



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ

ΣΧΟΛΗ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ, ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΚΑΙ ΤΕΧΝΩΝ

Τμήμα Εκπαιδευτικής και Κοινωνικής Πολιτικής

**Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών**

**«Ειδική Αγωγή, Εκπαίδευση και Αποκατάσταση»**

**ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ**

**«Η ποιότητα της επικοινωνίας σε τυπικές τάξεις και σε Τμήματα Ένταξης από την οπτική γωνία των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης»**

Βουλγαρίδου Μαγδαληνή

Θεσσαλονίκη 2017



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

**ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ**

**«Η ποιότητα της επικοινωνίας σε τυπικές τάξεις και σε Τμήματα Ένταξης από την οπτική γωνία των εκπαιδευτικών Προτοβάθμιας Εκπαίδευσης»**

**"The quality of communication in typical education classes and resource rooms as judged by Primary Education teachers"**

Βουλγαρίδου Μαγδαληνή

**Εξεταστική επιτροπή**

Αγαλιώτης Ιωάννης, Καθηγητής, Επόπτης

Πρώιου Χαρίκλεια, Επίκουρη Καθηγήτρια

Καρτασίδου Λευκοθέα, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια

Θεσσαλονίκη 2017

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.

Βουλγαρίδου Μαγδαληνή

## Περιεχόμενα

Περίληψη.....	1
Abstract.....	2
Πρόλογος.....	3
Εισαγωγή.....	4

## ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

<b>Κεφάλαιο 1<sup>ο</sup>: Θεωρητική θεμελίωση της έρευνας - Ανασκόπηση βιβλιογραφίας.....</b>	<b>9</b>
1.1 Η εκπαίδευση ως επικοινωνιακή διαδικασία.....	9
1.1.1 Η επικοινωνία ως παράγοντας της αποτελεσματικότητας του σχολείου και η σημασία της στη διαμόρφωση του σχολικού κλίματος.....	14
1.1.2 Η ποιότητα επικοινωνίας στο σχολικό πλαίσιο.....	17
1.2 Μορφές επικοινωνίας εκπαιδευτικού και μαθητών.....	19
1.2.1. Λεκτική επικοινωνία.....	19
1.2.2. Μη λεκτική επικοινωνία.....	20
1.3. Επικοινωνιακά χαρακτηριστικά μαθητών και δασκάλων που επηρεάζουν τη διδασκαλία.....	22
1.4. Θεσμικό πλαίσιο της ενταξιακής εκπαίδευσης στην Ελλάδα.....	28
1.5. Ο τρόπος λειτουργίας των Τμημάτων Ένταξης.....	32
1.5.1 Έρευνες για τα χαρακτηριστικά του θεσμού των Τμημάτων Ένταξης και το βαθμό αποτελεσματικότητάς τους.....	35

1.5.2 Η βελτίωση των επικοινωνιακών δεξιοτήτων στα Τμήματα Ένταξης.....	40
1.5.3 Ο ρόλος του εκπαιδευτικού ειδικής αγωγής.....	42
1.5.4 Η στάση που επιδεικνύουν οι εκπαιδευτικοί απέναντι στο θέμα της συνεκπαίδευσης και οι παράγοντες που την επηρεάζουν.....	46
1.5.5 Προϋποθέσεις επιτυχούς εφαρμογής πρακτικών συνεκπαίδευσης και αποτελεσματικής λειτουργίας των Τμημάτων Ένταξης.....	49

## **ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ**

<b>Κεφάλαιο 2<sup>ο</sup>: Μεθοδολογία της έρευνας.....</b>	<b>56</b>
2.1 Ερευνητική στρατηγική.....	56
2.2 Συμμετέχοντες.....	56
2.3 Εργαλείο συλλογής δεδομένων και διαδικασία διεξαγωγής έρευνας.....	60
2.3.1 Εργαλείο έρευνας.....	60
2.3.2 Διαδικασία.....	62
2.4 Ανάλυση των δεδομένων.....	64
<b>Κεφάλαιο 3<sup>ο</sup>: Αποτελέσματα της έρευνας.....</b>	<b>66</b>
<b>Κεφάλαιο 4<sup>ο</sup>: Συζήτηση - Συμπεράσματα - Προτάσεις.....</b>	<b>88</b>
Βιβλιογραφικές αναφορές.....	102
Παράρτημα.....	115

### **Κατάλογος πινάκων στη μεθοδολογία**

Πίνακας 1: Περιγραφικά στοιχεία του δείγματος (n=100).....58

Πίνακας 2: Περιγραφικά στοιχεία του δείγματος (n=20).....60

### **Κατάλογος πινάκων στα αποτελέσματα**

Πίνακας 1: Περιγραφικά μέτρα του σκορ του ερωτηματολογίου (n=100).....66

Πίνακας 2: Μέσοι όροι των απαντήσεων (n=100).....66-67

Πίνακας 3: Περιγραφικά μέτρα του σκορ του ερωτηματολογίου (n=20).....67

Πίνακας 4: Μέσοι όροι των απαντήσεων (n=20).....67-68

Πίνακας 5: Συσχετίσεις των ερωτήσεων.....78-85

Πίνακας 6: Αποτελέσματα t-test ως προς τμήμα μαθητών δείγματος.....86

Πίνακας 7: Αποτελέσματα t-test ως προς φύλο εκπαιδευτικών δείγματος.....86-87

Πίνακας 8: Αποτελέσματα One-way Anova test ως προς τα χρόνια υπηρεσίας εκπαιδευτικών δείγματος.....87

### **Κατάλογος γραφημάτων**

Γράφημα 1: Φύλο εκπαιδευτικών δείγματος (n=100).....57

Γράφημα 2: Χρόνια υπηρεσίας εκπαιδευτικών δείγματος (n=100).....58

Γράφημα 3: Φύλο εκπαιδευτικών δείγματος (n=20).....59

Γράφημα 4: Χρόνια υπηρεσίας εκπαιδευτικών δείγματος (n=20).....60

## Περίληψη

Η επικοινωνία διαδραματίζει καθοριστικό ρόλο σε κάθε έκφραση της ανθρώπινης δραστηριότητας. Πρόκειται για ένα από τα πιο κρίσιμα ζητήματα και για τη διαχείριση μίας σχολικής τάξης, καθώς μέσα από τη διαδικασία της επικοινωνίας μπορεί να βελτιωθεί η διδασκαλία και να επιτευχθούν οι στόχοι του σχολείου. Στην παρούσα μελέτη διερευνώνται οι απόψεις και οι στάσεις των εκπαιδευτικών τυπικών τάξεων αλλά και Τμημάτων Ένταξης του δημοτικού σχολείου όσον αφορά την ποιότητα επικοινωνίας με τους μαθητές τους. Ιδιαίτερη προσοχή δίνεται στη σημασία της επικοινωνίας για την αποτελεσματικότητα του έργου των εκπαιδευτικών καθώς και στις συμπεριφορές εκπαιδευτικών και μαθητών που επηρεάζουν την επικοινωνία. Στην έρευνα έλαβαν μέρος 100 εκπαιδευτικοί Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, από τους οποίους οι 90 ήταν εκπαιδευτικοί γενικής αγωγής και οι 10 εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής. Για τη συλλογή των δεδομένων έγινε χρήση ενός ερωτηματολογίου, το οποίο χρησιμοποιήθηκε πρωτίτως σε πιλοτική έρευνα προκειμένου να διερευνηθεί η καταλληλότητά του. Τα αποτελέσματα που προέκυψαν μέσα από το ερωτηματολόγιο καταδεικνύουν ότι οι εκπαιδευτικοί του δείγματος εκτιμούν πως η καλή επικοινωνία επηρεάζει τις επιδόσεις των μαθητών και συμβάλλει ουσιαστικά στην αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού τους έργου. Προέκυψε, επίσης, ότι τα δημογραφικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών και συγκεκριμένα το φύλο και τα έτη προϋπηρεσίας δεν επηρεάζουν την ποιότητα της επικοινωνίας με τους μαθητές τους. Ως προς το εκπαιδευτικό πλαίσιο, ωστόσο, στο οποίο φοιτούν οι μαθητές διαπιστώθηκε ότι σε σύγκριση με τις τυπικές τάξεις η ποιότητα επικοινωνίας μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών ήταν καλύτερη στα Τμήματα Ένταξης, χωρίς όμως η διαφορά να είναι μεγάλη.

Λέξεις κλειδιά: ποιότητα επικοινωνίας, εκπαιδευτικοί, μαθητές, τυπικές τάξεις, Τμήματα Ένταξης, Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση

### **Abstract**

Communication plays a key role in every appearance of human activity. This is one of the most crucial issues for managing a school class, as through the communication process, teaching can be improved and school objectives achieved. In the present study the views and attitudes of teachers of typical education classes as well as resource rooms of the primary school regarding the quality of communication with their students are explored. Particular attention is paid to the importance of communication for the effectiveness of teachers' work as well the attitudes of teachers and students which influence their communication. 100 Primary Education teachers took part in the survey, 90 of whom were general education teachers and 10 were special education teachers. A questionnaire was used for the data collection, which was primarily used in a pilot survey in order to investigate its suitability. The results obtained through the questionnaire show that the sample teachers appreciate that good communication affects the performance of students and contributes substantially to the effectiveness of their educational work. It also emerged that the demographic characteristics of teachers, namely their gender and years of service, did not affect the quality of communication with their students. Regarding the educational framework, however, it was established that the students attending the resource rooms, compared to the typical education classes, received a higher quality of communication between teachers, but the difference was not great.

Key words: quality of communication, teachers, students, typical education classes, resource rooms, Primary Education

## Πρόλογος

Η παρούσα ερευνητική εργασία υλοποιήθηκε στα πλαίσια του μεταπτυχιακού προγράμματος σπουδών «*Ειδική Αγωγή, Εκπαίδευση και Αποκατάσταση*» του τμήματος Εκπαιδευτικής και Κοινωνικής Πολιτικής στο Πανεπιστήμιο Μακεδονίας. Η συγγραφή και η ολοκλήρωσή της δεν είναι αποτέλεσμα μόνο της κοπιαστικής και συνεχούς εργασίας της ερευνήτριας αλλά κατέστη δυνατή χάρη σε ένα σύνολο ανθρώπων που προσέφεραν την αμέριστη βοήθειά τους.

Αρχικά, θα ήθελα να εκφράσω τις θερμές μου ευχαριστίες στην επιβλέπουσα καθηγήτριά μου κα. Πρώιου Χαρίκλεια, επίκουρη καθηγήτρια του τμήματος, για την επιστημονική της καθοδήγηση, την ηθική συμπαράσταση και την πολύτιμη βοήθειά της στην ολοκλήρωση της ερευνητικής αυτής απόπειρας. Καθ' όλη τη διάρκεια της ενασχόλησής μου με την παρούσα εργασία, έδειξε αμείωτο ενδιαφέρον και παρείχε πολύτιμες συμβουλές, συμβάλλοντας έτσι σε μεγάλο βαθμό, στην εξέλιξη της εργασίας και στην επίτευξη του τελικού αποτελέσματος.

Ακόμη, θα ήθελα να ευχαριστήσω και τα άλλα δύο μέλη της τριμελούς εξεταστικής επιτροπής της διπλωματικής εργασίας, τον καθηγητή Αγαλιώτη Ιωάννη καθώς και την αναπληρώτρια καθηγήτρια Καρτασίδου Λευκοθέα, για το χρόνο που διέθεσαν να μελετήσουν και να αξιολογήσουν την παρούσα εργασία.

Πολύτιμη αποτέλεσε και η βοήθεια των εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής αγωγής της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης του νομού Θεσσαλονίκης που αποδέχτηκαν την πρόταση να συμμετάσχουν στην έρευνα καθώς και η προθυμία των διευθυντών των σχολικών μονάδων που ενθάρρυναν τη διαδικασία συμπλήρωσης των ερωτηματολογίων.

Τέλος, θα ήθελα να εκφράσω την ευγνωμοσύνη μου στους γονείς μου, Δημήτρη και Άννα για την αμέριστη συμπαράστασή τους.



## Εισαγωγή

Ο άνθρωπος λειτουργεί κυρίως μέσα από ομάδες κάθε τύπου και η μελέτη της δυναμικής των ομάδων και της αλληλεπίδρασης μέσα σε αυτές αποτελεί πολύ σημαντικό παράγοντα διευκόλυνσης της επικοινωνίας και της ανάπτυξης των ανθρώπινων σχέσεων σε όλα τα επίπεδα. Ο χώρος της εκπαίδευσης και της αγωγής προσφέρεται ιδιαίτερα για μια τέτοια προσέγγιση και σύνθεση, όπου η θεωρητική σκέψη και έρευνα συναντούν την καθημερινή πράξη, μέσα στην παιδαγωγική σχέση που αναπτύσσεται μεταξύ δασκάλου και μαθητή στα πλαίσια της ομάδας-τάξης. Η σχολική τάξη είναι μια πολυδιάστατη ομάδα ατόμων, ένα σύστημα κοινωνικών αλληλεπιδράσεων, όπου ενεργοποιούνται διαδικασίες μάθησης και διαμορφώνονται δίκτυα επικοινωνίας με απώτερο σκοπό την κατάκτηση γνωστικών στόχων, την κοινωνικοποίηση και την ανάπτυξη της προσωπικότητας του μαθητή.

Σε πολλές από τις έρευνες που έχουν διεξαχθεί επισημαίνονται τα ακαδημαϊκά και κοινωνικά οφέλη που επιφέρει η καλή επικοινωνία στα πλαίσια του σχολικού περιβάλλοντος. Την επιστημονική κοινότητα έχει απασχολήσει ιδιαίτερα η επικοινωνία και η συνεργασία μεταξύ του σχολείου και των γονέων, καθώς πρόκειται για μία θεματική που καταλαμβάνει μεγάλο χώρο ενδιαφέροντος τα τελευταία 25 χρόνια στην έρευνα. Έχει διαπιστωθεί, μάλιστα, ότι η αποτελεσματική επικοινωνία και συνεργασία των εκπαιδευτικών με τους γονείς μπορεί να αποβεί ο καταλύτης για την επιτυχημένη συμπερίληψη και τη σχολική πρόοδο των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.

Πέρα από την αρμονική συνεργασία, ωστόσο, μεταξύ των εκπαιδευτικών και των γονέων, ο ρόλος της επικοινωνίας μεταξύ των εκπαιδευτικών και των μαθητών θεωρείται εξίσου καθοριστικής σημασίας για τη μάθηση. Πιο συγκεκριμένα, η επικοινωνία μεταξύ εκπαιδευτικού και μαθητή είναι αναπόφευκτη αφού μέσω οποιασδήποτε συμπεριφοράς τους μεταδίδεται ένα μήνυμα. Το ζητούμενο είναι η αποτελεσματικότητα αυτής της

επικοινωνίας, δηλαδή κατά πόσο αποκωδικοποιούνται σωστά τα μηνύματα του πομπού από το δέκτη. Η αποτελεσματική επικοινωνία συνιστά θετικό παράγοντα για το μαθησιακό κλίμα και δημιουργεί ένα επικοινωνιακό πλαίσιο που επιτρέπει την ανταλλαγή απόψεων και ιδεών των εκπαιδευτικών και των μαθητών.

Η λειτουργία της επικοινωνίας στη σχολική μονάδα αποτελεί τη βάση, ώστε να υλοποιηθεί η εκπαιδευτική διαδικασία καθώς και οι κοινοί στόχοι του σχολείου και συνεπώς αποτελεί ένα ουσιώδες παιδαγωγικό θέμα. Σε διάφορες έρευνες έχουν διερευνηθεί τα οφέλη που προκύπτουν από την καλή επικοινωνία καθώς και ο ρόλος που αυτή διαδραματίζει για την αποτελεσματική λειτουργία της σχολικής τάξης. Πιο συγκεκριμένα, πολλοί ερευνητές τόσο στο εξωτερικό όσο και στον ελλαδικό χώρο έχουν ασχοληθεί με το θέμα της επικοινωνίας στη σχολική μονάδα και τους εκπαιδευτικούς.

Στην ελληνόγλωσση βιβλιογραφία, ωστόσο, παρότι τονίζεται η σπουδαιότητα της καλής επικοινωνίας, δεν υπάρχει στοιχειώδης θεωρητική μελέτη που να εξετάζει το θέμα της ποιότητας της παιδαγωγικής επικοινωνίας στις τυπικές τάξεις και στα Τμήματα Ένταξης και τη διερεύνηση των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών σχετικά με το εν λόγω θέμα. Συνεπώς, θα είχε ιδιαίτερο ενδιαφέρον να εξεταστεί η ποιότητα της παιδαγωγικής επικοινωνίας στο σχολικό πλαίσιο και με γνώμονα τις απόψεις των εκπαιδευτικών που έχουν αναλάβει τη διδασκαλία των μαθητών. Η σπουδαιότητα και η ανάγκη μελέτης της οφείλεται στο γεγονός ότι συνδέεται στενά με τη μάθηση και τη διδασκαλία, την αποτελεσματικότητα και τη συμπεριφορά του δασκάλου, την επίδοση των μαθητών στα μαθήματα καθώς και τις επικοινωνιακές σχέσεις που διαμορφώνονται στη σχολική τάξη. Οι παραπάνω προβληματισμοί δημιούργησαν την ιδέα για την πραγματοποίηση αυτής της έρευνας. Με άλλα λόγια, η διερεύνηση της λειτουργίας της επικοινωνίας στη σχολική τάξη και η ανάδειξη της σημασίας της παιδαγωγικής επικοινωνίας στην εκπαιδευτική διαδικασία για την ενίσχυση της μάθησης και την ακαδημαϊκή ανάπτυξη των μαθητών

αποτελέσαν το κίνητρο για την εκπόνηση της μελέτης αυτής.

Η παρούσα διπλωματική εργασία αποτελείται από δύο μέρη. Το πρώτο μέρος της εργασίας συνίσταται στη θεωρητική προσέγγιση της ποιότητας της επικοινωνίας και των παραγόντων που την επηρεάζουν. Ειδικότερα, στο θεωρητικό μέρος αναλύεται η έννοια της εκπαίδευσης ως επικοινωνιακή διαδικασία και εξετάζεται η επικοινωνία ως παράγοντας του αποτελεσματικού σχολείου. Έπειτα, προβάλλεται με βάση ερευνητικά δεδομένα η σημασία της επικοινωνίας στο διδακτικό - παιδαγωγικό έργο, εντοπίζεται ο αλληλεπιδραστικός χαρακτήρας των διαπροσωπικών σχέσεων του εκπαιδευτικού με τους μαθητές στα πλαίσια της σχολικής τάξης και αναλύονται τα επικοινωνιακά χαρακτηριστικά εκπαιδευτικών και μαθητών που μπορούν να επηρεάσουν τη διδασκαλία.

Περνώντας, στη συνέχεια, στα υποκεφάλαια του θεωρητικού μέρους που αφορούν στην ειδική αγωγή, αρχικά, αναφέρεται το θεσμικό πλαίσιο της ενταξιακής εκπαίδευσης στην Ελλάδα. Ακολούθως, περιγράφεται ο τρόπος λειτουργίας των Τμημάτων Ένταξης ενώ μέσα από την επισκόπηση ερευνών εξετάζεται και ο βαθμός αποτελεσματικότητάς τους. Διερευνώνται, επίσης, οι στάσεις των εκπαιδευτικών απέναντι στο θέμα της ένταξης και επισημαίνονται οι προϋποθέσεις επιτυχούς εφαρμογής ενταξιακών πολιτικών. Στο τέλος του θεωρητικού μέρους διατυπώνονται οι στόχοι και οι υποθέσεις της έρευνας και παρουσιάζονται τα διερευνητικά ερωτήματα.

Όσον αφορά στο ερευνητικό μέρος της εργασίας, αυτό διαρθρώνεται σε τρία κεφάλαια. Ειδικότερα, στο πρώτο κεφάλαιο του ερευνητικού μέρους περιγράφεται η μεθοδολογία που χρησιμοποιήθηκε και πιο συγκεκριμένα το δείγμα, το μεθοδολογικό εργαλείο καθώς και η διαδικασία διεξαγωγής της έρευνας. Στη συνέχεια, παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της στατιστικής ανάλυσης ενώ στο αμέσως επόμενο κεφάλαιο εξάγονται τα συμπεράσματα. Έπειτα, διατυπώνονται οι περιορισμοί της έρευνας ενώ βάσει των συμπερασμάτων που προκύπτουν κατατίθενται προτάσεις πρακτικής εφαρμογής αλλά και

προτάσεις για μελλοντική έρευνα. Στο τέλος της εργασίας, παρατίθενται η βιβλιογραφία που χρησιμοποιήθηκε για τη συγγραφή της καθώς και το παράρτημα με το ερωτηματολόγιο που συμπλήρωσαν οι εκπαιδευτικοί.

## **ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ**

## **ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1<sup>ο</sup>: Θεωρητική θεμελίωση της έρευνας - Ανασκόπηση βιβλιογραφίας**

### 1.1 Η εκπαίδευση ως επικοινωνιακή διαδικασία

Ο δημόσιος λόγος για την εκπαίδευση κυριαρχείται διεθνώς από το ζήτημα της ποιότητας. Όσοι μετέχουν στο δημόσιο διάλογο φαίνεται να προσεγγίζουν το ζήτημα της ποιότητας προσπαθώντας να διασφαλίσουν τη βελτίωσή της χωρίς όμως να γνωρίζουν τι ακριβώς είναι η ποιότητα. Σε μία μελέτη, ωστόσο, ο Ματθαίου (2007) επιχείρησε να δώσει απάντηση σε αυτό ακριβώς το ερώτημα υποστηρίζοντας ότι το ζήτημα της ποιότητας είναι σύμφυτο με την εκπαιδευτική λειτουργία καθώς και ότι η ποιότητα σαν έννοια είναι ιδιαίτερος σύνθετη με το νοηματικό της περιεχόμενο να προσδιορίζεται κάθε φορά με διαφορετικό τρόπο και να αντικατοπτρίζει τις κατά περίπτωση ισχύουσες συνθήκες. Αλλά και οι Βαβουράκη, Ζουγανέλη, Σοφού και Κούτρα (2007) σε δική τους έρευνα επεσήμαναν την ανάγκη διασαφήνισης του όρου της ποιότητας στην εκπαίδευση και του περιεχομένου του. Πιο συγκεκριμένα, αφού παρουσίασαν τις διατυπωμένες θέσεις της Ευρωπαϊκής Ένωσης για την οριοθέτηση της έννοιας της ποιότητας προέβαλαν ως αναγκαιότητα τη διενέργεια εμπειριστατωμένης έρευνας για το θέμα της ποιότητας της εκπαίδευσης και στη χώρα μας.

Βασικό κριτήριο για την αποτίμηση της ποιότητας του παρεχόμενου εκπαιδευτικού έργου κατέστη η αποτελεσματική επίτευξη ενός συγκεκριμένου και κοινωνικά προκαθορισμένου στόχου. Πέραν τούτου, ωστόσο, στις περισσότερες βιβλιογραφικές αναφορές όσον αφορά στην ποιότητα ιδιαίτερη έμφαση δόθηκε σε δύο επιπρόσθετα κριτήρια και συγκεκριμένα στο πρόγραμμα σπουδών (μαθησιακό περιεχόμενο, διδακτικές προσεγγίσεις και γενικότερο κλίμα μάθησης) και στην ανθρώπινη και υλικοτεχνική υποδομή (Ματθαίου, 2007). Είναι γεγονός ότι η αλληλεπίδραση, η επικοινωνία και η συμμετοχή χαρακτηρίζουν μια υψηλής ποιότητας παιδαγωγική πρακτική (Sheridan, 2001) και συγκεκριμένα όσον αφορά στο κλίμα μάθησης αυτό επηρεάζεται σημαντικά από τα

δίκτυα επικοινωνίας που διαμορφώνονται στα πλαίσια μίας σχολικής τάξης.

Γενικά, η επικοινωνία έχει μεγάλη αξία για τον άνθρωπο και είναι μια πολύπλοκη και σημαντική διαδικασία που λαμβάνει χώρα παντού (Habacı, Çelik, Habacı, Adigüzelli, & Kurt, 2013). Η ανθρώπινη συμβίωση βασίζεται αλλά και προκαλεί «κοινωνική αλληλεπίδραση» δηλαδή αμοιβαίες επιδράσεις μεταξύ των μελών της κοινωνίας. Όσον αφορά στην επικοινωνία, πρόκειται για μία διαδικασία ανταλλαγής ιδεών, γνώσεων, στάσεων και συναισθημάτων και μέσω αυτής οι συμπεριφορές μπορούν να αλλάξουν. Γίνεται λοιπόν, κατανοητό ότι όπως η ανθρώπινη αλληλεπίδραση έτσι και η επικοινωνία βασίζονται στην ικανότητα σήμανσης των διαφόρων ερεθισμάτων καθώς και στη δυνατότητα κωδικοποίησης και αποκωδικοποίησης των διαφόρων μηνυμάτων (Μπίκος, 2011).

Όπως σε όλες τις διαστάσεις της κοινωνικής ζωής, η καλή επικοινωνία κρίνεται ζωτικής σημασίας και για τους εκπαιδευτικούς οργανισμούς. Είναι ένα από τα πιο σημαντικά ζητήματα στη διαχείριση της τάξης καθώς αποτελεί τη βάση ώστε να υλοποιηθεί η εκπαιδευτική διαδικασία αλλά και να επιτευχθούν οι κοινοί στόχοι του σχολείου (Habacı et al., 2013). Σύμφωνα με το Ματσαγγούρα (2008), βασική θέση της επικοινωνιακής θεώρησης της εκπαιδευτικής διαδικασίας είναι ότι στη διάρκεια της αναπόφευκτης αλληλεπίδρασης του μαθητή με το κοινωνικό περιβάλλον του σχολείου (δάσκαλο και συμμαθητή) διαμορφώνεται ένα πλαίσιο επικοινωνίας, το αντικείμενο και οι σχέσεις της οποίας επηρεάζουν καθοριστικά το αποτέλεσμα της διδακτικής πράξης. Παράλληλα, η Νόβα-Καλτσούνη (2010) αναφέρει ότι η σχολική τάξη συνιστά ένα περιβάλλον διάδρασης δασκάλου και μαθητών, η ποιότητα της οποίας έχει καταλυτική επίδραση στην εκπαιδευτική διαδικασία στο σύνολό της αλλά και στην κοινωνικοποίηση των μαθητών.

Σύμφωνα με τους Μπαραλό και Φωτοπούλου (2010) η διδασκαλία προσεγγίζεται

με όρους αποτελεσματικής επικοινωνίας, αλληλεπίδρασης, ενεργού συμμετοχής, διαπραγμάτευσης νοημάτων και μπορεί να διευκολυνθεί από την ανάπτυξη των διαπροσωπικών σχέσεων. Με άλλα λόγια, δάσκαλος και μαθητής βρίσκονται σε μια συνεχή διαλεκτική σχέση, συγχρόνως διδάσκουν και διδάσκονται και αυτή η αμοιβαιότητα εξασφαλίζεται χάρη στην επικοινωνία μέσα στην τάξη. Συνεπώς, η μελέτη της διάρθρωσης των σχέσεων ανάμεσα στους διδάσκοντες και τους διδασκόμενους οδηγεί αναπόφευκτα στην ανάλυση της παιδαγωγικής αλληλεπίδρασης, δηλαδή, της επικοινωνίας στο σχολείο (Γκότοβος, 2002).

Σύμφωνα με τους Μπερερή και Τρούκη (2009), η σχολική τάξη συνιστά ένα ιδιαίτερο περιβάλλον λεκτικής επικοινωνίας, καθώς λόγω των προκαθορισμένων ρόλων εκπαιδευτικού και μαθητών, διέπεται από συγκεκριμένους κανόνες, που ρυθμίζουν τη συμπεριφορά εκπαιδευτικού και μαθητών. Οι κανόνες αυτοί διέπουν μία σειρά θεμάτων όπως είναι το είδος της γλωσσικής επικοινωνίας του εκπαιδευτικού με τους μαθητές, ο μονόλογος ή ο διάλογος, ο τρόπος υποβολής των ερωτήσεων, ο χρόνος που διατίθεται για συζήτηση, το περιεχόμενο και το ύφος των λεκτικών εκφράσεων, η θέση του καθενός μέσα στη σχολική τάξη ώστε να επιτυγχάνεται μέσω αυτών η αλληλοκατανόηση. Όσο πιο ξεκάθαροι είναι αυτοί οι κανόνες τόσο πιο οργανωμένα ρέει η λεκτική αλληλεπίδραση εκπαιδευτικού και μαθητών, ενώ παράλληλα επιτυγχάνονται οι στόχοι και η επικοινωνία καθίσταται αποτελεσματική.

Υπάρχουν διάφορες έρευνες που εστίασαν στη μελέτη της προφορικής λεκτικής αλληλεπίδρασης στη σχολική τάξη και οι οποίες απέδειξαν ότι η οργάνωση και η δομή της επικοινωνίας σε μία σχολική τάξη είναι άμεσα συνυφασμένη με τη διδακτική προσέγγιση που ακολουθείται κάθε φορά, παρέχοντας με αυτόν τον τρόπο στους μαθητές διαφορετικές δυνατότητες ως προς τη συμμετοχή τους στην εκπαιδευτική διαδικασία. Με άλλα λόγια, η συμμετοχή στην εκπαιδευτική διαδικασία δεν είναι παρά συμμετοχή σε μία επικοινωνιακή



κατάσταση που διέπεται από θεμελιώδεις κανόνες, χωρίς την κατανόηση των οποίων δεν μπορεί κανείς να συμμετέχει με επιτυχία (Μπερερής & Τρούκη, 2009).

Ο μαθητής προκειμένου να εμπεδώσει τους κανόνες που διέπουν μία διδασκαλία, για να καταστεί επιτυχής η συμμετοχή του, αναπτύσσει επικοινωνιακές ικανότητες που υπερβαίνουν την απλή ετοιμότητα για ορθή απάντηση σε πιθανή ερώτηση του εκπαιδευτικού. Από την άλλη πλευρά πάλι η επιλογή ενός συγκεκριμένου επικοινωνιακού σεναρίου και κατ' επέκταση η προβολή και διδασκαλία συγκεκριμένων κανόνων επικοινωνίας αποτελούν θέματα που ο εκπαιδευτικός προσδιορίζει ανάλογα με τους διδακτικούς στόχους που ο ίδιος έχει θέσει την εκάστοτε χρονική περίοδο. Υπάρχει η πιθανότητα ο εκπαιδευτικός να θέτει, αρχικά, ως βάση της διδασκαλίας του την ανταλλαγή απόψεων μεταξύ των μαθητών αλλά τελικά να καταλήγει σε έναν διάλογο-αντιπαράθεση απόψεων βασισμένη σε συγκεκριμένες ερωτήσεις από μέρους του (Μπερερής & Τρούκη, 2009).

Με την καταγραφή της επικοινωνίας μέσα στη σχολική τάξη ασχολήθηκε και ο Flanders (1970), η έρευνα του οποίου είχε καθοριστική σημασία καθώς ήταν και από τις πρώτες που μελέτησαν τη λεκτική αλληλεπίδραση στη σχολική τάξη. Πιο συγκεκριμένα, βασικό της εύρημα είναι ο «νόμος των δύο τρίτων» στον οποίο κατέληξε ο ερευνητής μετά από ανάλυση διδασκαλιών σε πολλές σχολικές τάξεις και εκπαιδευτικούς διαφόρων χωρών. Όπως παρατήρησε ο ίδιος, ο λόγος του εκπαιδευτικού καταλαμβάνει τα δύο τρίτα του συνολικού χρόνου που διαρκεί ένα μάθημα. Μάλιστα, σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνάς του, ο λόγος του εκπαιδευτικού όχι μόνο υπερτερεί ποσοτικά αλλά έχει συνήθως τη μορφή άμεσης ομιλίας, μιας ομιλίας δηλαδή που ξεκινά με πρωτοβουλία του ίδιου και περιλαμβάνει τις εκπαιδευτικές τεχνικές της διάλεξης και της παροχής οδηγιών.

Η κατανόηση, ωστόσο, επέρχεται μέσα από την επεξεργασία και την ανάλυση των απόψεων που εκφράζουν οι μαθητές. Η μονόπλευρη επικοινωνία μέσα στην τάξη, όπου ο

πομπός στέλνει το μήνυμα και ο δέκτης μπορεί ή όχι να το συλλάβει δεν αποτελεί γνήσια επικοινωνία. Απεναντίας, η επικοινωνία θα πρέπει να συνίσταται σε μία διαδικασία αμοιβαίας ανταλλαγής μηνυμάτων, καθώς και οι μαθητές παίζουν πρωταγωνιστικό ρόλο στην εκπαιδευτική διαδικασία (Μπαραλός & Φωτοπούλου, 2010).

Έτσι, όπως υποστηρίζουν σε μελέτη τους και οι Cornelius και Herrenkohl (2004), οι οποίοι προσπάθησαν να κατανοήσουν τις μορφές συνεργασίας που υπάρχουν στις αίθουσες διδασκαλίας, μέσα από τις σχέσεις εξουσίας που διαμορφώνονται εντός της τάξης δίνονται ευκαιρίες όχι μόνο στους εκπαιδευτικούς να αλληλεπιδρούν με νέους τρόπους με τους μαθητές τους, αλλά και στους μαθητές να αλληλεπιδρούν μεταξύ τους σε περίπτωση απουσίας του δασκάλου. Όπως επισημαίνει άλλωστε και η Αναγνωστοπούλου (2005), προοδευτικά το μηχανικό και γραμμικό σχήμα πομπός-δέκτης της επικοινωνίας έχει αντικατασταθεί από τον αλληλεπιδραστικό χαρακτήρα αυτής της σχέσης σε ένα πλαίσιο διαλεκτικής επαφής, επανατοποθέτησης και αλλαγής. Μέσα στις αίθουσες η διδασκαλία πλέον παραλληλίζεται με τη διαδικασία της αμφίδρομης επικοινωνίας καθώς πραγματοποιείται αμφίδρομη μετάδοση πληροφοριών, όπου δάσκαλος και μαθητής επαναπροσδιορίζουν και εναλλάσσουν συνεχώς ρόλους (Πασιαρδή, 2001). Με αυτόν τον τρόπο οι μαθητές αποκτούν ενεργό ρόλο στην παραγωγή και την κατάκτηση της γνώσης, ο καθένας με τους δικούς του τρόπους και ρυθμούς. Η συμμετοχή στην επικοινωνία δεν έχει ως αποτέλεσμα μόνο τη μάθηση ή τη μη μάθηση του γνωστικού αντικειμένου που διδάσκεται κάθε φορά, αλλά σημαίνει πάντοτε διαμόρφωση της ταυτότητας του μαθητή, δηλαδή, της αυτοαντίληψης και της προσωπικής του αξίας (Γκότοβος, 2002).

Ακόμη, οι Αντωνοπούλου και Κουτρούμπα (2011) στην έρευνα τους για τις διδακτικές προσεγγίσεις που ενθαρρύνουν την επικοινωνία στο σύγχρονο σχολείο, που αφορά όμως τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, αναφέρουν ότι η χρήση ενεργητικών εκπαιδευτικών μεθόδων στη διδακτική πράξη και συγκεκριμένα η ομαδοσυνεργατική

διδασκαλία ευνοεί την ανάπτυξη της επικοινωνίας των μαθητών στη σχολική πραγματικότητα και ενισχύει ορατά τις επικοινωνιακές τους δεξιότητες μέσα στη σχολική τάξη. Παράλληλα, τονίζουν ότι η ομαδοσυνεργατική διδασκαλία διευκολύνει τη συμμετοχή των μαθητών σε ομαδικές δραστηριότητες καθώς και τη συνεργασία τους με το δάσκαλο και τους συμμαθητές.

1.1.1 Η επικοινωνία ως παράγοντας αποτελεσματικότητας του σχολείου και η σημασία της στη διαμόρφωση του σχολικού κλίματος

Η επικοινωνία μεταξύ εκπαιδευτικού και μαθητών συνιστά βασικό γνώρισμα της αλληλεπίδρασης στο πλαίσιο της παιδαγωγικής σχέσης. Ειδικότερα, η ανάπτυξη θετικών σχέσεων μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών έχει ιδιαίτερη σημασία και δίνει στον εκπαιδευτικό τη δυνατότητα για ουσιαστική επικοινωνία με τους μαθητές του αλλά και περισσότερες επιλογές για τη διατήρηση του ελέγχου της τάξης (Richmond, 1990). Η επικοινωνιακή συμπεριφορά των εκπαιδευτικών είναι άμεσα συνυφασμένη με τη μάθηση και οι επιπτώσεις αυτής της σχέσης αντανακλώνται στα κίνητρα των μαθητών. Αυτό σημαίνει ότι ο ρόλος της επικοινωνίας στην τάξη δεν είναι απλώς και μόνο το μέσο μετάδοσης του περιεχομένου και των μηνυμάτων αλλά μπορεί να αποτελέσει και το κύριο μέσο με το οποίο μπορούν να αυξηθούν τα κίνητρα και να ενισχυθεί η μάθηση, γεγονός που αναδεικνύει την επικοινωνία ως έναν πολύ βασικό και ουσιαστικό παράγοντα για την επίτευξη της σχολικής επιτυχίας (Richmond, 1990).

Όλα τα είδη των δραστηριοτήτων στην τάξη βασίζονται κυρίως στην αποτελεσματική επικοινωνία μεταξύ του εκπαιδευτικού και του εκπαιδευόμενου (Habaci et al., 2013). Το γεγονός ότι η ποιότητα της επικοινωνίας μεταξύ των εκπαιδευτικών και των μαθητών επηρεάζει τη συμπεριφορά ενός μαθητή και καθορίζει την επιτυχία του επιβεβαιώνεται και από έρευνα του Brown (2005), σύμφωνα με την οποία η γνώση και η ανταπόκριση στις επικοινωνιακές ανάγκες των μαθητών από μέρους των εκπαιδευτικών

συμβάλλει σε μία τάξη όπου αυξάνονται σημαντικά οι ευκαιρίες για πραγματική ακαδημαϊκή ανάπτυξη.

Αλλά και στον ελληνικό χώρο σε έρευνα των Ανδρεαδάκη, Ξανθάκου και Καδιανάκη (2006), οι οποίοι προσπάθησαν να διερευνήσουν τον τρόπο με τον οποίο οι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται και οριοθετούν το επικοινωνιακό κλίμα της σχολικής τάξης, διαπιστώθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί αναλαμβάνουν την ευθύνη για τη δημιουργία θετικού επικοινωνιακού κλίματος στην τάξη καθώς αναγνωρίζουν τον καθοριστικό ρόλο που διαδραματίζει η συμπεριφορά τους στο πλαίσιο της τάξης.

Ακόμη, σύμφωνα με τα αποτελέσματα της εν λόγω έρευνας, η εμπιστοσύνη των μαθητών στον εκπαιδευτικό, η ελεύθερη έκφραση της γνώμης τους με σεβασμό αλλά χωρίς φόβο, η αρμονική συνεργασία μεταξύ των μαθητών καθώς και η ανάπτυξη διαλόγου χωρίς την παρέμβαση του εκπαιδευτικού κρίθηκαν ως οι πιο σημαντικοί παράγοντες ύπαρξης θετικού επικοινωνιακού κλίματος σε μία τάξη.

Στα πλαίσια της συγκεκριμένης έρευνας οι Ανδρεαδάκη, Ξανθάκου και Καδιανάκη (2006) υποστήριξαν επίσης πως οι επιδόσεις των μαθητών επηρεάζονται καθοριστικά πρώτα από το κλίμα επικοινωνίας μεταξύ εκπαιδευτικού και μαθητή και έπειτα από τις σχέσεις μεταξύ των μαθητών.

Επίσης, στην έρευνα των Merett και Wheldall (1993) η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών δήλωσε ότι η ουσιαστική επικοινωνία και επαφή με τους μαθητές διαδραματίζει σημαντικό ρόλο για την αποβολή του άγχους τους ενώ παράλληλα μπορεί να συμβάλει και στη βελτίωση της προβληματικής συμπεριφοράς των μαθητών.

Είναι γεγονός ότι τα προβλήματα συμπεριφοράς των μαθητών στην τάξη πολλές φορές συνδέονται στενά με τη σχέση μαθητή-δασκάλου ή και μαθητή-άλλων παιδιών. Σε αυτές τις περιπτώσεις θεωρούνται απαραίτητες οι αλλαγές στο περιβάλλον της τάξης από την πλευρά του δασκάλου. Ο κάθε μαθητής πρέπει να βοηθηθεί ώστε να

επαναπροσδιορίσει τη διαπροσωπική του σχέση με τον ίδιο το δάσκαλο αλλά και με τα άλλα παιδιά. Συνεπώς, η προσωπική αντεπίδραση δασκάλου-μαθητή συνιστά ένα σημαντικό στοιχείο που βοηθά αποτελεσματικά την προώθηση της θετικής συμπεριφοράς των μαθητών στην τάξη. Η οργάνωση της τάξης σε μικρές συνεργαζόμενες ομάδες, για παράδειγμα, αλλά και η τήρηση των κανόνων της τάξης μπορεί να αποτελέσουν πολύ χρήσιμες στρατηγικές για όλα τα παιδιά και ιδιαίτερα για τα παιδιά με δυσκολίες συμπεριφοράς (Χρηστάκης, 2001).

Για την οργάνωση και την αποτελεσματική λειτουργία της τάξης ζωτικής σημασίας κρίνεται και η αξιοποίηση των επικοινωνιακών δεξιοτήτων, γεγονός που επιβεβαιώνεται και από την έρευνα των Frymier και Houser (2000). Στην εν λόγω έρευνα που πραγματεύεται το θέμα της διαπροσωπικής σχέσης που αναπτύσσεται μεταξύ εκπαιδευτικού και μαθητών φάνηκε ότι οι επικοινωνιακές δεξιότητες συμβάλλουν στην αποτελεσματική διδασκαλία αλλά και στην παρακίνηση των μαθητών για μάθηση. Σύμφωνα με το μοντέλο της Συναισθηματικής Νοημοσύνης του Goleman (2011) οι επικοινωνιακές δεξιότητες αποτελούν αναπόσπαστο κομμάτι των κοινωνικών δεξιοτήτων και των προσόντων που απαιτείται να έχει κάθε εργαζόμενος για να ανταπεξέλθει στη σύγχρονη αγορά εργασίας. Ιδιαίτερα όσον αφορά στην εκπαίδευση προβάλλεται ως αναγκαιότητα η γνώση και η σωστή χρήση επικοινωνιακών τεχνικών που θα βοηθήσουν στην αποτελεσματική λειτουργία των σχολικών μονάδων αλλά και στην ανάπτυξη καλύτερων διαπροσωπικών σχέσεων μεταξύ μαθητών και εκπαιδευτικών (Richmond, 1990). Ωστόσο, οι Bakic-Tomic, Dvorski και Kirinic (2015) σε έρευνά τους παρόλο που υποστηρίζουν εξίσου ότι οι επικοινωνιακές δεξιότητες είναι απαραίτητες για την επιτυχία ενός εκπαιδευτικού, τονίζουν ότι οι μαθητές και οι δάσκαλοι δεν έχουν επίγνωση της σημασίας που έχει η ποιότητα της επικοινωνίας για το κλίμα που διαμορφώνεται σε μία σχολική τάξη.

Για να καταστεί, λοιπόν, ποιοτική η εκπαίδευση, οι διευθυντές των σχολείων και οι δάσκαλοι απαιτείται να έχουν αποτελεσματικές επικοινωνιακές δεξιότητες τόσο μέσα στο σχολικό περιβάλλον όσο και έξω από αυτό (Habaci et al., 2013). Ιδιαίτερα, οι εκπαιδευτικοί στα σχολεία χρειάζεται να αναλύσουν τη διαδικασία της επικοινωνίας και να τη χρησιμοποιήσουν αποτελεσματικά στις εκπαιδευτικές δραστηριότητες. Είναι πιθανό, ωστόσο, να προκύψουν σφάλματα κατά την επικοινωνία, τα οποία έχουν αρνητική επίδραση στη σχέση μεταξύ του πομπού και του δέκτη. Τα πιο συχνά σε εκπαιδευτικά περιβάλλοντα είναι τα εξής: η έλλειψη εμπιστοσύνης μεταξύ των εκπαιδευτικών και των μαθητών, τα υψηλά επίπεδα άγχους, η απουσία ανατροφοδότησης, η παρανόηση των δηλώσεων του δασκάλου, το ακατάλληλο στυλ ομιλίας, η ακατάλληλη ταχύτητα ομιλίας, οι διαφορετικές προσδοκίες μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών, η ακατάλληλη χρήση της γλώσσας του σώματος καθώς και η έναρξη μαθημάτων χωρίς χρονοδιάγραμμα (Habaci et al., 2013).

Ακόμη, όταν για συγκεκριμένο λόγο διαταράσσεται η σχέση επικοινωνίας εκπαιδευτικού-μαθητή, λόγω της αυταρχικής συμπεριφοράς του πρώτου, για παράδειγμα, τότε ακολουθεί, συνήθως, απόρριψη του περιεχομένου της διδασκαλίας και κατά συνέπεια και του ίδιου του εκπαιδευτικού (Γκότοβος, 2002). Συνεπώς, καθίσταται σαφές ότι οι προσπάθειες του δάσκαλου να εξαναγκάσει τους μαθητές να έχουν συμπεριφορές που προτιμά εκείνος μπορεί να έχουν πολύ αρνητικές συνέπειες τόσο από την άποψη ότι οι μαθητές ενδέχεται να αντιπαθήσουν το δάσκαλο όσο και από την άποψη της πιθανότητας μη επίτευξης της γνωστικής και συναισθηματικής μάθησης των μαθητών (Richmond, 1990).

### 1.1.2 Η ποιότητα επικοινωνίας στο σχολικό πλαίσιο

Ακόμη και μετά από είκοσι πλέον χρόνια που μελετάται η επικοινωνία μέσα στη σχολική τάξη, παραμένει επίκαιρο και άξιο μελέτης το ζήτημα για το ποια κριτήρια

προσδιορίζουν την ποιότητα αυτής της επικοινωνίας τόσο σε επίπεδο ουσίας όσο και σε επίπεδο μεθοδολογίας.

Η ποιότητα επικοινωνίας συνιστά βασική παράμετρο της ποιότητας ζωής των ανθρώπων. Πιο συγκεκριμένα, οι Hirsch και Holland (2000) (όπως αναφέρεται σε Paul et al., 2004) όρισαν ως «ποιότητα ζωής» συγκεκριμένους τομείς της ζωής όπως η σωματική λειτουργία, το κοινωνικό περιβάλλον, η οικονομική θέση και η νοητική κατάσταση μέσα από την προσωπική οπτική του ατόμου. Σε πρόσφατη έρευνα που διενεργήθηκε στο Πανεπιστήμιο Μακεδονίας και δημοσιεύτηκε σε περιοδικό της Ελληνικής Νευρολογικής Εταιρείας με τίτλο «Ποιότητα της επικοινωνίας στην αποκατάσταση ατόμων με αγγειακό εγκεφαλικό επεισόδιο και/η άνοια: η γνώμη του φροντιστή» διερευνήθηκε η ποιότητα επικοινωνίας σε άτομα που είχαν άνοια και σε άτομα που είχαν υποστεί εγκεφαλικό επεισόδιο (Tsiourinaki, Serdari, Kouki, Mouza, & Proios, 2017). Πιο συγκεκριμένα, στην εν λόγω έρευνα εξετάστηκαν οι απόψεις των φροντιστών συγκεκριμένων ενηλίκων προκειμένου να φανούν οι επιδράσεις που είχαν αυτές οι δύο νευρολογικές παθήσεις στην ποιότητα ζωής των ατόμων και πιο συγκεκριμένα στην ποιότητα επικοινωνίας τους.

Αφορμώμενοι από το αντικείμενο μελέτης της προαναφερθείσας έρευνας που διενεργήθηκε σε ενηλίκους, επιλέξαμε να ασχοληθούμε εξίσου με την ποιότητα επικοινωνίας αλλά αυτή τη φορά σε συνάρτηση με το σχολικό περιβάλλον και να διεξάγουμε την έρευνα σε σχολεία Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης εξετάζοντας αντί για τις απόψεις των φροντιστών των ατόμων τις στάσεις και τις απόψεις των εκπαιδευτικών ως προς την ποιότητα επικοινωνίας που έχουν με τους μαθητές τους. Στη βιβλιογραφία πέρα από τον όρο «ποιότητα επικοινωνίας» συναντάμε και τους όρους «ποιότητα αλληλεπίδρασης εκπαιδευτικού-μαθητή», «ποιότητα διάδρασης εκπαιδευτικού-μαθητή» και «ποιότητα της παιδαγωγικής σχέσης». Για το σκοπό της παρούσας έρευνας, η ποιότητα της επικοινωνίας ορίστηκε ως ο βαθμός στον οποίο οι μαθητές δρουν-αλληλεπιδρούν κατά

την επικοινωνία με το δάσκαλο και τους συμμαθητές στη σχολική τάξη και συμμετέχουν σε δραστηριότητες. Όλα αυτά ερμηνεύθηκαν από την οπτική γωνία των εκπαιδευτικών λαμβάνοντας υπόψη τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά τόσο της δικής τους προσωπικότητας όσο και των ίδιων των μαθητών, στοιχεία τα οποία επηρεάζουν το βαθμό επιτυχίας των επικοινωνιακών δράσεων και συμπεριφορών και καθορίζουν την ποιότητα επικοινωνίας στα πλαίσια της σχολικής τάξης.

## 1.2 Μορφές επικοινωνίας εκπαιδευτικού και μαθητών

Στα πλαίσια της μετανεωτερικής αντίληψης για τη διδασκαλία η Κριτική Επικοινωνιακή Διδακτική θέτει στο κέντρο της εκπαιδευτικής διαδικασίας την επικοινωνία, με σκοπό τη διαμόρφωση συνθηκών συμμετρικής επικοινωνίας και σχέσης στο σχολείο (Κοσσυβάκη, 2001). Στο πλαίσιο αυτό, θα διαχωρίσουμε την επικοινωνία, στις μορφές μέσω των οποίων λαμβάνει χώρα η διδακτική και μαθησιακή διαδικασία, στη λεκτική δηλαδή και στη μη λεκτική επικοινωνία. Οι τρόποι με τους οποίους οι εκπαιδευτικοί ανταποκρίνονται τόσο λεκτικά όσο και μη λεκτικά αποτελούν τις πρώτες ενδείξεις που χρησιμοποιούν οι μαθητές για να καθορίσουν εάν θα συνεργαστούν μαζί τους (Brown, 2005).

### 1.2.1 Λεκτική επικοινωνία

Θεωρητικά η επικοινωνία είναι μια διάσταση της αλληλεπίδρασης, με την έννοια της χρήσης συμβόλων με τη βοήθεια των οποίων πραγματώνεται ο συντονισμός των ενεργειών των επιμέρους οργανισμών που συμμετέχουν σε σύνθετες μορφές κοινωνικής δραστηριότητας. Η γλώσσα είναι η βάση της λεκτικής επικοινωνίας, δηλαδή της επικοινωνίας με τη βοήθεια γλωσσικών συμβόλων (σημάτων) (Γκότοβος, 2002). Βασικά στοιχεία της λεκτικής επικοινωνίας είναι ο πομπός, ο δέκτης και το μήνυμα. Ειδικότερα όσον αφορά στην εκπαίδευση ο πομπός της διδασκαλίας είναι ο δάσκαλος, ο αποδέκτης της διδασκαλίας είναι ο μαθητής και το μήνυμα είναι το βιβλίο, το περιεχόμενο του



αναλυτικού προγράμματος ή η φωνή του δασκάλου. Το μέσο είναι οι διδακτικές διεργασίες ή τα υλικά που χρησιμοποιούνται στη μαθησιακή διαδικασία και οι απαντήσεις των μαθητών αντιπροσωπεύουν την ανατροφοδότηση (Habaci et al., 2013). Σημαντική προϋπόθεση για την πραγματοποίηση της επικοινωνίας είναι η ύπαρξη κοινού γλωσσικού κώδικα (Τσιπλητάρης, 2010). Όπως επισημαίνει και η Νόβα-Καλτσούνη (2010) στο πλαίσιο της σχολικής τάξης ένα κοινό πεδίο γνώσεων και ικανοτήτων μεταξύ του δασκάλου και των μαθητών δημιουργεί μία κοινή αντίληψη για τα πράγματα, η οποία διαδραματίζει ουσιαστικό ρόλο για την ποιότητα της επικοινωνίας της διαπροσωπικής σχέσης δασκάλου και μαθητή ώστε να καταστεί επιτυχής η επικοινωνία και αποτελεσματική η διδασκαλία.

Η μάθηση σηματοδοτεί τη μόνιμη αλλαγή της συμπεριφοράς ως αποτέλεσμα της διαδικασίας της επικοινωνίας. Ως εκ τούτου, ο στόχος της επικοινωνίας δεν συνίσταται στο περιεχόμενο του μηνύματος αλλά στην παροχή του μηνύματος στο δέκτη. Έτσι, ευθύνη του δασκάλου είναι να παρέχει με τη συμπεριφορά του έναν στόχο στους μαθητές του, στο πλαίσιο των εκπαιδευτικών προγραμμάτων. Με αυτόν τον τρόπο η μάθηση καθίσταται προϊόν της αποτελεσματικής επικοινωνίας (Habaci et al., 2013).

### 1.2.2 Μη λεκτική επικοινωνία

Η μη λεκτική επικοινωνία διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στην επικοινωνιακή συμπεριφορά και συνιστά ουσιαστικό μέρος της ανθρώπινης επικοινωνίας. Για αυτό το λόγο οι εκπαιδευτικοί συνίσταται να γνωρίζουν τη σημασία της μη λεκτικής επικοινωνίας και της χρήσης της υπέρ των μαθητών έτσι ώστε να δημιουργηθεί ένα ενθαρρυντικό και άνετο περιβάλλον για μια καλύτερη διαχείριση της τάξης (Zeki, 2009). Το περιεχόμενό της είναι πολύ πλούσιο και έχει διάφορες μορφές, οι οποίες μπορεί να βελτιώσουν το αποτέλεσμα της διδασκαλίας και να λειτουργήσουν ως ενισχυτές των μαθητών (Μπαραλός & Φωτοπούλου, 2010).

Πιο συγκεκριμένα, δύο βασικές πτυχές της μη λεκτικής επικοινωνίας είναι η οπτική επαφή και οι εκφράσεις του προσώπου, που αποτελούν ισχυρά εργαλεία για τη μεταφορά μηνυμάτων (Zeki, 2009). Αναλυτικότερα, η οπτική επαφή συνιστά ισχυρό παράγοντα επικοινωνίας εκπαιδευτικού και μαθητών. Το βλέμμα του εκπαιδευτικού καθίσταται δυνατό να προσελκύσει το ενδιαφέρον των μαθητών ενώ μπορεί να συμβάλει στην ενθάρρυνση τους ή και στην επίλυση συγκρούσεων. Μπορεί, ωστόσο, να έχει και αντίθετα αποτελέσματα. Για παράδειγμα, το σταθερό και επίμονο βλέμμα αποτελεί μία συνήθη πρακτική των εκπαιδευτικών για να επιβληθούν στην τάξη. Συνεπώς, ο εκπαιδευτικός συνίσταται να διατηρεί οπτική επαφή με τους μαθητές, που δηλώνει ενδιαφέρον και προσοχή προς εκείνους αλλά παράλληλα θα πρέπει να ελέγχει την ένταση και τη διάρκεια του βλέμματός του, καθώς το επίμονο βλέμμα με παρατεταμένη διάρκεια μπορεί να έχει αρνητική επίδραση και να προκαλέσει διαταραχές στην επικοινωνία με τους μαθητές (Μπαραλός & Φωτοπούλου, 2010). Παράλληλα, όμως, χρειάζεται και ο έλεγχος των εκφράσεων του προσώπου από την πλευρά του εκπαιδευτικού προκειμένου να χρησιμοποιεί μόνο εκείνες που ευνοούν και τροφοδοτούν την επικοινωνία. Κάποιοι μορφασμοί, για παράδειγμα, των οποίων η χρήση γίνεται με μεγάλη συχνότητα, ενδέχεται να υποδηλώνουν ανασφάλεια ή έλλειψη αυτοελέγχου ενώ κάποιοι άλλοι μπορεί να είναι ακατάλληλοι γιατί αποσπούν την προσοχή των μαθητών (Βρεττός, 1994).

Αλλά και η κατανόηση του ρόλου και της λειτουργίας των χειρονομιών ως μορφή μη λεκτικής συμπεριφοράς στη σχέση μεταξύ διδασκόντων και διδασκομένων συνιστά μία σημαντική πτυχή της εκπαιδευτικής έρευνας (Roth, 2001). Ειδικότερα, σε έρευνα που διενεργήθηκε η πλειοψηφία των μαθητών ανέφερε πως η οπτική επαφή του δασκάλου, οι μιμήσεις και οι χειρονομίες που αυτός χρησιμοποιούσε καθιστούσε δυνατή την ενίσχυση των κινήτρων τους για μάθηση ενώ τους επέτρεπε να αισθάνονται αυτοπεποίθηση κατά τη διάρκεια της διδακτικής πράξης με αποτέλεσμα να αυξάνεται και η συμμετοχή τους στο

μάθημα (Zeki, 2009). Το γεγονός αυτό είναι σημαντικό καθώς δεδομένου ότι τα μη λεκτικά μηνύματα των εκπαιδευτικών μπορεί να εμπνεύσουν τους μαθητές να συμμετέχουν στο μάθημα είναι πιο πιθανό οι μαθητές να θέτουν ερωτήσεις, οι οποίες καθιστούν ευκολότερη την κατανόηση των θεμάτων που διαπραγματεύονται στη διάρκεια του μαθήματος. Γενικά, ως προς τη μη λεκτική επικοινωνία οι Κοντάκος και Πολεμικός (2000) τονίζουν ότι ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να έχει πάντα υπόψη του ότι και η μη λεκτική συμπεριφορά εκλαμβάνεται από το μαθητή ως επικοινωνιακή συμπεριφορά την οποία ο μαθητής καλείται να ερμηνεύσει προκειμένου να αναλάβει και εκείνος το ρόλο του πομπού και να συνεχιστεί με αυτόν τον τρόπο η επικοινωνιακή διαδικασία.

Σε ένα περιβάλλον όπου οι εκπαιδευτικοί προσπαθούν να επικοινωνούν καλύτερα στα πλαίσια της σχολικής τάξης, κρίνεται ζωτικής σημασίας η ανάπτυξη των απαραίτητων δεξιοτήτων για τον προσδιορισμό και την ερμηνεία της μη λεκτικής επικοινωνίας και των ίδιων των μαθητών. Η κατανόηση των μη λεκτικών μηνυμάτων προϋποθέτει βαθιά γνώση και διδακτική εμπειρία. Αξίζει να σημειωθεί, ωστόσο, ότι παρόλο που είναι πολύ εύκολο να παρερμηνευθούν τα μη λεκτικά μηνύματα των μαθητών και για αυτό το λόγο απαιτείται ιδιαίτερη προσοχή στην αποκωδικοποίησή τους, η διαθέσιμη βιβλιογραφία που εστιάζει στη μη λεκτική επικοινωνία είναι πολύ περιορισμένη (Barry, Bodenhamer, & O'Brien Jr, 2011).

### 1.3 Επικοινωνιακά χαρακτηριστικά μαθητών και δασκάλων που επηρεάζουν τη διδασκαλία

Ένας από τους βασικότερους τομείς της έρευνας σχετικά με το ρόλο της επικοινωνίας στη διδασκαλία είναι αυτός που εστιάζει σε χαρακτηριστικά που σχετίζονται με την επικοινωνία και έχουν επίπτωση στη συμπεριφορά και τον προσανατολισμό των μαθητών στο εκπαιδευτικό περιβάλλον. Οι McCroskey, Richmond και McCroskey (2002) αναφέρουν ορισμένα βασικά χαρακτηριστικά της προσωπικότητας των μαθητών τα οποία

έχουν απασχολήσει τους μελετητές καθώς φαίνεται να επηρεάζουν τη συμπεριφορά των μαθητών στην εκπαιδευτική διαδικασία ως προς την επικοινωνία. Μεταξύ αυτών είναι το άγχος της επικοινωνίας (communicative apprehension), η συστολή (shyness), η προθυμία για επικοινωνία (willingness to communicate) και η αυτο-αντίληψη για την ικανότητα στην επικοινωνία (self-perceived communication competence).

Έχει βρεθεί ότι οι μαθητές που δεν μιλούν πολύ στην τάξη (είναι ανήσυχοι, ντροπαλοί, λιγότερο πρόθυμοι να επικοινωνούν, και βλέπουν τους εαυτούς τους ως λιγότερο επικοινωνιακά ικανούς) αξιολογούνται λιγότερο θετικά από τους δασκάλους τους, πετυχαίνουν λιγότερο σε δοκιμασίες και αναπτύσσουν λιγότερο θετικές εντυπώσεις για το περιεχόμενο των μαθημάτων, τους δασκάλους τους (ιδιαίτερα εκείνους που απαιτούν τη συμμετοχή ή παρουσιάσεις) και το σχολείο γενικότερα. Δεδομένου ότι περίπου το 20% των μαθητών του πληθυσμού είναι ανήσυχοι για την επικοινωνία, οι επικοινωνιακές απαιτήσεις του σχολείου έχουν την τάση να αναστέλλουν την εκμάθηση ενός μεγάλου τμήματος του μαθητικού πληθυσμού.

Επιπρόσθετα, η Frymier (2005) αναφέρει ότι η ανταπόκριση και η συμμετοχή των μαθητών στην αλληλεπίδραση είναι μέρος της αποτελεσματικής επικοινωνίας στην τάξη και σχετίζεται με θετικά μαθησιακά αποτελέσματα. Η εύρεση θετικών σχέσεων μεταξύ της αποτελεσματικής επικοινωνίας των μαθητών και των αποτελεσμάτων στη μάθηση είναι ένα πρώτο βήμα στη διαδικασία κατανόησης της αποτελεσματικής επικοινωνίας των μαθητών στο πλαίσιο της τάξης. Στην εν λόγω έρευνα οι μαθητές που ανέφεραν ότι είναι πιο αποτελεσματικοί επικοινωνιακά όσον αφορά τη συμμετοχή, την ανταπόκριση και το δυναμισμό τους, φάνηκε ότι είχαν αυξημένα κίνητρα για μάθηση και μεγαλύτερη ικανοποίηση σχετικά με την επικοινωνία με τον εκπαιδευτή τους. Συνολικά, η έρευνα έδειξε ότι οι μαθητές που επικοινωνούν αποτελεσματικά με τους εκπαιδευτές τους αντιμετωπίζονται πιο θετικά από εκείνους, αναπτύσσουν πιο θετικές σχέσεις μαζί τους και

δύνανται να μάθουν περισσότερα συγκριτικά με τους μαθητές που δεν είναι αποτελεσματικοί στην επικοινωνία. Ακόμη, οι μαθητές που συμμετέχουν σε αλληλεπιδράσεις στην τάξη φάνηκε ότι λαμβάνουν και υψηλότερους βαθμούς.

Ακόμη, από την έρευνα των Myers και Bryant (2002) εξήχθη το συμπέρασμα ότι οι αντιλήψεις των μαθητών για το πόσο κατανοητοί γίνονται στην επικοινωνία και για το βαθμό συμμετοχής τους στην τάξη μπορούν να επηρεάσουν τα μαθησιακά τους αποτελέσματα. Αν και οι εκπαιδευτές συχνά αντιλαμβάνονται τη συμμετοχή των μαθητών ως ένα σημαντικό συστατικό για την αλληλεπίδραση στην τάξη, τα αποτελέσματα της συγκεκριμένης έρευνας υποδήλωσαν εμμέσως ότι η συμμετοχή τους μπορεί να είναι εξίσου σημαντική και για τους ίδιους τους μαθητές. Όταν οι μαθητές αισθάνονται κατανοητοί και ότι συμμετέχουν σε αλληλεπιδράσεις στην τάξη, είναι πιθανό αυτά τα στοιχεία να λειτουργήσουν ως καταλυτικοί παράγοντες για τη μεγιστοποίηση της εκπαιδευτικής τους εμπειρίας (Myers & Bryant, 2002).

Πέρα από τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας των μαθητών που μπορούν να επηρεάσουν την εκπαιδευτική διαδικασία εξίσου σημαντική κρίνεται και η εξέταση της συμπεριφοράς των εκπαιδευτικών κατά την επικοινωνία, που μπορεί να οδηγήσει στην κατανόηση της αποτελεσματικής διδασκαλίας και της ενίσχυσης της μάθησης των μαθητών. Αυτό που εξασφαλίζει την αποτελεσματική και γόνιμη επικοινωνία μέσα στην τάξη δεν είναι τόσο η κυριαρχία του εκπαιδευτικού και ο έλεγχος επί των λεγομένων, που η κοινωνική του θέση του επιτρέπει να ασκεί, αλλά οι επικοινωνιακές συνήθειες που καλλιεργεί στους μαθητές του (Μπερελής & Τρούκη, 2009). Τα λεγόμενα του εκπαιδευτικού αντικατοπτρίζουν την προσωπική του παιδαγωγική μέθοδο (Moreira & Noss, 1995) η οποία χαρακτηρίζεται από το προσωπικό του επικοινωνιακό ύφος και αντανακλά τους τύπους επικοινωνιακής συμπεριφοράς που επιθυμεί να ακολουθήσουν οι μαθητές του. Κάθε εκπαιδευτικός είτε με τη βοήθεια συγκεκριμένων διδακτικών

παρεμβάσεων είτε απλώς και μόνο μέσα από την αλληλεπίδρασή του με τους μαθητές του, καλλιεργεί σε αυτούς συγκεκριμένες επικοινωνιακές συνήθειες και τους μεταφέρει «μηνύματα» για το ρυθμό και τον τρόπο επικοινωνίας, τους στόχους και τους τρόπους πραγμάτωσής τους.

Συνεπώς, αξίζει να εστιάσουμε στον εκπαιδευτικό και να φωτίσουμε τη δυναμική που μπορεί να έχει ο προφορικός λόγος του όσον αφορά στη δημιουργία και την εδραίωση συγκεκριμένου επικοινωνιακού ήθους μέσα στην τάξη. Επίσης, αξίζει να σημειωθεί ότι η λεκτική συμμετοχή των μαθητών στην τάξη δεν επηρεάζεται μόνο από τα προσωπικά στοιχεία του εκπαιδευτικού ως ανθρώπου αλλά και από τις δραστηριότητες που ο ίδιος έχει σχεδιάσει για να προαχθεί η επικοινωνία μέσα στην τάξη (Prentice & Kramer, 2006). Είναι γεγονός ότι η γενικότερη συμπεριφορά και στάση του εκπαιδευτικού στο σύνολο της σχολικής ζωής και όχι μόνο μέσα στο μάθημα νοηματοδοτούν τη σχολική καθημερινότητα των μαθητών του ακόμη και χωρίς να μιλά (Bourne & Jewitt, 2003).

Οι McCroskey, Richmond και McCroskey (2002) αναφέρουν πως τα βασικά επικοινωνιακά χαρακτηριστικά του εκπαιδευτικού που έχουν μελετηθεί εκτενώς και έχει αποδειχθεί ότι μπορούν να επηρεάσουν τη διδασκαλία ως εκπαιδευτική διαδικασία είναι τα εξής: α) Η σαφήνεια, β) η μη λεκτική αμεσότητα, γ) το κοινωνικο-επικοινωνιακό στυλ και δ) η χρήση της δύναμης και της εξουσίας στην τάξη. Έχει βρεθεί ότι αυτά τα χαρακτηριστικά σχετίζονται σε μεγάλο βαθμό με τη συναισθηματική και γνωστική μάθηση των μαθητών, τα κίνητρά τους αλλά και τη στάση που διατηρούν οι μαθητές προς το δάσκαλό τους και την τάξη στην οποία διδάσκονται.

Όσον αφορά στα προαναφερθέντα χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών, έρευνες έχουν δείξει ότι η σαφήνεια με την οποία εκφράζεται ο εκπαιδευτικός κινητοποιεί θετικά τους μαθητές, τους βοηθά να προσέχουν περισσότερο στο μάθημα και να διεκπεραιώνουν με λιγότερο άγχος τις εργασίες και τις δραστηριότητες που τους ανατίθενται. Επίσης,

πολλές επιμέρους μελέτες στην εκπαιδευτική βιβλιογραφία έχουν καταστήσει τη μη λεκτική αμεσότητα ως έναν καθοριστικό παράγοντα για την αποτελεσματική διδασκαλία στην τάξη. Όσον αφορά στο κοινωνικό-επικοινωνιακό στυλ του εκπαιδευτικού, βασικά συστατικά του συνιστούν ο δυναμισμός, η ανταπόκριση, η προσαρμοστικότητα και η ευελιξία. Ο δυναμισμός συνίσταται στην ικανότητα του εκπαιδευτικού να διαφωνεί, να εκφράζει τα συναισθήματα του και να συντηρεί ή να κλείνει μία συζήτηση, η ανταπόκριση στην ικανότητά του να ακούει τους μαθητές τους και να αντιλαμβάνεται τις ανάγκες τους κατά την επικοινωνία και η προσαρμοστικότητα-ευελιξία αναφέρεται στην ικανότητα του εκπαιδευτικού να προσαρμόζει την επικοινωνία στις επιθυμίες και τις δυνατότητες του κάθε μαθητή (Μπερελής & Τρούκη, 2009).

Γενικά, μέσα από τη μελέτη των McCroskey, Richmond και McCroskey (2002) κατέστη σαφές ότι η μη λεκτική αμεσότητα, η σαφήνεια και το κοινωνικο-επικοινωνιακό στυλ των εκπαιδευτικών αποτελούν τρεις μεταβλητές οι οποίες συνδυαστικά είναι εφικτό να καταστήσουν έναν δάσκαλο αποτελεσματικό στη διδακτική πράξη.

Και άλλοι ερευνητές, ωστόσο, έχουν ασχοληθεί με τα χαρακτηριστικά που καθιστούν αποτελεσματικό έναν εκπαιδευτικό. Αναλυτικότερα, σύμφωνα με τον Kyriacou (1997) (όπως αναφέρεται σε Ανδρεαδάκης & Καδιανάκη, 2010) αποτελεσματικός είναι ο εκπαιδευτικός που επιτυγχάνει να έχει καλή επικοινωνία με τους μαθητές του, δεδομένου ότι η επικοινωνιακή σχέση που αναπτύσσεται μεταξύ εκπαιδευτικού και μαθητών συνιστά καθοριστικό παράγοντα για να καταστεί αποτελεσματική η διδασκαλία. Εάν η διδασκαλία επιδιώκει την αλλαγή της συμπεριφοράς των μαθητών και αν κάθε συμπεριφορά μεταφράζεται σαν ένα μήνυμα (Watzlawick, Bavelas, & Jackson, 2004), που αναγνωρίζεται ως αποτέλεσμα από τον εκπαιδευτικό, τότε η αποτελεσματική διδασκαλία ταυτίζεται με την επιτυχημένη επικοινωνία στην τάξη.

Επιπλέον, σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας των Ανδρεαδάκη και

Καδιανάκη (2010) διαπιστώθηκε ότι η αποδοχή του εκπαιδευτικού από τους μαθητές, η αυτοπεποίθησή, ο ενθουσιασμός, ο αυτοέλεγχος, η αυτοσυγκράτησή και η καθαρότητα στην έκφραση της σκέψης του συνιστούν ορισμένες βασικές παραμέτρους από τις οποίες εξαρτάται η επικοινωνιακή αλληλεπίδραση εκπαιδευτικού-μαθητή. Ακόμη, καθίσταται σαφές ότι όταν ο αμοιβαίος σεβασμός χαρακτηρίζει τις αλληλεπιδράσεις εκπαιδευτικού και μαθητή (Watzlawick et al., 2004) , τότε τόσο οι διδάσκοντες όσο και οι διδασκόμενοι αποκτούν συμπεριφορές, οι οποίες ενισχύουν την επικοινωνιακή διαδικασία και επιτυγχάνουν αποτελεσματική διδασκαλία. Όσον αφορά και σε άλλους παράγοντες που αφορούν τον ίδιο τον εκπαιδευτικό, η έμφαση που δείχνει ο εκπαιδευτικός στο να κεντρίζει το ενδιαφέρον των μαθητών, η προσοχή για κάθε μαθητή της τάξης, η καλή γνώση του αντικειμένου της διδασκαλίας του καθώς και η ετοιμότητα που έχει όταν έρχεται αντιμέτωπος με απρόβλεπτα γεγονότα εμφανίζονται, επίσης, ως πολύ σημαντικοί παράγοντες ύπαρξης θετικού επικοινωνιακού κλίματος στη σχολική τάξη (Ανδρεαδάκη, Ξανθάκου, & Καδιανάκη, 2006).

Ο εκπαιδευτικός, βέβαια, προκειμένου να αναπτύξει θετικό επικοινωνιακό κλίμα χρειάζεται να αναπτύξει δεξιότητες αποστολής και λήψης μηνυμάτων. Τα μηνύματα που αποστέλλει θα πρέπει να διέπονται από σαφήνεια, να αφορούν το παρόν και να ανατροφοδοτούν κάθε μορφή συμπεριφοράς των μαθητών, είτε θετική είτε αρνητική (Μπαραλός & Φωτοπούλου, 2010). Τέλος, σημαντικό ρόλο στην αύξηση της αποτελεσματικότητας του εκπαιδευτικού παίζει γενικότερα η στάση του απέναντι στη φύση της εργασίας του. Όταν, για παράδειγμα, ο εκπαιδευτικός αναζητά με δική του πρωτοβουλία τη γνώση για την υποστήριξη των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, τότε αναμφισβήτητα αυτό επηρεάζει σημαντικά το βαθμό αποτελεσματικότητας του έργου του (Αγαλιώτης, 2002).



#### 1.4 Θεσμικό πλαίσιο της ενταξιακής εκπαίδευσης στην Ελλάδα

Η μελέτη της εφαρμογής της ένταξης στη χώρα μας επιβάλλει την ανασκόπηση της ιστορικής διαδρομής της ειδικής εκπαίδευσης. Η ουσιαστική ενεργοποίηση του επίσημου Κράτους απέναντι στα άτομα με ειδικές ανάγκες διαφαίνεται κυρίως στις αρχές της δεκαετίας του 1980 καθώς μέχρι τότε η ειδική αγωγή στηριζόταν σε αποσπασματικές νομοθεσίες και διατάγματα (Ζώνιου-Σιδέρη, 2012). Ειδικότερα, το 1981 ψηφίζεται πρώτη φορά από τη Βουλή των Ελλήνων νόμος για την ειδική αγωγή και συγκεκριμένα ο νόμος 1143 «Περί ειδικής αγωγής, ειδικής επαγγελματικής εκπαίδευσεως, απασχόλησης και κοινωνικής μερίμνης των αποκλινόντων εκ του φυσιολογικού ατόμων και άλλων τινών εκπαιδευτικών διατάξεων», ο οποίος συνιστά το πρώτο ολοκληρωμένο νομικό πλαίσιο, στην ιστορία της ελληνικής εκπαίδευσης, για την ειδική αγωγή (Ευσταθίου, 2010). Ο νόμος αυτός θεωρήθηκε κατάκτηση για το χώρο της ειδικής αγωγής καθώς η Πολιτεία για πρώτη φορά έλαβε μέτρα για τα άτομα με ειδικές ανάγκες. Παρόλα αυτά, επικρίθηκε από πολλούς καθώς θεωρήθηκε ότι ενίσχυε τη διάκριση ανάμεσα σε «φυσιολογικά» και «μη φυσιολογικά» άτομα κατατάσσοντας τους μαθητές σε κατηγορίες προβληματικών ατόμων και οδηγώντας τους κατ' επέκταση στην περιθωριοποίηση (Ζώνιου-Σιδέρη, 2012).

Η σκληρή κριτική που δέχθηκε ο προαναφερόμενος νόμος οδήγησε τελικά, το 1984, στην αναθεώρηση του υφιστάμενου νομοθετικού πλαισίου και στη σύνταξη και ψήφιση σχετικών διατάξεων, οι οποίες συμπεριλήφθησαν στον αποκαλούμενο ως «αντι-309», Νόμο 1566/1985. Ο συγκεκριμένος νόμος περιλαμβάνει ξεχωριστό κεφάλαιο το οποίο επικεντρώνεται στην ειδική αγωγή, η οποία πλέον αντιμετωπίζεται ως τμήμα της γενικής εκπαίδευσης. Με αυτόν τον τρόπο υποδηλώνεται η προσπάθεια της τότε κυβέρνησης για κατάργηση των διαχωριστικών γραμμών ανάμεσα στα παιδιά με ειδικές ανάγκες και τα τυπικώς αναπτυσσόμενα παιδιά καθώς και για ένταξη των παιδιών με ειδικές ανάγκες στα γενικά σχολεία (Σούλης, 2002).

Βάσει, λοιπόν, του νόμου 1566 του 1985 εγκαταλείπεται η πρακτική της ίδρυσης νέων ειδικών σχολείων και καθιερώνεται η λειτουργία ειδικών τάξεων μέσα στα γενικά σχολεία. Στις ειδικές τάξεις φιλοξενούνται για κάποιες ώρες του ημερήσιου προγράμματος τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες που εντοπίζονται σε κάθε σχολείο. Αυτό σημαίνει τμήματα μαθητών με ποικιλία ηλικιών και προβλημάτων όπου εφαρμόζεται εξατομικευμένο πρόγραμμα ανάλογα με τις μαθησιακές ανάγκες του κάθε παιδιού. Με αυτόν τον τρόπο ξεκίνησε μία νέα περίοδος για την ένταξη των ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, η οποία συμβάδιζε ουσιαστικά με τις αντίστοιχες εξελίξεις της ειδικής αγωγής στις χώρες της Ευρώπης (Ζώνιου-Σιδέρη, 2012).

Αναλυτικότερα, τα σχολικά έτη 1983-1984 και 1984-1985 ξεκίνησε στην Ελλάδα η λειτουργία των πρώτων 25 ειδικών τάξεων μέσα σε δημόσια δημοτικά σχολεία προκειμένου να αντιμετωπιστούν οι ειδικές μαθησιακές δυσκολίες που είχαν οι μαθητές των σχολείων και να τους δοθεί η κατάλληλη στήριξη και ενίσχυση για να ξεπεράσουν τις δυσκολίες αυτές χωρίς όμως να αποκοπούν από τη σχολική κοινότητα στην οποία ανήκουν αλλά με κύριο στόχο την επιδίωξη της σχολικής τους ενσωμάτωσης (Ευσταθίου, 2002). Ο θεσμός των ειδικών τάξεων συνιστούσε τη μοναδική πρακτική ενταξιακής κατεύθυνσης, επεκτάθηκε με ραγδαίους ρυθμούς και έτσι κατά το σχολικό έτος 1999-2000 λειτούργησαν 728 ειδικές τάξεις (Σούλης, 2002).

Το 1995 μετά την εφαρμογή αρκετών διατάξεων του νόμου 1566 και προκειμένου να εξαλειφθούν οι αδυναμίες και οι ελλείψεις του δημοσιοποιείται ένα σχέδιο νόμου με τίτλο «Ειδική εκπαίδευση. Αγωγή ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες», το οποίο ψηφίζεται μετά από πέντε χρόνια. Αναλυτικότερα, επίτευγμα για την πολιτική της ένταξης και της συνεκπαίδευσης αποτέλεσε, οπωσδήποτε, η δεκαετία του 2000 με την ψήφιση του Νόμου 2817, με την ίδρυση των ΚΔΑΥ (Κέντρα Διάγνωσης Αξιολόγησης και

Υποστήριξης) αλλά και με την εμφάνιση των Τμημάτων Ένταξης. Ειδικότερα, με το νόμο 2817/2000 οι ειδικές τάξεις μετονομάζονται Τμήματα Ένταξης, ο ρόλος του εκπαιδευτικού ειδικής αγωγής αναβαθμίζεται ενώ θεσμοθετείται στην έδρα κάθε νομού και η λειτουργία «Κέντρου Διάγνωσης, Αξιολόγησης και Υποστήριξης» (ΚΔΑΥ) με σκοπό τη διάγνωση και υποστήριξη των ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (Σούλης, 2002). Η βασική καινοτομία του νόμου έγκειται στο γεγονός ότι στην ελληνική πραγματικότητα ιδρύεται και λειτουργεί πλέον στα πλαίσια του τυπικού σχολείου από το Μάρτιο του 2000, το μοντέλο των Τμημάτων Ένταξης (Τ.Ε.) (Ν. 2817/2000). Πρόκειται για ένα θεσμό που στηρίχθηκε γερά στα θεμέλια της εικοσαετούς λειτουργίας των ειδικών τάξεων ενώ παράλληλα έδωσε άμεσα ποιοτικά αποτελέσματα στην ένταξη ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο ελληνικό σχολείο. Το καινοτόμο περιεχόμενο της διάταξης του νόμου 2817 (ΦΕΚ 78/14.03.2000) περιλαμβάνεται σε τρεις γραμμές: «οι μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες μπορεί να φοιτούν: σε ειδικά οργανωμένα και κατάλληλα στελεχωμένα Τμήματα Ένταξης που λειτουργούν μέσα στα σχολεία της γενικής και τεχνικής επαγγελματικής εκπαίδευσης» (άρθρο 1, §11 περίπτ. β). Σε αυτό το σημείο, ωστόσο, αξίζει να επισημανθεί ότι σύμφωνα με το Σούλη (2002) κρίνεται απαραίτητη η μελέτη της ουσιαστικής λειτουργίας των ειδικών τάξεων καθώς δεν αρκεί η απλή μετονομασία τους σε «Τμήματα Ένταξης» ώστε να οργανωθούν και να λειτουργήσουν πραγματικά ως δομές μιας από κοινού σχολικής ζωής και μάθησης για τα παιδιά με και χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.

Συμπερασματικά, ο νόμος 2817 επιχειρεί να επιφέρει ουσιαστικές αλλαγές στα ισχύοντα της ειδικής εκπαίδευσης προσπαθώντας να αντιμετωπίσει τις ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες υπό το πρίσμα της γενικής εκπαίδευσης και προωθώντας ουσιαστικά τη δόμηση ενός σχολείου για όλους (Σούλης, 2002). Με αυτόν τον τρόπο καθίσταται σαφής ο νέος στόχος της εκπαιδευτικής πολιτικής να κινηθεί προς την

κατεύθυνση της από κοινού σχολικής ζωής και μάθησης παιδιών με ή χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Παρά τα θετικά στοιχεία, όμως, η βασικότερη αδυναμία του νόμου συνίσταται στην υπερσυγκέντρωση των Κέντρων Διάγνωσης Αξιολόγησης και Υποστήριξης (ΚΔΑΥ) στα μεγάλα αστικά κέντρα, με αποτέλεσμα να παραμένουν αβοήθητες οι δυσπρόσιτες και απομονωμένες περιοχές και να υπάρχει ο κίνδυνος να μην ικανοποιούνται στην πράξη οι ανάγκες τους (Ζώνιου-Σιδέρη, 2012).

Συνοπτικά, ο νόμος 1566/1985 θεσμοθετεί τη σχολική ένταξη και ο νόμος 2817/2000 προωθεί ουσιαστικά τη δόμηση ενός σχολείου για όλους, όπως φιλόδοξα καταγράφεται στη νομοθεσία. Τα κενά και οι αδυναμίες που παρατηρήθηκαν, ωστόσο, στο νομοθετικό πλαίσιο της Ελλάδας καθώς και το γεγονός ότι η εφαρμογή των προγραμμάτων συνεκπαίδευσης που προτεινόταν αντιμετωπιζόταν αποσπασματικά από την εκάστοτε κυβέρνηση οδήγησαν στην ψήφιση του νόμου 3699 για την Ειδική Αγωγή το 2008 που φέρει τον τίτλο: «Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση για τη διασφάλιση ίσων ευκαιριών σε άτομα με αναπηρία και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες». Σύμφωνα με το νόμο 3699/08 και πιο συγκεκριμένα στο άρθρο 3 αναφέρεται ότι μαθητές με αναπηρία και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες θεωρούνται όσοι για ολόκληρη ή ορισμένη περίοδο της σχολικής τους ζωής εμφανίζουν σημαντικές δυσκολίες μάθησης εξαιτίας αισθητηριακών, νοητικών, γνωστικών, αναπτυξιακών προβλημάτων, ψυχικών και νευροψυχικών διαταραχών, οι οποίες επηρεάζουν σε σημαντικό βαθμό τη μάθηση και την προσαρμογή τους στο σχολικό περιβάλλον (Βασιλείου & Χαριτάκη, 2015).

Στα πλαίσια του συγκεκριμένου νόμου αλλάζει και η ονομασία του Κέντρου Διάγνωσης, Αξιολόγησης και Υποστήριξης (ΚΔΑΥ) και μετονομάζεται σε Κέντρο Διαφοροδιάγνωσης Διάγνωσης και Υποστήριξης (ΚΕΔΔΥ). Γενικά, η επικρατούσα φιλοσοφία που διέπει την ειδική αγωγή στην Ελλάδα σήμερα επικεντρώνεται στην παροχή ίσων εκπαιδευτικών ευκαιριών για όλα τα παιδιά με και χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές

ανάγκες σύμφωνα με τις ανάγκες και τις δυνατότητές τους σε ένα σχολείο που στοχεύει όχι μόνο στη σχολική ενσωμάτωση αλλά και στην κοινωνική συμπερίληψη και αποδοχή (Ζώνιου-Σιδέρη, 2012).

### 1.5 Ο τρόπος λειτουργίας των Τμημάτων Ένταξης

Τα Τμήματα Ένταξης προσφέρουν εξατομικευμένα ή μικρών ομάδων μαθησιακά περιβάλλοντα με επίκεντρο το κύριο ακαδημαϊκό πρόγραμμα σπουδών. Οι μαθητές που παρακολουθούν Τμήματα Ένταξης έχουν μεγαλύτερη πρόσβαση στο περιβάλλον της γενικής τάξης καθώς περνούν περίπου το 65% της σχολικής ημέρας με συνομηλίκους τυπικής ανάπτυξης στις τάξεις γενικής εκπαίδευσης (Jones & Hensley, 2012). Πρόκειται, ουσιαστικά, για έναν χώρο όπου μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες περνούν μέρος κάθε σχολικής ημέρας για να λάβουν ακαδημαϊκή βοήθεια από ειδικούς παιδαγωγούς, θεραπευτές και άλλους επαγγελματίες ενώ το υπόλοιπο χρονικό διάστημα της ημέρας βρίσκονται στο ίδιο περιβάλλον με τους συνομηλίκους τους χωρίς αναπηρία (Roopam & Haynes, 2015).

Οι μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες χρειάζονται διαφορετικό προσανατολισμό σε σχέση με τους μαθητές τυπικής ανάπτυξης. Οι παρεμβάσεις που μπορεί να είναι αποτελεσματικές για αυτήν την ομάδα των μαθητών απαιτούν σημαντική επένδυση χρόνου και προσπάθειας καθώς και συνεχή υποστήριξη. Η χρήση εμπειρικά έγκυρων πρακτικών σε συνδυασμό με την προσαρμογή της διδασκαλίας στις ανάγκες μεμονωμένων μαθητών αναδεικνύεται ως η καταλληλότερη στρατηγική εκμάθησης για τους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (Zigmond, 2003). Υπάρχουν, ωστόσο, πολλές περιπτώσεις όπου οι μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες χρειάζεται να παρακολουθούν την κανονική τάξη λόγω της έλλειψης κατάλληλων εγκαταστάσεων ειδικής εκπαίδευσης. Σε τέτοιες περιπτώσεις οι ομάδες αυτών των παιδιών, με ελάχιστη ή καθόλου υποστήριξη, καλούνται να αντιμετωπίσουν ένα εκπαιδευτικό σύστημα που δεν

είναι σε θέση να προσαρμοστεί στις ατομικές τους ανάγκες (Vlachou, 2006).

Είναι γεγονός, ωστόσο, ότι όλο και περισσότεροι μαθητές με αναπηρία διδάσκονται παράλληλα με τους συνομηλίκους χωρίς αναπηρίες αντί να παρακολουθούν τη διδασκαλία σε Τμήματα Ένταξης. Με άλλα λόγια, η συνδιδασκαλία έχει γίνει μια ευρέως διαδεδομένη εκπαιδευτική επιλογή για τους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και πρόκειται για ένα μοντέλο σύμφωνα με το οποίο μαθητές με και χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες διδάσκονται το ίδιο εκπαιδευτικό περιεχόμενο και σε κοινό εκπαιδευτικό πλαίσιο, με τροποποιήσεις ανάλογα με τις ανάγκες (Roopam & Haynes, 2015). Πιο συγκεκριμένα, παραδοσιακά οι ειδικοί παιδαγωγοί παρείχαν βοήθεια με την εφαρμογή εξατομικευμένων προγραμμάτων αποκατάστασης είτε σε μεμονωμένους μαθητές είτε σε μικρές ομάδες μαθητών εκτός της τυπικής τάξης. Η σημερινή τάση που προωθείται, ωστόσο, από τα περισσότερα εκπαιδευτικά συστήματα είναι η υιοθέτηση μιας πιο συνεργατικής προσέγγισης μεταξύ του ειδικού παιδαγωγού και του δασκάλου της τυπικής τάξης. Στο πλαίσιο αυτό, ο ειδικός παιδαγωγός παρέχει επαγγελματική καθοδήγηση στο δάσκαλο της γενικής τάξης με σκοπό την εφαρμογή τροποποιημένων προγραμμάτων και στην τυπική τάξη ενώ παράλληλα είναι υπεύθυνος για τη λήψη ενός πιο ενεργού ρόλου στη βελτίωση της ικανότητας του γενικού σχολείου για να ξεπεραστούν τα εμπόδια στη μάθηση (Forlin, 2001).

Υπάρχουν, ωστόσο, ανησυχίες σχετικά με την αποτελεσματικότητά της συνδιδασκαλίας για τις επιδόσεις των μαθητών, ιδίως στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Όπως διαπιστώθηκε από έρευνα που διεξήγαγαν οι Packard, Hazelkorn, Harris και McLeod (2011) οι μαθητές με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες που παρακολουθούσαν το Τμήμα Ένταξης πέτυχαν σε μεγαλύτερο βαθμό από ότι οι μαθητές που λάμβαναν διδασκαλία σε τάξη συνδιδασκαλίας. Πιο συγκεκριμένα, με βάση τα πορίσματα της εν λόγω μελέτης φάνηκε ότι οι μαθητές με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες που έλαβαν

διδασκαλία σε Τμήμα Ένταξης επωφελήθηκαν από την εξατομικευμένη διδασκαλία και είχαν καλύτερες σχολικές επιδόσεις από τους μαθητές που διδάχθηκαν στη γενική τάξη όπου εφαρμοζόταν η συνδιδασκαλία.

Σε παρόμοια συμπεράσματα κατέληξε και η έρευνα των Arnaiz και Castejon (2001) που πραγματοποιήθηκε στην Ισπανία, σύμφωνα με την οποία η παροχή εκπαιδευτικής στήριξης στους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες σε μικρές ομάδες εκτός της κανονικής τους τάξης αναδείχθηκε ως η πλέον κατάλληλη στρατηγική διδασκαλίας για την αντιμετώπιση της ετερογενούς φύσης των αιτημάτων της διαφορετικότητας αυτών των μαθητών. Παρόλο δηλαδή που υπήρχε ως δυνατότητα και η παροχή εκπαιδευτικής βοήθειας και εντός της κανονικής τάξης, η κατάσταση διδασκαλίας που κρίθηκε καταλληλότερη για τους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες παρά τις τρέχουσες εκπαιδευτικές τάσεις ήταν αυτή που είχε ως επίκεντρο την εξατομικευμένη μάθηση σε μικρές ομάδες εκτός της τυπικής τάξης.

Αλλά και σύμφωνα με μελέτη των Krishnakumar, Jisha, Sukumaran και Nair (2011) σκοπός της οποίας ήταν η αξιολόγηση της αποτελεσματικότητας ενός προγράμματος εξατομικευμένης εκπαίδευσης σε παιδιά που μαθαίνουν με αργό ρυθμό, διαπιστώθηκε ότι είναι δυνατό να επιτευχθεί σημαντική βελτίωση στην ακαδημαϊκή μάθηση, με την παροχή εξατομικευμένης εκπαίδευσης από έναν ειδικό παιδαγωγό για τουλάχιστον 1 ώρα την ημέρα σε κάθε παιδί που αντιμετωπίζει μαθησιακά προβλήματα. Βασιζόμενοι στο προαναφερθέν συμπέρασμα, οι ερευνητές στη συγκεκριμένη μελέτη προέβαλαν ως αναγκαιότητα την ύπαρξη Τμήματος Ένταξης σε κάθε σχολείο στα πλαίσια του οποίου θα παρέχεται η κατάλληλη διορθωτική εκπαίδευση σε κάθε παιδί που αντιμετωπίζει δυσκολίες λαμβάνοντας υπόψη τις δυνατότητες και τις αδυναμίες του.

### 1.5.1 Έρευνες για τα χαρακτηριστικά του θεσμού των Τμημάτων Ένταξης και το βαθμό αποτελεσματικότητάς τους

Πολλές είναι οι έρευνες που εστιάζουν το ενδιαφέρον τους στην αποτελεσματικότητα της ενταξιακής εκπαίδευσης μέσα από τη διερεύνηση των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής. Διάφορες μελέτες έχουν διεξαχθεί για τα επιμέρους χαρακτηριστικά του θεσμού των Τμημάτων Ένταξης (Ζώνιου-Σιδέρη, 2000· Κοντοπούλου & Τζιβινίκου, 2004· Κουρκούτας, 2008· Barbas, Birbili, Stagiopoulos, & Tzivinikou, 2006).

Ειδικότερα, τα χαρακτηριστικά και τη φυσιγνωμία των Τμημάτων Ένταξης στην Ελλάδα διερεύνησαν σε έρευνά τους το 2010 οι Τζιβινίκου και Κουτσοκόστα. Έπειτα από επεξεργασία των δεδομένων που συλλέχθηκαν με δείγμα 89 ειδικών παιδαγωγών Τμημάτων Ένταξης και 10 σχολικών συμβούλων γενικής εκπαίδευσης διαπιστώθηκε ότι παρόλο που υπάρχουν κάποια βασικά κοινά χαρακτηριστικά στο σύνολο των Τμημάτων Ένταξης, παρατηρούνται σημαντικές διαφοροποιήσεις μεταξύ των εκπαιδευτικών τόσο στον τρόπο δόμησης του διδακτικού προγράμματος που ακολουθούν όσο και στο ευρύτερο πλαίσιο εργασίας τους. Ειδικότερα, ως προς τον τρόπο με τον οποίο σχεδιάζεται η διδασκαλία στα Τμήματα Ένταξης διαπιστώθηκε ότι παρόλο που με τη βοήθεια διαφόρων διαγνωστικών διαδικασιών οι εκπαιδευτικοί έχουν στη διάθεση τους έναν μεγάλο αριθμό χρήσιμων πληροφοριών για το προφίλ του μαθητή, το υλικό αυτό δεν αξιοποιείται από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς για να σχεδιάσουν τη διδασκαλία τους.

Από τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών του δείγματος διαφαίνεται, ακόμη, ότι προκειμένου να καθοριστούν οι διδακτικοί στόχοι ενός εξατομικευμένου προγράμματος που τίθεται σε εφαρμογή περισσότερος εκπαιδευτικός χρόνος αφιερώνεται στην άτυπη αξιολόγηση των μαθητών παρά στην ανατροφοδότηση σχετικά με το πρόγραμμα αυτό και στις τυχόν τροποποιήσεις που απαιτείται να γίνουν.



Ως προς τη χρήση εναλλακτικών στρατηγικών διδασκαλίας που χρησιμοποιούν οι ειδικοί παιδαγωγοί, τα ευρήματα εντείνουν την αίσθηση της πολυδιάσπασης της φυσιολογίας των Τμημάτων Ένταξης. Σε αυτό το σημείο αξίζει να σημειωθεί ότι παρατηρείται ομοιογένεια στις στρατηγικές διδασκαλίας που χρησιμοποιούνται καθώς υπάρχει έντονη δυσκολία στη διαφοροποίηση των μεθόδων που εφαρμόζουν οι εκπαιδευτικοί στην εκάστοτε κατηγορία εκπαιδευτικών αναγκών (Τζιβινίκου & Κουτσοκόστα, 2010).

Στη λειτουργία των Τμημάτων Ένταξης και την αποτελεσματικότητά τους όσον αφορά την προώθηση ίσης εκπαίδευσης για όλους αναφέρεται και η έρευνα των Μπιλανάκη και Τραγουλιά (2010), η οποία εξετάζει και ερμηνεύει τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών της τυπικής τάξης για τα Τμήματα Ένταξης.

Πιο συγκεκριμένα, όσον αφορά στην αποτελεσματικότητα του θεσμού των Τμημάτων Ένταξης οι δάσκαλοι της τυπικής τάξης του δείγματος της έρευνας έκριναν ανεπαρκή το θεσμό με τον τρόπο που αυτός λειτουργεί και αναφέρθηκαν σε κάποια βασικά προβλήματα που τον καθιστούν αναποτελεσματικό. Αναλυτικότερα, σύμφωνα με αυτά που δήλωσαν οι ίδιοι, στο Τμήμα Ένταξης δεν ικανοποιούνται οι ψυχοσυναισθηματικές ανάγκες των παιδιών καθώς παρατηρείται βελτίωση κυρίως στο μαθησιακό τομέα. Επίσης, υπάρχει κίνδυνος στιγματισμού και μη επανένταξης των μαθητών που αφήνουν την τάξη τους για να μεταφερθούν για κάποιες ώρες στο Τμήμα Ένταξης. Παράλληλα, οι εκπαιδευτικοί γενικής αγωγής αμφισβητούν το ρόλο που επιτελεί ο δάσκαλος του Τμήματος Ένταξης είτε λόγω μη επαρκούς εξειδίκευσής του στο αντικείμενο της ειδικής αγωγής είτε λόγω έλλειψης τακτικών επαναξιολογήσεων των μαθητών από μέρους του είτε λόγω μη ενημέρωσης των ίδιων από την πλευρά του ειδικού παιδαγωγού για την εξέλιξη των μαθητών τους. Ειδικότερα, τονίζουν την ανάγκη να αναπτυχθεί μία αποτελεσματική συνεργασία ανάμεσα στους ίδιους και τους

εκπαιδευτικούς των Τμημάτων Ένταξης μέσα από την οποία θα ενημερώνονται για τις ιδιαίτερες δυσκολίες των παιδιών και θα λειτουργούν από κοινού για να σχεδιάσουν το πρόγραμμα διδασκαλίας που κρίνεται κατάλληλο για κάθε περίπτωση μαθητή (Μπιλανάκη & Τραγουλιά, 2010). Η αξία που έχει η συνεργασία μεταξύ των ειδικών παιδαγωγών και των εκπαιδευτικών των γενικών τάξεων επισημαίνεται και από τους ερευνητές Klinger και Vaughn (2002), δεδομένου ότι η επιτυχής συμπερίληψη είναι απίθανο να συμβεί εάν οι επαγγελματίες γενικής και ειδικής εκπαίδευσης δεν μοιράζονται τις δεξιότητες που κρίνονται αναγκαίες προκειμένου να ανταπεξέλθουν επαρκώς στην ποικιλομορφία των αναγκών και των δυνατοτήτων των μαθητών με και χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.

Ως επιπρόσθετο πρόβλημα που κρίνουν απαραίτητο να λυθεί οι Μπιλανάκη και Τραγουλιά (2010) αναφέρουν και την εγγραφή στο Τμήμα Ένταξης παιδιών που δεν έχουν κάποια επίσημη διάγνωση από τα Κέντρα Διάγνωσης Διαφοροδιάγνωσης και Υποστήριξης. Παρόλα αυτά, αξίζει να αναφερθεί ότι παρόλο που οι εκπαιδευτικοί της τυπικής τάξης αμφισβητούν εν μέρει την αποτελεσματικότητα των Τμημάτων Ένταξης, εντούτοις κρίνουν απαραίτητη τη φοίτηση των παιδιών σε αυτά καθώς αναγνωρίζουν ότι παρατηρείται πρόοδος έστω και σε βάθος χρόνου, επιθυμούν τη διατήρηση του θεσμού και εκτιμούν ότι η βελτίωση του τρόπου λειτουργίας τους έγκειται στην καλύτερη οργάνωση του θεσμού από μέρους της Πολιτείας.

Επιπροσθέτως, με βάση τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών της τυπικής τάξης, οι περισσότεροι από αυτούς αναφέρουν ότι επωμίζονται το μεγαλύτερο μέρος της ευθύνης των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, καθώς οι μαθητές αυτοί περνούν τις περισσότερες διδακτικές ώρες εντός της σχολικής αίθουσας στην οποία διδάσκουν (Μπιλανάκη & Τραγουλιά, 2010). Ωστόσο, όπως επισημαίνει και η Ζώνιου-Σιδέρη (2012), οι γενικοί παιδαγωγοί δεν προσαρμόζουν το πρόγραμμα διδασκαλίας στις ανάγκες των μαθητών προσφέροντας εξατομικευμένη προσέγγιση αλλά αρκούνται μόνο σε μία μικρή

διαφοροποίηση των εργασιών και στη μείωση του αριθμού τους δεδομένου ότι οι γνωστικές απαιτήσεις από τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες είναι λιγότερες.

Αξιόλογα, βέβαια, είναι και τα ευρήματα άλλων ερευνών. Πιο συγκεκριμένα, τα αποτελέσματα της μελέτης που διενήργησαν οι ερευνητές Βλάχου, Διδασκάλου και Μπέλιου (2004) κατέδειξαν, επίσης, τον ανεπαρκή ρόλο του θεσμού των Τμημάτων Ένταξης. Το εν λόγω εύρημα, ωστόσο, έρχεται σε αντιπαράθεση με τα αποτελέσματα της έρευνας των Τζιβινίκου και Κουτσοκόστα (2010), τα οποία παρά τις δυσκολίες λειτουργίας των Τμημάτων Ένταξης ανέδειξαν τον ιδιαίτερα σημαντικό ρόλο που έχουν αυτά ως προς τη διαχείριση των δυσκολιών των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο γενικό σχολείο. Στη συγκεκριμένη έρευνα, ωστόσο, που επικεντρώθηκε στη μελέτη των παραμέτρων λειτουργίας των Τμημάτων Ένταξης οι ερευνητές εξέφρασαν την ανησυχία τους για το αν τα χαρακτηριστικά του θεσμού με τον τρόπο που αυτός έχει συγκροτηθεί τείνουν πράγματι προς την κατεύθυνση της συμπερίληψης των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και της παροχής ίσων ευκαιριών, όπως ήταν η αρχική επιδίωξη.

Τα οφέλη που έχει η ίδρυση των Τμημάτων Ένταξης ειδικά στον ψυχολογικό, αλλά και στον κοινωνικό τομέα είναι πολλαπλά και έχουν αντίκτυπο σε όλους τους εμπλεκόμενους φορείς. Πιο συγκεκριμένα, σύμφωνα με έρευνα των Κοντοπούλου και Τζιβινίκου (2004) αποδέκτες της θετικής επίδρασης των Τμημάτων Ένταξης είναι και οι γονείς των μαθητών, οι οποίοι νιώθουν ικανοποιημένοι καθώς υπάρχει πλέον ένας χώρος υποδοχής για τα παιδιά τους στο πλαίσιο του γενικού σχολείου. Μέσα από την ομαλή συνεργασία που έχουν με τον ειδικό παιδαγωγό, αναγνωρίζουν τις δεξιότητες του παιδιού τους και αυξάνεται η ικανοποίησή τους για τη μαθησιακή του πορεία.

Επίσης, σύμφωνα με τις απόψεις των εκπαιδευτικών μίας άλλης έρευνας καταγράφηκε ένα αρκετά θετικό κλίμα κατά τη διδασκαλία στα Τμήματα Ένταξης

(Κοντοπούλου & Τζιβινίκου, 2007 όπως αναφέρεται σε Τζιβινίκου & Κουτσοκώστα, 2010). Δεδομένου ότι η ύπαρξη θετικού κλίματος συνιστά δείκτη αποτελεσματικής λειτουργίας του σχολείου (Ματσαγγούρας, 2002· Πασιαρδή, 2001) αντιστοίχως μπορεί να αποτελέσει σημαντική ένδειξη και για την ικανοποιητική λειτουργία των Τμημάτων Ένταξης. Βασικοί παράγοντες που λειτουργούν θετικά για τη δημιουργία του κλίματος αυτού είναι η αίσθηση αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών, η συμμετοχή τους στα εκπαιδευτικά δρώμενα καθώς και η αρμονική συνεργασία που έχουν μεταξύ τους.

Ακόμη, σύμφωνα με τον Πατσάλη (2008) ένας πρόσθετος παράγοντας που αυξάνει το αίσθημα ικανοποίησης σχετικά με τον τρόπο λειτουργίας των Τμημάτων Ένταξης είναι η υιοθέτηση της μαθητοκεντρικής προσέγγισης που εφαρμόζεται κατά τη διδασκαλία σε αυτά. Η εν λόγω προσέγγιση θεωρείται η καταλληλότερη από άποψη διδακτικής μεθοδολογίας και συμβάλλει καθοριστικά στη δημιουργία θετικού αποτελέσματος, παρέχοντας στους μαθητές κίνητρα για μάθηση και δίνοντας τους τη δυνατότητα να βιώσουν τη σχολική επιτυχία.

Ο Λολίτσας (2004) επισημαίνει, ωστόσο, ότι παρόλο που τα Τμήματα Ένταξης συνιστούν έναν από τους προσφορότερους μηχανισμούς προς την κατεύθυνση της ενσωμάτωσης, αφήνονται συχνά στην τύχη τους και δοκιμάζονται από ποικίλα εμπόδια, τα οποία έχουν να κάνουν είτε με άγνοια είτε με στενή διοικητική αντίληψη αυτών που είναι αρμόδιοι για το σωστό τρόπο λειτουργίας τους. Κατά συνέπεια, παρόλο που η δομή, ο χώρος και ο τρόπος λειτουργίας των Τμημάτων Ένταξης συντελεί στη διαμόρφωση ενός ελεύθερου και δημοκρατικού σχολείου, το οποίο προσαρμόζεται στην ετερότητα κάθε μαθητή, ο εν λόγω θεσμός έχει τεθεί υπό αμφισβήτηση καθώς τα τμήματα ένταξης πολλές φορές εμποδίζονται από το να αποδώσουν το μέγιστο αυτών που μπορούν και πρέπει να αποδώσουν.

### 1.5.2 Η βελτίωση των επικοινωνιακών δεξιοτήτων στα Τμήματα Ένταξης

Πέρα από τις γνώσεις που επιδιώκεται να αποκτήσει ένας μαθητής στα πλαίσια της διδασκαλίας ένας ακόμη στόχος που κρίνεται πρωταρχικής σημασίας είναι και η βελτίωση των κοινωνικών του δεξιοτήτων. Σύμφωνα με το μοντέλο της Συναισθηματικής Νοημοσύνης του Goleman (2011) «θεμέλιο λίθο» των κοινωνικών δεξιοτήτων αποτελούν οι επικοινωνιακές δεξιότητες. Το άτομο που κατέχει την επικοινωνιακή δεξιότητα αλληλεπιδρά επιτυχώς αφού αντιλαμβάνεται τα συναισθήματα του συνομιλητή του. Ακόμα, μπορεί να αντιμετωπίσει τις δυσκολίες που προκύπτουν και διαθέτει τη δεξιότητα της ακρόασης και της κατανόησης.

Όσον αφορά συγκεκριμένα σε ενταξιακά περιβάλλοντα όπως είναι τα Τμήματα Ένταξης, η μέγιστη σημασία της βελτίωσης των κοινωνικών δεξιοτήτων που επιτυγχάνεται στα άτομα με αναπηρίες καθώς και η έμφαση που αποδίδεται στα κοινωνικά τους οφέλη διαπιστώθηκε και επιβεβαιώθηκε σε έρευνα στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση των Finke, McNaughton και Drager (2009). Στην εν λόγω έρευνα διερευνήθηκαν οι εμπειρίες πέντε εκπαιδευτικών οι οποίοι συνεργάζονταν με παιδιά με διαταραχές του φάσματος του αυτισμού οι οποίες χρειάζονταν την εφαρμογή επαυξητικής και εναλλακτικής επικοινωνίας στις ακαδημαϊκές και κοινωνικές δραστηριότητες στα πλαίσια της τάξης.

Η Επαυξητική Εναλλακτική Επικοινωνία αναφέρεται σε τρόπους επικοινωνίας που βοηθούν άτομα τα οποία αδυνατούν να επικοινωνήσουν μέσω ομιλίας ή και εκφραστικού λόγου. Ο όρος Επαυξητική χρησιμοποιείται όταν ένα άτομο έχει ομιλία ή εκφραστικό λόγο, όχι όμως καταληπτό ή κατανοητό ώστε να γίνεται κατανοητός από τους άλλους και ο όρος Εναλλακτική χρησιμοποιείται όταν ένα άτομο δεν έχει καθόλου ομιλία ή εκφραστικό λόγο και συνεπώς συμπεριλαμβάνει μεθόδους επικοινωνίας που αντικαθιστούν την ομιλία (Πρώιου, 2008). Στην προαναφερθείσα έρευνα, λοιπόν,

διαπιστώθηκε πως δεδομένου ότι τα χαρακτηριστικά του φάσματος του αυτισμού είναι κυρίως αλληλένδετα με θέματα επικοινωνίας, πολλές φορές είναι δύσκολο για τους εκπαιδευτικούς να επιλέξουν τις κατάλληλες στρατηγικές διδασκαλίας προκειμένου να βοηθήσουν στην απόκτηση κατάλληλων κοινωνικών δεξιοτήτων και στην προώθηση της συμμετοχής των παιδιών με διαταραχές του φάσματος του αυτισμού στις ακαδημαϊκές δραστηριότητες.

Γενικά, η χρήση αποτελεσματικών δεξιοτήτων επικοινωνίας αποτελεί μία βασική παράμετρο που απαιτείται να λαμβάνει υπόψη του κάθε εκπαιδευτής που εμπλέκεται σε ενταξιακές διαδικασίες και κατά συνέπεια ο ρόλος που αναλαμβάνει ο εκπαιδευτικός αποτελεί σαφώς μία βασική πτυχή για την ποιότητα των αλληλεπιδράσεων που λαμβάνουν χώρα στις αίθουσες διδασκαλίας (Finke et al., 2009). Οι υπεύθυνοι χάραξης εκπαιδευτικής πολιτικής επιβάλλεται να τονίζουν την προώθηση υψηλής ποιότητας αλληλεπιδράσεων μεταξύ εκπαιδευτικών και παιδιών, υπογραμμίζοντας κατά κύριο λόγο την ποιότητα των αλληλεπιδράσεων και όχι τόσο τη συχνότητά τους.

Όσον αφορά στις τάξεις όπου φοιτούν παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες όπως είναι και τα Τμήματα Ένταξης ο τρόπος αλληλεπίδρασης των εκπαιδευτικών και των μαθητών φαίνεται να είναι διαφορετικός από τον τρόπο αλληλεπίδρασης των εκπαιδευτικών με τα παιδιά τυπικής ανάπτυξης. Ειδικότερα, αξίζει να επισημανθεί ότι η δεξιότητα συνεργασίας μεταξύ εκπαιδευτικού-μαθητή σε ένα Τμήμα Ένταξης βελτιώνεται γρηγορότερα σε σχέση με την τάξη του σχολείου γενικής παιδείας. Το γεγονός αυτό διαπιστώθηκε και σε έρευνα των Hestenes, Cassidy, Shim, & Hegde (2008) τα αποτελέσματα της οποίας έδειξαν ότι στο Τμήμα Ένταξης οι διαπροσωπικές σχέσεις εκπαιδευτικού-μαθητή καθώς και η δεξιότητα επικοινωνίας μεταξύ τους ήταν καλύτερης ποιότητας αλλά και εκδηλωνόταν πιο συχνά οδηγώντας στην επίλυση προβλημάτων, σε σχέση με την τυπική τάξη. Σύμφωνα με τα ευρήματα της συγκεκριμένης μελέτης, η

ποιότητα του παρεχόμενου εκπαιδευτικού έργου συνδέεται σε μεγάλο βαθμό με την ποιότητα και την καταλληλότητα των αλληλεπιδράσεων εκπαιδευτικού-μαθητή.

### 1.5.3 Ο ρόλος του εκπαιδευτικού ειδικής αγωγής

Η συνεχής προσπάθεια για ισότιμη εκπαίδευση όλων των παιδιών, συμπεριλαμβανομένων και των μαθητών που εμφανίζουν κάποιες ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στη γενική τάξη, έχει προκαλέσει μία διαρκή συζήτηση γύρω από το πώς αυτά τα παιδιά, οι εκπαιδευτικοί και τα σχολεία στα οποία φοιτούν θα μπορούσαν να υποστηριχθούν καλύτερα (Forlin, 2001). Πολλές χώρες έχουν προσπαθήσει να δώσουν λύση στο αμφιλεγόμενο θέμα με την ανάπτυξη πρόσθετου ανθρώπινου δυναμικού και συγκεκριμένα με τη στελέχωση των σχολείων με εξειδικευμένους εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής. Είναι γεγονός ότι υπάρχει σημαντική διακύμανση στο ρόλο του ειδικού παιδαγωγού σε διεθνές, εθνικό και τοπικό επίπεδο. Με άλλα λόγια, καθίσταται σαφές ότι ο ρόλος που έχουν υιοθετήσει οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής με το πέρασμα του χρόνου υποβάλλεται σε μια σειρά από μετασχηματισμούς (Forlin, 2001). Με την αλλαγή της συμπεριφοράς της κοινωνίας προς τα άτομα με αναπηρία, άλλαξε η αντίληψη για το ρόλο του ειδικού παιδαγωγού και στην Ελλάδα, δημιουργώντας μία νέα θεματική και προβληματική γύρω από το ρόλο και την αποτελεσματικότητά του (Vlachou, 2006).

Αρχικά, σύμφωνα με το Σούλη (2002) ο ειδικός παιδαγωγός αποτελεί τον καθοριστικό παράγοντα της μαθησιακής ανάπτυξης του κάθε μαθητή, καθώς, συνεργαζόμενος με τον εκπαιδευτικό γενικής αγωγής αναλύει τα μαθησιακά στοιχεία του κάθε παιδιού, καθορίζει σαφείς διδακτικούς στόχους, σχεδιάζει το εξατομικευμένο διδακτικό πρόγραμμα που θα ακολουθηθεί, προβαίνει σε διαφοροποίηση της διδασκαλίας και σε τροποποιήσεις που κρίνει απαραίτητες και αξιολογεί τη μαθησιακή πρόοδο. Ως παιδαγωγός της ένταξης ασκεί ακόμη και συμβουλευτικό ρόλο στους γονείς, τους οποίους καλείται να καθοδηγήσει σχετικά με το πώς πρέπει να συμπεριφέρονται απέναντι τους

μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.

Ακόμη, σε έρευνα που πραγματοποιήθηκε το 2001 και στην οποία διερευνήθηκε ο ρόλος των ειδικών παιδαγωγών σε δημοτικά σχολεία της Ισπανίας, ένα θέμα που τέθηκε προς εξέταση ήταν ο αριθμός των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες τον οποίο κάθε ειδικός παιδαγωγός πρέπει να παρακολουθεί (Arnaiz & Castejon, 2001). Πιο συγκεκριμένα, ενώ ο αριθμός που αναλογεί σε έναν εκπαιδευτικό ειδικής αγωγής είναι 11 ή 12 μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, οι εκπαιδευτικοί του δείγματος της εν λόγω έρευνας ανέφεραν ότι ήταν υπεύθυνοι συνολικά για 20 παιδιά, γεγονός που επηρεάζει άμεσα τον τρόπο με τον οποίο εκπληρώνουν το ρόλο τους. Η μεγαλύτερη αναλογία μαθητών που καταλήγει να έχει υπό την εποπτεία του ένας ειδικός παιδαγωγός πηγάζει από το γεγονός ότι εκτός από εκείνους τους μαθητές που έχουν αξιολογηθεί από διεπιστημονικές ομάδες διάγνωσης, παρουσιάζονται και άλλοι μαθητές που για διάφορους λόγους παρότι δεν έχουν κάποια έγκυρη διάγνωση χρειάζονται περαιτέρω στήριξη. Αυτό δυσκολεύει το έργο των εκπαιδευτικών, οι οποίοι δεν νιώθουν ικανοποιημένοι με το επίπεδο στήριξης που προσφέρουν σε όλους αυτούς τους μαθητές δεδομένου ότι η βοήθεια που χρειάζονται οι μαθητές αυτοί είναι σημαντική και απαιτεί αφοσίωση και χρόνο.

Παράλληλα, βέβαια, οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής τόνισαν και την ανάγκη ύπαρξης υποστηρικτικών δομών προς εκείνους με επίκεντρο την παροχή συμβουλευτικής για αποτελεσματικότερη διεκπεραίωση του ρόλου τους σχετικά με τους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Κρίνεται απαραίτητη, λοιπόν, η συνεργασία με τον ειδικό παιδαγωγό για την εκπόνηση και την παρακολούθηση των επιμέρους προσαρμογών του προγράμματος σπουδών, έτσι ώστε οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής να μην νιώθουν αποκλειστικά τα μόνα υπεύθυνα μέλη για την στήριξη των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες αλλά η προσοχή σε αυτούς τους μαθητές να γίνει κατανοητή ως κοινή ευθύνη όλης της εκπαιδευτικής κοινότητας (Arnaiz & Castejon, 2001).



Σχετικά με το ρόλο των ειδικών παιδαγωγών αναφέρεται και η έρευνα των Crowther, Dyson και Millward (2001), η οποία εξετάζει μερικά από τα προβλήματα τα οποία αντιμετωπίζουν οι δάσκαλοι καθώς αναλαμβάνουν αυτό το ρόλο. Ειδικότερα, εκφράζονται αμφιβολίες για την αποτελεσματικότητά τους και για το αν ένας τέτοιος ρόλος είναι ανεκτός κατά το τρέχον εκπαιδευτικό πλαίσιο. Το βασικό συμπέρασμα, βέβαια, στο οποίο καταλήγει η συγκεκριμένη έρευνα είναι ότι πρέπει να γίνει κατανοητή η ύπαρξη ορισμένων προβλημάτων που εντοπίζονται στην εύρεση τρόπων για τη στήριξη των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, καθώς τα προβλήματα αυτά είναι εγγενή και συνιστούν μέρος του θεμελιώδους διλήμματος που είναι η ειδική αγωγή. Συνεπώς, πάντα θα υπάρχει μία σειρά από προβλήματα για εκείνους που είναι υπεύθυνοι για το συντονισμό των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες χωρίς, ωστόσο, να παραμένει ίδια η συχνότητα και η μορφή των δυσκολιών τους με την πάροδο του χρόνου (Crowther et al., 2001).

Ακόμη, σύμφωνα με την έρευνα των Klinger και Vaughn (2002) που μελέτησε, επίσης, το ρόλο των δασκάλων ειδικής εκπαίδευσης διαπιστώθηκε ότι πρόκειται για έναν σύνθετο και πολύπλευρο ρόλο ο οποίος εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από τις διαπροσωπικές και επικοινωνιακές δεξιότητες των εκπαιδευτικών. Οι ερευνητές ανέφεραν, ακόμη, ως βασικές προϋποθέσεις για αποτελεσματική επιτέλεση του ρόλου των ειδικών παιδαγωγών τη γνώση του προγράμματος σπουδών της γενικής εκπαίδευσης, την ικανότητα πρόβλεψης των δυσκολιών που ενδέχεται να αντιμετωπίσουν οι μαθητές κατά την άσκηση των καθηκόντων τους καθώς και την ικανότητα εκπόνησης επιμέρους προσαρμογών στο πρόγραμμα σπουδών (Klinger & Vaughn, 2002).

Αλλά και στην Ελλάδα διενεργήθηκε μελέτη, η οποία στόχευε στη διερεύνηση του τρόπου με τον οποίο οι ειδικοί παιδαγωγοί της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, που εργάζονται σε Τμήματα Ένταξης, αντιλαμβάνονται και ερμηνεύουν το ρόλο και τις

αρμοδιότητές τους (Vlachou, 2006). Σύμφωνα με τα ευρήματα της εν λόγω μελέτης, ο ρόλος των ειδικών παιδαγωγών έγκειται κατά βάση στην αξιολόγηση, παρακολούθηση και διδασκαλία των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες καθώς και στην οργάνωση του Τμήματος Ένταξης. Οι ειδικοί παιδαγωγοί ανέφεραν, επίσης, ότι θα μπορούσαν να είναι πολύ πιο ενεργοί και αποτελεσματικοί εάν οι ίδιοι υποστηρίζονταν στην προσπάθειά τους να ανταποκριθούν στις σύνθετες απαιτήσεις των μαθητών τους προκειμένου να μην αισθάνονται ότι το σύνθετο έργο της εκπαίδευσης των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες είναι αποκλειστικά δική τους ευθύνη.

Καθίσταται σαφές, λοιπόν, ότι το θέμα της συνεργασίας με άλλα μέλη του προσωπικού επηρεάζει το ρόλο και την αποτελεσματικότητα της παρέμβασης των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής (Vlachou, 2006). Έτσι, δεδομένου και του αιτήματος των ειδικών παιδαγωγών του δείγματος της προαναφερθείσας έρευνας για περαιτέρω στήριξη στο έργο τους αξίζει να αναφερθούμε και στα ευρήματα μίας άλλης έρευνας. Πιο συγκεκριμένα, σε μελέτη που διεξήχθη το 2011 στην Ελλάδα προβλήθηκε ως αναγκαιότητα η ύπαρξη ενός συμβούλου ειδικής αγωγής σε κάθε σχολείο, ο οποίος θα έχει τόσο διδακτική εμπειρία σε γενικά σχολεία όσο και εξειδίκευση στη διδασκαλία μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες προκειμένου να είναι σε θέση να αντιμετωπίσει όλες τις κατηγορίες των ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών (Agaliotis & Kalyva, 2011). Αναλυτικότερα, η εν λόγω μελέτη διερευνά το ρόλο του συμβούλου ειδικής αγωγής στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα και τον τρόπο με τον οποίο αυτός μπορεί να συμβάλει στην ελαχιστοποίηση των δυσκολιών που ανακύπτουν κατά τη διαδικασία της εισαγωγής αυτής της νέας επαγγελματικής ειδικότητας σε οποιοδήποτε εκπαιδευτικό σύστημα. Επισημαίνεται, μάλιστα, ότι οι σύμβουλοι θα καταστούν αποτελεσματικοί για την κάλυψη των αναγκών των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και τις οικογένειές τους, μόνο εάν υπάρξει σαφής καθορισμός του ρόλου, των ευθυνών και των δικαιωμάτων τους.

Η παρακολούθηση της προόδου των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, η ενημέρωση των εκπαιδευτικών γενικής αγωγής και των γονέων σχετικά με αυτήν, η απόφαση για την εκπαιδευτική τοποθέτηση των μαθητών και η προετοιμασία των δραστηριοτήτων που χρειάζονται οι εκπαιδευτικοί για τη διδασκαλία των μαθητών θεωρούνται από τους εκπαιδευτικούς γενικής αγωγής ως οι κυριότερες αρμοδιότητες των συμβούλων ειδικής αγωγής. Ακόμη, οι εκπαιδευτικοί γενικής αλλά και ειδικής αγωγής προβάλλουν ως επιτακτική ανάγκη οι σύμβουλοι ειδικής αγωγής να ενημερώνονται συστηματικά για τις εξελίξεις στον τομέα τους, να συμμετέχουν σε επιστημονικά συνέδρια και να συνεργάζονται με άλλους ειδικούς για τη βελτίωση των γνώσεων και των πρακτικών δεξιοτήτων τους. Εξίσου απαραίτητη κρίνουν και την εφαρμογή πιλοτικών προγραμμάτων στα σχολεία και το σχεδιασμό δραστηριοτήτων με στόχο όχι μόνο την ενίσχυση της μάθησης αλλά και την κοινωνικοποίηση των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Σε γενικές γραμμές οι ευθύνες των συμβούλων ειδικής αγωγής περιλαμβάνουν την αξιολόγηση και την άμεση διδασκαλία των μαθητών, την παροχή συμβουλών σε δασκάλους και γονείς και την ανάληψη πρωτοβουλιών για την τροποποίηση και τον εμπλουτισμό του διδακτικού προγράμματος (Agaliotis & Kalyva, 2011).

1.5.4 Η στάση που επιδεικνύουν οι εκπαιδευτικοί απέναντι στο θέμα της συνεκπαίδευσης και οι παράγοντες που την επηρεάζουν

Η ανάπτυξη θετικών στάσεων από την πλευρά των εκπαιδευτικών της γενικής και της ειδικής αγωγής διαδραματίζει καθοριστικό ρόλο στον τρόπο υλοποίησης των διατάξεων που προβλέπει ρητά το νομοθετικό πλαίσιο για την εξασφάλιση των δικαιωμάτων των ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες χωρίς διακρίσεις (Ευσταθίου, 2004). Το γεγονός αυτό επιβεβαιώνεται και από τους ερευνητές Avramidis και Norwich (2002), οι οποίοι σε έρευνά τους επισημαίνουν εξίσου ότι η επιτυχής εφαρμογή της

συνεκπαίδευσης παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο γενικό σχολείο εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από τη στάση που επιδεικνύουν οι εκπαιδευτικοί απέναντι σε αυτήν. Στην εν λόγω έρευνα διερευνώνται μια σειρά από παράγοντες που ενδέχεται να επηρεάζουν αρνητικά την αποδοχή της αρχής της συνεκπαίδευσης από τους εκπαιδευτικούς με σημαντικότερους τους εξής: την ελλιπή γνώση και επαγγελματική κατάρτιση, την ελλιπή υποστήριξη με ειδικό εκπαιδευτικό υλικό καθώς και την απουσία κρατικής υποστήριξης.

Αρχικά, είναι γεγονός ότι το θέμα της επιμόρφωσης και της εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών πάνω σε θέματα ειδικής αγωγής επηρεάζει σημαντικά τη στάση τους απέναντι στο ζήτημα της συνεκπαίδευσης παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες σε κανονικές σχολικές τάξεις. Συγκεκριμένα σε έρευνα που διεξήχθη το 2009 στη Νιγηρία σε δείγμα 60 εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης προβάλλεται ως αναγκαιότητα η παρακολούθηση σεμιναρίων και συνεδρίων από τους εκπαιδευτικούς για περαιτέρω εκπαίδευση προκειμένου να βελτιώσουν τις γνώσεις τους σχετικά με την αποδοχή και τις πρακτικές εφαρμογής της συνεκπαίδευσης (Fakolade, Adeniyi, & Tella, 2009).

Επιπροσθέτως, η έλλειψη κατανόησης του γνωστικού αντικείμενου της Ειδικής Αγωγής και η άγνοια της ορολογίας που χρησιμοποιείται στην εν λόγω επιστήμη, μπορεί να λειτουργήσει ως αρνητικός παράγοντας για τη στάση που διαμορφώνει ένας εκπαιδευτικός απέναντι στην ιδέα της συνεκπαίδευσης. Η διαπίστωση αυτή διαφαίνεται και από έρευνα που διενεργήθηκε στην Ελλάδα, σύμφωνα με την οποία οι εκπαιδευτικοί ήταν αρνητικοί στην ιδέα της συνεκπαίδευσης λόγω της ελλιπούς γνώσης τους πάνω στο γνωστικό αντικείμενο της Ειδικής Αγωγής. Λαμβάνοντας υπόψη το γεγονός αυτό, στη συγκεκριμένη μελέτη προβλήθηκε ως αναγκαιότητα η συστηματική πληροφόρηση με στόχο τη βελτίωση των γνώσεων και των στάσεων που αποκτούν οι εκπαιδευτικοί απέναντι στα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (Mousouli, Kokaridas,

Angelopoulou-Sakantami, & Aristotelous, 2008). Σε παρόμοια συμπεράσματα κατέληξε και η έρευνα των Westwood & Graham (2003) στην Αυστραλία, σύμφωνα με τα οποία η έλλειψη κατάλληλης επαγγελματικής κατάρτισης για εφαρμογή πρακτικών συνεκπαίδευσης και χρήση κατάλληλων εκπαιδευτικών μεθόδων θεωρήθηκε ως βασική αιτία για την αρνητική στάση που υιοθετούν οι εκπαιδευτικοί απέναντι στην ιδέα της συνεκπαίδευσης. Με άλλα λόγια, συνάγεται το συμπέρασμα ότι είναι πιθανό οι εκπαιδευτικοί να δείξουν αρχικά αρνητική στάση απέναντι στην εφαρμογή οποιασδήποτε πρακτικής συνεκπαίδευσης. Αυτή η στάση, ωστόσο, μπορεί να γίνει πολύ πιο θετική αργότερα εάν αποκτήσουν την απαραίτητη εμπειρογνωμοσύνη και βιώσουν την επιτυχία των προσπαθειών τους (Avramidis & Norwich, 2002). Το γεγονός αυτό επιβεβαιώνεται και από έρευνα που διενεργήθηκε στην Ελλάδα, στην οποία όσον αφορά στην έλλειψη εξειδικευμένων γνώσεων από τους εκπαιδευτικούς διαπιστώθηκε ότι διαμέσου ταχύρρυθμων επιμορφωτικών προγραμμάτων, προσωπικής μελέτης και προγραμματισμένης στήριξης από ειδικούς οι εκπαιδευτικοί μπορούν να καταστούν ικανοί να αντιμετωπίσουν τα καθημερινά προβλήματα της συνεκπαίδευσης (Αγαλιώτης, 2002).

Ο Ευσταθίου (2002) τονίζει, επίσης, ότι η έλλειψη υλικοτεχνικής υποδομής και κατάλληλου εργαστηριακού εξοπλισμού καθώς και η στέγαση σε ακατάλληλους χώρους συνιστούν σημαντικά εμπόδια για την αποτελεσματική λειτουργία των Τμημάτων Ένταξης. Παράλληλα, μεγάλη δυσκολία παρατηρείται και στη συγκέντρωση κατάλληλου υλικού διδασκαλίας για τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Σε έρευνα του Αγαλιώτη (2002) προβάλλεται ως επιτακτική ανάγκη η συμπλήρωση της ύλης με υλικό από άλλες πηγές και γενικά οι προσαρμογές και οι τροποποιήσεις στη διδασκαλία, που υπαγορεύονται από τις ιδιαίτερες ανάγκες των παιδιών και τις απαιτήσεις του μαθήματος έτσι ώστε να εξυπηρετηθούν με τον καλύτερο δυνατό τρόπο οι στόχοι του εκάστοτε διδακτικού προγράμματος.

Συμπερασματικά, καθίσταται σαφές ότι το εκπαιδευτικό σύστημα θα πρέπει να προσαρμόζεται στις ανάγκες των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και όχι το αντίθετο, γεγονός που σημαίνει ότι οι εκπαιδευτικοί οφείλουν να είναι καλά εκπαιδευμένοι ώστε να προσαρμόζουν με κατάλληλους τρόπους την εκπαιδευτική διαδικασία στις ανάγκες των παιδιών με κάθε μορφής αναπηρία (Vlachou, 2006).

#### 1.5.5 Προϋποθέσεις επιτυχούς εφαρμογής πρακτικών συνεκπαίδευσης και αποτελεσματικής λειτουργίας των Τμημάτων Ένταξης

Ο Ευσταθίου (2002) επισημαίνει ότι η θεσμοθέτηση των ειδικών τάξεων και αργότερα των Τμημάτων Ένταξης συνέβαλε με ουσιαστικό τρόπο στη στήριξη των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες που φοιτούν σε μία τυπική σχολική μονάδα. Βασικές προϋποθέσεις για την επιτυχία της συνεκπαίδευσης συνιστούν τόσο η ανάληψη των ευθυνών και η εκτέλεση των αρμοδιοτήτων από τη σχολική μονάδα όσο και η ουσιαστική συμμετοχή όλων των εμπλεκομένων, εκπαιδευτικών, μαθητών και γονέων στην εκπαιδευτική πράξη (Σούλης, 2002). Ο Geoff Lindsay (2003) βέβαια, επιχειρώντας μία κριτική θεώρηση των ερευνών που ως τότε είχαν διεξαχθεί, αναφέρει ότι υπάρχει έλλειψη στοιχείων που να αποδεικνύουν ξεκάθαρα την ακαδημαϊκή πρόοδο των μαθητών που φοιτούν σε ενταξιακά περιβάλλοντα και επισημαίνει την ύπαρξη δυσκολιών στην εφαρμογή των πρακτικών συνεκπαίδευσης ενώ προβάλλει ως αναγκαιότητα το σεβασμό των δικαιωμάτων των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και την εξέταση των παραγόντων επιτυχίας της εκπαίδευσής τους.

Η Ζώνιου-Σιδέρη (2000) τονίζει, ακόμη, ότι για να προωθηθεί η συμπεριληπτική εκπαίδευση στα σχολεία απαιτείται ο έλεγχος και η επανατοποθέτηση των αξιών και των στόχων της εκπαίδευσης, τα οποία θα επιτευχθούν εάν τεθεί ως προτεραιότητα η εκπαίδευση των εκπαιδευτικών και ο σχεδιασμός ενός νέου αναλυτικού προγράμματος σπουδών. Αναλυτικότερα, η επιστημονική κατάρτιση των εκπαιδευτικών που εργάζονται

στα Τμήματα Ένταξης επηρεάζει σημαντικά το βαθμό αποτελεσματικότητας του έργου που επιτελούν προκειμένου να συμπεριληφθούν τα άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο σχολείο και στην κοινωνία ενώ παράλληλα διαδραματίζει καθοριστικό ρόλο και για το εκπαιδευτικό και κοινωνικό προφίλ τους (Ευσταθίου, 2002).

Γενικά στην ιστορία της εκπαίδευσης έχει καταγραφεί ότι οι εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις αποτυγχάνουν όταν αδιαφορεί για αυτές η εκπαιδευτική κοινότητα ή όταν η οργανωτική δομή του σχολείου δεν βοηθά στην υλοποίησή τους. Έτσι και στην περίπτωση του θεσμού των Τμημάτων Ένταξης η ομαλή λειτουργία τους εξαρτάται όχι μόνο από τον εκπαιδευτικό που είναι υπεύθυνος για το εκάστοτε τμήμα αλλά και από όλο το ανθρώπινο δυναμικό του σχολείου καθώς και από τους γονείς-κηδεμόνες. Για αυτό το λόγο απαιτείται η στενή και αρμονική συνεργασία όλων των εμπλεκομένων πλευρών όχι μόνο για τη φοίτηση των μαθητών στο Τμήμα Ένταξης αλλά και για να επιτευχθεί ο καλύτερος προγραμματισμός λειτουργίας του (Ευσταθίου, 2015). Σε συνδυασμό με την υιοθέτηση θετικής στάσης από όλη τη σχολική κοινότητα απέναντι στο θεσμό των Τμημάτων Ένταξης ουσιαστικό ρόλο διαδραματίζει και η στελέχωση των σχολείων με εξειδικευμένο προσωπικό, όπως κοινωνικό λειτουργό, σχολικό ψυχολόγο και λογοθεραπευτή (Μπιλανάκη & Τραγουλιά, 2010).

Έπειτα, ως βασική προτεραιότητα της εσωτερικής εκπαιδευτικής πολιτικής κάθε σχολικής μονάδας στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση τίθεται η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σε θέματα εκπαίδευσης των ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Ειδικότερα, κρίνεται αναγκαία η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών για την αναδιαμόρφωση των αναλυτικών προγραμμάτων προκειμένου να ικανοποιούνται οι ανάγκες όλων των μαθητών με ή χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (Ευσταθίου, 2015). Ιδιαίτερη αξία έχει η δυνατότητα παροχής ελευθερίας στους εκπαιδευτικούς ώστε να είναι ευέλικτοι ως προς το χρόνο που αφιερώνουν στη διδασκαλία τους, ως προς την τροποποίηση της διδακτέας

ύλης ανάλογα με τις ατομικές ανάγκες των μαθητών και ως προς την επιλογή των διδακτικών εγχειριδίων (Μπιλανάκη & Τραγουλιά, 2010).

Πολλοί επιστήμονες συμφωνούν (Ζώνιου-Σιδέρη, 2000· Σούλης, 2002), επίσης, στο ότι οι εκπαιδευτικοί γενικής ή ειδικής αγωγής για τη διδασκαλία των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες δεν θα πρέπει να εστιάζουν το ενδιαφέρον τους στις μαθησιακές ελλείψεις και αδυναμίες των μαθητών αυτών αλλά επιβάλλεται να αξιοποιούν τις ικανότητες των μαθητών με σκοπό την από κοινού χρήση αντιαιταρχικών παιδαγωγικών μεθόδων μάθησης. Παράλληλα, ο Ευσταθίου (2004) τονίζει ότι οι εκπαιδευτικοί δεν πρέπει να επικεντρώνονται μόνο στις γνωστικές δυνατότητες και τις επιδόσεις των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες αλλά προβάλλει ως αναγκαιότητα τη συνεχή αναζήτηση και αναδιαμόρφωση των συνθηκών λειτουργίας του σχολείου προκειμένου να επιτευχθεί στο μέγιστο δυνατό βαθμό η συμπερίληψη αυτών των μαθητών.

Εξίσου σημαντική αναδεικνύεται η ύπαρξη έγκυρης και έγκαιρης αξιολόγησης για όλα τα παιδιά που εγγράφονται στο Τμήμα Ένταξης προκειμένου να σχεδιαστεί το κατάλληλο παρεμβατικό πρόγραμμα για αυτά από τον ειδικό παιδαγωγό. Με άλλα λόγια, επιβάλλεται να καθιερωθεί υποχρεωτική διάγνωση για κάθε μαθητή που εγγράφεται στο Τμήμα Ένταξης καθώς και η τακτική επαναξιολόγηση των μαθητών που φοιτούν σε αυτό. Απαραίτητη κρίνεται, επίσης, η ανάπτυξη μιας αποτελεσματικής συνεργασίας μεταξύ των εκπαιδευτικών της τυπικής τάξης και των εκπαιδευτικών των Τμημάτων Ένταξης μέσα από την οποία να ενημερώνονται οι εκπαιδευτικοί της τυπικής τάξης για τις ιδιαίτερες δυσκολίες των παιδιών και να αποφασίζουν από κοινού με τον ειδικό παιδαγωγό για το σχεδιασμό του προγράμματος διδασκαλίας (Μπιλανάκη & Τραγουλιά, 2010).

Ακόμη, απαιτείται η εύρεση εναλλακτικών τρόπων στήριξης των ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες σε συνεργασία με τα ίδια τα παιδιά, για να αποφευχθεί η



καλλιέργεια της εντύπωσης ότι αυτά περιθωριοποιούνται. Στο πλαίσιο αυτό ουσιαστικό ρόλο θα διαδραματίσει η υλοποίηση παρεμβατικών προγραμμάτων ευαισθητοποίησης τόσο των μαθητών όσο και των γονέων για την καλλιέργεια θετικής στάσης απέναντι στα άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες προκειμένου να διαμορφωθούν οι συνθήκες αποδοχής τους στο πλαίσιο της σχολικής κοινότητας. Παράλληλα, επιβάλλεται από την πλευρά των εκπαιδευτικών η συνειδητοποίηση ότι οι ομαδικές και συνεργατικές δραστηριότητες μπορούν να καταστούν ιδιαίτερα βοηθητικές για την εκμάθηση όλων των μαθητών και την προώθηση της κοινωνικής τους αλληλεπίδρασης, ευεργετώντας έτσι τόσο τους εαυτούς τους όσο και τους άλλους (Ευσταθίου, 2015). Οι εκπαιδευτικοί της τυπικής τάξης, μάλιστα, προτείνουν τα παιδιά να διδάσκονται στο Τμήμα Ένταξης τις ώρες που μέσα στην τυπική τάξη δεν λαμβάνουν χώρα δραστηριότητες που προάγουν την αλληλεπίδραση, τη συνεργασία και ευνοούν τη συμμετοχή στην ομάδα. Τέτοιου είδους δραστηριότητες διευκολύνουν την ανάπτυξη υγιών διαπροσωπικών σχέσεων για τους μαθητές των Τμημάτων Ένταξης οι οποίοι ενδέχεται να υποστούν κάποιο στιγματισμό ή αποκλεισμό (Μπιλανάκη & Τραγουλιά, 2010).

Στο καίριο ερώτημα που τίθεται για το αν υπάρχουν σήμερα οι προϋποθέσεις διαπραγμάτευσης των φαινομένων του σχολικού και του κοινωνικού αποκλεισμού των ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ο Ευσταθίου (2004) αναφέρει χαρακτηριστικά πως: «υπάρχει διέξοδος, μόνο όταν οι γονείς, οι εκπαιδευτικοί γενικής και ειδικής αγωγής, όσοι παρέχουν ειδική μέριμνα ή όσοι απασχολούνται στην εκπαιδευτική κοινότητα-αυτοί που βρίσκονται μακριά από τα επίσημα κέντρα εξουσίας και λήψης αποφάσεων-συμμετέχουν ενεργά και αποκτήσουν ρόλους στο να κατευθύνουν, να διαχειρίζονται και να επιβεβαιώνουν στην πράξη τις διορατικές εκπαιδευτικές τους προτάσεις και πρακτικές, αντιτάσσοντάς τις σε όσα κατασκευάζονται, διαδίδονται και εφαρμόζονται εις βάρος των ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες» (σ. 38). Είναι γεγονός ότι η συμπεριληπτική

εκπαίδευση αφορά στη διαμόρφωση ενός σχολείου για όλους και είναι αδύνατον, βέβαια, να επιτευχθεί σωστά χωρίς στοιχειώδη πολιτική βούληση (Ευσταθίου, 2015). Ο στόχος πλέον επικεντρώνεται περισσότερο στην παροχή μιας εκπαίδευσης, στόχος της οποίας θα είναι η όσο το δυνατόν καλύτερη αξιοποίηση των δυνατοτήτων κάθε παιδιού, ανεξαρτήτως της σωματικής, διανοητικής ή ψυχικής του κατάστασης (Σούλης, 2002).

Οι εκπαιδευτικοί και οι απόψεις τους έχουν απασχολήσει έναν μεγάλο όγκο ερευνητικών μελετών αναφορικά με θέματα που σχετίζονται με τους μαθητές και τη διδακτική που ακολουθούν στα πλαίσια της σχολικής τάξης καθώς αποτελούν μία ενδιαφέρουσα ερευνητική ομάδα για την ανίχνευση παραγόντων που υποβοηθούν ή αναστέλλουν την εύρυθμη λειτουργία του εκπαιδευτικού συστήματος.

Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι να εξεταστεί η ποιότητα επικοινωνίας σε τυπικές τάξεις και σε Τμήματα Ένταξης από την οπτική γωνία των εκπαιδευτικών. Με άλλα λόγια, η εν λόγω έρευνα στοχεύει να διερευνήσει τις απόψεις των εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής αγωγής Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης σχετικά με την ποιότητα της επικοινωνίας που έχουν με τους μαθητές της τάξης τους αλλά και το ρόλο που διαδραματίζουν οι ποιοτικές επικοινωνιακές σχέσεις στην παιδαγωγική-διδακτική διαδικασία. Επιμέρους στόχος της έρευνας είναι η οριοθέτηση της ποιοτικής επικοινωνίας του εκπαιδευτικού με τους μαθητές του και ο προσδιορισμός της σημασίας της.

Τα ερευνητικά ερωτήματα που ανέκυψαν κατά τη μελέτη της βιβλιογραφίας και κατά τη διάρκεια διεξαγωγής της έρευνας ήταν τα εξής:

1. Τι πιστεύουν οι εκπαιδευτικοί για το ρόλο που παίζει η ποιότητα της επικοινωνίας στην αποτελεσματική λειτουργία της σχολικής τάξης;
2. Σύμφωνα με τις απόψεις των εκπαιδευτικών τα ατομικά γνωρίσματα και οι συμπεριφορές των ίδιων αλλά και των μαθητών τους συνδέονται με την ποιότητα της επικοινωνίας και αν ναι με ποιον τρόπο;

3. Κατά τη γνώμη των εκπαιδευτικών πώς διαμορφώνεται η ενδοταξική επικοινωνία μέσα από το δίκτυο των αλληλεπιδράσεων τους με τους μαθητές τους (μέσα σε μία τυπική τάξη και μέσα σε ένα Τμήμα Ένταξης);

4. Βάσει των δηλώσεων των εκπαιδευτικών υπάρχει διαφοροποίηση στην ποιότητα επικοινωνίας ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς γενικής αγωγής και τους μαθητές στις τυπικές τάξεις και ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής και τους μαθητές στα Τμήματα Ένταξης;

Τέλος, η ερευνητική υπόθεση που προτάθηκε με γνώμονα τα παραπάνω ερευνητικά ερωτήματα είναι ότι κατά τη γνώμη των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης η ποιότητα επικοινωνίας στα Τμήματα Ένταξης είναι αρτιότερη και πληρέστερη συγκριτικά με την επικοινωνία που συντελείται στις τυπικές τάξεις.

## **ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ**

## **ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2<sup>ο</sup>: Μεθοδολογία Της Έρευνας**

### **2.1 Ερευνητική στρατηγική**

Για την υλοποίηση του στόχου της παρούσας έρευνας έγινε επιλογή της ποσοτικής μεθόδου με τη χρήση ενός δομημένου ερωτηματολογίου ως εργαλείου συλλογής δεδομένων. Πιο συγκεκριμένα, όταν κάνουμε λόγο για ποσοτική μέθοδο πρόκειται για εκείνη την ερευνητική διαδικασία που βασίζεται στην εξέταση συγκεκριμένων ερευνητικών ερωτημάτων, τα οποία έχουν εκ των προτέρων διατυπωθεί από την ίδια την ερευνήτρια και στην οποία πραγματοποιείται μαθηματική παρουσίαση των ευρημάτων μετά από χρήση των κατάλληλων στατιστικών μεθόδων για την ανάλυση των δεδομένων (Corbetta, 2003).

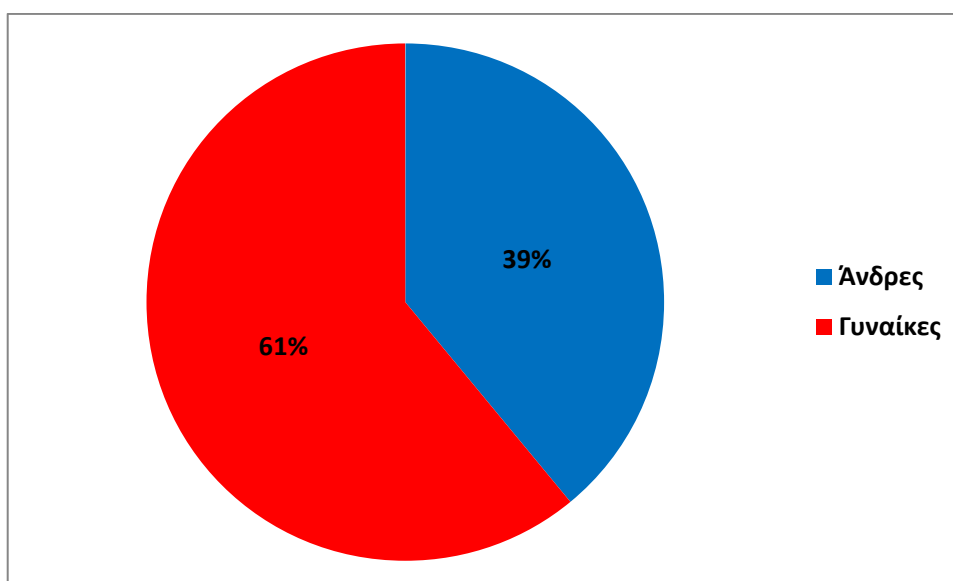
Ένας λόγος για τον οποίο επιλέχθηκε αυτό το είδος της έρευνας είναι το γεγονός ότι σε σύγκριση με την ποιοτική έρευνα η ποσοτική μέθοδος προσφέρει ένα περισσότερο αντικειμενικό πλαίσιο διεξαγωγής της έρευνας και εξαγωγής των αποτελεσμάτων (Corbetta, 2003). Ακόμη, καθίσταται εύκολη η κωδικοποίηση των δεδομένων που συλλέγονται μέσω του ερωτηματολογίου αλλά και η εξαγωγή των αποτελεσμάτων μέσα από τη στατιστική ανάλυση (Dornyei, 2003). Συνεπώς, για τους λόγους που προαναφέρθηκαν, επιλέχθηκε να πραγματοποιηθεί η ποσοτική μέθοδος έρευνας, σε πληθυσμό εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης με σκοπό τη συλλογή δεδομένων, τη διερεύνηση και την ερμηνεία του μελετώμενου θέματος.

### **2.2 Συμμετέχοντες**

Δείγμα της παρούσας έρευνας αποτέλεσαν 100 εκπαιδευτικοί γενικής και ειδικής αγωγής δημοτικών σχολείων της Θεσσαλονίκης. Απαραίτητη προϋπόθεση για την επιλογή των σχολείων ήταν η ύπαρξη Τμήματος Ένταξης με τουλάχιστον έναν εξειδικευμένο εκπαιδευτικό ειδικής αγωγής. Έτσι, οι συμμετέχοντες της μελέτης, όπως προαναφέρθηκε, αποτελούνταν από 100 εκπαιδευτικούς, οι οποίοι κατά το χρονικό διάστημα που

υλοποιήθηκε η μελέτη, απασχολούνταν στα δημοτικά σχολεία του νομού Θεσσαλονίκης, τα οποία θα αναφερθούν παρακάτω. Ειδικότερα, στην έρευνα συμμετείχαν 90 εκπαιδευτικοί γενικής αγωγής και 10 εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής. Από τους 100 εκπαιδευτικούς, 39 είναι άνδρες (ποσοστό 39% δείγματος) και 61 γυναίκες (ποσοστό 61% δείγματος) (Γράφημα 1).

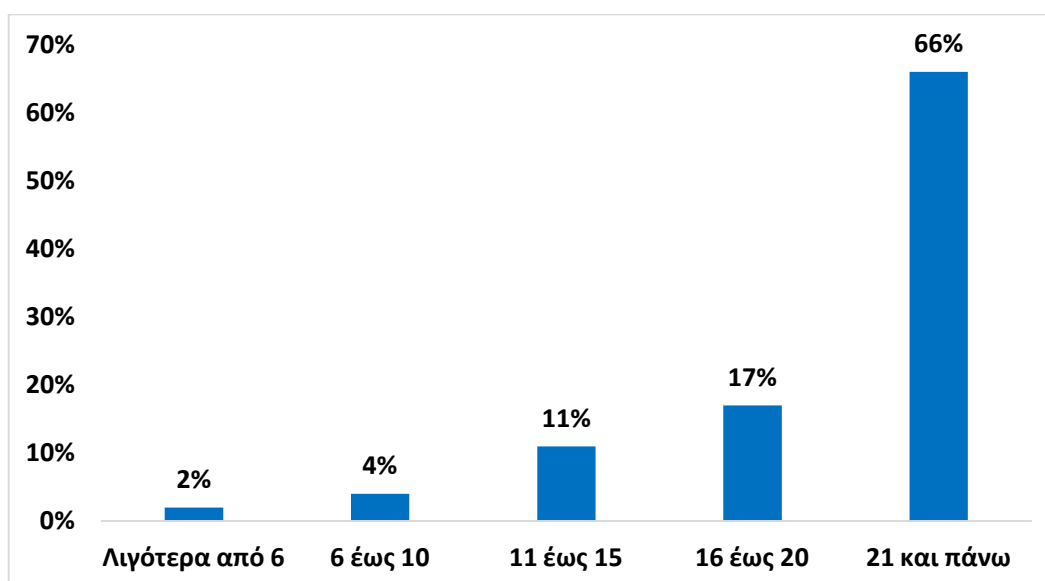
*Γράφημα 1. Φύλο εκπαιδευτικών δείγματος (n=100)*



Παρόλο που όλοι οι συμμετέχοντες είναι απόφοιτοι Ανώτατων Εκπαιδευτικών Ιδρυμάτων (ΑΕΙ), μόνο 10 εκπαιδευτικοί (ποσοστό 10% δείγματος) συνέχισαν τις σπουδές τους και είναι κάτοχοι μεταπτυχιακού διπλώματος ή/και διδακτορικού διπλώματος.

Έπειτα, ως προς τα χρόνια προϋπηρεσίας η πλειοψηφία του δείγματος (ποσοστό 66% δείγματος) έχει από 21 χρόνια υπηρεσίας και πάνω, 17 εκπαιδευτικοί (ποσοστό 17% δείγματος) έχουν 16 έως 20 χρόνια υπηρεσίας, 11 εκπαιδευτικοί (ποσοστό 11% δείγματος) έχουν 11 έως 15 χρόνια υπηρεσίας, 4 εκπαιδευτικοί (ποσοστό 4% δείγματος) έχουν 6 έως 10 χρόνια υπηρεσίας και μόνο 2 εκπαιδευτικοί (ποσοστό 2% δείγματος) έχουν λιγότερα από 6 χρόνια υπηρεσίας (Γράφημα 2).

**Γράφημα 2.** Χρόνια υπηρεσίας εκπαιδευτικών δείγματος(n=100)



Τα περιγραφικά στοιχεία του συνολικού δείγματος αναφέρονται στον Πίνακα 1.

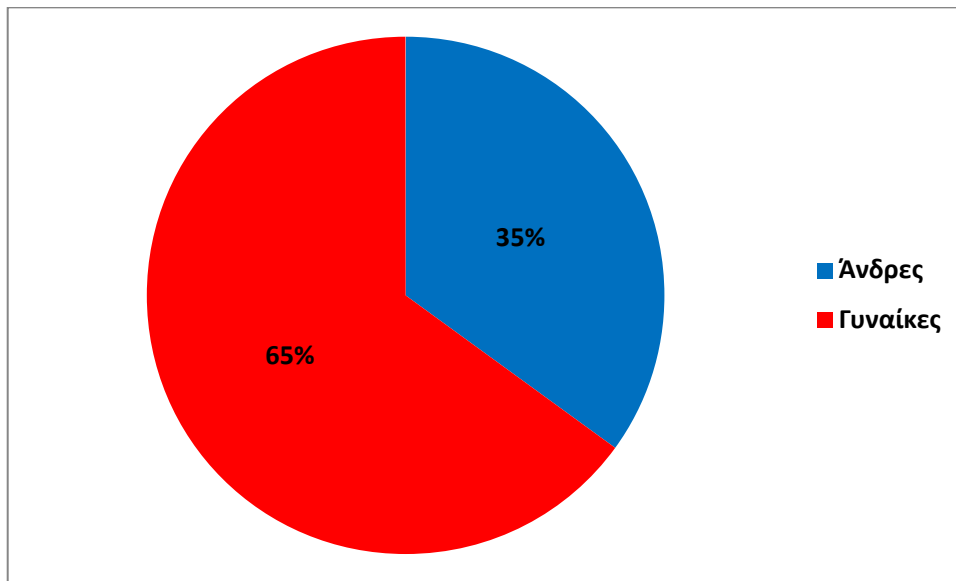
**Πίνακας 1.** Περιγραφικά στοιχεία του δείγματος(n=100)

Φύλο	N	%
Άνδρες	39	39
Γυναίκες	61	61
<b>Χρόνια υπηρεσίας</b>		
Λιγότερα από 6	2	2
6-10	4	4
11-15	11	11
16-20	17	17
21 και πάνω	66	66

Προκειμένου να αξιολογηθεί η ποιότητα της επικοινωνίας που έχουν οι εκπαιδευτικοί με τους μαθητές της τάξης τους, τα αποτελέσματα της έρευνας χωρίζονται σε δύο μέρη. Στο πρώτο μέρος παρουσιάζονται τα αποτελέσματα για το συνολικό δείγμα, ενώ στο δεύτερο μέρος συγκρίνονται οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής αγωγής. Για να καταστεί εφικτή η σύγκριση αυτή, οι 90 εκπαιδευτικοί της γενικής αγωγής χωρίστηκαν σε 9 ομάδες και επιλέχθηκαν 10 εκπαιδευτικοί της γενικής αγωγής με συστηματική δειγματοληψία (systematic sampling) (Φαρμάκης, 2016).

Έτσι, από τους 20 εκπαιδευτικούς προέκυψε ότι 7 είναι άνδρες (ποσοστό 35% δείγματος) και 13 γυναίκες (ποσοστό 65% δείγματος) (Γράφημα 3).

**Γράφημα 3. Φύλο εκπαιδευτικών δείγματος (n=20)**

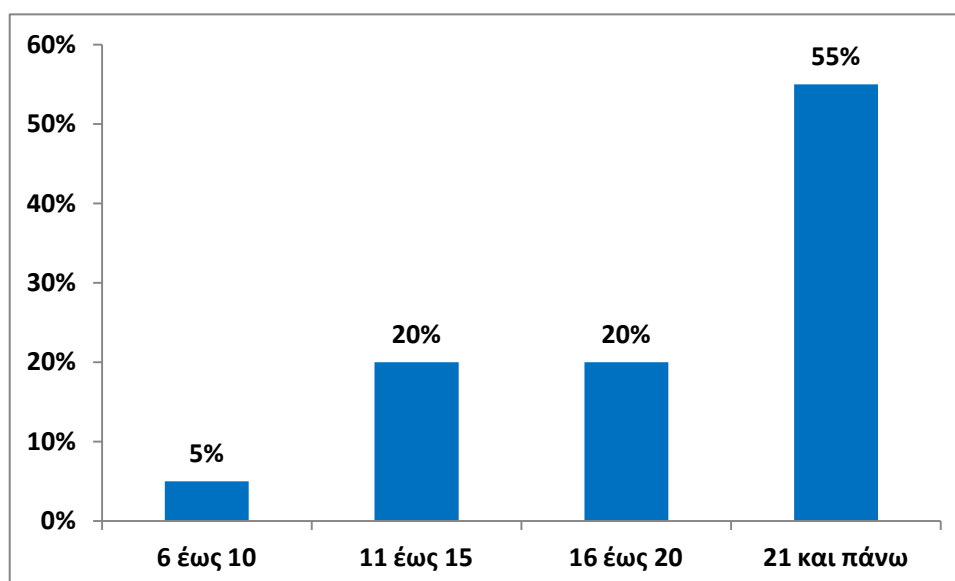


Παρόλο που όλοι είναι απόφοιτοι Ανώτατων Εκπαιδευτικών Ιδρυμάτων (ΑΕΙ), μόνο 3 εκπαιδευτικοί (ποσοστό 15% δείγματος) συνέχισαν τις σπουδές τους και είναι κάτοχοι μεταπτυχιακού διπλώματος ή/και διδακτορικού διπλώματος.

Η πλειοψηφία του δείγματος (ποσοστό 55% δείγματος) έχει από 21 χρόνια υπηρεσίας και πάνω, 4 εκπαιδευτικοί (ποσοστό 20% δείγματος) έχουν 16 έως 20 χρόνια υπηρεσίας, 4 εκπαιδευτικοί (ποσοστό 20% δείγματος) έχουν 11 έως 15 χρόνια υπηρεσίας, μόνο 1 εκπαιδευτικός (ποσοστό 5% δείγματος) έχει 6 έως 10 χρόνια υπηρεσίας και κανένας εκπαιδευτικός δεν έχει λιγότερα από 6 χρόνια υπηρεσίας (Γράφημα 4).



**Γράφημα 4.** Χρόνια υπηρεσίας εκπαιδευτικών δείγματος (n=20)



Τα περιγραφικά στοιχεία του δείγματος των 20 εκπαιδευτικών αναφέρονται στον Πίνακα 2.

**Πίνακας 2.** Περιγραφικά στοιχεία του δείγματος (n=20)

Φύλο	N	%
Άνδρες	7	35
Γυναίκες	13	65
Χρόνια υπηρεσίας		
Λιγότερα από 6	0	0
6-10	1	5
11-15	4	20
16-20	4	20
21 και πάνω	11	55

## 2.3 Εργαλείο συλλογής δεδομένων και διαδικασία διεξαγωγής έρευνας

### 2.3.1 Εργαλείο έρευνας

Για τη διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών σχετικά με την ποιότητα της επικοινωνίας στη σχολική τάξη, χρησιμοποιήθηκε ένα δομημένο ερωτηματολόγιο, μη σταθμισμένο και ειδικά σχεδιασμένο για τους σκοπούς της παρούσας έρευνας. Πιο συγκεκριμένα, το ερωτηματολόγιο, που αποτέλεσε το εργαλείο συλλογής δεδομένων για την ποσοτική προσέγγιση της έρευνάς μας, σχεδιάστηκε εν μέρει στη βάση του ερωτηματολογίου «Quality of Communication Life Scale» (Paul et al., 2004), με

προσαρμογή κάποιων ερωτήσεων στην ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα. Η κατασκευή του υπόλοιπου ερωτηματολογίου, ωστόσο, στηρίχθηκε σε εκτενή βιβλιογραφική επισκόπηση σχετικά με τις παραμέτρους της επικοινωνίας των εκπαιδευτικών και των μαθητών.

Πιο συγκεκριμένα, το ερωτηματολόγιο περιλαμβάνει αρχικά ερωτήσεις που έχουν σχέση με τα δημογραφικά στοιχεία όπως το φύλο των ερωτώμενων, ο διαχωρισμός τους σε εκπαιδευτικούς τυπικών τάξεων ή εκπαιδευτικούς Τμημάτων Ένταξης, τα χρόνια υπηρεσίας τους καθώς και το επίπεδο των σπουδών τους και στη συνέχεια ερωτήσεις που μετρούν το βαθμό, τη μορφή και την ποιότητα της επικοινωνίας των εκπαιδευτικών με τους μαθητές τους. Η λειτουργικότητα των ερωτηματολογίων δοκιμάστηκε μέσω πιλοτικής έρευνας σε πέντε συγκεκριμένους εκπαιδευτικούς Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης. Ο τρόπος με τον οποίο διεξήχθη η πιλοτική έρευνα θα περιγραφεί αναλυτικά παρακάτω στη διαδικασία διεξαγωγής της έρευνας.

Αναλυτικότερα, ως προς τη μορφή του ερωτηματολογίου, που χρησιμοποιήθηκε και το οποίο παρατίθεται στο παράρτημα της παρούσας έρευνας, αυτό αποτελείται από 20 ερωτήσεις οπτικής αναλογικής κλίμακας (*visual analogue scale*). Η κλίμακα αυτή αποτελείται από μία ευθεία γραμμή της οποίας το ένα άκρο αντιστοιχεί στο «Ναι» και το άλλο στο «Όχι». Οι ερωτηθέντες καλούνται να τοποθετήσουν μία γραμμή προς το σημείο που θεωρούν ότι τους αντιπροσωπεύει. Όσον αφορά τη βαθμολογία του, όσο μεγαλύτερο είναι το σκορ τόσο πιο υψηλό θεωρείται το επίπεδο της ποιότητας επικοινωνίας μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών. Με άλλα λόγια, οι απαντήσεις των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών αξιολογήθηκαν με τη βοήθεια 5βαθμων κλιμάκων τύπου Likert, με τις μεγαλύτερες τιμές να δηλώνουν θετικές απαντήσεις. Πιο συγκεκριμένα, οι απαντήσεις ήταν τύπου Likert με διαβάθμιση από το 0 έως το 4, όπου το 0 ήταν η ελάχιστη τιμή και αντιστοιχούσε στο Όχι ενώ το 4 ήταν η μέγιστη τιμή και αντιστοιχούσε στο Ναι.

Όσον αφορά στην αξιοπιστία του ερωτηματολογίου, αυτή μετρήθηκε με τη βοήθεια του συντελεστή συσχέτισης Cronbach's alpha (Cronbach, 1951), ο οποίος εκφράζει το μέσο όρο των συντελεστών συσχέτισης μεταξύ των ερωτήσεων ενός ερωτηματολογίου (Ζαφειρόπουλος, 2015). Ο συντελεστής αξιοπιστίας εσωτερικής συνέπειας Cronbach's alpha του ερωτηματολογίου, λοιπόν, που χρησιμοποιήθηκε στην παρούσα έρευνα με το μικρότερο δείγμα ερωτηθέντων ( $n=20$ ) βρέθηκε να είναι ιδιαίτερα ικανοποιητικός ( $\alpha=0,808$ ). Αλλά και η αξιοπιστία εσωτερικής συνέπειας (*internal consistency*) του ερωτηματολογίου που μετρήθηκε με βάση το συντελεστή alpha του Cronbach στο σύνολο του δείγματος ( $n=100$ ) βρέθηκε ιδιαίτερα ικανοποιητική για τη διεξαγωγή συμπερασμάτων ( $\alpha=0,809$ ), καθώς υποδείκνυε εξίσου υψηλή εσωτερική συνάφεια ανάμεσα στα ερωτήματα.

### 2.3.2 Διαδικασία

Αφού καταρτίστηκαν τα αρχικά ερωτηματολόγια, διενεργήθηκε πιλοτική έρευνα, όπως προαναφέρθηκε και συγκεκριμένα δόθηκαν ερωτηματολόγια σε 5 εκπαιδευτικούς Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, οι οποίοι δεν συμμετείχαν στην κύρια έρευνα και των οποίων οι απόψεις ελήφθησαν υπόψη στην τελική διαμόρφωση του εργαλείου ως προς το περιεχόμενο, τη χρήση της γλώσσας και το πόσο «φιλικά» είναι. Ειδικότερα, για τις ανάγκες της πιλοτικής έρευνας ζητήσαμε να μας επισημάνουν ασάφειες, προβλήματα κατανόησης και αντιρρήσεις ως προς την εμφάνιση, τη συνοχή, το περιεχόμενο και την έκταση του εργαλείου. Οι πληροφορίες αυτές αποτέλεσαν οδηγό για τη σύνταξη του τελικού ερωτηματολογίου και έτσι έγιναν βελτιώσεις σε ορισμένες ερωτήσεις του ερωτηματολογίου σε νοηματικό και συντακτικό επίπεδο.

Με την ολοκλήρωση της πιλοτικής έρευνας και τη συγκέντρωση των πληροφοριών ανατροφοδότησης που δόθηκαν, το ερωτηματολόγιο προσαρμόστηκε στην τελική μορφή του εργαλείου συλλογής δεδομένων και ξεκίνησε η διανομή των ερωτηματολογίων σε δημοτικά σχολεία του νομού Θεσσαλονίκης. Προκειμένου να αποφύγουμε το πρόβλημα

μη γενίκευσης των ευρημάτων, προσπαθήσαμε να βρούμε συμμετέχοντες από διάφορες περιοχές του νομού Θεσσαλονίκης, ανατολικά και δυτικά έτσι ώστε το δείγμα μας να καταστεί αντιπροσωπευτικό. Στην παρούσα διπλωματική εργασία, η μέθοδος δειγματοληψίας που επιλέχθηκε είναι η δειγματοληψία ευκολίας (*convenience sampling*) (Φαρμάκης, 2016) ή όπως αλλιώς ονομάζεται στη βιβλιογραφία «βολική δειγματοληψία». Αναλυτικότερα, η βολική δειγματοληψία ενέχει την επιλογή των πλησιέστερων και πιο εύκαιρων για τον ερευνητή ατόμων ως αποκρινόμενων προκειμένου να συμπληρωθεί ο απαιτούμενος αριθμός συμμετεχόντων για την ολοκλήρωση της έρευνας (Cohen, Manion, & Morrison, 2008).

Πιο συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην παρούσα έρευνα εντοπίστηκαν μέσω προσωπικής επαφής με 9 δημόσια σχολεία Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης της ευρύτερης περιοχής της Θεσσαλονίκης. Η διαδικασία συλλογής των δεδομένων ξεκίνησε στις 6 Μαρτίου και ολοκληρώθηκε στις 10 Ιουνίου του 2017. Αναλυτικότερα, η ερευνήτρια όριζε ραντεβού με τον διευθυντή του κάθε σχολείου, κατά το οποίο τον ενημέρωνε για το σκοπό της έρευνας. Κατόπιν συνεννόησης, λοιπόν, με διευθυντές σχολικών μονάδων Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης το ερωτηματολόγιο μοιράστηκε σε εκπαιδευτικούς γενικής και ειδικής αγωγής, οι οποίοι εργάζονταν σε δημοτικά σχολεία στις περιοχές της Άνω Τούμπας, του κέντρου, της Νέας Μηχανιώνας, της Περαίας, των Πεύκων και της Πολίχνης Θεσσαλονίκης. Από τα 120 ερωτηματολόγια που μοιράστηκαν επεστράφησαν πλήρως τα 100 (εκ των οποίων τα 90 συμπληρώθηκαν από εκπαιδευτικούς γενικής αγωγής και τα 10 από εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής) και έτσι το ποσοστό ανταπόκρισης των εκπαιδευτικών ήταν περίπου 83%. Ειδικότερα όσον αφορά στη διαδικασία που ακολουθήθηκε, τα ερωτηματολόγια συμπληρώθηκαν επί τόπου από τα υποκείμενα της έρευνας σε συγκεκριμένο χώρο χωρίς θόρυβο και υπό την προσωπική εποπτεία της ερευνήτριας, η οποία ήταν στη διάθεσή τους για οποιαδήποτε

διευκρίνιση. Οι εκπαιδευτικοί που δέχτηκαν να συμμετάσχουν στην παρούσα έρευνα ενημερώθηκαν ότι αυτή γίνεται στο πλαίσιο εκπόνησης διπλωματικής εργασίας, ότι η συμμετοχή τους είναι προαιρετική αλλά και ιδιαίτερα βοηθητική ενώ η ερευνήτρια επεσήμανε, ακόμη, την ανωνυμία και τη χρήση των δεδομένων μόνο για ερευνητικούς σκοπούς. Τέλος, δόθηκαν και τα στοιχεία επικοινωνίας της υπεύθυνης του ερευνητικού προγράμματος για τυχόν περισσότερες διευκρινίσεις.

#### **2.4 Ανάλυση των δεδομένων**

Τα δεδομένα, που συλλέχθηκαν, καταχωρήθηκαν στη συνέχεια στο στατιστικό πρόγραμμα SPSS (Statistical Package for the Social Sciences) Version 24.0 και αναλύθηκαν. Τα αποτελέσματα της έρευνας παρουσιάζονται αναλυτικά στο επόμενο κεφάλαιο. Για τη συνοπτική παρουσίαση των αποτελεσμάτων αφού έγιναν οι κατάλληλες κωδικοποιήσεις, ώστε τα δεδομένα να είναι στατιστικά επεξεργάσιμα, έγιναν αναλύσεις περιγραφικής στατιστικής και συγκεκριμένα υπολογίσθηκαν απόλυτες και σχετικές συχνότητες (ποσοστά, %), δείκτες κεντρικής τάσης (Μέσοι όροι και διάμεσες τιμές) και δείκτες διασποράς (τυπικές αποκλίσεις).

Ακόμη, πραγματοποιήθηκαν και επαγωγικές στατιστικές αναλύσεις. Πιο συγκεκριμένα, προκειμένου να εξεταστεί η συσχέτιση μεταξύ των ερωτήσεων του ερωτηματολογίου χρησιμοποιήθηκε ο συντελεστής γραμμικής συσχέτισης Pearson's  $r$ . Έγινε, επίσης, χρήση στατιστικών ελέγχων T-test και Anova για τη διερεύνηση της σχέσης της ποιότητας της επικοινωνίας εκπαιδευτικών και μαθητών με τα ατομικά δημογραφικά χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων. Ειδικότερα, πραγματοποιήθηκαν T-test ανάμεσα στην ποιότητα επικοινωνίας με το φύλο και το εκπαιδευτικό περιβάλλον (τυπική τάξη ή Τμήμα Ένταξης) στο οποίο διδάσκει ο κάθε εκπαιδευτικός του δείγματος της έρευνας και Anova ανάμεσα στην ποιότητα επικοινωνίας με τα χρόνια υπηρεσίας των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών. Τέλος, δεδομένου ότι η εσωτερική συνάφεια χρειάζεται

να ελέγχεται σε κάθε περίπτωση εφαρμογής μίας κλίμακας, έγινε και στατιστική εκτίμηση της αξιοπιστίας του ερωτηματολογίου με υπολογισμό του δείκτη Cronbach's alpha τόσο για το δείγμα των 20 εκπαιδευτικών όσο και για το συνολικό δείγμα (n=100) των ερωτηθέντων της έρευνας.

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3<sup>ο</sup>: Αποτελέσματα της έρευνας

### Σκορ ερωτηματολογίου

Στον Πίνακα 1 παρουσιάζονται τα περιγραφικά μέτρα του συνολικού σκορ του ερωτηματολογίου για το συνολικό δείγμα των ερωτηθέντων (n=100). Παρατηρούμε ότι η μέση τιμή του είναι  $3,26 \pm 0,38$  και το εύρος του είναι 1,70, καθώς η μικρότερη τιμή είναι 2,10 και η μέγιστη 3,80.

*Πίνακας 1. Περιγραφικά μέτρα του σκορ του ερωτηματολογίου (n=100)*

N	Εύρος	Ελάχιστη τιμή	Μέγιστη τιμή	Μέση τιμή	Τυπική απόκλιση
100	1,70	2,10	3,80	3,26	0,38

### Μέσοι όροι απαντήσεων

Στον Πίνακα 2 παρουσιάζονται συγκεντρωτικά οι μέσοι όροι των απόψεων των 100 εκπαιδευτικών του συνολικού δείγματος, 90 εκπαιδευτικών γενικής αγωγής και 10 εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής.

*Πίνακας 2. Μέσοι όροι των απαντήσεων(n=100)*

	Σύνολο (n=100)	Γενικής αγωγής (n=90)	Ειδικής αγωγής (n=10)
Ερ. 1	3,79	3,78	3,90
Ερ. 2	3,94	3,93	4,00
Ερ. 3	3,93	3,92	4,00
Ερ. 4	3,49	3,50	3,40
Ερ. 5	2,79	2,84	2,30
Ερ. 6	3,00	3,03	2,70
Ερ. 7	3,22	3,22	3,20
Ερ. 8	3,31	3,29	3,50
Ερ. 9	3,63	3,61	3,80
Ερ. 10	3,48	3,50	3,30

Ερ. 11	3,27	3,29	3,10
Ερ. 12	2,78	2,74	3,10
Ερ. 13	2,04	2,02	2,20
Ερ. 14	2,29	2,31	2,10
Ερ. 15	2,98	3,02	2,60
Ερ. 16	3,32	3,34	3,10
Ερ. 17	2,89	2,91	2,70
Ερ. 18	3,52	3,53	3,40
Ερ. 19	3,59	3,57	3,80
Ερ. 20	3,90	3,89	4,00

### Σκορ ερωτηματολογίου

Στον Πίνακα 3 παρουσιάζονται τα περιγραφικά μέτρα του συνολικού σκορ του ερωτηματολογίου για το δείγμα των 20 εκπαιδευτικών (10 γενικής αγωγής και 10 ειδικής αγωγής). Παρατηρούμε ότι η μέση τιμή του είναι  $3,24 \pm 0,43$  και το εύρος του είναι 1,70, καθώς η μικρότερη τιμή είναι 2,10 και η μέγιστη 3,80.

*Πίνακας 3. Περιγραφικά μέτρα του σκορ του ερωτηματολογίου(n=20)*

N	Εύρος	Ελάχιστη τιμή	Μέγιστη τιμή	Μέση τιμή	Τυπική απόκλιση
20	1,70	2,10	3,80	3,24	0,43

### Μέσοι όροι απαντήσεων

Στον Πίνακα 4 παρουσιάζονται συγκεντρωτικά οι μέσοι όροι των απόψεων των 20 εκπαιδευτικών, 10 εκπαιδευτικών γενικής αγωγής και 10 εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής.

*Πίνακας 4. Μέσοι όροι των απαντήσεων(n=20)*

	Σύνολο (n=20)	Γενικής αγωγής (n=10)	Ειδικής αγωγής (n=10)
Ερ. 1	3,80	3,70	3,90



Ερ. 2	3,95	3,90	4,00
Ερ. 3	4,00	4,00	4,00
Ερ. 4	3,50	3,60	3,40
Ερ. 5	2,60	2,90	2,30
Ερ. 6	3,00	3,30	2,70
Ερ. 7	3,15	3,10	3,20
Ερ. 8	3,55	3,60	3,50
Ερ. 9	3,60	3,40	3,80
Ερ. 10	3,40	3,50	3,30
Ερ. 11	3,20	3,30	3,10
Ερ. 12	3,05	3,00	3,10
Ερ. 13	1,90	1,60	2,20
Ερ. 14	2,35	2,60	2,10
Ερ. 15	3,00	3,40	2,60
Ερ. 16	3,15	3,20	3,10
Ερ. 17	2,45	2,20	2,70
Ερ. 18	3,55	3,70	3,40
Ερ. 19	3,65	3,50	3,80
Ερ. 20	3,95	3,90	4,00

## Συσχετίσεις

Στον Πίνακα 5 απεικονίζονται οι συντελεστές συσχέτισης Pearson  $r$  μεταξύ των ερωτήσεων του ερωτηματολογίου σε επίπεδα στατιστικής σημαντικότητας  $\alpha = 0,01$  και  $\alpha = 0,05$ . Ο συντελεστής συσχέτισης Pearson  $r$  δεν έχει μονάδες μέτρησης και λαμβάνει τιμές στο διάστημα  $[-1, 1]$ . Ο συντελεστής  $r = -1$  ή  $r = 1$ , δηλώνει ότι υπάρχει τέλεια, αρνητική ή θετική αντίστοιχα, γραμμική συσχέτιση μεταξύ των δύο ερωτήσεων. Η τιμή  $r = 0$  δηλώνει ότι δεν υπάρχει γραμμική σχέση μεταξύ των δύο ερωτήσεων, χωρίς όμως να αποκλείεται η ύπαρξη άλλου είδους σχέσης. Θετικός συντελεστής συσχέτισης

δηλώνει ότι οι δύο ερωτήσεις είναι θετικά συσχετιζόμενες και οι τιμές τους μεταβάλλονται προς την ίδια κατεύθυνση, δηλαδή όσο μεγαλώνουν οι τιμές της μίας μεταβλητής μεγαλώνουν και οι τιμές της άλλης και το αντίστροφο. Αντιθέτως, αρνητικός συντελεστής συσχέτισης δηλώνει αρνητική σχέση μεταξύ των δύο ερωτήσεων, δηλαδή όταν αυξάνονται οι τιμές της μίας μεταβλητής, οι τιμές της άλλης μειώνονται.

Να σημειωθεί ότι οι συσχετίσεις της ερώτησης 3 με τις υπόλοιπες ερωτήσεις δεν ήταν εφικτές, καθώς όλες οι απαντήσεις του δείγματος στην ερώτηση 3 είναι ίδιες. Σύμφωνα, λοιπόν, με τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών του δείγματος παρατηρούμε ότι:

- Υπάρχει στατιστικά σημαντική θετική συσχέτιση μεταξύ του αν είναι εύκολο για τους εκπαιδευτικούς να επικοινωνήσουν με τους μαθητές τους και του αν αρέσει στους εκπαιδευτικούς να μιλάνε με τους μαθητές της τάξης τους ( $r = 0,459$ ,  $p = 0,042 < 0,05$ ).
- Υπάρχει στατιστικά σημαντική θετική συσχέτιση μεταξύ του αν είναι εύκολο για τους εκπαιδευτικούς να επικοινωνήσουν με τους μαθητές τους και του αν οι εκπαιδευτικοί κατανοούν τους μαθητές όταν επικοινωνούν μαζί τους ( $r = 0,729$ ,  $p = 0,000 < 0,01$ ).
- Υπάρχει στατιστικά σημαντική θετική συσχέτιση μεταξύ του αν είναι εύκολο για τους εκπαιδευτικούς να επικοινωνήσουν με τους μαθητές τους και του αν το επικοινωνιακό κλίμα που επικρατεί στην τάξη επηρεάζει την επίδοση των μαθητών ( $r = 0,568$ ,  $p = 0,009 < 0,01$ ).

- Υπάρχει στατιστικά σημαντική θετική συσχέτιση μεταξύ του αν αρέσει στους εκπαιδευτικούς να μιλάνε με τους μαθητές της τάξης τους και του αν οι εκπαιδευτικοί κατανοούν τους μαθητές όταν επικοινωνούν μαζί τους ( $r = 0,630$ ,  $p = 0,003 < 0,01$ ).
- Υπάρχει στατιστικά σημαντική θετική συσχέτιση μεταξύ του αν αρέσει στους εκπαιδευτικούς να μιλάνε με τους μαθητές της τάξης τους και του αν οι μαθητές εκφράζουν τη γνώμη τους ( $r = 0,640$ ,  $p = 0,002 < 0,01$ ).
- Υπάρχει στατιστικά σημαντική θετική συσχέτιση μεταξύ του αν αρέσει στους εκπαιδευτικούς να μιλάνε με τους μαθητές της τάξης τους και του αν οι μαθητές επικοινωνούν με τους συμμαθητές τους ( $r = 0,579$ ,  $p = 0,007 < 0,01$ ).
- Υπάρχει στατιστικά σημαντική θετική συσχέτιση μεταξύ του αν αρέσει στους εκπαιδευτικούς να μιλάνε με τους μαθητές της τάξης τους και του αν οι μαθητές κάνουν διάλογο μεταξύ τους χωρίς την παρέμβαση των εκπαιδευτικών ( $r = 0,460$ ,  $p = 0,042 < 0,05$ ).
- Υπάρχει στατιστικά σημαντική θετική συσχέτιση μεταξύ του αν αρέσει στους εκπαιδευτικούς να μιλάνε με τους μαθητές της τάξης τους και του αν το επικοινωνιακό κλίμα που επικρατεί στην τάξη επηρεάζει την επίδοση των μαθητών ( $r = 0,661$ ,  $p = 0,001 < 0,01$ ).

- Υπάρχει στατιστικά σημαντική θετική συσχέτιση μεταξύ του αν οι μαθητές εκπληρώνουν τις επικοινωνιακές ανάγκες της εκπαίδευσης (δηλαδή γράφουν, διαβάζουν, συμμετέχουν, ακολουθούν οδηγίες) και του αν αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες ( $r = 0,791, p = 0,000 < 0,01$ ).
- Υπάρχει στατιστικά σημαντική θετική συσχέτιση μεταξύ του αν οι μαθητές εκπληρώνουν τις επικοινωνιακές ανάγκες της εκπαίδευσης (δηλαδή γράφουν, διαβάζουν, συμμετέχουν, ακολουθούν οδηγίες) και του αν έχουν αυτοπεποίθηση ότι μπορούν να επικοινωνούν επαρκώς ( $r = 0,751, p = 0,000 < 0,01$ ).
- Υπάρχει στατιστικά σημαντική θετική συσχέτιση μεταξύ του αν οι μαθητές εκπληρώνουν τις επικοινωνιακές ανάγκες της εκπαίδευσης (δηλαδή γράφουν, διαβάζουν, συμμετέχουν, ακολουθούν οδηγίες) και του αν κατανοούν τους εκπαιδευτικούς ( $r = 0,809, p = 0,000 < 0,01$ ).
- Υπάρχει στατιστικά σημαντική θετική συσχέτιση μεταξύ του αν οι μαθητές εκπληρώνουν τις επικοινωνιακές ανάγκες της εκπαίδευσης (δηλαδή γράφουν, διαβάζουν, συμμετέχουν, ακολουθούν οδηγίες) και του αν οι μαθητές που αδυνατούν να επικοινωνήσουν συνεχίζουν να προσπαθούν ( $r = 0,461, p = 0,041 < 0,05$ ).
- Υπάρχει στατιστικά σημαντική θετική συσχέτιση μεταξύ του αν οι μαθητές εκπληρώνουν τις επικοινωνιακές ανάγκες της εκπαίδευσης (δηλαδή γράφουν,

διαβάζουν, συμμετέχουν, ακολουθούν οδηγίες) και του αν η επικοινωνία μέσα στην τάξη είναι γενικά καλή ( $r = 0,538$ ,  $p = 0,014 < 0,05$ ).

- Υπάρχει στατιστικά σημαντική θετική συσχέτιση μεταξύ του αν οι μαθητές αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες και του αν έχουν αυτοπεποίθηση ότι μπορούν να επικοινωνούν επαρκώς ( $r = 0,766$ ,  $p = 0,000 < 0,01$ ).
- Υπάρχει στατιστικά σημαντική θετική συσχέτιση μεταξύ του αν οι μαθητές αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες και του αν κατανοούν τους εκπαιδευτικούς ( $r = 0,594$ ,  $p = 0,006 < 0,01$ ).
- Υπάρχει στατιστικά σημαντική θετική συσχέτιση μεταξύ του αν οι μαθητές αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες και του αν εκφράζουν τη γνώμη τους ( $r = 0,478$ ,  $p = 0,033 < 0,05$ ).
- Υπάρχει στατιστικά σημαντική θετική συσχέτιση μεταξύ του αν οι μαθητές αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες και του αν επικοινωνούν με τους συμμαθητές τους ( $r = 0,490$ ,  $p = 0,028 < 0,05$ ).
- Υπάρχει στατιστικά σημαντική θετική συσχέτιση μεταξύ του αν οι μαθητές αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες και του αν κάνουν διάλογο μεταξύ τους χωρίς την παρέμβαση των εκπαιδευτικών ( $r = 0,488$ ,  $p = 0,029 < 0,05$ ).

- Υπάρχει στατιστικά σημαντική θετική συσχέτιση μεταξύ του αν οι μαθητές αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες και του αν οι μαθητές που αδυνατούν να επικοινωνήσουν συνεχίζουν να προσπαθούν ( $r = 0,515$ ,  $p = 0,020 < 0,05$ ).
- Υπάρχει στατιστικά σημαντική θετική συσχέτιση μεταξύ του αν οι μαθητές έχουν αυτοπεποίθηση ότι μπορούν να επικοινωνούν επαρκώς και του αν κατανοούν τους εκπαιδευτικούς ( $r = 0,727$ ,  $p = 0,000 < 0,01$ ).
- Υπάρχει στατιστικά σημαντική θετική συσχέτιση μεταξύ του αν οι μαθητές έχουν αυτοπεποίθηση ότι μπορούν να επικοινωνούν επαρκώς και του αν εκφράζουν τη γνώμη τους ( $r = 0,465$ ,  $p = 0,039 < 0,05$ ).
- Υπάρχει στατιστικά σημαντική θετική συσχέτιση μεταξύ του αν οι μαθητές έχουν αυτοπεποίθηση ότι μπορούν να επικοινωνούν επαρκώς και του αν επικοινωνούν με τους συμμαθητές τους ( $r = 0,459$ ,  $p = 0,042 < 0,05$ ).
- Υπάρχει στατιστικά σημαντική θετική συσχέτιση μεταξύ του αν οι μαθητές έχουν αυτοπεποίθηση ότι μπορούν να επικοινωνούν επαρκώς και του αν οι μαθητές που αδυνατούν να επικοινωνήσουν συνεχίζουν να προσπαθούν ( $r = 0,609$ ,  $p = 0,004 < 0,01$ ).

- Υπάρχει στατιστικά σημαντική θετική συσχέτιση μεταξύ του αν οι μαθητές κατανοούν τους εκπαιδευτικούς και του αν οι μαθητές που αδυνατούν να επικοινωνήσουν συνεχίζουν να προσπαθούν ( $r = 0,630$ ,  $p = 0,003 < 0,01$ ).
- Υπάρχει στατιστικά σημαντική θετική συσχέτιση μεταξύ του αν οι μαθητές κατανοούν τους εκπαιδευτικούς και του αν η επικοινωνία μέσα στην τάξη είναι γενικά καλή ( $r = 0,474$ ,  $p = 0,035 < 0,05$ ).
- Υπάρχει στατιστικά σημαντική θετική συσχέτιση μεταξύ του αν οι μαθητές αντιλαμβάνονται τα μη λεκτικά μηνύματα των εκπαιδευτικών (οπτική επαφή, στάση σώματος, χειρονομίες) και του αν επικοινωνούν με τους συμμαθητές τους ( $r = 0,553$ ,  $p = 0,011 < 0,05$ ).
- Υπάρχει στατιστικά σημαντική θετική συσχέτιση μεταξύ του αν οι μαθητές αντιλαμβάνονται τα μη λεκτικά μηνύματα των εκπαιδευτικών (οπτική επαφή, στάση σώματος, χειρονομίες) και του αν κάνουν διάλογο μεταξύ τους χωρίς την παρέμβαση των εκπαιδευτικών ( $r = 0,633$ ,  $p = 0,003 < 0,01$ ).
- Υπάρχει στατιστικά σημαντική θετική συσχέτιση μεταξύ του αν οι μαθητές αντιλαμβάνονται τα μη λεκτικά μηνύματα των εκπαιδευτικών (οπτική επαφή, στάση σώματος, χειρονομίες) και του αν συμμετέχουν σε συζητήσεις μέσα στην τάξη ( $r = 0,506$ ,  $p = 0,023 < 0,05$ ).

- Υπάρχει στατιστικά σημαντική θετική συσχέτιση μεταξύ του αν οι μαθητές αντιλαμβάνονται τα μη λεκτικά μηνύματα των εκπαιδευτικών (οπτική επαφή, στάση σώματος, χειρονομίες) και του αν η επικοινωνία μέσα στην τάξη είναι γενικά καλή ( $r = 0,618, p = 0,004 < 0,01$ ).
- Υπάρχει στατιστικά σημαντική θετική συσχέτιση μεταξύ του αν οι μαθητές αντιλαμβάνονται τα μη λεκτικά μηνύματα των εκπαιδευτικών (οπτική επαφή, στάση σώματος, χειρονομίες) και του αν το επικοινωνιακό κλίμα που επικρατεί στην τάξη επηρεάζει την επίδοση των μαθητών ( $r = 0,501, p = 0,025 < 0,05$ ).
- Υπάρχει στατιστικά σημαντική θετική συσχέτιση μεταξύ του αν οι εκπαιδευτικοί κατανοούν τους μαθητές και του αν οι μαθητές επικοινωνούν με τους συμμαθητές τους ( $r = 0,452, p = 0,045 < 0,05$ ).
- Υπάρχει στατιστικά σημαντική θετική συσχέτιση μεταξύ του αν οι εκπαιδευτικοί κατανοούν τους μαθητές και του αν το επικοινωνιακό κλίμα που επικρατεί στην τάξη επηρεάζει την επίδοση των μαθητών ( $r = 0,629, p = 0,003 < 0,01$ ).
- Υπάρχει στατιστικά σημαντική θετική συσχέτιση μεταξύ του αν οι μαθητές εκφράζουν τη γνώμη τους και του αν επικοινωνούν με τους συμμαθητές τους ( $r = 0,627, p = 0,003 < 0,01$ ).



- Υπάρχει στατιστικά σημαντική θετική συσχέτιση μεταξύ του αν οι μαθητές εκφράζουν τη γνώμη τους και του αν κάνουν διάλογο μεταξύ τους χωρίς την παρέμβαση των εκπαιδευτικών ( $r = 0,488, p = 0,029 < 0,05$ ).
- Υπάρχει στατιστικά σημαντική θετική συσχέτιση μεταξύ του αν οι μαθητές εκφράζουν τη γνώμη τους και του αν οι μαθητές που αδυνατούν να επικοινωνήσουν συνεχίζουν να προσπαθούν ( $r = 0,672, p = 0,001 < 0,05$ ).
- Υπάρχει στατιστικά σημαντική θετική συσχέτιση μεταξύ του αν οι μαθητές εκφράζουν τη γνώμη τους και του αν η επικοινωνία μέσα στην τάξη είναι γενικά καλή ( $r = 0,477, p = 0,034 < 0,05$ ).
- Υπάρχει στατιστικά σημαντική θετική συσχέτιση μεταξύ του αν οι μαθητές επικοινωνούν με τους συμμαθητές τους και του αν οι μαθητές που αδυνατούν να επικοινωνήσουν συνεχίζουν να προσπαθούν ( $r = 0,593, p = 0,006 < 0,01$ ).
- Υπάρχει στατιστικά σημαντική θετική συσχέτιση μεταξύ του αν οι μαθητές κάνουν διάλογο μεταξύ τους χωρίς την παρέμβαση των εκπαιδευτικών και του αν παρακολουθούν με προσοχή το μάθημα ( $r = 0,618, p = 0,004 < 0,01$ ).
- Υπάρχει στατιστικά σημαντική θετική συσχέτιση μεταξύ του αν οι μαθητές κάνουν διάλογο μεταξύ τους χωρίς την παρέμβαση των εκπαιδευτικών και του αν η επικοινωνία μέσα στην τάξη είναι γενικά καλή ( $r = 0,634, p = 0,003 < 0,01$ ).

- Υπάρχει στατιστικά σημαντική θετική συσχέτιση μεταξύ του αν οι μαθητές κάνουν διάλογο μεταξύ τους χωρίς την παρέμβαση των εκπαιδευτικών και του αν το επικοινωνιακό κλίμα που επικρατεί στην τάξη επηρεάζει την επίδοση των μαθητών ( $r = 0,542, p = 0,014 < 0,05$ ).
- Υπάρχει στατιστικά σημαντική αρνητική συσχέτιση μεταξύ του αν οι μαθητές που δυσκολεύονται να επικοινωνήσουν στην τάξη απομονώνονται από τους υπόλοιπους και του αν οι μαθητές που αδυνατούν να επικοινωνήσουν συνεχίζουν να προσπαθούν ( $r = -0,560, p = 0,010 < 0,05$ ).
- Υπάρχει στατιστικά σημαντική θετική συσχέτιση μεταξύ του αν οι μαθητές που αδυνατούν να επικοινωνήσουν συνεχίζουν να προσπαθούν και του αν οι μαθητές παρακολουθούν με προσοχή το μάθημα ( $r = 0,561, p = 0,010 < 0,05$ ).
- Υπάρχει στατιστικά σημαντική θετική συσχέτιση μεταξύ του αν οι μαθητές που αδυνατούν να επικοινωνήσουν συνεχίζουν να προσπαθούν και του αν οι μαθητές συμμετέχουν σε συζητήσεις μέσα στην τάξη ( $r = 0,464, p = 0,039 < 0,05$ ).
- Υπάρχει στατιστικά σημαντική θετική συσχέτιση μεταξύ του αν οι μαθητές παρακολουθούν με προσοχή το μάθημα και του αν η επικοινωνία μέσα στην τάξη είναι γενικά καλή ( $r = 0,655, p = 0,002 < 0,01$ ).

*Πίνακας 5. Συσχετίσεις των ερωτήσεων*

	q1	q2	q3	q4	q5	q6	q7	q8	q9	q10
q1 PearsonCorrelation	1	0,459 <sup>*</sup>	. <sup>b</sup>	-0,144	-0,060	0,000	0,208	0,302	0,729 <sup>**</sup>	0,232
Sig. (2-tailed)		0,042	.	0,544	0,800	1,000	0,380	0,196	0,000	0,324
N	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20
q2 Pearson Correlation	0,459 <sup>*</sup>	1	. <sup>b</sup>	0,132	0,111	0,229	0,274	0,254	0,630 <sup>**</sup>	0,640 <sup>**</sup>
Sig. (2-tailed)	0,042		.	0,578	0,642	0,331	0,242	0,281	0,003	0,002
N	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20
q3 Pearson Correlation	. <sup>b</sup>	. <sup>b</sup>	. <sup>b</sup>	. <sup>b</sup>	. <sup>b</sup>	. <sup>b</sup>	. <sup>b</sup>	. <sup>b</sup>	. <sup>b</sup>	. <sup>b</sup>
Sig. (2-tailed)	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.
N	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20
q4 Pearson Correlation	-0,144	0,132	. <sup>b</sup>	1	0,791 <sup>**</sup>	0,751 <sup>**</sup>	0,809 <sup>**</sup>	0,174	-0,198	0,336
Sig. (2-tailed)	0,544	0,578	.		0,000	0,000	0,000	0,463	0,403	0,148
N	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20
q5 Pearson Correlation	-0,060	0,111	. <sup>b</sup>	0,791 <sup>**</sup>	1	0,766 <sup>**</sup>	0,594 <sup>**</sup>	0,275	-0,083	0,478 <sup>*</sup>
Sig. (2-tailed)	0,800	0,642	.	0,000		0,000	0,006	0,240	0,728	0,033
N	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20
q6 Pearson Correlation	0,000	0,229	. <sup>b</sup>	0,751 <sup>**</sup>	0,766 <sup>**</sup>	1	0,727 <sup>**</sup>	0,201	-0,086	0,465 <sup>*</sup>

	Sig. (2-tailed)	1,000	0,331	.	0,000	0,000		0,000	0,395	0,719	0,039
	N	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20
q7	Pearson Correlation	0,208	0,274	. <sup>b</sup>	0,809**	0,594**	0,727**	1	0,245	0,196	0,290
	Sig. (2-tailed)	0,380	0,242	.	0,000	0,006	0,000		0,297	0,408	0,215
	N	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20
q8	Pearson Correlation	0,302	0,254	. <sup>b</sup>	0,174	0,275	0,201	0,245	1	0,414	0,304
	Sig. (2-tailed)	0,196	0,281	.	0,463	0,240	0,395	0,297		0,070	0,193
	N	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20
q9	Pearson Correlation	0,729**	0,630**	. <sup>b</sup>	-0,198	-0,083	-0,086	0,196	0,414	1	0,419
	Sig. (2-tailed)	0,000	0,003	.	0,403	0,728	0,719	0,408	0,070		0,066
	N	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20
q10	Pearson Correlation	0,232	0,640**	. <sup>b</sup>	0,336	0,478	0,465	0,290	0,304	0,419	1
	Sig. (2-tailed)	0,324	0,002	.	0,148	0,033	0,039	0,215	0,193	0,066	
	N	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20
q11	Pearson Correlation	0,401	0,579**	. <sup>b</sup>	0,265	0,490	0,459	0,322	0,553	0,452	0,627**
	Sig. (2-tailed)	0,079	0,007	.	0,259	0,028	0,042	0,167	0,011	0,045	0,003
	N	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20
q12	Pearson Correlation	0,269	0,460	. <sup>b</sup>	0,367	0,488	0,391	0,398	0,633**	0,369	0,488

	Sig. (2-tailed)	0,252	0,042	.	0,112	0,029	0,088	0,082	0,003	0,110	0,029
	N	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20
q13	Pearson Correlation	-0,035	0,143	. <sup>b</sup>	0,000	-0,273	-0,311	-0,097	0,146	-0,047	-0,249
	Sig. (2-tailed)	0,885	0,548	.	1,000	0,244	0,182	0,684	0,539	0,843	0,289
	N	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20
q14	Pearson Correlation	0,323	0,410	. <sup>b</sup>	0,461 <sup>*</sup>	0,515 <sup>*</sup>	0,609 <sup>**</sup>	0,630 <sup>**</sup>	0,241	0,444	0,672 <sup>**</sup>
	Sig. (2-tailed)	0,164	0,072	.	0,041	0,020	0,004	0,003	0,306	0,050	0,001
	N	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20
q15	Pearson Correlation	0,000	0,242	. <sup>b</sup>	0,183	0,340	0,422	0,219	0,424	0,271	0,368
	Sig. (2-tailed)	1,000	0,304	.	0,441	0,143	0,064	0,354	0,063	0,248	0,111
	N	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20
q16	Pearson Correlation	0,188	0,248	. <sup>b</sup>	-0,027	0,083	0,330	0,222	0,506	0,420	0,427
	Sig. (2-tailed)	0,426	0,291	.	0,909	0,726	0,156	0,346	0,023	0,065	0,060
	N	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20
q17	Pearson Correlation	-0,113	0,078	. <sup>b</sup>	-,153	-,378	-0,265	-0,092	-0,072	-0,091	-0,070
	Sig. (2-tailed)	0,634	0,743	.	,520	,100	0,259	0,699	0,762	0,703	0,768
	N	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20
q18	Pearson Correlation	0,186	0,442	. <sup>b</sup>	0,538	0,471	0,435	0,474	0,618 <sup>**</sup>	0,362	0,477

	Sig. (2-tailed)	0,431	0,051	.	0,014	0,036	0,055	0,035	0,004	0,116	0,034
	N	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20
q19	Pearson Correlation	0,568**	0,661**	. <sup>b</sup>	0,050	0,155	0,000	0,095	0,501	0,629**	0,386
	Sig. (2-tailed)	0,009	0,001	.	0,833	0,514	1,000	0,690	0,025	0,003	0,093
	N	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20
q20	Pearson Correlation	-0,115	-0,053	. <sup>b</sup>	-0,132	-0,074	-0,229	-0,202	0,254	0,236	0,107
	Sig. (2-tailed)	0,630	0,826	.	0,578	0,757	0,331	0,392	0,281	0,316	0,654
	N	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20

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

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

b. Cannot be computed because at least one of the variables is constant.

		q11	q12	q13	q14	q15	q16	q17	q18	q19	q20
q1	Pearson Correlation	0,401	0,269	-0,035	0,323	0,000	0,188	-0,113	0,186	0,568**	-0,115
	Sig. (2-tailed)	0,079	0,252	0,885	0,164	1,000	0,426	0,634	0,431	0,009	0,630
	N	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20
q2	Pearson Correlation	0,579**	0,460	0,143	0,410	0,242	0,248	0,078	0,442	0,661**	-0,053
	Sig. (2-tailed)	0,007	0,042	0,548	0,072	0,304	0,291	0,743	0,051	0,001	0,826

N	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20
q3 Pearson Correlation	. <sup>b</sup>	. <sup>b</sup>	. <sup>b</sup>	. <sup>b</sup>	. <sup>b</sup>	. <sup>b</sup>	. <sup>b</sup>	. <sup>b</sup>	. <sup>b</sup>	. <sup>b</sup>
Sig. (2-tailed)	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.
N	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20
q4 Pearson Correlation	,265	0,367	0,000	0,461*	0,183	-0,027	-0,153	0,538	0,050	-0,132
Sig. (2-tailed)	0,259	0,112	1,000	0,041	0,441	0,909	0,520	00,014	0,833	0,578
N	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20
q5 Pearson Correlation	0,490*	0,488*	-0,273	0,515*	0,340	0,083	-0,378	0,471*	0,155	-0,074
Sig. (2-tailed)	0,028	0,029	0,244	0,020	0,143	0,726	0,100	0,036	0,514	0,757
N	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20
q6 Pearson Correlation	0,459*	0,391	-0,311	0,609**	0,422	0,330	-0,265	0,435	0,000	-0,229
Sig. (2-tailed)	0,042	0,088	0,182	0,004	0,064	0,156	0,259	0,055	1,000	0,331
N	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20
q7 Pearson Correlation	0,322	0,398	-0,097	0,630**	0,219	0,222	-0,092	0,474*	,095	-0,202
Sig. (2-tailed)	0,167	0,082	0,684	0,003	0,354	0,346	0,699	0,035	0,690	0,392
N	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20
q8 Pearson Correlation	0,553*	0,633**	0,146	0,241	0,424	0,506*	-0,072	0,618**	0,501*	0,254
Sig. (2-tailed)	0,011	0,003	0,539	0,306	0,063	0,023	0,762	0,004	0,025	0,281

N	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20
q9 Pearson Correlation	0,452*	0,369	-0,047	0,444	0,271	0,420	-0,091	0,362	0,629**	0,236	
Sig. (2-tailed)	0,045	0,110	0,843	0,050	0,248	0,065	0,703	0,116	0,003	0,316	
N	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	
q10 Pearson Correlation	0,627**	0,488	-0,249	0,672**	0,368	0,427	-0,070	0,477*	0,386	0,107	
Sig. (2-tailed)	0,003	0,029	0,289	0,001	0,111	0,060	0,768	0,034	0,093	0,654	
N	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	
q11 Pearson Correlation	1	0,381	-0,182	0,593**	0,302	0,292	-0,078	0,413	0,441	0,053	
Sig. (2-tailed)		0,097	0,441	0,006	0,195	0,212	0,743	0,070	0,052	0,826	
N	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	
q12 Pearson Correlation	0,381	1	0,037	0,396	0,618**	0,315	-0,349	0,634**	0,542	0,011	
Sig. (2-tailed)	0,097		0,876	0,084	0,004	0,176	0,131	0,003	0,014	0,963	
N	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	
q13 Pearson Correlation	-0,182	0,037	1	-0,560*	-0,292	-0,283	0,076	0,176	0,139	0,143	
Sig. (2-tailed)	0,441	0,876		0,010	0,212	0,226	0,751	0,457	0,559	0,548	
N	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	
q14 Pearson Correlation	0,593**	0,396	-0,560*	1	0,561*	0,464	-0,062	0,433	0,229	-0,113	
Sig. (2-tailed)	0,006	0,084	0,010		0,010	0,039	,796	0,057	0,331	0,634	



N		20	20	20	20	20	20	20	20	20	20
q15	Pearson Correlation	0,302	0,618**	-0,292	0,561*	1	0,397	-0,279	0,655**	0,184	0,000
	Sig. (2-tailed)	0,195	0,004	0,212	0,010		0,083	0,233	0,002	0,437	1,000
	N	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20
q16	Pearson Correlation	0,292	0,315	-0,283	0,464*	0,397	1	0,130	0,196	0,169	0,032
	Sig. (2-tailed)	0,212	0,176	0,226	0,039	0,083		0,585	0,407	0,477	0,892
	N	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20
q17	Pearson Correlation	-,078	-0,349	0,076	-0,062	-0,279	0,130	1	-0,233	-0,188	-0,095
	Sig. (2-tailed)	,0743	0,131	0,751	0,796	0,233	0,585		0,324	0,426	0,689
	N	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20
q18	Pearson Correlation	0,413	0,634**	0,176	0,433	0,655**	0,196	-0,233	1	0,418	0,157
	Sig. (2-tailed)	0,070	0,003	0,457	0,057	0,002	0,407	0,324		0,067	0,509
	N	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20
q19	Pearson Correlation	0,441	0,542*	0,139	0,229	0,184	0,169	-0,188	0,418	1	0,261
	Sig. (2-tailed)	,052	0,014	0,559	0,331	0,437	0,477	0,426	0,067		0,267
	N	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20
q20	Pearson Correlation	0,053	0,011	0,143	-0,113	0,000	0,032	-0,095	0,157	0,261	1
	Sig. (2-tailed)	0,826	0,963	0,548	0,634	1,000	0,892	0,689	0,509	0,267	

N	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20
---	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----

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

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

b. Cannot be computed because at least one of the variables is constant.

## Συγκρίσεις μέσων όρων

Για τη σύγκριση των μέσων όρων των απαντήσεων μεταξύ των εκπαιδευτικών του Τμήματος Ένταξης και της τυπικής τάξης χρησιμοποιήθηκε αρχικά το Levene test (έλεγχος ισότητας διασπορών) και στη συνέχεια, το Independent Samples t-test (t-test για ανεξάρτητα δείγματα). Από τον Πίνακα 6 παρατηρούμε ότι ο μέσος όρος των απαντήσεων των εκπαιδευτικών της τυπικής τάξης του δείγματος κυμαίνεται μεταξύ 2,83 και 3,59, σε αντίθεση με τις απαντήσεις που έδωσαν οι εκπαιδευτικοί του Τμήματος Ένταξης του δείγματος, όπου ο μέσος όρος κυμαίνεται μεταξύ 2,78 και 3,76 και ότι δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των απαντήσεων των εκπαιδευτικών των δύο ομάδων ( $p = 0,763 > 0,05$ ).

**Πίνακας 6.** Αποτελέσματα t-test ως προς τμήμα μαθητών δείγματος

	N	Μέση τιμή	Τυπική απόκλιση	T	p-value
Τμήμα ένταξης	10	3,27	0,49	$t(18) = -0,306$	0,763
Τυπική τάξη	10	3,21	0,38		

Για τη σύγκριση των μέσων όρων των απαντήσεων μεταξύ των ανδρών και των γυναικών εκπαιδευτικών του δείγματος χρησιμοποιήθηκε αρχικά το Levene test (έλεγχος ισότητας διασπορών) και στη συνέχεια, το Independent Samples t-test (t-test για ανεξάρτητα δείγματα). Από τον Πίνακα 7 παρατηρούμε ότι παρόλο που το επίπεδο της ποιότητας επικοινωνίας μεταξύ των μαθητών και των γυναικών εκπαιδευτικών είναι υψηλότερο ( $3,33 \pm 0,39$ ) συγκριτικά με των ανδρών ( $3,06 \pm 0,47$ ), δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των απαντήσεων των εκπαιδευτικών των δύο ομάδων ( $p = 0,184 > 0,05$ ).

**Πίνακας 7.** Αποτελέσματα t-test ως προς φύλο εκπαιδευτικών δείγματος

	N	Μέση τιμή	Τυπική	T	p-value
--	---	-----------	--------	---	---------

			<b>απόκλιση</b>		
Άνδρας	7	3,06	0,47	$t(18) = -1,381$	0,184
Γυναίκα	13	3,33	0,39		

Για τη σύγκριση των μέσων όρων μεταξύ των εκπαιδευτικών του δείγματος ως προς τα χρόνια υπηρεσίας τους χρησιμοποιήθηκε One-way Anova test (ανάλυση διασποράς ως προς έναν παράγοντα), γιατί οι υπό μελέτη υποκατηγορίες είναι περισσότερες από δύο. Από τον Πίνακα 8 παρατηρούμε ότι παρόλο που το επίπεδο της ποιότητας επικοινωνίας είναι υψηλότερο μεταξύ των μαθητών και των εκπαιδευτικών που έχουν 6 έως 10 χρόνια υπηρεσίας, δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των απαντήσεων των εκπαιδευτικών των τεσσάρων ομάδων ( $p = 0,489 > 0,05$ ).

**Πίνακας 8.** Αποτελέσματα One-way Anova test ως προς χρόνια υπηρεσίας εκπαιδευτικών δείγματος

	<b>N</b>	<b>Μέση τιμή</b>	<b>Τυπική απόκλιση</b>	<b>F</b>	<b>p-value</b>
1-5	0	-	-	$F(3) = 0,845$	0,489
6-10	1	3,65	-		
11-15	4	3,33	0,14		
16-20	4	3,40	0,41		
21 και πάνω	11	3,11	0,43		

#### **ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4<sup>ο</sup>: Συζήτηση - Συμπεράσματα - Προτάσεις**

Η παρούσα έρευνα έχει σκοπό τη μελέτη των απόψεων ενός δείγματος εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής αγωγής Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης σχετικά με την ποιότητα της επικοινωνίας που έχουν με τους μαθητές της τάξης τους. Στο παρόν κεφάλαιο παρουσιάζονται τα ευρήματα της έρευνας, εξάγονται συμπεράσματα, τα οποία αξιοποιούνται για να απαντηθούν τα διερευνητικά ερωτήματα και τέλος διατυπώνονται προτάσεις που προκύπτουν από τα ευρήματα.

Αρχικά, όσον αφορά το πρώτο ερευνητικό ερώτημα που αφορά στο ρόλο της ποιότητας της επικοινωνίας για την αποτελεσματική λειτουργία της σχολικής τάξης, τόσο οι εκπαιδευτικοί γενικής αγωγής όσο και οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής συμφωνούν ότι η ύπαρξη καλής επικοινωνίας με τους μαθητές είναι σημαντική για την αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού τους έργου και ότι επηρεάζει την επίδοση των μαθητών τους. Με άλλα λόγια, στην παρούσα έρευνα η άποψη των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών για τη σπουδαιότητα της επικοινωνίας για την ακαδημαϊκή επίδοση των μαθητών αλλά και την αποτελεσματική λειτουργία της τάξης φαίνεται να είναι πολύ θετική. Τα αποτελέσματα αυτά έρχονται σε συμφωνία με την έρευνα των Ανδρεαδάκη, Ξανθάκου και Καδιανάκη (2006) που υποστήριξαν πως οι επιδόσεις των μαθητών επηρεάζονται καθοριστικά πρώτα από το κλίμα επικοινωνίας μεταξύ εκπαιδευτικού και μαθητή και έπειτα από τις σχέσεις μεταξύ των μαθητών. Η θετική επίδραση της καλής επικοινωνίας στην αποτελεσματική λειτουργία της τάξης διαφαίνεται και στα αποτελέσματα των ερευνών των Merett και Wheldall (1993), οι οποίοι αναγνωρίζουν τον καθοριστικό ρόλο που διαδραματίζει η ουσιαστική επικοινωνία για την αποβολή του άγχους των μαθητών αλλά και για τη βελτίωση της προβληματικής τους συμπεριφοράς καθώς και της Sheridan (2001), όπου επισημαίνεται ότι η επικοινωνία και η αλληλεπίδραση χαρακτηρίζουν μία υψηλής ποιότητας παιδαγωγική πρακτική, γεγονός που

επιβεβαιώνεται και από την παρούσα έρευνα. Οι παραπάνω διαπιστώσεις, ωστόσο, θα μπορούσαν να αντιπαραβληθούν με τα δεδομένα έρευνας των Bakic-Tomic, Dvorski και Kirinic (2015), οι οποίοι μολονότι υποστηρίζουν ότι οι επικοινωνιακές δεξιότητες είναι απαραίτητες για την επιτυχία ενός εκπαιδευτικού, κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι οι μαθητές και οι δάσκαλοι δεν έχουν επίγνωση της σημασίας που έχει η ποιότητα της επικοινωνίας για το κλίμα που διαμορφώνεται σε μία σχολική τάξη.

Τα επόμενα ερευνητικά ερωτήματα αφορούν τη σύνδεση της συμπεριφοράς των εκπαιδευτικών και των μαθητών με την ποιότητα της επικοινωνίας και τον τρόπο διαμόρφωσης της ενδοταξικής επικοινωνίας μέσα από το δίκτυο των αλληλεπιδράσεων του εκπαιδευτικού με τους μαθητές τυπικών τάξεων και Τμημάτων Ένταξης. Αναφορικά με τις ατομικές συμπεριφορές των μαθητών που συνδέονται με την ποιότητα της επικοινωνίας οι εκπαιδευτικοί γενικής και ειδικής αγωγής δηλώνουν ότι οι μαθητές τους αντιλαμβάνονται τα μη λεκτικά μηνύματά τους (οπτική επαφή, στάση σώματος, χειρονομίες). Το στοιχείο αυτό έχει μεγάλη σημασία για το μελετώμενο θέμα δεδομένου ότι πολλοί ερευνητές αναγνωρίζουν το σημαντικό ρόλο που διαδραματίζει η μη λεκτική επικοινωνία στην επικοινωνιακή συμπεριφορά και ιδιαίτερα όταν πρόκειται για τη διδασκαλία στην εκπαίδευση (Βρεττός, 1994· Κοντάκος & Πολεμικός, 2000· Μπαραλός & Φωτοπούλου, 2010· Zeki, 2009). Ειδικότερα, η μη λεκτική επικοινωνία συνιστά ουσιαστικό μέρος της επικοινωνίας στα πλαίσια μιας τάξης καθώς σύμφωνα με έρευνα που έχει γίνει οι διάφορες μορφές της μπορούν να βελτιώσουν το αποτέλεσμα της διδασκαλίας και να λειτουργήσουν ως ενισχυτές των μαθητών (Μπαραλός & Φωτοπούλου, 2010). Συνεπώς, κάθε εκπαιδευτικός θα πρέπει να συνειδητοποιήσει τη σημασία της μη λεκτικής συμπεριφοράς και να την αξιοποιεί αποτελεσματικά στην καθημερινή διδακτική πράξη (Κοντάκος & Πολεμικός, 2000).

Ακόμη, σύμφωνα με τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών του δείγματος, οι μαθητές

εκφράζουν τη γνώμη τους και επικοινωνούν με τους συμμαθητές τους, στοιχείο που έχει εξίσου ιδιαίτερη σημασία για την παρούσα έρευνα, καθώς σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας των Ανδρεαδάκη, Ξανθάκου και Καδιανάκη (2006), η ελεύθερη έκφραση της γνώμης των μαθητών με σεβασμό αλλά χωρίς φόβο αλλά και η αρμονική συνεργασία μεταξύ των μαθητών έχουν αναδειχθεί σε πολύ σημαντικούς παράγοντες ύπαρξης θετικού επικοινωνιακού κλίματος σε μία τάξη.

Παρόλα αυτά, οι εκπαιδευτικοί γενικής αγωγής δηλώνουν ότι οι μαθητές τους δεν έχουν υψηλή αυτοπεποίθηση ότι μπορούν να επικοινωνούν επαρκώς, ότι δεν αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες ανεξάρτητα από αυτούς και ότι δεν κάνουν διάλογο μεταξύ τους χωρίς τη δική τους παρέμβαση. Τα στοιχεία αυτά, ωστόσο, επιδρούν αρνητικά στην ποιότητα της επικοινωνίας εκπαιδευτικού-μαθητή δεδομένου ότι σε άλλη έρευνα οι μαθητές που ανέφεραν ότι είναι πιο αποτελεσματικοί επικοινωνιακά όσον αφορά τη συμμετοχή, την ανταπόκριση και το δυναμισμό τους, φάνηκε ότι είχαν αυξημένα κίνητρα για μάθηση και μεγαλύτερη ικανοποίηση σχετικά με την επικοινωνία με τον εκπαιδευτή τους (Frymier, 2005). Παράλληλα, έχει βρεθεί σε έρευνες ότι οι αντιλήψεις των μαθητών για το πόσο κατανοητοί γίνονται στην επικοινωνία και για το βαθμό συμμετοχής τους στην τάξη μπορούν να επηρεάσουν τα μαθησιακά τους αποτελέσματα. Πιο συγκεκριμένα, σύμφωνα με αποτελέσματα ερευνών όταν οι μαθητές αισθάνονται κατανοητοί και ότι συμμετέχουν σε αλληλεπιδράσεις στην τάξη, είναι πιθανό αυτά τα στοιχεία να λειτουργήσουν ως καταλυτικοί παράγοντες όχι μόνο για την ανάπτυξη θετικών σχέσεων με τους εκπαιδευτές τους αλλά και για τη μεγιστοποίηση της εκπαιδευτικής τους εμπειρίας (Frymier, 2005· Myers & Bryant, 2002).

Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί γενικής και ειδικής αγωγής συμφωνούν στο ότι τους αρέσει να μιλάνε μαζί με τους μαθητές τους και ότι υπάρχουν μαθητές στην τάξη τους που εκφράζονται περισσότερο από τους υπόλοιπους. Οι μαθητές τους εκπληρώνουν γενικά τις

επικοινωνιακές ανάγκες της εκπαίδευσης, δηλαδή γράφουν, διαβάζουν, συμμετέχουν και ακολουθούν οδηγίες, αλλά από την άλλη μεριά δεν αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες ανεξάρτητα από αυτούς. Επίσης, είναι λίγες οι φορές που οι εκπαιδευτικοί δεν ακούνε τη φωνή των μαθητών τους και αναγκάζονται να τους ζητήσουν να επαναλάβουν αυτό που είπαν.

Ακόμη, σύμφωνα με τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών γενικής αγωγής οι μαθητές παρακολουθούν με προσοχή το μάθημα και συμμετέχουν σε συζητήσεις μέσα στην τάξη. Η Frymier (2005) αναφέρει ότι η ανταπόκριση και η συμμετοχή των μαθητών στην αλληλεπίδραση είναι μέρος της αποτελεσματικής επικοινωνίας στην τάξη και σχετίζεται με θετικά μαθησιακά αποτελέσματα. Ακόμη, στην ίδια έρευνα φάνηκε ότι οι μαθητές που συμμετέχουν σε αλληλεπιδράσεις στην τάξη λαμβάνουν και υψηλότερους βαθμούς. Σε αυτό το σημείο, ωστόσο, οι θέσεις των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής αποκλίνουν από τις απόψεις των εκπαιδευτικών γενικής αγωγής, καθώς η πλειοψηφία από αυτούς δήλωσε ότι παρότι και οι μαθητές τους συμμετέχουν σε αλληλεπιδράσεις, δεν παρακολουθούν με προσοχή το μάθημα.

Επιπρόσθετα, τόσο οι εκπαιδευτικοί γενικής αγωγής όσο και οι ειδικοί παιδαγωγοί υποστηρίζουν ότι υπάρχει αλληλοκατανόηση μεταξύ των εκπαιδευτικών και των μαθητών τους. Έρευνες έχουν δείξει ότι η σαφήνεια με την οποία εκφράζεται ο εκπαιδευτικός κινητοποιεί θετικά τους μαθητές, τους βοηθά να προσέχουν περισσότερο στο μάθημα και να διεκπεραιώνουν με λιγότερο άγχος τις δραστηριότητες που τους ανατίθενται (McCroskey, Richmond, & McCroskey, 2002). Τη σαφήνεια που θα πρέπει να διέπουν τα μηνύματα των εκπαιδευτικών επισημαίνουν και οι Μπαραλός και Φωτοπούλου (2010) ενώ και σε έρευνα των Ανδρεαδάκη και Καδιανάκη (2010) έχει διαπιστωθεί ότι η καθαρότητα στην έκφραση της σκέψης του εκπαιδευτικού συνιστά μία βασική παράμετρο από την οποία εξαρτάται η επικοινωνιακή αλληλεπίδραση εκπαιδευτικού-μαθητή.



Στην παρούσα έρευνα φάνηκε, επίσης, ότι οι μαθητές της τυπικής τάξης δεν αναπτύσσουν διάλογο χωρίς την παρέμβαση του εκπαιδευτικού σε αντίθεση με τα παιδιά του Τμήματος Ένταξης που με βάση τα όσα δήλωσαν οι εκπαιδευτικοί του δείγματος αναπτύσσουν διάλογο και χωρίς τη συμμετοχή του ειδικού παιδαγωγού. Σε αυτό το σημείο, ωστόσο, οφείλει κανείς να διερωτηθεί αν για αυτό υπεύθυνοι είναι μόνο οι μαθητές οι οποίοι ενδεχομένως αδιαφορούν και δεν επιδιώκουν να εμπλακούν σε συζητήσεις με τους συμμαθητές τους χωρίς την παρότρυνση του εκπαιδευτικού της τάξης ή αν την ευθύνη φέρουν και οι εκπαιδευτικοί γενικής αγωγής, όταν δεν προωθούν τον διάλογο μεταξύ των μαθητών αλλά ακολουθούν μία δασκαλοκεντρική προσέγγιση της διδασκαλίας. Ερμηνεύοντας τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών γενικής αγωγής, λοιπόν, διαφαίνεται ίσως η χρήση μίας δασκαλοκατευθυνόμενης διδακτικής προσέγγισης στην τυπική τάξη κατά την οποία επίκεντρο της εκπαιδευτικής διαδικασίας επιθυμεί να είναι ο ίδιος ο δάσκαλος και κατά την οποία συνεπώς απουσιάζει ο ελεύθερος διάλογος - συζήτηση μεταξύ των μαθητών. Σε αυτό το σημείο, αξίζει να επισημανθεί ότι σύμφωνα με αποτελέσματα ερευνών η ανάπτυξη διαλόγου χωρίς την παρέμβαση του εκπαιδευτικού μπορεί να αποτελέσει σημαντικό παράγοντα ύπαρξης θετικού επικοινωνιακού κλίματος σε μία τάξη (Ανδρεαδάκη, Ξανθάκου & Καδιανάκη, 2006). Συνεπώς, προβάλλεται ως αναγκαιότητα η διενέργεια περαιτέρω έρευνας στους λόγους που επηρεάζουν τους μαθητές της τυπικής τάξης και δεν επιδιώκουν να συνδιαλέγονται με τους συμμαθητές τους και χωρίς την παρότρυνση του εκπαιδευτικού της τάξης.

Τα αποτελέσματα που εξήχθησαν από τις συσχετίσεις των ερωτήσεων του ερωτηματολογίου οδηγούν σε κάποια επιπρόσθετα συμπεράσματα. Πιο συγκεκριμένα, με βάση τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών του δείγματος φάνηκε ότι όσο πιο εύκολο είναι για τους εκπαιδευτικούς να επικοινωνήσουν με τους μαθητές τους, τόσο περισσότερο τους αρέσει να μιλάνε μαζί τους, τους κατανοούν και το επικοινωνιακό κλίμα που επικρατεί

στην τάξη επηρεάζει την επίδοση των μαθητών και αντίστροφα.

Επιπρόσθετα, όσο περισσότερο αρέσει στους εκπαιδευτικούς του δείγματος να μιλάνε με τους μαθητές της τάξης τους, τόσο περισσότερο κατανοούν τους μαθητές τους, οι μαθητές εκφράζουν τη γνώμη τους, επικοινωνούν με τους συμμαθητές τους και γενικά το επικοινωνιακό κλίμα που επικρατεί στην τάξη επηρεάζει την επίδοση των μαθητών και αντίστροφα. Αυτό σημαίνει ότι η επιθυμία του ίδιου του εκπαιδευτικού για επικοινωνία με τους μαθητές του επηρεάζει την ποιότητα της επικοινωνίας στην τάξη και ενισχύει και την επιθυμία των μαθητών για έκθεση των προσωπικών τους απόψεων και αύξηση της συμμετοχής τους στο μάθημα. Είναι, λοιπόν, αναμενόμενο οι μαθητές να ανταποκρίνονται θετικά προς τους εκπαιδευτικούς που εκδηλώνουν τις συγκεκριμένες συμπεριφορές και να προκύπτει έτσι μεταξύ τους ένα ευχάριστο επικοινωνιακό κλίμα.

Επιπλέον, με βάση τις δηλώσεις των εκπαιδευτικών του δείγματος διαπιστώθηκε ότι όσο μεγαλύτερη αυτοπεποίθηση έχουν οι μαθητές ότι μπορούν να επικοινωνούν επαρκώς, τόσο περισσότερο εκπληρώνουν τις επικοινωνιακές ανάγκες της εκπαίδευσης (δηλαδή γράφουν, διαβάζουν, συμμετέχουν, ακολουθούν οδηγίες, κατανοούν τους εκπαιδευτικούς και συνεχίζουν να προσπαθούν ακόμη και όταν δυσκολεύονται να επικοινωνήσουν και αντίστροφα).

Σύμφωνα με τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών που ρωτήθηκαν στα πλαίσια της παρούσας έρευνας φάνηκε, επίσης, ότι όσο περισσότερο οι μαθητές αντιλαμβάνονται τα μη λεκτικά μηνύματα των εκπαιδευτικών (οπτική επαφή, στάση σώματος, χειρονομίες), τόσο περισσότερο επικοινωνούν με τους συμμαθητές τους, συμμετέχουν σε συζητήσεις μέσα στην τάξη και το επικοινωνιακό κλίμα που επικρατεί στην τάξη επηρεάζει την επίδοση των μαθητών και αντίστροφα. Το εύρημα αυτό μπορεί να επιβεβαιωθεί και από άλλη έρευνα, σύμφωνα με την οποία η μη λεκτική αμεσότητα ενός εκπαιδευτικού έχει κριθεί ως καθοριστικός παράγοντας για την αποτελεσματική διδασκαλία στην τάξη καθώς

με αυτόν τον τρόπο δημιουργείται μια άνετη και ξεκούραστη ατμόσφαιρα για τους μαθητές και αυτό τους επιτρέπει να έχουν αυτοπεποίθηση που οδηγεί επίσης σε ενίσχυση των κινήτρων και αύξηση της συμμετοχής τους στο μάθημα (Zeki, 2009).

Εξετάζοντας τις απαντήσεις που έδωσε η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών του δείγματος διαπιστώθηκε, επίσης, ότι όσο περισσότερο οι μαθητές που δυσκολεύονται να επικοινωνήσουν στην τάξη απομονώνονται από τους υπόλοιπους, τόσο λιγότερο συνεχίζουν να προσπαθούν όταν αδυνατούν να επικοινωνήσουν και αντίστροφα. Αυτό είναι αναμενόμενο καθώς όταν κάποιοι μαθητές δυσκολεύονται για διάφορους λόγους να ανταπεξέλθουν στις επικοινωνιακές ανάγκες της εκπαίδευσης, διακατέχονται ενδεχομένως από αισθήματα κατωτερότητας με αποτέλεσμα να επιδιώκουν και την απομόνωσή τους από τους υπόλοιπους μαθητές της τάξης στην οποία φοιτούν.

Το τελευταίο ερευνητικό ερώτημα που τέθηκε εξετάζει αν υπάρχει διαφοροποίηση στην ποιότητα επικοινωνίας ανάμεσα στις δύο ομάδες (εκπαιδευτικοί και μαθητές τυπικών τάξεων και εκπαιδευτικοί και μαθητές Τμημάτων Ένταξης). Από τη σύγκριση των μέσων όρων των απαντήσεων μεταξύ των εκπαιδευτικών του Τμήματος Ένταξης και της τυπικής τάξης του δείγματος προέκυψε ότι δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των απαντήσεων των δύο ομάδων. Παρόλα αυτά, επαληθεύεται η ερευνητική υπόθεση, που είχε αρχικά προταθεί από την ερευνήτρια, ότι «η ποιότητα επικοινωνίας στα Τμήματα Ένταξης είναι αρτιότερη και πληρέστερη συγκριτικά με την επικοινωνία που συντελείται στις τυπικές τάξεις». Την ερευνητική υπόθεση, λοιπόν, επαληθεύει η έρευνα των Hestenes et al. (2008) σύμφωνα με τα αποτελέσματα της οποίας διαπιστώθηκε ότι στο Τμήμα Ένταξης η επικοινωνία εκπαιδευτικού-μαθητή ήταν καλύτερης ποιότητας και οι μεταξύ τους αλληλεπιδράσεις εκδηλώνονταν πιο συχνά οδηγώντας στην επίλυση προβλημάτων, σε σχέση με την τάξη του σχολείου γενικής παιδείας. Στην ίδια έρευνα διαπιστώθηκε, επίσης, ότι όσο μεγαλύτερο είναι το μέγεθος της ομάδας των μαθητών μιας τάξης, τόσο

μικρότερη είναι η συνολική ποιότητα των αλληλεπιδράσεων δασκάλου-παιδιού. Με άλλα λόγια, καθίσταται σαφές ότι η διατήρηση υψηλής ποιότητας αλληλεπιδράσεων και η εφαρμογή υψηλής ποιότητας διδακτικών προγραμμάτων καθίστανται εφικτά μόνο όταν ο αριθμός των παιδιών που φοιτούν σε μία τάξη είναι διαχειρίσιμος για τους εκπαιδευτικούς (Hestenes et al., 2008). Το γεγονός αυτό, λοιπόν, θα μπορούσε να αιτιολογήσει και την καλύτερη ποιότητα επικοινωνίας που παρατηρήθηκε συνολικά στα Τμήματα Ένταξης σε σύγκριση με τις τυπικές τάξεις.

Παράλληλα, θα μπορούσαμε να ισχυριστούμε ότι εφόσον οι εκπαιδευτικοί γενικής αγωγής έχουν την ευθύνη 20-25 μαθητών στην τάξη τους, δεν έχουν τα χρονικά περιθώρια να επικοινωνήσουν με τον κάθε μαθητή χωριστά, γεγονός που μπορεί αναπόφευκτα να επηρεάζει τη συχνότητα και την ποιότητα των αλληλεπιδράσεων που πραγματοποιούνται μεταξύ των εκπαιδευτικών και των μαθητών στις τυπικές τάξεις. Άλλωστε, σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας των Ανδεαδάκη, Ξανθάκου και Καδιανάκη (2006) η προσοχή που δείχνει ο εκπαιδευτικός για κάθε μαθητή της τάξης του αναδεικνύεται ως πολύ σημαντικός παράγοντας ύπαρξης θετικού επικοινωνιακού κλίματος στη σχολική τάξη και συνεπώς σημαντικός δείκτης ύπαρξης ποιοτικής επικοινωνίας στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Ακόμη, σε έρευνα που πραγματοποίησαν οι Garriott, Pruitt και Maurice (2003) διαπιστώθηκε ότι όταν οι μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες εκπαιδεύονται σε ξεχωριστά εκπαιδευτικά πλαίσια, εκεί μπορούν να λάβουν μεγαλύτερο βαθμό εξατομικευμένης διδακτικής παρέμβασης καθώς βρίσκονται στο επίκεντρο του ενδιαφέροντος των εκπαιδευτικών. Αυτό συμβαίνει καθώς οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής που διδάσκουν στα Τμήματα Ένταξης έχουν την ευχέρεια να αφιερώσουν περισσότερο χρόνο σε καθένα από τα παιδιά που φοιτούν σε αυτά, γεγονός που μπορεί, επίσης, να επαληθεύσει την υπόθεση που τέθηκε εξαρχής από την ερευνήτρια.

Όσον αφορά το ρόλο που παίζει ο παράγοντας φύλο για την ποιότητα επικοινωνίας, από τη σύγκριση των μέσων όρων των απαντήσεων μεταξύ των ανδρών και των γυναικών εκπαιδευτικών του δείγματος, προέκυψε ότι δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των απαντήσεων των δύο ομάδων. Παρόλα αυτά το επίπεδο της ποιότητας επικοινωνίας μεταξύ των μαθητών και των γυναικών εκπαιδευτικών είναι υψηλότερο. Το εύρημα αυτό θα μπορούσε να οφείλεται στο γεγονός ότι οι γυναίκες εκπαιδευτικοί θεωρούνται από τη φύση τους πιο εκδηλωτικές από τους άνδρες. Ακόμη, λαμβάνοντας υπόψη το γεγονός ότι οι γυναίκες εκπαιδευτικοί, όπως έχει διαπιστωθεί σε έρευνα της Αναγνωστοπούλου (2005), ευνοούν σε μεγαλύτερο βαθμό από τους άνδρες συναδέλφους τους την ανάπτυξη καλών διαπροσωπικών σχέσεων με τους μαθητές θα μπορούσαν αντίστοιχα να επιδιώκουν και σε μεγαλύτερο βαθμό τη βελτίωση της επικοινωνιακής τους σχέσης με τους μαθητές.

Ωστόσο, όσον αφορά στον παράγοντα της περαιτέρω επιμόρφωσης δεν μπορέσαμε να διαπιστώσουμε εάν η ύπαρξη άλλων σπουδών επηρεάζει την ποιότητα επικοινωνίας στην τάξη καθώς ο πολύ μικρός αριθμός των εκπαιδευτικών του δείγματος, οι οποίοι συνέχισαν τις σπουδές τους σε μεταπτυχιακό ή διδακτορικό επίπεδο δεν επέτρεψε την εξαγωγή αποτελεσμάτων με τη χρήση στατιστικών μεθόδων.

Τέλος, όσον αφορά το ρόλο που παίζει η εμπειρία των εκπαιδευτικών για την ποιότητα επικοινωνίας, από τη σύγκριση των μέσων όρων των απαντήσεων μεταξύ των εκπαιδευτικών του δείγματος ως προς τα χρόνια υπηρεσίας τους, προέκυψε ότι δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των απαντήσεων των τεσσάρων ομάδων (6-10, 11-15, 16-20,  $\geq 21$ ). Παρόλα αυτά το επίπεδο επικοινωνίας μεταξύ των μαθητών και των εκπαιδευτικών του δείγματος με 6 έως 10 χρόνια υπηρεσίας είναι υψηλότερο. Ακολουθούν οι εκπαιδευτικοί με 16 έως 20 χρόνια υπηρεσίας, οι εκπαιδευτικοί με 11 έως 15 χρόνια υπηρεσίας και τέλος, οι εκπαιδευτικοί με 21 και πάνω χρόνια υπηρεσίας. Το

εύρημα αυτό θα μπορούσε να οφείλεται στο γεγονός ότι σε σύγκριση με τους εκπαιδευτικούς που μετρούν ήδη πολλά χρόνια στο χώρο της εκπαίδευσης, οι εκπαιδευτικοί που διδάσκουν τα πρώτα χρόνια στα σχολικά περιβάλλοντα νιώθουν μεγάλη προθυμία να βρουν κοινούς κώδικες επικοινωνίας με τα παιδιά της τάξης τους και ίσως καταβάλλουν μεγαλύτερη προσπάθεια έτσι ώστε να επιτύχουν μία ουσιαστική επικοινωνία μαζί τους και με αυτόν τον τρόπο να καταστεί η διδασκαλία τους αποτελεσματική. Το παραπάνω συμπέρασμα, ωστόσο, διαφοροποιείται σημαντικά από τα συμπεράσματα άλλης έρευνας, όπου βρέθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί με περισσότερα χρόνια διδακτικής εμπειρίας είχαν υψηλότερης ποιότητας αλληλεπιδράσεις με τους μαθητές τους (Hestenes et al., 2008). Αξίζει να επισημανθεί, όμως, ότι αυτή η διαφορά στα χρόνια διδακτικής εμπειρίας που φάνηκε ότι επιφέρει σημαντικές διαφοροποιήσεις στην ποιότητα των αλληλεπιδράσεων εκπαιδευτικού - μαθητή στην εν λόγω έρευνα δεν ήταν η μοναδική μεταβλητή που διαπιστώθηκε ότι την επηρεάζει.

Παρά τα σημαντικά ευρήματα της παρούσας έρευνας, είναι απαραίτητο επίσης, να αναφερθούν ορισμένοι περιορισμοί που διέπουν την παρούσα μελέτη. Αρχικά, βασικό περιορισμό της έρευνας συνιστά η ύπαρξη μικρού δείγματος και κατά κύριο λόγο η μεγάλη αριθμητική αναντιστοιχία ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς γενικής και ειδικής αγωγής. Για να μπορέσουμε να βγάλουμε πιο ασφαλή συμπεράσματα, θα ήταν προτιμότερο να ερωτηθούν περισσότεροι εκπαιδευτικοί και κυρίως περισσότεροι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής για να είναι πιο αντιπροσωπευτικό το δείγμα σε σχέση με την πραγματικότητα. Ίσως εάν υπήρχαν οι απόψεις περισσότερων εκπαιδευτικών που διδάσκουν σε Τμήματα Ένταξης, τα συμπεράσματα να ήταν εντελώς διαφορετικά. Συνεπώς, η έλλειψη αντιπροσωπευτικότητας του δείγματος περιορίζει τη γενίκευση των αποτελεσμάτων σε ένα ευρύτερο πλαίσιο.

Επιπρόσθετα, το γεγονός ότι το συγκεκριμένο δείγμα της έρευνας δεν είναι

εκπρόσωπος όλων των ελληνικών γεωγραφικών περιοχών είναι ένας πιθανός περιορισμός της μελέτης αυτής. Ωστόσο, ο αντίκτυπος αυτού του περιορισμού όσον αφορά την αντιπροσωπευτικότητα και τη γενίκευση των αποτελεσμάτων μπορεί να μειωθεί λόγω της ομοιομορφίας της δομής και των πρακτικών των σχολείων.

Ακόμη, η απουσία προηγούμενων αντίστοιχων μελετών που να εξετάζουν την ποιότητα της επικοινωνίας και στα δύο διαφορετικά εκπαιδευτικά πλαίσια (τυπική τάξη και Τμήμα Ένταξης) δεν επιτρέπει άμεσες συγκρίσεις αποτελεσμάτων.

Αδιαμφισβήτητα, οι διαπιστώσεις που προκύπτουν σχετικά με την ποιότητα επικοινωνίας των εκπαιδευτικών με τους μαθητές θα μπορούσαν να φανούν χρήσιμες τόσο στους εκπαιδευτικούς της πράξης όσο και σε αυτούς που θα αποφασίσουν να ασχοληθούν με το ίδιο ή παρεμφερές θέμα ερευνητικά ή και σε επίπεδο σχεδιασμού εκπαιδευτικής πολιτικής. Πιο συγκεκριμένα, τα ερευνητικά δεδομένα και τα πορίσματα της έρευνας θα συμβάλουν ώστε οι εκπαιδευτικοί να αποκτήσουν μια πιο σαφή εικόνα της επικοινωνίας, τόσο της έννοιας όσο και της επίδρασής της στην καθημερινότητα της εκπαιδευτικής διαδικασίας και της ατμόσφαιρας της σχολικής τάξης. Δεδομένου ότι η επικοινωνία κυριαρχεί σε κάθε στοιχείο της σχολικής ζωής, αντιλαμβανόμαστε ότι η κατανόηση της επικοινωνίας είναι ένα βασικό στοιχείο για τη μελέτη της εκπαιδευτικής διοίκησης. Οι γνώσεις που προκύπτουν από τη μελέτη της βοηθούν στη σωστή επιλογή των καλύτερων τρόπων για επικοινωνία ώστε αυτή να είναι αποδοτική. Επιτρέπουν αμοιβαίες τροποποιήσεις στη συμπεριφορά εκπαιδευτικών και μαθητών και εξασφαλίζουν βασικές προϋποθέσεις στα μέλη της εκπαιδευτικής κοινότητας, ώστε να βελτιώνουν καθημερινά τις μεταξύ τους σχέσεις.

Τα αποτελέσματα μπορούν να αξιολογηθούν και στο πλαίσιο ενδεχόμενης αναμόρφωσης των διδακτικών προγραμμάτων που εφαρμόζονται στα πλαίσια της σχολικής τάξης. Πιο συγκεκριμένα, οι αρμόδιοι για λήψη αποφάσεων σε εκπαιδευτικά

θέματα, αφού πληροφορηθούν τις στάσεις των εκπαιδευτικών απέναντι στη λειτουργία και το ρόλο της επικοινωνίας, θα μπορούν να παρέμβουν, αν χρειαστεί, υιοθετώντας νέες παιδαγωγικές προτάσεις. Η δημιουργία καινοτόμων αναλυτικών προγραμμάτων που ενθαρρύνουν τη δημιουργική μάθηση και προωθούν την επικοινωνία στη σχολική τάξη φαίνεται να αποτελεί επιτακτική ανάγκη της σύγχρονης εκπαίδευσης και ενός νέου σχολείου. Ακόμη, κρίνεται απαραίτητη η συστηματική επιμόρφωση σε θέματα που αφορούν στο ρόλο της επικοινωνίας και στη δημιουργία υγιών διαπροσωπικών σχέσεων στην τάξη.

Συμπερασματικά, λοιπόν, τα αποτελέσματα της διερεύνησης της ποιότητας της επικοινωνίας θα αναδείξουν τον καταλυτικό ρόλο που διαδραματίζει η ποιότητα της επικοινωνίας του εκπαιδευτικού με τους μαθητές στην εκπαιδευτική διαδικασία ενώ αναμένεται πως θα συμβάλουν αποτελεσματικά και στη συγκέντρωση αξιόπιστων στοιχείων για την αποτίμηση της υπάρχουσας κατάστασης ως προς την επικοινωνία στην ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα και για τη διατύπωση προτάσεων σχετικά με ενδεχόμενες βελτιωτικές παρεμβάσεις. Γενικά, δεδομένου ότι πολλά από τα προβλήματα που ανακύπτουν καθημερινά και τα οποία διαταράσσουν σε σημαντικό βαθμό το σύνολο των παιδαγωγικών σχέσεων, οφείλονται στην υποβάθμιση της ποιότητας της επικοινωνιακής διαδικασίας, τόσο οι ερμηνείες όσο και οι προτάσεις της παρούσας μελέτης θα μπορούσαν να συμβάλουν στην εδραίωση της αντίληψης ότι ένα αποτελεσματικό σύστημα επικοινωνίας συνιστά βασική προϋπόθεση για την πραγμάτωση των στόχων ενός σχολείου.

Σε μία μελλοντική διεξαγωγή παρεμφερούς μελέτης, ωστόσο, προτείνεται η διεύρυνση αριθμού συμμετεχόντων στο δείγμα καθώς και η χρήση δύο ερευνητικών εργαλείων για τη συλλογή των δεδομένων. Ειδικότερα, κρίνεται σκόπιμος ο συνδυασμός των διαδικασιών του ερωτηματολογίου και της συνέντευξης έτσι ώστε να συμπεριληφθεί



και ποιοτική μέθοδος συλλογής δεδομένων και να δοθεί με αυτόν τον τρόπο η δυνατότητα να ερευνηθεί σε βάθος το υπό μελέτη θέμα.

Επιπλέον, η διεξαγωγή κάποιας μορφής έρευνας που συμπεριλαμβάνει τις απόψεις των άμεσα εμπλεκόμενων (διδασκτικό προσωπικό και μαθητές) είναι επιβεβλημένη για την αξιολόγηση και την εφαρμογή αποτελεσματικών εκπαιδευτικών προγραμμάτων αλλά και για την καλύτερη υποστήριξη του διδακτικού έργου. Αυτό σημαίνει ότι θα είχε εξίσου ιδιαίτερο ενδιαφέρον η ανάλυση ερευνητικών δεδομένων που προέρχονται από τη διερεύνηση των απόψεων των μαθητών αναφορικά με τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν, τα συναισθήματα που βιώνουν καθώς και τις διαπροσωπικές σχέσεις που αναπτύσσουν στο σχολείο με τους εκπαιδευτικούς. Με άλλα λόγια, λαμβάνοντας υπόψη το γεγονός ότι τα δεδομένα για την παρούσα μελέτη συγκεντρώθηκαν μόνο μέσω ερευνών με εκπαιδευτικούς, κρίνεται σκόπιμο οι μελλοντικές μελέτες να διερευνήσουν και τις απόψεις μαθητών, οι οποίοι θα μπορούσαν να προσδιορίσουν άλλες πτυχές της επικοινωνίας και των διαπροσωπικών σχέσεων που ενδεχομένως να μην έχουν επισημανθεί μέχρι στιγμής.

Ακόμη, προτείνεται η διερεύνηση της ποιότητας της επικοινωνίας από εκπαιδευτικούς Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης και η σύγκριση αποτελεσμάτων με την παρούσα έρευνα. Μία τέτοια μελλοντική έρευνα θα διερευνήσει τις προοπτικές και τις εμπειρίες των εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής αγωγής στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση για να εξεταστεί εάν η εμπειρία είναι διαφορετική για τους εκπαιδευτικούς που εργάζονται στα διαφορετικά εκπαιδευτικά επίπεδα.

Ιδιαίτερα σκόπιμη κρίνεται η διενέργεια μελλοντικής έρευνας που να εξετάζει πώς τα πρότυπα συμπεριφοράς των εκπαιδευτικών αλλάζουν ως αποτέλεσμα των αλληλεπιδράσεων με διαφορετικά παιδιά. Αυτό θα προσέφερε επιπλέον γνώσεις για τη βελτίωση της ποιότητας της επικοινωνίας στις αίθουσες διδασκαλίας. Καθίσταται σαφές ότι στην εν λόγω έρευνα ομαδοποιήσαμε τα παιδιά που φοιτούν στα Τμήματα Ένταξης ως

παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες σαν μια γενική κατηγορία αλλά σαφώς κάθε είδος αναπηρίας σε συνδυασμό με το επίπεδο της σοβαρότητάς του θα επηρεάζει με διαφορετικό τρόπο τις συνεχιζόμενες αλληλεπιδράσεις των παιδιών αυτών και το περιβάλλον της τάξης στην οποία φοιτούν. Συνεπώς, θα ήταν εξαιρετικά επωφελές να εξεταστούν οι διαφορετικές εκπαιδευτικές ανάγκες των παιδιών και ο τρόπος με τον οποίο η καθεμία ξεχωριστά επηρεάζει τις αλληλεπιδράσεις των εκπαιδευτικών με τους μαθητές και κατ' επέκταση τη δυναμική μιας τάξης.

Γενικά, καθίσταται σαφές ότι το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα πέρα από το να παρέχει γνώσεις απαιτείται να δίνει σημασία και στην καλλιέργεια της επικοινωνιακής σχέσης των μαθητών. Όσον αφορά στην εύρυθμη λειτουργία της σχολικής τάξης κρίνεται απαραίτητη από μέρους των εκπαιδευτικών η καλύτερη μελέτη ώστε να αξιοποιούν και να εφαρμόζουν κατάλληλες επικοινωνιακές τεχνικές στην εκπαιδευτική διαδικασία. Σε αυτό το σημείο θα μπορούσε να προταθεί ως μελλοντική έρευνα και η διερεύνηση του βαθμού χρήσης και αξιοποίησης των επικοινωνιακών δεξιοτήτων από τους εκπαιδευτικούς της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης στη σχολική μονάδα στην οποία υπηρετούν. Απαραίτητη, βέβαια, κρίνεται η χρήση καλών επικοινωνιακών στρατηγικών όχι μόνο από τους εκπαιδευτικούς αλλά και από τους ίδιους τους μαθητές. Κλείνοντας, τονίζεται η ανάγκη να λαμβάνονται σοβαρά υπόψη οι εκτιμήσεις του κοινωνικού συνόλου που περιβάλλει τη σχολική μονάδα, σχετικά με το έργο της, προκειμένου να αποτιμηθεί η ποιότητα επικοινωνίας στην εκπαίδευση και να διατυπωθούν προτάσεις για τη βελτίωσή της.

## Βιβλιογραφικές αναφορές

### Ελληνόγλωσση

- Αγαλιώτης, Ι. (2002). Μεθοδολογικές επιλογές για τη συνεκπαίδευση παιδιών με και χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 33, 57-71.
- Αναγνωστοπούλου, Μ. Σ. (2005). *Οι διαπροσωπικές σχέσεις εκπαιδευτικών και μαθητών στη σχολική τάξη: θεωρητική ανάλυση και εμπειρική προσέγγιση*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.
- Ανδρεαδάκης, Ν., & Καδιανάκη, Μ. (2010). Εμπειρική μελέτη της αποτελεσματικής διδασκαλίας και του αποτελεσματικού εκπαιδευτικού. *ΤΟ ΒΗΜΑ ΤΩΝ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ*, 1Ε(57), 5-30.
- Ανδρεαδάκης, Ν., Ξανθάκου, Γ., & Κανδιανάκη, Μ. (2006). Εμπειρική μελέτη του επικοινωνιακού πλαισίου της σχολικής τάξης. Στο Χ. Παπαηλιού, Γ. Ξανθάκου & Σ. Χατζηχρήστου (Επιμ.), *Εκπαιδευτική σχολική ψυχολογία*. Αθήνα: Ατραπός.
- Αντωνοπούλου, Α., & Κουτρούμπα, Κ. (2011). Συμμετοχικές διδακτικές προσεγγίσεις και επικοινωνία στο σύγχρονο σχολείο: απόψεις και στάσεις Ελλήνων εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 52, 33- 52.
- Βαβουράκη, Α., Ζουγανέλη, Α., Σοφού, Ε., & Κούτρα, Χ. (2007). Ευρωπαϊκές θέσεις για την ποιότητα στην εκπαίδευση. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 13, 33-42.
- Βασιλείου, Ε., & Χαριτάκη, Γ. (2015). Διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών της Γενικής Τάξης για την ένταξη μαθητών με Ειδικές Μαθησιακές Ανάγκες.

- Στο Γ. Παπαδάτος, Σ. Πολυχρονοπούλου, & Α. Μπαστέα (Επιμ.), *5ο Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης. Λειτουργίες νόησης και λόγου στη συμπεριφορά, στην εκπαίδευση και στην ειδική αγωγή, 19-21 Ιουνίου 2015* (σελ. 236-248). Αθήνα: Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης.
- Βλάχου, Α., Διδασκάλου, Ε., & Μπέλιου, Β. (2004). Η αναγκαιότητα δημιουργίας δομών στήριξης και συνεργασίας για τη βελτίωση της λειτουργίας των τμημάτων ένταξης - Οι απόψεις των ειδικών παιδαγωγών. Στο Μ. Ζαφειροπούλου & Γ. Κλεφτάρας (Επιμ.), *Εφαρμοσμένη Κλινική Ψυχολογία του Παιδιού* (65-106). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Βρεττός, Γ. (1994). *Μη λεκτική συμπεριφορά και επικοινωνία στη σχολική τάξη: Άσκηση με Μικροδιδασκαλία*. Θεσσαλονίκη: Art of Text.
- Γκότοβος, Γ. (2002). *Παιδαγωγική Αλληλεπίδραση. Επικοινωνία και Κοινωνική Μάθηση στο σχολείο*. Αθήνα: Gutenberg.
- Ευσταθίου, Μ. (2002). Από τις Ειδικές Τάξεις στα Τμήματα Ένταξης. Ο εκπαιδευτικός και ο κοινωνικός ρόλος των δασκάλων ειδικής αγωγής. *Θέματα Ειδικής Αγωγής*, 18, 12-22.
- Ευσταθίου, Μ. (2004). Η Συνάφεια των Θεσμών της Εκπαίδευσης και των Κέντρων Διάγνωσης, Αξιολόγησης και Υποστήριξης (ΚΔΑΥ) με τον Σχολικό και Κοινωνικό Αποκλεισμό. *Θέματα Ειδικής Αγωγής*, 26, 36-48.
- Ευσταθίου, Μ. (2010). *Εκπαιδευτικές Πολιτικές και Αναλυτικά Προγράμματα για τα ΑμΕΕΑ*. Ιωάννινα: Μυλωνάς.

- Ευσταθίου, Μ. (2015). *Η Διάγνωση, η Αξιολόγηση, η Εκπαίδευση των Ατόμων με Αναπηρία στην Ελλάδα και ο Αγώνας για Συμπεριληπτική Εκπαίδευση*. Θεσσαλονίκη: Γράφημα.
- Ζαφειρόπουλος, Κ. (2015). *Πώς γίνεται μια επιστημονική εργασία: επιστημονική έρευνα και συγγραφή εργασιών*. Αθήνα: Κριτική.
- Ζώνιου-Σιδέρη, Α. (2000). *Ουτοπία η πραγματικότητα. Η εκπαιδευτική και πολιτική διάσταση της ένταξης μαθητών με ειδικές ανάγκες*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Ζώνιου-Σιδέρη, Α. (Επιμ.). (2012). *Σύγχρονες ενταξιακές προσεγγίσεις: θεωρία και πράξη*. Αθήνα: Πεδίο.
- Κοντάκος, Α., & Πολεμικός, Ν. (2000). *Η μη λεκτική επικοινωνία στο Νηπιαγωγείο*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Κοντοπούλου, Μ., & Τζιβνίκου, Σ. (2004). Κριτική Θεώρηση ενός «Νέου» Θεσμού στο χώρο της Ειδικής Αγωγής: Η οπτική των γονιών. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 38, 110-126.
- Κοσσυβάκη, Φ. (2001). *Κριτική επικοινωνιακή διδασκαλία: κριτική προσέγγιση της διδακτικής πράξης*. Αθήνα: Gutenberg.
- Κουρκούτας, Η. (2008). Από τον «Αποκλεισμό στην Ψυχοπαιδαγωγική της Ένταξης»: Προβληματισμοί και προοπτικές σε σχέση με την ένταξη και συνεκπαίδευση παιδιών με ιδιαίτερες δυσκολίες. *Σύγχρονη κοινωνία, Εκπαίδευση και Ψυχική Υγεία*, 1, 79-120.
- Λολίτσας, Κ. (2004). Ένταξη των ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (Α.Μ.Ε.Ε.Α) μέσω των Τμημάτων Ένταξης (Τ.Ε.) στη γενική εκπαίδευση στα

πλαίσια της διαπολιτισμικής αγωγής μέσα σ' ένα πολυπολιτισμικό περιβάλλον.

*Θέματα Ειδικής Αγωγής*, 26, 63-70.

Ματθαίου, Δ. (2007). Ποιότητα στην εκπαίδευση - Ιδεολογικές ορίζουσες, εννοιολογήσεις και πολιτικές - Μια συγκριτική θεώρηση. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 13, 10-32.

Ματσαγγούρας, Η. Γ. (2002). *Η Σχολική τάξη: χώρος, ομάδα, πειθαρχία, μέθοδος*. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.

Ματσαγγούρας, Η. Γ. (2008). *Ομαδοσυνεργατική Διδασκαλία και Μάθηση*. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.

Μπαράλος, Γ., & Φωτοπούλου, Χ. (2010). Οι διαπροσωπικές σχέσεις εκπαιδευτικών-μαθητών στη σχολική τάξη και ο ρόλος του εκπαιδευτικού στη διαμόρφωσή τους. Στο Ν. Γεωργιάδης, Κ. Σαραφίδου, & Π. Δεμίρογλου (Επιμ.), *Ο Εκπαιδευτικός και το Έργο του: Παρελθόν – Παρόν – Μέλλον*, 3ο Πανελλήνιο Συνέδριο ΕΤΕΑΔ. (σ.669-684). Δράμα: Εταιρεία Επιστημών Αγωγής.

Μπερελής, Π., & Τρούκη, Ε. (2009). *Λόγος και επικοινωνία στην εκπαιδευτική πράξη: Ρητά και άρρητα μηνύματα κατά τη διαμόρφωση του επικοινωνιακού κλίματος στη σχολική τάξη*. Αθήνα: Καστανιώτη.

Μπίκος, Κ. Γ. (2011). *Κοινωνικές Σχέσεις και Αλληλεπίδραση στη Σχολική Τάξη*. Θεσσαλονίκη: ΖΥΓΟΣ.

Μπιλανάκη, Ε., & Τραγουλιά, Ε. (2010). Οι αναπαραστάσεις των εκπαιδευτικών της τυπικής τάξης για το ρόλο του Τμήματος Ένταξης και για το δικό τους ρόλο στην ένταξη παιδιών με ιδιαιτερότητες στο Δημοτικό σχολείο. Στο Ε. Παπάνης & Π. Ε. Γιαβρίμης (Επιμ.), *Έρευνα, Εκπαιδευτική Πολιτική & Πράξη στην Ειδική Αγωγή*,

- 8-10 Οκτωβρίου 2010 (σελ. 2-13). ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΑΙΓΑΙΟΥ: Πρόγραμμα Συμβουλευτικής και Μεθοδολογίας Ψυχολογικής Έρευνας.
- Νόβα-Καλτσούνη, Χ. (2010). *Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Gutenberg.
- Νόμος 2817/2000. *Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και άλλες διατάξεις*. Αθήνα: ΦΕΚ 78/14.03.2000, τεύχος Α'.
- Πασιαρδή, Γ. (2001). *Το σχολικό κλίμα: Θεωρητική ανάλυση και εμπειρική διερεύνηση των βασικών παραμέτρων του*. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Πατσάλης, Χ. (2008). Ο θεσμός της ενσωμάτωσης των μαθητών με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες στην ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα. *Επιστημονικό Βήμα*, 9.
- Πρώιου, Χ. (2008). Ανάπτυξη του λόγου και της ομιλίας και διαταραχές. Στο Α. Καρλοβασίτου (Επιμ.), *ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ - ΓΟΝΕΩΝ ΠΑΙΔΙΩΝ ΜΕ ΑΝΑΠΗΡΙΕΣ ΚΑΙ ΓΟΝΕΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ ΜΕ ΑΝΑΠΗΡΙΕΣ*. Θεσσαλονίκη: Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης.
- Σούλης, Σ. Γ. (2002). *Παιδαγωγική της Ένταξης. Από το «σχολείο του διαχωρισμού» σε ένα «σχολείο για όλους»*. Αθήνα: Τυπωθήτω-Δαρδάνος.
- Τζιβινίκου, Σ., & Κουτσοκώστα, Β. (2010). Η αποτίμηση της λειτουργίας των τμημάτων ένταξης και η ανάδυση των χαρακτηριστικών που απαρτίζουν τη φυσιογνωμία τους. Στο Ε. Παπάνης & Π. Ε. Γιαβρίμης (Επιμ.), *Έρευνα, Εκπαιδευτική Πολιτική & Πράξη στην Ειδική Αγωγή, 8-10 Οκτωβρίου 2010* (σελ. 83-99). ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΑΙΓΑΙΟΥ: Πρόγραμμα Συμβουλευτικής και Μεθοδολογίας Ψυχολογικής Έρευνας.

Τσιπλητάρης, Α. Φ. (2010). *Ψυχοκοινωνιολογία της σχολικής τάξης*. Αθήνα: Ατραπός.

Φαρμάκης, Ν. (2016). *Εισαγωγή στη Δειγματοληψία*. Αφοί Κυριακίδη Εκδόσεις Α.Ε.

Χρηστάκης, Γ. Κ. (2001). Προβλήματα συμπεριφοράς στη σχολική ηλικία: εκτίμηση, πρόληψη, καταγραφή, αντιμετώπιση. χ.τ: Ατραπός.



## Ξενόγλωσση

- Agaliotis, I., & Kalyva, E. (2011). A survey of Greek general and special education teachers' perceptions regarding the role of the special needs coordinator: Implications for educational policy on inclusion and teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 27(3), 543–551. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2010.10.008>
- Arnaiz, P., & Castejón, J. L. (2001). Towards a change in the role of the support teacher in the Spanish education system. *European Journal of Special Needs Education*, 16(2), 99-110. <http://dx.doi.org/10.1080/08856250110040712>
- Avramidis, E., & Norwich, B. (2002). Teachers' attitudes towards integration/inclusion: A review of the literature. *European Journal of Special Needs Education*, 17(2), 129–47. <http://dx.doi.org/10.1080/08856250210129056>
- Bakic-Tomic, L., Dvorski, J., & Kirinic, A. (2015). Elements of teacher communication competence: An examination of skills and knowledge to communicate. *International Journal of Research in Education and Science (IJRES)*, 1(2), 157-166.
- Barbas G., Birbili M., Stagiopoulos P., & Tzivinikou S. (2006). A pilot study of factors affecting the process of integration in Greek nursery schools. *European Journal of Special Needs Education*, 21(2), 217–226. <http://dx.doi.org/10.1080/08856250600600950>
- Barry, B. E., Bodenhamer, J., & O'Brien Jr, J. J. (2011). Student nonverbal communication in the classroom. *American Society for Engineering Education*.

- Bourne, J., & Jewitt, C. (2003). Orchestrating debate: a multimodal analysis of classroom interaction. *Reading Literacy and Language*, 37(2), 64-72.  
<http://dx.doi.org/10.1111/1467-9345.3702004>
- Brown, D. F. (2005). The Significance of Congruent Communication in Effective Classroom Management. *The Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas*, 79(1), 12-15. <http://dx.doi.org/10.3200/TCHS.79.1.12-15>
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2008). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*. (Σ. Κυρανάκης, Μετ.). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Corbetta, P. (2003). Participant Observation. In: P. Corbetta (Ed.), *Social Research: Theory, Methods and Techniques*. California: Sage.
- Cornelius, L. L., & Herrenkohl, L. R. (2004). Power in the Classroom: How the Classroom Environment Shapes Students' Relationships With Each Other and With Concepts. *Cognition and Instruction*, 22(4), 467-498.  
[http://dx.doi.org/10.1207/s1532690Xci2204\\_4](http://dx.doi.org/10.1207/s1532690Xci2204_4)
- Cronbach, L. J. (1951). Coefficient Alpha and the Internal Structure of Tests. *Psychometrika*, 16(3), 297-334.
- Crowther, D., Dyson, A., & Millward, A. (2001). Supporting pupils with special educational needs: issues and dilemmas for special needs coordinators in English primary schools. *European Journal of Special Needs Education*, 16(2), 85-97.  
<http://dx.doi.org/10.1080/08856250110040695>
- Dörnyei, Z. (2003). *Questionnaires in second language research: construction, administration, and processing*. Mahwah, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates.

- Fakolade, O. A., Adeniyi, S. O., & Tella, A. (2009). Attitude of teachers toward the inclusion of special needs children in general education classroom: the case of teachers in some selected schools in Nigeria. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 1(3), 155-169.
- Finke, E. H., McNaughton, D. B., & Drager, K. D. R. (2009). "All Children Can and Should Have the Opportunity to Learn": General Education Teacher's Perspectives on Including Children with Autism Spectrum Disorder who Require ACC. *Augmentative and Alternative Communication*, 25(2), 110-122. <http://dx.doi.org/10.1080/07434610902886206>
- Flanders, N. A. (1970). *Analyzing teaching behavior*. Reading Massachusetts: Addison-Wesley.
- Forlin, C. (2001). The role of the support teacher in regular schools - an international comparison. *European Journal of Special Needs Education*, 16(2), 83-84. <http://dx.doi.org/10.1080/08856250110040668>
- Frymier, A. B. (2005). Students' Classroom Communication Effectiveness. *Communication Quarterly*, 53(2), 197-212. <http://dx.doi.org/10.1080/01463370500089896>
- Frymier, A. B., & Houser, M. L. (2000). The teacher-student relationship as an interpersonal relationship. *Communication Education*, 49(3), 207-219. <http://dx.doi.org/10.1080/03634520009379209>
- Goleman, D. (2011). *Η Συναισθηματική Νοημοσύνη στο Χώρο της Εργασίας*. Αθήνα: Πεδίο.

- Habaci, I., Çelik, E. E., Habaci, M., Adigüzelli, F., & Kurt, S. (2013). Effective Communication in Educational Administration. *US-China Education Review B*, 3(9), 690-702.
- Hestenes, L. L., Cassidy, D. J., Shim, J., & Hegde, A. V. (2008). Quality in inclusive preschool classrooms. *Early Education and Development*, 19(4), 519-540. <http://dx.doi.org/10.1080/10409280802230973>
- Jones, J. L., & Hensley, L. R. (2012). Taking a Closer Look at the Impact of Classroom Placement: Students Share Their Perspective from Inside Special Education Classrooms. *Educational Research Quarterly*, 35(3), 33-49.
- Klinger, J. K., & Vaughn, S. (2002). THE CHANGING ROLES AND RESPONSIBILITIES OF AN LD SPECIALIST. *Learning Disability Quarterly*, 25(1), 19-31.
- Krishnakumar, P., Jisha, A. M., Sukumaran, S. K., & Nair, M. K. C. (2011). Developing a model for resource room training for slow learners in normal schools. *Indian Journal of Psychiatry*, 53(4), 336-339.
- Lindsay, G. (2003). Inclusive education: a critical perspective. *British Journal of Special Education*, 30(1), 3-12. <http://dx.doi.org/10.1111/1467-8527.00275>
- McCroskey, L., Richmond V., & McCroskey J. (2002). The Scholarship of Teaching and Learning: Contributions from the Discipline of Communication. *Communication Education*, 51(4), 383-391. <http://dx.doi.org/10.1080/03634520216521>
- Merrett, F., & Wheldall, K. (1993). How Do Teachers Learn to Manage Classroom Behaviour? A study of teachers' opinions about their initial training with special

- reference to classroom behaviour management. *Educational Studies*, 19(1), 91–106. <https://doi.org/10.1080/0305569930190106>
- Moreira, C., & Noss, R. (1995). Understanding teachers' attitudes change in a logomathematics environment. *Educational Studies in Mathematics*, 28(2), 155-176.
- Mousouli, M., Kokaridas, D., Angelopoulou-Sakadami, N., & Aristotelous, M. (2009). Knowledge and attitudes towards children with special needs by physical education students. *International Journal of Special Education*, 24(3), 85- 89.
- Myers, S. A., & Bryant, L. E. (2002). Perceived understanding, interaction involvement, and college student outcomes. *Communication Research Reports*, 19(2), 146-155. <http://dx.doi.org/10.1080/08824090209384842>
- Packard, A., L., Hazelkorn, M., Harris, K., P., & McLeod, R. (2011) Academic Achievement of Secondary Students with Learning Disabilities in Co-Taught and Resource Rooms. *Journal of Research in Education*, 21(2), 100-117.
- Paul, D. R., Frattali, C. M., Holland A. L., Thompson C. K., Caperton C. J., & Slater S. C. (2004). The American Speech-Language-Hearing Association Quality of Communication Life Scale (QCL): Manual. American Speech-Language-Hearing Association: Rockville.
- Poonam, D., & Haynes, L. (2015). Teacher Perspectives on Suitable Learning Environments for Students with Disabilities: What Have We Learned from Inclusive, Resource, and Self-Contained Classrooms? *The International Journal of Interdisciplinary Social Sciences: Annual Review*, 9, 53-64.

- Prentice, C. M., & Kramer, M. W. (2006). Dialectical Tensions in the Classroom: Managing Tensions through Communication. *Southern Communication Journal*, 71(4), 339-361. <http://dx.doi.org/10.1080/10417940601000436>
- Richmond, V. P. (1990). Communication in the classroom: Power and motivation. *Communication Education*, 39(3), 181-195. <http://dx.doi.org/10.1080/03634529009378801>
- Roth, W. M. (2001). Gestures: Their Role in Teaching and Learning. *Review of Educational Research Fall*, 71(3), 365–392.
- Sheridan, S. (2001). *Pedagogical quality in preschool: An issue of perspectives*. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Tsioupinaki, E., Serdari, A., Kouki, E.P., Mouza, E., & Proios, H. (2017). Quality of Communication in the Rehabilitation of Persons with Stroke and/or Dementia: The Caregivers Perspective. *Neurology*, 26(1), 43-50.
- Vlachou, A. (2006). Role of special/support teachers on Greek primary schools: a counterproductive effect of 'inclusion' practices. *International Journal of Inclusive Education*, 10(1), 39-58. <http://dx.doi.org/10.1080/13603110500221586>
- Watzlawick P., Bavelas J. B., & Jackson D. D. (2005). *Ανθρώπινη επικοινωνία και οι επιδράσεις της στη συμπεριφορά: τα πρότυπα, οι παθολογίες και τα παράδοξα*. (Α. Γολέμη, Μετ.). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Westwood, P., & Graham, L. (2003). Inclusion of students with special needs: Benefits and obstacles perceived by teachers in New South Wales and South Australia. *Australian Journal of Learning Disabilities*, 8(1), 3-15. <http://dx.doi.org/10.1080/19404150309546718>

Zeki, C. P. (2009). The importance of non-verbal communication in classroom management. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 1(1), 1443–1449. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2009.01.254>

Zigmond, N. (2003). Where should students with disabilities receive special education services? Is one place better than another? *The Journal of Special Education*, 37(3), 193-199.

**ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ**  
**ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ**

1) Φύλο

- Άνδρας    Γυναίκα

2) Βασικές σπουδές

.....

3) Άλλες σπουδές

.....

4) Χρόνια υπηρεσίας:

- 1-5 χρόνια       16-20 χρόνια  
 6-10 χρόνια     Πάνω από 21 χρόνια  
 11-15 χρόνια

5) Πού εργάζεστε;

- Τυπική τάξη     Τμήμα ένταξης

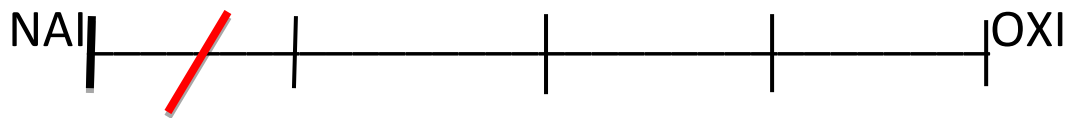


## Παράδειγμα

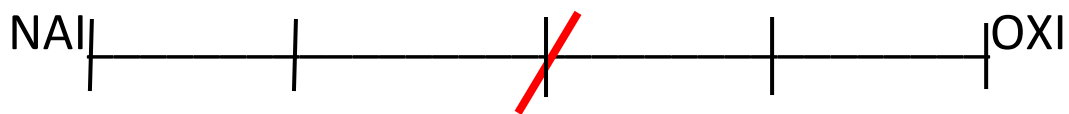
(Μην απαντήσετε ακόμη)

**Ερώτηση:** Είναι εύκολο να επικοινωνήσετε με τους μαθητές σας;

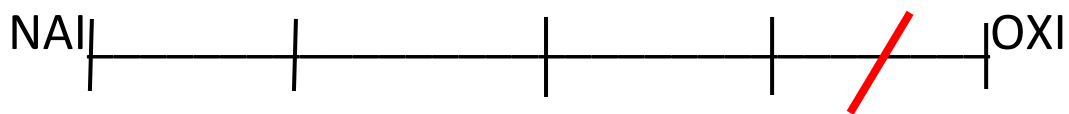
- Αν είναι πολύ εύκολο για εσάς να επικοινωνήσετε με τους μαθητές σας, θα τραβήξετε μια γραμμούλα αριστερά προς το ΝΑΙ, όπως η κόκκινη γραμμούλα στην εικόνα.



- Αν δεν είναι τόσο εύκολο να επικοινωνήσετε με τους μαθητές σας, θα τραβήξετε μια γραμμούλα στη μέση, όπως η κόκκινη γραμμούλα στην εικόνα.



- Αν δεν είναι καθόλου εύκολο για εσάς να επικοινωνήσετε με τους μαθητές σας, θα τραβήξετε μια γραμμούλα δεξιά προς το ΟΧΙ, όπως η κόκκινη γραμμούλα στην εικόνα.



1) Είναι εύκολο για εσάς να επικοινωνήσετε με τους μαθητές σας;

ΝΑΙ|\_\_\_\_\_||\_\_\_\_\_||\_\_\_\_\_||\_\_\_\_\_||ΟΧΙ

2) Σας αρέσει να μιλάτε με τους μαθητές της τάξης σας;

ΝΑΙ|\_\_\_\_\_||\_\_\_\_\_||\_\_\_\_\_||\_\_\_\_\_||ΟΧΙ

3) Υπάρχουν μαθητές στην τάξη που εκφράζονται περισσότερο από τους υπόλοιπους;

ΝΑΙ|\_\_\_\_\_||\_\_\_\_\_||\_\_\_\_\_||\_\_\_\_\_||ΟΧΙ

4) Οι μαθητές εκπληρώνουν τις επικοινωνιακές ανάγκες της εκπαίδευσης (δηλαδή γράφουν, διαβάζουν, συμμετέχουν, ακολουθούν οδηγίες);

ΝΑΙ|\_\_\_\_\_||\_\_\_\_\_||\_\_\_\_\_||\_\_\_\_\_||ΟΧΙ

5) Οι μαθητές αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες ανεξάρτητα από εσάς;

ΝΑΙ|\_\_\_\_\_||\_\_\_\_\_||\_\_\_\_\_||\_\_\_\_\_||ΟΧΙ

6) Οι μαθητές έχουν αυτοπεποίθηση ότι μπορούν να επικοινωνούν επαρκώς;

ΝΑΙ|\_\_\_\_\_||\_\_\_\_\_||\_\_\_\_\_||\_\_\_\_\_||ΟΧΙ

7) Οι μαθητές σας κατανοούν όταν τους απευθύνεστε;

ΝΑΙ|\_\_\_\_\_||\_\_\_\_\_||\_\_\_\_\_||\_\_\_\_\_||ΟΧΙ

8) Οι μαθητές αντιλαμβάνονται τα μη λεκτικά μηνύματά σας (οπτική επαφή, στάση σώματος, χειρονομίες);

ΝΑΙ|\_\_\_\_\_||\_\_\_\_\_||\_\_\_\_\_||\_\_\_\_\_||ΟΧΙ

9) Εσείς κατανοείτε τους μαθητές όταν επικοινωνείτε μαζί τους;

ΝΑΙ|\_\_\_\_\_||\_\_\_\_\_||\_\_\_\_\_||\_\_\_\_\_||ΟΧΙ

10) Οι μαθητές εκφράζουν τη γνώμη τους;

ΝΑΙ|\_\_\_\_\_||\_\_\_\_\_||\_\_\_\_\_||\_\_\_\_\_||ΟΧΙ

11) Οι μαθητές επικοινωνούν με τους συμμαθητές τους;

ΝΑΙ|\_\_\_\_\_||\_\_\_\_\_||\_\_\_\_\_||\_\_\_\_\_||ΟΧΙ

12) Οι μαθητές κάνουν διάλογο μεταξύ τους χωρίς τη δική σας παρέμβαση;

ΝΑΙ|\_\_\_\_\_||\_\_\_\_\_||\_\_\_\_\_||\_\_\_\_\_||ΟΧΙ

13) Οι μαθητές που δυσκολεύονται να επικοινωνήσουν στην τάξη απομονώνονται από τους υπόλοιπους;

ΝΑΙ|\_\_\_\_\_||\_\_\_\_\_||\_\_\_\_\_||\_\_\_\_\_||ΟΧΙ

14) Οι μαθητές που αδυνατούν να επικοινωνήσουν συνεχίζουν να προσπαθούν;

ΝΑΙ|\_\_\_\_\_||\_\_\_\_\_||\_\_\_\_\_||\_\_\_\_\_||ΟΧΙ

15) Οι μαθητές παρακολουθούν με προσοχή το μάθημα;

ΝΑΙ|\_\_\_\_\_||\_\_\_\_\_||\_\_\_\_\_||\_\_\_\_\_||ΟΧΙ

16) Οι μαθητές συμμετέχουν σε συζητήσεις μέσα στην τάξη;

ΝΑΙ |-----|-----|-----|-----| ΟΧΙ

17) Υπάρχουν φορές που δεν ακούτε τη φωνή των μαθητών και αναγκάζεστε να τους ζητήσετε να επαναλάβουν αυτό που είπαν;

ΝΑΙ |-----|-----|-----|-----| ΟΧΙ

18) Γενικά η επικοινωνία μέσα στην τάξη είναι καλή;

ΝΑΙ |-----|-----|-----|-----| ΟΧΙ

19) Το επικοινωνιακό κλίμα που επικρατεί στην τάξη επηρεάζει την επίδοση των μαθητών σας;

ΝΑΙ |-----|-----|-----|-----| ΟΧΙ

20) Θεωρείτε σημαντική την ύπαρξη καλής επικοινωνίας με τους μαθητές για την αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού σας έργου;

ΝΑΙ |-----|-----|-----|-----| ΟΧΙ

Σας ευχαριστούμε πολύ για το χρόνο σας!