



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ
ΣΧΟΛΗ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ, ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΚΑΙ
ΤΕΧΝΩΝ

Τμήμα Εκπαιδευτικής και Κοινωνικής Πολιτικής
Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών
«Επιστήμες της Αγωγής: Ειδική Αγωγή, Εκπαίδευση και
Αποκατάσταση»

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

Απόψεις νηπιαγωγών γενικής και ειδικής αγωγής για τις αιτίες
προβλημάτων κοινωνικής αλληλεπίδρασης μαθητών με Ήπιες
Εκπαιδευτικές Ανάγκες

Κουτσούδη Χρυσούλα

Θεσσαλονίκη (2022)



Τμήμα Εκπαιδευτικής και Κοινωνικής Πολιτικής
Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών
«Επιστήμες της Αγωγής: Ειδική Αγωγή, Εκπαίδευση και Αποκατάσταση»

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

**Απόψεις νηπιαγωγών γενικής και ειδικής αγωγής για τις αιτίες προβλημάτων
κοινωνικής αλληλεπίδρασης μαθητών με Ήπιες Εκπαιδευτικές Ανάγκες**

**Views of general and special education preschool teachers on causes of social
interaction problems of students with mild educational needs**

Κουτσούδη Χρυσούλα

Εξεταστική επιτροπή

Αγαλιώτης Ιωάννης (Επόπτης)

Γιαννούλη Βασιλική

Γουλετά Ειρήνη

Θεσσαλονίκη (2022)

Η συγγραφέας βεβαιώνει ότι το περιεχόμενο του παρόντος έργου είναι αποτέλεσμα προσωπικής εργασίας και ότι έχει γίνει η κατάλληλη αναφορά στην εργασία τρίτων, όπου κάτι τέτοιο ήταν απαραίτητο, σύμφωνα με τους κανόνες της ακαδημαϊκής δεοντολογίας.

Κουτσούδη Χρυσούλα

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

ΠΕΡΙΛΗΨΗ	7
ΠΡΟΛΟΓΟΣ	9
ΕΙΣΑΓΩΓΗ	10
ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΠΡΩΤΟ: Θεωρητική θεμελίωση της έρευνας - Ανασκόπηση βιβλιογραφίας	14
1.1. Κοινωνική αλληλεπίδραση.....	14
1.2. Κοινωνικές δεξιότητες.....	15
1.3. Η σημασία της κοινωνικής αλληλεπίδρασης στην προσχολική ηλικία.....	17
1.4. Μαθητές με Ήπιες Εκπαιδευτικές Ανάγκες.....	18
1.4.1. Μαθητές με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες.....	19
1.4.2. Μαθητές με Ήπια Νοητική Αναπηρία.....	20
1.4.3. Μαθητές με Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής-Υπερκινητικότητα.....	21
1.4.4. Μαθητές με Προβλήματα Συμπεριφοράς.....	22
1.5. Η δυσκολία ανάπτυξης κοινωνικής αλληλεπίδρασης για τους μαθητές με Ήπιες Εκπαιδευτικές Ανάγκες.....	24
1.6. Η σχέση κοινωνικής αλληλεπίδρασης και προβλημάτων συμπεριφοράς.....	25
1.6.1. Η Οικολογική ή Βιοοικολογική Θεωρία του Bronfenbrenner.....	26
1.7. Η σημασία του ρόλου του εκπαιδευτικού.....	28
1.8. Ενέργειες και στρατηγικές των εκπαιδευτικών για την αντιμετώπιση των προβλημάτων κοινωνικής αλληλεπίδρασης.....	29
1.9. Αιτιακή απόδοση.....	32
1.9.1. Η σημασία της αιτιακής απόδοσης των εκπαιδευτικών για τα προβλήματα κοινωνικής αλληλεπίδρασης.....	33
1.10. Έρευνες σχετικά με την αιτιακή απόδοση προβλημάτων κοινωνικής αλληλεπίδρασης από εκπαιδευτικούς.....	36
1.11. Σκοπός της έρευνας.....	41
ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΔΕΥΤΕΡΟ: Μεθοδολογία της έρευνας	43
2.1. Ερευνητική στρατηγική.....	43
2.2. Συμμετέχοντες.....	43
2.3. Διαδικασίες και εργαλεία της έρευνας.....	45
2.4. Ανάλυση των δεδομένων.....	49
ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΤΡΙΤΟ: Αποτελέσματα της έρευνας	51

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΤΕΤΑΡΤΟ: Συζήτηση - Συμπεράσματα - Προτάσεις.....	71
4.1. Συζήτηση των ευρημάτων της έρευνας.....	71
4.2. Συμπεράσματα της έρευνας.....	83
4.3. Περιορισμοί της έρευνας.....	85
4.4. Επιπτώσεις της έρευνας στην Ειδική Αγωγή και Αποκατάσταση.....	85
4.5. Προτάσεις για μελλοντικές έρευνες.....	87
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΠΑΡΑΠΟΜΠΕΣ.....	88
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ.....	96

ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΠΙΝΑΚΩΝ

Πίνακας 1: Δημογραφικά ποιοτικά στοιχεία.....	44
Πίνακας 2: Αποτελέσματα ανάλυσης αξιοπιστίας.....	49
Πίνακας 3: Ιεράρχηση πιθανών αιτιών πρόκλησης των προβλημάτων κοινωνικής αλληλεπίδρασης του μαθητή.....	51
Πίνακας 4: Οικογενειακοί παράγοντες.....	52
Πίνακας 5: Παράγοντες σχετικοί με το παιδί.....	52
Πίνακας 6: Παράγοντες σχετικοί με τον/την εκπαιδευτικό.....	53
Πίνακας 7: Σχολικοί παράγοντες.....	54
Πίνακας 8: Υπευθυνότητα.....	54
Πίνακας 9: Εξωτερική ζήτηση για βοήθεια.....	55
Πίνακας 10: Προσωπικά αρνητικά συναισθήματα.....	55
Πίνακας 11: Συναισθήματα απέναντι στο παιδί.....	56
Πίνακας 12: Αυτοαποτελεσματικότητα.....	56
Πίνακας 13: Θετικά κίνητρα.....	57
Πίνακας 14: Αρνητικά κίνητρα.....	57
Πίνακας 15: Εξατομικευμένη στρατηγική.....	57
Πίνακας 16: Αναζήτηση συνεργασίας.....	58
Πίνακας 17: Έλεγχος independent samples t-test των μεταβλητών ως προς το φύλο.....	58
Πίνακας 18: Έλεγχος independent samples t-test των μεταβλητών ως προς την ηλικία.....	59
Πίνακας 19: Έλεγχος independent samples t-test των «Οικογενειακών παραγόντων» ως προς την ηλικία.....	59
Πίνακας 20: Έλεγχος independent samples t-test των «Παραγόντων σχετικών με τον/την εκπαιδευτικό» ως προς την ηλικία.....	60

Πίνακας 21: Έλεγχος independent samples t-test των «Προσωπικών αρνητικών συναισθημάτων» ως προς την ηλικία.....	60
Πίνακας 22: Έλεγχος independent samples t-test των μεταβλητών ως προς το επίπεδο σπουδών.....	61
Πίνακας 23: Έλεγχος independent samples t-test των «Παραγόντων σχετικών με τον/την εκπαιδευτικό» ως προς το επίπεδο σπουδών.....	62
Πίνακας 24: Έλεγχος independent samples t-test της «Αυτοαποτελεσματικότητας» ως προς το επίπεδο σπουδών.....	62
Πίνακας 25: Έλεγχος independent samples t-test των μεταβλητών ως προς την ειδικότητα των νηπιαγωγών.....	63
Πίνακας 26: Έλεγχος independent samples t-test των «Παραγόντων σχετικών με τον/την εκπαιδευτικό» ως προς την ειδικότητα.....	64
Πίνακας 27: Έλεγχος independent samples t-test των «Σχολικών Παραγόντων» ως προς την ειδικότητα.....	65
Πίνακας 28: Έλεγχος independent samples t-test της «Υπευθυνότητας των εκπαιδευτικών» ως προς την ειδικότητα.....	65
Πίνακας 29: Έλεγχος independent samples t-test της «Αίσθησης για εξωτερική βοήθεια» ως προς την ειδικότητα.....	66
Πίνακας 30: Έλεγχος independent samples t-test της «Αυτοαποτελεσματικότητας» ως προς την ειδικότητα.....	67
Πίνακας 31: Έλεγχος independent samples t-test των «Προσωπικών αρνητικών συναισθημάτων» ως προς την ειδικότητα.....	67
Πίνακας 32: Έλεγχος independent samples t-test των «Συναισθημάτων απέναντι στο παιδί» ως προς την ειδικότητα.....	68
Πίνακας 33: Αποτελέσματα των ελέγχων ANOVA και Kruskal-Wallis των μεταβλητών ως προς τα έτη υπηρεσίας.....	69
Πίνακας 34: Έλεγχος Kruskal-Wallis της «Αυτοαποτελεσματικότητας» ως προς τα έτη υπηρεσίας.....	69
Πίνακας 35: Έλεγχος Kruskal-Wallis των «Θετικών κινήτρων» ως προς τα έτη υπηρεσίας.....	70

ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΓΡΑΦΗΜΑΤΩΝ

Γράφημα 1: Errorbar «Οικογενειακοί παράγοντες» * Ηλικία.....	59
Γράφημα 2: Errorbar «Παράγοντες σχετικοί με τον/την εκπαιδευτικό» * Ηλικία.....	60

Γράφημα 3: Errorbar «Προσωπικά αρνητικά συναισθήματα» * Ηλικία.....	61
Γράφημα 4: Errorbar «Παράγοντες σχετικοί με τον εκπαιδευτικό» * Επίπεδο σπουδών.....	62
Γράφημα 5: Errorbar «Αυτοαποτελεσματικότητα» * Επίπεδο σπουδών.....	63
Γράφημα 6: Errorbar «Παράγοντες σχετικοί με τον εκπαιδευτικό» * Ειδικότητα.....	64
Γράφημα 7: Errorbar «Σχολικοί παράγοντες» * Ειδικότητα.....	65
Γράφημα 8: Errorbar «Υπευθυνότητα εκπαιδευτικών» * Ειδικότητα.....	65
Γράφημα 9: Errorbar «Αίσθηση για εξωτερική βοήθεια» * Ειδικότητα.....	66
Γράφημα 10: Errorbar «Αυτοαποτελεσματικότητα» * Ειδικότητα.....	67
Γράφημα 11: Errorbar «Προσωπικά αρνητικά συναισθήματα» * Ειδικότητα.....	67
Γράφημα 12: Errorbar «Συναισθήματα απέναντι στο παιδί» * Ειδικότητα.....	68

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η παρούσα έρευνα επικεντρώνεται στη μελέτη των απόψεων των νηπιαγωγών ειδικής αγωγής και γενικής εκπαίδευσης για τις αιτίες των προβλημάτων κοινωνικής αλληλεπίδρασης μαθητών με ήπιες εκπαιδευτικές ανάγκες, τις στρατηγικές που χρησιμοποιούν και τα συναισθήματα που νιώθουν. Για το σκοπό αυτό πραγματοποιήθηκε μία ποσοτική έρευνα με τη χρήση ερωτηματολογίου, το οποίο απάντησαν 234 νηπιαγωγοί από όλη την Ελλάδα. Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι για τους νηπιαγωγούς οι πιο σημαντικές αιτίες προβλημάτων κοινωνικής αλληλεπίδρασης των μαθητών με ήπιες εκπαιδευτικές ανάγκες είναι οι παράγοντες που σχετίζονται με το παιδί και οι οικογενειακοί παράγοντες. Επιπλέον, βρέθηκε ότι οι νηπιαγωγοί βιώνουν κατά κύριο λόγο θετικά συναισθήματα για τους μαθητές με προβλήματα κοινωνικής αλληλεπίδρασης και επιλέγουν περισσότερο ως στρατηγικές αντιμετώπισης αυτών των προβλημάτων τα θετικά κίνητρα και την αναζήτηση συνεργασίας. Ακόμη, από τα ευρήματα φάνηκε ότι τα δημογραφικά χαρακτηριστικά των νηπιαγωγών επηρεάζουν σημαντικά τα συναισθήματα και τις επιλογές τους, με τους νηπιαγωγούς ειδικής αγωγής και τους κατόχους μεταπτυχιακού ή διδακτορικού να παρουσιάζονται περισσότερο καταρτισμένοι, σίγουροι και έμπειροι να αντιμετωπίσουν τα προβλήματα των μαθητών. Για το λόγο αυτό κρίνονται αναγκαίες οι συνεχείς επιμορφώσεις όλων των εκπαιδευτικών, γενικής και ειδικής αγωγής, ούτως ώστε να είναι και να νιώθουν ικανοί να ανταπεξέλθουν στις ανάγκες των μαθητών τους.

Λέξεις κλειδιά: Προβλήματα κοινωνικής αλληλεπίδρασης, Ήπιες Εκπαιδευτικές Ανάγκες, νηπιαγωγοί, αιτιακή απόδοση, στρατηγικές, συναισθήματα

ABSTRACT

The present study focuses on the research of the views of general and special education preschool teachers on the causes of the social interaction problems of students with mild educational needs, the strategies they use and the emotions they feel. For this purpose, a quantitative survey was conducted using a questionnaire, which was answered by 234 preschool teachers from all over Greece. The results of the survey showed that for preschool teachers the most important causes of social interaction problems of students with mild educational needs are child-related factors and family factors. In addition, it was found that preschool teachers experience predominantly positive emotions for students with social interaction problems and choose mostly positive motivation and seeking cooperation as strategies for dealing with these problems. Furthermore, the findings showed that the demographic characteristics of preschool teachers significantly influence their feelings and choices on strategies, with special education preschool teachers and those who hold a master's or doctoral degree appearing more qualified, confident and experienced to deal with the social interaction problems of students. For this reason, it is a necessity for all general and special education teachers to be continuously trained and educated, in order that they are and feel able to cope with their students' needs.

Key words: Social interaction problems, mild educational needs, preschool teachers, causal attribution, strategies, emotions

ΠΡΟΛΟΓΟΣ

Κύριο έναυσμα για την επιλογή του θέματος της παρούσας διπλωματικής εργασίας αποτέλεσε το προσωπικό μου ενδιαφέρον για εμβάθυνση στις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν τα παιδιά προσχολικής ηλικίας στον τομέα της κοινωνικής αλληλεπίδρασης. Επιπλέον, η καθημερινή μου επαφή με παιδιά και συναδέλφους στο χώρο του νηπιαγωγείου οδήγησε στην διαμόρφωση ορισμένων προσωπικών υποθέσεων σχετικά με την διαχείριση των προβλημάτων κοινωνικής αλληλεπίδρασης των νηπίων. Αυτές τις υποθέσεις, λοιπόν, θέλησα να εξακριβώσω μέσα από τη μελέτη των αιτιακών αποδόσεων των εν ενεργεία συναδέλφων νηπιαγωγών για τα προβλήματα κοινωνικής αλληλεπίδρασης των νηπίων.

Θα ήθελα να ευχαριστήσω ιδιαίτερα την οικογένειά μου για την πολύτιμη στήριξη και βοήθεια που μου προσέφερε καθ' όλη τη διάρκεια των μεταπτυχιακών μου σπουδών και της συγγραφής της διπλωματικής μου εργασίας. Ακόμη, ευχαριστώ πολύ τον αξιότιμο κύριο Αγαλιώτη Ιωάννη, καθηγητή του Πανεπιστημίου Μακεδονίας και επόπτη της ερευνητικής μου απόπειρας, για την πολύτιμη βοήθεια του, τις συμβουλές του και την επιστημονική του καθοδήγηση και συμβολή στην εκπόνηση της διπλωματικής μου εργασίας. Τέλος, ιδιαίτερες ευχαριστίες σε όλους και όλες τους/τις συναδέλφους που αφιέρωσαν χρόνο στη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου της έρευνάς μου και συνέβαλαν με αυτόν τον τρόπο στην ερευνητική μου προσπάθεια και στην ολοκλήρωση των μεταπτυχιακών μου σπουδών.

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η κοινωνική αλληλεπίδραση αποτελεί μια σύνθετη, αλλά ιδιαίτερα σημαντική διαδικασία για τους ανθρώπους και ιδίως για τα παιδιά. Συγκεκριμένα, κατά την νηπιακή και πρώτη παιδική ηλικία τα παιδιά αρχίζουν να αλληλεπιδρούν με ανθρώπους εκτός του οικογενειακού τους περιγύρου και να αναπτύσσουν δεξιότητες απαραίτητες για την κοινωνική τους ανάπτυξη (Aviles, Anderson & Davila, 2006· Vygotsky, 1997), τη ρύθμιση και την έκφραση των συναισθημάτων τους, την αλληλεπίδραση και τη διαμόρφωση σχέσεων με τους άλλους (Wang, Kajamies, Hurme & Palonen, 2021) και την έκφραση των αναγκών και των επιθυμιών τους (Fox, 2009). Μέσω της κοινωνικής αλληλεπίδρασης τα παιδιά είναι σε θέση να δημιουργούν φιλίες, να συμμετέχουν σε συζητήσεις και ομάδες παιχνιδιού, αλλά και να μαθαίνουν, επίσης, να διαχειρίζονται αποτελεσματικά το θυμό και τις συγκρούσεις μεταξύ τους (Aviles et al., 2006). Παράλληλα, έχει βρεθεί ότι η κοινωνική αλληλεπίδραση επιδρά εξίσου σημαντικά και στις ακαδημαϊκές δεξιότητες των παιδιών (Fox, 2009· Krammer, 2016).

Αναπόσπαστο κομμάτι μιας επιτυχημένης κοινωνικής αλληλεπίδρασης αποτελούν οι κοινωνικές δεξιότητες (Elksnin, 1996), καθώς η αποτελεσματική εκτέλεση ενός συνόλου κοινωνικών δεξιοτήτων από ένα άτομο προσδιορίζει σημαντικά το επίπεδο της κοινωνικής του ικανότητας (Gresham, 1986). Για το λόγο αυτό, κρίνεται σημαντική και πρέπει να επιδιώκεται η ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων στα παιδιά, ήδη από τα πρώτα χρόνια της ζωής τους (Lynch & Simpson, 2010).

Ωστόσο, μία μεγάλη μερίδα των μαθητών στη σημερινή σχολική πραγματικότητα αποτελούν οι μαθητές με Ήπιες Εκπαιδευτικές Ανάγκες (HEA), οι οποίοι εξ ορισμού παρουσιάζουν ελλείψεις κοινωνικές δεξιότητες και αντιμετωπίζουν ορισμένες δυσκολίες στην κοινωνική επάρκεια και τους συναισθηματικούς τομείς (Gresham & MacMillan, 1997). Οι δυσκολίες αυτές επιδρούν αρνητικά στην κοινωνική τους αλληλεπίδραση με τον περίγυρό τους, καθώς οι ελλείψεις κοινωνικές δεξιότητες συνεπάγονται και μειωμένη ικανότητα του ατόμου να αλληλεπιδρά με το περιβάλλον του και με τους γύρω του, να αναπτύσσει φιλίες και να συμμετέχει ενεργά στο πλαίσιο μιας ομάδας (Chen, 2006). Επιπλέον, εξαιτίας των δυσκολιών αυτών, οι μαθητές με HEA συχνά αδυνατούν ή δυσκολεύονται να επιλέξουν τον κατάλληλο τρόπο αντίδρασης και συμπεριφοράς στην εκάστοτε κοινωνική περίσταση (Cartledge, 2005). Ως αποτέλεσμα, εμφανίζουν συχνότερα προβληματικές συμπεριφορές και αυτός είναι ο λόγος που οι συμμαθητές τους δεν τους

αποδέχονται πλήρως ή τους απορρίπτουν (Fraser, Day, Galinsky, Hodges & Smokowski, 2004· Gresham & MacMillan, 1997).

Μελετώντας τη διεθνή βιβλιογραφία, γίνεται αντιληπτό ότι υπάρχει μια σύνδεση μεταξύ κοινωνικής αλληλεπίδρασης και συμπεριφοράς. Συγκεκριμένα, ο Γκότοβος (1990) υποστήριξε ότι η κοινωνική αλληλεπίδραση επιδρά συνήθως στη συμπεριφορά των ατόμων που συμμετέχουν σε αυτή. Παράλληλα, οι Argyropoulou και Papouidi (2012) τόνισαν ότι η κοινωνική αλληλεπίδραση προϋποθέτει τον αμοιβαίο συντονισμό της συμπεριφοράς των συμμετεχόντων αυτής. Επομένως, αν για οποιονδήποτε λόγο δεν υπάρχει συντονισμός ή ανταπόκριση στη συμπεριφορά κάποιου, δεν δύναται να πραγματοποιηθεί επιτυχώς μια κοινωνική αλληλεπίδραση μεταξύ δύο ή περισσότερων ανθρώπων. Ακόμη, σύμφωνα με τον Bronfenbrenner (1989), η διαρκής αλληλεπίδραση ανάμεσα στο άτομο και το άμεσο και ευρύτερο περιβάλλον του διαμορφώνει και καθορίζει τη συμπεριφορά του.

Η τάση των ανθρώπων να αναζητούν αιτίες για οτιδήποτε συμβαίνει τριγύρω τους, τους οδηγεί στην προσπάθεια να εξηγήσουν τις συμπεριφορές των άλλων παρατηρώντας τες και επιχειρώντας να κατανοήσουν τα κίνητρά τους και να αποδώσουν σε αυτές αιτίες (Κοκκινάκη, 2006). Σύμφωνα με τον Heider, οι άνθρωποι παρατηρούν, αναλύουν, προσδίδουν εξηγήσεις για τις συμπεριφορές των άλλων (Κοκκινάκη, 2006) και αναζητούν μια αιτιώδη κατανόηση των γεγονότων, ιδιαίτερα όταν αυτά είναι αρνητικά και απροσδόκητα (Clary & Tesser, 1983).

Παρομοίως δρουν και οι εκπαιδευτικοί στο χώρο του σχολείου, καθώς λειτουργούν ως παρατηρητές και καθημερινά καλούνται να κάνουν αιτιακές αποδόσεις για τις συμπεριφορές και τις κοινωνικές αλληλεπιδράσεις των μαθητών τους. Αυτές οι αιτιακές αποδόσεις φαίνεται πως έχουν μεγάλη σημασία, καθώς επηρεάζουν τόσο τα συναισθήματα, τις αντιδράσεις και τις ενέργειες των εκπαιδευτικών προς τα παιδιά (Georgiou, Christou, Stavrinides & Panaoura, 2002· Poulou & Norwich, 2000), όσο και τις αποφάσεις τους για ενδεχόμενη παραπομπή των παιδιών αυτών στην ειδική αγωγή (Hughes, Barker, Kemenoff & Hart, 1993). Παράλληλα, σύμφωνα με τον Weiner (1972), οι αιτιακές αποδόσεις των εκπαιδευτικών επηρεάζουν σημαντικά τη διαχείριση των διαπροσωπικών συγκρούσεων που λαμβάνουν χώρα στο πλαίσιο του σχολείου.

Αν και έχει παρατηρηθεί μεγάλο ερευνητικό ενδιαφέρον σχετικά με την αιτιακή απόδοση των εκπαιδευτικών για τα προβλήματα συμπεριφοράς των μαθητών τους, η διερεύνηση της βιβλιογραφίας δεν επέφερε αποτελέσματα για έρευνες που εξετάζουν τις αιτιακές αποδόσεις των εκπαιδευτικών για προβλήματα στην κοινωνική αλληλεπίδραση αυτή καθ' αυτή. Ένας λόγος για αυτό μπορεί να είναι η συσχέτιση που υπάρχει μεταξύ

συμπεριφοράς και κοινωνικής αλληλεπίδρασης (Γκότοβος, 1990), αλλά και το γεγονός ότι οι δυσκολίες των παιδιών για κοινωνική αλληλεπίδραση, όπως η αδυναμία τήρησης κανόνων και η έλλειψη συνεργασίας κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού ή των εργασιών, πολύ συχνά αποδίδονται ως προβλήματα συμπεριφοράς των μαθητών αυτών (Walter & LaFreniere, 2000). Επομένως, με τον όρο προβλήματα συμπεριφοράς πολύ συχνά νοούνται και τα προβλήματα κοινωνικής αλληλεπίδρασης. Για το λόγο αυτό, λοιπόν, στην παρούσα εργασία αξιοποιήθηκαν έρευνες που εξετάζουν τις αιτιακές αποδόσεις των εκπαιδευτικών για προβλήματα συμπεριφοράς των μαθητών τους.

Με βάση, λοιπόν, αυτές τις έρευνες, παρατηρήθηκε ότι η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών αποδίδει τα προβλήματα συμπεριφοράς των μαθητών τους είτε σε οικογενειακούς παράγοντες (D'Souza & Jament, 2015· Kern, 2014· Miller, 1995), είτε σε παράγοντες σχετικούς με το παιδί (Ding, Li, Li & Kulm, 2010), είτε και στα δύο, δηλαδή στην οικογένεια και το παιδί εξίσου (Erbas, Turan, Aslan & Dunlap, 2009· Ho, 2004· Hughes et al., 1993· Kleftaras & Didaskalou, 2006· Kulinna, 2007· Savina, Moskovtseva, Naumenko & Zilberberg, 2014). Επιπλέον, αρκετές έρευνες έδειξαν ότι οι εκπαιδευτικοί συχνά υποβαθμίζουν μια πιθανή δική τους υπαιτιότητα για τις προβληματικές συμπεριφορές των μαθητών τους (Bibou-Nakou et al., 2000· Ho, 2004· Kleftaras & Didaskalou, 2006· Mavroulou & Padeliaou, 2002· Savina et al., 2014).

Παρόλο που υπάρχει πληθώρα ερευνών αναφορικά με τις αιτιακές αποδόσεις των εκπαιδευτικών για τα προβλήματα συμπεριφοράς των μαθητών τους, τόσο στην Ελλάδα όσο και στο εξωτερικό, η πλειοψηφία των ερευνών μελετά τις αιτιακές αποδόσεις των δασκάλων δημοτικής εκπαίδευσης ή των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Το ερευνητικό κενό που παρατηρήθηκε ως προς τις αιτιακές αποδόσεις των νηπιαγωγών τόσο της γενικής όσο και της ειδικής αγωγής, για τα προβλήματα συμπεριφοράς και κοινωνικής αλληλεπίδρασης των μαθητών με Ήπιες Εκπαιδευτικές Ανάγκες, οδήγησε στη διεξαγωγή έρευνας για το σκοπό αυτό.

Το πρώτο κεφάλαιο της παρούσας εργασίας αποτελεί την θεωρητική θεμελίωση της έρευνας, στο οποίο γίνεται η ανασκόπηση της ελληνικής και ξένης βιβλιογραφίας αναφορικά με τα προβλήματα κοινωνικής αλληλεπίδρασης. Ειδικότερα, επιχειρείται ο ορισμός της έννοιας της κοινωνικής αλληλεπίδρασης και παρουσιάζεται αναλυτικά η σημασία αυτής στην προσχολική ηλικία, αλλά και στη ζωή του ανθρώπου εν γένει. Ακόμη, παρουσιάζονται οι θεωρίες που εξηγούν τη σύνδεση μεταξύ κοινωνικής αλληλεπίδρασης και συμπεριφοράς. Επιπλέον, γίνεται αναφορά στις κατηγορίες των μαθητών με ΗΕΑ και στις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν ως προς τον κοινωνικό τομέα και την κοινωνική τους

αλληλεπίδραση. Στη συνέχεια, τονίζεται η σημαντικότητα του ρόλου των εκπαιδευτικών στην ανάπτυξη των κοινωνικών αλληλεπιδράσεων των μαθητών τους και παρουσιάζονται οι συνήθεις στρατηγικές που επιλέγουν για την αντιμετώπιση ανάλογων προβλημάτων. Κατόπιν, αναλύεται η θεωρία της αιτιακής απόδοσης, αλλά και η σημασία της απόδοσης αιτιών από τους εκπαιδευτικούς για τα προβλήματα κοινωνικής αλληλεπίδρασης των μαθητών τους. Τέλος, αναφέρονται οι έρευνες που αφορούν την αιτιακή απόδοση προβλημάτων κοινωνικής αλληλεπίδρασης από εκπαιδευτικούς και παρουσιάζονται ο σκοπός και τα ερωτήματα της παρούσας έρευνας.

Στο δεύτερο κεφάλαιο της εργασίας παρουσιάζεται αναλυτικά η μεθοδολογία που ακολουθήθηκε για τη διεξαγωγή της έρευνας. Συγκεκριμένα, γίνεται αναφορά στην ερευνητική στρατηγική που επιλέχθηκε, στους συμμετέχοντες και στις διαδικασίες και εργαλεία της έρευνας. Τέλος, περιγράφεται η διαδικασία ανάλυσης των δεδομένων.

Στο τρίτο κεφάλαιο παρουσιάζονται τα αποτελέσματα που προέκυψαν από την ανάλυση των δεδομένων της έρευνας. Για μια πιο παραστατική και κατανοητή παρουσίαση των δεδομένων προτιμήθηκε η χρήση πινάκων και γραφημάτων όπου αυτό κρινόταν απαραίτητο.

Στο τέταρτο και τελευταίο κεφάλαιο της εργασίας γίνεται η συζήτηση γύρω από τα αποτελέσματα που προέκυψαν από την έρευνα και παρουσιάζονται τα κυριότερα συμπεράσματα που εξήχθησαν. Ακόμη, αναφέρονται οι περιορισμοί και οι επιπτώσεις της έρευνας στην Ειδική Αγωγή και Αποκατάσταση. Τέλος, παρουσιάζονται ορισμένες προτάσεις για μελλοντικές έρευνες.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΠΡΩΤΟ

Θεωρητική θεμελίωση της έρευνας – Ανασκόπηση βιβλιογραφίας

1.1. Κοινωνική αλληλεπίδραση

Η κοινωνική αλληλεπίδραση αποτελεί μια σύνθετη και πολυδιάστατη διαδικασία για την οποία έχουν δοθεί ποικίλοι ορισμοί. Σύμφωνα με τις Χουντουμάδη και Πατεράκη (2008), ως κοινωνική αλληλεπίδραση νοείται «κάθε διεργασία που ενέχει αμοιβαία ερεθίσματα και αντιδράσεις μεταξύ δύο ή περισσότερων ατόμων».

Το American Psychological Association (2009) ορίζει την κοινωνική αλληλεπίδραση ως «κάθε διαδικασία που περιλαμβάνει αμοιβαία διέγερση ή ανταπόκριση μεταξύ δύο ή περισσότερων ατόμων. Αυτές μπορεί να κυμαίνονται από τις πρώτες συναντήσεις μεταξύ γονέων και παιδιών έως σύνθετες αλληλεπιδράσεις με διάφορα άτομα στην ενήλικη ζωή. Η κοινωνική αλληλεπίδραση περιλαμβάνει την ανάπτυξη της συνεργασίας και του ανταγωνισμού, την επιρροή του κύρους και των κοινωνικών ρόλων, και τη δυναμική της ομαδικής συμπεριφοράς, της ηγεσίας και της συμμόρφωσης. Η συνεχής κοινωνική αλληλεπίδραση μεταξύ συγκεκριμένων ατόμων οδηγεί στη διαμόρφωση κοινωνικών σχέσεων».

Παράλληλα, σύμφωνα με τον ορισμό της Ζώνιου-Σιδέρη (1998, σελ. 41), ως κοινωνική αλληλεπίδραση νοείται «η αμοιβαία επίδραση μεταξύ των ατόμων με στόχο το συντονισμό της συμπεριφοράς των συμμετεχόντων αναφορικά με τη συγκεκριμένη δράση των συμμετεχόντων». Επιπρόσθετα, ο Γκότοβος (1990) υποστηρίζει ότι η κοινωνική αλληλεπίδραση επιδρά συνήθως στη συμπεριφορά των ατόμων που συμμετέχουν σε αυτή. Μέσω της κοινωνικής αλληλεπίδρασης, ο άνθρωπος επικοινωνεί με άλλα άτομα και επιδιώκει να ικανοποιήσει βασικές βιολογικές, κοινωνικές και πολιτισμικές του ανάγκες (Γκότοβος, 1990).

Η κοινωνική αλληλεπίδραση αποτελεί μια σύνθετη διαδικασία η οποία ξεκινάει ήδη από τα πρώτα χρόνια της ζωής κάθε ανθρώπου και εξελίσσεται καθ' όλη τη διάρκεια αυτής. Ο άνθρωπος από τη φύση του είναι ένα ιδιαίτερα κοινωνικό και επικοινωνιακό όν, το οποίο από τα πρώτα ακόμα στάδια της ζωής του αλληλεπιδρά με άλλα άτομα, αλλά και με το περιβάλλον του (Vygotsky, 1997). Ειδικότερα, όντας ακόμη βρέφος, ο άνθρωπος μαθαίνει να εκφράζεται και να κερδίζει την προσοχή των ενηλίκων για την κάλυψη των βασικών του αναγκών μέσα από χειρονομίες και φωνήματα, τα οποία αποτελούν τους πρώιμους τρόπους επικοινωνίας του (Brady, Steeples & Fleming, 2005).

Αργότερα, με τη μετάβαση από τη βρεφική στη νηπιακή και πρώτη παιδική ηλικία, η κοινωνική αλληλεπίδραση αποκτά ακόμη μεγαλύτερη σημασία, καθώς μέσω αυτής τα παιδιά έρχονται σε επαφή με τον κόσμο, αλλά και με δεξιότητες απαραίτητες για την κοινωνική τους ανάπτυξη (Aviles, Anderson & Davila, 2006). Σε αυτό το στάδιο της ζωής τους, τα παιδιά περνούν αρκετό χρόνο με τους συνομηλίκους τους, γεγονός που τα βοηθάει να δημιουργήσουν φιλίες, να συμμετέχουν σε συζητήσεις και ομάδες παιχνιδιού, καθώς επίσης και να διαχειρίζονται αποτελεσματικά το θυμό και τις συγκρούσεις μεταξύ τους (Aviles et al., 2006). Αυτές οι αλληλεπιδράσεις με τους άλλους, σύμφωνα με τον Vygotsky (1997), παίζουν καθοριστικό ρόλο στην ανάπτυξη και την καλλιέργεια των παιδιών, καθώς συμβάλλουν σημαντικά τόσο στην κατανόηση και απόκτηση γνώσεων και δεξιοτήτων, όσο και στην κοινωνική και γνωστική ανάπτυξή τους. Μάλιστα, ο βαθμός στον οποίο τα παιδιά και οι νέοι είναι σε θέση να δημιουργούν και να διατηρούν ικανοποιητικές διαπροσωπικές σχέσεις, να κερδίζουν την αποδοχή των συνομηλίκων τους, να αναπτύσσουν φιλίες και να τερματίζουν αρνητικές διαπροσωπικές σχέσεις καθορίζει την κοινωνική τους επάρκεια (Gresham, 2000).

1.2. Κοινωνικές δεξιότητες

Για να καταστεί εφικτή η κοινωνική αλληλεπίδραση και η διατήρηση κοινωνικών σχέσεων ανάμεσα σε συνομηλίκους, απαραίτητη προϋπόθεση αποτελεί η κατάκτηση και χρήση των κατάλληλων για την ηλικία των ατόμων κοινωνικών δεξιοτήτων. Οι κοινωνικές δεξιότητες αποτελούν αναπόσπαστο κομμάτι μιας επιτυχημένης κοινωνικής αλληλεπίδρασης. Σύμφωνα με την Elksnin (1996), οι κοινωνικές δεξιότητες είναι οι εμφανείς συμπεριφορές και δεξιότητες επίλυσης προβλημάτων που παρατηρούνται κατά την κοινωνική αλληλεπίδραση. Ακόμη, περιλαμβάνουν μια ευρεία ποικιλία αντιδράσεων, απαραίτητες για κάθε άτομο, για την έναρξη, τη διατήρηση και τον τερματισμό των κοινωνικών του αλληλεπιδράσεων με άλλα άτομα (Elksnin, 1996). Στις κοινωνικές δεξιότητες συμπεριλαμβάνεται, επίσης, η ικανότητα του ατόμου να υιοθετεί την κατάλληλη κάθε φορά συμπεριφορά για την επίλυση του εκάστοτε προβλήματος, αλλά και η ικανότητα προσαρμογής του σε πολλά και διαφορετικά κοινωνικά πλαίσια (McGuire, 2001). Στην ίδια κατεύθυνση, οι Rubin, Bukowski και Parker (1998) αναφέρουν ότι οι κοινωνικές δεξιότητες αντιπροσωπεύουν συγκεκριμένες συμπεριφορές που επιδεικνύουν οι άνθρωποι σε συγκεκριμένες καταστάσεις προκειμένου να εκτελούν επαρκώς τους κοινωνικούς τους ρόλους.

Πολλοί ερευνητές μελέτησαν την έννοια των κοινωνικών δεξιοτήτων και επιχείρησαν να διατυπώσουν έναν ορισμό. Ωστόσο, καθώς πρόκειται για έναν ιδιαίτερα ευρύ και σύνθετο τομέα, οι ορισμοί που δόθηκαν κατά καιρούς από επιστήμονες διαφόρων κλάδων διαφέρουν αρκετά μεταξύ τους και δεν υπάρχει ένας κοινά αποδεκτός ορισμός για τις κοινωνικές δεξιότητες. Ενδεικτικά, ο Gresham (1986) αναφέρει ότι συνολικά έχουν δοθεί τριών ειδών ορισμοί για τις κοινωνικές δεξιότητες, οι οποίοι σχετίζονται με την αποδοχή από τους συνομηλίκους, με τη συμπεριφορά και με την κοινωνική εγκυρότητα. Σύμφωνα με τον ίδιο ερευνητή, περισσότερο έγκυροι και αντιπροσωπευτικοί θεωρούνται οι ορισμοί που αφορούν την κοινωνική εγκυρότητα, διότι αυτοί περιλαμβάνουν και χαρακτηριστικά των άλλων δύο ειδών ορισμών (Gresham, 1986). Ένας αρκετά αντιπροσωπευτικός ορισμός δόθηκε από τους Steedly, Schwartz, Levin και Luke (2008), οι οποίοι προσδιόρισαν τις κοινωνικές δεξιότητες ως διάφορες πτυχές της συμπεριφοράς ενός ατόμου, οι οποίες το βοηθούν να κατανοήσει και να προσαρμοστεί στις ποικίλες κοινωνικές συνθήκες.

Οι κοινωνικές δεξιότητες καθορίζουν την ικανότητα ενός ατόμου να αλληλεπιδρά με το περιβάλλον του και με τους γύρω του, να αναπτύσσει φιλίες και να συμμετέχει ενεργά στο πλαίσιο μιας ομάδας (Chen, 2006). Η αποτελεσματική εκτέλεση ενός συνόλου κοινωνικών δεξιοτήτων από ένα άτομο προσδιορίζει σημαντικά το επίπεδο της κοινωνικής του ικανότητας (Gresham, 1986). Για το λόγο αυτό, θεωρείται ιδιαίτερα σημαντική και πρέπει να επιδιώκεται η ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων στα παιδιά, ήδη από τα πρώτα χρόνια της ζωής τους (Lynch & Simpson, 2010). Η σημασία ανάπτυξης κοινωνικών δεξιοτήτων έγκειται στο γεγονός ότι οι άνθρωποι καθημερινά καλούνται να αντιμετωπίσουν καταστάσεις οι οποίες απαιτούν κοινωνικές δεξιότητες. Η ελλιπής ανάπτυξη των κοινωνικών δεξιοτήτων έχει σοβαρότατες επιπτώσεις στην αλληλεπίδραση με τους συνομηλίκους, στη διατήρηση κοινωνικών και προσωπικών σχέσεων, καθώς επίσης και στον τρόπο αντίδρασης και συμπεριφοράς σε κάθε κοινωνική περίπτωση (Cartledge, 2005).

Ειδικότερα, μιλώντας για ελλειμματικές κοινωνικές δεξιότητες, οι Elliott και Gresham (1987) προσδιόρισαν τρία επίπεδα ελλειμμάτων στις κοινωνικές δεξιότητες ενός ατόμου: τα ελλείμματα κοινωνικών δεξιοτήτων, τα ελλείμματα εκδήλωσης κοινωνικών δεξιοτήτων και τα ελλείμματα αυτοελέγχου. Στην πρώτη περίπτωση το άτομο δεν έχει κατακτήσει τις απαραίτητες για την κοινωνική του αλληλεπίδραση κοινωνικές δεξιότητες, ή δεν έχει κατακτήσει κάποιο σημαντικό βήμα για την εφαρμογή τους. Στη δεύτερη περίπτωση ελλειμμάτων το άτομο γνωρίζει τις απαραίτητες κοινωνικές δεξιότητες, ωστόσο αποτυγχάνει να τις εκτελέσει σε ικανοποιητικό βαθμό. Αξίζει να αναφερθεί ότι τα ελλείμματα αυτά ενδέχεται να σχετίζονται με απουσία ευκαιριών ή κινήτρων εκδήλωσης

συγκεκριμένων κοινωνικών δεξιοτήτων. Τέλος, όσον αφορά τα ελλείμματα αυτοελέγχου, περιλαμβάνουν τις περιπτώσεις στις οποίες μια συναισθηματική διέγερση του ατόμου έχει παρεμποδίσει είτε την κατάκτηση κάποιας δεξιότητας είτε την εκδήλωση μιας κοινωνικής δεξιότητας που έχει ήδη κατακτηθεί (Elliott & Gresham, 1987). Σε κάθε περίπτωση, σύμφωνα με τους ίδιους ερευνητές, τα ελλείμματα στις κοινωνικές δεξιότητες θέτουν σοβαρά εμπόδια στις διαπροσωπικές σχέσεις και αλληλεπιδράσεις των ανθρώπων και αυξάνουν τις πιθανότητες για αρνητικά κοινωνικά βιώματα, όπως η απόρριψη από τον περίγυρο.

1.3. Η σημασία της κοινωνικής αλληλεπίδρασης στην προσχολική ηλικία

Όπως έχει ήδη αναφερθεί, η κοινωνική αλληλεπίδραση και κατ' επέκταση η κοινωνικοποίηση του ατόμου ξεκινά από τα πρώτα στάδια της ζωής του και εξελίσσεται καθ' όλη τη διάρκεια αυτής. Τα παιδιά από το ξεκίνημα της ζωής τους μαθαίνουν να συμμετέχουν σε κοινωνικές αλληλεπιδράσεις για να μπορέσουν να καλύψουν τις βασικές, βιολογικές τους κυρίως, ανάγκες (Brady et al., 2005). Με το πέρασμα του ανθρώπου από την βρεφική στην προσχολική ηλικία, η κοινωνική του ικανότητα αρχίζει να συνδέεται κυρίως με την κοινωνική του συμπεριφορά (Skoufou, 2019). Μάλιστα, αυτή η κοινωνικο-συναισθηματική ανάπτυξη του βρέφους καθώς μεγαλώνει και περνά στο προσχολικό ηλικιακό στάδιο, θεωρείται ένας από τους θεμελιώδεις σκοπούς της προσχολικής εκπαίδευσης (Skoufou, 2019) και θέτει τα θεμέλια για την επιτυχία του παιδιού στην τάξη, στο σπίτι και στην κοινότητα (Kramer, 2016).

Κατά την προσχολική ηλικία τα παιδιά εισέρχονται για πρώτη φορά στο σχολικό περιβάλλον με την έναρξη της φοίτησής τους στο νηπιαγωγείο, επεκτείνοντας έτσι το κοινωνικό τους δίκτυο πέρα από τα μέλη της οικογένειάς τους (Wang, Kajamies, Hurme & Palonen, 2021). Το σχολικό περιβάλλον και η σχολική τάξη είναι ένα σαφές, ορισμένο και οργανωμένο πλαίσιο κοινωνικής αλληλεπίδρασης (Τσιρώνης, 2008), το οποίο, σύμφωνα με τη θεωρία του Bronfenbrenner (1989), αποτελεί ένα από τα μικροσυστήματα που επηρεάζουν άμεσα την ανάπτυξη και τη μάθηση των παιδιών. Στο πλαίσιο, λοιπόν, του σχολείου και ειδικότερα του νηπιαγωγείου, τα παιδιά αλληλεπιδρούν με τους συνομηλίκους τους και μέσα από αυτή την εξαιρετικά σημαντική διαδικασία έρχονται σε επαφή με τον κόσμο και αναπτύσσουν θεμελιώδεις δεξιότητες για την κοινωνική τους ανάπτυξη (Aviles et al., 2006).

Ειδικότερα, τα παιδιά στο νηπιαγωγείο αναπτύσσουν τις απαραίτητες δεξιότητες για τη ρύθμιση και την έκφραση των συναισθημάτων τους, την αλληλεπίδραση και τη

διαμόρφωση σχέσεων με τους άλλους (Wang et al., 2021) και την έκφραση των αναγκών και των επιθυμιών τους (Fox, 2009). Αυτό έχει ως αποτέλεσμα να είναι σε θέση να διαμορφώνουν φιλίες, να συμμετέχουν σε συζητήσεις και ομαδικά παιχνίδια, καθώς επίσης και να διαχειρίζονται αποτελεσματικά το θυμό και τις συγκρούσεις μεταξύ τους (Aviles et al., 2006). Άλλωστε, όπως ανέφεραν και οι Hukkelberg, Keles, Ogden και Hammerström (2019), τα παιδιά με λιγότερο ανεπτυγμένες τις κοινωνικές τους δεξιότητες και με χαμηλότερα επίπεδα κοινωνικής αλληλεπίδρασης, τείνουν να εμφανίζουν υψηλότερα επίπεδα συγκρούσεων και προβλημάτων συμπεριφοράς και το αντίστροφο.

Τα παιδιά προσχολικής ηλικίας αλληλεπιδρούν κυρίως μέσα από το παιχνίδι με τους συνομηλίκους τους (Cillessen & Bellmore, 2011· Sendil & Erden, 2012) και εμπλέκονται σε πολλαπλές βραχυπρόθεσμες φιλίες (Μπεαζίδου & Μπότσογλου, 2016). Πολλοί ερευνητές έχουν υπογραμμίσει τη σημασία αυτών των αλληλεπιδράσεων των νηπίων τόσο για την ανάπτυξή τους όσο και για τη μετέπειτα ποιότητα της ζωής τους. Ενδεικτικά, οι Cillessen και Bellmore (2011) ανέφεραν ότι η πρόωμη κοινωνική ικανότητα και η επιτυχημένη κοινωνική συμμετοχή σε παιχνίδι στην ομάδα των συνομηλίκων στη νηπιακή ηλικία προβλέπουν επιτυχημένες αλληλεπιδράσεις στη μέση παιδική ηλικία. Ωστόσο, πέρα από τα οφέλη στην κοινωνική ανάπτυξη ενός νηπίου, η κοινωνική αλληλεπίδραση επιδρά εξίσου σημαντικά και στις ακαδημαϊκές του δεξιότητες.

Αυτή η συσχέτιση της κοινωνικής αλληλεπίδρασης των παιδιών με την ακαδημαϊκή τους πορεία έχει μελετηθεί από αρκετούς ερευνητές. Για παράδειγμα, η Fox (2009) ανέφερε ότι η κοινωνική ικανότητα των μικρών παιδιών στο νηπιαγωγείο αποτελεί έναν σημαντικό προγνωστικό δείκτη για τις ακαδημαϊκές τους επιδόσεις. Στην ίδια κατεύθυνση, η Krammer (2016) υποστήριξε ότι υπάρχει άμεση συσχέτιση μεταξύ της επιτυχημένης ανάγνωσης στην τρίτη τάξη του δημοτικού και της ύπαρξης ενός φίλου στην προσχολική ηλικία. Επομένως, λαμβάνοντας υπόψη τα παραπάνω, γίνεται κατανοητό ότι η επιτυχής ανάπτυξη της κοινωνικής αλληλεπίδρασης στο νηπιαγωγείο καθορίζει σε μεγάλο βαθμό την επικοινωνία των νηπίων με τους άλλους, την ανάπτυξη σχέσεων με τους συνομηλίκους τους, την προσαρμογή τους στις εκάστοτε κοινωνικές συνθήκες, τις σχολικές τους επιδόσεις, αλλά και τη μετέπειτα ποιότητα ζωής τους ως ενήλικες (Fox, 2009).

1.4. Μαθητές με Ήπιες Εκπαιδευτικές Ανάγκες

Ο όρος «Ήπιες Εκπαιδευτικές Ανάγκες» (HEA) αναφέρεται σε μαθητές που παρουσιάζουν μικρές ιδιαιτερότητες και αποκλίσεις συγκριτικά με τον «τυπικό μαθητή» (Αγαλιώτης & Ομπάσης, 2015). Ειδικότερα, οι μαθητές αυτοί αντιμετωπίζουν δυσκολίες

που αφορούν στη γνωστική, ακαδημαϊκή, κοινωνική και προσωπική τους λειτουργία (Gresham & MacMillan, 1997). Στην ομάδα των Ήπιων Εκπαιδευτικών Αναγκών ανήκουν οι μαθητές με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες (ΕΜΔ), Ήπια Νοητική Αναπηρία (ΗΝΑ), Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής-Υπερκινητικότητα (ΔΕΠ-Υ) και Προβλήματα Συμπεριφοράς (Gresham & MacMillan, 1997). Οι μαθητές που έχουν διαγνωστεί με Ήπιες Εκπαιδευτικές Ανάγκες έχουν παρόμοιες ανάγκες διδασκαλίας και για το λόγο αυτό μπορούν και πρέπει να διδάσκονται σύμφωνα με το γενικό πρόγραμμα σπουδών, με την προϋπόθεση ότι θα δεχτούν την κατάλληλη υποστήριξη (Αγαλιώτης, 2011).

1.4.1. Μαθητές με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες

Οι Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες (ΕΜΔ) αποτελούν μια αμφιλεγόμενη ομάδα Ήπιων Εκπαιδευτικών Αναγκών με πολλούς ορισμούς. Ένας αρκετά σαφής και λειτουργικός ορισμός είναι αυτός των Kavale, Spaulding και Beam (2009, όπως αναφέρεται σε Αγαλιώτης, 2011), σύμφωνα με τον οποίο:

«Η Ειδική Μαθησιακή Δυσκολία (specific learning disability) αναφέρεται σε ετερογενείς συστάδες διαταραχών, οι οποίες εμποδίζουν σημαντικά την ομαλή ακαδημαϊκή πρόοδο σε ένα ποσοστό 2% έως 3% του μαθητικού πληθυσμού. Η έλλειψη προόδου γίνεται εμφανής στη σχολική απόδοση, η οποία παραμένει κάτω από τις προσδοκίες που προκύπτουν από τη χρονολογική και νοητική ηλικία, ακόμη και όταν παρασχεθεί υψηλής ποιότητας διδασκαλία. Η πρωταρχική εκδήλωση της έλλειψης προόδου είναι η σημαντική υπο-επίδοση σε μια από τις βασικές περιοχές δεξιοτήτων (δηλαδή ανάγνωση, μαθηματικά, γραφή), η οποία δεν συνδέεται με ανεπαρκείς εκπαιδευτικές, διαπροσωπικές, πολιτισμικές-οικογενειακές ή/και κοινωνικο-γλωσσικές εμπειρίες. Η πρωταρχική διαφορά μεταξύ ικανότητας και επίδοσης μπορεί να έχει τη μορφή ελλείψεων στη γλωσσική ικανότητα (προσληπτική ή/και εκφραστική), στη γνωστική λειτουργία (πχ. επίλυση προβλημάτων, ικανότητες σκέψης, ωριμότητα), στις νευροψυχολογικές διαδικασίες (πχ. πρόσληψη, προσοχή, μνήμη) ή σε οποιονδήποτε συνδυασμό τέτοιων ελλείψεων, οι οποίες θεωρείται ότι προκύπτουν από δυσλειτουργίες του κεντρικού νευρικού συστήματος. Η ειδική μαθησιακή δυσκολία είναι μια διακριτή κατάσταση που διαφοροποιείται από τη γενικευμένη μαθησιακή αποτυχία διαμέσου μιας μέσου όρου ή άνω του μέσου όρου (>90) γνωστικής ικανότητας και ενός προφίλ μαθησιακών δεξιοτήτων που εμφανίζει σημαντική διασπορά, υποδηλώνοντας περιοχές δυνατοτήτων και αδυναμιών. Η κύρια ειδική μαθησιακή δυσκολία μπορεί να συνοδεύεται από δευτερεύουσες δυσκολίες, οι οποίες πρέπει να λαμβάνονται υπόψη κατά το σχεδιασμό εντατικής, εξατομικευμένης

διδασκαλίας ειδικής αγωγής, που απευθύνεται στο πρωταρχικό πρόβλημα» (Αγαλιώτης, 2011, σελ. 130).

Εκτός από τις προφανείς αδυναμίες τους στο γνωστικό και ακαδημαϊκό τομέα, οι μαθητές με ΕΜΔ έρχονται συχνά αντιμέτωποι και με κοινωνικές ή συναισθηματικές δυσκολίες (Firat & Bildiren, 2020). Συγκεκριμένα, παρουσιάζουν σημαντικά ελλείμματα στις κοινωνικές τους δεξιότητες, με αποτέλεσμα να αντιμετωπίζουν προβλήματα στην κοινωνική τους αλληλεπίδραση. Ενδεικτικά, χαρακτηριστικά γνώρισμα των μαθητών αυτής της κατηγορίας ΗΕΑ αποτελούν η μειωμένη κοινωνική αντίληψη, τα προβλήματα συμπεριφοράς, η δυσκολία επίλυσης προβλημάτων και ακολούθησης οδηγιών (Firat & Bildiren, 2020), η μειωμένη λεκτική επικοινωνία (Cermak & Aberson, 1997), καθώς επίσης και οι δυσκολίες στη μη λεκτική επικοινωνία (Agaliotis & Kalyva, 2008). Επιπλέον, συχνά παρατηρείται έλλειψη δεξιοτήτων που σχετίζονται με την έναρξη και τη διατήρηση θετικών κοινωνικών σχέσεων (Bauminger, Edelsztein, & Morash, 2005) και κρίνονται απαραίτητες για επιτυχημένες κοινωνικές αλληλεπιδράσεις (Bryan, Donalue, Perl, & Sturm, 1981, όπως αναφέρεται σε Agaliotis & Kalyva, 2008).

Ειδικότερα, τόσο η έναρξη όσο και η ανταπόκριση σε μια κοινωνική αλληλεπίδραση προϋποθέτουν την κατοχή και την αποτελεσματική χρήση λεκτικών ή/και μη λεκτικών δεξιοτήτων επικοινωνίας, καθώς αυτά είναι τα μέσα με τα οποία οι συμμετέχοντες σε μια αλληλεπίδραση μεταφέρουν τις προθέσεις και τα συναισθήματά τους (Beilinson & Olswang, 2003). Ωστόσο, οι μαθητές με ΕΜΔ δυσκολεύονται τόσο στην έναρξη μιας συμπεριφοράς (π.χ. στο να ζητήσουν από ένα άλλο παιδί να παίξουν), όσο και στην ανταπόκριση σε συμπεριφορές άλλων (π.χ. να παίξουν μετά από πρόσκληση ενός άλλου παιδιού) συγκριτικά με τους μαθητές χωρίς ΕΜΔ (Vaughn, Zaragoza, Hogan, & Walker, 1993). Στο γεγονός αυτό συμβάλλει και η ιδιότητά τους να λαμβάνουν ή να στέλνουν μη λεκτικές συναισθηματικές πληροφορίες, με τρόπο διαφορετικό από αυτόν των τυπικά αναπτυσσόμενων παιδιών (Bauminger et al., 2005).

1.4.2. Μαθητές με Ήπια Νοητική Αναπηρία

Η Ήπια Νοητική Αναπηρία (ΗΝΑ) αποτελεί μια άλλη επιμέρους κατηγορία των Ήπιων Εκπαιδευτικών Αναγκών και την πολυπληθέστερη ομάδα του συνολικού πληθυσμού των ατόμων με νοητική αναπηρία. Σύμφωνα με το Διαγνωστικό Εγχειρίδιο για τις Νοητικές Ασθένειες (Diagnostic Manual of Mental Disorders, DSM-V), η νοητική αναπηρία χαρακτηρίζεται από σημαντικές γνωστικές, συναισθηματικές και συμπεριφορικές διαταραχές, οι οποίες οδηγούν σε δυσλειτουργία των ψυχολογικών, βιολογικών και

αναπτυξιακών διαδικασιών του ατόμου. Ο βαθμός της νοητικής αναπηρίας καθορίζεται από το δείκτη νοημοσύνης, ο οποίος προκύπτει από σταθμισμένα τεστ αξιολόγησης της νοητικής λειτουργίας. Αν για τη μέτρηση του δείκτη νοημοσύνης χρησιμοποιηθεί σταθμισμένο τεστ με μέσο όρο 100 και τυπική απόκλιση 15, τότε η HNA αντιστοιχεί αδρά στο διάστημα από 70-75 έως 50-55. Ωστόσο, κατά τη διαδικασία της διαφορικής διάγνωσης πρέπει να λαμβάνεται υπόψη και το κοινωνικό και πολιτιστικό περιβάλλον του ατόμου. Μαθησιακά οι μαθητές με HNA μπορεί να υπολείπονται των συνομηλίκων τους κατά 2-4 χρόνια, ανάλογα με το αντικείμενο, καθώς χαρακτηρίζονται από αργό ρυθμό μαθησιακής ανάπτυξης (AAIDD).

Οι μαθητές με HNA παρουσιάζουν ετερογενή χαρακτηριστικά και μπορούν να αναπτυχθούν σε ικανοποιητικό βαθμό σε βασικούς μαθησιακούς και συμπεριφορικούς τομείς. Ένα από τα βασικά γενικά χαρακτηριστικά των μαθητών αυτών είναι το χαμηλότερο, από το αναμενόμενο για την ηλικία, επίπεδο κατάκτησης των παραδοσιακών σχολικών γνώσεων και δεξιοτήτων, που οφείλεται για τυχόν διαφορές που εμφανίζονται στο γνωστικό επίπεδο των μαθητών, οι οποίες όμως σε βάθος χρόνου μπορεί και να εξαλειφθούν. Επιπλέον, οι μαθητές αυτοί εμφανίζουν αδυναμίες στη λειτουργία διαφόρων διαστάσεων της προσοχής, της μνήμης, της γλωσσικής ανάπτυξης και της μεταφοράς της μάθησης. Παράλληλα, δυσκολεύονται αρκετά να χρησιμοποιήσουν αποτελεσματικά τις κοινωνικές τους δεξιότητες, ωστόσο, παρά τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν στο σύνολο, δύνανται να αναπτύξουν λειτουργικές γνώσεις και δεξιότητες.

Ειδικότερα, όσον αφορά τον κοινωνικό τομέα, έχει αποδειχθεί ότι οι μαθητές με HNA αντιμετωπίζουν αρκετές δυσκολίες. Οι συνηθέστερες αδυναμίες που εμφανίζουν αφορούν στην επικοινωνία και την αλληλεπίδραση με τους συνομηλίκους τους, αλλά και στην εκδήλωση προβληματικών συμπεριφορών (Lillvist & Granlund, 2010). Παράλληλα, έχει παρατηρηθεί ότι τα παιδιά με HNA πολλές φορές προτιμούν να περνούν περισσότερο χρόνο μόνα τους ή με ενήλικους, για παράδειγμα τους γονείς ή τους εκπαιδευτικούς, και λιγότερο χρόνο με συνομηλίκους τους (Granlund & Lillvist, 2015).

1.4.3. Μαθητές με Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής-Υπερκινητικότητα

Η Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής-Υπερκινητικότητα (ΔΕΠ-Υ) αποτελεί μια συνήθη παιδική ψυχιατρική και αναπτυξιακή διαταραχή, η οποία εμφανίζεται κατά τη νηπιακή ηλικία, κατά κανόνα πριν τα επτά έτη ζωής, και αφορά χαρακτηριστικά της συμπεριφοράς των παιδιών, όπως η απροσεξία (inattention), παρορμητικότητα-αυθορμητικότητα (impulsivity) και υπερκινητικότητα (hyperactivity) (American Psychiatric

Association, 2013). Λόγω της ύπαρξης των χαρακτηριστικών αυτών, οι μαθητές με ΔΕΠ-Υ παρουσιάζουν δυσκολίες στη συγκέντρωση και στον έλεγχο των παρορμήσεών τους και συχνά φαίνεται να χάνουν κάθε ενδιαφέρον για μάθηση (American Psychiatric Association, 2013). Σε πολλές περιπτώσεις, μάλιστα, εκδηλώνουν προβληματικές συμπεριφορές, όπως έντονη επιθετικότητα, αποστροφή για το σχολικό περιβάλλον, μη συμμόρφωση σε οδηγίες και κανόνες, εκδήλωση παρορμητικών και απερίσκεπτων συμπεριφορών και παρενόχληση των συνομηλτών τους με συνεχείς διακοπές (American Psychiatric Association, 2013).

Ως αποτέλεσμα των παραπάνω, έχει αποδειχθεί ότι πολλά παιδιά με ΔΕΠ-Υ παρουσιάζουν σημαντικά ελλείμματα στην κοινωνική ικανότητα και τις διαπροσωπικές τους σχέσεις με συνομηλίκους, γονείς και δασκάλους (Gresham & MacMillan, 1997· Μανιαδάκη & Κάκουρος, 2016· Wehmeier, Schacht & Barkley, 2010). Συγκεκριμένα, τα παιδιά αυτής της κατηγορίας των HEA αναπτύσσουν σε μικρότερο βαθμό την κοινωνική τους σκέψη και κατ' επέκταση δυσκολεύονται με την αντίληψη και αναγνώριση των συναισθηματικών εκφράσεων του προσώπου και της προσωδίας κατά τη διάρκεια μιας κοινωνικής αλληλεπίδρασης (Uekermann, Kraemer, Abdel-Hamid, Schimmelmann, Hibbard, Daum & Kis, 2010). Οι δυσκολίες αυτές, σε συνδυασμό με τη μειωμένη ενσυναίσθηση (Wehmeier et al., 2010) και τα προβλήματα συμπεριφοράς που συχνά εκδηλώνουν οι μαθητές με ΔΕΠ-Υ (American Psychiatric Association, 2013· Hinshaw, 2002), έχουν ως αποτέλεσμα τη δημιουργία ενός αρνητικού κλίματος κατά τη διάρκεια των κοινωνικών τους αλληλεπιδράσεων, αλλά και τη μείωση της δημοτικότητάς τους ανάμεσα στους συνομηλίκους ή ακόμη και την απόρριψη από αυτούς (Gresham & MacMillan, 1997· Hinshaw, 2002). Ως εκ τούτου, παρατηρούνται αρκετά προβλήματα στην κοινωνική αλληλεπίδραση και στις διαπροσωπικές σχέσεις των μαθητών με ΔΕΠ-Υ (Gresham & MacMillan, 1997).

1.4.4. Μαθητές με Προβλήματα Συμπεριφοράς

Τα προβλήματα συμπεριφοράς, ή οι συναισθηματικές και συμπεριφορικές διαταραχές όπως συχνά αναφέρονται, αποτελούν μια αρκετά ευρεία κατηγορία HEA, στην οποία συγκαταλέγονται πολλά και σύνθετα προβλήματα. Για το λόγο αυτό, έχουν δοθεί κατά καιρούς ποικίλοι ορισμοί, από τους οποίους, ωστόσο, κανείς δεν έτυχε μέχρι σήμερα πλήρους και ολοκληρωτικής αποδοχής. Ένας από τους πιο αντιπροσωπευτικούς ορισμούς είναι αυτός που δόθηκε από την Νομοθετική Πράξη για την Εκπαίδευση των Ατόμων με Αναπηρίες (Individuals with Disabilities Education Act/IDEA, 1990), σύμφωνα με τον οποίο οι μαθητές με συναισθηματικές ή συμπεριφορές διαταραχές παρουσιάζουν ένα ή

περισσότερα από τα ακόλουθα χαρακτηριστικά για μεγάλη χρονική διάρκεια και σε αξιοσημείωτη ένταση:

1. Αδυναμία μάθησης που δεν αποδίδεται σε νοητικούς, αισθητηριακούς ή παράγοντες υγείας,
2. Αδυναμία δημιουργίας και διατήρησης ικανοποιητικών διαπροσωπικών σχέσεων με συνομηλίκους και εκπαιδευτικούς,
3. Ακατάλληλη συμπεριφορά ή συναισθήματα υπό φυσιολογικές συνθήκες,
4. Γενική διάχυτη διάθεση κατάθλιψης ή αρνητισμού,
5. Τάση εκδήλωσης σωματικών συμπτωμάτων ή φόβων σχετικών με προσωπικά και σχολικά προβλήματα.

Σύμφωνα με τον Κανδαράκη (2010), με τον όρο «Διαταραχές του συναισθήματος και της συμπεριφοράς» νοείται ένα σύνολο ακραίων και ακατάλληλων συμπεριφορών, οι οποίες εκδηλώνονται από μαθητές χωρίς νοητική υστέρηση ή αισθητηριακές αναπηρίες σε ποικίλα περιβάλλοντα (π.χ. σχολικό, οικογενειακό κτλ.) και κάτω από φυσιολογικές συνθήκες. Οι συμπεριφορές αυτές είναι μη ανεκτές και δυσανάλογες των κοινωνικών και πολιτιστικών προσδοκιών του περιβάλλοντος στο οποίο εμφανίζονται. Ωστόσο, καθότι η διάκριση μεταξύ προβλημάτων συναισθήματος ή προβλημάτων συμπεριφοράς είναι δύσκολη, προτείνεται η χρήση του όρου «προβλήματα συμπεριφοράς» ο οποίος εμπεριέχει τόσο τα προβλήματα συναισθήματος όσο και τα προβλήματα συμπεριφοράς, και αντιπροσωπεύει επαρκώς τους μαθητές που αντιμετωπίζουν δυσκολίες προσαρμογής στις απαιτήσεις του περιβάλλοντός τους (Κανδαράκης, 2010).

Στην παρούσα εργασία, εφόσον γίνεται λόγος για άτομα με HEA, δίνεται έμφαση στους μαθητές με ήπια προβλήματα συμπεριφοράς και όχι σοβαρότερες περιπτώσεις και χρησιμοποιείται ο όρος «προβλήματα συμπεριφοράς» όπως αυτός αναφέρεται στον ορισμό των HEA.

Κύριο γνώρισμα των μαθητών με προβλήματα συμπεριφοράς είναι η απουσία αυτοελέγχου συμπεριφοράς και συναισθημάτων. Μολονότι και άλλες κατηγορίες διαταραχών παρουσιάζουν επίσης ελλείμματα στους τομείς αυτούς, οι μαθητές με προβλήματα συμπεριφοράς αποτελούν μια ξεχωριστή κατηγορία, λόγω και του ότι συνήθως δρουν παραβιάζοντας τα δικαιώματα των άλλων (π.χ. εκδήλωση επιθετικότητας ή καταστροφή περιουσίας) και/ή έρχονται αντιμέτωπα με νόρμες τις κοινωνίας και τις αρχές (π.χ. ποινική δικαιοσύνη) (American Psychiatric Association, 2013). Παράλληλα, τα ελλείμματα που παρουσιάζουν στις κοινωνικές τους δεξιότητες φαίνεται πως επηρεάζουν αρνητικά τη δημιουργία και διατήρηση διαπροσωπικών σχέσεων με τους συνομηλίκους και

τους σημαντικούς άλλους (Gresham & MacMillan, 1997· Hukkelberg, Keles, Ogden & Hammerstrøm, 2019). Αυτά τα ελλείμματα, μάλιστα, φαίνεται πως ευθύνονται και για το γεγονός ότι τα παιδιά με προβλήματα συμπεριφοράς είναι σπανιότερα αποδεκτά και πιο συχνά απορρίπτονται από τους συνομηλίκους τους (Gresham & MacMillan, 1997· Hukkelberg et al., 2019· Κανδαράκης, 2010).

1.5. Η δυσκολία ανάπτυξης κοινωνικής αλληλεπίδρασης για τους μαθητές με Ήπιες Εκπαιδευτικές Ανάγκες

Όπως φαίνεται από όσα αναφέρθηκαν προηγουμένως, οι μαθητές σε όλες τις κατηγορίες των HEA παρουσιάζουν ελλειπείς κοινωνικές δεξιότητες και αντιμετωπίζουν ορισμένες δυσκολίες στην κοινωνική επάρκεια και τους συναισθηματικούς τομείς (Gresham & MacMillan, 1997). Οι δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι μαθητές αυτοί στον κοινωνικό τομέα έχουν αρνητικές συνέπειες στην κοινωνική τους αλληλεπίδραση με τον περίγυρό τους, καθώς οι ελλειπείς κοινωνικές δεξιότητες συνεπάγονται και μειωμένη ικανότητα του ατόμου να αλληλεπιδρά με το περιβάλλον του και με τους γύρω του, να αναπτύσσει φιλίες και να συμμετέχει ενεργά στο πλαίσιο μιας ομάδας (Chen, 2006). Επιπλέον, εξαιτίας των δυσκολιών αυτών, οι μαθητές με HEA συχνά αδυνατούν ή δυσκολεύονται να επιλέξουν τον κατάλληλο τρόπο αντίδρασης και συμπεριφοράς στην εκάστοτε κοινωνική περίπτωση (Cartledge, 2005). Ως αποτέλεσμα, εμφανίζουν συχνότερα προβληματικές συμπεριφορές και αυτός είναι ο λόγος που οι συμμαθητές τους δεν τους αποδέχονται πλήρως ή τους απορρίπτουν (Fraser, Day, Galinsky, Hodges & Smokowski, 2004· Gresham & MacMillan, 1997).

Παράλληλα, τα ελλείμματα στις κοινωνικές δεξιότητες αποτελούν αιτία για την ελλιπή ή προβληματική σχολική προσαρμογή των μαθητών με HEA (Fraser et al., 2004) και τα επαναλαμβανόμενα επεισόδια σχολικής αποτυχίας που κινδυνεύουν να βιώσουν κατά τη διάρκεια της ακαδημαϊκής τους πορείας (Gresham & MacMillan, 1997). Αυτές οι εμπειρίες, με τη σειρά τους, συχνά έχουν δυσμενείς επιπτώσεις στην αυτοεικόνα των μαθητών με HEA, τις αλληλεπιδράσεις με τους δασκάλους τους και τις σχέσεις με τους συνομηλίκους τους, με αποκορύφωμα τη μειωμένη συμμετοχή τους σε οποιαδήποτε κοινωνική δραστηριότητα του σχολείου (Lillvist & Granlund, 2010).

Ειδικότερα, στο πλαίσιο του νηπιαγωγείου, τα παιδιά αλληλεπιδρούν κατά κύριο λόγο με τον/την νηπιαγωγό τους και τους/τις συμμαθητές/τριες τους. Οι αλληλεπιδράσεις αυτές λαμβάνουν χώρα είτε μέσω των οργανωμένων δράσεων και δραστηριοτήτων στο χώρο του σχολείου, είτε μέσω του παιχνιδιού στη σχολική αίθουσα και στην αυλή.

Επομένως, οι δυσκολίες των παιδιών της προσχολικής ηλικίας να αναπτύξουν κοινωνική αλληλεπίδραση με τους γύρω τους μεταφράζεται κυρίως με προβλήματα στις σχέσεις τους με τους/τις συμμαθητές και τον/την νηπιαγωγό τους, τα οποία ενδεχομένως να παρεμποδίζουν την ομαλή σχολική προσαρμογή του νηπίου (Firat & Bildiren, 2020· Fraser et al., 2004).

Ενδεικτικά, στις κοινωνικές δυσκολίες των νηπίων με ΗΕΑ ανήκουν η αδυναμία κατανόησης των συναισθημάτων των άλλων και επίδειξης προκοινωνικών συμπεριφορών (Μπεαζίδου & Μπότσογλου, 2016). Επιπλέον, σύμφωνα με τους Walter και LaFreniere (2000), τα νήπια αυτής της κατηγορίας δυσκολεύονται στην ανάπτυξη ορισμένων δεξιοτήτων, όπως το να μοιράζονται αντικείμενα και παιχνίδια με τους συνομηλίκους τους, να περιμένουν τη σειρά τους, να αναπτύσσουν και να διατηρούν θετικές σχέσεις με τους άλλους, να τηρούν κανόνες και γενικά να είναι συνεργάσιμα στο παιχνίδι και σε εργασίες που τους ανατίθενται.

1.6. Η σχέση κοινωνικής αλληλεπίδρασης και προβλημάτων συμπεριφοράς

Όπως φάνηκε από όσα αναφέρθηκαν προηγουμένως, οι μαθητές με ΗΕΑ αντιμετωπίζουν συχνά δυσκολίες στην κοινωνική τους αλληλεπίδραση, καθώς δυσκολεύονται αφενός στην έναρξη μιας συμπεριφοράς (π.χ. στο να ζητήσουν από ένα άλλο παιδί να παίξουν), αλλά και στην ανταπόκριση, αφετέρου, σε συμπεριφορές άλλων (π.χ. να παίξουν μετά από πρόσκληση ενός άλλου παιδιού) (Vaughn et al., 1993). Στο πλαίσιο του νηπιαγωγείου, οι δυσκολίες αυτές μεταφράζονται κυρίως ως αδυναμία τήρησης κανόνων, αναμονής στη σειρά, μοιράσματος αντικειμένων ή παιχνιδιών με άλλα παιδιά και έλλειψη συνεργασίας κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού ή των εργασιών (Walter & LaFreniere, 2000). Τα φαινόμενα αυτά συχνά αποδίδονται ως προβλήματα συμπεριφοράς των μαθητών που τα εκδηλώνουν, με γενικότερες επιπτώσεις σε όλο το σύνολο της τάξης. Μία από αυτές τις επιπτώσεις, όπως προαναφέρθηκε, είναι η μειωμένη αποδοχή ή ακόμη και η απόρριψη των παιδιών αυτών από τους συνομηλίκους τους (Gresham & MacMillan, 1997).

Επομένως, μελετώντας και τη διεθνή βιβλιογραφία, γίνεται αντιληπτό ότι υπάρχει μια σύνδεση μεταξύ κοινωνικής αλληλεπίδρασης και συμπεριφοράς. Όπως υποστήριξε ο Γκότοβος (1990), η κοινωνική αλληλεπίδραση επιδρά συνήθως στη συμπεριφορά των ατόμων που συμμετέχουν σε αυτή. Παράλληλα, οι Argyropoulou και Papoudi (2012) τόνισαν ότι η κοινωνική αλληλεπίδραση προϋποθέτει τον αμοιβαίο συντονισμό της συμπεριφοράς των συμμετεχόντων αυτής. Επομένως, αν για οποιονδήποτε λόγο δεν υπάρχει συντονισμός ή ανταπόκριση στη συμπεριφορά κάποιου, δεν δύναται να πραγματοποιηθεί

επιτυχώς μια κοινωνική αλληλεπίδραση μεταξύ δύο ή περισσότερων ανθρώπων. Για μια πιο εκτενέστερη μελέτη της σχέσης μεταξύ κοινωνικής αλληλεπίδρασης και συμπεριφοράς, θα αναλυθεί στην επόμενη ενότητα η Οικολογική ή Βιοοικολογική Θεωρία του Bronfenbrenner.

1.6.1. Η Οικολογική ή Βιοοικολογική Θεωρία του Bronfenbrenner

Η Οικολογική ή Βιοοικολογική Θεωρία του Bronfenbrenner αποτελεί ένα χρήσιμο θεωρητικό πλαίσιο για την κατανόηση των αλλαγών και της αλληλεξάρτησης μεταξύ των διαφόρων παραγόντων στα διαφορετικά συστημικά επίπεδα που σχετίζονται με την πορεία των δυσκολιών αλληλεπίδρασης και συμπεριφοράς των παιδιών (Bornman & Granlund, 2007). Ειδικότερα, η θεωρία αυτή συγκαταλέγεται στις οικολογικές-συστημικές προσεγγίσεις, καθώς ως βασική της έννοια νοείται το σύστημα. Ως συστήματα ορίζονται ο άνθρωπος, η οικογένεια, μία κοινωνική ομάδα, η ανθρωπότητα, γεγονός που συνεπάγεται ότι οι οντότητες αυτές μπορούν να εξεταστούν με βάση τις σχέσεις που αναπτύσσονται ανάμεσα στα μέρη που τις απαρτίζουν, αλλά και με βάση τη σχέση των μερών αυτών με το περιβάλλον (Χατζηχρήστου, 2011).

Η θεωρία του Bronfenbrenner διακρίνεται σε δυο χρονικές περιόδους. Η πρώτη περίοδος έχει ως αφετηρία το 1979, κατά την οποία ο Bronfenbrenner υποστήριξε ότι η ανάπτυξη του ατόμου επηρεάζεται σημαντικά από τις ενέργειες που λαμβάνουν χώρα στα μικροσυστήματα, στα μεσοσυστήματα, στα εξωσυστήματα και στα μακροσυστήματα. Η δεύτερη περίοδος της θεωρίας ξεκινά το 1989, κατά τη διάρκεια της οποίας το μοντέλο αναθεωρείται και γίνεται η παραδοχή της υπερβολικής συγκέντρωσης της προσοχής στο περιβάλλον. Έτσι, ξεκινά σταδιακά η εστίαση στο ρόλο του ίδιου του ατόμου (Bronfenbrenner, 1989). Αυτή η αναθεώρηση διαφαίνεται και μέσα από την αλλαγή του όρου «οικολογική» σε «βιοοικολογική», ώστε να υπογραμμίζεται η βιολογική διάσταση του ατόμου, το οποίο διαδραματίζει τον κυριότερο ρόλο στην ανάπτυξή του (Tudge, Mokrova, Hatfield & Karnik, 2009). Με βάση, λοιπόν, το αναθεωρημένο μοντέλο του Bronfenbrenner, η ανάπτυξη του παιδιού τροφοδοτείται και συμβαίνει μέσα από την αλληλεπίδραση παραγόντων της βιολογίας του παιδιού που ωριμάζει, του άμεσου οικογενειακού και κοινωνικού του περιβάλλοντος και του κοινωνικού τοπίου στο οποίο ζει. Μια αλλαγή που συμβαίνει σε ένα σύστημα είναι δυνατόν να επηρεάσει και τα υπόλοιπα συστήματα, επομένως η ανάπτυξη του παιδιού δεν πρέπει να εξετάζεται μόνο με έμφαση στο παιδί και στο άμεσο περιβάλλον του, αλλά θα πρέπει να λαμβάνεται υπόψη και η αλληλεπίδραση με το ευρύτερο περιβάλλον (Κοζυράκης, 2019).

Σύμφωνα, λοιπόν, με τον Bronfenbrenner, η διαρκής αλληλεπίδραση ανάμεσα στο άτομο και το άμεσο και ευρύτερο περιβάλλον του διαμορφώνει και καθορίζει τη συμπεριφορά του. Με τον όρο «περιβάλλον» νοείται ένα σύνολο ένθετων περιβαλλοντικών συστημάτων, τα οποία ο Bronfenbrenner παραθέτει ως εξής:

α) το μικρο-σύστημα: είναι το κοντινότερο στο παιδί σύστημα και περιλαμβάνει τις δομές με τις οποίες το παιδί έχει άμεση επαφή και περνά τον περισσότερο χρόνο του (οικογένεια, σχολείο, παρέες συνομηλίκων). Σε αυτό το σύστημα οι αλληλεπιδράσεις είναι αμφίδρομες, ισχυρότερες και έχουν την μεγαλύτερη επίδραση στο παιδί, ωστόσο μπορούν να αλλάξουν λόγω αλλαγών σε άλλα, υψηλότερα συστήματα.

β) το μέσο-σύστημα: είναι το σύστημα το οποίο συνδέει τις δομές του μικροσυστήματος του παιδιού (π.χ. σχέση οικογένειας-σχολείου)

γ) το έξω-σύστημα: είναι το ευρύτερο κοινωνικό σύστημα που επηρεάζει έμμεσα το περιβάλλον, καθώς αλληλεπιδρά με κάποιο στοιχείο του μικροσυστήματος (π.χ. εργασιακό άγχος γονέων)

δ) το μάκρο-σύστημα: το σύστημα αυτό περιλαμβάνει τις πολιτισμικές αξίες, το νομικό πλαίσιο και όλες τις ευρύτερες κοινωνικές δομές και επιδρά καταλυτικά στα υπόλοιπα συστήματα.

ε) το χρόνο-σύστημα: το σύστημα αυτό προστέθηκε αργότερα από τον ίδιο τον Bronfenbrenner, ώστε να συμπεριλάβει και την διάσταση του χρόνου σε σχέση με την ανάπτυξη του παιδιού. Το σύστημα αυτό περιλαμβάνει τις επιρροές όλων των ιστορικών γεγονότων που συμβαίνουν στη ζωή ενός παιδιού καθώς μεγαλώνει (π.χ. θάνατος ενός κοντινού προσώπου), αλλά και όλων των φυσιολογικών αλλαγών λόγω ηλικίας (Tudge et al., 2009).

Επομένως, λαμβάνοντας υπόψη το εν λόγω θεωρητικό μοντέλο γίνεται αντιληπτό πως η ανθρώπινη συμπεριφορά είναι προϊόν μιας διαρκούς αλληλεπίδρασης ανάμεσα στο άτομο και το άμεσο και ευρύτερο περιβάλλον του. Αυτή τη σύνδεση μεταξύ κοινωνικής αλληλεπίδρασης και ανθρώπινης συμπεριφοράς υπογράμμισαν και οι Hukkelberg και συνεργάτες (2019), οι οποίοι υποστήριξαν ότι τα άτομα που παρουσιάζουν χαμηλότερα επίπεδα κοινωνικής αλληλεπίδρασης, τείνουν να εμφανίζουν υψηλά επίπεδα προβλημάτων συμπεριφοράς και το αντίστροφο. Παρομοίως, οι Alzahrani, Alharbi και Alodwani (2019) ανέφεραν ότι τα παιδιά με ανεπτυγμένες τις δεξιότητες κοινωνικής αλληλεπίδρασης είναι σε θέση να διαχειρίζονται με μεγαλύτερη ευκολία τη συμπεριφορά τους σε κάθε περίπτωση, γεγονός που αποτρέπει την εμφάνιση προβληματικών και μη αποδεκτών συμπεριφορών. Στην ίδια κατεύθυνση, οι Langeveld, Gundersen και Svartdal (2012) υποστήριξαν ότι

υπάρχει μια αντιστρόφως ανάλογη σχέση ανάμεσα στην κοινωνική ικανότητα και τα προβλήματα συμπεριφοράς, καθώς από την έρευνά τους προέκυψε ότι η ενίσχυση των δεξιοτήτων κοινωνικής αλληλεπίδρασης μπορεί να μειώσει ή ακόμη και να εξαλείψει τα προβλήματα συμπεριφοράς των ατόμων.

1.7. Η σημασία του ρόλου του εκπαιδευτικού

Ο ρόλος του εκπαιδευτικού στο σύγχρονο σχολείο είναι σύνθετος και πολυδιάστατος. Εκτός από τις γνώσεις και πληροφορίες που παραδοσιακά καλείται να παρέχει στους μαθητές του, ένας εκπαιδευτικός στη σημερινή εποχή έρχεται αντιμέτωπος καθημερινά με διάφορες προκλήσεις. Ορισμένες από αυτές είναι η συνεχής πρόοδος της τεχνολογίας και η είσοδος της στα σχολεία, οι διάφορες κοινωνικοπολιτισμικές αλλαγές και η διαμόρφωση πολυπολιτισμικών τάξεων, αλλά και η ύπαρξη φυσικά μαθητών με ήπιες ή και σοβαρότερες εκπαιδευτικές ανάγκες στις σχολικές αίθουσες. Για το λόγο αυτό, καθίσταται σαφές ότι ο ρόλος του δασκάλου σήμερα δεν είναι μόνο εκπαιδευτικός, αλλά πολλές φορές και συμβουλευτικός, καθοδηγητικός, εμπυχωτικός και συνεργατικός.

Ο εκπαιδευτικός έχει την κύρια ευθύνη για τη δημιουργία μιας ευνοϊκής σχολικής ατμόσφαιρας, μέσα στην οποία θα ζήσουν, θα κινηθούν, θα εργαστούν και θα συνεργαστούν, θα μορφωθούν και θα κοινωνικοποιηθούν οι μαθητές (Ντούσκας, 2006). Είναι υπεύθυνος για την εύρεση ή δημιουργία των κατάλληλων τρόπων και μεθόδων που θα διευκολύνουν την εκπαιδευτική διαδικασία (Κολιάδης, 2010). Μάλιστα, για να επιτευχθεί αυτό, ο εκπαιδευτικός καλείται να συμβάλλει στην ανάπτυξη αρχών και αρετών, όπως η συνεργασία, η ομαδικότητα, η αλληλεγγύη, η αυτοπειθαρχία και η υπευθυνότητα, αλλά και στην ελάττωση φαινομένων όπως ο ατομικισμός ή ο αθέμιτος ανταγωνισμός (Ντούσκας, 2006). Παράλληλα, είναι ιδιαίτερα χρήσιμο να παρέχει στους μαθητές τους τις κατάλληλες ευκαιρίες για ανάληψη πρωτοβουλιών και διερεύνηση των προβλημάτων από διαφορετικές σκοπιές (Ντούσκας, 2006).

Ο εκπαιδευτικός οφείλει να γνωρίζει και να αποδέχεται την ανομοιογένεια της τάξης και το γεγονός ότι κάθε μαθητής χρήζει ιδιαίτερης μεταχείρισης, καθώς έχει τη δική του, μοναδική προσωπικότητα. Ειδικά στους μαθητές προσχολικής ηλικίας, αυτή η προσωπικότητα τελεί υπό διαμόρφωση και διαταράσσεται καθώς περνά από το οικογενειακό στο σχολικό περιβάλλον (Skoufou, 2019). Προκειμένου να μπορέσει ένα παιδί του νηπιαγωγείου να μεταβεί ομαλά από το οικογενειακό στο σχολικό πλαίσιο, απαραίτητη κρίνεται η συμβολή του/της νηπιαγωγού, ούτως ώστε να αποφευχθούν τυχόν συγκρούσεις στην προσπάθεια προσαρμογής του. Η σημασία της επίτευξης μιας ομαλούς προσαρμογής

του νηπίου στην τάξη έγκειται στο γεγονός ότι έτσι το νήπιο αυτό θα απαλλαγεί από φόβους, ανασφάλειες, αγωνίες και άλλα ανεπιθύμητα συναισθήματα (Ντούσκας, 2006).

Ιδιαίτερης προσοχής και συστηματικής μελέτης από τον/την νηπιαγωγό χρήζουν οι διαπροσωπικές σχέσεις των νηπίων. Όταν γνωρίζει τις φιλικές ή μη σχέσεις των μαθητών, καθώς επίσης και τις κλίσεις και τα ενδιαφέροντά τους, ο/η νηπιαγωγός είναι σε θέση να προωθήσει ευκολότερα την ομαδοσυνεργατική μάθηση, μέσω της οποίας επιτυγχάνεται η πειθαρχημένη ελευθερία και ο ελεύθερος διάλογος μεταξύ των νηπίων (Ντούσκας, 2006), αλλά και η ανάπτυξη της μεταξύ τους επικοινωνίας και συνεργασίας και η προώθηση της συνεργατικής επίλυσης προβλημάτων (Skoufou, 2019).

Σημαντικό, επίσης, στοιχείο του ρόλου του εκπαιδευτικού αποτελεί το γεγονός ότι ο ίδιος αποτελεί πρότυπο μίμησης για τους μαθητές του, ειδικότερα στο νηπιαγωγείο, καθώς εκείνοι ασυνείδητα μιμούνται τη συμπεριφορά του (Κολιάδης, 2010· Ντούσκας, 2006). Για το λόγο αυτό, εφιστάται η προσοχή στους εκπαιδευτικούς να διαμορφώνουν τις κατάλληλες προϋποθέσεις και να εκδηλώνουν θετικές μορφές συμπεριφοράς στην τάξη, προκειμένου να αποτελέσουν υγιή πρότυπα για τους μαθητές τους. Μάλιστα, έτσι δύναται να αυξηθεί η συχνότητα εμφάνισης θετικών συμπεριφορών των παιδιών με προβλήματα κοινωνικής αλληλεπίδρασης και, κατ' επέκταση, να επέλθουν σημαντικές θετικές αλλαγές στη συμπεριφορά των συμμαθητών του προς το παιδί αυτό (Argyropoulou & Papoudi, 2012).

Ο εκπαιδευτικός οφείλει να μεριμνά ώστε οι σχέσεις που συνάπτει με τους μαθητές του να έχουν ως απώτερο στόχο τη χειραφέτησή τους και την ανάπτυξη της αυτονομίας τους, αλλά και να κατανοεί ότι εκπαιδευτικός και μαθητές συνυπάρχουν, αλληλοεπηρεάζονται και συναποφασίζουν μέσα σε κλίμα σεβασμού και εμπιστοσύνης (Ντούσκας, 2006). Με τον τρόπο αυτό, προωθεί τις ανάλογες αξίες και δεξιότητες στους μαθητές του, οι οποίες θα τους βοηθήσουν να αναπτύξουν υγιείς κοινωνικές σχέσεις και αλληλεπιδράσεις, αλλά και να αποφευχθούν τυχόν προβλήματα κοινωνικής αλληλεπίδρασης. Σημαντική προϋπόθεση για αυτό αποτελεί πρωτίστως η οικοδόμηση μιας υγιούς και θετικής σχέσης μεταξύ μαθητή-δασκάλου, καθώς η βιβλιογραφία έχει δείξει ότι μπορεί να επιφέρει σημαντικά αποτελέσματα, τόσο στη συμπεριφορά όσο και στις ακαδημαϊκές δεξιότητες ενός μαθητή (Kern, 2014).

1.8. Ενέργειες και στρατηγικές των εκπαιδευτικών για την αντιμετώπιση των προβλημάτων κοινωνικής αλληλεπίδρασης

Όπως ήδη αναφέρθηκε παραπάνω, οι μαθητές με ΗΕΑ πολύ συχνά παρουσιάζουν ελλείμματα στις κοινωνικές τους δεξιότητες, τα οποία οδηγούν στην εμφάνιση

προβλημάτων κοινωνικής αλληλεπίδρασης και, κατ' επέκταση, προβλημάτων συμπεριφοράς. Οι μαθητές αυτοί μπορούν και πρέπει να διδάσκονται σύμφωνα με το γενικό πρόγραμμα σπουδών, με την προϋπόθεση ότι θα δεχτούν την κατάλληλη υποστήριξη (Αγαλιώτης, 2011). Επομένως, γίνεται σαφές ότι στις σύγχρονες σχολικές αίθουσες οι εκπαιδευτικοί καλούνται συχνά να διαχειριστούν τα προβλήματα συμπεριφοράς και κοινωνικής αλληλεπίδρασης των μαθητών τους (Πολυχρονοπούλου, 2013· Πουρσανίδου, 2016), προκειμένου να μη διαταράσσεται η οικολογία της τάξης. Σε αυτή την κατεύθυνση, οφείλουν να αξιοποιούν ποικίλες μεθόδους διδασκαλίας και να επιδιώκουν τη συνεργατική μάθηση, με στόχο να ενισχυθεί η αυτοεικόνα των μαθητών και να αναπτυχθεί η ικανότητα τους για κοινωνική αλληλεπίδραση (Πολυχρονοπούλου, 2013).

Υπάρχει μια πληθώρα στρατηγικών τις οποίες επιλέγουν οι εκπαιδευτικοί για την αντιμετώπιση των προβλημάτων κοινωνικής αλληλεπίδρασης των μαθητών τους. Μία από αυτές που πολλοί εκπαιδευτικοί επιλέγουν συχνά είναι η διδασκαλία κοινωνικών δεξιοτήτων (Chen, 2006· Elksnin, 1996). Η μέθοδος αυτή θεωρείται εξαιρετικά χρήσιμη, ιδιαίτερα αν ληφθεί υπόψη η σημασία των κοινωνικών δεξιοτήτων για την επίτευξη θετικών κοινωνικών αλληλεπιδράσεων. Σύμφωνα με την Cartledge (2005), η ελλιπής ανάπτυξη των κοινωνικών δεξιοτήτων έχει σοβαρότατες επιπτώσεις στην κοινωνική αλληλεπίδραση, στη διατήρηση κοινωνικών και προσωπικών σχέσεων, αλλά και στον τρόπο αντίδρασης και συμπεριφοράς σε κάθε κοινωνική περίπτωση.

Σύμφωνα με έρευνα που διεξήχθη με δείγμα εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, αποδείχθηκε ότι η συζήτηση και ο ευθύς διάλογος είναι μια από τις συχνότερες στρατηγικές για την αντιμετώπιση προβληματικών συμπεριφορών (Kulinna, 2007). Παρομοίως, οι Sendil και Erden (2012) ανέφεραν πως οι νηπιαγωγοί χρησιμοποιούν συχνά τον προφορικό λόγο ως μέθοδο ενίσχυσης της κοινωνικής αλληλεπίδρασης των νηπίων, κυρίως κατά τη διάρκεια του ελεύθερου παιχνιδιού, δίνοντας τους οδηγίες και συμβουλές, παρέχοντας λύσεις και εναλλακτικές ή υπενθυμίζοντάς τους τους κανόνες της τάξης.

Οι εκπαιδευτικοί προτιμούν περισσότερο θετικές παρά τιμωρητικές στρατηγικές (Bibou-Nakou, Stogiannidou & Kiosseoglou, 2000· Kulinna, 2007· Poulou & Norwich, 2000). Σύμφωνα με τη βιβλιογραφία, άλλωστε, η μέθοδος της τιμωρίας δεν βελτιώνει τη συμπεριφορά των παιδιών με προβλήματα κοινωνικής αλληλεπίδρασης (Kern, 2014). Ακόμη και σε σοβαρότερες περιπτώσεις προβλημάτων κοινωνικής αλληλεπίδρασης, οι εκπαιδευτικοί φαίνεται πως προτιμούν στρατηγικές όπως την επικοινωνία με τους γονείς,

την συνεργασία με τους συμμαθητές του παιδιού ή την προσφορά ενός «διαλλείματος» στο παιδί για την αποφόρτιση του (Kulinna, 2007).

Η επιλογή της ομαδοσυνεργατικής μάθησης ως κύριας μεθόδου διδασκαλίας είναι μία ακόμη συχνή τακτική των εκπαιδευτικών προκειμένου να διαχειριστούν τα προβλήματα κοινωνικής αλληλεπίδρασης των μαθητών τους και να ενισχύσουν τις αντίστοιχες δεξιότητές τους (Πολυχρονοπούλου, 2013· Sendil & Erden, 2012). Σε συνδυασμό με την παιγνιώδη διδασκαλία αποτελούν δύο πολύ ενδιαφέρουσες και αποδοτικές μεθόδους. Ιδιαίτερα στο νηπιαγωγείο, όπου τα νήπια συνηθίζουν να αλληλεπιδρούν παίζοντας με τους συνομηλίκους τους (Cillessen & Bellmore, 2011· Sendil & Erden, 2012), οι νηπιαγωγοί εκμεταλλεύονται συχνά το ελεύθερο ή οργανωμένο παιχνίδι τους για να ενισχύσουν τη μεταξύ τους αλληλεπίδραση. Συγκεκριμένα, σύμφωνα με την έρευνα των Sendil και Erden (2012), οι νηπιαγωγοί επωφελούνται από τα προβλήματα που εμφανίζονται στη διάρκεια του παιχνιδιού των μαθητών τους για να τους προτείνουν λύσεις, να δώσουν οδηγίες και να συζητήσουν με τα παιδιά το πρόβλημα, με απώτερο σκοπό να αποκτήσουν τα ίδια τη σιγουριά και τη δυνατότητα να επιλύουν μόνα τους τις διενέξεις τους. Αντίθετα, όταν τα νήπια αλληλεπιδρούν μεταξύ τους θετικά, οι νηπιαγωγοί ενθαρρύνουν τις συμπεριφορές τους με επαίνους και επιβραβεύσεις (Poulou and Norwich, 2000· Sendil & Erden, 2012).

Παρόλα αυτά, υπάρχει μια μεγάλη μερίδα εκπαιδευτικών που δυσκολεύεται σημαντικά τόσο στην διαχείριση των μαθητών με προβλήματα κοινωνικής αλληλεπίδρασης (Kern, 2014), όσο και στην επιλογή των κατάλληλων στρατηγικών αντιμετώπισης αυτών των προβλημάτων. Ένας από τους βασικότερους λόγους αυτής της δυσκολίας είναι το γεγονός ότι πολλοί εκπαιδευτικοί δεν είναι επαρκώς προετοιμασμένοι να προσδιορίσουν και να διαχειριστούν τα προβλήματα κοινωνικής αλληλεπίδρασης των μαθητών τους (State, Kern, Starosta, & Divatia Mukherjee, 2011). Εξαιτίας αυτού, αρκετές έρευνες έχουν δείξει ότι οι εκπαιδευτικοί αυτοί διαθέτουν φτωχό ρεπερτόριο στρατηγικών διαχείρισης ανάλογων προβλημάτων (Bibou-Nakou et al., 2000· Mavropoulou & Padeliaou, 2002). Συγκεκριμένα, οι συχνότερες επιλογές τους είναι η απλή παρατήρηση της προβληματικής συμπεριφοράς και η άμεση διακοπή της (Bibou-Nakou et al., 2000).

Σε κάθε περίπτωση, οι στρατηγικές που επιλέγουν οι εκπαιδευτικοί για την αντιμετώπιση των προβλημάτων κοινωνικής αλληλεπίδρασης των μαθητών τους συνδέονται άμεσα με την αιτιακή τους απόδοση για τα προβλήματα αυτά (Bibou-Nakou et al., 2000· Mavropoulou & Padeliaou, 2002). Για το λόγο αυτό, κρίνεται αναγκαίο να εξεταστεί λεπτομερώς το ζήτημα των αιτιακών αποδόσεων των εκπαιδευτικών.

1.9. Αιτιακή απόδοση

Ο ανθρώπινος νους τείνει να αναζητά συνεχώς αιτίες ή λόγους για τους οποίους συμβαίνουν τα πράγματα γύρω του. Στο πλαίσιο αυτό, ο άνθρωπος προσπαθεί να εξηγήσει τις συμπεριφορές των άλλων παρατηρώντας τες και κάνοντας προσπάθειες να κατανοήσει τα κίνητρά τους και να αποδώσει σε αυτές αιτίες (Κοκκινάκη, 2006).

Ο Heider εισήγαγε για πρώτη φορά την έννοια της αντιλαμβανόμενης αιτιότητας, χρησιμοποιώντας την προκειμένου να καθορίσει τη διαπροσωπική αντίληψη κάποιου για το περιβάλλον του (Ryan & Connell, 1989). Συγκεκριμένα, ο Heider επιχείρησε να εξηγήσει πώς οι άνθρωποι αντιλαμβάνονται την αιτιότητα των διαφόρων γεγονότων που λαμβάνουν χώρα γύρω τους, είτε αυτά βασίζονται σε εσωτερικούς είτε σε εξωτερικούς παράγοντες. Οι αντιλήψεις τους αυτές ονομάστηκαν αιτιακές αποδόσεις (Ryan & Connell, 1989).

Σύμφωνα με τον Heider, οι άνθρωποι παρατηρούν, αναλύουν, προσδίδουν εξηγήσεις για τις συμπεριφορές των άλλων (Κοκκινάκη, 2006) και αναζητούν μια αιτιώδη κατανόηση των γεγονότων, ιδιαίτερα όταν αυτά είναι αρνητικά και απροσδόκητα (Clary & Tesser, 1983). Δεδομένου ότι έχουν την τάση να εξηγούν ποικιλοτρόπως και να αποδίδουν διάφορες αιτίες στις ανθρώπινες συμπεριφορές, ο Heider κατηγοριοποίησε τις αιτιακές αποδόσεις σε εσωτερικές (προσωπικές) και εξωτερικές (περιβαλλοντικές) (Wiley, Tankersley & Simms, 2012).

Αργότερα, ο Weiner, βασιζόμενος στην παραπάνω θεωρία, υποστήριξε ότι υπάρχει συσχέτιση μεταξύ της απόδοσης αιτιών της επιτυχίας ή της αποτυχίας ενός ατόμου σε κάποιο έργο και της ύπαρξης κινήτρων για πιθανή μελλοντική εμπλοκή του ατόμου στο ίδιο ή παρόμοιο έργο (Hollyforde & Whiddett, 2002). Διατύπωσε, έτσι, ένα θεωρητικό μοντέλο κινήτρων για την κατανόηση του τρόπου με τον οποίο οι άνθρωποι αντιλαμβάνονται και ανταποκρίνονται στη συμπεριφορά και τις εμπειρίες των άλλων και, ανάλογα με την περίπτωση, και του εαυτού τους (Wang & Hall, 2018; Weiner, 1972, 1980). Κεντρική ιδέα της θεωρίας απόδοσης του Weiner είναι ότι ο τρόπος με τον οποίο ανταποκρινόμαστε στις ενέργειες ή τις καταστάσεις άλλων ανθρώπων επηρεάζεται σε μεγάλο βαθμό από τις αιτίες που αποδίδουμε σε αυτές τις ενέργειες ή καταστάσεις (Wiley et al., 2012).

Σύμφωνα με τον Weiner (1980), ένα γεγονός μπορεί να αποδοθεί σε πολλά αίτια και για το λόγο αυτό, υποστήριξε ότι υπάρχουν τρεις βασικές διαστάσεις αιτιών για την αιτιακή απόδοση ενός γεγονότος. Αυτές οι τρεις διαστάσεις αφορούν στον προσδιορισμό:

α) του τόπου ελέγχου (locus), δηλαδή αν το γεγονός ή η συμπεριφορά οφείλεται σε εσωτερικούς ή εξωτερικούς παράγοντες σε σχέση με το άτομο που την εκδηλώνει,

β) της σταθερότητας (stability), δηλαδή αν η αιτία για το γεγονός ή τη συμπεριφορά είναι σταθερή ή με τον καιρό μεταβάλλεται,

γ) της δυνατότητας ελέγχου (controllability), δηλαδή αν το άτομο μπορεί να ελέγξει ή όχι την αιτία που προκαλεί το γεγονός ή τη συμπεριφορά που εκδηλώνεται (Weiner, 1980· Wiley et al., 2012).

Έχει παρατηρηθεί ότι όταν τα άτομα αποδίδουν εσωτερικές, σταθερές και ελέγξιμες αιτίες σε μια αρνητική συμπεριφορά ενός άλλου ατόμου, τότε τείνουν να νιώθουν θυμό ή και απέχθεια για το άτομο αυτό και δεν εμφανίζουν κίνητρα να το βοηθήσουν. Αντιθέτως, όταν αποδίδουν τη συμπεριφορά του σε εξωτερικές, μεταβαλλόμενες και μη ελέγξιμες αιτίες, τείνουν να εκδηλώνουν συμπόνοια και συμπάρασταση στο άτομο και προθυμία να το βοηθήσουν αν αυτό είναι δυνατό (Weiner, 1980· Wiley et al., 2012). Επομένως, στη διαδικασία απόδοσης αιτιών το συναίσθημα (θυμός, απέχθεια ή συμπόνοια, συμπάρασταση) δρα ως μεσολαβητής μεταξύ της αιτιακής απόδοσης και της αντίδρασης των ατόμων (αδιαφορία ή προθυμία για βοήθεια).

Πολύ συχνά οι άνθρωποι συνηθίζουν να υποτιμούν τους εξωτερικούς παράγοντες που ευθύνονται για μια αρνητική κατάσταση ή συμπεριφορά κάποιου άλλου και να αποδίδουν το γεγονός αποκλειστικά σε εσωτερικές, σταθερές και ελέγξιμες αιτίες. Η τάση αυτή αναφέρεται στη διεθνή βιβλιογραφία ως θεμελιώδες σφάλμα απόδοσης (fundamental attribution error) (Κοκκινάκη, 2006· Wiley et al., 2012). Ωστόσο, το φαινόμενο αυτό παρατηρείται περισσότερο όταν κάποιος προσπαθεί να εξηγήσει τη συμπεριφορά των άλλων. Μία αιτία για αυτό αποτελεί το γεγονός ότι ο άνθρωπος παρατηρεί και ερμηνεύει την συμπεριφορά κάποιου άλλου παρερμηνεύοντας ή παραλείποντας τις εξωτερικές συνθήκες, διότι εστιάζει περισσότερο την προσοχή του στο ίδιο το άτομο που εκδηλώνει τη συμπεριφορά (Taylor & Fiske, 1978 όπως αναφέρεται σε Κοκκινάκη, 2006). Αντίθετα, όταν κάποιος ερμηνεύει τη δική του συμπεριφορά, τείνει να την αποδίδει σε εξωτερικούς παράγοντες όταν αυτή είναι αρνητική και σε εσωτερικούς όταν αυτή είναι θετική (Weiner, 1980). Αυτή η τάση παρατηρείται και στην αιτιακή απόδοση μιας επιτυχίας ή αποτυχίας. Συγκεκριμένα, οι άνθρωποι τείνουν να αποδίδουν την επιτυχία τους σε εσωτερικούς παράγοντες και την αποτυχία τους σε εξωτερικούς (Κοκκινάκη, 2006· Weiner, 1980).

1.9.1. Η σημασία της αιτιακής απόδοσης των εκπαιδευτικών για τα προβλήματα κοινωνικής αλληλεπίδρασης

Σύμφωνα με τον Weiner (1972), η διαδικασία της αιτιακής απόδοσης μπορεί να επηρεάσει σημαντικά την εκπαιδευτική διαδικασία. Ένας από τους λόγους που συμβαίνει

αυτό είναι ότι οι εκπαιδευτικοί λειτουργούν ως παρατηρητές στο χώρο του σχολείου και καθημερινά καλούνται να κάνουν αιτιακές αποδόσεις για τις συμπεριφορές και τις κοινωνικές αλληλεπιδράσεις των μαθητών τους. Αυτές οι αιτιακές αποδόσεις φαίνεται πως έχουν μεγάλη σημασία, καθώς επηρεάζουν τόσο τα συναισθήματα, τις αντιδράσεις και τις ενέργειες των εκπαιδευτικών προς τα παιδιά (Georgiou, Christou, Stavrinides & Panaoura, 2002· Poulou & Norwich, 2000), όσο και τις αποφάσεις τους για ενδεχόμενη παραπομπή των παιδιών αυτών στην ειδική αγωγή (Hughes, Barker, Kemenoff & Hart, 1993).

Ωστόσο, όπως ήδη αναφέρθηκε, οι αιτιακές αποδόσεις των εκπαιδευτικών σχετίζονται άμεσα με τις στρατηγικές που οι ίδιοι επιλέγουν για την αντιμετώπιση των προβλημάτων συμπεριφοράς και κοινωνικής αλληλεπίδρασης των μαθητών τους (Bibou-Nakou et al., 2000· Mavropoulou & Padeliaou, 2002· Poulou & Norwich, 2000). Με το δεδομένο αυτό, γίνεται αντιληπτή η ιδιαίτερη σημασία μιας σωστής αξιολόγησης των εκάστοτε προβληματικών συμπεριφορών των μαθητών από τους εκπαιδευτικούς και η απόδοση τους στις πραγματικές αιτίες που τις προκαλούν. Με αυτό τον τρόπο, οι εκπαιδευτικοί δύνανται να επιλέγουν κάθε φορά τις κατάλληλες στρατηγικές διαχείρισης, αυξάνοντας έτσι τις πιθανότητες για επιτυχή αντιμετώπιση των προβλημάτων κοινωνικής αλληλεπίδρασης των μαθητών τους. Σε αυτή την κατεύθυνση, ο Weiner (1972) ισχυρίστηκε ότι η διαχείριση των διαπροσωπικών συγκρούσεων που λαμβάνουν χώρα στο πλαίσιο του σχολείου εξαρτάται ιδιαίτερα από τις αιτιακές αποδόσεις των εκπαιδευτικών.

Τη σημασία της αιτιακής απόδοσης των προβλημάτων των μαθητών από τους εκπαιδευτικούς για τις μετέπειτα επιλογές τους ως προς τη διαχείριση αυτών των προβλημάτων υπογράμμισαν, επίσης, οι Mavropoulou και Padeliaou (2002). Συγκεκριμένα, υποστήριξαν ότι αν ένας εκπαιδευτικός αποδώσει μια προβληματική συμπεριφορά μαθητή σε δικές του ενέργειες, τότε είναι πιθανότερο να επιχειρήσει να συμβάλει στην αντιμετώπιση αυτής της συμπεριφοράς. Αντίθετα, αν θεωρήσει υπεύθυνο το αυστηρό ή βίαιο οικογενειακό περιβάλλον του μαθητή, τότε οι πιθανότητες να έχει χαμηλές προσδοκίες για βελτίωση της συμπεριφοράς του μαθητή αυτού είναι μεγαλύτερες (Mavropoulou & Padeliaou, 2002).

Βέβαια, το εξαιρετικά σημαντικό έργο της αιτιακής απόδοσης τις περισσότερες φορές αποδεικνύεται ιδιαίτερα δύσκολη υπόθεση για τους εκπαιδευτικούς. Αυτό συμβαίνει διότι μία προβληματική συμπεριφορά μπορεί να είναι ορατή και παρατηρήσιμη, δεν ισχύει όμως το ίδιο και για τις αιτίες που την προκαλούν, οι οποίες συχνά προσδιορίζονται δύσκολα (Κανδαράκης, 2010). Συγκεκριμένα, ο προσδιορισμός των αιτιών μιας προβληματικής συμπεριφοράς από τους εκπαιδευτικούς καθίσταται δύσκολος εξαιτίας της αλληλεπίδρασης

διαφορετικών ατομικών και κοινωνικών παραγόντων, όπως για παράδειγμα η νοημοσύνη του παιδιού, η επιρροή των γονέων ή των συμμαθητών του και γενικότερα το περιβάλλον στο οποίο μεγαλώνει και αλληλεπιδρά (Κανδαράκης, 2010). Όλοι αυτοί οι παράγοντες πρέπει να λαμβάνονται σοβαρά υπόψη κατά τη διαδικασία απόδοσης των αιτιών ενός προβλήματος.

Οι αιτιακές αποδόσεις των εκπαιδευτικών για τα προβλήματα κοινωνικής αλληλεπίδρασης των μαθητών τους επηρεάζουν τη μετέπειτα συμπεριφορά και τα συναισθήματά τους απέναντι στους μαθητές αυτούς (Georgiou et al., 2002· Poulou & Norwich, 2000· Weiner, 1980· Wiley et al., 2012). Τεράστιο ρόλο σε αυτό διαδραματίζει η πρώτη διάσταση της αιτιακής απόδοσης, ο τόπος ελέγχου (locus), δηλαδή το αν οι εκπαιδευτικοί αποδίδουν τα προβλήματα αυτά σε εσωτερικούς ή εξωτερικούς παράγοντες (Weiner, 1980). Ειδικότερα, η αιτιακή απόδοση μιας αποτυχίας ή μιας προβληματικής συμπεριφοράς σε εξωτερικούς παράγοντες επιφέρει λιγότερο αρνητικά συναισθήματα στους εκπαιδευτικούς συγκριτικά με το αν η απόδοση γίνεται σε εσωτερικούς παράγοντες. Επιπλέον, στην περίπτωση της αιτιακής απόδοσης των προβλημάτων σε εξωτερικούς παράγοντες, οι εκπαιδευτικοί είναι πιθανότερο να εμφανίσουν κίνητρα και προθυμία να βοηθήσουν το μαθητή με την προβληματική συμπεριφορά, σε σχέση με το αν η απόδοση γινόταν σε εσωτερικά αίτια, όπου παρατηρείται μεγαλύτερη απροθυμία για βοήθεια (Weiner, 1980· Wiley et al., 2012). Στις εσωτερικές αιτίες που οδηγούν σε προβλήματα κοινωνικής αλληλεπίδρασης ανήκουν παράγοντες που σχετίζονται με το παιδί, όπως οι ικανότητες και η προσπάθεια που καταβάλλει, ενώ στους εξωτερικούς συγκαταλέγονται παράγοντες σχετικοί με την οικογένεια, τον εκπαιδευτικό ή περιστασιακά και τυχαία γεγονότα (Georgiou et al., 2002).

Ακόμη, ιδιαίτερος σημαντική για τις μετέπειτα ενέργειες των εκπαιδευτικών θεωρείται και συμβολή της διάστασης της σταθερότητας (stability), δηλαδή αν οι αιτίες στις οποίες αποδίδουν οι εκπαιδευτικοί τα προβλήματα κοινωνικής αλληλεπίδρασης των μαθητών τους είναι σταθερές ή μπορούν να μεταβληθούν μελλοντικά (Weiner, 1980). Για παράδειγμα, αν ένας εκπαιδευτικός αποδίδει τα προβλήματα κοινωνικής αλληλεπίδρασης ενός μαθητή του σε μια σταθερή αιτία, τότε το πιθανότερο είναι να περιμένει πως αυτά τα προβλήματα θα εξακολουθούν να εμφανίζονται και έτσι να μην προσπαθήσει να ενεργήσει προς όφελος του μαθητή αυτού. Αντίθετα, αν τα προβλήματα αποδοθούν σε ασταθείς και μεταβαλλόμενες αιτίες, ο εκπαιδευτικός πιθανότατα να θεωρήσει παροδική την εμφάνιση αυτών των προβλημάτων και να κάνει ενέργειες ή να επιλέξει στρατηγικές για να βοηθήσει το μαθητή.

Τέλος, η διάσταση της δυνατότητας ελέγχου (controllability) των αιτιών, δηλαδή αν οι εκπαιδευτικοί αποδίδουν τα προβλήματα κοινωνικής αλληλεπίδρασης ενός μαθητή σε ελέγξιμους ή όχι παράγοντες από τον ίδιο το μαθητή, επηρεάζει εξίσου σημαντικά τα συναισθήματα και τις επιλογές των εκπαιδευτικών (Weiner, 1980). Ειδικότερα, στην περίπτωση που η αιτιακή απόδοση γίνεται σε ελέγξιμους από το παιδί παράγοντες, οι εκπαιδευτικοί πιθανότατα αισθάνονται θυμό και αγανάκτηση και ενδεχομένως να μην νιώσουν υποχρεωμένοι να βοηθήσουν το παιδί, ή να επιχειρήσουν ακόμη και να το τιμωρήσουν (Wiley et al., 2012). Από την άλλη, αν τα προβλήματα αποδοθούν σε μη ελέγξιμες από το μαθητή αιτίες, είναι πιθανότερο οι εκπαιδευτικοί να νιώσουν συμπάθεια και κατανόηση και να επιλέξουν τις κατάλληλες στρατηγικές διαχείρισης (Weiner, 1980· Wiley et al., 2012).

1.10. Έρευνες σχετικά με την αιτιακή απόδοση προβλημάτων κοινωνικής αλληλεπίδρασης από εκπαιδευτικούς

Τόσο στην Ελλάδα όσο και στο εξωτερικό, έχουν πραγματοποιηθεί αρκετές έρευνες σχετικά με την αιτιακή απόδοση των εκπαιδευτικών για τα προβλήματα συμπεριφοράς των μαθητών τους. Ωστόσο, η διερεύνηση της βιβλιογραφίας δεν επέφερε αποτελέσματα για έρευνες που εξετάζουν τις αιτιακές αποδόσεις των εκπαιδευτικών για προβλήματα στην κοινωνική αλληλεπίδραση αυτή καθ' αυτή. Το γεγονός αυτό μπορεί να οφείλεται στη συσχέτιση που υπάρχει μεταξύ συμπεριφοράς και κοινωνικής αλληλεπίδρασης, καθώς όπως έχει αναφερθεί, η συμπεριφορά των ατόμων επηρεάζεται από την εκάστοτε κοινωνική αλληλεπίδραση στην οποία συμμετέχουν (Γκότοβος, 1990). Επιπλέον, σύμφωνα με τους Walter και LaFreniere (2000), οι δυσκολίες των παιδιών για κοινωνική αλληλεπίδραση, όπως η αδυναμία τήρησης κανόνων και η έλλειψη συνεργασίας κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού ή των εργασιών, πολύ συχνά αποδίδονται ως προβλήματα συμπεριφοράς των μαθητών αυτών. Επομένως, με τον όρο προβλήματα συμπεριφοράς πολύ συχνά νοούνται και τα προβλήματα κοινωνικής αλληλεπίδρασης. Για το λόγο αυτό, λοιπόν, στην παρούσα εργασία μελετήθηκαν και αξιοποιήθηκαν έρευνες που εξετάζουν τις αιτιακές αποδόσεις των εκπαιδευτικών για προβλήματα συμπεριφοράς των μαθητών τους.

Σύμφωνα με την πλειοψηφία των ερευνών που μελετήθηκαν, η μεγαλύτερη μερίδα των εκπαιδευτικών αποδίδει τα προβλήματα συμπεριφοράς των μαθητών τους είτε σε οικογενειακούς παράγοντες (D'Souza & Jament, 2015· Kern, 2014· Miller, 1995), είτε σε παράγοντες σχετικούς με το παιδί (Ding, Li, Li & Kulm, 2010), είτε και στα δύο, δηλαδή στην οικογένεια και το παιδί εξίσου (Erbas, Turan, Aslan & Dunlap, 2009· Ho, 2004·

Hughes et al., 1993· Kleftaras & Didaskalou, 2006· Kulinna, 2007· Savina, Moskovtseva, Naumenko & Zilberberg, 2014). Παράλληλα, σύμφωνα με αρκετές έρευνες οι εκπαιδευτικοί συχνά υποβαθμίζουν μια πιθανή δική τους υπαιτιότητα για τις προβληματικές συμπεριφορές των μαθητών τους (Bibou-Nakou et al., 2000· Ho, 2004· Kleftaras & Didaskalou, 2006· Mavropoulou & Padelia, 2002· Savina et al., 2014).

Οι παράγοντες που σχετίζονται με τα ίδια τα παιδιά και σημειώθηκαν στις περισσότερες έρευνες ως οι πιθανότεροι για την πρόκληση των προβλημάτων συμπεριφοράς των μαθητών είναι κυρίως ιατρικοί παράγοντες, η ανάγκη του παιδιού για έπαινο, η μη αποδοχή των κοινωνικών κανόνων, η προσωπικότητα του παιδιού (Miller, 1995· Bibou-Nakou et al., 2000) και η ανάγκη για εξασφάλιση της προσοχής των ενηλίκων και των συνομηλίκων (Erbas et al., 2009). Στις έρευνες όπου οι εκπαιδευτικοί αποδίδουν τις προβληματικές συμπεριφορές των μαθητών σε οικογενειακά αίτια, αναφέρθηκαν κυρίως παράγοντες όπως η έλλειψη προσοχής από τους γονείς, το τιμωρητικό ή βίαιο οικογενειακό περιβάλλον, οι στρατηγικές διαχείρισης παιδιού, η απουσία του πατέρα (Miller, 1995), οι ελλειπείς γονεϊκές δεξιότητες, οι άσχημες οικογενειακές συνθήκες (Erbas et al., 2009) και η λάθος ανατροφή από την οικογένεια (Savina et al., 2014). Όσον αφορά τους παράγοντες που σχετίζονται με τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς και ευθύνονται για τα προβλήματα συμπεριφοράς των μαθητών, αναφέρθηκαν κυρίως οι μη ρεαλιστικές απαιτήσεις των εκπαιδευτικών από το παιδί, οι μη ενδιαφέρουσες δραστηριότητες (Miller, 1995), οι ελλειπείς δεξιότητες διαχείρισης τάξης και οι μη αποτελεσματικές διδακτικές μέθοδοι (Ding, Li, Li & Kulm, 2010).

Πιο αναλυτικά, στην έρευνα των Ding, Li, Li και Kulm (2010) μελετήθηκαν οι αιτιακές αποδόσεις 244 εκπαιδευτικών στην Κίνα για τις προβληματικές συμπεριφορές των μαθητών τους. Η πλειοψηφία των συμμετεχόντων απέδωσε τις συμπεριφορές αυτές σε παράγοντες που σχετίζονται με τους ίδιους τους μαθητές που τις εμφανίζουν, και συγκεκριμένα σε μειωμένη προσπάθεια και τεμπελιά (32%), στο μαθησιακό στυλ (23%) και στο μειωμένο ενδιαφέρον για το σχολείο (20,1%). Μόλις το 0,8% των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην έρευνα απέδωσε τις μη επιθυμητές συμπεριφορές σε παράγοντες σχετικούς με τους ίδιους, όπως οι μη αποτελεσματικές διδακτικές μέθοδοι ή οι μειωμένες δεξιότητες διαχείρισης τάξης.

Παρομοίως, στην έρευνα της Ho (2004) οι 473 συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί που δίδασκαν σε σχολεία της Αυστραλίας και της Κίνας, τοποθέτησαν τους παράγοντες που σχετίζονται με τους ίδιους στην τελευταία θέση των αιτιακών αποδόσεων για τα προβλήματα συμπεριφοράς των μαθητών τους. Ως σημαντικότερες αιτίες θεώρησαν τους

παράγοντες που σχετίζονται με τους μαθητές και την οικογένειά τους. Ωστόσο, σημειώθηκαν ορισμένες πολιτισμικές διαφορές ανάμεσα στο δείγμα των εκπαιδευτικών αναφορικά με τις απόψεις τους. Συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί της Κίνας φαίνεται να αποδίδουν συχνότερα σε οικογενειακούς παράγοντες συμπεριφορές των μαθητών τους, όπως η απροσεξία ή η ακατάπαυστη ομιλία μέσα στην τάξη, συγκριτικά με τους εκπαιδευτικούς της Αυστραλίας, οι οποίοι θεωρούν ότι τέτοια φαινόμενα οφείλονται περισσότερο στις δικές τους τεχνικές μάθησης και διαχείρισης τάξης. Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί της Κίνας είναι πιθανότερο να αποδώσουν σε οικογενειακούς παράγοντες οποιαδήποτε προβληματική συμπεριφορά των μαθητών τους στην τάξη, ενώ οι εκπαιδευτικοί της Αυστραλίας θεωρούν υπεύθυνο το οικογενειακό περιβάλλον περισσότερο για ελλείματα στις κοινωνικές δεξιότητες των μαθητών, όπως η αγένεια προς τον εκπαιδευτικό ή η πρόκληση σχολικού εκφοβισμού.

Η Kulinna (2007) πραγματοποίησε έρευνα με 199 εκπαιδευτικούς φυσικής αγωγής πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, εξετάζοντας τις αιτιακές τους αποδόσεις για ήπια, μεσαίου βαθμού και σοβαρότερα προβλήματα συμπεριφοράς των μαθητών τους, αλλά και τις στρατηγικές διαχείρισης που συνήθως προτιμούν. Ένα από τα ευρήματα της έρευνας αυτής ήταν ότι ανεξαρτήτως βαθμίδας εκπαίδευσης και σοβαρότητας των προβλημάτων συμπεριφοράς, οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί απέδωσαν τα προβλήματα αυτά σε παράγοντες μη σχετικούς με τους ίδιους, όπως η οικογένεια και τα ίδια τα παιδιά.

Σε άλλη έρευνα που έλαβε χώρα στη Ρωσία με δείγμα εκπαιδευτικούς, μητέρες και σχολικούς ψυχολόγους, φάνηκε πως όλοι οι συμμετέχοντες συμφώνησαν στην άποψη ότι ιδιαίτερης σημασίας για την εκδήλωση προβληματικών συμπεριφορών των παιδιών είναι η λανθασμένη ανατροφή από την οικογένεια και οι αρνητικές σχέσεις με τους εκπαιδευτικούς (Savina et al., 2014). Ωστόσο, οι εκπαιδευτικοί που έλαβαν μέρος στην ίδια έρευνα υπέδειξαν τις κακές σχέσεις με την οικογένεια και τους συνομηλικούς ως τις κυριότερες αιτίες πρόκλησης των προβλημάτων συμπεριφοράς στο σχολείο. Αναφορικά με τον δικό τους βαθμό υπαιτιότητας, οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί φάνηκε πως αντιλαμβάνονται τις κακές σχέσεις εκπαιδευτικού-μαθητή ως πιθανή αιτία για την εκδήλωση προβλημάτων συμπεριφοράς, παρόλα αυτά δεν τις θεωρούν τον κυριότερο παράγοντα πρόκλησης (Savina et al., 2014).

Αντίστοιχα, έρευνα που διεξήχθη παλαιότερα στην Αμερική με 55 εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης έδειξε ότι οι εκπαιδευτικοί αναγνωρίζουν τη δική τους συμβολή στην εκδήλωση μιας προβληματικής συμπεριφοράς από κάποιον μαθητή τους (Hughes et al., 1993). Ωστόσο, όταν πρόκειται να παραπέμψουν τον μαθητή αυτό στην ειδική αγωγή,

οι εκπαιδευτικοί τείνουν να αποποιούνται την ευθύνη και αποδίδουν το πρόβλημα αποκλειστικά σε παράγοντες που σχετίζονται με τον μαθητή ή την οικογένειά του.

Σε παρόμοια αποτελέσματα κατέληξε έρευνα που πραγματοποιήθηκε στην Ινδία με συμμετέχοντες 8 εκπαιδευτικούς προσχολικής εκπαίδευσης, οι οποίοι εργάζονταν σε γενικό σχολείο όπου φοιτούσαν και παιδιά με συναισθηματικές και συμπεριφορικές διαταραχές (D'Souza & Jament, 2015). Ειδικότερα, η έρευνα έδειξε ότι για τους συμμετέχοντες εκπαιδευτικούς η οικογένεια αποτελεί έναν σημαντικό παράγοντα πρόκλησης προβλημάτων συμπεριφοράς. Ως κυριότερες αιτίες που σχετίζονται με την οικογένεια αναφέρθηκαν η αδιαφορία των γονέων προς το παιδί, οι οικογενειακές διαμάχες και η ελλιπής γονική μέριμνα.

Σε παλαιότερη έρευνα του Miller (1995) αποδείχθηκε ότι μεγάλο ποσοστό των 24 εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας που ερωτήθηκαν (58%) αποδίδει τα προβλήματα συμπεριφοράς των μαθητών τους σε οικογενειακούς παράγοντες, αλλά δε δέχεται ότι η βελτίωση των προβληματικών συμπεριφορών των παιδιών είναι αποτέλεσμα της προσπάθειας των γονέων. Αντίθετα, το 37% των εκπαιδευτικών στην ίδια έρευνα θεωρεί ότι δεν είναι οι ίδιοι υπαίτιοι για την πρόκληση αυτών των προβλημάτων, ωστόσο νιώθουν υπεύθυνοι να βρουν λύσεις και αποδίδουν τη βελτίωση των προβλημάτων συμπεριφορά των μαθητών τους στις λύσεις αυτές (Miller, 1995).

Παρόμοια συμπεράσματα προέκυψαν και από την έρευνα των Erbas, Turan, Aslan και Dunlap (2009), που διεξήχθη στην Τουρκία με δείγμα 408 εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής όλων των βαθμίδων εκπαίδευσης. Συγκεκριμένα, στην εν λόγω έρευνα η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών απέδωσε τις προβληματικές συμπεριφορές των παιδιών σε παράγοντες που σχετίζονται με τα ίδια και τις οικογένειές τους. Ειδικότερα, μία από τις κυριότερες αιτίες που αναφέρθηκαν και σχετίζονται με τα ίδια τα παιδιά είναι η εξασφάλιση της προσοχής των ενηλίκων (90% των εκπαιδευτικών) και των συνομηλίκων τους (71,3% των εκπαιδευτικών). Επιπλέον, οι συμμετέχοντες συμφώνησαν ότι οι ανεπιθύμητες συμπεριφορές συχνά στοχεύουν στην απαλλαγή του παιδιού από μια δυσάρεστη δραστηριότητα ή στην ενασχόλησή του με μια επιθυμητή δραστηριότητα ή παιχνίδι. Από την άλλη, αναφορικά με τους παράγοντες που σχετίζονται με την οικογένεια, το 88,5% των εκπαιδευτικών θεωρεί ότι μερίδιο ευθύνης για την εκδήλωση προβληματικών συμπεριφορών έχουν οι ελλιπείς γονεϊκές δεξιότητες, ενώ το 65% απέδωσε τα προβλήματα στην επικράτηση άσχημων οικογενειακών συνθηκών.

Εκτός, όμως, από τον διεθνή επιστημονικό χώρο, έχουν διεξαχθεί και στην Ελλάδα σημαντικές έρευνες αναφορικά με τις αιτιακές αποδόσεις των εκπαιδευτικών για τα

προβλήματα συμπεριφοράς των μαθητών τους, από τις οποίες προκύπτει ότι οι απόψεις των ερωτηθέντων δίστανται.

Ενδεικτικά, οι Kleftaras και Didaskalou (2006) διεξήγαγαν έρευνα με μαθητές και εκπαιδευτικούς στο Βόλο, στην οποία μεταξύ άλλων μελετήθηκε και η αιτιακή απόδοση των εκπαιδευτικών για τα συναισθηματικά και συμπεριφορικά προβλήματα των μαθητών τους. Από την έρευνα αυτή προέκυψε ότι η συντριπτική πλειοψηφία (74%) των εκπαιδευτικών θεωρεί ότι τα προβλήματα αυτά οφείλονται σε οικογενειακούς παράγοντες, ένα μικρό ποσοστό (17%) σε παράγοντες σχετικούς με το παιδί, ενώ μόλις το 6% των συμμετεχόντων ανέφερε ως σημαντικές αιτίες το σχολικό πλαίσιο και τις διδακτικές τεχνικές.

Οι Bibou-Nakou, Stogiannidou και Kiosseoglou (2000) διερεύνησαν τις αιτιακές αποδόσεις 200 δασκάλων δημοτικών σχολείων της Βόρειας Ελλάδας για τα προβλήματα συμπεριφοράς των μαθητών τους, καθώς επίσης και τις τακτικές διαχείρισης που ακολουθούν συνήθως. Η συγκεκριμένα έρευνα έδειξε ότι οι εκπαιδευτικοί τείνουν να αποδίδουν τα συμπεριφορικά προβλήματα σε παράγοντες που σχετίζονται με τους μαθητές, ενώ στην τελευταία θέση των αιτιακών τους αποδόσεων βρίσκονται οι παράγοντες που σχετίζονται με τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς.

Σε παρόμοια συμπεράσματα κατέληξε και η έρευνα των Alevriadou και Pavlidou (2015), στην οποία διερευνήθηκαν οι αιτιακές αποδόσεις 177 εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής αγωγής από όλη την Ελλάδα. Παρατηρήθηκε η τάση των εκπαιδευτικών να θεωρούν υπεύθυνα τα ίδια τα παιδιά για τις προκλητικές συμπεριφορές που εκδήλωναν, ενώ υποβάθμισαν σημαντικά το ρόλο άλλων παραγόντων, ακόμη και αυτών που σχετίζονταν με τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς.

Παρομοίως, οι Maniropoulou και Padeliaou (2002) διεξήγαγαν έρευνα ανάμεσα σε 305 εκπαιδευτικούς της Βόρειας Ελλάδας. Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών της συγκεκριμένης έρευνας συμφώνησε ότι για τα προβλήματα συμπεριφοράς των μαθητών ευθύνονται τόσο οι ίδιοι οι μαθητές, όσο και διάφοροι οικογενειακοί παράγοντες. Συγκεκριμένα, ως κυριότερες αιτίες σημειώθηκαν τα διάφορα οικογενειακά προβλήματα στο σπίτι, η συμπεριφορά των γονέων απέναντι στο παιδί, οι μαθησιακές δυσκολίες του παιδιού και η χαμηλή του αυτοεκτίμηση. Αντίθετα, οι συμμετέχοντες έδειξαν να υποβαθμίζουν σημαντικά την πιθανή δική τους συμβολή ή των παραγόντων που σχετίζονται με το γενικότερο σχολικό πλαίσιο στην πρόκληση των συμπεριφορικών προβλημάτων των μαθητών. Ειδικότερα, ο μεγάλος αριθμός των παιδιών στην τάξη, οι υπερβολικές σχολικές απαιτήσεις και η συμπεριφορά των εκπαιδευτικών είναι μερικοί μόνο από τους παράγοντες

τους οποίους οι εκπαιδευτικοί σημείωσαν ως τους λιγότερο πιθανούς για την υπαιτιότητα των προβλημάτων συμπεριφοράς.

Ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζει μια έρευνα με δείγμα 249 εκπαιδευτικούς της Κεντρικής Ελλάδας για τις αιτιακές αποδόσεις τους για τα προβλήματα συμπεριφοράς των μαθητών και την αποτελεσματικότητα των στρατηγικών αντιμετώπισης που επιλέγουν (Andreou & Rapti, 2010). Συγκεκριμένα, τα αποτελέσματα έδειξαν μια συσχέτιση μεταξύ των αιτιακών αποδόσεων των εκπαιδευτικών και των χρόνων υπηρεσίας τους στην εκπαίδευση. Οι εκπαιδευτικοί με τη μεγαλύτερη προϋπηρεσία τείνουν να αποδίδουν τα προβλήματα συμπεριφοράς των μαθητών σε παράγοντες μη σχετικούς με τους ίδιους συχνότερα από τους εκπαιδευτικούς με μικρότερη εμπειρία εκπαίδευσης. Ωστόσο, δεν παρατηρήθηκαν σημαντικές διαφορές στη συχνότητα με την οποία, τόσο οι εκπαιδευτικοί με μικρή εμπειρία όσο και αυτοί με μεγαλύτερη, αποδίδουν συνήθως τις αιτίες αυτών των προβλημάτων σε οικογενειακά αίτια.

Σε εντελώς αντίθετα αποτελέσματα κατέληξε η έρευνα των Poulou και Norwich (2000) με δείγμα 391 εκπαιδευτικούς δημοτικών σχολείων της Αθήνας. Ειδικότερα, οι συμμετέχοντες στη συγκεκριμένη έρευνα απέδωσαν τα προβλήματα συμπεριφοράς των μαθητών κυρίως σε παράγοντες που σχετίζονται με το σχολικό περιβάλλον και τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς, και λιγότερο σε οικογενειακά αίτια ή παράγοντες που σχετίζονται με τους μαθητές. Οι απόψεις των εκπαιδευτικών ότι οι μαθητές δεν ευθύνονται οι ίδιοι για τα προβλήματα συμπεριφοράς που εκδηλώνουν τονίστηκαν περισσότερο μέσα από τα υψηλά ποσοστά συμπάθειας προς τους μαθητές αυτούς που καταγράφηκαν στην έρευνα.

Γίνεται αντιληπτό ότι υπάρχει αρκετό ερευνητικό ενδιαφέρον για τις αιτιακές αποδόσεις των εκπαιδευτικών για τα προβλήματα συμπεριφοράς των μαθητών τους, τόσο στην Ελλάδα όσο και στο εξωτερικό. Ωστόσο, η πλειοψηφία των ερευνών μελετά τις αιτιακές αποδόσεις των δασκάλων δημοτικής εκπαίδευσης ή των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Παρατηρείται ένα ερευνητικό κενό ως προς τις αιτιακές αποδόσεις των νηπιαγωγών τόσο της γενικής όσο και της ειδικής αγωγής, για τα προβλήματα συμπεριφοράς και κοινωνικής αλληλεπίδρασης των μαθητών με Ήπιες Εκπαιδευτικές Ανάγκες.

1.11. Σκοπός της έρευνας

Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι να καταγράψει σε ποιες αιτίες αποδίδουν οι νηπιαγωγοί Γενικής και Ειδικής Αγωγής τα προβλήματα κοινωνικής αλληλεπίδρασης των μαθητών τους με Ήπιες Εκπαιδευτικές Ανάγκες και με ποια σειρά σημαντικότητας.

Ειδικότερα, επιδιώκεται να απαντηθούν τα παρακάτω ερωτήματα:

1. Ποιες είναι κατά τη γνώμη των νηπιαγωγών Γενικής και Ειδικής Αγωγής οι συνηθέστερες αιτίες των προβλημάτων κοινωνικής αλληλεπίδρασης των μαθητών με Ήπιες Εκπαιδευτικές Ανάγκες;
2. Ποιες στρατηγικές χρησιμοποιούν κατά προτεραιότητα οι νηπιαγωγοί Γενικής και Ειδικής Αγωγής για τη διαχείριση των προβλημάτων κοινωνικής αλληλεπίδρασης των μαθητών με Ήπιες Εκπαιδευτικές Ανάγκες;
3. Ποια συναισθήματα βιώνουν οι νηπιαγωγοί Γενικής και Ειδικής Αγωγής κατά τη διαχείριση των προβλημάτων κοινωνικής αλληλεπίδρασης των μαθητών με Ήπιες Εκπαιδευτικές Ανάγκες;
4. Πώς διαφοροποιούνται οι απόψεις, οι στρατηγικές και τα συναισθήματα των νηπιαγωγών Γενικής και Ειδικής Αγωγής που σχετίζονται με τα προβλήματα κοινωνικής αλληλεπίδρασης των μαθητών με Ήπιες Εκπαιδευτικές Ανάγκες, με βάση τα δημογραφικά στοιχεία τους;

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΔΕΥΤΕΡΟ

Μεθοδολογία της έρευνας

2.1. Ερευνητική στρατηγική

Στην παρούσα εργασία χρησιμοποιήθηκε ως ερευνητική στρατηγική η πρωτογενής ποσοτική έρευνα σύγκρισης με τη χρήση δομημένου ερωτηματολογίου κλίμακας Likert. Η πρωτογενής έρευνα κρίθηκε κατάλληλη προκειμένου να εκτιμηθούν άμεσα οι απόψεις των νηπιαγωγών Γενικής και Ειδικής αγωγής, ενώ η ποσοτική έρευνα ενδείκνυται για το λόγο ότι οι έννοιες που μελετώνται είναι μετρήσιμες (Cohen, Manion & Morrison, 2007). Συγκεκριμένα, οι έννοιες που μελετώνται και είναι μετρήσιμες είναι οι αιτίες των προβλημάτων κοινωνικής αλληλεπίδρασης των μαθητών με Ήπιες Εκπαιδευτικές Ανάγκες, οι στρατηγικές που χρησιμοποιούν οι νηπιαγωγοί και τα συναισθήματα που βιώνουν, ενώ οι ανεξάρτητες είναι τα δημογραφικά τους χαρακτηριστικά. Συνεπώς, ζητείται η επίδραση αυτών των δημογραφικών χαρακτηριστικών των νηπιαγωγών στις απόψεις τους για τις αιτίες των προβλημάτων κοινωνικής αλληλεπίδρασης των μαθητών με ΗΕΑ, τις στρατηγικές που χρησιμοποιούν και τα συναισθήματα που νιώθουν, άρα η ποσοτική έρευνα κρίθηκε κατάλληλη καθώς μελετάει αλληλεπιδράσεις μεταβλητών, χρησιμοποιώντας επαγωγικές στατιστικές μεθόδους σε αριθμητικά δεδομένα (Muijs, 2011). Βασικό πλεονέκτημα των ποσοτικών ερευνών είναι η αντικειμενικότητα των μετρήσεων και ότι τα αποτελέσματα μπορούν να γενικευτούν για τον πληθυσμό της έρευνας (Fowler, 2014).

2.2. Συμμετέχοντες

Στην παρούσα έρευνα έλαβαν μέρος 234 νηπιαγωγοί Γενικής και Ειδικής Αγωγής που εργάζονται σε δημόσια νηπιαγωγεία σε όλη την Ελλάδα. Η συντριπτική πλειοψηφία των συμμετεχόντων ήταν γυναίκες (97%), ενώ στην έρευνα συμμετείχαν μόνο 7 άντρες νηπιαγωγοί (3%). Τα ποσοστά αυτά εξηγούνται αν ληφθεί υπόψη το γεγονός ότι πρόκειται σε γενικές γραμμές για ένα γυναικοκρατούμενο επάγγελμα.

Το ηλικιακό εύρος των συμμετεχόντων κυμαίνεται από τα 20 έως τα 51 έτη και άνω, εκ των οποίων οι 46 (19,7%) είναι 20-30 ετών, οι 50 (21,4%) είναι 31-40 ετών, οι 68 (29,1%) είναι 41-50 ετών και οι 70 (29,9%) είναι 51 ετών και άνω.

Ως προς το επίπεδο σπουδών, η πλειοψηφία των νηπιαγωγών, δηλαδή οι 144 (61,5%), είναι κάτοχοι πτυχίου προσχολικής εκπαίδευσης. Ακόμη, υπήρξαν 86 νηπιαγωγοί (36,8%) με μεταπτυχιακές σπουδές, καθώς επίσης και 4 (1,7%) κάτοχοι διδακτορικού διπλώματος.

Το μεγαλύτερο ποσοστό των συμμετεχόντων (87,2%) εργάζεται ως νηπιαγωγός στη Γενική εκπαίδευση, ενώ μόλις οι 30 νηπιαγωγοί του δείγματος (12,8%) εργάζονται στην Ειδική Αγωγή, δηλαδή σε τμήμα ένταξης, Ειδικό Νηπιαγωγείο ή ως εκπαιδευτικοί παράλληλης στήριξης.

Όσον αφορά τα χρόνια υπηρεσίας τους στην εκπαίδευση, η πλειοψηφία των νηπιαγωγών έχει 1-5 έτη υπηρεσίας (25,2%), ενώ ακολουθούν κατά φθίνουσα σειρά τα 16-20 έτη (23,9%), τα 11-15 έτη (15,8%), τα 21-25 έτη (13,7%), τα 26-30 έτη (7,7%), τα 31 έτη και άνω (7,3%) και τέλος τα 6-10 έτη (6,4%).

Ο τόπος εργασίας των νηπιαγωγών που έλαβαν μέρος στην έρευνα ποικίλει. Συγκεκριμένα, οι συμμετέχοντες απασχολούνται την τρέχουσα σχολική χρονιά σε νηπιαγωγεία των περιφερειών όλης της Ελλάδας, με το μεγαλύτερο ποσοστό (26,5%) να εργάζεται στην περιφέρεια Κεντρικής Μακεδονίας. Ακολουθούν με φθίνουσα σειρά η περιφέρειες Αττικής (20,5%), Κρήτης (12%), Πελοποννήσου (8,5%), Δυτικής Ελλάδας (6,4%), Στερεάς Ελλάδας (6%), Νοτίου Αιγαίου (5,1%), Δυτικής Μακεδονίας (3,4%), Ανατολικής Μακεδονίας και Θράκης (3%), Ιονίων Νήσων (2,6%), Θεσσαλίας (2,1%), Ηπείρου (2,1%) και Βορείου Αιγαίου (1,7%).

Στον Πίνακα 1 παρουσιάζονται τα δημογραφικά ποιοτικά στοιχεία των 234 ερωτηθέντων.

Πίνακας 1

Δημογραφικά ποιοτικά στοιχεία

Στοιχείο	Κατηγορία	N	f%
Φύλο	Άνδρας	7	3
	Γυναίκα	227	97
Ηλικία	20-30	46	19,7
	31-40	50	21,4
	41-50	68	29,1
	51 και άνω	70	29,9
Επίπεδο σπουδών	Πτυχίο	144	61,5
	Μεταπτυχιακό	86	36,8
	Διδακτορικό	4	1,7
Ειδικότητα Νηπιαγωγού	Γενική Εκπαίδευση	204	87,2
	Ειδική Αγωγή	30	12,8
Έτη υπηρεσίας	1 έως 5	59	25,2
	6 έως 10	15	6,4
	11 έως 15	37	15,8
	16-20	56	23,9
	21-25	32	13,7
	26-30	18	7,7

Τόπος εργασίας	31 και άνω	17	7,3
	Αττικής	48	20,5
	Κεντρικής Μακεδονίας	62	26,5
	Κρήτης	28	12
	Δυτικής Ελλάδας	15	6,4
	Δυτικής Μακεδονίας	8	3,4
	Ανατολικής Μακεδονίας και Θράκης	7	3
	Πελοποννήσου	20	8,5
	Βορείου Αιγαίου	4	1,7
	Νοτίου Αιγαίου	12	5,1
	Θεσσαλίας	5	2,1
	Ιονίων Νήσων	6	2,6
	Στερεάς Ελλάδας	14	6
	Ηπείρου	5	2,1

Σημείωση: N: Συχνότητα (234), f: Σχετική συχνότητα (%)

2.3. Διαδικασίες και εργαλεία της έρευνας

Για τη διεξαγωγή της παρούσας έρευνας χρησιμοποιήθηκε ένα δομημένο ερωτηματολόγιο συλλογής δεδομένων, το οποίο βασίστηκε στο ερωτηματολόγιο των Μανροπούλου και Padeliađu (2002) και στο ερωτηματολόγιο των Ρουλίου και Norwich (2000).

Αρχικά, το ερωτηματολόγιο ξεκινούσε με ένα εισαγωγικό σημείωμα, το οποίο ενημέρωνε τους εκπαιδευτικούς για τους σκοπούς της έρευνας, την τήρηση της ανωνυμίας των συμμετεχόντων, καθώς επίσης και για τον απαιτούμενο χρόνο συμπλήρωσης του ερωτηματολογίου. Συγκεκριμένα, ο χρόνος συμπλήρωσης υπολογίστηκε περίπου στα 10 λεπτά.

Το πρώτο μέρος του ερωτηματολογίου (Ενότητα Α) περιείχε 6 δημογραφικές ερωτήσεις προς τους συμμετέχοντες αναφορικά με το φύλο, την ηλικία, το επίπεδο σπουδών, το χώρο εκπαίδευσης (γενική ή ειδική αγωγή), τα έτη υπηρεσίας στην εκπαίδευση και τον τόπο εργασίας των νηπιαγωγών.

Ακολούθως, στο δεύτερο μέρος του ερωτηματολογίου (Ενότητα Β) οι συμμετέχοντες κλήθηκαν να διαβάσουν μια περιγραφή περίπτωσης ενός μαθητή με Ήπιες Εκπαιδευτικές Ανάγκες που εκδηλώνει προβλήματα κοινωνικής αλληλεπίδρασης. Η περιγραφή βασίστηκε στο ερωτηματολόγιο των Ρουλίου και Norwich (2000) και συγκεκριμένα στις περιπτώσεις μαθητών που περιλαμβάνονται στο εν λόγω ερωτηματολόγιο. Επιλέχθηκαν ορισμένα στοιχεία από τις συγκεκριμένες περιγραφές, τα οποία αντιπροσωπεύουν περισσότερο έναν μαθητή με Ήπιες Εκπαιδευτικές Ανάγκες που αντιμετωπίζει προβλήματα κοινωνικής αλληλεπίδρασης. Ειδικότερα, η τελική περιγραφή που συντάχθηκε και χρησιμοποιήθηκε για το ερωτηματολόγιο της παρούσας έρευνας αφορούσε έναν μαθητή νηπιαγωγείου με ελλείμματα στις κοινωνικές δεξιότητες (Gresham & MacMillan, 1997), όπως η δυσκολία

τήρησης κανόνων, αναμονής της σειράς του και ανάπτυξης συνεργασίας στο παιχνίδι και σε εργασίες που του ανατίθενται (Walter & LaFreniere, 2000). Επιπλέον, η περιγραφή του μαθητή αυτού επεσήμανε την προβληματική σχολική προσαρμογή του (Firat & Bildiren, 2020· Fraser et al., 2004), τη δυσκολία ανάπτυξης και διατήρησης θετικών σχέσεων με τους άλλους (Walter & LaFreniere, 2000) και την απόρριψη από τους συμμαθητές του (Fraser et al., 2004· Gresham & MacMillan, 1997), τα οποία είναι απόρροια των προβλημάτων συμπεριφοράς που εκδηλώνει (Gresham & MacMillan, 1997).

Έπειτα, με βάση αυτή την περιγραφή, οι συμμετέχοντες κλήθηκαν στην ερώτηση που ακολουθούσε να ιεραρχήσουν με σειρά σπουδαιότητας τέσσερις παράγοντες που μπορούν δυνητικά να προκαλέσουν τα προβλήματα κοινωνικής αλληλεπίδρασης του μαθητή. Οι τέσσερις παράγοντες που χρειάστηκε να ιεραρχήσουν οι νηπιαγωγοί ήταν οι οικογενειακοί παράγοντες, οι παράγοντες που σχετίζονται με το παιδί, οι παράγοντες που σχετίζονται με τον εκπαιδευτικό και οι γενικοί σχολικοί παράγοντες. Η ομαδοποίηση και επιλογή αυτών των παραγόντων βασίστηκε τόσο στο ερωτηματολόγιο των Μαντορουλίου και Ραδελιάδου (2002) όσο και σε αυτό των Ρουλίου και Νορwich (2000). Συγκεκριμένα, χρησιμοποιήθηκαν οι δύο κατηγορίες αιτιών, δηλαδή οικογενειακοί παράγοντες και παράγοντες που σχετίζονται με το παιδί, όπως παρουσιάζονται στο ερωτηματολόγιο των Μαντορουλίου και Ραδελιάδου (2002), ενώ η τρίτη κατηγορία, δηλαδή οι σχολικοί παράγοντες, διαχωρίστηκε σε δύο ξεχωριστές κατηγορίες αιτιών, δηλαδή αυτούς που σχετίζονται με τον εκπαιδευτικό και αυτούς που σχετίζονται με το ευρύτερο σχολικό πλαίσιο. Αυτή η διάσπαση των σχολικών παραγόντων σε δύο επιμέρους κατηγορίες όπου αναδεικνύεται και η ξεχωριστή συμβολή του εκπαιδευτικού ως ανεξάρτητου παράγοντα βασίζεται στο ερωτηματολόγιο των Ρουλίου και Νορwich (2000), όπου κι εκεί οι κατηγορίες των πιθανών αιτιών ήταν τέσσερις.

Στη συνέχεια, για τη διερεύνηση των αιτιακών αποδόσεων των νηπιαγωγών χρησιμοποιήθηκαν αυτούσιες οι ερωτήσεις από το αντίστοιχο μέρος του ερωτηματολογίου των Ρουλίου και Νορwich (2000) που αφορά την εξέταση των αιτιακών αποδόσεων. Στις συγκεκριμένες ερωτήσεις οι νηπιαγωγοί κλήθηκαν να επιλέξουν σε ποιο βαθμό η πρόταση που διαβάζουν θα μπορούσε να αποτελεί αιτία πρόκλησης των προβλημάτων κοινωνικής αλληλεπίδρασης του μαθητή, από το 1(εξαιρετικά απίθανη αιτία) έως το 5(εξαιρετικά πιθανή αιτία) σε μία 5-βαθμη κλίμακα Likert. Ενδεικτικά, οι νηπιαγωγοί κλήθηκαν να επιλέξουν σε ποιο βαθμό θεωρούν πιθανές αιτίες των προβλημάτων κοινωνικής αλληλεπίδρασης του μαθητή τις συζυγικές διαμάχες/προβλήματα και το χαμηλό μορφωτικό υπόβαθρο των γονέων (Οικογενειακοί παράγοντες), την προσωπικότητα/ιδιοσυγκρασία του παιδιού και την πρόθεσή του να προσελκύει την προσοχή των άλλων (Παράγοντες σχετικοί

με το παιδί), τον τρόπο διδασκαλίας και την προσωπικότητα του/της εκπαιδευτικού (Παράγοντες σχετικοί με τον/την εκπαιδευτικό) και την ανεπαρκή σχολική οργάνωση και διαχείριση (Σχολικοί παράγοντες).

Ακολούθως, η ενότητα Γ περιλάμβανε ερωτήσεις σχετικά με τις στρατηγικές διαχείρισης που χρησιμοποιούν οι νηπιαγωγοί και τα συναισθήματα που βιώνουν. Συγκεκριμένα, για την καταγραφή των συναισθημάτων που βιώνουν οι νηπιαγωγοί κατά τη διαχείριση των προβλημάτων κοινωνικής αλληλεπίδρασης των μαθητών με ΗΕΑ χρησιμοποιήθηκαν οι ερωτήσεις από το αντίστοιχο μέρος του ερωτηματολογίου των Ρουλου και Norwich (2000) που αναφέρεται στα συναισθήματα των εκπαιδευτικών, ενώ εξαιρέθηκαν οι ερωτήσεις που αφορούν προτεινόμενες δράσεις. Συγκεκριμένα, επιλέχθηκαν οι ερωτήσεις 1, 2, 3, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13 και 14 για τη διερεύνηση των συναισθημάτων των νηπιαγωγών, καθώς επίσης και οι ερωτήσεις 15 και 16 για να διερευνηθεί από πού αντλούν τις γνώσεις τους οι νηπιαγωγοί που διαχειρίζονται προβλήματα κοινωνικής αλληλεπίδρασης. Στις εν λόγω ερωτήσεις οι νηπιαγωγοί κλήθηκαν να επιλέξουν το βαθμό στον οποίο συμφωνούν με την πρόταση που διαβάζουν, σε μία 5-βαθμη κλίμακα Likert που κυμαινόταν από το 1(δε με αντιπροσωπεύει καθόλου) έως το 5(με αντιπροσωπεύει πάρα πολύ). Για παράδειγμα, οι νηπιαγωγοί κλήθηκαν να επιλέξουν το βαθμό στον οποίο θα ένιωθαν άγχος/ανησυχία αν είχαν τον συγκεκριμένο μαθητή στην τάξη τους, αν θα ένιωθαν θυμό/αγανάκτηση ή συμπάθεια προς το παιδί και αν η σιγουριά τους να διαχειριστούν τα προβλήματα του μαθητή πηγάζει από προηγούμενη προσωπική εμπειρία ή από την κατάλληλη επιστημονική τους κατάρτιση.

Σύμφωνα με τις κατασκευάστριες του ερωτηματολογίου, στη συγκεκριμένη ενότητα οι ερωτήσεις κατηγοριοποιούνται με βάση τον παράγοντα που μελετούν (Ρουλου & Norwich, 2000). Ειδικότερα, οι ερωτήσεις που αναφέρονται στα συναισθήματα των νηπιαγωγών μελετούν: 1) την υπευθυνότητα των νηπιαγωγών με 3 ερωτήσεις όπως π.χ. *Θα αισθανόμουν υπεύθυνος/η για να βοηθήσω*, 2) την αίσθηση για εξωτερική βοήθεια με 2 ερωτήσεις όπως π.χ. *Θα ένιωθα ότι οι γονείς του παιδιού περιμένουν από εμένα να βοηθήσω το παιδί*, 3) την αυτοαποτελεσματικότητα των νηπιαγωγών με 2 ερωτήσεις όπως π.χ. *Θα ένιωθα σίγουρος/η να διαχειριστώ το πρόβλημα λόγω προηγούμενης προσωπικής εμπειρίας*, 4) τα προσωπικά αρνητικά συναισθήματα των νηπιαγωγών με 3 ερωτήσεις όπως π.χ. *Θα ένιωθα άγχος/ανησυχία*, και 5) τα συναισθήματα των νηπιαγωγών απέναντι στο παιδί με 4 ερωτήσεις εκ των οποίων η μία εκφράζει θετικά συναισθήματα, δηλαδή *Θα ένιωθα συμπάθεια προς το παιδί*, και οι 3 αρνητικά όπως π.χ. *Θα ένιωθα θυμό/αγανάκτηση προς το παιδί*.

Για τη διερεύνηση των στρατηγικών που πιθανόν να επέλεγαν οι νηπιαγωγοί για την αντιμετώπιση των προβλημάτων κοινωνικής αλληλεπίδρασης χρησιμοποιήθηκε ένα μέρος των ερωτήσεων από το αντίστοιχο κομμάτι του ερωτηματολογίου των Ρουλου και Norwich (2000). Ειδικότερα, χρησιμοποιήθηκαν οι ερωτήσεις 1, 2, 3, 4, 6, 7, 9, 11 και 12 από το εν λόγω ερωτηματολόγιο. Ενδεικτικά, στις ερωτήσεις αυτές ζητήθηκε από τους νηπιαγωγούς να απαντήσουν σε ποιο βαθμό θα επέλεγαν ως στρατηγικές αντιμετώπισης αμοιβές και θετικές ενισχύσεις ή τιμωρίες και απειλές προς το μαθητή. Επιπλέον, στις στρατηγικές που θα επέλεγαν οι νηπιαγωγοί συγκαταλέγονται και οι συνεργασίες που ενδεχομένως να επιδίωκαν με άλλα άτομα. Για τη διερεύνηση, λοιπόν, των ειδών συνεργασίας που θα επιδίωκαν οι νηπιαγωγοί χρησιμοποιήθηκαν όλες οι ερωτήσεις από το αντίστοιχο μέρος του ίδιου ερωτηματολογίου. Για παράδειγμα, ζητήθηκε από τους νηπιαγωγούς να απαντήσουν σε ποιο βαθμό θα επέλεγαν να συνεργαστούν με την οικογένεια ή τους συναδέλφους τους για την αντιμετώπιση των προβλημάτων κοινωνικής αλληλεπίδρασης του μαθητή. Στις ερωτήσεις αυτές, οι συμμετέχοντες της έρευνας κλήθηκαν να απαντήσουν την πιθανότητα προτίμησης των προτεινόμενων στρατηγικών ή συνεργασιών, επιλέγοντας από το 1 (εξαιρετικά απίθανο) έως το 5 (εξαιρετικά πιθανό) σε μία 5-βαθμη κλίμακα Likert.

Όπως οι παραπάνω ερωτήσεις που μελετούν τα συναισθήματα των νηπιαγωγών, έτσι και οι ερωτήσεις που αναφέρονται στις στρατηγικές που χρησιμοποιούν οι νηπιαγωγοί κατηγοριοποιούνται επιμέρους και μελετούν: 1) τα θετικά κίνητρα με 5 ερωτήσεις όπως π.χ. *Θα χρησιμοποιούσα αμοιβές και θετικές ενισχύσεις*, 2) τα αρνητικά κίνητρα με 2 ερωτήσεις όπως π.χ. *Θα χρησιμοποιούσα τιμωρίες*, 3) την εξατομικευμένη στρατηγική με 2 ερωτήσεις όπως π.χ. *Θα έκανα εξατομικευμένη διδασκαλία στο παιδί* και 4) την αναζήτηση συνεργασίας με 7 ερωτήσεις όπως π.χ. *Θα ζητούσα τη συνεργασία των γονέων του παιδιού* (Ρουλου & Norwich, 2000).

Η ολοκληρωμένη και τελική μορφή του ερωτηματολογίου, όπως διαμορφώθηκε ύστερα από τις απαραίτητες τροποποιήσεις και τις αφαιρέσεις που έγιναν, παρατίθεται στο παράρτημα της εν λόγω εργασίας.

Η μέτρηση της αξιοπιστίας του ερωτηματολογίου έγινε με τον δείκτη Cronbach Alpha όπου ικανοποιητικές θεωρούνται οι τιμές άνω του 0,7 και μέτρια αποδεκτές οι τιμές άνω του 0,6. Ο Πίνακας 2 παρουσιάζει τα αποτελέσματα της ανάλυσης αξιοπιστίας των παραγόντων της έρευνας με χρήση του συντελεστή Cronbach Alpha. Οι «Οικογενειακοί παράγοντες» εμφάνισαν αξιοπιστία $\alpha=0,724$, οι «Παράγοντες σχετικοί με το παιδί» $\alpha=0,742$, οι «Παράγοντες σχετικοί με τον εκπαιδευτικό» $\alpha=0,927$, οι «Σχολικοί παράγοντες» $\alpha=0,791$, η «Υπευθυνότητα εκπαιδευτικών» $\alpha=0,633$, η «Αίσθηση για

εξωτερική βοήθεια» $\alpha=0,656$, η «Αυτοαποτελεσματικότητα» $\alpha=0,656$, η «Προσωπικά αρνητικά συναισθήματα» $\alpha=0,804$, τα «Συναισθήματα απέναντι στο παιδί» $\alpha=0,609$, τα «Θετικά κίνητρα» $\alpha=0,803$ και η «Αναζήτηση συνεργασίας» $\alpha=0,753$. Οι παράγοντες «Αρνητικά κίνητρα» και «Εξατομικευμένη στρατηγική» εμφάνισαν μη αποδεκτή αξιοπιστία ($\alpha < 0,6$) και δε λήφθηκαν υπόψιν στην επαγωγική ανάλυση.

Πίνακας 2

Αποτελέσματα ανάλυσης αξιοπιστίας

Παράγοντας	Ερωτήσεις	Cronbach Alpha
Οικογενειακοί παράγοντες	B(2-9)	0,724
Παράγοντες σχετικοί με το παιδί	B(10-18)	0,742
Παράγοντες σχετικοί με τον εκπαιδευτικό	B(19-25)	0,927
Σχολικοί παράγοντες	B(26-31)	0,791
Υπευθυνότητα εκπαιδευτικών	Γ(1-3)	0,633
Αίσθηση για εξωτερική βοήθεια	Γ(4-5)	0,656
Αυτοαποτελεσματικότητα	Γ(13-14)	0,715
Προσωπικά αρνητικά συναισθήματα	Γ(6-8)	0,804
Συναισθήματα απέναντι στο παιδί	Γ(9,10,1,12R)	0,609
Θετικά κίνητρα	Γ(15,18,19,21,22)	0,803
Αρνητικά κίνητρα	Γ(16,17)	0,571
Εξατομικευμένη στρατηγική	Γ(20,23)	0,523
Αναζήτηση συνεργασίας	Γ(24-30)	0,753

Αναφορικά με τη διαδικασία χορήγησης, τα ερωτηματολόγια συντάχθηκαν σε ηλεκτρονική μορφή με τη βοήθεια του εργαλείου Google Forms και απεστάλησαν πιλοτικά σε 13 νηπιαγωγούς προκειμένου να διαπιστωθούν τυχόν προβλήματα στη συμπλήρωση των ερωτήσεων. Στη συνέχεια, προωθήθηκαν ηλεκτρονικά μέσω κοινωνικών δικτύων και μηνυμάτων ηλεκτρονικού ταχυδρομείου σε νηπιαγωγούς Γενικής και Ειδικής Αγωγής που εργάζονται σε νηπιαγωγεία σε όλη την Ελλάδα. Η επιλογή της ηλεκτρονικής προώθησης προτιμήθηκε καθώς, λόγω των συνθηκών πανδημίας που επικρατούν στη χώρα, δεν επιτρεπόταν η επίσκεψη σε σχολεία για διαμοιρασμό των ερωτηματολογίων στους νηπιαγωγούς. Επιπλέον, με αυτό τον τρόπο επιτεύχθηκε η συγκέντρωση τυχαίου δείγματος από όλη την Ελλάδα. Η συλλογή των δεδομένων πραγματοποιήθηκε την περίοδο Μαρτίου-Μαΐου 2022. Μετά την ολοκλήρωση της διαδικασίας, συγκεντρώθηκαν 234 πλήρως συμπληρωμένα ερωτηματολόγια.

2.4. Ανάλυση των δεδομένων

Η στατιστική επεξεργασία και ανάλυση των δεδομένων της έρευνας πραγματοποιήθηκε με το στατιστικό πρόγραμμα IBM SPSS 24. Χρησιμοποιήθηκαν

συχνότητες και ποσοστά για τις κατηγορικές μεταβλητές και μέσοι όροι, τυπικές αποκλίσεις, ελάχιστες, μέγιστες τιμές για τις μεταβλητές κλίμακας Likert. Η επαγωγική στατιστική πραγματοποιήθηκε στους παράγοντες της έρευνας οι οποίοι σχηματίστηκαν με χρήση του μέσου όρου των αντίστοιχων ερωτήσεων που αναφέρονται στην έννοια των παραγόντων. Η στάθμη σημαντικότητας ορίστηκε στο 0,05. Χρησιμοποιήθηκαν διαστήματα εμπιστοσύνης της μέσης τιμής και παραμετρικοί και μη παραμετρικοί έλεγχοι ανάλογα την ύπαρξη κανονικής κατανομής, η οποία ελέγχθηκε με το Shapiro Wilk test και το μέγεθος των συγκρινόμενων δειγμάτων. Συγκεκριμένα, χρησιμοποιήθηκαν οι παραμετρικοί έλεγχοι independent samples t-test (για σύγκριση μέσων τιμών 2 ανεξάρτητων δειγμάτων), one-way ANOVA (για σύγκριση μέσων τιμών 3 και περισσότερων ανεξάρτητων δειγμάτων) με Post hoc analysis LSD (για ισότητα διακυμάνσεων) ή Games Howell (για ανισότητα) και ο μη παραμετρικός έλεγχος Kruskal Wallis (για σύγκριση διαμέσων 3 και περισσότερων ανεξάρτητων δειγμάτων (Field, 2017).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΤΡΙΤΟ

Αποτελέσματα της έρευνας

Από τη στατιστική ανάλυση των δεδομένων της έρευνας προέκυψαν τα αποτελέσματα που θα παρουσιαστούν λεπτομερώς στο συγκεκριμένο κεφάλαιο. Αρχικά, στην πρώτη ερώτηση του ερωτηματολογίου της παρούσας έρευνας ζητήθηκε από τους συμμετέχοντες να διαβάσουν μια συγκεκριμένη περίπτωση ενός μαθητή με Ήπιες Εκπαιδευτικές Ανάγκες. Η περιγραφή ήταν η εξής: «Ο Γιώργος κινείται νευρικά την περισσότερη ώρα του μαθήματος και χαζεύει αντί να ασχολείται με τις εργασίες που του ανατίθενται. Πολλές φορές επιζητά την προσοχή του/της νηπιαγωγού και όταν δεν καταφέρνει να την κερδίσει, σηκώνεται από τη θέση του και περιφέρεται μέσα στην τάξη ή μιλάει χωρίς να έχει πάρει πρώτα το λόγο από τον/τη νηπιαγωγό. Η συμπεριφορά του διαταράσσει σημαντικά τη λειτουργία της τάξης. Στις σχέσεις του με τους/τις συμμαθητές/τριές του, δυσκολεύεται αρκετά, καθώς σε κάθε διαφωνία νευριάζει εύκολα και χρησιμοποιεί συχνά άσχημες εκφράσεις. Ακόμη και αν τον παρακαλέσεις να συμπεριφερθεί σωστά και να είναι περισσότερο συνεργάσιμος, εκείνος δεν συμμορφώνεται.»

Με βάση αυτή την περιγραφή, υπενθυμίζεται ότι ζητήθηκε αρχικά από τους συμμετέχοντες να ιεραρχήσουν με σειρά σπουδαιότητας τις τέσσερις κατηγορίες παραγόντων που μπορούν να προκαλέσουν τα προβλήματα κοινωνικής αλληλεπίδρασης του εν λόγω μαθητή. Η ανάλυση των αποτελεσμάτων έδειξε ότι σύμφωνα με τους ερωτηθέντες νηπιαγωγούς, οι πιο σημαντικές αιτίες προβλημάτων είναι οι παράγοντες που σχετίζονται με το παιδί. Αντίθετα, στην τελευταία θέση της ιεράρχησης ως οι λιγότερο σημαντικοί παράγοντες, βρίσκονται εκείνοι που σχετίζονται με τον/την εκπαιδευτικό. Στον Πίνακα 3 παρουσιάζεται αναλυτικά η ιεράρχηση των παραγόντων από τους νηπιαγωγούς με φθίνουσα σειρά σπουδαιότητας.

Πίνακας 3

Ιεράρχηση πιθανών αιτιών πρόκλησης των προβλημάτων κοινωνικής αλληλεπίδρασης του μαθητή

Παράγοντες	M.O.	T.A.
Παράγοντες σχετικοί με το παιδί	2,85	1,17
Οικογενειακοί παράγοντες	2,78	0,96
Γενικοί σχολικοί παράγοντες	2,26	1,19
Παράγοντες σχετικοί με τον/την εκπαιδευτικό	2,11	0,95

Σημείωση: T.A.: Τυπική Απόκλιση. Η ιεράρχηση έγινε από τους/τις νηπιαγωγούς από τον πιο σημαντικό στο λιγότερο σημαντικό παράγοντα.

Στη συνέχεια, ζητήθηκε από τους εκπαιδευτικούς να διαβάσουν τις ερωτήσεις που αναφέρονται στο οικογενειακό περιβάλλον ως αιτία/παράγοντα των προβλημάτων κοινωνικής αλληλεπίδρασης του μαθητή και να δηλώσουν τον βαθμό συμφωνίας τους μέσω πεντάβαθμης κλίμακας Likert που κυμαινόταν από το 1(Εξαιρετικά απίθανη αιτία) έως το 5(Εξαιρετικά πιθανή αιτία). Όπως φαίνεται αναλυτικά και στον Πίνακα 4, οι συμμετέχοντες νηπιαγωγοί θεωρούν ως τις πιο πιθανές αιτίες οικογενειακών παραγόντων την ελλιπή αλληλεπίδραση ανάμεσα στους γονείς και στον μαθητή (π.χ. έλλειψη χρόνου από πλευράς των γονέων, αδιαφορία γονέων κτλ.) (Μ.Ο.=4,16±0,81), ενώ φαίνεται ότι το χαμηλό εισόδημα των γονέων θεωρείται απίθανη αιτία (Μ.Ο.= 2,29±0,99).

Πίνακας 4

Οικογενειακοί παράγοντες

Ερωτήσεις	Μ.Ο.	Τ.Α.
Ελλιπής αλληλεπίδραση ανάμεσα στους γονείς και στον μαθητή (π.χ. έλλειψη χρόνου από πλευράς των γονέων, αδιαφορία γονέων κτλ.)	4,16	0,81
Συζυγικές διαμάχες/προβλήματα	4,04	0,87
Υπερβολική επιείκεια γονέων προς το παιδί (το κακομαθαίνουν)	4,02	0,89
Αδυναμία των γονέων να βοηθήσουν το παιδί τους	3,88	0,91
Υπερβολικά αυστηρές απαιτήσεις των γονέων	3,33	1,08
Χαμηλό μορφωτικό υπόβαθρο των γονέων	2,97	1,13
Πολλά μέλη στην οικογένεια	2,44	1,00
Χαμηλό εισόδημα γονέων	2,29	0,99
Οικογενειακοί παράγοντες	3,39	0,56

Έπειτα, ακολούθησαν οι ερωτήσεις οι οποίες αναφέρονται στους παράγοντες που είναι σχετικοί με το παιδί ως αιτίες των προβλημάτων κοινωνικής αλληλεπίδρασης του μαθητή. Στις ερωτήσεις αυτές οι νηπιαγωγοί κλήθηκαν να δηλώνουν τον βαθμό συμφωνίας τους μέσω πεντάβαθμης κλίμακας Likert που κυμαινόταν από το 1(Εξαιρετικά απίθανη αιτία) έως το 5(Εξαιρετικά πιθανή αιτία). Από τα αποτελέσματα που παρουσιάζονται στον Πίνακα 5 προκύπτει ότι θεωρούνται αρκετά πιθανές αιτίες των προβλημάτων κοινωνικής αλληλεπίδρασης η αδυναμία του παιδιού να ελέγξει την συμπεριφορά του (Μ.Ο.= 4,17± 0,87), ενώ θεωρείται σχεδόν απίθανη ως αιτία η εκδήλωση ανταγωνισμού του παιδιού προς τους συμμαθητές του (Μ.Ο.=2,58± 1,02).

Πίνακας 5

Παράγοντες σχετικοί με το παιδί

Ερωτήσεις	Μ.Ο.	Τ.Α.
-----------	------	------

Το παιδί δεν μπορεί να ελέγξει την συμπεριφορά του	4,17	0,87
Το παιδί θέλει να προσελκύει την προσοχή των άλλων	4,12	0,88
Το παιδί δεν ξέρει τι περιμένουν οι άλλοι από το ίδιο	3,76	1,00
Προσωπικότητα/Ιδιοσυγκρασία παιδιού	3,74	1,04
Το παιδί δεν είναι σε θέση να ανταπεξέλθει στις απαιτήσεις του σχολείου	3,18	1,04
Προβλήματα υγείας του παιδιού	3,04	1,11
Δεν του αρέσει το σχολείο (ή οι σχολικές εργασίες)	2,87	1,06
Χαμηλή νοημοσύνη του παιδιού	2,77	1,03
Ανταγωνίζεται τους συμμαθητές του	2,58	1,02
Παράγοντες σχετικοί με το παιδί	3,36	0,58

Εν συνεχεία, ακολούθησαν οι ερωτήσεις αναφορικά με τους παράγοντες που σχετίζονται με τον/την εκπαιδευτικό και ενδεχομένως να αποτελούν αιτία των προβλημάτων κοινωνικής αλληλεπίδρασης του μαθητή. Οι ερωτηθέντες κλήθηκαν να επιλέξουν τον βαθμό συμφωνίας τους με αυτές τις ερωτήσεις μέσω πεντάβαθμης κλίμακας Likert που κυμαινόταν από το 1(Εξαιρετικά απίθανη αιτία) έως το 5(Εξαιρετικά πιθανή αιτία). Στον Πίνακα 6 παρουσιάζονται αναλυτικά με φθίνουσα σειρά τα αποτελέσματα των δηλώσεων των νηπιαγωγών. Όπως φαίνεται, οι συμμετέχοντες θεωρούν πιθανότερη αιτία πρόκλησης προβλημάτων κοινωνικής αλληλεπίδρασης τη μέθοδο διδασκαλίας που δεν ανταποκρίνεται στις ανάγκες του παιδιού (M.O.= 3,90±1,02). Αντίθετα, οι συμμετέχοντες κρίνουν σε μέτριο βαθμό πιθανή αιτία τις υπερβολικές απαιτήσεις στην τάξη (M.O.=3,31± 1,04).

Πίνακας 6

Παράγοντες σχετικοί με τον/την εκπαιδευτικό

Ερωτήσεις	M.O.	T.A.
Η μέθοδος διδασκαλίας δεν ανταποκρίνεται στις ανάγκες του παιδιού	3,90	1,02
Ακατάλληλη συμπεριφορά εκπαιδευτικού απέναντι στο παιδί (π.χ. απορρίπτει το παιδί)	3,64	1,14
Κακή διαχείριση τάξης	3,63	1,05
Τρόπος διδασκαλίας του/της εκπαιδευτικού (π.χ. αυταρχικός, δημοκρατικός, αδιάφορος)	3,49	0,99
Προσωπικότητα του/της εκπαιδευτικού (π.χ. απόμακρος/η, φιλικός/ή)	3,49	0,99
Ακατάλληλη συμπεριφορά προηγούμενων εκπαιδευτικών απέναντι στο παιδί	3,46	1,10
Υπερβολικές απαιτήσεις στην τάξη	3,31	1,04
Παράγοντες σχετικοί με τον/την εκπαιδευτικό	3,56	0,88

Τέλος, ζητήθηκε από τους εκπαιδευτικούς να διαβάσουν τις ερωτήσεις που αναφέρονται στους γενικούς σχολικούς παράγοντες ως πιθανή αιτία πρόκλησης των προβλημάτων κοινωνικής αλληλεπίδρασης του μαθητή και να δηλώσουν τον βαθμό συμφωνίας τους μέσω πεντάβαθμης κλίμακας Likert που κυμαινόταν από το 1(Εξαιρετικά απίθανη αιτία) έως το 5(Εξαιρετικά πιθανή αιτία). Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι συμμετέχοντες τοποθετούν στην πρώτη θέση υπαιτιότητας την έλλειψη υπηρεσιών για τα

παιδιά με προβλήματα κοινωνικής αλληλεπίδρασης στα σχολεία (M.O.= 4,07± 0,96), ενώ στην τελευταία βρίσκεται το κοινωνικο-οικονομικό επίπεδο της περιοχής του σχολείου (M.O.= 2,81± 1,14).

Πίνακας 7

Σχολικοί παράγοντες

Ερωτήσεις	M.O.	T.A.
Έλλειψη υπηρεσιών για τα παιδιά με προβλήματα κοινωνικής αλληλεπίδρασης στα σχολεία	4,07	0,96
Πολλά παιδιά στην τάξη	4,00	1,07
Πρόγραμμα σπουδών που δεν ανταποκρίνεται στα ενδιαφέροντα του παιδιού	3,76	1,06
Αρνητικές εμπειρίες του παιδιού από το σχολείο (π.χ. απόρριψη από της συνομηλίκους)	3,69	1,02
Ανεπαρκής σχολική οργάνωση και διαχείριση (π.χ. ανεπαρκή συστήματα πειθαρχίας)	3,44	1,07
Κοινωνικο-οικονομικό επίπεδο της περιοχής του σχολείου	2,81	1,14
Σχολικοί παράγοντες	3,67	0,74

Στη συνέχεια, στην επόμενη ενότητα του ερωτηματολογίου της παρούσας έρευνας (Ενότητα Γ) ακολούθησαν οι ερωτήσεις, οι οποίες αναφέρονται στα συναισθήματα που βιώνουν οι νηπιαγωγοί Γενικής και Ειδικής Αγωγής κατά τη διαχείριση προβλημάτων κοινωνικής αλληλεπίδρασης των μαθητών με ΗΕΑ. Όπως αναφέρθηκε στο προηγούμενο κεφάλαιο, σύμφωνα με τις κατασκευάστριες του ερευνητικού εργαλείου (Ρουλου & Norwich, 2000) στην ενότητα αυτή οι ερωτήσεις που ερευνούν τα συναισθήματα των νηπιαγωγών κατηγοριοποιούνται σε 5 υπό-ενότητες - άξονες: 1. Υπευθυνότητα, 2. Εξωτερική ζήτηση για βοήθεια, 3. Προσωπικά αρνητικά συναισθήματα, 4. Συναισθήματα απέναντι στο παιδί και 5. Αυτοαποτελεσματικότητα. Τα ευρήματα της έρευνας για τα συναισθήματα των νηπιαγωγών θα παρουσιαστούν αναλυτικά με βάση αυτούς τους άξονες. Οι ερωτηθέντες, σε όλη την ενότητα, δηλώνουν τον βαθμό συμφωνίας τους με τις ερωτήσεις μέσω πεντάβαθμης κλίμακας Likert, η οποία κυμαίνεται από το 1(Εξαιρετικά απίθανο) έως το 5(Εξαιρετικά πιθανό).

Αρχικά, στην υπο-ενότητα 1. Υπευθυνότητα προκύπτει ότι οι συμμετέχοντες νηπιαγωγοί σε μεγάλο βαθμό δήλωσαν ότι θα αισθανόντουσαν πολύ έως πάρα πολύ ότι είναι υπεύθυνοι για να βοηθήσουν (M.O.= 4,55± 0,64). Αναλυτικά τα αποτελέσματα του άξονα της υπευθυνότητας παρουσιάζονται στον Πίνακα 8.

Πίνακας 8

Υπευθυνότητα

Ερωτήσεις	M.O.	T.A.
Θα αισθανόμουν υπεύθυνος/η για να βοηθήσω	4,55	0,64
Θα ένιωθα υποχρεωμένος/η να βοηθήσω το παιδί	4,50	0,75
Θα αισθανόμουν ο/η καταλληλότερος/η να βοηθήσω	3,49	0,89
Υπευθυνότητα εκπαιδευτικών	4,18	0,58

Στη συνέχεια, οι απαντήσεις στις ερωτήσεις της υπο-ενότητας 2. Εξωτερική ζήτηση για βοήθεια, όπως φαίνονται στον Πίνακα 9, έδειξαν ότι οι συμμετέχοντες νιώθουν περισσότερο ότι οι γονείς των μαθητών επιζητούν τη βοήθειά τους κατά τη διαχείριση προβλημάτων κοινωνικής αλληλεπίδρασης των παιδιών τους (M.O.=4,03±0,91).

Πίνακας 9

Εξωτερική ζήτηση για βοήθεια

Ερωτήσεις	M.O.	T.A.
Θα ένιωθα ότι οι γονείς του παιδιού περιμένουν από εμένα να βοηθήσω το παιδί	4,03	0,91
Θα ένιωθα ότι ο διευθυντής του σχολείου περιμένει από εμένα να βοηθήσω το παιδί	3,47	1,20
Αίσθηση για εξωτερική βοήθεια	3,75	0,92

Έπειτα, ακολουθούν τα αποτελέσματα των απαντήσεων στις ερωτήσεις της υπο-ενότητας 3. Προσωπικά αρνητικά συναισθήματα. Όπως προκύπτει κι από τον Πίνακα 10, οι ερωτηθέντες συμφωνούν πολύ ότι θα ένιωθαν άγχος/ανησυχία (M.O.=3,81±1,16) κατά τη διαχείριση προβλημάτων κοινωνικής αλληλεπίδρασης των μαθητών τους.

Πίνακας 10

Προσωπικά αρνητικά συναισθήματα

Ερωτήσεις	M.O.	T.A.
Θα ένιωθα άγχος/ανησυχία	3,81	1,16
Θα ένιωθα αβοήθητος/η / απογοητευμένος/η	3,03	1,29
Θα ένιωθα πληγωμένος/η / προσβεβλημένος/η	2,10	1,21
Προσωπικά αρνητικά συναισθήματα	2,98	1,03

Εν συνεχεία, στην υπο-ενότητα 4. Συναισθήματα απέναντι στο παιδί, τα ευρήματα (Πίνακας 11) δείχνουν πως οι νηπιαγωγοί δηλώνουν σε πολύ μεγάλο βαθμό ότι θα ένιωθαν συμπάθεια προς το παιδί (M.O.=4,06±0,93). Αξίζει εδώ να σημειωθεί ότι μία πολύ μικρή μόνο μερίδα των συμμετεχόντων δήλωσε ότι θα ένιωθε αδιαφορία απέναντι στο παιδί (M.O.=1,31±0,80).

Πίνακας 11

Συναισθήματα απέναντι στο παιδί

Ερωτήσεις	M.O.	T.A.
Θα ένιωθα συμπάθεια προς το παιδί	4,06	0,93
Θα ένιωθα ενοχλημένος/η από το παιδί	2,14	1,15
Θα ένιωθα θυμό/αγανάκτηση προς το παιδί	1,75	1,00
Θα ένιωθα αδιαφορία απέναντι στο παιδί	1,31	0,80
Συναισθήματα απέναντι στο παιδί	4,21	0,66

Τέλος, τα αποτελέσματα από τις ερωτήσεις στην υπο-ενότητα 5. Αυτοαποτελεσματικότητα, παρουσιάζονται στον Πίνακα 12 που ακολουθεί.

Πίνακας 12

Αυτοαποτελεσματικότητα

Ερωτήσεις	M.O.	T.A.
Θα ένιωθα σίγουρος/η να διαχειριστώ το πρόβλημα λόγω προηγούμενης προσωπικής εμπειρίας	3,26	0,99
Θα ένιωθα σίγουρος/η να διαχειριστώ το πρόβλημα λόγω κατάλληλης επιστημονικής κατάρτισης	3,10	1,06
Αυτοαποτελεσματικότητα	3,18	0,91

Έπειτα, στην ίδια ενότητα του ερωτηματολογίου (Ενότητα Γ) ακολούθησαν οι ερωτήσεις που αναφέρονται στις στρατηγικές αντιμετώπισης των νηπιαγωγών Γενικής και Ειδικής Αγωγής για τη διαχείριση προβλημάτων κοινωνικής αλληλεπίδρασης των μαθητών με ΗΕΑ. Όπως προαναφέρθηκε, σύμφωνα με τις κατασκευάστριες του ερευνητικού εργαλείου (Poulou & Norwich, 2000) στην ενότητα αυτή οι ερωτήσεις που αφορούν τις στρατηγικές που χρησιμοποιούν οι νηπιαγωγοί κατηγοριοποιούνται σε 4 υπο-ενότητες - άξονες: 1. Θετικά κίνητρα, 2. Αρνητικά κίνητρα, 3. Εξατομικευμένη στρατηγική και 4. Αναζήτηση συνεργασίας. Τα ευρήματα της έρευνας για τις στρατηγικές που επιλέγουν οι νηπιαγωγοί θα παρουσιαστούν αναλυτικά με βάση αυτούς τους άξονες. Οι ερωτηθέντες, σε όλη την ενότητα, δηλώνουν τον βαθμό συμφωνίας τους μέσω πεντάβαθμης κλίμακας Likert, η οποία κυμαίνεται από το 1(Εξαιρετικά απίθανο) έως το 5(Εξαιρετικά πιθανό).

Ξεκινώντας από την υπο-ενότητα 1. Θετικά κίνητρα, τα αποτελέσματα της έρευνας (Πίνακας 13) έδειξαν ότι οι συμμετέχοντες είναι πιθανότερο να επιδίωκαν να κερδίσουν την εμπιστοσύνη του παιδιού (M.O.= 4,80± 0,49).

Πίνακας 13

Θετικά κίνητρα

Ερωτήσεις	M.O.	T.A.
Θα επιδίωκα να κερδίσω την εμπιστοσύνη του παιδιού	4,80	0,49
Θα φρόντιζα να εμπλέξω το παιδί σε δραστηριότητες της τάξης	4,68	0,61
Θα εξηγούσα στο παιδί τον τρόπο λειτουργίας του σχολείου (κανόνες συμπεριφοράς)	4,60	0,71
Θα είχα υποστηρικτική συμπεριφορά απέναντι στο παιδί	4,43	0,81
Θα χρησιμοποιούσα αμοιβές και θετικές ενισχύσεις	4,31	0,82
Θετικά κίνητρα	4,56	0,52

Αντιθέτως, από τις απαντήσεις στις ερωτήσεις της υπο-ενότητας 2. Αρνητικά κίνητρα, και όπως φαίνεται και στον Πίνακα 14, προκύπτει ότι οι συμμετέχοντες θα επέλεγαν δυσκολότερα να χρησιμοποιήσουν τιμωρίες (M.O.=1,78±0,94). Αξίζει να τονιστεί ότι τα συνολικά αποτελέσματα του άξονα των θετικών κινήτρων είναι τριπλάσια από τα αντίστοιχα του άξονα των αρνητικών κινήτρων.

Πίνακας 14

Αρνητικά κίνητρα

Ερωτήσεις	M.O.	T.A.
Θα χρησιμοποιούσα τιμωρίες	1,78	0,94
Θα χρησιμοποιούσα απειλές (π.χ. ότι θα στείλω το παιδί στο/η διευθυντή/τρια)	1,49	0,89

Έπειτα, παρατίθενται οι ερωτήσεις που αφορούν την υπο-ενότητα 3. Εξατομικευμένη στρατηγική, όπως παρουσιάζονται στον Πίνακα 15.

Πίνακας 15

Εξατομικευμένη στρατηγική

Ερωτήσεις	M.O.	T.A.
Θα επιδίωκα να μάθω περισσότερα για την αντιμετώπιση των προβλημάτων κοινωνικής αλληλεπίδρασης	4,58	0,69
Θα έκανα εξατομικευμένη διδασκαλία στο παιδί	3,88	1,07

Τέλος, ακολούθησαν οι ερωτήσεις που αφορούν την υπο-ενότητα 4. Αναζήτηση συνεργασίας. Από την ανάλυση των δεδομένων προέκυψε ότι οι συμμετέχοντες είναι πιθανότερο να επιδίωκαν τη συνεργασία των γονέων του παιδιού (M.O.=4,76±0,54), όπως φαίνεται αναλυτικά και στον Πίνακα 16.

Πίνακας 16

Αναζήτηση συνεργασίας

Ερωτήσεις	M.O.	T.A.
Γονέων του παιδιού	4,76	0,54
Ειδικών εντός του εκπαιδευτικού πλαισίου (ψυχολόγου, ειδικού παιδαγωγού, κ.α.)	4,56	0,83
Συμμαθητών του παιδιού	4,46	0,83
Συναδέλφων μου	4,27	0,97
Σχολικού συμβούλου	4,11	1,13
Διευθυντή/τριας του σχολείου	4,05	1,16
Ειδικών εκτός του εκπαιδευτικού πλαισίου	3,52	1,34
Αναζήτηση συνεργασίας	4,25	0,64

Από τους ελέγχους independent samples t-test των αιτιακών παραγόντων, των στρατηγικών και των μεταβλητών των συναισθημάτων των νηπιαγωγών ως προς το φύλο, δεν εντοπίστηκε καμία στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση των μέσων τιμών με τις παραπάνω μεταβλητές ($p \geq 0,082$). Τα αποτελέσματα αυτά παρουσιάζονται στον Πίνακα 17.

Πίνακας 17

Έλεγχος independent samples t-test των μεταβλητών ως προς το φύλο

Μεταβλητές	t	df	p-value
Οικογενειακοί παράγοντες	-1,367	232	0,173
Παράγοντες σχετικοί με το παιδί	-1,227	232	0,221
Παράγοντες σχετικοί με τον εκπαιδευτικό	-1,093	232	0,276
Σχολικοί παράγοντες	-0,758	232	0,449
Υπευθυνότητα εκπαιδευτικών	-0,613	232	0,541
Αίσθηση για εξωτερική βοήθεια	0,729	232	0,467
Αυτοαποτελεσματικότητα	-0,531	232	0,596
Προσωπικά αρνητικά συναισθήματα	-0,939	232	0,349
Συναισθήματα απέναντι στο παιδί	-1,746	232	0,082
Θετικά κίνητρα	0,478	232	0,633
Αναζήτηση συνεργασίας	0,17	232	0,865

Για την εφαρμογή ελέγχων independent samples t-test των αιτιακών παραγόντων, των στρατηγικών και των μεταβλητών των συναισθημάτων των νηπιαγωγών ως προς την ηλικία, πραγματοποιήθηκε ομαδοποίηση των ηλικιακών κατηγοριών ως εξής: «20-30/31-40» και «40-50/51 και άνω». Έπειτα, από τους ελέγχους αυτούς εντοπίστηκε στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση των μέσων τιμών με τις μεταβλητές «Οικογενειακοί παράγοντες» ($t(232) = -1,987, p = 0,048 < 0,05$), «Παράγοντες σχετικοί με τον εκπαιδευτικό» ($t(225,006) = 2,337, p = 0,020 < 0,05$) και «Προσωπικά αρνητικά συναισθήματα» ($t(232) = -$

2,796, $p=0,006<0,05$). Τα εν λόγω ευρήματα παρουσιάζονται αναλυτικά στον Πίνακα 18 που ακολουθεί.

Πίνακας 181

Έλεγχος independent samples t-test των μεταβλητών ως προς την ηλικία

Μεταβλητές	t	df	p-value
Οικογενειακοί παράγοντες	-1,987	232	0,048
Παράγοντες σχετικοί με το παιδί	-1,422	232	0,156
Παράγοντες σχετικοί με τον εκπαιδευτικό	2,337	225,006	0,020
Σχολικοί παράγοντες	0,914	232	0,362
Υπευθυνότητα εκπαιδευτικών	1,810	226,134	0,072
Αίσθηση για εξωτερική βοήθεια	0,722	232	0,471
Αυτοαποτελεσματικότητα	0,332	232	0,74
Προσωπικά αρνητικά συναισθήματα	-2,796	232	0,006
Συναισθήματα απέναντι στο παιδί	1,161	221,501	0,247
Θετικά κίνητρα	-1,006	232	0,315
Αναζήτηση συνεργασίας	-0,893	232	0,373

Για την περαιτέρω εξέταση αυτών των διαφορών εφαρμόστηκε ξεχωριστός έλεγχος independent samples t-test μεταξύ των δύο ηλικιακών κατηγοριών και των τριών μεταβλητών στις οποίες παρατηρήθηκε στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση (δηλαδή Οικογενειακοί Παράγοντες, Παράγοντες σχετικοί με τον εκπαιδευτικό και Προσωπικά αρνητικά συναισθήματα). Τα αποτελέσματα από τους ελέγχους αυτούς παρουσιάζονται αναλυτικά στους Πίνακες 19, 20 και 21 και στα Γραφήματα 1, 2 και 3 που ακολουθούν.

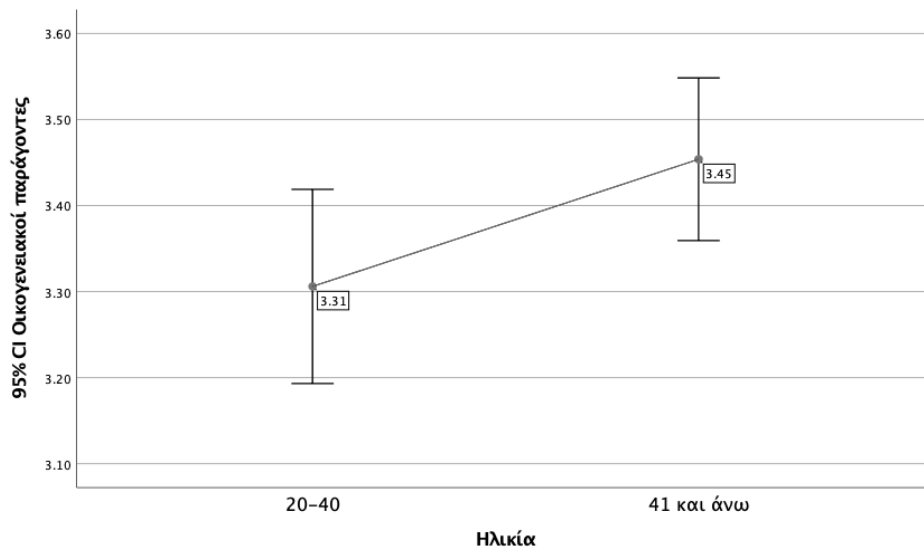
Πίνακας 19

Έλεγχος independent samples t-test των «Οικογενειακών παραγόντων» ως προς την ηλικία

Παράγοντας	Ηλικία	N	M.O.	t (232)	p-value
Οικογενειακοί παράγοντες	20-40	96	3,31	-1,987	0,048
	41 και άνω	138	3,45		

Γράφημα 1

*Errorbar «Οικογενειακοί παράγοντες» * Ηλικία*



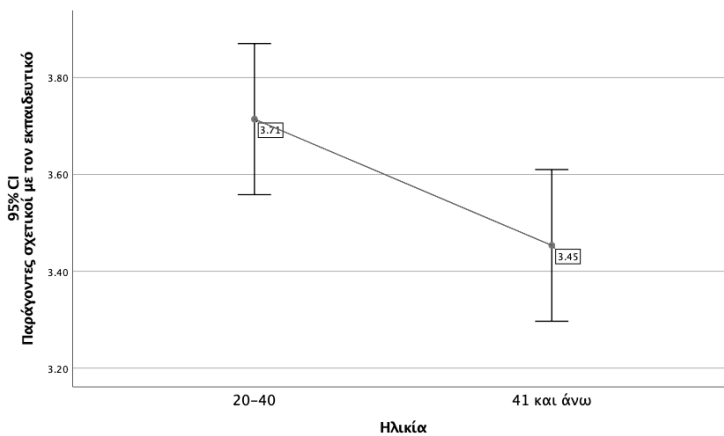
Πίνακας 20

Έλεγχος independent samples t-test των «Παραγόντων σχετικών με τον/την εκπαιδευτικό» ως προς την ηλικία

Παράγοντας	Ηλικία	N	M.O.	t (225,006)	p-value
Παράγοντες σχετικοί με τον εκπαιδευτικό	20-40	96	3,71	2,337	0,020
	41 και άνω	138	3,45		

Γράφημα 2

Errorbar «Παράγοντες σχετικοί με τον/την εκπαιδευτικό» * Ηλικία



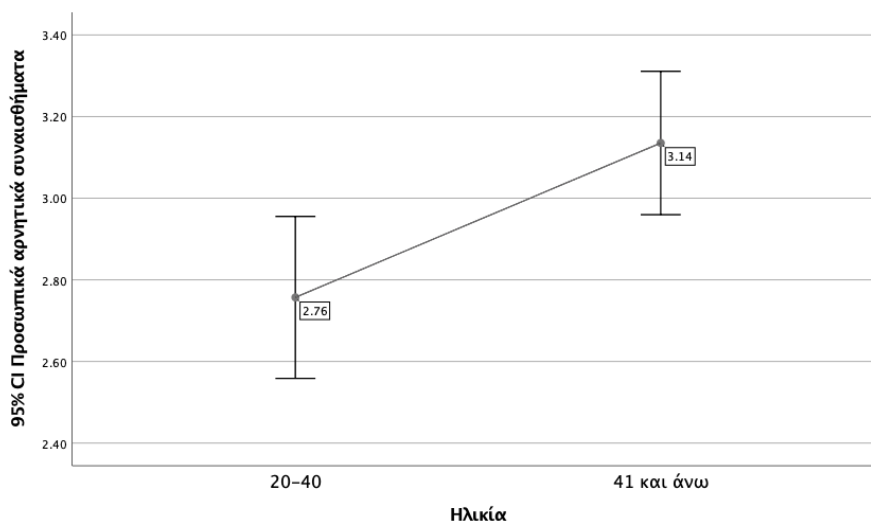
Πίνακας 21

Έλεγχος independent samples t-test των «Προσωπικών αρνητικών συναισθημάτων» ως προς την ηλικία

Παράγοντας	Ηλικία	N	M.O.	t (232)	p-value
Προσωπικά αρνητικά συναισθήματα	20-40	96	2,76	-2,796	0,006
	41 και άνω	138	3,14		

Γράφημα 3

Errorbar «Προσωπικά αρνητικά συναισθήματα» * Ηλικία



Έπειτα, πραγματοποιήθηκε ομαδοποίηση του επιπέδου σπουδών σε δύο κατηγορίες, τους κατόχους βασικού πτυχίου και τους κατόχους μεταπτυχιακού/διδασκαλικού διπλώματος, προκειμένου να εφαρμοστούν έλεγχοι independent samples t-test των αιτιακών παραγόντων, των στρατηγικών και των μεταβλητών των συναισθημάτων των νηπιαγωγών ως προς το επίπεδο σπουδών. Από τους ελέγχους αυτούς, όπως φαίνεται και στον Πίνακα 22, διαπιστώθηκε στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση των μέσων τιμών με τις μεταβλητές «Παράγοντες σχετικοί με τον εκπαιδευτικό» ($t(232) = -2,570, p = 0,011 < 0,05$) και «Αυτοαποτελεσματικότητα» ($t(232) = -2,219, p = 0,027 < 0,05$).

Πίνακας 22

Έλεγχος independent samples t-test των μεταβλητών ως προς το επίπεδο σπουδών

Μεταβλητές	t	df	p-value
Οικογενειακοί παράγοντες	-0,743	232	0,458
Παράγοντες σχετικοί με το παιδί	-0,699	232	0,485
Παράγοντες σχετικοί με τον εκπαιδευτικό	-2,570	232	0,011
Σχολικοί παράγοντες	-1,032	232	0,303
Υπευθυνότητα εκπαιδευτικών	-0,548	232	0,584
Αίσθηση για εξωτερική βοήθεια	0,438	232	0,662
Αυτοαποτελεσματικότητα	-2,219	232	0,027
Προσωπικά αρνητικά συναισθήματα	1,813	232	0,071
Συναισθήματα απέναντι στο παιδί	-1,611	232	0,108
Θετικά κίνητρα	0,506	232	0,613
Αναζήτηση συνεργασίας	-1,160	232	0,247

Για την περαιτέρω εξέταση αυτών των διαφορών εφαρμόστηκε αρχικά ξεχωριστός έλεγχος independent samples t-test μεταξύ των δύο κατηγοριών επιπέδου σπουδών και των δύο μεταβλητών στις οποίες παρατηρήθηκε στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση (δηλαδή Παράγοντες σχετικοί με τον εκπαιδευτικό και Αυτοαποτελεσματικότητα). Τα ευρήματα των ελέγχων αυτών παρουσιάζονται αναλυτικά στους Πίνακες 23 και 24 και στα Γραφήματα 4 και 5 που ακολουθούν.

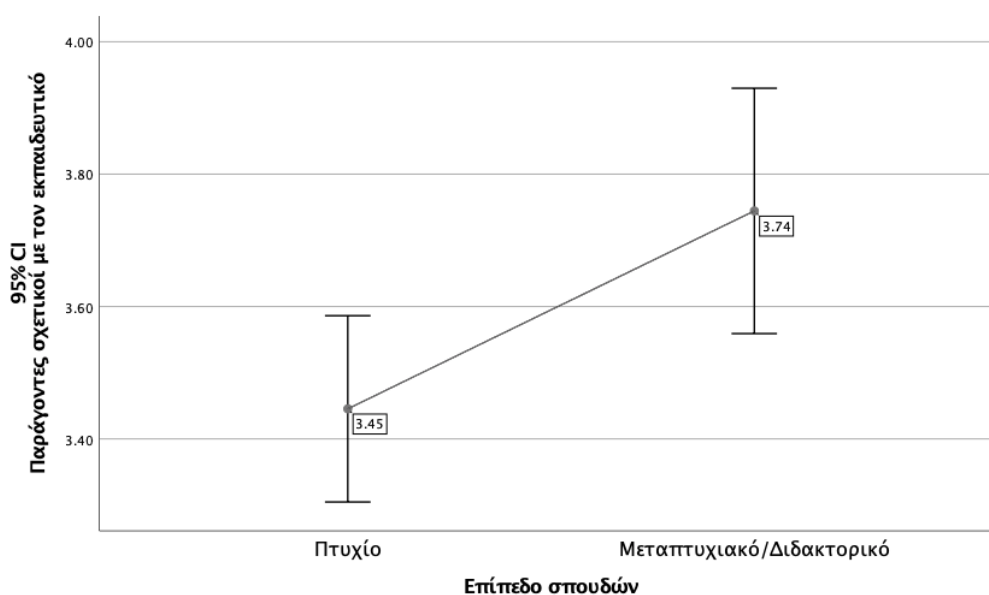
Πίνακας 23

Έλεγχος independent samples t-test των «Παραγόντων σχετικών με τον/την εκπαιδευτικό» ως προς το επίπεδο σπουδών

Παράγοντας	Επίπεδο σπουδών	N	M.O.	t (232)	p-value
Παράγοντες σχετικοί με τον/την εκπαιδευτικό	Πτυχίο	144	3,45	-2,570	0,011
	Μεταπτυχιακό/Διδακτορικό	90	3,74		

Γράφημα 4

Errorbar «Παράγοντες σχετικοί με τον εκπαιδευτικό» * Επίπεδο σπουδών



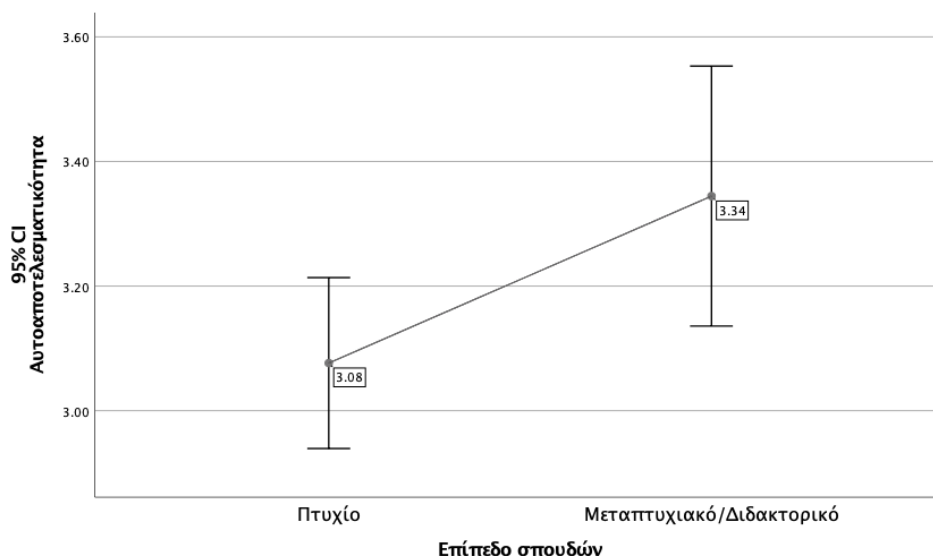
Πίνακας 24

Έλεγχος independent samples t-test της «Αυτοαποτελεσματικότητας» ως προς το επίπεδο σπουδών

Παράγοντας	Επίπεδο σπουδών	N	M.O.	t (232)	p-value
Αυτοαποτελεσματικότητα	Πτυχίο	144	3,08	-2,219	0,027
	Μεταπτυχιακό/Διδακτορικό	90	3,34		

Γράφημα 5

Errorbar «Αυτοαποτελεσματικότητα» * Επίπεδο σπουδών



Ακολούθως, πραγματοποιήθηκαν έλεγχοι independent samples t-test των αιτιακών παραγόντων, των στρατηγικών και των μεταβλητών των συναισθημάτων των νηπιαγωγών ως προς την ειδικότητα των νηπιαγωγών (Γενική ή Ειδική Αγωγή), όπου εντοπίστηκε στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση των μέσων τιμών με τις ακόλουθες μεταβλητές:

- «Παράγοντες σχετικοί με τον εκπαιδευτικό» ($t(232) = -2,163, p=0,032 < 0,05$)
- «Σχολικοί παράγοντες» ($t(232) = -2,799, p=0,006 < 0,05$)
- «Υπευθυνότητα εκπαιδευτικών» ($t(232) = -2,452, p=0,015 < 0,05$)
- «Αίσθηση για εξωτερική βοήθεια» ($t(232) = -2,693, p=0,008 < 0,05$)
- «Αυτοαποτελεσματικότητα» ($t(232) = -4,762, p < 0,001$)
- «Προσωπικά αρνητικά συναισθήματα» ($t(232) = 3,639, p < 0,001$)
- «Συναισθήματα απέναντι στο παιδί» ($t(42,379) = -3,017, p=0,004 < 0,05$).

Οι διαφοροποιήσεις αυτές παρουσιάζονται αναλυτικά στον Πίνακα 25 που ακολουθεί.

Πίνακας 25

Έλεγχος independent samples t-test των μεταβλητών ως προς την ειδικότητα των νηπιαγωγών

Μεταβλητές	t	df	p-value
Οικογενειακοί παράγοντες	0,059	232	0,953
Παράγοντες σχετικοί με το παιδί	-0,427	232	0,67
Παράγοντες σχετικοί με τον εκπαιδευτικό	-2,163	232	0,032
Σχολικοί παράγοντες	-2,799	232	0,006
Υπευθυνότητα εκπαιδευτικών	-2,452	232	0,015
Αίσθηση για εξωτερική βοήθεια	-2,693	232	0,008

Αυτοαποτελεσματικότητα	-4,762	232	<0,001
Προσωπικά αρνητικά συναισθήματα	3,639	232	<0,001
Συναισθήματα απέναντι στο παιδί	-3,017	42,379	0,004
Θετικά κίνητρα	-1,607	232	0,109
Αναζήτηση συνεργασίας	0,067	232	0,946

Για την περαιτέρω εξέταση των διαφορών που εντοπίστηκαν εφαρμόστηκε ξεχωριστός έλεγχος independent samples t-test μεταξύ της ειδικότητας και των επτά μεταβλητών στις οποίες παρατηρήθηκε στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση (δηλαδή Παράγοντες σχετικοί με τον εκπαιδευτικό, Σχολικοί παράγοντες, Υευθυνότητα εκπαιδευτικών, Αίσθηση για εξωτερική βοήθεια, Αυτοαποτελεσματικότητα, Προσωπικά αρνητικά συναισθήματα και Συναισθήματα απέναντι στο παιδί). Τα ευρήματα των ελέγχων αυτών παρουσιάζονται αναλυτικά στους Πίνακες 26, 27, 28, 29, 30, 31 και 32 και στα Γραφήματα 6, 7, 8, 9, 10, 11 και 12 που ακολουθούν.

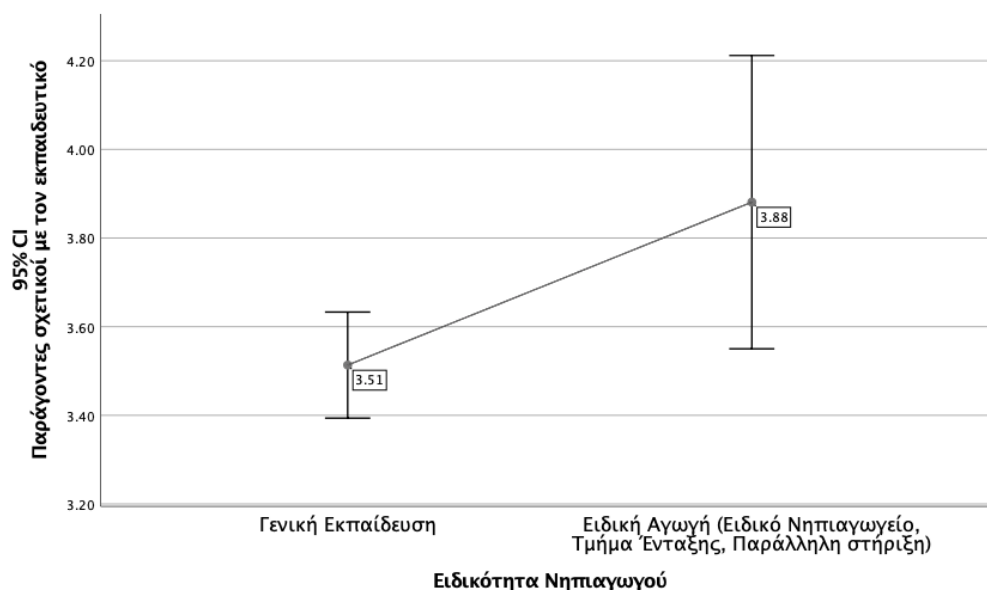
Πίνακας 26

Έλεγχος independent samples t-test των «Παραγόντων σχετικών με τον/την εκπαιδευτικό» ως προς την ειδικότητα

Παράγοντας	Ειδικότητα Νηπιαγωγών	N	M.O.	t (232)	p-value
Παράγοντες σχετικοί με τον εκπαιδευτικό	Γενική Εκπαίδευση	204	3,51	-2,163	0,032
	Ειδική Αγωγή	30	3,88		

Γράφημα 6

Errorbar «Παράγοντες σχετικοί με τον εκπαιδευτικό» * Ειδικότητα



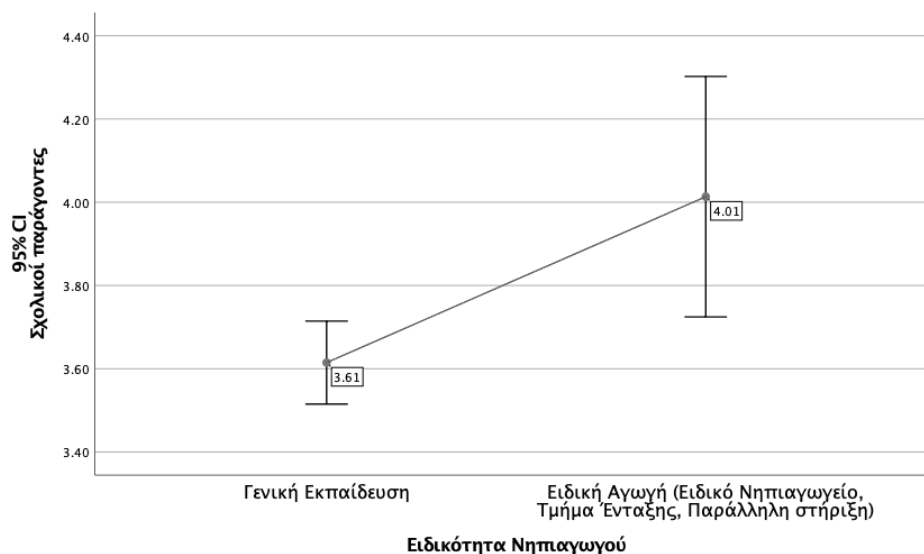
Πίνακας 27

Έλεγχος *independent samples t-test* των «Σχολικών Παραγόντων» ως προς την ειδικότητα

Παράγοντας	Ειδικότητα Νηπιαγωγών	N	M.O.	t (232)	p-value
Σχολικοί παράγοντες	Γενική Εκπαίδευση	204	3,61	-2,799	0,006
	Ειδική Αγωγή	30	4,01		

Γράφημα 7

Errorbar «Σχολικοί παράγοντες» * Ειδικότητα



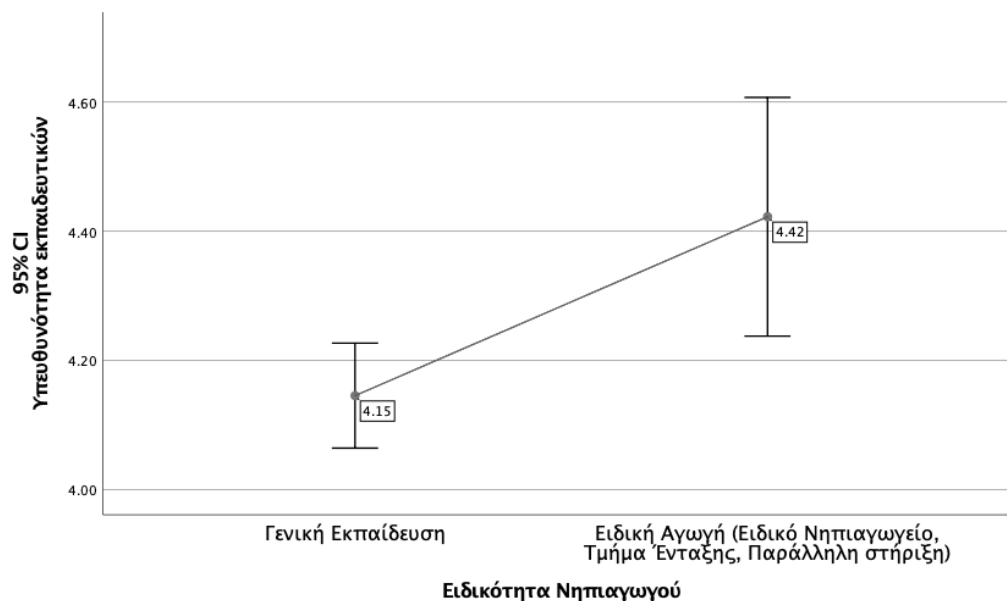
Πίνακας 28

Έλεγχος *independent samples t-test* της «Υπευθυνότητας των εκπαιδευτικών» ως προς την ειδικότητα

Παράγοντας	Ειδικότητα Νηπιαγωγών	N	M.O.	t (232)	p-value
Υπευθυνότητα εκπαιδευτικών	Γενική Εκπαίδευση	204	4,15	-2,452	0,015
	Ειδική Αγωγή	30	4,42		

Γράφημα 8

Errorbar «Υπευθυνότητα εκπαιδευτικών» * Ειδικότητα



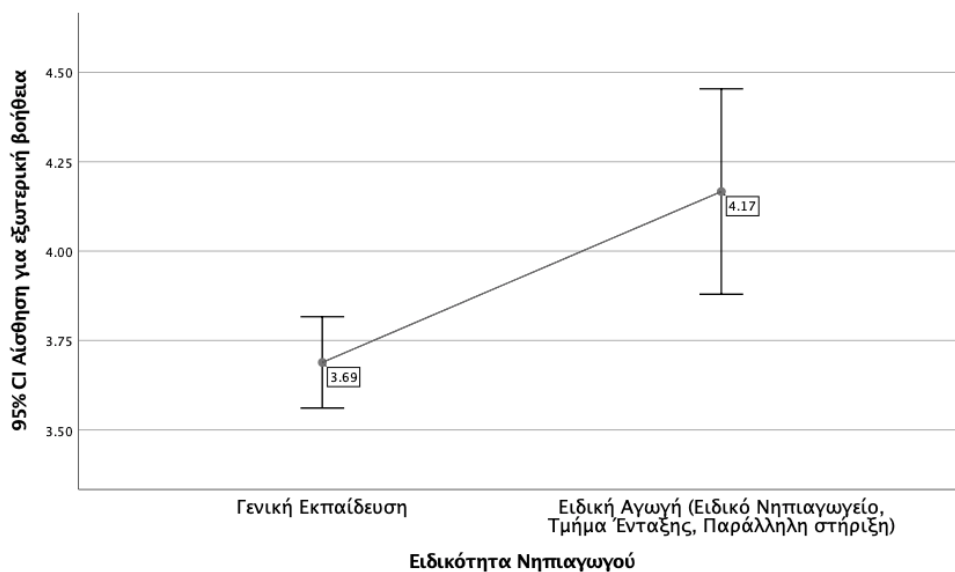
Πίνακας 29

Έλεγχος independent samples t-test της «Αίσθησης για εξωτερική βοήθεια» ως προς την ειδικότητα

Παράγοντας	Ειδικότητα Νηπιαγωγών	N	M.O.	t (232)	p-value
Αίσθηση για εξωτερική βοήθεια	Γενική Εκπαίδευση	204	3,69	-2,693	0,008
	Ειδική Αγωγή	30	4,17		

Γράφημα 9

Errorbar «Αίσθηση για εξωτερική βοήθεια» * Ειδικότητα



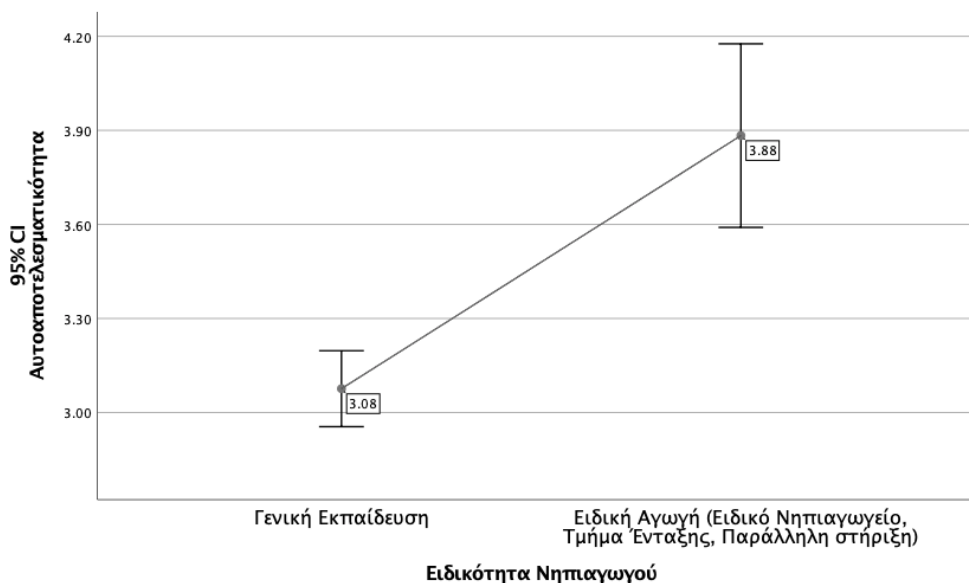
Πίνακας 30

Έλεγχος *independent samples t-test* της «Αυτοαποτελεσματικότητας» ως προς την ειδικότητα

Παράγοντας	Ειδικότητα Νηπιαγωγών	N	M.O.	t (232)	p-value
Αυτοαποτελεσματικότητα	Γενική Εκπαίδευση	204	3,08	-4,762	<0,001
	Ειδική Αγωγή	30	3,88		

Γράφημα 10

Errorbar «Αυτοαποτελεσματικότητα» * Ειδικότητα



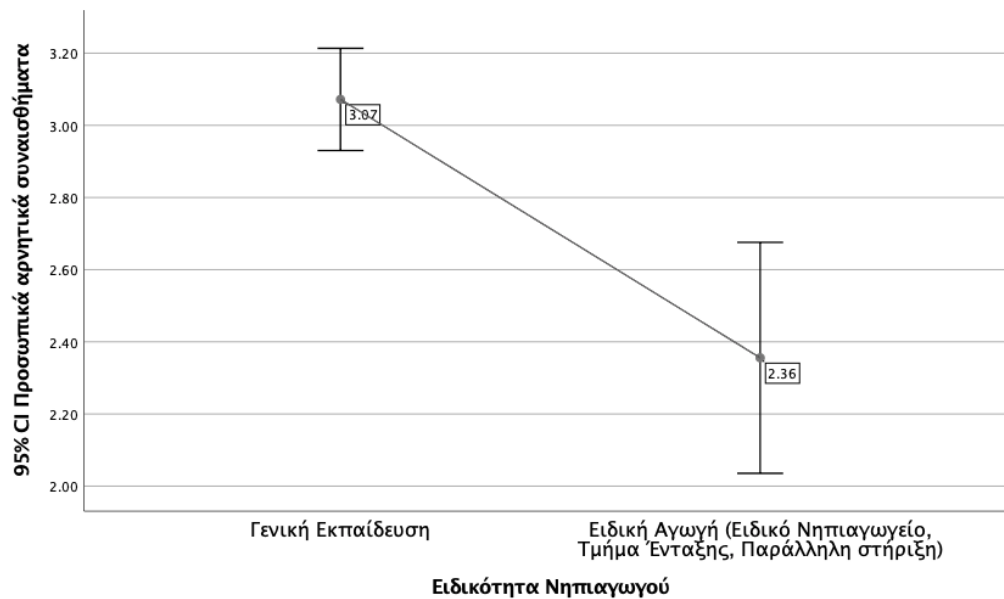
Πίνακας 31

Έλεγχος *independent samples t-test* των «Προσωπικών αρνητικών συναισθημάτων» ως προς την ειδικότητα

Παράγοντας	Ειδικότητα Νηπιαγωγών	N	M.O.	t (232)	p-value
Προσωπικά αρνητικά συναισθήματα	Γενική Εκπαίδευση	204	3,07	3,639	<0,001
	Ειδική Αγωγή	30	2,36		

Γράφημα 11

Errorbar «Προσωπικά αρνητικά συναισθήματα» * Ειδικότητα



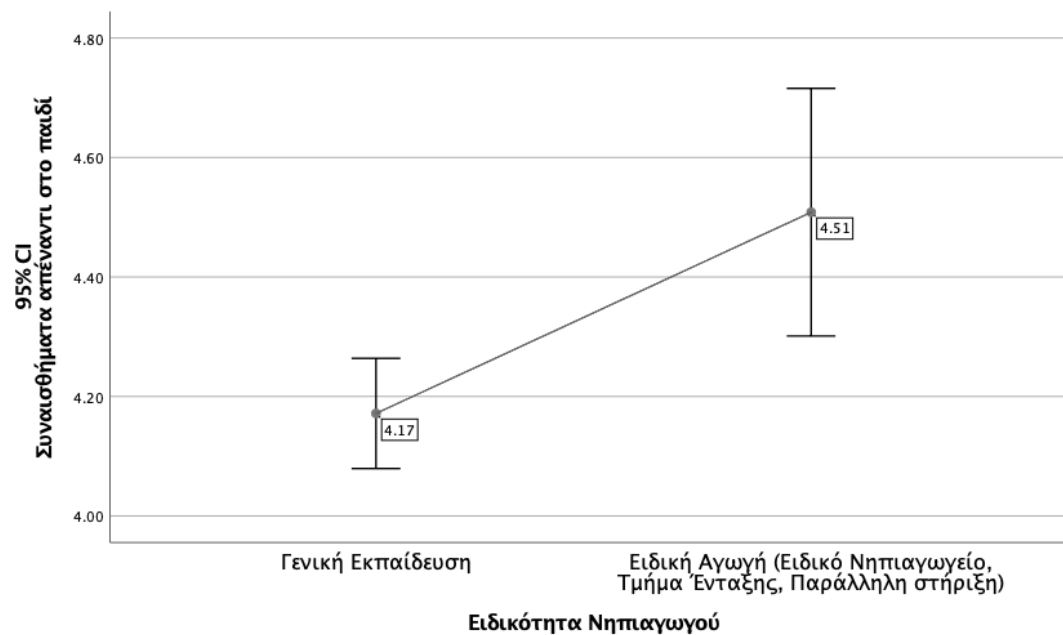
Πίνακας 32

Έλεγχος independent samples t-test των «Συναισθημάτων απέναντι στο παιδί» ως προς την ειδικότητα

Παράγοντας	Ειδικότητα Νηπιαγωγών	N	M.O.	t (42,379)	p-value
Συναισθήματα απέναντι στο παιδί	Γενική Εκπαίδευση	204	4,17	-3,017	0,004
	Ειδική Αγωγή	30	4,51		

Γράφημα 12

Errorbar «Συναισθήματα απέναντι στο παιδί» * Ειδικότητα



Στη συνέχεια, πραγματοποιήθηκαν έλεγχοι ANOVA και Kruskal-Wallis των αιτιακών παραγόντων, των στρατηγικών και των μεταβλητών των συναισθημάτων των νηπιαγωγών ως προς τα έτη υπηρεσίας των νηπιαγωγών. Από τους ελέγχους αυτούς, όπως φαίνεται και στον Πίνακα 33, εντοπίστηκε στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση των μέσων βαθμίδων με τις μεταβλητές «Αυτοαποτελεσματικότητα» ($H(6)=13,214$, $p=0,040$) και «Θετικά κίνητρα» ($H(6)=15,721$, $p=0,015$).

Πίνακας 33

Αποτελέσματα των ελέγχων ANOVA και Kruskal-Wallis των μεταβλητών ως προς τα έτη υπηρεσίας

Μεταβλητές	Έλεγχος	Στατιστικό	p-value
Οικογενειακοί παράγοντες	ANOVA	$F(6,227)=1,691$	0,124
Παράγοντες σχετικοί με το παιδί	ANOVA	$F(6,227)=1,715$	0,118
Παράγοντες σχετικοί με τον εκπαιδευτικό	ANOVA	$F(6,227)=1,775$	0,105
Σχολικοί παράγοντες	ANOVA	$F(6,227)=0,789$	0,579
Υπευθυνότητα εκπαιδευτικών	Kruskal-Wallis	$H(6)=5,759$	0,451
Αίσθηση για εξωτερική βοήθεια	ANOVA	$F(6,227)=1,218$	0,298
Αυτοαποτελεσματικότητα	Kruskal-Wallis	$H(6)=13,214$	0,040
Προσωπικά αρνητικά συναισθήματα	ANOVA	$F(6,227)=1,243$	0,285
Συναισθήματα απέναντι στο παιδί	Kruskal-Wallis	$H(6)=3,778$	0,707
Θετικά κίνητρα	Kruskal-Wallis	$H(6)=15,721$	0,015
Αναζήτηση συνεργασίας	Kruskal-Wallis	$H(6)=7,846$	0,250

Ακολούθως, εφαρμόστηκε ξεχωριστός έλεγχος Kruskal-Wallis μεταξύ των χρόνων υπηρεσίας των νηπιαγωγών και των δύο μεταβλητών στις οποίες εντοπίστηκε στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση, δηλαδή Αυτοαποτελεσματικότητα και Θετικά κίνητρα. Τα αποτελέσματα αυτών των ελέγχων απεικονίζονται αναλυτικά στους Πίνακες 34 και 35.

Πίνακας 34

Έλεγχος Kruskal-Wallis της «Αυτοαποτελεσματικότητας» ως προς τα έτη υπηρεσίας

Παράγοντας	Έτη υπηρεσίας	N	M.B.	H (6)	p-value
Αυτοαποτελεσματικότητα	1 έως 5	59	103,98	13,214	0,040
	6 έως 10	15	151,2		
	11 έως 15	37	100,45		
	16-20	56	123,43		
	21-25	32	117,3		
	26-30	18	119,92		
	31 και άνω	17	150,09		

Πίνακας 35*Έλεγχος Kruskal-Wallis των «Θετικών κινήτρων» ως προς τα έτη υπηρεσίας*

Παράγοντας	Έτη υπηρεσίας	N	M.B.	H (6)	p-value
Θετικά κίνητρα	1 έως 5	59	115	15,721	0,015
	6 έως 10	15	115,77		
	11 έως 15	37	99,69		
	16-20	56	103,55		
	21-25	32	151,41		
	26-30	18	131,11		
	31 και άνω	17	134,18		

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΤΕΤΑΡΤΟ

Συζήτηση – Συμπεράσματα – Προτάσεις

4.1. Συζήτηση των ευρημάτων της έρευνας

Στο τέταρτο και τελευταίο κεφάλαιο αυτής της εργασίας παρουσιάζονται αναλυτικά τα συμπεράσματα που προέκυψαν από τη στατιστική ανάλυση των δεδομένων της έρευνας, με σκοπό να απαντηθούν τα ερευνητικά ερωτήματα που τέθηκαν στο πρώτο κεφάλαιο. Ειδικότερα, στόχος της παρούσας εργασίας ήταν να καταγραφούν οι αιτίες στις οποίες αποδίδουν οι νηπιαγωγοί Γενικής και Ειδικής Αγωγής τα προβλήματα κοινωνικής αλληλεπίδρασης των μαθητών τους με Ήπιες Εκπαιδευτικές Ανάγκες και με ποια σειρά σημαντικότητας, καθώς επίσης και να διερευνηθούν οι στρατηγικές αντιμετώπισης που επιλέγουν και τα συναισθήματα που βιώνουν. Επίσης, μελετήθηκε το πως επηρεάζονται οι απόψεις, τα συναισθήματα και οι επιλογές τους με βάση τα δημογραφικά τους χαρακτηριστικά.

Πραγματοποιήθηκε μία ποσοτική έρευνα, πρωτογενής, συγκριτική μεταξύ των ομάδων με χρήση έγκυρων ερωτηματολογίων αποδεκτής αξιοπιστίας ($\alpha \geq 0,609$). Το δείγμα αποτελούταν από 234 νηπιαγωγούς, στην πλειοψηφία τους γυναίκες, ηλικίας 41 ετών και άνω, με ειδικότητα γενικής εκπαίδευσης, χωρίς μεταπτυχιακή εξειδίκευση. Η στατιστική ανάλυση πραγματοποιήθηκε σε στάθμη σημαντικότητας 0,05, χρησιμοποιώντας τους ελέγχους independent samples t-test, ANOVA και Kruskal-Wallis.

Αρχικά, το ερωτηματολόγιο περιλάμβανε μια περιγραφή ενός μαθητή με προβλήματα κοινωνικής αλληλεπίδρασης, με βάση την οποία οι συμμετέχοντες κλήθηκαν να ιεραρχήσουν τους τέσσερις παράγοντες πιθανών αιτιών πρόκλησης αυτών των προβλημάτων. Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι, ιεραρχώντας από τον πιο σημαντικό στο λιγότερο σημαντικό παράγοντα, οι πιο σημαντικές αιτίες προβλημάτων κοινωνικής αλληλεπίδρασης για τους/τις νηπιαγωγούς Γενικής και Ειδικής Αγωγής είναι οι διάφοροι παράγοντες που σχετίζονται με το παιδί, ενώ στη δεύτερη θέση σημαντικότητας ακολουθούν οι οικογενειακοί παράγοντες. Λιγότερο σημαντικοί παράγοντες θεωρούνται, έπειτα, για τους/τις νηπιαγωγούς οι γενικοί σχολικοί παράγοντες και εκείνοι που σχετίζονται τον/την εκπαιδευτικό.

Παρόμοια ιεράρχηση των παραγόντων προέκυψε από αντίστοιχη έρευνα σε Έλληνες εκπαιδευτικούς Γενικής και Ειδικής Αγωγής, με τους σχολικούς παράγοντες και τους παράγοντες που σχετίζονται με τον/την εκπαιδευτικό να τοποθετούνται στις τελευταίες θέσεις σημαντικότητας (Χρυσάφη, 2017). Ωστόσο, στην έρευνα αυτή οι εκπαιδευτικοί

έκριναν ως σημαντικότερη αιτία των προβλημάτων των μαθητών τους τους οικογενειακούς παράγοντες, ενώ στη δεύτερη θέση τοποθέτησαν τους παράγοντες που σχετίζονται με τους ίδιους τους μαθητές. Γενικότερα, πάντως, αποδεικνύεται από την πλειοψηφία των ερευνών που μελετήθηκαν ότι η μεγαλύτερη μερίδα των εκπαιδευτικών αποδίδει τα προβλήματα συμπεριφοράς των μαθητών τους είτε σε οικογενειακούς παράγοντες (D'Souza & Jament, 2015· Kern, 2014· Miller, 1995), είτε σε παράγοντες σχετικούς με το παιδί (Ding et al., 2010), είτε και στα δύο, δηλαδή στην οικογένεια και το παιδί εξίσου (Erbas et al., 2009· Ho, 2004· Hughes et al., 1993· Kleftras & Didaskalou, 2006· Kulinna, 2007· Savina et al., 2014).

Στην παρούσα έρευνα, η απόδοση της πρώτης θέσης σημαντικότητας στους παράγοντες που σχετίζονται με το παιδί θα μπορούσε να ερμηνευτεί σύμφωνα με το θεμελιώδες σφάλμα απόδοσης (fundamental attribution error) (Κοκκινάκη, 2006· Wiley et al., 2012), που αναλύθηκε σε προηγούμενο κεφάλαιο. Ειδικότερα, υπενθυμίζεται ότι σύμφωνα με τη θεωρία αυτή, όταν κάποιος προσπαθεί να εξηγήσει τη συμπεριφορά κάποιου άλλου, τείνει να υποτιμά τους εξωτερικούς παράγοντες που μπορεί να ευθύνονται για αυτή τη συμπεριφορά και να αποδίδει το γεγονός αποκλειστικά σε εσωτερικές, σταθερές και ελέγξιμες αιτίες. Με βάση αυτό το δεδομένο, είναι πολύ πιθανό οι νηπιαγωγοί, στην προσπάθειά τους να αποδώσουν αιτίες στα προβλήματα κοινωνικής αλληλεπίδρασης των μαθητών τους, να εστιάζουν περισσότερο στα ίδια τα παιδιά και τις συμπεριφορές τους, παρερμηνεύοντας ή παραλείποντας τις εξωτερικές συνθήκες που επιδρούν σε αυτά.

Στη δεύτερη θέση σημαντικότητας, με μικρή διαφορά, οι νηπιαγωγοί τοποθετούν τους οικογενειακούς παράγοντες. Λαμβάνοντας υπόψη την Βιοοικολογική Θεωρία του Bronfenbrenner, η οικογένεια είναι ένα από τα μικροσυστήματα που επηρεάζουν άμεσα την ανάπτυξη ενός παιδιού. Συγκεκριμένα, αποτελεί το πρώτο και κοντινότερο σύστημα με το οποίο το παιδί έχει άμεση επαφή και περνά τον περισσότερο χρόνο του από το ξεκίνημα της ζωής του, ενώ οι αλληλεπιδράσεις που λαμβάνουν χώρα σε αυτό το σύστημα είναι αμφίδρομες, ισχυρότερες και καθοριστικότερες για το παιδί (Tudge et al., 2009). Πιθανότατα, λοιπόν, οι νηπιαγωγοί να κρίνουν πως η συμπεριφορά ενός παιδιού διαμορφώνεται και καθορίζεται πρωτίστως από τη διαρκή αλληλεπίδραση ανάμεσα στο παιδί και το αμεσότερο περιβάλλον του, δηλαδή την οικογένειά του, και έπειτα από οποιοδήποτε άλλο μικροσύστημα που επιδρά στην ανάπτυξή του (π.χ. σχολείο).

Η χαμηλή απόδοση σημαντικότητας από τους/τις νηπιαγωγούς στους παράγοντες που σχετίζονται με τους ίδιους μπορεί να εξηγηθεί από την τάση των ανθρώπων να αποποιούνται τις ευθύνες σε μια δυσάρεστη κατάσταση. Επιπλέον, έχει αποδειχθεί ότι οι

εκπαιδευτικοί ευκολότερα δέχονται τα εύσημα όταν πρόκειται για επιτυχίες των μαθητών τους, ενώ σε αντίστοιχες προβληματικές ή δυσάρεστες καταστάσεις αρνούνται ότι έχουν οποιαδήποτε ευθύνη (Μανγορούλου & Padeliađu, 2002). Τα προβλήματα κοινωνικής αλληλεπίδρασης των μαθητών αναμφίβολα αποτελούν μια όχι και τόσο ευχάριστη κατάσταση για τους εκπαιδευτικούς που καλούνται να τα διαχειριστούν. Αν αυτή η κατάσταση, μάλιστα, θεωρεί εν μέρει αποτυχία και των εκπαιδευτικών, τότε εύκολα γίνεται κατανοητή η τάση τους για αποποίηση των ευθυνών, καθώς οι άνθρωποι τείνουν να αποδίδουν την επιτυχία τους σε εσωτερικούς παράγοντες και την αποτυχία τους σε εξωτερικούς (Κοκκινάκη, 2006· Weiner, 1980).

Ωστόσο, αυτή η αποποίηση των ευθυνών από τους εκπαιδευτικούς και η αποστασιοποίησή τους από τα προβλήματα κοινωνικής αλληλεπίδρασης των μαθητών τους πιθανόν να γεννά προβληματισμούς για την ενδεχόμενη προθυμία τους να συνεισφέρουν στην αντιμετώπιση αυτών των προβλημάτων. Πιο αναλυτικά, όπως έχει ήδη αναφερθεί, οι αιτιακές αποδόσεις των εκπαιδευτικών επηρεάζουν σημαντικά τα συναισθήματα, τις αντιδράσεις και τις ενέργειές τους προς τα παιδιά (Georgiou et al., 2002· Poulou & Norwich, 2000). Ειδικότερα, σύμφωνα με τις Μανγορούλου και Padeliađu (2002), όταν οι εκπαιδευτικοί αποδίδουν μια προβληματική συμπεριφορά μαθητή τους σε δικές τους ενέργειες, τότε είναι πιθανότερο να επιχειρήσουν να συμβάλλουν στην αντιμετώπιση αυτής της συμπεριφοράς, συγκριτικά με το αν θεωρούσαν υπεύθυνο κάποιον άλλον εξωτερικό προς αυτούς παράγοντα.

Παρά την ιεράρχηση που δόθηκε από τους συμμετέχοντες της έρευνας, αξίζει να σημειωθεί ότι οι νηπιαγωγοί, σύμφωνα με τη στατιστική ανάλυση, θεωρούν και τις τέσσερις κατηγορίες παραγόντων σχεδόν στον ίδιο βαθμό υπεύθυνες για τα προβλήματα κοινωνικής αλληλεπίδρασης των μαθητών. Το γεγονός αυτό αποτελεί ένα σημαντικό εύρημα που συνάδει με τη Βιοοικολογική Θεωρία του Bronfenbrenner, σύμφωνα με την οποία, όπως προαναφέρθηκε, οι αλληλεπιδράσεις που λαμβάνουν χώρα στο ευρύτερο περιβάλλον ενός ατόμου και σε όλα τα συστήματα στα οποία ανήκει, επηρεάζουν άμεσα τη συμπεριφορά του. Με βάση αυτή τη θεωρία, λοιπόν, φαίνεται πως οι νηπιαγωγοί της παρούσας έρευνας αναγνωρίζουν τη σημασία και τη συμβολή όλων των παραγόντων που υφίστανται στο περιβάλλον του παιδιού και επιδρούν, σε μικρότερο ή μεγαλύτερο βαθμό, στην ανάπτυξή του.

Ξεκινώντας από τους οικογενειακούς παράγοντες, τα ευρήματα της έρευνας δείχνουν ότι για τους νηπιαγωγούς οι πιθανότερες αιτίες προβλημάτων είναι η ελλιπής αλληλεπίδραση ανάμεσα στους γονείς και στον μαθητή (π.χ. έλλειψη χρόνου από πλευράς

των γονέων, αδιαφορία γονέων κτλ.) και οι συζυγικές διαμάχες/προβλήματα των γονέων του παιδιού. Παρομοίως, στην έρευνα των Roulou και Norwich (2000), όσον αφορά τον παράγοντα της οικογένειας, η ελλιπής αλληλεπίδραση ανάμεσα στους γονείς και στους μαθητές θεωρήθηκε από τους εκπαιδευτικούς η βασικότερη αιτία των προβλημάτων συμπεριφοράς. Μία ερμηνεία για αυτό ενδεχομένως να είναι η αυξημένη πιθανότητα εμφάνισης προβλημάτων συμπεριφοράς και κοινωνικής αλληλεπίδρασης σε ένα παιδί όταν αυτό εκλαμβάνει συνεχώς την αδιαφορία των γονιών του και την ελλιπή γονική μέριμνα προς αυτό (D'Souza & Jament, 2015).

Ιδιαίτερος σημαντική στην εμφάνιση προβληματικών συμπεριφορών κρίθηκε και η υπερβολική επιείκεια των γονέων προς το παιδί τους (το κακομαθαίνουν), αλλά και η αδυναμία τους να το βοηθήσουν. Σε αυτό ίσως να συμβάλλει η άγνοια που έχουν τις περισσότερες φορές οι γονείς για τις ιδιαιτερότητες των παιδιών με HEA ή ακόμη και η άρνησή τους στην ιδέα ότι το παιδί τους μπορεί να αντιμετωπίζει προβλήματα κοινωνικής αλληλεπίδρασης. Σε παρόμοια ευρήματα, ωστόσο, κατέληξε και η έρευνα των Erbas και συνεργατών (2009), όπου η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών δήλωσε ότι μερίδιο ευθύνης για την εκδήλωση προβληματικών συμπεριφορών έχουν οι ελλειψείς γονεϊκές δεξιότητες.

Αναλύοντας τους παράγοντες που σχετίζονται με τα εγγενή χαρακτηριστικά των παιδιών, βρέθηκε ότι για τους νηπιαγωγούς η πιθανότερη αιτία των προβλημάτων κοινωνικής αλληλεπίδρασης των μαθητών είναι η αδυναμία του παιδιού να ελέγξει την συμπεριφορά του. Αυτό μπορεί εύκολα να ερμηνευτεί από το γεγονός ότι για τους μαθητές με προβλήματα συμπεριφοράς η έλλειψη αυτοελέγχου αποτελεί χαρακτηριστικό γνώρισμα (Kern, 2015). Επιπλέον, θεωρήθηκε πολύ πιθανό το παιδί να εκδηλώνει προβληματικές συμπεριφορές επειδή θέλει με αυτόν τον τρόπο να προσελκύει την προσοχή των άλλων. Σε ανάλογο συμπέρασμα κατέληξε και η έρευνα των Erbas και συνεργατών (2009), όπου από την συντριπτική πλειοψηφία των εκπαιδευτικών (90%) αναδείχθηκε ως πιθανή αιτία η ανάγκη των παιδιών για εξασφάλιση της προσοχής των άλλων. Επιπλέον, στην παρούσα έρευνα οι εκπαιδευτικοί δήλωσαν ως αρκετά πιθανές αιτίες και την άγνοια του παιδιού για το τι περιμένουν οι άλλοι από το ίδιο, καθώς επίσης και την προσωπικότητα/ιδιοσυγκρασία του παιδιού.

Αναφορικά με τους παράγοντες που σχετίζονται με τον/την εκπαιδευτικό, κρίθηκε ότι είναι πιθανότερες ως αιτίες η μέθοδος διδασκαλίας που δεν ανταποκρίνεται στις ανάγκες του παιδιού, η ακατάλληλη συμπεριφορά εκπαιδευτικού απέναντι στο παιδί (π.χ. απορρίπτει το παιδί) και η κακή διαχείριση τάξης. Πράγματι, σύμφωνα με τη βιβλιογραφία, ορισμένες εμπειρίες του παιδιού μέσα στο σχολικό πλαίσιο, όπως για παράδειγμα η συμπεριφορά του

δασκάλου του απέναντί του ή η κακή διαχείριση της τάξης από τον/την εκπαιδευτικό, μπορούν να προκαλέσουν την εκδήλωση προβλημάτων πειθαρχίας και συμπεριφοράς του παιδιού (Rutter, Maughan, Mortimore & Ouston, 1979, όπως αναφέρεται σε Μανροπούλου & Padeliađu, 2002). Επομένως, αναδεικνύεται η αναγκαιότητα επίγνωσης της ευθύνης που έχουν οι νηπιαγωγοί, όπως και το σύνολο των εκπαιδευτικών κάθε βαθμίδας, ως προς την επιρροή τους στη συνολική ανάπτυξη των μαθητών τους, και επίδειξης υπευθυνότητας από πλευράς τους κατά την επιλογή των διδακτικών τους μεθόδων και της συνολικής τους συμπεριφοράς μέσα στην τάξη.

Ακόμη, από την παρούσα έρευνα αναδείχθηκε ότι οι νηπιαγωγοί θεωρούν αρκετά πιθανή αιτία τον τρόπο διδασκαλίας του/της εκπαιδευτικού (π.χ. αυταρχικός, δημοκρατικός, αδιάφορος), την προσωπικότητα του/της εκπαιδευτικού (π.χ. απόμακρος/η, φιλικός/ή), αλλά και την ακατάλληλη συμπεριφορά προηγούμενων εκπαιδευτικών απέναντι στο παιδί. Μία πιθανή εξήγηση για αυτά τα ευρήματα θα μπορούσε να είναι το γεγονός ότι η ποιότητα των αλληλεπιδράσεων και η οικοδόμηση μιας υγιούς και θετικής σχέσης μεταξύ μαθητή-δασκάλου μπορεί να επιφέρει σημαντικά αποτελέσματα στη συμπεριφορά αλλά και τη γενικότερη ακαδημαϊκή ανάπτυξη ενός μαθητή (Kern, 2014).

Εν συνεχεία, αναφορικά με τους σχολικούς παράγοντες διαπιστώθηκε ότι οι νηπιαγωγοί θεωρούν πιθανότερες αιτίες την έλλειψη υπηρεσιών για τα παιδιά με προβλήματα κοινωνικής αλληλεπίδρασης στα σχολεία και την ύπαρξη πολλών παιδιών μέσα στην τάξη. Ως έλλειψη υπηρεσιών μπορεί φυσικά να εννοηθεί και η ύπαρξη του κατάλληλου εκπαιδευτικού προσωπικού στα σχολεία για τους μαθητές με ΗΕΑ, όπως για παράδειγμα ο εκπαιδευτικός παράλληλης στήριξης ή ο κοινωνικός λειτουργός. Αν ληφθεί υπόψη η υποστελέχωση που χαρακτηρίζει κάθε σχολική χρονιά το σημερινό ελληνικό σχολείο, γίνεται εύκολα κατανοητή η απόδοση των προβλημάτων από τους/τις νηπιαγωγούς στην έλλειψη των κατάλληλων υπηρεσιών. Ταυτόχρονα, ο μεγάλος αριθμός παιδιών στις σχολικές αίθουσες αποτελεί ένα ακόμη φλέγον ζήτημα της εκπαιδευτικής κοινότητας, που εμποδίζει σημαντικά τη σωστή αντιμετώπιση των προβλημάτων που εμφανίζουν οι μαθητές. Ακόμη, ιδιαίτερα σημαντικές αιτίες όσον αφορά τους σχολικούς παράγοντες κρίθηκαν το πρόγραμμα σπουδών που δεν ανταποκρίνεται στα ενδιαφέροντα του παιδιού και τις αρνητικές εμπειρίες του παιδιού από το σχολείο (π.χ. απόρριψη από τους συνομηλίκους). Επίσης, ως πιθανή αιτία κρίθηκε και η ανεπαρκής σχολική οργάνωση και διαχείριση (π.χ. ανεπαρκή συστήματα πειθαρχίας).

Ακολούθως, η μελέτη των στρατηγικών που προτιμούν οι νηπιαγωγοί πραγματοποιήθηκε με βάση τις τέσσερις κατηγορίες στρατηγικών που αναφέρθηκαν σε

προηγούμενο κεφάλαιο, δηλαδή τα θετικά κίνητρα, τα αρνητικά κίνητρα, την εξατομικευμένη στρατηγική και την αναζήτηση συνεργασίας. Στην υψηλότερη θέση προτίμησης των νηπιαγωγών βρέθηκαν τα θετικά κίνητρα, τα οποία φαίνεται να τα χρησιμοποιούν σε μεγάλο έως πολύ μεγάλο βαθμό. Συγκεκριμένα, η συντριπτική πλειοψηφία των συμμετεχόντων δήλωσε ότι είναι εξαιρετικά πιθανό να επιδίωκε να κερδίσει την εμπιστοσύνη του παιδιού, να φρόντιζε να εμπλέξει το παιδί σε δραστηριότητες της τάξης και να εξηγούσε στο παιδί τον τρόπο λειτουργίας του σχολείου (κανόνες συμπεριφοράς). Επίσης, βρέθηκε ότι είναι πολύ πιθανό οι νηπιαγωγοί να είχαν υποστηρικτική συμπεριφορά απέναντι στο παιδί και να χρησιμοποιούσαν αμοιβές και θετικές ενισχύσεις. Οι επιλογές αυτές συνάδουν και με άλλες έρευνες, στις οποίες φαίνεται ότι οι εκπαιδευτικοί ενθαρρύνουν τις θετικές συμπεριφορές των παιδιών με επαίνους και επιβραβεύσεις (Poulou & Norwich, 2000· Sendil & Erden, 2012). Αυτή η πληθώρα επιλογών των νηπιαγωγών είναι εξαιρετικά ωφέλιμη, καθώς οι εκπαιδευτικοί οφείλουν να αξιοποιούν ποικίλες μεθόδους διδασκαλίας και να εντοπίζουν κάθε φορά την καταλληλότερη για τον εκάστοτε μαθητή και τα προβλήματά του (Πολυχρονοπούλου, 2013).

Στον αντίποδα, οι νηπιαγωγοί φάνηκε πως θα απέφευγαν κατηγορηματικά να χρησιμοποιήσουν αρνητικά κίνητρα για τη διαχείριση προβλημάτων κοινωνικής αλληλεπίδρασης. Ειδικότερα, μία μικρή μόνο μερίδα των συμμετεχόντων δήλωσε ότι θα επέλεγε να χρησιμοποιήσει τιμωρίες και απειλές (π.χ. ότι θα στείλει το παιδί στο/η διευθυντή/ντρια). Τα ευρήματα αυτά συμφωνούν και με άλλες έρευνες στις οποίες οι εκπαιδευτικοί προτιμούν περισσότερο θετικές παρά τιμωρητικές στρατηγικές (Bibou-Nakou et al., 2000· Kulinna, 2007· Poulou & Norwich, 2000). Σύμφωνα με τη βιβλιογραφία, η μέθοδος της τιμωρίας ή των απειλών δεν βελτιώνει τη συμπεριφορά των παιδιών με προβλήματα κοινωνικής αλληλεπίδρασης (Kern, 2014). Πιθανώς αυτό αποτελεί μια εξήγηση για την αποφυγή της στρατηγικής των αρνητικών κινήτρων από τους νηπιαγωγούς. Επιπλέον, στο νηπιαγωγείο το εξαιρετικά χαμηλό ηλικιακό φάσμα των μαθητών πιθανότατα δεν θα τους επέτρεπε να κατανοήσουν το λόγο για τον οποίο θα υποβάλλονταν σε μια τιμωρητική κατάσταση, κι επομένως δε θα υπήρχε καμία χρησιμότητα στην επιλογή αυτής της στρατηγικής από τον/την νηπιαγωγό γιατί δε θα επέρχονταν καμία βελτίωση στην κοινωνική αλληλεπίδραση των νηπίων.

Όσο αφορά την εξατομικευμένη στρατηγική, οι εκπαιδευτικοί κρίνουν ότι είναι πολύ πιθανό να επιδίωκαν να μάθουν περισσότερα για την αντιμετώπιση των προβλημάτων κοινωνικής αλληλεπίδρασης των μαθητών τους και ότι είναι πολύ πιθανό να έκαναν εξατομικευμένη διδασκαλία στο παιδί. Σε αυτό το σημείο κρίνεται σκόπιμο να τονιστεί η

ανάγκη των εκπαιδευτικών για σχετική επιμόρφωση, η οποία θα τους επέτρεπε να ανταπεξέλθουν αρτιότερα στη διαχείριση αντίστοιχων προβλημάτων. Άλλωστε, ένας από τους βασικούς παράγοντες που συνθέτουν τη δυσκολία αντιμετώπισης του πληθυσμού των μαθητών με συναισθηματικά και συμπεριφορά προβλήματα είναι το γεγονός ότι οι εκπαιδευτικοί δεν είναι επαρκώς προετοιμασμένοι να προσδιορίσουν και να διαχειριστούν τα προβλήματα κοινωνικής αλληλεπίδρασης των μαθητών τους (State et al., 2011).

Επιπρόσθετα, σύμφωνα με τα ευρήματα της παρούσας έρευνας, το σύνολο των νηπιαγωγών θα επέλεγε σε μεγάλο βαθμό ως στρατηγική διαχείρισης των προβλημάτων τη συνεργασία με το περιβάλλον του παιδιού. Ειδικότερα, η συντριπτική πλειοψηφία δήλωσε ότι είναι εξαιρετικά πιθανό να επιδίωκε τη συνεργασία με τους γονείς του παιδιού. Μία ερμηνεία για αυτό μπορεί να είναι η υψηλή σημαντικότητα που αποδίδουν οι νηπιαγωγοί στους οικογενειακούς παράγοντες ως αιτίες για τα προβλήματα κοινωνικής αλληλεπίδρασης των μαθητών τους και η πεποίθηση ότι οτιδήποτε συμβαίνει στο μικροσύστημα της οικογένειας επηρεάζει άμεσα το παιδί. Ακόμη, οι νηπιαγωγοί φαίνονται ιδιαίτερος πρόθυμοι να αναζητούσαν συνεργασία από ειδικούς εντός του εκπαιδευτικού πλαισίου (ψυχολόγου, ειδικού παιδαγωγού, κοινωνικού λειτουργού) αλλά και από τους/τις συμμαθητές/τριες του παιδιού. Η επιθυμία για συνεργασία με ειδικούς δείχνει ίσως την πρόθεση των νηπιαγωγών να εμπλουτίσουν τις γνώσεις τους μέσα από τη συνεργασία με ανθρώπους που έχουν μεγαλύτερη και πιο εξειδικευμένη αντίληψη του τομέα των προβλημάτων κοινωνικής αλληλεπίδρασης, ενώ η συνεργασία με τους συμμαθητές του παιδιού είναι μια στρατηγική που επιλέγεται και σε άλλες έρευνες από τους εκπαιδευτικούς (Kulinna, 2007), στοχεύοντας ενδεχομένως στην αποδοχή του παιδιού από τους συνομηλίκους του και στην ομαλή συμπερίληψή του.

Παράλληλα, οι νηπιαγωγοί πιθανότατα να αναζητούσαν τη συνεργασία με τους συναδέλφους τους και με τον σχολικό σύμβουλο, θέλοντας ίσως έτσι να εμπλέξουν στη διαδικασία αντιμετώπισης των προβλημάτων ανθρώπους που γνωρίζουν εμπειρικά τα χαρακτηριστικά και τις δυσκολίες του παιδιού που χρήζει βοήθειας, αλλά και τα στοιχεία του ευρύτερου περιβάλλοντος που επιδρά σε αυτό (π.χ. οικογενειακές συνθήκες). Στην προτελευταία θέση των επιλογών τους αλλά σε υψηλά επίπεδα κυμαίνεται η αναζήτηση συνεργασίας με τον/τη διευθυντή/ντρια του σχολείου. Για την ακρίβεια, στο νηπιαγωγείο η έννοια του/της διευθυντή/ντριας αναφέρεται στον/στην προϊστάμενο/η του νηπιαγωγείου, ο/η οποίος/α ανήκει στο εκπαιδευτικό δυναμικό αλλά ταυτόχρονα επιφορτίζεται και με το διοικητικό έργο της σχολικής μονάδας. Το γεγονός ότι η βοήθεια των διευθυντών είναι στις επιδιώξεις των νηπιαγωγών, αλλά δεν ιεραρχείται στις πρωταρχικές τους επιλογές

συνεργασίας πιθανόν να οφείλεται στο μεγάλο φόρτο διοικητικού έργου που αναλαμβάνουν οι προϊστάμενοι/ες στα νηπιαγωγεία, ο οποίος, σε συνδυασμό με την αντικειμενική έλλειψη χρόνου, πολλές φορές επισκιάζει την εκπαιδευτική τους ιδιότητα. Τέλος, οι νηπιαγωγοί δήλωσαν σε μικρότερο βαθμό πιθανό να αναζητούσαν συνεργασία από ειδικούς εκτός του εκπαιδευτικού πλαισίου, ίσως επειδή δεν επιθυμούν να μεταφέρουν τα προβλήματα των μαθητών τους εκτός της σχολικής μονάδας.

Στη συνέχεια, η διερεύνηση των συναισθημάτων που βιώνουν οι νηπιαγωγοί πραγματοποιήθηκε με βάση τις πέντε κατηγορίες που αναφέρθηκαν σε προηγούμενο κεφάλαιο, δηλαδή την υπευθυνότητα, την εξωτερική ζήτηση για βοήθεια, την αυτοαποτελεσματικότητα, τα προσωπικά αρνητικά συναισθήματα και τα συναισθήματα απέναντι στο παιδί. Ξεκινώντας από τη μελέτη της υπευθυνότητας, τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι νηπιαγωγοί έχουν υψηλό αίσθημα ευθύνης για την αντιμετώπιση προβλημάτων κοινωνικής αλληλεπίδρασης. Ειδικότερα, στην πλειοψηφία τους δήλωσαν ότι θα αισθανόντουσαν σε πολύ μεγάλο βαθμό ότι είναι υπεύθυνοι και υποχρεωμένοι να βοηθήσουν το παιδί, ενώ ελάχιστα λιγότερο θα αισθανόντουσαν ότι είναι οι καταλληλότεροι να βοηθήσουν. Τα ευρήματα αυτά συνάδουν με εκείνα της έρευνας του Miller (1995), όπου μια μεγάλη μερίδα εκπαιδευτικών νιώθει υπεύθυνη να βρει λύσεις για τη βελτίωση των προβλημάτων συμπεριφορά των μαθητών της, ανεξάρτητα από την αιτία στην οποία οφείλονται.

Συνεχίζοντας με την αίσθηση της εξωτερικής βοήθειας, τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι οι νηπιαγωγοί νιώθουν σε μεγάλο βαθμό ότι οι γονείς του παιδιού και ο διευθυντής του σχολείου περιμένουν από εκείνους να βοηθήσουν το παιδί. Μια πιθανή εξήγηση για αυτό θα μπορούσε να είναι οι προσδοκίες που έχουν οι άλλοι από τους εκπαιδευτικούς λόγω των παιδαγωγικών τους σπουδών. Ωστόσο, αυτές οι υψηλές προσδοκίες των γονέων από τους εκπαιδευτικούς ενδεχομένως μακροπρόθεσμα να γεννά αισθήματα άγχους και πίεσης στους τελευταίους, τα οποία μελλοντικά ίσως επηρεάσουν τη στάση τους απέναντι σε μια ενδεχόμενη εμπλοκή τους με μαθητές με προβλήματα κοινωνικής αλληλεπίδρασης.

Αναφορικά με την αυτοαποτελεσματικότητα που νιώθουν οι νηπιαγωγοί γενικής και ειδικής αγωγής, διαπιστώθηκε ότι αυτή κυμαίνεται σε μέτρια επίπεδα. Πιο αναλυτικά, τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι νηπιαγωγοί αισθάνονται σε μέτριο βαθμό σίγουροι να διαχειριστούν τα προβλήματα κοινωνικής αλληλεπίδρασης λόγω προηγούμενης προσωπικής εμπειρίας ή λόγω κατάλληλης επιστημονικής κατάρτισης. Το γεγονός αυτό

επισημαίνει και πάλι την ανάγκη επιμόρφωσης όλων των εκπαιδευτικών, γενικής και ειδικής αγωγής, σχετικά με τα προβλήματα κοινωνικής αλληλεπίδρασης.

Αναφορικά με τα προσωπικά αρνητικά συναισθήματα που βιώνουν οι νηπιαγωγοί βρέθηκε ότι κατά τη διάρκεια διαχείρισης των προβλημάτων κοινωνικής αλληλεπίδρασης των μαθητών, οι νηπιαγωγοί νιώθουν σε μέτρια επίπεδα αρνητικά συναισθήματα για τον εαυτό τους. Ειδικότερα, η πλειοψηφία συμφωνεί ότι θα ένιωθε άγχος και ανησυχία αν είχε να διαχειριστεί έναν μαθητή με προβλήματα κοινωνικής αλληλεπίδρασης, ενώ σε μικρότερο βαθμό οι νηπιαγωγοί δήλωσαν ότι θα ένιωθαν αβοήθητοι και απογοητευμένοι ή πληγωμένοι και προσβεβλημένοι. Το αίσθημα άγχους και ανησυχίας μπορεί να προκληθεί από την έντονη πίεση που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί όταν καλούνται να αντιμετωπίσουν μια προβληματική κατάσταση μαθητή με ΗΕΑ. Ωστόσο, τα αγχωτικά συναισθήματα μπορούν να αποτελέσουν έναν επιζήμιο παράγοντα τόσο για την αίσθηση ικανότητας των εκπαιδευτικών όσο και για τη διδακτική τους απόδοση (Poulou & Norwich, 2000).

Τέλος, διαπιστώθηκε ότι οι νηπιαγωγοί βιώνουν ιδιαίτερα θετικά συναισθήματα απέναντι στους μαθητές με προβλήματα κοινωνικής αλληλεπίδρασης, με τη συντριπτική πλειοψηφία να συμφωνεί ότι θα ένιωθε συμπάθεια προς το παιδί σε μια ανάλογη περίπτωση. Ακόμη, αν και οι συμμετέχοντες νηπιαγωγοί δήλωσαν ότι θα ένιωθαν συναισθήματα ενόχλησης, θυμού και αγανάκτησης προς το παιδί, οι αξιολογήσεις τους παρέμειναν σε ιδιαίτερα χαμηλά επίπεδα. Μάλιστα, μόνο ένα πολύ μικρό ποσοστό των νηπιαγωγών δήλωσε ότι θα ένιωθε αδιαφορία απέναντι στο παιδί. Τα ευρήματα αυτά είναι ιδιαίτερα ενθαρρυντικά, παρόλο που έρχονται σε αντίθεση με την θεωρία ότι η εκδήλωση συμπάθειας και η έλλειψη θυμού για ένα άτομο υφίστανται όταν η αιτιακή απόδοση για τη συμπεριφορά του γίνεται σε εξωτερικούς προς αυτό παράγοντες (Weiner, 1980· Wiley et al., 2012). Στην παρούσα έρευνα, αν και οι νηπιαγωγοί θεώρησαν πιθανότερες αιτίες των προβλημάτων κοινωνικής αλληλεπίδρασης των μαθητών τους τους παράγοντες που σχετίζονται με τα ίδια τα παιδιά, δεν εξέφρασαν συναισθήματα αγανάκτησης, θυμού και αδιαφορίας για βοήθεια, αλλά αντιθέτως, δήλωσαν την συμπάθειά τους και την προθυμία τους να υποστηρίξουν τους μαθητές τους.

Κατά τη στατιστική ανάλυση προέκυψαν ορισμένα σημαντικά ευρήματα που σχετίζονται με τα δημογραφικά στοιχεία των ερωτηθέντων. Ειδικότερα, όσον αφορά τους οικογενειακούς παράγοντες, βρέθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά ως προς την ηλικία των συμμετεχόντων στην έρευνα. Συγκεκριμένα, φάνηκε ότι οι νηπιαγωγοί μεγαλύτερης ηλικίας (41 ετών και άνω) κρίνουν τους οικογενειακούς παράγοντες υπεύθυνους για τα προβλήματα κοινωνικής αλληλεπίδρασης των μαθητών περισσότερο από τους νηπιαγωγούς

μικρότερης ηλικίας (20-40 ετών). Μία πιθανή εξήγηση για αυτό είναι ίσως το γεγονός ότι οι νηπιαγωγοί μεγαλύτερης ηλικίας έχουν περισσότερα χρόνια υπηρεσίας στην εκπαίδευση και εκδηλώνουν ενστικτωδώς μια τάση αποστασιοποίησης από τα προβλήματα των μαθητών, η οποία τους ωθεί να επιρρίπτουν τις ευθύνες με μεγαλύτερη ευκολία στο οικογενειακό περιβάλλον των μαθητών τους και να απορρίπτουν το ενδεχόμενο πιθανής δικής τους υπαιτιότητας.

Επιπλέον, κατά την ανάλυση των δεδομένων σημειώθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά της αιτιακής απόδοσης στους παράγοντες που σχετίζονται με τον/την εκπαιδευτικό ως προς την ηλικία, το επίπεδο σπουδών και την ειδικότητα των συμμετεχόντων. Ειδικότερα, βρέθηκε ότι οι νεότεροι σε ηλικία νηπιαγωγοί (20-40 ετών) θεωρούν πιθανές αιτίες προβλημάτων κοινωνικής αλληλεπίδρασης τους παράγοντες που σχετίζονται με τους ίδιους σε μεγαλύτερο βαθμό από τους νηπιαγωγούς μεγαλύτερης ηλικίας (41 και άνω). Αυτό ίσως οφείλεται στην αμυντική στάση που αναπτύσσει ο άνθρωπος με τα χρόνια απέναντι στις προβληματικές καταστάσεις, καθώς οι νεότεροι εκπαιδευτικοί φαίνεται να είναι περισσότερο δεκτικοί στο να εξετάσουν τη δική τους συμβολή στην εμφάνιση προβλημάτων κοινωνικής αλληλεπίδρασης των μαθητών τους.

Επιπρόσθετα, αποδείχθηκε ότι οι κάτοχοι μεταπτυχιακού ή διδακτορικού διπλώματος αποδίδουν τα προβλήματα κοινωνικής αλληλεπίδρασης των μαθητών τους σε παράγοντες που σχετίζονται με τους ίδιους σε μεγαλύτερο βαθμό σε σχέση με τους κατόχους βασικού πτυχίου. Αυτό, βέβαια, έρχεται σε αντίθεση με τα ευρήματα άλλης έρευνας, στην οποία οι εκπαιδευτικοί με υψηλότερο επίπεδο σπουδών έχουν ισχυρότερη τάση να αποδίδουν τη σχολική αποτυχία των μαθητών τους σε παράγοντες εσωτερικούς και ελεγχόμενους από τον μαθητή, όπως η έλλειψη ενδιαφέροντος ή κινήτρων για μάθηση, από τους εκπαιδευτικούς με χαμηλότερο επίπεδο σπουδών. Ωστόσο, υπενθυμίζεται πως σε αρκετές περιπτώσεις μαθητών με ΗΕΑ, όπως οι μαθητές με ΔΕΠ-Υ, ο εσωτερικός έλεγχος του μαθητή δεν είναι ιδιαίτερα αποτελεσματικός. Αυτή είναι ίσως μια λεπτομέρεια που γνωρίζουν περισσότερο οι εκπαιδευτικοί που εμβαθύνουν στο αντικείμενο με την κτήση ενός μεταπτυχιακού ή διδακτορικού διπλώματος και για το λόγο αυτό στην παρούσα έρευνα θεωρούν περισσότερο σημαντική τη δική τους συμβολή στην εμφάνιση προβλημάτων κοινωνικής αλληλεπίδρασης και αποδίδουν μικρότερη σημασία στην επίδραση των εγγενών χαρακτηριστικών των μαθητών.

Τέλος, βρέθηκε ότι οι νηπιαγωγοί Ειδικής Αγωγής θεωρούν υπεύθυνους για τα προβλήματα κοινωνικής αλληλεπίδρασης τους παράγοντες που σχετίζονται με τους ίδιους σε μεγαλύτερο βαθμό από τους νηπιαγωγούς που εργάζονται στη Γενική εκπαίδευση. Αυτό

ενδεχομένως να οφείλεται στις περισσότερες γνώσεις που έχουν συνήθως οι εκπαιδευτικοί Ειδικής Αγωγής για τα χαρακτηριστικά των μαθητών με ΗΕΑ και τη μεγαλύτερη επίγνωση του είδους της βοήθειας που χρειάζονται από τον/την εκπαιδευτικό τους.

Συνεχίζοντας, σημειώθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά των αιτιακών αποδόσεων σε σχολικούς παράγοντες ως προς την ειδικότητα των νηπιαγωγών. Αναλυτικότερα, διαπιστώθηκε ότι οι νηπιαγωγοί Ειδικής Αγωγής αποδίδουν σε μεγαλύτερο βαθμό τα προβλήματα κοινωνικής αλληλεπίδρασης των μαθητών σε σχολικούς παράγοντες συγκριτικά με τους νηπιαγωγούς Γενικής εκπαίδευσης. Αυτό συμβαίνει πιθανώς επειδή οι νηπιαγωγοί Ειδικής Αγωγής, λόγω ειδικότητας, ενδεχομένως αλληλεπιδρούν περισσότερο με μαθητές που εκδηλώνουν προβλήματα κοινωνικής αλληλεπίδρασης και γνωρίζουν καλύτερα τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι μαθητές αυτοί στο σχολικό πλαίσιο.

Η ανάλυση των θετικών κινήτρων ανέδειξε μια στατιστικά σημαντική διαφορά ως προς τα έτη υπηρεσίας των νηπιαγωγών. Συγκεκριμένα, οι νηπιαγωγοί με 21-25 έτη υπηρεσίας φαίνεται πως επιλέγουν περισσότερο από όλους τη στρατηγική των θετικών κινήτρων, ενώ σε ελάχιστο μικρότερο βαθμό φαίνεται να την επιλέγουν οι νηπιαγωγοί με 11-15 έτη υπηρεσίας. Τα ευρήματα αυτά ενδεχομένως να εξηγούνται από την υπόθεση ότι όσο αυξάνεται η εμπειρία των εκπαιδευτικών στις σχολικές αίθουσες, τόσο περισσότερο αντιλαμβάνονται τη χρησιμότητα των θετικών κινήτρων ως στρατηγική αντιμετώπισης των προβλημάτων κοινωνικής αλληλεπίδρασης των μαθητών.

Έπειτα, από την ανάλυση της υπευθυνότητας που νιώθουν οι νηπιαγωγοί της παρούσας έρευνας προέκυψε στατιστικά σημαντική διαφορά ως προς την ειδικότητα των νηπιαγωγών. Ειδικότερα, βρέθηκε ότι οι νηπιαγωγοί Ειδικής Αγωγής νιώθουν περισσότερο υπεύθυνοι να διαχειριστούν προβλήματα κοινωνικής αλληλεπίδρασης συγκριτικά με τους νηπιαγωγούς γενικής εκπαίδευσης. Αυτό μπορεί να εξηγηθεί ίσως από τη μεγαλύτερη σιγουριά και αυτοπεποίθηση που νιώθουν οι νηπιαγωγοί ειδικής αγωγής λόγω της κατάλληλης επιστημονικής τους κατάρτισης, σε αντίθεση με τους νηπιαγωγούς γενικής εκπαίδευσης, οι οποίοι συνήθως δεν είναι επαρκώς προετοιμασμένοι από τις βασικές τους σπουδές να διαχειριστούν τα προβλήματα κοινωνικής αλληλεπίδρασης των μαθητών τους (State et al., 2011). Ακόμη, όσον αφορά την «υποχρέωσή» τους να βοηθήσουν, οι νηπιαγωγοί γενικής εκπαίδευσης ίσως νιώθουν σε μικρότερο βαθμό υποχρεωμένοι λόγω του ότι συνήθως η υποστήριξη των παιδιών με ΗΕΑ θεωρείται εσφαλμένα καθήκον μόνο του εκπαιδευτικού ειδικής αγωγής. Μάλιστα, από τη βιβλιογραφία έχει βρεθεί ότι ορισμένοι εκπαιδευτικοί θεωρούν βασικό τους καθήκον και υποχρέωση τη διδασκαλία ακαδημαϊκών δεξιοτήτων και όχι τη διευθέτηση προβλημάτων συμπεριφοράς (Kern, 2014). Ωστόσο, κάτι

τέτοιο δεν αποδεικνύεται από την παρούσα έρευνα, καθώς όλοι οι νηπιαγωγοί, ανεξαρτήτως ειδικότητας, δήλωσαν ότι νιώθουν σε μεγαλύτερο ή μικρότερο βαθμό υπεύθυνοι να βοηθήσουν σε ανάλογες περιπτώσεις.

Αξίζει, επίσης, να σημειωθεί ότι βρέθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά της αίσθησης για εξωτερική βοήθεια ως προς την ειδικότητα, με τους νηπιαγωγούς Ειδικής Αγωγής να αισθάνονται περισσότερο ότι οι άλλοι περιμένουν από αυτούς να βοηθήσουν το παιδί. Σε αυτό ενδεχομένως να συμβάλλει η εξειδικευμένη επιστημονική τους κατάρτιση, λόγω της οποίας ο περίγυρος του παιδιού θεωρεί ότι είναι οι πλέον αρμόδιοι για να το βοηθήσουν. Πράγματι, μια κρίσιμη διαφορά των δύο ειδικοτήτων αποτελεί το γεγονός ότι ένας εκπαιδευτικός ειδικής αγωγής έχει παρακολουθήσει εξειδικευμένο πρόγραμμα σπουδών και έχει αποκτήσει τις κατάλληλες γνώσεις για τους μαθητές με ΗΕΑ, τόσο σε θεωρητικό όσο και σε πρακτικό επίπεδο. Παρόλα αυτά, η πίεση που προκαλεί στους εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής ο περίγυρος με τις προσδοκίες του να βοηθήσουν το παιδί, ενδεχομένως επηρεάζει τη διεξαγωγή του έργου των εκπαιδευτικών και τους εμποδίζει να λειτουργήσουν σύμφωνα με την προσωπική τους συνείδηση και τους στόχους τους.

Όσον αφορά την αυτοαποτελεσματικότητα των νηπιαγωγών, σημειώθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά ως προς το επίπεδο σπουδών, την ειδικότητα και τα έτη υπηρεσίας των συμμετεχόντων. Συγκεκριμένα, αποδείχθηκε ότι οι νηπιαγωγοί ειδικής αγωγής, οι κάτοχοι μεταπτυχιακού ή διδακτορικού διπλώματος και όσοι έχουν μέτρια έως πολύ υψηλή εκπαιδευτική προϋπηρεσία αξιολογούν σε υψηλότερα επίπεδα την αυτοαποτελεσματικότητά τους. Όπως προαναφέρθηκε, η παρακολούθηση ενός προγράμματος σπουδών στην ειδική αγωγή ή η απόκτηση ενός επιπρόσθετου τίτλου σπουδών, προσδίδει στους εκπαιδευτικούς την εξειδικευμένη κατάρτιση και τις επιπλέον γνώσεις και δεξιότητες που χρειάζονται για την αντιμετώπιση των προβλημάτων κοινωνικής αλληλεπίδρασης και την υποστήριξη των μαθητών με ΗΕΑ. Αντίστοιχα, ένας μεγάλος αριθμός χρόνων υπηρεσίας στην εκπαίδευση δίνει τη δυνατότητα στους νηπιαγωγούς να αποκτήσουν την ανάλογη εμπειρία με μαθητές που παρουσιάζουν ανάλογες δυσκολίες. Τα δεδομένα αυτά μπορούν ίσως να αποτελέσουν μια πιθανή ερμηνεία των διαφορών που βρέθηκαν ως προς την αυτοαποτελεσματικότητα των νηπιαγωγών.

Ένα εξίσου σημαντικό εύρημα για τα προσωπικά αρνητικά συναισθήματα που βιώνουν οι νηπιαγωγοί αποτελεί η στατιστικά σημαντική διαφορά που βρέθηκε ως προς την ηλικία και την ειδικότητα των νηπιαγωγών. Συγκεκριμένα, διαπιστώθηκε ότι οι μεγαλύτεροι σε ηλικία νηπιαγωγοί (41 ετών και άνω) και όσοι εργάζονται στη γενική εκπαίδευση βιώνουν περισσότερα αρνητικά συναισθήματα για τον εαυτό τους κατά τη διαχείριση

προβλημάτων κοινωνικής αλληλεπίδρασης. Μία πιθανή εξήγηση αναφορικά με την ηλικία θα μπορούσε να είναι τα χαμηλά επίπεδα επαγγελματικής εξουθένωσης που βιώνουν οι νεότεροι σε ηλικία εκπαιδευτικοί (Bibou-Nakou et al., 2000), τα οποία τους επιτρέπουν να έχουν μια γενικότερη θετική στάση προς τον εαυτό τους και το επάγγελμά τους. Όσον αφορά τη διαφοροποίηση ως προς την ειδικότητα, μπορεί να γίνει κατανοητή υπό το πρίσμα της πίεσης και της ανασφάλειας που βιώνουν οι εκπαιδευτικοί γενικής εκπαίδευσης, λόγω της έλλειψης επιστημονικής κατάρτισης και της απουσίας κατάλληλης υποστήριξης από ειδικούς εντός και εκτός σχολικού πλαισίου.

Τέλος, αναφορικά με τα συναισθήματα που βιώνουν οι νηπιαγωγοί απέναντι στους μαθητές με προβλήματα κοινωνικής αλληλεπίδρασης, σημειώθηκε μια στατιστικά σημαντική διαφορά ως προς την ειδικότητα, με τους νηπιαγωγούς Ειδικής Αγωγής να εκδηλώνουν περισσότερα θετικά συναισθήματα προς το παιδί σε σχέση με τους νηπιαγωγούς γενικής εκπαίδευσης. Η διαφοροποίηση αυτή ίσως οφείλεται στις μεγαλύτερες δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί γενικής εκπαίδευσης εξαιτίας της έλλειψης γνώσεων και εμπειριών με μαθητές με ΗΕΑ, γεγονός που μειώνει το βαθμό ενσυναίσθησής τους.

4.2. Συμπεράσματα της έρευνας

Στην ενότητα αυτή παρουσιάζονται τα συμπεράσματα της παρούσας έρευνας, όπως αυτά αναδείχθηκαν και διαμορφώθηκαν από τη στατιστική ανάλυση που περιεγράφηκε στο προηγούμενο κεφάλαιο. Τα συμπεράσματα αυτά αποτελούν τις απαντήσεις στα ερευνητικά ερωτήματα που τέθηκαν εξ αρχής ως σκοπός της παρούσας διπλωματικής εργασίας.

Ειδικότερα, το πρώτο ερευνητικό ερώτημα της εργασίας ήταν το εξής: *«Ποιες είναι κατά τη γνώμη των νηπιαγωγών Γενικής και Ειδικής Αγωγής οι συνηθέστερες αιτίες των προβλημάτων κοινωνικής αλληλεπίδρασης των μαθητών με Ήπιες Εκπαιδευτικές Ανάγκες;»*. Σύμφωνα με τους νηπιαγωγούς γενικής και ειδικής αγωγής, τα εγγενή χαρακτηριστικά των μαθητών ευθύνονται πρωτίστως για τα προβλήματα κοινωνικής αλληλεπίδρασης που παρουσιάζουν μέσα στην τάξη. Ωστόσο, θεωρούν ότι και οι άλλοι παράγοντες είναι εξίσου σημαντικοί, καθώς οι διαφορές που εντοπίστηκαν ήταν μικρές. Αποδεικνύεται, έτσι, ότι οι νηπιαγωγοί αναγνωρίζουν τη σημαντικότητα και τη συμβολή όλων των στοιχείων και των παραγόντων που υφίστανται στο περιβάλλον του παιδιού και επιδρούν καθημερινά, σε μικρότερο ή μεγαλύτερο βαθμό, στην ανάπτυξή του και τη διαμόρφωση της προσωπικότητάς του.

Ακολούθως, το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα ήταν: «*Ποιες στρατηγικές χρησιμοποιούν κατά προτεραιότητα οι νηπιαγωγοί Γενικής και Ειδικής Αγωγής για τη διαχείριση των προβλημάτων κοινωνικής αλληλεπίδρασης των μαθητών με Ήπιες Εκπαιδευτικές Ανάγκες;*». Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι οι νηπιαγωγοί χρησιμοποιούν μια πληθώρα στρατηγικών για την αντιμετώπιση των προβλημάτων κοινωνικής αλληλεπίδρασης των μαθητών τους. Συγκεκριμένα, φάνηκε ότι προτιμούν την παροχή θετικών κινήτρων (π.χ. αμοιβές και θετικές ενισχύσεις) και την εξατομικευμένη στρατηγική (π.χ. εξατομικευμένη διδασκαλία στο παιδί), ενώ επιδιώκουν επίσης τη συνεργασία με το ευρύτερο περιβάλλον του παιδιού (οικογένεια, συμμαθητές, ειδικούς κ.α.). Αντιθέτως, η πλειοψηφία των νηπιαγωγών αποφεύγει τη χρήση αρνητικών κινήτρων, όπως τιμωρίες και απειλές.

Εν συνεχεία, το τρίτο ερευνητικό ερώτημα ήταν: «*Ποια συναισθήματα βιώνουν οι νηπιαγωγοί Γενικής και Ειδικής Αγωγής κατά τη διαχείριση των προβλημάτων κοινωνικής αλληλεπίδρασης των μαθητών με Ήπιες Εκπαιδευτικές Ανάγκες;*». Σύμφωνα με τα ευρήματα της παρούσας έρευνας, αποδείχθηκε ότι τα συναισθήματα που βιώνουν οι νηπιαγωγοί είναι θετικά απέναντι στους μαθητές με προβλήματα κοινωνικής αλληλεπίδρασης, καθώς όπως δήλωσαν θα ένιωθαν συμπόνοια και συμπάθεια και σχεδόν καθόλου θυμό ή αγανάκτηση. Ακόμη, φάνηκε ότι οι νηπιαγωγοί έχουν υψηλό αίσθημα υπευθυνότητας (π.χ. νιώθουν υπεύθυνοι ή υποχρεωμένοι να βοηθήσουν τα παιδιά), ενώ αισθάνονται ότι και οι άλλοι περιμένουν από αυτούς να βοηθήσουν στην αντιμετώπιση των προβλημάτων (π.χ. η οικογένεια του παιδιού). Επιπλέον, η αυτοαποτελεσματικότητά τους (π.χ. αν νιώθουν ικανοί να διαχειριστούν το πρόβλημα λόγω κατάλληλης επιστημονικής κατάρτισης) και τα προσωπικά τους αρνητικά συναισθήματα (π.χ. άγχος και ανησυχία) κυμαίνονται σε μέτρια επίπεδα.

Τέλος, το τέταρτο ερευνητικό ερώτημα της εργασίας ήταν: «*Πώς διαφοροποιούνται οι απόψεις, οι στρατηγικές και τα συναισθήματα των νηπιαγωγών Γενικής και Ειδικής Αγωγής που σχετίζονται με τα προβλήματα κοινωνικής αλληλεπίδρασης των μαθητών με Ήπιες Εκπαιδευτικές Ανάγκες, με βάση τα δημογραφικά στοιχεία τους;*». Αρχικά, διαπιστώθηκε ότι οι νηπιαγωγοί νεότερης ηλικίας, μικρότερης εργασιακής εμπειρίας και όσοι είναι κάτοχοι μεταπτυχιακού ή διδακτορικού διπλώματος θεωρούν περισσότερο πιθανές ως αιτίες προβλημάτων κοινωνικής αλληλεπίδρασης τους παράγοντες που είναι σχετικοί με τον εκπαιδευτικό. Αντίθετα, όσοι είναι μεγαλύτερης ηλικίας και με περισσότερη εργασιακή εμπειρία θεωρούν σημαντικότερους τους οικογενειακούς παράγοντες και αυτούς που σχετίζονται με το παιδί, ενώ βιώνουν επίσης περισσότερα προσωπικά αρνητικά

συναισθήματα, αλλά επιλέγουν τη στρατηγική των θετικών κινήτρων. Η αυτοαποτελεσματικότητα βρέθηκε να είναι υψηλότερη σε νηπιαγωγούς με μεταπτυχιακό ή διδακτορικό, σε νηπιαγωγούς μεγαλύτερης εργασιακής εμπειρίας και στους νηπιαγωγούς ειδικής αγωγής. Ακόμη, οι νηπιαγωγοί γενικής εκπαίδευσης θεωρούν λιγότερο πιθανές ως αιτίες προβλημάτων κοινωνικής αλληλεπίδρασης τους παράγοντες που σχετίζονται με τον/την εκπαιδευτικό ή το σχολείο, νιώθουν λιγότερο υπεύθυνοι για να λάβουν δράση, αισθάνονται λιγότερο ότι οι άλλοι περιμένουν από αυτούς να βοηθήσουν και νιώθουν σε μικρότερο βαθμό θετικά συναισθήματα απέναντι στους μαθητές με προβλήματα κοινωνικής αλληλεπίδρασης σε σύγκριση με τους νηπιαγωγούς ειδικής αγωγής.

4.3. Περιορισμοί της έρευνας

Ένας σημαντικός περιορισμός της συγκεκριμένης έρευνας είναι ότι το δείγμα αποτελούνταν σχεδόν εξ ολοκλήρου από γυναίκες, ενώ μόνο το 3% των συμμετεχόντων ήταν άντρες νηπιαγωγοί. Αν και πρόκειται για έναν γυναικοκρατούμενο κλάδο, ενδεχομένως οι απόψεις των αντρών νηπιαγωγών, αν η συμμετοχή τους ήταν μεγαλύτερη, να επέφεραν διαφοροποίηση των ευρημάτων. Μία άλλη αδυναμία της έρευνας είναι το γεγονός ότι τα ερωτηματολόγια εμφάνισαν αποδεκτή αξιοπιστία, αλλά όχι ικανοποιητική σε όλες τις περιπτώσεις.

Επιπλέον, οι νηπιαγωγοί της έρευνας κλήθηκαν να απαντήσουν το ερωτηματολόγιο βασιζόμενοι σε μια γραπτή μελέτη περίπτωσης, χωρίς να έχουν ξεκάθαρη εικόνα για όλες τις μεταβλητές του σχολικού του περιβάλλοντος και της κατηγορίας των HEA στην οποία ανήκει ο μαθητής της περιγραφής. Ενδεχομένως, λοιπόν, να υπήρξε μια σύγχυση στο μυαλό των νηπιαγωγών και με άλλες κατηγορίες HEA που εκδηλώνουν προβλήματα κοινωνικής αλληλεπίδρασης. Τέλος, οι νηπιαγωγοί συμπλήρωσαν το ερωτηματολόγιο όντας ψύχραιμοι, σε ήρεμη ψυχική κατάσταση και υπό την ασφάλεια που τους προσφέρει η αποστασιοποίηση από την κατάσταση που τους περιγράφεται. Έτσι, είναι πιθανό οι απαντήσεις που έδωσαν για τις απόψεις, τα συναισθήματα και τις στρατηγικές αντιμετώπισης που θα επέλεγαν να είναι εντελώς διαφορετικές από τις πραγματικές τους ενέργειες σε μια αντίστοιχη πραγματική συνθήκη που θα έχρηζε άμεσης αντιμετώπισης.

4.4. Επιπτώσεις της έρευνας στην Ειδική Αγωγή και Αποκατάσταση

Από τα ευρήματα της παρούσας έρευνας προκύπτει η σημαντικότητα όλων των παραγόντων που αλληλεπιδρούν στο περιβάλλον του παιδιού και η πιθανή υπαιτιότητά τους για την εμφάνιση προβλημάτων κοινωνικής αλληλεπίδρασης. Τονίζεται, λοιπόν, η

σπουδαιότητα της οικοπροσαρμοστικής προσέγγισης του μαθητή, η ανάπτυξη του οποίου επηρεάζεται από οποιαδήποτε αλλαγή συμβαίνει στο ευρύτερο περιβάλλον του.

Παράλληλα, η αιτιακή απόδοση των προβλημάτων κοινωνικής αλληλεπίδρασης των μαθητών πρωτίστως σε παράγοντες που σχετίζονται με τους ίδιους τους μαθητές και τις οικογένειές τους από τους νηπιαγωγούς της έρευνας θα πρέπει να προβληματίσει τους νηπιαγωγούς περισσότερο ως προς τη δική τους συμβολή και μερίδιο ευθύνης στη διαμόρφωση της προσωπικότητας των μαθητών, ειδικότερα κατά τη διάρκεια της ευαίσθητης νηπιακής ηλικίας. Η συχνή ανατροφοδότηση από τους νηπιαγωγούς των μεθόδων διδασκαλίας τους, των διδακτικών τους δεξιοτήτων και της γενικότερης συμπεριφοράς τους μέσα στη σχολική κρίνεται αναγκαία, καθώς μπορεί έτσι να προβλεφθεί ή και να αποτραπεί η εκδήλωση ορισμένων προβλημάτων κοινωνικής αλληλεπίδρασης των νηπίων.

Ακόμη, οι αιτιακές αποδόσεις των νηπιαγωγών της έρευνας σε παράγοντες που σχετίζονται πρωτίστως με τους ίδιους τους μαθητές αποτελεί μία καλή αφορμή για βελτίωση της υποστήριξης που δέχονται οι μαθητές με ΗΕΑ. Ενδεικτικά, η προσπάθεια κάλυψης των αναγκών των μαθητών αυτών για παράλληλη στήριξη μέσα στο εκπαιδευτικό πλαίσιο ή για υποστήριξη από ψυχολόγο ή κοινωνικό λειτουργό, είναι πολύ πιθανό να βοηθήσει τα παιδιά αυτά να αντιμετωπίσουν ευκολότερα τα προβλήματα κοινωνικής αλληλεπίδρασης που εκδηλώνουν.

Επιπλέον, τα ευρήματα της παρούσας έρευνας σχετικά με τα προσωπικά αρνητικά συναισθήματα που βιώνουν οι νηπιαγωγοί κατά τη διαχείριση προβλημάτων κοινωνικής αλληλεπίδρασης, τα οποία όπως φάνηκε κυμαίνονται σε μέτρια προς υψηλά επίπεδα, μπορούν να αξιοποιηθούν από τους αρμόδιους κρατικούς φορείς, με στόχο να δημιουργηθούν οι κατάλληλες δομές ή υπηρεσίες ψυχολογικής υποστήριξης των εκπαιδευτικών εντός του σχολικού πλαισίου.

Ακόμη, τα ερευνητικά αποτελέσματα ανέδειξαν σε αρκετά σημεία τη διαφοροποίηση των νηπιαγωγών γενικής και ειδικής αγωγής ως προς την ετοιμότητά τους να αντιμετωπίσουν τα προβλήματα κοινωνικής αλληλεπίδρασης των μαθητών τους με ΗΕΑ. Συγκεκριμένα, φάνηκε ότι οι νηπιαγωγοί ειδικής αγωγής παρουσιάζονται περισσότερο καταρτισμένοι, σίγουροι και έμπειροι να αντιμετωπίσουν τα προβλήματα των μαθητών συγκριτικά με τους νηπιαγωγούς γενικής εκπαίδευσης. Ωστόσο, η σημερινή εκπαιδευτική πραγματικότητα, με τις ελλείψεις διδακτικού δυναμικού και τις προκλήσεις που εμφανίζονται καθημερινά στις σχολικές αίθουσες, καταδεικνύει την άμεση ανάγκη για

συνεχείς επιμορφώσεις όλων των εκπαιδευτικών, γενικής και ειδικής αγωγής, ούτως ώστε να είναι σε θέση και να νιώθουν ικανοί να ανταπεξέλθουν στις ανάγκες των μαθητών τους.

4.5. Προτάσεις για μελλοντικές έρευνες

Μία πρόταση για περαιτέρω επέκταση της έρευνας είναι η επανάληψή της με συμμετοχή μεγαλύτερου αριθμού αντρών νηπιαγωγών, προκειμένου να επιτευχθεί καλύτερη ομοιογένεια του δείγματος. Ακόμη, προτείνεται η διερεύνηση των αιτιακών αποδόσεων των νηπιαγωγών και για άλλες κατηγορίες ΗΕΑ, συμπληρώνοντας το ίδιο ερωτηματολόγιο με βάση διαφορετικές περιγραφές μαθητών. Επιπλέον, μπορεί να διερευνηθεί το πώς διαφοροποιούνται οι απόψεις και οι επιλογές των νηπιαγωγών γενικής και ειδικής αγωγής σχετικά με την αντιμετώπιση προβλημάτων κοινωνικής αλληλεπίδρασης των μαθητών με ΗΕΑ και οι πραγματικές τους ενέργειες σε μια αντίστοιχη πραγματική συνθήκη. Τέλος, με την παράλληλη διεξαγωγή συνέντευξης στους συμμετέχοντες, η παρούσα έρευνα μπορεί να επεκταθεί διερευνώντας και την ψυχολογική στάση των ερωτηθέντων για τα προβλήματα κοινωνικής αλληλεπίδρασης των μαθητών με ΗΕΑ.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΠΑΡΑΠΟΜΠΕΣ

- Αγαλιώτης, Ι. (2011). *Διδασκαλία Μαθηματικών στην Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση: Φύση και εκπαιδευτική διαχείριση των μαθηματικών δυσκολιών*. Αθήνα: Γρηγόρη.
- Agaliotis, I. & Kalyva, E. (2008). Nonverbal social interaction skills of children with learning disabilities. *Research in Developmental Disabilities*, 29(1), 1-10. doi:10.1016/j.ridd.2006.09.002
- Alevriadou, A., & Pavlidou, K. (2015). Teachers' interpersonal style and its relationship to emotions, causal attributions, and type of challenging behaviors displayed by students with intellectual disabilities. *Journal of Intellectual Disabilities*, 20(3), 213-227. doi:10.1177/1744629515599108
- Alzahrani, M., Alharbi, M.F., & Alodwani, A. (2019). The Effect of Social-Emotional Competence on Children Academic Achievement and Behavioral Development. *International Education Studies*, 12(12), 141-149.
- American Association on Intellectual and Developmental Disabilities (AAIDD). Ανακτήθηκε από <https://www.aaid.org/intellectual-disability/definition>
- American Psychiatric Association (2013). Attention-deficit and disruptive behavior disorders. In: *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders*. 5th ed. Arlington, VA: American Psychiatric Association.
- American Psychological Association (2009). *APA Concise Dictionary of Psychology*. Washington: Author.
- Andreou, E., & Rapti, A. (2010). Teachers' Causal Attributions for Behaviour Problems and Perceived Efficacy for Class Management in Relation to Selected Interventions. *Behaviour Change*, 27(1), 53-67. doi:10.1375/bech.27.1.53
- Argyropoulou, Z., & Papoudi, D. (2012). The training of a child with autism in a Greek preschool inclusive class through intensive interaction: a case study. *European Journal of Special Needs Education*, 27(1), 99-114. doi:10.1080/08856257.2011.640489
- Aviles, A. M., Anderson, T. R., & Davila, E. R. (2006). Child and Adolescent Social-Emotional Development Within the Context of School. *Child and Adolescent Mental Health*, 11(1), 32-39. doi:10.1111/j.1475-3588.2005.00365.x
- Bauminger, N., Edelsztein, H. S., & Morash, J. (2005). Social information processing and emotional understanding in children with LD. *Journal of learning disabilities*, 38(1), 45-61. doi:10.1177/00222194050380010401

- Beilinson, J. S., & Olswang, L. B. (2003). Facilitating Peer-Group Entry in Kindergartners With Impairments in Social Communication. *Language, speech, and hearing services in schools, 34*(2), 154-166. doi:10.1044/0161-1461(2003/013)
- Bibou-Nakou, I., Stogiannidou, A., & Kiosseoglou, G. (2000). Elementary Teachers' Perceptions regarding school Behavior Problems: Implications for school psychological services. *Psychology in the Schools, 37*(2), 123-134.
- Bornman, J., & Granlund, M. (2007). Facilitating change in early childhood intervention by using principles from systems theory: an interventionist's perspective. *South African Journal of Occupational Therapy, 37*, 4-7.
- Brady, N. C., Steeples, T., & Fleming, K. (2005). Effects of Prelinguistic Communication Levels on Initiation and Repair of Communication in Children With Disabilities. *Journal of Speech Language and Hearing Research, 48*(5), 1098-1113. doi:10.1044/1092-4388(2005/076)
- Bronfenbrenner, U. (1989). *Ecological systems theory*. Στο: R. Vasta (Ed.), Six theories of child development: Revised Formulations and Current Issues, 6. CT: JAI Press, Greenwich, Connecticut.
- Cartledge, G. (2005). Learning disabilities and social skills: Reflections. *Learning Disability Quarterly, 28*(2), 179-181. doi:10.2307/1593623
- Celmak, S. & Aberson, J. (1997). Social Skills in Children with Learning Disabilities. *Occupational Therapy in Mental Health, 13*(4), 1-24.
- Chen, K. (2006). Social Skills Intervention for Students with Emotional/Behavioral Disorders: A Literature Review from the American Perspective. *Educational Research and Reviews, 1*(3), 143-149.
- Cillessen, A. H. N., & Bellmore, A. D. (2011). Social Skills and Social Competence in Interactions with Peers. *The Wiley-Blackwell Handbook of Childhood Social Development, 393-412*. doi:10.1002/9781444390933.ch21
- Clary, E. G., & Tesser, A. (1983). Reactions to unexpected events: The naive scientist and interpretive activity. *Personality and Social Psychology Bulletin, 9*(4), 609-620. doi:10.1177/0146167283094010
- Cohen L., Manion L. & Morrison K. (2007). *Research Methods in Education*. New York: Routledge Falmer.
- D'Souza, M., & Jament, J. (2015). Providing effective support to teachers in addressing social, emotional and behavioural difficulties in mainstream classrooms in a

- Bangalore pre-primary school. *Support for Learning*, 30(3), 239-251. doi:10.1111/1467-9604.12093
- Ding, M., Li, Y., Li, X., & Kulm, G. (2010). Chinese teachers' attributions and coping strategies for student classroom misbehaviour. *Asia Pacific Journal of Education*, 30(3), 321-337. doi:10.1080/02188791.2010.495832
- Elksnin, L. K. (1996). Promoting success in mainstream: Collaborative social skills instruction. *Reading and Writing Quarterly*, 12, 345-350.
- Elliott, S. N., & Gresham, F. M. (1987). Children's Social Skills: Assessment and Classification Practices. *Journal of Counseling & Development*, 66(2), 96-99. doi:10.1002/j.1556-6676.1987.tb00808.x
- Erbas, D., Turan, Y., Aslan, Y. G., & Dunlap, G. (2009). Attributions for Problem Behavior as Described by Turkish Teachers of Special Education. *Remedial and Special Education*, 31(2), 116-125. doi:10.1177/0741932508327461
- Ζιώνου-Σιδέρη, Α. (1998). *Οι Ανάπηροι και η Εκπαίδευσή τους: Μια Ψυχοπαιδαγωγική Προσέγγιση της Συμπερίληψης*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Field, A. (2017). *Discovering Statistics Using IBM SPSS (5th edition)*. Sage Publications Ltd.
- Firat, T., & Bildiren, A. (2020). Strengths and weaknesses of a student with learning disabilities: from preschool to university. *Journal of Further and Higher Education*, 45(7), 958-972. doi:10.1080/0309877x.2020.1847260
- Fowler, F. J. (2014). *Survey Research Methods*. BOSTON: Sage Publications.
- Fox, L. (2009). Promoting the Social Competence of Young Children With Disabilities. *Feature Issue on Early Childhood Education and Children with Disabilities*, 22(1).
- Fraser, M. W., Day, S. H., Galinsky, M. J., Hodges, V. G., & Smokowski, P. R. (2004). Conduct Problems and Peer Rejection in Childhood: A Randomized Trial of the Making Choices and Strong Families Programs. *Research on Social Work Practice*, 14(5), 313-324. doi:10.1177/1049731503257884
- Georgiou, S. N., Christou, C., Stavrinides, P., & Panaoura, G. (2002). Teacher attributions of student failure and teacher behavior toward the failing student. *Psychology in the Schools*, 39(5), 583-595. doi:10.1002/pits.10049
- Γκότοβος, Α. (1990). *Παιδαγωγική Αλληλεπίδραση: Επικοινωνία και Κοινωνική Μάθηση στο Σχολείο*. Αθήνα: Gutenberg.
- Granlund, M., & Lillvist, A. (2015). Factors influencing participation by preschool children with mild intellectual disabilities in Sweden: with or without diagnosis. *Research*

- and Practice in Intellectual and Developmental Disabilities*, 2(2), 126-135.
doi:10.1080/23297018.2015.1079729
- Gresham, F. M. (1986). Conceptual and definitional issues in the assessment of children's social skills: Implication for classification and training. *Journal of Clinical Child Psychology*, 15(1), 3-15. doi:10.1207/s15374424jccp1501_1
- Gresham, F. M. (2000). Assessment of Social Skills in Students with Emotional and Behavioral Disorders. *Assessment for Effective Intervention*, 26(1), 51-58. doi:10.1177/073724770002600107
- Gresham, F. M., & MacMillan, D. L. (1997). Social Competence and Affective Characteristics of Students With Mild Disabilities. *Review of Educational Research*, 67(4), 377-415. doi:10.3102/00346543067004377
- Hinshaw S. P. (2002). Preadolescent girls with attention-deficit/hyperactivity disorder: I. Background characteristics, comorbidity, cognitive and social functioning, and parenting practices. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 70(5), 1086-1098. doi:10.1037//0022-006x.70.5.1086
- Ho, I. T. (2004). A comparison of Australian and Chinese teachers' attributions for student problem behaviors. *Educational Psychology*, 24(3), 375-391. doi:10.1080/0144341042000211706
- Hollyforde, S., & Whiddett, S. (2002). *The motivation handbook*. CIPD Publishing.
- Hughes, J. N., Barker, D., Kemenoff, S., & Hart, M. (1993). Problem Ownership, Causal Attributions, and Self-Efficacy as Predictors of Teachers' Referral Decisions. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 4(4), 369-384. doi:10.1207/s1532768xjepc0404_6
- Hukkelberg, S., Keles, S., Ogden, T., & Hammerstrøm, K. (2019). The relation between behavioral problems and social competence: A correlational Meta-analysis. *BMC Psychiatry*, 19(1), 354. doi:10.1186/s12888-019-2343-9
- Ιωαννίδου, Σ. (2020). *Πρώιμη Εκπαιδευτική Παρέμβαση με τη χρήση Επαυξημένης Πραγματικότητας και Κοινωνικών Ιστοριών σε παιδί προσχολικής ηλικίας με νοητική αναπηρία-Συνεργασία σχολείου και οικογένειας*. (Διπλωματική εργασία).
- Κανδαράκης, Α. (2010). *Ψυχοπαιδαγωγική αξιολόγηση προβλημάτων συμπεριφοράς παιδιών και εφήβων*. Παιδαγωγική Επιθεώρηση, Τ.49.
- Kern, L. (2014). Addressing the Needs of Students With Social, Emotional, and Behavioral Problems. *Remedial and Special Education*, 36(1), 24-27. doi:10.1177/0741932514554104

- Kleftaras, G., & Didaskalou, E. (2006). Incidence and Teachers' Perceived Causation of Depression in Primary School Children in Greece. *School Psychology International*, 27(3), 296-314. doi:10.1177/0143034306067284
- Κοζυράκης, Λ. (2019). *Γνώσεις, απόψεις, πρακτικές ειδικών για την πρόιμη παρέμβαση στις αναπτυξιακές διαταραχές*. (Διπλωματική εργασία).
- Κοκκινάκη, Φ. (2006). *Κοινωνική Ψυχολογία-Εισαγωγή στη μελέτη της κοινωνικής συμπεριφοράς*. Αθήνα: Δαρδάνος.
- Κολιάδης, Ε. Α. (Επιμ.). (2010). *Συμπεριφορά στο σχολείο Αξιοποιούμε δυνατότητες Αντιμετωπίζουμε προβλήματα*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Kramer, D.M. (2016). *Social interaction in preschool children with special needs: An action research project* (Master's thesis, Northwestern College, Orange City, IA). Ανακτήθηκε από: http://nwcommons.nwciowa.edu/education_masters/8/
- Kulinna, P. H. (2007). Teachers' attributions and strategies for student misbehavior. *Journal of Classroom Interaction*, 42(2), 21-30.
- Langeveld, J. H., Gundersen, K. K., & Svartdal, F. (2012). Social Competence as a Mediating Factor in Reduction of Behavioral Problems. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 56(4), 381-399. doi:10.1080/00313831.2011.594614
- Lillvist, A., & Granlund, M. (2010). Preschool children in need of special support: Prevalence of traditional disability categories and functional difficulties. *Acta Paediatrica*, 99(1), 131-134. doi: 10.1111/j.1651-2227.2009.01494.x
- Lynch, S. A. & Simpson, C. G. (2010). Social skills: Laying the foundation for success. *Dimensions of Early Childhood*, 38(2), 3-12.
- Μανιαδάκη, Κ., & Κάκουρος, Ε. (2016). *Η διαχείριση της ΔΕΠ-Υ. Από τη θεωρία στην πράξη*. Αθήνα: GUTENBERG.
- Mavropoulou, S., & Padeliadu, S. (2002). Teachers' Causal Attributions for Behaviour Problems in Relation to Perceptions of Control. *Educational Psychology*, 22(2), 191-202. doi:10.1080/01443410120115256
- McGuire, L. (2001). *Creating Opportunities for Students with Intellectual or Multiple Disabilities*. Saskatchewan Learning, Special Education Unit.
- Miller, A. (1995). Teachers' Attributions of Causality, Control and Responsibility in Respect of Difficult Pupil Behaviour and its Successful Management. *Educational Psychology*, 15(4), 457-471. doi:10.1080/0144341950150408
- Μπεαζίδου, Ε., & Μπότσογλου, Κ. (2016). Παιδαγωγικές πρακτικές και μεθοδολογικές προτάσεις για την ενίσχυση της κοινωνικότητας των παιδιών προσχολικής ηλικίας.

- Εφαρμογή του προγράμματος “play with me”. *Επιστημονική Επετηρίδα Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών Πανεπιστημίου Ιωαννίνων*, 9(1), 155-181. doi:10.12681/jret.9109
- Muijs, D. (2011). *Doing Quantitative Research in Education with SPSS*. UK: SAGE.
- Ντούσκας, Ν. Θ. (2006, 12-15 Μαΐου). *Ο ρόλος του εκπαιδευτικού στο σύγχρονο σχολείο* [πρακτικά συνεδρίου]. Το ελληνικό σχολείο και οι προκλήσεις της σύγχρονης κοινωνίας, Ιωάννινα.
- Πολυχρονοπούλου, Σ. (2013). *Παιδιά και Έφηβοι με Ειδικές Ανάγκες και Δυνατότητες*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Poulou, M., & Norwich, B. (2000). Teachers' causal attributions, cognitive, emotional, and behavioral responses to students with emotional and behavioral difficulties. *British Journal of Educational Psychology*, 70(4), 559-581. doi:10.1348/000709900158308
- Πουρσανίδου, Ε. (2016). Προβλήματα συμπεριφοράς στην τάξη και παρέμβαση του δασκάλου. *Έρευνα στην Εκπαίδευση*, 5(1), 62-75. doi:http://dx.doi.org/10.12681/hjre.9380
- Rubin, K. H., Bukowski, W., & Parker, J. (1998). Peer interactions, relationships, and groups. Στο W. Damon, & N. Eisenberg (Eds.), *Handbook of child psychology* (5th ed., 619-700). New York: Wiley.
- Ryan, R. M., & Connell, J. P. (1989). Perceived locus of causality and internalization: Examining reasons for acting in two domains. *Journal of Personality and Social Psychology*, 57(5), 749-761. doi:10.1037/0022-3514.57.5.749
- Savina, E., Moskovtseva, L., Naumenko, O., & Zilberberg, A. (2014). How Russian teachers, mothers and school psychologists perceive internalising and externalising behaviours in children. *Emotional and Behavioural Difficulties*, 19(4), 371-385. doi:10.1080/13632752.2014.891358
- Sendil, C. O., & Erden, F. T. (2012). Preschool Teachers' Strategies to Enhance Social Interaction Skills of Children during Playtime. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 47, 918–923. doi:10.1016/j.sbspro.2012.06.757
- Skoufou, A. (2019). Social Interaction of Preschool Children with Autism Spectrum Disorders (ASD) - Characteristics and Educational Approaches. *SSRG International Journal of Economics and Management Studies*, 6(6), 28-36. doi:10.14445/23939125/ijems-v6i6p105

- State, T. M., Kern, L., Starosta, K. M., & Divatia Mukherjee, A. (2011). Elementary pre-service teacher preparation in the area of social, emotional, and behavioral problems. *School Mental Health, 3*(1), 13-23. doi:10.1007/s12310-010-9044-3
- Steedly, K. M., Schwartz, A., Levin, M., & Luke, S. D. (2008). Social skills and academic achievement. *Evidence for Education, 3*(2), 1-8.
- Τζαμπαλάτη, Κ. (2017). *Κοινωνική Αλληλεπίδραση και Οπτική Αναπηρία*. (Διπλωματική εργασία).
- Τσιρώνης, Χ. (2008). Κοινωνική αλληλεπίδραση και κοινωνικές σχέσεις στο σχολείο. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού στην ενσωμάτωση των μαθητών. Στο Ένταξη παιδιών παλιννοστούντων και αλλοδαπών στο σχολείο (γυμνάσιο), Δ. Κ. Μαυροσκούφης (Επιμ.), *Οδηγός Επιμόρφωσης. Διαπολιτισμική Εκπαίδευση και Αγωγή*, (σελ. 123-140), Θεσσαλονίκη.
- Tudge, J. R., Mokrova, I., Hatfield, B. E., & Karnik, R. B. (2009). Uses and Misuses of Bronfenbrenner's Bioecological Theory of Human Development. *Journal of Family Theory and Review, 1*, 198-210.
- Uekermann, J., Kraemer, M., Abdel-Hamid, M., Schimmelmann, B. G., Hebebrand, J., Daum, I. & Kis, B. (2010). Social cognition in attention-deficit hyperactivity disorder (ADHD). *Neuroscience & Biobehavioral Reviews, 34*(5), 734-743. doi:10.1016/j.neubiorev.2009.10.009
- Vaughn, S., Zaragoza, N., Hogan, A., & Walker, J. (1993). A four-year longitudinal investigation of the social skills and behavior problems of students with learning disabilities. *Journal of learning disabilities, 26*(6), 404-412. doi:10.1177/002221949302600606
- Vygotsky, L. S. (1997). *Νους στην κοινωνία* (μτφρ. Μπίμπου, Α., Βοσνιάδου, Σ.). Αθήνα: Gutenberg.
- Walter, J. L., & LaFreniere, P. J. (2000). A naturalistic study of affective expression, social competence, and sociometric status in preschoolers. *Early Education and Development, 11*(1), 109-122. doi:10.1207/s15566935eed1101_7
- Wang, H., & Hall, N. C. (2018). A Systematic Review of Teachers' Causal Attributions: Prevalence, Correlates, and Consequences. *Frontiers in Psychology, 9*. doi:10.3389/fpsyg.2018.02305
- Wang, Y.-L., Kajamies, A., Hurme, T.-R., & Palonen, T. (2021). Together with my playmates: Preschoolers' peer relationships and interactions in small group settings.

Learning, Culture and Social Interaction, 30, 100531.
doi:10.1016/j.lcsi.2021.100531

- Wehmeier, P. M., Schacht, A., & Barkley, R. A. (2010). Social and Emotional Impairment in Children and Adolescents with ADHD and the Impact on Quality of Life. *Journal of Adolescent Health*, 46(3), 209-217. doi:10.1016/j.jadohealth.2009.09.
- Weiner, B. (1972). Attribution Theory, Achievement Motivation, and the Educational Process. *Review of Educational Research*, 42(2), 203-215. doi:10.3102/00346543042002203
- Weiner, B. (1980). A Cognitive (Attribution)-Emotion-Action Model of Motivated Behavior: An Analysis of Judgments of Help-Giving. *Journal of Personality and Social Psychology*, 39, 186-200. doi:10.1037/0022-3514.39.2.186
- Wiley, A. L., Tankersley, M., & Simms, A. (2012). Teachers' Causal Attributions for Student Problem Behavior: Implications for School-Based Behavioral Interventions and Research. *Advances in Learning and Behavioral Disabilities*, 25, 279-300. doi:10.1108/s0735-004x(2012)0000025014
- Χατζηχρήστου, Χ. (2011). *Κοινωνική και συναισθηματική αγωγή: Πρόγραμμα για την προαγωγή της ψυχικής υγείας και της μάθησης στη σχολική κοινότητα*. Αθήνα: Τυποθήτω.
- Χουντουμάδη, Α., & Πατεράκη, Λ. (2008). *Λεξικό Ψυχολογίας*. Αθήνα: Τόπος.
- Χρυσάφη, Ν. (2017). *Αιτιολογική απόδοση προβλημάτων συμπεριφοράς μαθητών με ήπιες εκπαιδευτικές ανάγκες από εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης γενικής και ειδικής αγωγής*. (Διπλωματική εργασία).

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ ΕΡΕΥΝΑΣ

Ερωτηματολόγιο για την διερεύνηση των απόψεων των νηπιαγωγών Γενικής και Ειδικής Αγωγής για τις αιτίες των προβλημάτων κοινωνικής αλληλεπίδρασης μαθητών με Ύπιες Εκπαιδευτικές Ανάγκες

Αγαπητοί/-ές συνάδελφοι,

Η παρούσα έρευνα πραγματοποιείται στο πλαίσιο της Διπλωματικής μου εργασίας στο Π.Μ.Σ. «Ειδική Αγωγή, Εκπαίδευση και Αποκατάσταση» του Τμήματος Εκπαιδευτικής και Κοινωνικής Πολιτικής του Πανεπιστημίου Μακεδονίας.

Το ερωτηματολόγιο απευθύνεται σε νηπιαγωγούς Γενικής και Ειδικής Αγωγής, με στόχο να διερευνηθούν οι απόψεις τους για τις αιτίες των προβλημάτων κοινωνικής αλληλεπίδρασης μαθητών με Ύπιες Εκπαιδευτικές Ανάγκες, καθώς επίσης και οι στρατηγικές που επιλέγουν οι νηπιαγωγοί για τη διαχείριση αυτών των προβλημάτων.

Το ερωτηματολόγιο συμπληρώνεται ανώνυμα και οι απαντήσεις θα χρησιμοποιηθούν αποκλειστικά για το σκοπό της έρευνας. Η συμμετοχή σας θεωρείται πολύτιμη και αναγκαία για τη διεξαγωγή της έρευνας και την εκπόνηση της εργασίας μου.

Για οποιαδήποτε πληροφορία ή διευκρίνιση, μπορείτε να επικοινωνήσετε μαζί μου στο email: chrisakoutsoudi@gmail.com

Με εκτίμηση,

Κουτσούδη Χρυσούλα

ΕΝΟΤΗΤΑ Α

Δημογραφικά στοιχεία

Φύλο

- Άνδρας
- Γυναίκα

Ηλικία

- 20-30
- 31-40
- 41-50
- 51 και άνω

Επίπεδο σπουδών (Επιλέξτε το ανώτερο επίπεδο σπουδών που έχετε ολοκληρώσει)

- Πτυχίο
- Μεταπτυχιακό
- Διδακτορικό

Εργάζομαι ως νηπιαγωγός στη(ν): (Επιλέξτε με βάση την τρέχουσα σχολική χρονιά)

- Γενική Εκπαίδευση
- Ειδική Αγωγή (Ειδικό Νηπιαγωγείο, Τμήμα Ένταξης, Παράλληλη στήριξη)

Έτη υπηρεσίας στην εκπαίδευση

- 1-5
- 6-10
- 11-15
- 16-20
- 21-25
- 26-30
- 31 και άνω

ΕΝΟΤΗΤΑ Β

Αιτιακή απόδοση προβλημάτων κοινωνικής αλληλεπίδρασης

Παρακαλώ, διαβάστε προσεκτικά την παρακάτω περιγραφή ενός μαθητή και με βάση αυτή, απαντήστε στις ερωτήσεις που ακολουθούν.

Ο Γιώργος κινείται νευρικά την περισσότερη ώρα του μαθήματος και χαζεύει αντί να ασχολείται με τις εργασίες που του ανατίθενται. Πολλές φορές επιζητά την προσοχή του/της νηπιαγωγού και όταν δεν καταφέρνει να την κερδίσει, σηκώνεται από τη θέση του και περιφέρεται μέσα στην τάξη ή μιλάει χωρίς να έχει πάρει πρώτα το λόγο από τον/τη νηπιαγωγό. Η συμπεριφορά του διαταράσσει σημαντικά τη λειτουργία της τάξης. Στις σχέσεις του με τους/τις συμμαθητές/τριές του, δυσκολεύεται αρκετά, καθώς σε κάθε διαφωνία νευριάζει εύκολα και χρησιμοποιεί συχνά άσχημες εκφράσεις. Ακόμη και αν τον παρακαλέσεις να συμπεριφερθεί σωστά και να είναι περισσότερο συνεργάσιμος, εκείνος δεν συμμορφώνεται.

Ιεραρχήστε με σειρά σπουδαιότητας τους παρακάτω παράγοντες ως πιθανές αιτίες πρόκλησης των προβλημάτων κοινωνικής αλληλεπίδρασης του Γιώργου.

(1=ο πιο σημαντικός παράγοντας, 4=ο λιγότερο σημαντικός παράγοντας)

- Οικογενειακοί παράγοντες
- Παράγοντες σχετικοί με το παιδί
- Παράγοντες σχετικοί με τον/την εκπαιδευτικό
- Γενικοί σχολικοί παράγοντες

Εκτιμήστε τους παρακάτω παράγοντες ως αιτίες που προκαλούν τα προβλήματα κοινωνικής αλληλεπίδρασης του Γιώργου.

(1=εξαιρετικά απίθανη αιτία, 5=εξαιρετικά πιθανή αιτία)

Οικογενειακοί Παράγοντες

- | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| 1) Ελλιπής αλληλεπίδραση ανάμεσα στους γονείς και στον μαθητή (π.χ. έλλειψη χρόνου από πλευράς των γονέων, αδιαφορία γονέων κτλ.) | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 2) Συζυγικές διαμάχες/προβλήματα | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

3) Χαμηλό μορφωτικό υπόβαθρο των γονέων	1	2	3	4	5
4) Αδυναμία των γονέων να βοηθήσουν το παιδί τους	1	2	3	4	5
5) Υπερβολικά αυστηρές απαιτήσεις των γονέων	1	2	3	4	5
6) Υπερβολική επιείκεια γονέων προς το παιδί (το κακομαθαίνουν)	1	2	3	4	5
7) Πολλά μέλη στην οικογένεια	1	2	3	4	5
8) Χαμηλό εισόδημα γονέων	1	2	3	4	5

Παράγοντες σχετικοί με το παιδί

1) Προσωπικότητα/Ιδιοσυγκρασία παιδιού	1	2	3	4	5
2) Το παιδί θέλει να προσελκύει την προσοχή των άλλων	1	2	3	4	5
3) Το παιδί δεν μπορεί να ελέγξει την συμπεριφορά του	1	2	3	4	5
4) Το παιδί δεν ξέρει τι περιμένουν οι άλλοι από το ίδιο	1	2	3	4	5
5) Χαμηλή νοημοσύνη του παιδιού	1	2	3	4	5
6) Το παιδί δεν είναι σε θέση να ανταπεξέλθει στις απαιτήσεις του σχολείου	1	2	3	4	5
7) Προβλήματα υγείας του παιδιού	1	2	3	4	5
8) Δεν του αρέσει το σχολείο (ή οι σχολικές εργασίες)	1	2	3	4	5
9) Ανταγωνίζεται τους συμμαθητές του	1	2	3	4	5

Παράγοντες σχετικοί με τον/την εκπαιδευτικό

1) Τρόπος διδασκαλίας του/της εκπαιδευτικού (π.χ. αυταρχικός, δημοκρατικός, αδιάφορος)	1	2	3	4	5
2) Προσωπικότητα του/της εκπαιδευτικού (π.χ. απόμακρος/η, φιλικός/ή)	1	2	3	4	5
3) Ακατάλληλη συμπεριφορά του/της εκπαιδευτικού απέναντι στο παιδί (π.χ. απορρίπτει το παιδί)	1	2	3	4	5
4) Ακατάλληλη συμπεριφορά προηγούμενων εκπαιδευτικών απέναντι στο παιδί	1	2	3	4	5
5) Η μέθοδος διδασκαλίας δεν ανταποκρίνεται στις ανάγκες του παιδιού	1	2	3	4	5
6) Κακή διαχείριση τάξης	1	2	3	4	5

7) Υπερβολικές απαιτήσεις στην τάξη 1 2 3 4 5

Σχολικοί παράγοντες

1) Έλλειψη υπηρεσιών για τα παιδιά με προβλήματα κοινωνικής αλληλεπίδρασης στα σχολεία 1 2 3 4 5

2) Πρόγραμμα σπουδών που δεν ανταποκρίνεται στα ενδιαφέροντα του παιδιού 1 2 3 4 5

3) Ανεπαρκής σχολική οργάνωση και διαχείριση (π.χ. ανεπαρκή συστήματα πειθαρχίας) 1 2 3 4 5

4) Αρνητικές εμπειρίες του παιδιού από το σχολείο (π.χ. απόρριψη από τους συνομηλίκους) 1 2 3 4 5

5) Πολλά παιδιά στην τάξη 1 2 3 4 5

6) Κοινωνικο-οικονομικό επίπεδο της περιοχής του σχολείου 1 2 3 4 5

ΕΝΟΤΗΤΑ Γ

Στρατηγικές διαχείρισης προβλημάτων κοινωνικής αλληλεπίδρασης

Αν ο Γιώργος ήταν μαθητής σας, πώς θα αισθανόσασταν;

Επιλέξτε για κάθε ερώτηση τον αριθμό που σας αντιπροσωπεύει περισσότερο (1=δε με αντιπροσωπεύει καθόλου, 5=με αντιπροσωπεύει πάρα πολύ).

1) Θα αισθανόμουν υπεύθυνος/η για να βοηθήσω 1 2 3 4 5

2) Θα αισθανόμουν ο/η καταλληλότερος/η να βοηθήσω 1 2 3 4 5

3) Θα ένιωθα υποχρεωμένος/η να βοηθήσω το παιδί 1 2 3 4 5

4) Θα ένιωθα ότι οι γονείς του παιδιού περιμένουν από εμένα να βοηθήσω το παιδί 1 2 3 4 5

5) Θα ένιωθα ότι ο διευθυντής του σχολείου περιμένει από εμένα να βοηθήσω το παιδί 1 2 3 4 5

6) Θα ένιωθα άγχος/ανησυχία 1 2 3 4 5

7) Θα ένιωθα αβοήθητος/η / απογοητευμένος/η 1 2 3 4 5

8) Θα ένιωθα πληγωμένος/η / προσβεβλημένος/η	1	2	3	4	5
9) Θα ένιωθα θυμό/αγανάκτηση προς το παιδί	1	2	3	4	5
10) Θα ένιωθα συμπάθεια προς το παιδί	1	2	3	4	5
11) Θα ένιωθα ενοχλημένος/η από το παιδί	1	2	3	4	5
12) Θα ένιωθα αδιαφορία απέναντι στο παιδί	1	2	3	4	5
13) Θα ένιωθα σίγουρος/η να διαχειριστώ το πρόβλημα λόγω προηγούμενης προσωπικής εμπειρίας	1	2	3	4	5
14) Θα ένιωθα σίγουρος/η να διαχειριστώ το πρόβλημα λόγω κατάλληλης επιστημονικής κατάρτισης	1	2	3	4	5

Αν ο Γιώργος ήταν μαθητής σας, πώς θα αντιμετωπίζατε την κατάσταση;

Επιλέξτε για κάθε ερώτηση τον αριθμό που σας αντιπροσωπεύει περισσότερο (1=εξαιρετικά απίθανο, 5=εξαιρετικά πιθανό).

1) Θα χρησιμοποιούσα αμοιβές και θετικές ενισχύσεις	1	2	3	4	5
2) Θα χρησιμοποιούσα τιμωρίες	1	2	3	4	5
3) Θα χρησιμοποιούσα απειλές (π.χ. ότι θα στείλω το παιδί στο/η διευθυντή/ντρια)	1	2	3	4	5
4) Θα είχα υποστηρικτική συμπεριφορά απέναντι στο παιδί	1	2	3	4	5
5) Θα εξηγούσα στο παιδί τον τρόπο λειτουργίας του σχολείου (κανόνες συμπεριφοράς)	1	2	3	4	5
6) Θα έκανα εξατομικευμένη διδασκαλία στο παιδί	1	2	3	4	5
7) Θα φρόντιζα να εμπλέξω το παιδί σε δραστηριότητες της τάξης	1	2	3	4	5
8) Θα επιδίωκα να κερδίσω την εμπιστοσύνη του παιδιού	1	2	3	4	5
9) Θα επιδίωκα να μάθω περισσότερα για την αντιμετώπιση των προβλημάτων κοινωνικής αλληλεπίδρασης	1	2	3	4	5

Θα ζητούσα τη συνεργασία του/της ή των:

Επιλέξτε για κάθε ερώτηση τον αριθμό που σας αντιπροσωπεύει περισσότερο (1=εξαιρετικά απίθανο, 5=εξαιρετικά πιθανό).

1) Γονέων του παιδιού	1	2	3	4	5
2) Συμμαθητών του παιδιού	1	2	3	4	5
3) Διευθυντή/ντριας του σχολείου	1	2	3	4	5
4) Συναδέλφων μου	1	2	3	4	5
5) Σχολικού συμβούλου	1	2	3	4	5
6) Ειδικών εντός του εκπαιδευτικού πλαισίου (ψυχολόγου, ειδικού παιδαγωγού, κοινωνικού λειτουργού)	1	2	3	4	5
7) Ειδικών εκτός του εκπαιδευτικού πλαισίου	1	2	3	4	5