



Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων
Σχολή Επιστημών Αγωγής
Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης
Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών: « Επιστήμες της Αγωγής »
Κατεύθυνση: Ειδική Εκπαίδευση

Διπλωματική εργασία:
Ψυχική Ανθεκτικότητα και Σχολική Εμπλοκή μαθητών με ακουστική αναπηρία

Αράπη Μαριάνθη
Ιωάννινα 2019

Επιβλέπων: Σούλης Γ. Σπυρίδων

Τριμελής Εξεταστική Επιτροπή:

**Σούλης Σπυρίδων- Γεώργιος
Αναπληρωτής Καθηγητής ΠΤΔΕ Πανεπιστημίου Ιωαννίνων**

**Μορφίδη Ελένη
Επίκουρη Καθηγήτρια ΠΤΔΕ Πανεπιστημίου Ιωαννίνων**

**Λεοντοπούλου Σοφία
Επίκουρη Καθηγήτρια ΠΤΔΕ Πανεπιστημίου Ιωαννίνων**

Περίληψη

Μια πληθώρα ερευνών έχει ασχοληθεί με τη διερεύνηση των αδυναμιών και των δυσκολιών των μαθητών με ακουστική αναπηρία. Αντιθέτως, οι δυνατότητες τους σπάνια έχουν τεθεί στο επίκεντρο, με αποτέλεσμα μια ανισορροπία στη συνολική εικόνα. Η έρευνα στον τομέα της ψυχικής ανθεκτικότητας μετατοπίζει την εστίαση από την παθολογικοποίηση στα θετικά και λειτουργικά αποτελέσματα παρά τις αντιξοότητες. Ωστόσο, δεν έχει αξιοποιηθεί επαρκώς στα πλαίσια της αναπηρίας. Ερευνητικά δεδομένα δείχνουν ότι το σχολείο, ως ένα από τα πολλαπλά κοινωνικά συστήματα ενσωμάτωσης των παιδιών, μπορεί να συμβάλει ενεργά στην οικοδόμηση της ψυχικής ανθεκτικότητας. Βάσει των παραπάνω, η παρούσα μελέτη, μέσω μιας κοινωνικο-οικολογικής προσέγγισης της ψυχικής ανθεκτικότητας, επιχειρεί να διερευνήσει την ψυχική ανθεκτικότητα έφηβων μαθητών με ακουστική αναπηρία σε σχέση με τη σχολική εμπλοκή τους (στη συναισθηματική και γνωστική της διάσταση). Το δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν 35 έφηβοι μαθητές με ακουστική αναπηρία (ηλικίας 11-23 ετών) που φοιτούσαν στο Ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Για τις ανάγκες της έρευνας χορηγήθηκαν δύο ερωτηματολόγια αυτοαναφοράς, έντυπα και βιντεοσκοπημένα στην Ελληνική νοηματική γλώσσα : το Ερωτηματολόγιο Σχολικής Εμπλοκής (*Student Engagement Instrument, SEI*) και το Εργαλείο μέτρησης της Ψυχικής Ανθεκτικότητας Παιδιών και Εφήβων, (*Child and Youth Resilience measure, CYRM-28*). Σύμφωνα με τα αποτελέσματα, παρατηρήθηκαν υψηλά επίπεδα ψυχικής ανθεκτικότητας και σχολικής εμπλοκής στους έφηβους μαθητές με ακουστική αναπηρία, και βρέθηκαν θετικές συσχετίσεις ανάμεσα στις δύο μεταβλητές. Επίσης, διαπιστώθηκαν διαφοροποιήσεις και στις δύο μεταβλητές με βάση το φύλο, την ηλικιακή ομάδα και τη χρήση της νοηματικής από τον πατέρα. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι τα κορίτσια και οι μαθητές μικρότερης ηλικίας εμπλέκονται περισσότερο στο σχολείο και αναφέρουν υψηλότερα επίπεδα ψυχικής ανθεκτικότητας, συγκριτικά με τα αγόρια και τους μεγαλύτερους σε ηλικία μαθητές. Τέλος, βρέθηκε ότι και οι δύο διαστάσεις της σχολικής εμπλοκής (συναισθηματική και γνωστική) αποτελούν προβλεπτικούς παράγοντες της ψυχικής ανθεκτικότητας. Είναι η πρώτη φορά, στο βαθμό που γνωρίζουμε, που διερευνώνται με δημοσιευμένο εργαλείο η ψυχική ανθεκτικότητα και η σχολική εμπλοκή έφηβων μαθητών με ακουστική αναπηρία στο ελληνικό εκπαιδευτικό πλαίσιο. Τα συμπεράσματα που προκύπτουν από τα παραπάνω ευρήματα καθώς και οι συνέπειές τους συζητούνται.

Λέξεις κλειδιά: ψυχική ανθεκτικότητα, σχολική εμπλοκή, κωφοί, αναπηρία, εφηβεία

Abstract

Commonly in the literature there is a wealth of research regarding the weaknesses and difficulties of deaf students. On the contrary, their strengths have rarely been the focus of interest resulting in an imbalance in the overall picture. Research on resilience shifts the focus from pathologizing to the potential of positive outcomes in the face of adversity. Nevertheless, it has scarcely been applied within the context of disability. Research data indicate that school, as an important part of children's social ecologies, may contribute actively to facilitating resilience processes. Based on the above, using a socio-ecological approach to resilience, the present study attempts to explore the resilience of deaf adolescent students in relation to their school engagement (two dimensions: affective and cognitive). The sample consisted of 35 deaf adolescents (11-23 years) who were studying in the Greek educational system. Two self-report questionnaires, printed and videotaped in the Greek Sign Language, were administered to the participants' The *Student Engagement Instrument*, (*SEI*) and the *Child and Youth Resilience measure*, (*CYRM-28*). According to the results, high levels of resilience and school engagement were observed in deaf adolescent students and positive correlations were found between the two variables. Differences were also found in both variables, based on gender, age group and father use of sign language. The results indicated that girls and students of younger age are more engaged in school and report higher levels of resilience than boys and older students. Finally, findings indicated that both dimensions of school engagement (affective and cognitive) are predictive factors of resilience. To our knowledge, this is the first time deaf students have been assessed on a published measure of resilience and school engagement within the Greek educational system. Practical implications are discussed.

Keywords: resilience, school engagement, deaf, disability, adolescence

Ευχαριστίες

Η πραγματοποίηση της παρούσας εργασίας δεν θα ήταν εφικτή χωρίς τη σημαντική βοήθεια της Ουρανίας Αναστασιάδου, η οποία ανέλαβε τη διερμηνεία του ερωτηματολογίου στην Ελληνική νοηματική γλώσσα και με υποστήριξε ποικιλοτρόπως. Την ευχαριστώ θερμά, τόσο για τη βοήθεια της, όσο και για τη γενναιοδωρία με την οποία μοιράστηκε μαζί μου την εμπειρία της. Επίσης, θα ήθελα να ευχαριστήσω τη Βίκη Μπέτσου που ανέλαβε τη βιντεοσκόπηση της διερμηνείας και την κατασκευή σχετικής ιστοσελίδας.

Ένα μεγάλο ευχαριστώ στους μαθητές που συμμετείχαν στην έρευνα και στους εκπαιδευτικούς που διευκόλυναν την όλη διαδικασία. Ήταν χαρά μου να βρεθώ, έστω και για λίγο, ανάμεσά τους και να συνεργαστώ μαζί τους.

Θα ήθελα ακόμη να ευχαριστήσω για την καθοδήγησή του τον επιβλέποντα της παρούσας εργασίας, κ. Σούλη Σπυρίδωνα, καθώς επίσης τις καθηγήτριες Μορφίδη Ελένη και Λεοντοπούλου Σοφία.

Ευχαριστώ ακόμη όλους τους διδάσκοντες του Προγράμματος Μεταπτυχιακών Σπουδών «Επιστήμες της Αγωγής» (Κατεύθυνση: Ειδική Εκπαίδευση) για τα εφόδια που μου παρείχαν, αλλά και τους συμφοιτητές μου για τις στιγμές που μοιραστήκαμε σε αυτήν την κοινή πορεία γνώσης.

Τέλος, ευχαριστώ τους δικούς μου ανθρώπους για τη συμπαράστασή τους και ιδίως τα παιδιά μου για την «υπομονετική τους ανυπομονησία» να ολοκληρώσω αυτή τη διπλωματική εργασία.

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

Περίληψη	i
Abstract	ii
Ευχαριστίες	iii
ΕΙΣΑΓΩΓΗ	1
Α΄ ΜΕΡΟΣ: ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ	4
1. ΣΧΟΛΙΚΗ ΕΜΠΛΟΚΗ	5
1.1. Εννοιολογική προσέγγιση της σχολικής εμπλοκής	5
1.1.1. Διαστάσεις και Επίπεδα της Σχολικής Εμπλοκής.....	7
1.1.2. Θεωρητικό πλαίσιο της παρούσας μελέτης	9
1.2. Αποτελέσματα της Σχολικής Εμπλοκής	13
1.3. Σχολική εμπλοκή και εφηβεία	15
1.4. Σχολική εμπλοκή και αναπηρία / κώφωση	17
2. ΨΥΧΙΚΗ ΑΝΘΕΚΤΙΚΟΤΗΤΑ	22
2.1. Εννοιολογική Προσέγγιση της Ψυχικής Ανθεκτικότητας	22
2.2. Θεωρητικό πλαίσιο της παρούσας μελέτης: Μια κοινωνικό-οικολογική προσέγγιση της Ψυχικής Ανθεκτικότητας.....	25
2.3. Ψυχική Ανθεκτικότητα στα πλαίσια της Αναπηρίας με εστίαση στην κώφωση.....	30
3. ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΗ ΑΝΑΣΚΟΠΗΣΗ.....	41
4. Κενά στη σχετική βιβλιογραφία και η παρούσα μελέτη:	58
4.1. Σκοπός και ερευνητικά ερωτήματα	61
Β΄ ΜΕΡΟΣ: ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ.....	62
5. ΜΕΘΟΔΟΣ.....	63
5.1. Δείγμα	63
5.2. Εργαλεία συλλογής δεδομένων	65
5.3. Διαδικασία	68
6. Αποτελέσματα.....	70
6.1. Περιγραφικοί στατιστικοί δείκτες κλιμάκων.....	70
6.2. Συγκρίσεις μέσω των όρων	73
6.3. Δείκτες συνάφειας μεταξύ της Σχολικής Εμπλοκής και της Ψυχικής Ανθεκτικότητας	79
6.4. Στατιστική πρόβλεψη της Ψυχικής Ανθεκτικότητας.....	83
7. Συζήτηση.....	85
7.1. Σκιαγράφηση της Σχολικής Εμπλοκής έφηβων μαθητών με ακουστική αναπηρία	85
7.2 Σκιαγράφηση της Ψυχικής Ανθεκτικότητας έφηβων μαθητών με ακουστική αναπηρία	88
7.3 Δημογραφικοί και άλλοι παράγοντες διαφοροποίησης της Σχολικής Εμπλοκής.....	89
7.4 Δημογραφικοί και άλλοι παράγοντες διαφοροποίησης της Ψυχικής Ανθεκτικότητας	93

7.5 Διερεύνηση της σχέσης μεταξύ της Σχολικής Εμπλοκής και της Ψυχικής Ανθεκτικότητας.....	96
7.6 Οι δύο διαστάσεις της Σχολικής Εμπλοκής (συναισθηματική και γνωστική) ως παράγοντες πρόβλεψης της Ψυχικής Ανθεκτικότητας	98
7.7 Πρακτικές εφαρμογές	100
7.8 Περιορισμοί της έρευνας - Μελλοντικές προοπτικές.....	101
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ.....	103
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ.....	124

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Μια μονόπλευρη οπτική απέναντι στην αναπηρία ως απόκλιση από το κανονικό και μειονεξία που χρήζει θεραπείας ή διόρθωσης με κάθε μέσο, έχει επηρεάσει σε μεγάλο βαθμό τη στάση απέναντι στα άτομα με αναπηρίες, τόσο γενικότερα όσο και στο εκπαιδευτικό πλαίσιο (Bauman, 2004. Vallee, 2017). Ειδικότερα, όσον αφορά στην ακουστική αναπηρία, διαχρονικά παρερμηνεύονταν οι ανάγκες και μεγεθύνονταν οι αδυναμίες των κωφών¹ (Leigh, 2011). Αντίστοιχα, μια τάση παθολογικοποίησης χαρακτηρίζει συχνά και την προσέγγιση των παιδιών και εφήβων με αναπηρίες (Runswick-Cole, Curran, & Liddiard, 2018a), δίνοντας έμφαση σε παθολογικές και δυσλειτουργικές ανάγκες που απαιτούν αποκατάσταση (Young, Rogers, Green, & Daniels, 2011). Η μετακίνηση από τον παραπάνω τρόπο θέασης στην εστίαση στις δυνατότητες και ικανότητες των ατόμων με αναπηρίες, μέσω της διερεύνησης της ψυχικής ανθεκτικότητας τους, ενδέχεται να σηματοδοτεί μια αλλαγή παραδείγματος (Panter-Brick & Leckman, 2013. Southwick, Bonanno, Masten, Panter-Brick, & Yehuda, 2014). Εντούτοις, διαπιστώνεται ότι η ψυχική ανθεκτικότητα δεν έχει μελετηθεί αρκετά στα πλαίσια της αναπηρίας² σε σημείο που οι Hart και συνεργάτες (2014) να μιλούν για έναν άτυπο αποκλεισμό των ατόμων με αναπηρίες από τις σχετικές παρεμβάσεις, ενώ προς επίρρωση των παραπάνω διαπιστώνεται ότι σπανίως έχουν διερευνηθεί οι εμπειρίες κωφών παιδιών και εφήβων υπό το πρίσμα της ψυχικής ανθεκτικότητας (Young, Green, & Rogers, 2008). Από μια κοινωνικό-οικολογική προοπτική, η ψυχική ανθεκτικότητα νοείται ως « μια κοινή ποιότητα του ατόμου και της κοινωνικής του οικολογίας » (Ungar, 2012, σ. 17), με την κοινωνική οικολογία να θεωρείται τόσο πιο ζωτικής σημασίας για τη λειτουργική προσαρμογή, όσο πιο αντίξοες είναι οι συνθήκες (Ungar, 2012). Αναπόσπαστο συνήθως μέρος της κοινωνικής οικολογίας των παιδιών και εφήβων αποτελούν τα σχολεία και συνεπώς φέρουν ιδιαίτερη ευθύνη για την οικοδόμηση της ψυχικής ανθεκτικότητάς τους (Theron, 2016). Στη βιβλιογραφία έχει υποστηριχθεί επαρκώς η συμβολή που μπορεί να έχει το σχολείο στη διαμόρφωση της ψυχικής ανθεκτικότητας (Doll, 2013. Doll, Zucker, & Brehm, 2009a. Henderson & Milstein, 2008. Ματσόπουλος,

¹ Στην παρούσα εργασία χρησιμοποιούνται παράλληλα η ορολογία που τοποθετεί πρώτα το υποκείμενο « άτομα / μαθητές με ακουστική αναπηρία » (“people first” language) και η ορολογία που προκρίνει την ταυτότητα της αναπηρίας « κωφοί » ή « κωφοί μαθητές » (“disability identity”) (Szarkowski & Brice, 2018). Σκόπιμα δεν επιλέγεται αποκλειστικά κάποια από τις δύο ορολογίες, και οι δύο είναι σεβαστές και αποδεχόμαστε την εκάστοτε επιλογή. Επίσης, δεν κρίθηκε σκόπιμο να δοθεί κάποιος ορισμός της κώφωσης με βάση το ιατρικό μοντέλο και να παρουσιαστούν οι αντίστοιχοι διαχωρισμοί βάσει της ακουολογικής κατάστασης. Η απώλεια ακοής δεν μπορεί να ορίσει εξολοκλήρου το κωφό άτομο, καθώς η κωφότητα συνοδεύεται από μια πληθώρα μοναδικών πρόσθετων εμπειριών (Hauser et al., 2010). Με τους παραπάνω όρους αποδεχόμαστε τις ποικίλες ταυτότητες που μπορεί να επιθυμεί ο καθένας για τον εαυτό του και μια διευρυμένη έννοια της κοινότητας των κωφών χωρίς αποκλεισμούς ως εξαιρετικά ετερογενή, που μπορεί να συμπεριλαμβάνει τους χρήστες της νοηματικής, τους προφοριστές, όσους δεν επιθυμούν να διαλέξουν μεταξύ των δύο, τους βαρήκοους, αλλά και ακούοντες, οι οποίοι μοιράζονται κοινούς στόχους και διεκδικούν τον σεβασμό κάθε είδους διαφορετικότητας και των ατομικών αναγκών (Leigh, 2009. Szarkowski & Brice, 2018).

2011. Theron, 2016. Ungar, Connelly, Liebenberg, & Theron, 2017). Επιπρόσθετα, υποστηρίζεται ότι ο ρόλος αυτός είναι ιδιαίτερα κομβικός για τις λεγόμενες ομάδες υψηλού κινδύνου (Hall & Theron, 2016. Theron, 2016. Ungar et al., 2017). Για να επιτευχθεί ωστόσο ο πολλαπλός ρόλος του σχολείου δεν αρκεί οι μαθητές απλώς να παρευρίσκονται αδιάφορα, παθητικοί και αμέτοχοι σε αυτό - διαπίστωση κοινή για ένα μεγάλο ποσοστό των εφήβων (40% - 60%) (Marks, 2000. National Research Council & Institute of Medicine, 2004. Wang & Fredricks, 2014. Yazzie-Mintz, 2007) - αλλά απαιτείται η ενεργή δέσμευση και συμμετοχή τους, δηλαδή είναι αναγκαίο να διασφαλίζεται η σχολική εμπλοκή των μαθητών. Η σχολική εμπλοκή, εν προκειμένω, δεν νοείται αποκλειστικά ως ατομικό χαρακτηριστικό του μαθητή, αλλά γίνεται πληρέστερα αντιληπτή ως αλληλένδετη με την ικανότητα υποστήριξης του πλαισίου (οικογένεια, σχολείο, συνομήλικοι) (Furlong & Christenson, 2008).

Με έναυσμα τα παραπάνω η παρούσα ερευνητική εργασία αποσκοπεί στην διερεύνηση της σχέσης μεταξύ της σχολικής εμπλοκής έφηβων μαθητών με ακουστική αναπηρία στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα και της ψυχικής ανθεκτικότητάς τους.

Στο πρώτο μέρος γίνεται η παρουσίαση του θεωρητικού πλαισίου των δύο παραπάνω εννοιών, της σχολικής εμπλοκής και της ψυχικής ανθεκτικότητας. Αρχικά, στο πρώτο κεφάλαιο αναλύεται η έννοια της σχολικής εμπλοκής, εξετάζονται διάφορα εννοιολογικά ζητήματα που έχουν προκύψει στη βιβλιογραφία και παρουσιάζονται οι επιμέρους διαστάσεις της. Κατόπιν παρουσιάζεται το θεωρητικό μοντέλο που αποτελεί το πλαίσιο διεξαγωγής της παρούσας εργασίας, προκειμένου να γίνει σαφής ο τρόπος προσέγγισης της σχολικής εμπλοκής. Στη συνέχεια, αναφέρονται σημαντικά αποτελέσματα που έχουν συνδεθεί με τη σχολική εμπλοκή και ο ρόλος της κατά την εφηβική ηλικία. Τέλος, εξετάζεται ο κομβικός ρόλος της σχολικής εμπλοκής για τους μαθητές με αναπηρίες και ειδικότερα για τους κωφούς έφηβους μαθητές, ενώ υπό το πρίσμα αυτό φωτίζονται ποικίλες επιμέρους πτυχές της.

Το δεύτερο κεφάλαιο πραγματεύεται την έννοια της ψυχικής ανθεκτικότητας και ποικίλα εννοιολογικά ζητήματα που απασχολούν τη σχετική βιβλιογραφία. Κατόπιν παρουσιάζεται το θεωρητικό υπόβαθρο της κοινωνικό-οικολογικής προσέγγισης της ψυχικής ανθεκτικότητας που συνιστά το πλαίσιο διεξαγωγής της συγκεκριμένης ερευνητικής εργασίας. Τέλος, εξετάζεται η έννοια της ψυχικής ανθεκτικότητας στα πλαίσια της αναπηρίας και ειδικότερα της κώφωσης. Παρουσιάζεται η κριτική από τον χώρο των αναπηρικών σπουδών αναφορικά με ποικίλες εννοιολογικές προσεγγίσεις της ψυχικής ανθεκτικότητας, ενώ επιχειρείται μια εξέταση της ψυχικής ανθεκτικότητας στα πλαίσια της αναπηρίας υπό το πρίσμα του κοινωνικού-οικολογικού μοντέλου της ψυχικής ανθεκτικότητας.

Στο τρίτο κεφάλαιο ακολουθεί η βιβλιογραφική ανασκόπηση ερευνών σχετικών με τη σχολική εμπλοκή και την ψυχική ανθεκτικότητα, ενώ αναδεικνύονται τα κενά στη σχετική βιβλιογραφία και παρουσιάζονται ο σκοπός και τα ερευνητικά ερωτήματα της παρούσας μελέτης.

Το δεύτερο μέρος αφορά την ερευνητική προσέγγιση. Έτσι, στο πέμπτο κεφάλαιο αναφέρεται η μέθοδος της έρευνας και στο έκτο ακολουθεί η παρουσίαση των αποτελεσμάτων. Το έβδομο και τελευταίο κεφάλαιο συζητά τα ευρήματα της συγκεκριμένης μελέτης και τα τοποθετεί στο ευρύτερο βιβλιογραφικό πλαίσιο. Τέλος συζητούνται πρακτικές προεκτάσεις, οι περιορισμοί της έρευνας και πιθανές μελλοντικές κατευθύνσεις.

Α΄ ΜΕΡΟΣ: ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ

1. ΣΧΟΛΙΚΗ ΕΜΠΛΟΚΗ

Η έννοια της σχολικής εμπλοκής συνεχίζει να απασχολεί την επιστημονική κοινότητα εδώ και τρεις δεκαετίες, καθώς συνδέεται με άμεσα και μακροπρόθεσμα αποτελέσματα σε ποικίλους τομείς (ακαδημαϊκό, συμπεριφορικό, συναισθηματικό, κοινωνικό) (Fredricks, Blumenfeld, & Paris, 2004. National Research Council & Institute of Medicine, 2004. Reschly & Christenson, 2012. Skinner & Pitzer, 2012), ενώ βρίσκει απήχηση τόσο στο άτομο και στην οικογένεια όσο και στην εκπαιδευτική πράξη και στην κοινωνία ευρύτερα (Appleton, Christenson, & Furlong, 2008).

1.1. Εννοιολογική προσέγγιση της σχολικής εμπλοκής

Σύμφωνα με τους Fredricks et al. (2004) από την αναζήτηση του όρου *εμπλοκή* σε ποικίλα λεξικά διαπιστώνεται ότι σχετίζεται κυρίως με τη *δέσμευση* και την *ενεργό συμμετοχή*. Σε ελληνικά λεξικά, αντίστοιχα, ο όρος εμφανίζεται με τη σημασία της *συμμετοχής*, *ένταξης* και αναφέρεται ως νεολογισμός προερχόμενος από την αγγλική γλώσσα, ενώ γίνεται διάκριση από τη συνηθισμένη χρήση της στην ελληνική ως *συμμετοχή* « με αναφορά σε παράνομη υπόθεση » (Μπαμπινιώτης, 2008, σ. 596) ή « μπλέξιμο » (Κριαράς, 2007, σ. 454).

Η σχολική εμπλοκή λοιπόν, καθώς συνδέεται με την ενεργό συμμετοχή και τη δέσμευση, έχει χαρακτηριστεί ως το « αντίδοτο » (Fredricks et al., 2004, σ. 60) στην αποξένωση, στην παθητικότητα, στην αδιαφορία και στην ανία που παρατηρούνται συχνά στις σχολικές τάξεις (Appleton et al., 2008. Fredricks et al., 2004).

Κατά τον Finn (1989) - του οποίου το μοντέλο (participation - identification model) θεώρησης της σχολικής εμπλοκής υπήρξε καθοριστικό για τη σχετική επιστημονική έρευνα - η σχολική εμπλοκή γίνεται αντιληπτή ως μια κυκλική σχέση ανατροφοδότησης μεταξύ της συμμετοχής (participation) στις σχολικές δραστηριότητες (εντός και εκτός του αναλυτικού προγράμματος) και της ταύτισης (identification) με το σχολείο. Όσο περισσότερο δηλαδή και πιο ενεργά οι μαθητές συμμετέχουν στις σχολικές δραστηριότητες τόσο αυξάνονται και τα θετικά τους αισθήματα απέναντι στο σχολείο, ενδυναμώνεται ο δεσμός τους με αυτό, και όσο περισσότερο εμπλέκονται συναισθηματικά, δηλαδή νιώθουν ότι ανήκουν στη σχολική κοινότητα και εκτιμούν τη σημασία της εκπαίδευσης, τόσο περισσότερο επιδιώκουν να συμμετέχουν ενεργά στις σχολικές δραστηριότητες.

Παράλληλα η σχολική εμπλοκή έχει οριστεί ως « η ψυχολογική επένδυση και προσπάθεια του μαθητή για την εκμάθηση, την κατανόηση και την κατάκτηση γνώσεων, δεξιοτήτων ή τεχνικών, που επιχειρεί να προάγει η ακαδημαϊκή εργασία. » (Newmann, 1992, σ.12 όπ. αναφ. στο Finn & Zimmer, 2012). Έχει επίσης νοηθεί ως μια ψυχολογική διαδικασία που συνδέεται με « την προσοχή, το ενδιαφέρον, την επένδυση και την προσπάθεια που καταβάλλουν οι μαθητές στη σχολική εργασία » (Marks, 2000, σ.155).

Στην προσπάθεια ορισμού της έννοιας της σχολικής εμπλοκής επίμονα επανέρχεται το πρόβλημα της διάκρισης της από την έννοια των κινήτρων (motivation) (Appleton et al., 2008. Christenson, Reschly, & Wylie, 2012. Fredricks et al., 2004). Ενδεικτικό της ιδιαίτερης σημασίας του θέματος είναι το γεγονός ότι σε πρόσφατο τόμο αφιερωμένο στη σχολική

εμπλοκή *Handbook of research on student engagement* (Christenson et al., 2012) ζητήθηκε από όλους τους συμμετέχοντες, όχι μόνο να ορίσουν τη σχολική εμπλοκή, αλλά και να σχολιάσουν τη σχέση της με την έννοια των κινήτρων. Ενίοτε οι δύο έννοιες χρησιμοποιούνται χωρίς διάκριση, ως σχεδόν ταυτόσημες (National Research Council & Institute of Medicine, 2004). Κατά τους Fredricks και συνεργάτες (2004) η έννοια της σχολικής εμπλοκής είναι μία ευρύτερη εννοιολογική κατασκευή (meta-construct) που εμπεριέχει την έννοια των κινήτρων. Για άλλους, οι δύο έννοιες θεωρούνται διακριτές, συνδέοντας τα κίνητρα με την *πρόθεση*, ενώ την εμπλοκή με τη *δράση* (Reschly & Christenson, 2012) και ακολούθως η σχολική εμπλοκή περιγράφεται «ως ενέργεια εν δράσει, η σύνδεση μεταξύ προσώπου και δραστηριότητας» (Russell, Ainley, & Frydenberg, 2005, σ.1 όπ. αναφ. στο Brooks, R., Brooks, S., & Goldstein, 2012). Η ύπαρξη κινήτρων εκλαμβάνεται ως αναγκαία αλλά μη επαρκής συνθήκη για τη σχολική εμπλοκή του μαθητή (Appleton et al., 2008). Ένας μαθητής, για παράδειγμα, ενδέχεται να έχει κίνητρα, ωστόσο τελικά να μην εμπλέκεται ενεργά στη μάθηση και στο σχολείο λόγω της αδυναμίας πολλές φορές του πλαισίου να αντεπεξέλθει σε θεμελιώδεις ανάγκες του, όπως η ανάγκη του ανήκειν, της αυτονομίας και της αίσθησης επάρκειας (Ryan & Deci, 2000), ή γενικότερα λόγω εμποδίων που τίθενται από το περιβάλλον (Betts, 2012). Έτσι η σχολική εμπλοκή μπορεί να γίνει αντιληπτή ως «ένδειξη του βαθμού στον οποίο ικανοποιούνται αυτές οι θεμελιώδεις ψυχολογικές ανάγκες» (Reschly, Pohl, Christenson, & Appleton, 2017).

Εν προκειμένω αναδεικνύεται μία ακόμη παράμετρος της έννοιας της σχολικής εμπλοκής. Η μετακίνηση από έναν τρόπο θέασης της σχολικής εμπλοκής ως ατομικής υπόθεσης προς μια προσέγγισή της ως ενσωματωμένης μέσα σε ένα δίκτυο σχέσεων και αλληλεπιδράσεων (Appleton et al., 2008). Η εμπλοκή αφορά σχέσεις, δεν είναι «solo δραστηριότητα» (Yazzie-Mintz, 2007, σ.1). Σύμφωνα με τους Furlong και Christenson (2008) η σχολική εμπλοκή δεν νοείται «ως ατομικό χαρακτηριστικό του μαθητή» (σ.366), αλλά γίνεται πληρέστερα αντιληπτή ως αλληλένδετη με την ικανότητα υποστήριξης του πλαισίου (οικογένεια, σχολείο και συνομήλικοι). Στο επίκεντρο τίθενται λοιπόν οι καθημερινές εμπειρίες και αλληλεπιδράσεις τους με το περιβάλλον (Finn & Zimmer, 2012, σ.105) και αίρεται η ενοχοποίηση του μαθητή για τη μη εμπλοκή του.

Ένας από τους πιο πρόσφατους και πλήρεις ορισμούς είναι των Christenson και συνεργατών (2012):

Η σχολική εμπλοκή αναφέρεται στην ενεργό συμμετοχή του μαθητή στις ακαδημαϊκές και συναφείς με το πρόγραμμα σπουδών ή το σχολείο δραστηριότητες, καθώς και στη δέσμευση του στους εκπαιδευτικούς στόχους και στη μάθηση. Οι εμπλεκόμενοι μαθητές βρίσκουν νόημα στη μάθηση, και επενδύουν σε αυτή και στο μέλλον τους. Είναι μια πολυδιάστατη κατασκευή που συνίσταται από συμπεριφορικές (συμπεριλαμβανομένων των ακαδημαϊκών), γνωστικές και συναισθηματικές διαστάσεις. Η σχολική εμπλοκή κινητοποιεί τη μάθηση· απαιτεί ενέργεια και προσπάθεια· επηρεάζεται από ποικίλους παράγοντες πλαισίου και μπορεί να επιτευχθεί για όλους τους μαθητές. (σσ. 816-817)

Συμπερασματικά, οι απόψεις γύρω από τη σχολική εμπλοκή συνεχίζουν να εξελίσσονται από τον πρώτο εντοπισμό του όρου σε δύο μόνο έρευνες στη βιβλιογραφική ανασκόπηση των Mosher και MacGowan (1985), στον πρόσφατο εντοπισμό πάνω από 32.000 άρθρων σχετικών με τη σχολική εμπλοκή από τον Azevedo (2015). Εντούτοις, δεν φαίνεται να έχει επιτευχθεί η προσδοκώμενη ομοφωνία. Οι Fredricks και συνεργάτες (2004) - στην κομβική για την έρευνα στον τομέα της σχολικής εμπλοκής μελέτη τους - υπογράμμισαν την εννοιολογική σύγχυση που επικρατούσε στον χώρο και τον κίνδυνο η σχολική εμπλοκή « να σημαίνει οτιδήποτε στον οποιονδήποτε » (σ.84). Σε παρόμοιες διαπιστώσεις καταλήγουν και οι Appleton και συνεργάτες (2008) που μιλούν για την « εννοιολογική ζούγκλα » (σ. 382) της σχολικής εμπλοκής, ενώ τη σύγχυση επιβεβαιώνουν και οι Reschly και Christenson (2012) υπογραμμίζοντας « τη χρήση του ίδιου όρου για να δηλωθούν διαφορετικά πράγματα ή τη χρήση διαφορετικών όρων αναφερόμενων στην ίδια έννοια » (σ.11). Τέλος, το πρόβλημα επισημαίνει και πιο πρόσφατα η Boekaerts (2016). Μια τέτοια « εννοιολογική Βαβέλ » πιθανώς να ερμηνεύεται και από το γεγονός ότι η σχολική εμπλοκή αποτελεί την « κοίτη » στην οποία ρέουν τρεις διαφορετικές σχολές σκέψης και γραμμές εμπειρικής έρευνας (Reschly & Christenson 2012)· μία εκκινούμενη από την έρευνα γύρω από τη σχολική διαρροή (π.χ. Finn, 1989. Reschly & Christenson, 2006), μια άλλη από την προσπάθεια σχολικής μεταρρύθμισης (π.χ. National Research Council & Institute of Medicine, 2004) και μια τρίτη με αφετηρία την έρευνα γύρω από τη θεωρία κινήτρων (βλ. Skinner, Furrer, Marchand, & Kinderman, 2008). Στο σημείο αυτό, σύμφωνα με τους Reschly και Christenson (2012), έγκειται η ιδιαίτερη συνεισφορά των Fredricks και συνεργατών του (2004), οι οποίοι μετουσίωσαν την πολυπλοκότητα της έννοιας της σχολικής εμπλοκής από πιθανή αδυναμία σε πλεονέκτημα· εν προκειμένω πρότειναν την προσέγγιση της σχολικής εμπλοκής ως ευρύτερης εννοιολογικής κατασκευής (meta-construct) που ενώνει ως όρος « ομπρέλα » (Fredricks et al., 2004, σ.84) προηγούμενες γραμμές έρευνας, οι οποίες εξέταζαν ξεχωριστά συμπεριφορικές, συναισθηματικές και γνωστικές πτυχές. Κατά τους Fredricks και συνεργάτες (2004) οι πτυχές αυτές είναι στενά αλληλοεξαρτώμενες και η συνεξέταση τους μέσα από το πρίσμα της πολυδιάστατης σχολικής εμπλοκής επιτρέπει μια πληρέστερη προσέγγιση και χαρτογράφηση της εμπειρίας των μαθητών μέσα στο εκπαιδευτικό πλαίσιο. Πλέον έχει γίνει κοινώς αποδεκτή η πολυδιάστατη φύση της έννοιας της σχολικής εμπλοκής, αν και δεν υπάρχει ομοφωνία ως προς τον αριθμό και την οριοθέτηση των διαστάσεων της (Appleton et al., 2008. Boekaerts, 2016. Reschly & Christenson, 2012). Η υιοθέτηση αυτής της προσέγγισης συνάδει με την κυρίαρχη θεωρητική και εμπειρική έρευνα στον τομέα της σχολικής εμπλοκής (Appleton et al., 2008. Finn,1989. Fredricks et al., 2004. National Research Council & Institute of Medicine, 2004).

1.1.1. Διαστάσεις και Επίπεδα της Σχολικής Εμπλοκής

Εκκινώντας λοιπόν από τις δύο διαστάσεις της σχολικής εμπλοκής (συμπεριφορική - participation και συναισθηματική - identification) του Finn (1989), προκρίνονται συχνότερα οι τρεις διαστάσεις (συμπεριφορική, συναισθηματική, γνωστική) (Christenson et al., 2012).

Άλλοι διακρίνουν επιπλέον και μια τέταρτη διάσταση, την ακαδημαϊκή (Appleton, Christenson, Kim, & Reschly, 2006).

Εν συνεχεία παρουσιάζονται αναλυτικότερα οι τρεις διαστάσεις της σχολικής εμπλοκής, οι οποίες αναδείχθηκαν από την επιδραστική βιβλιογραφική ανασκόπηση των Fredricks και συνεργατών του (2004):

Συμπεριφορική Εμπλοκή: αντικατοπτρίζει « την προθυμία του μαθητή να συμμετάσχει με θετικό τρόπο στις σχολικές δραστηριότητες » (Betts, 2012, σ.784). Ειδικότερα περιγράφεται ως η συμμετοχή σε ακαδημαϊκές και μη ακαδημαϊκές δραστηριότητες εντός του σχολικού πλαισίου. Αναφέρεται επίσης στη θετική συμπεριφορά και συμμόρφωση με τους σχολικούς κανόνες, την απουσία παραβατικότητας και τη συστηματική παρακολούθηση (χωρίς αδικαιολόγητες απουσίες) (Fredricks et al., 2004). Έχει επίσης συνδεθεί με την ενεργή ανταπόκριση στις σχολικές εργασίες (προσπάθεια, επιμονή, συγκέντρωση), καθώς και τη συμμετοχή σε δραστηριότητες εκτός του αναλυτικού προγράμματος, όπως σε αθλητικές δραστηριότητες ή στα σχολικά κοινά (πολιτικές διαδικασίες, π.χ. ενδιαφέρον για τα μαθητικά συμβούλια) (Finn, 1989. Fredricks et al., 2004).

Συναισθηματική Εμπλοκή: αναφέρεται στα συναισθήματα των μαθητών προς το εκπαιδευτικό πλαίσιο στο οποίο εντάσσονται (σχέση με τους εκπαιδευτικούς, τους συμμαθητές και την ευρύτερη σχολική κουλτούρα) (Betts, 2012). Επίσης συνδέεται με τα συναισθήματα που βιώνουν οι μαθητές κατά τη διάρκεια των σχολικών καθηκόντων (ενδιαφέρον, ανία, χαρά, θλίψη, αγωνία κ.λ.π.), την αίσθηση του ανήκειν, την εκτίμηση της αξίας της εκπαίδευσης και γενικότερα τη δέσμευση, ταύτιση με το σχολείο (Finn, 1989. Fredricks et al., 2004).

Γνωστική Εμπλοκή: αντανακλά την « προθυμία του μαθητή να επενδύσει γνωστικά στην εκμάθηση και κατάκτηση νέων και δυναμικά δύσκολων δεξιοτήτων » (Betts, 2012, σ.784) και σχετίζεται επίσης με « τον καθορισμό στόχων μάθησης και τη συνειδητή προσπάθεια για την επίτευξη αυτών των στόχων » (Betts, 2012, σ.784). Συνδέεται ειδικότερα με την ανάπτυξη στρατηγικής σκέψης, την αυτορρύθμιση, τη χρήση γνωστικών και μεταγνωστικών στρατηγικών και τα κίνητρα (Fredricks et al., 2004).

Μετά την παρουσίαση των διαστάσεων, απαραίτητο είναι να προστεθεί ότι η σχολική εμπλοκή θεωρείται επιπλέον πολυεπίπεδη έννοια, με τη διάκριση τριών κυρίως επιπέδων, αναλόγως του πλαισίου μέσα στο οποίο εξετάζεται (Janosz, 2012. Skinner & Pitzer, 2012. Wang & Degol, 2014). Ένα πρώτο επίπεδο αφορά στην εμπλοκή σε κάποια συγκεκριμένη ακαδημαϊκή μαθησιακή δραστηριότητα (για παράδειγμα στην ανάγνωση), ένα δεύτερο στην εμπλοκή στο πλαίσιο της σχολικής τάξης, ενώ ένα ευρύτερο επίπεδο αφορά στην εμπλοκή στο πλαίσιο του σχολείου, της σχολικής κοινότητας « ως πιο σφαιρικού εκπαιδευτικού περιβάλλοντος » (Janosz, 2012, σ. 697) που στοχεύει όχι μόνο στη διανοητική ανάπτυξη αλλά σε μια ολόπλευρη καλλιέργεια του ατόμου και στην ομαλή κοινωνικοποίησή του (Janosz, 2012). Σε αυτό το επίπεδο η σχολική εμπλοκή δεν αποτελεί απλά μια συνολική εκδοχή της εμπλοκής στην τάξη ή σε κάποια μαθησιακή δραστηριότητα, αλλά το όλον

υπερβαίνει το σύνολο των μερών του (Janosz, 2012). Συνεπώς, αναλόγως του εξεταζόμενου επιπέδου της σχολικής εμπλοκής διαφοροποιούνται οι παράγοντες που την επηρεάζουν και προκύπτουν διαφορετικά αποτελέσματα (Janosz, 2012. Skinner & Pitzer, 2012). Απαραίτητο κρίνεται λοιπόν να διευκρινίζεται σε ποιο επίπεδο σχολικής εμπλοκής αναφέρεται ο εκάστοτε μελετητής (Eccles & Wang, 2012).

Παράλληλα, αναγκαία θεωρείται και η ακριβής οριοθέτηση των επιλεγμένων από κάθε μελετητή διαστάσεων της σχολικής εμπλοκής. Παρότι διαπιστώθηκε ένας σταθερός προσανατολισμός της σχετικής βιβλιογραφίας προς την υιοθέτηση τριών διαστάσεων, αυτή η σύμπνοια δεν συνεπάγεται και γενικότερη σύμπνοια ως προς την οριοθέτηση κάθε διάστασης, οι οποίες συχνά διαφοροποιούνται και παρουσιάζουν επικάλυψη (Appleton et al., 2008. Christenson et al., 2012. Fredricks et al., 2004). Το πρόβλημα επεκτείνεται στη διαμόρφωση των εργαλείων μέτρησης της σχολικής εμπλοκής, έτσι η συμμετοχή στην τάξη, για παράδειγμα, συμπεριλαμβάνεται σε κλίμακες μέτρησης τόσο της συμπεριφορικής όσο και της γνωστικής εμπλοκής, ενώ επίσης η εκτίμηση για την αξία της εκπαίδευσης συναντάται ως δείκτης της γνωστικής αλλά και της συναισθηματικής εμπλοκής (Fredricks & McColskey, 2012). Αυτή η ασάφεια έχει δημιουργήσει ιδιαίτερες δυσκολίες στη σύνθεση των αποτελεσμάτων των ερευνών και στην αξιολόγηση παρεμβάσεων σχετικών με τη σχολική εμπλοκή (Christenson et al., 2012. Fredricks & McColskey, 2012). Εντούτοις, όπως καταλήγουν οι Christenson και συνεργάτες (2012) « η συναίνεση μεταξύ των μελετητών σχετικά με τα θεωρητικά μοντέλα, τις μετρήσεις και τους ορισμούς μπορεί να μην είναι δυνατή ή ακόμα και επιθυμητή » (σ.814), καθώς οι διαφορετικές οπτικές των μελετητών θεωρούνται όφελος για την επιστημονική έρευνα. Ωστόσο, θεωρείται απαραίτητο να καθορίζεται με σαφήνεια σε κάθε μελέτη το θεωρητικό πλαίσιο που υιοθετείται καθώς και το αντίστοιχο εργαλείο μέτρησης (Appleton et al., 2008. Christenson et al., 2012. Fredricks & McColskey, 2012).

Βάσει αυτής της επιταγής στη συνέχεια θα παρουσιαστεί το συγκεκριμένο θεωρητικό πλαίσιο της παρούσας εργασίας προκειμένου να γίνουν σαφείς οι διαστάσεις της σχολικής εμπλοκής που διερευνώνται καθώς και το επιλεγμένο εργαλείο μέτρησης.

1.1.2. Θεωρητικό πλαίσιο της παρούσας μελέτης

Η παρούσα εργασία κινείται μέσα στο θεωρητικό πλαίσιο των Appleton και των συνεργατών του (Appleton et al., 2006. Christenson & Anderson, 2002. Reschly & Christenson, 2006) για μια εποπτική παρουσίαση του θεωρητικού πλαισίου βλ. Σχήμα 1. Σύμφωνα με τους Appleton και συνεργάτες (2008) αυτό το θεωρητικό μοντέλο βασίζεται τόσο σε κομβικές θεωρίες στον τομέα της σχολικής εμπλοκής (βλ. Finn, 1989. Connell, 1990. Connell & Wellborn, 1991. McPartland 1994), όσο και στο μακροχρόνιο πρόγραμμα παρέμβασης για τη βελτίωση της σχολικής εμπλοκής, τη μείωση της σχολικής διαρροής και την ενίσχυση της ολοκλήρωσης της φοίτησης, το Check & Connect (Anderson, Christenson, Sinclair, & Lehr, 2004. Sinclair, Christenson, Lehr, & Anderson, 2003). Ενστερνιζόμενοι την προσέγγιση της σχολικής εμπλοκής ως πολυδιάστατης έννοιας προεκτείνουν την τριμερή κατανομή των Fredricks και συνεργατών (2004) με μια τέταρτη διάσταση, αυτή της ακαδημαϊκής εμπλοκής. Σύμφωνα με

την ταξινομία τους οι διαστάσεις της σχολικής εμπλοκής οριοθετούνται ακολούθως (Appleton et al., 2006):

Ακαδημαϊκή Εμπλοκή: συνδέεται με συμπεριφορές που έχουν ως στόχο την επαρκή εκπλήρωση των σχολικών καθηκόντων (Appleton, 2012) και εκφράζεται από δείκτες όπως ο χρόνος ενασχόλησης με τη σχολική εργασία, η ολοκλήρωση των σχολικών εργασιών στο σπίτι και το σύνολο των πιστωτικών μονάδων για την αποφοίτηση.

Συμπεριφορική Εμπλοκή: αντικατοπτρίζεται σε δείκτες όπως η παρακολούθηση, οι σχολικές αποβολές, η εθελοντική συμμετοχή στην τάξη και σε δραστηριότητες εκτός του αναλυτικού προγράμματος.

Συναισθηματική Εμπλοκή: αναφέρεται στην αίσθηση ταύτισης με το σχολείο, στην αίσθηση του ανήκειν και στις αντιλήψεις των μαθητών για τις σχέσεις τους με τους εκπαιδευτικούς, την υποστήριξη από τους συνομηλίκους και την οικογένεια.

Γνωστική Εμπλοκή: εκφράζεται από δείκτες όπως η αυτορρύθμιση, και η αυτονομία, οι προσωπικοί στόχοι, η αίσθηση ελέγχου και της συνάφειας της σχολικής εργασίας με τα μελλοντικά εγχειρήματα, όπως επίσης η εκτίμηση της αξίας της μάθησης.

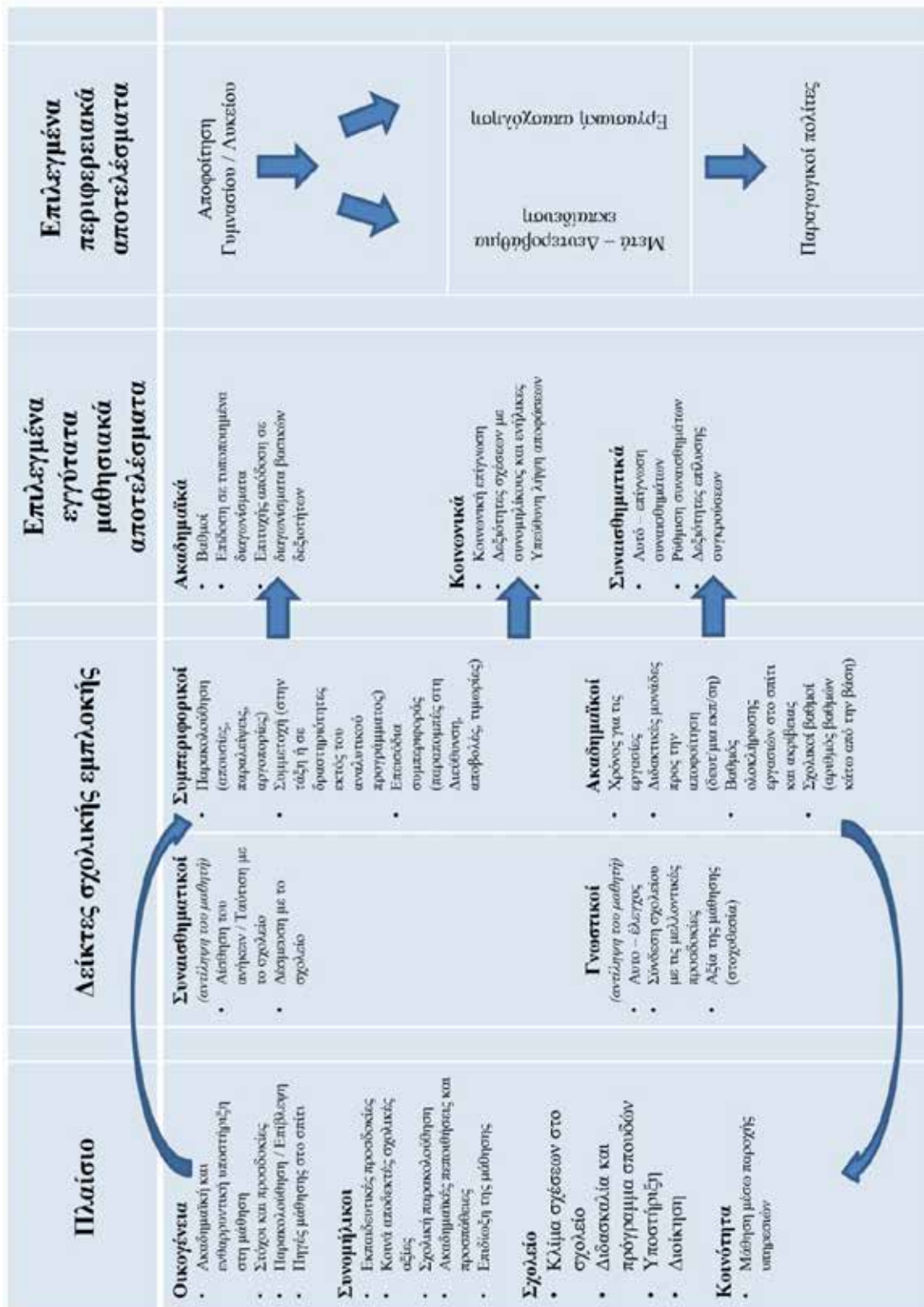
Το θεωρητικό τους μοντέλο έχει ως στόχο «όχι μόνο την κατανόηση του βαθμού σχολικής εμπλοκής των μαθητών, αλλά και την αναγνώριση της καταλληλότητας της προσαρμογής (goodness of fit) μεταξύ του μαθητή, του μαθησιακού περιβάλλοντος και των παραγόντων που την επηρεάζουν» (Appleton et al., 2006, σ.429). Όπως φαίνεται από την παραπάνω παρουσίαση των διαστάσεων επιδιώκεται, για παράδειγμα, να αναδειχθούν οι επιμέρους πτυχές της συναισθηματικής εμπλοκής σε συνάρτηση με το εκάστοτε πλαίσιο, δηλαδή τις σχέσεις με τους εκπαιδευτικούς, τους συμμαθητές και την οικογένεια (Betts, 2012). Σε συμφωνία με την οικοσυστημική προσέγγιση του Bronfenbrenner (1977), η σχολική εμπλοκή δεν νοείται απλώς ως εγγενές χαρακτηριστικό του μαθητή αλλά «ως μια συνεχής διάδραση μεταξύ του μαθητή και των συστημάτων μέσα στα οποία αναπτύσσεται» (Reschly & Christenson, 2006, σ. 289).

Σημαντικό επίσης στοιχείο αυτού του θεωρητικού μοντέλου είναι ότι δίνεται στη συναισθηματική και γνωστική εμπλοκή ανάλογη βαρύτητα με τη συμπεριφορική και την ακαδημαϊκή. Θεωρητικά αλλά και εμπειρικά υποστηρίζεται η αναγκαιότητα διερεύνησης της συναισθηματικής και της γνωστικής εμπλοκής, καθώς έχει διαπιστωθεί η συσχέτιση τους με σημαντικά αποτελέσματα (Betts, Appleton, Reschly, Christenson, & Huebner, 2010). Εντούτοις, όπως διαπιστώνεται, η πλειοψηφία των ερευνών έχει ως αντικείμενο τη διερεύνηση της συμπεριφορικής εμπλοκής, ενώ λίγες έχουν συμπεριλάβει σαφείς δείκτες της συναισθηματικής και γνωστικής εμπλοκής (Appleton et al., 2006. Fredricks et al., 2004. Lovelace, Reschly, Appleton, & Lutz, 2014). Ειδικότερα, η συναισθηματική εμπλοκή έχει χαρακτηριστεί ως «ο κινητήρας που κινεί τις άλλες διαστάσεις της σχολικής εμπλοκής» (Lam, Wong, Yang, & Liu, 2012, σ.415). Ακόμη, οι διαστάσεις της ακαδημαϊκής και συμπεριφορικής εμπλοκής αντιμετωπίζονται ως «ανοιχτές», πιο εύκολα παρατηρήσιμες καθώς και προσβάσιμες μέσω των αρχείων των σχολείων (π.χ. καταγραφή στοιχείων όπως οι απουσίες, οι αποβολές, οι βαθμοί), ενώ οι άλλες δύο διαστάσεις θεωρείται ότι αντικατοπτρίζονται καλύτερα σε δείκτες πιο δύσκολα προσβάσιμους μέσω της παρατήρησης,

περισσότερο εσωτερικούς (Appleton et al., 2006. Appleton, 2012. Reschly & Christenson, 2006). Συνεπώς, οι ίδιοι οι μαθητές αποτελούν την πιο έγκυρη πηγή πληροφοριών για τη συναισθηματική και γνωστική εμπλοκή ή τουλάχιστον μια καίρια συμβολή στις πληροφορίες που προέρχονται από άλλες πηγές (π.χ. γονείς, εκπαιδευτικοί) (Reschly & Christenson, 2012). Όπως χαρακτηριστικά διερωτώνται οι Reschly και Christenson (2012): « Άραγε μπορούν να γνωρίζουν οι γονείς και οι εκπαιδευτικοί αν οι μαθητές νιώθουν ότι ανήκουν στο σχολείο; » (σ. 14). Έτσι, εντός αυτού του θεωρητικού μοντέλου, η οπτική γωνία του μαθητή κρίνεται ως ζωτικής σημασίας για την κατανόηση της αλληλεπίδρασής του με το εκάστοτε πλαίσιο και τη διαμόρφωση οποιασδήποτε σχετικής παρέμβασης (Reschly & Christenson, 2012). Οι Appleton και συνεργάτες (2006) μάλιστα υποστηρίζουν ότι η συναισθηματική και γνωστική εμπλοκή ενδείκνυται να διερευνάται αποτελεσματικά μόνο μέσω εργαλείων αυτοαναφοράς, καθώς η συγκέντρωση πληροφοριών μέσω άλλων μεθόδων (π.χ. παρατήρηση, απόψεις εκπαιδευτικών) βασίζεται σε επισφαλή συμπεράσματα τρίτων.

Επίσης, προτείνεται μια « ιεραρχία » ανάμεσα στις διαστάσεις της σχολικής εμπλοκής, όπου η συναισθηματική και γνωστική εμπλοκή θεωρούνται ως διαμεσολαβητές των άλλων δύο διαστάσεων (Reschly & Christenson, 2006, 2012. Appleton, 2012). Επομένως, αλλαγές σε αυτές τις δύο διαστάσεις (π.χ. βελτίωση των σχέσεων με τους εκπαιδευτικούς και τους συμμαθητές) προηγούνται αλλαγών στη συμπεριφορική ή ακαδημαϊκή εμπλοκή (π.χ. αύξηση της σχολικής παρακολούθησης) (Reschly & Christenson, 2012).

Σε ευθυγράμμιση με το θεωρητικό τους μοντέλο και με αφετηρία εκκίνησης τις παραπάνω διαπιστώσεις για τον ρόλο της συναισθηματικής και γνωστικής εμπλοκής, καθώς και τη βαρύνουσα σημασία της οπτικής γωνίας των ίδιων των μαθητών, οι Appleton και συνεργάτες (2006) δημιούργησαν ένα εργαλείο μέτρησης της συναισθηματικής και γνωστικής εμπλοκής, το Student Engagement Instrument (SEI). Ειδικότερα, οι Reschly και Christenson (2012) αναφέρουν επίμονα σχόλια μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες που συμμετείχαν στο πρόγραμμα παρέμβασης για τη βελτίωση της σχολικής εμπλοκής Check & Connect (Sinclair, Christenson, & Thurlow, 2005), όπου ενδεικτικά διαμαρτύρονται ότι: « δεν τα καταφέρνω με τις σχολικές εργασίες », « δεν πρόκειται να προσπαθήσω άλλο » και « ούτως ή άλλως κανείς δεν με συμπαθεί » (σ.9). Οι Reschly και Christenson (2012) υπογραμμίζουν σχετικά ότι το εργαλείο (SEI) δημιουργήθηκε ως απάντηση στην αυτοαμφίσβηση των μαθητών ως προς « την επάρκεια και διατήρηση του ελέγχου (μπορώ), τις αξίες και στόχους (θέλω) και την κοινωνική δέσμευση (ανήκω) » (σ. 9). Πρόκειται για ένα εργαλείο αυτοαναφοράς, το οποίο επιλέχθηκε να χρησιμοποιηθεί και στην παρούσα ερευνητική εργασία, αφού πέραν του σαφούς προσδιορισμού του θεωρητικού πλαισίου απαραίτητη θεωρείται και η επιλογή κατάλληλων εργαλείων που να βρίσκονται σε αντιστοιχία με το θεωρητικό πλαίσιο (Christenson et al., 2012). Το εργαλείο αυτό θα παρουσιαστεί αναλυτικότερα στη Μεθοδολογία. Τέλος, η διερεύνηση της σχολικής εμπλοκής στη συγκεκριμένη περίπτωση αφορά στο ευρύτερο επίπεδο, δηλαδή αυτό της εμπλοκής του μαθητή με το σχολείο.



Σχήμα 1. Μοντέλο συνδέσεων μεταξύ πλαισίου, σχολικής εμπλοκής και μαθησιακών αποτελεσμάτων (προσαρμογή από Reschly & Christenson, 2012, σ.10)

1.2. Αποτελέσματα της Σχολικής Εμπλοκής

Η σχολική εμπλοκή νοείται ως « η κόλλα ή ο διαμεσολαβητής που συνδέει σημαντικά πλαίσια - όπως το σπίτι, το σχολείο, τους συνομηλίκους και την κοινότητα - με τους μαθητές και, εν συνεχεία, με ποικίλα αποτελέσματα » (Reschly & Christenson, 2012, σ.3). Το εύρος των αποτελεσμάτων που σχετίζονται με τη σχολική εμπλοκή έχει καταστήσει την έννοια ιδιαίτερα σημαντική, τόσο για την εκπαιδευτική πολιτική (National Research Council & Institute of Medicine, 2004), όσο και για διάφορους επιστημονικούς τομείς (π.χ. δημόσια υγεία, αναπτυξιακή και εκπαιδευτική ψυχολογία) (Reschly et al., 2017). Καταρχάς, κομβικός θεωρείται ο ρόλος της σχολικής εμπλοκής στην πρόληψη της σχολικής διαρροής και στην ολοκλήρωση της σχολικής φοίτησης (Fredricks et al. 2004. Rumberger & Lim, 2008).

Σχολική διαρροή και ολοκλήρωση της φοίτησης:

Το φαινόμενο της σχολικής διαρροής έχει απασχολήσει διαχρονικά την επιστημονική έρευνα και την εκπαιδευτική πολιτική, αφού έχει τεράστιο αντίκτυπο τόσο στο άτομο και στην οικογένειά του, όσο και στο ευρύτερο κοινωνικό σύνολο (Appleton et al., 2008. Rumberger & Rotermund, 2012). Ενδεικτικά, κάποιες από τις πιθανές αρνητικές επιπτώσεις συνδέονται με προβλήματα όπως η ανεργία, δυσκολίες στην επαγγελματική αποκατάσταση, μειωμένες οικονομικές αποδοχές, διαβίωση στα όρια της φτώχειας, προβλήματα υγείας, εγκληματικότητα και το κόστος της μακροχρόνιας εξάρτησης από υπηρεσίες κοινωνικής πρόνοιας (Appleton et al., 2008. Bloom, 2010. Rumberger & Rotermund, 2012). Η σχολική διαρροή δεν είναι ένα στιγμιαίο γεγονός, αλλά μια σταδιακή, μακροχρόνια διαδικασία (Finn, 1989) που έχει συνδεθεί με μια πληθώρα μεταβλητών, πολλές από τις οποίες αφορούν παράγοντες που είναι δύσκολο να τροποποιηθούν (π.χ. κοινωνικοοικονομικό επίπεδο, μονογονεϊκή οικογένεια, φυλή, εθνότητα, αναπηρία) (Reschly & Christenson, 2012. Rumberger & Rotermund, 2012). Η μονόπλευρη εστίαση σε αυτούς τους παράγοντες υπερτονίζει τη δυσκολία αποτελεσματικής παρέμβασης μέσα στο σχολικό πλαίσιο για την αποτροπή μιας πορείας προς τη σχολική εγκατάλειψη θεωρούμενης ως προδιαγεγραμμένης (Doll & Hess, 2001). Αντιθέτως, η σχολική εμπλοκή αναδεικνύεται ιδιαίτερα σημαντική παράμετρος για σχετικές παρεμβάσεις, αφού θεωρείται εύπλαστη και τροποποιήσιμη (Christenson, Sinclair, Lehr, & Godber, 2001. Finn & Rock, 1997. Fredricks et al. 2004. Reschly & Christenson, 2006. Reschly & Christenson, 2012. Rumberger & Rotermund, 2012). Ιδιαίτερου ενδιαφέροντος είναι ότι η σχολική εμπλοκή φαίνεται να αποτελεί βασικό παράγοντα διαφοροποίησης ως προς τη σχολική διαρροή, ακόμη και σε ομάδες μαθητών υψηλού ρίσκου, με βάση τα δημογραφικά τους στοιχεία, όπως το να αποτελούν μέλη μιας μειονότητας, το χαμηλό κοινωνικοοικονομικό υπόβαθρο (Finn & Rock, 1997) ή η αναπηρία (Reschly & Christenson, 2006). Επομένως, η συναισθηματική εμπλοκή μαθητών που ανήκουν σε ομάδες υψηλού ρίσκου μπορεί να αποτελέσει προστατευτικό παράγοντα για την παραμονή τους στο σχολείο. Η σχολική εμπλοκή λοιπόν έχει χαρακτηριστεί ως « το πρωταρχικό θεωρητικό μοντέλο για την κατανόηση της σχολικής διαρροής και σημαντική για την ολοκλήρωση της σχολικής φοίτησης » (Appleton et al., 2008, σ.372). Επιπλέον, η επιτυχής ολοκλήρωση της σχολικής φοίτησης δεν αφορά απλώς την παραμονή στο σχολείο, αλλά την εκπλήρωση των προαπαιτούμενων για την αποφοίτηση με τις απαραίτητες

ακαδημαϊκές και κοινωνικές δεξιότητες, ώστε να καταστεί δυνατή η συμμετοχή στην τριτοβάθμια εκπαίδευση και/ ή στην αγορά εργασίας (Appleton et al., 2008. Reschly & Christenson, 2012). Εξαρχής στην έρευνα είχε τονιστεί η σύνδεση της σχολικής εμπλοκής (κυρίως στην ακαδημαϊκή και συμπεριφορική της διάσταση) με την επιτυχή ολοκλήρωση της σχολικής φοίτησης (Fredricks et al. 2004. Rumberger & Lim, 2008). Ακόμη έρευνες που πραγματοποιήθηκαν μέσα στα πλαίσια του μακροχρόνιου προγράμματος Check & Connect (Sinclair, Christenson, Evelo, & Hurley, 1998. Sinclair et al., 2005) ανέδειξαν τον ρόλο της σχολικής εμπλοκής για την επιτυχή ολοκλήρωση της φοίτησης μαθητών με αναπηρία και χωρίς. Επιπρόσθετα, ως προς τις επιμέρους διαστάσεις, υποστηρίζεται ότι η συναισθηματική και γνωστική εμπλοκή μπορεί να επιδρούν έμμεσα στη σχολική διαρροή μέσω της επίδρασης τους στη συμπεριφορική εμπλοκή (Finn & Zimmer, 2012. Reschly & Christenson, 2006).

Πέραν όμως του βασικού ρόλου της σχολικής εμπλοκής στην αντιμετώπιση της σχολικής διαρροής, συνδέεται επίσης με την ακαδημαϊκή πρόοδο, αλλά και με ένα ευρύ φάσμα αναπτυξιακών και προσαρμοστικών αποτελεσμάτων εκτός ακαδημαϊκού πλαισίου, όπως την ψυχική υγεία και συμπεριφορές χαμηλού ρίσκου για την υγεία (Christenson et al., 2012. Lam et al., 2012). Αυτές οι παράμετροι θα παρουσιαστούν στη συνέχεια.

Ακαδημαϊκή πρόοδος:

Ένας σημαντικός αριθμός ερευνών έχει αναδείξει τη σχέση της σχολικής εμπλοκής (κυρίως στην ακαδημαϊκή, συμπεριφορική και γνωστική της διάσταση) με την ακαδημαϊκή πρόοδο (Fredricks et al. 2004. National Research Council & Institute of Medicine, 2004). Η σχέση της συναισθηματικής εμπλοκής με την ακαδημαϊκή πρόοδο έχει ωστόσο μελετηθεί λιγότερο (Fredricks et al. 2004). Τα ευρήματα δίστανται, καθώς άλλοτε παρουσιάζεται ως σχετιζόμενη με την ακαδημαϊκή πρόοδο (Lee, 2014. Voelkl, 1997) και άλλοτε η σχέση φαίνεται αμελητέα (Wang & Eccles, 2012). Υποστηρίζεται λοιπόν ότι η συναισθηματική εμπλοκή σχετίζεται έμμεσα με την ακαδημαϊκή πρόοδο μέσω της επίδρασης στις άλλες διαστάσεις της σχολικής εμπλοκής, που με τη σειρά τους επηρεάζουν τη μάθηση. Ακόμη, η σχολική εμπλοκή επηρεάζει την ακαδημαϊκή πρόοδο, τόσο βραχυπρόθεσμα, βαθμοί και σχολική επίδοση (Finn & Rock, 1997. Li & Lerner, 2011. Marks, 2000), όσο και μακροπρόθεσμα, πρόσβαση στην τριτοβάθμια εκπαίδευση (Finn, 2006. Wang & Eccles, 2012). Τέλος, έχει διαπιστωθεί ότι οι σχέσεις μεταξύ σχολικής εμπλοκής και ακαδημαϊκής προόδου είναι πιθανότατα αμφίδρομες, δηλαδή ενδέχεται η σχολική εμπλοκή να προωθεί την ακαδημαϊκή επιτυχία αλλά και η ακαδημαϊκή επιτυχία να ενθαρρύνει τη συνεχιζόμενη εμπλοκή (Finn & Zimmer, 2012. Motti-Stefanidi, Masten, & Asendorpf, 2014).

Θετική προσαρμογή και ψυχική υγεία:

Αν και η σχολική εμπλοκή έχει κυρίως αντιμετωπιστεί ως ένας κρίσιμος παράγοντας για την προώθηση θετικών αποτελεσμάτων στον ακαδημαϊκό τομέα, θεωρείται επίσης θεμελιώδους σημασίας για την προαγωγή της θετικής προσαρμογής και της ψυχικής υγείας των παιδιών και των εφήβων (Li & Lerner, 2011. Leonard, Stiles, & Gudinō, 2016. National Research Council & Institute of Medicine, 2004. Reschly et al., 2017). Ως ψυχική υγεία των νέων δεν

νοείται απλώς η απουσία ψυχικής ασθένειας αλλά « η επίτευξη των αναμενόμενων αναπτυξιακών, γνωστικών, κοινωνικών και συναισθηματικών ορόσημων » (U.S. Department of Health & Human Services, 1999 οπ. ανάφ. στο Reschly et al., 2017, σ.51) και η ικανότητα τους να λειτουργούν αποτελεσματικά στα διάφορα πλαίσια (οικογένεια, σχολείο, κοινότητα) (Reschly et al., 2017). Συγκριτικά, η έρευνα στον συγκεκριμένο τομέα είναι περιορισμένη (Wang & Fredricks, 2014), παρά τη βαρυσήμαντη διαπίστωση των Li & Lerner (2011) ότι έφηβοι που βίωναν μειωμένη σχολική εμπλοκή « ήταν επίσης λιγότερο ευτυχισμένοι » (σ.243). Πιο συγκεκριμένα, η συναισθηματική εμπλοκή φαίνεται να μειώνει τον κίνδυνο για κατάθλιψη και συναισθηματικά προβλήματα στην εφηβεία (Catalano, Haggerty, Oesterle, Fleming, & Hawkins, 2004. Shochet, Dadds, Ham, & Montague, 2006). Ενώ αντιθέτως, η μειωμένη σχολική εμπλοκή συνδέεται με προβλήματα συμπεριφοράς, παραβατικότητα και κατάχρηση ουσιών (Catalano et al., 2004. Henry, Knight, & Thornberry, 2012. Li & Lerner, 2011. Shochet et al., 2006. Wang & Fredricks, 2014). Σύμφωνα με τους Loukas, Roalson, και Herrera (2010) η δέσμευση και η αίσθηση του ανήκειν στο σχολείο όχι μόνο αποτρέπει προβλήματα συμπεριφοράς, αλλά και λειτουργεί ως προστατευτικός παράγοντας απέναντι σε μη λειτουργικές οικογενειακές σχέσεις. Η συναισθηματική εμπλοκή ειδικότερα φαίνεται να παίζει καθοριστικό ρόλο στην ψυχική υγεία· σε έρευνα των Wang και Peck (2013) - σχετική με τη σχολική εμπλοκή, την ακαδημαϊκή επιτυχία και την ψυχική υγεία - εντοπίστηκαν τρία διαφορετικά προφίλ έφηβων μαθητών με ομοιόμορφα κατανομημένη υψηλή, μεσαία, ή χαμηλή σχολική εμπλοκή (και στις τρεις διαστάσεις), και δύο προφίλ με χαμηλή αποκλειστικά τη συναισθηματική ή τη γνωστική εμπλοκή. Διαπιστώθηκε ότι η ομάδα με τη χαμηλή συναισθηματική εμπλοκή, παρά την υψηλή συμπεριφορική και γνωστική εμπλοκή, είχε τις υψηλότερες πιθανότητες για προβλήματα ψυχικής υγείας. Η σχολική εμπλοκή λοιπόν (σε όλες τις διαστάσεις της) προβάλλεται ως προστατευτικός παράγοντας απέναντι σε ποικίλους παράγοντες ρίσκου για την ανάπτυξη, καθώς μπορεί να επηρεάσει τη λειτουργικότητα των μαθητών ποικιλοτρόπως (στον συμπεριφορικό, συναισθηματικό και γνωστικό τομέα) (Reschly et al., 2017).

1.3. Σχολική εμπλοκή και εφηβεία

Η εφηβεία είναι μία περίοδος που έχει προσελκύσει το ενδιαφέρον της έρευνας στον τομέα της σχολικής εμπλοκής, διότι συνδέεται με αναπτυξιακές προκλήσεις αλλά και ποικίλες προκλήσεις στο εκπαιδευτικό πλαίσιο. Ο έφηβος καλείται να διαχειριστεί όχι μόνο βιολογικές και ψυχοκοινωνικές αλλαγές, αλλά και τη σχολική μετάβαση σε διαφορετικό εκπαιδευτικό πλαίσιο (από το δημοτικό στο γυμνάσιο ή από το γυμνάσιο στο λύκειο), η οποία συνδέεται με αυξημένες ακαδημαϊκές απαιτήσεις και θεωρείται κρίσιμη (Mahatmya, Lohman, Matjasko, & Feldman Farb, 2012). Το εκπαιδευτικό πλαίσιο στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση γίνεται περισσότερο ανταγωνιστικό και εξετασιοκεντρικό, οι σχέσεις με τους εκπαιδευτικούς καθίστανται πιο απρόσωπες, καθώς με την εναλλαγή των ποικίλων ειδικοτήτων μειώνεται ο χρόνος διάδρασης μεταξύ του μαθητή και του εκπαιδευτικού (συγκριτικά με την περισσότερο αποκλειστική σχέση με τον δάσκαλο στο δημοτικό) (Marks,

2000). Πρόκειται για μια περίοδο κατά την οποία ο έφηβος μαθητής βρίσκεται σε αναζήτηση μιας προσωπικής ταυτότητας (Erikson, 1968) από τη μια διεκδικεί έντονα την αυτονομία του και από την άλλη έχει ανάγκη για επιβεβαίωση, ενθάρρυνση και στήριξη· οι σημαντικοί άλλοι συμβάλλουν στη διαμόρφωση προτύπων και στην αυτοεκτίμηση του εφήβου, ενώ ιδιαίτερα σημαντικές αναδεικνύονται οι σχέσεις με τους συνομηλίκους (Eccles et al. 1993. National Research Council & Institute of Medicine, 2004. Mahatmya et al., 2012). Η διαμόρφωση μιας ταυτότητας ως ενεργά εμπλεκόμενου στη μαθησιακή διαδικασία, αφοσιωμένου στη μάθηση και κοινωνικά ενσωματωμένου (Wang & Fredricks, 2014) μπορεί να έχει μακροπρόθεσμο αντίκτυπο στη διαμόρφωση ενός συμμετοχικού, ενεργοποιημένου και κριτικά σκεπτόμενου πολίτη, αφού η σχολική εμπλοκή «προάγει τις δεξιότητες, τις ικανότητες και τις αξίες που επιτρέπουν στους εφήβους να μεταβούν επιτυχώς στην ενηλικίωση» (Wang & Fredricks, 2014, σ. 1). Εντούτοις, τα ευρήματα σχετικών ερευνών δείχνουν ότι ένα μεγάλο ποσοστό των εφήβων (40% - 60%) παρουσιάζουν σημάδια αποξένωσης από το σχολείο, απάθειας ως προς τη μαθησιακή διαδικασία και ανίας (Marks, 2000. National Research Council & Institute of Medicine, 2004. Yazzie-Mintz, 2007). Η σχολική εμπλοκή φαίνεται να βαίνει μειούμενη κατά τη διάρκεια της εφηβείας και τη μετάβαση στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση (Blackorby & Cameto, 2004. Fredricks et al., 2004. Lam et al., 2016. National Research Council & Institute of Medicine, 2004. Wang & Eccles, 2012). Παρόλο που οι Li και Lerner (2011) επισήμαναν ότι κάποιοι μαθητές διατηρούσαν σταθερά τα ποσοστά συμπεριφορικής εμπλοκής, επιβεβαίωσαν ωστόσο την καθολικότητα της μείωσης της συναισθηματικής εμπλοκής των εφήβων συμμετεχόντων στην έρευνα. Οι έφηβοι που βαριούνται και δεν βρίσκουν νόημα στην εκπαίδευση έχουν μεγαλύτερα περιθώρια από τα παιδιά μικρότερης ηλικίας να εγκαταλείψουν κάθε προσπάθεια ή και εν τέλει το σχολείο (National Research Council & Institute of Medicine, 2004). Με τη θεσμοθέτηση της υποχρεωτικής εκπαίδευσης «μπορούμε μεν να υποχρεώσουμε τους εφήβους να παρακολουθούν το σχολείο, αλλά η μάθηση απαιτεί συνειδητή και σκόπιμη προσπάθεια, η οποία δεν μπορεί να θεσμοθετηθεί» (National Research Council & Institute of Medicine, 2004, σ. 13), αλλά μόνο να καλλιεργηθεί και να ενδυναμωθεί συστηματικά από όλους τους εμπλεκόμενους στην εκπαιδευτική διαδικασία. Όπως έχει ήδη αναφερθεί η σχολική εμπλοκή δεν θεωρείται ως ατομικό χαρακτηριστικό του εφήβου, αλλά ως μια συνεχής διαδικασία αλληλεπίδρασης που επηρεάζεται από ένα δίκτυο διαμορφούμενων προσδοκιών και υποστήριξης (στο σχεσιακό πλαίσιο του σχολείου, της οικογένειας και των συνομηλίκων) (Reschly & Christenson, 2006). Η μείωση της σχολικής εμπλοκής κατά την εφηβεία έχει ερμηνευτεί ως αποτέλεσμα μια δυσαρμονίας ανάμεσα στις αναπτυξιακές ανάγκες του εφήβου (π.χ. ανάγκες για επάρκεια, αυτονομία, διαπροσωπικές σχέσεις) και τις ευκαιρίες για ικανοποίηση τους από το σχολικό πλαίσιο της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (Eccles et al., 1993. Stroet, Opdenakker, & Minnaert, 2013). Επιπρόσθετα, σύμφωνα με τους Mahatmya et al. (2012) κάποιες δυσκολίες στην κατάκτηση των αναπτυξιακών επιτευγμάτων των εφήβων μπορεί να επιδρούν στην ποιότητα της σχολικής εμπλοκής τους, αλλά και το αντίστροφο, αλλαγές στο επίπεδο της σχολικής εμπλοκής μπορεί να επηρεάζουν θετικά τη συνολικότερη προσαρμογή των εφήβων. Κομβικής σημασίας λοιπόν θεωρείται η συνεπής παροχή των απαραίτητων ανά αναπτυξιακή περίοδο (π.χ.

παιδική ηλικία, εφηβεία) πόρων για την αντιμετώπιση των αναπτυξιακών και εκπαιδευτικών προκλήσεων (Mahatmya et al., 2012).

1.4. Σχολική εμπλοκή και αναπηρία / κώφωση

Η σχολική εμπλοκή θεωρείται μια έννοια που αφορά όλους αδιακρίτως τους μαθητές που φοιτούν στα σχολεία (Appleton et al., 2008. Furlong & Christenson, 2008. Yazzie-Mintz, 2007), αφού η ουσιαστική μάθηση απαιτεί ενεργό συμμετοχή από όλους, είτε πρόκειται « για πλούσιους ή φτωχούς, μαύρους, ή λευκούς » (National Research Council & Institute of Medicine, 2004, σ.1) είτε, θα μπορούσε να συμπληρωθεί, για μαθητές με αναπηρία. Εντούτοις, αν και η σχολική εμπλοκή είναι σημαντική για όλους, τα αποτελέσματα της απεμπλοκής από το σχολείο θεωρούνται πιο κρίσιμα για τους μαθητές που ανήκουν σε ομάδες υψηλού κινδύνου (National Research Council & Institute of Medicine, 2004. Thurlow & Johnson, 2011). Ως δημογραφικοί παράγοντες υψηλού κινδύνου αναφέρονται στη βιβλιογραφία η αναπηρία, το χαμηλό κοινωνικό - οικονομικό υπόβαθρο, η εθνότητα, η φυλή, η μονογονεϊκή οικογένεια κ.α. (Finn & Zimmer, 2012. Reschly & Christenson, 2012. Thurlow & Johnson, 2011). Η εστίαση στη σχολική εμπλοκή μετατοπίζει το ενδιαφέρον, από τους μη εύκολα τροποποιήσιμους *δημογραφικούς παράγοντες κινδύνου*, στους *λειτουργικούς παράγοντες κινδύνου* (για παράδειγμα τα ποσοστά παρακολούθησης, τα χαμηλά επίπεδα συμμετοχής και δέσμευσης, η ποιότητα των σχέσεων μέσα στο σχολικό πλαίσιο, η υποστήριξη από την οικογένεια στη μάθηση) που είναι μετατρέψιμοι μέσω της κατάλληλης παρέμβασης (Furlong & Christenson, 2008. Reschly & Christenson, 2012. Thurlow & Johnson, 2011). Ενδεικτικά, σχετικές παρεμβάσεις για τη βελτίωση της σχολικής εμπλοκής υπήρξαν αποτελεσματικές σε έφηβους μαθητές με αναπηρία (Sinclair et al., 1998, 2005). Στη βάση αυτής της θεώρησης βρίσκεται η παραδοχή ότι οι μαθητές τίθενται ουσιαστικά σε κατάσταση υψηλού κινδύνου, όταν το εκπαιδευτικό περιβάλλον δεν « αφογκράζεται » τις δεξιότητες τους και τις ανάγκες τους, τα ενδιαφέροντά τους και τις προσδοκίες τους (Reschly & Christenson, 2012).

Σε προηγούμενη ενότητα (βλ. ενότ. 1.2) παρουσιάστηκε ο βασικός ρόλος της σχολικής εμπλοκής για την αποτροπή της σχολικής διαρροής και την ολοκλήρωση της σχολικής φοίτησης. Ο ρόλος αυτός την καθιστά κομβικής σημασίας στην εκπαίδευση των μαθητών με αναπηρία, η οποία, σύμφωνα με τη βιβλιογραφία, συνδέεται με υψηλά ποσοστά σχολικής διαρροής και δυσκολίες στην ολοκλήρωση της φοίτησης (Kortering & Christenson, 2009. Reschly & Christenson, 2006. Schifter, 2011. Thurlow & Johnson, 2011). Ειδικότερα, αναφέρεται ότι μόνο το 50% των μαθητών με αναπηρία στις Ηνωμένες πολιτείες ολοκληρώνει επιτυχώς τη φοίτηση στο σχολείο (U.S. Department of Education, 2010 όπ. αναφ. στο Thurlow & Johnson, 2011). Παράλληλα, οι Kortering και Christenson (2009) υπογραμμίζουν ότι περίπου οχτακόσιοι μαθητές με αναπηρία (κυρίως αναπηρίες με υψηλή συχνότητα εμφάνισης) εγκαταλείπουν το λύκειο κάθε μέρα (επίσημα καταγεγραμμένο ποσοστό), ενώ υπολογίζουν ότι το πραγματικό ποσοστό θα είναι ακόμη πιο ανησυχητικό.

Σύμφωνα με τους Thurlow, Sinclair, και Johnson, (2002), μετά από έλεγχο για διαφορές στο φύλο, το κοινωνικό - οικονομικό υπόβαθρο και την εθνότητα, οι μαθητές με αναπηρία βρίσκονται ανάμεσα σε αυτούς με τις περισσότερες πιθανότητες να εγκαταλείψουν το σχολείο. Η σχολική εμπλοκή λοιπόν προβάλλεται ως βασικός παράγοντας διαφοροποίησης ανάμεσα σε μαθητές οι οποίοι ανήκουν σε ομάδες υψηλού δημογραφικού κινδύνου που καταφέρνουν να ολοκληρώσουν επιτυχώς τη σχολική φοίτηση, και σε αυτούς που εγκαταλείπουν πρόωρα το σχολείο (Lovelace, Reschly, Appleton, & Lutz, 2018). Ήδη αναφέρθηκαν οι αρνητικές επιπτώσεις της σχολικής διαρροής, ωστόσο οι συνέπειες είναι ακόμη πιο καταλυτικές για τα άτομα με αναπηρία και τις οικογένειες τους, ώστε να καθίσταται αναγκαία η αναζήτηση μέσων για τη στήριξη της ολοκλήρωσης της φοίτησης (Kortering & Christenson, 2009. Reschly & Christenson, 2006. Thurlow & Johnson, 2011. Thurlow et al., 2002). Εν προκειμένω, η ολοκλήρωση της σχολικής φοίτησης αυξάνει τις μειωμένες πιθανότητες - διπλάσιο ποσοστό ανεργίας από αυτό του γενικού πληθυσμού - για επαγγελματική αποκατάσταση των ατόμων με αναπηρία (Thurlow & Johnson, 2011), καθώς επίσης τις μειωμένες ευκαιρίες για πρόσβαση στην τριτοβάθμια εκπαίδευση (Reschly & Christenson, 2006). Η εργασία των ατόμων με αναπηρία συντελεί στην οικονομική ανεξαρτησία τους και μεγαλύτερη αυτονομία. Επίσης διευκολύνει τη δημιουργία κοινωνικών σχέσεων, την κοινωνική τους ενσωμάτωση και την αυτοεκτίμηση τους (Schur, 2002). Κατ' επέκταση η επιτυχής ολοκλήρωση της σχολικής φοίτησης αυξάνει τις ευκαιρίες για θετική προσαρμογή και καλύτερη ποιότητα ζωής (Thurlow & Johnson, 2011).

Πιο συγκεκριμένα, όσον αφορά το ελληνικό εκπαιδευτικό πλαίσιο, έντονο παρουσιάζεται το πρόβλημα της σχολικής διαρροής μαθητών με αναπηρία (*Διακρίσεις και Εμπόδια*, 2014. Grammenos, 2013). Ενδεικτική είναι η μείωση: από 178 ειδικά δημοτικά (3.529 μαθητές) σε 15 ειδικά γυμνάσια (486 μαθητές) και 6 ειδικά λύκεια (161 μαθητές). Αντίστοιχη μείωση παρατηρείται και στον αριθμό των μαθητών σε τμήματα ένταξης: από 18.940 στο δημοτικό μόνο 4.439 σε γυμνάσιο και λύκειο (*Διακρίσεις και Εμπόδια*, 2014). Ειδικότερα, κατά την Korilaki (2009), ανησυχητικά είναι τα χαμηλά ποσοστά αποφοίτησης των μαθητών με ακουστική αναπηρία σύμφωνα με στοιχεία που παραθέτει από την Εθνική Στατιστική Υπηρεσία (για τα έτη 2000 - 2006) το ποσοστό των μαθητών με ακουστική αναπηρία που αποφοιτούν από το δημοτικό αντιστοιχούν στο 1/3 του γενικού πληθυσμού (99,8%). Παράλληλα το ποσοστό αποφοίτησης μαθητών με ακουστική αναπηρία από το γυμνάσιο καταγράφεται μηδενικό (για τις πέντε από τις έξι σχολικές χρονιές που εξετάστηκαν), ενώ το αντίστοιχο του γενικού πληθυσμού κυμαίνεται από 94,3% έως 95,7% (Korilaki, 2009). Τα ποσοστά αυτά είναι αποθαρρυντικά, ιδιαίτερα αν ληφθεί υπόψη ότι οι μαθητές με ακουστική αναπηρία παρουσιάζονται στη διεθνή βιβλιογραφία με σχετικά χαμηλότερο ποσοστό σχολικής διαρροής συγκριτικά με άλλες κατηγορίες ατόμων με αναπηρία ή ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (Thurlow & Johnson, 2011). Τα παραπάνω στοιχεία αναδεικνύουν την αναγκαιότητα της διερεύνησης της σχολικής εμπλοκής των μαθητών με ακουστική αναπηρία στο ελληνικό εκπαιδευτικό πλαίσιο.

Ένας ακόμη λόγος που καθιστά την έννοια της σχολικής εμπλοκής συναφή με την εκπαίδευση των μαθητών με ακουστική αναπηρία είναι το συχνά αναφερόμενο στη βιβλιογραφία πρόβλημα της χαμηλής σχολικής επίδοσης αυτών των μαθητών (Blackorby & Cameto, 2004. Luft, 2017. Qi & Mitchell, 2012). Η έννοια της σχολικής εμπλοκής αναδείχθηκε μέσα από την προσπάθεια να ερμηνευτούν και να βελτιωθούν τα ποικίλα αρνητικά αποτελέσματα μαθητών με χαμηλές επιδόσεις (Finn & Zimmer, 2012) και συνδέεται, όπως ήδη παρουσιάστηκε (βλ. ενότ. 1.2), με την ακαδημαϊκή επίδοση. Εν προκειμένω, ιδιαίτερα χαμηλές είναι συνήθως οι επιδόσεις των μαθητών με ακουστική αναπηρία στην αναγνωστική κατανόηση (Traxler, 2000. Wagner, Newman, Cameto, & Levine, 2006), ενώ και σε άλλα γνωστικά αντικείμενα φαίνεται να αντιμετωπίζουν σημαντικές δυσκολίες, οι οποίες αυξάνονται στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση (Luft, 2017. Qi & Mitchell, 2012). Αναφέρεται ότι οι μαθητές με ακουστική αναπηρία συχνά αποφοιτούν από το λύκειο με ακαδημαϊκές επιδόσεις επιπέδου δημοτικού και υστερούν έναντι των συνομηλίκων τους τυπικής ανάπτυξης (Luft, 2017. Qi & Mitchell, 2012), ενώ (με εξαίρεση τις επιδόσεις στα μαθηματικά) δεν βρίσκονται σε καλή κατάταξη ως προς την ακαδημαϊκή επίδοση και σε σχέση με συνομηλίκους τους με διαφορετικές αναπηρίες (Wagner et al., 2006). Πάρα κάποια αισιόδοξα μηνύματα για τη βελτίωση της ακαδημαϊκής επίδοσης κωφών μαθητών στο εκπαιδευτικό πλαίσιο του γενικού σχολείου, τα αποτελέσματα παραμένουν συγκριτικά χαμηλά και υποδεικνύουν ότι πιθανότατα δεν αξιοποιούνται πλήρως οι δυνατότητες των μαθητών με ακουστική αναπηρία (Antia, Jones, Reed, & Kreimeyer, 2009). Η σχολική εμπλοκή λοιπόν είναι πιθανό να λειτουργήσει ως προστατευτικός παράγοντας (Finn & Zimmer, 2012). Για παράδειγμα, η αντιλαμβανόμενη αξία της εκπαίδευσης και η προθυμία του μαθητή να επενδύσει γνωστικά σε αυτή (όψεις της γνωστικής εμπλοκής) καθώς επίσης και η δέσμευση με το σχολείο (συναισθηματική εμπλοκή) μπορεί να αποβεί σημαντική για τη διατήρηση του ενδιαφέροντος, την επιμονή και τη συνέχιση της προσπάθειας, παρά την ενδεχόμενη απογοήτευση και αποτυχία (Finn & Zimmer, 2012). Σύμφωνα και με το μοντέλο συμμετοχής - ταύτισης (participation-identification model) του Finn (1989), η ανάπτυξη θετικών συναισθημάτων για το σχολείο (συναισθηματική εμπλοκή) ενισχύει τη συμπεριφορική εμπλοκή του μαθητή και τη σχολική επίδοση.

Ωστόσο, πέραν των δυσκολιών ακαδημαϊκής φύσεως που αντιμετωπίζουν οι μαθητές με ακουστική αναπηρία, συχνά αναφέρονται στη βιβλιογραφία και δυσκολίες στην ψυχοκοινωνική τους προσαρμογή και ανάπτυξη (Dammeyer, 2010. Hindley, 1997. Keilmann, Limberger, & Mann, 2007. Mason, A. & Mason, M., 2007). Εξάλλου, η ακαδημαϊκή επίδοση είναι μόνο μέρος της συνολικής εικόνας, και μια μονόπλευρη εστίαση σε ακαδημαϊκά αποτελέσματα παραβλέπει το γεγονός ότι κατά βάση « το υπόστρωμα της ζωής στην τάξη είναι κοινωνικό και συναισθηματικό» (Pianta, 1999 όπ.αναφ. στο Reschly & Christenson, 2006, σ. 278). Πιο συγκεκριμένα, επισημαίνεται στη βιβλιογραφία ότι τα παιδιά και οι έφηβοι με ακουστική αναπηρία μπορεί να εμφανίσουν αυξημένες πιθανότητες για προβλήματα ψυχικής υγείας λόγω μιας σειράς δυσκολιών που οφείλονται συχνά στη μη επαρκή ανταπόκριση του περιβάλλοντος στις ανάγκες τους (καθυστέρηση στον γραμματισμό, ελλειμματική επικοινωνία, δυσλειτουργία στο οικογενειακό πλαίσιο, έλλειψη

ίσων ευκαιριών στο εκπαιδευτικό πλαίσιο κ.α.) (Hindley, 1997. Lytle, Oliva, Ostrove, & Cassady, 2011. Mason, A. & Mason, M., 2007). Ενώ, λοιπόν, υπάρχουν ποιοτικές διαφορές σε ποικίλες πτυχές της ανάπτυξης των παιδιών και εφήβων με ακουστική αναπηρία, αυτές οι διαφορές δεν πρέπει να αντιμετωπίζονται ως εγγενείς ανεπάρκειες και μειονεκτήματα (Mason, A. & Mason, M., 2007). Κρίσιμος συνεπώς είναι ο ρόλος του εκπαιδευτικού πλαισίου και, πιο συγκεκριμένα, η ενίσχυση της σχολικής εμπλοκής ως προστατευτικού παράγοντα μπορεί να αναδειχθεί ιδιαίτερης σημασίας στην εκπαίδευση των μαθητών με ακουστική αναπηρία. Αν, όπως υποστηρίζεται, « η ανάπτυξη θετικών, υποστηρικτικών κοινωνικών σχέσεων προβλέπει τη μελλοντική ψυχική και γνωστική δύναμη του κωφού παιδιού » (Mason, A. & Mason, M., 2007, σ. 423), η συναισθηματική εμπλοκή στο σχολικό πλαίσιο ειδικότερα ίσως μπορεί να αποτελέσει το κλειδί σε αυτή την ενδυνάμωση.

Παρά τα θετικά αποτελέσματα της έρευνας στον τομέα της σχολικής εμπλοκής με ποικίλους πληθυσμούς (ιδίως τις επονομαζόμενες ομάδες υψηλού κινδύνου) πρόσφατα έχει υπάρξει κριτική απέναντι σε ένα κανονιστικό πλαίσιο προσέγγισης της σχολικής εμπλοκής που παθολογικοποιεί οτιδήποτε ξεφεύγει από τα στενά όρια μιας υποτιθέμενης *κανονικότητας* (*normality*) (Peter & Bauman, 2013. Trowler, 2010. Vallee, 2017). Η μονοσήμαντη προσέγγιση της αναπηρίας ως απόκλισης από το *κανονικό*, ως ελλείμματος και μειονεκτήματος, το οποίο είναι ανάγκη να θεραπευτεί / διορθωθεί με ιατρικά ή εκπαιδευτικά μέσα, παραμένει σε μεγάλο βαθμό κυρίαρχη στο εκπαιδευτικό πλαίσιο αλλά και εκτός αυτού (Bauman, 2004. Vallee, 2017). Σε μια απόπειρα αλλαγής οπτικής γωνίας οι Peter και Bauman (2013) υποστηρίζουν την ανάγκη αναπλαισίωσης της έννοιας της σχολικής εμπλοκής μέσα από μια διαφορετική προσέγγιση της αναπηρίας` μια προσέγγιση η οποία εστιάζοντας στα πιθανά οφέλη - κέρδη, και όχι μόνο στο πρόβλημα, στα δυνατά σημεία και όχι στις αδυναμίες, αναδεικνύει συχνά κρυμμένες δυνατότητες (Peter & Bauman, 2013). Έτσι το ενδιαφέρον μετατοπίζεται από την προσπάθεια να επιδιορθώσουμε το πρόβλημα (« fix what's wrong »), στο να αναγνωρίσουμε και να ενισχύσουμε το πιθανό δυναμικό (« build what's strong ») (Duckworth, Steen, & Seligman, 2005, σ. 3). Η κώφωση, μέσα από το πρίσμα της διαφορετικότητας (π.χ. κυρίαρχος οπτικός προσανατολισμός έναντι του ακουστικού προσανατολισμού) παρά μιας υποτιθέμενης επιζητούμενης κανονικότητας, θεωρείται ως αποτέλεσμα της ανθρώπινης ποικιλομορφίας που μπορεί να φωτίσει μια άλλη θέαση του κόσμου (Hauser, O'Hearn, McKee, Steider, & Thew, 2010. Peter & Bauman, 2013). Όπως επισημαίνουν οι Peter και Bauman (2013) « οι οπτικές, χωρικές και κιναισθητικές δομές των κωφών επιστημολογιών (δηλ. τρόπων του γινώσκειν) » (σ. 370) μπορούν να εμπλουτίσουν τους τρόπους προσέγγισης της γνώσης και τις εκπαιδευτικές εμπειρίες τόσο για τους κωφούς όσο και για τους ακούοντες. Από μια τέτοια σκοπιά, σύμφωνα με τα προτάγματα της Θετικής Ψυχολογίας (Szarkowski & Brice, 2018), το επίκεντρο μετατοπίζεται από την κώφωση ως « απώλεια ακοής » - « hearing loss » στο « Κωφό - κέρδος » - « Deaf - Gain » (Peter & Bauman, 2013, σ. 370). Τοιουτοτρόπως δεν θεωρείται μόνο η σχολική εμπλοκή ως πιθανή πηγή ενδυνάμωσης για τους μαθητές με ακουστική αναπηρία, αλλά και οι δεξιότητες, τα δυνατά σημεία των μαθητών αυτών μπορεί να υποδείξουν νέα μονοπάτια για την ενδυνάμωση της σχολικής εμπλοκής όλων των

μαθητών, κωφών ή ακουόντων (Peter & Bauman, 2013). Ενδεικτικά, οι Peter και Bauman (2013) προτείνουν τον ρόλο που μπορεί να διαδραματίσει στην εκπαίδευση μια διερεύνηση των αυξημένων οπτικό - χωρικών ικανοτήτων των κωφών μαθητών, της αναφερόμενης και ως οπτικό - χωρικής νοημοσύνης. Δεδομένης της ραγδαίας εξέλιξης των τεχνολογιών της επικοινωνίας και της έντονης κυριαρχίας της εικόνας, έχει γίνει πλέον αποδεκτή η ανάγκη της καλλιέργειας ενός οπτικού γραμματισμού (visual literacy) (Avgerinou, 2011. Fransecky & Debes, 1972)· η εικόνα αναδεικνύεται σε κυρίαρχη πηγή γνώσης, πληροφορίας και κατ'επέκταση ερμηνείας του κόσμου μας, συνεπώς οι ιδιαίτερα ανεπτυγμένες οπτικές δεξιότητες πολλών κωφών μαθητών είναι δυνατόν να λειτουργήσουν ως μοντέλο για τους ακούοντες (Peter & Bauman, 2013). Αντίστοιχα, υπογραμμίζονται οι κιναισθητικές δεξιότητες καθώς και η φυσική εμπλοκή που απαιτείται για τη χρήση μιας νοηματικής γλώσσας μέσω και της διαρκούς βλεμματικής επαφής ως θεμελιώδη για μια αίσθηση ουσιαστικής συμμετοχής και δέσμευσης (Peter & Bauman, 2013).

Κλείνοντας την ενότητα που αφορά την έννοια της Σχολικής Εμπλοκής με αυτή την οπτική γωνία, η οποία εστιάζει στα δυνατά σημεία των μαθητών με ακουστική αναπηρία, προσεγγίζουμε έναν διαφορετικό τρόπο θεώρησης συνδεδεμένης στενά με την έννοια που θα μας απασχολήσει στην επόμενη ενότητα, την έννοια της Ψυχικής Ανθεκτικότητας.

2. ΨΥΧΙΚΗ ΑΝΘΕΚΤΙΚΟΤΗΤΑ

2.1. Εννοιολογική Προσέγγιση της Ψυχικής Ανθεκτικότητας

Πρόσφατα, τον Ιανουάριο του 2013, το περιοδικό *Time* χαρακτήρισε τον όρο « Ανθεκτικότητα » ως τη « λέξη καραμέλα » της τρέχουσας χρονιάς (Walsh, 2013), καθώς παρατηρήθηκε αξιοσημείωτη αύξηση της χρήσης του όρου σε ποικίλους τομείς. Αν και το συγκεκριμένο άρθρο αναφερόταν στην έννοια της ανθεκτικότητας στο πλαίσιο των περιβαλλοντικών σπουδών, το ίδιο θα ήταν δυνατόν να ισχυριστεί κανείς και για τη χρήση του όρου στον τομέα της ψυχολογίας. Η « ανθεκτικότητα » φαίνεται να έχει διεισδύσει παντού, σε επιστημονικές και λαϊκές συζητήσεις, σε φορείς χάραξης πολιτικής καθώς και στα Μέσα Μαζικής Ενημέρωσης (Aburn, Gott, & Hoare, 2016. Brown, 2014. Wright & Masten, 2015). Η λέξη προέρχεται από το λατινικό ρήμα « *resilire* » που σημαίνει « *άναπιδῶ, πάλιν πηδῶ εἰς τοῦπίσω πηδῶ*», (Κουμανούδης, 1972) και εισήχθη στην επιστημονική βιβλιογραφία το 1818 από τον Thomas Tredgold στην προσπάθεια του να εξηγήσει γιατί κάποιοι τύποι ξυλείας μπορούσαν να φέρουν ένα απότομο και βαρύ φορτίο χωρίς να σπάσουν (όπ. ανάφ. στο McAslan, 2010). Στις φυσικές επιστήμες λοιπόν η ανθεκτικότητα αναφέρεται στην ποιότητα ενός υλικού, την ικανότητα του να διατηρεί ή να επανέρχεται στην αρχική του κατάσταση μετά την εφαρμογή σοβαρών πιέσεων ή οχλήσεων. Οι επιστημονικές ρίζες της έννοιας εντοπίζονται σε ποικίλους τομείς, όπως η Επιστήμη των υλικών, η Μηχανική, τα Μαθηματικά, τα Πολύπλοκα Συστήματα, με κυρίαρχη πλέον την παρουσία του όρου στην Οικολογία και στην Ψυχολογία (Martin Breen & Anderies, 2011). Η έννοια της ανθεκτικότητας άρχισε να κάνει την εμφάνισή της στους παραπάνω τομείς γύρω στη δεκαετία του 1970, αλλά εδραιώθηκε στη δεκαετία του 1980 (Brown, 2014). Πρόκειται στην ουσία για μια *μεταφορά* που υιοθετήθηκε στην οικολογία και στην ψυχολογία προκειμένου να εκφραστεί η ικανότητα ενός συστήματος, για παράδειγμα ενός ατόμου, οικογένειας, κοινότητας, ή οικοσυστήματος « να ανταποκρίνεται στις προκλήσεις και τις απειλές, να επιβιώνει και να συνεχίζει να ευημερεί » (Wright & Masten, 2015, σ.5).

Ειδικότερα, στον τομέα της ψυχολογίας, η έννοια της ανθεκτικότητας αναδύθηκε μέσα από έρευνες σχετικές με την ψυχοπαθολογία παιδιών και εφήβων (βλ. Garmezy, 1971. Masten, Best, & Garmezy, 1990. Rutter, 1979. Werner & Smith, 1977, 1982) κατά τις οποίες διαπιστώθηκε ότι κάποια παιδιά, ενώ αντιμετώπιζαν υψηλό κίνδυνο εμφάνισης ψυχοπαθολογίας λόγω της έκθεσής τους σε σημαντικές δυσχέρειες και αντίξοες συνθήκες (π.χ. σχιζοφρένεια γονέων, φτώχεια, κακοποίηση, ιδρυματισμός κ.α.) παρουσίαζαν θετικά αποτελέσματα ενάντια στις πιθανότητες (Luthar, Cicchetti, & Becker, 2000. Shean, 2015). Η διαπίστωση αυτή οδήγησε σε μια στροφή από την εστίαση στο πρόβλημα, στο έλλειμμα (παθολογία, ελαττωματολογικό μοντέλο), στην ανάδειξη των ικανοτήτων και δυνατοτήτων (Shean, 2015. Southwick et al., 2014) και σε μια συστηματική αναζήτηση προστατευτικών παραγόντων υπεύθυνων για τη θετική διαφοροποίηση (Luthar et al., 2000).

Αρχικά η έρευνα, επικεντρώθηκε σε συγκεκριμένα χαρακτηριστικά του ατόμου (π.χ. αυτοεκτίμηση, αυτονομία, ικανότητα επίλυσης προβλημάτων, κοινωνικότητα κ.α.), τα οποία θεωρήθηκε ότι διαφοροποιούν τις « ανθεκτικές » από τις « μη ανθεκτικές » προσωπικότητες· ωστόσο αρκετά νωρίς στράφηκε στην αναγνώριση της σημασίας, πέραν των εσωτερικών ατομικών χαρακτηριστικών, και των εξωτερικών παραγόντων (Luthar et al., 2000), όπως η οικογένεια, το σχολείο και το ευρύτερο κοινωνικό πλαίσιο (Masten & Garmezy, 1985. Werner & Smith, 1982). Σύμφωνα με τον Ungar (2012), η πρώιμη έρευνα, προφανώς επηρεασμένη και από τις φυσικές επιστήμες, ακολούθησε μια θετικιστική προσέγγιση, θεωρώντας ότι η θετική προσαρμογή υπό αντίξοες συνθήκες, ήταν αποτέλεσμα συγκεκριμένων μετρήσιμων χαρακτηριστικών. Η ψυχική ανθεκτικότητα γινόταν αντιληπτή κυρίως ως κάτι ενδοατομικό (intrapersonal), ως μια « λανθάνουσα ικανότητα » του ατόμου, ακόμη και όταν αναγνωριζόταν η σημασία του περιβάλλοντος (Ungar, 2012). Ενδεικτικό το παράδειγμα του « άτρωτου » παιδιού (Anthony, 1987 όπ. ανάφ. στο Ungar, 2012) και η υποστήριξη της δυνατότητας « ψυχο-ανοσοποίησης » κάποιων ατόμων απέναντι σε δυσχέρειες και αντίξοες συνθήκες (Ungar, 2012, σ.13). Παρά την κριτική (βλ. Garrett, 2016. Harrison, 2013. Hutcheon & Lashewicz, 2014. Joseph, 2013. Runswick-Cole & Goodley, 2013. Ungar, 2011, 2012. Young et al., 2008. Young et al., 2011) προς αυτό το μοντέλο « εξατομίκευσης » (individualization) της ψυχικής ανθεκτικότητας, και τον χαρακτηρισμό της ως μιας δυναμικής διαδικασίας αλληλεπιδράσεων μεταξύ ατόμου και περιβάλλοντος, η οποία επιτρέπει την καλή προσαρμογή στο πλαίσιο αντιξοοτήτων και στρεσογόνων παραγόντων (Lerner, 2006. Luthar & Cicchetti, 2000. Rutter, 1987), παραμένει ακόμα διαμφισβητούμενο αν η ψυχική ανθεκτικότητα αποτελεί στατικό ατομικό χαρακτηριστικό ή δυναμική διαδικασία (Bonanno & Diminich, 2013. Panter-Brick & Leckman, 2013. Ungar, 2011. Wright & Masten, 2015).

Γενικότερα, έχει επανειλημμένως ασκηθεί κριτική στον τομέα της έρευνας της ψυχικής ανθεκτικότητας για εννοιολογική ασάφεια και έλλειψη ομοφωνίας (Aburn et al., 2016. Luthar et al., 2000. Masten, 2007. Tarter & Vanyukov, 2002). Μια ποικιλία προσεγγίσεων στην έννοια της ψυχικής ανθεκτικότητας διαφαίνεται μέσα από τη διαφορετική οπτική γωνία σημαντικών ερευνητών σε αυτόν τον τομέα (Southwick et al., 2014). Ενδεικτικά, κατά τους Southwick και συνεργάτες (2014), μέσα από την οπτική του George Bonanno η ψυχική ανθεκτικότητα προβάλλει ως « σταθερή τροχιά υγιούς λειτουργίας » (παρα. 8), ενώ αντίθετα, σύμφωνα με την Rachel Yehuda, η ανθεκτικότητα δεν προϋποθέτει την υγεία, αλλά μπορεί να συνυπάρχει με το τραύμα και τη διαταραχή, να γίνει αντιληπτή ως μια συνειδητή πορεία προς τα εμπρός και όχι, κατά το σύνηθες, ως μια διαδικασία επαναφοράς σε μια πρότερη κατάσταση. Επιπρόσθετα, η Ann Masten προσεγγίζει την ψυχική ανθεκτικότητα ως την « ικανότητα ενός δυναμικού συστήματος να προσαρμοστεί επιτυχώς » (Southwick et al., 2014, παρα.13), και η Catherine Panter-Brick ως μια « διαδικασία αξιοποίησης των πόρων για τη διατήρηση της ευημερίας » (Southwick et al., 2014, παρα.18). Τέλος, ως απάντηση στην κριτική για την έλλειψη ομοφωνίας η Rachel Yehuda απορρίπτει την εύρεση ενός κοινού ορισμού ως επιθυμητό στόχο της έρευνας στον τομέα της ψυχικής ανθεκτικότητας,

και τονίζει τη σημασία της πολυφωνίας και της εξέτασης του φαινομένου της ανθεκτικότητας μέσα σε διαφορετικά πλαίσια (Southwick et al., 2014).

Αντίστοιχα, σε μια πρόσφατη βιβλιογραφική ανασκόπηση (Aburn et al., 2016) εμπειρικών ερευνών (2000-2015) σχετικών με την ψυχική ανθεκτικότητα σε πολλούς διαφορετικούς πληθυσμούς διαπιστώθηκε η έλλειψη ενός κοινού καθολικού ορισμού για την ψυχική ανθεκτικότητα στον 21ο αιώνα, παρά την συνεχώς αυξανόμενη χρήση του όρου. Ωστόσο, μέσα από τη θεματική ανάλυση αναγνωρίστηκαν πέντε κυρίαρχοι επανερχόμενοι ορισμοί-ενοιολογήσεις της ψυχικής ανθεκτικότητας: α) « ανοδική πορεία για την υπέρβαση των αντιξοοτήτων », β) « προσαρμογή και ρύθμιση », γ) « συνηθισμένη, καθημερινή μαγεία », δ) « καλή ψυχική υγεία ως ισοδύναμο της ψυχικής ανθεκτικότητας » και ε) « ικανότητα αναπήδησης-επιστροφής στην πρότερη κατάσταση » (Aburn et al., 2016, σ. 984). Επίσης, οι Aburn και συνεργάτες (2016) καταλήγουν ότι, αν και συχνά η ψυχική ανθεκτικότητα μελετάται μέσα από μια θετικιστική ιατρογενή προοπτική, η έννοια δεν μπορεί να νοηθεί ανεξάρτητα από το πλαίσιο μέσα στο οποίο διερευνάται. Ειδικότερα, η έννοια της ψυχικής ανθεκτικότητας μπορεί να γίνει αντιληπτή ως μια κοινωνική κατασκευή « που εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από μια κατάσταση που περιλαμβάνει την κουλτούρα του ατόμου και της κοινωνίας ή της κοινότητας στην οποία ανήκει το άτομο, καθώς και το πλαίσιο εντός του οποίου χρησιμοποιείται ο όρος » (Aburn et al., 2016, σ. 995). Δεδομένου λοιπόν του διαμορφωτικού ρόλου του πλαισίου, είναι απαραίτητο η μελλοντική έρευνα στην ψυχική ανθεκτικότητα να καθορίζει επακριβώς τι νοείται ως ψυχική ανθεκτικότητα στο εκάστοτε πλαίσιο διερεύνησης (Aburn et al., 2016).

Παρόμοια, την ίδια ανάγκη υπογραμμίζουν και οι Wright και Masten (2015) και προκρίνουν έναν σκόπιμα ευρύ και ευέλικτο ορισμό της ψυχικής ανθεκτικότητας ως « η ικανότητα ενός δυναμικού συστήματος να προσαρμόζεται επιτυχώς στις οχλήσεις που απειλούν τη λειτουργία του συστήματος, τη βιωσιμότητα ή την ανάπτυξη του » (Masten, 2014 οπ. ανάφ. στο Wright & Masten, 2015, σ.5). Ο ορισμός αυτός είναι ανοιχτός σε ποικίλες νοηματοδοτήσεις της έννοιας της « ικανότητας », της « επιτυχούς προσαρμογής » και των « οχλήσεων », ανάλογα με το πλαίσιο εφαρμογής του (Wright και Masten, 2015). Η ανάδειξη της ανάγκης πλαίσιωσης (contextualization) της ψυχικής ανθεκτικότητας συνάδει με την αντίληψη ότι η ψυχική ανθεκτικότητα δεν είναι πολιτισμικά ουδέτερη έννοια και την αναγκαιότητα μιας διαπολιτισμικής κατανόησής της (Theron, Liebenberg, & Ungar, 2015). Σύμφωνα με τους Theron και συνεργάτες (2015) η έρευνα στον τομέα της ψυχικής ανθεκτικότητας περιορίστηκε για πολλές δεκαετίες στη στενή οπτική της κυρίαρχης δυτικής κουλτούρας, παρά τις ρίζες της σε ένα πολυφωνικό και πολυπολιτισμικό πεδίο, καθώς παιδιά με ποικίλες πολιτισμικές καταβολές αποτέλεσαν το αντικείμενο των πρωτοπόρων ερευνών των Emmy Werner και Ruth Smith (1982). Στον 21ο αιώνα ασκήθηκε κριτική για αυτή τη μονομέρεια και επιχειρήθηκε μια πιο διευρυμένη προσέγγιση της ψυχικής ανθεκτικότητας μέσα από έρευνες με ποικίλες εθνότητες και μειονότητες και την κοινωνικό οικολογική οπτική (βλ. Ungar, Ghazinour, & Richter, 2013). Η στροφή αυτή χαρακτηρίστηκε ως μια « πραγματική αναγέννηση στην έρευνα της ανθεκτικότητας » με την απαιτούμενη

πλέον προσοχή στο πολιτισμικό πλαίσιο (Wright & Masten, 2015, σ.17). Ο τρόπος νοηματοδότησης της ψυχικής ανθεκτικότητας και σχετικών εννοιών, όπως της αντιξοότητας, επικινδυνότητας και της ευαλωτότητας ή της θετικής προσαρμογής, φαίνεται ότι διαμορφώνεται από το εκάστοτε κοινωνικό-οικολογικό πλαίσιο και συχνά επηρεάζεται από τις διασταυρούμενες κουλτούρες (πχ. της κυρίαρχης κουλτούρας με την κουλτούρα εθνοτικών ή άλλων μειονοτήτων) (Theron & Liebenberg, 2015). Η εκάστοτε λοιπόν κουλτούρα είναι δυνατόν «να διαμορφώνει τις κοινωνικές οικολογίες με τρόπους που διευκολύνουν ή παρεμποδίζουν την ψυχική ανθεκτικότητα» (Theron & Liebenberg, 2015, σ. 32). Για την κατανόηση της ψυχικής ανθεκτικότητας λοιπόν, είναι απαραίτητο να διερευνώνται, όχι μόνο οι πολιτισμικές αξίες και πρακτικές οι οποίες μεταδίδονται όσον αφορά τη θετική προσαρμογή και τα αποτελέσματα που θεωρούνται κοινωνικώς αποδεκτά, αλλά και ο τρόπος υιοθέτησης ή απόρριψης τους αντίστοιχα από τους νέους που έρχονται αντιμέτωποι με αντιξοότητες και κινδύνους (Theron & Liebenberg, 2015). Από τους πρωτοπόρους στην προσπάθεια αυτή υπήρξε ο Michael Ungar, ο οποίος με τις διεθνείς έρευνες στα πλαίσια του προγράμματος International Resilience Project (IRP) σε έντεκα διαφορετικές χώρες άλλαξε τον τρόπο αντίληψης και μέτρησης της ψυχικής ανθεκτικότητας (Theron, Liebenberg, & Ungar, 2015). Το κοινωνικό-οικολογικό μοντέλο προσέγγισης της ψυχικής ανθεκτικότητας του Michael Ungar (2008, 2011) θα αποτελέσει τη βάση της παρούσας μελέτης για την εξέταση της ψυχικής ανθεκτικότητας μέσα στο πλαίσιο της αναπηρίας και θα παρουσιαστεί στη συνέχεια.

2.2. Θεωρητικό πλαίσιο της παρούσας μελέτης: Μια κοινωνικό-οικολογική προσέγγιση της Ψυχικής Ανθεκτικότητας

Ο Michael Ungar, είναι ένας από τους ιδρυτές του Διεθνούς Κέντρου Μελέτης Ψυχικής Ανθεκτικότητας στον Καναδά με σημαντική προσφορά στον τομέα της ψυχικής ανθεκτικότητας, το οποίο συντονίζει σχετικές έρευνες σε συνεργασία με διακεκριμένους ερευνητές σε όλο τον κόσμο. Σύμφωνα με τον Ungar (2011) η μελέτη της ψυχικής ανθεκτικότητας οφείλει να λαμβάνει υπόψη πρωτίστως το πλαίσιο και κατά δεύτερο λόγο το παιδί, τονίζοντας την κρισιμότητα των αλληλεπιδράσεων μεταξύ των δύο. Εν προκειμένω το *Πλαίσιο (Context)* «αναφέρεται στις ευρύτερες κοινωνικές και φυσικές οικολογίες που διαμορφώνουν τη βιωμένη εμπειρία ενός παιδιού» και περιλαμβάνει την κουλτούρα, με την οποία είναι ουσιαστικά αδιαχώριστα (Ungar, 2015, σ.38). Για παράδειγμα, το είδος των υπηρεσιών που λαμβάνει ένα παιδί με αναπηρία αποτελεί ενδεικτικό παράγοντα του πλαισίου μέσα στο οποίο ζει και αντανακλά την κουλτούρα της συγκεκριμένης κοινωνίας απέναντι στην αναπηρία (Ungar, 2015). «Οι κοινωνικές μας οικολογίες (όλες οι πτυχές του πλαισίου και της κουλτούρας εντός των οποίων ζούμε)» (Ungar, 2015, σ. 38) είναι δυναμικά καθοριστικές της ψυχικής ανθεκτικότητας, καθώς τόσο το ίδιο το άτομο όσο και το περιβάλλον του προσαρμόζονται αμοιβαία το ένα στο άλλο (Ungar, 2011).

Ο Michael Ungar (2011) προτείνει τέσσερις βασικές αρχές για την προσέγγιση της ψυχικής ανθεκτικότητας σε ένα κοινωνικό-οικολογικό μοντέλο: 1) *Αποκέντρωση* (decentrality), 2) *Πολυπλοκότητα* (complexity), 3) *Ατυπικότητα* (atypicality) και 4) *Πολιτισμική Σχετικότητα* (cultural relativity).

Αποκέντρωση: Ο Ungar (2011) κριτικάρει την επικέντρωση της έρευνας πρωτίστως στο παιδί και τα ατομικά χαρακτηριστικά του και δευτερευόντως στο περιβάλλον. Υπογραμμίζει ότι σε μια τέτοια ατομοκεντρική προσέγγιση « η ευθύνη για την ανθεκτικότητα τοποθετείται εσφαλμένα στο θύμα του τοξικού περιβάλλοντος » (σ. 5). Ειδικότερα, τονίζει ότι όσο πιο αντίξοες είναι οι συνθήκες τόσο περισσότερο η ψυχική ανθεκτικότητα εξαρτάται από τη διαθεσιμότητα και προσβασιμότητα των κατάλληλων πόρων παρά από ατομικά χαρακτηριστικά. Συνεπώς, καταλήγει στην ανάγκη εστίασης, όχι στην προσπάθεια αλλαγής του ατόμου, αλλά στη δημιουργία ενός διευκολυντικού κοινωνικό-οικολογικού πλαισίου.

Πολυπλοκότητα: Η αναγνώριση της πολυπλοκότητας των κοινωνικο-οικολογικών συστημάτων (Ungar et al., 2013) δεν επιτρέπει μια απλουστευτική προσέγγιση της ψυχικής ανθεκτικότητας που βασίζεται σε απλοϊκές σχέσεις μεταξύ προστατευτικών παραγόντων και προβλέψιμων αποτελεσμάτων. Οι διαδικασίες που οδηγούν σε λειτουργικά αποτελέσματα κάτω από αντίξοες συνθήκες είναι συχνά απρόβλεπτες και προϋποθέτουν την κατανόηση της πολυπλοκότητας των παραγόντων επικινδυνότητας και των αλληλεπιδράσεων ποικίλων στοιχείων του πλαισίου (Ungar et al., 2013). Επίσης, ευρήματα διαχρονικών ερευνών (Phelps et al., 2007) απορρίπτουν μια διχοτόμηση ανάμεσα σε μονίμως ανθεκτικά άτομα και σε ευάλωτα, αφού ποικίλες αλλαγές επέρχονται καθώς το άτομο αναπτύσσεται και κινείται μεταξύ διαφορετικών πλαισίων (π.χ. κατά την εφηβεία η μετάβαση σε άλλο σχολικό πλαίσιο μπορεί να επιφέρει σημαντικές αλλαγές τόσο ενδοατομικές όσο και στις διαπροσωπικές σχέσεις) (Ungar, 2011). Τέλος, η αρχή της πολυπλοκότητας υποδεικνύει ότι «πολλά διαφορετικά σημεία εκκίνησης μπορούν να οδηγήσουν σε πολλούς διαφορετικούς αλλά εξίσου επιθυμητούς στόχους, διά μέσου πολλών διαφορετικών διαδικασιών σχετικών με διαφορετικές οικολογίες » (Ungar, 2011, σ. 7).

Ατυπικότητα: Στην προσπάθεια κατανόησης της ψυχικής ανθεκτικότητας είναι σημαντικό να αποφεύγεται η αξιολόγηση της αναπτυξιακής πορείας με βάση προκαθορισμένα συγκεκριμένα αποτελέσματα (Ungar, 2011). Αντίθετα, κατά τον Ungar (2011) είναι ανάγκη να εκτιμάται η πιθανότητα μη τυπικών, εναλλακτικών ατραπών προς την ψυχική ανθεκτικότητα. Πληθυσμοί ή άτομα αντιμέτωπα με σημαντικές δυσχέρειες είναι δυνατόν να επιδείξουν μη τυπικές στρατηγικές αντιμετώπισης, οι οποίες, αν και μη συμμορφούμενες με κανονιστικές απαιτήσεις, μπορεί να αποδειχθούν λειτουργικές στο συγκεκριμένο κοινωνικο-οικολογικό πλαίσιο και έχουν χαρακτηριστεί ως η «κρυμμένη ανθεκτικότητα » (Ungar, 2004a). Αυτή η «κρυμμένη » ή άτυπη ανθεκτικότητα συχνά μπορεί να χαρακτηρίζει περιθωριοποιημένες ομάδες και να μην αναγνωρίζεται ως τέτοια από την κυρίαρχη κουλτούρα (Ungar, 2015). Ενδεικτικά είναι τα ευρήματα ερευνών που υποδεικνύουν ότι, ενίοτε σε συγκεκριμένα πλαίσια, συμπεριφορές θεωρούμενες ως μη προσαρμοστικές, όπως η εγκατάλειψη του σχολείου (Dei, Massuca, McIsaac, & Zine, 1997), η παιδική εργασία

(Trzesniak, Liborio, & Koller, 2012) ή η βία των κοριτσιών (Hine & Welford, 2012) μπορούν να λειτουργήσουν ως προστατευτικοί παράγοντες, ελλείψει άλλων πόρων, και να αποτελούν ενδείξεις ψυχικής ανθεκτικότητας.

Πολιτισμική Σχετικότητα: Η επιρροή της κουλτούρας στις διαδικασίες που σχετίζονται με την ανάπτυξη και τους τρόπους εκδήλωσης της ψυχικής ανθεκτικότητας αναγνωρίζεται όλο και περισσότερο (Ungar, 2008, 2011, 2015. Ungar et al., 2013). Σύμφωνα με τον ορισμό που υιοθετεί ο Ungar (2011), ως κουλτούρα εννοούνται « οι καθημερινές πρακτικές μέσω των οποίων οι άνθρωποι και οι ομάδες εκδηλώνουν ένα σύνολο κοινών αξιών, πεποιθήσεων, γλωσσών και εθίμων » (Wong, Wong, & Scott, 2006 όπ. ανάφ. στο Ungar, 2011, σ. 9). Ο ρόλος της κουλτούρας μπορεί να αποδειχθεί υποστηρικτικός ή κατασταλτικός της ικανότητας του παιδιού για θετική προσαρμογή και ανάπτυξη εν μέσω αντιξοοτήτων (Ungar, 2015). Η κουλτούρα επίσης διαμορφώνει τις στάσεις και τις αξίες που αντικατοπτρίζονται στον τρόπο με τον οποίο διατίθενται, αλλά και γίνονται προσβάσιμοι οι πόροι που στηρίζουν την ευημερία, όπως η εκπαίδευση ή οι υπηρεσίες κοινωνικής πρόνοιας (Ungar, 2015). Μια κοινωνικό-οικολογική προσέγγιση της ψυχικής ανθεκτικότητας βασίζεται στην αρχή της πολιτισμικής σχετικότητας, σύμφωνα με την οποία τα ορόσημα της θετικής ανάπτυξης μπορεί να είναι διαφορετικά διαπραγματεύσιμα ανάλογα με την κουλτούρα (Ungar, 2011)· στα διαφορετικά πολιτισμικά πλαίσια οι προστατευτικοί παράγοντες και η θετική προσαρμογή υπό αντίξοες συνθήκες μπορεί να αποτιμώνται και να προσεγγίζονται με ποικίλους τρόπους (Ungar, 2011. Ungar et al., 2013). Η αποτίμηση της ψυχικής ανθεκτικότητας ως ενσωματωμένης στην κουλτούρα και το εκάστοτε πλαίσιο « μετατρέπει την έρευνα στον τομέα αυτό σε μια πολιτική πράξη που αναγνωρίζει ότι εκείνοι που είναι περιθωριοποιημένοι μπορεί να έχουν λιγότερη δύναμη να επηρεάσουν τον λόγο (*discourse*) που καθορίζει τη θετική προσαρμογή υπό αντίξοες συνθήκες και τον τρόπο με τον οποίο παρέχονται οι πόροι για την κάλυψη των αναγκών τους » (Ungar et al., 2013, σ. 359).

Μέσα από τον συνδυασμό των τεσσάρων παραπάνω αρχών ο Ungar (2008, 2011), αμφισβητώντας μια απλουστευτική μονοσήμαντη προσέγγιση και τη σύλληψη της ανθεκτικότητας ως μιας αποκλειστικά ατομικής ποιότητας προτείνει τον ακόλουθο ορισμό:

Στο πλαίσιο της έκθεσης σε κάποια σημαντική αντιξοότητα, η ψυχική ανθεκτικότητα είναι τόσο η ικανότητα των ατόμων να πλοηγούνται (να βρίσκουν τον δρόμο τους) προς τους ψυχολογικούς, κοινωνικούς, πολιτισμικούς και φυσικούς πόρους που στηρίζουν την ευημερία τους, όσο και η ικανότητά τους να διαπραγματεύονται ατομικά και συλλογικά για αυτούς τους πόρους, ώστε να παρέχονται και να βιώνονται με πολιτισμικά ουσιώδεις τρόπους. (Ungar, 2011, σ.10)

Οι δύο κυρίαρχες έννοιες στον παραπάνω ορισμό, η *πλοήγηση* (εμπεριέχει την έννοια της κίνησης έναντι της στασιμότητας) και η *διαπραγματεύση* (εμπεριέχει την έννοια της ενεργοποίησης και αλληλεπίδρασης έναντι της παθητικότητας) είναι δυναμικές διαδικασίες και απομακρύνονται από στατικές κατανοήσεις της ψυχικής ανθεκτικότητας, οι οποίες

συνδέονται με ομοιογενείς και κανονιστικές διαδικασίες ή σαφώς προκαθορισμένα αποτελέσματα (Ungar, 2008). Αν και η ικανότητα πλοήγησης συνδέεται με ατομικά χαρακτηριστικά, (π.χ. δεξιότητες, κίνητρα, ταλέντα κ.α.), η αξία που επενδύεται σε αυτά τα χαρακτηριστικά, ο τρόπος αποτίμησης είναι πάντοτε αντικείμενο διαπραγμάτευσης μέσα στο εκάστοτε πλαίσιο (Bottrell & Armstrong, 2012. Ungar, 2004). Αναλυτικότερα, η πλοήγηση δεν αφορά αποκλειστικά την ικανότητα του παιδιού που βιώνει αντίξοες συνθήκες να αναζητήσει υποστηρικτικούς πόρους, αλλά προϋποθέτει την ευθύνη αυτών που έχουν την εξουσία (power) να καθιστούν τους πόρους διαθέσιμους και προσβάσιμους σε όσους βρίσκονται σε ευάλωτη και πιο « μειονεκτική θέση » (Ungar, 2008, 2011). Όπως εύγλωττα αναφέρει ο Ungar (2008) για παράδειγμα « το παιδί που αναζητά αυτοεκτίμηση [...] απαιτεί πρόσβαση σε εμπειρίες και σχέσεις που χτίζουν αυτήν την αυτοεκτίμηση. Κάποιος μπορεί να πλοηγηθεί μόνο σε ό,τι είναι διαθέσιμο και εύκολα προσβάσιμο » (σ. 225). Επίσης, η έννοια της ατομικής και συλλογικής διαπραγμάτευσης αφορά το αίτημα για την πρόσβαση σε πόρους που είναι συναφείς με τις ανάγκες, ανταποκρινόμενοι στα επίπεδα δυσχερειών και ομαλά ενσωματωμένοι « στα συστήματα νοσηματοδότησης των ατόμων και των κοινωνικών ομάδων αναφοράς τους » (Ungar, 2011, σ. 10). Εν τέλει, παρόλο που η ικανότητα αυτενέργειας είναι σημαντική, ο ρόλος της οικογένειας και της κοινότητας ή γενικότερα της κοινωνικής οικολογίας του ατόμου είναι κρισιμότερος για τη δημιουργία κατάλληλων και προσβάσιμων ευκαιριών για προσωπική ανάπτυξη εν μέσω σημαντικών αντιξοοτήτων (Ungar, 2012). « Η ανθεκτικότητα λοιπόν είναι μια κοινή ποιότητα του ατόμου και της κοινωνικής του οικολογίας » (Ungar, 2012, σ. 17), με την κοινωνική οικολογία να έχει τον κυρίαρχο λόγο για τη θετική προσαρμογή, ιδίως σε συνθήκες υψηλής επικινδυνότητας (Ungar, 2012).

Κατά συνέπεια αυτού του ορισμού η διαθεσιμότητα και προσβασιμότητα των πόρων είναι κρίσιμη για το αν και με ποιο τρόπο τα άτομα θα επιδείξουν ψυχική ανθεκτικότητα εν μέσω συνθηκών που θεωρούνται συλλογικά ως δυσμενείς (Ungar, 2007). Ο Ungar και οι συνεργάτες του (2007) διερεύνησαν χρησιμοποιώντας μεικτές μεθόδους σε 11 χώρες (Καναδάς, Ηνωμένες Πολιτείες, Κίνα, Ινδία, Ισραήλ, Παλαιστίνη, Ρωσία, Γκάμπια, Τανζανία, Νότια Αφρική, Κολομβία) τη θετική προσαρμογή των εφήβων υπό αντίξοες συνθήκες. Ειδικότερα, αναφέρεται ότι οι έφηβοι ήταν αντιμέτωποι με μια ποικιλία δυσχερών καταστάσεων, όπως τον θάνατο γονέων, τη φτώχεια, τον πόλεμο, τη μετανάστευση, την ψυχική ασθένεια γονέα, καθώς και το στίγμα που συχνά συνοδεύει την αναπηρία κ.α.. Τα ευρήματα ανέδειξαν εφτά ομάδες προστατευτικών παραγόντων, πόρων, οι οποίοι παρατίθενται ακολούθως σύμφωνα και με την αρχική παρουσίαση (Ungar et. al., 2007) και την πιο πρόσφατη προσαρμογή του Ungar (2015, σ. 39-40):

1. **Σχέσεις:** σχέσεις με τους γονείς/ κηδεμόνες, καθώς και σχέσεις με σημαντικούς άλλους, όπως μέντορες, εκπαιδευτικοί, συνομήλικοι αλλά και το εκτεταμένο οικογενειακό δίκτυο.

2. **Ταυτότητα:** αίσθηση του εαυτού ως ικανού και σεβαστού για τις δεξιότητες του σε συνδυασμό με την πρόσβαση σε ευκαιρίες ενίσχυσης των ικανοτήτων. Η αναγνώριση από τους άλλους ως πηγή αυτοεκτίμησης.
3. **Προσωπικός έλεγχος και αποτελεσματικότητα** ή (**Ισχύς και έλεγχος**): Η ικανότητα άσκησης επιρροής στον κόσμο του και αυτενέργειας από τον ίδιο τον έφηβο ως εμπειρία ενδυνάμωσης, η αίσθηση των νέων ότι μπορούν να ελέγξουν και να αλλάξουν τη ζωή τους. Στην προκειμένη περίπτωση ιδιαίτερα εποικοδομητικός αναδεικνύεται ο ρόλος ενός ανοιχτού και δεκτικού στις συστάσεις των νέων περιβάλλοντος.
4. **Κοινωνική δικαιοσύνη:** Οι εμπειρίες της δίκαιης αντιμετώπισης των εφήβων από τις κοινότητές τους, δηλαδή εμπειρίες που σχετίζονται με ποικίλες μορφές χειραφέτησης εν αντιθέσει με εμπειρίες διακρίσεων και περιθωριοποίησης.
5. **Πρόσβαση σε υλικούς πόρους:** επαρκής τροφή, στέγαση, ένδυση, εκπαίδευση και μελλοντικές ευκαιρίες απασχόλησης. Η πρόσβαση αυτή διευκολύνεται μέσω οικογενειακών ή κοινοτικών σχέσεων ή μέσω κυβερνητικών πολιτικών.
6. **Αίσθηση συνοχής:** η αίσθηση του ανήκειν σε μια κοινότητα σχέσεων (π.χ. στο σχολείο). Επίσης μια αίσθηση πνευματικότητας ή θρησκευτικής συνείδησης, καθώς και η εύρεση σκοπού και νοήματος στη ζωή.
7. **Πολιτισμική αφοσίωση/συμμετοχή (adherence):** Η ταύτιση με ένα σύνολο ομαδικών πεποιθήσεων και κανόνων περιγράφεται ως προστατευτική απέναντι στην εμπειρία περιθωριοποίησης και άγχους. Οι Ungar και συνεργάτες (2017) διευκρινίζουν περαιτέρω, όσον αφορά την περίπτωση των μεταναστών οι οποίοι μπορεί να καταλαμβάνουν έναν « τρίτο πολιτισμικό χώρο » (σ.5), την ανάγκη πλοήγησης μεταξύ διαφορετικών πολιτισμικών προσδοκιών.

Σύμφωνα με τα ευρήματα, όλοι οι παραπάνω προστατευτικοί πόροι αναφέρθηκαν από τους συμμετέχοντες κάθε χώρας (αν και σε διαφορετικό βαθμό), και, παρόλο που παρουσιάζονται ξεχωριστά, είναι στενά αλληλένδετοι (Ungar et. al., 2007). Διαπιστώνεται λοιπόν η ύπαρξη κάποιων κοινών παραγόντων που δρουν προστατευτικά απέναντι σε συνθήκες απειλής, ωστόσο η ψυχική ανθεκτικότητα μπορεί να εκφράζεται διαφορετικά ως απάντηση στις απαιτήσεις της κουλτούρας και του εκάστοτε πλαισίου (Ungar et al., 2013). Επίσης, ο βαθμός έκθεσης στις αντιξοότητες φαίνεται να τροποποιεί ανάλογα τη βαρύτητα της σημασίας των παραπάνω προστατευτικών παραγόντων (Ungar, 2015). Σε μια κοινωνικό-οικολογική προσέγγιση της ψυχικής ανθεκτικότητας, η κρισιμότητα του περιβάλλοντος για την παροχή των παραπάνω πόρων αναδεικνύεται ευθέως ανάλογη με το μέγεθος των εμποδίων στην ομαλή ανάπτυξη του παιδιού (Ungar, 2012, 2015). Επομένως, « στα πιο απειλητικά πλαίσια, είναι η ξεχωριστή υποστήριξη που βιώνει ένα παιδί, η οποία έχει

δυσανάλογα μεγάλο αντίκτυπο στην ικανότητα του να επιβιώνει και να ευδοκιμεί » (Ungar, 2015, σ.41).

Με βάση το παραπάνω θεωρητικό πλαίσιο και τα ευρήματα εμπειρικών ερευνών (βλ. Ungar, 2008. Ungar et al., 2008b. Ungar et al., 2007. Ungar, Brown, Liebenberg, Cheung, & Levine, 2008a), στα πλαίσια του *Διεθνούς Προγράμματος Ανθεκτικότητας* του Κέντρου Ερευνών Ανθεκτικότητας, σε συνεργασία με 14 κοινότητες σε 11 χώρες σε όλο τον κόσμο, κατασκευάστηκε ένα εργαλείο μέτρησης της ψυχικής ανθεκτικότητας παιδιών και εφήβων, το *Child and Youth Resilience measure (CYRM-28)* (Liebenberg, Ungar, & Van de Vijver, 2012. Ungar & Liebenberg, 2011). Το εργαλείο αυτό αντικατοπτρίζει τη διαθεσιμότητα πόρων (ατομικών, σχεσιακών, κοινοτικών και πολιτισμικών) που διευκολύνουν την ψυχική ανθεκτικότητα. Το εν λόγω εργαλείο χρησιμοποιήθηκε στην παρούσα μελέτη για τη διερεύνηση της ψυχικής ανθεκτικότητας των έφηβων μαθητών με ακουστική αναπηρία και θα παρουσιαστεί αναλυτικότερα στη Μεθοδολογία.

Στη συνέχεια της εργασίας θα επιχειρηθεί, βάσει του παραπάνω θεωρητικού μοντέλου, μια παρουσίαση της ψυχικής ανθεκτικότητας στα πλαίσια της αναπηρίας (με ιδιαίτερη έμφαση στην κώφωση). Η επιλογή της κοινωνικό-οικολογικής προσέγγισης του Ungar υποστηρίζουμε ότι είναι σύστοιχη με την κριτική απέναντι στην έρευνα στον τομέα της ψυχικής ανθεκτικότητας που προέρχεται από τον χώρο των Αναπηρικών Σπουδών (Disabilities studies). Επίσης, σε ένα διάλογο με την κριτική αυτή επιτρέπει την ανάδειξη μιας άλλης οπτικής γωνίας απέναντι στην ψυχική ανθεκτικότητα και την αναπηρία, η οποία δεν θεωρεί τη συνύπαρξη των δύο ως οξύμωρο.

2.3. Ψυχική Ανθεκτικότητα στα πλαίσια της Αναπηρίας με εστίαση στην κώφωση

Η έννοια της ψυχικής ανθεκτικότητας σηματοδοτεί μια « αλλαγή παραδείγματος » (paradigm shift) στην έρευνα στον χώρο της ψυχολογίας, από την εστίαση στην παθογένεια και την τρωτότητα (vulnerability) στην εκτίμηση των δυνατών σημείων και των ικανοτήτων (Panter-Brick & Leckman, 2013. Southwick et al., 2014). Μια τέτοια αλλαγή οπτικής γωνίας θα μπορούσε να συνεισφέρει σημαντικά και στον τρόπο θεώρησης της ζωής των ατόμων με αναπηρία, καθώς η σχετική βιβλιογραφία έχει επικριθεί για μονομερή επικέντρωση σε υποτιθέμενες αδυναμίες ή μειονεκτήματα (Koester & McCray, 2011). Στο πεδίο της έρευνας γύρω από την αναπηρία ιστορικά κυριαρχούσε μια ιατρογενής προσέγγιση που εστίαζε κυρίως στην παθολογία και στην ανάγκη αποκατάστασης (Szarkowski & Brice, 2018). Ειδικότερα, όσον αφορά στην ακουστική αναπηρία διαχρονικά διαστρεβλώνονταν και μεγεθύνονταν οι αδυναμίες των κωφών, ενώ επιχειρούνταν με κάθε τρόπο η « εξομάλυνση » τους (Leigh, 2011). Σύμφωνα με την Campbell (2009) κύριο χαρακτηριστικό μιας κουλτούρας διακρίσεων υπέρ των αρτιμελών, *αρτιμελισμού/ ικανοτισμού* (ableism) « είναι η πεποίθηση ότι η βλάβη ή η αναπηρία (ανεξάρτητα από τον «τύπο») είναι εγγενώς αρνητική

και πρέπει, δοθείσης της ευκαιρίας, να βελτιώνεται, να θεραπεύεται ή και να εξαλείφεται » (σ.5). Συχνά, οι εμπειρίες των ατόμων με αναπηρίες, εν συγκρίσει με αυτές των ατόμων χωρίς αναπηρία, εκλαμβάνονται εκ προοιμίου ως τραγικές, συνυφασμένες με την απώλεια, το τραύμα, και τη θλίψη (Hanisch, 2014). Μια αντίστοιχη ιατροκοποίηση και παθολογικοποίηση διαπιστώνεται και στην αντιμετώπιση των παιδιών και εφήβων με αναπηρίες (Runswick-Cole et al., 2018a). Σύμφωνα με τους Runswick-Cole και συνεργάτες (2018a) η εστίαση στην ιατρική διάγνωση είναι πιθανό να επισκιάζει τη ζωή των παιδιών με αναπηρίες, να επιτείνει την περιθωριοποίησή τους και την εξαίρεση τους από τις « προσδοκίες, τις ευκαιρίες και τις φιλοδοξίες που προσφέρονται στα λεγόμενα τυπικώς αναπτυσσόμενα παιδιά » (Goodley, Runswick-Cole, & Liddiard, 2016, σ. 775). Το πρίσμα μέσα από το οποίο επιλέγουμε να βλέπουμε την αναπηρία έχει άμεσο αντίκτυπο στη ζωή των παιδιών και εφήβων με αναπηρία (Runswick-Cole et al., 2018a). Θα μπορούσε συνεπώς να υποστηριχτεί ότι μια στροφή του ενδιαφέροντος στη διερεύνηση της ψυχικής ανθεκτικότητας των ατόμων με αναπηρίες, σύμφωνα και με την τάση της θετικής ψυχολογίας (Szarkowski & Brice, 2018), είναι δυνατόν να μετατοπίσει το βλέμμα από τις « αδυναμίες » στις δυνατότητες και να σταθεί αρωγός στον αγώνα για μια διαφορετική δυναμογόνο προσέγγιση της αναπηρίας, μακριά από τη παθολογικοποίηση (Runswick-Cole & Goodley, 2013).

Ωστόσο, παράλληλα με το συνεχώς αυξανόμενο ενδιαφέρον για την έρευνα στον τομέα της ψυχικής ανθεκτικότητας και τη σχετική αισιοδοξία, εντείνονται και οι φωνές κριτικής αμφισβήτησης απέναντι στη σχετική έρευνα· συγκεκριμένα, όπως έχει προαναφερθεί, στηλιτεύεται μια κυρίαρχη τάση εξατομίκευσης της ψυχικής ανθεκτικότητας, η οποία εναποθέτει στο ίδιο το άτομο το βάρος να αντεπεξέλθει θετικά και να υπερνικήσει τις αντιξοότητες, απαλλάσσοντας έτσι το σύστημα (πολιτικοί θεσμοί κ.α.) από την ευθύνη της αλλαγής των δυσμενών κοινωνικών συνθηκών (Garrett, 2016. Harrison, 2013. Joseph, 2013), τακτική που συνδέεται και με κυρίαρχες νεοφιλελεύθερες πρακτικές (Garrett, 2016). Σημαντική κριτική, όπως θα αναδειχθεί στη συνέχεια, αναδύεται και από τον χώρο των Αναπηρικών Σπουδών.

Αρχικά, υπάρχει έντονη αμφισβήτηση για μια κανονιστική προσέγγιση της ψυχικής ανθεκτικότητας σε σχέση με την υγεία, την ικανότητα ή την ευημερία, « τεκμήρια εγγενώς προβληματικά για εκείνους των οποίων η υγεία θεωρείται μη κανονική ή των οποίων οι ικανότητες είναι πολιτισμικά υποτιμημένες » (Hutcheon & Lashewicz, 2014, σ. 1387). Εν προκειμένω, η Aubrecht, (2012) στηλιτεύει την « κανονιστική βία των ορισμών της ανθεκτικότητας » (σ.32), την οποία συχνά υφίστανται τα άτομα με αναπηρίες. Επικρίσεις υπάρχουν επίσης απέναντι σε παραδοσιακές προσεγγίσεις της ψυχικής ανθεκτικότητας ως αποτρεπτικές για τη συμπερίληψη των ατόμων με αναπηρίες, καθώς σε κάποιες περιπτώσεις η ύπαρξη αναπηρίας θεωρείται ως « εγγενώς περιοριστική » (Runswick-Cole et al., 2018b, σ.428) και φαίνεται να αποτελεί εκ των προτέρων αφορμή για την απόδοση της ετικέτας του ευάλωτου έναντι του ανθεκτικού (Runswick-Cole & Goodley, 2013). Η ετικέτα του τρωτού, ευάλωτου έχει συχνά επικριθεί από το αναπηρικό κίνημα ως ένα μέσο παθολογικοποίησης της διαφορετικότητας και περαιτέρω εξαίρεσης και περιθωριοποίησης (Burghardt, 2012).

Runswick-Cole & Goodley, 2013. Hutcheon & Lashewicz, 2014), ενώ η ευαλωτότητα « δεν είναι ιδιοκτησία κοινωνικών ομάδων ή ατόμων, αλλά είναι ενσωματωμένη σε σύνθετες κοινωνικές σχέσεις και διαδικασίες » (Hillhorst & Bankoff, 2004 όπ. αναφ. στο Hutcheon & Lashewicz, 2014, σ. 1389). Ειδικότερα, όσον αφορά στα παιδιά και εφήβους με αναπηρίες, προβληματική καθίσταται η σύλληψη της ψυχικής ανθεκτικότητας ως « κανονικής ανάπτυξης παρά τις αντιξοότητες» (Masten, 2001, σ. 228), καθώς πρόκειται ακριβώς για αυτήν την αξιολογούμενη ως μη κανονι(στι)κή ανάπτυξη (καθυστέρηση ή διαταραχή στην ανάπτυξη) που εντάσσει τα παιδιά αυτά στην κατηγορία των ατόμων με αναπηρία και τοιουτοτρόπως τα αποκλείει « αυτόματα από την είσοδο στην κατηγορία του *ανθεκτικού παιδιού* » (Runswick-Cole et al., 2018b, σ. 428). Αντίστοιχα, ενδεικτικό αυτού του αποκλεισμού είναι το γεγονός ότι σπάνια έχουν μελετηθεί οι εμπειρίες παιδιών και εφήβων με ακουστική αναπηρία στα θεωρητικά πλαίσια της ψυχικής ανθεκτικότητας (Young et al., 2008).

Επιπλέον, γεννάται το ερώτημα κατά πόσο η αναπηρία αυτή καθαυτή μπορεί να χαρακτηριστεί ως αντιξοότητα ή κίνδυνος ενώπιον της οποίας το άτομο καλείται να επιδείξει ψυχική ανθεκτικότητα (Hutcheon & Lashewicz, 2014. Runswick-Cole & Goodley, 2013. Young et al., 2008, 2011), δεδομένου ότι « ο κίνδυνος και η ανθεκτικότητα είναι δύο όψεις του ίδιου νομίσματος, με την ανθεκτικότητα να υφίσταται μόνο όταν υπάρχει σημαντική έκθεση σε κίνδυνο» (Ungar, 2004b, σ. 351). Μια θεώρηση της αναπηρίας « ως εγγενούς πηγής κινδύνου » (Hutcheon & Lashewicz, 2014, σ. 1387) δημιουργεί ποικίλα προβλήματα, αφού καταρχάς παραπέμπει στην ανάγκη « υπέρβασης » της αναπηρίας (Hutcheon & Lashewicz, 2014. Runswick-Cole et al., 2018b. Young et al., 2008, 2011). Η συζήτηση για την « υπέρβαση » (overcoming) της αναπηρίας βασίζεται στα προαναφερθέντα στερεότυπα και διακρίσεις του *αρτιμελισμού* (ableism) (Campbell, 2009). Ακόμη, οι Young και συνεργάτες (2008, 2011) εστιάζοντας συγκεκριμένα στην κώφωση, παρατηρούν ότι ο χαρακτηρισμός της κώφωσης ως ανεπιθύμητης και η συνεπαγόμενη ανάγκη υπέρβασης της είναι έννοιες προβληματικές· μια τέτοια « υπέρβαση », εκλαμβάνομενη ως ένδειξη ψυχικής ανθεκτικότητας, ταυτίζεται συχνά με την επιτυχία *παρά την ύπαρξη αναπηρίας*. Κατ'αυτόν τον τρόπο υπονοείται ότι η επιτυχία, ή κάθε είδους επίτευγμα στα πλαίσια της αναπηρίας είναι κάτι μη αναμενόμενο, μια σπάνια και εξαιρετική κατάσταση, επιτείνοντας έτσι τις ιστορικά χαμηλές προσδοκίες της κοινωνίας εις βάρος των ατόμων με αναπηρία (Young et al., 2008, 2011).

Κατά δεύτερον, στο πλαίσιο αντιμετώπισης της αναπηρίας ως σύνθετου κοινωνικού, πολιτικού και πολιτισμικού φαινομένου (Kudlick, 2003) ενισχύεται η αμφισβήτησή της θεώρησης της ως κινδύνου ή αντιξοότητας. Αν η αναπηρία γίνει αντιληπτή ως « κοινωνικά κατασκευασμένη ταυτότητα και μορφή ενσωμάτωσης που αλληλεπιδρά τόσο με το υλικό όσο και με το κοινωνικό περιβάλλον » (Garland-Thomson, 2005, σ. 1559), τότε, όταν αναφερόμαστε σε κίνδυνο ή αντιξοότητα στα πλαίσια της αναπηρίας, ο κίνδυνος αυτός νοείται όχι ως σύμφυτος της ατομικής βλάβης, αλλά ως αποτέλεσμα της στάσης και της κουλτούρας της ευρύτερης κοινωνίας απέναντι στην αναπηρία (Runswick-Cole & Goodley,

2013). Ειδικότερα, όσον αφορά στην κώφωση, αν και έχει δυνητικά συνδεθεί με ποικίλα αρνητικά αποτελέσματα (βλ. ενότ. 1.4) - όπως ελλειμματική επικοινωνία, καθυστέρηση στον γραμματισμό συνδεδεμένη με χαμηλή ακαδημαϊκή επίδοση, μειωμένη κοινωνική επάρκεια, προβλήματα ψυχικής υγείας, μειωμένες πιθανότητες ανεξάρτητης διαβίωσης και καλής επαγγελματικής αποκατάστασης κ.α. (Dammeyer, 2010. Hindley, 1997. Keilmann et al., 2007. Lytle et al., 2011. Luft, 2011, 2017. Mason, A. & Mason, M., 2007. Qi & Mitchell, 2012. Young et al., 2008) - το γεγονός αυτό δεν συνεπάγεται αυτομάτως ότι η κώφωση αυτή καθαυτή αποτελεί κίνδυνο (Lytle et al., 2011. Young et al., 2008). Αντίθετα, οι Young και συνεργάτες (2008), υπογραμμίζοντας τον ρόλο του πλαισίου, επισημαίνουν ότι « η κώφωση σε ένα φάσμα οικογενειακών, κοινωνικών και θεσμικών πλαισίων μπορεί να αλληλεπιδρά με μεταβλητές και διαδικασίες που καθιστούν πιθανότερα κάποια αρνητικά αποτελέσματα » (σ. 43). Επομένως η κώφωση ενδέχεται να αποτελεί « δείκτη κινδύνου », αλλά σε καμία περίπτωση δεν αποτελεί η ίδια « μηχανισμό κινδύνου » (Young et al., 2008, σ. 43). Καταληκτικά, μετά την απόρριψη της ταύτισης της κώφωσης με τον κίνδυνο, και της ψυχικής ανθεκτικότητας με την υπέρβαση της αναπηρίας, η ανθεκτικότητα είναι δυνατόν να επαναπροσδιοριστεί στα πλαίσια της κώφωσης ως « η επιτυχής πλοήγηση της εμπειρίας του να είσαι κωφός σε έναν κόσμο που δημιουργεί κινδύνους, οι οποίοι ενδέχεται να παρεμποδίσουν την αυτο-εκπλήρωση, την ασφάλεια και την επιτυχία » (Young et al., 2008, σελ. 49).

Η ανάδειξη του κομβικού ρόλου του πλαισίου στην παραπάνω προσέγγιση είναι σε συμπίεση με το κοινωνικό-οικολογικό μοντέλο της ψυχικής ανθεκτικότητας, το οποίο αναλύθηκε στην προηγούμενη ενότητα (2.2). Φέρνοντας στο προσκήνιο « την κοινωνική παραγωγή/κατασκευή τόσο της ανθεκτικότητας όσο και της αναπηρίας » καταδεικνύεται ότι η ενδυνάμωση της ψυχικής ανθεκτικότητας δεν μπορεί ποτέ να είναι απλώς ατομική ή οικογενειακή υπόθεση αλλά συλλογική υπόθεση άρσης των υπαρχόντων εμποδίων (κοινωνικών, συμπεριφορικών και θεσμικών) στη ζωή των ατόμων με αναπηρίες (Runswick-Cole & Goodley, 2014, σ.178). Εν προκειμένω οι τέσσερις αρχές της κοινωνικό-οικολογικής προσέγγισης (Ungar, 2011), όπως θα επιχειρηθεί να δειχθεί στη συνέχεια, μπορούν να αποτελέσουν μια στέρεα βάση για τη θεώρηση της ψυχικής ανθεκτικότητας στα πλαίσια της αναπηρίας, αφού απαντούν σε κομβικά ζητήματα.

Η αρχή της *Αποκέντρωσης* (Ungar, 2011) που μετατοπίζει την εστίαση από το ίδιο το παιδί στην κοινωνική του οικολογία και θίγει το πρόβλημα της εξατομίκευσης της ψυχικής ανθεκτικότητας βρίσκει ανταπόκριση στην προσέγγιση της ψυχικής ανθεκτικότητας όσον αφορά στα άτομα με αναπηρίες (Goodley, 2005. Young et al., 2008). Αρχικά, η σύλληψη της ψυχικής ανθεκτικότητας ως χαρακτηριστικό της προσωπικότητας συντελεί στη διαίωνηση του μύθου του υπερήρωα « *supercrip* » που τα καταφέρνει *παρά την αναπηρία* του, εικόνα που έχει καθιερωθεί και από τα μέσα μαζικής ενημέρωσης, οδηγώντας έτσι στην ταύτιση της ψυχικής ανθεκτικότητας με εξαιρετα επιτεύγματα και σπάνια ατομικά χαρακτηριστικά (Hutcheon & Wolbring, 2013a. Kama, 2005. Runswick-Cole & Goodley, 2013). Μια τέτοια θεώρηση οδηγεί στην ενοχοποίηση όσων δεν αντεπεξέρχονται ανάλογα και ενισχύει

κανονιστικές όψεις της ψυχικής ανθεκτικότητας, ενώ γενικότερα υποσκάπτει εναλλακτικές δυνατότητες σκέψης για την αναπηρία που επιχειρούν τον επαναπροσδιορισμό ζητημάτων ταυτότητας, κοινωνικής δικαιοσύνης και του ρόλου της κοινότητας (McRuer, 2006). Επίσης, εστιάζοντας στο ίδιο το παιδί/έφηβο και στην οικογένειά του για τη θετική προσαρμογή σε δυσμενείς συνθήκες, δημιουργεί μια μειωτική εικόνα για όσους δεν διαθέτουν αυτά τα υποτιθέμενα χαρακτηριστικά του ανθεκτικού, με την επικόλληση της ετικέτας του « διαταραγμένου », « προβληματικού » παιδιού, ή με μια έμμεση απόδοση ευθυνών στις οικογένειές τους ως « προβληματικές » (Runswick-Cole et al., 2018b, σ.429). Στην ουσία μια τέτοια προσέγγιση απαλλάσσει την κοινωνία και ειδικότερα τους θεσμικούς παράγοντες από τις ευθύνες τους και αποκρύπτει τις διακρίσεις, τον στιγματισμό και την περιθωριοποίηση που συχνά υφίστανται τα παιδιά με αναπηρίες, όπως και άλλες μειονοτικές ομάδες (Bottrell, 2009. Johnson et al., 2018. Runswick-Cole et al., 2018b. Young et al., 2008, 2011). Ειδικότερα, η δυσκολία « πλοήγησης » όσων δεν βασίζονται στην ακοή σε έναν κόσμο κυριαρχούμενο από τον *φωνοκεντρισμό* ('phonocentrism' Corker, 1998, όπ. αναφ. στο Young et al., 2008, σ. 47) δυνητικά δημιουργεί απόκληρους (Young et al., 2008, σ.47). Ακόμη μια κουλτούρα διακρίσεων υπέρ των ακουόντων (*audism*), ως μια σειρά πεποιθήσεων, αξιών και συμπεριφορών που θεωρούν αυτονόητη την έμφυτη υπεροχή του τρόπου ύπαρξης των ακουόντων - συμπεριλαμβανομένων του τρόπου επικοινωνίας, της νοημοσύνης και εν γενεί της δυνατότητας επιτυχίας και ευτυχίας - συντελούν σε περιθωριοποιητικές και καταπιεστικές εμπειρίες (Bauman, 2004. Humphries, 1975, όπ. αναφ. στο Lytle et al., 2011). Επομένως, σε συμφωνία με την αρχή της αποκέντρωσης του Ungar (2011), η ψυχική ανθεκτικότητα δεν μπορεί να νοηθεί εκτός σχεσιακών, κοινωνικών και πολιτικών συγκείμενων (Goodley, 2005). Ειδικότερα, αναφερόμενοι στην κώφωση, οι Young και συνεργάτες (2008) υπογραμμίζουν ότι « οι ρίζες του κινδύνου και της ανθεκτικότητας » (σ. 47) δεν είναι θεμιτό να αναζητούνται αποκλειστικά και πρωτίστως στο άτομο, αλλά στην κοινωνική οικολογία του ατόμου.

Αλληλένδετες με την παραπάνω αρχή, οι αρχές της *Πολυπλοκότητας* και της *Ατυπικότητας* (Ungar, 2011) επιτρέπουν μια αναπλαισίωση της ψυχικής ανθεκτικότητας μέσα από το πρίσμα της αναπηρίας. Σύμφωνα με την αρχή της πολυπλοκότητας αμφισβητείται η περιοριστική, απλουστευτική αναγωγή της ψυχικής ανθεκτικότητας σε μια σειρά προκαθορισμένων αποτελεσμάτων (Hutcheon & Wolbring, 2013a. Hutcheon & Wolbring, 2013b. Young et al., 2008). Εν προκειμένω, πρόκειται για *a priori* κοινωνικά κατασκευασμένα κριτήρια ικανότητας, επάρκειας (συχνά μετρήσιμων ως ακαδημαϊκή επίδοση, νοημοσύνη, ανεξαρτησία κ.α.) (Young et al., 2008), τα οποία διαμορφώνουν κανονιστικές νοηματοδοτήσεις της ψυχικής ανθεκτικότητας, με αρνητικά επακόλουθα « για όλους όσους δεν επιδεικνύουν κοινωνικά αποδεκτές ικανότητες με κοινωνικά αποδεκτούς τρόπους » (Hutcheon & Wolbring, 2013a, παρα. 10). Η αμφισβήτηση αυτής της μονομέρειας επιτρέπει, σύμφωνα και με το αίτημα των αναπηρικών σπουδών, την αναγνώριση διαφορετικών κριτηρίων επιτυχίας, διαχείρισης των αντιξοοτήτων και γενικότερα εναλλακτικών τρόπων ύπαρξης (Hutcheon & Lashewicz, 2014). Η αποδοχή της πολυπλοκότητας και της ατυπικότητας στην προσέγγιση της ψυχικής ανθεκτικότητας,

αναθεωρώντας αυστηρές διχοτομήσεις εννοιών, όπως επιτυχία - αποτυχία, κανονικότητα-απόκλιση, τρωτότητα - ανθεκτικότητα (Hutcheon & Wolbring, 2013a) « μπορεί να συλλάβει πιο έντονα τις πολυπλοκότητες και τις αντιφάσεις της αλληλεπίδρασης, των σχέσεων και των διαδικασιών » στη ζωή των ατόμων με αναπηρίες (Hutcheon & Lashewicz, 2014, σ.1386). Μια θεώρηση της ψυχικής ανθεκτικότητας που αμφισβητεί τα στερεότυπα του αρτιμελισμού, αναδεικνύει εναλλακτικές ατραπούς προς τη θετική ανάπτυξη και την ευημερία για παράδειγμα έναντι της προβαλλόμενης και εξιδανικευμένης αυτονομίας και ανεξαρτησίας, φέρνει στο προσκήνιο την αλληλεξάρτηση, η οποία μπορεί να διέπει τις σχέσεις των ατόμων με αναπηρίες, ως δύναμη και όχι ως ένδειξη παθητικότητας και αδυναμίας (Hutcheon & Wolbring, 2013b). Η θεώρηση λοιπόν της «κρυμμένης ανθεκτικότητας » (Ungar, 2004a) ίσως αντιπροσωπεύει και άτυπες εκδηλώσεις ψυχικής ανθεκτικότητας στα πλαίσια της αναπηρίας, μέσω εναλλακτικών δεξιοτήτων ή διαφορετικά οριοθετούμενων ικανοτήτων και επιτευγμάτων, που συχνά ωστόσο παραβλέπονται (Hutcheon & Lashewicz, 2014. Runswick-Cole & Goodley, 2013). Καταληκτικά, σημαντικό επίσης είναι ότι η αναγνώριση των πολλαπλών, συμπεριλαμβανομένων μη τυπικών, ατραπών για την ψυχική ανθεκτικότητα (Ungar, 2004, 2011) εντάσσει στην κατηγορία «ανθεκτικό παιδί» και τα συχνά εξαιρούμενα, λόγω της φαινομενικά μη κανονι(στι)κής τους ανάπτυξης, παιδιά με αναπηρίες (Runswick-Cole et al., 2018b). Σύμφωνα με τον Ungar (2012) η θετική προσαρμογή και ανάπτυξη εν μέσω αντιξοοτήτων δεν κρίνεται από την ύπαρξη ή μη διαταραχής, αλλά εξαρτάται από τη δυνατότητα πρόσβασης και ενεργούς συμμετοχής σε διαδικασίες που προάγουν την ευημερία έτσι, αν και το ενδεχόμενο της διαταραχής παραμένει « η προσαρμοσμένη κοινωνική οικολογία αλλάζει την πιθανότητα να εκφραστούν αρνητικές ιδιότητες » (Ungar, 2012, σ.17).

Στενά συνδεδεμένη με τις προηγούμενες αρχές είναι και η αρχή της *Πολιτισμικής Σχετικότητας* (Ungar, 2011). Έχει επανειλημμένως τονιστεί και επιβεβαιωθεί μέσω διεθνών εμπειρικών ερευνών η σημασία της εκάστοτε κουλτούρας (είτε της παγκοσμιοποιημένης δυτικής κουλτούρας είτε κάθε εθνικής, φυλετικής ή μειονοτικής κουλτούρας) για τη νοηματοδότηση της ψυχικής ανθεκτικότητας και την οριοθέτηση των συναφών της εννοιών (αντιξοότητα, κίνδυνος, θετική προσαρμογή) (Masten, 2014. Theron et al., 2015. Ungar, 2008, 2011, 2012. Ungar et al., 2013). Παράλληλα, στη σχετική συζήτηση θα μπορούσε να ενταχθεί και ο ρόλος της κουλτούρας του αρτιμελισμού/ ικανοτισμού (ableism) και του φωνοκεντρισμού (phonocentrism) ή μιας κουλτούρας διακρίσεων υπέρ των ακουόντων (audism) στη διαμόρφωση ενός « κανόνα » για την ψυχική ανθεκτικότητα μέσω της επιβολής μιας « απατηλής » εξιδανικευμένης κανονικότητας και στην υποβάθμιση οποιουδήποτε διαφοροποιείται από αυτή (Campbell, 2009. Hutcheon & Wolbring, 2013a. Listman, Rogers, & Hauser, 2011. Lytle et al., 2011. Runswick-Cole & Goodley, 2013). Ως απάντηση σε αυτή την κουλτούρα καταπίεσης και στιγματισμού αναδύεται μια άλλη όψη της ψυχικής ανθεκτικότητας στα πλαίσια της αναπηρίας, αυτή της *Αντίστασης* (*Resistance*) (Bottrell, 2009. Goodley, 2005. Shaikh & Kauppi, 2010. Young et al., 2008). Υπό αυτό το πρίσμα η ψυχική ανθεκτικότητα νοηματοδοτείται ως « η ενεργή λήψη αποφάσεων, η αντίσταση στις δομικές συνθήκες και η επιβίωση » εκ μέρους των καταπιεσμένων και περιθωριοποιημένων

ομάδων (Shaikh & Kauppi, 2010, σ. 166). Κατά τον Goodley (2005) η ανάδειξη της ψυχικής ανθεκτικότητας ως *αντίστασης*, είναι συνυφασμένη με το αναπηρικό κίνημα και τους αγώνες του « καθώς η πολιτική τους δείχνει ανθεκτικότητα ενάντια σε έναν αναπηροποιητικό κόσμο » (σελ. 334) και συνδέεται με την αυτο-προάσπιση των δικαιωμάτων τους και τον αυτοπροσδιορισμό. Πιο συγκεκριμένα στο πεδίο της κώφωσης, χαρακτηριστική είναι η αναφορά από την ερευνητική εμπειρία των Young και συνεργατών (2008) για την απόδοση της έννοιας της ψυχικής ανθεκτικότητας στη Βρετανική νοηματική γλώσσα με δύο διαφορετικά νοήματα. Στη μία περίπτωση, σε αντιστοιχία με την προαναφερθείσα οπτική, η έννοια ψυχική ανθεκτικότητα αποδόθηκε ως « αντίσταση », ερμηνεύοντάς την ως την ικανότητα να παλεύεις και να εναντιώνεσαι απέναντι σε κοινωνικές δομές και στάσεις που οδηγούν στην περιθωριοποίηση (Young et al., 2008). Επιπλέον, πέρα από την προσέγγιση της κώφωσης στα στενά ιατρογενή πλαίσια, μια άλλη κοινωνικο-πολιτική οπτική προσεγγίζει την έννοια της κώφωσης ως καθοριστικό και θεμελιώδες χαρακτηριστικό πολιτισμικής και γλωσσικής ταυτότητας (Young et al., 2008). Υπό αυτό το πρίσμα η ψυχική ανθεκτικότητα θα μπορούσε να οριστεί ως η διεκδίκηση μιας διαφορετικής πολιτισμικής-γλωσσικής ταυτότητας και της συμμετοχής στην κουλτούρα των Κωφών, μέσω της « αντίστασης στη συμμόρφωση ή σε επιβαλλόμενες κανονιστικές προσδοκίες » οι οποίες στηρίζονται στο ιατρικό μοντέλο κατανόησης της κώφωσης ως βλάβης και σε « θεσμοθετημένες προτιμήσεις (προφορική εκπαίδευση, κοχλιακή εμφύτευση) » (Young et al., 2008, σ.44). Εν προκειμένω, υπογραμμίζεται, σε συμφωνία με τον Ungar (2015), ότι η κυρίαρχη κουλτούρα και η αντίσταση στην κυρίαρχη κουλτούρα διαμορφώνουν τις διαδικασίες ανάδυσης της ψυχικής ανθεκτικότητας με σύνθετους τρόπους.

Επιπρόσθετα όμως, επανερχόμενοι στη δεύτερη περίπτωση, όπως την παρουσιάζουν οι Young και συνεργάτες (2008), η έννοια της ψυχικής ανθεκτικότητας αποδόθηκε στη Βρετανική νοηματική γλώσσα ως « προστασία», συνδεδεμένη με την πρόσβαση σε προστατευτικούς παράγοντες απέναντι σε αντιξοότητες και τραυματικές εμπειρίες. Αυτή η δεύτερη οπτική παραπέμπει στον προστατευτικό ρόλο που μπορεί να διαδραματίσει η κουλτούρα. Άλλωστε, όπως έχει ήδη αναφερθεί η κουλτούρα μπορεί να λειτουργήσει υποστηρικτικά ή κατασταλτικά για την ψυχική ανθεκτικότητα (Ungar, 2015). Πιο συγκεκριμένα, σχετικές έρευνες με εθνικές/εθνοτικές, φυλετικές και γλωσσικές μειονότητες (βλ. Theron et al., 2015) έχουν αναδείξει τον υποστηρικτικό ρόλο που μπορεί να παίξει η κουλτούρα τους αλλά και η ικανότητα γεφύρωσης των δύο κόσμων, της κυρίαρχης και της μειονοτικής κουλτούρας στην ενδυνάμωση της ψυχικής ανθεκτικότητας, ιδίως των παιδιών και εφήβων (Motti-Stefanidi & Masten, 2017. Ungar et al., 2013. Ungar et al., 2017). Ενδεικτικά, η δυνατότητα εναλλαγής ανάμεσα σε δύο γλωσσικούς και πολιτισμικούς κώδικες (διαφορετική γλώσσα και κουλτούρα) είναι « δεξιότητες που σχετίζονται με τη διατήρηση θετικής ταυτότητας και την αίσθηση ελέγχου ως μειονότητα » (Ungar et al., 2013, σ.358) και ενδέχεται να αποτελεί πηγή ψυχικής ανθεκτικότητας για τις πολιτισμικές μειονότητες που συχνά βρίσκονται στα πρόθυρα περιθωριοποίησης (Ungar et al., 2013). Παράλληλα, η Yosso (2005) έστρεψε το ενδιαφέρον στη σημασία της *κοινοτικής πολιτισμικής κληρονομιάς* (community cultural wealth) των περιθωριοποιημένων και ευάλωτων κοινοτήτων, και

πρόταξε την έννοια του *κοινοτικού πολιτισμικού κεφαλαίου* που εφοδιάζει τους νέους με δυνατότητες και ικανότητες συχνά υποτιμημένες, καθώς δεν ανταποκρίνονται στα πρότυπα της κυρίαρχης κουλτούρας. Σε αντιστοιχία με το πεδίο ερευνών σε εθνικές/ εθνοτικές, φυλετικές μειονότητες προέκυψαν ενδιαφέρουσες οπτικές και στο πεδίο της αναπηρίας και ειδικότερα της κώφωσης, θεωρούμενης εξάλλου και ως πολιτισμικής και γλωσσικής μειονότητας (Leigh, 2009. Listman et al., 2011. Moore & Mertens, 2015). Έτσι προβλήθηκε ο ρόλος της κουλτούρας των Κωφών - δηλαδή εν συντομία κατά τους Moore & Mertens (2015) « οι τρόποι ύπαρξης και λειτουργίας της κοινότητας των Κωφών » (σ. 143) - ως προστατευτικός παράγοντας. Για παράδειγμα, έχει υπογραμμιστεί η σημασία της σύνδεσης με την κοινότητα των Κωφών για την ενδυνάμωση της ψυχικής ανθεκτικότητας των εφήβων με ακουστική αναπηρία, καθώς θεωρείται κομβική στην πορεία αναζήτησης ταυτότητας, στην ανάπτυξη της αυτο-εκτίμησης τους και στην αίσθηση κοινωνικής συνοχής (Lytle et al., 2011. Moore & Mertens, 2015). Οι Listman και συνεργάτες (2011), αντλώντας από τις μελέτες της Yosso (2005) σε εθνικές μειονότητες, αναδεικνύουν τον ρόλο του πολιτισμικού κεφαλαίου της κοινότητας των Κωφών στην οικοδόμηση της ψυχικής ανθεκτικότητας των εφήβων με ακουστική αναπηρία (ανεξαρτήτως επιλεγόμενου τρόπου επικοινωνίας, νοηματικής ή ομιλούμενης γλώσσας). Αναλυτικότερα, ακολουθώντας τον τρόπο διαίρεσης του *κοινοτικού πολιτισμικού κεφαλαίου* της Yosso (2005), οι Listman και συνεργάτες (2011) διακρίνουν τον προστατευτικό ρόλο αρχικά του *Κεφαλαίου προσδοκιών* (*aspirational capital*), (διατήρηση υψηλών προσδοκιών και ελπίδας για το μέλλον παρά τα αντιλαμβανόμενα εμπόδια). Στη συνέχεια τονίζουν τον ρόλο του *Οικογενειακού κεφαλαίου* (*Familial Capital*), (αφορά και την εκτεταμένη οικογένεια και τη διατήρηση της μνήμης), του *Κοινωνικού κεφαλαίου* (πρόσβαση σε ένα δίκτυο ανθρώπων και κοινοτικών πόρων), του *Γλωσσολογικού κεφαλαίου* (δεξιότητες προερχόμενες από επικοινωνιακές εμπειρίες), του *Αντιστασιακού κεφαλαίου* (δεξιότητες που καλλιεργούνται μέσω της έμπρακτης αμφισβήτησης των διακρίσεων υπέρ των ακουόντων), και του *Κεφαλαίου πλοήγησης* (*Navigational Capital*), (δεξιότητες πλοήγησης στο σύστημα των θεσμών, πχ. εκπαίδευση, υπηρεσίες υγείας, επαγγελματικό χώρο) (Listman et al., 2011. Yosso, 2005). Συμπερασματικά, οι Listman και συνεργάτες (2011) θεωρούν ότι οι παραπάνω μορφές κοινοτικού πολιτισμικού κεφαλαίου ενδέχεται να λειτουργήσουν ως προστατευτικοί παράγοντες για την ενίσχυση της ψυχικής ανθεκτικότητας των εφήβων με ακουστική αναπηρία, ωστόσο η πιθανότητα οι έφηβοι αυτοί « να μην μοιράζονται την ίδια γλώσσα, ταυτότητα και κουλτούρα με τους γονείς τους » (Listman et al., 2011, σ. 293) περιπλέκει ακόμη περισσότερο την κατάσταση και καθιστά ίσως ιδιαίτερα κρίσιμο τον ρόλο του σχολείου για μια δίγλωσση ή ολιστική και διπολιτισμική εκπαιδευτική προσέγγιση με σεβασμό στην κουλτούρα των μαθητών με ακουστική αναπηρία. Τέλος, σύμφωνα με τη Leigh (2011), μέσα από την κουλτούρα των Κωφών αναδείχθηκε μια διαφορετική, μη παθολογική προσέγγιση στην κώφωση, η οποία φωτίζει τις δυνατότητες για:

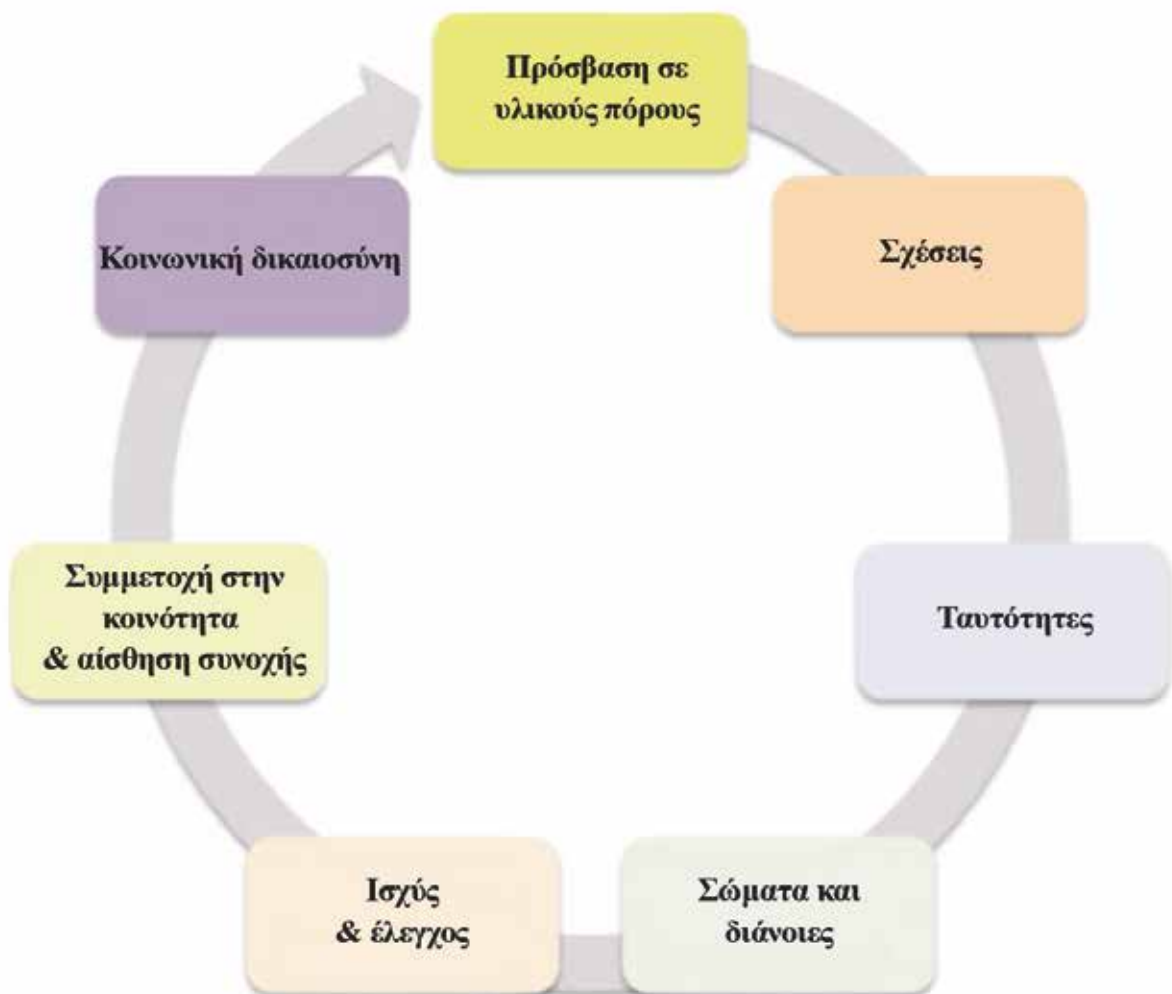
μια λειτουργική ζωή, γεμάτη από ανθρώπινες συνδέσεις, ενδυναμωμένη από οπτικούς τρόπους επικοινωνίας. Αυτή η προσέγγιση βασίζεται σε ένα περιβάλλον που εξυπηρετεί τις επικοινωνιακές και κοινωνικές τους ανάγκες

με τρόπους που είναι *κανονικοί για αυτούς*. Η δημιουργία ενός νέου κέντρου *κανονικότητας*, που μπορεί να παραμείνει παράλληλα με την κανονικότητα των ακουόντων, ήταν μια κρίσιμη συμβολή στην αντίληψη ότι οι κωφοί είναι ικανοί για μια πλήρη ζωή και αντιμετωπίζουν τους κινδύνους με δικούς τους τρόπους, όπως κι όλοι οι άλλοι. Αυτό το νέο κέντρο ενίσχυσε την προσδοκία ότι τα κωφά παιδιά θα μπορούσαν να είναι καλά προσαρμοσμένα και ανθεκτικά δεδομένης της κατάλληλης πρόσβασης στον κόσμο γύρω τους. (σ.viii, η έμφαση δική μας)

Συμπερασματικά η κουλτούρα είναι δυνατόν να επηρεάσει με ποικίλους τρόπους τη διαμόρφωση της ψυχικής ανθεκτικότητας στην εκάστοτε κοινότητα, πόσο μάλλον όταν πρόκειται για διασταύρωση μεταξύ διαφορετικών αλλά τελικά αλληλένδετων πολιτισμικών πλαισίων. Από τα παραπάνω καταδεικνύεται επίσης η αναγκαιότητα εύρεσης μέσων επίλυσης των αντιφάσεων προκειμένου να επιτευχθεί μια γόνιμη ενσωμάτωση των πολλαπλών πολιτισμικών επιρροών (Theron & Liebenberg, 2015). Ως πιθανά μέσα μπορούν να θεωρηθούν οι ευκαιρίες πρόσβασης στους εφτά προστατευτικούς πόρους (Ungar, 2015), οι οποίοι παρουσιάστηκαν στην ενότητα του θεωρητικού πλαισίου της παρούσας μελέτης (βλ. ενότ. 2.2)

Μετά την παρουσίαση των τεσσάρων αρχών της κοινωνικό-οικολογικής προσέγγισης της ψυχικής ανθεκτικότητας (Ungar, 2011) ως γόνιμο έδαφος ανάλυσης κομβικών ζητημάτων για τη θεώρησή της στα πλαίσια της αναπηρίας, αξίζει να σημειωθεί ότι οι προαναφερθέντες προτεινόμενοι προστατευτικοί παράγοντες (Ungar et. al., 2007, Ungar, 2015) (βλ. ενότ. 2.2.) έχουν αναγνωριστεί ως σημαντικοί πόροι για τα άτομα με αναπηρία και από τη σχετική έρευνα στο πεδίο των αναπηρικών σπουδών (Moore & Mertens, 2015. Runswick-Cole & Goodley, 2013. Runswick-Cole & Goodley, 2014. Runswick-Cole et al., 2018b). Οι πόροι αυτοί, έχουν χαρακτηριστεί και ως εντάσεις, ζητήματα (tensions) που είναι ανάγκη να επιλυθούν με πολιτισμικά συμβατούς τρόπους (Ungar et. al., 2007). Το ζήτημα της προσβασιμότητας των πόρων είναι καίριο για τις ζωές των ατόμων με αναπηρίες (Runswick-Cole & Goodley, 2013) και ειδικότερα των παιδιών και των εφήβων, καθώς υποστηρίζεται ότι « η ψυχική ανθεκτικότητα αναδύεται, όταν τα παιδιά / έφηβοι έχουν πρόσβαση στους πόρους που τους επιτρέπουν να αισθάνονται ανθεκτικά» (Runswick-Cole et al., 2018b, σ.439). Οι Runswick-Cole και συνεργάτες (2013, 2014, 2018), αντιλαμβανόμενοι την ψυχική ανθεκτικότητα στα πλαίσια του ορισμού του Ungar (2011) ως το αποτέλεσμα της πλοήγησης και της διαπραγμάτευσης για τους κατάλληλους ανά περίπτωση πόρους, προσαρμόζουν το παραπάνω μοντέλο των εφτά προστατευτικών παραγόντων και προτείνουν αυτούς τους αλληλένδετους προστατευτικούς πόρους ως *δίκτυο ψυχικής ανθεκτικότητας*, που παρουσιάζεται στο Σχήμα 2. Στο δίκτυο αυτό έχουν προσθέσει τον παράγοντα *Σώματα και διάνοιες (Bodies and minds)* για να υπογραμμίσουν « την επιρροή του σώματος του ατόμου - συμπεριλαμβανομένης της βλάβης - στις σχέσεις με τους άλλους ανθρώπους και τους πόρους » (Runswick-Cole et al., 2018b, σ. 430). Ο τρόπος βίωσης του σώματος από τα παιδιά με αναπηρίες είναι ενσωματωμένος στην κουλτούρα και καθοριζόμενος από τις

κυρίαρχες αναπαραστάσεις της αναπηρίας (Runswick-Cole et al., 2018b), ωστόσο το σώμα και τα όρια του δεν αφορά μόνο τα άτομα με αναπηρίες (Runswick-Cole & Goodley, 2014). Ανέκαθεν το σώμα υπήρξε κατεξοχήν « χώρος » επικοινωνίας αλλά και άσκησης ελέγχου και εξουσίας (Runswick-Cole et al., 2018b). Σύμφωνα λοιπόν με τους Runswick-Cole και συνεργάτες (2018b) « το σώμα του παιδιού μπορεί να γίνει κατανοητό μόνο στο κοινωνικό, πολιτισμικό, κοινοτικό και σχεσιακό του πλαίσιο. Τα Σώματα διαταράσσουν περιβάλλοντα και απαιτούν πολιτισμική αλλαγή ώστε να καταστεί δυνατή η ψυχική ανθεκτικότητα των παιδιών » (σ. 436).



Σχήμα 2. Ένα Δίκτυο Ψυχικής Ανθεκτικότητας (Προσαρμογή από τους Runswick-Cole et al., 2018b, σ. 431)

Μια τέτοια πολιτισμική αλλαγή και η πρόσβαση σε ένα δίκτυο πόρων ψυχικής ανθεκτικότητας προϋποθέτει την υποστήριξη από τις ανάλογες κοινωνικές, πολιτικές και νομοθετικές ρυθμίσεις σε τοπικό ή διεθνές επίπεδο που εκτείνονται από το πεδίο της κοινωνικής πρόνοιας μέχρι την εκπαίδευση, αλλά και τη διασφάλιση των δικαιωμάτων των ατόμων με αναπηρία (Runswick-Cole & Goodley, 2013). Εντούτοις, όπως υπογραμμίζει η

Hutcheon (2015), η προσβασιμότητα μπορεί να βοηθεί πέρα από τα στενά όρια της δημιουργίας προσβάσιμων χώρων και λοιπών προσαρμογών και τροποποιήσεων που αντιμετωπίζουν την αναπηρία περισσότερο ως « ένα επιδιορθώσιμο πρόβλημα παρά ως σύνθετη πολιτισμική κατηγορία » (Kelly, 2013, όπ. αναφ. στο Hutcheon, 2015). Μια κατά τον McRuer (2006) ευρύτερα νοούμενη « προσβάσιμη κοινωνία » « δεν έχει απλώς ράμπες και σήματα Braille στα δημόσια κτίρια » (σ. 94), αλλά προϋποθέτει έναν βαθύτερο και ουσιαστικότερο επαναπροσδιορισμό των σχέσεων και της αλληλοϋποστήριξης μας ως κοινωνίας. Η κοινωνικό-οικολογική προσέγγιση της ψυχικής ανθεκτικότητας βρίσκεται σε σύμπνοια με μια προσέγγιση της αναπηρίας που επιδιώκει « την προώθηση των ανθρώπινων ικανοτήτων μέσω αλληλένδετων δικτύων υποστήριξης » (Runswick-Cole et al., 2018b, σ.429).

Ένα τέτοιο δίκτυο υποστήριξης θα μπορούσε να αποτελέσει και το σχολείο προκειμένου να καταστήσει πιθανότερη την ενδυνάμωση της ψυχικής ανθεκτικότητας των μαθητών μέσω της διευκόλυνσης της *πλοήγησης* προς τους προαναφερθέντες κοινωνικο-οικολογικούς πόρους (Ungar et. al., 2017). Σύμφωνα με ευρήματα ερευνών η σχολική εμπειρία των παιδιών, η βιωμένη εκεί καθημερινότητα τους, είναι δυνατόν να επηρεάζει την πρόσβαση στους πόρους με ποικίλους τρόπους, ούτως ώστε να αυξάνονται οι πιθανότητες των μαθητών να βιώσουν ψυχική ανθεκτικότητα (Kumpulainen et. al., 2016. Theron, L. & Theron, A., 2014. Theron, 2016. Ungar et. al., 2017). Εντούτοις, είναι ανάγκη να επισημανθεί ότι για την ενδυνάμωση της ψυχικής ανθεκτικότητας των μαθητών δεν φαίνεται να αρκεί απλώς η σχολική φοίτηση· μια απλώς τυπική παρουσία του εφήβου στο σχολείο, η οποία μπορεί να συνοδεύεται από αδιαφορία, ανία ή ακόμη χειρότερα αίσθηση στιγματισμού και απόρριψης και τελικά μια πλήρη απαξίωση του ρόλου του σχολείου και της σημασίας της εκπαίδευσης, ακυρώνει οποιοσδήποτε πιθανότητες θα μπορούσε να έχει το σχολείο να επιτελέσει εποικοδομητικά τον πολλαπλό ρόλο του. Συνεπώς, προκειμένου το σχολείο να μπορέσει να λειτουργήσει διευκολυντικά για την ψυχική ανθεκτικότητα των μαθητών που βιώνουν αντίξοες συνθήκες είναι ανάγκη να μπορέσει να εμπλέξει ενεργά τους μαθητές. Ειδικότερα, όσον αφορά στους μαθητές με αναπηρία, η σχολική εμπλοκή ενδέχεται να είναι κομβική και για την ψυχική τους ανθεκτικότητα, καθώς, όπως αναφέρουν οι Ungar και συνεργάτες (2017), για τους νέους που κινδυνεύουν να ζουν στο περιθώριο η σχολική εμπλοκή ενδέχεται να αποτελεί μια σπάνια ευκαιρία, « μπορεί να προσφέρει έναν από τους λίγους χώρους στη ζωή τους όπου βιώνουν συνδέσεις οι οποίες συμβάλλουν σε θετικά αναπτυξιακά αποτελέσματα » (σ. 6).

Σε αυτό το σημείο της εργασίας, μετά την παρουσίαση των εννοιών της σχολικής εμπλοκής και της ψυχικής ανθεκτικότητας και της εξέτασης τους μέσα από το πρίσμα της αναπηρίας, θα ακολουθήσει η βιβλιογραφική ανασκόπηση διεθνών ερευνών που θα δια φωτίσουν περισσότερο τις έννοιες της σχολικής εμπλοκής και της ψυχικής ανθεκτικότητας.

3. ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΗ ΑΝΑΣΚΟΠΗΣΗ

Στην ενότητα αυτή θα παρουσιαστούν ποσοτικές, ποιοτικές και μεικτής μεθόδου έρευνες οι οποίες μελετούν τη σχολική εμπλοκή, την ψυχική ανθεκτικότητα, αλλά και διερευνούν μια πιθανή μεταξύ τους σχέση.

Όπως προκύπτει από την παρουσίαση του θεωρητικού πλαισίου της έννοιας της σχολικής εμπλοκής, ο ρόλος της θεωρείται κομβικός για την εκπαίδευση αλλά και το ευρύτερο κοινωνικό πλαίσιο. Η καθολική της σημασία για όλους τους μαθητές, η σύνδεση της με μια πληθώρα σημαντικών αποτελεσμάτων, καθώς και το ότι φέρεται να είναι εύπλαστη, τροποποιήσιμη και συνεπώς δεκτική σε παρεμβάσεις, την καθιστά αντικείμενο ιδιαίτερου ενδιαφέροντος για μια ποικιλία ερευνών. Σε συνάρτηση με την εστίαση της παρούσας μελέτης επιλέχθηκαν να παρουσιαστούν έρευνες οι οποίες εξετάζουν τη σχολική εμπλοκή μαθητών με αναπηρία, έρευνες με εφήβους γενικού πληθυσμού που μελετούν κυρίως τις διαστάσεις της συναισθηματικής και γνωστικής εμπλοκής, καθώς και έρευνες που εξετάζουν πρωτίστως τη σύνδεση της σχολικής εμπλοκής με τη συνολικότερη θετική προσαρμογή και ανάπτυξη του εφήβου.

Στην καθοριστική μελέτη των Fredricks et al. (2004), παρά την εκτεταμένη βιβλιογραφική ανασκόπηση των σχετικών ερευνών, δεν περιέχεται καμία έρευνα που να εξετάζει τη σχολική εμπλοκή μαθητών με αναπηρία. Ιδιαίτερης συνεισφοράς λοιπόν η έρευνα των Reschly και Christenson (2006) αναφορικά με τη σχολική εμπλοκή (συμπεριφορική, γνωστική και συναισθηματική) μαθητών με ήπιες αναπηρίες και χωρίς αναπηρία, και τη σχέση της με την ολοκλήρωση της σχολικής φοίτησης. Χρησιμοποιώντας δεδομένα από την Εθνική Διαχρονική Μελέτη 1988-2000 (National Educational Longitudinal Study, NELS) το δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν έφηβοι μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες, μαθητές με Συμπεριφορικές Διαταραχές ή / και Διαταραχές της Διάθεσης, καθώς και συνομηλικοί τους χωρίς αναπηρία. Όσον αφορά στη σχολική εμπλοκή των μαθητών με αναπηρία διαπιστώθηκαν μικρές αλλά στατιστικά σημαντικές διαφορές από τους συνομηλίκους τους τυπικής ανάπτυξης. Πιο συγκεκριμένα, οι μαθητές με αναπηρία παρουσιάζαν χαμηλότερο βαθμό σχολικής εμπλοκής, ιδίως στη συμπεριφορική της διάσταση. Επίσης, η σχολική εμπλοκή αποτέλεσε σημαντικό προβλεπτικό παράγοντα της σχολικής διαρροής και για τις δύο ομάδες μαθητών. Μετά από έλεγχο συμμεταβλητών (όπως η σχολική επίδοση, η επανάληψη της φοίτησης, και το κοινωνικό οικονομικό επίπεδο), η σχολική εμπλοκή παρέμενε προβλεπτικός παράγοντας της σχολικής διαρροής και για τις δύο ομάδες (με αναπηρία και χωρίς), ωστόσο ήταν πιο ισχυρός παράγοντας πρόβλεψης για τους μαθητές με αναπηρία. Το εύρημα ερμηνεύεται από τους ερευνητές ως ενδεικτικό του κρισιμότερου ρόλου της σχολικής εμπλοκής για τους μαθητές που διατρέχουν υψηλότερο κίνδυνο σχολικής αποτυχίας και μη ολοκλήρωσης της σχολικής φοίτησης (Reschly & Christenson, 2006).

Μια πιο πρόσφατη μελέτη (Moreira et al., 2015) διερεύνησε τη σχολική εμπλοκή μαθητών (N= 150) με ένα πιο διευρυμένο φάσμα αναπηρίας (αισθητηριακές αναπηρίες όρασης,

νοητική αναπηρία, σύνδρομο ελλειμματικής προσοχής, νευροκινητικές διαταραχές) η σχολική εμπλοκή (2 διαστάσεις: συναισθηματική και γνωστική) εξετάστηκε με ένα εργαλείο αυτοαναφοράς (*Student Engagement Instrument, SEI*, Appleton et al., 2006. Betts et al., 2010) ως προς το είδος της αναπηρίας, αλλά και σε σχέση με τη σχολική εμπλοκή συνομηλίκων τους τυπικής ανάπτυξης ($N=238$). Οι συμμετέχοντες ήταν από 6 έως 20 ετών ($M.O. = 13.46$, $T.A= 2.722$). Οι μελετητές διαπίστωσαν διαφοροποίηση στη σχολική εμπλοκή ανάλογα με το είδος της αναπηρίας. Αναλυτικότερα, οι μαθητές με σύνδρομο ελλειμματικής προσοχής δεν διαφοροποιούνταν ως προς τη σχολική εμπλοκή από τους συνομηλίκους τους τυπικής ανάπτυξης, ενώ οι μαθητές με νοητική αναπηρία παρουσίαζαν χαμηλότερο βαθμό σχολικής εμπλοκής. Ακόμη, όσον αφορά στην αντιλαμβανόμενη στήριξη από τους συνομηλίκους στο σχολείο (εκτίμηση της διάστασης της συναισθηματικής εμπλοκής) τα ευρήματα ήταν παρόμοια για τους μαθητές με αναπηρία και χωρίς. Ως ιδιαίτερου ενδιαφέροντος, καθώς ανατρέπει στερεότυπες αντιλήψεις για τους μαθητές με αναπηρία, θεώρησαν οι μελετητές το εύρημα ότι οι μαθητές με αισθητηριακές αναπηρίες όρασης και νευροκινητικές διαταραχές εμφάνισαν υψηλότερο βαθμό σχολικής εμπλοκής από τους συνομηλίκους τους τυπικής ανάπτυξης, ειδικότερα σε πτυχές της συναισθηματικής εμπλοκής (η αντιλαμβανόμενη σχέση με τους εκπαιδευτικούς), αλλά και της γνωστικής διάστασης. Τα αποτελέσματα υποδηλώνουν ότι διαφορετικές διαρθρώσεις της συναισθηματικής και γνωστικής εμπλοκής μπορούν να βρεθούν μεταξύ των μαθητών με αναπηρία, ωστόσο ερμηνεύονται από τους ερευνητές κυρίως βάσει ενός παθολογικού, ιατρικού μοντέλου αντιμετώπισης της αναπηρίας, αφού αποδίδουν την όποια διαφοροποίηση στη διαφορετική « ιατρική κατάσταση » (Moreira et al., 2015, σ. 371) των συμμετεχόντων.

Οι McCoy & Banks (2012)- αντλώντας δεδομένα από μια εθνικής εμβέλειας διαχρονική μελέτη στην Ιρλανδία σε 8.578 μαθητές ηλικίας 9 χρονών (Growing up in Ireland) - διερεύνησαν τη σχολική εμπλοκή μαθητών με αναπηρία και χωρίς, στο Ιρλανδικό εκπαιδευτικό πλαίσιο του γενικού σχολείου. Πιο συγκεκριμένα, με τη χρήση εργαλείων αυτοαναφοράς και ετεροαναφοράς εξετάστηκαν η ακαδημαϊκή εμπλοκή (λειτουργικός ορισμός: αρέσκεια ή απαρέςκεια απέναντι σε 2 σχολικά αντικείμενα και ποσοστό ολοκλήρωσης σχολικών εργασιών) και η συναισθηματική / κοινωνική εμπλοκή (λειτουργικός ορισμός: σχέσεις εκπαιδευτικών - μαθητών και σχέσεις με συνομηλίκους). Διαπιστώθηκε ότι οι μαθητές με αναπηρία (14% του δείγματος) ανέφεραν μεγαλύτερη απαρέςκεια για το σχολείο σε σχέση με τους συνομηλίκους τους τυπικής ανάπτυξης. Στη συνέχεια εξέτασαν αν υπάρχει διαφοροποίηση ανάλογα με το είδος της αναπηρίας, και αν η σχολική εμπλοκή επηρεάζει την αρέσκεια / απαρέςκεια προς το σχολείο των μαθητών με αναπηρία. Αναλυτικότερα, βρέθηκε ότι οι μαθητές με πολλαπλές αναπηρίες και οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες έχουν περισσότερες πιθανότητες να μην τους αρέσει το σχολείο συγκριτικά με τους συμμαθητές τους τυπικής ανάπτυξης. Ωστόσο, δεν ισχύει το ίδιο για τους μαθητές με μεμονωμένες αναπηρίες (αισθητηριακές αναπηρίες όρασης ή ακοής, διαταραχές λόγου και ομιλίας, Συμπεριφορικές Διαταραχές ή / και Διαταραχές της Διάθεσης). Επίσης, αναφέρθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές ως προς το φύλο, τα αγόρια με αναπηρία φάνηκε να σημειώνουν μεγαλύτερο βαθμό απαρέςκειας προς το σχολείο. Τέλος, από τα

αποτελέσματα της έρευνας προέκυψε ότι η ακαδημαϊκή και συναισθηματική εμπλοκή επηρεάζει σημαντικά τον βαθμό αρέσκειας / απαρέσκειας προς το σχολείο των μαθητών με αναπηρία.

Η πλειοψηφία των ερευνών που μελετούν τη σχολική εμπλοκή μαθητών με αναπηρία αφορά κυρίως αναπηρίες με υψηλή συχνότητα εμφάνισης, ενώ σπανιότερα έχει διερευνηθεί η σχολική εμπλοκή μαθητών με ακουστική αναπηρία.

Η Metz (2013) μελέτησε τη σχολική εμπλοκή σε ένα δείγμα μαθητών με ακουστική αναπηρία και ακουόντων συνομηλίκων τους στο πλαίσιο ενός δίγλωσσου και διπολιτισμικού προγράμματος συνεκπαίδευσης (co-enrollment program) σε σχολείο αστικής περιοχής των Ηνωμένων Πολιτειών. Ως κάποια από τα χαρακτηριστικά αυτών των προγραμμάτων αναφέρονται η συνδιδασκαλία από εκπαιδευτικό γενικής και ειδικής αγωγής, σημαντικός αριθμός μαθητών με ακουστική αναπηρία στην τάξη, συνεργασία μεταφραστών, δυνατότητα χρήσης της νοηματικής γλώσσας από όλους τους συμμετέχοντες εκπαιδευτικούς και μαθητές, κωφούς και ακούοντες (Metz, 2013). Στο πλαίσιο της έρευνας διατυπώθηκαν οι υποθέσεις ότι, αναφορικά με τη σχολική εμπλοκή, οι δύο ομάδες δεν θα διέφεραν μεταξύ τους, καθώς επίσης ότι το περιβάλλον της τάξης (διευθέτηση χώρου, μέθοδος διδασκαλίας, είδος δραστηριοτήτων κ.α.) σχετίζεται με τη σχολική εμπλοκή, και μάλιστα κατά παρόμοιο τρόπο για τους μαθητές με ακουστική αναπηρία ή χωρίς. Το δείγμα αποτέλεσαν εννιά μαθητές με ακουστική αναπηρία και εννιά ακούοντες που φοιτούσαν στο νηπιαγωγείο και στις τρεις πρώτες τάξεις του δημοτικού. Εξετάστηκε η ακαδημαϊκή διάσταση της σχολικής εμπλοκής (λειτουργικός ορισμός: παρακολούθηση και συμμετοχή στο μάθημα, συμπεριφορά πάνω στο έργο/ σχολική εργασία) μέσω ενός εργαλείου παρατήρησης σε ηλεκτρονικό υπολογιστή, το Mainstream Version of the Code for Instructional Structure and Student Academic Response (MS-CISSAR, Greenwood & Reynolds, 2011). Τα ευρήματα επιβεβαίωσαν τις υποθέσεις. Πιο συγκεκριμένα βρέθηκε ότι οι μαθητές με ακουστική αναπηρία και χωρίς παρουσίαζαν τον ίδιο βαθμό ακαδημαϊκής εμπλοκής. Επιπλέον, οι σχέσεις που βρέθηκαν ανάμεσα στο περιβάλλον της τάξης και τη σχολική εμπλοκή ήταν συνήθως (κατά 75%) της ίδιας κατεύθυνσης και για τις δύο ομάδες συμμετεχόντων, αν και ενίοτε διέφεραν ως προς την ισχύ των συσχετίσεων. Συμπερασματικά, οι ερευνητές απέδωσαν την ακαδημαϊκή εμπλοκή των μαθητών με ακουστική αναπηρία στα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του συγκεκριμένου εκπαιδευτικού προγράμματος, το οποίο επέτρεπε την ισότιμη πρόσβαση στο αναλυτικό πρόγραμμα όλων των μαθητών.

Οι Borders, Barnett, & Bauer (2010) διερεύνησαν τη συμμετοχή στην τάξη μαθητών με μερική κώφωση στο πλαίσιο της συμπερίληψης σε τάξεις γενικών σχολείων μεγάλων μητροπολιτικών περιοχών των Ηνωμένων Πολιτειών της Αμερικής. Ανάμεσα σε άλλα εξέτασαν αν υπάρχει διαφοροποίηση στον βαθμό της σχολικής εμπλοκής μεταξύ των μαθητών με ακουστική αναπηρία και των ακουόντων συνομηλίκων τους. Η σχολική εμπλοκή (ακαδημαϊκή διάσταση) ορίστηκε ως η συμμετοχή του μαθητή σε μια μαθησιακή δραστηριότητα στην τάξη με το πρόσωπο του προσανατολισμένο προς τον δάσκαλο που παρέχει οδηγίες ή προς τον συμμαθητή που απαντά σε μια ερώτηση, ή προς τη σχολική

εργασία του κατά τη διάρκεια μιας ανεξάρτητης δραστηριότητας (Borders et al., 2010), και εξετάστηκε με τη μέθοδο της άμεσης παρατήρησης. Οι συμμετέχοντες ήταν 5 μαθητές με ακουστική αναπηρία από πέντε διαφορετικές τάξεις (από Α΄ έως Δ΄ δημοτικού) και ο αριθμός των ακουόντων συνομηλίκων κυμαινόταν από 4 - 6 ανά τάξη. Οι ακούοντες μαθητές επιλέχθηκαν από τους δασκάλους τους, με κριτήριο την τυπική απόδοση στην τάξη τους. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα οι μαθητές με ακουστική αναπηρία παρουσίαζαν επίπεδα εμπλοκής παρόμοια με αυτά των ακουόντων συνομηλίκων τους, ωστόσο διαπιστώθηκε ότι είχαν μεγαλύτερη παρότρυνση από τους εκπαιδευτικούς.

Από μια άλλη οπτική γωνία προσπάθησαν να προσεγγίσουν τη σχολική εμπλοκή των μαθητών με ακουστική αναπηρία οι Guardino και Antia (2012). Σκοπός της έρευνας τους ήταν να εξετάσουν αν οι τροποποιήσεις του φυσικού περιβάλλοντος της τάξης (διάταξη καθισμάτων, φυσικός φωτισμός, ακουστική και θόρυβος, οπτικοί περισπασμοί κ.α.) επηρεάζουν την ακαδημαϊκή εμπλοκή στην τάξη (με δείκτες την παρακολούθηση μέσω βλεμματικής επαφής με τον δάσκαλο, την συμμετοχή) και την ταραχοποιό συμπεριφορά. Οι ερευνητές ακολούθησαν ένα πειραματικό σχέδιο πολλαπλού βασικού επιπέδου με διασταύρωση τάξεων και χρησιμοποίησαν την άμεση παρατήρηση και συνεντεύξεις με τους συμμετέχοντες εκπαιδευτικούς. Οι συμμετέχοντες ήταν τρεις ακούοντες εκπαιδευτικοί που υπηρετούσαν σε Ειδικό Δημοτικό σχολείο κωφών μαθητών στα νοτιοδυτικά των Ηνωμένων Πολιτειών και 13 μαθητές με ακουστική αναπηρία, ηλικίας 9 έως 11 ετών που φοιτούσαν στις τρεις τάξεις τους. Διαπιστώθηκε λειτουργική σχέση μεταξύ των αλλαγών στο φυσικό περιβάλλον της τάξης και των δύο εξαρτημένων μεταβλητών (σχολική εμπλοκή, ταραχοποιός συμπεριφορά). Οι ερευνητές κατέληξαν ότι, μέσω της προσεκτικής οργάνωσης του φυσικού περιβάλλοντος της τάξης, οι εκπαιδευτικοί μπορούν να ενισχύσουν τη σχολική εμπλοκή των μαθητών τους και κατ'έπекταση την ακαδημαϊκή τους επίδοση (Guardino & Antia, 2012).

Οι Haakma, Janssen, και Minnaert (2016) επιχείρησαν να διερευνήσουν τη σχέση μεταξύ της υποστηρικτικής συμπεριφοράς των εκπαιδευτικών και της σχολικής εμπλοκής μαθητών με επίκτητη τυφλοκώφωση. Ως υποστηρικτική συμπεριφορά των εκπαιδευτικών ορίστηκε η ανταπόκριση στις ανάγκες των μαθητών για παροχή δομημένου πλαισίου (σαφήνεια, καθοδήγηση, ενθάρρυνση και γόνιμη ανατροφοδότηση), αυτονομίας (δυνατότητα επιλογών, σεβασμός) και συμμετοχής (στοργή, εναρμόνιση, διαθεσιμότητα για βοήθεια). Η σχολική εμπλοκή μελετήθηκε στην ακαδημαϊκή της διάσταση. Το δείγμα αποτέλεσαν 3 εκπαιδευτικοί και 3 έφηβοι μαθητές τους (ηλικίας 14 έως 15 ετών) με επίκτητη τυφλοκώφωση που φοιτούσαν σε Ειδικό σχολείο της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στην Ολλανδία. Κανένας από τους μαθητές δεν ήταν εντελώς κωφός ή τυφλός. Η ανάλυση των βιντεοσκοπημένων αλληλεπιδράσεων (κατά τη διάρκεια μαθημάτων δύο μηνών) έδειξε ότι η υποστηρικτική συμπεριφορά των εκπαιδευτικών είναι πιθανό να επηρεάσει τη σχολική εμπλοκή των μαθητών με επίκτητη τυφλοκώφωση. Επιπλέον, οι ερευνητές διαπίστωσαν ότι εναλλαγές στην υποστηρικτική συμπεριφορά των εκπαιδευτικών μπορεί να συνοδεύονται από

εναλλαγές στη σχολική εμπλοκή των μαθητών, ενώ και οι δύο φαίνεται να εξαρτώνται και από το περιεχόμενο του κάθε μαθήματος.

Όλες οι παραπάνω έρευνες είχαν ως αντικείμενο τη σχολική εμπλοκή μαθητών με αναπηρία, συχνά σε σύγκριση με αυτή των συνομηλίκων τους τυπικής ανάπτυξης. Στη συνέχεια θα παρουσιαστούν έρευνες σε δείγμα γενικού πληθυσμού. Στα πλαίσια των ενδιαφερόντων της παρούσας μελέτης, η επιλογή των ερευνών έγινε με κριτήριο να εξετάζουν τη σχολική εμπλοκή (κυρίως στη συναισθηματική και γνωστική διάσταση) έφηβων μαθητών σε συνάρτηση με ποικίλες μεταβλητές, οι οποίες συνδέονται με την ψυχική υγεία και τη θετική προσαρμογή και ανάπτυξη.

Σε έρευνα των Virtanen, Kiuru, Lerkkanen, Poikkeus, και Kuorelahti (2016) διερευνήθηκε μεταξύ άλλων η σχέση ανάμεσα στη σχολική εμπλοκή, την αυτοεκτίμηση, και η σχολική εξουθένωση (burnout) έφηβων μαθητών στο φινλανδικό εκπαιδευτικό πλαίσιο. Το δείγμα αποτέλεσαν 2,485 μαθητές (κορίτσια 52,2%) με μέσο όρο ηλικίας τα 14.7 έτη (T.A. =.92) οι οποίοι φοιτούσαν σε οχτώ δημόσια γυμνάσια σε τέσσερις πόλεις της Φινλανδίας. Η σχολική εμπλοκή (συναισθηματική και γνωστική διάσταση) μετρήθηκε με ένα εργαλείο αυτοαναφοράς το *Student Engagement Instrument*, (SEI, Appleton et al., 2006. Betts et al., 2010). Βρέθηκε ισχυρή θετική συσχέτιση ανάμεσα στη σχολική εμπλοκή και την αυτοεκτίμηση, και αρνητική συσχέτιση με τη σχολική εξουθένωση. Επιπρόσθετα, οι ερευνητές υπέθεσαν, σύμφωνα με τη βιβλιογραφία, πιθανή διαφοροποίηση στη σχολική εμπλοκή αναφορικά με το φύλο και την ηλικία των συμμετεχόντων. Οι υποθέσεις επιβεβαιώθηκαν από τα ευρήματα που έδειξαν ότι τα κορίτσια παρουσίαζαν υψηλότερο βαθμό συναισθηματικής και γνωστικής εμπλοκής συγκριτικά με τα αγόρια. Επίσης, υψηλότερο βαθμό συναισθηματικής εμπλοκής αλλά όχι γνωστικής παρουσίαζαν οι νεότεροι μαθητές. Οι ερευνητές απέδωσαν αυτό το εύρημα στο γεγονός ότι οι μεγαλύτεροι μαθητές ίσως έχουν υψηλότερο επίπεδο μελλοντικών προσδοκιών και στόχων (δείκτης της γνωστικής εμπλοκής) καθώς είναι πιο κοντά στην αποφοίτηση (Virtanen et al., 2016).

Κατευθυνόμενη από τις αρχές της θετικής ψυχολογίας η έρευνα των Siddall, Huebner και Jiang (2013) εστίασε στη σχέση της σχολικής εμπλοκής (συναισθηματική διάσταση) έφηβων μαθητών με τη συνολική ικανοποίηση τους από τη ζωή. Σε ένα δείγμα 597 μαθητών, ευρισκόμενων στην πρώιμη εφηβεία (ηλικίας 12-14 ετών) από ένα σχολείο στα βορειοανατολικά των Ηνωμένων Πολιτειών, χορηγήθηκαν δύο σχετικά ερωτηματολόγια αυτοαναφοράς σε δύο φάσεις με διαφορά 5 μηνών. Για τη μέτρηση της συναισθηματικής εμπλοκής (εκλαμβανόμενης από τους ερευνητές ως κοινωνική υποστήριξη στα πλαίσια του σχολείου) χρησιμοποιήθηκαν οι 3 σχετικές υποκλίμακες του *Student Engagement Instrument*, (SEI, Appleton et al., 2006. Betts et al., 2010) που μετρούν τις *Σχέσεις Εκπαιδευτικών - Μαθητών*, τη *Στήριξη από τους Συνομηλίκους στο σχολείο* και τη *Στήριξη από την Οικογένεια στη μάθηση*. Αρχικά, από τα αποτελέσματα της έρευνας προέκυψε θετική συσχέτιση της συναισθηματικής σχολικής εμπλοκής των μαθητών του δείγματος στη Φάση 1 με τη συνολική ικανοποίηση τους από τη ζωή στη Φάση 1 και 2. Ειδικότερα, όσον αφορά στην υποκλίμακα της *Στήριξης από τους Συνομηλίκους στο σχολείο* βρέθηκαν στατιστικά

σημαντικές διαφορές ως προς το φύλο, με τα κορίτσια να αναφέρουν υψηλότερο βαθμό στήριξης από τους συνομηλίκους. Επίσης, διαφορές σημειώθηκαν με βάση την ηλικία, οι μικρότεροι μαθητές συγκριτικά με τους μεγαλύτερους ανέφεραν υψηλότερο βαθμό *Στήριξης από την Οικογένεια στη μάθηση*. Επιπλέον, τα ευρήματα της συγχρονικής ανάλυσης (cross-sectional) έδειξαν ότι στη Φάση 1, η *Στήριξη από την Οικογένεια στη μάθηση* και η *Στήριξη από τους Συνομηλίκους στο σχολείο* αποτελούν σημαντικούς προβλεπτικούς παράγοντες της συνολικής ικανοποίησης από τη ζωή. Ενώ, μέσω προοπτικής ανάλυσης (prospective analyses) και μετά από έλεγχο για τα δημογραφικά στοιχεία, μόνο η *Στήριξη από την Οικογένεια στη μάθηση* (φάση 1) συνέχιζε να αποτελεί σημαντικό προβλεπτικό παράγοντα της συνολικής ικανοποίησης από τη ζωή (Φάση 2). Συμπερασματικά, οι ερευνητές υπογραμμίζουν ότι η αντιλαμβανόμενη από τους εφήβους οικογενειακή υποστήριξη στη μάθηση φαίνεται να συνεχίζει να έχει κομβικό ρόλο για τη συνολική ικανοποίηση από τη ζωή τους, παρά την αυξανόμενη διεκδίκηση τους για περισσότερη αυτονομία (Siddall et. al., 2013).

Σχετική με την προηγούμενη, είναι και η έρευνα των Lewis, Huebner, Malone, και Valois (2011) με σκοπό τη διερεύνηση ύπαρξης αμφίδρομης σχέσης μεταξύ της ικανοποίησης από τη ζωή και της σχολικής εμπλοκής εφήβων μαθητών. Οι συμμετέχοντες (864 στην πρώτη φάση και 779 στη δεύτερη), ηλικίας 12-14 ετών, συμπλήρωσαν τα ερωτηματολόγια της έρευνας σε δύο φάσεις (φθινόπωρο και άνοιξη του ίδιου σχολικού έτους). Η ικανοποίηση από τη ζωή και η σχολική εμπλοκή (συμπεριφορική, συναισθηματική και γνωστική) μετρήθηκαν με μια ποικιλία εργαλείων αυτοαναφοράς. Αρχικά, παρατηρήθηκαν διαφοροποιήσεις με βάση το φύλο, με τα κορίτσια να αναφέρουν χαμηλότερη ικανοποίηση από τη ζωή, αλλά υψηλότερη σχολική εμπλοκή συγκριτικά με τα αγόρια. Οι ερευνητές υπέθεσαν ότι η ικανοποίηση από τη ζωή των εφήβων στην πρώτη φάση θα προέβλεπε θετικά τη σχολική εμπλοκή τους στη δεύτερη φάση. Επίσης, προκειμένου να ελέγξουν μια αμφίδρομη κατεύθυνση στη σχέση των δύο μεταβλητών, σχημάτισαν την υπόθεση ότι οι τρεις διαστάσεις της σχολικής εμπλοκής (φάση 1) θα προέβλεπαν αλλαγές στην ικανοποίηση από τη ζωή (φάση 2). Οι υποθέσεις αυτές επιβεβαιώθηκαν εν μέρει. Ειδικότερα, βρέθηκε ότι η ικανοποίηση από τη ζωή των εφήβων (φάση 1) συνιστά σημαντικό προβλεπτικό παράγοντα μόνο για τη γνωστική διάσταση της σχολικής εμπλοκής (φάση 2). Παράλληλα, μόνο η διάσταση της γνωστικής εμπλοκής βρέθηκε να αποτελεί σημαντικό προβλεπτικό παράγοντα της ικανοποίησης από τη ζωή των εφήβων του δείγματος (φάση 2). Έτσι, η αμφίδρομη σχέση επιβεβαιώθηκε μόνο για τη γνωστική εμπλοκή. Το εύρημα αυτό κρίνεται ως ιδιαίτερα σημαντικό από τους ερευνητές, καθώς θεωρούν ότι ο ρόλος της γνωστικής εμπλοκής (αξιολογούμενης με δείκτη τις μελλοντικές προσδοκίες και στόχους) δεν περιορίζεται στις εμπειρίες των εφήβων σε ένα συγκεκριμένο σχολικό πλαίσιο, αλλά αφορά στη συνολικότερη στάση του μαθητή απέναντι στην εκπαίδευση· συνεπώς είναι πιθανό να αντικατοπτρίζει τη διά βίου στάση απέναντι στη μάθηση, πρωταρχικό στόχο της εκπαίδευσης και να επηρεάζει την ευημερία των εφήβων (Lewis et. al., 2011). Τα ευρήματα αυτά διαφοροποιούνται από την προηγούμενη έρευνα, όπου η συναισθηματική εμπλοκή και ειδικότερα η αντιλαμβανόμενη οικογενειακή υποστήριξη στη μάθηση (Siddall et. al., 2013) φάνηκε να

προβλέπει τη συνολική ικανοποίηση από τη ζωή. Η ασυμφωνία αυτή μπορεί να οφείλεται και σε διαφορές των εργαλείων μέτρησης των δύο ερευνών. Οι Siddall και συνεργάτες (2013) χορήγησαν το *Student Engagement Instrument*, (SEI, Appleton et al., 2006. Betts et al., 2010) για τη μέτρηση της συναισθηματικής εμπλοκής. Οι Lewis και συνεργάτες (2011) χρησιμοποίησαν μεν το *Student Engagement Instrument* (SEI, Appleton et al., 2006. Betts et al., 2010) για τη μέτρηση μόνο της γνωστικής εμπλοκής, ενώ επέλεξαν το *Students' Life Satisfaction Scale* (MSLSS: Huebner, 1994) για τη μέτρηση της συναισθηματικής εμπλοκής. Το εργαλείο αυτό είναι πιθανό να αξιολογεί γενικότερα την ικανοποίηση του μαθητή από τη ζωή του στο σχολείο, καθώς δεν αποτελεί εργαλείο κατασκευασμένο με βάση το θεωρητικό και εμπειρικό πλαίσιο στον τομέα της σχολικής εμπλοκής.

Μέσα στα πλαίσια της θεωρίας «broaden - and - build theory» του Fredrickson's (2001) για τη σημασία των θετικών συναισθημάτων στη γενικότερη προσαρμογή και ευημερία του ατόμου, οι Reschly, Huebner, Appleton και Antaramian (2008) διερεύνησαν τη σχέση των θετικών και αρνητικών συναισθημάτων εφήβων στο σχολείο, με τη σχολική εμπλοκή τους (συναισθηματική και γνωστική διάσταση), και την αντιμετώπιση προβλημάτων (coping). Το δείγμα αποτέλεσαν 293 έφηβοι μαθητές (178 κορίτσια) που φοιτούσαν σε γυμνάσια και λύκεια μιας αγροτικής περιοχής νοτιοανατολικά των Ηνωμένων Πολιτειών. Οι μετρήσεις όλων των μεταβλητών έγιναν με εργαλεία αυτοαναφοράς. Σε συμφωνία με τις υποθέσεις των ερευνητών βρέθηκε θετική συσχέτιση ανάμεσα στα θετικά συναισθήματα στο σχολείο και στη σχολική εμπλοκή, ενώ τα αρνητικά συναισθήματα συσχετίστηκαν με χαμηλότερη σχολική εμπλοκή. Επίσης τα θετικά συναισθήματα συσχετίστηκαν με την προσαρμοστική αντιμετώπιση προβλημάτων (ως ικανότητα επίλυσης προβλημάτων και αναζήτησης βοήθειας), ενώ επιπρόσθετα διαπιστώθηκε ότι η προσαρμοστική αντιμετώπιση προβλημάτων διαμεσολαβεί μερικώς τη σχέση των θετικών συναισθημάτων με τη σχολική εμπλοκή. Σχολιάζοντας τα ευρήματα οι ερευνητές υπογραμμίζουν την ανάγκη στροφής της έρευνας στον τομέα της σχολικής εμπλοκής στη διερεύνηση και των θετικών συναισθημάτων, αφού έχει δοθεί δυσανάλογο βάρος στα αρνητικά συναισθήματα, όπως το άγχος και η κατάθλιψη των εφήβων. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα, τα θετικά συναισθήματα φαίνεται να σχετίζονται με ατομικούς και περιβαλλοντικούς πόρους, όπως η υψηλότερη σχολική εμπλοκή. κατά τους Reschly και συνεργάτες (2008) «οι πόροι αυτοί είναι κρίσιμοι για την επιτυχία των μαθητών, καθώς οι διαφορές στη σχολική εμπλοκή τους είναι πιθανό να αντικατοπτρίζουν έναν κρίσιμο παράγοντα για την ψυχική ανθεκτικότητα στο σχολείο και εκτός αυτού» (σ. 428).

Σκοπός της έρευνας των Leonard, Stiles και Gudinō (2016) ήταν να εξετάσει τη σχολική εμπλοκή ως δυνητικό προστατευτικό παράγοντα σε παιδιά που ζουν σε περιβάλλοντα υψηλού κινδύνου. Αντλώντας δεδομένα από μια διαχρονική έρευνα National Survey of Child and Adolescent Well- Being εξετάστηκε μεταξύ άλλων η διαχρονική σχέση της σχολικής εμπλοκής με την ψυχική υγεία σε ένα δείγμα παιδιών και εφήβων οι οποίοι συνδέονταν με υπηρεσίες παιδικής πρόνοιας για εικαζόμενη κακοποίηση ή παραμέληση. Οι συμμετέχοντες ήταν 769 παιδιά και έφηβοι (56,4% κορίτσια) με μέσο όρο ηλικίας τα 12.69 έτη (T.A. =1.27).

Για την αξιολόγηση των μεταβλητών χορηγήθηκαν ερωτηματολόγια αυτοαναφοράς σε μια περίοδο 36 μηνών σε τέσσερις φάσεις. Τα ευρήματα επιβεβαίωσαν την υπόθεση των ερευνητών ότι η σχολική εμπλοκή θα συνιστούσε ισχυρό προβλεπτικό παράγοντα της ψυχικής υγείας, μετά και από τον έλεγχο των αρχικών επιπέδων ψυχικής υγείας καθώς και των σχετικών συμμεταβλητών. Συμπερασματικά, η ισχυρή σχέση μεταξύ της σχολικής εμπλοκής και μελλοντικών αποτελεσμάτων ψυχικής υγείας, καταδεικνύει τη σημασία της σχολικής εμπλοκής για μαθητές που ανήκουν σε ομάδες υψηλού κινδύνου (Leonard et al., 2016).

Ο ρόλος της σχολικής εμπλοκής ως προστατευτικού παράγοντα αναδεικνύεται και στην επόμενη έρευνα. Στο πλαίσιο μιας διαχρονικής μελέτης οι Wang και Fredricks (2014) εξέτασαν τη σχέση της σχολικής εμπλοκής με προβλήματα συμπεριφοράς των εφήβων κατά τη διάρκεια μιας επταετίας. Το δείγμα αποτέλεσαν 1,272 έφηβοι από 23 σχολεία στην ανατολική ακτή των Ηνωμένων Πολιτειών. Τα ερωτηματολόγια χορηγήθηκαν στους συμμετέχοντες σε τέσσερις φάσεις, ξεκινώντας από όταν φοιτούσαν στην 7η τάξη και μετά διαδοχικά κάθε 2 χρόνια (9η, 11η) και ένα έτος μετά την αποφοίτηση της πλειοψηφίας τους από το λύκειο. Η σχολική εμπλοκή (3 διαστάσεις: συμπεριφορική, συναισθηματική, γνωστική) και τα προβλήματα συμπεριφοράς (παραβατικότητα και κατάχρηση ουσιών) αξιολογήθηκαν με εργαλεία αυτοαναφοράς. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα, συγχρονικά βρέθηκαν στατιστικά σημαντικές συσχετίσεις ανάμεσα στις τρεις διαστάσεις της σχολικής εμπλοκής (στην 7η τάξη) και τα προβλήματα συμπεριφοράς (στην 7η τάξη), μετά από έλεγχο διαφόρων συμμεταβλητών (ακαδημαϊκή επίδοση, υποστήριξη από τους δασκάλους και τους γονείς). Ωστόσο, διαχρονικά μόνο οι αλλαγές στη συμπεριφορική και συναισθηματική εμπλοκή σχετίζονταν με αλλαγές στα προβλήματα συμπεριφοράς. Έτσι, οι μαθητές που σημείωναν μείωση της συμπεριφορικής και συναισθηματικής εμπλοκής εμφάνιζαν υψηλότερα επίπεδα παραβατικότητας και κατάχρησης των ουσιών με την πάροδο του χρόνου. Επίσης, επιβεβαιώθηκε η υπόθεση των ερευνητών για την ύπαρξη αμφίδρομων σχέσεων ανάμεσα στη συμπεριφορική και τη συναισθηματική εμπλοκή και τα προβλήματα συμπεριφοράς. Επιπρόσθετα, χαμηλότερη σχολική εμπλοκή και περισσότερα προβλήματα συμπεριφοράς προέβλεπαν μεγαλύτερη πιθανότητα εγκατάλειψης του σχολείου. Καταληκτικά, οι ερευνητές συμπεραίνουν ότι η σχολική εμπλοκή είναι πιθανό να λειτουργεί ως πολύτιμος πόρος στην πολυσύνθετη διαδικασία της ψυχικής ανθεκτικότητας των εφήβων, καθώς τους βοηθά να αντεπεξέλθουν σε προκλήσεις, αγχογόνες καταστάσεις και δυσκολίες που αντιμετωπίζουν στο σχολείο και να αποφύγουν συμπεριφορές υψηλού κινδύνου (Wang & Fredricks, 2014).

Στο ελληνικό εκπαιδευτικό πλαίσιο η Μπαμπανάσιου (2016) επιχειρήσει να διερευνήσει τις διαστάσεις της σχολικής εμπλοκής (συμπεριφορική, συναισθηματική, γνωστική) παιδιών και εφήβων, σε σχέση με ατομικούς και συστημικούς παράγοντες (προσανατολισμό των στόχων, κοινωνική και συναισθηματική επάρκεια, δομικούς στόχους και ψυχική ανθεκτικότητα της τάξης). Το δείγμα αποτέλεσαν 776 μαθητές δημοτικού (Ε' και Στ') και γυμνασίου (Α', Β', Γ') στους οποίους χορηγήθηκαν ερωτηματολόγια αυτοαναφοράς. Ειδικότερα, όσον αφορά τις

μεταβλητές ενδιαφέροντός μας, χορηγήθηκαν το Ερωτηματολόγιο για τη Σχολική Εμπλοκή (Student Engagement Instrument, SEI-Short- Form, Lam et al., 2009) και το Ερωτηματολόγιο για την Ψυχική Ανθεκτικότητα της τάξης (The Class Maps Survey, Doll et al., 2009b). Αρχικά, επιβεβαιώνοντας τις υποθέσεις της ερευνήτριας βρέθηκε ότι τα κορίτσια είχαν υψηλότερο βαθμό σχολικής εμπλοκής (συναισθηματικής και συμπεριφορικής) συγκριτικά με τα αγόρια και ότι οι μαθητές στο Δημοτικό σημείωναν υψηλότερα επίπεδα σχολικής εμπλοκής σε σύγκριση με τους μαθητές γυμνασίου. Επίσης, διαπιστώθηκε ότι η ψυχική ανθεκτικότητα της τάξης (με υποκλίμακες: σχέσεις σχολείου οικογένειας, σχέσεις συμμαθητών, σχέσεις μαθητών- εκπαιδευτικών, ακαδημαϊκή αποτελεσματικότητα, ακαδημαϊκός αυτοπροσδιορισμός, συμπεριφορικός αυτοέλεγχος, επιθετικότητα μεταξύ των συνομηλίκων και συγκρούσεις μεταξύ των συνομηλίκων) συσχετίζεται θετικά με τη σχολική εμπλοκή ενώ οι ακόλουθες υποκλίμακες της ψυχικής ανθεκτικότητας της τάξης, σχέσεις σχολείου οικογένειας, σχέσεις συμμαθητών, σχέσεις μαθητών- εκπαιδευτικών, ακαδημαϊκή αποτελεσματικότητα, ακαδημαϊκός αυτοπροσδιορισμός, αποτελούν παράγοντες πρόβλεψης ποικίλων διαστάσεων της σχολικής εμπλοκής των μαθητών του δημοτικού και του γυμνασίου.

Στη συνέχεια της βιβλιογραφικής ανασκόπησης θα ακολουθήσει η παρουσίαση επιλεγμένων ποιοτικών και ποσοτικών εμπειρικών μελετών που διερευνούν την ψυχική ανθεκτικότητα ατόμων με ακουστική αναπηρία, ώστε να είναι όσο το δυνατόν πιο συναφείς με την εστίαση της παρούσας μελέτης. Η επιλογή αυτή έγινε προκειμένου να σκιαγραφηθεί σαφέστερα η έννοια της ψυχικής ανθεκτικότητας στο ιδιαίτερο πλαίσιο της ακουστικής αναπηρίας, καθώς, όπως έγινε σαφές στην παρουσίαση του σχετικού θεωρητικού μοντέλου της παρούσας μελέτης, η σημασία του πλαισίου είναι καθοριστική τόσο για τον τρόπο που νοηματοδοτείται όσο και για τον τρόπο που αναδύεται η ψυχική ανθεκτικότητα.

Στην ποιοτική έρευνα των Charlson και συνεργατών (1999) διερευνήθηκε η ψυχική ανθεκτικότητα τριών κωφών μαθητών λυκείου, οι οποίοι είχαν προταθεί από εκπαιδευτικούς ως « εξαιρετικά επιτυχημένοι » σε μια προηγούμενη εθνικής εμβέλειας έρευνα (Charlson, Strong, & Gold, 1992). Οι ερευνητές προτίμησαν να μην οριοθετήσουν οι ίδιοι την « επιτυχία », αλλά να αφήσουν ανοιχτή την ερμηνεία της στους αρμόδιους εκπαιδευτικούς για την επιλογή των μαθητών. Ενδεικτικά, ένας από τους αρμόδιους διευθυντές χαρακτήρισε τον κωφό μαθητή του ως « επιτυχημένο », επειδή είχε καλές σχέσεις με τους συνομηλίκους και τους ενήλικες στο σχολείο, εξαιρετική γλωσσική ικανότητα και « ήταν ικανός να συζητήσει ευφυσά σε υψηλότερο επίπεδο από ό, τι ένας κανονικός κωφός μαθητής » (Charlson et al., 1999, σ.229, η έμφαση δική μας). Πραγματοποιήθηκαν ατομικές συνεντεύξεις με τους μαθητές, τους γονείς ή κηδεμόνες και συλλέχθηκαν ερωτηματολόγια από τους αρμόδιους εκπαιδευτικούς, όπου αιτιολογούσαν την επιλογή των συγκεκριμένων μαθητών. Επίσης, βιντεοσκοπήθηκε εικοσάλεπτη αλληλεπίδραση μελών της οικογένειας σε συνθήκες συζήτησης, με θέμα καθορισμένο από τους ερευνητές σε συνεργασία με την οικογένεια. Ακόμη, οι ερευνητές συμβουλευτήκαν τα σχολικά αρχεία αναφορικά με την ακαδημαϊκή επίδοση των προτεινόμενων μαθητών. Οι τρεις κωφοί μαθητές (2 αγόρια, ένα

κορίτσι) που επιλέχθηκαν τελικά για τη μελέτη περίπτωσης θεωρήθηκαν χαρακτηριστικές περιπτώσεις από μία υποομάδα που παρά τις ιδιαίτερα αντίξοες συνθήκες ξεχώρισε ως « επιτυχημένη ». Και οι τρεις μαθητές (οι δύο ηλικίας 16,5 ετών και ο τρίτος 20 ετών), σύμφωνα με τους ερευνητές, σκόραραν πάνω από το μέσο όρο σε τεστ νοημοσύνης και είχαν αξιοσημείωτη βελτίωση στην ακαδημαϊκή τους επίδοση. Μετά από ανάλυση περιεχομένου οι ερευνητές διέκριναν συνεκτικά θέματα και τάσεις και ανέδειξαν κάποια « κοινά χαρακτηριστικά της ανθεκτικής προσωπικότητας » (Charlson et al., 1999, σ.234) των συμμετεχόντων: *ανεξαρτησία, αυτοπεποίθηση, καλοσύνη, αισιοδοξία, ικανότητα επίλυσης προβλημάτων, αίσθηση ελέγχου και αφοσίωσης* - χαρακτηριστικά συχνά αναφερόμενα και στη γενική βιβλιογραφία της ψυχικής ανθεκτικότητας. Καταληκτικά, οι ερευνητές αποδίδουν την επιτυχία των τριών κωφών μαθητών, παρά τις αντιξοότητες, πρωτίστως σε αυτά τα κοινά τους χαρακτηριστικά ανθεκτικής προσωπικότητας με τα οποία θεωρούν « ότι γεννήθηκαν ή τα έμαθαν », ωστόσο αναγνωρίζουν σε μικρότερο βαθμό και τη σημασία της υποστήριξης από την οικογένεια, κάποιον εκπαιδευτικό ή φίλο (Charlson et al., 1999, σ.235).

Οι Rogers και συνεργάτες (2003) μέσα από μια διερευνητική πολλαπλή μελέτη περίπτωσης επιχείρησαν να σκιαγραφήσουν την ψυχική ανθεκτικότητα στο πλαίσιο της κώφωσης. Σε αυτό το πλαίσιο οι ερευνητές όρισαν λειτουργικά την ψυχική ανθεκτικότητα ως « την ικανότητα να γεφυρώνουν αποτελεσματικά τον κόσμο των Κωφών και των ακουόντων, τόσο από κοινωνική άποψη (δηλαδή, μέσω ηγετικών ρόλων στην κοινότητα των Κωφών) όσο και από πλευράς επαγγελματικής επιτυχίας (δηλαδή, να εργάζονται συνολικά 40 ώρες εβδομαδιαίως σε εργασιακά πλαίσια ακουόντων), παρά τους κινδύνους και τις προκλήσεις που μπορεί να σχετίζονται με ακουολογικές και γλωσσικές διαφορές» (Rogers et al., 2003, σ. 223). Οι συμμετέχοντες (3 άνδρες και μία γυναίκα) προτάθηκαν από το προσωπικό του κολεγίου από το οποίο είχαν αποφοιτήσει, με βάση τα δύο παραπάνω κριτήρια. Μέσα από την ανάλυση των ατομικών συνεντεύξεων οι ερευνητές εντόπισαν δεκαπέντε κοινά θέματα που υποδείκνυαν ενδοατομικούς, συμπεριφορικούς και περιβαλλοντικούς πόρους, οι οποίοι θεωρήθηκε πιθανό να συνδέονται με την ψυχική ανθεκτικότητα των κωφών ενηλίκων. Ανάμεσα στους ενδοατομικούς πόρους αναφέρθηκαν η *υπευθυνότητα* και η *αφοσίωση σε στόχους*, η *ισχυρή αίσθηση κοινωνικών δεσμών*, η *αυτοαντίληψη συνδυσασμένη με συναισθηματική νοημοσύνη*, η *συνειδητοποίηση των δυνατών τους σημείων* κ.α. Στους περιβαλλοντικούς πόρους συμπεριέλαβαν τις *ποιοτικές σχέσεις με εκπαιδευτικούς στο σχολείο*, τη *συνεργασία με τους συνομηλίκους στη μαθησιακή διαδικασία*, το *υποστηρικτικό οικογενειακό περιβάλλον* και *ευκαιρίες για ενεργό συμμετοχή στην κοινότητα*. Τέλος, η *αυτοπροάσπιση των δικαιωμάτων τους* και η *ικανότητα επίλυσης προβλημάτων φαίνεται να αποτελούν σημαντικούς συμπεριφορικούς πόρους*. Τα περισσότερα από τα παραπάνω, σύμφωνα με τους ερευνητές, ήδη αναφέρονται και στη γενική βιβλιογραφία της ψυχικής ανθεκτικότητας, ωστόσο η *αυθεντική παρουσίαση του εαυτού* και η *άνεση με τη μοναξιά* παρουσιάζονται ως πόροι που δεν έχουν αναφερθεί στη βιβλιογραφία και είναι πιθανό να αποτελούν ιδιαίτερο « κεφάλαιο » (assets) των κωφών αναφορικά με την ψυχική τους ανθεκτικότητα (Rogers et al., 2003). Συμπερασματικά, οι ερευνητές υπογράμμισαν τον ρόλο του περιβάλλοντος και σχολίασαν τη *συνεργασία με τους συνομηλίκους στη μαθησιακή*

διαδικασία ως κρίσιμο παράγοντα, ειδικότερα για παρεμβάσεις σχετικές με την προαγωγή της ψυχικής ανθεκτικότητας.

Οι Duchesne, Martin και Michallet (2018) επιχείρησαν να διερευνήσουν στα πλαίσια της κώφωσης τη σχέση της ψυχικής ανθεκτικότητας με συγκεκριμένους προσωπικούς και περιβαλλοντικούς παράγοντες. Το δείγμα αποτέλεσαν 35 μεταγλωσσικά κωφοί ενήλικες (24 γυναίκες και 11 άνδρες), ηλικίας 20-84 ετών, κάτοικοι του Καναδά. Για τη μέτρηση της ψυχικής ανθεκτικότητας χρησιμοποιήθηκε μια γαλλική διασκευή του ερωτηματολογίου αυτοαναφοράς Connor-Davidson Resilience Scale (CD-RISC). Σύμφωνα με τα αποτελέσματα, οι ενήλικες με μεταγλωσσική κώφωση σημείωσαν χαμηλότερα επίπεδα ψυχικής ανθεκτικότητας (Μ.Ο.: 69,8%) συγκριτικά με ενήλικες του γενικού πληθυσμού (Μ.Ο.:80,4%). Τα ευρήματα κατά τους ερευνητές ήταν συγκρίσιμα με αυτά εξωτερικών ασθενών που λαμβάνουν πρωτοβάθμια περίθαλψη (Μ.Ο.: 71,8%) και ασθενών με προβλήματα ψυχικής υγείας (Μ.Ο.: 68%). Επιπρόσθετα, βρέθηκε ότι ο βαθμός απώλειας ακοής και η συμβίωση ή όχι με κάποιο άλλο άτομο συσχετίζονται σημαντικά με τον βαθμό της ψυχικής ανθεκτικότητας ενηλίκων με μεταγλωσσική κώφωση. Εν προκειμένω, οι ερευνητές σχολιάζουν ως μη αναμενόμενο το εύρημα ότι ο υψηλότερος βαθμός απώλειας της ακοής συνδέεται με υψηλότερο επίπεδο ψυχικής ανθεκτικότητας σε σύγκριση με μια χαμηλότερη απώλεια. Σε ένα ιατρογενές μάλλον πλαίσιο ερμηνεύουν το εύρημα ως αποτέλεσμα της συχνότερης χρήσης κοχλιακών εμφυτευμάτων από άτομα με σοβαρή απώλεια ακοής και αναφέρουν τη σύνδεση στη βιβλιογραφία της χρήσης κοχλιακών εμφυτευμάτων με την καλύτερη ποιότητα ζωής. Τέλος, η συμβίωση με κάποιο άτομο συσχετίζεται με υψηλότερα επίπεδα ψυχικής ανθεκτικότητας, που αναδεικνύει κατά τους ερευνητές τη σημασία της καθημερινής υποστήριξης από κοντινά τους άτομα για τους ενήλικες με μεταγλωσσική κώφωση (Duchesne et. al., 2018).

Οι Johnson, Cawthon, Fink, Wendel και Schoffstall (2018) επιχείρησαν να διερευνήσουν πιθανούς προστατευτικούς παράγοντες που προάγουν την ψυχική ανθεκτικότητα των κωφών που έχουν βιώσει τραύμα (ή τραυματικές εμπειρίες). Οι ερευνητές υπογραμμίζουν το τραύμα που βασίζεται στην καταπίεση, « oppression-based trauma » ως αποτέλεσμα των διακρίσεων και του στιγματισμού εις βάρος μειονοτικών ομάδων (Johnson et. al., 2018, σ. 319). Στα πλαίσια μιας ποιοτικής μελέτης πραγματοποιήθηκαν ημιδομημένες συνεντεύξεις με 19 πεπειραμένους επαγγελματίες ψυχικής υγείας (ψυχιάτρους, κλινικούς ψυχολόγους, σχολικούς ψυχολόγους, κοινωνικούς λειτουργούς κ.α.) στις Ηνωμένες Πολιτείες. Οι συμμετέχοντες είχαν μακροχρόνια εμπειρία με κωφά παιδιά και εφήβους. Περίπου οι μισοί (8 από τους 19) από τους συμμετέχοντες δήλωναν πολιτισμικά Κωφοί, ένας με όψιμη κώφωση και οι υπόλοιποι ήταν ακούοντες. Μέσα από τη θεματική ανάλυση των συνεντεύξεων προέκυψαν πέντε κυρίαρχα θέματα που αντικατοπτρίζουν τους ακόλουθους κρίσιμους προστατευτικούς παράγοντες για την ψυχική ανθεκτικότητα των κωφών: οι *ατομικοί πόροι*, η *ανάπτυξη της ταυτότητας*, η *πρόσβαση στη γλώσσα και στην επικοινωνία*, η *πρόσβαση στην πληροφορία* και τα *υποστηρικτικά δίκτυα* (Johnson et. al., 2018, σ. 321). Ο τελευταίος παράγοντας ήταν ο μόνος που αναφέρθηκε από όλους τους συμμετέχοντες και

παρουσιάζεται ως καταλυτικός· ειδικότερα, οι συμμετέχοντες διέκριναν πέντε τύπους υποστηρικτικών δικτύων: την οικογένεια, το σχολείο, τους συνομηλίκους, την κοινότητα των Κωφών και τις υπηρεσίες ψυχικής υγείας. Συμπερασματικά, τα ευρήματα αυτής της ανάλυσης, σύμφωνα με τους ερευνητές, παρουσιάζουν τον κωφό πληθυσμό ως ένα εξαιρετο παράδειγμα ψυχικής ανθεκτικότητας. Καταληκτικά, τονίζοντας τη σημασία των υποστηρικτικών δικτύων οι ερευνητές οριοθετούν την ψυχική ανθεκτικότητα στο πλαίσιο της κώφωσης και του τραύματος ως « τη διαδικασία της κεφαλαιοποίησης θετικών πόρων που γίνονται συνειδητά προσβάσιμοι στους κωφούς ώστε να διάγουν ισότιμα αυτόνομες ζωές » (Johnson et. al., 2018, σ. 326).

Οι Ahmadi και συνεργάτες (2015) πραγματοποίησαν μια ποσοτική μελέτη με σκοπό να εξετάσουν την ψυχική ανθεκτικότητα κωφών εφήβων σε σύγκριση με αυτήν των ακουόντων συνομηλίκων τους. Το δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν 45 Ιρανοί μαθητές με ακουστική αναπηρία (ηλικίας 16 - 23 ετών, εκ των οποίων 18 κορίτσια) και 76 ακούοντες (ηλικίας 15 - 24 ετών, εκ των οποίων 47 κορίτσια). Για τη μέτρηση της ψυχικής ανθεκτικότητας χρησιμοποιήθηκε ένα ερωτηματολόγιο αυτοαναφοράς, η διασκευασμένη περσική εκδοχή του ερωτηματολογίου CD-RISK (Mohammadi, 2005 όπ. αναφ. στο Ahmadi et. al., 2015). Σύμφωνα με τα αποτελέσματα δεν βρέθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ της ψυχικής ανθεκτικότητας των κωφών και αυτής των ακουόντων συμμετεχόντων. Αναφορικά με το φύλο διαπιστώθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά, με τα κορίτσια με ακουστική αναπηρία να σημειώνουν χαμηλότερα επίπεδα ψυχικής ανθεκτικότητας συγκριτικά με τα αγόρια, ενώ δεν διαπιστώθηκε το ίδιο μεταξύ των ακουόντων.

Οι Butler, Katayama, Schindling και Dials (2016) σε μια μελέτη μεικτής μεθόδου διερεύνησαν την ψυχική ανθεκτικότητα εφήβων μαθητών με αισθητηριακές αναπηρίες ακοής και όρασης. Τριάντα κωφοί μαθητές λυκείου και ένδεκα τυφλοί, ηλικίας 14-19 ετών (εκ των οποίων 56% κορίτσια), συμπλήρωσαν τη Resiliency Scales for Children and Adolescents (RSCA; Prince-Embury, 2007) μαζί με ένα ακόμη ερωτηματολόγιο ψυχικής ανθεκτικότητας στο ειδικότερο πλαίσιο του σχολείου, κατασκευασμένο από τους ερευνητές με βάση το παραπάνω εργαλείο. Το ερωτηματολόγιο αυτό, το οποίο εστίαζε συγκεκριμένα στην ψυχική ανθεκτικότητα των μαθητών βάσει των σχολικών εμπειριών τους, κατάλληλα προσαρμοσμένο ως ερωτηματολόγιο ετεροαναφοράς χορηγήθηκε παράλληλα στους γονείς (N=41) και στο προσωπικό του σχολείου (N= 83). Επίσης, όλοι οι προαναφερθέντες συμμετέχοντες απάντησαν σε ανοιχτού τύπου ερωτήσεις αναφορικά με τη συμβολή του σχολείου στην ψυχική ανθεκτικότητα και επιτυχία των μαθητών· εν προκειμένω τα ευρήματα (μετά από θεματική κατηγοριοποίηση των απαντήσεων όλων των εμπλεκομένων) ανέδειξαν ως σημαντικότερη τη στήριξη από τους εκπαιδευτικούς. Οι απαντήσεις των μαθητών στη RSCA συγκρίθηκαν με σχετικές νόρμες του γενικού πληθυσμού (εφήβων τυπικής ανάπτυξης) και διαπιστώθηκαν παρόμοια υψηλά επίπεδα ψυχικής ανθεκτικότητας. Επιπρόσθετα, όλοι οι συμμετέχοντες (μαθητές, γονείς, προσωπικό του σχολείου) ανέφεραν υψηλά επίπεδα ψυχικής ανθεκτικότητας στο σχολικό πλαίσιο, ωστόσο οι γονείς και το προσωπικό του σχολείου ανέφεραν υψηλότερο βαθμό ψυχικής ανθεκτικότητας των μαθητών,

εν συγκρίσει με τις αναφορές των ίδιων των μαθητών. Οι ερευνητές μεταξύ άλλων εξέτασαν τις ακόλουθες υποθέσεις: α) η ψυχική ανθεκτικότητα θα συσχετίζεται θετικά με την ακαδημαϊκή επιτυχία, β) η ψυχική ανθεκτικότητα θα συσχετίζεται θετικά με τη σχολική εμπλοκή των μαθητών σε δραστηριότητες αθλητικές και άλλες εκτός του αναλυτικού προγράμματος και γ) η ψυχική ανθεκτικότητα θα ήταν παρόμοια εντός και εκτός του σχολικού πλαισίου. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα βρέθηκε θετική συσχέτιση μεταξύ της ψυχικής ανθεκτικότητας και της ακαδημαϊκής επιτυχίας· ακόμη οι μαθητές ανέφεραν παρόμοια επίπεδα ψυχικής ανθεκτικότητας ανεξαρτήτως πλαισίου. Επίσης, διαπιστώθηκε ότι οι μαθητές που δήλωναν μεγαλύτερο βαθμό δέσμευσης στο σχολείο σημείωναν υψηλότερο βαθμό ψυχικής ανθεκτικότητας. Εν προκειμένω, οι ερευνητές υποστηρίζουν ότι « η σχολική εμπλοκή των μαθητών είναι ένας τομέας όπου το σχολείο μπορεί να επηρεάσει σκόπιμα την ψυχική ανθεκτικότητα » (Butler et. al., 2016, σ. 8).

Έως αυτού του σημείου της βιβλιογραφικής ανασκόπησης παρουσιάστηκαν μελέτες οι οποίες ασχολούνταν με τη σχολική εμπλοκή στο πλαίσιο της αναπηρίας ή εκτός, και στη συνέχεια ένας μικρός αριθμός ερευνών με αντικείμενο την ψυχική ανθεκτικότητα ενηλίκων, παιδιών και εφήβων με ακουστική αναπηρία. Σε κάποιες από τις έρευνες αυτές έγιναν νύξεις που παραπέμπουν σε μια πιθανή σύνδεση των δύο εννοιών (βλ. Butler et. al., 2016. Leonard et al., 2016. Reschly et. al., 2008. Wang & Fredricks, 2014), χωρίς ωστόσο να επιχειρείται μια επισταμένη διερεύνηση της σχέσης τους. Στη συνέχεια θα παρουσιαστούν έρευνες που εστιάζουν στη σχέση μεταξύ της σχολικής εμπλοκής και της ψυχικής ανθεκτικότητας εφήβων μαθητών. Η πλειοψηφία των ερευνών που εντοπίστηκαν αφορά τον γενικό πληθυσμό, ενώ μία μόνο μελέτη αναφέρεται σε μαθητές με ακουστική αναπηρία.

Οι Jones και Lafreniere (2014) μέσω μιας ποσοτικής έρευνας επεδίωξαν να μελετήσουν τον ρόλο ποικίλων εσωτερικών και περιβαλλοντικών παραγόντων στην πρόβλεψη της ψυχικής ανθεκτικότητας εφήβων. Οι παράγοντες αυτοί που αποτέλεσαν τις ανεξάρτητες μεταβλητές ήταν η *Αυτο-αποτελεσματικότητα*, οι *Σχέσεις με τους γονείς και άλλους σημαντικούς ενήλικες*, η *Συμμετοχή σε δραστηριότητες εκτός του αναλυτικού πλαισίου ή εξωσχολικές δραστηριότητες* και η *Σχολική Εμπλοκή*. Στην έρευνα συμμετείχαν 103 έφηβοι, ηλικίας 13-17 ετών (εκ των οποίων 64,4% κορίτσια). Όλοι οι συμμετέχοντες φοιτούσαν σε δύο δημόσια σχολεία αστικών περιοχών στις Μπαχάμες που πλήττονται από τη φτώχεια, τον αναλφαβητισμό, υψηλά ποσοστά σχολικής διαρροής και εφηβικής βίας. Για τις ανάγκες της έρευνας χορηγήθηκαν ερωτηματολόγια αυτοαναφοράς. Ειδικότερα, όσον αφορά τις μεταβλητές ενδιαφέροντός μας, για τη μέτρηση της ψυχικής ανθεκτικότητας χρησιμοποιήθηκε το CYRM-28 (Liebenberg, Ungar, & Van de Vijver, 2012. Ungar & Liebenberg, 2011), ενώ η σχολική εμπλοκή (2 υποκλίμακες: *Θετική Συμμετοχή στο Σχολείο* και *Θετικές Εμπειρίες από το Σχολείο*) μετρήθηκε με ένα εργαλείο κατασκευασμένο από τους ερευνητές. Αρχικά, εξετάστηκαν μεταξύ άλλων η σχολική εμπλοκή και η ψυχική ανθεκτικότητα αναφορικά με το φύλο και δεν βρέθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές. Θετικές συσχετίσεις βρέθηκαν μεταξύ όλων των ανεξάρτητων μεταβλητών και της ψυχικής ανθεκτικότητας. Αναφορικά με τη σχολική εμπλοκή, διαπιστώθηκε ότι όσο περισσότερο εμπλέκονταν οι μαθητές στο σχολείο (π.χ.

παρακολούθηση, συμμετοχή σε σχολικές εργασίες και δραστηριότητες) τόσο υψηλότερος ο βαθμός της ψυχικής τους ανθεκτικότητας. Ακόμη, οι μαθητές που αξιολογούσαν πιο θετικά τις εμπειρίες τους από το σχολείο (π.χ. αντιλαμβανόμενη υποστήριξη από τους εκπαιδευτικούς και το προσωπικό του σχολείου) ανέφεραν και υψηλότερα επίπεδα ψυχικής ανθεκτικότητας. Στο τελικό, ωστόσο, μοντέλο της ιεραρχικής πολλαπλής παλινδρόμησης με τις υπόλοιπες προαναφερόμενες ανεξάρτητες μεταβλητές, καμία από τις δύο υποκλίμακες της σχολικής εμπλοκής δεν συνέβαλε στην πρόβλεψη της ψυχικής ανθεκτικότητας. Όταν η υποκλίμακα της *Θετικής Συμμετοχής στο Σχολείο* συμπεριλήφθηκε στο τελικό μοντέλο μαζί με τις *Σχέσεις με τους γονείς και άλλους σημαντικούς ενήλικες*, και τη *Συμμετοχή σε δραστηριότητες εκτός του αναλυτικού πλαισίου ή εξωσχολικές δραστηριότητες*, βρέθηκε να ερμηνεύει ένα ποσοστό 6% της διακύμανσης της ψυχικής ανθεκτικότητας· μετά την είσοδο όμως της *Αυτο-αποτελεσματικότητας* στο μοντέλο, η υποκλίμακα της σχολικής εμπλοκής έπαυε να αποτελεί σημαντικό προβλεπτικό παράγοντα. Οι ερευνητές θεωρούν ότι το εν λόγω εύρημα χρειάζεται περισσότερη μελλοντική διερεύνηση (Jones & Lafreniere, 2014, σ. 60) και ερμηνεύουν τα αποτελέσματα ως προϊόν των ιδιαίτερων συνθηκών στις Μπαχάμες. Οι *Σχέσεις με τους γονείς* αποτέλεσαν τον σημαντικότερο παράγοντα πρόβλεψης της ψυχικής ανθεκτικότητας, γεγονός που αποδίδεται στο ισχυρό και διευρυμένο οικογενειακό σύστημα στις Μπαχάμες. Η αντιλαμβανόμενη *αυτο-αποτελεσματικότητα* βρέθηκε να αποτελεί τον δεύτερο σημαντικότερο προβλεπτικό παράγοντα της ψυχικής ανθεκτικότητας στο συγκεκριμένο δείγμα. Σύμφωνα με τους ερευνητές, οι έφηβοι στις Μπαχάμες θα πρέπει να πιστεύουν στις δυνατότητές τους για να αντεπεξέλθουν επιτυχώς στα αμφισβητούμενα σχολικά συστήματα και να αποφύγουν προκλήσεις, όπως η συμμετοχή στις συμμορίες και η χρήση ναρκωτικών και αλκοόλ (Jones & Lafreniere, 2014, σ.61). Συμπερασματικά, οι ερευνητές υποστηρίζουν την ιδιαίτερη βαρύτητα της σχολικής εμπλοκής για τους εφήβους, παρά την ύπαρξη δυνητικά πιο ισχυρών παραγόντων πρόβλεψης της ψυχικής ανθεκτικότητας (Jones & Lafreniere, 2014, σ.63).

Σε αντίστροφη κατεύθυνση από τη μελέτη των Jones και Lafreniere (2014) κινήθηκε η ποσοτική έρευνα των Ungar και Liebenberg (2013a)· στη συγκεκριμένη μελέτη διερευνήθηκε, ανάμεσα σε άλλα, η ψυχική ανθεκτικότητα των εφήβων ως πιθανός προβλεπτικός παράγοντας της σχολικής εμπλοκής. Το δείγμα αποτελείται από 497 εφήβους (ηλικίας 13-21 ετών, 57% αγόρια), οι οποίοι ήταν χρήστες ποικίλων υποστηρικτικών υπηρεσιών στον Καναδά, όπως υπηρεσίες παιδικής πρόνοιας, ψυχικής υγείας, σωφρονισμού, υπηρεσίες για άστεγους νέους και υπηρεσίες ειδικής εκπαίδευσης εκτός της τάξης (π.χ. λογοθεραπεία, εξατομικευμένο εκπαιδευτικό πρόγραμμα, υπηρεσίες συμβουλευτικής). Το ένα τέταρτο του δείγματος δεν παρακολουθούσε το σχολείο συστηματικά. Αναλυτικότερα, ως ανεξάρτητες μεταβλητές της πρόβλεψης της σχολικής εμπλοκής ελέγχθηκαν οι παράγοντες επικινδυνότητας (παραβατικότητα, κατάθλιψη), οι χρησιμοποιούμενες υπηρεσίες και η ψυχική ανθεκτικότητα. Ειδικότερα, για τη μέτρηση της ψυχικής ανθεκτικότητας, αντιλαμβανόμενης σε ένα κοινωνικό-οικολογικό πλαίσιο, χορηγήθηκε το CYRM-28 (Liebenberg, Ungar, & Van de Vijver, 2012. Ungar & Liebenberg, 2011), το οποίο αξιολογεί μέσω τριών υποκλιμάκων, τους *Ατομικούς πόρους*, τις *Σχέσεις με τους γονείς/κηδεμόνες* και

τους πόρους που συνδέονται με το *Πλαίσιο*. Όσον αφορά στην αξιολόγηση της σχολικής εμπλοκής χρησιμοποιήθηκαν κάποιες σχετικές ερωτήσεις από μια εθνική διαχρονική έρευνα για την κοινωνική, συμπεριφορική και συναισθηματική ανάπτυξη παιδιών και εφήβων (Canadian National Longitudinal Survey of Children and Youth, NLSCY). Αρχικά, βρέθηκαν θετικές συσχετίσεις ανάμεσα σε όλες τις υποκλίμακες της ψυχικής ανθεκτικότητας και τη σχολική εμπλοκή. Στην ανάλυση ιεραρχικής πολλαπλής παλινδρόμησης βρέθηκε ότι η ψυχική ανθεκτικότητα, η χρήση υποστηρικτικών υπηρεσιών (ψυχικής υγείας και σωφρονισμού), και οι παράγοντες κινδύνου ερμήνευσαν το 37% της διακύμανσης της σχολικής εμπλοκής. Τα ευρήματα επιβεβαίωσαν την πρώτη υπόθεση των ερευνητών ότι η υποκλίμακα της ψυχικής ανθεκτικότητας που συνδέεται με το *Πλαίσιο* θα αποτελούσε τον ισχυρότερο παράγοντα πρόβλεψης της σχολικής εμπλοκής εφήβων από ομάδες υψηλού κινδύνου. Συμπερασματικά, οι ερευνητές υπογραμμίζουν ότι οι κοινοτικές πτυχές της ψυχικής ανθεκτικότητας (όπως η δέσμευση με την κοινότητα, η αποδοχή της πολιτισμικής ταυτότητας και η δίκαιη μεταχείριση στους κόλπους της κοινότητας) διαδραματίζουν κρισιμότερο ρόλο για τη σχολική εμπλοκή στο συγκεκριμένο δείγμα, από ότι οι ατομικοί πόροι και οι σχέσεις με τους γονείς/ κηδεμόνες (Ungar & Liebenberg, 2013a). Τέλος, δεν επιβεβαιώθηκε η δεύτερη υπόθεση των ερευνητών ότι το υψηλότερο ποσοστό χρήσης των υποστηρικτικών υπηρεσιών από τους εφήβους θα συνεπάγεται και υψηλότερα επίπεδα σχολικής εμπλοκής.

Σε άλλη μελέτη τους, βασισμένη στο ίδιο δείγμα και διαδικασίες με την προηγούμενη (Ungar & Liebenberg, 2013a), οι Ungar και Liebenberg (2013b) εξέτασαν τη σχέση της ψυχικής ανθεκτικότητας και της σχολικής εμπλοκής σε ένα υπο-δείγμα 220 εφήβων που αυτοπροσδιορίζονταν ως ορατές μειονότητες (δηλαδή μη-λευκές), συγκριτικά με τους υπόλοιπους εφήβους που ανήκαν στην ορατή πλειοψηφία (λευκοί). Τα ευρήματα έδειξαν ότι η υποκλίμακα της ψυχικής ανθεκτικότητας που αφορά το *Πλαίσιο* (π.χ. πολιτισμική αφοσίωση και συμμετοχή στην κοινότητα κ.α.) συσχετίστηκε σημαντικά με τη σχολική εμπλοκή των εφήβων που ανήκαν σε ορατές μειονότητες, ενώ δεν βρέθηκε στατιστικά σημαντική σχέση μεταξύ της σχολικής εμπλοκής και των άλλων δύο υποκλιμάκων (Ατομικοί πόροι και Σχέσεις με τους γονείς). Αντίθετα, όσον αφορά τη σχολική εμπλοκή των υπόλοιπων εφήβων του αρχικού δείγματος, που ανήκαν στην ορατή πλειοψηφία, διαπιστώθηκε ότι τόσο η υποκλίμακα της Ψυχικής ανθεκτικότητας που αφορά το *Πλαίσιο*, όσο και η υποκλίμακα *Ατομικοί πόροι* ήταν στατιστικά σημαντικοί προβλεπτικοί παράγοντες. Καταληκτικά, οι ερευνητές τονίζουν ότι το να ανήκεις σε κάποια μειονότητα δεν αποτελεί από μόνο του παράγοντα κινδύνου, αλλά η έκθεση σε δυσμενείς κοινωνικές συνθήκες (όπως η περιθωριοποίηση, η έλλειψη σεβασμού και αποδοχής της διαφορετικής κουλτούρας, καθώς και η απουσία δίκαιης μεταχείρισης μέσα στην κοινότητα) προκαλεί προβλήματα σε μειονοτικές ομάδες και δυνητικά δημιουργεί τους όρους για την απεμπλοκή τους από το σχολείο (Ungar & Liebenberg, 2013b).

Οι Malindi & Machenjedze (2012) σε μια ποιοτική έρευνα εξέτασαν αν η σχολική εμπλοκή μπορεί να λειτουργήσει ως ενισχυτικός παράγοντας της ψυχικής ανθεκτικότητας σε « παιδιά

του δρόμου» στη Νότια Αφρική. Διενήργησαν ημι-δομημένες συνεντεύξεις σε ομάδες εστίασης που αποτελούνταν από 17 εφήβους (ηλικία 11-17 ετών). Οι συμμετέχοντες παρακολουθούσαν πλέον συστηματικά το σχολείο, ήταν Αφρικανοί και διέμεναν σε ένα καταφύγιο, αφού είχαν ζήσει στους δρόμους για ένα διάστημα, το οποίο κυμαινόταν από τρεις μήνες έως πέντε χρόνια. Μέσα από τη θεματική ανάλυση των συνεντεύξεων προέκυψαν πέντε βασικά θέματα: αναλυτικότερα, σύμφωνα με τους ερευνητές η *φιλοκοινωνική αλλαγή (pro-social change)* επέτρεψε τη μεταστροφή από μια μαθημένη επιθετικότητα στην κοινωνικοποίηση των συμμετεχόντων, ο *μελλοντικός προσανατολισμός* μέσα από την καλλιέργεια προσδοκιών και στόχων οδήγησε στη συνειδητοποίηση της σημασίας της εκπαίδευσης και οι *ευκαιρίες υποστήριξης* από τους εκπαιδευτικούς και τους συνομηλίκους οχύρωσαν συναισθηματικά τους συμμετέχοντες και τους δημιούργησαν το αίσθημα της ασφάλειας. Επίσης, η *εκμάθηση βασικών δεξιοτήτων* τους παρείχε απαραίτητα εφόδια και τέλος, σημαντική για την θετική τους ανάπτυξη ήταν η *αποκατάσταση της παιδικής ηλικίας* μέσα από τη συμμετοχή σε δραστηριότητες, εκδρομές και παιχνίδια. Συμπερασματικά, οι ερευνητές αντλώντας από την εννοιολόγηση της ψυχικής ανθεκτικότητας ως « καθημερινής ή συνηθισμένης μαγείας » (Masten, 2001) υπογράμμισαν πως, σύμφωνα με τα ευρήματα, η ψυχική ανθεκτικότητα μπορεί να γεννηθεί μέσα από συνηθισμένες καθημερινές διαδικασίες στο σχολείο και ότι η σχολική εμπλοκή είναι πιθανό να λειτουργήσει ως προστατευτικός παράγοντας και να παρείχε στα παιδιά του δρόμου τους απαραίτητους πόρους για να αντεπεξέλθουν στις αντιξοότητες και να προσαρμοστούν θετικά.

Η μελέτη των Sharkey, You, και Schnoebelen (2008) εξετάζει τις σχέσεις ανάμεσα στους ψυχοκοινωνικούς πόρους που βασίζονται στο σχολείο (school assets), την ατομική ψυχική ανθεκτικότητα και τη σχολική εμπλοκή ενός δείγματος έφηβων μαθητών. Σε δείγμα 10.000 μαθητών (7η, 9η, 11η τάξη) στην περιοχή της Καλιφόρνιας χορηγήθηκε το California Healthy Kids Survey Resilience Youth Development Module (CHKS) για την αξιολόγηση των παραπάνω μεταβλητών. Αναλυτικότερα, χρησιμοποιήθηκαν υποκλίμακες του Resilience & Youth Development Module (RYDM, προαιρετικό τμήμα του CHKS) για τη μέτρηση των *εξωτερικών πόρων*, δηλαδή τη στήριξη από την οικογένεια και το σχολείο, και η υποκλίμακα της εσωτερικής ψυχικής ανθεκτικότητας (αυτο-επίγνωση, διαπροσωπικές δεξιότητες, στόχοι και φιλοδοξίες) για την αξιολόγηση των *εσωτερικών πόρων*. Για τη μέτρηση της σχολικής εμπλοκής (συναισθηματική διάσταση) χρησιμοποιήθηκε η κλίμακα The School Connectedness Scale που περιλαμβάνεται στο CHKS. Όλα τα παραπάνω αποτελούν εργαλεία αυτοαναφοράς. Το δείγμα χωρίστηκε σε δύο ομάδες με βάση το επίπεδο της οικογενειακής στήριξης, την ομάδα με ισχυρή οικογενειακή στήριξη (Family Strength group) και την ομάδα με ελλιπή οικογενειακή στήριξη (Family Risk group). Τα ευρήματα έδειξαν ότι χαμηλότερα επίπεδα οικογενειακών πόρων σχετίζονταν με χαμηλότερα επίπεδα σχολικής εμπλοκής, αναδεικνύοντας την ελλιπή οικογενειακή στήριξη σε πιθανό παράγοντα επικινδυνότητας ως προς τη σχολική εμπλοκή. Οι σχολικοί πόροι σχετίζονταν με τη σχολική εμπλοκή, ωστόσο, αντίθετα με την υπόθεση των ερευνητών, δεν είχαν διαφορετικό αντίκτυπο για την ομάδα των μαθητών με ελλιπή οικογενειακή στήριξη. Συνεπώς, κατά τους ερευνητές, οι σχολικοί

πόροι είναι δυνατό να λειτουργούν ως προωθητικός παράγοντας για όλους τους μαθητές ανεξαρτήτως παραγόντων επικινδυνότητας (Sharkey, You, & Schnoebelen, 2008). Αντιθέτως, η σχέση ανάμεσα στους σχολικούς πόρους και την εσωτερική ψυχική ανθεκτικότητα, αν και ήταν στατιστικά σημαντική για όλες τις ομάδες μαθητών, αποδείχθηκε ισχυρότερη για τους μαθητές που ανήκαν στην ομάδα επικινδυνότητας αναφορικά με την οικογενειακή στήριξη. Τέλος, σε συμφωνία με την υπόθεση των ερευνητών, βρέθηκε ότι η εσωτερική ψυχική ανθεκτικότητα διαμεσολαβεί μερικώς τη σχέση μεταξύ των σχολικών πόρων και της σχολικής εμπλοκής. Καταληκτικά, οι ερευνητές τονίζουν τη σημασία της οικοδόμησης υποστηρικτικών σχέσεων μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών για την ενίσχυση της σχολικής εμπλοκής όλων των εφήβων.

Κατά τη βιβλιογραφική ανασκόπηση εντοπίστηκε μία μόνο μελέτη που επιχειρεί να διερευνήσει τη σύνδεση της σχολικής εμπλοκής με την ψυχική ανθεκτικότητα μαθητών με ακουστική αναπηρία. Σκοπός της έρευνας των Nabors, Stough, Merianos και Peugh (2016) ήταν να εξετάσει την αναφερόμενη από τους γονείς «άνθηση» (οριζόμενη από τους ερευνητές ως συνώνυμο της ψυχικής ανθεκτικότητας) (σ.170) εφήβων με ακουστική αναπηρία σε σύγκριση με αυτή συνομηλίκων τους χωρίς ακουστική αναπηρία. Επίσης, διερευνήθηκε η σχέση της σχολικής εμπλοκής, του εκφοβισμού και της ψυχικής ανθεκτικότητας. Στα πλαίσια μιας εθνικής έρευνας για την υγεία των παιδιών National Survey of Children's Health (NSCH 2011/2012) στις Ηνωμένες Πολιτείες πραγματοποιήθηκαν τηλεφωνικές συνεντεύξεις με τους γονείς 655 παιδιών με ακουστική αναπηρία και 44,618 παιδιών χωρίς ακουστική αναπηρία. Στην έρευνα των Nabors και συνεργατών (2016) το δείγμα αποτέλεσε ένας υποπληθυσμός ηλικίας από 10 έως 17 ετών. Επιλέχθηκαν από τους ερευνητές τρεις ερωτήσεις κλειστού τύπου για να αξιολογήσουν την άνθηση / ψυχική ανθεκτικότητα, στις οποίες οι γονείς μπορούσαν να απαντήσουν σε 5βαθμη κλίμακα. Η σχολική εμπλοκή αξιολογήθηκε επίσης σε 5βαθμη κλίμακα μέσω δύο ερωτήσεων. Διαπιστώθηκε ότι οι μαθητές με ακουστική αναπηρία, σύμφωνα με τους γονείς, εμφάνιζαν χαμηλότερα επίπεδα σχολικής εμπλοκής και άνθησης / ψυχικής ανθεκτικότητας σε σύγκριση με τους συνομηλίκους τους χωρίς ακουστική αναπηρία. Ακόμη, η άνθηση / ψυχική ανθεκτικότητα των μαθητών με ακουστική αναπηρία δεν διαφοροποιούνταν ανάλογα με τον βαθμό απώλειας ακοής. Όσον αφορά στην πρόβλεψη της άνθησης / ψυχικής ανθεκτικότητας των μαθητών με ακουστική αναπηρία, βρέθηκε ότι η σχολική εμπλοκή αποτελεί σημαντικό προβλεπτικό παράγοντα, ενώ ο εκφοβισμός (συμμετοχή ως θύτες) δεν αποτέλεσε στατιστικά σημαντικό παράγοντα πρόβλεψης. Εν κατακλείδι, οι ερευνητές υπογραμμίζουν τον ρόλο της σχολικής εμπλοκής ως προστατευτικού παράγοντα για την προαγωγή της ψυχικής ανθεκτικότητας σε έφηβους μαθητές με ακουστική αναπηρία.

4. Κενά στη σχετική βιβλιογραφία και η παρούσα μελέτη:

Κατά πρώτον, αναφορικά με τη σχολική εμπλοκή, επισημαίνεται ότι, βάσει της βιβλιογραφικής ανασκόπησης, η σχολική εμπλοκή των μαθητών με αναπηρία στην πλειοψηφία των παραπάνω ερευνών συγκρίνεται με αυτή των συνομηλίκων τους τυπικής ανάπτυξης και διαπιστώνονται συνήθως μικρές ή καθόλου αποκλίσεις. Εντούτοις, συγκριτικά μικρός αριθμός ερευνών μελετά τη σχολική εμπλοκή μαθητών με ακουστική αναπηρία, και μάλιστα περιορίζονται αποκλειστικά στην εξέταση της διάστασης της ακαδημαϊκής εμπλοκής. Επιπλέον, στις έρευνες αυτές χρησιμοποιούνται κυρίως μέθοδοι παρατήρησης, αν και έχει υπογραμμιστεί ότι η εξαγωγή συμπερασμάτων αναφορικά με τη σχολική εμπλοκή βασιζόμενη μόνο σε παρατηρήσιμες συμπεριφορές μπορεί να αποδειχθεί απατηλή (National Research Council and the Institute of Medicine, 2004). Ένα ακόμη βασικό κενό στην έρευνα είναι ότι οι μελέτες αυτές εστιάζουν στα ακαδημαϊκά αποτελέσματα, ενώ, όπως φάνηκε από τις έρευνες σε εφήβους τυπικής ανάπτυξης που παρουσιάστηκαν παραπάνω, κομβική είναι η σημασία της σχολικής εμπλοκής, και δη των υπολοίπων διαστάσεων, για την ψυχική υγεία, τη θετική προσαρμογή και τη συνολικότερη ικανοποίηση από τη ζωή των εφήβων.

Γενικότερα, η πλειοψηφία των ερευνών (και σε δείγματα γενικού πληθυσμού) έχει εστιάσει στις πιο άμεσα παρατηρήσιμες διαστάσεις της σχολικής εμπλοκής (συμπεριφορική και ακαδημαϊκή), παρόλο που στη σχετική βιβλιογραφία τονίζεται επανειλημμένως η ανάγκη εξέτασης της συναισθηματικής και γνωστικής διάστασης μέσω εργαλείων αυτοαναφοράς, τα οποία επιτρέπουν μια διεισδυτικότερη προσέγγιση αυτών των πιο κλειστών διαστάσεων της σχολικής εμπλοκής (Appleton et al., 2006. Appleton et al., 2008. Fredricks et al., 2004. Lovelace et al., 2018). Επίσης, επισημαίνεται η αναγκαιότητα διερεύνησης της σχολικής εμπλοκής με δείγματα διαφορετικών πληθυσμών (Betts, 2012. Fredricks et al., 2004), καθώς η σκιαγράφηση της σχολικής εμπλοκής ποικίλων πληθυσμών είναι ζωτικής σημασίας για τη διαμόρφωση ενός σχολικού πλαισίου ικανού να εμπλέξει ενεργά όλους τους μαθητές (Appleton et al., 2008).

Η παρούσα μελέτη λοιπόν επιχειρεί να καλύψει τα προαναφερθέντα κενά στη βιβλιογραφία μέσω της διερεύνησης - με τη χρήση εργαλείων αυτοαναφοράς - της συναισθηματικής και γνωστικής σχολικής εμπλοκής έφηβων μαθητών με ακουστική αναπηρία, μια ομάδα που έχει απασχολήσει ελάχιστα τη σχετική έρευνα. Η συγκεκριμένη εργασία επικεντρώθηκε στη σχολική εμπλοκή μαθητών εφηβικής ηλικίας, αφού, όπως έχει ήδη αναλυθεί νωρίτερα (βλ. Ενότητα 1.3.), αποτελεί κρίσιμη ηλικία ως προς τον βαθμό της σχολικής εμπλοκής. Θεωρήθηκε σκόπιμο να συμμετάσχουν και μαθητές άνω των δεκαοκτώ ετών (στην όψιμη εφηβεία), διότι πρόκειται για ειδικό πληθυσμό ο οποίος, σύμφωνα με την ελληνική νομοθεσία περί Ειδικής Αγωγής, είναι δυνατόν να παρατείνει τη φοίτηση στο σχολείο έως 23 ετών. Επίσης, συμπεριλήφθηκαν μαθητές στην πρώιμη εφηβεία για να διερευνηθεί η σχολική εμπλοκή σε κρίσιμες σχολικές μεταβάσεις, από την πρωτοβάθμια στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Καταληκτικά, όλα τα παραπάνω καθιστούν τη μελέτη της συναισθηματικής και γνωστικής εμπλοκής σε δείγμα εφήβων μαθητών με ακουστική αναπηρία σημαντική.

Κατά δεύτερον, με βάση τη βιβλιογραφική ανασκόπηση διεθνών ερευνών σχετικών με την ψυχική ανθεκτικότητα, διαπιστώθηκε ότι, επιβεβαιώνοντας και τη γενικότερη κριτική (Young et al., 2008, 2011. Lytle et al., 2011. Sheridan, 2011), η έννοια της ψυχικής ανθεκτικότητας έχει σπάνια αποτελέσει το πλαίσιο για τη διερεύνηση των εμπειριών παιδιών και εφήβων με ακουστική αναπηρία. Πιο συγκεκριμένα, οι Young και συνεργάτες (2008) στην κομβική βιβλιογραφική μελέτη τους για την ψυχική ανθεκτικότητα ατόμων με ακουστική αναπηρία, εντόπισαν μόνο δύο δημοσιεύσεις (βλ. Charlson, Bird, & Strong, 1999. Rogers, Muir, & Evenson, 2003) που εφάρμοζαν συγκεκριμένη θεωρία και μοντέλα ανθεκτικότητας σε εμπειρική έρευνα. Επίσης, σε πρόσφατη βιβλιογραφική ανασκόπηση εμπειρικών ερευνών σχετικών με την ψυχική ανθεκτικότητα (στις βάσεις δεδομένων Medline, PsycINFO, CINAHL), παρά το μεγάλο εύρος των υπό μελέτη διαφορετικών πληθυσμών (Aburn et al., 2016) δεν αναφέρθηκε καμία έρευνα που να έχει ως δείγμα μαθητές με ακουστική αναπηρία. Παρομοίως, στη βιβλιογραφική ανασκόπηση της παρούσας εργασίας, εντοπίστηκαν λίγες έρευνες που πληρούσαν τα παραπάνω κριτήρια, γεγονός που καταδεικνύει ένα σημαντικό κενό στη σχετική έρευνα.

Ένα επιπλέον ζήτημα είναι ότι οι πρώιμες κυρίως έρευνες (Charlson et al., 1999) εστιάζοντας πρωτίστως σε ενδοατομικούς παράγοντες επιχειρούν να αναδείξουν κοινά χαρακτηριστικά της «ανθεκτικής προσωπικότητας» και δεν δίνουν την πρέπουσα σημασία στον ρόλο του πλαισίου, εν αντιθέσει με σύγχρονες θεωρήσεις της ψυχικής ανθεκτικότητας στο πεδίο των αναπηρικών σπουδών (βλ. Hutcheon & Wolbring, 2013a. Runswick-Cole & Goodley, 2013. Runswick-Cole et al., 2018b. Young et al., 2008, 2011). Ακόμη, όπως εύστοχα σημειώνουν οι Young και συνεργάτες (2008) κάποιες έρευνες (Charlson et al., 1999. Rogers, et al., 2003) επικεντρώνονται στην επιβεβαίωση της ψυχικής ανθεκτικότητας, μέσω εκ των προτέρων καθορισμένων κανονιστικών αποτελεσμάτων, και προσεγγίζουν την ψυχική ανθεκτικότητα ταυτίζοντας την με την έννοια της επιτυχίας και με εξαιρετικά επιτεύγματα (υψηλή νοημοσύνη, σχολική και επαγγελματική επιτυχία), προσέγγιση που έχει επικριθεί στη σύγχρονη βιβλιογραφία (βλ. Hutcheon & Wolbring, 2013a. Hutcheon & Wolbring, 2013b. Young et al., 2008).

Επίσης, συχνά η αναπηρία αντιμετωπίζεται στα πλαίσια του ιατρικού μοντέλου ως έλλειμμα και παθολογία, όπως φαίνεται και από τον ιατρογενή τρόπο ερμηνείας των αποτελεσμάτων (βλ. Duchesne et al., 2018. Moreira et al., 2015). Στην ίδια κατεύθυνση ενδέχεται να κινούνται και οι έρευνες που εξετάζουν την ψυχική ανθεκτικότητα ή/και τη σχολική εμπλοκή ατόμων με ακουστική αναπηρία εν συγκρίσει με αυτήν του γενικού πληθυσμού· τέτοιου είδους συγκριτική προσέγγιση έχει κατακριθεί στα πλαίσια της θετικής ψυχολογίας, καθώς θεωρείται παραπλανητική για την κατανόηση των εμπειριών και των πεποιθήσεων των ατόμων με αναπηρίες και ενισχυτική του ελαττωματολογικού μοντέλου θεώρησης της αναπηρίας (Szarkowski & Brice, 2018). Έτσι, στην παρούσα μελέτη θεωρήθηκε σκόπιμο τόσο η σχολική εμπλοκή όσο και η ψυχική ανθεκτικότητα να εξεταστεί αυτόνομα, δηλαδή όχι σε σύγκριση με τους συνομηλίκους τους της λεγόμενης τυπικής ανάπτυξης.

Αξίζει επίσης να σημειωθεί ότι στην πλειοψηφία των ερευνών που μελετούν τη σχέση μεταξύ της σχολικής εμπλοκής και της ψυχικής ανθεκτικότητας, η σχολική εμπλοκή δεν αντιμετωπίζεται σύμφωνα με την πρόσφατη βιβλιογραφία ως πολυδιάστατη έννοια και δεν εξετάζεται σε επιμέρους διαστάσεις. Τέλος, εντοπίστηκε μία μόνο μελέτη που διερευνά τη σχέση της ψυχικής ανθεκτικότητας με τη σχολική εμπλοκή σε δείγμα μαθητών με ακουστική αναπηρία, εξετάζοντας όμως μόνο τις σχετικές αντιλήψεις των γονέων. Επιπρόσθετα, η ψυχική ανθεκτικότητα εκλαμβάνεται αυθαίρετα από τους ερευνητές ως συνώνυμη της άνησης, χωρίς να δίνεται κάποιος συγκεκριμένος λειτουργικός ορισμός ή να πλαισιώνεται θεωρητικά από κάποιο μοντέλο προσέγγισης της ψυχικής ανθεκτικότητας. Αντίστοιχα δεν οριοθετείται η έννοια της σχολικής εμπλοκής. Τέλος, στην εν λόγω έρευνα συναντώνται αρκετά μεθοδολογικά προβλήματα, καθώς και οι δύο μεταβλητές αξιολογούνται με αυτοσχέδια εργαλεία και μάλιστα αποτελούμενα από δύο ή τρεις μόνο προτάσεις, που δημιουργούν επιφυλάξεις για την εγκυρότητα τους.

Συμπερασματικά, από την προηγηθείσα βιβλιογραφική ανασκόπηση διαπιστώνεται ότι η διερεύνηση τόσο της ψυχικής ανθεκτικότητας, όσο και της σχολικής εμπλοκής μαθητών με ακουστική αναπηρία παρουσιάζει σημαντικό κενό στη διεθνή αλλά και στην ελληνική βιβλιογραφία. Για τον σκοπό αυτό απαιτούνται περισσότερες έρευνες, βασισμένες σε στέρεο σύγχρονο θεωρητικό υπόβαθρο και έγκυρα σχετικά εργαλεία, ούτως ώστε να μετατοπιστεί η εστίαση από τις αδυναμίες και την παθολογικοποίηση στις ικανότητες και δυνατότητες των ατόμων με ακουστική αναπηρία (Hutcheon, 2015. Szarkowski & Brice, 2018). Κοινή διαπίστωση, όσον αφορά στη ψυχική ανθεκτικότητα, ιδίως μειονοτήτων και περιθωριοποιημένων πληθυσμών, είναι ότι έχουν πρωτίστως διερευνηθεί και υπερτονιστεί οι παράγοντες που συνδέονται με την ψυχοπαθολογία (Ungar, 2004). Στη σχετική βιβλιογραφία, στα πλαίσια μιας πιο ισορροπημένης προσέγγισης, επισημαίνεται η ανάγκη για περαιτέρω διερεύνηση παραγόντων που δύνανται να συμβάλουν στην ψυχική ανθεκτικότητα των μαθητών με ακουστική αναπηρία (Young et al., 2008, 2011. Sheridan, 2011). Δεδομένης λοιπόν της βαρύνουσας σημασίας της σχολικής εμπλοκής στην εκπαίδευση αλλά και συνολικότερα στη ζωή του ατόμου (όπως αναδείχθηκε νωρίτερα μέσα από τη θεωρητική προσέγγιση και τη βιβλιογραφική ανασκόπηση), αξίζει να διερευνηθεί περαιτέρω η πιθανότητα η σχολική εμπλοκή να αποτελεί έναν προστατευτικό παράγοντα για την ψυχική ανθεκτικότητα έφηβων μαθητών με ακουστική αναπηρία. Η παρούσα εργασία λοιπόν σχεδιάστηκε λαμβάνοντας υπόψη αυτές τις ανάγκες και επιχειρεί να καλύψει τα προαναφερθέντα κενά που εντοπίστηκαν στη βιβλιογραφία, μεταχειριζόμενη έγκυρα, αξιόλογα ερωτηματολόγια σε αντιστοιχία με σύγχρονα θεωρητικά μοντέλα τόσο της σχολικής εμπλοκής όσο και της ψυχικής ανθεκτικότητας. Επίσης, η εν λόγω εργασία αφορά δείγμα έφηβων μαθητών με ακουστική αναπηρία από την Ελλάδα, μια χώρα όπου δεν έχει διεξαχθεί σχετική έρευνα.

4.1. Σκοπός και ερευνητικά ερωτήματα

Σκοπός λοιπόν της συγκεκριμένης εργασίας ήταν να διερευνήσει μέσα από μια κοινωνικό-οικολογική προσέγγιση την ψυχική ανθεκτικότητα έφηβων μαθητών με ακουστική αναπηρία (στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα) σε σχέση με τη σχολική εμπλοκή τους (στις δύο επιμέρους διαστάσεις της: συναισθηματική και γνωστική).

Ειδικότερα εξετάστηκαν τα ακόλουθα ερευνητικά ερωτήματα:

1. Πώς σκιαγραφείται η Σχολική Εμπλοκή έφηβων μαθητών με ακουστική αναπηρία, μέσα από μια πολυδιάστατη θεώρηση των επιμέρους διαστάσεων (συναισθηματική και γνωστική) και την εξέταση των πέντε επιμέρους υποκλιμάκων (*Σχέσεις εκπαιδευτικών – μαθητών, Στήριξη από τους συνομηλίκους στο σχολείο, Στήριξη από την οικογένεια στη μάθηση, Έλεγχος και συνάφεια της σχολικής εργασίας και Μελλοντικές προσδοκίες και στόχοι*);
2. Πώς σκιαγραφείται μέσα από μία κοινωνικό-οικολογική προσέγγιση, η Ψυχική Ανθεκτικότητα έφηβων μαθητών με ακουστική αναπηρία, με βάση τις τρεις υποκλίμακες, (*Ατομο-ατομικοί πόροι, Σχέση με τους γονείς/κηδεμόνες και πόροι που συνδέονται με το ευρύτερο Πλαίσιο*);
3. Αν η συνολική Σχολική Εμπλοκή έφηβων μαθητών με ακουστική αναπηρία διαφοροποιείται με βάση δημογραφικούς και ατομικούς παράγοντες (*φύλο, ηλικιακή ομάδα, ηλικία απώλειας ακοής, χρήση ακουστικού βοηθήματος, ακουστική κατάσταση μητέρας / πατέρα, χρήση της Ελληνικής νοηματικής γλώσσας από τη μητέρα/ πατέρα, προτιμώμενη γλώσσα επικοινωνίας, εκπαιδευτικό πλαίσιο, ύπαρξη επιπλέον αναπηρίας ή δυσκολιών*);
4. Αν η συνολική Ψυχική Ανθεκτικότητα έφηβων μαθητών με ακουστική αναπηρία διαφοροποιείται με βάση δημογραφικούς και ατομικούς παράγοντες (*φύλο, ηλικιακή ομάδα, ηλικία απώλειας ακοής, χρήση ακουστικού βοηθήματος, ακουστική κατάσταση μητέρας / πατέρα, χρήση της Ελληνικής νοηματικής γλώσσας από τη μητέρα / πατέρα, προτιμώμενη γλώσσα επικοινωνίας, εκπαιδευτικό πλαίσιο, ύπαρξη επιπλέον αναπηρίας ή δυσκολιών*);
5. Αν η Σχολική Εμπλοκή (στις δύο διαστάσεις της και στις 5 επιμέρους υποκλίμακες) συνδέεται με την Ψυχική Ανθεκτικότητα (στις 3 υποκλίμακες) έφηβων μαθητών με ακουστική αναπηρία;
6. Αν οι δύο διαστάσεις της Σχολικής Εμπλοκής (συναισθηματική και γνωστική) αποτελούν παράγοντες πρόβλεψης της συνολικής Ψυχικής Ανθεκτικότητας έφηβων μαθητών με ακουστική αναπηρία;

Β΄ ΜΕΡΟΣ: ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ

5. ΜΕΘΟΔΟΣ

5.1. Δείγμα

Στην παρούσα έρευνα έλαβαν μέρος 35 μαθητές με ακουστική αναπηρία (στην πλειοψηφία τους, 80%, επρόκειτο για προγλωσσικά κωφούς, ενώ ένα 20% δήλωσε ότι δεν γνώριζε την ηλικία απώλειας ακοής). Η ηλικία τους κυμαινόταν από 11 έως 23 ετών (Μ.Ο. = 16έτη). Τα ακουογράμματα των συμμετεχόντων δεν ήταν στη διάθεση μας, ωστόσο όλοι οι συμμετέχοντες νομιμοποιούνταν για παροχή υπηρεσιών Ειδικής Αγωγής βάσει της ακουολογικής τους κατάστασης και φοιτούσαν σε ανάλογα εκπαιδευτικά πλαίσια. Οι συμμετέχοντες ήταν μαθητές από 5 σχολεία των νομών Αττικής, Αχαΐας και Πρέβεζας. Στη συνέχεια παρουσιάζονται αναλυτικότερα δημογραφικά και άλλα στοιχεία των συμμετεχόντων (οι πίνακες κατανομής συχνοτήτων του δείγματος παρατίθενται στο παράρτημα της παρούσας μελέτης).

Φύλο:

Αρχικά, ως προς το φύλο των συμμετεχόντων 26 (ποσοστό 74,3%) ήταν αγόρια και 9 (ποσοστό 25,7%) ήταν κορίτσια.

Κατάταξη σε ηλικιακή ομάδα:

Αναφορικά με την κατάταξη τους σε μια από τις τέσσερις ηλικιακές ομάδες διαπιστώνεται ότι από τα 35 άτομα που έλαβαν μέρος στην έρευνα, τα 8 (ποσοστό 22,9%) ήταν ηλικίας από 11 έως 12 ετών, τα 8 (ποσοστό 22,9%) από 13 έως 15 ετών, τα 10 (ποσοστό 28,6%) από 16 έως 18 ετών και τα 9 (ποσοστό 25,7%) από 19 έως 23 ετών.

Ηλικία απώλειας ακοής:

Όσον αφορά στην ηλικία απώλειας ακοής, 23 συμμετέχοντες (ποσοστό 65,7%) δήλωσαν εκ γενετής κωφοί/ βαρήκοι, 5 (ποσοστό 14,3%) ανέφεραν ότι έχασαν την ακοή τους πριν την ηλικία των δύο ετών και 7 (ποσοστό 20%) δήλωσαν ότι δεν γνωρίζουν. Από τα 5 άτομα (ποσοστό 14,3%) που ανέφεραν συγκεκριμένη ηλικία απώλειας ακοής, 1 άτομο (ποσοστό 2,9%) ανέφερε ότι την έχασε κατά τον πρώτο μήνα της ζωής του, 1 άτομο (ποσοστό 2,9%) ότι την έχασε κατά τον έκτο μήνα, 1 άτομο (ποσοστό 2,9%) δήλωσε ότι την έχασε κατά τον ενδέκατο μήνα και 2 (ποσοστό 5,7%) δήλωσαν ότι την έχασαν κατά το εικοστό τέταρτο μήνα. Από τα παραπάνω διαπιστώνεται ότι στην πλειοψηφία τους πρόκειται για προγλωσσικά κωφούς.

Χρήση ακουστικού βοηθήματος ή κοχλιακού εμφυτεύματος:

Στην ερώτηση σχετικά με τη χρήση ακουστικού βοηθήματος ή κοχλιακού εμφυτεύματος, 27 μαθητές (ποσοστό 77,1%) απάντησαν ότι χρησιμοποιούν κάποιο ακουστικό βοήθημα ή κοχλιακό εμφύτευμα και 8 (ποσοστό 22,9%) ότι δεν χρησιμοποιούν.

Ακουστική κατάσταση των γονέων:

Όσον αφορά στην *ακουστική κατάσταση των γονέων* τους, 30 από τους συμμετέχοντες (ποσοστό 85,7%) δήλωσαν ότι η μητέρα τους είναι ακούουσα και 5 (ποσοστό 14,3%) ότι η μητέρα τους είναι κωφή. Ως προς τον πατέρα τους, 30 (ποσοστό 85,7%) δήλωσαν ότι ο πατέρας τους είναι ακούων και 5 (ποσοστό 14,3%) ότι είναι κωφός. Σύμφωνα με τα παραπάνω διαπιστώνεται ότι στην πλειοψηφία τους οι γονείς των συμμετεχόντων στην έρευνα ήταν ακούοντες.

Χρήση της Ελληνικής νοηματικής γλώσσας από τους γονείς:

Ως προς τη *χρήση της Ελληνικής νοηματικής γλώσσας από τους γονείς* τους, 12 συμμετέχοντες (ποσοστό 34,3%) ανέφεραν ότι η μητέρα τους χρησιμοποιεί την Ελληνική νοηματική γλώσσα και 23 (ποσοστό 65,7%) ότι η μητέρα τους δεν την χρησιμοποιεί. Οι 11 (ποσοστό 31,4%) δήλωσαν ότι ο πατέρας τους χρησιμοποιεί την Ελληνική νοηματική γλώσσα και οι 24 (ποσοστό 68,6%) ότι δεν την χρησιμοποιεί.

Προτιμώμενη γλώσσα επικοινωνίας των συμμετεχόντων:

Στη συνέχεια στην ερώτηση σχετικά με την *προτιμώμενη γλώσσα επικοινωνίας* των συμμετεχόντων, 13 (ποσοστό 37,1%) δήλωσαν ότι προτιμούν να επικοινωνούν μέσω της ομιλούμενης Ελληνικής γλώσσας, 18 (ποσοστό 51,4%) μέσω της Ελληνικής νοηματικής γλώσσας, ενώ 4 (ποσοστό 11,4%) ανέφεραν ότι δεν έχουν σαφή προτίμηση και χρησιμοποιούν και τις δύο.

Εκπαιδευτικό πλαίσιο φοίτησης:

Αναφορικά με το *εκπαιδευτικό πλαίσιο φοίτησης*, 22 (ποσοστό 62,9%) από τους μαθητές που συμμετείχαν στην έρευνα φοιτούσαν σε Ειδικό Σχολείο για κωφούς/ βαρήκοους μαθητές, 5 (ποσοστό 14,3%) φοιτούσαν σε γενικό σχολείο με βοήθεια (παράλληλη στήριξη) και 8 (ποσοστό 22,9%) φοιτούσαν σε ειδικό τμήμα για κωφούς / βαρήκοους στο γενικό σχολείο.

Υπαρξη επιπλέον δυσκολιών ή συνοδής αναπηρίας:

Τέλος, από το σύνολο των συμμετεχόντων οι 29 (ποσοστό 82,9%) δεν παρουσίαζαν κάποια επιπλέον δυσκολία ή αναπηρία. Από τους 6 (ποσοστό 17,1%) μαθητές που παρουσίαζαν κάποιες επιπλέον δυσκολίες ή αναπηρία, αυτές αφορούσαν σε αμβλυωπία (ποσοστό 2,9%), δυσλεξία (ποσοστό 5,7%), νευρολογική διαταραχή (ποσοστό 2,9%) και ελαφριά παραμόρφωση προσώπου (ποσοστό 5,7%).

5.2. Εργαλεία συλλογής δεδομένων

Για τις ανάγκες της παρούσας ερευνητικής εργασίας χορηγήθηκαν στους συμμετέχοντες δύο ερωτηματολόγια αυτοαναφοράς.

Ερωτηματολόγιο για τη σχολική εμπλοκή:

Για να διερευνηθεί η σχολική εμπλοκή στη συναισθηματική και γνωστική της διάσταση χρησιμοποιήθηκε το Ερωτηματολόγιο Σχολικής Εμπλοκής (*Student Engagement Instrument, SEI*) (Appleton et al., 2006. Betts et al., 2010). Αποφασίστηκε να χρησιμοποιηθεί ένα εργαλείο αυτοαναφοράς, καθώς, όπως ήδη αναφέρθηκε, συνιστάται επιφυλακτικότητα ως προς τις απαντήσεις τρίτων (γονέων ή εκπαιδευτικών) όσον αφορά σε εσωτερικές διαδικασίες, όπως η συναισθηματική και η γνωστική εμπλοκή (Appleton et al., 2006. Eccles & Wang, 2012. Fredricks & McColskey, 2012. Reschly & Christenson, 2012). Επίσης, επιλέχθηκε το συγκεκριμένο εργαλείο διότι έχει δημιουργηθεί με βάση το θεωρητικό πλαίσιο της παρούσας μελέτης και στη βιβλιογραφία τονίζεται αυτή η ανάγκη αντιστοίχισης (Christenson et al., 2012). Το *SEI* σχεδιάστηκε από τον James Appleton και τους συνεργάτες του προκειμένου να μετρήσουν σε συμφωνία με το θεωρητικό τους μοντέλο τις δύο χαρακτηριζόμενες ως εσωτερικές, πιο κλειστές διαστάσεις της σχολικής εμπλοκής, ήτοι τη συναισθηματική και τη γνωστική εμπλοκή (Appleton et al., 2006). Για τη δημιουργία του εργαλείου στηρίχτηκαν στην ανασκόπηση της σχετικής βιβλιογραφίας και των ήδη υπαρχόντων εργαλείων μέτρησης, αλλά και σε εμπειρικά δεδομένα από το μακροχρόνιο πρόγραμμα παρέμβασης Check & Connect για την ενίσχυση της σχολικής εμπλοκής και τη μείωση της σχολικής διαρροής (Anderson et al., 2004. Sinclair et al., 2003). Η αρχική έκδοση του ερωτηματολογίου (2 διαστάσεις, 6 υποκλίμακες, 35 προτάσεις) αναθεωρήθηκε εν συνεχεία από τους Betts και συνεργάτες (2010) και παραλείφθηκε η μία υποκλίμακα (*Εξωτερικά κίνητρα*) της διάστασης της γνωστικής εμπλοκής, καθώς θεωρήθηκε ότι δεν πληροί τις απαραίτητες ψυχομετρικές προϋποθέσεις. Στην παρούσα λοιπόν μελέτη, όπως και στις περισσότερες έρευνες έκτοτε, χρησιμοποιήθηκε αυτή η έκδοχή του ερωτηματολογίου. Το ερωτηματολόγιο αυτό αποτελείται συνολικά από 33 προτάσεις, οι οποίες αξιολογούνται σε μια 4-βαθμη κλίμακα τύπου Likert που εκτείνεται από 1= *Διαφωνώ Έντονα* έως το 4= *Συμφωνώ Έντονα*. Υψηλότερη βαθμολογία συνεπάγεται υψηλότερο βαθμό σχολικής εμπλοκής. Πρόκειται για μια πολυδιάστατη κλίμακα, η οποία διερευνά δύο διαστάσεις της σχολικής εμπλοκής: τη Συναισθηματική Εμπλοκή (19 προτάσεις) και τη Γνωστική Εμπλοκή (14 προτάσεις).

Αναλυτικότερα η διάσταση της **Συναισθηματικής Εμπλοκής** υποδιαιρείται σε τρεις επιμέρους υποκλίμακες: α) *Σχέσεις Εκπαιδευτικών - Μαθητών* (9 προτάσεις), με ενδεικτικά παραδείγματα «Οι κανόνες του σχολείου είναι δίκαιοι» και «Στο σχολείο μου, οι εκπαιδευτικοί νοιάζονται για τους μαθητές». β) *Στήριξη από τους Συνομηλίκους στο σχολείο* (6 προτάσεις)· παραδείγματα σχετικών προτάσεων είναι τα ακόλουθα: «Οι άλλοι μαθητές στο σχολείο μου νοιάζονται για μένα», «Οι μαθητές του σχολείου σέβονται την άποψή μου». γ) *Στήριξη από την Οικογένεια στη μάθηση* (4 προτάσεις), ως παραδείγματα

αναφέρονται: «Όταν έχω προβλήματα στο σχολείο η οικογένεια / κηδεμόνες μου είναι πρόθυμοι να με βοηθήσουν» και «Όταν συμβαίνει κάτι καλό στο σχολείο, η οικογένειά μου / κηδεμόνες θέλουν να το μάθουν».

Η διάσταση της **Γνωστικής Εμπλοκής** υποδιαιρείται σε δύο υποκλίμακες: α) *Έλεγχος και Συνάφεια της σχολικής εργασίας* (9 προτάσεις)· ενδεικτικά παραδείγματα προτάσεων είναι τα εξής: «Όταν τελειώνω μια σχολική εργασία την ελέγχω για τυχόν λάθη» και «Τα διαγωνίσματα στην τάξη αξιολογούν ικανοποιητικά το τι μπορώ να κάνω». β) *Μελλοντικές Προσδοκίες και Στόχοι* (5 προτάσεις)· παραδείγματα των σχετικών προτάσεων είναι: «Το σχολείο είναι σημαντικό για την επίτευξη των μελλοντικών μου στόχων» και «Είναι σημαντικό να συνεχίσω την εκπαίδευσή μου και μετά το γυμνάσιο / λύκειο».

Αρκετές έρευνες έχουν εξετάσει τις ψυχομετρικές ιδιότητες του συγκεκριμένου εργαλείου. Αναλυτικότερα διαπιστώνεται η αξιοπιστία του (Εσωτερική συνέπεια - Internal consistency που κυμαίνεται για τις 5 υποκλίμακες: $\alpha = .72 - .92$ και η αξιοπιστία επαναληπτικών μετρήσεων - test-retest interrater : .60-.62) (Appleton et al., 2006. Betts et al., 2010. Fredricks & McColskey, 2012). Επίσης έρευνες επιβεβαιώνουν την εγκυρότητα των αποτελεσμάτων του (εγκυρότητα εννοιολογικής κατασκευής - construct validity, εγκυρότητα στη βάση κριτηρίων - criterion validity) (Appleton et al., 2006. Betts et al., 2010. Lovelace et al., 2014. Reschly, Betts, & Appleton, 2014). Το Ερωτηματολόγιο Σχολικής Εμπλοκής (SEI) και στο παρόν δείγμα έδειξε αξιοπρεπείς ψυχομετρικές ιδιότητες. Αναλυτικότερα, η κλίμακα της Σχολικής Εμπλοκής (Cronbach's Alpha= 0,941) παρουσιάζει καλή αξιοπιστία. Επίσης, οι δύο διαστάσεις της σχολικής εμπλοκής, η *Συναισθηματική Εμπλοκή* (Cronbach's Alpha= 0,920) και η *Γνωστική Εμπλοκή* (Cronbach's Alpha= 0,880) παρουσιάζουν καλή αξιοπιστία (σχετικά με τις επιμέρους υποκλίμακες βλ. Πίνακα 1).

Το SEI που σχεδιάστηκε με αρχικό δείγμα 1.931 εφήβους μαθητές (που φοιτούσαν στην 9η τάξη, διαφορετικών εθνοτήτων, στην πλειοψηφία τους χαμηλού οικονομικού επιπέδου, και από σχολεία αστικών περιοχών) έχει εν συνεχεία χρησιμοποιηθεί με ποικίλους πληθυσμούς, ανάμεσα τους και με μαθητές με αναπηρία (Lovelace et al., 2014. Moreira et al., 2015...), γεγονός που ενθαρρύνει τη χρήση του και στην παρούσα έρευνα. Επίσης, οι Betts et al. (2010) χρησιμοποίησαν επιβεβαιωτική παραγοντική ανάλυση για να διερευνήσουν κατά πόσο οι διαστάσεις (και υποκλίμακες) του SEI ανταποκρίνονται το ίδιο στα δύο φύλα και σε διαφορετικές σχολικές βαθμίδες (6η - 12η τάξη)· διαπίστωσαν τη δυνατότητα χρήσης του SEI για τη μέτρηση των δύο διαστάσεων της σχολικής εμπλοκής ανεξαρτήτως φύλου και καθ'όλην την εφηβεία· το γεγονός αυτό καθιστά το SEI κατάλληλο εργαλείο μέτρησης για την παρούσα μελέτη, που έχει ως δείγμα εφήβους με εκτεταμένο ηλικιακό εύρος. Επιπρόσθετα, το SEI έχει μεταφραστεί στα πορτογαλικά (Moreira, Vaz, Dias, & Petracchi, 2009) και στα φινλανδικά (Virtanen, Kiuru, Lerkkanen, Poikkeus, & Kuorelahti, 2016), ενώ τα ευρήματα υποστηρίζουν την αξιοπιστία και εγκυρότητα του συγκεκριμένου εργαλείου και τη δυνατότητα χρήσης του και σε ευρωπαϊκό εκπαιδευτικό πλαίσιο (πέραν των Η.Π.Α όπου δημιουργήθηκε) (Virtanen et al., 2016).

Ερωτηματολόγιο για τη ψυχική ανθεκτικότητα:

Για τη αξιολόγηση της Ψυχικής Ανθεκτικότητας από μια κοινωνικό-οικολογική οπτική επιλέχθηκε το Εργαλείο μέτρησης της Ψυχικής Ανθεκτικότητας Παιδιών και Εφήβων, *Child and Youth Resilience measure (CYRM-28)* (Liebenberg, Ungar, & Van de Vijver, 2012. Ungar & Liebenberg, 2011).

Τα εργαλεία μέτρησης της ψυχικής ανθεκτικότητας σε παιδιά και εφήβους είναι λίγα (Daigneault, Dion, Hébert, McDuff, & Collin-Vézina, 2013. Liebenberg et al., 2012). Επίσης, σύμφωνα με την ανασκόπηση των κλιμάκων μέτρησης ανθεκτικότητας των Windle, Bennett, και Noyes (2011) η πλειοψηφία των υφιστάμενων κλιμάκων εστιάζει στην αξιολόγηση ατομικών χαρακτηριστικών, ενώ σπάνια εκτιμούν την ανθεκτικότητα σε πολλαπλά επίπεδα (ατομικό και κοινωνικό) ή λαμβάνουν υπόψη την ποικιλομορφία της κουλτούρας και την ετερογένεια των εμπειριών των νέων (Liebenberg et al., 2012). Το συγκεκριμένο εργαλείο *CYRM-28* έχει προκύψει μέσα από ένα στέρεο θεωρητικό υπόβαθρο και μια μακρά διαδικασία διεθνών εμπειρικών ερευνών (Ungar et al., 2008b). Πρόκειται για ένα εργαλείο αυτοαναφοράς που απευθύνεται σε παιδιά και εφήβους (ηλικίας 9-23 ετών) και συνεπώς μπορεί να θεωρηθεί κατάλληλο για το ηλικιακό φάσμα του δείγματος της παρούσας μελέτης. Το *CYRM-28* αποτελείται συνολικά από 28 ερωτήσεις οι οποίες αξιολογούνται σε μια 5-βαθμη κλίμακα τύπου Likert που εκτείνεται από 1= *Καθόλου* έως το 5= *Πολύ*. Υψηλότερη βαθμολογία συνεπάγεται υψηλότερο βαθμό ψυχικής ανθεκτικότητας. Εξετάζοντας την ψυχική ανθεκτικότητα μέσα από ένα κοινωνικο-οικολογικό πρίσμα υποδιαιρείται σε τρεις υποκλίμακες:

α) *Άτομο (ατομικοί πόροι)*: (11 προτάσεις) η υποκλίμακα αναφέρεται σε προσωπικές δεξιότητες (όπως ικανότητα επίλυσης προβλημάτων, συνεργασία και συνειδητοποίηση των προσωπικών δυνατοτήτων), κοινωνικές δεξιότητες και σχέσεις με τους συνομηλίκους. Ενδεικτικά παραδείγματα προτάσεων είναι τα ακόλουθα: « Όταν τα πράγματα δεν πάνε όπως τα θέλω, μπορώ να το αντιμετωπίσω χωρίς να πληγώνω τον εαυτό μου ή τους άλλους (για παράδειγμα, χωρίς να τους χτυπάω ή να τους βρίζω) », « Έχω ευκαιρίες να δείξω στους άλλους ότι μεγαλώνω και ότι μπορώ να τα καταφέρω μόνος μου » και « Αισθάνομαι ότι οι φίλοι μου με υποστηρίζουν ».

β) *Σχέση με τους γονείς / κηδεμόνες*: (7 προτάσεις) η υποκλίμακα αφορά τις σχέσεις με τους γονείς ή τους πρωταρχικούς φροντιστές (συμπεριλαμβανομένης της σωματικής και ψυχολογικής φροντίδας). Σχετικά παραδείγματα προτάσεων είναι τα εξής: « Μιλάω στην οικογένειά μου για το πώς νιώθω (για παράδειγμα, όταν είμαι πληγωμένος, λυπημένος) » και « Οι γονείς/κηδεμόνες μου με προσέχουν, συνήθως ξέρουν που βρίσκομαι και τι κάνω ».

γ) *Πλαίσιο*: (10 προτάσεις) περιλαμβάνει πνευματικούς (αίσθηση πνευματικότητας ή θρησκευτικής συνείδησης) πολιτισμικούς και εκπαιδευτικούς πόρους. Πόρους που αναφέρονται στις λεγόμενες κοινοτικές πτυχές της ψυχικής ανθεκτικότητας και αφορούν στην αίσθηση συμμετοχής και δέσμευσης με την κοινότητα καθώς και στην

αντλαμβανόμενη αποδοχή και δίκαιη μεταχείριση (Ungar & Liebenberg, 2013a). Ενδεικτικές προτάσεις: « Νομίζω ότι είναι σημαντικό να βοηθάω στην κοινότητά μου», « Η εκπαίδευση είναι σημαντική για μένα» και « Μου φέρονται δίκαια».

Η παραπάνω δομή του Εργαλείου μέτρησης της Ψυχικής Ανθεκτικότητας Παιδιών και Εφήβων (CYRM-28) διευκολύνει τη διερεύνηση της δυναμικής ποικίλων παραγόντων στη ζωή των εφήβων και επιτρέπει μια λεπτομερή ανασκόπηση των διαθέσιμων και προσβάσιμων πόρων για την ενίσχυση της ανθεκτικότητας, καθώς και εκείνων των στοιχείων που υπολείπονται (Liebenberg et al., 2012). Το γεγονός αυτό καθιστά το συγκεκριμένο εργαλείο ιδιαίτερα κατάλληλο για τη μελέτη της ψυχικής ανθεκτικότητας μαθητών με ακουστική αναπηρία καθώς δεν αντιμετωπίζει την ψυχική ανθεκτικότητα ως ατομική ποιότητα και κατά συνέπεια ως αποκλειστική ευθύνη του ατόμου. Επίσης, το εργαλείο έχει δοκιμαστεί σε πολλές διαφορετικές χώρες με καλές ψυχομετρικές ιδιότητες. Οι Liebenberg και συνεργάτες (2012) διαπίστωσαν επαρκή αξιοπιστία (internal consistency, Cronbach's Alphas από .65 έως .91) Επίσης μέσα από ποιοτικές και μεικτές μεθόδους έρευνας διασφαλίστηκε η εγκυρότητα (content and face validity) σε ποικίλους πληθυσμούς από διάφορες χώρες (Ungar & Liebenberg, 2011). Τέλος, το Εργαλείο μέτρησης της Ψυχικής Ανθεκτικότητας Παιδιών και Εφήβων (CYRM-28) έδειξε αξιοπρεπείς ψυχομετρικές ιδιότητες και στο δείγμα της παρούσας μελέτης. Αναλυτικότερα, η συνολική κλίμακα της ψυχικής Ανθεκτικότητας παρουσιάζει καλή αξιοπιστία (Cronbach's Alpha= 0,903). Οι υποκλίμακες: Άτομο (ατομικοί πόροι) (Cronbach's Alpha= 0,741) και Σχέση με τους γονείς/κηδεμόνες (Cronbach's Alpha= 0,789) παρουσιάζουν επαρκή αξιοπιστία. Ενώ η υποκλίμακα Πλαίσιο παρουσιάζει καλή αξιοπιστία (Cronbach's Alpha= 0,832) (βλ. Πίνακα 1).

Πίνακας 1. Δείκτες αξιοπιστίας

	Cronbach's Alpha	N of Items
Ψυχική Ανθεκτικότητα	.903	28
Άτομο (υποκλίμακα)	.741	11
Σχέση με τους γονείς / κηδεμόνες (υποκλίμακα)	.789	7
Πλαίσιο (υποκλίμακα)	.832	10
Σχολική εμπλοκή	.941	33
Συναισθηματική εμπλοκή (διάσταση)	.920	19
Γνωστική εμπλοκή (διάσταση)	.880	14
Σχέσεις εκπαιδευτικών - μαθητών (υποκλίμακα)	.871	9
Στήριξη από τους συνομηλίκους στο σχολείο (υποκλίμακα)	.725	6
Στήριξη από την οικογένεια στη μάθηση (υποκλίμακα)	.637	4
Έλεγχος και συνάφεια της σχολικής εργασίας (υποκλίμακα)	.832	9
Μελλοντικές προσδοκίες και στόχοι (υποκλίμακα)	.670	5

5.3. Διαδικασία

Κανένα από τα δύο εργαλεία, στο βαθμό που γνωρίζουμε, δεν έχει χρησιμοποιηθεί στην ελληνική βιβλιογραφία σε ελληνικό μαθητικό πληθυσμό και συνεπώς χρειάστηκε να προηγηθεί διαδικασία μετάφρασης. Ωστόσο, μία αυτοσχέδια διασκευή του Ερωτηματολογίου της Σχολικής Εμπλοκής στα ελληνικά (με μετατροπή του σε ερωτηματολόγιο έτερο-

αναφοράς) έχει χρησιμοποιηθεί σε μεταπτυχιακή εργασία, για να μετρήσει την αντιλαμβανόμενη από τους εκπαιδευτικούς σχολική εμπλοκή των μαθητών (Pappa, 2014). Η εν λόγω ελληνική μετάφραση του ερωτηματολογίου χρησιμοποιήθηκε συμβουλευτικά. Τα ερωτηματολόγια μεταφράστηκαν στα ελληνικά και ακολούθησε αντίστροφη μετάφραση σύμφωνα με τα διεθνή πρότυπα. Πριν από την κυρίως έρευνα τα ερωτηματολόγια χορηγήθηκαν πιλοτικά σε 10 ακούοντες μαθητές (από 11 έως 18 ετών) και κατά το στάδιο αυτό αποσαφηνίστηκαν κάποιες προτάσεις. Στη συνέχεια θεωρήθηκε σκόπιμο να μεταφραστούν τα ερωτηματολόγια στην Ελληνική νοηματική γλώσσα, η οποία έχει αναγνωρισθεί από την Ελληνική Πολιτεία ως ισότιμη με την Ελληνική γλώσσα (Νόμος 4488/ 2017, ΦΕΚ 137/τ.Α' /13/09/ 2017) και ως πρώτη γλώσσα των κωφών και βαρήκοων μαθητών (Νόμος 3699/2008 ΦΕΚ 199/τ.Α' /2/10/2008). Η διερμηνεία των ερωτηματολογίων στην Ελληνική νοηματική γλώσσα βιντεοσκοπήθηκε προκειμένου να διασφαλιστεί μεγαλύτερη σταθερότητα στις συνθήκες χορήγησης. Η διερμηνεία έγινε από χρήστη της νοηματικής με επάρκεια, παιδί κωφών γονέων, φυσική νοηματίστρια και με μεταπτυχιακές σπουδές στο Gallaudet University στην Washington, D.C., των Η.Π.Α., στη Διδακτική Κωφών.

Η έρευνα διεξήχθη στην αρχή του β' τετραμήνου του σχολικού έτους (Φεβρουάριος - Μάρτιος 2018). Αρχικά, η ερευνήτρια ήρθε σε επαφή με τους διευθυντές των σχολείων και τους ενημέρωσε σχετικά με τον σκοπό και το περιεχόμενο της έρευνας και ακολούθησε τηλεφωνική ενημέρωση των γονέων για τη σχετική συναίνεση. Η συμμετοχή των μαθητών ήταν εθελοντική και διασφαλίστηκε η ανωνυμία τους. Η χορήγηση έγινε κατά τη διάρκεια μιας διδακτικής ώρας από το ωρολόγιο πρόγραμμα. Παρόντες στη σχολική αίθουσα ήταν η ερευνήτρια και δύο οικείοι στους μαθητές γνώστες της Ελληνικής νοηματικής γλώσσας, οι οποίοι ήταν στη διάθεση των συμμετεχόντων για τυχόν διευκρινίσεις. Προτού ξεκινήσει η συμπλήρωση των ερωτηματολογίων δόθηκαν στους μαθητές βιντεοσκοπημένες οδηγίες στην ελληνική νοηματική, ενώ οι οδηγίες παρουσιάζονταν επίσης εγγράφως στην αρχή των ερωτηματολογίων. Τα ερωτηματολόγια σε έντυπη μορφή συμπληρώνονταν από τους συμμετέχοντες ταυτόχρονα με την παρακολούθηση σε διαδραστικό πίνακα του αντίστοιχου βίντεο στην ελληνική νοηματική (βιντεοσκοπημένη απόδοση των ερωτηματολογίων). Επαρκής κενός χρόνος εξασφαλιζόταν ανάμεσα στις ερωτήσεις για τις απαντήσεις των μαθητών. Τα ερωτηματολόγια δόθηκαν συνημμένα με την ακόλουθη σειρά: μετά τις ερωτήσεις που αφορούσαν δημογραφικά στοιχεία, πρώτο χορηγήθηκε το Ερωτηματολόγιο Ψυχικής Ανθεκτικότητας και εν συνεχεία το Ερωτηματολόγιο Σχολικής Εμπλοκής. Αυτή η σειρά χορήγησης προτιμήθηκε προκειμένου οι συμμετέχοντες να μην επηρεαστούν από τις πιο εξειδικευμένες ερωτήσεις που αφορούν το σχολικό πλαίσιο στις απαντήσεις τους για τη συνολικότερη θεώρηση της ψυχικής ανθεκτικότητας στο ευρύτερο κοινωνικό πλαίσιο. Η συμπλήρωση των ερωτηματολογίων ολοκληρώθηκε μέσα στο προκαθορισμένο πλαίσιο και τα ερωτηματολόγια παραδίδονταν στην ερευνήτρια.

6. Αποτελέσματα

Για τη στατιστική επεξεργασία των δεδομένων της έρευνας χρησιμοποιήθηκε το πρόγραμμα SPSS version 20.

6.1. Περιγραφικοί στατιστικοί δείκτες κλιμάκων

Στην ενότητα αυτή παρουσιάζονται οι μέσοι όροι, καθώς επίσης οι τυπικές αποκλίσεις και η μέγιστη και ελάχιστη τιμή για το σύνολο των συμμετεχόντων για τις κλίμακες της Σχολικής Εμπλοκής (2 διαστάσεις και 5 υποκλίμακες) και της Ψυχικής Ανθεκτικότητας (3 υποκλίμακες). Αποτυπώνεται έτσι μια αναλυτική σκιαγράφηση του δείγματος ως προς τις υπό μελέτη μεταβλητές σύμφωνα με τα δύο πρώτα ερευνητικά ερωτήματα της παρούσας εργασίας.

α) Σχολική Εμπλοκή

1ο Ερευνητικό ερώτημα: Πώς σκιαγραφείται η Σχολική Εμπλοκή έφηβων μαθητών με ακουστική αναπηρία, μέσα από μια πολυδιάστατη θεώρηση των επιμέρους διαστάσεων (συναισθηματική και γνωστική) και την εξέταση των πέντε επιμέρους υποκλιμάκων (Σχέσεις εκπαιδευτικών – μαθητών, Στήριξη από τους συνομηλίκους στο σχολείο, Στήριξη από την οικογένεια στη μάθηση, Έλεγχος και συνάφεια της σχολικής εργασίας και Μελλοντικές προσδοκίες και στόχοι);

Αρχικά, μετά τον υπολογισμό της κλίμακας της Σχολικής Εμπλοκής, των δύο διαστάσεών της (Συναισθηματική Εμπλοκή και Γνωστική Εμπλοκή) και των 5 υποκλιμάκων (Σχέσεις εκπαιδευτικών – μαθητών, Στήριξη από τους συνομηλίκους στο σχολείο, Στήριξη από την οικογένεια στη μάθηση, Έλεγχος και συνάφεια της σχολικής εργασίας και Μελλοντικές προσδοκίες και στόχοι), οι περιγραφικοί στατιστικοί δείκτες παρουσιάζονται στον παρακάτω Πίνακα 2. Η θεωρητικά μέγιστη τιμή για την κλίμακα της Σχολικής Εμπλοκής, τις δύο διαστάσεις της (Συναισθηματική και Γνωστική) και τις πέντε επιμέρους υποκλίμακες, είναι 4 μονάδες και η μικρότερη είναι 1.

Αρχικά, αναφορικά με την κλίμακα της Σχολικής Εμπλοκής, το δείγμα των 35 ατόμων που συμμετείχαν στην έρευνα έχει μέγιστη τιμή 3,94 μονάδες και ελάχιστη 2,55 με το εύρος να είναι 1,39 μονάδες. Η μέση τιμή είναι 3,3299 μονάδες με διακύμανση 0,169 μονάδων και τυπική απόκλιση 0,41090 μονάδες.

Όσον αφορά στη διάσταση της Συναισθηματικής Εμπλοκής, το δείγμα των 35 ατόμων που συμμετείχαν στην έρευνα έχει μέγιστη τιμή 4 μονάδες και ελάχιστη 2,11 με το εύρος να είναι 1,89 μονάδες. Η μέση τιμή είναι 3,3206 μονάδες με διακύμανση 0,257 μονάδων και τυπική απόκλιση 0,50687 μονάδες.

Επιπρόσθετα, αναφορικά με τη διάσταση της Γνωστικής Εμπλοκής, παρατηρείται ότι το δείγμα των 35 ατόμων που συμμετείχαν στην έρευνα έχει μέγιστη τιμή 4 μονάδες και ελάχιστη 2,50 με το εύρος να είναι 1,50 μονάδες. Η μέση τιμή είναι 3,3286 μονάδες με διακύμανση 0,191 μονάδων και τυπική απόκλιση 0,43286 μονάδες.

Στη συνέχεια, περνώντας στην εξέταση των υποκλιμάκων της Σχολικής Εμπλοκής διαπιστώνεται ότι ως προς την υποκλίμακα της Σχέσης εκπαιδευτικών – μαθητών, το δείγμα

των 35 ατόμων που συμμετείχαν στην έρευνα έχει μέγιστη τιμή 4 μονάδες και ελάχιστη 2,11 με το εύρος να είναι 1,89 μονάδες. Η μέση τιμή είναι 3,3206 μονάδες με διακύμανση 0,257 μονάδων και τυπική απόκλιση 0,50687 μονάδες.

Στην υποκλίμακα της *Στήριξης από τους συνομηλίκους στο σχολείο* το δείγμα των 35 ατόμων που συμμετείχαν στην έρευνα έχει μέγιστη τιμή 4 μονάδες και ελάχιστη 2,33 με το εύρος να είναι 1,67 μονάδες. Η μέση τιμή είναι 3,3190 μονάδες με διακύμανση 0,187 μονάδων και τυπική απόκλιση 0,43230 μονάδες.

Ως προς την υποκλίμακα της *Στήριξης από την οικογένεια στη μάθηση* το δείγμα των 35 ατόμων που συμμετείχαν στην έρευνα έχει μέγιστη τιμή 4 μονάδες και ελάχιστη 2,50 με το εύρος να είναι 1,50 μονάδες. Η μέση τιμή είναι 3,3714 μονάδες με διακύμανση 0,218 μονάδων και τυπική απόκλιση 0,46720 μονάδες.

Ακόμη, όσον αφορά στην υποκλίμακα του *Ελέγχου και συνάφειας της σχολικής εργασίας*, το δείγμα των 35 ατόμων που συμμετείχαν στην έρευνα έχει μέγιστη τιμή 4 μονάδες και ελάχιστη 2,44 με το εύρος να είναι 1,56 μονάδες. Η μέση τιμή είναι 3,2508 μονάδες με διακύμανση 0,219 μονάδων και τυπική απόκλιση 0,46780 μονάδες.

Τέλος, εξετάζοντας την υποκλίμακα των *Μελλοντικών προσδοκιών και στόχων* παρατηρείται ότι το δείγμα των 35 ατόμων που συμμετείχαν στην έρευνα έχει μέγιστη τιμή 4 μονάδες και ελάχιστη 2,60 με το εύρος να είναι 1,40 μονάδες. Η μέση τιμή είναι 3,4686 μονάδες με διακύμανση 0,190 μονάδων και τυπική απόκλιση 0,43641 μονάδες.

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα, όπως φαίνεται συγκεντρωτικά στον Πίνακα 2, τόσο οι δύο διαστάσεις της Σχολικής Εμπλοκής όσο και οι πέντε υποκλίμακες παρουσίασαν μέσους όρους οι οποίοι κυμάνθηκαν σε υψηλά επίπεδα. Όσον αφορά στις επιμέρους υποκλίμακες ο υψηλότερος μέσος όρος ($M=3,47$, $SD=0,44$) παρατηρήθηκε στην υποκλίμακα *Μελλοντικές προσδοκίες και στόχοι*, ενώ ο χαμηλότερος μέσος όρος αφορούσε την υποκλίμακα *Έλεγχος και συνάφεια της σχολικής εργασίας* ($M=3,25$, $SD=0,47$), και οι δύο αποτελούν υποκλίμακες της Γνωστικής εμπλοκής.

Πίνακας 2. Περιγραφικοί στατιστικοί δείκτες του Ερωτηματολογίου για τη Σχολική Εμπλοκή

	N	Range	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation	Variance
Σχολική εμπλοκή	35	1,39	2,55	3,94	3,3299	,41090	,169
Συναισθηματική εμπλοκή	35	1,89	2,11	4,00	3,3206	,50687	,257
Γνωστική εμπλοκή	35	1,50	2,50	4,00	3,3286	,43662	,191
Σχέσεις εκπαιδευτικών – μαθητών	35	1,89	2,11	4	3,3206	,50687	,257
Στήριξη από τους συνομηλίκους στο σχολείο	35	1,67	2,33	4,00	3,3190	,43230	,187
Στήριξη από την οικογένεια στη μάθηση	35	1,50	2,50	4,00	3,3714	,46720	,218
Έλεγχος και συνάφεια της σχολικής εργασίας	35	1,56	2,44	4,00	3,2508	,46780	,219
Μελλοντικές προσδοκίες και στόχοι	35	1,40	2,60	4,00	3,4686	,43641	,190
Valid N (listwise)	35						

β) Ψυχική ανθεκτικότητα

2ο Ερευνητικό Ερώτημα: Πώς σκιαγραφείται, μέσα από μία κοινωνικό-οικολογική προσέγγιση, η Ψυχική Ανθεκτικότητα εφήβων μαθητών με ακουστική αναπηρία με βάση τις τρεις υποκλίμακες, (Άτομο (ατομικοί πόροι), τη Σχέση με τους γονείς/κηδεμόνες και τους πόρους που συνδέονται με το ευρύτερο Πλαίσιο);

Αφού υπολογίστηκαν, η κλίμακα της Ψυχικής Ανθεκτικότητας και οι 3 υποκλίμακες (Άτομο (ατομικοί πόροι), Σχέση με τους γονείς / κηδεμόνες και Πλαίσιο) παρουσιάζονται οι περιγραφικοί στατιστικοί δείκτες στον Πίνακα 3. Όπως φαίνεται στον Πίνακα 3 οι μέσοι όροι και για τις τρεις υποκλίμακες κυμάνθηκαν σε υψηλά επίπεδα. Ο υψηλότερος μέσος όρος παρουσιάστηκε στην υποκλίμακα Άτομο/ ατομικοί πόροι (M=4,12, SD= 0,52) και ο χαμηλότερος στην Πλαίσιο (M=3,88, SD=0,76). Η θεωρητικά μέγιστη τιμή της κλίμακας της Ψυχικής Ανθεκτικότητας και των τριών υποκλιμάκων είναι 5 μονάδες και η μικρότερη είναι 1.

Όσον αφορά στην κλίμακα της Ψυχικής Ανθεκτικότητας, το δείγμα των 35 ατόμων που συμμετείχαν στην έρευνα έχει μέγιστη τιμή 4,86 μονάδες και ελάχιστη 2,25 με το εύρος να είναι 2,61 μονάδες. Η μέση τιμή είναι 4,0316 μονάδες με διακύμανση 0,338 μονάδων και τυπική απόκλιση 0,58144 μονάδες.

Ως προς την υποκλίμακα Άτομο (ατομικοί πόροι), το δείγμα των 35 ατόμων που συμμετείχαν στην έρευνα έχει μέγιστη τιμή 4,82 μονάδες και ελάχιστη 2,64 με το εύρος να είναι 2,18 μονάδες. Η μέση τιμή είναι 4,1195 μονάδες με διακύμανση 0,268 μονάδων και τυπική απόκλιση 0,51792 μονάδες.

Στην υποκλίμακα Σχέση με τους γονείς / κηδεμόνες, το δείγμα των 35 ατόμων που συμμετείχαν στην έρευνα έχει μέγιστη τιμή 5 μονάδες και ελάχιστη 1,71 με το εύρος να είναι 3,29 μονάδες. Η μέση τιμή είναι 4,1061 μονάδες με διακύμανση 0,579 μονάδων και τυπική απόκλιση 0,76095 μονάδες.

Τέλος, στην υποκλίμακα Πλαίσιο το δείγμα των 35 ατόμων που συμμετείχαν στην έρευνα έχει μέγιστη τιμή 4,90 μονάδες και ελάχιστη 2,10 με το εύρος να είναι 2,8 μονάδες. Η μέση τιμή είναι 3,8829 μονάδες με διακύμανση 0,576 μονάδων και τυπική απόκλιση 0,75867 μονάδες.

Πίνακας 3. Περιγραφικοί στατιστικοί δείκτες του Ερωτηματολογίου για την Ψυχική Ανθεκτικότητα

	N	Range	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation	Variance
Ψυχική Ανθεκτικότητα (Μέσος όρος)	35	2,61	2,25	4,86	4,0316	,58144	,338
Άτομο (Μέσος όρος)	35	2,18	2,64	4,82	4,1195	,51792	,268
Σχέση με τους γονείς / κηδεμόνες (Μέσος όρος)	35	3,29	1,71	5,00	4,1061	,76095	,579
Πλαίσιο (Μέσος όρος)	35	2,80	2,10	4,90	3,8829	,75867	,576
Valid N (listwise)	35						

6.2. Συγκρίσεις μέσω όρων

Στην ενότητα αυτή, προκειμένου να εξετάσουμε τα ερευνητικά ερωτήματα 3 και 4 που αφορούσαν τη διαφοροποίηση των υπό μελέτη μεταβλητών με βάση δημογραφικούς και ατομικούς παράγοντες (φύλο, ηλικιακή ομάδα, ηλικία απώλεια ακοής, χρήση ακουστικού βοηθήματος, ακουστική κατάσταση μητέρας / πατέρα, χρήση ελληνικής νοηματικής από τη μητέρα/ πατέρα, προτιμώμενη γλώσσα επικοινωνίας, εκπαιδευτικό πλαίσιο, ύπαρξη επιπλέον αναπηρίας ή δυσκολιών), προχωρήσαμε σε συγκρίσεις μέσω όρων για τη Σχολική Εμπλοκή και την Ψυχική Ανθεκτικότητα με όλα τα δημογραφικά και ατομικά χαρακτηριστικά του δείγματός μας. Η ανάλυση πραγματοποιήθηκε με τη βοήθεια του κριτηρίου ANOVA και τα αποτελέσματα παρουσιάζονται συγκεντρωμένα στους Πίνακες 4 και 7.

α) Σχολική εμπλοκή

3ο Ερευνητικό Ερώτημα: Αν η συνολική Σχολική Εμπλοκή εφήβων μαθητών με ακουστική αναπηρία στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα διαφοροποιείται με βάση δημογραφικούς και ατομικούς παράγοντες (φύλο, ηλικιακή ομάδα, ηλικία απώλειας ακοής, χρήση ακουστικού βοηθήματος, ακουστική κατάσταση μητέρας / πατέρα, χρήση της Ελληνικής νοηματικής γλώσσας από τη μητέρα/ πατέρα, προτιμώμενη γλώσσα επικοινωνίας, εκπαιδευτικό πλαίσιο, ύπαρξη επιπλέον αναπηρίας ή δυσκολιών);

Στη συνέχεια, όσον αφορά στο τρίτο ερευνητικό ερώτημα της παρούσας εργασίας, παρουσιάζονται αναλυτικότερα εκείνοι οι δημογραφικοί και ατομικοί παράγοντες βάσει των οποίων διαφοροποιήθηκε σημαντικά η σχολική εμπλοκή των μαθητών του δείγματος, ενώ συγκεντρωτικά τα αποτελέσματα για όλους τους υπό εξέταση παράγοντες παρουσιάζονται στον Πίνακα 4.

Φύλο: Διερευνώντας τον ρόλο του φύλου διαπιστώνεται ότι ο μέσος όρος της σχολικής εμπλοκής για τα αγόρια είναι 3,2086 και για τα κορίτσια είναι 3,6801 (Πίνακας 4). Κάνοντας τον έλεγχο ANOVA παρατηρείται ότι ως προς το φύλο παρουσιάζεται στατιστικά σημαντική διαφορά ($F=11,53$, $p=0,002 < \alpha=0,05$) ανάμεσα στη σχολική εμπλοκή αγοριών και κοριτσιών. Επομένως, με βάση αυτό το στατιστικό αποτέλεσμα, μπορούμε να συμπεράνουμε ότι από τους μαθητές του δείγματος τα κορίτσια σημειώνουν υψηλότερο βαθμό σχολικής εμπλοκής συγκριτικά με τα αγόρια.

Ηλικιακή ομάδα: Όπως φαίνεται στον Πίνακα 4, ο μέσος όρος της σχολικής εμπλοκής για την ηλικιακή ομάδα 11-12 ετών είναι 3,7311, για την ηλικιακή ομάδα 13-15 ετών είναι 3,3712, για την ηλικιακή ομάδα 16-18 ετών είναι 3,1091 και για την ηλικιακή ομάδα 19-23 ετών είναι 3,1818. Μετά τον έλεγχο ANOVA διαπιστώνεται στατιστικά σημαντική διαφορά ($F=5,466$, $p=0,004 < \alpha=0,05$) στη σχολική εμπλοκή ανάμεσα στις διαφορές ηλικιακές ομάδες. Στη συνέχεια, ο έλεγχος Tukey HSD (Πίνακας 5) έδειξε ότι η στατιστικά σημαντική διαφορά εμφανίζεται μεταξύ της μικρότερης ηλικιακής ομάδας 11-12 ετών (mean difference 0,62197, $p=0,004$) και της ηλικιακής ομάδας 16-18 ετών, καθώς επίσης ανάμεσα στις ηλικιακές

ομάδες 11-12 ετών με 19-23 ετών (mean difference=0,54924, p=0,014). Το παραπάνω εύρημα δηλώνει ότι οι μαθητές μικρότερης ηλικίας (ηλικιακή κατηγορία 11-12 ετών) παρουσιάζουν υψηλότερα επίπεδα σχολικής εμπλοκής συγκριτικά με τους μαθητές που ανήκουν στις μεγαλύτερες ηλικιακά ομάδες (16-18 και 19-23 ετών).

Χρήση Ελληνικής νοηματικής γλώσσας από τον πατέρα: Από τον πίνακα 4 παρατηρείται ότι ο μέσος όρος της Σχολικής εμπλοκής των μαθητών των οποίων ο πατέρας χρησιμοποιεί την Ελληνική νοηματική γλώσσα είναι 3,5730, ενώ όσων δεν την χρησιμοποιεί είναι 3,2184. Η Ανάλυση Διακύμανσης έδειξε ότι η χρήση της Ελληνικής νοηματικής γλώσσας από τον πατέρα διαφοροποιεί τη Σχολική εμπλοκή των συμμετεχόντων ($F=6,53$, $p=0,015 < \alpha=0,05$). Δηλαδή, οι μαθητές των οποίων ο πατέρας χρησιμοποιεί την Ελληνική νοηματική γλώσσα σημειώνουν υψηλότερο βαθμό Σχολικής εμπλοκής συγκριτικά με εκείνους των οποίων ο πατέρας δεν την χρησιμοποιεί.

Εκπαιδευτικό πλαίσιο φοίτησης: Αναφορικά με το εκπαιδευτικό πλαίσιο φοίτησης των μαθητών παρατηρείται ότι ο μέσος όρος της Σχολικής εμπλοκής για τους μαθητές που φοιτούν σε Ειδικό σχολείο για κωφούς/βαρήκοους είναι 3,4091, σε Γενικό σχολείο με βοήθεια (παράλληλη στήριξη) είναι 2,9091 και σε Ειδικό Τμήμα για κωφούς/βαρήκοους στο γενικό σχολείο είναι 3,3750 (Πίνακας 4). Μετά τον έλεγχο ANOVA διαπιστώνεται στατιστικά σημαντική διαφορά ($F=3,538$, $p=0,041 < \alpha=0,05$) στη Σχολική εμπλοκή των μαθητών αναλόγως του εκπαιδευτικού πλαισίου που εντάσσονται. Ο έλεγχος Tukey HSD (Πίνακας 6) έδειξε στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στους μαθητές που πηγαίνουν σε Ειδικό σχολείο για κωφούς/βαρήκοους και στους μαθητές που πηγαίνουν στο Γενικό σχολείο με βοήθεια (παράλληλη στήριξη) (mean difference=0,50000, $p=0,034$). Συνεπώς, οι μαθητές που φοιτούν σε Ειδικό σχολείο για κωφούς/βαρήκοους παρουσιάζουν υψηλότερα επίπεδα Σχολικής εμπλοκής συγκριτικά με εκείνους που πηγαίνουν σε Γενικό σχολείο με βοήθεια (παράλληλη στήριξη).

Πίνακας 4. Συγκρίσεις μέσων όρων της σχολικής εμπλοκής ως προς δημογραφικούς και ατομικούς παράγοντες

		N	Mean	Std. Deviation	Std. Error	F	p
Σχολική εμπλοκή							
Φύλο	Αγόρι	26	3,2086	,38961	,07641	11,53	0,002
	Κορίτσι	9	3,6801	,23962	,07987		
	Total	35	3,3299	,41090	,06946		
Ηλικιακή ομάδα	11-12 χρονών	8	3,7311	,19999	,07071	5,466	0,004
	13-15 χρονών	8	3,3712	,28828	,10192		
	16-18 χρονών	10	3,1091	,41184	,13024		
	19-23 χρονών	9	3,1818	,41328	,13776		
	Total	35	3,3299	,41090	,06946		
Ηλικία απώλειας ακοής	Εκ γενετής	23	3,3874	,40055	,08352	0,693	0,508
	Ηλικία	5	3,1758	,36136	,16160		
	Δεν γνωρίζω	7	3,2511	,49165	,18583		
	Total	35	3,3299	,41090	,06946		
Χρήση ακουστικού βοηθήματος	Ναι	27	3,3098	,41228	,07934	0,277	0,602
	Όχι	8	3,3977	,42654	,15080		
	Total	35	3,3299	,41090	,06946		
Ακουστική κατάσταση	Ακούουσα	30	3,2848	,41462	,07570	2,643	0,114

μητέρας	Κωφή	5	3,6000	,28700	,12835		
	Total	35	3,3299	,41090	,06946		
Ακουστική κατάσταση πατέρα	Ακούων	30	3,2848	,41462	,07570	2,643	0,114
	Κωφός	5	3,6000	,28700	,12835		
	Total	35	3,3299	,41090	,06946		
Χρήση Ελληνικής νοηματικής γλώσσας από τη μητέρα	Ναι	12	3,5101	,40011	,11550	3,803	0,06
	Όχι	23	3,2358	,39234	,08181		
	Total	35	3,3299	,41090	,06946		
Χρήση Ελληνικής νοηματικής γλώσσας από τον πατέρα	Ναι	11	3,5730	,33702	,10162	6,53	0,015
	Όχι	24	3,2184	,39872	,08139		
	Total	35	3,3299	,41090	,06946		
Προτιμώμενη γλώσσα επικοινωνίας	Ομιλούμενη ελληνική γλώσσα	13	3,2494	,34063	,09448	0,646	0,531
	Ελληνική νοηματική γλώσσα	18	3,4074	,44247	,10429		
	Και τις δύο	4	3,2424	,51545	,25772		
	Total	35	3,3299	,41090	,06946		
Εκπαιδευτικό πλαίσιο φοίτησης	Ειδικό σχολείο για κωφούς /βαρήκοους	22	3,4091	,40013	,08531	3,538	0,041
	Γενικό σχολείο με βοήθεια (παράλληλη στήριξη)	5	2,9091	,29380	,13139		
	Ειδικό τμήμα για κωφούς - βαρήκοους στο γενικό σχολείο	8	3,3750	,37673	,13319		
	Total	35	3,3299	,41090	,06946		
Υπαρξη επιπλέον δυσκολιών ή συνοδής αναπηρίας	Όχι	29	3,3177	,39681	,07369	0,146	0,705
	Ναι	6	3,3889	,51118	,20869		
	Total	35	3,3299	,41090	,06946		

Πίνακας 5. Πολλαπλές συγκρίσεις ως προς την ηλικιακή ομάδα

Tukey HSD

Dependent Variable			Mean Difference (I-J)	Std. Error	p	95% Confidence Interval	
						Lower Bound	Upper Bound
Σχολική εμπλοκή	11-12 χρονών	13-15 χρονών	,35985	,17401	,186	-,1124	,8321
		16-18 χρονών	,62197*	,16508	,004	,1739	1,0700
		19-23 χρονών	,54924*	,16911	,014	,0903	1,0082
	13-15 χρονών	11-12 χρονών	-,35985	,17401	,186	-,8321	,1124
		16-18 χρονών	,26212	,16508	,400	-,1859	,7102
		19-23 χρονών	,18939	,16911	,680	-,2696	,6484
	16-18 χρονών	11-12 χρονών	-,62197*	,16508	,004	-1,0700	-,1739
		13-15 χρονών	-,26212	,16508	,400	-,7102	,1859
		19-23 χρονών	-,07273	,15990	,968	-,5067	,3613
	19-23 χρονών	11-12 χρονών	-,54924*	,16911	,014	-1,0082	-,0903
		13-15 χρονών	-,18939	,16911	,680	-,6484	,2696
		16-18 χρονών	,07273	,15990	,968	-,3613	,5067

*. The mean difference is significant at the 0.05 level.

Πίνακας 6. Πολλαπλές συγκρίσεις ως προς το εκπαιδευτικό πλαίσιο φοίτησης

Tukey HSD						95% Confidence Interval	
Dependent Variable			Mean Difference (I-J)	Std. Error	p	Lower Bound	Upper Bound
Σχολική εμπλοκή	Ειδικό σχολείο για κωφούς /βαρήκοους	Γενικό σχολείο με βοήθεια (παράλληλη στήριξη)	,50000*	,18989	,034	,0334	,9666
		Ειδικό τμήμα για κωφούς/βαρήκοους στο γενικό σχολείο	,03409	,15824	,975	-,3548	,4230
	Γενικό σχολείο με βοήθεια (παράλληλη στήριξη)	Ειδικό σχολείο για κωφούς /βαρήκοους	-,50000*	,18989	,034	-,9666	-,0334
		Ειδικό τμήμα για κωφούς/βαρήκοους στο γενικό σχολείο	-,46591	,21850	,099	-1,0029	,0710
	Ειδικό τμήμα για κωφούς/βαρήκοους στο γενικό σχολείο	Ειδικό σχολείο για κωφούς /βαρήκοους	-,03409	,15824	,975	-,4230	,3548
		Γενικό σχολείο με βοήθεια (παράλληλη στήριξη)	,46591	,21850	,099	-,0710	1,0029

*. The mean difference is significant at the 0.05 level.

β) Ψυχική ανθεκτικότητα

4ο Ερευνητικό Ερώτημα: Αν η συνολική Ψυχική Ανθεκτικότητα έφηβων μαθητών με ακουστική αναπηρία διαφοροποιείται με βάση δημογραφικούς και ατομικούς παράγοντες (φύλο, ηλικιακή ομάδα, ηλικία απώλειας ακοής, χρήση ακουστικού βοηθήματος, ακουστική κατάσταση μητέρας / πατέρα, χρήση της Ελληνικής νοηματικής γλώσσας από τη μητέρα / πατέρα, προτιμώμενη γλώσσα επικοινωνίας, εκπαιδευτικό πλαίσιο, ύπαρξη επιπλέον αναπηρίας ή δυσκολιών);

Στη συνέχεια και σε αντιστοιχία με το τέταρτο ερευνητικό ερώτημα της παρούσας εργασίας παρουσιάζονται αναλυτικότερα εκείνοι οι δημογραφικοί και ατομικοί παράγοντες βάσει των οποίων διαφοροποιήθηκε σημαντικά η Ψυχική Ανθεκτικότητα των μαθητών του δείγματος, ενώ συγκεντρωτικά τα αποτελέσματα για όλους τους υπό εξέταση παράγοντες παρουσιάζονται στον Πίνακα 7.

Φύλο: Όσον αφορά στο φύλο παρατηρείται ότι ο μέσος όρος της Ψυχικής Ανθεκτικότητας για τα αγόρια είναι 3,8448 και για τα κορίτσια είναι 4,5714 (Πίνακας 7). Με τον έλεγχο ANOVA διαπιστώθηκε ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ($F=14,628$, $p=0,001 < \alpha=0,05$) ανάμεσα στην Ψυχική Ανθεκτικότητα αγοριών και κοριτσιών. Επομένως, τα αγόρια παρουσιάζουν χαμηλότερα επίπεδα ψυχικής ανθεκτικότητας από τα κορίτσια.

Ηλικιακή ομάδα: Ο μέσος όρος της Ψυχικής Ανθεκτικότητας για την ηλικιακή ομάδα 11-12 ετών είναι 4,5893, για την ηλικιακή ομάδα 13-15 ετών είναι 4,1920, για την ηλικιακή ομάδα 16-18 ετών είναι 3,7429 και για την ηλικιακή ομάδα 19-23 είναι 3,7143 (Πίνακας 7). Η Ανάλυση Διακύμανσης μονής κατεύθυνσης έδειξε στατιστικά σημαντική διαφορά ($F=6,489$,

$p=0,002 < \alpha=0,05$) στην Ψυχική Ανθεκτικότητα σε συνάρτηση με την ηλικιακή ομάδα. Μετά την εφαρμογή του ελέγχου Tukey HSD (Πίνακας 8) παρατηρείται στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ της ηλικιακής ομάδας 11-12 ετών (mean difference 0,84643, $p=0,004$) και της ηλικιακής ομάδας 16-18 ετών, καθώς επίσης ανάμεσα στις ηλικιακές ομάδες 11-12 ετών και 19-23 (mean difference=0,87500, $p=0,004$). Άρα με βάση αυτό το στατιστικό αποτέλεσμα προκύπτει ότι οι μικρότεροι μαθητές του δείγματος έχουν υψηλότερο βαθμό Ψυχικής Ανθεκτικότητας από τους μεγαλύτερους (ηλικιακές ομάδες 16-18 και 19-23 ετών).

Ηλικία απώλειας ακοής: Με βάση την ηλικία απώλειας ακοής, ο μέσος όρος της Ψυχικής Ανθεκτικότητας για τους συμμετέχοντες που έχασαν της ακοή τους εκ γενετής είναι 4,2034, για αυτούς που δηλώνουν ότι την έχασαν σε κάποια συγκεκριμένη ηλικία (έως 2 ετών) είναι 3,6643 και για όσους δεν γνωρίζουν πότε έχασαν την ακοή τους είναι 3,7296 (Πίνακας 7). Μετά τον έλεγχο ANOVA παρατηρείται ότι παρουσιάζεται στατιστικά σημαντική διαφορά ($F=3,354$, $p=0,048 < \alpha=0,05$) στην Ψυχική Ανθεκτικότητα σε συνάρτηση με την ηλικία απώλειας ακοής. Ωστόσο, από τον έλεγχο Tukey HSD (Πίνακας 9) δεν μπορούμε να εξαγάγουμε ασφαλές συμπέρασμα για το πού εμφανίζεται αυτή η στατιστικά σημαντική διαφορά.

Χρήση Ελληνικής νοηματικής γλώσσας από τον πατέρα: Σε συνάρτηση με τη χρήση της Ελληνικής νοηματικής γλώσσας από τον πατέρα, ο μέσος όρος Ψυχικής Ανθεκτικότητας των μαθητών που ο πατέρας τους την χρησιμοποιεί είναι 4,3377 και για τους μαθητές που δεν την χρησιμοποιεί είναι 3,8914 (Πίνακας 7). Σύμφωνα με την ανάλυση διακύμανσης μονής κατεύθυνσης βρέθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά ($F=4,962$, $p=0,033 < \alpha=0,05$) ανάμεσα στην Ψυχική Ανθεκτικότητα των μαθητών που ο πατέρας τους χρησιμοποιεί την ελληνική νοηματική γλώσσα και σε αυτούς που δεν την χρησιμοποιεί. Με βάση το παραπάνω εύρημα συνάγεται ότι οι μαθητές των οποίων ο πατέρας χρησιμοποιεί την Ελληνική νοηματική γλώσσα σημειώνουν υψηλότερο βαθμό Ψυχικής Ανθεκτικότητας εν συγκρίσει με εκείνους των οποίων ο πατέρας δεν την χρησιμοποιεί.

Πίνακας 7. Συγκρίσεις μέσων όρων της Ψυχικής Ανθεκτικότητας ως προς δημογραφικούς και ατομικούς παράγοντες

Ψυχική Ανθεκτικότητα		N	Mean	Std. Deviation	Std. Error	F	p
Φύλο	Αγόρι	26	3,8448	,54837	,10754	14,628	0,001
	Κορίτσι	9	4,5714	,23623	,07874		
	Total	35	4,0316	,58144	,09828		
Ηλικιακή ομάδα	11-12 χρονών	8	4,5893	,35097	,12409	6,489	0,002
	13-15 χρονών	8	4,1920	,26722	,09448		
	16-18 χρονών	10	3,7429	,51116	,16164		
	19-23 χρονών	9	3,7143	,64681	,21560		
	Total	35	4,0316	,58144	,09828		
Ηλικία απώλειας ακοής	Εκ γενετής	23	4,2034	,42332	,08827	3,354	0,048
	Ηλικία	5	3,6643	,59847	,26764		
	Δεν γνωρίζω	7	3,7296	,82938	,31347		
	Total	35	4,0316	,58144	,09828		
Χρήση ακουστικού βοηθήματος	Ναι	27	4,0384	,52414	,10087	0,015	0,902
	Όχι	8	4,0089	,78797	,27859		
	Total	35	4,0316	,58144	,09828		

Ακουστική κατάσταση μητέρας	Ακούουσα	30	3,9631	,58965	,10765	3,098	0,088
	Κωφή	5	4,4429	,32596	,14577		
	Total	35	4,0316	,58144	,09828		
Ακουστική κατάσταση πατέρα	Ακούων	30	3,9631	,58965	,10765	3,098	0,088
	Κωφός	5	4,4429	,32596	,14577		
	Total	35	4,0316	,58144	,09828		
Χρήση ελληνικής νοηματικής γλώσσας από τη μητέρα	Ναι	12	4,2440	,42880	,12378	2,548	0,12
	Όχι	23	3,9208	,62696	,13073		
	Total	35	4,0316	,58144	,09828		
Χρήση ελληνικής νοηματικής γλώσσας από τον πατέρα	Ναι	11	4,3377	,44646	,13461	4,962	0,033
	Όχι	24	3,8914	,58972	,12038		
	Total	35	4,0316	,58144	,09828		
Προτιμώμενη γλώσσα επικοινωνίας	Ομιλούμενη Ελληνική γλώσσα	13	3,9670	,41303	,11455	0,777	0,468
	Ελληνική νοηματική γλώσσα	18	4,1369	,58496	,13788		
	Και τις δύο	4	3,7679	1,01624	,50812		
	Total	35	4,0316	,58144	,09828		
Εκπαιδευτικό πλαίσιο φοίτησης	Ειδικό σχολείο για κωφούς/βαρήκοους	22	4,1153	,57439	,12246	0,665	0,521
	Γενικό σχολείο με βοήθεια (παράλληλη στήριξη)	5	3,9643	,24091	,10774		
	Ειδικό τμήμα για κωφούς/βαρήκοους στο γενικό σχολείο	8	3,8438	,74401	,26305		
	Total	35	4,0316	,58144	,09828		
Ύπαρξη επιπλέον δυσκολιών ή συνοδής αναπηρίας	Όχι	29	4,0616	,49061	,09110	0,441	0,511
	Ναι	6	3,8869	,95949	,39171		
	Total	35	4,0316	,58144	,09828		

Πίνακας 8. Πολλαπλές συγκρίσεις ως προς την ηλικιακή ομάδα

Tukey HSD

Dependent Variable		Mean Difference (I-J)	Std. Error	p	95% Confidence Interval		
					Lower Bound	Upper Bound	
Ψυχική Ανθεκτικότητα (Μέσος όρος)	11-12 χρονών	13-15 χρονών	,39732	,23862	,359	-,2503	1,0450
		16-18 χρονών	,84643*	,22638	,004	,2320	1,4608
		19-23 χρονών	,87500*	,23190	,004	,2456	1,5044
	13-15 χρονών	11-12 χρονών	-,39732	,23862	,359	-1,0450	,2503
		16-18 χρονών	,44911	,22638	,216	-,1653	1,0635
		19-23 χρονών	,47768	,23190	,189	-,1517	1,1071
	16-18 χρονών	11-12 χρονών	-,84643*	,22638	,004	-1,4608	-,2320
		13-15 χρονών	-,44911	,22638	,216	-1,0635	,1653
		19-23 χρονών	,02857	,21928	,999	-,5666	,6237
	19-23 χρονών	11-12 χρονών	-,87500*	,23190	,004	-1,5044	-,2456
		13-15 χρονών	-,47768	,23190	,189	-1,1071	,1517
		16-18 χρονών	-,02857	,21928	,999	-,6237	,5666

*. The mean difference is significant at the 0.05 level.

Πίνακας 9 Πολλαπλές συγκρίσεις ως προς την ηλικία απώλειας ακοής

Tukey HSD			Mean Difference (I-J)	Std. Error	p	95% Confidence Interval	
Dependent Variable						Lower Bound	Upper Bound
Ψυχική Ανθεκτικότητα (Μέσος όρος)	Εκ γενετής	Ηλικία	,53913	,26889	,127	-,1216	1,1999
		Δεν γνωρίζω	,47382	,23523	,125	-,1042	1,0519
	Ηλικία	Εκ γενετής	-,53913	,26889	,127	-1,1999	,1216
		Δεν γνωρίζω	-,06531	,31908	,977	-,8494	,7188
	Δεν γνωρίζω	Εκ γενετής	-,47382	,23523	,125	-1,0519	,1042
		Ηλικία	,06531	,31908	,977	-,7188	,8494

6.3. Δείκτες συνάφειας μεταξύ της Σχολικής Εμπλοκής και της Ψυχικής Ανθεκτικότητας

5ο Ερευνητικό Ερώτημα: Αν η Σχολική Εμπλοκή (στις δύο διαστάσεις της και στις 5 επιμέρους υποκλίμακες) συνδέεται με την Ψυχική Ανθεκτικότητα (στις 3 υποκλίμακες) έφηβων μαθητών με ακουστική αναπηρία;

Στη συνέχεια προκειμένου να διερευνηθεί το πέμπτο ερευνητικό ερώτημα προχωρήσαμε σε συσχετίσεις για τη Σχολική Εμπλοκή και την Ψυχική Ανθεκτικότητα, και μεταξύ τους αλλά και με τις διαστάσεις και τις υποκλίμακες κάθε μίας. Η ανάλυση πραγματοποιήθηκε με τη βοήθεια του συντελεστή συσχέτισης Pearson και τα αποτελέσματα παρουσιάζονται συγκεντρωμένα στον Πίνακα 10.

Σχολική εμπλοκή

Από τα αποτελέσματα του ελέγχου συσχέτισης με το κριτήριο Pearson συμπεραίνουμε ότι παρουσιάζεται στατιστικά σημαντική θετική δυνατή συσχέτιση (Pearson Correlation = 0,781, $p=0,000$) ανάμεσα στη Σχολική Εμπλοκή και την Ψυχική Ανθεκτικότητα

Αναλυτικότερα ως προς τις επιμέρους υποκλίμακες της Ψυχικής Ανθεκτικότητας διαπιστώνονται τα εξής:

Παρουσιάζεται στατιστικά σημαντική θετική μέτρια συσχέτιση (Pearson Correlation = 0,586, $p=0,000$) ανάμεσα στη Σχολική εμπλοκή και την υποκλίμακα: Άτομο (ατομικοί πόροι).

Εμφανίζεται στατιστικά σημαντική θετική δυνατή συσχέτιση (Pearson Correlation = 0,777, $p=0,000$) ανάμεσα στη Σχολική Εμπλοκή και την υποκλίμακα: Σχέση με τους γονείς / κηδεμόνες.

Παρατηρείται στατιστικά σημαντική θετική δυνατή συσχέτιση (Pearson Correlation = 0,691, $p=0,000$) ανάμεσα στη Σχολική Εμπλοκή και την υποκλίμακα: Πλαίσιο.

Συναισθηματική εμπλοκή: Ειδικότερα αναφορικά με τη διάσταση της Συναισθηματικής εμπλοκής και τη σχέση της με την Ψυχική Ανθεκτικότητα (και τις 3 υποκλίμακες) βρέθηκαν τα ακόλουθα:

Από τα αποτελέσματα του ελέγχου συσχέτισης με το κριτήριο Pearson συμπεραίνουμε ότι παρουσιάζεται στατιστικά σημαντική θετική δυνατή συσχέτιση (Pearson Correlation = 0,690, $p=0,000$) ανάμεσα στη Συναισθηματική Εμπλοκή και την Ψυχική Ανθεκτικότητα.

Παρουσιάζεται στατιστικά σημαντική θετική μέτρια συσχέτιση (Pearson Correlation = 0,495, $p=0,003$) ανάμεσα στη Συναισθηματική Εμπλοκή και την υποκλίμακα: Άτομο (ατομικοί πόροι).

Εμφανίζεται στατιστικά σημαντική θετική δυνατή συσχέτιση (Pearson Correlation = 0,713, $p=0,000$) ανάμεσα στη Συναισθηματική Εμπλοκή και την υποκλίμακα: Σχέση με τους γονείς / κηδεμόνες.

Παρατηρείται στατιστικά σημαντική θετική δυνατή συσχέτιση (Pearson Correlation = 0,609, $p=0,000$) ανάμεσα στη Συναισθηματική Εμπλοκή και την υποκλίμακα: Πλαίσιο.

Γνωστική εμπλοκή: Ως προς τη δεύτερη διάσταση τη Σχολικής Εμπλοκής, τη Γνωστική διαπιστώθηκαν τα εξής:

Από τα αποτελέσματα του ελέγχου συσχέτισης με το κριτήριο Pearson συμπεραίνουμε ότι παρουσιάζεται στατιστικά σημαντική θετική δυνατή συσχέτιση (Pearson Correlation = 0,748, $p=0,000$) ανάμεσα στη Γνωστική Εμπλοκή και την Ψυχική Ανθεκτικότητα.

Παρουσιάζεται στατιστικά σημαντική θετική μέτρια συσχέτιση (Pearson Correlation = 0,592, $p=0,003$) ανάμεσα στη Γνωστική εμπλοκή και την υποκλίμακα: Άτομο (ατομικοί πόροι).

Εμφανίζεται στατιστικά σημαντική θετική δυνατή συσχέτιση (Pearson Correlation = 0,716, $p=0,000$) ανάμεσα στη Γνωστική Εμπλοκή και την υποκλίμακα: Σχέση με τους γονείς / κηδεμόνες.

Παρατηρείται στατιστικά σημαντική θετική δυνατή συσχέτιση (Pearson Correlation = 0,659, $p=0,000$) ανάμεσα στη γνωστική εμπλοκή και την υποκλίμακα: Πλαίσιο.

Στη συνέχεια παρουσιάζονται οι δείκτες συνάφειας r του Pearson ανάμεσα στις πέντε υποκλίμακες του Ερωτηματολογίου της Σχολικής Εμπλοκής με την κλίμακα και τις τρεις υποκλίμακες του Ερωτηματολογίου της Ψυχικής Ανθεκτικότητας. Όλοι οι δείκτες ήταν θετικής κατεύθυνσης και στατιστικά σημαντικοί, όπως διαπιστώθηκε ήδη και για τις δύο διαστάσεις του Ερωτηματολογίου της Σχολικής Εμπλοκής.

Σχέσεις εκπαιδευτικών - μαθητών: Από τα αποτελέσματα του ελέγχου συσχέτισης με το κριτήριο Pearson συμπεραίνουμε ότι παρουσιάζεται στατιστικά σημαντική θετική δυνατή συσχέτιση (Pearson Correlation = 0,690, $p=0,000$) ανάμεσα στις Σχέσεις εκπαιδευτικών – μαθητών και την Ψυχική Ανθεκτικότητα.

Παρουσιάζεται στατιστικά σημαντική θετική μέτρια συσχέτιση (Pearson Correlation = 0,495, $p=0,003$) ανάμεσα στις Σχέσεις εκπαιδευτικών – μαθητών και την υποκλίμακα: Άτομο (ατομικοί πόροι).

Εμφανίζεται στατιστικά σημαντική θετική δυνατή συσχέτιση (Pearson Correlation = 0,713, $p=0,000$) ανάμεσα στις Σχέσεις εκπαιδευτικών – μαθητών και την υποκλίμακα: Σχέση με τους γονείς / κηδεμόνες.

Παρατηρείται στατιστικά σημαντική θετική δυνατή συσχέτιση (Pearson Correlation = 0,609, $p=0,000$) ανάμεσα στις Σχέσεις εκπαιδευτικών – μαθητών και την υποκλίμακα: Πλαίσιο.

Στήριξη από τους συνομηλίκους στο σχολείο: Από τα αποτελέσματα του ελέγχου συσχέτισης με το κριτήριο Pearson συμπεραίνουμε ότι παρουσιάζεται στατιστικά σημαντική θετική μέτρια συσχέτιση (Pearson Correlation = 0,581, $p=0,000$) ανάμεσα στη Στήριξη από τους συνομηλίκους στο σχολείο και την Ψυχική Ανθεκτικότητα.

Παρουσιάζεται στατιστικά σημαντική θετική μέτρια συσχέτιση (Pearson Correlation = 0,410, $p=0,014$) ανάμεσα στη Στήριξη από τους συνομηλίκους στο σχολείο και την υποκλίμακα: Άτομο (ατομικοί πόροι).

Εμφανίζεται στατιστικά σημαντική θετική μέτρια συσχέτιση (Pearson Correlation = 0,590, $p=0,000$) ανάμεσα στη Στήριξη από τους συνομηλίκους στο σχολείο και την υποκλίμακα: Σχέση με τους γονείς / κηδεμόνες.

Παρατηρείται στατιστικά σημαντική θετική μέτρια συσχέτιση (Pearson Correlation = 0,525, $p=0,001$) ανάμεσα στη Στήριξη από τους συνομηλίκους στο σχολείο και την υποκλίμακα: Πλαίσιο.

Στήριξη από την οικογένεια στη μάθηση: Από τα αποτελέσματα του ελέγχου συσχέτισης με το κριτήριο Pearson συμπεραίνουμε ότι παρουσιάζεται στατιστικά σημαντική θετική δυνατή συσχέτιση (Pearson Correlation = 0,730, $p=0,000$) ανάμεσα στη Στήριξη από την οικογένεια στη μάθηση και την Ψυχική Ανθεκτικότητα.

Παρουσιάζεται στατιστικά σημαντική θετική μέτρια συσχέτιση (Pearson Correlation = 0,538, $p=0,001$) ανάμεσα στη Στήριξη από την οικογένεια στη μάθηση και την υποκλίμακα: Άτομο (ατομικοί πόροι).

Εμφανίζεται στατιστικά σημαντική θετική δυνατή συσχέτιση (Pearson Correlation = 0,740, $p=0,000$) ανάμεσα στη Στήριξη από την οικογένεια στη μάθηση και την υποκλίμακα: Σχέση με τους γονείς / κηδεμόνες.

Παρατηρείται στατιστικά σημαντική θετική δυνατή συσχέτιση (Pearson Correlation = 0,643, $p=0,000$) ανάμεσα στη Στήριξη από την οικογένεια στη μάθηση και την υποκλίμακα: Πλαίσιο.

Έλεγχος και συνάφεια της σχολικής εργασίας: Από τα αποτελέσματα του ελέγχου συσχέτισης με το κριτήριο Pearson συμπεραίνουμε ότι παρουσιάζεται στατιστικά σημαντική θετική δυνατή συσχέτιση (Pearson Correlation = 0,745, $p=0,000$) ανάμεσα στον Έλεγχο και συνάφεια της σχολικής εργασίας και την Ψυχική Ανθεκτικότητα.

Παρουσιάζεται στατιστικά σημαντική θετική μέτρια συσχέτιση (Pearson Correlation = 0,581, $p=0,000$) ανάμεσα στον Έλεγχο και συνάφεια της σχολικής εργασίας και την υποκλίμακα: Άτομο (ατομικοί πόροι).

Εμφανίζεται στατιστικά σημαντική θετική δυνατή συσχέτιση (Pearson Correlation = 0,713, $p=0,000$) ανάμεσα στον Έλεγχο και συνάφεια της σχολικής εργασίας και την υποκλίμακα: Σχέση με τους γονείς / κηδεμόνες.

Παρατηρείται στατιστικά σημαντική θετική δυνατή συσχέτιση (Pearson Correlation = 0,663, $p=0,000$) ανάμεσα στον Έλεγχο και συνάφεια της σχολικής εργασίας και την υποκλίμακα: Πλαίσιο.

Μελλοντικές προσδοκίες και στόχοι: Από τα αποτελέσματα του ελέγχου συσχέτισης με το κριτήριο Pearson συμπεραίνουμε ότι παρουσιάζεται στατιστικά σημαντική θετική δυνατή συσχέτιση (Pearson Correlation = 0,658, $p=0,000$) ανάμεσα στις Μελλοντικές προσδοκίες και στόχους και την Ψυχική Ανθεκτικότητα.

Παρουσιάζεται στατιστικά σημαντική θετική μέτρια συσχέτιση (Pearson Correlation = 0,535, $p=0,001$) ανάμεσα στις Μελλοντικές προσδοκίες και στόχους και την υποκλίμακα: Άτομο (ατομικοί πόροι).

Εμφανίζεται στατιστικά σημαντική θετική δυνατή συσχέτιση (Pearson Correlation = 0,630, $p=0,000$) ανάμεσα στις Μελλοντικές προσδοκίες και στόχους και την υποκλίμακα: Σχέση με τους γονείς / κηδεμόνες.

Παρατηρείται στατιστικά σημαντική θετική μέτρια συσχέτιση (Pearson Correlation = 0,567, $p=0,000$) ανάμεσα στις Μελλοντικές προσδοκίες και στόχους και την υποκλίμακα: Πλαίσιο.

Πίνακας 10 Συσχετίσεις μεταξύ Σχολικής Εμπλοκής και Ψυχικής Ανθεκτικότητας

		Ψυχική Ανθεκτικότητα	Άτομο	Σχέση με τους γονείς / κηδεμόνες	Πλαίσιο
Σχολική εμπλοκή	Pearson Correlation	,781**	,586**	,777**	,691**
	p (2-tailed)	,000	,000	,000	,000
	N	35	35	35	35
Συναισθηματική εμπλοκή	Pearson Correlation	,690**	,495**	,713**	,609**
	p (2-tailed)	,000	,003	,000	,000
	N	35	35	35	35
Γνωστική εμπλοκή	Pearson Correlation	,748**	,592**	,716**	,659**
	p (2-tailed)	,000	,000	,000	,000
	N	35	35	35	35
Σχέσεις εκπαιδευτικών - μαθητών	Pearson Correlation	,690**	,495**	,713**	,609**
	p (2-tailed)	,000	,003	,000	,000
	N	35	35	35	35
Στήριξη από τους συνομηλίκους στο σχολείο	Pearson Correlation	,581**	,410*	,590**	,525**
	p (2-tailed)	,000	,014	,000	,001
	N	35	35	35	35
Στήριξη από την οικογένεια στη μάθηση	Pearson Correlation	,730**	,538**	,740**	,643**
	p (2-tailed)	,000	,001	,000	,000
	N	35	35	35	35
Έλεγχος και συνάφεια της σχολικής εργασίας	Pearson Correlation	,745**	,581**	,713**	,663**
	p (2-tailed)	,000	,000	,000	,000
	N	35	35	35	35
Μελλοντικές προσδοκίες και στόχοι	Pearson Correlation	,658**	,535**	,630**	,567**
	p (2-tailed)	,000	,001	,000	,000
	N	35	35	35	35

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

* . Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

6.4. Στατιστική πρόβλεψη της Ψυχικής Ανθεκτικότητας

6ο Ερευνητικό Ερώτημα: Αν οι δύο διαστάσεις της Σχολικής Εμπλοκής (συναισθηματική και γνωστική) αποτελούν παράγοντες πρόβλεψης της συνολικής Ψυχικής Ανθεκτικότητας έφηβων μαθητών με ακουστική αναπηρία;

Στη συνέχεια εξετάζοντας το έκτο ερευνητικό ερώτημα διερευνήθηκε εάν οι δύο διαστάσεις της Σχολικής Εμπλοκής, δηλαδή η Συναισθηματική και Γνωστική Εμπλοκή, μπορούν να προβλέψουν την Ψυχική Ανθεκτικότητα. Δεν επιχειρήθηκε να ελεγχθεί περαιτέρω αν και οι πέντε υποκλίμακες της Σχολικής εμπλοκής αποτελούν παράγοντες πρόβλεψης εξαιτίας του μικρού δείγματος (N=35). Σύμφωνα με τους Howitt και συνεργάτες (2011), στην ανάλυση πολλαπλής παλινδρόμησης είναι σημαντικό ο αριθμός των συμμετεχόντων να είναι δεκαπλάσιος ή δεκαπενταπλάσιος από τον αριθμό των μεταβλητών που μελετάμε, επομένως περιοριστήκαμε στις δύο διαστάσεις της σχολικής εμπλοκής για να καλύψουμε αυτή την προϋπόθεση. Παρακάτω παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της ανάλυσης πολλαπλής παλινδρόμησης για τη στατιστική πρόβλεψη της Ψυχικής Ανθεκτικότητας.

Από την ανάλυση πολλαπλής παλινδρόμησης διαπιστώνεται ότι η Γνωστική Εμπλοκή ($b=0,651$, $t=3,090$, $p=0,004$) και η Συναισθηματική Εμπλοκή ($b=0,466$, $t=2,255$, $p=0,031$) αποτελούν στατιστικά σημαντικούς παράγοντες, μέσω των οποίων μπορούμε να εκτιμήσουμε την ψυχική ανθεκτικότητα των μαθητών (Πίνακας 11).

Το ποσοστό εξήγησης των διακυμάνσεων του συγκεκριμένου μοντέλου βρίσκεται στο 62,0% ($R^2 = 0,62$).

Από τους συντελεστές β ($b=0,651$ και $b=0,466$) της παλινδρόμησης μπορούμε να εξάγουμε το συμπέρασμα πως, λόγω του γεγονότος ότι είναι θετικός αριθμός, οι μεταβολές των διαστάσεων της Σχολικής Εμπλοκής θα είναι προς την ίδια κατεύθυνση με τις μεταβολές της Ψυχικής Ανθεκτικότητας.

Το δεύτερο σχόλιο που μπορούμε να κάνουμε για τους συντελεστές β είναι ότι είναι μικρότεροι της μονάδας, κάτι που πρακτικά σημαίνει ότι για μια δεδομένη μεταβολή του βαθμού αυτού ο βαθμός της ψυχικής ανθεκτικότητας θα μεταβληθεί κατά ένα πολύ μικρότερο βαθμό.

Συμπερασματικά, για μια μεταβολή 1% του βαθμού της Γνωστικής Εμπλοκής θα παρατηρήσουμε μεταβολή προς την ίδια κατεύθυνση της τάξης του 0,651% για την Ψυχική Ανθεκτικότητα. Για μια μεταβολή 1% του βαθμού της Συναισθηματικής Εμπλοκής θα παρατηρήσουμε μεταβολή προς την ίδια κατεύθυνση της τάξης του 0,466% για την Ψυχική Ανθεκτικότητα.

Πίνακας 11. Ανάλυση Παλινδρόμησης για τις δύο διαστάσεις του Ερωτηματολογίου της Σχολικής Εμπλοκής ως παράγοντες πρόβλεψης της Ψυχικής Ανθεκτικότητας
Coefficients^a

Model		Unstandardized Coefficients		Standardized Coefficients	t	p
		B	Std. Error	Beta		
1	(Constant)	,310	,519		,597	,555
	Γνωστική εμπλοκή	,651	,211	,489	3,090	,004
	Συνασθηματική εμπλοκή	,466	,207	,357	2,255	,031
a. Dependent Variable: Ψυχική Ανθεκτικότητα (Μέσος όρος)						
Σημείωση: $R^2 = 0,62$						

7. Συζήτηση

Μέσα από τη συγκεκριμένη εργασία έγινε πρωτίστως μια προσπάθεια να διερευνηθεί η σχέση της σχολικής εμπλοκής με την ψυχική ανθεκτικότητα έφηβων μαθητών με ακουστική αναπηρία στο ελληνικό εκπαιδευτικό πλαίσιο. Αρχικά, μέσα από την εξέταση του πρώτου ερευνητικού ερωτήματος, επιχειρήθηκε να σκιαγραφηθεί η σχολική εμπλοκή τους, εξετάζοντας την σε δύο λιγότερο μελετημένες διαστάσεις (συναισθηματική και γνωστική) και στις επιμέρους συνιστώσες τους (*Σχέσεις εκπαιδευτικών – μαθητών, Στήριξη από τους συνομηλίκους στο σχολείο, Στήριξη από την οικογένεια στη μάθηση, Έλεγχος και συνάφεια της σχολικής εργασίας και Μελλοντικές προσδοκίες και στόχοι*), προκειμένου να αναδειχθεί όχι μόνο ο βαθμός σχολικής εμπλοκής των μαθητών αυτών, αλλά και να δοθεί μια πιο λεπτομερή εικόνα των τρόπων διαμόρφωσής της. Επίσης, το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα στόχευε σε μια ανάλογη διερεύνηση της ψυχικής ανθεκτικότητας των μαθητών με ακουστική αναπηρία, η οποία εξεταζόμενη μέσα από μια κοινωνικό-οικολογική προσέγγιση ενδέχεται να επιτρέψει μια σκιαγράφιση τόσο του βαθμού της ψυχικής ανθεκτικότητας όσο και της διαβάθμισης των επιμέρους πόρων (*Ατομικοί πόροι, Σχέση με τους γονείς/κηδεμόνες, πόροι από το ευρύτερο Πλαίσιο*) που τη συνθέτουν. Ακολούθως, στα πλαίσια του τρίτου και του τέταρτου ερευνητικού ερωτήματος εξετάστηκε ο ρόλος ποικίλων δημογραφικών και άλλων παραγόντων (*φύλο, ηλικιακή ομάδα, ηλικία απώλειας ακοής, χρήση ακουστικού βοηθήματος, ακουστική κατάσταση μητέρας / πατέρα, χρήση Ελληνικής νοηματικής γλώσσας από τη μητέρα/πατέρα, προτιμώμενη γλώσσα επικοινωνίας, εκπαιδευτικό πλαίσιο, ύπαρξη επιπλέον αναπηρίας ή δυσκολιών*) σε μια πιθανή διαφοροποίηση των δύο βασικών μεταβλητών, της σχολικής εμπλοκής και της ψυχικής ανθεκτικότητας. Τέλος, μετά τη διερεύνηση ποικίλων συσχετίσεων μεταξύ της σχολικής εμπλοκής και της ψυχικής ανθεκτικότητας (5ο ερευνητικό ερώτημα), επιχειρήθηκε επιπλέον η πρόβλεψη της ψυχικής ανθεκτικότητας από τις δύο επιμέρους διαστάσεις της σχολικής εμπλοκής. Στη συνέχεια ακολουθεί συζήτηση αναφορικά με τα ευρήματα που προέκυψαν σε σχέση με τα παραπάνω ερευνητικά ερωτήματα.

7.1. Σκιαγράφιση της Σχολικής Εμπλοκής έφηβων μαθητών με ακουστική αναπηρία

Ως προς το πρώτο ερευνητικό ερώτημα, μέσα από την εξέταση της σχολικής εμπλοκής των μαθητών του δείγματος διαπιστώθηκε ότι παρουσιάζουν ιδιαίτερα υψηλά επίπεδα σχολικής εμπλοκής. Γενικά, τα αποτελέσματα των ερευνών όσον αφορά τη σχολική εμπλοκή των μαθητών με αναπηρίες δίστανται, με κάποιες να αναφέρουν χαμηλότερα επίπεδα σχολικής εμπλοκής (κυρίως συμπεριφορικής) σε σχέση με τους συνομηλίκους τους τυπικής ανάπτυξης (Reschly & Christenson, 2006), ενώ άλλες να παρουσιάζουν συγκριτικά παρόμοια επίπεδα ή να εντοπίζουν διαφορές σε συνάρτηση με το είδος της αναπηρίας (McCoy & Banks, 2012. Moreira et al., 2015). Σύμφωνα με τους Blackorby και Cameto (2004) η πλειοψηφία των μαθητών με αναπηρίες φέρεται να απολαμβάνει και να συμμετέχει ενεργά στο σχολείο, ενώ υπογραμμίζεται η συγκριτικά υψηλότερη σχολική εμπλοκή των μαθητών με αισθητηριακές αναπηρίες της όρασης ή της ακοής. Ακόμη, όσον αφορά ειδικότερα τη σχολική εμπλοκή των

μαθητών με ακουστική αναπηρία, έρευνες αναφέρουν αντίστοιχα (και συνήθως υψηλά) επίπεδα σχολικής εμπλοκής με τους συνομηλίκους τους τυπικής ανάπτυξης (Borders et al., 2010. Metz, 2013. McCoy & Banks, 2012). Το παραπάνω εύρημα της παρούσας μελέτης έχει ειδικότερο ενδιαφέρον, και σε μια πρώτη ματιά φαίνεται να αντιφάσκει με τα ανησυχητικά χαμηλά ποσοστά αποφοίτησης των μαθητών με ακουστική αναπηρία στο ελληνικό εκπαιδευτικό πλαίσιο (Korilaki, 2009), ή και γενικότερα με το υψηλό ποσοστό σχολικής διαρροής των μαθητών με αναπηρίες στη χώρα μας (*Διακρίσεις και Εμπόδια*, 2014. Grammenos, 2013), όπως έχουν ήδη αναφερθεί σε προηγούμενη ενότητα (βλ. ενot. 1.4). Ωστόσο, με ένα τόσο μεγάλο ποσοστό σχολικής εγκατάλειψης, ίσως είναι αναμενόμενο για τους μαθητές με ακουστική αναπηρία, οι οποίοι καταφέρνουν τελικά να συνεχίζουν τη φοίτηση, να σημειώνουν ιδιαίτερα υψηλά επίπεδα σχολικής εμπλοκής.

Αναφορικά με τις δύο διαστάσεις της σχολικής εμπλοκής, από τα ευρήματα προκύπτει μια τάση για υψηλότερη γνωστική εμπλοκή, με τη συναισθηματική να κυμαίνεται όμως σε πολύ κοντινά επίπεδα. Το εύρημα αυτό θα συζητηθεί σε συνδυασμό με τα επιμέρους αποτελέσματα που αφορούν τις δύο σχετικές υποκλίμακες της γνωστικής εμπλοκής, τις *Μελλοντικές προσδοκίες και στόχους* και τον *Έλεγχο και συνάφεια της σχολικής εργασίας*. Αναλυτικότερα, σε μια ιεράρχηση των πέντε υποκλιμάκων του Ερωτηματολογίου της Σχολικής Εμπλοκής, οι συμμετέχοντες σημείωσαν την υψηλότερη βαθμολογία στην υποκλίμακα που αφορά τις *Μελλοντικές προσδοκίες και στόχους* και τη χαμηλότερη στην υποκλίμακα που αναφέρεται στον *Έλεγχο και συνάφεια της σχολικής εργασίας*. Από τη μια πλευρά λοιπόν, οι μαθητές με ακουστική αναπηρία φαίνεται να είναι ιδιαίτερα πρόθυμοι να επενδύσουν γνωστικά στη μάθηση, να έχουν υψηλές προσδοκίες και να κάνουν όνειρα για το μέλλον καθώς επίσης να θέτουν στόχους που σχετίζονται με την ολοκλήρωση και τη συνέχιση των σπουδών τους. Το εύρημα αυτό είναι σημαντικό, καθώς σύμφωνα με τα ευρήματα των Lewis και συνεργατών (2011) η γνωστική εμπλοκή (αξιολογούμενη με δείκτη τις μελλοντικές προσδοκίες και στόχους) των εφήβων (γενικού πληθυσμού) προβλέπει τη συνολική ικανοποίηση από τη ζωή τους, και κατά τους ερευνητές αντικατοπτρίζει μια διά βίου στάση απέναντι στη μάθηση. Επίσης, το συγκεκριμένο εύρημα βρίσκεται σε συμφωνία με προηγούμενα ερευνητικά δεδομένα σχετικά με κωφούς έφηβους που αναφέρουν έναν αισιόδοξο μελλοντικό προσανατολισμό και θετικούς στόχους σχετικούς με μια ποικιλία εκπαιδευτικών ή επαγγελματικών επιλογών, παρά τις χαμηλές προσδοκίες των άλλων με τις οποίες μπορεί να έρχονται αντιμέτωποι (Sheridan, 2008). Τέλος, το ιδιαίτερα υψηλό ποσοστό στην υποκλίμακα των μελλοντικών προσδοκιών και στόχων ίσως να ερμηνεύεται και από το γεγονός ότι πολλοί από τους συμμετέχοντες (N= 19) βρίσκονταν στο κατώφλι της ενηλικίωσης (16-23 ετών) και πιθανότατα ήταν έντονα προσανατολισμένοι σε μελλοντικούς στόχους.

Από την άλλη πλευρά, η χαμηλότερη συγκριτικά με τις πέντε υποκλίμακες, βαθμολογία ως προς τον *Έλεγχο και τη συνάφεια της σχολικής εργασίας* ενδέχεται να φανερώνει πιθανές επιφυλάξεις των συμμετεχόντων σχετικά με τις ικανότητες τους στην εκτέλεση ενός έργου, αλλά και ως προς τον κατάλληλο βαθμό πρόκλησης των εργασιών και τη συνάφεια τους με

τις δεξιότητες, τις ανάγκες τους, τα ενδιαφέροντά και τους μελλοντικούς τους στόχους. Το εύρημα αυτό δεν συμφωνεί με τα αποτελέσματα των Moreira και συνεργατών (2015) που αναφέρουν υψηλότερα επίπεδα ελέγχου και συνάφειας της σχολική εργασίας μαθητών με νευροκινητικές διαταραχές εν συγκρίσει με συνομηλίκους τους τυπικής ανάπτυξης, τα οποία οι ερευνητές συνδέουν με την αντιλαμβανόμενη υψηλή υποστήριξη από τους εκπαιδευτικούς. Ωστόσο, στον γενικό πληθυσμό, αντίστοιχες πεποιθήσεις των μαθητών ως προς την ικανότητα εκτέλεσης του σχολικού έργου και την αίσθηση μειωμένου ελέγχου των αποτελεσμάτων τους έχουν χαρακτηριστεί ως ανασταλτικές για τη συνέχιση της ακαδημαϊκής προσπάθειας (National Research Council & Institute of Medicine, 2004). Επίσης, η Επιτροπή για την Προαγωγή της Σχολικής Εμπλοκής και Κινητοποίησης των μαθητών Γυμνασίου στην Ουάσιγκτον (Committee on Increasing High School Students' Engagement and Motivation to Learn), μετά από μια εκτενή ανασκόπηση σχετικών ερευνών, υπογραμμίζει την αναγκαιότητα της προσαρμογής των αναλυτικών προγραμμάτων και της διδασκαλίας στις εμπειρίες, την κουλτούρα και τους στόχους των εφήβων, ενώ διαπιστώνεται η έλλειψη συνάφειας και προσαρμογής στις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα ιδίως των μαθητών που ανήκουν στις λεγόμενες ομάδες υψηλού κινδύνου (National Research Council & Institute of Medicine, 2004). Ακόμη, όσον αφορά τη συνάφεια των σχολικών εργασιών και γενικότερα των τρόπων αξιολόγησης των μαθητών με αναπηρίες είναι αναγκαίο να εξασφαλίζεται ότι « μετρώνται οι πραγματικές ακαδημαϊκές δεξιότητες και όχι στοιχεία της αναπηρίας » (Thurlow et al., 2002, σ.2).

Στη συνέχεια, αναφορικά με τη Συναισθηματική Εμπλοκή των μαθητών του δείγματος και τις σχετικές υποκλίμακες, η υψηλότερη βαθμολογία διαπιστώνεται στην αντιλαμβανόμενη *Στήριξη από την οικογένεια στη μάθηση*, ενώ ακολουθούν οι *Σχέσεις εκπαιδευτικών – μαθητών*, και η *Στήριξη από τους συνομηλίκους στο σχολείο*. Γενικά, στην έρευνα έχει πολλαπλώς υπογραμμιστεί ο ρόλος των σχέσεων ως υποστηρικτικών δικτύων, (γονείς, εκπαιδευτικοί, συμμαθητές) στη διαμόρφωση της σχολικής εμπλοκής (Bempechat & Shernoff, 2012. Pianta, Hamre, & Allen, 2012. Raftery, Grolnick, & Flamm, 2012). Ειδικότερα, σύμφωνα με τα ερευνητικά δεδομένα, όσον αφορά τη σχολική εμπλοκή των μαθητών με αναπηρίες, έχει επιβεβαιωθεί η κρισιμότητα των σχέσεων με τους γονείς, εκπαιδευτικούς και τους συνομηλίκους (McCoy & Banks, 2012. Moreira et al., 2015). Ο ρόλος των γονέων έχει τονιστεί επανειλημμένως καθώς η αντιλαμβανόμενη από τους μαθητές υποστήριξη, ενθάρρυνση και οι υψηλές προσδοκίες των γονέων έχουν σημαντικό αντίκτυπο στη σχολική εμπλοκή (Lam et al., 2012). Αναλυτικότερα, τα ευρήματα της παρούσας εργασίας υποδεικνύουν ότι οι έφηβοι μαθητές με ακουστική αναπηρία εκλαμβάνουν την οικογένειά τους ως τον πιο υποστηρικτικό εταίρο στη διαδικασία της μάθησης. Το εύρημα αυτό βρίσκεται σε συμφωνία και με άλλα ερευνητικά δεδομένα για τον κομβικό ρόλο της υποστήριξης της οικογένειας γενικότερα στην εκπαίδευση των κωφών παιδιών και εφήβων (Listman et al., 2011. Moore & Mertens, 2015). Μάλιστα η γονεϊκή υποστήριξη παραμένει σημαντική και κατά τη διάρκεια της εφηβείας, παρά την αυξανόμενη τάση για αυτονομία και ανεξαρτησία των εφήβων με αναπηρίες και χωρίς (Lewis et al., 2011. Listman et al., 2011. Luft, 2011). Εντούτοις, σε κοντινά υψηλά επίπεδα κυμαίνονταν και οι

κλίμακες που αφορούσαν τις σχέσεις με τους εκπαιδευτικούς και τη στήριξη από τους συνομηλίκους στο σχολείο. Η υψηλή σχολική εμπλοκή των μαθητών του δείγματος φαίνεται λοιπόν να βασίζεται σε θετικές υποστηρικτικές σχέσεις τόσο με τους εκπαιδευτικούς όσο και με τους συνομηλίκους στο σχολείο. Αντίστοιχα, έχει βρεθεί ότι η υποστηρικτική συμπεριφορά των εκπαιδευτικών είναι δυνατόν να επηρεάσει τη σχολική εμπλοκή των μαθητών με επίκτητη τυφλοκώφωση (Haakma et al., 2016), ενώ επανειλημμένως στη βιβλιογραφία έχει τονιστεί η επιρροή των ποιοτικών σχέσεων με τους εκπαιδευτικούς και τους συνομηλίκους, όχι μόνο στα στενά πλαίσια της εκπαίδευσης, αλλά συχνά γενικότερα στη ζωή των μαθητών με ακουστική αναπηρία (Johnson et. al., 2018. Luft, 2011. Moore & Mertens, 2015. Rogers et al., 2003).

7.2 Σκιαγράφηση της Ψυχικής Ανθεκτικότητας έφηβων μαθητών με ακουστική αναπηρία

Στην προσπάθεια διερεύνησης του δεύτερου ερευνητικού ερωτήματος βρέθηκε ότι οι έφηβοι μαθητές με ακουστική αναπηρία που συμμετείχαν στην έρευνα παρουσίασαν ιδιαίτερα υψηλά επίπεδα ψυχικής ανθεκτικότητας. Στη συγκεκριμένη εργασία η ψυχική ανθεκτικότητα έχει αξιολογηθεί σύμφωνα με μια κοινωνικό-οικολογική προσέγγιση μέσα από τη μέτρηση πόρων που σχετίζονται με το άτομο, τις σχέσεις αλλά και το ευρύτερο κοινωνικό πλαίσιο (Liebenberg, Ungar, & Van de Vijver, 2012. Ungar & Liebenberg, 2011). Το εύρημα αυτό είναι σε συμφωνία με ερευνητικά δεδομένα προηγούμενων εμπειρικών ερευνών αναφορικά με την ψυχική ανθεκτικότητα ενηλίκων και έφηβων μαθητών με ακουστική αναπηρία (Ahmadi et. al., 2015. Butler et. al., 2016. Johnson et. al., 2018). Επίσης, στη βιβλιογραφία οι κωφοί έχουν χαρακτηριστεί ως ένα εξαιρετικό παράδειγμα για τη μελέτη της ψυχικής ανθεκτικότητας (Johnson et. al., 2018, Steinberg, 2000 όπ. αναφ. στο Young et al., 2008). Σε αντίθεση με αυτό το εύρημα και τις παραπάνω έρευνες βρίσκονται τα ευρήματα των Nabors και συνεργατών (2016) που αναφέρουν χαμηλότερα επίπεδα άνθησης (ταυτιζόμενης από τους ερευνητές με την ψυχική ανθεκτικότητα) των κωφών μαθητών σε σύγκριση με τους ακούοντες συνομηλίκους τους. Ωστόσο, τα αποτελέσματα τους βασίζονται μόνο στις απόψεις των γονέων για την ψυχική ανθεκτικότητα των παιδιών τους και υπάρχει η πιθανότητα να υποτιμούν τις δυνατότητες τους, καθώς επίσης η έρευνα παρουσιάζει σημαντικούς περιορισμούς, όπως έχει ήδη αναφερθεί (βλ.ενοτ. 4).

Αναλυτικότερα, στην παρούσα εργασία οι βαθμολογίες των συμμετεχόντων και στις τρεις υποκλίμακες του ερωτηματολογίου της Ψυχικής Ανθεκτικότητας κυμαίνονταν σε υψηλά επίπεδα, με την υψηλότερη βαθμολογία να παρατηρείται στην υποκλίμακα που σχετίζεται με τους *Ατομικούς πόρους* και να ακολουθούν η υποκλίμακα *Σχέση με τους γονείς/κηδεμόνες* και οι πόροι από το ευρύτερο *Πλαίσιο*. Οι ατομικοί πόροι στο συγκεκριμένο ερωτηματολόγιο δεν αξιολογούν απλώς ενδοατομικά χαρακτηριστικά αλλά αναφέρονται πιο διευρυμένα σε προσωπικές δεξιότητες (όπως ικανότητα επίλυσης προβλημάτων, συνεργασία και συνειδητοποίηση των προσωπικών δυνατοτήτων), σε κοινωνικές δεξιότητες αλλά και στις

σχέσεις με τους συνομηλίκους. Σε παρόμοια υψηλά επίπεδα κυμαίνονται και οι πόροι που συνδέονται με τις σχέσεις με τους γονείς / κηδεμόνες. Τα παραπάνω ερευνητικά δεδομένα πιθανώς παραπέμπουν σε υποστηρικτικές και λειτουργικές σχέσεις των συμμετεχόντων με τις οικογένειές τους και τους συνομηλίκους. Η κρισιμότητα των παραπάνω για την οικοδόμηση της ψυχικής ανθεκτικότητας γενικά, αλλά και ειδικότερα ως δομικά υλικά της ψυχικής ανθεκτικότητας των ατόμων με ακουστική αναπηρία έχει επιβεβαιωθεί από ποικίλες μελέτες (Charlson et al., 1999. Johnson et. al., 2018. Moore & Mertens, 2015. Rogers et al., 2003. Sheridan, 2011). Τελευταία στη βαθμολογική κατάταξη βρέθηκε η υποκλίμακα που σχετίζεται με κοινωνικό-πολιτισμικούς πόρους που συνδέονται με το ευρύτερο Πλαίσιο. Το εύρημα αυτό υποδεικνύει κάποια υστέρηση των μαθητών του δείγματος, συγκριτικά με τους ατομικούς και σχεσιακούς πόρους, σε πόρους που αναφέρονται στις λεγόμενες κοινοτικές πτυχές της ψυχικής ανθεκτικότητας και αφορούν στην αίσθηση συμμετοχής και δέσμευσης με την κοινότητα, στην αντιλαμβανόμενη αποδοχή και δίκαιη μεταχείριση (Ungar & Liebenberg, 2013a). Σε παρόμοιες διαπιστώσεις κατέληξαν οι van Breda και Theron (2018) μετά από μια εκτενή βιβλιογραφική ανασκόπηση (2009-2017) ερευνών σχετικών με την ψυχική ανθεκτικότητα παιδιών και εφήβων στη Νότια Αφρική. Συγκεντρωτικά τα ερευνητικά δεδομένα έδειξαν μια προτεραιότητα των ατομικών και σχεσιακών πόρων, έναντι των πόρων των προερχόμενων από το ευρύτερο Πλαίσιο. Ενδιαφέρουσα είναι η ερμηνεία που δόθηκε από τους ερευνητές, η οποία, αν και αφορά διαφορετικό πληθυσμό, υιοθετείται ως πιθανή και στην παρούσα μελέτη. Κατά πρώτον, οι ατομικοί και σχεσιακοί πόροι είναι πιο άμεσα αναγνωρίσιμοι και συνεπώς αναφερόμενοι από τους εφήβους, καθώς αποτελούν ένα χειροπιαστό κομμάτι της καθημερινότητας τους, σε αντίθεση με τους πόρους που προέρχονται από το ευρύτερο Πλαίσιο, οι οποίοι μπορεί να μην είναι άμεσα ορατοί και αντιληπτοί, αλλά να αποτελούν τα θεμέλια του οικοδομήματος των ατομικών και σχεσιακών πόρων (van Breda & Theron, 2018). Κατά δεύτερον, η έμφαση των συμμετεχόντων στους ατομικούς και σχεσιακούς πόρους μπορεί να αντικατοπτρίζει ελλιπή υποστήριξη από το ευρύτερο κοινωνικό-πολιτισμικό πλαίσιο (van Breda & Theron, 2018). Ενδέχεται δηλαδή, να υποδηλώνει ένα περιβάλλον που δεν διευκολύνει την πρόσβαση σε ένα δίκτυο πόρων ψυχικής ανθεκτικότητας (Ungar et. al., 2007. Ungar, 2015) σχετικών με την κοινωνική δικαιοσύνη, την πρόσβαση σε υλικούς πόρους, την αίσθηση συνοχής και πολιτισμικής συμμετοχής. Η ερμηνεία αυτή υποστηρίζεται περαιτέρω και από ερευνητικά δεδομένα με κωφούς εφήβους, που αναφέρονται σε μη υποστηρικτικά και μη ανταποκρινόμενα στις ανάγκες τους πλαίσια (Sheridan 2008, 2011).

7.3 Δημογραφικοί και άλλοι παράγοντες διαφοροποίησης της Σχολικής Εμπλοκής

Η συζήτηση στη συνέχεια αφορά τα ευρήματα που προέκυψαν αναφορικά με το τρίτο ερευνητικό ερώτημα, δηλαδή τη διαφοροποίηση της Σχολικής Εμπλοκής με βάση δημογραφικούς και άλλους παράγοντες (*φύλο, ηλικιακή ομάδα, ηλικία απώλειας ακοής, χρήση ακουστικού βοηθήματος, ακουστική κατάσταση μητέρας / πατέρα, χρήση Ελληνικής*

νοηματικής γλώσσας από τη μητέρα/πατέρα, προτιμώμενη γλώσσα επικοινωνίας, εκπαιδευτικό πλαίσιο, ύπαρξη επιπλέον αναπηρίας ή δυσκολιών). Η ανάλυση της επίδρασης των παραπάνω μεταβλητών με τη σχολική εμπλοκή έδειξε σημαντικές διαφοροποιήσεις ως προς το φύλο, την ηλικιακή ομάδα, τη χρήση της Ελληνικής νοηματικής γλώσσας από τον πατέρα και το εκπαιδευτικό πλαίσιο.

Αναλυτικότερα, ως προς το **φύλο** βρέθηκε ότι τα κορίτσια του δείγματος σημειώνουν υψηλότερο βαθμό σχολικής εμπλοκής σε σύγκριση με τα αγόρια. Το συγκεκριμένο εύρημα βρίσκεται σε συμφωνία με προηγούμενα ερευνητικά δεδομένα με μαθητές του γενικού πληθυσμού (Lewis et al., 2011. Li & Lerner, 2011. Wang & Eccles, 2012.). Επιπλέον παρόμοια είναι τα ευρήματα αναφορικά με τα υψηλότερα επίπεδα σχολικής εμπλοκής έφηβων κοριτσιών σε δύο διεθνείς έρευνες σε 12 διαφορετικές χώρες, ανάμεσα τους και η Ελλάδα (Lam et al., 2012b, 2016). Επίσης σε έρευνα με μαθητές δημοτικού και γυμνασίου σε ελληνικό δείγμα, βρέθηκε ότι τα κορίτσια σημειώνουν υψηλότερο βαθμό συμπεριφορικής και συναισθηματικής εμπλοκής (Μπαμπανάσιου, 2016), ενώ οι Virtanen και συνεργάτες (2016) διαπίστωσαν ότι κορίτσια σε εφηβική ηλικία παρουσίαζαν υψηλότερο βαθμό συναισθηματικής και γνωστικής εμπλοκής συγκριτικά με τα αγόρια. Τέλος, σε έρευνα με μαθητές με αναπηρία φάνηκε ότι τα αγόρια σημειώνουν γενικότερα μεγαλύτερο βαθμό απαρésκειας προς το σχολείο σε σχέση με τα κορίτσια (McCoy & Banks, 2012). Η διαφορά των δύο φύλων ως προς τα επίπεδα σχολικής εμπλοκής θα μπορούσε πιθανώς να συνδεθεί με στερεότυπα που αφορούν το φύλο. Μέσω της επαφής με τους ποικίλους φορείς κοινωνικοποίησης τα δύο φύλα, ήδη από την παιδική τους ηλικία, έρχονται αντιμέτωπα με διαφορετικές απαιτήσεις και προσδοκίες, που ενδέχεται να επηρεάζουν ποικιλοτρόπως τη σχέση τους με το σχολείο. Επίσης, θεωρείται πιθανό η σχολική εμπλοκή των αγοριών να επηρεάζεται περισσότερο από τις παρέες συνομηλίκων (Li & Lerner, 2011). Τέλος, λαμβάνοντας υπόψη τη μεγαλύτερη συχνότητα εμφάνισης αναπηρίας στα αγόρια και το υψηλό βαθμό σχολικής εγκατάλειψης, το εύρημα αυτό δημιουργεί προβληματισμό και υποδεικνύει την αναγκαιότητα περαιτέρω εξέτασης των λόγων της χαμηλότερης σχολικής εμπλοκής των αγοριών με αναπηρίες προκειμένου να σχεδιαστούν κατάλληλες παρεμβάσεις (McCoy & Banks, 2012).

Ως προς την **ηλικία** παρατηρήθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ τριών ηλικιακών ομάδων. Πιο συγκεκριμένα διαπιστώθηκε ότι οι μαθητές που ανήκαν στη μικρότερη ηλικιακή ομάδα (11-12 ετών) σημείωσαν υψηλότερα επίπεδα σχολικής εμπλοκής σε σύγκριση με τους μαθητές που ανήκαν στις δύο μεγαλύτερες ηλικιακές ομάδες (16-18 και 19-23 ετών). Γενικότερα, όπως έχει ήδη αναφερθεί (βλ. ενότ.1.3), η μείωση της σχολικής εμπλοκής κατά τη διάρκεια της εφηβείας αποτελεί κοινή διαπίστωση στη βιβλιογραφία που αφορά τον γενικό πληθυσμό (Fredricks et al., 2004. Lam et al., 2016. Li & Lerner, 2011. National Research Council & Institute of Medicine, 2004. Virtanen et al., 2016. Wang & Eccles, 2012. Yazzie-Mintz, 2007). Οι Lam και συνεργάτες (2016) επιβεβαίωσαν τη γενική αυτή τάση σε δείγματα μαθητών από δώδεκα χώρες. Ενώ μια αντίστοιχη τάση μείωσης της σχολικής εμπλοκής διαπίστωσαν οι Blackorby και Cameto, (2004) σε μαθητές με αναπηρίες.

Η μείωση της σχολικής εμπλοκής έχει συνδεθεί με τη μετάβαση σε διαφορετική εκπαιδευτική βαθμίδα και τις συνεπαγόμενες αυξανόμενες ακαδημαϊκές απαιτήσεις και αλλαγές του πλαισίου (σχέσεις με εκπαιδευτικούς και συμμαθητές), αλλά και με μια πιθανή ελλειμματική ανταπόκριση του νέου εκπαιδευτικού πλαισίου στις εξελισσόμενες ανάγκες του εφήβου (Blackorby & Cameto, 2004. Eccles et al., 1993. Reschly, et al., 2017. Stroet et al., 2013). Αν και περισσότερο έχει μελετηθεί η μείωση της σχολικής εμπλοκής κατά τη μετάβαση από το δημοτικό στο γυμνάσιο (middle school) (Eccles et al., 1993. Μπαμπανάσιου, 2016), στην παρούσα έρευνα δεν βρέθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στις δύο μικρότερες ηλικιακές ομάδες 11-12 και 13-15 ετών. Το εύρημα αυτό ίσως ερμηνεύεται από διαφορές των εκπαιδευτικών συστημάτων, καθώς στο λεγόμενο middle school αντιπροσωπεύονται λίγο μικρότερες ηλικίες 11 ή 12 -14 ετών, αλλά και με την πιθανότητα καθυστέρησης της φοίτησης λόγω ειδικού πληθυσμού. Τέλος, η διαπίστωση ότι κάποιες δυσκολίες στην κατάκτηση των αναπτυξιακών επιτευγμάτων των εφήβων μπορεί να επιδρούν στην ποιότητα της σχολικής εμπλοκής τους (Mahatmya et al., 2012) πιθανώς να ερμηνεύει τη μείωση της σχολικής εμπλοκής των μεγαλύτερων μαθητών του δείγματος μας. Η εφηβεία αποτελεί ορόσημο για όλα τα αναπτυσσόμενα άτομα ωστόσο μπορεί να είναι ιδιαίτερα κρίσιμη για τους μαθητές με ακουστική αναπηρία. Συγχρόνως με τις αυξανόμενες ακαδημαϊκές και προσωπικές ευθύνες στις μεγαλύτερες τάξεις της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και τις αναπτυξιακές προκλήσεις της εφηβείας οι μαθητές με ακουστική αναπηρία μπορεί να είναι επιφορτισμένοι με έναν καθημερινό αγώνα ενάντια σε επικοινωνιακά, συμπεριφορικά, πολιτισμικά εμπόδια που καθιστούν δυσκολότερη τη διαμόρφωση προσωπικής ταυτότητας ως βασικό αναπτυξιακό επίτευγμα της εφηβείας εν όψει της ενηλικίωσης (Listman et al., 2011. Luft, 2011. Lytle et al., 2011). Η σχολική εμπλοκή εν προκειμένω ενδέχεται να είναι ιδιαίτερα σημαντική για τους μεγαλύτερους σε ηλικία εφήβους που βρίσκονται στο κατώφλι της ενηλικίωσης και της ανάληψης ρόλων (Mahatmya et al. 2012).

Στη συνέχεια, όσον αφορά τη χρήση της Ελληνικής νοηματικής γλώσσας από τους γονείς των μαθητών του δείγματος, βρέθηκε ότι μόνο η **χρήση της Ελληνικής νοηματικής γλώσσας από τον πατέρα** διαφοροποιεί τον βαθμό της σχολικής εμπλοκής. Στο δείγμα μας το μεγαλύτερο ποσοστό (85,7%) ήταν παιδιά ακουόντων γονέων - όπως άλλωστε και το 85% - 95% περίπου των κωφών παιδιών (Gallaudet Research Institute, 2011) - οι οποίοι στην πλειοψηφία τους δεν χρησιμοποιούσαν την Ελληνική νοηματική γλώσσα (οι μητέρες σε ποσοστό 65,7%, και οι πατέρες σε ποσοστό 68,6%). Από την άλλη όμως περισσότεροι από τους μισούς μαθητές του δείγματος (51,4%) δήλωσαν ότι προτιμούν να επικοινωνούν μέσω της Ελληνικής νοηματικής γλώσσας, ενώ ένα ποσοστό 11,4% ανέφεραν ότι δεν έχουν σαφή προτίμηση και χρησιμοποιούν και τις δύο (νοηματική και ομιλούμενη Ελληνική γλώσσα). Παρατηρείται λοιπόν μια ασυμμετρία ανάμεσα στον προτιμώμενο τρόπο επικοινωνίας των μαθητών και τη μειωμένη χρήση της νοηματικής από τους γονείς. Οι δυσκολίες στην επικοινωνία είναι δυνατόν να οδηγήσουν σε ανασφαλείς δεσμούς μεταξύ των κωφών παιδιών /εφήβων και των ακουόντων γονέων τους (Listman et al., 2011). Γενικώς, στη βιβλιογραφία τονίζεται η σημασία της χρήσης της νοηματικής γλώσσας από τους γονείς των

παιδιών με ακουστική αναπηρία ως τρόπο διευκόλυνσης της επικοινωνίας μεταξύ τους (Moore & Mertens, 2015. Lytle et al., 2011. Sheridan, 2011). Οι διαπροσωπικές σχέσεις στο σπίτι θεωρείται ότι έχουν επίδραση στη σχολική εμπλοκή (Lam et al., 2012a). Το εύρημα της παρούσας εργασίας πως μόνο η χρήση της Ελληνικής νοηματικής γλώσσας από τον πατέρα διαφοροποιεί τον βαθμό της σχολικής εμπλοκής, ίσως να ερμηνεύεται από το ότι η πλειοψηφία του δείγματος ήταν αγόρια στην εφηβεία (74,3%) και συνεπώς ο πατέρας να αναμένεται να αποτελεί ένα σημαντικό πρότυπο, ρόλο μοντέλο. Όταν λοιπόν αυτός δεν χρησιμοποιεί τη νοηματική ενδέχεται να δημιουργηθεί στον έφηβο μια αίσθηση απόστασης και πιθανότατα απόρριψης μέσω της μη αποδοχής της γλώσσας του. Επίσης μια ελλιπής, φτωχή επικοινωνία με τον πατέρα, λόγω της μη χρήσης της νοηματικής, είναι πιθανό να γίνεται αντιληπτή από τον έφηβο ως μειωμένη στήριξη από την οικογένεια στη μάθηση, βασική συνιστώσα της συναισθηματικής εμπλοκής. Παράλληλα, η έλλειψη επικοινωνίας και μια πιθανή συνεπαγόμενη απομάκρυνση μεταξύ του έφηβου και του πατέρα να επηρεάζει τις μελλοντικές προσδοκίες και στόχους του εφήβου που συνδέονται στενά με τις υψηλές προσδοκίες των γονέων (Lam et al., 2012a), οι οποίες στη συγκεκριμένη περίπτωση, εάν υφίστανται, να μην μεταδίδονται επαρκώς.

Τέλος, η σχολική εμπλοκή των εφήβων του δείγματος φάνηκε να διαφοροποιείται με βάση το **εκπαιδευτικό πλαίσιο φοίτησης**. Πιο συγκεκριμένα, παρατηρήθηκε ότι οι μαθητές του δείγματος που φοιτούν σε Ειδικό σχολείο για κωφούς/βαρήκοους παρουσιάζουν υψηλότερα επίπεδα σχολικής εμπλοκής συγκριτικά με εκείνους που πηγαίνουν σε Γενικό σχολείο με βοήθεια (παράλληλη στήριξη). Καθώς η συγκεκριμένη έρευνα δεν εξέτασε τη σχολική εμπλοκή στην ακαδημαϊκή της διάσταση, αλλά στη συναισθηματική και γνωστική, η συζήτηση θα επικεντρωθεί στην πιθανή εξήγηση του παραπάνω ευρήματος με βάση κυρίως τις σχέσεις που διαμορφώνονται στο εκάστοτε εκπαιδευτικό πλαίσιο και όχι τη σχολική επίδοση των μαθητών. Ο ρόλος των σχέσεων (με γονείς, εκπαιδευτικούς, συνομηλίκους) όπως έχει ήδη αναφερθεί, υποστηρίζεται ότι είναι πολύ σημαντικός για τη σχολική εμπλοκή. Ειδικότερα στην εφηβεία οι σχέσεις με τους συνομηλίκους στο σχολικό πλαίσιο φαίνεται να επηρεάζουν τη σχολική εμπλοκή μαθητών με αναπηρίες ή χωρίς (Juvonen, J. Espinoza, & Knifsend, 2012. Mahatmya et al. 2012. Moreira et al., 2015. National Research Council & Institute of Medicine, 2004). Ένας από τους λόγους σχολικής φοίτησης σύμφωνα με έφηβους μαθητές είναι ότι βρίσκονται με τους φίλους τους, ενώ ο τρόπος αλληλεπίδρασης με τους συμμαθητές τους συνδέεται με τα επίπεδα της σχολικής εμπλοκής τους (Juvonen et al. 2012). Αντίστοιχα, έφηβοι μαθητές με ακουστική αναπηρία αναφέρουν τους φίλους ως έναν από τους σημαντικότερους λόγους για τους οποίους τους αρέσει το σχολείο (National Longitudinal Transition Study 2, 2003, όπ. αναφ. στο Luft, 2011), ενώ υποστηρίζεται ότι η άνεση στην επικοινωνία με τους εκπαιδευτικούς και τους συμμαθητές και οι υποστηρικτικές και συνεργατικές σχέσεις με τους συνομηλίκους διευκολύνει τη σχολική εμπλοκή τους (Long, Stinson, & Braeges, 1992. Rogers et al., 2003). Παράλληλα, αρνητικές εμπειρίες με τους συμμαθητές είναι πιθανόν να επηρεάζουν αρνητικά τη σχολική εμπλοκή των μαθητών, ενώ η αίσθηση αποξένωσης και απομόνωσης συνιστά έναν από τους παράγοντες κινδύνου για εγκατάλειψη της σχολικής φοίτησης (Juvonen et al. 2012). Σε έρευνες σχετικές με τις

εμπειρίες κωφών από την εκπαίδευση τους καταγράφονται συχνά τέτοιες εμπειρίες αποξένωσης ή ακόμη περιθωριοποίησης και στιγματισμού κατά τη φοίτησή τους σε γενικά σχολεία (Luft, 2017. Rogers et al., 2003. Sheridan, 2008). Οι πιο αρνητικές εμπειρίες αναφέρονται συνήθως σε γενικά σχολεία, όπου οι κωφοί μαθητές αποτελούσαν τον μοναδικό ή έναν από του ελάχιστους κωφούς μαθητές στο σχολείο τους (Lytle et al., 2011), μια εμπειρία η οποία είναι συχνή στο Ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα στα πλαίσια της παράλληλης στήριξης στο γενικό σχολείο. Σύμφωνα με τα παραπάνω λοιπόν ίσως μπορεί να ερμηνευτεί εν μέρει το εύρημα του χαμηλότερου βαθμού σχολικής εμπλοκής των μαθητών του δείγματος που φοιτούσαν σε γενικό σχολείο με παράλληλη στήριξη. Είναι πιθανόν η αίσθηση αποξένωσης από τους συμμαθητές τους και η πλήξη λόγω της δυσκολίας στην επικοινωνία, καθώς και οι χαμηλές προσδοκίες των εκπαιδευτικών που επηρεάζουν τις μελλοντικές προσδοκίες και στόχους των μαθητών (δείκτης της γνωστικής εμπλοκής) - προβλήματα που αναφέρονται συχνά στο παραπάνω πλαίσιο (Lytle et al., 2011) - να συντελούν στη μείωση της σχολικής εμπλοκής, τόσο της συναισθηματικής όσο και της γνωστικής.

7.4 Δημογραφικοί και άλλοι παράγοντες διαφοροποίησης της Ψυχικής Ανθεκτικότητας

Περνώντας στη συζήτηση των αποτελεσμάτων αναφορικά με το τέταρτο ερευνητικό ερώτημα, δηλαδή τη διαφοροποίηση της Ψυχικής Ανθεκτικότητας σε συνάρτηση με δημογραφικούς και άλλους παράγοντες (*φύλο, ηλικιακή ομάδα, ηλικία απώλειας ακοής, χρήση ακουστικού βοηθήματος, ακουστική κατάσταση μητέρας / πατέρα, χρήση Ελληνικής νοηματικής γλώσσας από τη μητέρα/ πατέρα, προτιμώμενη γλώσσα επικοινωνίας, εκπαιδευτικό πλαίσιο, ύπαρξη επιπλέον αναπηρίας ή δυσκολιών*), διαπιστώθηκε ότι στατιστικά σημαντικοί παράγοντες διαφοροποίησης της Ψυχικής Ανθεκτικότητας ήταν το φύλο, η ηλικιακή ομάδα, η ηλικία απώλειας ακοής και η χρήση της Ελληνικής νοηματικής γλώσσας από τον πατέρα.

Αρχικά, ως προς το **φύλο** διαπιστώθηκε ότι τα κορίτσια του δείγματος, όπως και κατά την εξέταση της Σχολικής Εμπλοκής, αναφέρουν υψηλότερα επίπεδα Ψυχικής Ανθεκτικότητας συγκριτικά με τα αγόρια. Προηγούμενες σχετικές έρευνες με δείγμα έφηβων κωφών μαθητών έχουν καταλήξει σε αντικρουόμενα αποτελέσματα. Αναλυτικότερα, σύμφωνα με τα ευρήματα των Nabors και συνεργατών (2016) τα κορίτσια παρουσίασαν υψηλότερο βαθμό ψυχικής ανθεκτικότητας σε σχέση με τα αγόρια, ενώ αντίθετα οι Ahmadi και συνεργάτες (2015) διαπίστωσαν ότι τα κορίτσια με ακουστική αναπηρία σημείωναν χαμηλότερα επίπεδα ψυχικής ανθεκτικότητας από τα αγόρια. Το φύλο « ως μια μορφή πολιτισμικής έκφρασης » (σ.9) επηρεάζεται ποικιλοτρόπως από τις διαφορετικές κοινωνικές και πολιτισμικές συνθήκες (Ungar, 2011)· πιθανώς έτσι να δικαιολογούνται τα παραπάνω αντικρουόμενα αποτελέσματα, δεδομένου ότι η πρώτη έρευνα διεξήχθη στις Ηνωμένες πολιτείες της Αμερικής, ενώ η δεύτερη στο Ιράν. Ενδιαφέρον έχει, εντούτοις, ότι στην έρευνα των Ahmadi και συνεργατών (2015) δεν βρέθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές ως προς το φύλο

μεταξύ των ακουόντων μαθητών του δείγματος, αν και τα αγόρια εμφάνιζαν πάλι υψηλότερο μέσο όρο. Οι ερευνητές θεωρούν πιθανόν τα κορίτσια με ακουστική αναπηρία να έχουν λιγότερες ευκαιρίες επικοινωνίας που θα ενίσχυαν την ψυχική ανθεκτικότητά τους και προτείνουν περαιτέρω διερεύνηση του πολιτισμικού πλαισίου. Ακόμη οι διαφορές ίσως να ερμηνεύονται και με βάση το διαφορετικό ηλικιακό φάσμα στο οποίο απευθύνθηκαν οι δύο έρευνες, δείγμα 10-17 ετών (Nabors et al., 2016), ενώ 16-23 ετών (Ahmadi et al., 2015). Επιπρόσθετα, οι Butler και συνεργάτες (2016) σε έρευνα με δείγμα κωφών και τυφλών μαθητών (ηλικίας 14-19 ετών) δεν βρήκαν κάποια συσχέτιση ανάμεσα στο φύλο και την ψυχική ανθεκτικότητα. Εξετάζοντας περαιτέρω την επίδραση του φύλου στην ψυχική ανθεκτικότητα στον γενικό πληθυσμό διαπιστώνεται επίσης μια αμφισημία που μπορεί να αποδοθεί στους διαφορετικούς τρόπους οριοθέτησης της ψυχικής ανθεκτικότητας (Boden et al., 2016. Ungar, 2008) σύμφωνα με τους Boden και συνεργάτες (2016) όταν η ψυχική ανθεκτικότητα προσεγγίζεται σε ένα κοινωνικό-οικολογικό πλαίσιο, αξιολογώντας κοινωνικούς, σχεσιακούς και συναισθηματικούς πόρους, τα κορίτσια αναφέρουν συνήθως υψηλότερα επίπεδα ψυχικής ανθεκτικότητας. Το εύρημα της συγκεκριμένης εργασίας βρίσκεται σε συμφωνία με ποικίλα ερευνητικά δεδομένα που επιβεβαιώνουν την παραπάνω διαπίστωση (Boden et al., 2016. Liebenberg et al., 2012. Liebenberg et al., 2016. Ungar, Liebenberg, Dudding, Armstrong, & Van de Vijver, 2013c).

Στη συνέχεια, αναφορικά με την **ηλικία** βρέθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ τριών ηλικιακών ομάδων. Πιο συγκεκριμένα διαπιστώθηκε ότι οι μαθητές που ανήκαν στη μικρότερη ηλικιακή ομάδα (11-12 ετών) σημείωσαν υψηλότερα επίπεδα ψυχικής ανθεκτικότητας συγκριτικά με τους μαθητές που ανήκαν στις δύο μεγαλύτερες ηλικιακές ομάδες (16-18 και 19-23 ετών). Αντιθέτως, σε άλλες έρευνες με κωφούς μαθητές δεν διαπιστώθηκε κάποια επίδραση της ηλικίας στην ψυχική ανθεκτικότητα (Butler et al., 2016. Nabors et al., 2016). Η βιβλιογραφία δεν έχει καταλήξει σε σαφή δεδομένα όσον αφορά τη σχέση της ηλικίας με την ψυχική ανθεκτικότητα. Από τη μία θεωρείται πιθανό, βάσει της γενικής αναπτυξιακής θεωρίας, τα επίπεδα ψυχικής ανθεκτικότητας να αυξάνονται με την ηλικία (Sanders, Munford, & Boden, 2017) και από την άλλη πιθανολογείται μια αντίστροφη πορεία, όπου προγενέστερη έκθεση σε παράγοντες κινδύνου μπορεί να έχει αρνητικά αποτελέσματα σε μεταγενέστερη φάση υπονοώντας μια μείωση των πόρων ψυχικής ανθεκτικότητας με την πάροδο του χρόνου (Hingson, Heeren, & Winter, 2006). Η παρούσα έρευνα λόγω του σχεδιασμού της δεν μπορεί να συνάγει αποτελέσματα σχετικά με μια διαχρονική πορεία της ψυχικής ανθεκτικότητας των συμμετεχόντων. Απλώς λοιπόν καταγράφεται με επιφύλαξη ότι οι μεγαλύτεροι σε ηλικία έφηβοι του δείγματος παρουσιάζουν συγκριτικά χαμηλότερα επίπεδα ψυχικής ανθεκτικότητας. Υποστηρίζεται ότι η εκάστοτε κοινωνική οικολογία των νέων ενδέχεται να έχει πιο ισχυρό αντίκτυπο στην ψυχική ανθεκτικότητά τους από την αναπτυξιακή συνιστώσα (Sanders et al., 2017). Κατά την όψιμη εφηβεία η κοινωνική οικολογία συχνά αλλάζει και η πρόσβαση στους πόρους ψυχικής ανθεκτικότητας, όπως οι σχέσεις με τους γονείς και τους συνομηλίκους, μπορεί να αλλάζει ή και να απειλείται (Ungar, 2011). Τα σχετικά χαμηλότερα επίπεδα ψυχικής ανθεκτικότητας των μεγαλύτερων εφήβων με ακουστική αναπηρία ενδέχεται να συνδέονται

με επιπλέον προκλήσεις που συνδέονται με την ηλικία τους, καθώς βρίσκονται στο κατώφλι της ενηλικίωσης, όπως η αναζήτηση ταυτότητας - με εσωτερικές συγκρούσεις ενίοτε (Batten, Oakes, & Alexander, 2014. Lytle et al., 2011) - η αναζήτηση επαγγελματικού προσανατολισμού (συχνά, σύμφωνα με τη Luft (2011), χωρίς την ανάλογη προετοιμασία μετάβασης από το σχολείο) και γενικότερα την προετοιμασία για την ανάληψη των πολλαπλών ρόλων ενός αναδυόμενου ενήλικα. Προκλήσεις με ιδιαίτερο βάρος για τους μεγαλύτερους έφηβους μαθητές με ακουστική αναπηρία, καθώς ευρισκόμενοι στα πρόθυρα μιας μελλοντικής ενηλικίωσης ίσως αντιμετωπίζουν το φορτίο δυνητικά αρνητικών συσσωρευμένων αποτελεσμάτων προηγούμενων αναπτυξιακών διαδικασιών ως παράγοντες κινδύνου που « αν παραμείνουν αδιαπραγμάτευτοι, μπορεί να γίνουν ουσιαστικοί και διά βίου φραγμοί » (Luft, 2011, σ.332).

Ως προς τον επόμενο παράγοντα, την **ηλικία απώλειας ακοής** που φάνηκε κατά την ανάλυση διακύμανσης να διαφοροποιεί την ψυχική ανθεκτικότητα των μαθητών του δείγματος, διαπιστώνεται μόνο μία μικρή τάση, χωρίς να έχουμε συγκεκριμένα ευρήματα από την post hoc ανάλυση. Το γεγονός αυτό ίσως να ερμηνεύεται από το γεγονός ότι οι δύο ομάδες που συνιστούν το μεγαλύτερο ποσοστό του δείγματος (80%), οι μαθητές που απάντησαν εκ γενετής και οι μαθητές που απάντησαν ότι έχασαν την ακοή τους μέχρι δύο ετών, είναι μάλλον μη ξεκάθαρα διαφοροποιήσιμες, αφού ίσως πρόκειται για μία κατηγορία, τους προγλωσσικά κωφούς. Συνεπώς, ως προς την επίδραση της ηλικίας απώλειας ακοής, τα αποτελέσματα πρέπει να εκτιμηθούν με επιφύλαξη.

Τέλος, σε αναλογία με το εύρημα που αφορούσε τη σχολική εμπλοκή, διαπιστώθηκε ότι μόνο η **χρήση της Ελληνικής νοηματικής γλώσσας από τον πατέρα** διαφοροποιεί σημαντικά την ψυχική ανθεκτικότητα των μαθητών του δείγματος. Στην έρευνα των Butler και συνεργατών (2016) με δείγμα κωφών και τυφλών μαθητών, δεν διαπιστώθηκε κάποια σχέση μεταξύ της χρήσης της νοηματικής γλώσσας από τους γονείς και της ψυχικής ανθεκτικότητας. Ωστόσο, οι Charlson και συνεργάτες (1999) αναφέρουν ότι συχνά όταν οι γονείς κωφών παιδιών δεν χρησιμοποιούν νοηματική, ο στόχος της συνομιλίας περιορίζεται σε απολύτως απαραίτητες ερωταποκρίσεις, και ανταλλαγή πληροφοριών. Επιπρόσθετα, ήδη στη σχετική συζήτηση παραπάνω αναφέρθηκαν τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του δείγματος της παρούσας εργασίας (έφηβοι αγόρια σε ποσοστό 74%) και η δυσαρμονία που παρατηρήθηκε ανάμεσα στον προτιμώμενο τρόπο επικοινωνίας των μαθητών και τη μειωμένη χρήση της νοηματικής από τους γονείς. Σύμφωνα με τη βιβλιογραφία, η φτωχή επικοινωνία μεταξύ εφήβου και γονέα δύναται να επηρεάσει αρνητικά τις οικογενειακές σχέσεις (Listman et al., 2011. Young et al., 2008), δηλαδή την πρόσβαση στις *σχέσεις* ως έναν από τους βασικούς πόρους του δικτύου ψυχικής ανθεκτικότητας (βλ. Σχήμα 2). Ειδικότερα, μια φτωχή ή αβέβαιη επικοινωνία του εφήβου με τον πατέρα του, ο οποίος θα μπορούσε να αποτελέσει το ανδρικό πρότυπο και ρόλο μοντέλο, ενδέχεται να μη διευκολύνει την κατανόηση του ρόλου και των ευθυνών του ως μελλοντικού ενήλικα και να δυσχεράνει ένα βασικό αναπτυξιακό επίτευγμα της εφηβείας, τη διαμόρφωση προσωπικής ταυτότητας (Luft, 2011)· μια ισχυρή ταυτότητα αποτελεί έναν ακόμη πόρο ψυχικής ανθεκτικότητας

(Runswick-Cole et al., 2018. Ungar et. al., 2007. Ungar, 2015). Επίσης, παρά την αυξανόμενη επιθυμία του εφήβου για ανεξαρτησία και αυτονομία, η οικογένεια παραμένει σημαντική για τη σωστή καθοδήγηση και τον έλεγχο του εφήβου (Luft, 2011), με τον πατέρα να είθισται να αναλαμβάνει αυτόν τον ρόλο. Όταν η επικοινωνία με τον πατέρα δυσχεραίνεται, οι έφηβοι με ακουστική αναπηρία, λόγω δυνητικά μειωμένης πρόσβασης σε πληροφορίες και εμπειρίες, είναι δυνατόν να εμπλακούν σε ανθυγιεινές ή και επικίνδυνες συμπεριφορές χωρίς να γνωρίζουν τις συνέπειες, οι οποίες τελικά να συνιστούν περαιτέρω παράγοντα κινδύνου για τη θετική προσαρμογή τους και ανάπτυξη (Luft, 2011).

7.5 Διερεύνηση της σχέσης μεταξύ της Σχολικής Εμπλοκής και της Ψυχικής Ανθεκτικότητας

Εν συνεχεία τα ευρήματα που αφορούν το πέμπτο ερευνητικό ερώτημα της συγκεκριμένης εργασίας, έδειξαν ότι η Σχολική Εμπλοκή των μαθητών του δείγματος έχει υψηλή θετική συνάφεια με την Ψυχική Ανθεκτικότητά τους. Αναλυτικότερα διαπιστώθηκαν συσχετίσεις θετικής κατεύθυνσης (από μέτριες ως δυνατές) ανάμεσα στις συνολικές κλίμακες αλλά και στις δύο διαστάσεις και όλες τις υποκλίμακες της σχολικής εμπλοκής με τις τρεις υποκλίμακες της ψυχικής ανθεκτικότητας. Δηλαδή, βρέθηκε ότι όσο περισσότερο συναισθηματικά και γνωστικά εμπλέκεται ο μαθητής με το σχολείο, τόσο χαρακτηρίζεται από υψηλότερα επίπεδα ψυχικής ανθεκτικότητας. Το εύρημα αυτό βρίσκεται σε συμφωνία με την έρευνα των Nabors και συνεργατών (2016), όπου η υψηλότερη σχολική εμπλοκή των μαθητών με ακουστική αναπηρία συνδέεται με υψηλότερο βαθμό άνθηση/ανθεκτικότητας. Επίσης, στην έρευνα των Rogers και συνεργατών (2003) έχει καταγραφεί η σύνδεση των ποιοτικών σχέσεων με τους εκπαιδευτικούς στο σχολείο, της συνεργασίας με τους συνομηλίκους στη μαθησιακή διαδικασία και του υποστηρικτικού οικογενειακού περιβάλλοντος (στοιχεία που συνδέονται με τις συνιστώσες της συναισθηματικής εμπλοκής) καθώς και η αφοσίωση σε στόχους (συνιστώσα της γνωστικής εμπλοκής) με την ψυχική ανθεκτικότητα των ατόμων με ακουστική αναπηρία. Ακόμη, οι Butler και συνεργάτες (2016) αναφέρουν ότι οι έφηβοι μαθητές (με αισθητηριακές αναπηρίες ακοής και όρασης) που δήλωναν μεγαλύτερο βαθμό δέσμευσης στο σχολείο (εξεταζόμενη κυρίως ως εμπλοκή των μαθητών σε δραστηριότητες αθλητικές και άλλες εκτός του αναλυτικού προγράμματος) σημείωναν υψηλότερο βαθμό ψυχικής ανθεκτικότητας. Η σχέση της σχολικής εμπλοκής με την ψυχική ανθεκτικότητα έχει επιπλέον επιβεβαιωθεί και από προηγούμενα ερευνητικά δεδομένα που αφορούν μαθητές του γενικού πληθυσμού (Jones & Lafreniere, 2014. Malindi & Machenjedze, 2012. Ungar & Liebenberg, 2013a. Ungar & Liebenberg, 2013b).

Ειδικότερα, στην παρούσα ερευνητική εργασία, η σχολική εμπλοκή εξετάστηκε περαιτέρω ως πολυδιάστατη έννοια στις επιμέρους διαστάσεις της, τη συναισθηματική και τη γνωστική. Όσον αφορά λοιπόν στις δύο διαστάσεις της σχολικής εμπλοκής, παρατηρήθηκε πιο δυνατή θετική συσχέτιση μεταξύ της γνωστικής εμπλοκής και της συνολικής ψυχικής ανθεκτικότητας. Επιπλέον η υποκλίμακα της γνωστικής εμπλοκής που συνδέεται με τον

Έλεγχος και τη συνάφεια της σχολικής εργασίας βρέθηκε να εμφανίζει την υψηλότερη συσχέτιση με τη συνολική ψυχική ανθεκτικότητα, συγκριτικά με όλες τις επιμέρους υποκλίμακες της σχολικής εμπλοκής. Το εύρημα αυτό εμφανίζει ενδιαφέρον, καθώς στη βιβλιογραφία έχει τονιστεί περισσότερο ο ρόλος των σχέσεων για την ψυχική ανθεκτικότητα και ίσως ήταν πιο αναμενόμενο να προηγούνται οι υποκλίμακες που αφορούν τη συναισθηματική εμπλοκή. Εντούτοις, πιθανώς η αίσθηση ελέγχου και η συνάφεια της σχολικής εργασίας να συνδέεται με γενικότερες ικανότητες σχεδιασμού και ελέγχου δραστηριοτήτων στα πλαίσια μακροπρόθεσμων στόχων επαγγελματικής απασχόλησης των εφήβων, δεξιότητες σημαντικές για την επιτυχή ενηλικίωση (Luft, 2011). Εξάλλου, συνολικότερα ο *προσωπικός έλεγχος*, η άσκηση επιρροής και η δυνατότητα αυτενέργειας των εφήβων θεωρείται ως ένας από τους πόρους του δικτύου ψυχικής ανθεκτικότητας (βλ. Σχήμα 2) που ενδέχεται να ενισχύεται και από εμπειρίες προσωπικού ελέγχου και αυτενέργειας στο στενότερο σχολικό πλαίσιο (Ungar et. al., 2017). Επίσης, το παραπάνω εύρημα, της ισχυρότερης, συγκριτικά με τις υπόλοιπες υποκλίμακες, συσχέτισης της υποκλίμακας του ελέγχου και συνάφειας της σχολικής εργασίας με την ψυχική ανθεκτικότητα απαιτεί ιδιαίτερη προσοχή, αφού αυτή είναι η υποκλίμακα στην οποία οι συμμετέχοντες σημείωσαν τη μικρότερη βαθμολογία. Συνεπώς, ίσως να παραπέμπει στην αναγκαιότητα παρέμβασης και αλλαγών στο σχολικό πλαίσιο, καθώς έχει ήδη αναφερθεί κατά τη συζήτηση των αποτελεσμάτων των μαθητών στη συγκεκριμένη υποκλίμακα.

Στη συνέχεια, αναφορικά με τις υπόλοιπες υποκλίμακες της σχολικής εμπλοκής παρατηρείται ότι, ως προς την ισχύ της συνάφειας με τη συνολική ψυχική ανθεκτικότητα, κατατάσσονται ως εξής: *Στήριξη από την οικογένεια στη μάθηση, Σχέσεις εκπαιδευτικών – μαθητών, Μελλοντικές προσδοκίες και στόχοι και Στήριξη από τους συνομηλίκους στο σχολείο*. Στη γενικότερη βιβλιογραφία μια πληθώρα θεωρητικών προσεγγίσεων αλλά και εμπειρικών δεδομένων υπογραμμίζουν τον κομβικό ρόλο της στήριξης από την οικογένεια στη μάθηση και των υποστηρικτικών σχέσεων με τους εκπαιδευτικούς και τους συνομηλίκους για την ψυχική ανθεκτικότητα των μαθητών στον γενικό πληθυσμό (Liebenberg et. al., 2016. Malindi & Machenjedge, 2012. Theron & Engelbrecht, 2012. Ungar et. al., 2017). Επιπλέον ερευνητικά δεδομένα επιβεβαιώνουν τη σημασία των παραπάνω παραγόντων και για την ψυχική ανθεκτικότητα των ατόμων με αναπηρία (Hall & Theron, 2016. Johnson et. al., 2018. Moore & Mertens, 2015. Rogers et al., 2003. Sharma & Sen, 2012).

Πιο συγκεκριμένα, τα ευρήματα της παρούσας εργασίας υποδεικνύουν ότι η αντιλαμβανόμενη γονεϊκή υποστήριξη και συμμετοχή στην εκπαίδευση παραμένει σημαντική και κατά τη διάρκεια της εφηβείας και αποτελεί ένα « δίκτυο ασφαλείας » (Listman et al., 2011, σ. 285) που μπορεί, πέραν την επίδρασης στην ακαδημαϊκή επίδοση των μαθητών, να σχετίζεται με μακροπρόθεσμα θετικά αποτελέσματα, όπως η ψυχική ανθεκτικότητα. Αντίστοιχα, σε έρευνα των Siddall και συνεργατών (2013) διαπιστώθηκε ότι η αντιλαμβανόμενη οικογενειακή υποστήριξη στη μάθηση αποτελεί σημαντικό προβλεπτικό παράγοντα της συνολικής ικανοποίησης από τη ζωή για τους έφηβους μαθητές, παρά την αυξανόμενη διεκδίκηση τους για περισσότερη αυτονομία.

Επιπλέον, εξετάζοντας τις επιμέρους σχέσεις των δύο διαστάσεων και των υποκλιμάκων της σχολικής εμπλοκής με τις τρεις επιμέρους υποκλίμακες της ψυχικής ανθεκτικότητας, διαπιστώθηκε ότι σε κάθε περίπτωση η ισχυρότερη συσχέτιση αφορούσε την υποκλίμακα της ψυχικής ανθεκτικότητας που αντικατοπτρίζει τις συνολικότερες σχέσεις με τους γονείς/κηδεμόνες. Σύμφωνα με τη Λεοντοπούλου (2007) «η λειτουργικότητα της οικογένειας φαίνεται ότι επηρεάζει πολύ περισσότερους τομείς της ζωής των νέων από ό,τι οι αντιξοότητες που μπορεί αυτοί να βιώνουν» (σ.948). Προς επίρρωση των παραπάνω τα ευρήματα των Jones και Lafreniere (2014) έδειξαν ότι οι σχέσεις με τους γονείς αποτέλεσαν τον σημαντικότερο παράγοντα πρόβλεψης της ψυχικής ανθεκτικότητας,

Συμπερασματικά, οι σχέσεις (με γονείς, εκπαιδευτικούς, συνομηλίκους), όπως αυτές γίνονται αντιληπτές από τους εφήβους του δείγματος και αντικατοπτρίζονται στη συναισθηματική εμπλοκή τους, φαίνεται να σχετίζονται με την ψυχική ανθεκτικότητα των έφηβων μαθητών με ακουστική αναπηρία, επιβεβαιώνοντας τον ρόλο τους ως έναν από τους προστατευτικούς πόρους του δικτύου ψυχικής ανθεκτικότητας (Runswick-Cole et al, 2018. Ungar, 2015). Επιπλέον, όπως σημειώνουν οι Ungar και συνεργάτες (2017) η αίσθηση του ανήκειν στο σχολείο, η οποία διαμορφώνεται μέσα από τις σχέσεις με όλους τους παραπάνω, μπορεί να έχει ευρύτερο αντίκτυπο και εκτός σχολείου στη συνολικότερη αίσθηση συνοχής των παιδιών στις κοινότητες τους, δηλαδή να σχετίζεται με έναν ακόμη πόρο ψυχικής ανθεκτικότητας.

7.6 Οι δύο διαστάσεις της Σχολικής Εμπλοκής (συναισθηματική και γνωστική) ως παράγοντες πρόβλεψης της Ψυχικής Ανθεκτικότητας

Στη συνέχεια θα συζητηθούν τα ευρήματα σχετικά με το τελευταίο ερευνητικό ερώτημα της συγκεκριμένης εργασίας, δηλαδή τη διερεύνηση του ρόλου των δύο διαστάσεων της σχολικής εμπλοκής των έφηβων μαθητών με ακουστική αναπηρία ως πιθανών προβλεπτικών παραγόντων της συνολικής Ψυχικής τους Ανθεκτικότητας. Ως προς την πρόβλεψη λοιπόν της Ψυχικής Ανθεκτικότητας διαπιστώθηκε ότι και οι δύο διαστάσεις της Σχολικής Εμπλοκής αποτελούν παράγοντες πρόβλεψης με σειρά σημαντικότητας, πρώτη η γνωστική εμπλοκή και κατόπιν η συναισθηματική εμπλοκή. Οι δύο διαστάσεις της σχολικής εμπλοκής κατάφεραν να ερμηνεύσουν ένα ποσοστό 62% των διακυμάνσεων του συγκεκριμένου μοντέλου. Η σχέση είχε θετική κατεύθυνση που υποδηλώνει ότι οι μαθητές με υψηλότερο βαθμό γνωστικής και συναισθηματικής εμπλοκής θα χαρακτηρίζονται από υψηλότερα επίπεδα ψυχικής ανθεκτικότητας. Αντίστοιχα, στην έρευνα των Nabors και συνεργατών (2016) η σχολική εμπλοκή αποτέλεσε στατιστικά σημαντικό προβλεπτικό παράγοντα της άνησης / ψυχικής ανθεκτικότητας των μαθητών με ακουστική αναπηρία.

Σε αντίθεση με τα παραπάνω, στην έρευνα των Jones και Lafreniere (2014) σε δείγμα έφηβων μαθητών του γενικού πληθυσμού, όπου επιχειρήθηκε πρόβλεψη της ψυχικής ανθεκτικότητας από τη σχολική εμπλοκή τους (μεταξύ άλλων μεταβλητών), παρά τις θετικές

συσχετίσεις, καμία από τις δύο υποκλίμακες της σχολικής εμπλοκής (οι οποίες συνδέονταν με συμπεριφορικές και συναισθηματικές συνιστώσες) δεν συνέβαλε στην πρόβλεψη της ψυχικής ανθεκτικότητας. Ωστόσο, η μία υποκλίμακα της σχολικής εμπλοκής (*Θετική Συμμετοχή στο Σχολείο*), πριν από την είσοδο της *Αυτο-αποτελεσματικότητας* στο τελικό μοντέλο της ιεραρχικής πολλαπλής παλινδρόμησης, βρέθηκε να ερμηνεύει ένα ποσοστό 6% της διακύμανσης της ψυχικής ανθεκτικότητας, στη συνέχεια όμως έπαυσε να αποτελεί σημαντικό προβλεπτικό παράγοντα. Οι ίδιοι οι ερευνητές είναι επιφυλακτικοί ως προς το παραπάνω εύρημα και υποστηρίζουν την ανάγκη περαιτέρω διερεύνησης, αποδεχόμενοι τη σημασία της σχολικής εμπλοκής για την ψυχική ανθεκτικότητα των εφήβων, παρά την ύπαρξη δυνητικά πιο ισχυρών παραγόντων πρόβλεψης (Jones & Lafreniere, 2014). Επίσης, εν προκειμένω, πρέπει να σημειωθεί ότι η σχολική εμπλοκή στην παραπάνω έρευνα μετρήθηκε με ένα αυτοσχέδιο εργαλείο κατασκευασμένο από τους ερευνητές, χωρίς μια στέρεη θεωρητική και εμπειρική βάση.

Συγκρίνοντας περαιτέρω τα ευρήματα της παρούσας εργασίας με ερευνητικά δεδομένα μελετών οι οποίες εξετάζουν τη σχέση της σχολικής εμπλοκής (κυρίως στη συναισθηματική και γνωστική διάσταση) εφήβων μαθητών με ποικίλες μεταβλητές, συνδεόμενες με την ψυχική υγεία και τη θετική προσαρμογή και ανάπτυξη, παρατηρούνται κοινές συνιστώσες. Έτσι, στην έρευνα των Lewis και συνεργατών (2011) βρέθηκε ότι η σχολική εμπλοκή στη γνωστική της διάσταση αποτελεί σημαντικό προβλεπτικό παράγοντα της ικανοποίησης από τη ζωή των εφήβων. Ενώ στην έρευνα των Siddall και συνεργατών (2013) σε δείγμα εφήβων, η συναισθηματική εμπλοκή, και ειδικότερα η αντιλαμβανόμενη οικογενειακή υποστήριξη στη μάθηση, φάνηκε να προβλέπει τη συνολική ικανοποίηση από τη ζωή τους. Επίσης, στην έρευνα των Leonard και συνεργατών (2016) με δείγμα εφήβους που ανήκαν σε ομάδες υψηλού κινδύνου βρέθηκε ότι η σχολική εμπλοκή συνιστούσε ισχυρό προβλεπτικό παράγοντα της ψυχικής υγείας και επιβεβαιώθηκε η σχέση τους διαχρονικά. Τέλος, με βάση τα ευρήματα διαχρονικής μελέτης της σχέσης της σχολικής εμπλοκής με προβλήματα συμπεριφοράς των εφήβων, οι Wang και Fredricks (2014) κατέληξαν ότι η σχολική εμπλοκή ενδέχεται να αποτελεί προστατευτικό πόρο για την ψυχική ανθεκτικότητα των εφήβων, καθώς τους αποτρέπει από δυνητικά επικίνδυνες συμπεριφορές. Ενδιαφέρον έχουν επίσης έρευνες που ακολούθησαν αντίστροφη πορεία και διερεύνησαν την ψυχική ανθεκτικότητα ως προβλεπτικό παράγοντα της σχολικής εμπλοκής (Ungar & Liebenberg, 2013a. Ungar & Liebenberg, 2013b), οι οποίες διαπίστωσαν επίσης θετικές συσχετίσεις και τη δυνατότητα πρόβλεψης της σχολικής εμπλοκής από υποκλίμακες της ψυχικής ανθεκτικότητας (Ατομικοί πόροι, Σχέσεις με γονείς/ κηδεμόνες, Πλαίσιο).

Συμπερασματικά, θα μπορούσε κανείς να ισχυριστεί ότι τα ευρήματα της παρούσας ερευνητικής εργασίας εγείρουν την ανάγκη επαναπροσδιορισμού των απόψεων περί αναπηρίας ως μειονεξίας. Τα υψηλά επίπεδα σχολικής εμπλοκής και ψυχικής ανθεκτικότητας των κωφών μαθητών του δείγματος μας καλούν να εστιάσουμε περισσότερο στις ικανότητες και δυνατότητες τους. Ακόμη, αν και απαιτείται περαιτέρω έρευνα, η παρούσα μελέτη παρέχει προκαταρκτικές ενδείξεις οι οποίες, σε συμφωνία με θεωρητικές προσεγγίσεις,

υποδεικνύουν ότι οι συνέπειες της σχολικής εμπλοκής των μαθητών εκτείνονται πολύ πέρα από το σχολικό πλαίσιο, καθώς φαίνεται να επηρεάζουν τη συνολική ψυχική ανθεκτικότητα. Συνεπώς, μέσω μιας κοινωνικό-οικολογικής προσέγγισης η ευθύνη της δημιουργίας κατάλληλων συνθηκών για την ανάδυση της ψυχικής ανθεκτικότητας των μαθητών που βρίσκονται αντιμέτωποι με ποικίλες αντιξοότητες επιβαρύνει σημαντικά και το σχολείο, ανάμεσα σε άλλους συστημικούς παράγοντες (Theron, 2016).

7.7 Πρακτικές εφαρμογές

Το γεγονός ότι η σχολική εμπλοκή στις δύο διαστάσεις της (συναισθηματική και γνωστική) βρέθηκε να έχει σημαντικές σχέσεις με την ψυχική ανθεκτικότητα έφηβων μαθητών με ακουστική αναπηρία υποδεικνύει ότι η σχολική εμπλοκή είναι πιθανό να αποτελέσει μια πτυχή για τον σχεδιασμό παρεμβάσεων με στόχο την ψυχική ανθεκτικότητα ατόμων με αναπηρία. Το ενδεχόμενο αυτό είναι ιδιαίτερα σημαντικό, καθώς έχει διαπιστωθεί μια ανησυχητική ένδεια παρεμβάσεων με στόχο την ψυχική ανθεκτικότητα ατόμων με αναπηρία (Hart et al., 2014). Οι Hart και συνεργάτες (2014), μετά από διεξοδική βιβλιογραφική ανασκόπηση, φτάνουν να μιλούν σχεδόν για αποκλεισμό των ατόμων με αναπηρία από τις σχετικές παρεμβάσεις, που υποδηλώνει μια νοοτροπία αρτιμελισμού / ικανοτισμού, (« ableist mindset ») (Hart et al., 2014, σ. 411). Έτσι, ενδέχεται να μην υπάρχει επαρκής εμπειρία στις παραπάνω παρεμβάσεις, εν αντιθέσει με τις παρεμβάσεις με στόχο τη σχολική εμπλοκή, η οποία, έχοντας αποδειχθεί ιδιαίτερα εύπλαστη και τροποποιήσιμη, έχει αποτελέσει βάση ποικίλων παρεμβάσεων σε μαθητές με αναπηρίες (Sinclair et al., 1998. Sinclair et al., 2003. Sinclair et al., 2005). Αν λοιπόν, σύμφωνα με τα ευρήματα της παρούσας μελέτης και άλλα ερευνητικά δεδομένα, η σχολική εμπλοκή μπορεί να προβλέψει την ψυχική ανθεκτικότητα, είναι πιθανό στοχεύοντας στην ενδυνάμωση της σχολικής εμπλοκής να ενισχύεται και η ψυχική ανθεκτικότητα. Το παραπάνω βέβαια δεν σημαίνει ότι δεν χρειάζονται και παρεμβάσεις επικεντρωμένες άμεσα στην ψυχική ανθεκτικότητα των μαθητών, αντιλαμβανόμενης ως κοινής ποιότητας του μαθητή και της κοινωνικής του οικολογίας (Ungar, 2012)

Ωστόσο, στο σχολικό πλαίσιο, πέρα από την προσπάθεια ενίσχυσης της ψυχικής ανθεκτικότητας μέσω επίσημων, οργανωμένων παρεμβάσεων, σημαντική είναι και η ανεπίσημη λειτουργία διευκόλυνσης της ψυχικής ανθεκτικότητας που είναι δυνατό να λαμβάνει χώρα καθημερινά στο σχολείο (ως ένα δίκτυο υποστηρικτικών σχέσεων) (Theron, 2016). Με μια τέτοια προοπτική, η διερεύνηση των επιμέρους διαστάσεων και υποκλιμάκων τόσο της σχολικής εμπλοκής όσο και της ψυχικής ανθεκτικότητας, η οποία επιχειρήθηκε στην παρούσα μελέτη, επιτρέποντας μια πιο λεπτομερή απεικόνιση τους, δίνει τη δυνατότητα στους εκπαιδευτικούς της καθημερινής πράξης να εντοπίσουν τα δυνατά σημεία των μαθητών με ακουστική αναπηρία και να κατανοήσουν πτυχές της κοινωνικής τους οικολογίας που ενδεχομένως χρειάζονται περαιτέρω ενίσχυση (Liebenberg et al., 2012).

7.8 Περιορισμοί της έρευνας - Μελλοντικές προοπτικές

Τα ευρήματα της παρούσας ερευνητικής εργασίας υπόκεινται σε ορισμένους περιορισμούς. Αρχικά η σχέση των μεταβλητών που μελετήθηκαν είναι συναφειακή και δεν επιτρέπει αναφορά σε αιτιώδεις σχέσεις μεταξύ της σχολικής εμπλοκής και της ψυχικής ανθεκτικότητας.

Κατά δεύτερον το δείγμα μας ήταν μικρό και από συγκεκριμένες περιοχές της χώρας, συνεπώς τα αποτελέσματα δεν μπορεί να είναι γενικεύσιμα παρά μόνο ενδεικτικά μιας τάσης.

Επίσης, επρόκειτο για έρευνα συγχρονικού σχεδιασμού, ενώ όπως εύστοχα υπογραμμίζουν οι Surkoff, Puig, και Sroufe (2012) η εξέταση της ψυχικής ανθεκτικότητας « σε ένα χρονικό σημείο είναι σαν να βλέπεις στιγμιότυπα αντί για ολόκληρη την ταινία » (σ.141). Επομένως για μια πιο οξυδερκή κατανόηση της ψυχικής ανθεκτικότητας, αλλά και της σχολικής εμπλοκής, προτείνονται μελλοντικές έρευνες διαχρονικού σχεδιασμού.

Ένας ακόμη περιορισμός της παρούσας μελέτης ήταν η χρήση μόνο ερωτηματολογίων αυτοαναφοράς που επισείουν τον κίνδυνο της προσπάθειας να είναι κοινωνικά αρεστές οι απαντήσεις των συμμετεχόντων. Για τη διερεύνηση της σχολικής εμπλοκής στη συναισθηματική και γνωστική της διάσταση τα ερωτηματολόγια αυτοαναφοράς αποτελούν, όπως έχει ήδη αναφερθεί, την πλέον ενδεδειγμένη μέθοδο (Appleton et al., 2006. Appleton, 2012. Reschly & Christenson, 2006, 2012), εντούτοις σε μελλοντικές έρευνες σημαντικό θα ήταν να διερευνηθούν παράλληλα και οι υπόλοιπες διαστάσεις, η συμπεριφορική και ακαδημαϊκή, μέσω των αρχείων του σχολείου, των απόψεων των εκπαιδευτικών ή και με μεθόδους παρατήρησης. Όσον αφορά στη διερεύνηση της ψυχικής ανθεκτικότητας το εργαλείο που χρησιμοποιήθηκε (Child and Youth Resilience measure (CYRM-28) (Liebenberg, Ungar, & Van de Vijver, 2012. Ungar & Liebenberg, 2011) θα είχε ενδιαφέρον σε μελλοντική έρευνα να συνδυαστεί με το ανάλογο προσαρμοσμένο από τους ίδιους ερευνητές εργαλείο ετεροαναφοράς. Το συγκεκριμένο εργαλείο απευθύνεται στους γονείς ή στο πιο κοντινό πρόσωπο του εφήβου (Person Most Knowledgeable, PMK), με τον τρόπο αυτό θα μπορούσε να διερευνηθεί η ψυχική ανθεκτικότητα των εφήβων πληρέστερα και από μια διαφορετική οπτική γωνία.

Επιπλέον περιορισμό ίσως να αποτελεί ο κίνδυνος για μεροληψία δειγματοληψίας (sampling bias), που κατά τους Ungar και Liebenberg (2013a) συνιστά πιθανό πρόβλημα σε πολλές μελέτες διερεύνησης της σχολικής εμπλοκής. Το δείγμα μας προέρχεται από μαθητές που παρακολουθούσαν συστηματικά το σχολείο, καθώς θα ήταν πολύ δύσκολο στα πλαίσια της συγκεκριμένης εργασίας να εντοπιστούν και να συμμετάσχουν στην έρευνα μαθητές με ελλιπή φοίτηση, οι οποίοι ωστόσο δυνητικά να διαμόρφωναν διαφορετικά την εικόνα της σχολικής εμπλοκής των εφήβων μαθητών με ακουστική αναπηρία. Μια τέτοια διεύρυνση του δείγματος μπορεί να είναι κρίσιμη, αν λάβει κανείς υπόψη το σχετικά υψηλό ποσοστό σχολικής διαρροής των μαθητών με αναπηρίες (Grammenos, 2013. *Διακρίσεις και Εμπόδια*,

2014. Korilaki, 2009. Kortering & Christenson, 2009. Reschly & Christenson, 2006. Schifter, 2011. Thurlow & Johnson, 2011).

Σημαντικός περιορισμός επίσης της παρούσας μελέτης είναι ότι, καθώς τα εργαλεία της συγκεκριμένης ερευνητικής εργασίας χρησιμοποιήθηκαν για πρώτη φορά σε αυτόν τον πληθυσμό και στην Ελλάδα, απαιτείται περαιτέρω έρευνα για την επιβεβαίωση των ψυχομετρικών τους ιδιοτήτων.

Ακόμη, ενδιαφέρον θα είχε σε μια μελλοντική έρευνα να εξεταστεί η πιθανότητα ύπαρξης αμφίδρομης σχέσης μεταξύ της σχολικής εμπλοκής και της ψυχικής ανθεκτικότητας. Προηγούμενα ερευνητικά δεδομένα έδειξαν ότι η ψυχική ανθεκτικότητα αποτελεί προβλεπτικό παράγοντα της σχολικής εμπλοκής (Ungar & Liebenberg, 2013a,b). Επίσης, έρευνες έχουν δείξει αμφίδρομες σχέσεις μεταξύ της σχολικής εμπλοκής και άλλων μεταβλητών (π.χ. ακαδημαϊκή επίδοση, ικανοποίηση από τη ζωή, προβλήματα συμπεριφοράς) (Finn & Zimmer, 2012. Lewis et. al., 2011. Motti-Stefanidi et al., 2014. Wang & Fredricks, 2014).

Επιπρόσθετα, μια μελλοντική προοπτική θα μπορούσε να ήταν η συνεξέταση επιπλέον μεταβλητών, οι οποίες να αναφέρονται σε συγκεκριμένους παράγοντες επικινδυνότητας, όπως η οικογενειακή λειτουργικότητα, το επίπεδο γλωσσικής, επικοινωνιακής επάρκειας και το ειδικότερο επίπεδο γραμματισμού κάθε μαθητή, ο βαθμός αντιλαμβανόμενων διακρίσεων, κ.α., καθώς οι παράγοντες επικινδυνότητας λειτουργούν αθροιστικά.

Τέλος, σημαντικό θα ήταν να ακολουθήσουν μελέτες που θα διερευνούν με ποιοτικές ή μεικτές μεθόδους την ιδιαίτερη φύση και τις πιο λεπτές αποχρώσεις της σχολικής εμπλοκής και της ψυχικής ανθεκτικότητας των έφηβων μαθητών με ακουστική αναπηρία. Οι μέθοδοι αυτές θα επέτρεπαν ίσως την αναγνώριση διαφορετικών κριτηρίων επιτυχίας και διαχείρισης των αντιξοοτήτων και πιθανώς να φώτιζαν εναλλακτικές ατραπούς και μη τυπικές εκδηλώσεις της ψυχικής ανθεκτικότητας στα πλαίσια της αναπηρίας, την αναφερόμενη και ως « κρυμμένη ανθεκτικότητα » (Ungar, 2004a).

BIBΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

- Aburn, G., Gott, M., & Hoare, K. (2016). What is resilience? An integrative review of the empirical literature. *Journal of Advanced Nursing*, 72 (5), 980–1000.
- Ahmadi, N., Afshari, T., Nikoo, M. R., Rajati, F., Tahmacbi, B., Kamali, M., & Farahani, F. (2015). Does deafness affect resilience? *Middle East J Rehabil Health*, 2 (4): e32392. doi: 10.17795/mejrh-32392.
- Anderson, A. R., Christenson, S. L., Sinclair, M. F., & Lehr, C. A. (2004). Check & Connect: The importance of relationships for promoting engagement with school. *Journal of School Psychology*, 42(2), 95–113.
- Antia, S. D., Jones, P. B., Reed, S., & Kreimeyer, K. H. (2009). Academic Status and Progress of Deaf and Hard-of-Hearing Students in General Education Classrooms. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education* 14 (3), 293-311.
- Appleton, J. J. (2012). Systems Consultation: Developing the Assessment-to-Intervention Link with the Student Engagement Instrument. In S. L. Christenson, A. L. Reschly, & C. Wylie (Eds.), *Handbook of research on student engagement* (pp.725-742). NewYork, NY: Springer.
- Appleton, J. J., Christenson, S. L., & Furlong, M. J. (2008). Student engagement with school: Critical conceptual and methodological issues of the construct. *Psychology in the Schools*, 45, 369–386.
- Appleton, J. J., Christenson, S. L., Kim, D., & Reschly, A. L. (2006). Measuring cognitive and psychological engagement: Validation of the Student Engagement Instrument. *Journal of School Psychology*, 44, 427–445.
- Aubrecht, C. K. M. (2012). *Surviving Success, Reconciling Resilience: A Critical Analysis of the Appearance of Student 'Mental Life' at one Canadian University* (Doctoral dissertation, University of Toronto). Διαθέσιμο από [https://tspace.library.utoronto.ca/bitstream/1807/33913/1/Aubrecht_Catherine\(Katie\)_M_201211_PhD_thesis.pdf](https://tspace.library.utoronto.ca/bitstream/1807/33913/1/Aubrecht_Catherine(Katie)_M_201211_PhD_thesis.pdf)
- Avgerinou, M. D., (2011). Toward a Cohesive Theory of Visual Literacy. *Journal of Visual Literacy*, 30 (2), 1-19.
- Azevedo, R. (2015). Defining and measuring engagement and learning in science: conceptual, theoretical, methodological, and analytical issues. *Educational Psychologist*, 50(1), 84-94.

- Batten, G., Oakes, P. M. & Alexander, T. (2014). Factors Associated With Social Interactions Between Deaf Children and Their Hearing Peers: A Systematic Literature Review. *The Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 19(3), 285–302.
- Bauman, D. (2004). Audism: Exploring the metaphysics of oppression. *Journal of Deaf Studies and Education*, 9, 239–246.
- Bempechat, J. & Shernoff, D. J. (2012). Parental Influences on Achievement Motivation and Student Engagement. In S. L. Christenson, A. L. Reschly, & C. Wylie (Eds.), *Handbook of research on student engagement* (pp.315-342). NewYork, NY: Springer.
- Betts, J. (2012). Issues and Methods in the Measurement of Student Engagement: Advancing the Construct Through Statistical Modeling. In S. L. Christenson, A. L. Reschly, & C. Wylie (Eds.), *Handbook of research on student engagement* (pp.783-803). NewYork, NY: Springer.
- Betts, J. E., Appleton, J. J., Reschly, A. L., Christenson, S. L., & Huebner, E. S. (2010). A study of the factorial invariance of the Student Engagement Instrument (SEI): Results from middle and high school students. *School Psychology Quarterly*, 25, 84–93.
- Blackorby, J. & Cameto, R. (2004). Changes in school engagement and academic performance of students with disabilities. In Wave 1 Wave 2 Overview (SEELS) (pp. 8-24). Menlo Park, CA: SRI International.
- Bloom, D. (2010). Programs and policies to assist high school dropouts in the transition to adulthood. *The Future of Children*, 20(1), 89–108.
- Boden, J. M., Sanders, J., Munford, R., & Liebenberg, L. (2016). The Same But Different? Applicability of a General Resilience Model to Understand a Population of Vulnerable Youth. *Child Indicators Research*. DOI 10.1007/s12187-016-9422-y.
- Boekaerts, M. (2016). Engagement as an inherent aspect of the learning process. *Learning and Instruction*, 43, 76-83.
- Bonanno, G. A., & Diminich, E. D. (2013). Annual research review: Positive adjustment to adversity—Trajectories of minimal-impact and emergent resilience. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 54 (4), 378–401.
- Borders, C. M., Barnett, D., & Bauer, A. M. (2010). How are they really doing? Observation of inclusionary classroom participation for children with mild-to- moderate deafness. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 15(4), 348-357.
- Bottrell, D. (2009). Understanding ‘Marginal’ Perspectives: Towards a Social Theory of Resilience. *Qualitative Social Work*, 8 (3), 321-339.

- Bottrell, D., & Armstrong, D. (2012). Local resources and distal decisions: The political ecology of resilience. In M. Ungar (Ed.), *The social ecology of resilience: A handbook of theory and practice* (pp. 247–264). New York, NY: Springer.
- van Breda A. D. & Theron, L.C. (2018). A critical review of South African child and youth resilience studies, 2009–2017. *Children and Youth Services Review, 91*, 237-247.
- Bronfenbrenner, U. (1977). Toward an experimental ecology of human development. *American Psychologist, 513-531*.
- Brooks, R., Brooks, S., & Goldstein, S. (2012). The Power of Mindsets: Nurturing Engagement, Motivation, and Resilience in Students. In S. L. Christenson, A. L. Reschly, & C. Wylie (Eds.), *Handbook of research on student engagement* (pp.540-562). New York, NY: Springer.
- Brown, K. (2014). Global environmental change I: A social turn for resilience?. *Progress in Human Geography, 38*(1), 107-117.
- Butler, M. A., Katayama, A. D., Schindling, C., & Dials, K. (2016). Assessing resilience in students who are deaf or blind: Supplementing standardized achievement testing. *The Journal of Educational Research*, DOI: 10.1080/00220671.2016.1264052 .
- Burghardt, M. (2012). Common frailty, constructed oppression: Tensions and debates on the subject of vulnerability. *Disability & Society, 21* (4), 1-13.
- Campbell, F. K. (2009). *Contours of ableism: The production of disability and abledness*. Palgrave Macmillan, London.
- Catalano, R. F., Haggerty, K. P., Oesterle, S., Fleming, C. B., Hawkins, J. D. (2004). The importance of bonding to school for healthy development: Findings from the Social Development Research Group. *Journal of School Health, 74*, 252-281.
- Charlson, E. S., Bird, R. L., & Strong, M. (1999). Resilience and success among deaf high school students: Three case studies. *American Annals of the Deaf, 144* (3), 226-235.
- Charlson, E., Strong, M., & Gold, R. (1992). How successful deaf teenagers experience and cope with isolation. *American Annals of the Deaf, 137* (3), 261-271.
- Christenson, S. L., Sinclair, M. F., Lehr, C. A., & Godber, Y. (2001). Promoting successful school completion: Critical conceptual and methodological guidelines. *School Psychology Quarterly, 16*, 468 – 484.
- Christenson, S. L., & Anderson, A. R. (2002). Commentary: The centrality of the learning context for students' academic enabler skills. *School Psychology Review, 31*(3), 378–393.

- Christenson, S. L., Reschly, A.L., & Wylie, C. (Eds). (2012). *Handbook of research on student engagement*. New York, NY: Springer.
- Connell, J. P. (1990). Context, self, and action: A motivational analysis of self-system processes across the life span. In D. Cicchetti, & M. Beeghly (Eds.), *The self in transition: Infancy to childhood. The John D. and Catherine T. MacArthur foundation series on mental health and development* (pp. 61 – 97). Chicago, IL: The University of Chicago Press.
- Connell, J. P., & Wellborn, J. G. (1991). Competence, autonomy, and relatedness: A motivational analysis of self-system processes. In M. R. Gunnar, & L. A. Sroufe (Eds.), *Self Processes and Development, (Vol. 23, pp. 43-77)*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Assoc.
- Daigneault, I., Dion, J., Hébert, M., McDuff, P., & Collin-Vézina, D. (2013). Psychometric properties of the Child and Youth Resilience Measure (CYRM-28) among samples of French Canadian youth. *Child Abuse & Neglect, 37*, 160-171.
- Dammeyer, J. (2010). Psychosocial Development in a Danish Population of Children With Cochlear Implants and Deaf and Hard-of-Hearing Children. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education 15* (1), 51-58.
- Dei, G. J. S., Massuca, J., McIsaac, E., & Zine, J. (1997). *Reconstructing ‘drop-out’: A critical ethnography of the dynamics of Black students’ disengagement from school*. Toronto, ON: University of Toronto Press.
- Doll, B. (2013). Enhancing resilience in classrooms. In S. Goldstein & R. B. Brooks (Eds.), *Handbook of resilience in children* (2nd ed., pp. 399–409). New York, NY: Springer.
- Doll, B., & Hess, R. S. (2001). Through a new lens: Contemporary psychological perspectives on school completion and dropping out of high school. *School Psychology Quarterly, 16*, 351 – 356.
- Doll, B., Zucker, S., & Brehm, K. (2009a). *Σχολικές τάξεις που προάγουν την ψυχική ανθεκτικότητα. Πώς να δημιουργήσουμε ευνοϊκό περιβάλλον για μάθηση*. (μτφ.: Ε. Θεοχαράκη). Αθήνα: Τυπωθήτω
- Doll, B., Kurien, S., LeClair, C., Spies, R., Champion, A., & Osborn, A. (2009b). The ClassMaps Survey: A framework for promoting positive classroom environments. In R. Gilman, S. Huebner, & M. Furlong (Eds.), *Handbook of positive psychology in the schools* (pp. 213–227). New York: Routledge.
- Diener, E., & Fujita, F. (1995). Resources, personal strivings, and subjective well-being: A nomothetic and idiographic approach. *Journal of Personality and Social Psychology, 68*, 926-935.

- Duchesne, L., Martin, S., & Michallet, B. (2018). La résilience chez les personnes ayant une surdité postlinguistique. In Jourdan-Ionescu, C., Ionescu, S., Kimessouki -Omolomo,  ., & Julien-Gauthier, F. (Coord.). *Résilience et culture, culture de la résilience*. Québec, Canada: Livres en ligne du CRIRES. Disponible à : <https://lel.crires.ulaval.ca/oeuvre/resilience-et-culture-culture-de-la-resilience>
- Duckworth, A. L., Steen, T. A., & Seligman, M. E. P. (2005). Positive Psychology in Clinical Practice. *Annual Review of Clinical Psychology, 1*, 629–651.
- Διακρίσεις και Εμπόδια για τα άτομα με αναπηρία στην Πρωτοβάθμια, Δευτεροβάθμια και Μεταλυκειακή Εκπαίδευση*, (2014). Παραδοτέο 3Γ: Τελική Μελέτη Ε.Π. «Εκπαίδευση και Δια Βίου Μάθηση», Κ ντρο Ευρωπαϊκού Συνταγματικού Δικαίου - Ίδρυμα Θεμιστοκλή & Δημήτρη Τσάτσου Αθήνα.
- Eccles, J. S., Midgley, C., Buchanan, C. M., Wigfield, A., Reuman, D., & Mac Iver, D. (1993). Development during adolescence: The impact of stage/environment fit. *American Psychologist, 48*, 90–101.
- Eccles, J.S., & Wang, M. T. (2012)._Part I commentary: So what is student engagement anyway? In S.L. Christenson, A.L. Reschly, & C. Wylie (Eds), *Handbook of research on student engagement* (pp. 132- 145). NewYork, NY: Springer.
- Erikson, E. H. (1968). *Identity: youth and crisis*. New York: W. W. Norton & Company.
- Finn, J. D. (2006). *The adult lives of at-risk students: The roles of attainment and engagement in high school* (NCES 2006–328). Washington, DC: National Center for Education Statistics, U.S. Department of Education.
- Finn, J. D. (1989). Withdrawing from school. *Review of Educational Research, 59*, 117–142.
- Finn, J. D., & Cox, D. (1992). Participation and withdrawal among fourth- grade pupils. *American Educational Research Journal, 29*, 141–162.
- Finn, J. D., & Rock, D. A. (1997). Academic success among students at-risk for school failure. *The Journal of Applied Psychology, 82*, 221–234.
- Finn, J., D. & Zimmer, K., S. (2012). Student engagement: What is it? Why does it matter? In S.L. Christenson, A.L. Reschly, & C. Wylie (Eds), *Handbook of research on student engagement* (pp. 99- 131). NewYork, NY: Springer.
- Fransecky, R.B. & Debes, J.L. (1972). Visual literacy: A way to learn -- A way to teach, Association for Educational Communications and Technology, Washington, DC.
- Fredrickson, B. L. (2001). The role of positive emotions in positive psychology: The broaden-and-build theory of positive emotions. *American Psychologists, 58*, 218 – 226.

- Fredricks, J. A., Blumenfeld, P. C., & Paris, A. H. (2004). School engagement: Potential of the concept, state of the evidence. *Review of Educational Research*, 74, 59–109.
- Fredricks, J.A. & McColskey, W. (2012). The Measurement of Student Engagement: A Comparative Analysis of Various Methods and Student Self-report Instruments. In S.L. Christenson, A.L. Reschly, & C. Wylie (Eds), *Handbook of research on student engagement* (pp. 762- 782). NewYork, NY: Springer.
- Furlong, M. J. & Christenson, S., L. (2008). Engaging students at school and with learning: a relevant construct for all students. *Psychology in the Schools*, 45(5), 365-368.
- Gallaudet Research Institute (2011, April). Regional and national summary report of data from the 2009-10 annual survey of deaf and hard of hearing children and youth. Washington, DC: Gallaudet Research Institute, Gallaudet University. Retrieved from http://research.gallaudet.edu/Demographics/2010_National_Summary.pdf
- Garmezzy, N. (1971). Vulnerability research and the issue of primary prevention. *American Journal of Orthopsychiatry*, 41, 101-116.
- Garland-Thomson, R. (2005). Feminist Disability Studies. *Signs: Journal of Women in Culture and Society* 30 (2), 1557-1587.
- Garrett, P. M. (2016). Questioning tales of ‘ordinary magic’: ‘Resilience’ and neo-liberal reasoning. *British Journal of Social Work*, 46(7), 1909-1925.
- Goodley, D. (2005). Empowerment, self-advocacy and resilience. *Journal of Intellectual Disabilities*, 9(4), 333-343.
- Goodley, D., Runswick-Cole, K., & Liddiard, K. (2016). The DisHuman child. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 37(5), 770-784.
- Grammenos, S. (2013). *European Comparative Data on Europe 2020 & People with Disabilities*. Leeds: Academic Network of European Disability Experts (ANED).
- Greenwood, C., & Reynolds, S., H. (2011). Eco Behavioral Assessment Systems Software: MainStream – Code for Instructional Structure and Student Academic Response (Version 1.0). The University of Kansas: Juniper Gardens Children's Project.
- Guardino, C. & Antia, S. D. (2012). Modifying the Classroom Environment to Increase Engagement and Decrease Disruption with Students Who Are Deaf or Hard of Hearing. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 17 (4), 518-533.
- Haakma, I., Janssen, M., & Minnaert, A. (2016). Understanding the relationship between teacher behavior and motivation in students with acquired deafblindness. *American Annals of the Deaf*, 161(3), 314–326.

- Hall, A. M. & Theron, L.C. (2016). How school ecologies facilitate resilience among adolescents with Intellectual Disability: Guidelines for teachers. *South African Journal of Education*, 36 (2), 1-13.
- Hanisch, H. (2014). Recognizing disability. In J. E. Bickenbach, F. Felder, & B. Schmitz (Eds.), *Disability and the good human life* (pp. 113–138). Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Harrison, E. (2013). Bouncing back? Recession, resilience and everyday lives. *Critical Social Policy*, 33(1), 97-113.
- Hart, A., Heaver, B., Brunnberg, E., Sandberg, A., Macpherson, H., Coombe, S., & Kourkoutas, E. (2014). Resilience-building with disabled children and young people: a review and critique of the academic evidence base. *International Journal of Child, Youth and Family Studies* 5(3), 394–422.
- Hauser, P. C., O’Hearn, A., McKee, M., Steider, A., & Thew, D. (2010). Deaf Epistemology: Deafhood and Deafness. *American Annals of the Deaf*, 154 (5), 486-492.
- Henderson, N. & Milstein, M. M. (2008). *Σχολεία που προάγουν την ψυχική ανθεκτικότητα: Πώς μπορεί να γίνει πραγματικότητα για τους μαθητές και τους εκπαιδευτικούς.* (μτφ. Β. Βασσάρα). Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Henry, K. L., Knight, K. E., & Thornberry, T. P. (2012). School disengagement as a predictor of dropout, delinquency, and problem substance use during adolescence and early adulthood. *Journal of Youth and Adolescence*, 41, 156–166.
- Hindley P.A. (1997). Psychiatric aspects of hearing impairment. *Journal of Child Psychology and Psychiatry* 38 (1), 101 – 117.
- Hine, J. & Welford, J. (2012). Girls’ violence: Criminality or resilience? In: M. Ungar (Ed.). *The Social Ecology of Resilience.* (pp. 157-169). Springer, New York, NY.
- Hingson, R., Heeren, T., & Winter, M. (2006). Age at drinking onset and alcohol dependence: Age at onset, duration, and severity. *Archives of Pediatrics & Adolescent Medicine*, 160 (7), 739–746.
- Howitt, D. & Cramer, D. (2011). *Introduction to SPSS Statistics in psychology* (5th ed.). Harlow. Pearson Education Limited.
- Huebner, E. S. (1994). Preliminary development and validation of a multidimensional life satisfaction scale for children. *Psychological Assessment*, 6, 149–158.
- Hutcheon, E. J. (2015). ‘Crippling’ Resilience: Generating New Vocabularies of Resilience from Narratives of Post-Secondary Students Who Experience Disability.” MSc. Thesis,

University of Calgary. <http://dx.doi.org/10.11575/PRISM/25487>. Διαθέσιμο από <https://prism.ucalgary.ca/handle/11023/2275>

- Hutcheon, E. & Lashewicz, B. (2014). Theorizing resilience: critiquing and unbounding a marginalizing concept. *Disability & Society*, 29 (9), 1383-1397.
- Hutcheon, E. J., & Wolbring, G. (2013a). "Crippling" Resilience: Contributions from Disability Studies to Resilience Theory. *Journal of Media and Culture*, 16 (5). Διαθέσιμο από: <http://journal.media-culture.org.au/index.php/mcjournal/article/view/697Emily>>
- Hutcheon, E. J., & Wolbring, G. (2013b). Deconstructing the resilience concept using an ableism lens: Implications for People with diverse abilities. *Dilemata International Journal of Applied Ethics*, 11, 235-252.
- Janosz, M. (2012). Part IV Commentary: Outcomes of Engagement and Engagement as an Outcome: Some Consensus, Divergences, and Unanswered Questions. In S.L. Christenson, A.L. Reschly, & C. Wylie (Eds), *Handbook of research on student engagement* (pp. 695- 703). NewYork, NY: Springer.
- Johnson, P., Cawthon, S., Fink, B., Wendel, E., & Schoffstall, S. (2018). Trauma and Resilience Among Deaf Individuals. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 23 (4) 317-330.
- Jones, G. & Lafreniere, K. (2014). Exploring the Role of School Engagement in Predicting Resilience Among Bahamian Youth. *Journal of Black Psychology*, 40 (1), 47–68.
- Joseph, J. (2013). Resilience as embedded neoliberalism: A governmentality approach. *Resilience*, 1(1), 38- 52.
- Juvonen, J., Espinoza, G., & Knifsend, C. (2012). The Role of Peer Relationships in Student Academic and Extracurricular Engagement. In S.L. Christenson, A.L. Reschly, & C. Wylie (Eds), *Handbook of research on student engagement* (pp. 387- 401). NewYork, NY: Springer.
- Kama, A. (2005). Supercrips versus the pitiful handicapped: Reception of disabling images by disabled audience members. *Communications*, 29(4), 447-466.
- Keilmann, A., Limberger, A., & Mann, W. J. (2007). Psychological and physical well-being in hearing- impaired children. *International Journal of Pediatric Otorhinolaryngology*, 71, 1747-1752.
- Koester, L. S. & McCray, N. (2011). Deaf Parents as Sources of Positive Development and Resilience for Deaf Infants. In D. H. Zand & K. J. Pierce (Eds.), *Resilience in deaf children: Adaptation through emerging adulthood*, (pp. 65-86). New York, NY:

Springer.

- Korilaki, P. (2009). Why deaf pupils have reduced graduation rates from compulsory education in Greece? An investigation of factors related to their low attainment. *US-China Education Review*, 6 (4), 1-18.
- Kortering, L. J. & Christenson, S. (2009) Engaging students in school and learning: The real deal for school completion, *Exceptionality*, 17(1), 5-15.
- Κουμανούδης, Σ. (1972). Resilio. *Λεξικόν Λατινοελληνικόν: Μετά συνωνύμων και αντιθέτων*, (σ. 797). Αθήνα: Γρηγόρη.
- Κριαράς, Εμμ. (2007). Εμπλοκή. Στο *Νέο Ελληνικό λεξικό της σύγχρονης δημοτικής γλώσσας* (σ.454). Αθήνα: Εκδοτική Αθηνών.
- Kudlick, C. J. (2003). Disability history: Why we need another "Other". *The American Historical Review*, 108(3), 763-793.
- Kumpulainen, K., Theron, L. C., Kahl, C., Mikkola, A., Salmi, S., Bezuidenhout, C., et al. (2016). Children's positive adjustment to first grade in risk-filled communities: A case study of the role of school ecologies in South Africa and Finland. *School Psychology International*, 37, 121–139.
- Lam, S., Wong, B. P.H., Yang, H., & Liu, Y. (2012a). Understanding Student Engagement with a Contextual Model. In S.L. Christenson, A.L. Reschly, & C. Wylie (Eds), *Handbook of research on student engagement* (pp. 403- 419). New York, NY: Springer.
- Lam, S.-F., Jimerson, S., Basnett, J., Cefai, C., Duck, R., Farrell, P., et al. (2009, July). *Exploring student engagement in schools internationally: A collaborative international study yields further insights*. A symposium at the 31st annual International School Psychology Association Colloquium (ISPA, 2009), Qawra, Malta. 7-11 July.
- Lam, S.-F., Jimerson, S., Kikas, E., Cefai, C., Veiga, F. H., Nelson, B., . . . Zollneritsch, J. (2012b). Do girls and boys perceive them- selves as equally engaged in school? The results of an international study from 12 countries. *Journal of School Psychology*, 50, 77–94.
- Lam, S.-f., Jimerson, S., Shin, H., Cefai, C., Veiga, F. H., Hatzichristou, C., et al. (2016). Cultural universality and specificity of student engagement in school: The results of an international study from 12 countries. *British Journal of Educational Psychology*, 86, 137-153.
- Lee, J.S. (2014). The relationship between student engagement and academic performance: Is it a myth or reality? *The Journal of Educational Research*, 107, 177–185.

- Leigh, I. W. (2009). *Perspectives on deafness. A lens on deaf identities*. New York, NY, US: Oxford University Press.
- Leigh, I. W. (2011). Foreward. In D. H. Zand & K. J. Pierce (Eds.), *Resilience in deaf children: Adaptation through emerging adulthood* (pp. vii-ix). New York, NY: Springer.
- Lerner, R. M. (2006). Resilience as an attribute of the developmental system: Comments on the papers of Professors Masten & Wachs. In B. M. Lester, A. S. Masten, & B. McEwen (Eds.), *Resilience in children* (pp. 40–51). Boston, MA: Blackwell.
- Leonard, S., Stiles, A.A., & Gudinõ, O.G. (2016). School engagement of youth investigated by child welfare services: Associations with academic achievement and mental health. *Mental Health* 8, 386-398.
- Λεοντοπούλου, Σ. (2007). Η επίδραση της οικογένειας στην αυτοεκτίμηση, την κοινωνική στήριξη, την ακαδημαϊκή επίδοση και την ψυχική υγεία των νέων κάτω από αντίξοες συνθήκες. *Πρακτικά του Συνεδρίου «Η πρωτοβάθμια εκπαίδευση και οι προκλήσεις της εποχής μας»* (σελ. 938-952), Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, Ιωάννινα.
- Lewis, A. D., Huebner, E. S., Malone, P. S., & Valois, R. F. (2011). Life satisfaction and student engagement in adolescents. *Journal of Youth Adolescence*, 40 (3), 249–262.
- Li, Y., & Lerner, R. M. (2011). Trajectories of school engagement during adolescence: Implications for grades, depression, delinquency, and substance use. *Developmental Psychology*, 47(1), 233-247.
- Listman, J., Rogers, K.D. & Hauser, P.C. (2011). Community Cultural Wealth and Deaf Adolescents' Resilience. In D. H. Zand & K. J. Pierce (Eds.), *Resilience in deaf children: Adaptation through emerging adulthood* (pp. 279-297). New York, NY: Springer.
- Liebenberg, L., Theron, L., Sanders, J., Munford, R., Rensburg, A. van, Rothmann, S., & Ungar, M. (2016). Bolstering resilience through teacher-student interaction: Lessons for school psychologists. *School Psychology International*, 37(2), 140–154.
- Liebenberg, L., Ungar, M., & Van de Vijver, F. R. R. (2012). Validation of the Child and Youth Resilience Measure-28 (CYRM-28) Among Canadian youth with complex needs. *Research on Social Work Practice*, 22(2), 219-226.
- Long, G., Stinson, M. S., & Braeges, J. (1992). Students' perceptions of communication ease and engagement: How they relate to academic success. *American Annals of the Deaf*, 136(5), 414–421.

- Loukas, A., Roalson, L.A., & Herrera D.E. (2010). School Connectedness Buffers the Effects of Negative Family Relations and Poor Effortful Control on Early Adolescent Conduct Problems. *Journal of research on Adolescence*, 20(1), 13-22.
- Lovelace, M.D., Reschly, A. L., Appleton, J.J., & Lutz, M. E. (2014). Concurrent and Predictive Validity of the Student Engagement Instrument. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 32 (6), 509–520.
- Lovelace, M.D., Reschly, A. L., Appleton, J.J., & Lutz, M. E. (2018). Beyond school records: The value of cognitive and affective engagement in predicting dropout and on - time graduation. *Asca Professional School Counseling*, 21(1), 70-84.
- Luthar, S. S., & Cicchetti, D. (2000). The construct of resilience: Implications for interventions and social policies. *Development and Psychopathology*, 12 (4), 857–885.
- Luthar, S. S., Cicchetti, D., & Becker, B. (2000). The construct of resilience: A critical evaluation and guidelines for future work. *Child Development*, 71(3), 543–562.
- Luft, P. (2017). What Is Different About Deaf Education? The Effects of Child and Family Factors on Educational Services. *The Journal of Special Education*, 51(1) 27–37.
- Luft, P. (2011). Promoting resilience in deaf adolescents. In D. H. Zand & K. J. Pierce (Eds.), *Resilience in deaf children: Adaptation through emerging adulthood* (pp. 299–338). New York, NY: Springer.
- Lytle, L. R., Oliva, G. A., Ostrove, J. M., & Cassady, C. (2011). Building Resilience in Adolescence: The Influences of Individual, Family, School, and Community Perspectives and Practices. In D. H. Zand & K. J. Pierce (Eds.), *Resilience in deaf children: Adaptation through emerging adulthood* (pp. 251–277). New York, NY: Springer.
- Mahatmya, D., Lohman, B.J., Matjasko, J. L., & Feldman Farb, A. (2012). Engagement Across Developmental Periods. In S.L. Christenson, A.L. Reschly, & C. Wylie (Eds), *Handbook of research on student engagement* (pp. 3-19). NewYork, NY: Springer.
- Malindi, M. J. & Machenjedge, N. (2012). The role of school engagement in strengthening resilience among male street children. *South African Journal of Psychology*, 42 (1), 71-81.
- Marks, H. M. (2000). Student engagement in instructional activity: Patterns in the elementary, middle, and high school years. *American Educational Research Journal*, 37, 153 – 184.

- Martin Breen, P. & Anderies, J.M. (2011). *Resilience: A literature review*. Bellagio Initiative, Brighton:IDS. The Rockefeller Foundation. Available at: <http://www.rockefellerfoundation.org/news/publications/resilience-literature-review>.
- Ματσόπουλος, Α. (Επιμ.) (2011). *Από την ευαλωτότητα στην ψυχική ανθεκτικότητα: Εφαρμογές στο σχολικό πλαίσιο και στην οικογένεια*. Αθήνα: Εκδόσεις Παπαζήση.
- McAslan, A. (2010). The concept of resilience: Understanding its origins, meaning and utility. Adelaide, SA: Torrens Resilience Institute.
- McCoy, S. & Banks, J. (2012). Simply academic? Why children with special educational needs don't like school. *European Journal of Special Needs Education*, 27 (1) 81–97.
- McRuer, R. (2006). *Crip theory: Cultural signs of queerness and disability*. NYU Press
- Masten, A. S. (2001). Ordinary magic: resilience process in development. *American Psychologist*, 56 (3), 227-238.
- Masten, A. S. (2014). Global Perspectives on Resilience in Children and Youth. *Child Development*, 85(1), 6–20.
- Masten, A. S. (2007). Resilience in developing systems: Progress and promise as the fourth wave rises. *Developmental and Psychopathology*, 19, 921-930.
- Masten, A., Best, K., & Garmezy, N. (1990). Resilience and development: Contributions from the study of children who overcome adversity. *Development and Psychopathology*, 2, 425–444.
- Masten, A., Garmezy, N. (1985). Risk, vulnerability, and protective factors in developmental psychopathology. In: B.B. Lahey & A. E. Kazdin, (Eds). *Advances in clinical child psychology*.8 (pp. 1-52). *Plenum Press; New York*.
- Mason, A. & Mason, M. (2007). Psychologic Impact of Deafness on the Child and Adolescent. *Primary Care: Clinics in Office Practice*, 34 (2), 407-426.
- Metz, K. K. (2013). *Academic engagement of deaf and hard of hearing students in a co-enrollment program* (Doctoral Disertation, University of Arizona). Available from <http://hdl.handle.net/10150/311449>.
- Moore, E. A. & Mertens, D. M.(2015). Deaf Culture and Youth Resilience in Diverse American Communities, In L.C., Theron, L., Liebenberg, & M. Ungar, (Eds.). *Youth resilience and culture. Cross-Cultural advancements in Positive Psychology*. (pp.143-155). vol 11. Springer, Dordrecht.

- Moreira, P. A. S., Vaz, F. M., Dias, P. C., & Petracchi, P. (2009). Psychometric properties of the Portuguese version of the Student Engagement Instrument. *Canadian Journal of School Psychology, 24*, 303–307.
- Moreira, P. A. S., Bilimória, H., Pedrosa, C., Pires, M. de F., Cepa, M. de J., Mestre, M. de D., ..., Natália Serra, N. (2015). Engagement with School in Students with Special Educational Needs. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy, 15* (3), 361-375.
- Mosher, R., & McGowan, B. (1985). *Assessing student engagement in secondary schools: Alternative conceptions, strategies of assessing, and instruments*. University of Wisconsin, Research and Development Center. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 272812).
- Motti-Stefanidi F., S. Masten A. (2017). A Resilience Perspective on Immigrant Youth Adaptation and Development. In: N. Cabrera & B. Leyendecker (Eds.), *Handbook on Positive Development of Minority Children and Youth*, (pp. 19-34). Springer, Cham.
- Motti-Stefanidi, F., Masten, A., & Asendorpf, J. B. (2014). School engagement trajectories of immigrant youth: Risks and longitudinal interplay with academic success. *International Journal of Behavioral Development, 39* (1), 32- 42.
- Μπαμπανάσιου, Β. (2016). *Διαστάσεις σχολικής εμπλοκής παιδιών και εφήβων σε σχέση με παράγοντες σε επίπεδο ατόμου και σε επίπεδο συστήματος* (Διδακτορική διατριβή, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών). Διαθέσιμο από τη βάση δεδομένων του Εθνικού Κέντρου Τεκμηρίωσης (Κωδ. 38192).
- Μπαμπινιώτης, Γ. (2008). Εμπλοκή. Στο *Λεξικό της Νέας Ελληνικής γλώσσας* (γ' έκδοση, σ. 596). Αθήνα: Κέντρο Λεξικολογίας.
- Nabors, L., Stough, C.O., Merianos, A. J., & Peugh, J. (2016). Predictors of Flourishing among Children with Hearing Loss. *International Journal of Pediatric Otorhinolaryngology, 91*, 170-174.
- National Research Council and the Institute of Medicine. (2004). *Engaging schools: Fostering high school students' motivation to learn*. Washington, DC. The National Academies Press.
- Νόμος 4488/ 2017, ΦΕΚ 137/τ.Α' /13/09/ 2017.
- Νόμος 3699/2008 ΦΕΚ 199/τ.Α' /2/10/2008.
- Panter-Brick, C., & Leckman, J. F. (2013). Editorial commentary: resilience in child development– interconnected pathways to wellbeing. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 54*(4), 333-336.

- Pappa, S. (2014). *Teachers' Perceptions of Student Engagement and Teacher Self-Efficacy Beliefs*. International Master's Degree Program in Education Faculty of Education University of Jyväskylä. Διαθέσιμο από <https://jyx.jyu.fi/handle/123456789/44989>
- Peter, F. & Bauman, H-D. L. (2013). Reframing Diversity and Student Engagement: Lessons from Deaf- Gain. In E. Dunne & O. Derfel (Eds.), *Student Engagement Handbook: Practice in Higher Education* (pp. 367–378). Bingley: Emerald Group.
- Phelps, E., Balsano, A. B., Fay, K., Peltz, J. S., Zimmerman, S. M., Lerner, R. M., & Lerner, J. V. (2007). Nuances in early adolescent developmental trajectories of positive and of problematic / risk behaviors: Findings from the 4-H Study of Positive Youth Development. *North American Clinics of Child and Adolescent Psychiatry*, 16 (2), 473– 496.
- Pianta, R. C., Hamre, B. K., & Allen, J. P. (2012). Teacher-Student Relationships and Engagement: Conceptualizing, Measuring, and Improving the Capacity of Classroom Interactions. In S.L. Christenson, A.L. Reschly, & C. Wylie (Eds), *Handbook of research on student engagement* (pp. 365-386). New York, NY: Springer.
- Prince-Embury, S. (2007). *Resiliency scales for children and adolescents: A Profile of personal strengths manual*. Minneapolis, MN: Pearson.
- Qi, S., & Mitchell, R. E. (2012). Large-scale academic achievement testing of deaf and hard-of-hearing students: Past, present, and future. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 17 (1), 1-18.
- Raftery, J. N., Grolnick, W. S., & Flamm, E.S. (2012). Families as Facilitators of Student Engagement: Toward a Home-School Partnership Model. In S.L. Christenson, A.L. Reschly, & C. Wylie (Eds), *Handbook of research on student engagement* (pp. 343-364). New York, NY: Springer.
- Reschly, A. L., Betts, J. E., & Appleton, J. J. (2014). An examination of the validity of two measures of student engagement. *International Journal of School & Educational Psychology*, 2(2), 106–114.
- Reschly A., L. & Christenson S., L. (2006). Prediction of dropout among students with mild disabilities: A case for the inclusion of student engagement variables. *Remedial and special education* 27 (5), 276–292.
- Reschly, A. L., & Christenson, S. L. (2012). Jingle, jangle, and conceptual haziness: Evolution and future directions of the engagement construct. In S.L. Christenson, A.L. Reschly, & C. Wylie (Eds), *Handbook of research on student engagement* (pp. 3-19). New York, NY: Springer.

- Reschly, A. L., Pohl, A., Christenson, S. L., & Appleton, J. J. (2017). Engaging adolescents in secondary schools. In B. Schultz, J. Harrison, & S. Evans (Eds.), *School mental health services for adolescents*. New York, NY: Oxford University Press.
- Reschly, A. L., Huebner, E. S., Appleton, J. J., & Antaramian, S. (2008). Engagement as flourishing: The contribution of positive emotions and coping to adolescents' engagement at school and with learning. *Psychology in the Schools, 45*(5), 419-431.
- Rogers, S., Muir, K., & Evenson, C. R. (2003). Signs of resilience: Assets that support deaf adults' success in bridging the deaf and hearing worlds. *American Annals of the Deaf, 148* (3), 222–232.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist, 55*, 68 – 78.
- Rumberger, R. W., & Lim, S. A. (2008). *Why students drop out of school: A review of 25 years of research*. Santa Barbara, CA: California Dropout Research Project.
- Rumberger, R.W. & Rotermund, S. (2012). The Relationship Between Engagement and High School Dropout. In S. L. Christenson, A. L. Reschly, & C. Wylie (Eds.), *Handbook of research on student engagement* (pp.491-513). New York, NY: Springer.
- Runswick-Cole, K., Curran, T., & Liddiard, K. (Eds.) (2018a). *The Palgrave Handbook of Disabled Children's Childhood Studies*. Palgrave Macmillan, London.
- Runswick-Cole, K., & Goodley, D. (2013). Resilience: A disability studies and community psychology approach. *Social and Personality Psychology Compass, 7*, 67–78.
- Runswick-Cole, K., & Goodley, D. (2014). Work, resilience and disability: 'cripping' the norms. In P. Taylor & P. Wagg, (Eds.). *Work and society: Places, spaces and identities*. (pp. 173-195), Chester, United Kingdom: University of Chester Press.
- Runswick-Cole, K., Goodley, D. & Lawthom, R. (2018b). Resilience in the Lives of Disabled Children: A Many Splendoured Thing. In K. Runswick-Cole, T. Curran, & K. Liddiard, (Eds.). *The Palgrave Handbook of Disabled Children's Childhood Studies*. (pp. 425-442). Palgrave Macmillan, London.
- Rutter, M. (1979). Protective factors in children's response to stress and disadvantage. In M. W. Kent and J. E. Rolf (Eds.), *Primary Prevention of Psychopathology: Vol. 3. Social Competence in Children* (pp. 49-74). Hanover, NH: University Press of New England.
- Rutter, M. (1987). Psychosocial resilience and protective mechanisms. *American Journal of Orthopsychiatry, 57*, 316–331.

- Sanders, J., Munford, R., & Boden, J. (2017). Culture and context: The differential impact of culture, risks and resources on resilience among vulnerable adolescents. *Children and Youth Services Review, 79*, 517-526.
- Schifter, L. (2011). High school graduation of students with disabilities: How long does it take? *Exceptional Children, 77*, 409-422.
- Shaikh, A., & Kauppi, C. (2010). Deconstructing resilience: Myriad conceptualizations and interpretations. *International Journal of Arts and Sciences, 3*(15), 155-176.
- Sharkey, J. D., You, S., & Schnoebelen, K. J. (2008). Relations among school assets individual resilience, and student engagement for youth grouped by level of family functioning. *Psychology in the Schools, 45* (5), 402–418.
- Sharma, N. & Sen, R. S. (2012). Children with disabilities and supportive school ecologies. In: M. Ungar (Ed.) *The Social Ecology of Resilience* (pp.281-295). Springer, New York, NY.
- Shean, M. 2015. *Current theories relating to resilience and young people: A literature review*. Victorian Health Promotion Foundation, Melbourne.
- Sheridan, M. A. (2011). Whose Literacy Is It, Anyway? Strengths-Based Guidelines for Transforming the Developmental Environments of Deaf Children and Adolescents. In D. H. Zand & K. J. Pierce (Eds.), *Resilience in deaf children: Adaptation through emerging adulthood* (pp. 229–250). New York, NY: Springer.
- Sheridan, M. (2008). *Deaf adolescents: Inner lives and lifeworld development*. Washington, DC.: Gallaudet University Press.
- Shochet, I. M., Dadds, M. R., Ham, D., & Montague, R. (2006). School connectedness is an underemphasized parameter in adolescent mental health: Results of a community prediction study. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology, 35* (2),170-179.
- Schur, L. (2002). The difference a job makes: The effects of employment among people with disabilities. *Journal of Economic Issues 36* (2), 1-9.
- Siddall, J., Huebner, E. S., & Jiang, X. (2013). A prospective study of differential sources of school-related social support and adolescent global life satisfaction. *American Journal of Orthopsychiatry, 83* (1), 107–114.
- Sinclair, M. F., Christenson, S. L., Lehr, C. A., & Anderson, A. R. (2003). Facilitating Student Engagement: Lessons Learned from Check & Connect Longitudinal Studies. *The California School Psychologist, 8*, 29-41.

- Sinclair, M. F., Christenson, S. L., Evelo, D. L., & Hurley, C. M. (1998). Dropout prevention for youth with disabilities: Efficacy of a sustained school engagement procedure. *Exceptional Children, 65*, 7 – 24.
- Sinclair, M. F., Christenson, S. L., & Thurlow, M. L. (2005). Promoting school completion of urban secondary youth with emotional or behavioral disabilities. *Exceptional Children, 71*, 465–482.
- Skinner, E., Furrer, C., Marchand, G., & Kinderman, T. (2008). Engagement and disaffection in the classroom: Part of a larger motivational dynamic? *Journal of Educational Psychology, 100*, 765–781.
- Skinner, E. A. & Pitzer, J. R. (2012). Developmental Dynamics of Student Engagement, Coping, and Everyday Resilience. In S. L. Christenson, A. L. Reschly, & C. Wylie (Eds.), *Handbook of research on student engagement* (pp.21-44). New York, NY: Springer.
- Southwick, S. M., Bonanno, G. A., Masten, A. S., Panter- Brick, C., & Yehuda, R. (2014) Resilience definitions, theory, and challenges: interdisciplinary perspectives, *European Journal of Psychotraumatology, 5* (1), 25338, DOI: 10.3402/ejpt.v5.25338.
- Stroet, K., Opendakker, M.-C., & Minnaert, A. (2013). Effects of need supportive teaching on early adolescents' motivation and engagement: A review of the literature. *Educational Research Review, 9*, 65–87.
- Supkoff, L. M., Puig, J., & Sroufe, L. A. (2012). Situating resilience in developmental context. In: M. Ungar (Ed.) *The Social Ecology of Resilience* (pp.127-142). Springer, New York, NY.
- Szarkowski, A. & Brice, P. (2018). Positive Psychology in Research with the Deaf Community: An Idea Whose Time Has Come. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education, 111–117*.
- Tarter, R. E., & Vanyukov, M. (2002). Re-Visiting the validity of the construct of resilience. In M. Glantz & J. Johnson (Eds.), *Resilience and Development: Longitudinal research in the social and behavioral sciences: An interdisciplinary series.* (pp.85-100). Springer, Boston, MA.
- Theron, L. C. (2016). The everyday ways that school ecologies facilitate resilience: Implications for school psychologists. *School Psychology International, 37*, 87–103.
- Theron, L.C. & Engelbrecht, P. (2012). Caring teachers: Teacher - Youth transactions to promote resilience. In: M. Ungar (Ed.) *The Social Ecology of Resilience* (pp.265-280). Springer, New York, NY.

- Theron, L.C., Liebenberg, L., & Ungar, M. (eds) (2015). *Youth resilience and culture. Cross-Cultural advancements in Positive Psychology, 11*. Springer, Dordrecht.
- Theron, L. C. & Liebenberg, L. (2015). Understanding cultural contexts and their relationship to resilience processes. In L.C., Theron, L., Liebenberg, & M. Ungar,(Eds.). *Youth resilience and culture. Cross-Cultural advancements in Positive Psychology*. (pp.23-36). vol 11. Springer, Dordrecht.
- Theron, L. C., & Theron, A. M. C. (2014). Education services and resilience processes: Resilient black South African students' experiences. *Child and Youth Services Review, 47*(3), 297–306.
- Thurlow, M. L., Sinclair, M. F., & Johnson, D. R. (2002). *Students with disabilities who drop out of school – Implications for policy and practice, (pp. 2-9)*. Minneapolis: University of Minnesota, Institute on Community Integration, National Center on Secondary Education and Transition.
- Thurlow, M. L. & Johnson, D. R. (2011). *The High School Dropout Dilemma and Special Education Students* , University of Minnesota 1-59.
- Traxler, C. B. (2000). The Stanford Achievement Test, 9th edition: National norming and performance standards for deaf and hard-of-hearing students. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education, 5*, 337–348.
- Trowler, V. (2010). *Student engagement literature review*. The Higher Education Academy, UK.
- Trzesniak, P., Liborio, R.M.C., & Koller, S.H. (2012). Resilience and children's work in Brazil: Lessons from physics and psychology. In: M. Ungar (Ed.). *The Social Ecology of Resilience*. (pp. 53-65). Springer, New York, NY.
- Ungar, M. (2004a). *Nurturing hidden resilience in troubled youth*. Toronto, Canada: University of Toronto Press.
- Ungar, M. (2004b). A constructionist discourse on resilience: Multiple contexts, multiple realities amongst at-risk children and youth. *Youth and Society, 35*(3), 341-365.
- Ungar, M. (2008). Resilience across cultures. *British Journal of Social Work, 38*(2), 218–235.
- Ungar, M. (2011). The social ecology of resilience. Addressing contextual and cultural ambiguity of a nascent construct. *American Journal of Orthopsychiatry, 81*(1), 1–17.
- Ungar, M. (2012). Social Ecologies and Their Contribution to Resilience. In: M. Ungar (Ed.) *The Social Ecology of Resilience* (pp.13-31). Springer, New York, NY.

- Ungar, M. (2015). Resilience and Culture: The Diversity of Protective Processes and Positive Adaptation. In L.C., Theron, L., Liebenberg, & M. Ungar, (Eds.). *Youth resilience and culture. Cross-Cultural advancements in Positive Psychology*. (pp.37-48). vol 11. Springer, Dordrecht.
- Ungar, M., Brown, M., Liebenberg, L., Othman, R., Kwong, W. M., Armstrong, M., & Gilgun, J. (2007). Unique pathways to resilience across cultures. *Adolescence*, 42(166), 287–310.
- Ungar, M., Brown, M., Liebenberg, L., Cheung, M. & Levine, K. (2008a). Distinguishing differences in pathways to resilience among Canadian youth. *Canadian Journal of Community Mental Health (Revue canadienne de santé mentale communautaire)*, 27, 1 - 13.
- Ungar, M., Connelly, G., Liebenberg, L., & Theron, L. (2017). How Schools Enhance the Development of Young People’s Resilience. *Social Indicators Research*, 1-13. <https://doi.org/10.1007/s11205-017-1728-8>.
- Ungar, M., Ghazinour, M., & Richter, J. (2013). Annual research review: What is resilience within the social ecology of human development? *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 54 (4), 348–366.
- Ungar, M., Liebenberg, L., Boothroyd, R., Kwong, W. M., Lee, T. Y., Leblanc, J., & Makhnach, A. (2008b). The study of youth resilience across cultures: Lessons from a pilot study of measurement development. *Research in Human Development*, 5(3) 166–180.
- Ungar, M., & Liebenberg, L. (2011). Assessing resilience across cultures using mixed methods: Construction of the child and youth resilience measure. *Journal of Mixed Methods Research* 5(2), 126–149.
- Ungar, M. & Liebenberg, L. (2013a). Contextual Factors Related to School Engagement and Resilience: A Study of Canadian Youth with Complex Needs. *Journal of Child and Youth Development*, 1 (1), 3-26.
- Ungar, M. & Liebenberg, L. (2013b). Ethnocultural factors, resilience, and school engagement. *School Psychology International* 34(5) 514–526.
- Ungar, M., Liebenberg, L., Dudding, P., Armstrong, M., & Van de Vijver, F. (2013c). Patterns of service use, individual and contextual risk factors, and resilience among adolescents using multiple psychosocial services. *Child Abuse and Neglect*, 37, 150–159.
- Vallee, D. (2017). Student engagement and inclusive education: reframing student engagement. *International Journal of Inclusive Education*, 21 (9), 920-937.

- Virtanen, T., Kiuru, N., Lerkkanen, M.-K., Poikkeus, A.-M., & Kuorelahti, M. (2016). Assessment of student engagement among junior high school students and associations with self-esteem, burnout, and academic achievement. *Journal for Educational Research Online*, 8 (2), 136-157.
- Voelkl, K. E. (1997). Identification with school. *American Journal of Education*, 105, 204–319.
- Wagner, M., Newman, L., Cameto, R., & Levine, P. (2006). The academic achievement and functional performance of youth with disabilities: A report from the National Longitudinal Transition Study-2 (NLTS2). Washington, DC: Institute of Educational Sciences, National Center for Special Education Research, U.S. Department of Education. Retrieved from http://www.nlts2.org/reports/2006_07/index.html.
- Walsh, B. (2013). Adapt or Die: Why the environmental buzzword of 2013 will be resilience. *Time: Science and Space* 8 January. Available at: <http://science.time.com/2013/01/08/adapt-or-die-why-the-environmental-buzzword-of-2013-will-be-resilience/#ixzz2JeE6rFwE>.
- Wang, M. T., Degol, J. L. (2014). Staying engaged: knowledge and research needs in student engagement. *Child Development Perspectives*, 8, 137–143.
- Wang, M.-T., & Eccles, J. S. (2012). Adolescent behavioral, emotional, and cognitive engagement trajectories in school and their differential relations to educational success. *Journal of Research on Adolescence*, 22, 31–39
- Wang M.T. & Fredricks, J. (2014). The Reciprocal Links between School Engagement, Youth Problem Behaviors, and School Dropout during Adolescence. *Child Development*, 85(2), 722–737.
- Wang, M.T. & Peck, S.P. (2013). Adolescent Educational Success and Mental Health Vary Across School Engagement Profiles. *Developmental Psychology* 49 (7), 1266–1276.
- Werner, E.E. & Smith, R. S. (1977). *Kauai's children come of age*. Honolulu: University of Hawaii Press.
- Werner, E. E., & Smith, R. S. (1982). *Vulnerable but invincible: A longitudinal study of resilient children and youth*. New York, NY: McGraw-Hill.
- Windle, G., Bennett, K. M., & Noyes, J. (2011). A methodological review of resilience measurement scales. *Health & Quality of Life Outcomes*, 9 (8), 1-18.
- Wright M.O., Masten A.S. (2015). Pathways to Resilience in Context. In L. Theron, L. Liebenberg, M. Ungar (Eds.), *Youth Resilience and Culture. Cross-Cultural Advancements in Positive Psychology*, (pp. 3-22), vol 11. Springer, Dordrecht.

- Yazzie-Mintz, E. (2007). *Voices of students on engagement: A report on the 2006 High School Survey of Student Engagement*. Bloomington: Center for Evaluation & Education Policy, Indiana University.
- Yosso, T. J. (2005). Whose culture has capital? A critical race theory discussion of community cultural wealth. *Race Ethnicity and Education*, 8(1), 69–91.
- Young, A., Rogers, K. D., Green, L., & Daniels, S. (2011). Critical Issues in the Application of Resilience Frameworks to the Experiences of Deaf Children and Young People. In D. H. Zand & K. J. Pierce (Eds.), *Resilience in deaf children: Adaptation through emerging adulthood* (pp. 3-24). New York, NY: Springer.
- Young, A., Green, L., & Rogers, K. (2008). Resilience and deaf children: a literature review. *Deafness and Education International* 10(1), 40–55.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ

Οδηγίες:

Παρακάτω αναφέρονται μερικές ερωτήσεις για εσάς, την οικογένειά σας, την κοινότητά σας, το σχολείο σας και τις σχέσεις σας με τους ανθρώπους. Αυτές οι ερωτήσεις έχουν σχεδιαστεί για να μας βοηθήσουν να καταλάβουμε καλύτερα πώς αντιμετωπίζετε την καθημερινή ζωή και ποιο ρόλο παίζουν οι άνθρωποι γύρω σας για το πώς αντιμετωπίζετε τις καθημερινές προκλήσεις.

Δεν υπάρχουν σωστές ή λανθασμένες απαντήσεις.

Συμπληρώστε πρώτα τις παρακάτω ερωτήσεις:

I. Ημερομηνία γέννησης:.....

II. Είσαι:

α) Αγόρι

β) Κορίτσι

III. Σε ποια ηλικιακή ομάδα ανήκεις:

α) 11 - 12 χρονών

δ) 19 - 23 χρονών

β) 13 - 15 χρονών

γ) 16 - 18 χρονών

IV. Ηλικία απώλειας ακοής:

α) εκ γενετής

β) ηλικία:.....

γ) δεν γνωρίζω

V. Χρησιμοποιείς ακουστικό βοήθημα ή κοχλιακό εμφύτευμα;

α) ΝΑΙ

β) ΟΧΙ

VI. Οι γονείς σου είναι:

Μητέρα: α) ακούουσα

β) κωφή

Πατέρας: α) ακούων

β) κωφός

VII. Οι γονείς σου χρησιμοποιούν την ελληνική νοηματική γλώσσα;

Μητέρα: α) ΝΑΙ

β) ΟΧΙ

Πατέρας: α) ΝΑΙ

β) ΟΧΙ

VIII. Εσύ προτιμάς να επικοινωνείς χρησιμοποιώντας την:

α) Ομιλούμενη ελληνική γλώσσα

β) Ελληνική νοηματική γλώσσα

γ) και τις δύο

IX. Πηγαίνεις σε:

α) Ειδικό σχολείο για κωφά παιδιά

β) Γενικό σχολείο, πλήρης ενσωμάτωση (χωρίς ειδική βοήθεια)

γ) Γενικό σχολείο με βοήθεια (παράλληλη στήριξη)

δ) Τμήμα Ένταξης για κωφά παιδιά στο γενικό σχολείο

ε) Άλλο (παρακαλώ προσδιορίστε)

Χ. Έχεις κάποιες επιπλέον δυσκολίες ή αναπηρίες;

α) ΟΧΙ

β) ΝΑΙ

Αν Ναι, παρακαλώ να αναφέρεις τις επιπλέον αναπηρίες ή μαθησιακές δυσκολίες:

.....
.....

Σε ποιο βαθμό σας περιγράφουν οι προτάσεις που ακολουθούν; Κυκλώστε μια απάντηση για κάθε δήλωση.

	Καθόλου	Λίγο	Κάπως	Αρκετά	Πολύ
11. Έχω ανθρώπους που θέλω να τους μοιάσω.	1	2	3	4	5
12. Συνεργάζομαι και μοιράζομαι με ανθρώπους γύρω μου.	1	2	3	4	5
13. Η εκπαίδευση είναι σημαντική για μένα.	1	2	3	4	5
14. Ξέρω πώς να συμπεριφέρομαι σε διαφορετικές καταστάσεις (όπως στο σχολείο, στο σπίτι, στην εκκλησία).	1	2	3	4	5
15. Οι γονείς/κηδεμόνες μου με προσέχουν, συνήθως ξέρουν που βρίσκομαι και τι κάνω.	1	2	3	4	5
16. Αισθάνομαι ότι οι γονείς/κηδεμόνες μου ξέρουν πολλά για μένα (για παράδειγμα, ποιοι είναι οι φίλοι μου, τι μου αρέσει να κάνω).	1	2	3	4	5
17. Υπάρχει αρκετό φαγητό στο σπίτι όταν πεινάω.	1	2	3	4	5
18. Προσπαθώ να ολοκληρώσω τις δραστηριότητες που ξεκινώ.	1	2	3	4	5
19. Η πίστη στον Θεό μου δίνει δύναμη.	1	2	3	4	5

20. Είμαι περήφανος/η για τις ρίζες μου(για παράδειγμα, ξέρω από πού προέρχεται η οικογένειά μου ή ξέρω για την ιστορία της οικογένειάς μου).	1	2	3	4	5
21. Οι άλλοι με θεωρούν ευχάριστη παρέα.	1	2	3	4	5
22. Μιλώ στην οικογένειά μου για το πώς νιώθω (για παράδειγμα, όταν είμαι πληγωμένος, λυπημένος).	1	2	3	4	5
23. Όταν τα πράγματα δεν πάνε όπως τα θέλω, μπορώ να το αντιμετωπίσω χωρίς να πληγώνω τον εαυτό μου ή τους άλλους (για παράδειγμα, χωρίς να τους χτυπάω ή να τους βρίζω).	1	2	3	4	5
24. Αισθάνομαι ότι οι φίλοι μου με υποστηρίζουν.	1	2	3	4	5
25. Ξέρω πού μπορώ να ζητήσω βοήθεια.	1	2	3	4	5
26. Νιώθω ότι ανήκω στο σχολείο μου.	1	2	3	4	5
27. Νομίζω ότι η οικογένειά μου είναι δίπλα μου στις δύσκολες στιγμές (για παράδειγμα, όταν είμαι άρρωστος/η ή όταν έχω κάνει κάποιο λάθος).	1	2	3	4	5
28. Νομίζω ότι οι φίλοι μου είναι δίπλα μου στις δύσκολες στιγμές (για παράδειγμα όταν είμαι άρρωστος/η ή όταν έχω κάνει κάποιο λάθος).	1	2	3	4	5
29. Μου φέρονται δίκαια.	1	2	3	4	5
30. Έχω ευκαιρίες να δείξω στους άλλους ότι μεγαλώνω και ότι μπορώ να τα καταφέρω μόνος μου.	1	2	3	4	5
31. Ξέρω σε τι είμαι καλός/ή.	1	2	3	4	5
32. Συμμετέχω σε θρησκευτικές δραστηριότητες (όπως στην εκκλησία).	1	2	3	4	5
33. Νομίζω ότι είναι σημαντικό να βοηθάω στην κοινότητά μου.	1	2	3	4	5
34. Αισθάνομαι ασφαλής όταν είμαι με την οικογένειά μου.	1	2	3	4	5
35. Έχω ευκαιρίες να μάθω πράγματα που θα μου φανούν χρήσιμα όταν μεγαλώσω (όπως να μαγειρεύω, να δουλεύω και να βοηθάω τους άλλους).	1	2	3	4	5

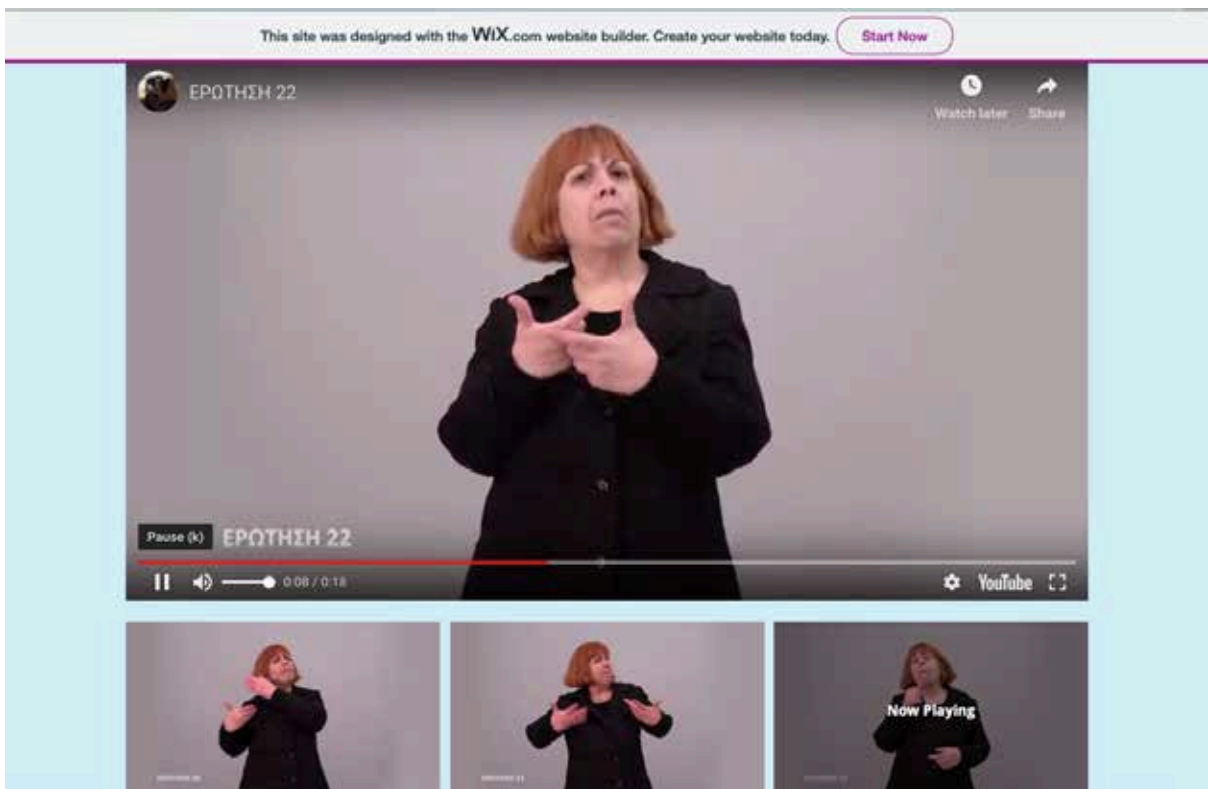
36. Μου αρέσει ο τρόπος που η οικογένειά μου τιμά τις εορτές και τα έθιμά μας.	1	2	3	4	5
37. Μου αρέσει ο τρόπος που η κοινότητά μου τιμά τις εορτές και τα έθιμά μας.	1	2	3	4	5
38. Είμαι περήφανος/η που είμαι μέλος της κοινότητας των Κωφών.	1	2	3	4	5

	Διαφωνώ έντονα	Διαφωνώ	Συμφωνώ	Συμφωνώ έντονα
39. Η οικογένεια/κηδεμόνες μου είναι στο πλευρό μου όταν τους χρειάζομαι.	1	2	3	4
40. Όταν τελειώνω μια σχολική εργασία, την ελέγχω για τυχόν λάθη.	1	2	3	4
41. Οι δάσκαλοι/καθηγητές μου είναι διαθέσιμοι, όταν τους χρειάζομαι.	1	2	3	4
42. Οι άλλοι μαθητές με συμπαθούν όπως είμαι.	1	2	3	4
43. Οι ενήλικες στο σχολείο μου ακούν τους μαθητές.	1	2	3	4
44. Άλλοι μαθητές στο σχολείο νοιάζονται για μένα.	1	2	3	4
45. Οι μαθητές στο σχολείο μου είναι στο πλευρό μου όταν τους χρειάζομαι.	1	2	3	4
46. Η εκπαίδευση μου θα δημιουργήσει πολλές μελλοντικές ευκαιρίες για μένα.	1	2	3	4
47. Τα περισσότερα από αυτά που είναι σημαντικό να ξέρω τα μαθαίνω στο σχολείο.	1	2	3	4
48. Οι κανόνες του σχολείου είναι δίκαιοι.	1	2	3	4
49. Είναι σημαντικό να συνεχίσω την εκπαίδευσή μου και μετά το γυμνάσιο/λύκειο.	1	2	3	4
50. Όταν συμβαίνει κάτι καλό στο σχολείο, η οικογένειά μου / κηδεμόνες θέλουν να το μάθουν.	1	2	3	4

51. Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί στο σχολείο μου ενδιαφέρονται για μένα όχι μόνο ως μαθητή αλλά και ως άτομο.	1	2	3	4
52. Οι μαθητές του σχολείου σέβονται την άποψή μου.	1	2	3	4
53. Όταν κάνω σχολική εργασία, ελέγχω αν καταλαβαίνω αυτό που κάνω.	1	2	3	4
54. Γενικά, οι δάσκαλοι/καθηγητές μου είναι ανοιχτοί και ειλικρινείς μαζί μου.	1	2	3	4
55. Σκοπεύω να συνεχίσω την εκπαίδευσή μου και μετά το γυμνάσιο/λύκειο.	1	2	3	4
56. Το σχολείο είναι σημαντικό για την επίτευξη των μελλοντικών μου στόχων.	1	2	3	4
57. Όταν έχω προβλήματα στο σχολείο η οικογένεια / κηδεμόνες μου είναι πρόθυμοι να με βοηθήσουν.	1	2	3	4
58. Γενικά, οι ενήλικες στο σχολείο μου αντιμετωπίζουν τους μαθητές δίκαια.	1	2	3	4
59. Μου αρέσει να μιλάω με τους δασκάλους/καθηγητές του σχολείου.	1	2	3	4
60. Μου αρέσει να μιλάω με άλλους μαθητές του σχολείου.	1	2	3	4
61. Έχω κάποιους φίλους στο σχολείο.	1	2	3	4
62. Όταν τα πάω καλά στο σχολείο είναι γιατί εργάζομαι σκληρά.	1	2	3	4
63. Τα διαγωνίσματα στην τάξη αξιολογούν ικανοποιητικά το τι μπορώ να κάνω.	1	2	3	4
64. Αισθάνομαι ασφαλής στο σχολείο.	1	2	3	4
65. Νιώθω ότι έχω δικαίωμα λόγου για το τι μου συμβαίνει στο σχολείο.	1	2	3	4
66. Η οικογένεια / κηδεμόνες μου θέλουν να συνεχίσω την προσπάθεια, όταν τα πράγματα είναι δύσκολα στο σχολείο.	1	2	3	4
67. Είμαι αισιόδοξος/η για το μέλλον μου.	1	2	3	4
68. Στο σχολείο μου, οι εκπαιδευτικοί νοιάζονται για τους μαθητές.	1	2	3	4
69. Η μάθηση είναι ευχάριστη γιατί βελτιώνομαι σε κάτι.	1	2	3	4
70. Αυτό που μαθαίνω στην τάξη θα είναι σημαντικό για το μέλλον μου.	1	2	3	4

71. Οι βαθμοί μου στην τάξη αξιολογούν ικανοποιητικά τις ικανότητες μου.	1	2	3	4
--	---	---	---	---

Σας ευχαριστώ για τη συμμετοχή σας!



Στιγμιότυπα από τη βιντεοσκοπημένη διερμηνεία του ερωτηματολογίου στην Ελληνική νοηματική γλώσσα.

Κατανομή συχνότητας του φύλου των μαθητών του δείγματος

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Αγόρι	26	74,3	74,3	74,3
Κορίτσι	9	25,7	25,7	100,0
Total	35	100,0	100,0	

Κατανομή των μαθητών ανά ηλικιακή ομάδα

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 11-12 χρονών	8	22,9	22,9	22,9
13-15 χρονών	8	22,9	22,9	45,7
16-18 χρονών	10	28,6	28,6	74,3
19-23 χρονών	9	25,7	25,7	100,0
Total	35	100,0	100,0	

Ηλικία απώλειας ακοής

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Εκ γενετής	23	65,7	65,7	65,7
Ηλικία	5	14,3	14,3	80,0
Δεν γνωρίζω	7	20,0	20,0	100,0
Total	35	100,0	100,0	

Ηλικία απώλεια ακοής (σε μήνες)

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1	2,9	20,0	20,0
	6	1	20,0	40,0
	11	1	20,0	60,0
	24	2	40,0	100,0
Total	5	14,3	100,0	
Missing	System	30	85,7	
Total	35	100,0		

Χρήση ακουστικού βοηθήματος

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Ναι	27	77,1	77,1
	Όχι	8	22,9	100,0
Total	35	100,0	100,0	

Ακουστική κατάσταση μητέρας

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Ακούουσα	30	85,7	85,7
	Κωφή	5	14,3	100,0
Total	35	100,0	100,0	

Ακουστική κατάσταση πατέρα

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Ακούων	30	85,7	85,7
	Κωφός	5	14,3	100,0
	Total	35	100,0	100,0

Χρήση Ελληνικής νοηματικής γλώσσας από τη μητέρα

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Ναι	12	34,3	34,3
	Όχι	23	65,7	100,0
	Total	35	100,0	100,0

Χρήση Ελληνικής νοηματικής γλώσσας από τον πατέρα

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Ναι	11	31,4	31,4
	Όχι	24	68,6	100,0
	Total	35	100,0	100,0

Προτιμώμενη γλώσσα επικοινωνίας

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Ομιλούμενη Ελληνική γλώσσα	13	37,1	37,1	37,1
Valid Ελληνική νοηματική γλώσσα	18	51,4	51,4	88,6
Valid Και τις δύο	4	11,4	11,4	100,0
Total	35	100,0	100,0	

Εκπαιδευτικό Πλαίσιο φοίτησης

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Ειδικό σχολείο για κωφούς / βαρήκοους	22	62,9	62,9	62,9
Valid Γενικό σχολείο με βοήθεια (παράλληλη στήριξη)	5	14,3	14,3	77,1
Valid Ειδικό τμήμα για κωφούς /βαρήκοους στο γενικό σχολείο	8	22,9	22,9	100,0
Total	35	100,0	100,0	

Υπαρξη επιπλέον δυσκολιών ή συνοδής αναπηρίας

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Όχι	29	82,9	82,9	82,9
Valid Ναι	6	17,1	17,1	100,0
Total	35	100,0	100,0	

Υπαρξη επιπλέον δυσκολιών ή συνοδής αναπηρίας

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Όχι	29	82,9	82,9	82,9
Valid Ναι	6	17,1	17,1	100,0
Total	35	100,0	100,0	

Υπαρξη επιπλέον δυσκολιών ή συνοδής αναπηρίας

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Όχι	29	82,9	82,9	82,9
Valid Ναι	6	17,1	17,1	100,0
Total	35	100,0	100,0	

Διευκρίνιση επιπλέον δυσκολιών ή συνοδής αναπηρίας

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Αμβλυωπία	1	2,9	16,7	16,7
Valid Δυσλεξία	2	5,7	33,3	50,0
Valid Νευρολογική διαταραχή	1	2,9	16,7	66,7
Valid Παραμόρφωση προσώπου	2	5,7	33,3	100,0
Total	6	17,1	100,0	
Missing	29	82,9		
Total	35	100,0		