελεσματικότητα), αλλά να αξιολογούνται και επιμέρους παράμετροι (περιεχόμενο, οργάνωση, λεξιλόγιο, ύφος, σύνταξη, ορθογραφία-μορφολογία, καθαρότητα-ευαναγνωσία). Έτσι από τη μια δε χάνεται η ολική εικόνα του γραπτού και από την άλλη εξασφαλίζεται περισσότερη αξιοπιστία και λειτουργικοποιούνται οι παράμετροι αξιολόγησης του γραπτού (Ε.Π.Ε & ΔΒΜ., 2011). Συνδυάζοντας τις δύο μεθόδους, τα κείμενα των μαθητών/τριών αξιολογήθηκαν σφαιρικά με την απόδοση ενός ενιαίου βαθμού στο περιεχόμενο, βάσει τριών στοιχείων (γλωσσικό ύφος, γνησιότητα, συνάφεια). Στο γλωσσικό ύφος λαμβάνονταν υπόψη ο λεκτικός και εκφραστικός πλούτος, η κατάλληλη επιλογή των γραμματικών δομών, η ποικιλία στους εκφραστικούς τρόπους και η χρήση σχημάτων λόγου. Στη γνησιότητα αξιολογούνταν τα ενδιαφέροντα και απροσδόκητα στοιχεία των κειμένων, ενώ στη συνάφεια η συνοχή μεταξύ των επεισοδίων και των γεγονότων και η παράθεση των αναγκαίων πληροφοριών για την εξέλιξη της ιστορίας. Κάθε ένα από τα τρία ποιοτικά κριτήρια του περιεχομένου μπορούσε να πάρει βαθμό από 10 (ανώτερη βαθμολογία) έως 1 (κατώτερη βαθμολογία). Η βαθμολογία του περιεχομένου προέκυψε από τον μέσο όρο των τριών βαθμολογιών, ανώτερος βαθμός 10 μονάδες.

Για την αξιολόγηση της δομής του κειμένου ελέγχθηκε η διάρθρωση του κειμένου, η λογική ακολουθία σκέψεων, η συνοχή και η παραγραφοποίηση. Απομονώθηκαν επιμέρους χαρακτηριστικά των προτάσεων του κειμένου και αξιολογήθηκε το καθένα χωριστά (ύπαρξη ή μη θεματικής πρότασης παραγράφου, υποστηρικτικών προτάσεων, πρότασης-κατακλείδα, γραμματική ορθότητα προτάσεων, συνάφεια με το κείμενο). Σε κάθε παράγραφο υπολογίζονταν το Σύνολο Πιθανών Επιτυχιών/Σύνολο Επιτυχιών και με βάση το Σύνολο Πιθανών Επιτυχιών/Σύνολο Επιτυχιών όλων των παραγράφων υπολογίστηκε ο Δείκτης Δόμησης Κειμένου. Η βαθμολογία της δομής του κειμένου προέκυψε διαιρώντας τον Δείκτη Δόμησης Κειμένου (Σύνολο Πιθανών Επιτυχιών/Σύνολο Επιτυχιών Χ 100) με το 10, ανώτερος βαθμός 10 μονάδες.

Για την αξιολόγηση της παραγωγικότητας λήφθηκαν υπόψη ποσοτικά κριτήρια (αριθμός λέξεων, αριθμός προτάσεων, αριθμός λέξεων ανά πρόταση, αριθμός επεισοδίων, αριθμός γεγονότων). Σε επίπεδο λέξης ελέγχθηκαν οι ασαφείς λέξεις ή

λέξεις που παρουσιάζονταν με μεγάλη συχνότητα στα κείμενα. Σε επίπεδο πρότασης, ελέγχθηκε αν οι προτάσεις, απλές και σύνθετες, ήταν σαφείς και είχαν ολοκληρωμένο νόημα. Επίσης, υπολογίστηκε ο δείκτης συνθετότητας (Αριθμός Επεισοδίων/Αριθμός Προτάσεων). Από το άθροισμα της βαθμολογίας αυτών των κριτηρίων προέκυψε η βαθμολογία της παραγωγικότητας, ανώτερος βαθμός 10 μονάδες.

Για την αξιολόγηση της ορθογραφίας καταμετρήθηκαν τα λάθη (ορθογραφίας, στίξης, σύνταξης, ακριβολογίας) και προέκυψαν οι δείκτες: Ορθότητας (Αριθμός Λέξεων – Αριθμός Λαθών/Αριθμό Λέξεων Χ 100), Στίξης (Αριθμός Προτάσεων/Αριθμό Λαθών Στίξης), Σύνταξης (Αριθμός Προτάσεων/Αριθμό Λαθών Σύνταξης), Ακριβολογίας (Αριθμός Προτάσεων/Αριθμό Λαθών Ακριβολογίας). Για την τελική βαθμολογία στην ορθογραφία αθροίστηκαν οι δείκτες και το άθροισμά τους πολλαπλασιάστηκε με συγκεκριμένο αριθμό, ώστε να προκύψει ανώτερη βαθμολογία 10 μονάδες. Τα ορθογραφικά λάθη κατηγοριοποιήθηκαν σε: καταληκτικά, θεματικά, φωνολογικά, πεζά/κεφαλαία και τονισμού.

Για τον έλεγχο των συγκεκριμένων κριτηρίων επιλέχθηκαν οι κλείδες παραγράφου, περιεχομένου, παραγωγικότητας και ορθογραφίας των Κυριαζή και Σπαντιδάκη (2001 όπ. αναφ. στο Σπαντιδάκης 2011). Για τον καθορισμό του ανώτερου αριθμού των στοιχείων σε κάθε κλείδα ώστε να προκύψει ανώτερη βαθμολογία 10, αξιοποιήθηκαν οι επιδόσεις μαθητών/τριών τυπικού πληθυσμού σε προηγούμενες έρευνες (Ξάνθη, 2015; Xanthi, 2020). Η συνολική βαθμολογία σε κάθε δοκιμασία προέκυψε από το άθροισμα των βαθμολογιών στα τέσσερα κριτήρια (δομή, περιεχόμενο, παραγωγικότητα, ορθογραφία), μέγιστη γενική επίδοση 40. Για να εξασφαλιστεί η αξιοπιστία της βαθμολόγησης των κειμένων έγινε κωδικοποίηση των γραπτών, ώστε να μην είναι δυνατή η ταύτιση των κειμένων με τους μαθητές/τριες. Επίσης, η διόρθωση του ίδιου γραπτού πραγματοποιήθηκε από δύο βαθμολογητές, την ερευνήτρια και έναν εκπαιδευτικό που δε γνώριζε τους συμμετέχοντες. Η συμφωνία των δύο κριτών αρχικά ήταν μέτρια (74%), αλλά μετά την επίλυση των διαφωνιών αποδείχτηκε υψηλή (95%).

4. Αποτελέσματα

Όπως αναμενόταν, οι επιδόσεις των μαθητών/τριών συνολικά ήταν υψηλότερες στη Δοκιμασία1, τόσο σε γενική επίδοση όσο και στα τέσσερα κριτήρια αξιολόγησης (Πίνακας 3). Από τη σύγκριση με το στατιστικό κριτήριο t για εξαρτημένα δείγματα (paired samples t-test) προέκυψαν στατιστικά σημαντικές διαφορές στη γενική επίδοση $t\ (17)=2{,}704$, $p=0{,}015$ και στο περιεχόμενο $t\ (17)=4{,}212$, $p=0{,}001$. Και στις δύο δοκιμασίες η μεγαλύτερη τυπική απόκλιση παρατηρήθηκε στην ορθογραφία, ενώ η μικρότερη στη δομή των κειμένων. Γενικά, οι αποκλίσεις στις επιδόσεις μεταξύ των μαθητών/τριών ήταν μεγαλύτερες στη Δοκιμασία2.

Παρόλο που υπάρχουν διαφορές στις επιδόσεις, οι δυσκολίες στα τέσσερα κριτήρια αξιολόγησης ήταν παρόμοιες στις δύο δοκιμασίες (Σχήμα 1). Οι υψηλότερες επιδόσεις παρατηρήθηκαν στην παραγωγικότητα και τη δομή των κειμένων, ενώ οι χαμηλότερες στην ορθογραφία. Οι διαφορές στις επιδόσεις μεταξύ των κριτηρίων ήταν στατιστικά σημαντικές στην ορθογραφία συγκριτικά με την παραγωγικότητα ($p<0{,}001$) και τη δομή ($p<0{,}05$) στις δύο δοκιμασίες και στο περιεχόμενο συγκριτικά με τη δομή ($p=0{,}001$) και την παραγωγικότητα ($p=0{,}0001$) στη Δοκιμασία2. Από την ανάλυση των συσχετίσεων μεταξύ των κριτηρίων με τον δείκτη συνάφειας (spearman's rho) διαπιστώθηκε ότι στις δύο δοκιμασίες η ορθογραφία συσχετίζεται σημαντικά σε υψηλό επίπεδο με την παραγωγικότητα ($r=0{,}943$, $p=0{,}01$ και $r=0{,}856$, $p=0{,}01$ αντίστοιχα), ενώ στη Δοκιμασία2 συσχετίζεται σε υψηλό επίπεδο με το περιεχόμενο ($r=0{,}903$, $p=0{,}01$) και σε μέτριο με τη δομή ($r=0{,}636$, $p=0{,}01$). Το περιεχόμενο

συσχετίζεται σημαντικά με την παραγωγικότητα, σε υψηλό επίπεδο στη Δοκιμασία2 (r=0,784, p=0,01) και μέτριο στη Δοκιμασία1 (r=0,548, p=0,05), και τη δομή σε μέτριο επίπεδο στις δύο δοκιμασίες (r=0,633, p=0,01 και r=0,664, p=0,01 αντίστοιχα). Η δομή και η παραγωγικότητα δε συσχετίζονται σημαντικά σε καμία δοκιμασία (r=0,130, p=607 και r=0,375, p=126 αντίστοιχα). Αξιοσημείωτη είναι η αρνητική συσχέτιση της δομής με την ορθογραφία στη Δοκιμασία1, χωρίς όμως να είναι στατιστικά σημαντική (r=-0,169, p=503).

Περαιτέρω αναλύσεις σε επιμέρους κριτήρια της παραγωγικότητας και του περιεχομένου ενισχύουν την υπόθεσή μας ότι οι μαθητές/τριες θα γράψουν εκτενέστερα και ποιοτικότερα κείμενα στη Δοκιμασία1 (Πίνακας 4). Οι επιδόσεις τους σε όλα τα κριτήρια ήταν υψηλότερες και προέκυψαν στατιστικά σημαντικές διαφορές στον αριθμό των λέξεων, των επεισοδίων, των γεγονότων και τη γνησιότητα (p<0,001), καθώς και στον αριθμό των προτάσεων, τη συνάφεια και το γλωσσικό ύφος (p<0,05).

Για να συγκριθούν οι επιδόσεις των έξι ομάδων στις δύο δοκιμασίες και να ελεγχθεί η δεύτερη υπόθεσή μας, εφαρμόστηκε η μέθοδος της Πολυμεταβλητής Ανάλυσης της διακύμανσης (ANOVA) με ανεξάρτητη μεταβλητή την ομάδα μαθητών/τριών (6) ως παράγοντας μεταξύ των συμμετεχόντων, και εξαρτημένες μεταβλητές τις συνολικές τους επιδόσεις στις δοκιμασίες (2) και σε κάθε κριτήριο αξιολόγησης (8) ως ενδοϋποκειμενικός παράγοντας. Η επίδραση του είδους της δυσκολίας των μαθητών/τριών δε βρέθηκε στατιστικά σημαντική (Wilk's lambda=0,003, F(1,17)=1,292, p=0,267, n^2=0,70). Αναδείχτηκε μόνο μία στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των ομάδων στο κριτήριο της δομής των κειμένων στη Δοκιμασία2 F(1,17)=3,12, p=0,049, n^2=0,57. Στις περισσότερες ομάδες και στα περισσότερα κριτήρια αξιολόγησης επιβεβαιώνεται η υπόθεσή μας ότι οι επιδόσεις θα είναι υψηλότερες στη Δοκιμασία1 (Πίνακας 5 και 6). Όμως παρατηρήθηκε διαφοροποίηση, με καλύτερη επίδοση στη Δοκιμασία2, στους μαθητές/τριες με ΔΕΠ-Υ (γενική επίδοση, δομή κειμένου, ορθογραφία) και στη μαθήτρια με Γνωστικά Ελλείμματα, Μνημονικές και Μαθησιακές Δυσκολίες (γενική επίδοση, παραγωγικότητα).

Στη Δοκιμασία1, αν και δεν αναδείχτηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των ομάδων σε κανένα κριτήριο, ωστόσο διαφαίνονται διαφοροποιήσεις στις επιδόσεις (Πίνακας 5). Οι μαθητές με σύνθετες δυσκολίες, όπως η μαθήτρια με Γνωστικά Ελλείμματα, Μνημονικές και Μαθησιακές Δυσκολίες και ο μαθητής με Σύνθετες Γνωστικές, Συναισθηματικές και Κοινωνικές Δυσκολίες, σημείωσαν τις χαμηλότερες επιδόσεις. Ο μαθητής με Αναπτυξιακές Δυσκολίες Λόγου και Αναπτυξιακές Δυσκολίες Κινητικού Συντονισμού σημείωσε χαμηλή επίδοση κυρίως στη δομή του κειμένου και την ορθογραφία. Οι άλλες τρεις ομάδες σημείωσαν υψηλές επιδόσεις με μικρές διαφοροποιήσεις από κριτήριο σε κριτήριο. Οι μαθητές/τριες με Ειδικές Δυσκολίες Μάθησης και Αυτισμό Υψηλής Λειτουργικότητας σημείωσαν χαμηλότερες επιδόσεις στο περιεχόμενο. Οι μαθητές/τριες με Ειδικές Δυσκολίες Μάθησης σημείωσαν χαμηλή επίδοση και στη δομή του κειμένου, ενώ οι άλλες δύο ομάδες στην ορθογραφία.

Στη Δοκιμασία2 τις χαμηλότερες επιδόσεις σε γενική επίδοση και στα τέσσερα κριτήρια αξιολόγησης σημείωσαν οι μαθητές/τρια με τις σύνθετες δυσκολίες, συμπεριλαμβανομένου και του μαθητή με Αναπτυξιακές Δυσκολίες Λόγου και Αναπτυξιακές Δυσκολίες Κινητικού Συντονισμού, ενώ τις υψηλότερες οι μαθητές/τριες με ΔΕΠ-Υ (Πίνακας 6). Οι επιδόσεις των άλλων δύο ομάδων ήταν σχετικά χαμηλότερες σε όλα τα κριτήρια. Οι μαθητές με Αυτισμό Υψηλής Λειτουργικότητας σημείωσαν υψηλότερες επιδόσεις στη δομή του κειμένου, την ορθογραφία και συνολικά, ενώ οι μαθητές/τριες με Ειδικές Δυσκολίες Μάθησης στο

περιεχόμενο και την παραγωγικότητα. Η διαφορά της επίδοσης της ομάδας με ΔΕΠ-Υ ήταν στατιστικά σημαντική στη δομή του κειμένου με όλες τις ομάδες, εκτός από την ομάδα Αυτισμού Υψηλής Λειτουργικότητας ($p<0,05$) και στην ορθογραφία με τους δύο μαθητές με σύνθετες δυσκολίες ($p<0,05$).

Από τη διερεύνηση του παράγοντα της διγλωσσίας, ενός μαθητή με Ειδικές Δυσκολίες Μάθησης και μιας μαθήτριας με ΔΕΠ-Υ, δε διαπιστώθηκε στατιστικά σημαντική επίδραση ούτε συγκριτικά με το συνολικό δείγμα (Wilk's lambda=0,264, $F(1,17)=1,956$, $p=0,193$, $n^2=0,74$) ούτε με την αντίστοιχη ομάδα του καθενός [Ειδικές Δυσκολίες Μάθησης: Wilk's lambda=0,007, $F(1,5)=34,487$, $p=0,127$, $n^2=0,99$ - ΔΕΠ-Υ: Wilk's lambda=0,703, $F(1,3)=0,211$, $p=0,839$, $n^2=0,30$]. Η μαθήτρια σημείωσε υψηλότερες επιδόσεις, συγκριτικά με την ομάδα της, σε όλα τα κριτήρια, εκτός από τη δομή του κειμένου στις δύο δοκιμασίες. Η διαφορά της επίδοσης στην παραγωγικότητα της Δοκιμασίας1 αναδείχτηκε στατιστικά σημαντική $F(1,4)=90,982$, $p=0,011$, $n^2=0,98$. Αντίθετα ο μαθητής σημείωσε πολύ χαμηλότερες επιδόσεις σε όλα τα κριτήρια, συγκριτικά με την ομάδα του, εκτός από τη δομή του κειμένου στη Δοκιμασία2. Οι διαφορές ήταν στατιστικά σημαντικές στη γενική επίδοση και το περιεχόμενο της Δοκιμασίας1 και στη δομή του κειμένου και την παραγωγικότητα της Δοκιμασίας2 ($p<0,05$).

Σχεδόν σε όλα τα κριτήρια της παραγωγικότητας και του περιεχομένου όλες οι ομάδες σημείωσαν καλύτερες επιδόσεις στη Δοκιμασία1 (Πίνακας 7). Στη Δοκιμασία2 οι μαθητές/τριες με ΔΕΠ-Υ έγραψαν περισσότερες προτάσεις, ενώ οι μαθητές με Αυτισμό Υψηλής Λειτουργικότητας και η μαθήτρια με Γνωστικά Ελλείμματα, Μνημονικές και Μαθησιακές Δυσκολίες έγραψαν μεγαλύτερες προτάσεις. Και ο δείκτης συνθετότητας των περισσότερων ομάδων, εκτός από τους μαθητές/τριες με ΔΕΠ-Υ και Αυτισμό Υψηλής Λειτουργικότητας, είναι μεγαλύτερος. Στα ποσοτικά κριτήρια της παραγωγικότητας (αριθμός λέξεων, προτάσεων, επεισοδίων, γεγονότων) τις χαμηλότερες επιδόσεις σημείωσαν οι μαθητές/τρια με σύνθετες δυσκολίες και ειδικά, η μαθήτρια με Γνωστικά Ελλείμματα, Μνημονικές και Μαθησιακές Δυσκολίες και ο μαθητής με Σύνθετες Γνωστικές, Συναισθηματικές και Κοινωνικές Δυσκολίες. Οι άλλες τρεις ομάδες σημείωσαν υψηλές επιδόσεις και ειδικά οι μαθητές/τριες με Ειδικές Δυσκολίες Μάθησης. Οι διαφορές ήταν στατιστικά σημαντικές στον αριθμό των επεισοδίων και των γεγονότων ($p<0,05$) και στον δείκτη συνθετότητας (Δοκιμασία1: $p<0,05$, Δοκιμασία2: $p<0,001$). Τις λιγότερες λέξεις ανά πρόταση στη Δοκιμασία1 έγραψε η μαθήτρια με Γνωστικά Ελλείμματα, Μνημονικές και Μαθησιακές Δυσκολίες, ενώ στη Δοκιμασία2 ο μαθητής με Αναπτυξιακές Δυσκολίες Λόγου και Αναπτυξιακές Δυσκολίες Κινητικού Συντονισμού και οι μαθητές/τριες με ΔΕΠ-Υ. Οι διαφορές ήταν στατιστικά σημαντικές μόνο στη Δοκιμασία2 ($p<0,05$). Στα ποιοτικά κριτήρια του περιεχομένου οι μαθητές/τριες με ΔΕΠ-Υ σημείωσαν υψηλές επιδόσεις και στις δύο δοκιμασίες, ενώ οι μαθητές με Αυτισμό Υψηλής Λειτουργικότητας μόνο στη Δοκιμασία1 με μεγάλη διαφορά από τις επιδόσεις τους στη Δοκιμασία2. Παρόμοιες επιδόσεις παρατηρήθηκαν και στους μαθητές/τριες με Ειδικές Δυσκολίες Μάθησης και τον μαθητή με Αναπτυξιακές Δυσκολίες Λόγου και Αναπτυξιακές Δυσκολίες Κινητικού Συντονισμού στη γνησιότητα και τη συνάφεια. Οι διαφορές μεταξύ των ομάδων ήταν στατιστικά σημαντικές μόνο στη Δοκιμασία1 και στα τρία κριτήρια ($p<0,05$).

Από την ανάλυση των επιμέρους κριτηρίων της ορθογραφίας διαπιστώθηκε ότι όλες οι ομάδες έκαναν περισσότερα λάθη στη Δοκιμασία1 (Πίνακας 8). Τα περισσότερα λάθη και στις δύο δοκιμασίες τα σημείωσαν οι μαθητές/τριες με Ειδικές Δυσκολίες Μάθησης, ενώ τα λιγότερα οι μαθητές με Αυτισμό Υψηλής Λειτουργικότητας με στατιστικά σημαντική διαφορά ($p<0,05$). Τα λάθη των

μαθητών/τριών με ΔΕΠ-Υ ήταν σχετικά λίγα και στις δύο δοκιμασίες με στατιστικά σημαντική διαφορά ($p<0,05$). Παρόμοια είναι τα ευρήματα και για τα λάθη ορθογραφίας και στίξης, ενώ τα λάθη σύνταξης και ακριβολογίας ήταν πολύ λίγα σε όλες τις ομάδες. Από την ανάλυση του είδους των ορθογραφικών λαθών διαπιστώθηκε ότι τα περισσότερα λάθη όλων των ομάδων στις δύο δοκιμασίες ήταν θεματικά, με σχετικά μεγάλη διαφορά από τα καταληκτικά. Μόνο ο μαθητής με Αναπτυξιακές Δυσκολίες Λόγου και Αναπτυξιακές Δυσκολίες Κινητικού Συντονισμού έκανε τον ίδιο αριθμό θεματικών και καταληκτικών λαθών στη Δοκιμασία2. Οι μαθητές/τριες με Ειδικές Δυσκολίες Μάθησης έκαναν τα περισσότερα λάθη, καταληκτικά και θεματικά, και στις δύο δοκιμασίες με στατιστικά σημαντική διαφορά συγκριτικά με τους μαθητές/τριες με ΔΕΠ-Υ και Αυτισμό Υψηλής Λειτουργικότητας ($p<0,05$). Τα φωνολογικά λάθη ήταν σχετικά λίγα σε όλες τις ομάδες, εκτός από τους μαθητές/τρια με σύνθετες δυσκολίες, ενώ τα λάθη στη χρήση πεζών-κεφαλαίων ήταν ελάχιστα στις περισσότερες ομάδες. Όλες οι ομάδες έκαναν σημαντικά λάθη τονισμού με τους μαθητές με Αυτισμό Υψηλής Λειτουργικότητας να σημειώνουν τα λιγότερα.

5. Συζήτηση - συμπεράσματα

Τόσο από τη γενική εντύπωση όσο και από την αναλυτική αξιολόγηση των κειμένων των μαθητών/τριών με βάση το είδος της δυσκολίας, διαφαίνεται ότι οι δοκιμασίες ήταν εύχρηστες και μπορούσαν να εκτελεστούν ικανοποιητικά από όλες τις ομάδες που συμμετείχαν στην έρευνα. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα, η πρώτη ερευνητική υπόθεση επιβεβαιώνεται στο σύνολο των μαθητών/τριών αλλά και στις περισσότερες ομάδες. Τόσο σε γενική επίδοση όσο και στα τέσσερα κριτήρια αξιολόγησης των κειμένων, παρατηρήθηκαν καλύτερες επιδόσεις στην πρώτη δοκιμασία, με την καθοδήγηση της τεχνικής ημιτελών και ανακατεμένων φράσεων. Η διαφοροποίηση μεταξύ των επιδόσεων στο συνολικό δείγμα της μελέτης είναι μεγαλύτερη και στατιστικά σημαντική στη γενική επίδοση και στα ποιοτικά κριτήρια του περιεχομένου, ειδικά στη γνησιότητα. Και από τις επιμέρους αναλύσεις σε ποσοτικά κριτήρια της παραγωγικότητας διαφαίνονται καλύτερες επιδόσεις των περισσότερων ομάδων στη συγγραφή κειμένων με τη βοήθεια ημιτελών και ανακατεμένων φράσεων. Οι μεγαλύτερες διαφοροποιήσεις με στατιστικά σημαντική διαφορά αφορούσαν τον αριθμό των λέξεων, των προτάσεων, των επεισοδίων και των γεγονότων. Σε συμφωνία με προηγούμενη έρευνα, διαπιστώνεται ότι τα κείμενα των μαθητών/τριών με την καθοδήγηση της τεχνικής ημιτελών και ανακατεμένων φράσεων ήταν εκτενέστερα και ποιοτικότερα (Ξάνθη, 2015). Οι μαθητές/τριες αξιοποιώντας τη συγκεκριμένη τεχνική έγραψαν μεγαλύτερο αριθμό λέξεων και προτάσεων. Αναγνώρισαν καλύτερα τα δομικά στοιχεία του αφηγηματικού λόγου και αναφέρθηκαν σε περισσότερα επεισόδια και γεγονότα, χρησιμοποιώντας περισσότερο κατάλληλες γλωσσικές και γραμματικές δομές. Τα κείμενά τους περιείχαν περισσότερο ενδιαφέροντα και απροσδόκητα στοιχεία και υπήρχε μεγαλύτερη συνοχή μεταξύ των επεισοδίων και των γεγονότων. Η τεχνική των εικόνων βοήθησε περισσότερο τους μαθητές/τριες με ΔΕΠ-Υ να δομήσουν καλύτερα τα κείμενά τους. Επίσης, παρουσίασαν καλύτερη ορθογραφική επίδοση. Η συγκεκριμένη τεχνική βοήθησε και τη μαθήτρια με Γνωστικά Ελλείμματα, Μνημονικές και Μαθησιακές Δυσκολίες να γράψει εκτενέστερο κείμενο με περισσότερα επεισόδια και γεγονότα. Συνολικά, το μήκος των προτάσεων και ο δείκτης συνθετότητας του κειμένου δε φαίνεται να διαφοροποιούνται ιδιαίτερα μεταξύ των δύο δοκιμασιών. Παρόμοια με τα ευρήματα προηγούμενης έρευνας (Ξάνθη, 2015), οι υψηλότερες επιδόσεις παρατηρήθηκαν στη δεύτερη δοκιμασία. Διαφαίνεται ότι η χρήση εικόνων ενεργοποίησε

αποτελεσματικότερα τον αυθόρμητο λόγο και έδωσε αφορμή για δημιουργία μεγαλύτερων προτάσεων με σχετικά περισσότερες λέξεις.

Ανεξάρτητα από το είδος της δοκιμασίας, διαφαίνονται μεγαλύτερες διαφοροποιήσεις επίδοσης στην ορθογραφία και μικρότερες στη δομή των κειμένων. Φαίνεται ότι η ικανότητα για ορθογραφημένη γραφή, με γραμματική και συντακτική ακρίβεια, καθώς και οι δεξιότητες οργάνωσης, λογικής ακολουθίας και παράθεσης επεισοδίων και γεγονότων, μορφοσύνταξης και παραγραφοποίησης σχετίζονται καθαρά με τις γλωσσικές και μεταγλωσσικές γνώσεις των μαθητών/τριών, τη φωνολογική, μορφοσυντακτική και σημασιολογική τους επίγνωση, τις γνωστικές τους λειτουργίες (νοημοσύνη, αντίληψη, μνήμη) και τις μεταγνωστικές τους ικανότητες (έλεγχος και επιλογή στρατηγικών) (Μουζάκη & Πρωτόπαπας, 2010; Σπαντιδάκης, 2011), οι οποίες διαφέρουν σημαντικά μεταξύ των μαθητών/τριών της μελέτης και βρίσκονται σε διαφορετικά επίπεδα ανάπτυξης. Όμως, η έκταση και η ποιότητα των κειμένων φαίνεται να διαφοροποιείται ανάλογα με το είδος της δοκιμασίας. Κάποιοι μαθητές/τριες βοηθήθηκαν περισσότερο από τις φράσεις και έγραψαν εκτενέστερα κείμενα με περισσότερα επεισόδια και γεγονότα, ενώ άλλοι βοηθήθηκαν από τις εικόνες και έγραψαν ποιοτικότερα κείμενα. Οι μεγαλύτερες δυσκολίες παρατηρήθηκαν κυρίως στην ορθογραφία και σε ποιοτικά κριτήρια περιεχομένου, ενώ οι μικρότερες στην παραγωγικότητα και τη δομή των κειμένων. Από την ανάλυση των συσχετίσεων μεταξύ των τεσσάρων κριτηρίων αναδεικνύεται ότι η ορθογραφική επίδοση σχετίζεται άμεσα με κριτήρια παραγωγικότητας, όπως ο αριθμός λέξεων και προτάσεων. Η συσχέτιση της ορθογραφίας με το περιεχόμενο και τη δομή των κειμένων, καταδεικνύει πως προβλήματα μορφοσύνταξης και παραγραφοποίησης, εκφραστικές δυσκολίες, αλλά και δυσκολίες κατάλληλης επιλογής γραμματικών δομών οδηγούν σε περισσότερα λάθη, επηρεάζοντας την ορθογραφική επίδοση των μαθητών/τριών. Προφανής είναι και η συσχέτιση του περιεχομένου με την παραγωγικότητα και τη δομή. Συνήθως, τα εκτενέστερα κείμενα περιλαμβάνουν πλουσιότερο λεξιλόγιο, περισσότερες και μεγαλύτερες προτάσεις και περισσότερα επεισόδια και γεγονότα. Έτσι είναι καλύτερο και το περιεχόμενο των κειμένων σε γλωσσικό ύφος, συνάφεια και γνησιότητα. Προφανώς, η καλύτερη δομή των προτάσεων, γραμματικά και συντακτικά, η ολοκληρωμένη σύνθεσή τους σε παραγράφους και η συνεκτικότητά τους βελτιώνουν σημαντικά και την πληρότητα του περιεχομένου των κειμένων. Η δομή των προτάσεων και των παραγράφων και η συνεκτικότητά τους δε φαίνεται να συνδέονται άμεσα με κριτήρια παραγωγικότητας, όπως ο αυξανόμενος αριθμός λέξεων και προτάσεων, ο αριθμός των επεισοδίων και των γεγονότων.

Αν και δε βρέθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά ως προς το είδος της δυσκολίας, ωστόσο επιμέρους αναλύσεις αναδεικνύουν διαφοροποιήσεις μεταξύ των ομάδων. Τις περισσότερες δυσκολίες φαίνεται να συναντούν οι μαθητές/τρια με σύνθετες δυσκολίες και στις δύο δοκιμασίες, σχεδόν σε όλα τα κριτήρια. Με μικρές διαφοροποιήσεις και στους τρεις διαφαίνονται μεγάλες δυσκολίες στη δόμηση και τη συνεκτικότητα των προτάσεων και των παραγράφων, στο να εκφραστούν με το κατάλληλο λεξιλόγιο, στην ορθογραφία, στη σύνταξη, στη χρήση σημείων στίξης και στον τονισμό. Η επίδραση του είδους της δοκιμασίας ήταν διαφορετική στον καθέναν. Οι ημιτελείς και ανακατεμένες φράσεις βοήθησαν περισσότερο τον μαθητή με Αναπτυξιακές Δυσκολίες Λόγου και Αναπτυξιακές Δυσκολίες Κινητικού Συντονισμού να παράγει εκτενέστερο και ποιοτικότερο κείμενο. Αντίθετα, η μαθήτρια με Γνωστικά Ελλείμματα, Μνημονικές και Μαθησιακές Δυσκολίες έγραψε εκτενέστερο κείμενο με τη βοήθεια των εικόνων. Όμως, ο μαθητής με Σύνθετες Γνωστικές, Συναισθηματικές και Κοινωνικές Δυσκολίες δε βοηθήθηκε ιδιαίτερα ούτε από τις φράσεις ούτε από τις εικόνες και παρουσίασε σημαντικές δυσκολίες εκφραστικής ικανότητας, ιδιαίτερα στο

κείμενο με τη βοήθεια των εικόνων που ήταν υποδεέστερο σε όλα τα κριτήρια. Στους συγκεκριμένους μαθητές/τρια διαφαίνονται δυσκολίες και ελλείμματα παιδιών με Αναπτυξιακή Γλωσσική Διαταραχή στην παραγωγή γραπτού λόγου (Γιαννετοπούλου, 2011; Ebbels et al., 2017; Gillam et al., 2018), καθώς και ελλείμματα σε γνωστικές λειτουργίες παιδιών με Αναπτυξιακή Διαταραχή Κινητικού Συντονισμού (Asonitou et al., 2010; Sadeghi et al., 2013).

Οι άλλες τρεις ομάδες επέδειξαν πολύ καλύτερη συγγραφική ικανότητα και στις δύο δοκιμασίες με μικρές διαφοροποιήσεις. Σε όλα τα κριτήρια των κειμένων οι επιδόσεις τους ήταν υψηλότερες με την καθοδήγηση των ημιτελών και ανακατεμένων φράσεων, με εξαίρεση την ομάδα με ΔΕΠ-Υ, η οποία επέδειξε καλύτερες επιδόσεις με τη βοήθεια των εικόνων σε δομικά στοιχεία του κειμένου και την ορθογραφία. Με βάση τα ευρήματα της μελέτης διαφαίνεται ότι οι συγκεκριμένοι μαθητές με Αυτισμό Υψηλής Λειτουργικότητας βρίσκονται σε ικανοποιητικό επίπεδο παραγωγής γραπτού λόγου, με επαρκές λεξιλόγιο και ιδιαίτερη γραμματική. Σε συμφωνία με ερευνητικά δεδομένα, διαπιστώνονται μικρά ελλείμματα στον μορφοσυντακτικό τομέα και τον αφηγηματικό λόγο (Durrleman et al., 2015), αλλά υψηλή ορθογραφική ικανότητα (Nelson, 2013). Τα λάθη γραμματικής, στίξης, τονισμού, ορθογραφίας και κεφαλαίων είναι λίγα και δεν παρουσιάζουν ιδιαίτερες δυσκολίες ως προς τη συνοχή (Brown et al., 2014). Από τις επιδόσεις τους στα κριτήρια της δομής, της παραγωγικότητας και του περιεχομένου, ειδικά στη δεύτερη δοκιμασία, αναδεικνύονται δυσκολίες στη σύνταξη προτάσεων και στην παραγωγή μακροσκελών γραπτών κειμένων (Smith, 2012b). Δε φαίνεται, όμως, να παράγουν προτάσεις με χαμηλή συντακτική πολυπλοκότητα. Στη δεύτερη δοκιμασία έγραψαν μεγαλύτερες προτάσεις συγκριτικά με τις άλλες δύο ομάδες. Όμως τα κείμενά τους, ειδικά στη δεύτερη δοκιμασία, έχουν μικρότερη έκταση, είναι φτωχότερα σε οργάνωση και σε συμφωνία με την έρευνα των Dockrell και συναδέλφων (2014) λιγότερο ποιοτικά. Η ομάδα με ΔΕΠ-Υ δεν παρουσιάζει ιδιαίτερα ελλείμματα κατά τη συγγραφή ενός κειμένου (Παπαηλιού, 2012). Διαφαίνονται μικρές δυσκολίες, σχετικά μειωμένη ορθογραφική ικανότητα, σύνθεση προτάσεων περιορισμένου μήκους εκφωνήματος και ακατάστατη, ανομοιόμορφη και δυσανάγνωστη γραφή (Σκαλούμπακας, 2010). Όμως, δεν αναδεικνύεται χαμηλή παραγωγικότητα ούτε ελλιπής και μη συνεκτική δομή. Οι επιδόσεις και στα δύο κριτήρια ήταν υψηλότερες στις δύο δοκιμασίες συγκριτικά με τις άλλες ομάδες. Τέλος, σε συμφωνία με πληθώρα ερευνητικών δεδομένων, το μικρό μας δείγμα με Ειδικές Δυσκολίες Μάθησης παρουσιάζει φτωχή προτασιακή συντακτική δομή, ιδιαίτερα προβλήματα στην ορθογραφία, στη χρήση σημείων στίξης και τον τονισμό, και δυσκολίες στη σύνθεση παραγράφων με σωστές προτάσεις γραμματικά και συντακτικά (Schiff & Saiegh-Haddad, 2016; Σπαντιδάκης, 2011). Επιπλέον, διαπιστώνονται περισσότερες δυσκολίες σε βασικά επίπεδα γραφής, όπως ορθογραφία, γραμματική και σύνταξη συγκριτικά με τους μαθητές με Αυτισμό Υψηλής Λειτουργικότητας (Graham et al., 2016), αλλά και με τους μαθητές/τριες με ΔΕΠ-Υ (Παπαηλιού, 2012).

Κλείνοντας, θεωρούμε ότι τα συγκεκριμένα ευρήματα, συσχετίζοντάς τα με ευρήματα άλλων ερευνών, προσθέτουν χρήσιμες πληροφορίες σχετικά με τον γραπτό λόγο μαθητών/τριών των τελευταίων τάξεων του Δημοτικού με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες. Μπορεί να έχουν σημαντική εφαρμογή στην ερευνητική, εκπαιδευτική και κλινική πράξη. Από την παρουσίασή τους αναδεικνύονται ερωτήματα σχετικά με την αξιολόγηση της γραπτής έκφρασης διαφορετικών ομάδων μαθητών/τριών με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες στις τελευταίες τάξεις Δημοτικού. Επιπλέον, διαφαίνεται η σημαντικότητα της αξιολόγησης επιμέρους κριτηρίων των γραπτών κειμένων, ώστε να εντοπίζονται οι περιορισμένες δεξιότητες σε συγκεκριμένες περιοχές του γραπτού λόγου. Αναδεικνύονται όμως και περιορισμοί, οι οποίοι καλό είναι να διερευνηθούν σε

μελλοντικές μελέτες. Πρώτον, οι ομάδες τόσο με βάση ο είδος της δυσκολίας όσο και ηλικιακά είχαν πολύ μικρό αριθμό συμμετεχόντων και δεν ήταν εξισωμένες σε αριθμό, με αποτέλεσμα να μην είναι γενικεύσιμα τα ευρήματά μας. Ιδιαίτερα η ανομοιογένεια των μαθητών/τριών με σύνθετες δυσκολίες, αλλά και η διαφοροποίηση του είδους των δυσκολιών και της συνοσηρότητας βάσει των διαγνώσεων και των φορέων διάγνωσης μεταξύ των συμμετεχόντων, δημιουργεί αρκετούς περιορισμούς στη γενίκευση των ευρημάτων μας για τους συγκεκριμένους πληθυσμούς. Δεύτερον, ο σχεδιασμός της μελέτης μας δεν μας επέτρεψε να διερευνήσουμε την επίδραση γενικών ικανοτήτων, όπως της νοημοσύνης, της μνήμης, της αντίληψης και της προσοχής στην εκφραστική ικανότητα των μαθητών/τριών. Τρίτον, όσον αφορά τον παράγοντα της διγλωσσίας, θα ήταν παράτολμο να καταλήξουμε σε κάποια συμπεράσματα, αφενός γιατί είναι μόνο δύο συμμετέχοντες και αφετέρου γιατί διαφέρουν ηλικιακά και παρουσιάζουν διαφορετικό είδος δυσκολίας. Παρά τους οποιουσδήποτε περιορισμούς, τα δεδομένα που παρουσιάστηκαν αναδεικνύουν ότι η γραπτή έκφραση των μαθητών/τριών με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες των τελευταίων τάξεων Δημοτικού εξαρτάται σε σημαντικό βαθμό από περιορισμούς και ελλείμματα σε γλωσσικές δεξιότητες και γνωστικούς μηχανισμούς. Προκειμένου να εξαχθούν ασφαλέστερα και πιο διευρυμένα συμπεράσματα προτείνονται και άλλες μελέτες με μεγαλύτερο αριθμό συμμετεχόντων ανά είδος δυσκολίας και ηλικιακή ομάδα. Επιπλέον, η διερεύνηση της επίδρασης γενικών ικανοτήτων, όπως η νοημοσύνη, η μνήμη, η αντίληψη και η προσοχή, θα οδηγούσε σε περισσότερο ασφαλή δεδομένα, τόσο για την εκφραστική ικανότητα των μαθητών/τριών όσο και για τις επιμέρους δεξιότητες που την επηρεάζουν.

Βιβλιογραφία

Asonitou, K., Koutsouki, D., & Charitou, S. (2010). Motor skills and cognitive abilities as a precursor of academic performance in children with and without DCD. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 5, 1702-1707.

Brown, H. M., Johnson, A. M., Smyth, R. E., & Oram Cardy, J. (2014). Exploring the persuasive writing skills of students with high-functioning autism spectrum disorder. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 8(11), 1482–1499. http://doi.org/10.1016/j.rasd.2014.07.017

Γεωργουσοπούλου, Χ. Ι. (2020). Παραγωγή ρημάτων εναλλασσόμενης μεταβατικότητας από παιδιά με Αναπτυξιακή Γλωσσική Διαταραχή και Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος. Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία. Θεσσαλονίκη. Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα Σπουδών «ΕΠΙΣΤΗΜΕΣ ΤΩΝ ΔΙΑΤΑΡΑΧΩΝ ΤΗΣ ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑΣ» του Τμήματος Εκπαιδευτικής και Κοινωνικής Πολιτικής του Πανεπιστημίου Μακεδονίας.

Γιαννετοπούλου, Α. (2011). *Διαγνωστική προβληματική των διαταραχών λόγου, ομιλίας, επικοινωνίας.* Εθνικό Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών.

Dockrell, J. E., Ricketts, J., Charman, T., & Lindsay, G. (2014). Exploring writing in products in students with language impairments and autism spectrum disorders. *Learning and Instruction*, 32, 81-90. https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2014.01.008

Durrleman, S., Hippolyte, L., Zufferey, S., Iglesias, K., & Hadjikhani, N. (2015). Complex syntax in autism spectrum disorders: a study of relative clauses. *International journal of language & communication disorders*, 50(2), 260-267.

Fauzan, A. (2014). Increasing students' writing skills by utilizing blogs. *Linquistics, Literature and English Teaching Journal*, 4(1), 1-14.

Ebbels, S. H., Wright, L., Brockbank, S., Godfrey, C., Harris, C., Leniston, H., Neary, K., Nicoll, H., Nicoll, L., Scott, J., & H., Marić, N. (2017). Effectiveness of speech and language therapy for older children with (developmental) language disorder. *International Journal of Language & Communication Disorders*, 52(4), 528–539. doi:10.1111/1460-6984.12297

Ε.Π.Ε, & ΔΒΜ. (2011). *Πρόγραμμα Σπουδών για τη Διδασκαλία της Νεοελληνικής Γλώσσας στην Υποχρεωτική Εκπαίδευση (Δημοτικό & Γυμνάσιο) – Οδηγός για τον εκπαιδευτικό*. Αθήνα: ΕΣΠΑ 2007-13/Επιχειρησιακό Πρόγραμμα Εκπαίδευση και Δια Βίου Μάθηση\Αναλυτικά Προγράμματα 1-2-3 «ΝΕΟ ΣΧΟΛΕΙΟ (Σχολείο 21ου αιώνα)-Νέο Πρόγραμμα Σπουδών, Οριζόντια Πράξη» MIS: 295450. http://www.t.ly/LgHJ

Frith, U. (2009). *Αυτισμός* (7η έκδ.) (μτφρ.: Γ. Καλομοίρης). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Gillam, S. L., Olszewski, A., Squires, K., Wolfe, K., Slocum, T., & Gillam, R. B. (2018). Improving narrative production in children with language disorders: An early-stage efficacy study of a narrative intervention program. *Language, speech, and hearing services in schools*, 49(2), 197-212.
Graham, S., Collins, A. A., & Rigby-Wills, H. (2016). Writing characteristics of students with learning disabilities and typically achieving peers: A meta-analysis. *Exceptional Children*, 83(2), 199-218. doi: 10.1177/0014402916664070
Ien, L. K., Yunus, M. M., & Embi, M. A. (2017). Build Me Up: Overcoming Writing Problems among Pupils in a Rural Primary School in Belaga, Sarawak, Malaysia. *Jurnal Pendidikan Humaniora*, 5, 1-7. https://doi.org/10.17977/um030v5i12017p001
Καραπέτσας, Α. Β., & Καλλιαρά, Μ. Γ. (2016). Αναπτυξιακή Διαταραχή Συντονισμού Κίνησης. *Εγκέφαλος,* 53, 48-51.
Kent, S. C., & Wanzek, J. (2015). The relationship between component skills and writing quality and production across developmental levels: A meta-analysis of the last 25 years. *Review of Educational Research*, 20(10), 1–32. doi: 10.3102/0034654315619491
Lingam, R., Golding, J., Jongmans, M. J., Hunt, L. P., Ellis, M., & Emond, A. (2010). The association between developmental coordination disorder and other developmental traits. *Pediatrics*, 126(5), 1109-1118.
McGregor, K. K., Oleson, J., Bahnsen, A., & Duff, D. (2013). Children with developmental language impairment have vocabulary deficits characterized by limited breadth and depth. *International Journal of Language & Communication Disorders*, 48(3), 307-319.
Μουζάκη, Α., & Πρωτόπαπας, Α. (Επιμ.) (2010). *Ορθογραφία: Μάθηση και διαταραχές.* Αθήνα: Gutenberg.
Nelson, L. (2013). *Target ladders: Autistic Spectrum (Differentiating for inclusion)*. Cheshire (UK): LDA.
Ξάνθη, Σ. (2015). Συγκριτική μελέτη παραγωγής γραπτών αφηγήσεων μέσω τεχνικών υψηλής καθοδήγησης σε μαθητές Δ΄- ΣΤ΄ δημοτικού. *Διάλογοι! Θεωρία και Πράξη στις Επιστήμες της Αγωγής και Εκπαίδευσης*, 1, 104-124. https://doi.10.12681/dial.1
Osman, D. M., Shohdi, S., & Aziz, A. A. (2011). Pragmatic difficulties in children with specific language impairment. *International Journal of Pediatric Otorhinolaryngology, 75*, 171–176. doi:10.1016/j.ijporl.2010.10.028
Παπαηλιού, Χ. Φ. (2012). Η γλωσσική ανάπτυξη των παιδιών με ΔΕΠ-Υ. Στο Ε. Κάκουρος & Κ. Μανιαδάκη (επιμ.), *Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής Υπερκινητικότητα: Θεωρητικές προσεγγίσεις και θεραπευτική αντιμετώπιση*. Αθήνα: Gutenberg.
Sadeghi, H., Abolghasemi, A., & Hajloo, N. (2013). Comparison of cognitive failures and academic performance among students with and without developmental coordination disorder. *International Journal of Psychology and Behavioral Research*, 2(2), 79-85.
Schiff, R., & Saiegh-Haddad, E. (2016).When diglossia meets dyslexia: The effect of diglossia on voweled and unvoweled word reading among native Arabic-speaking dyslexic children. *Reading and Writing*, 30(5), 1089-1113.
Σκαλούμπακας, Χ. (2010). Μαθησιακές Δυσκολίες. Στο Π. Περβανίδου & Γ. Π. Χρούσο, *Θέματα Αναπτυξιακής Συμπεριφορικής Παιδιατρικής*. Εκδόσεις: Πασχαλίδης.
Smith, T. (2012b). Individualizing the general education curriculum. In T. Smith (Ed), *Making inclusion work for students with Autism Spectrum Disorders: An evidence-based guide* (pp. 166-197). New York: Guildford Press.
Σπαντιδάκης, Ι. (2011). *Προβλήματα παραγωγής γραπτού λόγου παιδιών σχολικής ηλικίας*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
Terzi, A., Marinis, Th., & Francis, K. (2016). The Interface of Syntax with Pragmatics and Prosody in Children with Autism Spectrum Disorders. *Journal Autism Dev Disord*, 46, 2692–2706. doi: 10.1007/s10803-016-2811-8
ΥΠΕΠΘ-ΠΙ. (2007). Νέα Σχολικά εγχειρίδια - Γλώσσα Ε΄ & ΣΤ΄ Δημοτικού. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο - Οργανισμός Εκδόσεως Διδακτικών Βιβλίων. Ανακτήθηκε Νοέμβριος 2007 από: www.pi-schools.gr.
Xanthi, S. (2020). Investigating the Reliability and Accuracy of Teachers' Judgement in Assessing Writing. *Journal of Education and Training Studies*, 8(8), 1-13. https://doi.10.11114/jets.v8i8.4878

Πίνακας 1

Κατανομή των συμμετεχόντων σύμφωνα με το είδος της δυσκολίας, την ηλικία και το φύλο

Είδος δυσκολίας	Φορέας διάγνωσης	Υποστήριξη	Ηλικία μαθητών	Φύλο	
				Κορίτσια	Αγόρια
Ειδικές δυσκολίες στη μάθηση: διαταραχή γραπτού λόγου	ΚΕ.Δ.Α.Σ.Υ.	Τμήμα Ένταξης	Δ΄ Τάξη		1
Ειδικές δυσκολίες στη μάθηση	-	Τμήμα Ένταξης	Δ΄ Τάξη	2	
Δυσκολίες συγκέντρωσης-προσοχής	-	Τμήμα Ένταξης	Δ΄ Τάξη		1
Αυτισμός & άλλες διαταραχές ανάπτυξης: Διάχυτη Αναπτυξιακή Διαταραχή – Διαταραχή αυτιστικού φάσματος υψηλής λειτουργικότητας	ΚΕ.Δ.Δ.Υ.	Παράλληλη στήριξη	Δ΄ Τάξη		1
Γνωστικά ελλείμματα, μνημονικές δυσκολίες & μαθησιακές δυσκολίες	ΚΕ.Δ.Α.Σ.Υ.	Παράλληλη στήριξη	Δ΄ Τάξη	1	
Ειδική αναπτυξιακή διαταραχή του κινητικού συντονισμού με διάσπαση προσοχής	Κέντρο ψυχικής Υγιεινής	Τμήμα Ένταξης	Δ΄ Τάξη		1
Αναπτυξιακές Δυσκολίες στον λόγο & στον κινητικό συντονισμό	Ινστιτούτο Υγείας του Παιδιού	Τμήμα Ένταξης	Δ΄ Τάξη		1
Διάσπαση προσοχής, ειδική αναπτυξιακή διαταραχή του λόγου & ειδική αναπτυξιακή διαταραχή του κινητικού συντονισμού	Κέντρο ψυχικής Υγιεινής	Τμήμα Ένταξης	Δ΄ Τάξη		1
Ειδική διαταραχή της ανάγνωσης (F81.0)	Ινστιτούτο Υγείας του Παιδιού	Τμήμα Ένταξης	Ε΄ Τάξη	1	
Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος υψηλής λειτουργικότητας – σ. Asperger	Ινστιτούτο Υγείας του Παιδιού	Τμήμα Ένταξης	Ε΄ Τάξη		1
Σύνθετες γνωστικές, συναισθηματικές & κοινωνικές δυσκολίες	ΚΕ.Δ.Δ.Υ.	Παράλληλη στήριξη	Ε΄ Τάξη		1
Ειδική αναπτυξιακή διαταραχή της κινητικής λειτουργίας	Κέντρο ψυχικής Υγιεινής	Τμήμα Ένταξης	ΣΤ΄ Τάξη	1	
Διάχυτη Αναπτυξιακή Διαταραχή μη άλλως οριζόμενη (Αυτιστική Διαταραχή) (δίδυμοι)	ΚΕ.Δ.Α.Σ.Υ.	Τμήμα Ένταξης	ΣΤ΄ Τάξη		2
Διάχυτη Αναπτυξιακή Διαταραχή – Διαταραχή αυτιστικού φάσματος	Ινστιτούτο Υγείας του Παιδιού	Τμήμα Ένταξης	ΣΤ΄ Τάξη		1
Ειδικές δυσκολίες στη μάθηση: Δυσλεξία – Δυσκολία στη γραπτή έκφραση	ΚΕ.Δ.Α.Σ.Υ.	Τμήμα Ένταξης	ΣΤ΄ Τάξη		1
Ειδικές δυσκολίες στη μάθηση: Δυσλεξία	ΚΕ.Δ.Α.Σ.Υ.	Τμήμα Ένταξης	ΣΤ΄ Τάξη		1

Πίνακας 2

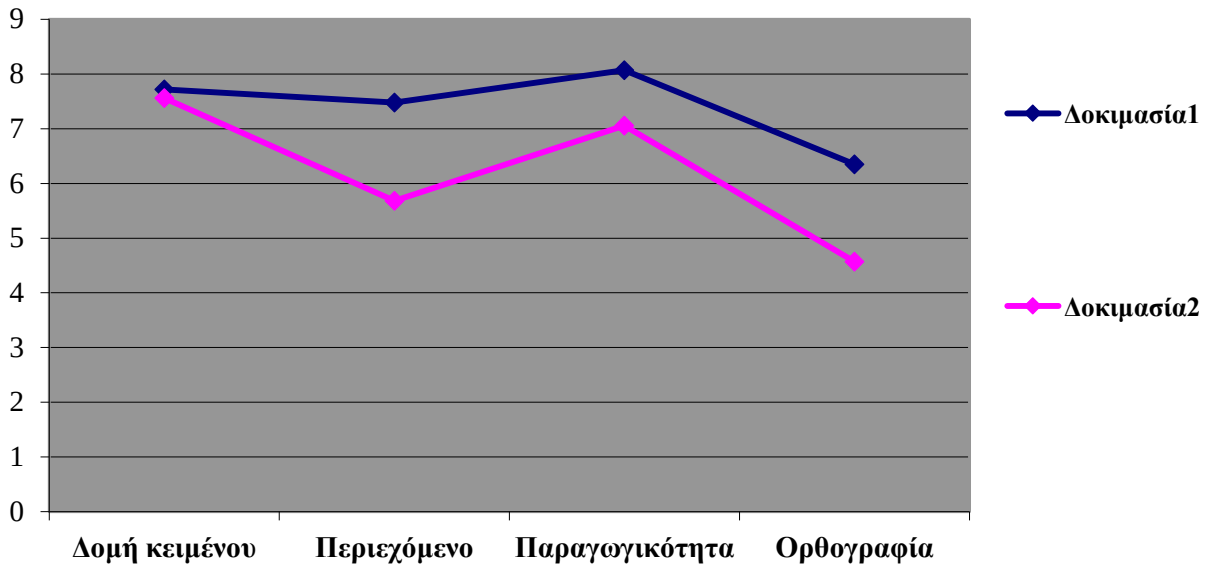
Ομαδοποίηση των συμμετεχόντων σύμφωνα με το είδος της δυσκολίας σε έξι κατηγορίες

Είδος δυσκολίας	**Ηλικία μαθητών**			**Φύλο**		**Σύνολο**
	Δ΄ Τάξη	Ε΄ Τάξη	ΣΤ΄ Τάξη	Κορίτσια	Αγόρια	
Ειδικές Δυσκολίες στη Μάθηση: Δυσλεξία - Δυσκολία στη Γραπτή Έκφραση (Ε.Δ.Μ.)	3	1	2	3	3	6
Διάσπαση Προσοχής, Ειδική Αναπτυξιακή Διαταραχή του Λόγου και Ειδική Αναπτυξιακή Διαταραχή του Κινητικού Συντονισμού (ΔΕΠ-Υ)	3	-	1	1	3	4
Σύνθετες Γνωστικές, Συναισθηματικές και Κοινωνικές Δυσκολίες (Σ.Γ.Σ.Κ.Δ.)	-	1	-	-	1	1
Γνωστικά Ελλείμματα, Μνημονικές Δυσκολίες και Μαθησιακές Δυσκολίες (Γ.Ε.ΜΝ.Δ.Μ.Δ.)	1	-	-	1	-	1
Αναπτυξιακές Δυσκολίες στον Λόγο και στον Κινητικό Συντονισμό (Α.Δ.Λ./Α.Δ.Κ.Σ.)	1	-	-	-	1	1
Αυτισμός Υψηλής Λειτουργικότητας (Α.Υ.Λ.)	1	1	3	-	5	5

Πίνακας 3

Δείκτες κεντρικής τάσης και διασποράς για το συνολικό δείγμα στα τέσσερα κριτήρια αξιολόγησης και συνολικά στις δύο δοκιμασίες

	Δοκιμασία1 (N=18)				
	Δομή Κειμένου	**Περιεχόμενο**	**Παραγωγικότητα**	**Ορθογραφία**	**Σύνολο**
Μέσος Όρος	7,72	7,48	8,07	6,35	29,59
Τυπική Απόκλιση	0,972	1,633	2,000	2,672	6,277
Ελάχιστο	7,24	6,66	7,08	5,02	26,47
Μέγιστο	8,21	8,29	9,07	7,67	32,72
	Δοκιμασία2 (N=18)				
	Δομή Κειμένου	**Περιεχόμενο**	**Παραγωγικότητα**	**Ορθογραφία**	**Σύνολο**
Μέσος Όρος	7,56	5,68	7,06	4,57	24,88
Τυπική Απόκλιση	1,100	2,544	2,247	3,524	8,671
Ελάχιστο	7,02	4,41	5,95	2,81	20,57
Μέγιστο	8,11	6,95	8,18	6,32	29,19



Σχήμα 1 Επιδόσεις στα κριτήρια αξιολόγησης στο συνολικό δείγμα των μαθητών/τριών στις δύο δοκιμασίες

Πίνακας 4

Δείκτες κεντρικής τάσης και διασποράς για το συνολικό δείγμα στις δύο δοκιμασίες ($Δ_1$, $Δ_2$) σε επιμέρους κριτήρια παραγωγικότητας και περιεχομένου

Κριτήρια	**Μέσος Όρος**	**Τυπική Απόκλιση**	**Ελάχιστο**	**Μέγιστο**
Αριθμός Λέξεων ($Δ_1$)	138,27	57,998	109,00	167,00
Αριθμός Λέξεων ($Δ_2$)	69,72	40,332	50,00	90,00
Αριθμός Προτάσεων ($Δ_1$)	14,72	4,848	12,00	17,00
Αριθμός Προτάσεων ($Δ_2$)	8,83	6,483	6,00	12,00
Αριθμός Λέξεων ανά Πρόταση ($Δ_1$)	9,40	2,472	8,18	10,63
Αριθμός Λέξεων ανά Πρόταση ($Δ_2$)	8,74	2,206	7,64	9,84
Αριθμός Επεισοδίων ($Δ_1$)	2,50	0,785	2,00	3,00
Αριθμός Επεισοδίων ($Δ_2$)	1,44	0,855	1,00	2,00
Αριθμός Γεγονότων ($Δ_1$)	4,50	0,923	4,00	4,95
Αριθμός Γεγονότων ($Δ_2$)	3,33	1,137	3,00	4,00
Δείκτης Συνθετότητας ($Δ_1$)	0,18	0,057	0,15	0,20
Δείκτης Συνθετότητας ($Δ_2$)	0,25	0,202	0,15	0,35
Γλωσσικό ύφος ($Δ_1$)	6,77	1,957	6,00	8,00
Γλωσσικό ύφος ($Δ_2$)	5,44	2,502	4,00	7,00
Γνησιότητα ($Δ_1$)	8,05	1,349	7,00	9,00
Γνησιότητα ($Δ_2$)	5,77	2,646	4,00	7,00
Συνάφεια ($Δ_1$)	7,72	1,637	7,00	9,00
Συνάφεια ($Δ_2$)	5,83	2,572	5,00	7,00

Πίνακας 5

Διαφοροποιήσεις στη γενική επίδοση και στα τέσσερα κριτήρια αξιολόγησης ανά Είδος Εκπαιδευτικής Ανάγκης στη Δοκιμασία1

Εξαρτημένες Μεταβλητές	**Είδος Εκπαιδευτικής Ανάγκης**	**Μ.Ο.**	**Τ.Α.**	**F**	**p**	**n^2**
Γενική Επίδοση (μέγιστο=40)	Ε.Δ.Μ.	31,78	6,122	2,389	0,100	0,50
	ΔΕΠ-Υ	30,79	0,704			
	Σ.Γ.Σ.Κ.Δ	19,19	0,000			
	Γ.Ε.ΜΝ.Δ.Μ.Δ.	16,42	0,000			
	Α.Δ.Λ./Α.Δ.Κ.Σ.	27,33	0,000			
	Α.Υ.Λ.	31,19	6,057			
Δομή Κειμένου (μέγιστο=10)	Ε.Δ.Μ.	7,32	0,439	1,569	0,242	0,40
	ΔΕΠ-Υ	8,34	0,980			
	Σ.Γ.Σ.Κ.Δ	7,14	0,000			
	Γ.Ε.ΜΝ.Δ.Μ.Δ.	6,70	0,000			
	Α.Δ.Λ./Α.Δ.Κ.Σ.	6,70	0,000			
	Α.Υ.Λ.	8,26	1,213			
Περιεχόμενο (μέγιστο=10)	Ε.Δ.Μ.	7,72	1,218	2,185	0,124	0,48
	ΔΕΠ-Υ	8,25	0,320			
	Σ.Γ.Σ.Κ.Δ	4,33	0,000			
	Γ.Ε.ΜΝ.Δ.Μ.Δ.	4,64	0,000			
	Α.Δ.Λ./Α.Δ.Κ.Σ.	7,00	0,000			
	Α.Υ.Λ.	7,86	2,006			
Παραγωγικότητα (μέγιστο=10)	Ε.Δ.Μ.	8,81	2,285	2,154	0,128	0,47
	ΔΕΠ-Υ	8,37	0,835			
	Σ.Γ.Σ.Κ.Δ	5,82	0,000			
	Γ.Ε.ΜΝ.Δ.Μ.Δ.	3,27	0,000			
	Α.Δ.Λ./Α.Δ.Κ.Σ.	8,14	0,000			
	Α.Υ.Λ.	8,35	1,384			
Ορθογραφία (μέγιστο=10)	Ε.Δ.Μ.	7,92	2,911	2,247	0,116	0,48
	ΔΕΠ-Υ	5,82	0,554			
	Σ.Γ.Σ.Κ.Δ	1,90	0,000			
	Γ.Ε.ΜΝ.Δ.Μ.Δ.	1,78	0,000			
	Α.Δ.Λ./Α.Δ.Κ.Σ.	5,49	0,000			
	Α.Υ.Λ.	6,85	2,201			

Πίνακας 6

Διαφοροποιήσεις στη γενική επίδοση και στα τέσσερα κριτήρια αξιολόγησης ανά Είδος Εκπαιδευτικής Ανάγκης στη Δοκιμασία2

Εξαρτημένες Μεταβλητές	**Είδος Εκπαιδευτικής Ανάγκης**	**Μ.Ο.**	**Τ.Α.**	**F**	**p**	**n^2**
Γενική Επίδοση (μέγιστο=40)	Ε.Δ.Μ.	24,44	8,738	1,753	0,197	0,42
	ΔΕΠ-Υ	32,62	6,776			
	Σ.Γ.Σ.Κ.Δ	13,85	0,000			
	Γ.Ε.ΜΝ.Δ.Μ.Δ.	17,00	0,000			
	Α.Δ.Λ./Α.Δ.Κ.Σ.	14,19	0,000			
	Α.Υ.Λ.	25,16	7,402			
Δομή Κειμένου (μέγιστο=10)	Ε.Δ.Μ.	6,99	0,429	3,120	0,049	0,57
	ΔΕΠ-Υ	8,91	0,341			
	Σ.Γ.Σ.Κ.Δ	6,70	0,000			
	Γ.Ε.ΜΝ.Δ.Μ.Δ.	6,70	0,000			
	Α.Δ.Λ./Α.Δ.Κ.Σ.	6,70	0,000			
	Α.Υ.Λ.	7,70	1,385			
Περιεχόμενο (μέγιστο=10)	Ε.Δ.Μ.	5,77	2,217	1,405	0,291	0,37
	ΔΕΠ-Υ	7,75	2,500			
	Σ.Γ.Σ.Κ.Δ	2,67	0,000			
	Γ.Ε.ΜΝ.Δ.Μ.Δ.	3,00	0,000			
	Α.Δ.Λ./Α.Δ.Κ.Σ.	3,00	0,000			
	Α.Υ.Λ.	5,60	2,555			
Παραγωγικότητα (μέγιστο=10)	Ε.Δ.Μ.	7,39	2,961	0,762	0,594	0,24
	ΔΕΠ-Υ	8,28	2,063			
	Σ.Γ.Σ.Κ.Δ	4,48	0,000			
	Γ.Ε.ΜΝ.Δ.Μ.Δ.	6,28	0,000			
	Α.Δ.Λ./Α.Δ.Κ.Σ.	4,49	0,000			
	Α.Υ.Λ.	6,89	1,462			
Ορθογραφία (μέγιστο=10)	Ε.Δ.Μ.	4,27	3,934	1,914	0,166	0,44
	ΔΕΠ-Υ	7,67	2,395			
	Σ.Γ.Σ.Κ.Δ	0,00	0,000			
	Γ.Ε.ΜΝ.Δ.Μ.Δ.	1,09	0,000			
	Α.Δ.Λ./Α.Δ.Κ.Σ.	0,00	0,000			
	Α.Υ.Λ.	4,96	2,392			

Πίνακας 7

Πολυμεταβλητή ανάλυση διακύμανσης (ANOVA) σε κριτήρια παραγωγικότητας και περιεχομένου των έξι ομάδων στις δύο δοκιμασίες ($Δ_1$, $Δ_2$)

ΚΡΙΤΗΡΙΑ	ΕΙΔΟΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΑΝΑΓΚΗΣ						F	p	n^2
	Ε.Δ.Μ.	**ΔΕΠ-Υ**	**Σ.Γ.Σ.Κ.Δ.**	**Γ.Ε.ΜΝ. Δ.Μ.Δ.**	**Α.Δ.Λ./Α.Δ. Κ.Σ.**	**Α.Υ.Λ.**			
	Μ.Ο. (Τ.Α.)	Μ.Ο. (Τ.Α.)	Μ.Ο. (Τ.Α.)	Μ.Ο. (Τ.Α.)	Μ.Ο. (Τ.Α.)	Μ.Ο. (Τ.Α.)			
Αριθμός Λέξεων ($Δ_1$)	179,66 (76,857)	118,00 (19,407)	85,00 (0,000)	60,00 (0,000)	140,00 (0,000)	130,80 (36,567)	1,411	0,289	0,37
Αριθμός Λέξεων ($Δ_2$)	86,66 (59,399)	81,00 (29,166)	33,00 (0,000)	52,00 (0,000)	30,00 (0,000)	59,20 (18,939)	0,669	0,655	0,22
Αριθμός Προτάσεων ($Δ_1$)	17,66 (4,633)	13,25 (3,201)	7,00 (0,000)	11,00 (0,000)	11,00 (0,000)	15,40 (5,272)	1,447	0,277	0,38
Αριθμός Προτάσεων ($Δ_2$)	9,50 (5,958)	14,75 (9,535)	3,00 (0,000)	5,00 (0,000)	6,00 (0,000)	5,80 (2,167)	1,256	0,344	0,34
Αριθμός Λέξεων ανά Πρόταση ($Δ_1$)	9,92 (3,296)	9,07 (1,487)	12,14 (0,000)	5,45 (0,000)	12,72 (0,000)	8,64 (0,984)	1,447	0,277	0,38
Αριθμός Λέξεων ανά Πρόταση ($Δ_2$)	8,74 (1,052)	6,64 (2,490)	11,00 (0,000)	10,40 (0,000)	5,00 (0,000)	10,39 (1,178)	4,285	0,018	0,64
Αριθμός Επεισοδίων ($Δ_1$)	2,83 (0,983)	2,75 (0,500)	2,00 (0,000)	1,00 (0,000)	2,00 (0,000)	2,40 (0,547)	1,315	0,321	0,35
Αριθμός Επεισοδίων ($Δ_2$)	1,83 (1,169)	1,75 (0,957)	1,00 (0,000)	1,00 (0,000)	1,00 (0,000)	1,00 (0,000)	0,717	0,623	0,23
Αριθμός Γεγονότων ($Δ_1$)	5,00 (1,095)	4,75 (0,500)	3,00 (0,000)	3,00 (0,000)	4,00 (0,000)	4,40 (0,547)	1,977	0,155	0,45
Αριθμός Γεγονότων ($Δ_2$)	3,66 (1,366)	3,75 (1,500)	2,00 (0,000)	3,00 (0,000)	2,00 (0,000)	3,20 (0,447)	0,727	0,616	0,23
Δείκτης Συνθετότητας ($Δ_1$)	0,16 (0,037)	0,21 (0,052)	0,29 (0,000)	0,09 (0,000)	0,18 (0,000)	0,16 (0,058)	2,254	0,116	0,48
Δείκτης Συνθετότητας ($Δ_2$)	0,22 (0,084)	0,19 (0,101)	0,33 (0,000)	1,00 (0,000)	0,17 (0,000)	0,19 (0,063)	17,663	0,000	0,88
Γλωσσικό ύφος ($Δ_1$)	6,66 (1,366)	8,00 (0,000)	3,00 (0,000)	4,00 (0,000)	5,00 (0,000)	7,60 (2,302)	2,718	0,072	0,53
Γλωσσικό ύφος ($Δ_2$)	5,33 (2,065)	7,75 (2,500)	3,00 (0,000)	3,00 (0,000)	3,00 (0,000)	5,20 (2,588)	1,420	0,286	0,37
Γνησιότητα ($Δ_1$)	8,50 (1,048)	8,50 (0,577)	6,00 (0,000)	5,00 (0,000)	8,00 (0,000)	8,20 (1,483)	2,454	0,094	0,51
Γνησιότητα ($Δ_2$)	6,00 (2,366)	7,75 (2,500)	2,00 (0,000)	3,00 (0,000)	3,00 (0,000)	5,80 (2,588)	1,487	0,265	0,38
Συνάφεια ($Δ_1$)	8,00 (1,549)	8,25 (0,500)	4,00 (0,000)	5,00 (0,000)	8,00 (0,000)	8,20 (1,483)	2,680	0,075	0,53
Συνάφεια ($Δ_2$)	6,00 (2,366)	7,75 (2,500)	3,00 (0,000)	3,00 (0,000)	3,00 (0,000)	5,80 (2,588)	1,271	0,338	0,35

Πίνακας 8

Πολυμεταβλητή ανάλυση διακύμανσης (ANOVA) σε κριτήρια ορθογραφίας των έξι ομάδων στις δύο δοκιμασίες ($Δ_1$, $Δ_2$)

ΚΡΙΤΗΡΙΑ	ΕΙΔΟΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΑΝΑΓΚΗΣ						F	p	n^2
	Ε.Δ.Μ.	**ΔΕΠ-Υ**	**Σ.Γ.Σ.Κ.Δ.**	**Γ.Ε.ΜΝ.Δ. Μ.Δ.**	**Α.Δ.Δ./Α.Δ. Κ.Σ.**	**Α.Υ.Δ.**			
	Μ.Ο. (Τ.Α.)	Μ.Ο. (Τ.Α.)	Μ.Ο. (Τ.Α.)	Μ.Ο. (Τ.Α.)	Μ.Ο. (Τ.Α.)	Μ.Ο. (Τ.Α.)			
Αριθμός Λαθών ($Δ_1$)	81,16 (49,587)	24,00 (21,400)	59,00 (0,000)	33,00 (0,000)	63,00 (0,000)	19,00 (14,000)	2,263	0,114	0,49
Αριθμός Λαθών ($Δ_2$)	38,83 (19,569)	14,50 (14,200)	18,00 (0,000)	30,00 (0,000)	20,00 (0,000)	8,80 (4,969)	2,637	0,078	0,52
Αριθμός Λαθών Ορθογραφίας ($Δ_1$)	64,16 (42,499)	15,75 (15,564)	48,00 (0,000)	19,00 (0,000)	28,00 (0,000)	9,20 (6,760)	2,486	0,091	0,51
Αριθμός Λαθών Ορθογραφίας ($Δ_2$)	28,33 (14,361)	7,50 (10,148)	17,00 (0,000)	24,00 (0,000)	13,00 (0,000)	4,80 (4,438)	3,209	0,045	0,57
Αριθμός Λαθών Στίξης ($Δ_1$)	15,33 (7,890)	7,50 (5,446)	10,00 (0,000)	10,00 (0,000)	24,00 (0,000)	8,40 (7,162)	1,430	0,282	0,37
Αριθμός Λαθών Στίξης ($Δ_2$)	8,66 (4,844)	7,25 (5,377)	1,00 (0,000)	3,00 (0,000)	5,00 (0,000)	2,60 (1,816)	1,550	0,247	0,39
Αριθμός Λαθών Σύνταξης ($Δ_1$)	1,33 (1,366)	0,750 (0,957)	1,00 (0,000)	2,00 (0,000)	7,00 (0,000)	1,40 (1,673)	3,418	0,038	0,59
Αριθμός Λαθών Σύνταξης ($Δ_2$)	0,83 (0,983)	0,25 (0,500)	0,00 (0,000)	3,00 (0,000)	1,00 (0,000)	1,00 (0,707)	2,189	0,124	0,87
Αριθμός Λαθών Ακριβολογίας ($Δ_1$)	0,00 (0,000)	0,00 (0,000)	0,00 (0,000)	2,00 (0,000)	4,00 (0,000)	0,00 (0,000)	4,564E30	0,000	1,00
Αριθμός Λαθών Ακριβολογίας ($Δ_2$)	1,00 (1,673)	0,25 (0,500)	0,00 (0,000)	0,00 (0,000)	1,00 (0,000)	0,40 (0,547)	0,375	0,856	0,14
Δείκτης Ορθότητας ($Δ_1$)	148,27 (65,213)	105,69 (12,367)	28,53 (0,000)	28,33 (0,000)	120,00 (0,000)	124,10 (35,090)	2,012	0,149	0,46
Δείκτης Ορθότητας ($Δ_2$)	49,82 (66,825)	73,94 (21,171)	-18,52 (0,000)	5,85 (0,000)	-13,33 (0,000)	49,80 (25,513)	1,148	0,388	0,32
Δείκτης Στίξης ($Δ_1$)	1,39 (0,581)	2,51 (0,996)	0,70 (0,000)	1,10 (0,000)	0,46 (0,000)	3,77 (4,157)	0,753	0,600	0,24
Δείκτης Στίξης ($Δ_2$)	1,14 (0,262)	1,77 (0,905)	3,00 (0,000)	1,67 (0,000)	1,20 (0,000)	3,50 (2,549)	1,458	0,274	0,38
Δείκτης Σύνταξης ($Δ_1$)	15,29 (6,907)	11,00 (1,414)	7,00 (0,000)	5,50 (0,000)	1,57 (0,000)	12,45 (8,493)	1,104	0,408	0,32
Δείκτης Σύνταξης ($Δ_2$)	7,75 (6,162)	14,75 (9,535)	3,00 (0,000)	1,67 (0,000)	6,00 (0,000)	5,40 (2,701)	1,393	0,294	0,37
Δείκτης Ακριβολογίας ($Δ_1$)	15,91 (5,851)	13,25 (3,201)	7,00 (0,000)	5,50 (0,000)	2,75 (0,000)	15,40 (5,272)	2,107	0,135	0,47
Δείκτης Ακριβολογίας ($Δ_2$)	7,79 (6,957)	14,75 (9,535)	3,00 (0,000)	5,00 (0,000)	6,00 (0,000)	5,80 (2,167)	1,095	0,412	0,31

ICT in school leadership of special schools

Georgios Raftoulis (University of Murcia)

raftoulis23@gmail.com

PhD Teacher of Informatics

https://orcid.org/0000-0001-8448-6105

Greece

Koniari Dimitra (University of Murcia)

demyapr81@gmail.com

PhD Teacher of Greek Philology

https://orcid.org/0000-0001-8448-6105

Greece

ABSTRACT

This investigation has as its main purpose to detect the digital competence of principals of special secondary education schools with students with special educational needs (SEN from now on) in Greece. Furthermore, its main goal is to highlight principals' digital competence offering in their administrative issues. For the collection of the data relevant to the purposes of this research, the quantitative method using especially the method of survey and the questionnaire was mainly used. The questionnaire distributed to as much as possible principals of special secondary education schools of all regions of Greece. Due to Covid-19 as well as because of distance in kilometres, the questionnaire was sent online via Google forms. From the 198 principals that it was sent, 174 principals, finally, sent it back to us. As it has emerged from the analysis of the results, digital competence contributes significantly in principals administrative management helping them to save time and reducing the volume of documents ensuring their easy access to digital world.

KEYWORDS: Special education, principals, ICT, digital competence

Responsible for e- mail: Dimitra Koniari, demyapr81@gmail.com, +306942651800

1. Introduction

No one can dispute that the world where we live, work and communicate has digitalized (Jackman et al., 2021). In this world, as better is the administration of every school unit, and especially of every special education school, so better it functions contributing, consequently, the maximum to every educational structure (Hatlevik &

Christophersen, 2013; Pettersson, 2017). As Information Communication Technologies (ICT from now on) has entered rapidly to every school, principals, nowadays, are faced with new challenges (Pettersson, 2017; Zeike et al., 2019). In the century of information and technological explosion, the education must be adapted to new technological conditions so as not to be only an observer to developments but an active member (Ottestad & Gudmundsdottir, 2018). So, the importance of this article is to justify the crucial role that principals of special secondary education schools have to play in order to be able to be corresponded and adapted to new challenging conditions.

Particular significance must be given so as to the entrance of digital competence to school units by its leaders as well as to elimination of any type of discrimination in its gulf (Hatlevik & Christophersen, 2013; Pettersson, 2017; Zeike et al., 2019). In the age of digitalization, the education must be open and accessible to all students. Besides, it is the large bet that the modern education system and school unit must have to answer to it (Nanou, 2013).

1.1. The role of school leaders of special education schools in nowadays multicultural environment

The term of special education needs is referred to any educational intervention and support that must be given to those students who have medical, social and bio-psychosocial disorders (World Health Organization, 2007). These programmed interventions have no borders but they can take place wherever. Special education intervention is addressed to those students who have something “different from” or “additional to” those ones who are in the same age (Poulter & Timpson, 2015, p. 15).

Every democratic society must have in its centre the same rights and access to educational and social life for every citizen and student including, of course, every student with SEN (Stankovska et al., 2015).

In this complex framework, the role of every school leader is multidimensional as, except from its administrative role, every school leader has to promote a democratic culture where any kind of discrimination has no position (Pont, 2014).

1.2. Digital Competence

In Europe the term of digital competence that has emerged the last decade is referred to this competence that is necessary to our modern digitalized society (Hatlevik & Christophersen, 2013).

Additionally, to all roles that every school leader has, additionally, every effective school leader must provide the suitable competence, including digital competence to all students so as the last ones be adapted and corresponded properly to complex social-economic needs of our 21st century (Roblyer & Doering, 2014). ICT as well digital competence has modified, rapidly the pedagogical and administrative approaches. In this framework, digital competence has changed the learning and teaching way (Area-Moreira et al., 2016).

Digital competence is defined as the creative, critical, and safe use of ICT so as to reach goals related to work, employability, learning, inclusion, and social participation (Ottestad & Gudmundsdottir, 2018).

According to Janssen et al.: digital competence is referred to the legal knowledge of its role (Janssen et al., 2013).

After all, digital competence rightly, was described as one of the eight key competence that every active citizen must to have in our 21st digitalized century(Guitert et al., 2020).

Digital competence is very important for directors according to Raftoulis, Prendes-Espinosa & Sanchez Vera (2021) refer, as it helps to the investigation of local needs facilitating the administrative issues.

2. Method

As it has been mentioned above, in this survey has been followed the quantitative method. The last one helps significantly the researcher to make general proposals for all the population that it is difficult to take part in a survey (Bhandari, 2020). The collected data is in numerical form and the analysis is been made through the use of statistics (Apuke, 2017).

In this survey- using the survey-type study- it is used the descriptive study that intends to explain and interpret the digital competence of school leaders (Tripodi & Bender, 2010).

2.1. Research problem- Research questions

The research problem of this survey is to analyse the digital competence of principals of special secondary education schools in Greece with students with SEN.

The research questions are the following:

- Is there any effect between the digital competence and the demographic elements of principals?
- How does it is connected the digital competence perception of principals the level of their self-assessment?
- In which extend does the digital competence of principals affect the extent to which they use ICT in school leadership?

2.2. Sample

In this survey took part the principals of as much as possible public special secondary education schools. Especially:

- 32 principals of united special vocational education gymnasium-lyceum,
- 31 of united special vocational gymnasium with lyceum classes,
- 17 of united vocational special gymnasium,
- 48 of special laboratories of professional education and construction,
- 46 of integration departments.

2.3. Instrument to collect data

The questionnaire was the main tool to gather and investigate the answers of the school leaders. The main advantage of the questionnaire is that it is not subjective but it reflects the reality related to participants behaviours and beliefs (Jain et. al., 2016).

The initial questionnaire was piloted by 20 principals and after was made some small corrections based on the principals' suggestions. The process of checking a questionnaire (Gay, 1996) is necessary in order to be detected omissions and make suggestions for further improvement.

2.4. The final questionnaire

The questionnaire modified a lot of times until to take its final form. The last one has the following parts.

Before the completing of the questionnaire, there is a cover letter that present and explain to participants the subject under investigation. Additionally, there is directions and clarifications related to the completion of this specific questionnaire. One of the most important part is the part that informs participants ensuring their anonymity.

The questions of first part are about personal information's of principals.

The questions of second part are about their extend of agreement of using digital competence in school unit and their desire to use it, according to Likert scale.

The questions of third part of the questionnaire that is used the Likert scale is related to the extent of school principal's agreement or disagreement according to the need of using digital competence in administration.

The questions of last part -where it is, also used the Likert scale- try to detect the self-evaluation of school leaders digital competence as well the factors that would be a mmotivating power to them. Moreover, it is a listed the factors that have a negative effect to them.

In this survey, the questions to participants are mainly closed. This type is suitable for statistical analysis providing important information's according to the subject that is under investigation (Javeau, 2000).

2.5. Proceedings

This survey carried out during the period May-June 2020. As it has been mentioned, the questionnaires were sent in electronic form via Google forms to the mails of principals. Some questionnaires were given to those principals that were near to our place of residence.

Having gathering the questionnaires, we proceeded to the procedure of entering the data to statistical package SPSS 17 (Statistical Package for the Social Sciences, SPSS-Version 17.0).

The control of the questionnaires that has been made before their codification in which every question took a code number ensures that the questions are complete and accurate (Cohen & Manion, 1994; Moser & Kalton, 1977).

3. Results

In this survey took part 174 people. A percentage of 51% were men and 49% were women. The most school leaders are between 51-60 years old (53%).

The most of the participants of this survey have a postgraduate diploma (59%).

The most leaders have 24 years of educational service while the average of years in administration is 7.6.

At a rate of 93%, these school leaders have attended a special ICT training program. Digital competence of ICT as well as their educational utilization was both the most frequently attended training programs. At a rate of 40% they use the digital competence very often administrative issues.

Firstly, it is analysed the perception of their digital competence and its effectiveness in the school leadership as it is analysed in question 16. This specific question is consisted by twenty-one sub-questions. The overall average is 3,703 and the sub-averages of the statements range from 2.5 to 4.5. It proves a medium to very large influence of digital competence and its effectiveness in school leadership. Before their using, the questions were checked for their reliability, using Cronbach's alpha = 0.934 (Table 1). The reliability has proven to be excellent. The exclusion of question 16.3 were excluded, would increase slightly the reliability of the questions (Cronbach's alpha= 0.951) (Table 2).

Table 1: The perception of digital competence and its effectiveness in the school leadership

Reliability Statistics		
Cronbach's Alpha	Cronbach's Alpha Based on Standardized Items	N of Items
.934	.938	21

In table 2 it is seemed whether there is any correlation between digital competence of school leaders and the extend of using it in school leadership. So, a control it is made between the type of school (Q4) and the grouped answers of question group 17 about the usefulness of the capabilities of ICT in the school leadership, (mean.Q17).

Table 2: The managers' perception of digital competence and their degree of use it in school

	Type of school where do you work (Q4)	N	Mean Rank
Do you find useful the following capabilities of	Special Vocational High School	18	77.75
	Special Vocational High School with Lyceum Classes	31	89.98

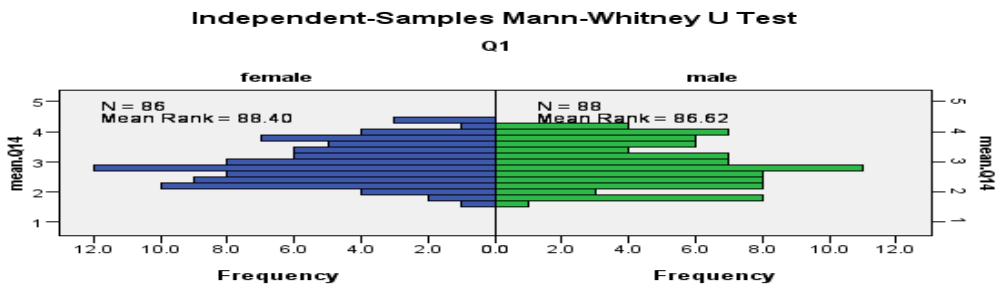
ICT in the school leadership of your special education school with immigrant students?(mean.Q17)	Special Vocational High School / High School	30	82.07
	Special Vocational Education and Training Laboratories	49	70.81
	Department of Integration	46	110.97
	Total	174	

Table 3: Chi-Square Tests: Frequency of use the perception of digital competence in school leadership by managers and their years of experience in using ICT

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	148.935[a]	9	.000
Likelihood Ratio	140.657	9	.000
Linear-by-Linear Association	98.222	1	.000
N of Valid Cases	174		

It has emerged that the value of p-value = 0.000. It is less than the significance level $\alpha = 0.05$. From the above analysis seems that there is a statistically significant dependence between these two questions. Consequently, there is a correlation between the frequency of use digital competence in school leadership and their years of experience in ICT (Table 3).

Continuing, it is examined whether there is any correlation between the gender of school leaders and their digital competence. For this reason, the gender (Gender, Q1) and the frequency of using digital competence for communication (mean.Q14) were checked.



Total N	174
Mann-Whitney U	3,861.000
Wilcoxon W	7,602.000
Test Statistic	3,861.000
Standard Error	331.847
Standardized Test Statistic	.232
Asymptotic Sig. (2-sided test)	.817

Figure 1: Independent- Samples Mann- Whitney U Test: The gender and the frequency of using the perception of digital competence

The value of p-value = 0.817, being greater than the significance level α = 0.05. So, there is no statistically significant dependence between the two questions, in other words. the gender is not correlated with the frequency of using digital competence in administrative issues (Figure 1).

Furthermore, it is important to be examined the correlation or not between the digital competence of school leaders and their level of self-assessment. For the above needs, it is checked the experience of school leaders in ICT (Q11) and the digital competence of them (Q15.1) (Table 4).

Table 4: Correlations: Years of experience and their self- assessment

			Years of experience in the use of ICT(Q11)	Perception of digital competence (Q15.1)
Spearman's rho	Years of experience in the use of ICT (Q11)	Correlation Coefficient	1.000	.626**
		Sig. (2-tailed)	.	.000
		N	174	174
	Perception of digital competence Q15.1	Correlation Coefficient	.626**	1.000
		Sig. (2-tailed)	.000	.
		N	174	174

**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

From the table 4, it is proven that the value of p-value = 0.000. It is less than the significance level $\alpha = 0.05$. Consequently, there is a statistically significant dependence between the two questions. Therefore as more years any school leader has in ICT so much better evaluates himself/herself better (cor coeff: 0.626).

4. Discussion and Conclusions

It is worth mentioning that in Greece there is no any other previous research about the digital competence of school leaders of secondary special education schools.

From all the above analysis we have concluded to the following: The large majority (52,3%) of school leaders of this survey are between 50-60 years old. Only a small percentage of 10,3% of leaders seems to be under 61 years old while only 6,3% of participants is under 40 years.

About their level of education, more of the half (59,2%) of the participants principals have a master diploma in contrast to little those of them (8,6%) have a PhD diploma. In this point, it must be highlighted that the level of studies affects positively their digital competence. Of course, those school leaders who have obtained a PhD diploma use more frequently their digital competence in administration. The two most important keys so as school leaders use more their digital competence are, firstly, their spherical training in digital competence issues without their own expenses as well the existence of adequate technological equipment.

Stuart et al. (2009) have examined the correlation between the digital competence and the intension of school leaders to obtain more knowledge. Unfortunately, it has been proved that principals must be digital leaders themselves on the other hand the most of them have not the suitable training so as to be feel certain with their use (Stuart et al., 2009).

In addition, the frequency of using digital competence rather than the gender of school leaders seems to be a crucial factor that affects the digital competence of leaders (Krumsvik et al., 2016).

Especially, in this survey it has been proven that a large majority of school leaders have adequate digital competence finding it necessary in the administration of school organization. Digital competence facilitates their school leadership. From the other hand, the type of special secondary school affects the digital competence of leaders.

Yuen & Ma (2002) claim that the gender plays a crucial role about the use of ICT. In the review article “Factors Affecting Teachers” Use of Information and Communications Technology: A Review of the Literature”, Mumtaz (2000), Christensen & Knezek (2008), Yuen & Ma (2002), Loveless, et al. (2011) are referred some demographic elements that affects the use of ICT. Cox et al. (1999) and Cuban et al. (2001) are referred to the same tensions according to the school administration. The research of Ferrari (2012) has driven to the same results.

The studies of Sipilä (2013), Howard (2013), Loveless et al. (2011) unfortunately, have concluded that teachers have no adequate digital competence despite the challenges of our digitalized society.

Krumsvik et al. (2016) came to the conclusion that the gender is a very crucial factor. In their survey it has been proved that women have more digital competence compared to men. Moreover, those teachers who have educational experience more than 15 years have lower digital competence. As it is reasonable, teachers of 50 years old and older have lower level of digital competence.

From this survey, has been highlighted that although the digital competence of principals is very crucial in their school leadership helping them to make faster their administrative tasks from the other hand the majority of them states that it is difficult for them to change their way of teaching and administrate.

The self- evaluation of digital competence can facilitate principals so as to introduce special educational models as well as to contribute to the opening of school unit to society. Afshari (2012) concluded that principals find ICT so helpful and important as it contributes positively so as to communicate better and fertile with the other teachers creating a friendly atmosphere.

This present study has led to interesting findings in a field where the available data is limited. However, it is distinguished by some limitations that are mentioned immediately below.

Firstly, one vital restriction of this survey is that it investigates only digital competence of principals and not and this of teachers of special and general secondary school units. Secondly, the questionnaire has distributed electronically. Regarding the methodology, a combination of qualitative and quantitative approach using interview as a method of collecting research data would probably provide a better understanding, highlighting additional areas related to the subject of this study.

7. Bibliography

Afshari, M., Bakar, K.A., Luan, W. & Siraj, S. (2012). Factors affecting the transformational leadership role of principals in implementing ICT in schools, *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 11(4), pp. 164-176. Recovered from: http://www.tojet.net

Apuke, O. D. (2017). Quantitative research methods: A synopsis approach. *Arabian Journal of Business and Management Review* (Kuwait Chapter), 6(10), pp. 1-8. Recovered from: shorturl.at/lqFT0

Area ,M., Hernandez- Rivero, V. & Sosa- Alonso, J. (2016). Models of educational integration of ICTs in the classroom. *Media Education Research* Journal, 4(XXIV), PP. 79-87. Recovered from: doi http://dx.doi.org/10.3916/C47-2016-08.

Christensen, R., & Knezek, G. (2008). The importance of information technology attitudes and competencies in primary and secondary education. In J. Voogt & G. Knezek (Ed.). *International handbook of information technology in primary and secondary education (*321–331). New York: Springer.

Cohen, L., & Manion, L. (1994). *Educational Research Methodology (translated by Mitsopoulou, X., & Filopoulou, M.)*. Athens: Metaichmio

Cox, M., Preston, C. and Cox, C. (1999, September). *What factors support or prevent teachers from using ICT in the primary classroom?* Paper presented at the British Educational Research

Association Annual Conference. University of Sussex at Brighton. Recovered from: http://www. leeds. ac. uk/educol/documents/00001304. htm.

Cuban, L., Kirkpatrick, H., & Peck, C. (2001). High access and low use of technologies in high school classrooms: Explaining an apparent paradox. *American Educational Research Journal*, 38(4),pp. 813–834. Recovered from: doi: http://dx.doi.org/10.3102/00028312038004813.

Ferrari, A. (2012). *Digital competence in practice: An analysis of frameworks*. Seville: European Commission Joint Research Centre Institute for Prospective Technological Studies.

Gay, L. R. (1996). *Educational research: Competencies for analysis and application*, (5th edition). Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

Guitert , M., Romeu, T. and Baztán, P. (2020). The digital competence framework for primary and secondary schools in Europe. *European Journal of education*, 56(1), pp. 133-149. Recovered from: doi.org/10.1111/ejed.12430

Hatlevik, O. E. and Christophersen, K.-A. (2013). Digital competence at the beginning of upper secondary school: Identifying factors explaining digital inclusion. *Computers & Education*, 63, pp. 240–247. Recovered from: doi:10.1016/j.compedu.2012.11.015

Hatlevik, O. E. and Christophersen, K.-A. (2013). Digital competence at the beginning of upper secondary school: Identifying factors explaining digital inclusion. *Computers & Education*, 63(1), pp. 240–247. Recovered from: doi:10.1016/j.compedu.2012.11.015

Howard, S. K. (2013). Risk-aversion: Understanding teachers' resistance to technology integration. *Technology, Pedagogy and Education*, 22(3),pp. 357–372. Recovered from: doi: http://dx.doi.org/10.1080/1475939x.2013.802995.

Jackman, J. A., Gentile, D.A., Cho, N. and Park, Y. (2021). Addressing the digital competences gap for future education. *Nature Human Behaviour*, 5(5), pp. 542-545: Recovered from: doi.org/10.1038/s41562-021-01074-z.

Jai, S., Dubey, S. and Jain, S. (2016). Designing and validation of questionnaire. *International Dental & Medical Journal of Advanced Research*, 2(1),pp. 1–3.

Janssen, J., Stoyanov, S., Ferrari, A., Punie, Y., Pannekeet, K. and Sloep, P. (2013). Experts' views on digital competence: Commonalities and differences. *Computers & Education, 68*, pp. 473–481. Recovered from: doi.org/10.1016/j.compedu.2013.06.008

Javeau, C. (2000). The *survey with a questionnaire. - The handbook of the good researcher. K.* Tzanone - George,(Ed.). Athens: Typothito

Krumsvik, R., Jones, L., Ofstegaard, M. and Eikeland, O (2016). Upper Secondary School Teachers' Digital Competence: Analysed by Demographic, Personal and Professional Characteristics, *Nordic Journal of Digital Literacy* 11(3), pp. 143-164. Recovered from: doi:10.18261/ISSN.1891-943X-2016-03-02

Loveless, A. (2011). Technology, pedagogy and education: Reflections on the accomplishment of what teachers know, do and believe in a digital age. *Technology, Pedagogy and Education*, 3(20), pp. 301–316. Recovered from: doi: http://dx.doi.org/10.1080/1475939x.2011.610931.

Moser, C.A. & Kalton, G. (1977). *Survey methods in social investigation.* London: Heinemann Educational Books.

Mumtaz, S. (2000). Factors affecting teachers' use of information and communications technology: A review of the literature. *Journal of Information Technology for Teacher Education*, 9(3), pp. 319–341. Recovered from: http://dx.doi.org/10.1080/14759390000200096.

Mumtaz, S. (2000). Factors affecting teachers' use of information and communications technology: A review of the literature. *Journal of Information Technology for Teacher*

Education, 9(3),pp. 319–341. Recovered from: http://dx.doi.org/10.1080/14759390000200096.

Oteestad, G. and Gudmundsdottir, G. B. (2018).Information and Communication Technology Policy in Primary and Secondary Education in Europe. In Voogt et al. (Eds.). *Second Handbook of Information Technology in Primary and Secondary Education* (pp.2-16). Publisher: Springer. Recovered from: doi:10.1007/978-3-319-53803-7_92-1

Pettersson, F. (2017). On the issues of digital competence in educational contexts- a review of literature. *Education and Information Technologies*, 23(3), pp. 1005-1021. Recovered from: doi:10.1007/s10639-017-9649-3.

Poulter, D. & Timpson, E. (2015). *Special educational needs and disability code of practice: 0 to 25 years*. Department for education and Health.

Raftoulis, G., Prendes-Espinosa, M. P. and Sanchez Vera, M. D. M. (2021).b Educational leadership and digital competence: a quantitative study with directors of lifelong learning institutions in Greece for educational leadership in secondary special education schools in Greece. *International Journal of Educational Innovation*, 3(4), pp. 50-60. Recovered from:https://journal.eepek.gr/assets/uploads/issues/issueen_13_vDYAihWdmJ.pdf#page=50

Roblyer, M.D. and Doering, A. H. (2014). *Integrating educational technology into teaching.* Harlow, England: Pearson.

Sipilä, K. (2013). Educational use of information and communications technology: Teachers' perspective. *Technology. Pedagogy and Education*, *2*(23), pp. 225–241. Recovered from: doi: http://dx.doi.org/10.1080/1475939x.2013.813407.

Stankovska, G., Angelkoska, S. and Grncaroska, S. P. (2015). Education of Students with Special Educational Needs and Their Inclusion in the Community. *Bulgarian Comparative Education Society*, 13(1), pp. (306-312).

Stuart, L. H., Mills, A. M. and Remus, U. (2009). School leaders, ICT competence and championing innovations. *Computers & Education*, 53(3), pp. 733-741. Recovered from: http://www.elsevier.com

Tripodi, S. and Bender, K. (2010). Descriptive studies. *The handbook of social work research methods*, 2, pp.120-130.

Yuen, A. and Ma, W. W. (2002). Gender differences in teacher computer acceptance. *Journal of Technology and Teacher Education*, *10*(3), pp. 365–382. Recovered from: http://www.aace.org.

Zeike S., Bradbury(K., Lindert L. & Pfa, H (2019). Digital Leadership Skills and Associations with Psychological Well-Being, *International Journal of Environmental research and Public health*, 16, 2628. Recovered from: Doi:10.3390/ijerph16142628.

World Health Organization (2007). *International Classification of Functioning, Disability, and Health: Children & Youth Version: ICF-CY*. World Health Organization.

ΕΘΝΙΚΟ ΚΕΝΤΡΟ ΤΕΚΜΗΡΙΩΣΗΣ
& ΗΛΕΚΤΡΟΝΙΚΟΥ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΟΥ

Διεπιστημονικές Προσεγγίσεις στην Εκπαίδευση
Interdisciplinary Approaches to Education

e-Publishing EKT

Οι Εργασίες που αποστέλλονται στο περιοδικό για κρίση δεν δεσμεύουν τη συντακτική επιτροπή να τις δημοσιεύσει. Οι συγγραφείς φέρουν πλήρως την ευθύνη για το περιεχόμενο των εργασιών τους, που δεν εκφράζει απαραιτήτως την άποψη της συντακτικής επιτροπής ή του ΙΜΕΓΕΕ, οι οποίοι και δεν αναλαμβάνουν τις ευθύνες γι' αυτό.

Disclaimer: Papers submitted to the journal for review do not oblige the editorial board to publish them. The views expressed in this publication are those of the author and are not necessarily indicative of those of the editorial board and IMEGEE.

e-Ι.Μ.Ε.Γ.Ε.Ε.

ePublishing
eJournals