



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ
ΣΧΟΛΗ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ, ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΚΑΙ ΤΕΧΝΩΝ

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

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

« Απόψεις Εκπαιδευτικών Ειδικής Αγωγής για τα χαρακτηριστικά
και την ποιότητα των διαπροσωπικών σχέσεων των μαθητών με
Ύπαιες Εκπαιδευτικές Ανάγκες »

Νικόλαος Παπασταματίου
(Α.Μ. : ΜΕΑ 17017)

Θεσσαλονίκη 2019



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

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

**« Απόψεις Εκπαιδευτικών Ειδικής Αγωγής για τα χαρακτηριστικά
και την ποιότητα των διαπροσωπικών σχέσεων των μαθητών με
Ήπιες Εκπαιδευτικές Ανάγκες »**

**« Special Education Teachers' Views on Characteristics and Quality
of Interpersonal Relations of Students with Mild Educational Needs »**

Νικόλαος Παπασταματίου

Εξεταστική επιτροπή

Αγαλιώτης Ιωάννης, Καθηγητής, Επόπτης
Καρτασίδου Λευκοθέα, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια
Γιαννούλη Βασιλική, Επίκουρη Καθηγήτρια

Θεσσαλονίκη 2019

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

Υπογραφή

Νικόλαος Παπασταματίου

Περιεχόμενα

Περίληψη.....	5
Abstract	7
Πρόλογος.....	8
Εισαγωγή	10
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1	14
Θεωρητική θεμελίωση της έρευνας-Ανασκόπηση βιβλιογραφίας	14
1.1 Η φύση των Κοινωνικών Δεξιοτήτων	14
1.1.1 Οι δυσκολίες ανάπτυξης των Κοινωνικών Δεξιοτήτων για τους μαθητές με Ύπαις Εκπαιδευτικές Ανάγκες	18
1.1.2 Η ανάπτυξη των κοινωνικών δεξιοτήτων των μαθητών με Μαθησιακές Δυσκολίες	20
1.2 Η φύση των Διαπροσωπικών Σχέσεων μεταξύ Εκπαιδευτικού και Μαθητή	25
1.3 Οι μαθητές με Ύπαις Εκπαιδευτικές Ανάγκες	30
1.4 Ο Σκοπός της Έρευνας	33
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2	35
Μεθοδολογία της έρευνας	35
2.1 Ερευνητική Στρατηγική	35
2.2 Συμμετέχοντες.....	35
2.3 Διαδικασίες και εργαλεία της έρευνας	37
2.4 Ανάλυση των δεδομένων	39
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3	40
Αποτελέσματα της έρευνας	40
3.1 Κοινωνικές δεξιότητες.....	41
3.2 Προβλήματα συμπεριφοράς.....	44
3.3 Υπάρχει συσχέτιση συμπεριφοράς μαθητών με διαπροσωπικές σχέσεις με συμμαθητές; (Συσχέτιση 3)	47
3.4 Ο αριθμός των μαθητών στην τάξη (Παράλληλη στήριξη-Τμήμα ένταξης) επηρεάζει χαρακτηριστικά και ποιότητα διαπροσωπικών σχέσεων; (Συσχέτιση 4) ..	48
3.5 Υπάρχει συσχέτιση των δημογραφικών με απαντήσεις; (Συσχέτιση 5)	49
3.6 Υπάρχει συσχέτιση διαπροσωπικής σχέσης εκπαιδευτικού μαθητή/τριας και διαπροσωπικών σχέσεων μαθητών με ΗΕΑ; (Συσχέτιση 6)	54
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4	57
Συζήτηση-Συμπεράσματα-Προτάσεις	57
4.1 Συζήτηση.....	57

4.1.1 Οι απόψεις των εκπαιδευτικών για τα χαρακτηριστικά των διαπροσωπικών σχέσεων των μαθητών με Ήπιες Εκπαιδευτικές Ανάγκες.....	58
4.1.2 Οι απόψεις των εκπαιδευτικών για την ποιότητα των διαπροσωπικών σχέσεων των μαθητών με Ήπιες Εκπαιδευτικές Ανάγκες.....	60
4.1.3 Η συσχέτιση της συμπεριφοράς των μαθητών με τις διαπροσωπικές σχέσεις με τους συμμαθητές τους	64
4.1.4 Η συσχέτιση του αριθμού των μαθητών μέσα στην τάξη (Παράλληλη Στήριξη-Τμήμα Ένταξης) με τα χαρακτηριστικά και την ποιότητα των διαπροσωπικών τους σχέσεων	66
4.1.5 Η συσχέτιση των δημογραφικών στοιχείων των εκπαιδευτικών με τις απαντήσεις τους	67
4.1.6 Η συσχέτιση της διαπροσωπικής σχέσης μαθητή-εκπαιδευτικού και των διαπροσωπικών σχέσεων των μαθητών με Ήπιες Εκπαιδευτικές Ανάγκες	71
4.2 Συμπεράσματα.....	74
4.3 Εφαρμογές στην εκπαιδευτική πράξη	77
4.4 Περιορισμοί της έρευνας	78
4.5 Προτάσεις για μελλοντικές έρευνες	79
Βιβλιογραφικές παραπομπές	80
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ	91

Περίληψη

Η παρούσα έρευνα εστιάζει στη μελέτη των απόψεων των εκπαιδευτικών για τα χαρακτηριστικά και την ποιότητα των διαπροσωπικών σχέσεων των μαθητών με ήπιες εκπαιδευτικές ανάγκες. Οι κοινωνικές δεξιότητες παίζουν σημαντικό ρόλο στη ζωή και την καθημερινότητα των μαθητών με ήπιες εκπαιδευτικές ανάγκες και σκοπός της μελέτης ήταν να παρουσιάσει τη σημασία των δεξιοτήτων αυτών. Επίσης, στόχο της έρευνας αποτέλεσε η ανάδειξη των απόψεων των Ελλήνων εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης και το κατά πόσο αυτές επηρεάζουν τις διαπροσωπικές σχέσεις των μαθητών τους. Για τη συλλογή των δεδομένων της έρευνας σχεδιάστηκε και χορηγήθηκε στους συμμετέχοντες ένα ερωτηματολόγιο 86 ερωτήσεων, το οποίο χωριζόταν σε δύο μέρη. Στο πρώτο σκέλος του εργαλείου ερευνήθηκαν οι απόψεις των εκπαιδευτικών για τις κοινωνικές δεξιότητες και τα προβλήματα συμπεριφοράς των μαθητών τους, ενώ στο δεύτερο σκέλος ερευνήθηκαν οι απόψεις των εκπαιδευτικών για τις διαπροσωπικές σχέσεις μεταξύ εκπαιδευτικού και μαθητή. Από την ανάλυση των απαντήσεων που έδωσαν 102 εκπαιδευτικοί προέκυψε, ότι οι εκπαιδευτικοί θεωρούν τον αυτοέλεγχο, τη συνεργασία, την υπευθυνότητα και τη διεκδίκηση ως τα σημαντικότερα από τα χαρακτηριστικά των διαπροσωπικών σχέσεων των μαθητών με ήπιες εκπαιδευτικές ανάγκες. Επιπλέον προέκυψε, ότι τα εξωτερικευμένα και εσωτερικευμένα προβλήματα των μαθητών, όπως και η υπερκινητικότητα, επηρεάζουν, σύμφωνα με τους συμμετέχοντες την ποιότητα διαπροσωπικών σχέσεων των μαθητών με ήπιες εκπαιδευτικές ανάγκες. Οι διαπροσωπικές σχέσεις μεταξύ εκπαιδευτικού και μαθητή αναλύονται μέσω των τομέων της σύγκρουσης, της εγγύτητας και της εξάρτησης. Σύμφωνα με τους συμμετέχοντες, ο αριθμός των μαθητών μέσα στην τάξη δεν επηρεάζει τις διαπροσωπικές σχέσεις των μαθητών, πέραν του τομέα της διεκδίκησης. Ακόμη, η οικογενειακή κατάσταση των εκπαιδευτικών, φαίνεται σύμφωνα με τους συμμετέχοντες, να επηρεάζει τις διαπροσωπικές σχέσεις μεταξύ εκπαιδευτικού και μαθητή στον τομέα της σύγκρουσης. Τα αποτελέσματα φανερώνουν την εικόνα που έχουν οι εκπαιδευτικοί για τις διαπροσωπικές σχέσεις των μαθητών τους και την ανάγκη της επιμόρφωσης τους με στόχο την καλύτερη κατανόηση των κοινωνικών δεξιοτήτων.

Λέξεις-κλειδιά: κοινωνικές δεξιότητες, διαπροσωπικές σχέσεις, ήπιες εκπαιδευτικές ανάγκες, προβλήματα συμπεριφοράς, εκπαιδευτικοί-μαθητές

Abstract

This research focuses on the study of teachers' views on the characteristics and quality of interpersonal relations between students with mild educational needs. Social skills play an important role in the life and daily routine of students with mild educational needs and the purpose of the study was to show the importance of these skills. Also, the aim of the research was to highlight the views of the Greek teachers of Primary Education and to what extent they affect the interpersonal relations of their students. For the collection of survey data, a questionnaire of 86 questions was designed and distributed to the participants, divided into two parts. In the first part of the tool, teachers' views on the social skills and behavioral problems of their students were investigated, while the second part investigated the teachers' views on interpersonal relations between teacher and student. The analysis of the responses from 102 teachers showed that teachers consider self-control, cooperation, responsibility and assertion as the most important of the characteristics of the interpersonal relations of students with mild educational needs. In addition, the externalizing and internalizing problems of the students, as well as the hyperactivity, influence, according to the participants, the quality of interpersonal relations of students with mild educational needs. Interpersonal relations between teacher and student are analyzed through the areas of conflict, closeness and dependency. According to the participants, the number of students in the class does not affect the interpersonal relations of the students, other than the area of assertion. Moreover, the family situation of teachers, according to the participants, seems to influence the interpersonal relations between teacher and student in the field of conflict. The results reveal the image of teachers about the interpersonal relations of their students and the need for their training in order to better understand social skills.

Keywords: social skills, interpersonal relations, mild educational needs, behavioral problems, teacher-students

Πρόλογος

Η επιλογή του θέματος της Μεταπτυχιακής Διπλωματικής Εργασίας προέκυψε, λόγω προσωπικού ενδιαφέροντος για τις διαπροσωπικές σχέσεις που ενυπάρχουν στη μαθησιακή διαδικασία μεταξύ του εκπαιδευτικού και των μαθητών του. Ιδιαίτερα στον τομέα των Ήπιων Εκπαιδευτικών Αναγκών, οι περισσότερες έρευνες στρέφονται κατά κύριο λόγο στην ακαδημαϊκή μόρφωση του μαθητή, αγνοώντας τη σημασία των κοινωνικών δεξιοτήτων και των διαπροσωπικών σχέσεων των μαθητών. Μέσω της έρευνας, εξετάζονται οι απόψεις των εκπαιδευτικών της χώρας μας για τα χαρακτηριστικά και την ποιότητα των διαπροσωπικών σχέσεων των μαθητών με Ήπιες Εκπαιδευτικές Ανάγκες, καθώς η οπτική τους είναι βαρύνουσας σημασίας.

Η παρούσα έρευνα διεξήχθη στο πλαίσιο των Μεταπτυχιακών Σπουδών του Προγράμματος «Ειδική Αγωγή, Εκπαίδευση και Αποκατάσταση» του Τμήματος Εκπαιδευτικής και Κοινωνικής Πολιτικής του Πανεπιστημίου Μακεδονίας στη Θεσσαλονίκη, τα έτη 2018-2019. Στο σημείο αυτό, δε θα μπορούσα να παραλείψω τις θερμότερες ευχαριστίες μου στον καθηγητή και επόπτη της εργασίας αυτής, κύριο Ιωάννη Αγαλιώτη, ο οποίος με τις γνώσεις και την υπομονή του με βοήθησε ως προς τον ορισμό του θέματος παρέχοντάς μου επιστημονική καθοδήγηση και ηθική συμπαράσταση όποτε και όπου τη χρειαζόμουν. Τον ευχαριστώ και θα τον θαυμάζω πάντοτε ως επιστήμονα και ως άνθρωπο.

Επιπλέον, θα ήθελα να ευχαριστήσω τον καθηγητή κύριο Κωνσταντίνο Παπαδόπουλο και την αναπληρώτρια καθηγήτρια κυρία Λευκοθέα Καρτασίδου, καθώς και όλους τους διδάσκοντες του Μεταπτυχιακού Προγράμματος Σπουδών για την ορθή καθοδήγηση και την αμέριστη συμπαράσταση που μου παρείχαν. Ευχαριστώ, επίσης, τη γραμματεία του Μεταπτυχιακού Προγράμματος Σπουδών για τη συνεχή και απρόσκοπτη συνεργασία μας, καθώς και την Ανατολή Κιρπούικη για την πολύτιμη συνεισφορά της για την ολοκλήρωση της Μεταπτυχιακής Διπλωματικής Εργασίας. Ιδιαίτερες ευχαριστίες και σε όλους τους εκπαιδευτικούς που πήραν μέρος στην έρευνα που διεξήγαγα, καθώς η συμμετοχή τους ήταν απαραίτητη για την ερευνητική διαδικασία.

Τέλος, το μεγαλύτερο «ευχαριστώ», το οφείλω στην οικογένειά μου και ιδιαίτερα στους γονείς μου Αντώνη και Καλλιόπη, χωρίς τους οποίους δε θα ήταν εφικτή η φοίτησή μου στο Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα Σπουδών. Τους ευχαριστώ που

στήριξαν την πρωτοβουλία μου πρακτικά και ηθικά, αλλά κυρίως που βρίσκονται πάντα δίπλα μου, δίνοντάς μου απλόχερα τις αξίες και την αγάπη τους.

«..γηράσκω δ' αεί πολλά διδασκόμενος..»

Σόλων ο Αθηναίος

Εισαγωγή

Στην εποχή μας, δίνεται ολοένα και μεγαλύτερη έμφαση στην εκπαίδευση των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, με στόχο την καλύτερη ποιότητα της σχολικής, αλλά και της μετέπειτα, ζωής τους. Η παροχή καλύτερης εκπαίδευσης στα άτομα με εκπαιδευτικές ανάγκες, φανερώνει τη συνειδητοποίηση του προβλήματος, καθώς και την απόφαση για τη βελτίωση και τη σταδιακή λύση του. Χωρίς αμφιβολία, λοιπόν, τις τελευταίες δεκαετίες, ο επιστημονικός κόσμος σε διεθνές, αλλά και σε εγχώριο, επίπεδο έχει επικεντρωθεί στην παροχή «υψηλής ποιότητας» εκπαίδευσης στα άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.

Η προσπάθεια, αυτή, των εκπαιδευτικών όμως, στρέφεται κατά κύριο λόγο στην πρόσκτηση ακαδημαϊκών γνώσεων από τους μαθητές, αγνοώντας την αξία που έχουν και άλλες δεξιότητες στην καθημερινότητά τους. Οι μαθητές χρειάζονται δεξιότητες που να τους βοηθούν να διαμορφώσουν καλές σχέσεις και αλληλεπιδράσεις με άλλους. Οι δεξιότητες, αυτές, ονομάζονται κοινωνικές και το σχολείο είναι υπεύθυνο, ώστε να τις παρέχει στους μαθητές οργανωμένα, αλλά και μέσα από την καθημερινή του λειτουργία. Η απόκτηση κοινωνικών δεξιοτήτων από τους μαθητές θα έπρεπε να καταστεί κύριο μέλημα των εκπαιδευτικών του σήμερα, πραγματοποιώντας μία στροφή στις κοινωνικές δεξιότητες και παραμερίζοντας την όποια προσκόλληση στην άκρατη πρόσκτηση ακαδημαϊκών γνώσεων.

Οι καλά ανεπτυγμένες κοινωνικές δεξιότητες είναι ικανές να βοηθήσουν τους νέους με εκπαιδευτικές ανάγκες να αναπτύξουν ισχυρές και θετικές σχέσεις, να επιτύχουν στο σχολείο και να εμπλακούν στη μετέπειτα ενήλικη ζωή με επιτυχία. Η απουσία των κοινωνικών δεξιοτήτων καθιστά μη εφικτή τη συμμετοχή των μαθητών στις μαθησιακές εμπειρίες, ιδιαίτερα στις ομαδικές δραστηριότητες. Οι κοινωνικές δεξιότητες, λοιπόν, είναι ζωτικής σημασίας για την επιτυχή μετάβαση των παιδιών, από τη μαθητική στην ενήλικη ζωή (Bremer & Smith, 2004). Τα παιδιά που απέτυχαν να αποκτήσουν τις κατάλληλες κοινωνικές δεξιότητες, έχουν χαμηλότερες πιθανότητες ολοκλήρωσης του σχολείου, εργασίας και καλύτερης προσαρμογής στην ενήλικη ζωή. Οι οδηγίες για τις κοινωνικές δεξιότητες, αν και θεωρούνται πρώτη ευθύνη των γονέων, πρέπει να παρέχονται και σε σχολικό επίπεδο. Προωθώντας την κοινωνική συμπεριφορά, μέσω της διδασκαλίας των κοινωνικών δεξιοτήτων, επιτυγχάνεται η αύξηση των επιδόσεων των μαθητών για την επιτυχία, τόσο την καθημερινή, όσο και τη μελλοντική (Elksnin & Elksnin, 1998).

Οι κοινωνικές δεξιότητες είναι συμπεριφορές που προάγουν τη θετική αλληλεπίδραση με τρίτους, αλλά και με το περιβάλλον (Lynch & Simpson, 2010). Τα περισσότερα παιδιά μαθαίνουν τις κοινωνικές δεξιότητες μέσα από την αλληλεπίδραση με άλλα παιδιά, φίλους, συγγενείς και ενήλικες. Αν και ορισμένα παιδιά με εκπαιδευτικές ανάγκες, είναι σε θέση να προσκτήσουν κοινωνικές δεξιότητες μέσω αλληλεπιδράσεων με ενήλικες, οι εκπαιδευτικοί και οι γονείς οφείλουν να ενισχύουν την κοινωνική μάθηση με άμεση και έμμεση εκπαίδευση (Seevers & Jones-Blank, 2008).

Τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες, συχνά, εμφανίζουν ελλείμματα στις κοινωνικές δεξιότητες. Καθίσταται, λοιπόν, αναγκαία η αντιμετώπιση της κοινωνικής δυσλειτουργίας των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες μέσα σε ένα φυσικό περιβάλλον (Cermak & Aberson, 1997). Οι μαθητές αξιολογούν τις ακαδημαϊκές και τις κοινωνικές τους ανάγκες, μέσω της ομάδας και συμμετέχοντας στη διαδικασία της επικοινωνίας. Η κοινωνική δύναμη και οντότητα ενός ατόμου, συνήθως ενισχύεται μέσα από την αλληλεπίδραση με μία ομάδα (McMillon, 1994).

Διδάσκοντας τα παιδιά κοινωνικές δεξιότητες αποτελεί φυσική απόρροια της διδασκαλίας του εκπαιδευτικού, επειδή συνυπάρχει με τη διδασκαλία των ακαδημαϊκών δεξιοτήτων. Οι κοινωνικές δεξιότητες είναι εκείνες οι συμπεριφορές που προβλέπουν την πρόσβαση ενός ατόμου στη δημοτικότητα, την αποδοχή από τους συνομηλικούς και την επιβεβαίωση της ανατροφοδότησης από άλλους. Η εκπαίδευση των κοινωνικών δεξιοτήτων είναι όποια εντολή προωθεί τις κοινωνικές δεξιότητες ενός ατόμου (Sabey & Ross, 2012). Η απόκτηση των κατάλληλων κοινωνικών δεξιοτήτων θεωρείται κρίσιμη για την κοινωνική ανάπτυξη και την προσωπική ευημερία του ατόμου. Οι εκπαιδευτικοί θεωρούνται κρίσιμοι παράγοντες στο σχεδιασμό και την υλοποίηση σχολικών παρεμβάσεων με στόχο την κοινωνική ανάπτυξη των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (Vlachou, Stavroussi & Didaskalou, 2015).

Η επικοινωνία είναι η βάση της κοινωνικής αλληλεπίδρασης και η βασική αρχή των κοινωνικών σχέσεων. Η διαπροσωπική επικοινωνία ορίζεται ως μία πρόσωπο με πρόσωπο συνάντηση μεταξύ δύο ανθρώπων που διατηρούν μια σχέση αλληλεξάρτησης, μέσω ανταλλαγής μηνυμάτων τόσο λεκτικών όσο και μη λεκτικών (Acuna, Pintado-Gimenez & Munoz-Sanchez, 2015). Η σχέση δασκάλου-μαθητή μπορεί να εξυπηρετήσει σημαντικές λειτουργίες υποστήριξης για τα νέα παιδιά στις προσπάθειές τους να προσαρμοστούν στο σχολικό περιβάλλον. Οι αντιλήψεις που

έχουν οι εκπαιδευτικοί για την ποιότητα των σχέσεών τους με τους μαθητές, σχετίζονται με την απόδοση των μαθητών στα ακαδημαϊκά τους καθήκοντα, τα συναισθήματα των παιδιών και την επιθυμία διαφυγής τους από το σχολείο (Birch & Ladd, 1997).

Οι διαπροσωπικές σχέσεις των μαθητών με τους εκπαιδευτικούς και οι δεσμοί τους στο σχολείο, συνδέονται άμεσα με την κοινωνική και συναισθηματική προσαρμογή των μαθητών με ή χωρίς εκπαιδευτικές ανάγκες (Murray & Greenberg, 2001). Τα παιδιά με ήπιες εκπαιδευτικές ανάγκες, ιδιαίτερα, αντιμετωπίζουν δυσκολίες στη διαπραγμάτευση προσαρμογών που σχετίζονται με συνομηλίκους, αλλά και με εκπαιδευτικούς σε σχολικά ζητήματα, καθώς επίσης παρουσιάζουν φτωχότερες κοινωνικές δεξιότητες σε σχέση με τους συμμαθητές τους (Gresham & McMillan, 1997).

Σκοπός, λοιπόν, της παρούσας μελέτης είναι να αναδείξει τη σημαντικότητα των κοινωνικών δεξιοτήτων των μαθητών με ήπιες εκπαιδευτικές ανάγκες, αλλά και το κατά πόσο οι εκπαιδευτικοί είναι σε θέση να αναγνωρίσουν και να εκτιμήσουν την ποιότητα και τα χαρακτηριστικά των διαπροσωπικών σχέσεων των μαθητών τους. Για αυτόν το λόγο, επιλέχθηκαν οι Έλληνες εκπαιδευτικοί της Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και προωθήθηκε η μελέτη των δικών τους απόψεων. Το ερωτηματολόγιο αποτέλεσε το ασφαλέστερο και εγκυρότερο μέσο για την εξαγωγή συμπερασμάτων και η διανομή του στους συμμετέχοντες πραγματοποιήθηκε με τον πλέον σύγχρονο, εύκολο και γρήγορο τρόπο, μέσω της αποστολής της ηλεκτρονικής μορφής του ερωτηματολογίου στους εκπαιδευτικούς.

Στο πρώτο κεφάλαιο της παρούσας εργασίας, επιχειρείται η ανασκόπηση της διεθνούς βιβλιογραφίας αναφορικά με τις κοινωνικές δεξιότητες, τις διαπροσωπικές σχέσεις και τις ήπιες εκπαιδευτικές ανάγκες. Η θεωρητική θεμελίωση της έρευνας έγκειται, κυρίως, στην προσπάθεια ανάλυσης των τριών αυτών όρων. Ακόμη, πραγματοποιείται εκτενής αναφορά στη φύση των κοινωνικών δεξιοτήτων, στις δυσκολίες ανάπτυξης αυτών, αλλά και στις σχέσεις των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες με τις κοινωνικές δεξιότητες. Στη συνέχεια, γίνεται αναφορά στη φύση των διαπροσωπικών σχέσεων και στη ζωή των μαθητών με ήπιες εκπαιδευτικές ανάγκες. Τέλος, παρουσιάζεται ο σκοπός της παρούσας έρευνας και αναλύονται τα ερευνητικά ερωτήματα.

Στο δεύτερο κεφάλαιο της εργασίας, γίνεται αναφορά στη μεθοδολογία της έρευνας και παρουσιάζονται η ερευνητική στρατηγική που ακολουθήθηκε, οι

συμμετέχοντες, το εργαλείο της έρευνας, οι ερευνητικές διαδικασίες και η ανάλυση των δεδομένων. Επίσης, στο κεφάλαιο αυτό γίνεται χρήση εικόνων με στόχο την καλύτερη κατανόηση και ανάλυση της μεθοδολογίας της έρευνας.

Τέλος, στο τρίτο κεφάλαιο της εργασίας παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της έρευνας, ενώ στο τέταρτο κεφάλαιο παρουσιάζονται τα συμπεράσματα της μελέτης, οι προτάσεις της έρευνας και οι περιορισμοί. Ολοκληρώνοντας την εργασία, παρατίθενται οι βιβλιογραφικές παραπομπές που χρησιμοποιήθηκαν και τα παραρτήματα.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1

Θεωρητική θεμελίωση της έρευνας-Ανασκόπηση βιβλιογραφίας

1.1 Η φύση των Κοινωνικών Δεξιοτήτων

Οι κοινωνικές δεξιότητες αποτελούν μία σύνθετη έννοια. Περιλαμβάνουν εμφανείς, παρατηρήσιμες συμπεριφορές και κρυφές δεξιότητες επίλυσης προβλημάτων. Μπορούμε να εκτιμήσουμε την πολυπλοκότητά τους αξιολογώντας τις κοινωνικές καταστάσεις των ενηλίκων όπως το «τυφλό» ραντεβού, τη μετακόμιση σε μια νέα γειτονιά ή μία νέα δουλειά. Συνειδητοποιώντας πόσο δύσκολες καταστάσεις είναι, οι εκπαιδευτικοί μπορεί να γίνουν περισσότερο πρόθυμοι να διδάξουν τους μαθητές τους να γίνουν περισσότερο κοινωνικοί. Οι κοινωνικές δεξιότητες επιτρέπουν στα παιδιά να βιώσουν θετικές συνέπειες κατά την κοινωνική αλληλεπίδραση (Elksnin, 1996). Οι κοινωνικές δεξιότητες είναι εκείνες οι συμπεριφορές που προβλέπουν την πρόσβαση ενός ατόμου στη δημοτικότητα, την αποδοχή από τους συνομηλίκους και επιβεβαιώνουν την ανατροφοδότηση από άλλους (Sabey & Ross, 2012).

Οι ορισμοί των κοινωνικών δεξιοτήτων είναι συχνά, αρκετά διαφορετικοί μεταξύ τους. Οι ερευνητές δε γνωρίζουν ποιες κοινωνικές δεξιότητες είναι συνήθως περισσότερο προβληματικές ή ποιες είναι πιθανό να έχουν μεγαλύτερη αξία για προώθηση της φυσιολογικής ανάπτυξης και κοινωνικής ενσωμάτωσης για το παιδί (Matson & Wilkins, 2007).

Τα παιδιά που απέτυχαν να αποκτήσουν κατάλληλες κοινωνικές δεξιότητες έχουν χαμηλότερη πιθανότητα ολοκλήρωσης της σχολικής τους ζωής, αλλά και στο να εργαστούν και να γίνουν καλά προσαρμοσμένοι ενήλικες (Elksnin & Elksnin, 1998). Οι οδηγίες για τις κοινωνικές δεξιότητες θεωρούνται ευθύνη των γονέων, καθότι τα παιδιά φτάνουν στο σχολείο με κοινωνικά προσόντα. Οι λόγοι που επηρεάζουν τις κοινωνικές δεξιότητες είναι οι παρεμβατικές συμπεριφορές, η έλλειψη ευκαιριών, η έλλειψη ανατροφοδότησης, η έλλειψη ευαισθησίας για το περιβάλλον και η έλλειψη ενίσχυσης. Παράγοντες που συμβάλλουν στην προώθηση της χρήσης των κοινωνικών δεξιοτήτων είναι η διδασκαλία των κοινωνικών δεξιοτήτων ως αναπόσπαστο μέρος του προγράμματος σπουδών, η διδασκαλία αυτών σε όσο το δυνατόν φυσικό περιβάλλον, η αποτίμηση σε φυσικό περιβάλλον και η χρήση εκπαιδευτικών τεχνικών από τους μαθητές για την προώθηση της γενίκευσης (Elksnin & Elksnin, 1998). Προωθώντας την κοινωνική συμπεριφορά μέσω της διδασκαλίας των κοινωνικών

δεξιότητων θα επιτευχθεί η αύξηση της απόδοσης των μαθητών και η επίτευξη των ακαδημαϊκών τους στόχων (Elksnin & Elksnin, 1998).

Οι μαθητές που ακολουθούν τις οδηγίες των εκπαιδευτικών και έχουν θετικές αλληλεπιδράσεις με τους συμμαθητές τους είναι περισσότερο συνεπείς και δέχονται λιγότερους περιορισμούς μέσα στη σχολική αίθουσα (Esser, 2012). Τα πρότυπα της κοινωνικής ικανότητας μπορεί να διαφέρουν ανάλογα με την ηλικία, την κοινωνική θέση, το φύλο, τη φυλή, την οικονομική κατάσταση και το πολιτιστικό υπόβαθρο (Gresham, 1983). Η κοινωνική ικανότητα και οι κοινωνικές δεξιότητες διακρίνονται ως δύο διαφορετικοί όροι (Gresham, 1986).

Οι κοινωνικές δεξιότητες είναι συμπεριφορές που προάγουν τη θετική αλληλεπίδραση με άλλους, αλλά και με το περιβάλλον. Αυτές οι δεξιότητες περιλαμβάνουν την εμφάνιση της ενσυναίσθησης, τη συμμετοχή σε δραστηριότητες ομάδας, τη γενναιοδωρία, την εξυπηρετικότητα, την επικοινωνία με άλλους και τη διαπραγμάτευση για την επίλυση προβλημάτων (Lynch & Simpson, 2010). Οι ερευνητές δε γνωρίζουν ποιες κοινωνικές δεξιότητες είναι συνήθως περισσότερο προβληματικές ή ποιες δεξιότητες είναι πιθανό να έχουν μεγαλύτερη αξία στην προαγωγή τυπικής ανάπτυξης και τυπικής ενσωμάτωσης για το παιδί (Matson & Wilkins, 2007). Τα περισσότερα παιδιά μαθαίνουν κοινωνικές δεξιότητες από την αλληλεπίδραση με άλλα παιδιά, με μέλη της οικογένειας, με φίλους και ενήλικες. Οι αρνητικές κοινωνικές επιρροές και απαιτήσεις στην οικογενειακή ζωή κάνουν επιτακτική την ανάγκη συνεργασίας του σχολείου με τους γονείς για τη διευκόλυνση της διαδικασίας της κοινωνικής μάθησης (Seevers & Jones-Blank, 2008).

Η διδασκαλία των κοινωνικών δεξιοτήτων αποτελεί έγκυρη προσέγγιση για την προώθηση της κοινωνικής ένταξης στα δημόσια σχολεία (Denham, Hatfield, Smethurstl, Tan & Tribe, 2006). Οι κοινωνικές δεξιότητες ορίζονται ως κοινωνικά αποδεκτές συμπεριφορές που επιτρέπουν στο άτομο να αλληλεπιδράσει αποτελεσματικά με άλλα άτομα και να αποφύγει κοινωνικά απαράδεκτες αντιδράσεις από άλλους (Gresham & Elliot, 1991). Επιπλέον, σύμφωνα με τους Elliot & Busse (1991), η συνεργασία, η ευθύνη και ο αυτοέλεγχος αποτελούν συστατικά στοιχεία των κοινωνικών δεξιοτήτων. Η κοινωνική ένταξη των μαθητών θα πρέπει να αντιμετωπίζεται ως προτεραιότητα (Elliot & Busse, 1991).

Οι μαθητές αξιολογούν τις ακαδημαϊκές και κοινωνικές ανάγκες μέσω της ομάδας συμμετέχοντας στην επικοινωνία. Η κοινωνική δύναμη ενός ατόμου, συνήθως, ενισχύεται μέσα από τη αλληλεπίδραση με την ομάδα (McMillon, 1994). Η

συναισθηματική συνειδητοποίηση και οι θετικές συμπεριφορές αντιμετώπισης αυξήθηκαν μέσω της αξιολόγησης της παρακολούθησης. Οι ομαδικές εμπειρίες σε παιδιά, έχουν ως στόχο τη βελτίωση των κοινωνικών δεξιοτήτων και της συναισθηματικής συνειδητοποίησης (Waliski & Carlson, 2008). Υπάρχει μια αντίστροφη σχέση μεταξύ του παιχνιδιού και της κοινωνικής αλληλεπίδρασης. Το παιδικό παιχνίδι που ενέχεται στην κοινωνική αλληλεπίδραση είναι λιγότερο περίπλοκο από κάποιο παιχνίδι που βρίσκεται εκτός της κοινωνικής αλληλεπίδρασης (Pierce-Jordan & Lifter, 2005). Οι κοινωνικές παρεμβάσεις πρέπει να υλοποιούνται στο πλαίσιο δραστηριοτήτων παιχνιδιών που έχει κατακτήσει το παιδί και όχι πάνω σε δραστηριότητες που το παιδί βρίσκεται σε διαδικασία εκμάθησης. Είναι, λοιπόν, σημαντική η σχέση μεταξύ κοινωνικής συμπεριφοράς και της συμπεριφοράς του παιδιού στο παιχνίδι (Pierce-Jordan & Lifter, 2005). Ακόμη, σημαντική είναι και η συνεργασία των γονέων, των παιδιών και των επιστημόνων για τη βελτίωση των κοινωνικών δεξιοτήτων των παιδιών (Ruble, Willis & McLaughlin Grabtree, 2008).

Κατά την τελευταία δεκαετία, οι παρεμβάσεις στις κοινωνικές δεξιότητες έχουν γίνει πιο εξελιγμένες, ενσωματώνοντας την τεχνολογία (βίντεο) στις καθημερινές διαδικασίες διδασκαλίας. Λεπτές αποχρώσεις των κοινωνικών δεξιοτήτων αποτελούν ο προσωπικός χώρος, η ενσυναίσθηση και η ανάγνωση της γλώσσας του σώματος. Οι παρεμβάσεις για την ενίσχυση των κοινωνικών δεξιοτήτων πρέπει να ξεκινούν όσο το δυνατόν νωρίτερα, από την προσχολική ηλικία και να συνεχίζονται μέχρι το Λύκειο. Η αυτοδιαχείριση των παιδιών οδηγεί σε ανεξαρτησία και αυτοπεποίθηση (Scattone, 2007). Αποτελεσματικές στρατηγικές παρέμβασης, λοιπόν, ως προς τις κοινωνικές δεξιότητες είναι οι βίντεο-προβολές, καθώς και η διαμεσολάβηση από τους συνομηλίκους (Wang & Spillane, 2009).

Αρκετοί ερευνητές έχουν μελετήσει τις απόψεις των εκπαιδευτικών για τις κοινωνικές δεξιότητες των μαθητών τους. Η έρευνα των Meier, DiPerna & Oster (2006), αποκαλύπτει τις απόψεις πενήντα δασκάλων Δημοτικού Σχολείου από έξι διαφορετικά σχολεία, για τη σημασία των κοινωνικών δεξιοτήτων και τη σταθερότητα των απόψεών τους στο χρόνο. Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι η συνεργασία και οι ικανότητες αυτοελέγχου θεωρήθηκαν από τους εκπαιδευτικούς ως οι σημαντικότερες για την ανάπτυξη των κοινωνικών δεξιοτήτων. Έντεκα συγκεκριμένες κοινωνικές δεξιότητες αναγνωρίστηκαν από την πλειοψηφία των εκπαιδευτικών ως «καίριες» για την επιτυχία στην τάξη. Δε βρέθηκαν σημαντικές διαφορές στις μετρήσεις των απαντήσεων των εκπαιδευτικών ανάμεσα

στην αρχή και το τέλος του σχολικού έτους. Οι μαθητές που δεν ανταποκρίνονται στις προσδοκίες των δασκάλων τους στην κοινωνική συμπεριφορά είναι πιθανό να έχουν κακές σχέσεις με τους δάσκαλους και τους συμμαθητές τους, χαμηλή ακαδημαϊκή επίδοση και υψηλούς δείκτες προβλημάτων πειθαρχίας (Meier, DiPerna & Oster, 2006). Οι έντεκα κοινωνικές δεξιότητες που αναγνωρίστηκαν ως «καίριες» από τους εκπαιδευτικούς είναι ο έλεγχος του θυμού με τους συμμαθητές, οι καλές σχέσεις με τους ενήλικες, η ήρεμη αντίδραση όταν το παιδί δέχεται κάποιο χτύπημα, η ήρεμη αντίδραση στα πειράγματα των συμμαθητών, η ανταπόκριση στην πίεση από τους συμμαθητές, η συμμόρφωση στις οδηγίες και τις εντολές του εκπαιδευτικού, η συνεργασία με τους συμμαθητές, ο έλεγχος του θυμού με τους ενήλικες, η ορθή χρήση του ελεύθερου χρόνου και η σωστή κατανομή του χρόνου που έχουν στη διάθεσή τους οι μαθητές.

Οι εκπαιδευτικοί των δημοτικών σχολείων θεωρούν τις ικανότητες του αυτοελέγχου και της συνεργασίας εξίσου σημαντικές για την επιτυχία των μαθητών. Οι εκπαιδευτικοί της γενικής τάξης θεωρούν τις ικανότητες της συνεργασίας πιο σημαντικές για την επιτυχία σε σχέση με τους ειδικούς εκπαιδευτικούς (Lane, Givner & Pierson, 2004). Οι επτά, κατά τους εκπαιδευτικούς, σημαντικότερες κοινωνικές δεξιότητες είναι το παιδί να ακολουθεί οδηγίες, να συμμορφώνεται στις εντολές, να ελέγχει το θυμό του απέναντι σε συνομηλίκους, αλλά και σε ενήλικες, να τα πηγαίνει καλά με διαφορετικούς ανθρώπους, να αντιδρά με κόσμιο τρόπο όταν το χτυπούν και να χρησιμοποιεί ορθά τον ελεύθερο χρόνο του (Lane, Givner & Pierson, 2004).

Κάθε δάσκαλος έχει την εμπειρία της διδασκαλίας ενός μαθητή με προβλήματα συμπεριφοράς. Το να διδάσκονται τα παιδιά κοινωνικές δεξιότητες αποτελεί φυσική απόρροια της διδασκαλίας του εκπαιδευτικού, επειδή συνυπάρχει με τη διδασκαλία των ακαδημαϊκών δεξιοτήτων μέσα στη σχολική αίθουσα. Η εκπαίδευση των κοινωνικών δεξιοτήτων είναι όποια εντολή προωθεί τις κοινωνικές δεξιότητες ενός ατόμου (Sabey & Ross, 2012). Η εκπαίδευση των κοινωνικών δεξιοτήτων περιλαμβάνει οδηγίες, μοντελοποίηση, πρόβες συμπεριφοράς, ανατροφοδότηση, ενίσχυση και χρησιμοποιείται συχνά σε συνδυασμό με τις διαπροσωπικές ικανότητες επίλυσης προβλημάτων και κοινωνικής αντίληψης (Spence, 2003).

Τετρακόσια τρία παιδιά στην Ελλάδα, από την Ε' έως τη ΣΤ' Δημοτικού, που πήραν μέρος σε έρευνα που διεξήχθη το 2006, φανέρωσαν ότι η επιθετικότητα στις σχέσεις σχετίζεται άμεσα με τη δημοτικότητα του κάθε παιδιού (Andreou, 2006). Η επιθετικότητα στον τομέα των σχέσεων σχετίζεται με την κοινωνική νοημοσύνη και

την έλλειψη των κοινωνικών σχέσεων. Η κοινωνική προτίμηση, η δημοτικότητα και η κοινωνική νοημοσύνη σχετίζονται μεταξύ τους με την εμφανή επιθετικότητα στις σχέσεις (Andreou, 2006). Είναι καλύτερο οι νέοι, να ενθαρρύνονται να υιοθετήσουν στόχους κοινωνικής ανάπτυξης, επειδή αυτοί οι στόχοι φαίνονται να οδηγούν τους μαθητές στη σχολική σταθερότητα (Mouratidis & Sideridis, 2009). Η συνεργασία και η συζήτηση εκπαιδευτικών και μαθητών με κοινωνικά, συναισθηματικά και συμπεριφορικά προβλήματα βοηθά στην επίλυση των προβλημάτων αυτών (D'Souza & Jament, 2015).

1.1.1 Οι δυσκολίες ανάπτυξης των Κοινωνικών Δεξιοτήτων για τους μαθητές με Ήπιες Εκπαιδευτικές Ανάγκες

Οι καλά ανεπτυγμένες κοινωνικές δεξιότητες (σχέσεις) μπορούν να βοηθήσουν τους νέους να αναπτύξουν ισχυρές και θετικές σχέσεις μεταξύ τους, να επιτύχουν στο σχολείο και να αρχίσουν να ενστερνίζονται με επιτυχία τους ρόλους των ενηλίκων (Bremer & Smith, 2004). Όταν απουσιάζουν οι κοινωνικές δεξιότητες, οι εκπαιδευτικοί δεν μπορούν να συμμετάσχουν πλήρως στις μαθησιακές εμπειρίες, ιδιαίτερα στις ομαδικές. Οι κοινωνικές δεξιότητες είναι ζωτικής σημασίας για την επιτυχή μετάβαση των νέων σε ενήλικες (Bremer & Smith, 2004).

Οι μαθητές με Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος έχουν φτωχές κοινωνικές δεξιότητες (Παπαευσταθίου & Συριοπούλου-Δελλή, 2014). Τα ελλείμματα των κοινωνικών δεξιοτήτων αποτελούν κεντρικό χαρακτηριστικό των διαταραχών του αυτιστικού φάσματος. Οι παρεμβάσεις στις κοινωνικές δεξιότητες είναι ελάχιστα αποτελεσματικές για τα παιδιά με διαταραχή αυτιστικού φάσματος (Bellini, Peters, Benner & Hopf, 2007). Η ενεργή συμμετοχή στο κοινωνικό σύνολο είναι κεντρικό έλλειμμα δεξιοτήτων των παιδιών με αυτισμό (Krantz & McClannahan, 1998). Τα παιδιά με διαταραχή αυτιστικού φάσματος έχουν σημαντικά περιορισμένο εύρος κοινωνικής επικοινωνίας και ικανοτήτων, ώστε να μπορούν να συμμετάσχουν σε αμοιβαίες αλληλεπιδράσεις με συνομηλίκους (Parker & Kamps, 2010). Τα παιδιά με σύνδρομο Asperger, επίσης, αντιμετωπίζουν προβλήματα στις κοινωνικές δεξιότητες. Τα παιδιά αυτά, εμφανίζουν επιθετικότητα, αντικοινωνική συμπεριφορά, μοναξιά και αγοραφοβία (Kalyva, 2010).

Μία μέθοδος ανάπτυξης των κοινωνικών δεξιοτήτων είναι η διδασκαλία της διαδικασίας της αλληλεπίδρασης. Η περιγραφή της συμπεριφοράς, η διαχείριση των συναισθημάτων, η διαίρεση της ικανότητας σε μικρότερα βήματα και η

ανατροφοδότηση βοηθούν το μαθητή να στραφεί προς την κοινωνική επιτυχία (Leaf, Dotson, Oppenheim, Sheldon & Sherman, 2010). Η αδυναμία του παιδιού να αναπτύξει κατάλληλες σχέσεις οφείλεται σε έλλειψη απόλαυσης και ενδιαφέροντος και μπορεί να οδηγήσει σε κατάθλιψη και αποτυχία στο σχολείο. Η αποτελεσματικότητα της ομαδικής διδασκαλίας καθιστά αποτελεσματική και τη διδασκαλία των κοινωνικών δεξιοτήτων (Leaf, Dotson, Oppenheim, Sheldon & Sherman, 2010).

Τα ελλείμματα των κοινωνικών δεξιοτήτων αποτελούν καθοριστικά χαρακτηριστικά των μαθητών που παρουσιάζουν συναισθηματικές ή συμπεριφορικές διαταραχές (Mathur, Kavale, Quinn, Forness & Rutherford Jr, 1998). Εξαιτίας της έλλειψης των κοινωνικών δεξιοτήτων, πολλοί από αυτούς τους μαθητές βιώνουν την απόρριψη από τους συνομηλίκους, την κοινωνική απομόνωση, τη μοναξιά και τις δυσκολίες δημιουργίας και διατήρησης των κοινωνικών σχέσεων. Οι μαθητές αυτοί, αποτυγχάνουν να μάθουν κοινωνικά αποδεκτές συμπεριφορές και παγιδεύονται σε άσκοπους επικοινωνιακούς κύκλους που τους εμποδίζουν από το να φτάσουν σε μία ομαλή κοινωνική ζωή (Mathur, Kavale, Quinn, Forness & Rutherford Jr, 1998).

Τα ελλείμματα στις κοινωνικές δεξιότητες και τις κοινωνικές ικανότητες διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο στην ανάπτυξη και τη διατήρηση συναισθηματικών και συμπεριφορικών διαταραχών της παιδικής ηλικίας και της εφηβείας (Spence, 2003). Η εκπαίδευση των κοινωνικών δεξιοτήτων στοχεύει στην ανάπτυξη των ικανοτήτων για την εκδήλωση βασικών κοινωνικών συμπεριφορών που είναι σημαντικές για την επίτευξη επιτυχίας σε κοινωνικές καταστάσεις (Spence, 2003). Τα μικρά παιδιά με προκλητική συμπεριφορά αντιμετωπίζουν πολλές δυσκολίες, αν δε ληφθεί έγκαιρη παρέμβαση. Συχνά φαινόμενα αποτελούν τα υψηλά ποσοστά απόρριψης από τους συνομηλίκους, οι αρνητικές αλληλεπιδράσεις με την οικογένεια και τους εκπαιδευτικούς, ο κίνδυνος για σχολική αποτυχία και η παραβατικότητα. Η έγκαιρη παρέμβαση αυξάνει τις πιθανότητες επιτυχίας (Wood, Blair & Ferro, 2009).

Οι μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ενδέχεται να αντιμετωπίσουν δυσκολίες στην οικοδόμηση σχέσεων με τους συμμαθητές τους. Σημαντική προϋπόθεση για την ανάπτυξη θετικών σχέσεων με τους συνομηλίκους είναι οι κοινωνικές δεξιότητες. Οι μαθητές με ανεπαρκές σύνολο κοινωνικών δεξιοτήτων αντιμετωπίζουν μεγαλύτερο κίνδυνο να αποκλειστούν από το σύνολο (Frostad & Pijl, 2007). Το 20% έως 25% των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες δεν περιλαμβάνονται κοινωνικά στην ομάδα των συνομηλίκων τους. Επίσης,

χαρακτηριστικό είναι το γεγονός της υψηλής συσχέτισης της κοινωνικής θέσης και των κοινωνικών δεξιοτήτων για τους μαθητές με προβλήματα συμπεριφοράς. Οι μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες είναι λιγότερο δημοφιλείς, έχουν λιγότερους φίλους και συμμετέχουν λιγότερο συχνά ως μέλη μιας υποομάδας (Frostad & Pijl, 2007). Ακόμη, οι μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες είναι συχνά ανεπαρκώς αποδεκτοί από τους συμμαθητές τους και παρουσιάζουν ελλείμματα στις κοινωνικές δεξιότητες (Gresham & Elliot, 1987).

Κύριοι παράγοντες που επηρεάζουν τα ελλείμματα των κοινωνικών δεξιοτήτων είναι οι προβληματικές συμπεριφορές, οι οποίες είναι σε εξαιρετικά χαμηλό ποσοστό στο γενικό πληθυσμό. Στις ηλικίες από 5 έως 12 έτη παρατηρούνται λιγότερα ελλείμματα από τις ηλικίες 13 έως 18 έτη (Gresham, Elliot & Kettler, 2011). Σε έρευνα που πραγματοποίησαν οι Coster & Haltiwanger (2004), από 62 μαθητές με ψυχικές αναπηρίες, το 40% των μαθητών είχε χαμηλό σκορ στον τομέα των κοινωνικών δεξιοτήτων, καθώς είχαν και χαμηλή σχολική συμμετοχή (Coster & Haltiwanger 2004).

Οι εκπαιδευτικοί συμφώνησαν ότι οι κυριότεροι παράγοντες που επηρεάζουν τη συμπεριφορά των παιδιών είναι η οικογένεια και οι συμμαθητές. Οι εκπαιδευτικοί προσπαθούν να επιτύχουν υψηλή αντίληψη ελέγχου σε τρεις ξεχωριστούς τομείς της ζωής των μαθητών: την προσωπική αποτελεσματικότητα, τις διαπροσωπικές σχέσεις και την κοινωνικοπολιτική συμπεριφορά (Mavropoulou & Padelidou, 2002). Σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς, οι κυριότερες αιτίες για την κακή συμπεριφορά των μαθητών είναι η δικαιοσύνη στις πράξεις των εκπαιδευτικών, οι οικογενειακές συνθήκες, η αυστηρότητα στην τάξη, αλλά και το πόσο «τρωτοί» είναι οι μαθητές (Miller, Byrne & Ferguson, 2000).

1.1.2 Η ανάπτυξη των κοινωνικών δεξιοτήτων των μαθητών με Μαθησιακές Δυσκολίες

Τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες (learning disabilities) εμφανίζουν ελλείμματα στις κοινωνικές δεξιότητες. Οι παράγοντες που συμβάλλουν στην έλλειψη των κοινωνικών δεξιοτήτων είναι η κοινωνική αντίληψη, τα προβλήματα συμπεριφοράς, η ικανότητα επίλυσης προβλημάτων και η λεκτική επικοινωνία (Cermak & Aberson, 1997). Υπάρχει η ανάγκη να αντιμετωπιστεί η κοινωνική δυσλειτουργία των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες σε φυσικά περιβάλλοντα. Ομάδες δραστηριοτήτων μπορούν να ενσωματωθούν στην τάξη, την παιδική χαρά, το γυμναστήριο, την τάξη

των καλλιτεχνικών επιτρέποντας την ενσωμάτωση του παιδιού με τους συνομηλίκους του, προκειμένου το παιδί να βοηθηθεί να ενσωματώσει τις δεξιότητες στους ρυθμούς της καθημερινής του ζωής (Cermak & Aberson, 1997). Αν και ορισμένα παιδιά με ειδικές μαθησιακές ανάγκες είναι σε θέση να προσκτήσουν κοινωνικές δεξιότητες μέσω των αλληλεπιδράσεων με τους ενήλικους, οι εκπαιδευτικοί και οι γονείς πρέπει να ενισχύσουν την εκμάθηση των κοινωνικών δεξιοτήτων με άμεση και έμμεση εκπαίδευση (Seevers & Jones-Blank, 2008).

Η έννοια της κοινωνικής δεξιότητας περικλείεται στη φράση «Δώσε στον άνθρωπο ένα ψάρι και θα φάει για μία μέρα, μάθε στον άνθρωπο να ψαρεύει και θα τρώει για μία ζωή». Υπάρχει, λοιπόν, συνάφεια των κοινωνικών δεξιοτήτων και των πεπερασμένων κοινωνικών ερεθισμάτων με τις συγκαλυμμένες συμπεριφορές (Gumpel, 1994). Πολλά παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες αντιμετωπίζουν προβλήματα στη μη λεκτική επικοινωνία, η οποία αποτελεί συστατικό στοιχείο των κοινωνικών δεξιοτήτων (Agaliotis & Kalyva, 2008). Τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες παρουσίασαν λιγότερες μη λεκτικές μιμήσεις από τα παιδιά χωρίς μαθησιακές δυσκολίες. Τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες στην κοινωνική αλληλεπίδραση, συνήθως αποδίδονται σε έλλειψη δεξιοτήτων για την έναρξη και τη διατήρηση θετικών κοινωνικών σχέσεων (Agaliotis & Kalyva, 2008). Οι εκπαιδευτικοί, λοιπόν, οφείλουν να εμβαθύνουν στην ανάπτυξη των κοινωνικών δεξιοτήτων των παιδιών, καθώς «λίγα πράγματα είναι σημαντικότερα από την επιτυχή εκπαίδευση των παιδιών, ιδιαίτερα αυτών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες» (Cartledge, 2005).

Τα παιδιά που βιώνουν μαθησιακές και συμπεριφορικές δυσκολίες δεν είναι σε θέση να δημιουργήσουν και να συντηρήσουν φιλίες όσο αβίαστα όσο οι συνομηλικοί τους χωρίς μαθησιακές δυσκολίες. Τεχνικές, όπως η μοντελοποίηση, η συνεργατική μάθηση και η άμεση διδασκαλία βοηθούν τους μαθητές στην αναγνώριση και την κατανόηση των κοινωνικών αναπηριών (Morris, 2002). Τόσο οι θετικές όσο και οι αρνητικές πτυχές των σχέσεων-δεσμών των παιδιών σχετίζονται με την κοινωνική, τη συμπεριφοριστική και τη συναισθηματική προσαρμογή (Murray & Greenberg, 2006). Τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες και τα παιδιά με χαμηλά ακαδημαϊκά επιτεύγματα διατρέχουν μεγαλύτερο κίνδυνο για κοινωνικές δυσκολίες σε σχέση με τα παιδιά που έχουν υψηλά ακαδημαϊκά επιτεύγματα. Παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες και παιδιά με χαμηλή επίδοση δε φαίνεται να έχουν ακριβή αυτοαντίληψη

και κοινωνική αποδοχή. Οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες έχουν περισσότερες κοινωνικές δυσκολίες και χρήζουν κοινωνικής υποστήριξης (Nowicki, 2003).

Καίριας σημασίας είναι η έγκαιρη αναγνώριση και η παρέμβαση για τα μικρά παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες (Vaughn, Kim, Sloan, Hughes, Elbaum & Sridhar, 2003). Η απόκτηση των κατάλληλων κοινωνικών δεξιοτήτων θεωρείται κρίσιμη για την κοινωνική ανάπτυξη και προσωπική ευημερία του ατόμου (Vlachou, Stavroussi & Didaskalou, 2015). Οι ειδικοί εκπαιδευτικοί θεωρούνται καταλυτικοί παράγοντες στο σχεδιασμό και την υλοποίηση σχολικών παρεμβάσεων με στόχο την κοινωνική ανάπτυξη των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Σε έρευνα που διεξήχθη μεταξύ 40 Ελλήνων εκπαιδευτικών ειδικής εκπαίδευσης, για τις δυσκολίες των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στον κοινωνικό και εκπαιδευτικό τομέα, οι εκπαιδευτικοί έπρεπε να ανταποκριθούν σε ένα ευρύ φάσμα δυσκολιών. Οι συμμετέχοντες δε θεωρούσαν τους εαυτούς τους αρκετά ικανούς, ώστε να δημιουργήσουν και να εφαρμόσουν προγράμματα βοήθειας (Vlachou, Stavroussi & Didaskalou, 2015). Είναι φανερό, λοιπόν, η ανάγκη προώθησης προγραμμάτων κατάρτισης και επαγγελματικής εξέλιξης των ειδικών εκπαιδευτικών. Οι μεμονωμένες ή ομαδικές παρεμβάσεις που παρέχονται από τους ειδικούς παιδαγωγούς πρέπει να αποτελέσουν μέρος της ολιστικής προσέγγισης του σχολείου για την ανάπτυξη των κοινωνικών δεξιοτήτων (Vlachou, Stavroussi & Didaskalou, 2015). Οι μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, στο γενικό σχολείο, απολαμβάνουν περιορισμένες θετικές αλληλεπιδράσεις και βιώνουν αδιαφορία ή απόρριψη από τους συμμαθητές τους (Διδασκάλου, Ανδρέου & Βλάχου, 2011).

Οι μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες παραμένουν λιγότερο αποδεκτοί, από τους συμμαθητές τους, και μπορεί να βιώσουν μεγαλύτερη μοναξιά από τους συμμαθητές τους χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (Avramidis, 2010). Σε έρευνα που πραγματοποιήθηκε μεταξύ 566 μαθητών από βρετανικά δημοτικά σχολεία, τα αγόρια με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες αναμένονταν περισσότερο παραβατικά, ενώ τα κορίτσια με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες αναμένονταν ως ντροπαλά (Avramidis, 2010). Η έρευνα, σε αντίθεση με άλλες, δείχνει ότι τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και μη έχουν τις ίδιες πιθανότητες του να γίνουν μέλη μιας ομάδας συνομηλίκων και τις ίδιες πιθανότητες να απομονωθούν από το σύνολο. Η προσοχή των εκπαιδευτικών πρέπει να στραφεί στο «στήσιμο» ομάδων συνεργατικής μάθησης και στο «χτίσιμο» ομάδων δραστηριοτήτων, με στόχο να προσελκύσει όλους τους μαθητές, ακόμη και αυτούς που θεωρούνται αντικοινωνικοί. Η δημιουργία συνθηκών

για την ευδοκίμηση φιλιών μεταξύ των συμμαθητών, θα πρέπει να είναι προτεραιότητα όλων των σχολικών μονάδων (Avramidis, 2010). Μία ομάδα μαθητών με αναπηρίες υστερεί σε κοινωνικές δεξιότητες και υπερτερεί σε προβλήματα συμπεριφοράς, σε σχέση με μαθητές χωρίς αναπηρίες (Bramlett, Smith & Edmonds, 1994).

Οι εκτεταμένες έρευνες σχετικά με την κοινωνική λειτουργία των μαθητών με εκπαιδευτικές ανάγκες έχουν δείξει ότι, όποτε η πλειοψηφία των μαθητών ανήκει σε ομάδες συνομηλίκων, μία μεγάλη μερίδα από αυτούς απομονώνεται και οι περισσότεροι έχουν χαμηλό κοινωνικό στάτους μεταξύ των συνομηλίκων (Estell, Jones, VanAcker, Farmer & Rodkin, 2008). Παρόλο που οι μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες είχαν κοινά χαρακτηριστικά με τους συμμαθητές τους χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, σε σχέση με τη λειτουργία σε ομάδες, έδιναν την εντύπωση πως είχαν χαμηλή κοινωνική συμμετοχή μεταξύ των συμμαθητών τους ως σύνολο (Estell, Jones, VanAcker, Farmer & Rodkin, 2008). Τα παιδιά με διάσπαση προσοχής και υπερκινητικότητα (Attention Deficit Hyperactivity Disorder) έχουν σημαντικά λιγότερες κοινωνικές δεξιότητες και περισσότερα συμπεριφορικά προβλήματα (Fussell, Macias & Saylor, 2005). Η ύπαρξη αδελφών δεν επηρεάζει ιδιαίτερα τις κοινωνικές δεξιότητες των παιδιών με εκπαιδευτικές ανάγκες. Επιπλέον, ούτε και η σειρά με την οποία γεννιούνται τα αδέλφια επηρεάζει τις κοινωνικές δεξιότητες και τα προβλήματα συμπεριφοράς των παιδιών. Οι κοινωνικές δεξιότητες των παιδιών επηρεάζουν σημαντικά την καθημερινή ακαδημαϊκή και προσαρμοστική τους λειτουργία, την ποιότητα ζωής και την πιθανότητα του να ζήσουν και να μορφωθούν σε ένα όσο το δυνατόν λιγότερα πειστικό περιβάλλον. Είναι κοινώς αποδεκτό, ότι τα παιδιά με εκπαιδευτικές ανάγκες έχουν προβληματικές κοινωνικές δεξιότητες. Ακόμη, είναι κοινώς αποδεκτό, ότι τα αδέλφια έχουν επίδραση στην ανάπτυξη των κοινωνικών δεξιοτήτων των αδελφών τους. Στα παιδιά με εκπαιδευτικές ανάγκες δε συμβαίνει αυτό, καθώς δεν επηρεάζονται από τα αδέλφια τους στον συγκεκριμένο τομέα (Fussell, Macias & Saylor, 2005).

Σε έρευνες που έχουν διεξαχθεί, μεταξύ μαθητών με διανοητικά προβλήματα, οι γονείς των παιδιών ανέφεραν ότι τα παιδιά τους είχαν καλές κοινωνικές δεξιότητες, ενώ οι δάσκαλοι και οι διευθυντές τους είχαν αντίθετη άποψη (Kemp & Carter, 2002). Οι μαθητές με εκπαιδευτικές ανάγκες έχουν λιγότερο κοινωνικό κύρος από τους συμμαθητές τους χωρίς εκπαιδευτικές ανάγκες. Επίσης, είναι κοινώς αποδεκτό, ότι δεν υπάρχει μεγάλη αποδοχή των μαθητών με εκπαιδευτικές ανάγκες από τους

συμμαθητές τους (Kemp & Carter, 2002). Σε άλλη έρευνα, μεταξύ 2.839 μαθητών με προβλήματα συμπεριφοράς και δυσκολίες μάθησης στη Γερμανία, αποδεικνύεται ότι οι μαθητές βίωναν σημαντικά υψηλότερα επίπεδα κοινωνικής απόρριψης (Knull, Wilbert & Hennemann, 2014). Επιπλέον, σε έρευνα που διεξήχθη ανάμεσα σε 38 παιδιά με εκπαιδευτικές ανάγκες, ηλικίας 9-12 ετών, φανερώνεται ότι τα παιδιά αυτά είχαν λιγότερες κοινωνικές προτιμήσεις και ήταν περισσότερο πιθανό να απορριφθούν κοινωνικά (Kuhne & Wiener, 2000). Ακόμη, ήταν λιγότερο πιθανό να υπολογιστούν ως μέλη μιας ομάδας ή ως αρχηγοί σε μία σχέση με παιδιά χωρίς εκπαιδευτικές ανάγκες. Τα παιδιά με εκπαιδευτικές ανάγκες θεωρούνταν από τους συνομηλίκους τους περισσότερο εξαρτημένα σε σχέση με παιδιά χωρίς εκπαιδευτικές ανάγκες (Kuhne & Wiener, 2000).

Η απόρριψη των μαθητών με προβλήματα συμπεριφοράς είναι σημαντικό πρόβλημα για τα σχολεία συμπερίληψης. Οι μαθητές με προβλήματα συμπεριφοράς δεν είναι αρεστοί σε καμία σχολική βαθμίδα. Παρόλα ταύτα, δεν υπάρχει μεγάλη διαφορά στη συμπεριφορά των παιδιών που φοιτούν σε σχολείο συμπερίληψης από τα παιδιά που φοιτούν σε ειδικό σχολείο. Τα παιδιά με εκπαιδευτικές ανάγκες, όμως, βιώνουν την απόρριψη από τους συμμαθητές τους και συνήθως θεωρούνται «παρείσακτοι» (Mand, 2007). Οι μαθητές με εκπαιδευτικές ανάγκες μπορεί να έχουν δυσκολίες στο «χτίσιμο» σχέσεων με συνομηλίκους τους, χωρίς εκπαιδευτικές ανάγκες. Τα παιδιά με εκπαιδευτικές ανάγκες είναι λιγότερο δημοφιλή, έχουν λιγότερες φίλιες και συμμετέχουν λιγότερο συχνά ως μέλη σε μία υποομάδα (Pijl, Frostad & Flem, 2008). Οι εκπαιδευτικοί, αντίθετα, έχουν μία θετικότερη άποψη όσον αφορά τις σχέσεις της ομάδας και τον αριθμό των φίλων που κάνουν οι μαθητές με εκπαιδευτικές ανάγκες. Η φυσική συμπερίληψη είναι μία βασική κατάσταση και το να γίνεις μέρος της ομάδας δεν είναι πάντα αυτοματισμός. Ειδικά, οι μαθητές με εκπαιδευτικές ανάγκες μπορεί να χρειαστούν παραπάνω υποστήριξη για να συμμετάσχουν σε μία ομάδα (Pijl, Frostad & Flem, 2008).

Τα παιδιά με ήπιες εκπαιδευτικές ανάγκες μπορεί να βιώσουν δυσκολίες στην ανάπτυξη φιλικών σχέσεων. Οι μαθητές με ήπιες εκπαιδευτικές ανάγκες δείχνουν να έχουν καλή εικόνα ως προς την αυτοϊδέα, αλλά δε διαλέγουν ένα συνομήλικο με εκπαιδευτικές ανάγκες ως ένα προτιμητέο καλύτερο φίλο (Reed, McIntyre, Dusek & Quintero, 2011). Οι εκπαιδευτικοί βαθμολόγησαν τους μαθητές με εκπαιδευτικές ανάγκες υψηλότερα σε προβλήματα συμπεριφοράς και χαμηλότερα στην προσαρμογή στην τάξη, την κοινωνική ενσωμάτωση και την ακαδημαϊκή επίδοση συγκριτικά με

τους μαθητές χωρίς εκπαιδευτικές ανάγκες (Reed, McIntyre, Dusek & Quintero, 2011). Κάποιοι μαθητές με ήπιες εκπαιδευτικές ανάγκες επιδεικνύουν προβλήματα στο σχολικό τομέα που μπορεί να έχουν επιπτώσεις στη συμπερίληψή τους σε «κανονικές» τάξεις (Vaughn, Elbaum & Boardman, 2001).

Παιδιά που έλαβαν Παράλληλη Στήριξη ήταν περισσότερο αποδεκτά από τους συνομηλίκους τους, είχαν υψηλότερη αυτοαντίληψη στη μαθητική σκέψη και λιγότερα προβλήματα συμπεριφοράς από παιδιά που φοίτησαν σε Τμήματα Ένταξης (Wiener & Tardif, 2004). Τα παιδιά στην τάξη συμπερίληψης είχαν περισσότερο ικανοποιητικές σχέσεις με φίλους στο σχολείο, ήταν λιγότερο μοναχικά και είχαν λιγότερα προβλήματα συμπεριφοράς από παιδιά που φοιτούσαν σε ειδικές εκπαιδευτικές τάξεις (Wiener & Tardif, 2004).

1.2 Η φύση των Διαπροσωπικών Σχέσεων μεταξύ Εκπαιδευτικού και Μαθητή

Τα παιδιά με προβλήματα συμπεριφοράς, συνήθως, έχουν κακή σχολική προσαρμογή και αρνητικά σχολικά αποτελέσματα. Οι ιδιότητες της σχέσης εκπαιδευτικού-μαθητή στοχεύουν σε μία επιτυχή σχολική προσαρμογή. Η ζεστασιά, η εμπιστοσύνη και οι χαμηλοί βαθμοί συγκρούσεων συγκαταλέγονται στα θετικά αποτελέσματα της σχέσης αυτής (Baker, Grant & Morlock, 2008). Η συναισθηματική δυσφορία των μαθητών, όμως, εμποδίζει την ανάπτυξή τους. Η σχέση δασκάλου και μαθητή μπορεί να επηρεάσει τη θετική σχολική προσαρμογή. Τα παιδιά κοινωνικοποιούνται μέσω των κανόνων και των προσδοκιών της σχολικής συμπεριφοράς, στο πλαίσιο των διαπροσωπικών σχέσεων. Η σχέση των εκπαιδευτικών με τους μαθητές προσφέρει υποστήριξη εντός της σχολικής αίθουσας (Baker, Grant & Morlock, 2008). Τα παιδιά με προβλήματα εσωστρέφειας έχουν περισσότερες αντιπαράθεσεις με τους εκπαιδευτικούς και χαμηλότερη θετική αυτοαντίληψη. Οι σχολικές εμπειρίες οφείλουν να συμβάλλουν στην υγιή ανάπτυξη των αρμονικών σχέσεων μεταξύ των ανθρώπων και της αυτοεικόνας των μαθητών (Henricsson & Rydell, 2004). Τα παιδιά με εξωτερικευμένα προβλήματα συμμετέχουν συχνότερα σε συγκρουσιακές αλληλεπιδράσεις με τους εκπαιδευτικούς. Ακόμη, εμφανίζονται ευάλωτα όταν πρόκειται για ανάπτυξη θετικών σχέσεων με τον εκπαιδευτικό και αποτελούν μία «ομάδα κινδύνου» στο σχολείο. Σημαντικός στόχος είναι η μείωση της εχθρότητας μεταξύ δασκάλου και μαθητών, καθώς η κοινωνική δεξιότητα μπορεί να αποτελέσει προστατευτικό παράγοντα των παιδικών

προβλημάτων ως προς την ανάπτυξη της κοινωνικής επάρκειας (Henricsson & Rydell, 2004).

Οι κοινωνικές και συναισθηματικές διαδικασίες που συνδέονται με τις σχέσεις των παιδιών μέσα και έξω από το σχολικό περιβάλλον είναι σημαντικοί παράγοντες για την επιτυχή προσαρμογή των παιδιών στο σχολείο. Στο Γυμνάσιο, τα παιδιά αναφέρουν καλύτερες σχέσεις με τους συνομηλίκους, παρά με τους ενήλικες, σε αντίθεση με τα παιδιά του Δημοτικού που επικοινωνούν καλύτερα με τους ενήλικες (Lynch & Cicchetti, 1997). Οι υγιείς σχέσεις χαρακτηρίζονται από αλληλοεπισχυόμενες ανταλλαγές που οδηγούν σε κοινωνικά επιθυμητές συνέπειες. Οι μαθητές με προβληματικές διαπροσωπικές σχέσεις έχουν προβλήματα όπως η εγκατάλειψη του σχολείου, η εγκληματικότητα και οι δυσκολίες στις σχέσεις με συντρόφους. Οι υγιείς σχέσεις είναι εκείνες που προάγουν αμοιβαία ευεργετικές και κοινωνικά επιθυμητές συνέπειες (McCallum & Braken, 1993). Η συναισθηματική νοημοσύνη συνδέεται άρρηκτα με τις διαπροσωπικές σχέσεις (Schutte, Malouff, Bobik, Coston, Greeson, Jedlicka, Rhodes & Wendorf, 2001). Ακόμη, η αποδοχή από τους συνομηλίκους σχετίζεται άμεσα με την κοινωνική συμπεριφορά (Wentzel & McNamara, 1999). Η υποστήριξη των εκπαιδευτικών βοηθά στην επιτυχία και την επίτευξη των στόχων της τάξης (Wentzel, 1998).

Μεγάλη είναι η σημασία της προώθησης της διαλογικής κουλτούρας στο πανεπιστήμιο μέσω της προώθησης εργαλείων διαπροσωπικής επικοινωνίας ως μέσου για την επίτευξη μιας κουλτούρας δικαιοσύνης και διαπολιτισμικότητας, όπου οι άνθρωποι αντιλαμβάνονται τις αξίες και συμμορφώνονται με το εύρος άλλων πολιτισμών και τρόπων δράσης (Acuna, Pintado-Gimenez & Munoz-Sanchez, 2015). Σημαντική είναι η δημιουργία μίας κοινωνίας που συμμετέχει σε μία επιθυμητή δημοκρατία. Σε μία τέτοια κοινωνία, υπάρχει μεγαλύτερη γνωστική ευελιξία εξαιτίας της προσπάθειας για κατανόηση και άλλων τρόπων ζωής. Η επικοινωνία είναι η βάση της κοινωνικής αλληλεπίδρασης και η βασική αρχή των κοινωνικών σχέσεων. Η διαπροσωπική επικοινωνία ορίζεται ως μία πρόσωπο με πρόσωπο συνάντηση μεταξύ δύο ανθρώπων που διατηρούν μια σχέση αλληλεξάρτησης μέσω ανταλλαγής μηνυμάτων, όσο λεκτικά όσο και μη λεκτικά (Acuna, Pintado-Gimenez & Munoz-Sanchez, 2015). Πέντε είναι τα βασικά εργαλεία διαπροσωπικής επικοινωνίας: το αυστηρό στυλ, η ενεργή ακρόαση, η συναισθηματική νοημοσύνη, η ίση μεταχείριση και η ικανότητα να υιοθετείς μία διαφορετική οπτική γωνία. Τα παραπάνω αποτελούν

δεξιότητες για καλύτερη προσαρμογή στην κοινωνία (Acuna, Pintado-Gimenez & Munoz-Sanchez, 2015).

Σύμφωνα με έρευνες, οι δάσκαλοι αλληλεπιδρούν περισσότερο με τα αγόρια, παρά με τα κορίτσια. Αφιερώνουν το 44% του χρόνου τους στα κορίτσια και το 56% του χρόνου σε αγόρια. Συνολικά, από 15.000 ώρες, αφιερώνουν τις 8.000 στα αγόρια (Kelly, 1988). Η γνώση και η κατανόηση των εκπαιδευτικών στο πρώτο έτος της διδασκαλίας τους, λειτουργούν ως κατάρτιση. Σημαντική, στις σχέσεις για τους εκπαιδευτικούς, είναι η πειθαρχία, την οποία χρησιμοποιούν ως μέσο για την εδραίωση των σχέσεων (Oberski, Ford, Higgins & Fisher, 1999).

Εστιάζοντας στις στενές διαπροσωπικές σχέσεις, η προσκόλληση σαν θεωρία δεν επιδιώκει να αντιμετωπίσει όλες τις πτυχές ανάπτυξης της προσωπικότητας (Ainsworth & Bowlby, 1991). Η κατανόηση της αντίληψης των παιδιών, μπορεί να εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από την ενδοσκοπική εμπειρία. Οι επιθυμίες τους βασίζονται στη συμπεριφορά και τη δράση, η κατανόηση των επιπτώσεων βασίζεται στις έμφυτες διαδραστικές ικανότητες (Astington & Gopnik, 1991). Σε έρευνα, μεταξύ 30 παιδιών ηλικίας 3-5 ετών, εξετάστηκε η σχέση της παιδικής θεωρίας του νου με την κοινωνική αλληλεπίδραση (Astington & Jenkins, 1995). Τα αποτελέσματα υποδεικνύουν ότι, τα παιδιά αναπτύσσουν νέους τρόπους κατανόησης καθώς μεγαλώνουν, αλλά υπάρχει αμφίδρομη αλληλεπίδραση μεταξύ του παιδιού και του κοινωνικού κόσμου. Τα παιδιά κατανοούν τον κοινωνικό κόσμο, ενώ παράλληλα ο κόσμος τους παρέχει το υλικό στο οποίο λειτουργούν (Astington & Jenkins, 1995). Οι αντιλήψεις για τη φροντίδα και την υποστηρικτική σχέση με το δάσκαλο και το θετικό περιβάλλον της τάξης, σχετίζονται με τη σχολική ευχαρίστηση από την τρίτη κιάλας τάξη του δημοτικού. Οι μαθητές που συμπαθούν το σχολείο και αυτοί που δεν το συμπαθούν, έχουν διαφορετικές κοινωνικές εμπειρίες με τους δασκάλους τους στα πρώτα μαθητικά τους χρόνια (Baker, 1999).

Η σχέση εκπαιδευτικού και μαθητή μπορεί να εξυπηρετήσει σημαντικές λειτουργίες υποστήριξης για τα νέα παιδιά στις προσπάθειές τους να προσαρμοστούν στο σχολικό περιβάλλον. Τρία χαρακτηριστικά που παίζουν σημαντικό ρόλο είναι η εγγύτητα, η εξάρτηση και η σύγκρουση. Η σχέση εκπαιδευτικού-παιδιού εξαρτάται από τη σχολική προσαρμογή, τις φτωχές ακαδημαϊκές γνώσεις, τις αρνητικές σχολικές στάσεις και τη λιγότερο θετική δέσμευση με το σχολικό περιβάλλον (Birch & Ladd, 1997). Οι συγκρούσεις παιδιού-εκπαιδευτικού μπορεί να επηρεάσουν τις στάσεις των παιδιών απέναντι στο σχολικό περιβάλλον δημιουργώντας μία

ατμόσφαιρα αποτρεπτική, παρά υποστηρικτική για το παιδί. Οι αντιλήψεις που έχουν οι εκπαιδευτικοί για την ποιότητα των σχέσεών τους με τους μαθητές, σχετίζονται με την απόδοση των μαθητών σε ακαδημαϊκά καθήκοντα, τα συναισθήματα των παιδιών για τη μοναξιά και τις επιθυμίες διαφυγής από το σχολείο (Birch & Ladd, 1997). Οι προσανατολισμοί που έχουν τα παιδιά από το νηπιαγωγείο, όσον αφορά τη συμπεριφορά, σχετίζονται αργότερα με την ποιότητα των σχέσεων παιδιού-εκπαιδευτικού, αλλά και με την ποιότητα των σχέσεων του παιδιού με τους συνομηλίκους του (Birch & Ladd, 1998). Σε έρευνα που πραγματοποιήθηκε, μεταξύ 76 παιδιών, παρατηρήθηκε ότι τα παιδιά που είχαν αλληλεπιδράσεις με τους εκπαιδευτικούς καταχωρήθηκαν από τους δασκάλους ως πιο επιθετικά από τους συμμαθητές τους (Coplan & Prakash, 2003). Τα παιδιά που δαπανούν λιγότερο χρόνο με τους δασκάλους, είναι περισσότερο κοινωνικά, λιγότερο μοναχικά και δείχνουν λιγότερο προβληματική συμπεριφορά από τους συνομηλίκους τους που είχαν στενότερη επαφή με εκπαιδευτικούς (Coplan & Prakash, 2003).

Στην παρατήρηση των παιδιών με, αλλά και χωρίς, ήπιες εκπαιδευτικές ανάγκες κατά τη διάρκεια του ελεύθερου παιχνιδιού, οι εκπαιδευτικοί έδιναν περισσότερες οδηγίες στα παιδιά με ήπιες εκπαιδευτικές ανάγκες, παρά την ομοιότητα που εμφάνιζαν και οι δύο ομάδες στο γνωστικό επίπεδο του παιχνιδιού (File, 1994). Ωστόσο, οι παραινήσεις των εκπαιδευτικών για το κοινωνικό παιχνίδι ήταν σπάνιες και για τις δύο ομάδες, παρά τις διαφορές τους στο επίπεδο κοινωνικής παιδείας. Και στις δύο ομάδες, οι εκπαιδευτικοί υποστήριζαν περισσότερο τις γνωστικές πτυχές παρά τις κοινωνικές, παρά τις απόψεις των εκπαιδευτικών ότι τα παιδιά με ήπιες εκπαιδευτικές ανάγκες υστερούσαν στην απόκτηση των κοινωνικών δεξιοτήτων (File, 1994). Οι σχέσεις των παιδιών με τους δασκάλους είναι κρίσιμες και διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο στη σύνδεση των μαθητών με το σχολείο, τα κίνητρα, τις ακαδημαϊκές επιδόσεις και την ψυχοκοινωνική ευεξία των μαθητών. Οι μαθητές περνούν πολύ περισσότερο χρόνο στο σχολείο και η τάξη είναι η πηγή πολλών διαπροσωπικών σχέσεων. Οι σχέσεις μαθητών-εκπαιδευτικών έχουν αντίκτυπο στη μάθηση, τα ακαδημαϊκά επιτεύγματα και την ψυχολογική προσαρμογή (Fredriksen & Rhodes, 2004). Το παιδί δεν πρέπει να θεωρείται ως απομονωμένο, αλλά ως κοινωνικό ον που αποτελεί μέρος ενός δικτύου σχέσεων (Hinde & Stevenson-Hinde, 1987).

Το φύλο των εκπαιδευτικών παίζει ρόλο στην προσέγγιση των παιδιών. Οι γυναίκες εκπαιδευτικοί έχουν περισσότερα στερεότυπα στις στάσεις και τις

προσδοκίες τους και μεγαλύτερη αποδοχή της κακής συμπεριφοράς των παιδιών, λόγω της μητρότητας και της φροντίδας που είναι αποτέλεσμά της (Hopf & Hatzichristou, 1999). Έρευνα που έγινε μεταξύ 72 παιδιών, έδειξε ότι τα μικρότερα παιδιά είναι πιο ευάλωτα στην αλλαγή εκπαιδευτικού από τα μεγαλύτερα. Αυτά τα παιδιά που βιώνουν μια ασφαλέστερη σχέση με τους εκπαιδευτικούς είναι πιο προετοιμασμένα σε σχέση με τα υπόλοιπα (Howes & Hamilton, 1993). Τα παιδιά που έχουν βιώσει παιδική φροντίδα νιώθουν πιο ασφαλή με τους εκπαιδευτικούς, ενώ τα παιδιά που έχουν βγει από «διαλυμένες» οικογένειες αμφισβητούν τους εκπαιδευτικούς (Howes & Matheson, 1992). Οι εκπαιδευτικοί ανέφεραν μεγαλύτερη εγγύτητα και μεγαλύτερη εξάρτηση στις σχέσεις τους με τα κορίτσια, παρά με τα αγόρια. Η ηλικία, σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς, δεν παίζει ρόλο στην ποιότητα της σχέσης. Οι σχέσεις δασκάλου-παιδιού είναι δομημένες μέσα στις σχολικές αίθουσες (Howes, Phillipsen & Peisner-Feinberg, 2000).

Τα παιδιά που εμφανίζουν καλές σχέσεις με τους συνομηλίκους τους είναι λιγότερο πιθανό να συμμετάσχουν σε επιθετικές συμπεριφορές, να εμφανίσουν υπερκινητικότητα ή άλλου είδους διαταραχές, ή να απορριφθούν από τους συμμαθητές τους (Ladd & Profilet, 1996). Η κοινή εμπειρία μαθητών-γονέων-εκπαιδευτικών και οι υγιείς σχέσεις δασκάλου-μαθητή συμβάλλουν στη βελτίωση του αρνητικού αισθήματος και σχετίζονται άμεσα με τη συμπεριφορά των παιδιών στο σπίτι και την τάξη. Η σχολική εκπαίδευση αποτελεί τη μέγιστη κοινωνική διαδικασία (Pianta & Steinberg, 1992). Οι σχέσεις παιδιών και ενηλίκων είναι ένα κοινωνικό πλαίσιο με ιδιαίτερη σημασία για την ανάπτυξη ορισμένων κοινωνικών και ακαδημαϊκών δεξιοτήτων στην πρώιμη παιδική ηλικία (Pianta, 1997). Ακόμη, οι σχέσεις παιδιού και δασκάλου αποτελούν σημαντικό στοιχείο προσαρμογής στο σχολείο και μπορούν να παίξουν ρόλο στην εκτροπή της πορείας ανάπτυξης στο σχολικό πλαίσιο (Pianta, Steinberg & Rollins, 1995). Οι δημοφιλείς μαθητές έχουν υψηλότερα επίπεδα κοινωνικών δεξιοτήτων και λιγότερες προβληματικές συμπεριφορές σε σχέση με τους μαθητές που βιώνουν απόρριψη (Stuart, Gresham & Elliot, 1991).

Ο βαθμός στον οποίο οι μαθητές δημιουργούν και διατηρούν ικανοποιητικές διαπροσωπικές σχέσεις, κερδίζουν την αποδοχή των συνομηλίκων τους, δημιουργούν και διατηρούν φιλίες και τερματίζουν αρνητικές διαπροσωπικές σχέσεις καθορίζει την κοινωνική ικανότητα και προβλέπει την επαρκή και μακροχρόνια ψυχολογική και κοινωνική προσαρμογή (Gresham, Sugai & Horner, 2001). Η φιλία απέναντι σε

μαθητές με εκπαιδευτικές ανάγκες και προβλήματα συμπεριφοράς εξαρτάται από τα θετικά αισθήματα των δασκάλων και την ειδίκευση που αυτοί έχουν στην ειδική αγωγή. Η εκπαίδευση στη διαχείριση προκλητικών συμπεριφορών μπορεί να αλλάξει τον τρόπο σκέψης των δασκάλων και το στυλ τους σε πιο φιλικό και υποστηρικτικό στις διαπροσωπικές σχέσεις τους με τους μαθητές (Alevriadou & Pavlidou, 2015). Σαφώς, οι εκπαιδευτικοί με τη μεγαλύτερη εμπειρία δείχνουν να αντιμετωπίζουν καλύτερα τα προβλήματα συμπεριφοράς (Andreou & Rapti, 2010).

Οι μαθητές με εκπαιδευτικές ανάγκες βιώνουν μεγαλύτερη απογοήτευση στις σχέσεις με τους δασκάλους, τους δεσμούς με τους συνομηλίκους και το σχολείο και δέχονται μεγαλύτερο σχολικό κίνδυνο από τους μαθητές χωρίς εκπαιδευτικές ανάγκες (Murray & Greenberg, 2001). Οι διαπροσωπικές σχέσεις μαθητών και εκπαιδευτικών και οι δεσμοί στο σχολείο σχετίζονται με την κοινωνική και συναισθηματική προσαρμογή για μαθητές με ή χωρίς εκπαιδευτικές ανάγκες. Τα παιδιά με εκπαιδευτικές ανάγκες γενικά, και σε συγκεκριμένες ομάδες αναπηρίας ειδικά, έχουν φτωχότερες διαπροσωπικές σχέσεις και δεσμούς σε σχέση με αυτές που έχουν οι μαθητές χωρίς εκπαιδευτικές ανάγκες (Murray & Greenberg, 2001).

1.3 Οι μαθητές με Ήπιες Εκπαιδευτικές Ανάγκες

Τα παιδιά με ήπιες εκπαιδευτικές ανάγκες αντιμετωπίζουν δυσκολίες στη διαπραγμάτευση προσαρμογών που σχετίζονται με συνομηλίκους, αλλά και με εκπαιδευτικούς σε σχολικά ζητήματα. Οι μαθητές με ήπιες εκπαιδευτικές ανάγκες έχουν φτωχότερες κοινωνικές δεξιότητες, παρουσιάζουν συχνότερα προβληματικές συμπεριφορές και οι συμμαθητές τους δεν τους αποδέχονται καλά ή τους απορρίπτουν (Gresham & McMillan, 1997). Τα παιδιά όλων των ομάδων με ήπιες αναπηρίες αντιμετωπίζουν δυσκολίες στην κοινωνική επάρκεια και τους συναισθηματικούς τομείς. Εκτός από τα ελλείμματα στο γνωστικό τομέα, αυτοί οι μαθητές, κινδυνεύουν με επαναλαμβανόμενα επεισόδια σχολικής αποτυχίας (Gresham & McMillan, 1997).

Τα ελλείμματα κοινωνικής επάρκειας είναι χαρακτηριστικά των μαθητών με συναισθηματικές και συμπεριφορικές διαταραχές, οι οποίοι φανερώνουν αδυναμία στο να δημιουργήσουν ή να διατηρήσουν ικανοποιητικές διαπροσωπικές σχέσεις με συνομηλίκους και εκπαιδευτικούς (Gresham, 2000). Οι διαφορές που γνωρίζουμε ως συναισθηματικές ή συμπεριφορικές διαταραχές είναι ιδιαίτερα πιθανό να απαιτούν ειδικά περιβάλλοντα για να ικανοποιήσουν τις ανάγκες των μαθητών (Kauffman,

Bantz & McCulloch, 2002). Μέσα από 152 διαφορετικές μελέτες, διαπιστώνεται ότι το 75% των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες εμφανίζει ελλείψεις στις κοινωνικές δεξιότητες (Kavale & Forness, 1996).

Η επανένταξη των μαθητών με ήπιες εκπαιδευτικές ανάγκες έγκειται στις στάσεις των εκπαιδευτικών για τη φύση και τη σοβαρότητα της αναπηρίας και στο εκπαιδευτικό περιβάλλον, όπως τη διαθεσιμότητα των εκπαιδευτικών πόρων και της ανθρώπινης υποστήριξης (Angramidis & Norwich, 2002). Η κοινωνική δυσλειτουργία αποτελεί συχνό φαινόμενο στους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες. Σε παλαιότερη έρευνα, ενώ αποδείχτηκε ότι το 38% του μαθητικού πληθυσμού που εξετάστηκε, είχε ανάγκη κοινωνικής παρέμβασης, εντούτοις πολύ λίγοι έλαβαν τις απαραίτητες παρεμβάσεις (Baum, Duffelmeyer & Geelan, 1988). Η συναισθηματική, η κοινωνική και η συμπεριφοριστική ανάπτυξη, καθώς και η γενικότερη εξέλιξη των μαθητών με ήπιες εκπαιδευτικές ανάγκες μπορεί να παρεμποδιστεί σοβαρότατα με την αύξηση της ηλικίας των μαθητών αυτών (Bender & Wall, 1994).

Οι μαθητές με αναπηρίες αντιμετωπίζουν πολλές προκλήσεις στα σχολικά τους χρόνια. Εκτός από τις προκλήσεις που συνδέονται με την αναπηρία, υπάρχουν και πρόσθετες δυσκολίες όπως ο εκφοβισμός στο σχολείο και η έλλειψη κοινωνικής αποδοχής από τους συνομηλίκους. Είναι σημαντικό οι μαθητές αυτοί, να αποκτήσουν δεξιότητες που θα τους κάνουν να προωθήσουν την κοινωνική επιτυχία στο σχολείο. Η συναισθηματική εκπαίδευση κατά τη διάρκεια των σχολικών ετών μπορεί να βελτιώσει την ποιότητα ζωής των μαθητών, καθώς αυτοί μεταβαίνουν προς την ενηλικίωση (Darrow, 2014). Επιπρόσθετα, αξιοσημείωτο είναι και το γεγονός, ότι οι μουσικές παρεμβάσεις, όπως η ανάλυση στίχων, μπορεί να βοηθήσει τους νέους να εντοπίζουν και να εκφράζουν τα συναισθήματά τους για την αυτο-αξία και το περιβάλλον τους. Οι ομαδικές μουσικές δραστηριότητες μπορούν να βοηθήσουν στην οικοδόμηση των σχέσεων των μαθητών. Μέσω της μουσικής, οι μαθητές γίνονται κοινωνικά και συναισθηματικά υγιείς, αλλά και ικανοποιημένοι μουσικά ενήλικες (Darrow, 2014).

Σε έρευνα που διεξήχθη μεταξύ 97 μαθητών με ήπιες εκπαιδευτικές ανάγκες στην Καταλονία, διαπιστώθηκε ότι οι μαθητές έχουν θετική εικόνα για τον εαυτό τους, αλλά είναι σημαντικά χαμηλότερη από των συμμαθητών τους, ειδικά όσον αφορά σε κοινωνικές και ακαδημαϊκές διαστάσεις. Η αυτο-εικόνα και το κοινωνικό στάτους των μαθητών με ήπιες εκπαιδευτικές ανάγκες είναι χαμηλότερο από αυτό των μαθητών χωρίς ήπιες εκπαιδευτικές ανάγκες (Cambra & Silvestre, 2003). Σε

διαφορετική έρευνα, εξετάστηκε η κοινωνική συμμετοχή των νεαρών μαθητών με ήπιες εκπαιδευτικές ανάγκες σε γενικά δημοτικά σχολεία της Ολλανδίας. Οι φιλίες και οι σχέσεις, οι επαφές και οι αλληλεπιδράσεις, η κοινωνική αυτο-εικόνα και η αποδοχή από τους συμμαθητές, αποδείχτηκαν κλειδιά στην κοινωνική συμμετοχή των μαθητών (Koster, Pijl, Nakken & VanHouten, 2010). Η πλειοψηφία των μαθητών με ήπιες εκπαιδευτικές ανάγκες έχουν ικανοποιητική κοινωνική συμμετοχή. Σε σχέση όμως, με μαθητές χωρίς ήπιες εκπαιδευτικές ανάγκες, μεγάλη μερίδα των μαθητών αντιμετωπίζει σοβαρές δυσκολίες στην κοινωνική συμμετοχή. Οι μαθητές με ήπιες εκπαιδευτικές ανάγκες έχουν σημαντικά μικρό αριθμό φίλων και είναι μέλη μια ομάδας λιγότερο συχνά από τους συνομηλίκους τους χωρίς ήπιες εκπαιδευτικές ανάγκες. Οι μαθητές αυτοί, έχουν λιγότερες σχέσεις με τους συμμαθητές τους, περισσότερες σχέσεις με τον εκπαιδευτικό και είναι συνήθως, λιγότερο αποδεκτοί από τους μαθητές χωρίς ήπιες εκπαιδευτικές ανάγκες (Koster, Pijl, Nakken & VanHouten, 2010). Ακόμη, σε έρευνα που έγινε σε παιδιά με ήπιες εκπαιδευτικές ανάγκες στην Ιρλανδία, διαπιστώθηκε ότι στα παιδιά αυτά, αρέσει λιγότερο το σχολείο, σε σχέση με τους «φυσιολογικούς» συμμαθητές τους. Η ακαδημαϊκή επαφή και οι σχέσεις τους με τους συνομηλίκους είναι ασθενείς, καθώς και τα αγόρια με ήπιες εκπαιδευτικές ανάγκες είναι πιθανότερο να μην απολαμβάνουν τη σχολική καθημερινότητα, σε σχέση με τα κορίτσια που εξετάστηκαν (McCoy & Banks, 2012).

Οι εκπαιδευτικοί, συχνά, αγχώνονται στην επαφή τους με μαθητές με ήπιες εκπαιδευτικές ανάγκες. Οι εκπαιδευτικοί, συνήθως, έχουν θετικές στάσεις για την πιθανότητα της διδασκαλίας παιδιών με ή χωρίς ήπιες εκπαιδευτικές ανάγκες. Η εμπειρία, η δύναμη της στάσης, η ατομική ταυτότητα, η γνώση και οι πληροφορίες έχουν θετική επίδραση στους εκπαιδευτικούς που θέλουν να διδάξουν μαθητές με ήπιες εκπαιδευτικές ανάγκες (Batsiou, Bebetos, Panteli & Antoniou, 2008). Παρόλα αυτά, οι εκπαιδευτικοί έχουν ορίσει συγκεκριμένες συμπεριφορές ως εύκολα ή δύσκολα διαχειρίσιμες. Νιώθουν, όμως αισιόδοξα ως προς τη διαχείριση προβληματικών συμπεριφορών στη τάξη (Butler & Monda-Amaya, 2016). Παρατηρούνται, ακόμη, έντονες προσπάθειες των εκπαιδευτικών να δημιουργήσουν περιβάλλοντα μάθησης για όλους τους μαθητές, ακόμη και για αυτούς που είναι χαμηλής επίδοσης (Jager & Denessen, 2015).

Οι μαθητές με συναισθηματικές και συμπεριφορικές διαταραχές προβληματίζουν τους εκπαιδευτικούς και η πρόδός τους στο σχολείο δεν είναι η αναμενόμενη. Χρειάζονται θετική υποστήριξη, καθοδήγηση και ορθή οικοδόμηση

των σχέσεων τους (Kern, 2014). Οι εκπαιδευτικοί των παιδιών με συναισθηματικές και συμπεριφορικές αναπηρίες πιστεύουν ότι, οι γνώσεις και οι σωστές στρατηγικές είναι από τις σημαντικότερες ικανότητες για τη διδασκαλία των παιδιών αυτών. Η χρήση καλύτερων πρακτικών, ο έλεγχος της συμπεριφοράς και η προετοιμασία της διδασκαλίας των εκπαιδευτικών φέρνουν καλύτερα αποτελέσματα στην διαδικασία της μάθησης (Kern, 2014). Οι Έλληνες εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής αναφέρουν μέσα ως χαμηλά επίπεδα εξάντλησης και υψηλά επίπεδα ικανοποίησης από τη δουλειά τους και τις συνθήκες εργασίας (Platsidou & Agaliotis, 2008). Η διδασκαλία σε τάξη πολλαπλών κατηγοριών μαθητών, ο σχεδιασμός και η εφαρμογή του προγράμματος, η αξιολόγηση των μαθητών και η συνεργασία με ειδικούς εκπαιδευτικούς και γονείς συνιστούν τους κυριότερους παράγοντες του άγχους εργασίας των εκπαιδευτικών (Platsidou & Agaliotis, 2008).

Η αποφυγή της εργασίας, η καταθλιπτική διάθεση, η αρνητικότητα, η φυσική επιθετικότητα και η έλλειψη συγκέντρωσης αποτελούν προβληματικούς παράγοντες στη συμπεριφορά των μαθητών. Οι εκπαιδευτικοί ανησυχούν περισσότερο για τις συναισθηματικές δυσκολίες (Poulou & Norwich, 2000). Υπάρχουν σοβαρά προβλήματα στις σχέσεις μεταξύ των παιδιών με συναισθηματικές δυσκολίες, αλλά και σοβαρότατες ακαδημαϊκές δυσκολίες (Stoutjesdijk, Scholte & Swaab, 2011).

Η αυτο-αποτελεσματικότητα για την εμπλοκή των μαθητών και ο αυτο-έλεγχος οδηγούν στη ψυχολογική ευημερία των εκπαιδευτικών. Οι δάσκαλοι με ισχυρότερες πεποιθήσεις στην ικανότητά τους να εμπλέκουν τους μαθητές στη διαδικασία της μάθησης έχουν υψηλότερη ικανοποίηση από την εργασία τους και λιγότερη εξάντληση. Τέλος, διαπιστώθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί έχουν μεγαλύτερη ευημερία όταν οι ίδιοι επικεντρώνονται στο να ελέγξουν τις αιτίες του δικού τους διδακτικού άγχους (Wang, Hall & Rahimi, 2015).

1.4 Ο Σκοπός της Έρευνας

Η παρούσα έρευνα έχει ως σκοπό την καταγραφή των στάσεων των εκπαιδευτικών της ελληνικής επικράτειας, για τις διαπροσωπικές σχέσεις των μαθητών με ήπιες εκπαιδευτικές ανάγκες. Στην έρευνα, επιδιώκεται η ανάδειξη των απόψεων των εκπαιδευτικών και η διασαφήνιση του κατά πόσο γνωρίζουν, τελικά, οι Έλληνες εκπαιδευτικοί τα χαρακτηριστικά και την ποιότητα των διαπροσωπικών σχέσεων των μαθητών τους. Πιο συγκεκριμένα, τίθενται τα εξής ερευνητικά ερωτήματα:

- ❖ Ποια είναι, κατά τη γνώμη των εκπαιδευτικών, τα χαρακτηριστικά των διαπροσωπικών σχέσεων των μαθητών με Ήπιες Εκπαιδευτικές Ανάγκες στις σχέσεις με τους τυπικούς συμμαθητές τους;
- ❖ Ποια είναι, κατά τη γνώμη των εκπαιδευτικών, η ποιότητα των διαπροσωπικών σχέσεων των μαθητών με Ήπιες Εκπαιδευτικές Ανάγκες στις σχέσεις με τους τυπικούς συμμαθητές τους;
- ❖ Υπάρχει συσχέτιση μεταξύ της συμπεριφοράς των μαθητών με Ήπιες Εκπαιδευτικές Ανάγκες και των διαπροσωπικών σχέσεων με τους συμμαθητές τους, κατά τη γνώμη των εκπαιδευτικών;
- ❖ Ο αριθμός των μαθητών μέσα στην τάξη (Παράλληλη Στήριξη-Τμήμα Ένταξης) επηρεάζει, σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς, τα χαρακτηριστικά και την ποιότητα των διαπροσωπικών σχέσεων των μαθητών τους;
- ❖ Υπάρχει συσχέτιση μεταξύ των δημογραφικών χαρακτηριστικών των συμμετεχόντων και των απαντήσεών τους;
- ❖ Υπάρχει συσχέτιση μεταξύ της διαπροσωπικής σχέσης μαθητή-εκπαιδευτικού και της άποψης του εκπαιδευτικού για τις γενικές διαπροσωπικές σχέσεις των μαθητών με Ήπιες Εκπαιδευτικές Ανάγκες;

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2

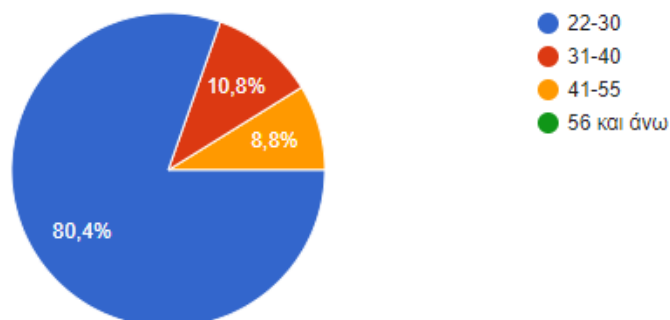
Μεθοδολογία της έρευνας

2.1 Ερευνητική Στρατηγική

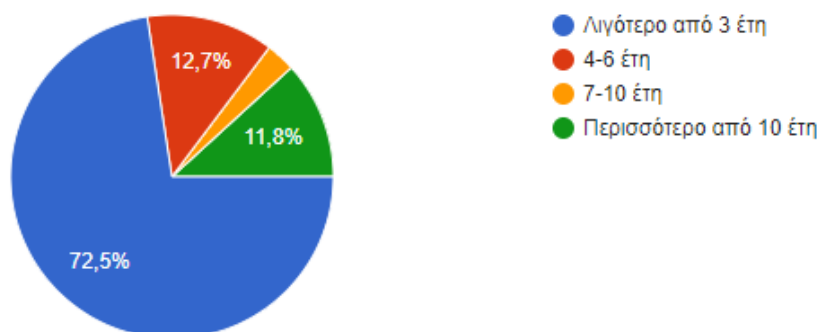
Σκοπός των ποσοτικών ερευνών, είναι να ελεγχθούν τα ερευνητικά ερωτήματα που έχουν προκύψει από συγκεκριμένα θεωρητικά πλαίσια (Κυριαζή, 2006). Για την επίλυση των προβλημάτων των διαπροσωπικών σχέσεων εκπαιδευτικών και μαθητών με ήπιες εκπαιδευτικές ανάγκες προηγείται η περιγραφή των απαντήσεων των εκπαιδευτικών καθώς και η επισήμανση των διαφοροποιήσεων στις απαντήσεις τους. Η ερευνά, αυτή, μελετά τις απόψεις και τις στάσεις των εκπαιδευτικών, επομένως συγκαταλέγεται στις περιγραφικές έρευνες, οι οποίες αποτελούν την πλειοψηφία των εκπαιδευτικών μελετών (Cohen, Manion & Morrison, 2008). Στην έρευνα χρησιμοποιήθηκε η επισκόπηση, ως μέθοδος συλλογής δεδομένων. Οι επισκοπήσεις συλλέγουν δεδομένα μέσω της χορήγησης γραπτού ερωτηματολογίου στους συμμετέχοντες (Κελπανίδης, 1999).

2.2 Συμμετέχοντες

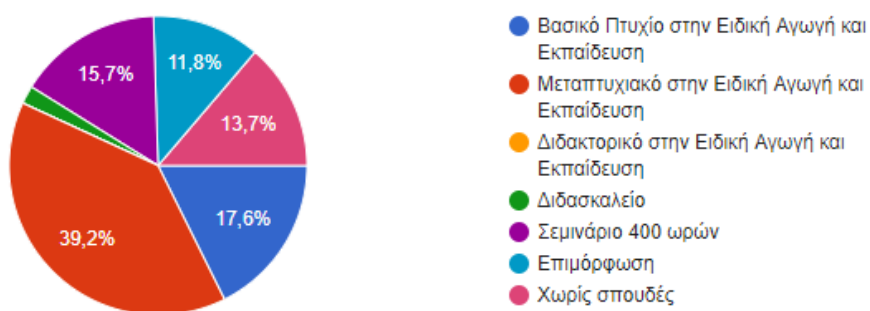
Στην έρευνα συμμετείχαν 102 Έλληνες/ίδες εκπαιδευτικοί Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, οι οποίοι/ες εργάζονται σε Δημοτικά σχολεία (Παράλληλη Στήριξη-Τμήματα Ένταξης) των γεωγραφικών διαμερισμάτων Δωδεκανήσου, Αττικής, Μακεδονίας, Ηπείρου, Κρήτης, Θράκης και Επτανήσων. Βασική προϋπόθεση για τη συμμετοχή στη συγκεκριμένη έρευνα, ήταν οι εκπαιδευτικοί να έχουν στην τάξη τους τουλάχιστον ένα μαθητή με Ήπιες Εκπαιδευτικές Ανάγκες. Το δείγμα των εκπαιδευτικών αποτελούνταν από 23 (22,5%) άντρες και 79 (77,5%) γυναίκες. Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών που απάντησαν το ερωτηματολόγιο ήταν μεταξύ 22 και 30 ετών (80,4%).



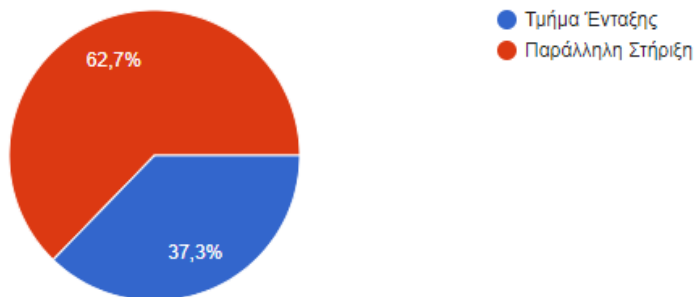
Αναφορικά με την οικογενειακή κατάσταση των εκπαιδευτικών που απάντησαν το ερωτηματολόγιο, η πλειοψηφία (82,4%) ήταν άγαμοι. Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών (72,5%) είχαν προϋπηρεσία μικρότερη από 3 έτη, ενώ μόλις 10 εκπαιδευτικοί είχαν προϋπηρεσία πάνω από 10 έτη.



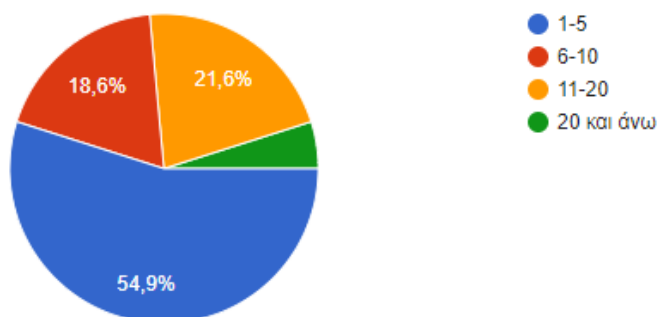
Όσον αφορά την εκπαίδευση των εκπαιδευτικών, οι 18 (17,6%) είχαν Βασικό Πτυχίο στην Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση, ενώ οι 40 (39,2%) ήταν κάτοχοι Μεταπτυχιακού Τίτλου στην Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση. Κανείς από τους εκπαιδευτικούς δεν είχε Διδακτορικό Τίτλο στην Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση. Δύο (2%) εκπαιδευτικοί είχαν παρακολουθήσει το Διδασκαλείο, ενώ 16 (15,7%) είχαν παρακολουθήσει Σεμινάρια 400 ωρών. Δώδεκα (11,8%) εκπαιδευτικοί είχαν απλή επιμόρφωση στην Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση, ενώ υπήρχαν και 14 (13,7%) εκπαιδευτικοί που δεν είχαν λάβει καμία επιμόρφωση στην Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση.



Από τους συμμετέχοντες, 84 (82,4%) εκπαιδευτικοί εργάζονταν ως αναπληρωτές, ενώ μόλις 18 (17,6%) εκπαιδευτικοί εργάζονταν σε ένα μόνιμο εργασιακό καθεστώς. Εξήντα τέσσερις (62,7%) εκπαιδευτικοί εργάζονταν στο Πρόγραμμα Παράλληλης Στήριξης και 38 (37,3%) σε Τμήματα Ένταξης.



Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί (54,9%) είχαν από 1 έως 5 μαθητές. Δεκαεννέα εκπαιδευτικοί (18,6%) είχαν από 6 έως 10 μαθητές, ενώ 22 (21,6%) είχαν από 11 έως 20 μαθητές. Υπήρχαν και 5 εκπαιδευτικοί (4,9%) που είχαν 20 παιδιά και πάνω μέσα στη σχολική χρονιά.



2.3 Διαδικασίες και εργαλεία της έρευνας

Για τις ανάγκες της έρευνας δημιουργήθηκε και χρησιμοποιήθηκε ένα ερωτηματολόγιο. Το ερωτηματολόγιο που χρησιμοποιήθηκε για την έρευνα αποτέλεσε το συνδυασμό δύο εργαλείων, του SSRS-T (Social Skills Rating System-Teacher's view) και της Κλίμακας STRS (Student-Teacher Relationship Scale). Το πρώτο σκέλος του τελικού ερωτηματολογίου, αφορούσε τις κοινωνικές δεξιότητες και τα προβλήματα συμπεριφοράς του μαθητή και βασίστηκε στη μετάφραση του εργαλείου SSRS-T (Social Skills Rating System-Teacher's view). Το δεύτερο σκέλος του ερωτηματολογίου, αφορούσε τις διαπροσωπικές σχέσεις εκπαιδευτικού-μαθητή και βασίστηκε στη μετάφραση του εργαλείου (Student-Teacher Relationship Scale).

Το ερωτηματολόγιο αποτελεί περιγραφικό εργαλείο συγκέντρωσης πληροφοριών για στάσεις, σκέψεις και πεποιθήσεις ατόμων σε συγκεκριμένα θέματα

(Johnson & Christensen, 2008). Το ερωτηματολόγιο αποτελεί ένα από τα καταλληλότερα μέσα για την απάντηση περιγραφικών ερωτημάτων (Αβραμίδης & Καλύβα, 2006). Η ευρεία γεωγραφική κατανομή του δείγματος της έρευνας, ανέδειξε το ερωτηματολόγιο ως μία γρήγορη, αλλά και οικονομική λύση για τη συλλογή των δεδομένων.

Το τελικό εργαλείο που δημιουργήθηκε, παρατέθηκε με ένα εισαγωγικό σημείωμα, το οποίο είχε ως στόχο να ενημερώσει τους συμμετέχοντες αναφορικά με το σκοπό της έρευνας και τον απαιτούμενο χρόνο ολοκλήρωσής της.

Το πρώτο μέρος του ερωτηματολογίου, αφορούσε τις κοινωνικές δεξιότητες του μαθητή και βασίστηκε στη μετάφραση των πρώτων 30 από τις συνολικά 48 ερωτήσεις του ξενόγλωσσου εργαλείου SSRS-T. Οι ερωτήσεις ήταν κλειστού τύπου και απευθύνονταν στους εκπαιδευτικούς με την επιλογή υποχρεωτικά μίας απάντησης μεταξύ τριών προσφερομένων (Ποτέ-Μερικές φορές-Συχνά).

Το δεύτερο μέρος του ερωτηματολογίου, αφορούσε τα προβλήματα συμπεριφοράς του μαθητή και βασίστηκε στη μετάφραση των υπολοίπων 18 ερωτήσεων του εργαλείου SSRS-T (Social Skills Rating System-Teacher's view). Και σε αυτό το μέρος, οι επιλογές ήταν τρεις με μία υποχρεωτική απάντηση.

Το τρίτο μέρος του ερωτηματολογίου, αφορούσε τις διαπροσωπικές σχέσεις εκπαιδευτικού-μαθητή και βασίστηκε στη μετάφραση 30 ερωτήσεων του ξενόγλωσσου εργαλείου STRS (Student-Teacher Relationship Scale). Στο σημείο αυτό, οι συμμετέχοντες έπρεπε να επιλέξουν σε ποιο βαθμό συμφωνούν με την πρόταση που τους δίνεται, με βάση πενταβάθμια κλίμακα τύπου Likert, από την τιμή 1 (Δεν ισχύει) έως την τιμή 5 (Ισχύει απόλυτα).

Στο τέταρτο και τελευταίο μέρος του ερωτηματολογίου, υπήρχαν ερωτήσεις για τα δημογραφικά στοιχεία των συμμετεχόντων σε σχέση με το φύλο, την ηλικία, την οικογενειακή κατάσταση, τα έτη προϋπηρεσίας, τις σπουδές στην ειδική αγωγή, το εργασιακό τους καθεστώς, τη σχολική μονάδα και τον αριθμό των μαθητών τους.

Τα ερωτηματολόγια μοιράστηκαν στους εκπαιδευτικούς και απαντήθηκαν τους μήνες Φεβρουάριο-Μάρτιο του 2019 και απαρτίζονταν από 86 ερωτήσεις κλειστού τύπου. Το ερωτηματολόγιο διανεμήθηκε ηλεκτρονικά, ως επισυναπτόμενο αρχείο ηλεκτρονικού ταχυδρομείου σε 133 εκπαιδευτικούς ανά την ελληνική επικράτεια και επεστράφησαν 102 συμπληρωμένα ερωτηματολόγια. Ο απαιτούμενος χρόνος συμπλήρωσής του, δε ξεπερνούσε σε διάρκεια τα 12 λεπτά, μέσω της ηλεκτρονικής πλατφόρμας Google Forms. Η διαδικασία απάντησής του, ήταν απλή,

κατανοητή και εύκολη για κάθε συμμετέχοντα, καθώς είχε τη δυνατότητα να συμπληρώσει το ερωτηματολόγιο ακόμη και μέσω του κινητού του τηλεφώνου, ανοίγοντας τον απαραίτητο υπερσύνδεσμο.

Η έρευνα απευθυνόταν σε εκπαιδευτικούς Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης με εμπειρία είτε από Τμήμα Ένταξης είτε από Παράλληλη Στήριξη. Οι συμμετέχοντες είχαν τη δυνατότητα να φέρουν στο μυαλό τους μία μελέτη περίπτωσης και μέσω αυτής να συμπληρώσουν το εργαλείο. Τους δινόταν, λοιπόν, η ευκαιρία, αν και εφόσον το επιθυμούσαν, να συμπληρώσουν περισσότερα από ένα ερωτηματολόγια βασισμένα σε διαφορετικές περιπτώσεις μαθητών. Ακόμη, οι εκπαιδευτικοί ενημερώθηκαν για την τήρηση της ανωνυμίας στο ερωτηματολόγιο.

Το ερωτηματολόγιο διανεμήθηκε τους μήνες Φεβρουάριο και Μάρτιο του 2019 και η ανάλυση των απαντήσεων πραγματοποιήθηκε τον Απρίλιο του ίδιου έτους. Η έρευνα ξεκίνησε αρχικά στη Θεσσαλονίκη, κυρίως με εκπαιδευτικούς του Πανεπιστημίου Μακεδονίας και ολοκληρώθηκε στην Κέφαλο της Κω, με τη βοήθεια εκπαιδευτικών του νησιού. Η διαδικασία προσαρμογής των ξενόγλωσσων ερωτηματολογίων έγινε με πιστή και ακριβή μετάφραση των ερωτήσεων και ο έλεγχος της μετάφρασης πραγματοποιήθηκε μέσω πιλοτικής έρευνας σε 10 εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής, απόφοιτους του Τμήματος Εκπαιδευτικής και Κοινωνικής Πολιτικής του Πανεπιστημίου Μακεδονίας.

Η τελική μορφή του ερωτηματολογίου παρατίθεται στο Παράρτημα της Μεταπτυχιακής Διπλωματικής Εργασίας.

2.4 Ανάλυση των δεδομένων

Η ανάλυση και η επεξεργασία των δεδομένων πραγματοποιήθηκε αφότου το εργαλείο ελέγχθηκε ως προς το δείκτη αξιοπιστίας Cronbach's Alpha=0,756. Για την επεξεργασία των δεδομένων χρησιμοποιήθηκε το εργαλείο SPSS Statistics 17, ενώ εξετάστηκε με t-test ανεξάρτητων δειγμάτων το ενδεχόμενο σημαντικής διαφοροποίησης των απαντήσεων των εκπαιδευτικών ανάλογα με το φύλο και τις σπουδές τους στην ειδική αγωγή. Στην επεξεργασία των δεδομένων προηγήθηκε η περιγραφική τους ανάλυση και η μέτρηση συχνοτήτων και μέσων όρων.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3

Αποτελέσματα της έρευνας

Επεξεργασία και εισαγωγή δεδομένων

Το στατιστικό πρόγραμμα που χρησιμοποιήθηκε για την στατιστική ανάλυση των δεδομένων είναι το πρόγραμμα IBM SPSS (Statistical Package for Social Sciences) και πιο συγκεκριμένα η έκδοση 22. Καταχωρήθηκαν τα δεδομένα το πρόγραμμα κατηγοριοποιήθηκαν και στη συνέχεια εξήχθησαν τα αποτελέσματα.

Περιγραφική στατιστική

Σύμφωνα με τον Παρασκευόπουλο (1984), η περιγραφική στατιστική ασχολείται με μεθόδους οργάνωσης, σύνοψης και παρουσίασης δεδομένων. Στο πλαίσιο αυτής της στατιστικής ανάλυσης παρουσιάζονται πίνακες και διαγράμματα για την παρουσίαση των στατιστικών δεδομένων. Γίνεται ανάλυση των πρωτογενών δεδομένων και εξάγονται πίνακες και γραφήματα μέσω στατιστικών προγραμμάτων.

Έλεγχος t test

Ακολουθήθηκε ο έλεγχος t για ανεξάρτητα δείγματα. Ο έλεγχος t ελέγχει τη στατιστική σημαντικότητα της διαφοράς μεταξύ των μέσων όρων δύο διαφορετικών ομάδων (δηλαδή δειγμάτων). Απαντά δηλαδή στο ερώτημα αν ο μέσος όρος για τη μια ομάδα, για παράδειγμα η επίδοση των αγοριών, είναι σημαντικά διαφορετικός από το μέσο όρο για την άλλη ομάδα, για παράδειγμα την επίδοση των κοριτσιών στις φυσικές επιστήμες. Ο έλεγχος t για ανεξάρτητα δείγματα ασχολείται βασικά με τη διαφορά των δύο μέσων όρων των δύο δειγμάτων. Για να ελέγξει, αν οι δύο διακυμάνσεις των δύο μεταβλητών είναι στατιστικά σημαντικά διαφορετικές, το SPSS χρησιμοποιεί τον έλεγχο ομοιογένειας του Levene (Levene's Test for Equality of Variances). Αν οι δύο διακυμάνσεις διαφέρουν σημαντικά, τότε το SPSS παρέχει επίσης μια εκδοχή του ελέγχου t για ανεξάρτητα δείγματα "equal variances not assumed" (οι διακυμάνσεις δεν θεωρούνται ίσες). Αν όμως οι δύο διακυμάνσεις δεν διαφέρουν σημαντικά, τότε το SPSS παρέχει μια εκδοχή του ελέγχου t για ανεξάρτητα δείγματα "equal variances assumed" (οι διακυμάνσεις θεωρούνται ίσες).

Συσχέτιση Pearson

Ο συντελεστής συσχέτισης Pearson r είναι ο κατάλληλος (παραμετρικός) στατιστικός δείκτης προκειμένου να αξιολογηθεί αν υπάρχει συνάφεια μεταξύ δύο μεταβλητών. Οι τιμές που παίρνει είναι από -1 έως 1.

3.1 Κοινωνικές δεξιότητες

Το πρώτο χαρακτηριστικό που εντόπισαν οι συμμετέχοντες στην έρευνα ήταν ο αυτοέλεγχος των μαθητών με ήπιες εκπαιδευτικές ανάγκες. Κατά μέσο όρο, οι συμμετέχοντες παρατήρησαν, ότι οι μαθητές τους μερικές φορές ήλεγχαν το θυμό τους σε καταστάσεις σύγκρουσης με συνομηλίκους και συμβιβάζονταν σε καταστάσεις σύγκρουσης με σκοπό την επίτευξη κάποιου είδους συμφωνίας. Ακόμη, σημείωσαν, ότι μερικές φορές αντιδρούσαν ήρεμα στην πίεση από τους συνομηλίκους και ανταποκρίνονταν ομαλά στα πειράγματα. Οι μαθητές ήλεγχαν τον εαυτό τους σε καταστάσεις σύγκρουσης με ενήλικες, δέχονταν κριτική από αυτούς και ενημερώναν με κατάλληλο τρόπο, τον εκπαιδευτικό, για οποιαδήποτε αδικία. Τέλος, μερικές φορές οι μαθητές ανταποκρίνονταν ήρεμα στο σπρώξιμο και αγνοούσαν τις όποιες ενοχλήσεις από τους συνομηλίκους τους.

Πίνακας 1: Αυτοέλεγχος

	N	Mean	Std. Deviation
Ελέγχει το θυμό του/της σε καταστάσεις σύγκρουσης με τους συνομηλίκους	102	2,0294	,55322
Συμβιβάζεται σε καταστάσεις σύγκρουσης αλλάζοντας τις αρχικές απόψεις του/της για την επίτευξη συμφωνίας.	102	2,0882	,56469
Αντιδρά ήρεμα στην πίεση από τους συνομηλίκους	102	1,8725	,69896
Ανταποκρίνεται ομαλά στο «πείραγμα» από τους συνομηλίκους	102	1,7255	,59962
Ελέγχει το θυμό του/της σε καταστάσεις σύγκρουσης με ενήλικες	102	1,9412	,67227
Δέχεται καλοπροαίρετα την όποια κριτική	102	1,9020	,66764
Σας ενημερώνει με κατάλληλο τρόπο όταν θεωρεί ότι του/της έχετε συμπεριφερθεί άδικα	102	1,8725	,71299
Ανταποκρίνεται ήρεμα όταν άλλα παιδιά τον/τη σπρώχνουν ή τον/τη χτυπούν	102	1,6176	,66069
Αγνοεί τις ενοχλήσεις από τους συνομηλίκους όταν εργάζεται στην τάξη	102	1,7059	,57313
ΑΥΤΟΕΛΕΓΧΟΣ	102	16,7549	3,08441
Valid N (listwise)	102		

Το δεύτερο χαρακτηριστικό που ανέδειξαν οι εκπαιδευτικοί ήταν η διεκδίκηση. Ο μέσος όρος των απαντήσεων των εκπαιδευτικών ανέδειξε, ότι μερικές φορές οι μαθητές μιλούν θετικά για τον εαυτό τους όταν αυτό είναι απαραίτητο και κάνουν εύκολα φίλιες. Επιπλέον, οι μαθητές, μερικές φορές, ξεκινούν συζητήσεις με συνομηλίκους και αποδέχονται τις όποιες προτάσεις τους για ομαδικές δραστηριότητες. Ακόμη, συμμετείχαν σε ομάδες χωρίς παρακίνηση και είχαν την ικανότητα να μεταβούν από μία δραστηριότητα σε μία άλλη, μέσα στη σχολική αίθουσα.

Πίνακας 2: Διεκδίκηση

	N	Mean	Std. Deviation
Μιλάει θετικά για τον εαυτό του/της, όταν αυτό είναι απαραίτητο	102	2,0882	,64644
Κάνει εύκολα φίλους/φίλες	102	2,0294	,72379
Ξεκινά συζητήσεις με συνομηλίκους.	102	2,1275	,68465
Αποδέχεται τις προτάσεις των συνομηλίκων για ομαδικές δραστηριότητες	102	2,0784	,55733
Συμμετέχει σε ομάδα χωρίς παρακίνηση	102	1,7745	,65863
Η μετάβαση από μία δραστηριότητα στην άλλη, μέσα στην τάξη, είναι για αυτόν/αυτήν εύκολη	102	1,9314	,64883
ΔΙΕΚΔΙΚΗΣΗ_TOTAL	102	12,0294	2,45940
Valid N (listwise)	102		

Το τρίτο χαρακτηριστικό που εντόπισαν οι συμμετέχοντες ήταν η συνεργασία. Οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών, κατά μέσο όρο, υπέδειξαν, ότι οι μαθητές τους μερικές φορές, καλούσαν άλλους να συμμετάσχουν σε δραστηριότητες και χρησιμοποιούσαν δημιουργικά τον ελεύθερό τους χρόνο. Ακόμη, ολοκλήρωναν σωστά και εντός χρονικού ορίου τις εργασίες που τους είχαν ανατεθεί μέσα στην τάξη και ήταν σε θέση να κάνουν θετικά σχόλια για τους συνομηλίκους τους. Επιπλέον, συνεργάζονταν με στους συμμαθητές τους χωρίς προτροπή, προσφέρονταν να τους βοηθήσουν με τις σχολικές τους εργασίες και διατηρούσαν το θρανίο τους καθαρό και τακτοποιημένο.

Πίνακας 3: Συνεργασία

	N	Mean	Std. Deviation
Καλεί άλλους να συμμετάσχουν σε δραστηριότητες	102	2,0490	,77559
Χρησιμοποιεί δημιουργικά τον ελεύθερο χρόνο του/της .	102	2,0784	,57482
Ολοκληρώνει τις εργασίες που του/της έχουν ανατεθεί στην τάξη εντός του χρονικού ορίου	102	2,0490	,73629
Χρησιμοποιεί δημιουργικά το χρόνο, ενώ περιμένει για βοήθεια	102	1,5980	,60132
Ολοκληρώνει σωστά τις σχολικές εργασίες	102	2,1765	,58719
Κάνει θετικά σχόλια σε συνομηλίκους του/της	102	1,9608	,62808
Τακτοποιεί τα υλικά εργασίας μετά το πέρας της δραστηριότητας που του/της είχε ανατεθεί	102	2,0882	,71895
Συνεργάζεται με τους συνομηλίκους χωρίς προτροπή	102	1,7941	,61882
Προσφέρεται να βοηθήσει τους συνομηλίκους του/της με τις σχολικές εργασίες	102	1,7843	,73965
Διατηρεί το θρανίο του/της καθαρό και τακτοποιημένο χωρίς υπενθύμιση	102	1,9314	,70724
ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑ_TOTAL	102	19,5098	3,67422
Valid N (listwise)	102		

Το τέταρτο και τελευταίο χαρακτηριστικό που ανέδειξαν οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών της έρευνας ήταν η υπευθυνότητα. Οι μαθητές με ήπιες εκπαιδευτικές ανάγκες, ήταν ικανοί κατά μέσο όρο, να συστήνουν τον εαυτό τους χωρίς παρακίνηση και να ακολουθούν τις οδηγίες των εκπαιδευτικών τους. Μερικές φορές, αμφισβητούσαν τους κανόνες που είχε θέσει ο εκπαιδευτικός, αλλά συμμορφώνονταν με τις οδηγίες του. Τέλος, τα πήγαιναν καλά με ανθρώπους που ήταν διαφορετικοί από αυτούς.

Πίνακας 4: Υπευθυνότητα

	N	Mean	Std. Deviation
Συστήνει τον εαυτό του/της χωρίς παρακίνηση	102	2,0686	,72111
Αμφισβητεί κανόνες που έχετε θέσει	102	2,2941	,68344
Ακολουθεί τις οδηγίες σας	102	2,4608	,53900
Συμμορφώνεται στις οδηγίες σας	102	2,4118	,56905
Τα πάει καλά με ανθρώπους που είναι διαφορετικοί από αυτόν/αυτήν	102	2,0588	,64214
ΥΠΕΥΘΥΝΟΤΗΤΑ_TOTAL	102	11,2941	1,41833
Valid N (listwise)	102		

3.2 Προβλήματα συμπεριφοράς

Όσον αφορά την ποιότητα των διαπροσωπικών σχέσεων των μαθητών με ήπιες εκπαιδευτικές ανάγκες, οι εκπαιδευτικοί της έρευνας εστίασαν στο γεγονός, ότι επηρεάζεται από τα εξωτερικευμένα προβλήματα των μαθητών τους. Κατά μέσο όρο, οι εκπαιδευτικοί απάντησαν, ότι οι μαθητές τους τσακώνονταν με και διαφωνούσαν με άλλους και απειλούσαν ή εκφόβιζαν άλλα παιδιά. Επίσης, διέκοπταν τις συνομιλίες άλλων, διατάρασσαν τις συνεχιζόμενες δραστηριότητες και αντιμιλούσαν στους ενήλικες όταν αυτοί προσπαθούσαν να τους διορθώσουν. Τέλος, είχαν ξεσπάσματα θυμού και γενικώς θύμωναν εύκολα.

Πίνακας 5: Εξωτερικευμένα προβλήματα

	N	Mean	Std. Deviation
Τσακώνεται με άλλους	102	2,1078	,67350
Απειλεί ή εκφοβίζει άλλα παιδιά	102	1,7157	,72272
Διακόπτει τις συνομιλίες άλλων	102	2,1863	,71380
Διαταράσσει τις συνεχιζόμενες δραστηριότητες	102	2,1667	,69058
Διαφωνεί με τους άλλους	102	2,1078	,54331
Αντιμιλά στους ενήλικες όταν τον/την διορθώνουν	102	1,8333	,77182
Θυμώνει εύκολα	102	2,3235	,69170
Έχει ξεσπάσματα θυμού	102	2,2059	,67981

ΕΞΩΤΕΡΙΚΕΥΜΕΝΑ_ΠΡΟΒ	102	16,6471	3,82966
ΛΗΜΜΑΤΑ_ΟΤΑΛ			
Valid N (listwise)	102		

Σημαντικό παράγοντα για την ποιότητα των διαπροσωπικών σχέσεων των μαθητών με ήπιες εκπαιδευτικές ανάγκες, σύμφωνα με τους συμμετέχοντες, αποτέλεσαν και τα εσωτερικευμένα προβλήματα των μαθητών τους. Οι εκπαιδευτικοί, κατά μέσο όρο, απάντησαν, ότι οι μαθητές τους είχαν χαμηλή αυτοεκτίμηση και εμφανίζονταν συχνά μόνοι. Επιπλέον, ντρέπονταν εύκολα, δεν άκουγαν τους άλλους και αρέσκονταν στο να είναι μόνοι τους. Μερικές φορές, σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς, οι μαθητές συμπεριφέρονταν λυπημένα ή καταθλιπτικά.

Πίνακας 6: Εσωτερικευμένα προβλήματα

	N	Mean	Std. Deviation
Έχει χαμηλή αυτοεκτίμηση	102	2,2647	,71652
Εμφανίζεται μόνος/μόνη	102	2,1863	,67090
Ντρέπεται εύκολα	102	2,2059	,66509
Δεν ακούει τι λένε οι άλλοι	102	2,2255	,61188
Του/Της αρέσει να είναι μόνος/μόνη	102	2,0784	,69917
Συμπεριφέρεται λυπημένα ή καταθλιπτικά	102	1,8039	,70415
ΕΣΩΤΕΡΙΚΕΥΜΕΝΑ_ΠΡΟΒ	102	12,7647	2,54534
ΛΗΜΜΑΤΑ_TOTAL			
Valid N (listwise)	102		

Τέλος, σημαντικός παράγοντας για την ποιότητα των διαπροσωπικών σχέσεων, ήταν για τους εκπαιδευτικούς, η υπερκινητικότητα των μαθητών με ήπιες εκπαιδευτικές ανάγκες. Οι συμμετέχοντες παρατήρησαν, ότι συχνά διασπάται εύκολα η προσοχή των μαθητών τους καθώς και ότι αυτοί διακόπτουν τις συνομιλίες άλλων. Επιπλέον, μερικές φορές συμπεριφέρονταν παρορμητικά και ανησυχούσαν ή κινούνταν υπερβολικά.

Πίνακας 7: Υπερκινητικότητα

	N	Mean	Std. Deviation
Διασπάται εύκολα η προσοχή του/της	102	2,6078	,59962
Διακόπτει τις συνομιλίες άλλων	102	2,0294	,73735
Συμπεριφέρεται παρορμητικά	102	2,3431	,66742
Ανησυχεί ή κινείται υπερβολικά	102	2,2941	,69778
ΥΠΕΡΚΙΝΗΤΙΚΟΤΗΤΑ_TOT AL	102	9,2745	1,75283
Valid N (listwise)	102		

Έλεγχος κανονικότητας δεδομένων

Πριν προχωρήσουμε την ανάλυση κάνουμε έλεγχο της κανονικότητας των δεδομένων. Ο έλεγχος κανονικότητας πραγματοποιήθηκε με το test Κομογορον-Smirnov όπου παρουσιάζεται ο έλεγχος ύπαρξης ή μη κανονικής κατανομής. Το επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας ορίζεται σε 0,05.

Προκύπτει πως οι μεταβλητές αυτοέλεγχος, διεκδίκηση, υπευθυνότητα, εξωτερικευμένα προβλήματα, εσωτερικευμένα προβλήματα, εγγύτητα έχουν σημαντικότητα <0.05, απορρίπτουμε τη μηδενική υπόθεση, άρα δεν ισχύει η υπόθεση της κανονικότητας οπότε τα δεδομένα δεν κατανέμονται κανονικά. Το δείγμα δεν ακολουθεί την κανονική κατανομή. Υποθέτουμε πως την ακολουθεί και προχωράμε στο t test ανεξάρτητων δειγμάτων.

	ΑΥΤΟΕΛΕΓΧΟΣ	ΔΙΕΚΔΙΚΗΣΗ	ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑ	ΥΠΕΥΘΥΝΟΤΗΤΑ	ΥΠΕΡΚΙΝΗΤΙΚΟΤΗΤΑ	ΕΞΩΤΕΡΙΚΕΥΜΕΝΑ_ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΑ	ΕΣΩΤΕΡΙΚΕΥΜΕΝΑ_ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΑ	ΕΓΓΥΤΗΤΑ	ΕΞΑΡΤΗΣΗ	ΣΥΓΚΡΟΥΣΗ	
N	102	102	102	102	102	102	102	102	102	102	
Normal Parameters ^{a,b}	Mean	16,7549	12,0294	19,5098	11,2941	9,2745	16,6471	12,7647	40,0980	26,2549	15,2549
	Std. Deviation	3,08441	2,45940	3,67422	1,41833	1,75283	3,82966	2,54534	6,14432	5,81171	3,99179
Most Extreme Differences	Absolute	,116	,099	,071	,163	,200	,123	,100	,101	,083	,087
	Positive	,116	,099	,071	,151	,134	,084	,100	,085	,073	,087
	Negative	-,078	-,083	-,055	-,163	-,200	-,123	-,096	-,101	-,083	-,068
Test Statistic	,116	,099	,071	,163	,200	,123	,100	,101	,083	,087	
Asymp. Sig. (2-tailed)	,002 ^c	,015 ^c	,200 ^{c,d}	,000 ^c	,000 ^c	,001 ^c	,013 ^c	,012 ^c	,077 ^c	,057 ^c	

3.3 Υπάρχει συσχέτιση συμπεριφοράς μαθητών με διαπροσωπικές σχέσεις με συμμαθητές; (Συσχέτιση 3)

Προκύπτει αρνητική συσχέτιση ανάμεσα στον αυτοέλεγχο και στα εξωτερικευμένα προβλήματα και στατιστικά σημαντική σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 0,001. Ακόμη, προκύπτει αρνητική συσχέτιση ($r=-0.359$) ανάμεσα στον αυτοέλεγχο και στα εσωτερικευμένα προβλήματα και στατιστικά σημαντική σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 0,001. Προκύπτει αρνητική συσχέτιση ($r=-0.513$) ανάμεσα στον αυτοέλεγχο και στην υπερκινητικότητα και στατιστικά σημαντική σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 0,001. Επίσης, προκύπτει αρνητική συσχέτιση ανάμεσα στην συνεργασία και στα εξωτερικευμένα προβλήματα ($r=-0.513$) και στατιστικά σημαντική σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 0,001. Προκύπτει αρνητική συσχέτιση ($r=-0.427$) ανάμεσα στη συνεργασία και στα εσωτερικευμένα προβλήματα και στατιστικά σημαντική σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 0,001. Προκύπτει αρνητική συσχέτιση ($r=-0.513$) ανάμεσα στην συνεργασία και στην υπερκινητικότητα ($r=-0.400$) και στατιστικά σημαντική σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 0,001. Επιπλέον, προκύπτει θετική συσχέτιση ($r=0,118$) ανάμεσα στη διεκδίκηση και στα εσωτερικευμένα προβλήματα και στατιστικά μη σημαντική σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας, προκύπτει αρνητική συσχέτιση ($r=-0.695$) ανάμεσα στην διεκδίκηση και στην υπερκινητικότητα ($r=-0.275$) και στατιστικά σημαντική σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας. Προκύπτει αρνητική συσχέτιση ($r=-0,340$) ανάμεσα στην υπευθυνότητα και στα εσωτερικευμένα προβλήματα και στατιστικά σημαντική σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 0,001. Προκύπτει αρνητική συσχέτιση ($r=-0.168$) ανάμεσα στην υπευθυνότητα και στην υπερκινητικότητα και στατιστικά μη σημαντική. Προκύπτει αρνητική συσχέτιση ($r=-0.291$) ανάμεσα στην υπευθυνότητα και στα εσωτερικευμένα προβλήματα και στατιστικά σημαντική σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας.

Πίνακας 8: Συσχέτιση Pearson

	Εξωτερικευμένα προβλήματα	Εσωτερικευμένα προβλήματα	Υπερκινητικότητα
Αυτοέλεγχος	-0,644 0,000	-0,359 0,000	-0,513 0,000
Συνεργασία	-0,513 0,000	-0,427 0,000	-0,400 0,000
Διεκδίκηση	0,118 0,239	-0,695 0,000	-0,275 0,005
Υπευθυνότητα	-0,340 0,000	-0,291 0,003	-0,168 0,091

3.4 Ο αριθμός των μαθητών στην τάξη (Παράλληλη στήριξη-Τμήμα ένταξης) επηρεάζει χαρακτηριστικά και ποιότητα διαπροσωπικών σχέσεων; (Συσχέτιση 4)

Ο αριθμός των μαθητών μέσα στην τάξη (Παράλληλη Στήριξη-Τμήμα Ένταξης) επηρεάζει, σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς, τα χαρακτηριστικά και την ποιότητα των διαπροσωπικών σχέσεων των μαθητών τους;

Οι υποθέσεις που θέτουμε είναι οι εξής:

H0: Δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά στους μέσους όρους των μαθητών (Παράλληλη στήριξη-Τμήμα ένταξης) σχετικά με τον αυτοέλεγχο, τη συνεργασία, την υπευθυνότητα, την υπερκινητικότητα, τα εξωτερικευμένα και εσωτερικευμένα προβλήματα, την εγγύτητα, την εξάρτηση, τη διεκδίκηση και τη σύγκρουση.

H1: Υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά στους μέσους όρους μαθητών (Παράλληλη στήριξη-Τμήμα ένταξης) σχετικά με τον αυτοέλεγχο, τη συνεργασία, την υπευθυνότητα, την υπερκινητικότητα τα εξωτερικευμένα και εσωτερικευμένα προβλήματα, την εγγύτητα, την εξάρτηση, τη διεκδίκηση και τη σύγκρουση.

Από τον έλεγχο t test δεν προκύπτει στατιστικά σημαντική διαφορά σχετικά με τον αυτοέλεγχο, τη συνεργασία, την υπευθυνότητα, την υπερκινητικότητα τα εξωτερικευμένα και εσωτερικευμένα προβλήματα, την εγγύτητα, την εξάρτηση και τη σύγκρουση, ενώ με τη διεκδίκηση παρατηρείται στατιστικά σημαντική διαφορά.

Πίνακας 9: Έλεγχος t test

	P (sig)
Αυτοέλεγχος	0.240
Διεκδίκηση	0.022

Συνεργασία	0.492
Υπευθυνότητα	0.143
Υπερκινητικότητα	0.860
Εξωτερικευμένα προβλήματα	0.908
Εσωτερικευμένα προβλήματα	0.436
Εγγύτητα	0.195
Εξάρτηση	0.221
Σύγκρουση	0.108

3.5 Υπάρχει συσχέτιση των δημογραφικών με απαντήσεις; (Συσχέτιση 5)

Υπάρχει συσχέτιση μεταξύ των δημογραφικών χαρακτηριστικών των συμμετεχόντων και των απαντήσεών τους;

Συσχέτιση με φύλο:

Οι δύο υποθέσεις που θέτουμε είναι οι εξής:

H0: Δεν παρατηρείται στατιστικά σημαντική διαφορά στους μέσους όρους των αντρών και των γυναικών σχετικά με τον αυτοέλεγχο, τη διεκδίκηση, τη συνεργασία, την υπευθυνότητα, την υπερκινητικότητα τα εξωτερικευμένα και εσωτερικευμένα προβλήματα, την εγγύτητα, την εξάρτηση και τη σύγκρουση.

H1: Παρατηρείται στατιστικά σημαντική διαφορά στους μέσους όρους των αντρών και των γυναικών σχετικά με τον αυτοέλεγχο, τη διεκδίκηση, τη συνεργασία, την υπευθυνότητα, την υπερκινητικότητα τα εξωτερικευμένα και εσωτερικευμένα προβλήματα, την εγγύτητα, την εξάρτηση και τη σύγκρουση.

Από τον έλεγχο t test δεν προκύπτει στατιστικά σημαντική διαφορά στους μέσους όρους των αντρών και των γυναικών σχετικά με τον αυτοέλεγχο, τη διεκδίκηση, τη συνεργασία, την υπευθυνότητα, την υπερκινητικότητα τα εξωτερικευμένα και εσωτερικευμένα προβλήματα, την εγγύτητα, την εξάρτηση και τη σύγκρουση.

Πίνακας 10: Έλεγχος t test

	P(sig)
Αυτοέλεγχος	0.726
Διεκδίκηση	0.613
Συνεργασία	0.896
Υπευθυνότητα	0.866
Υπερκινητικότητα	0.856

Εξωτερικευμένα προβλήματα	0.302
Εσωτερικευμένα προβλήματα	0.475
Εγγύτητα	0.461
Εξάρτηση	0.257
Σύγκρουση	0.826

Συσχέτιση με οικογενειακή κατάσταση

Οι υποθέσεις που θέτουμε είναι οι εξής:

H0: Δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά στους μέσους όρους της οικογενειακής κατάστασης σχετικά με τον αυτοέλεγχο, τη διεκδίκηση, τη συνεργασία, την υπευθυνότητα, την υπερκινητικότητα τα εξωτερικευμένα και εσωτερικευμένα προβλήματα, την εγγύτητα, την εξάρτηση και τη σύγκρουση..

H1: Υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά στους μέσους όρους της οικογενειακής κατάστασης σχετικά με τον αυτοέλεγχο, τη διεκδίκηση, τη συνεργασία, την υπευθυνότητα, την υπερκινητικότητα τα εξωτερικευμένα και εσωτερικευμένα προβλήματα, την εγγύτητα, την εξάρτηση και τη σύγκρουση.

Από τον έλεγχο της ανάλυσης διακύμανσης δεν προκύπτει στατιστικά σημαντική διαφορά στους μέσους όρους της οικογενειακής κατάστασης σχετικά με τον αυτοέλεγχο, τη διεκδίκηση, τη συνεργασία, την υπευθυνότητα, την υπερκινητικότητα τα εξωτερικευμένα και εσωτερικευμένα προβλήματα, την εγγύτητα και την εξάρτηση, εκτός από τη σύγκρουση όπου παρατηρείται στατιστικά σημαντική διαφορά ($0.033 < 0.05$). Πιο συγκεκριμένα στη μεταβλητή σύγκρουση παρατηρείται στατιστικά σημαντική διαφορά ($p=0.017$) ανάμεσα στους άγαμους και στους έγγαμους.

Πίνακας 11: Ανάλυση διακύμανσης

	P(sig)
--	---------------

Αυτοέλεγχος	0.630
Διεκδίκηση	0.682
Συνεργασία	0.378
Υπευθυνότητα	0.372
Υπερκινητικότητα	0.341
Εξωτερικευμένα προβλήματα	0.918
Εσωτερικευμένα προβλήματα	0.150
Εγγύτητα	0.257
Εξάρτηση	0.354
Σύγκρουση	0.033

Οι δύο υποθέσεις που θέτουμε είναι οι εξής:

H0: Δεν παρατηρείται στατιστικά σημαντική διαφορά στους μέσους όρους του εργασιακού καθεστώτος σχετικά με τον αυτοέλεγχο, τη διεκδίκηση, τη συνεργασία, την υπευθυνότητα, την υπερκινητικότητα τα εξωτερικευμένα και εσωτερικευμένα προβλήματα, την εγγύτητα, την εξάρτηση και τη σύγκρουση.

H1: Παρατηρείται στατιστικά σημαντική διαφορά στους μέσους όρους του εργασιακού καθεστώτος σχετικά με τον αυτοέλεγχο, τη διεκδίκηση, τη συνεργασία, την υπευθυνότητα, την υπερκινητικότητα τα εξωτερικευμένα και εσωτερικευμένα προβλήματα, την εγγύτητα, την εξάρτηση και τη σύγκρουση.

Από τον έλεγχο t test δεν προκύπτει στατιστικά σημαντική διαφορά στους μέσους του εργασιακού καθεστώτος σχετικά με τον αυτοέλεγχο, τη διεκδίκηση, τη συνεργασία, την υπευθυνότητα, την υπερκινητικότητα τα εξωτερικευμένα και εσωτερικευμένα προβλήματα, την εγγύτητα, την εξάρτηση και τη σύγκρουση.

Πίνακας 12: Έλεγχος t test

	P(sig)
Αυτοέλεγχος	0.840
Διεκδίκηση	0.873
Συνεργασία	0.990
Υπευθυνότητα	0.298
Υπερκινητικότητα	0.187
Εξωτερικευμένα προβλήματα	0.912
Εσωτερικευμένα προβλήματα	0.493
Εγγύτητα	0.318
Εξάρτηση	0.839
Σύγκρουση	0.494

Οι υποθέσεις που θέτουμε είναι οι εξής:

H0: Δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά στους μέσους όρους των ετών προϋπηρεσίας σχετικά με τον αυτοέλεγχο, τη διεκδίκηση, τη συνεργασία, την υπευθυνότητα, την υπερκινητικότητα τα εξωτερικευμένα και εσωτερικευμένα προβλήματα, την εγγύτητα, την εξάρτηση και τη σύγκρουση.

H1: Υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά στους μέσους όρους των ετών προϋπηρεσίας σχετικά με τον αυτοέλεγχο, τη διεκδίκηση, τη συνεργασία, την υπευθυνότητα, την υπερκινητικότητα τα εξωτερικευμένα και εσωτερικευμένα προβλήματα, την εγγύτητα, την εξάρτηση και τη σύγκρουση.

Από τον έλεγχο ανάλυσης διακύμανσης δεν προκύπτει στατιστικά σημαντική διαφορά στους μέσους όρους των ετών προϋπηρεσίας σχετικά με τον αυτοέλεγχο, τη διεκδίκηση, τη συνεργασία, την υπευθυνότητα, την υπερκινητικότητα τα εξωτερικευμένα και εσωτερικευμένα προβλήματα, την εγγύτητα, την εξάρτηση και τη σύγκρουση.

Πίνακας 13: Ανάλυση διακύμανσης

	P (sig)
Αυτοέλεγχος	0.524
Διεκδίκηση	0.971
Συνεργασία	0.639
Υπευθυνότητα	0.306
Υπερκινητικότητα	0.434
Εξωτερικευμένα προβλήματα	0.595
Εσωτερικευμένα προβλήματα	0.137
Εγγύτητα	0.288
Εξάρτηση	0.518
Σύγκρουση	0.485

Οι υποθέσεις που θέτουμε είναι οι εξής:

H0: Δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά στους μέσους όρους της ηλικίας σχετικά με τον αυτοέλεγχο, τη διεκδίκηση, τη συνεργασία, την υπευθυνότητα, την υπερκινητικότητα τα εξωτερικευμένα και εσωτερικευμένα προβλήματα, την εγγύτητα, την εξάρτηση και τη σύγκρουση.

H1: Υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά στους μέσους όρους της ηλικίας σχετικά με τον αυτοέλεγχο, τη διεκδίκηση, τη συνεργασία, την υπευθυνότητα, την

υπερκινητικότητα τα εξωτερικευμένα και εσωτερικευμένα προβλήματα, την εγγύτητα, την εξάρτηση και τη σύγκρουση.

Από τον έλεγχο ανάλυσης διακύμανσης δεν προκύπτει στατιστικά σημαντική διαφορά στους μέσου όρου της ηλικίας σχετικά με τον αυτοέλεγχο, τη διεκδίκηση, τη συνεργασία, την υπευθυνότητα, την υπερκινητικότητα τα εξωτερικευμένα και εσωτερικευμένα προβλήματα, την εγγύτητα, την εξάρτηση και τη σύγκρουση.

Πίνακας 14: Ανάλυση διακύμανσης

	P(sig)
Αυτοέλεγχος	0.061
Διεκδίκηση	0.954
Συνεργασία	0.575
Υπευθυνότητα	0.561
Υπερκινητικότητα	0.281
Εξωτερικευμένα προβλήματα	0.220
Εσωτερικευμένα προβλήματα	0.838
Εγγύτητα	0.073
Εξάρτηση	0.550
Σύγκρουση	0.366

Οι υποθέσεις που θέτουμε είναι οι εξής:

H0: Δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά στους μέσους όρους των σπουδών σχετικά με τον αυτοέλεγχο, τη διεκδίκηση, τη συνεργασία, την υπευθυνότητα, την υπερκινητικότητα τα εξωτερικευμένα και εσωτερικευμένα προβλήματα, την εγγύτητα, την εξάρτηση και τη σύγκρουση.

H1: Υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά στους μέσους όρους των σπουδών σχετικά με τον αυτοέλεγχο, τη διεκδίκηση, τη συνεργασία, την υπευθυνότητα, την υπερκινητικότητα τα εξωτερικευμένα και εσωτερικευμένα προβλήματα, την εγγύτητα, την εξάρτηση και τη σύγκρουση.

Από την ανάλυση διακύμανσης δεν προκύπτει στατιστικά σημαντική διαφορά στους μέσους όρους των σπουδών στην ειδική αγωγή και εκπαίδευση σχετικά με τον αυτοέλεγχο, τη διεκδίκηση, τη συνεργασία, την υπευθυνότητα, την υπερκινητικότητα τα εξωτερικευμένα και εσωτερικευμένα προβλήματα, την εγγύτητα, την εξάρτηση και τη σύγκρουση.

Πίνακας 15: Ανάλυση διακύμανσης

	P(sig)
Αυτοέλεγχος	0.481
Διεκδίκηση	0.731
Συνεργασία	0.657
Υπευθυνότητα	0.981
Υπερκινητικότητα	0.598
Εξωτερικευμένα προβλήματα	0.468
Εσωτερικευμένα προβλήματα	0.787
Εγγύτητα	0.819
Εξάρτηση	0.697
Σύγκρουση	0.817

3.6 Υπάρχει συσχέτιση διαπροσωπικής σχέσης εκπαιδευτικού μαθητή/τριας και διαπροσωπικών σχέσεων μαθητών με ΗΕΑ; (Συσχέτιση 6)

Ανάμεσα στον αυτοέλεγχο και στην σύγκρουση παρατηρείται αρνητική συσχέτιση ($r=-0.306$) και στατιστικά σημαντική διαφορά σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 0,01. Ανάμεσα στην συνεργασία και στην σύγκρουση παρατηρείται αρνητική συσχέτιση ($r=-0.411$) και στατιστικά σημαντική διαφορά σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 0,01. Ανάμεσα στην διεκδίκηση και στην σύγκρουση παρατηρείται αρνητική συσχέτιση ($r=-0.347$) και στατιστικά σημαντική διαφορά σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 0,01. Ανάμεσα στην υπευθυνότητα και στην σύγκρουση παρατηρείται αρνητική συσχέτιση ($r=-0.451$) και στατιστικά σημαντική διαφορά σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 0,01. Ανάμεσα στα εξωτερικευμένα προβλήματα και στην σύγκρουση παρατηρείται θετική συσχέτιση ($r=0.390$) και στατιστικά σημαντική επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 0,01. Ανάμεσα στα εσωτερικευμένα προβλήματα και στην σύγκρουση παρατηρείται θετική συσχέτιση ($r=0.286$) και στατιστικά σημαντική διαφορά σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 0,01. Ανάμεσα στην υπερκινητικότητα και στην σύγκρουση παρατηρείται θετική συσχέτιση ($r=0.130$) και στατιστικά μη σημαντικό επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 0,01.

Ανάμεσα στον αυτοέλεγχο και στην εγγύτητα παρατηρείται αρνητική συσχέτιση ($r=-0.178$) και στατιστικά μη σημαντική διαφορά. Ανάμεσα στην συνεργασία και στην εγγύτητα παρατηρείται αρνητική συσχέτιση ($r=-0.216$) και στατιστικά σημαντική διαφορά σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 0,05.

Ανάμεσα στην διεκδίκηση και στην εγγύτητα παρατηρείται αρνητική συσχέτιση ($r=-0.266$) και στατιστικά σημαντική διαφορά σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 0,01. Ανάμεσα στην υπευθυνότητα και στην εγγύτητα παρατηρείται αρνητική συσχέτιση ($r=-0.254$) και στατιστικά σημαντική διαφορά σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 0,01. Ανάμεσα στα εξωτερικευμένα προβλήματα και στην εγγύτητα παρατηρείται θετική συσχέτιση ($r=0.034$) και στατιστικά μη σημαντική διαφορά. Ανάμεσα στα εσωτερικευμένα προβλήματα και στην εγγύτητα παρατηρείται θετική συσχέτιση ($r=0.286$) και στατιστικά σημαντική διαφορά σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 0,01. Ανάμεσα στην υπερκινητικότητα και στην εγγύτητα παρατηρείται θετική συσχέτιση ($r=0.137$) και στατιστικά μη σημαντική διαφορά.

Ανάμεσα στον αυτοέλεγχο και την εξάρτηση παρατηρείται αρνητική συσχέτιση ($r=-0.287$) και στατιστικά σημαντική διαφορά. Ανάμεσα στην συνεργασία και στην εξάρτηση παρατηρείται αρνητική συσχέτιση ($r=-0.337$) και στατιστικά σημαντική διαφορά σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 0,001. Ανάμεσα στην διεκδίκηση και στην εξάρτηση παρατηρείται αρνητική συσχέτιση ($r=-0.321$) και στατιστικά σημαντική διαφορά σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 0,001. Ανάμεσα στην υπευθυνότητα και στην εξάρτηση παρατηρείται αρνητική συσχέτιση ($r=-0.291$) και στατιστικά σημαντική διαφορά σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 0,000. Ανάμεσα στα εξωτερικευμένα προβλήματα και στην εξάρτηση παρατηρείται θετική συσχέτιση ($r=0.256$) και στατιστικά σημαντική διαφορά σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 0,009. Ανάμεσα στα εσωτερικευμένα προβλήματα και στην εξάρτηση παρατηρείται θετική συσχέτιση ($r=0.393$) και στατιστικά σημαντική σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 0,000. Ανάμεσα στην υπερκινητικότητα και στην εξάρτηση παρατηρείται θετική συσχέτιση ($r=0.179$) και στατιστικά μη σημαντική διαφορά.

	Σύγκρουση	Εγγύτητα	Εξάρτηση
Αυτοέλεγχος	-0,306 0,002	-0,178 0,074	-0,287 0,003
Συνεργασία	-0,411 0,000	-0,216 0,029	-0,337 0,001
Διεκδίκηση	-0,347 0,000	-0,266 0,007	-0,321 0,001
Υπευθυνότητα	-0,451 0,000	-0,254 0,010	-0,291 0,000
Εξωτερικευμένα προβλήματα	0,390 0,000	0,034 0,732	0,256 0,009
Εσωτερικευμένα προβλήματα	0,286 0,004	0,286 0,004	0,393 0,000
Υπερκινητικότητα	0,130 0,193	0,137 0,169	0,179 0,172

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4

Συζήτηση-Συμπεράσματα-Προτάσεις

4.1 Συζήτηση

Ο στόχος της παρούσας μελέτης ήταν η διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, σχετικά με τα χαρακτηριστικά και την ποιότητα των διαπροσωπικών σχέσεων των μαθητών τους με Ήπιες Εκπαιδευτικές Ανάγκες.

Οι συμμετέχοντες ήταν 102 εκπαιδευτικοί από διάφορες σχολικές μονάδες της χώρας και είχαν εμπειρία διδασκαλίας είτε σε Τμήμα Ένταξης είτε στην Παράλληλη Στήριξη. Οι εκπαιδευτικοί κλήθηκαν να απαντήσουν στις ερωτήσεις ενός ερωτηματολογίου, το οποίο ζητούσε από τους συμμετέχοντες να οριοθετήσουν και να αναγνωρίσουν τις κοινωνικές δεξιότητες, αλλά και τα προβλήματα συμπεριφοράς των μαθητών τους. Επιπλέον, οι συμμετέχοντες κλήθηκαν να εκφράσουν μέσω της πενταβάθμιας κλίμακας Likert το βαθμό συμφωνίας ή διαφωνίας τους στις ερωτήσεις-προτάσεις που τους παρατέθηκαν ως προς τις διαπροσωπικές σχέσεις και επαφές των μαθητών με Ήπιες Εκπαιδευτικές Ανάγκες με τον εκπαιδευτικό τους.

Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν, ότι οι εκπαιδευτικοί, τις περισσότερες φορές, είναι σε θέση να αναγνωρίσουν τα χαρακτηριστικά των διαπροσωπικών σχέσεων των μαθητών τους και αυτά εντοπίζονται κυρίως στους τομείς του αυτοελέγχου των μαθητών, της διεκδίκησης νέων εμπειριών και καταστάσεων από τους μαθητές, τη συνεργασία και την υπευθυνότητα των μαθητών. Επίσης, οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην έρευνα δείχνουν να έχουν μία σαφή εικόνα για την ποιότητα των διαπροσωπικών σχέσεων των μαθητών τους αξιολογώντας τα εξωτερικευμένα ή εσωτερικευμένα προβλήματα που αυτοί παρουσιάζουν, αλλά και την υπερκινητικότητα που ίσως επιδεικνύουν μέσα στη σχολική αίθουσα. Ακόμη, σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς, υπάρχει σημαντική διαφορά στον τομέα της διεκδίκησης των μαθητών ανάλογα με το αν αυτοί φοιτούν σε Τμήμα Ένταξης ή στην Παράλληλη Στήριξη. Οι εκπαιδευτικοί, ανάλογα με τον αν αυτοί είναι έγγαμοι ή άγαμοι αντιμετωπίζουν διαφορετικά τον τομέα της σύγκρουσης στις διαπροσωπικές σχέσεις μεταξύ αυτών και των μαθητών τους. Τέλος, παρατηρήθηκε στις απαντήσεις των εκπαιδευτικών ότι πολλοί από τους μαθητές τους παρουσίαζαν συχνά υπερκινητικότητα και διάσπαση προσοχής.

4.1.1 Οι απόψεις των εκπαιδευτικών για τα χαρακτηριστικά των διαπροσωπικών σχέσεων των μαθητών με Ήπιες Εκπαιδευτικές Ανάγκες

Οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην έρευνα κλήθηκαν να απαντήσουν, μέσω του πρώτου σκέλους του εργαλείου (SSRS), ποια χαρακτηριστικά των μαθητών τους αντιμετώπιζαν συχνότερα μέσα στη σχολική αίθουσα. Η συντριπτική πλειοψηφία των εκπαιδευτικών απάντησε ότι τις περισσότερες φορές, οι μαθητές τους ήταν σε θέση να ελέγξουν το θυμό τους σε καταστάσεις σύγκρουσης με τους συνομηλίκους τους. Ακόμη, ανάδειξαν το γεγονός, ότι οι μαθητές τους τις περισσότερες φορές συμβιβάζονταν σε καταστάσεις σύγκρουσης, αλλάζοντας τις απόψεις τους για την επίτευξη κάποιας συμφωνίας, αλλά και ήλεγχαν το θυμό τους σε οποιαδήποτε κατάσταση σύγκρουσης με ενήλικες. Το πρώτο, λοιπόν, χαρακτηριστικό των διαπροσωπικών σχέσεων που αναγνωρίζουν οι εκπαιδευτικοί, αφορά τον τομέα του αυτοελέγχου των μαθητών. Ο αυτοέλεγχος αποτελεί συστατικό στοιχείο των κοινωνικών δεξιοτήτων (Elliot & Busse, 1991) και θεωρείται από τους εκπαιδευτικούς ως η σημαντικότερη ικανότητα για την ανάπτυξη αυτών (Meier, DiPerna & Oster, 2006). Οι συμμετέχοντες παρατήρησαν, ακόμη, ότι οι μαθητές τους αντιδρούσαν ήρεμα στην πίεση από τους συνομηλίκους και ανταποκρίνονταν ομαλά στο πείραγμα από αυτούς. Οι μαθητές, τις περισσότερες φορές, ανταποκρίνονταν ήρεμα όταν οι συμμαθητές τους, τους έσπρωχναν ή τους χτυπούσαν και αγνοούσαν τις ενοχλήσεις από τους συνομηλίκους όταν εργάζονταν μέσα στην τάξη. Σύμφωνα με προγενέστερες έρευνες, οι εκπαιδευτικοί αναγνώρισαν ως «καίριες» έντεκα κοινωνικές δεξιότητες, ανάμεσα στις οποίες είναι ο έλεγχος του θυμού με τους συμμαθητές, οι καλές σχέσεις με τους ενήλικες, η ήρεμη αντίδραση όταν το παιδί δέχεται κάποιο χτύπημα, η ήρεμη αντίδραση στα πειράγματα των συμμαθητών, η ανταπόκριση στην πίεση από τους συμμαθητές, η συμμόρφωση στις οδηγίες και τις εντολές του εκπαιδευτικού, η συνεργασία με τους συμμαθητές, ο έλεγχος του θυμού με τους ενήλικες, η ορθή χρήση του ελεύθερου χρόνου και η σωστή κατανομή του χρόνου που έχουν στη διάθεσή τους οι μαθητές (Meier, DiPerna & Oster, 2006). Επιπρόσθετα, σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς της έρευνας, οι μαθητές δέχονταν, ως επί των πλείστων, καλοπροαίρετα την όποια κριτική και ενημέρωναν με τον κατάλληλο τρόπο τον εκπαιδευτικό όταν θεωρούσαν ότι είχαν αδικηθεί από αυτόν. Η αυτό-αποτελεσματικότητα για την εμπλοκή των μαθητών και ο αυτοέλεγχος οδηγούν στην ψυχολογική ευημερία και των ίδιων των εκπαιδευτικών (Wang, Hall & Rahimi, 2015).

Το δεύτερο χαρακτηριστικό των διαπροσωπικών σχέσεων που εντόπισαν οι συμμετέχοντες, ήταν η διεκδίκηση. Σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς, οι μαθητές τους μιλούσαν θετικά για τον εαυτό τους, όταν αυτό ήταν απαραίτητο, και ήταν σε θέση να κάνουν εύκολα φιλίες. Επίσης, τις περισσότερες φορές, ξεκινούσαν συζητήσεις με τους συνομηλίκους τους και αποδέχονταν τις όποιες προτάσεις τους για ομαδικές δραστηριότητες. Η δημοτικότητα και η αποδοχή από τους συνομηλίκους συνιστούν ακρογωνιαίους λίθους των κοινωνικών δεξιοτήτων και επιβεβαιώνουν την ανατροφοδότηση από άλλους (Sabey & Ross, 2012). Σε σύνδεση με άλλες έρευνες, η συμμετοχή σε δραστηριότητες ομάδας, η γενναιοδωρία, η εξυπηρετικότητα, η επικοινωνία με άλλους και η διαπραγμάτευση για τη επίλυση προβλημάτων αποτελούν σημαντικά στοιχεία των κοινωνικών δεξιοτήτων ενός ατόμου (Lynch & Simpson, 2010). Ακόμη, οι εκπαιδευτικοί της έρευνας παρατήρησαν ότι οι μαθητές τους συμμετείχαν σε ομάδες χωρίς ιδιαίτερη παρακίνηση, αλλά και ήταν σε θέση να μεταβούν από με δραστηριότητα σε μία άλλη, μέσα στην τάξη, με σχετική ευκολία. Οι ομαδικές εμπειρίες σε παιδιά, έχουν ως στόχο τη βελτίωση των κοινωνικών δεξιοτήτων και της συναισθηματικής τους συνειδητοποίησης (Waliski & Carlson, 2008). Χαρακτηριστικό είναι και το αποτέλεσμα της έρευνας των Cambra & Silvestre (2003), όπου διαπιστώθηκε η θετική αυτο-εικόνα των μαθητών με ήπιες εκπαιδευτικές ανάγκες, ακόμη και αν αυτή ήταν σημαντικά χαμηλότερη από των συμμαθητών τους με τυπική ανάπτυξη. Οι φιλίες και οι σχέσεις, οι επαφές και οι αλληλεπιδράσεις, η κοινωνική αυτο-εικόνα και η αποδοχή από τους συμμαθητές, αποδείχτηκαν κλειδιά στην κοινωνική συμμετοχή των μαθητών (Koster, Pijl, Nakken & VanHouten, 2010).

Εντύπωση προκαλεί το μεγάλο ποσοστό των εκπαιδευτικών της έρευνας που ανέδειξαν τη συνεργασία μεταξύ των μαθητών τους, ως ένα από τα κυριότερα χαρακτηριστικά των διαπροσωπικών τους σχέσεων. Η συντριπτική πλειοψηφία των συμμετεχόντων δήλωσε, ότι οι μαθητές με ήπιες εκπαιδευτικές ανάγκες που είχαν στη τάξη συνεργάζονταν με τους συνομηλίκους τους χωρίς προτροπή και προσφέρονταν να τους βοηθήσουν με τις σχολικές τους εργασίες. Ακόμη, έκαναν θετικά σχόλια σε συνομηλίκους τους και τους καλούσαν να συμμετάσχουν σε διάφορες δραστηριότητες. Σύμφωνα, λοιπόν, με τους Elliot & Busse (1991), η συνεργασία, η ευθύνη και ο αυτοέλεγχος αποτελούν συστατικά στοιχεία των κοινωνικών δεξιοτήτων. Οι εκπαιδευτικοί των δημοτικών σχολείων θεωρούν τις ικανότητες του αυτοελέγχου και της συνεργασίας εξίσου σημαντικές για την επιτυχία των μαθητών.

Οι εκπαιδευτικοί της γενικής τάξης θεωρούν τις ικανότητες της συνεργασίας πιο σημαντικές για την επιτυχία σε σχέση με τους ειδικούς εκπαιδευτικούς (Lane, Givner & Pierson, 2004). Οι επτά, κατά τους εκπαιδευτικούς, σημαντικότερες κοινωνικές δεξιότητες είναι το παιδί να ακολουθεί οδηγίες, να συμμορφώνεται στις εντολές, να ελέγχει το θυμό του απέναντι σε συνομηλίκους, αλλά και σε ενήλικες, να τα πηγαίνει καλά με διαφορετικούς ανθρώπους, να αντιδρά με κόσμιο τρόπο όταν το χτυπούν και να χρησιμοποιεί ορθά τον ελεύθερο χρόνο του (Lane, Givner & Pierson, 2004). Και οι εκπαιδευτικοί της παρούσας έρευνας εντόπισαν, ότι η πλειοψηφία των μαθητών τους χρησιμοποιούσε δημιουργικά τον ελεύθερο χρόνο, και ενώ οι μαθητές περίμεναν για κάποια βοήθεια από τον εκπαιδευτικό, αλλά και ολοκλήρωνε σωστά τις σχολικές εργασίες μέσα στην τάξη, εντός του χρονικού ορίου. Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί παρατήρησαν, ότι οι μαθητές τακτοποιούσαν τα υλικά εργασίας μετά το πέρας της δραστηριότητας που τους είχε ανατεθεί και διατηρούσαν το θρανίο τους καθαρό και τακτοποιημένο, χωρίς κάποια υπενθύμιση ή προτροπή. Η συνεργασία και η συζήτηση εκπαιδευτικών και μαθητών με κοινωνικά, συναισθηματικά και συμπεριφορικά προβλήματα, αποδεδειγμένα, βοηθά στην επίλυση των προβλημάτων αυτών (D'Souza & Jament, 2015).

Ένα, ακόμη, χαρακτηριστικό που εντόπισαν οι εκπαιδευτικοί ήταν αυτό της υπευθυνότητας των μαθητών. Οι συμμετέχοντες υποστήριξαν, ότι οι μαθητές τους σχεδόν πάντοτε ακολουθούσαν τις οδηγίες τους και συμμορφώνονταν με αυτές. Δήλωσαν, όμως, ότι αρκετές φορές αμφισβητούσαν τους κανόνες που αυτοί είχαν θέσει στην τάξη. Προωθώντας την κοινωνική συμπεριφορά μέσω της διδασκαλίας των κοινωνικών δεξιοτήτων επιτυγχάνεται η αύξηση της απόδοσης των μαθητών και η επίτευξη των ακαδημαϊκών τους στόχων (Elksnin & Elksnin, 1998). Οι μαθητές που ακολουθούν τις οδηγίες των εκπαιδευτικών και έχουν θετικές αλληλεπιδράσεις με τους συμμαθητές τους είναι περισσότερο συνεπείς και δέχονται λιγότερους περιορισμούς μέσα στη σχολική αίθουσα (Esser, 2012). Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί παρατήρησαν, ότι οι μαθητές με ήπιες εκπαιδευτικές ανάγκες μπορούσαν να συστήνουν τον εαυτό τους χωρίς παρακίνηση και τα πήγαιναν καλά με ανθρώπους που ήταν διαφορετικοί από αυτούς.

4.1.2 Οι απόψεις των εκπαιδευτικών για την ποιότητα των διαπροσωπικών σχέσεων των μαθητών με Ήπιες Εκπαιδευτικές Ανάγκες

Οι συμμετέχοντες στην έρευνα κλήθηκαν να αξιολογήσουν και την ποιότητα των διαπροσωπικών σχέσεων των μαθητών με ήπιες εκπαιδευτικές ανάγκες, μέσω του δεύτερου σκέλους του εργαλείου (SSRS). Τον πρώτο δείκτη της ποιότητας των διαπροσωπικών σχέσεων των μαθητών τους αποτέλεσε, σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς, η ύπαρξη ή μη των εξωτερικευμένων προβλημάτων. Οι εκπαιδευτικοί δήλωσαν, ότι τις περισσότερες φορές οι μαθητές τους θύμωναν εύκολα και παρουσίαζαν αρκετά ξεσπάσματα θυμού. Ακόμη, τσακώνονταν με άλλα παιδιά και υπήρχαν συχνά κρούσματα απειλών και εκφοβισμού. Οι λόγοι που επηρεάζουν τις κοινωνικές δεξιότητες είναι οι παρεμβατικές συμπεριφορές, η έλλειψη ευκαιριών, η έλλειψη ανατροφοδότησης, η έλλειψη ευαισθησίας για το περιβάλλον και η έλλειψη ενίσχυσης (Elksnin & Elksnin, 1998). Οι μαθητές που δεν ανταποκρίνονται στις προσδοκίες των δασκάλων τους στην κοινωνική συμπεριφορά είναι πιθανό να έχουν κακές σχέσεις με τους δάσκαλους και τους συμμαθητές τους, χαμηλή ακαδημαϊκή επίδοση και υψηλούς δείκτες προβλημάτων πειθαρχίας (Meier, DiPerna & Oster, 2006). Σε σύνδεση με προγενέστερες έρευνες φανερώνεται, ότι η επιθετικότητα στις σχέσεις σχετίζεται άμεσα με τη δημοτικότητα του κάθε παιδιού. Η κοινωνική προτίμηση, η δημοτικότητα και η κοινωνική νοημοσύνη σχετίζονται μεταξύ τους με την εμφανή επιθετικότητα στις σχέσεις (Andreou, 2006). Τα παιδιά με διαταραχή αυτιστικού φάσματος έχουν σημαντικά περιορισμένο εύρος κοινωνικής επικοινωνίας και ικανοτήτων, ώστε να μπορούν να συμμετάσχουν σε αμοιβαίες αλληλεπιδράσεις με συνομηλίκους (Parker & Kamps, 2010). Τα παιδιά με σύνδρομο Asperger, επίσης, αντιμετωπίζουν προβλήματα στις κοινωνικές δεξιότητες. Τα παιδιά αυτά, εμφανίζουν επιθετικότητα, αντικοινωνική συμπεριφορά, μοναξιά και αγοραφοβία (Kalyva, 2010). Οι μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες αντιμετωπίζουν δυσκολίες στην οικοδόμηση σχέσεων με τους συμμαθητές τους, είναι λιγότερο δημοφιλείς, έχουν λιγότερους φίλους και συμμετέχουν λιγότερο συχνά ως μέλη μιας υποομάδας (Frostdad & Pijl, 2007). Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί της παρούσας έρευνας, στη μεγάλη τους πλειοψηφία, δήλωσαν, ότι οι μαθητές τους τις περισσότερες φορές διέκοπταν τις συνομιλίες των άλλων και διαφωνούσαν με αυτούς. Συχνό φαινόμενο, σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς, η διατάραξη των συνεχιζόμενων δραστηριοτήτων από τους μαθητές και η έντονη δυσφορία τους απέναντι στις όποιες διορθώσεις των ενηλίκων. Πολλά παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες αντιμετωπίζουν προβλήματα στη μη λεκτική επικοινωνία, η οποία αποτελεί συστατικό στοιχείο των κοινωνικών δεξιοτήτων (Agaliotis & Kalyva, 2008).

Τα παιδιά που βιώνουν μαθησιακές και συμπεριφορικές δυσκολίες δεν είναι σε θέση να δημιουργήσουν και να συντηρήσουν φιλίες όσο αβίαστα όσο οι συνομηλικοί τους χωρίς μαθησιακές δυσκολίες (Morris, 2002). Τα παιδιά με εκπαιδευτικές ανάγκες είναι λιγότερο δημοφιλή, έχουν λιγότερες φιλίες και συμμετέχουν λιγότερο συχνά ως μέλη σε μία υποομάδα (Pijl, Frostad & Flem, 2008). Ακόμη, τα παιδιά με ήπιες εκπαιδευτικές ανάγκες μπορεί να βιώσουν δυσκολίες στην ανάπτυξη φιλικών σχέσεων (Reed, McIntyre, Dusek & Quintero, 2011). Τα παιδιά με ήπιες εκπαιδευτικές ανάγκες αντιμετωπίζουν δυσκολίες στη διαπραγμάτευση προσαρμογών που σχετίζονται με συνομηλίκους, αλλά και με εκπαιδευτικούς σε σχολικά ζητήματα. Οι μαθητές με ήπιες εκπαιδευτικές ανάγκες έχουν φτωχότερες κοινωνικές δεξιότητες, παρουσιάζουν συχνότερα προβληματικές συμπεριφορές και οι συμμαθητές τους δεν τους αποδέχονται καλά ή τους απορρίπτουν (Gresham & McMillan, 1997). Τα ελλείμματα κοινωνικής επάρκειας είναι χαρακτηριστικά των μαθητών με συναισθηματικές και συμπεριφορικές διαταραχές, οι οποίοι φανερώνουν αδυναμία στο να δημιουργήσουν ή να διατηρήσουν ικανοποιητικές διαπροσωπικές σχέσεις με συνομηλίκους και εκπαιδευτικούς (Gresham, 2000).

Σημαντική παράμετρο για την ποιότητα των διαπροσωπικών σχέσεων των μαθητών με ήπιες εκπαιδευτικές ανάγκες, αποτελούν και τα εσωτερικευμένα προβλήματα των μαθητών. Οι συμμετέχοντες δήλωσαν, ότι οι μαθητές τους, αρκετές φορές, εμφανίζονταν μόνοι από επιλογή τους και έδειχναν να έχουν χαμηλή αυτοεκτίμηση. Ανατρέχοντας σε παρόμοιες έρευνες αναφέρεται, ότι εξαιτίας της έλλειψης των κοινωνικών δεξιοτήτων, πολλοί από αυτούς τους μαθητές βιώνουν την απόρριψη από τους συνομηλίκους, την κοινωνική απομόνωση, τη μοναξιά και τις δυσκολίες δημιουργίας και διατήρησης των κοινωνικών σχέσεων (Mathur, Kavale, Quinn, Forness & Rutherford Jr, 1998). Τα ελλείμματα στις κοινωνικές δεξιότητες και τις κοινωνικές ικανότητες διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο στην ανάπτυξη και τη διατήρηση συναισθηματικών και συμπεριφορικών διαταραχών της παιδικής ηλικίας και της εφηβείας (Spence, 2003). Συχνά φαινόμενα αποτελούν τα υψηλά ποσοστά απόρριψης από τους συνομηλίκους, οι αρνητικές αλληλεπιδράσεις με την οικογένεια και τους εκπαιδευτικούς, ο κίνδυνος για σχολική αποτυχία και η παραβατικότητα (Wood, Blair & Ferro, 2009). Η αδυναμία του παιδιού να αναπτύξει κατάλληλες σχέσεις οφείλεται σε έλλειψη απόλαυσης και ενδιαφέροντος και μπορεί να οδηγήσει σε κατάθλιψη και αποτυχία στο σχολείο (Leaf, Dotson, Oppenheim, Sheldon & Sherman, 2010).

Επίσης, οι συμμετέχοντες παρατήρησαν πως οι μαθητές τους δεν άκουγαν τους άλλους, ντρέπονταν εύκολα και γενικά συμπεριφέρονταν λυπημένα ή καταθλιπτικά. Οι μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, στο γενικό σχολείο, απολαμβάνουν περιορισμένες θετικές αλληλεπιδράσεις και βιώνουν αδιαφορία ή απόρριψη από τους συμμαθητές τους (Διδασκάλου, Ανδρέου & Βλάχου, 2011). Οι μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες παραμένουν λιγότερο αποδεκτοί, από τους συμμαθητές τους, και μπορεί να βιώσουν μεγαλύτερη μοναξιά από τους συμμαθητές τους χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (Avramidis, 2010). Εκτός από τις προκλήσεις που συνδέονται με την αναπηρία, υπάρχουν και πρόσθετες δυσκολίες όπως ο εκφοβισμός στο σχολείο και η έλλειψη κοινωνικής αποδοχής από τους συνομηλίκους (Darrow, 2014). Οι μαθητές με ήπιες εκπαιδευτικές ανάγκες έχουν σημαντικά μικρό αριθμό φίλων και είναι μέλη μια ομάδας λιγότερο συχνά από τους συνομηλίκους τους χωρίς ήπιες εκπαιδευτικές ανάγκες (Koster, Pijl, Nakken & VanHouten, 2010). Η ακαδημαϊκή επαφή και οι σχέσεις τους με τους συνομηλίκους είναι ασθενείς (McCoy & Banks, 2012). Η αποφυγή της εργασίας, η καταθλιπτική διάθεση, η αρνητικότητα, η φυσική επιθετικότητα και η έλλειψη συγκέντρωσης αποτελούν προβληματικούς παράγοντες στη συμπεριφορά των μαθητών (Poulou & Norwich, 2000).

Εξίσου σημαντικές ήταν και οι απόψεις των εκπαιδευτικών για την υπερκινητικότητα που επιδείκνυαν οι μαθητές τους στην τάξη. Εντύπωση προκαλεί το πολύ μεγάλο ποσοστό των απαντήσεων των εκπαιδευτικών, σχετικά με τη διάσπαση της προσοχής. Η συντριπτική πλειοψηφία των συμμετεχόντων απάντησε, ότι πολύ συχνά διασπάται, με μεγάλη ευκολία, η προσοχή των μαθητών τους και οι μαθητές ανησυχούν ή κινούνται υπερβολικά. Παρόλο που οι μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες έχουν κοινά χαρακτηριστικά με τους συμμαθητές τους χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, σε σχέση με τη λειτουργία σε ομάδες, δίνουν την εντύπωση πως έχουν χαμηλή κοινωνική συμμετοχή μεταξύ των συμμαθητών τους ως σύνολο (Estell, Jones, VanAcker, Farmer & Rodkin, 2008). Τα παιδιά με διάσπαση προσοχής και υπερκινητικότητα (Attention Deficit Hyperactivity Disorder) έχουν σημαντικά λιγότερες κοινωνικές δεξιότητες και περισσότερα συμπεριφορικά προβλήματα (Fussell, Macías & Saylor, 2005). Ακόμη, οι συμμετέχοντες της έρευνας παρατήρησαν, ότι μερικές φορές οι μαθητές τους διακόπτουν τις συνομιλίες τρίτων και συμπεριφέρονται αρκετά παρορμητικά. Τα παιδιά που εμφανίζουν καλές σχέσεις με τους συνομηλίκους τους είναι λιγότερο πιθανό να συμμετάσχουν σε επιθετικές

συμπεριφορές, να εμφανίσουν υπερκινητικότητα ή άλλου είδους διαταραχές, ή να απορριφθούν από τους συμμαθητές τους (Ladd & Profilet, 1996).

4.1.3 Η συσχέτιση της συμπεριφοράς των μαθητών με τις διαπροσωπικές σχέσεις με τους συμμαθητές τους

Μελετώντας τα αποτελέσματα, προκύπτει αρνητική συσχέτιση ανάμεσα στον αυτοέλεγχο και τα εξωτερικευμένα προβλήματα. Όσο αυξάνονται τα εξωτερικευμένα προβλήματα των μαθητών, τόσο μειώνεται ο αυτοέλεγχός τους και το αντίστροφο. Η ίδια συσχέτιση προκύπτει και με τα εσωτερικευμένα προβλήματα και παρατηρείται στατιστικά σημαντική διαφορά σε επίπεδο στατιστική σημαντικότητας 0,001. Ίδια αρνητική συσχέτιση παρατηρείται και ανάμεσα στον αυτοέλεγχο και την υπερκινητικότητα. Οι μαθητές που δεν ανταποκρίνονται στις προσδοκίες των δασκάλων τους στην κοινωνική συμπεριφορά είναι πιθανό να έχουν κακές σχέσεις με τους δάσκαλους και τους συμμαθητές τους, χαμηλή ακαδημαϊκή επίδοση και υψηλούς δείκτες προβλημάτων πειθαρχίας (Meier, DiPerna & Oster, 2006). Τα ελλείμματα των κοινωνικών δεξιοτήτων αποτελούν καθοριστικά χαρακτηριστικά των μαθητών που παρουσιάζουν συναισθηματικές ή συμπεριφορικές διαταραχές (Mathur, Kavale, Quinn, Forness & Rutherford Jr, 1998). Οι εκπαιδευτικοί προσπαθούν να επιτύχουν υψηλή αντίληψη ελέγχου σε τρεις ξεχωριστούς τομείς της ζωής των μαθητών: την προσωπική αποτελεσματικότητα, τις διαπροσωπικές σχέσεις και την κοινωνικοπολιτική συμπεριφορά (Manoroulou & Padelidou, 2002).

Συνεχίζοντας την ανάλυση, παρατηρείται αρνητική συσχέτιση ανάμεσα στη συνεργασία και τα εξωτερικευμένα προβλήματα και προκύπτει στατιστικά σημαντική διαφορά σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 0,001. Η ίδια αρνητική συσχέτιση προκύπτει ανάμεσα και στα εσωτερικευμένα προβλήματα, αλλά και την υπερκινητικότητα σχετικά με τη συνεργασία, με την ίδια προκύπτει στατιστικά σημαντική διαφορά. Τα αποτελέσματα της έρευνας, φανερώνουν την αρνητική σχέση της συνεργασίας μεταξύ των μαθητών αναφορικά και όλα τα προβλήματα που ενδέχεται να προκύψουν στη διδασκαλία. Όσο αυξάνεται και καλλιεργείται η συνεργασία των μαθητών, τόσο μειώνονται τα προβλήματά τους, εξωτερικευμένα ή μη, σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς της έρευνας. Οι μαθητές που ακολουθούν τις οδηγίες των εκπαιδευτικών και έχουν θετικές αλληλεπιδράσεις με τους συμμαθητές τους είναι περισσότερο συνεπείς και δέχονται λιγότερους περιορισμούς μέσα στη σχολική αίθουσα (Esser, 2012). Επιπλέον, σύμφωνα με τους Elliot & Busse (1991), η

συνεργασία, η ευθύνη και ο αυτοέλεγχος αποτελούν συστατικά στοιχεία των κοινωνικών δεξιοτήτων. Υπάρχει μια αντίστροφη σχέση μεταξύ του παιχνιδιού και της κοινωνικής αλληλεπίδρασης. Το παιδικό παιχνίδι που ενέχεται στην κοινωνική αλληλεπίδραση είναι λιγότερο περίπλοκο από κάποιο παιχνίδι που βρίσκεται εκτός της κοινωνικής αλληλεπίδρασης (Pierce-Jordan & Lifter, 2005). Οι εκπαιδευτικοί των δημοτικών σχολείων θεωρούν τις ικανότητες του αυτοελέγχου και της συνεργασίας εξίσου σημαντικές για την επιτυχία των μαθητών (Lane, Givner & Pierson, 2004). Η συνεργασία και η συζήτηση εκπαιδευτικών και μαθητών με κοινωνικά, συναισθηματικά και συμπεριφορικά προβλήματα βοηθά στην επίλυση των προβλημάτων αυτών (D'Souza & Jament, 2015).

Αντίθετα με τον αυτοέλεγχο και τη συνεργασία, παρατηρήθηκε θετική συσχέτιση ανάμεσα στη διεκδίκηση και τα εξωτερικευμένα προβλήματα και στατιστικά μη σημαντική διαφορά σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας. Σύμφωνα, λοιπόν, με τους εκπαιδευτικούς της έρευνας, όσο οι μαθητές με ήπιες εκπαιδευτικές ανάγκες συμμετέχουν σε μία ομάδα και ξεκινούν δραστηριότητες με συνομηλίκους, τόσο τσακώνονται με άλλα παιδιά, διαταράσσουν τις δραστηριότητες αυτές και παρουσιάζουν ξεσπάσματα θυμού. Η διεκδίκηση, λοιπόν, των μαθητών με ήπιες εκπαιδευτικές ανάγκες, φαίνεται να αυξάνει τα εξωτερικευμένα τους προβλήματα. Σημειώθηκε, όμως, στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στη διεκδίκηση και τα εσωτερικευμένα προβλήματα, αλλά και την υπερκινητικότητα. Σύμφωνα με προγενέστερες έρευνες, οι κοινωνικές δεξιότητες είναι εκείνες οι συμπεριφορές που προβλέπουν την πρόσβαση ενός ατόμου στη δημοτικότητα, την αποδοχή από τους συνομηλίκους και επιβεβαιώνουν την ανατροφοδότηση από άλλους (Sabey & Ross, 2012). Οι μαθητές με εκπαιδευτικές ανάγκες έχουν λιγότερο κοινωνικό κύρος από τους συμμαθητές τους χωρίς εκπαιδευτικές ανάγκες. Επίσης, είναι κοινώς αποδεκτό, ότι δεν υπάρχει μεγάλη αποδοχή των μαθητών με εκπαιδευτικές ανάγκες από τους συμμαθητές τους (Kemp & Carter, 2002). Η αυτο-εικόνα και το κοινωνικό στάτους των μαθητών με ήπιες εκπαιδευτικές ανάγκες είναι χαμηλότερο από αυτό των μαθητών χωρίς ήπιες εκπαιδευτικές ανάγκες (Cambra & Silvestre, 2003). Οι φιλίες και οι σχέσεις, οι επαφές και οι αλληλεπιδράσεις, η κοινωνική αυτο-εικόνα και η αποδοχή από τους συμμαθητές, αποδεικνύονται κλειδιά στην κοινωνική συμμετοχή των μαθητών (Koster, Pijl, Nakken & VanHouten, 2010).

Ισχυρή συσχέτιση προκύπτει και ανάμεσα στην υπευθυνότητα και στα εξωτερικευμένα προβλήματα, όπου υπάρχει και στατιστικά σημαντική διαφορά σε

επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 0,001. Ίδια αρνητική συσχέτιση υπάρχει, σύμφωνα με τους συμμετέχοντες, και μεταξύ των εσωτερικευμένων προβλημάτων και της υπερκινητικότητας συγκριτικά με τον τομέα της υπευθυνότητας. Οι εκπαιδευτικοί της έρευνας θεωρούν, ότι όσο βελτιώνεται η υπευθυνότητα των μαθητών τους με ήπιες εκπαιδευτικές ανάγκες, τόσο εξαλείφονται τα φαινόμενα των εξωτερικευμένων και εσωτερικευμένων προβλημάτων των μαθητών, αλλά και της υπερκινητικότητας. Ανατρέχοντας σε άλλες έρευνες φανερώνεται, ότι προωθώντας την κοινωνική συμπεριφορά μέσω της διδασκαλίας των κοινωνικών δεξιοτήτων επιτυγχάνεται η αύξηση της απόδοσης των μαθητών και η επίτευξη των ακαδημαϊκών τους στόχων (Elksnin & Elksnin, 1998). Οι παράγοντες που συμβάλλουν στην έλλειψη των κοινωνικών δεξιοτήτων είναι η κοινωνική αντίληψη, τα προβλήματα συμπεριφοράς, η ικανότητα επίλυσης προβλημάτων και η λεκτική επικοινωνία (Cermak & Aberson, 1997). Πολλά παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες αντιμετωπίζουν προβλήματα στη μη λεκτική επικοινωνία, η οποία αποτελεί συστατικό στοιχείο των κοινωνικών δεξιοτήτων (Agaliotis & Kalyva, 2008).

4.1.4 Η συσχέτιση του αριθμού των μαθητών μέσα στην τάξη (Παράλληλη Στήριξη-Τμήμα Ένταξης) με τα χαρακτηριστικά και την ποιότητα των διαπροσωπικών τους σχέσεων

Ερμηνεύοντας τα αποτελέσματα, δεν προκύπτει κάποια στατιστικά σημαντική διαφορά στους μέσους όρους των απαντήσεων των συμμετεχόντων, αναφορικά με τον αυτοέλεγχο, τη συνεργασία, την υπευθυνότητα, την υπερκινητικότητα, τα εξωτερικευμένα, αλλά και τα εσωτερικευμένα προβλήματα των μαθητών. Αναλύοντας και το δεύτερο σκέλος του ερωτηματολογίου, το οποίο ερευνά τις πτυχές των διαπροσωπικών σχέσεων μεταξύ των μαθητών και των εκπαιδευτικών τους (SRTS), δεν προκύπτει κάποια στατιστικά σημαντική διαφορά στους μέσους όρους των απαντήσεων των συμμετεχόντων ούτε και στα τρία χαρακτηριστικά των διαπροσωπικών σχέσεων μεταξύ μαθητών και εκπαιδευτικών, την εγγύτητα, την εξάρτηση, και τη σύγκρουση.

Στατιστικά σημαντική διαφορά προκύπτει, όμως, στον τομέα της διεκδίκησης. Το γεγονός αυτό σημαίνει, ότι οι εκπαιδευτικοί της έρευνας παρατήρησαν διαφορές στις φιλίες των μαθητών τους, στη συμμετοχή τους σε ομάδες και ομαδικές δραστηριότητες, στις συζητήσεις με συνομηλίκους, στη θετική αυτό-ιδέα και στη μετάβαση από μία δραστηριότητα σε μία άλλη, ανάλογα με το αν αυτοί φοιτούσαν σε Τμήμα Ένταξης ή την Παράλληλη Στήριξη. Στο χαρακτηριστικό, λοιπόν, της

διεκδίκησης οι εκπαιδευτικοί της έρευνας θεωρούν, ότι διαδραματίζει σημαίνοντα ρόλο ο αριθμός των μαθητών μέσα στην τάξη. Η κοινωνικότητα και οι διαπροσωπικές σχέσεις των μαθητών με ήπιες εκπαιδευτικές ανάγκες επηρεάζονται ανάλογα με πόσους συμμαθητές, συνομήλικους ή μη, αλληλεπιδρούν οι μαθητές αυτοί μέσα στη σχολική αίθουσα. Συνδέοντας την άποψη αυτή με προηγούμενες έρευνες παρατηρείται, ότι τα παιδιά που έλαβαν Παράλληλη Στήριξη ήταν περισσότερο αποδεκτά από τους συνομηλικούς τους, είχαν υψηλότερη αυτοαντίληψη στη μαθητική σκέψη και λιγότερα προβλήματα συμπεριφοράς από παιδιά που φοίτησαν σε Τμήματα Ένταξης (Wiener & Tardif, 2004). Τα παιδιά στην τάξη συμπερίληψης είχαν περισσότερο ικανοποιητικές σχέσεις με φίλους στο σχολείο, ήταν λιγότερο μοναχικά και είχαν λιγότερα προβλήματα συμπεριφοράς από παιδιά που φοιτούσαν σε ειδικές εκπαιδευτικές τάξεις (Wiener & Tardif, 2004). Παγιώνεται, λοιπόν, η θέση των επιστημόνων που υποστηρίζουν τη συμπερίληψη και τη διδασκαλία των μαθητών με ήπιες εκπαιδευτικές ανάγκες στη γενική τάξη, μέσω της Παράλληλης Στήριξης, με απώτερο στόχο τη βελτίωση των διαπροσωπικών σχέσεων αλληλεπιδρώντας θετικά με τους τυπικής ανάπτυξης συμμαθητές τους .

4.1.5 Η συσχέτιση των δημογραφικών στοιχείων των εκπαιδευτικών με τις απαντήσεις τους

Αναλύοντας τα αποτελέσματα, δεν προκύπτει κάποια στατιστικά σημαντική διαφορά στους μέσους όρους των αντρών και των γυναικών όσον αφορά τον αυτοέλεγχο, τη διεκδίκηση, τη συνεργασία, την υπευθυνότητα, τα εξωτερικευμένα και εσωτερικευμένα προβλήματα, την υπερκινητικότητα, αλλά και την εγγύτητα, την εξάρτηση και τη σύγκρουση. Συνεπώς, οι απόψεις των αντρών και των γυναικών εκπαιδευτικών, σύμφωνα με τους συμμετέχοντες στην έρευνα, δε διαφέρουν, αλλά συσχετίζονται μία κοινή στάση απέναντι στους μαθητές με ήπιες εκπαιδευτικές ανάγκες. Σύμφωνα με έρευνες, οι δάσκαλοι αλληλεπιδρούν περισσότερο με τα αγόρια, παρά με τα κορίτσια. Αφιερώνουν το 44% του χρόνου τους στα κορίτσια και το 56% του χρόνου σε αγόρια. Συνολικά, από 15.000 ώρες, αφιερώνουν τις 8.000 στα αγόρια (Kelly, 1988). Το συμπέρασμα της παρούσας έρευνας έρχεται σε αντίθεση με τα αποτελέσματα προηγούμενων ερευνών, σχετικά με το φύλο των εκπαιδευτικών. Σύμφωνα με την έρευνα των Hopf & Hatzichristou, το φύλο των εκπαιδευτικών παίζει ρόλο στην προσέγγιση των παιδιών. Οι γυναίκες εκπαιδευτικοί έχουν περισσότερα στερεότυπα στις στάσεις και τις προσδοκίες τους και μεγαλύτερη

αποδοχή της κακής συμπεριφοράς των παιδιών, λόγω της μητρότητας και της φροντίδας που είναι αποτέλεσμά της (Hopf & Hatzichristou, 1999).

Συνεχίζοντας την ερμηνεία των αποτελεσμάτων της έρευνας, από τον έλεγχο της ανάλυσης διακύμανσης δεν προκύπτει κάποια στατιστικά σημαντική διαφορά στους μέσους όρους της οικογενειακής κατάστασης σχετικά με τον αυτοέλεγχο, τη διεκδίκηση, τη συνεργασία, τη υπευθυνότητα, την υπερκινητικότητα, τα εξωτερικευμένα και εσωτερικευμένα προβλήματα, την εγγύτητα και την εξάρτηση. Αντιθέτως, παρατηρείται στατιστικά σημαντική διαφορά στους μέσους όρους της οικογενειακής κατάστασης σχετικά με τη σύγκρουση. Ειδικότερα, στη μεταβλητή της σύγκρουσης παρατηρείται στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στους έγγαμους και στους άγαμους εκπαιδευτικούς. Το γεγονός αυτό, σηματοδοτεί τη διαφορά στάσης μεταξύ των άγαμων και έγγαμων εκπαιδευτικών, όσον αφορά το πεδίο της αντιπαράθεσης με τους μαθητές, του θυμού των μαθητών, της αντίδρασης των μαθητών μετά από μία τιμωρία, της διάθεσης των μαθητών και των συναισθημάτων τους. Σε σύνδεση με την έρευνα των Hopf & Hatzichristou (1999), μόνο οι μητέρες εκπαιδευτικοί έχουν περισσότερα στερεότυπα στις στάσεις και τις προσδοκίες τους και μεγαλύτερη αποδοχή της κακής συμπεριφοράς των παιδιών, λόγω της μητρότητας και της φροντίδας που επιδεικνύουν στους μαθητές τους, ως απόρροια αυτής.

Όσον αφορά την ανάλυση του τομέα του εργασιακού καθεστώτος (Μόνιμος/η-Αναπληρωτής/τρια), από τον έλεγχο t-test δεν προκύπτει στατιστικά σημαντική διαφορά στους μέσους του εργασιακού καθεστώτος, σχετικά με τον αυτοέλεγχο, τη διεκδίκηση, τη συνεργασία, την υπευθυνότητα, την υπερκινητικότητα τα εξωτερικευμένα και εσωτερικευμένα προβλήματα, την εγγύτητα, την εξάρτηση και τη σύγκρουση. Οι απόψεις των εκπαιδευτικών της έρευνας, δε φαίνεται να επηρεάζονται από το εργασιακό καθεστώς με το οποίο οι ίδιοι εργάζονται, άρα το αν κατέχουν μία μόνιμη ή μία προσωρινή θέση μέσα στη σχολική μονάδα, δεν είναι παράγοντας που μπορεί να επηρεάσει την κρίση και τη στάση τους απέναντι στις διαπροσωπικές σχέσεις των μαθητών τους με ήπιες εκπαιδευτικές ανάγκες. Η προσωρινή θέση μερίδας των συμμετεχόντων της έρευνας δε φαίνεται να επηρεάζει τους εκπαιδευτικούς στο έργο τους και δεν του προξενεί το παραμικρό άγχος. Η αυτο-αποτελεσματικότητα για την εμπλοκή των μαθητών και ο αυτο-έλεγχος οδηγούν στη ψυχολογική ευημερία των εκπαιδευτικών. Οι δάσκαλοι με ισχυρότερες πεποιθήσεις στην ικανότητά τους να εμπλέκουν τους μαθητές στη διαδικασία της μάθησης έχουν υψηλότερη ικανοποίηση από την εργασία τους και λιγότερη

εξάντληση. Διαπιστώθηκε, ακόμη, ότι οι εκπαιδευτικοί έχουν μεγαλύτερη ευημερία όταν οι ίδιοι επικεντρώνονται στο να ελέγξουν τις αιτίες του δικού τους διδακτικού άγχους (Wang, Hall & Rahimi, 2015).

Σχετικά με τον τομέα της προϋπηρεσίας, από τον έλεγχο ανάλυσης διακύμανσης δεν προκύπτει στατιστικά σημαντική διαφορά στους μέσους όρους των ετών προϋπηρεσίας, αναφορικά με τον αυτοέλεγχο, τη διεκδίκηση, τη συνεργασία, την υπευθυνότητα, την υπερκινητικότητα, τα εξωτερικευμένα και εσωτερικευμένα προβλήματα, την εγγύτητα, την εξάρτηση και τη σύγκρουση. Διαφαίνεται, λοιπόν, ότι στη συγκεκριμένη έρευνα, τα έτη προϋπηρεσίας των συμμετεχόντων δεν επηρεάζουν τις απόψεις τους για τα χαρακτηριστικά και την ποιότητα των διαπροσωπικών σχέσεων των μαθητών τους. Η θέση αυτή, έρχεται σε αντίθεση με τα αποτελέσματα προγενέστερων ερευνών. Η γνώση και η κατανόηση των εκπαιδευτικών στο πρώτο έτος της διδασκαλίας τους, λειτουργούν ως κατάρτιση. Σημαντική, στις σχέσεις για τους εκπαιδευτικούς, είναι η πειθαρχία, την οποία χρησιμοποιούν ως μέσο για την εδραίωση των σχέσεων (Oberski, Ford, Higgins & Fisher, 1999). Η εκπαίδευση στη διαχείριση προκλητικών συμπεριφορών μπορεί να αλλάξει τον τρόπο σκέψης των δασκάλων και το στυλ τους σε πιο φιλικό και υποστηρικτικό στις διαπροσωπικές σχέσεις τους με τους μαθητές (Alevriadou & Pavlidou, 2015). Σαφώς, οι εκπαιδευτικοί με τη μεγαλύτερη εμπειρία δείχνουν να αντιμετωπίζουν καλύτερα τα προβλήματα συμπεριφοράς (Andreou & Rapti, 2010).

Αναφορικά με το μέσο όρο ηλικίας των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών, από τον έλεγχο ανάλυσης διακύμανσης δεν προκύπτει στατιστικά σημαντική διαφορά στους μέσους όρους της ηλικίας των εκπαιδευτικών, σχετικά με τον αυτοέλεγχο, τη διεκδίκηση, τη συνεργασία, την υπευθυνότητα, την υπερκινητικότητα, τα εξωτερικευμένα, και εσωτερικευμένα προβλήματα, την εγγύτητα, την εξάρτηση και τη σύγκρουση. Εντύπωση, λοιπόν, προκαλεί το γεγονός, ότι οι εκπαιδευτικοί της έρευνας θεωρούν πως η ηλικία των εκπαιδευτικών δεν παίζει κανένα απολύτως ρόλο στις απόψεις τους σχετικά με τις διαπροσωπικές σχέσεις των μαθητών με ήπιες εκπαιδευτικές ανάγκες. Η θέση αυτή, έρχεται σε συνάρτηση με προηγούμενες έρευνες οι οποίες αναφέρουν, ότι η ηλικία, σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς, δεν παίζει ρόλο στην ποιότητα της σχέσης. Οι σχέσεις δασκάλου και μαθητή σφυρηλατούνται μέσα στις σχολικές αίθουσες (Howes, Phillipsen & Peisner-Feinberg, 2000).

Τέλος, όσον αφορά τις σπουδές στην Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση, από την ανάλυση διακύμανσης δεν προκύπτει στατιστικά σημαντική διαφορά στους μέσους όρους των σπουδών στην Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση, σχετικά με τον αυτοέλεγχο, τη διεκδίκηση, τη συνεργασία, την υπευθυνότητα, την υπερκινητικότητα, τα εξωτερικευμένα και εσωτερικευμένα προβλήματα, την εγγύτητα, την εξάρτηση και τη σύγκρουση. Ακόμη μεγαλύτερη εντύπωση προξενεί το γεγονός, ότι οι απόψεις των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην έρευνα δε διαφοροποιούνταν ανάλογα με την ειδίκευση που αυτοί είχαν στην Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση. Είτε, οι εκπαιδευτικοί, είχαν Βασικό Πτυχίο στην Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση, είτε Μεταπτυχιακό Τίτλο Σπουδών, είτε ήταν χωρίς σπουδές στην Ειδική Αγωγή, οι απόψεις τους περί των διαπροσωπικών σχέσεων των μαθητών τους με ήπιες εκπαιδευτικές ανάγκες ήταν παρόμοιες. Το γεγονός αυτό φανερώνει τις κοινές σκέψεις και στάσεις των Ελλήνων εκπαιδευτικών για τις ήπιες εκπαιδευτικές ανάγκες, οι οποίες δύσκολα διαφοροποιούνται ακόμη και με σπουδές στην Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση. Σε έρευνα που διεξήχθη μεταξύ 40 Ελλήνων εκπαιδευτικών ειδικής εκπαίδευσης, για τις δυσκολίες των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στον κοινωνικό και εκπαιδευτικό τομέα, οι εκπαιδευτικοί έπρεπε να ανταποκριθούν σε ένα ευρύ φάσμα δυσκολιών. Οι συμμετέχοντες δε θεωρούσαν τους εαυτούς τους αρκετά ικανούς, ώστε να δημιουργήσουν και να εφαρμόσουν προγράμματα βοήθειας (Vlachou, Stavroussi & Didaskalou, 2015). Η φιλία απέναντι σε μαθητές με εκπαιδευτικές ανάγκες και προβλήματα συμπεριφοράς εξαρτάται από τα θετικά αισθήματα των δασκάλων και την ειδίκευση που αυτοί έχουν στην ειδική αγωγή. Η εκπαίδευση στη διαχείριση προκλητικών συμπεριφορών μπορεί να αλλάξει τον τρόπο σκέψης των δασκάλων και το στυλ τους σε πιο φιλικό και υποστηρικτικό στις διαπροσωπικές σχέσεις τους με τους μαθητές (Alevriadou & Pavlidou, 2015). Οι εκπαιδευτικοί των παιδιών με συναισθηματικές και συμπεριφορικές αναπηρίες πιστεύουν ότι, οι γνώσεις και οι σωστές στρατηγικές είναι από τις σημαντικότερες ικανότητες για τη διδασκαλία των παιδιών αυτών. Η χρήση καλύτερων πρακτικών, ο έλεγχος της συμπεριφοράς και η προετοιμασία της διδασκαλίας των εκπαιδευτικών φέρνουν καλύτερα αποτελέσματα στην διαδικασία της μάθησης (Kern, 2014). Οι Έλληνες εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής αναφέρουν μέσα ως χαμηλά επίπεδα εξάντλησης και υψηλά επίπεδα ικανοποίησης από τη δουλειά τους και τις συνθήκες εργασίας (Platsidou & Agaliotis, 2008). Η διδασκαλία σε τάξη πολλαπλών κατηγοριών μαθητών, ο σχεδιασμός και η εφαρμογή του προγράμματος, η

αξιολόγηση των μαθητών και η συνεργασία με ειδικούς εκπαιδευτικούς και γονείς συνιστούν τους κυριότερους παράγοντες του άγχους εργασίας των εκπαιδευτικών (Platsidou & Agaliotis, 2008). Οι εκπαιδευτικοί, συχνά, αγχώνονται στην επαφή τους με μαθητές με ήπιες εκπαιδευτικές ανάγκες. Οι εκπαιδευτικοί, συνήθως, έχουν θετικές στάσεις για την πιθανότητα της διδασκαλίας παιδιών με ή χωρίς ήπιες εκπαιδευτικές ανάγκες. Η εμπειρία, η δύναμη της στάσης, η ατομική ταυτότητα, η γνώση και οι πληροφορίες έχουν θετική επίδραση στους εκπαιδευτικούς που θέλουν να διδάξουν μαθητές με ήπιες εκπαιδευτικές ανάγκες (Batsiou, Bebetos, Panteli & Antoniou, 2008).

4.1.6 Η συσχέτιση της διαπροσωπικής σχέσης μαθητή-εκπαιδευτικού και των διαπροσωπικών σχέσεων των μαθητών με Ήπιες Εκπαιδευτικές Ανάγκες

Οι εκπαιδευτικοί της έρευνας κλήθηκαν να απαντήσουν και μέσω του δεύτερου σκέλους του εργαλείου (STRS), για τα χαρακτηριστικά των διαπροσωπικών σχέσεων μεταξύ μαθητή και εκπαιδευτικού και το κατά πόσο αυτά επηρεάζουν τις διαπροσωπικές σχέσεις των μαθητών με Ήπιες Εκπαιδευτικές Ανάγκες. Η συντριπτική πλειοψηφία των εκπαιδευτικών εντόπισε τρία βασικά χαρακτηριστικά των σχέσεων μαθητή και εκπαιδευτικού: τη σύγκρουση (conflict), την εγγύτητα (closeness) και την εξάρτηση (dependency). Η σχέση εκπαιδευτικού και μαθητή μπορεί να εξυπηρετήσει σημαντικές λειτουργίες υποστήριξης για τα νέα παιδιά στις προσπάθειές τους να προσαρμοστούν στο σχολικό περιβάλλον. Τρία χαρακτηριστικά που παίζουν σημαντικό ρόλο είναι η εγγύτητα, η εξάρτηση και η σύγκρουση. Η σχέση εκπαιδευτικού-παιδιού εξαρτάται από τη σχολική προσαρμογή, τις φτωχές ακαδημαϊκές γνώσεις, τις αρνητικές σχολικές στάσεις και τη λιγότερο θετική δέσμευση με το σχολικό περιβάλλον (Birch & Ladd, 1997).

Το πρώτο χαρακτηριστικό, η σύγκρουση, έγκειται στην αντιπαράθεση του μαθητή και του εκπαιδευτικού μέσα στην τάξη, στο πόσο εύκολα θυμώνει το παιδί με τον εκπαιδευτικό, στην οργισμένη αντίδραση του μαθητή και στη μη συμμόρφωσή του μετά από μία τιμωρία, στο βλέμμα ή στην αλλαγή του τόνου της φωνής του εκπαιδευτικού, στη διάθεση που έχει ο μαθητής και το κατά πόσο ένας μαθητής φωνάζει ή γκρινιάζει όταν ζητάει κάτι από τον εκπαιδευτικό. Τα παιδιά με προβλήματα εσωστρέφειας έχουν περισσότερες αντιπαραθέσεις με τους εκπαιδευτικούς και χαμηλότερη θετική αυτοαντίληψη (Henricsson & Rydell, 2004). Τα παιδιά με εξωτερικευμένα προβλήματα συμμετέχουν συχνότερα σε

συγκρουσιακές αλληλεπιδράσεις με τους εκπαιδευτικούς. Ακόμη, εμφανίζονται ευάλωτα όταν πρόκειται για ανάπτυξη θετικών σχέσεων με τον εκπαιδευτικό και αποτελούν μία «ομάδα κινδύνου» στο σχολείο. Σημαντικός στόχος είναι η μείωση της εχθρότητας μεταξύ δασκάλου και μαθητών, καθώς η κοινωνική δεξιότητα μπορεί να αποτελέσει προστατευτικό παράγοντα των παιδικών προβλημάτων ως προς την ανάπτυξη της κοινωνικής επάρκειας (Henricsson & Rydell, 2004). Οι συγκρούσεις παιδιού-εκπαιδευτικού μπορεί να επηρεάσουν τις στάσεις των παιδιών απέναντι στο σχολικό περιβάλλον δημιουργώντας μία ατμόσφαιρα αποτρεπτική, παρά υποστηρικτική για το παιδί (Birch & Ladd, 1997).

Η εγγύτητα, που αποτελεί το δεύτερο χαρακτηριστικό των διαπροσωπικών σχέσεων μαθητή και εκπαιδευτικού, μπορεί να εντοπιστεί στο πόσο ζεστή σχέση έχουν εκπαιδευτικός και μαθητής, στη σημαντικότητα της σχέσης εκπαιδευτικού και μαθητή, στο κατά πόσο ο μαθητής προσπαθεί να ευχαριστήσει το δάσκαλο με τη συμπεριφορά του, στο πως βλέπει το παιδί τον εκπαιδευτικό, στα συναισθήματα του παιδιού απέναντι στο δάσκαλο και στο αν εκμυστηρεύεται στον εκπαιδευτικό τις εμπειρίες και τα συναισθήματά του. Η ζεστασιά, η εμπιστοσύνη και οι χαμηλοί βαθμοί συγκρούσεων συγκαταλέγονται στα θετικά αποτελέσματα της σχέσης αυτής (Baker, Grant & Morlock, 2008). Η υποστήριξη των εκπαιδευτικών βοηθά στην επιτυχία και την επίτευξη των στόχων της τάξης (Wentzel, 1998). Οι αντιλήψεις για τη φροντίδα και την υποστηρικτική σχέση με το δάσκαλο και το θετικό περιβάλλον της τάξης, σχετίζονται με τη σχολική ευχαρίστηση από την τρίτη κιόλας τάξη του δημοτικού. Οι μαθητές που συμπαθούν το σχολείο και αυτοί που δεν το συμπαθούν, έχουν διαφορετικές κοινωνικές εμπειρίες με τους δασκάλους τους στα πρώτα μαθητικά τους χρόνια (Baker, 1999). Οι σχέσεις των παιδιών με τους δασκάλους είναι κρίσιμες και διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο στη σύνδεση των μαθητών με το σχολείο, τα κίνητρα, τις ακαδημαϊκές επιδόσεις και την ψυχοκοινωνική ευεξία των μαθητών. Οι σχέσεις μαθητών-εκπαιδευτικών έχουν αντίκτυπο στη μάθηση, τα ακαδημαϊκά επιτεύγματα και την ψυχολογική προσαρμογή (Fredriksen & Rhodes, 2004). Αυτά τα παιδιά που βιώνουν μια ασφαλέστερη σχέση με τους εκπαιδευτικούς είναι πιο προετοιμασμένα σε σχέση με τα υπόλοιπα (Howes & Hamilton, 1993). Η κοινή εμπειρία μαθητών-γονέων-εκπαιδευτικών και οι υγιείς σχέσεις δασκάλου-μαθητή συμβάλλουν στη βελτίωση του αρνητικού αισθήματος και σχετίζονται άμεσα με τη συμπεριφορά των παιδιών στο σπίτι και την τάξη. Η σχολική εκπαίδευση αποτελεί τη μέγιστη κοινωνική διαδικασία (Pianta & Steinberg, 1992). Ακόμη, οι

σχέσεις παιδιού και δασκάλου αποτελούν σημαντικό στοιχείο προσαρμογής στο σχολείο και μπορούν να παίζουν ρόλο στην εκτροπή της πορείας ανάπτυξης στο σχολικό πλαίσιο (Pianta, Steinberg & Rollins, 1995).

Το τρίτο χαρακτηριστικό των σχέσεων εκπαιδευτικού και μαθητή είναι η εξάρτηση. Η εξάρτηση έγκειται στον έπαινο του εκπαιδευτικού στο μαθητή, στην έντονη αντίδρασή του όταν αποχωρίζεται το δάσκαλο, στο κατά πόσο το παιδί είναι εξαρτημένο από τον εκπαιδευτικό, στο αν ζητάει βοήθεια από τον εκπαιδευτικό, ακόμη και όταν δεν τη χρειάζεται πραγματικά, στο αν αντιδρά με ζήλεια όταν ο εκπαιδευτικός ασχολείται και με άλλα παιδιά και στο κατά πόσο ο μαθητής μιμείται τη συμπεριφορά του εκπαιδευτικού. Τα παιδιά που έχουν αλληλεπιδράσεις με τους εκπαιδευτικούς καταχωρήθηκαν από τους δασκάλους ως πιο επιθετικά από τους συμμαθητές τους, ενώ τα παιδιά που δαπανούν λιγότερο χρόνο με τους δασκάλους, είναι περισσότερο κοινωνικά, λιγότερο μοναχικά και δείχνουν λιγότερο προβληματική συμπεριφορά από τους συνομηλίκους τους που είχαν στενότερη επαφή με εκπαιδευτικούς (Coplan & Prakash, 2003). Οι μαθητές με εκπαιδευτικές ανάγκες βιώνουν μεγαλύτερη απογοήτευση στις σχέσεις με τους δασκάλους, τους δεσμούς με τους συνομηλίκους και το σχολείο και δέχονται μεγαλύτερο σχολικό κίνδυνο από τους μαθητές χωρίς εκπαιδευτικές ανάγκες (Murray & Greenberg, 2001). Οι μαθητές αυτοί, έχουν λιγότερες σχέσεις με τους συμμαθητές τους, περισσότερες σχέσεις με τον εκπαιδευτικό και είναι συνήθως, λιγότερο αποδεκτοί από τους μαθητές χωρίς ήπιες εκπαιδευτικές ανάγκες (Koster, Pijl, Nakken & VanHouten, 2010).

Μελετώντας τα αποτελέσματα της έρευνας διαπιστώνεται, ότι υπάρχει αρνητική συσχέτιση ανάμεσα στον αυτοέλεγχο και τη σύγκρουση και στατιστικά σημαντική διαφορά. Ίδια αρνητική συσχέτιση υπάρχει ανάμεσα στη σύγκρουση με τη συνεργασία, τη διεκδίκηση και την υπευθυνότητα, με τον ίδιο βαθμό στατιστικής σημαντικότητας. Διαπιστώνεται, λοιπόν, μία αντίστροφη σχέση της σύγκρουσης εκπαιδευτικού και μαθητή με τον αυτοέλεγχο, τη συνεργασία, τη διεκδίκηση και την υπευθυνότητα που μπορεί να επιδείξει ο μαθητής. Όσο αυξάνονται ο αυτοέλεγχος, η συνεργασία, η διεκδίκηση και η υπευθυνότητα, τόσο μειώνονται οι συγκρουσιακές καταστάσεις μέσα στην τάξη. Με τη σύγκρουση και τα εξωτερικευμένα και εσωτερικευμένα προβλήματα παρατηρείται θετική συσχέτιση και στατιστικά σημαντική διαφορά σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 0,01. Επίσης, θετική συσχέτιση υπάρχει και μεταξύ σύγκρουσης και υπερκινητικότητας και στατιστικά μη σημαντική διαφορά σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 0,193. Παρατηρείται,

λοιπόν, ότι όσο αυξάνονται οι συγκρούσεις μαθητή-εκπαιδευτικού, τόσο αυξάνονται τα εξωτερικευμένα και εσωτερικευμένα προβλήματα του μαθητή, αλλά και η υπερκινητικότητά του.

Συνεχίζοντας την ανάλυση, παρατηρείται αρνητική συσχέτιση ανάμεσα στον αυτοέλεγχο και την εγγύτητα και στατιστικά μη σημαντική διαφορά. Αρνητική συσχέτιση υπάρχει, ακόμη, ανάμεσα στην εγγύτητα και τη συνεργασία, τη διεκδίκηση και την υπευθυνότητα στατιστικά σημαντική διαφορά σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 0,05, 0,01 και 0,01 αντίστοιχα. Όσο, λοιπόν, μειώνεται η εγγύτητα με τον εκπαιδευτικό, τόσο οι μαθητές αποκτούν αυτοέλεγχο και υπευθυνότητα, συνεργάζονται με τους συμμαθητές τους και γίνονται περισσότερο ανεξάρτητοι. Μεταξύ της εγγύτητας και των εξωτερικευμένων και εσωτερικευμένων προβλημάτων, αλλά και μεταξύ εγγύτητας και υπερκινητικότητας υπάρχει θετική συσχέτιση και στατιστικά μη σημαντική διαφορά, πλην των εσωτερικευμένων προβλημάτων. Άρα, όσο αυξάνεται η εγγύτητα μεταξύ μαθητή και εκπαιδευτικού, τόσο αυξάνονται τα εξωτερικευμένα προβλήματα, τα εσωτερικευμένα προβλήματα και η υπερκινητικότητα των μαθητών.

Τέλος, ανάμεσα στην εξάρτηση και τον αυτοέλεγχο παρατηρείται αρνητική συσχέτιση και στατιστικά σημαντική διαφορά σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 0,05. Μεταξύ συνεργασίας, διεκδίκησης και υπευθυνότητας με την εξάρτηση, παρατηρείται η ίδια αρνητική συσχέτιση και στατιστικά σημαντική διαφορά σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 0,01. Άρα, όσο αυξάνεται η εξάρτηση του μαθητή από τον εκπαιδευτικό, τόσο ο μαθητής αυτός υστερεί στις ικανότητες του αυτοελέγχου, της υπευθυνότητας, της διεκδίκησης και της συνεργασίας. Θετική συσχέτιση υπάρχει ανάμεσα στην εξάρτηση και τα εξωτερικευμένα και εσωτερικευμένα προβλήματα, αλλά και με την υπερκινητικότητα. Το γεγονός αυτό υποδεικνύει, ότι όσο αυξάνεται η εξάρτηση ενός μαθητή από τον εκπαιδευτικό, τόσο αυξάνονται η υπερκινητικότητα, τα εξωτερικευμένα, αλλά και τα εσωτερικευμένα του προβλήματα.

4.2 Συμπεράσματα

Μέσω της ερευνητικής διαδικασίας, συλλέχθηκαν επαρκή δεδομένα προς απάντηση των διερευνητικών ερωτημάτων που είχαν τεθεί και εξήχθησαν συγκεκριμένα συμπεράσματα.

Όσον αφορά το πρώτο ερευνητικό ερώτημα: «Ποια είναι, κατά τη γνώμη των εκπαιδευτικών, τα χαρακτηριστικά των διαπροσωπικών σχέσεων των μαθητών με Ήπιες Εκπαιδευτικές Ανάγκες στις σχέσεις με τους τυπικούς συμμαθητές τους;», οι συμμετέχοντες, μέσω των ερωτήσεων των εργαλείων, ανέδειξαν τέσσερα χαρακτηριστικά: τον αυτοέλεγχο, τη διεκδίκηση, τη συνεργασία και την υπευθυνότητα. Επομένως, κατά τους εκπαιδευτικούς τα μεσαία επίπεδα αυτοελέγχου, διεκδίκησης, συνεργασίας και υπευθυνότητας χαρακτηρίζουν τους μαθητές τους με ήπιες εκπαιδευτικές ανάγκες. Οι εκπαιδευτικοί δείχνουν να αναγνωρίζουν τα χαρακτηριστικά των μαθητών τους μέσα στην τάξη και μέσω των ερωτήσεων των εργαλείων είναι σε θέση να αναδείξουν τις συμπεριφορές που οι μαθητές επιδεικνύουν.

Όσον αφορά το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα: «Ποια είναι, κατά τη γνώμη των εκπαιδευτικών, η ποιότητα των διαπροσωπικών σχέσεων των μαθητών με Ήπιες Εκπαιδευτικές Ανάγκες στις σχέσεις με τους τυπικούς συμμαθητές τους;», οι εκπαιδευτικοί της έρευνας σημείωσαν, ότι η ποιότητα των διαπροσωπικών σχέσεων των μαθητών τους επηρεάζεται από τα εξωτερικευμένα και τα εσωτερικευμένα τους προβλήματα, καθώς και από την υπερκινητικότητα που αυτοί επιδεικνύουν. Κατά τους συμμετέχοντες, κυρίως η συχνή διάσπαση της προσοχής των μαθητών τους χωρίς ιδιαίτερη δυσκολία εμποδίζει την βελτίωση της ποιότητας των διαπροσωπικών τους σχέσεων. Συνεπώς, μέσα από τις ερωτήσεις που απάντησαν οι εκπαιδευτικοί αναδεικνύεται η ικανότητά τους να διακρίνουν ποιες ακριβώς ενέργειες των μαθητών τους δε βοηθούν την ανάπτυξη της ποιότητας των διαπροσωπικών τους σχέσεων και να τις διαχωρίσουν σε τρεις διαφορετικές ομάδες.

Σχετικά με το τρίτο ερευνητικό ερώτημα: «Υπάρχει συσχέτιση μεταξύ της συμπεριφοράς των μαθητών με Ήπιες Εκπαιδευτικές Ανάγκες και των διαπροσωπικών σχέσεων με τους συμμαθητές τους, κατά τη γνώμη των εκπαιδευτικών;», οι συμμετέχοντες παρατήρησαν, ότι τα εξωτερικευμένα και εσωτερικευμένα προβλήματα των μαθητών τους επηρεάζουν τα επίπεδα αυτοελέγχου, διεκδίκησης, συνεργασίας και υπευθυνότητας μέσα στη σχολική αίθουσα. Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών ήταν σε θέση να διακρίνει τη συσχέτιση της συμπεριφοράς των μαθητών με ήπιες εκπαιδευτικές ανάγκες με τις διαπροσωπικές τους σχέσεις καθώς και το βαθμό αλληλεξάρτησής τους.

Όσον αφορά το τέταρτο ερευνητικό ερώτημα: «Ο αριθμός των μαθητών μέσα στην τάξη (Παράλληλη Στήριξη-Τμήμα Ένταξης) επηρεάζει, σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς, τα χαρακτηριστικά και την ποιότητα των διαπροσωπικών σχέσεων των μαθητών τους;», οι εκπαιδευτικοί της έρευνας στάθηκαν μόνο στον τομέα της διεκδίκησης των μαθητών τους. Οι εκπαιδευτικοί, δηλαδή, θεωρούν ότι η συνύπαρξη των μαθητών με ήπιες εκπαιδευτικές ανάγκες, μέσω της Παράλληλης Στήριξης, με τους «τυπικής ανάπτυξης» συμμαθητές τους μέσα στη γενική τάξη τους βοηθά στην ανάπτυξη της θετικής αυτοεικόνας, στη δημιουργία φιλιών και στη συμμετοχή σε ομαδικές δραστηριότητες, περισσότερο σε σχέση με τη φοίτησή τους στο Τμήμα Ένταξης. Η άποψη, αυτή, φανερώνει τη στάση που έχουν οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί απέναντι στη διδασκαλία των μαθητών με ήπιες εκπαιδευτικές ανάγκες και στη μορφή που αυτή παρέχεται.

Σχετικά με το πέμπτο ερευνητικό ερώτημα: «Υπάρχει συσχέτιση μεταξύ των δημογραφικών χαρακτηριστικών των συμμετεχόντων και των απαντήσεών τους;», οι συμμετέχοντες σημείωσαν, ότι δεν παρατηρείται κάποια στατιστικά σημαντική διαφορά στο φύλο, το εργασιακό καθεστώς, τα έτη προϋπηρεσίας, το μέσο όρο ηλικίας και το μέσο όρο σπουδών των εκπαιδευτικών. Στο μοναδικό τομέα που παρατήρησαν στατιστικά σημαντική, διαφορά ήταν στη σύγκρουση μαθητών και εκπαιδευτικών ανάλογα με την οικογενειακή κατάσταση των εκπαιδευτικών. Γενικά, οι συμμετέχοντες θεώρησαν, ότι ο μοναδικός τομέας που μπορεί να επηρεάσει τη συμπεριφορά των εκπαιδευτικών απέναντι στους μαθητές τους σε μεγάλο βαθμό είναι η οικογενειακή τους κατάσταση.

Τέλος, όσον αφορά το έκτο ερευνητικό ερώτημα: «Υπάρχει συσχέτιση μεταξύ της διαπροσωπικής σχέσης μαθητή-εκπαιδευτικού και της άποψης του εκπαιδευτικού για τις γενικές διαπροσωπικές σχέσεις των μαθητών με Ήπιες Εκπαιδευτικές Ανάγκες;», οι εκπαιδευτικοί εντόπισαν τρία βασικά χαρακτηριστικά των σχέσεων μαθητή και εκπαιδευτικού: τη σύγκρουση, την εγγύτητα και την εξάρτηση. Οι συμμετέχοντες αναγνώρισαν με ευκολία και τα τρία χαρακτηριστικά των σχέσεών τους με τους μαθητές με ήπιες εκπαιδευτικές ανάγκες.

Συνοπτικά, οι Έλληνες εκπαιδευτικοί ήταν σε θέση να αναγνωρίσουν με σχετική ευκολία τα χαρακτηριστικά, αλλά και την ποιότητα, των διαπροσωπικών σχέσεων των μαθητών με ήπιες εκπαιδευτικές ανάγκες. Οι διαπροσωπικές σχέσεις των μαθητών, σύμφωνα με τους συμμετέχοντες στην έρευνα, επηρεάζονται από τη συμπεριφορά των μαθητών, αλλά και από τον αριθμό των μαθητών που βρίσκονται

μέσα στη σχολική τάξη. Επίσης, τα δημογραφικά στοιχεία των εκπαιδευτικών, σύμφωνα με τους συμμετέχοντες, δεν επηρεάζουν τις απόψεις των εκπαιδευτικών. Εν τέλει, οι εκπαιδευτικοί θεωρούν, ότι οι σχέσεις μεταξύ εκπαιδευτικού και μαθητών με ήπιες εκπαιδευτικές ανάγκες επηρεάζουν τις σχέσεις των μαθητών με ήπιες εκπαιδευτικές ανάγκες με τους συμμαθητές τους.

4.3 Εφαρμογές στην εκπαιδευτική πράξη

Τα δεδομένα που προέκυψαν από την έρευνα, αναδεικνύουν τη σημασία των απόψεων των εκπαιδευτικών για τα χαρακτηριστικά και την ποιότητα των διαπροσωπικών σχέσεων των μαθητών τους, στη διδασκαλία. Οι απόψεις και οι στάσεις που έχουν οι εκπαιδευτικοί για τους μαθητές τους με ήπιες εκπαιδευτικές ανάγκες, καθορίζουν τη διαδικασία της μάθησης και της καθημερινής λειτουργίας της τάξης. Όσο ορθότερη κρίση διαθέτουν οι εκπαιδευτικοί για τις διαπροσωπικές σχέσεις των μαθητών τους, τόσο καλύτερη θέση θα κατέχουν, ώστε να βελτιώσουν τις τους κοινωνικές δεξιότητες.

Τα συμπεράσματα που εξήχθησαν από την έρευνα, θα μπορούσαν να χρησιμοποιηθούν για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης της χώρας μας και την περαιτέρω ενημέρωσή τους στον τομέα των κοινωνικών δεξιοτήτων των μαθητών με ήπιες εκπαιδευτικές ανάγκες. Οι εκπαιδευτικοί που έχουν μαθητές με ήπιες εκπαιδευτικές ανάγκες μπορούν να εστιάσουν στις συμπεριφορές που πρέπει να αποφύγουν ή να ενισχύσουν κατά τη διάρκεια της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Ο τομέας των κοινωνικών δεξιοτήτων έχει ερευνηθεί λιγότερο, σε σχέση με άλλους τομείς της εκπαιδευτικής διαδικασίας και υπάρχει περιθώριο παρουσίασης των ευρημάτων της έρευνας ως πληροφόρηση στους εκπαιδευτικούς, για τα πιστεύω και τις ορθές ή λανθασμένες ενέργειες των συναδέλφων τους.

Ακόμη, τα αποτελέσματα της έρευνας θα μπορούσαν να προβληματίσουν τους εκπαιδευτικούς και να τους ωθήσουν στο να αναλογιστούν το μεγάλο μερίδιο ευθύνης και τη σημαντική θέση που αυτοί κατέχουν στην κοινωνική ζωή των μαθητών τους. Ειδικά στην κοινωνική ζωή των μαθητών με ήπιες εκπαιδευτικές ανάγκες, οι εκπαιδευτικοί κατέχουν πρωταγωνιστικό ρόλο και οφείλουν να πράξουν το καλύτερο δυνατό με στόχο τη συνεχή και απρόσκοπτη βελτίωσή της. Οι μαθητές με ήπιες εκπαιδευτικές ανάγκες, αρκετές φορές προσκολλώνται στους εκπαιδευτικούς

και τείνουν να παρουσιάζουν εξάρτηση από αυτούς. Οι εκπαιδευτικοί οφείλουν να ελέγξουν τα επίπεδα της εγγύτητας και της εξάρτησης των μαθητών τους, αλλά και να αποφεύγουν τυχόν συγκρούσεις με αυτούς, με σκοπό την καλύτερη δυνατή σχέση μέσα στη σχολική αίθουσα.

Ο σύγχρονος εκπαιδευτικός έχει χρέος απέναντι στους μαθητές του, να επιμορφώνεται διαρκώς με την πιο σύγχρονη βιβλιογραφία και να δίνει λύσεις στα προβλήματα που παρουσιάζονται, χρησιμοποιώντας τα αποτελέσματα των επιστημονικών ερευνών. Οι γνώσεις που τυχόν έχουν οι εκπαιδευτικοί μαθητών με ήπιες εκπαιδευτικές ανάγκες, πρέπει συνεχώς να εμπλουτίζονται μέσα από σύγχρονες έρευνες και μελέτες. Οι εκπαιδευτικοί οφείλουν να βρίσκονται σε «συνεχή επαφή» με στόχο τη χρήση νέων τεχνικών στη διδασκαλία.

4.4 Περιορισμοί της έρευνας

Σε κάθε επιστημονική έρευνα, έτσι και στη συγκεκριμένη, συναντώνται ορισμένοι περιορισμοί που δεν επιτρέπουν την ασφαλή γενίκευση των ευρημάτων της. Παρά τους όποιους περιορισμούς, όμως, τα αποτελέσματα της έρευνας έχουν αξία και μπορούν να χρησιμοποιηθούν για να δώσουν μία καλύτερη εικόνα και μία διαφορετική οπτική γωνία στη διδασκαλία των μαθητών με ήπιες εκπαιδευτικές ανάγκες.

Η κυριότερη αδυναμία που συναντάται είναι το μέγεθος του δείγματος. Ο αριθμός των συμμετεχόντων είναι αρκετά μικρός (102 εκπαιδευτικοί) και δεν είναι ικανός, ώστε να εκτιμηθεί προς τη γενίκευση των ευρημάτων της έρευνας. Επίσης, η συντριπτική πλειοψηφία των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην έρευνα είχαν αρκετά μικρή προϋπηρεσία. Τα λίγα χρόνια προϋπηρεσίας των περισσότερων εκπαιδευτικών, ίσως να μη δίνουν μία σαφή εικόνα για τις απόψεις τους, καθώς ο παράγοντας της απειρίας σε ορισμένες καταστάσεις να επηρέασε τις απαντήσεις τους. Ακόμη ένα περιοριστικό παράγοντα αποτέλεσε το γεγονός της διαχείρισης μεγάλου όγκου πληροφοριών, καθώς κάποιες σημαντικές πληροφορίες και ορισμένα ευρήματα άξια αναφοράς μπορεί να διαφύγουν της προσοχής του ερευνητή και να μην αναφερθούν στην εργασία.

Τέλος, στον τομέα τους εργαλείου που χρησιμοποιήθηκε στην έρευνα υπάρχουν ορισμένοι περιοριστικοί παράγοντες. Και τα δύο εργαλεία που αποτέλεσαν τη σύνθεση του τελικού εργαλείου της έρευνας (Social Skills Rating System-Teacher's view και Student-Teacher Relationship Scale), αποτελούν τη μετάφραση

των αυθεντικών εργαλείων και δεν έχουν σταθμιστεί σε δείγμα Ελλήνων εκπαιδευτικών. Το γεγονός αυτό μπορεί να επηρεάσει αρνητικά την εγκυρότητα και την αξιοπιστία της έρευνας. Επιπλέον, η έκταση του τελικού εργαλείου (86 ερωτήσεις), ίσως να θεωρήθηκε μεγάλη από τους εκπαιδευτικούς που το συμπλήρωσαν, αν και στη πιλοτική έρευνα που διεξήχθη ο χρόνος συμπλήρωσής τους δε ξεπερνούσε τα δέκα με δώδεκα λεπτά. Και η διάρκεια διεξαγωγής της έρευνας αποτέλεσε ανασταλτικό παράγοντα, καθώς καθίσταται εξαιρετικά δύσκολο να γίνουν όλες οι εργασίες της έρευνας μέσα σε ένα ακαδημαϊκό έτος.

4.5 Προτάσεις για μελλοντικές έρευνες

Λαμβάνοντας υπόψη τους περιορισμούς που παρατέθηκαν, διατυπώνονται ορισμένες προτάσεις για μελλοντικές έρευνες, ως προεκτάσεις της παρούσας εργασίας. Καταρχάς, η ίδια η εργασία αποτελεί μια αφορμή για την επέκταση της παγκόσμιας έρευνας στον τομέα των κοινωνικών δεξιοτήτων των μαθητών με ήπιες εκπαιδευτικές ανάγκες, έναν τομέα που έχει μελετηθεί πολύ λιγότερο σε σχέση με άλλους τομείς της διδασκαλίας των μαθητών αυτών. Προτείνεται, λοιπόν, η διεξαγωγή της ίδιας έρευνας σε χώρες του εξωτερικού και η σύγκριση των αποτελεσμάτων των ερευνών μεταξύ των απόψεων των Ελλήνων εκπαιδευτικών και των εκπαιδευτικών του εξωτερικού. Ακόμη, ιδιαίτερης σημασίας θα ήταν η διεξαγωγή της έρευνας μεταξύ εκπαιδευτικών με μαθητές με ήπιες εκπαιδευτικές ανάγκες και χωρίς και η σύγκριση των αποτελεσμάτων αυτών. Επιπλέον, θα μπορούσε οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην έρευνα, να ξανασυμπληρώσουν τα ίδια ερωτηματολόγια, μετά από κάποιο πρόγραμμα επιμόρφωσης στην Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση, με τη σύγκριση των απαντήσεών τους να παρουσίαζε ιδιαίτερο ενδιαφέρον. Τέλος, η έρευνα θα μπορούσε να διεξαχθεί και σε άλλες βαθμίδες εκπαίδευσης πλην της Πρωτοβάθμιας, όπως τη Δευτεροβάθμια και την Τριτοβάθμια εκπαίδευση.

Βιβλιογραφικές παραπομπές

- Adera, B. & Bullock, L. (2010).** Job stressors and teacher job satisfaction in programs serving students with emotional and behavioral disorders. *Emotional and Behavioural Difficulties*. 15:1, (5-14), 1-12.
- Agaliotis, I. & Goudiras, D. (2004).** A Profile of Interpersonal Conflict Resolution of Children with Learning Disabilities. *Learning Disabilities : A Contemporary Journal*. Volume 2, (No.2), 15-29.
- Agaliotis, I. & Kalyva, E. (2008).** Nonverbal social interaction skills of children with learning disabilities. *Research in Developmental Disabilities*. 29, 1-10.
- Ainsworth, M. & Bowlby, J. (1991).** An Ethological Approach to Personality Development. *American Psychological Association*. Vol.46, (No.4), 333-341.
- Alevriadou, A. & Pavlidou, K. (2015).** Teachers' interpersonal style and its relationship to emotions, causal attributions, and type of challenging behaviors displayed by students with intellectual disabilities. *Journal of Intellectual Disabilities*., 1-15.
- Andreou, E. & Rapti, A. (2010).** Teachers' Causal Attributions for Behaviour Problems and Perceived Efficacy for Class Management in Relation to Selected Interventions. *Behaviour Change*. Volume 27, (Issue 01), 53-67.
- Andreou, E. (2006).** Social Preference, Perceived Popularity and Social Intelligence. *School Psychology International*. 27, (339), 1-14.
- Astington, J. & Gopnik, A. (1991).** Theoretical explanations of children's understanding of the mind. *British Journal of Developmental Psychology*. 9, 7-31.
- Astington, J. & Jenkins, J. (1995).** Theory of mind development and social understanding. *Cognition & Emotion*. 9, (2/3), 151-165.
- Avramidis, E. & Norwich, B. (2002).** Teachers' attitudes towards integration / inclusion: a review of the literature. *European Journal of Special Needs Education*. 17, (2), 129-147.
- Avramidis, E. (2010).** Social relationships of pupils with special educational needs in the mainstream primary class: peer group membership and peer-assessed social behaviour. *European Journal of Special Needs Education*. 25, (4), 413-429.
- Baker, J. (1999).** Teacher-Student Interaction in Urban At-Risk Classrooms: Differential Behavior, Relationship Quality, and Student Satisfaction with School. *The Elementary School Journal*. Volume 100, (Number 1), 1-14.

- Baker, J., Grant, S. & Morlock, L. (2008).** The Teacher-Student Relationship As a Developmental Context for Children With Internalizing or Externalizing Behavior Problems. *School Psychology Quarterly*. 23, (1), 3-15.
- Batsiou, S., Bebetos, E., Panteli, P. & Antoniou, P. (2008).** Attitudes and intention of Greek and Cypriot primary education teachers towards teaching pupils with special educational needs in mainstream schools. *International Journal of Inclusive Education*. 12, (2), 201-219.
- Baum, D., Duffelmeyer, F. & Geelan, M. (1988).** Resource Teacher Perceptions of the Prevalence of Social Dysfunction Among Students with Learning Disabilities. *Journal of Learning Disabilities*. 21, (6), 1-2.
- Bellini, S., Peters, J., Benner, L. & Hopf, A. (2007).** A Meta-Analysis of School-Based Social Skills Interventions for Children With Autism Spectrum Disorders. *Remedial and Special Education*. 28, (3), 153-162.
- Bender, W. & Wall, M. (1994).** Social-Emotional Development of Students with Learning Disabilities. *Learning Disability Quarterly*. 17, 323-341.
- Birch, S. & Ladd, G. (1997).** The Teacher-Child Relationship and Children's Early School Adjustment. *Journal of School Psychology*. 35, (1), 61-79.
- Birch, S. & Ladd, G. (1998).** Children's Interpersonal Behaviors and the Teacher-Child Relationship. *Developmental Psychology*. 34, (5), 934-946.
- Bramlett, R., Smith, B. & Edmonds, J. (1994).** A Comparison of Nonreferred, Learning-Disabled, and Mildly Mentally Retarded Students Utilizing the Social Skills Rating System. *Psychology in the Schools*. 31, 1-7.
- Bremer, C. & Smith, J. (2004).** Teaching Social Skills. *Addressing Trends and Developments in Secondary Education and Transition*. 3, (5), 1-6.
- Butler, A. & Monda-Amaya, L. (2016).** Preservice Teachers' Perceptions of Challenging Behavior. *Teacher Education and Special Education*. 39, (4), 276-292.
- Cambra, C. & Silvestre, N. (2003).** Students with special educational needs in the inclusive classroom: social integration and self-concept. *European Journal of Special Needs Education*. 18, (2), 197-208.
- Cartledge, G. (2005).** Learning Disabilities and Social Skills: Reflections. *Learning Disability Quarterly*. 28, (2), 179-181.
- Celmak, S. & Aberson, J. (1997).** Social Skills in Children with Learning Disabilities. *Occupational Therapy in Mental Health*. 13, (4), 1-24.

- Cohen, L., Manion, L. & Morisson, K. (2008).** *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας.* (Σ. Κυρανάκης, Μ. Μαυράκη, Χ. Μητσοπούλου, Ρ. Μπιθάρα, Μ. Φιλοπούλου, μτφ.). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Coplan, R. & Prakash, K. (2003).** Spending time with teacher: characteristics of preschoolers who frequently elicit versus initiate interactions with teachers. *Department of Psychology.* 18, 143-158.
- Coster, W. & Haltiwanger, J. (2004).** Social–Behavioral Skills of Elementary Students with Physical Disabilities Included in General Education Classrooms. *Remedial and Special Education.* 25, (2), 95-103.
- Darrow, A. (2014).** Promoting Social and Emotional Growth of Students with Disabilities. *General Music Today.* 28, (1), 29-32.
- Denham, A., Hatfield, S., Smethurst, N. & Tan, E. (2006).** Educational Psychology in Practice: theory, research and practice in educational psychology. *Educational Psychology in Practice.* 22, (1), 33-51.
- Denham, A., Hatfield, S., Smethurst, N. & Tan, E. (2007).** The Effect of Social Skills Interventions in the Primary School. *Educational Psychology in Practice.* 22, (1), 33-51.
- DeVries, R. & Concu, A. (1988).** Interpersonal Relations in Four-Year-Old Dyads from Constructivist and Montessori Programs. *Early Child Development and Care.* 33, 11-27.
- D'Souza, M. & Jament, J. (2015).** Providing effective support to teachers in addressing social, emotional and behavioural difficulties in mainstream classrooms in a Bangalore pre-primary school. *Support for Learning.* 30, (3), 239-251.
- DuPaul, G., McGoey, K., Eckert, T. & VanBrakle, J. (2001).** Preschool Children With Attention-Deficit/ Hyperactivity Disorder: Impairments in Behavioral, Social, and School Functioning. *American Academy of Child and Adolescent Psychiatry.* 40, (5), 508-515.
- Elksnin, L. & Elksnin, N. (1998).** Teaching Social Skills to Students with Learning and Behavior Problems. *Intervention in School and Clinic.* 33, (3), 131-140.
- Elliott, S. & Gresham, F. (1993).** Social Skills Interventions for Children. *Behavior Modification.* 17, (3), 287-313.
- Esser, T. (2012).** A Dissertation Presented to the Faculty of The Graduate College at the University of Nebraska In Partial Fulfillment of Requirements For the Degree of Doctor of Education. *University of Nebraska.,* 1-154.

- Estell, D., Jones, M., Pearl, R. & VanAcker, R. (2008).** Peer Groups, Popularity, and Social Preference Trajectories of Social Functioning Among Students With and Without Learning Disabilities. *Journal of Learning Disabilities*. 41, (1), 5-14.
- File, N. (1994).** Children's Play, Teacher-Child Interactions, and Teacher Beliefs in Integrated Early Childhood Programs. *Early Childhood Research Quarterly*. 9, 223-240.
- Fredriksen, K. & Rhodes, J. (2004).** The role of teacher relationships in the lives of students. *New Directions For Youth Development*. 103, 45-54.
- Frostad, P. & Pijl, S. (2007).** Does being friendly help in making friends? The relation between the social position and social skills of pupils with special needs in mainstream education. *European Journal of Special Needs Education*. 22, (1), 15-30.
- Fussell, J., Macias, M. & Saylor, C. (2005).** Social Skills and Behavior Problems in Children with Disabilities with and without Siblings. *Child Psychiatry and Human Development*. 36, (2), 227-241.
- Gresham, F. & Elliott, S. (1987).** Social Skill Deficits of Learning-Disabled Students: Issues of Definition, Classification, And Assessment. *Reading, Writing, and Learning Disabilities*. 3, 131-148.
- Gresham, F. & MacMillan, D. (1997).** Social Competence and Affective Characteristics of Students With Mild Disabilities. *Review of Educational Research*. 67, (4), 377-415.
- Gresham, F., Elliott, S. & Kettler, R. (2011).** Base Rates of Social Skills Acquisition/Performance Deficits, Strengths, and Problem Behaviors: An Analysis of the Social Skills Improvement System—Rating Scales. *American Psychological Association*., 1-7.
- Gresham, F., Sugai, G. & Horner, R. (2001).** Interpreting Outcomes of Social Skills Training for Students with High-Incidence Disabilities. *Interpreting Outcomes of Social Skills Training for Students with High-Incidence Disabilities*. 67, (3), 331-344.
- Gresham, F. (1983).** Social Validity in the Assessment of Children's Social Skills: Establishing Standards for Social Competency. *Journal of Psychoeducational Assessment*., 299-307.
- Gresham, F. (1986).** Conceptual and Definitional issues in the Assessment of Children's Social Skills: Implications for Classifications and Training. *Journal of Clinical Child Psychology*. 15, (1), 3-15.

- Gresham, F. (2000).** Assessment of Social Skills in Students with Emotional and Behavioral Disorders. *Assessment for Effective Intervention*. 26, (1), 51-58.
- Gumpel, T. (1994).** Social Competence and Social Skills Training for Persons with Mental Retardation: An Expansion of a Behavioral Paradigm. *Education and Training in Mental Retardation and Developmental Disabilities.*, 194-201.
- Hammill, D. (1990).** On Defining Learning Disabilities:: An Emerging Consensus. *Journal of Learning Disabilities*. 23, 74-84.
- Henricsson, L. & Rydell, A. (2004).** Elementary School Children with Behavior Problems: Teacher-Child Relations and Self-Perception. A Prospective Study. *Merrill-Palmer Quarterly*. 50, (2), 111-138.
- Hinde, R. & Stevenson-Hinde, J. (1987).** Interpersonal Relationships and Child Development. *Developmental Review*. 7, 1-21.
- Hopf, D. & Hatzichristou, C. (1999).** Teacher gender-related influences in Greek schools. *British Journal of Educational Psychology*. 69, 1-18.
- Howes, C. & Hamilton, C. (1993).** The Changing Experience of Child Care: Changes in Teachers and in Teacher-Child Relationships and Children's Social Competence with Peers. *Early Childhood Research Quarterly*. 8, 15-32.
- Howes, C. & Matheson, C. (1992).** Contextual Constraints on the Concordance of Mother-Child and Teacher-Child Relationships. *New Directions For Children Development*. 57, 25-40.
- Howes, C., Phillipsen, L. & Peisner-Feinberg, E. (2000).** The Consistency of Perceived Teacher-Child Relationships Between Preschool and Kindergarten. *Journal of School Psychology*. 38, (2), 113-132.
- Jager, L. & Denessen, E. (2015).** Within-teacher variation of causal attributions of low achieving students. *Behavioural Science Institute.*, 1-14.
- Johnson, R. B., & Christensen, L. B. (2008).** *Educational research: Quantitative, qualitative, and mixed approaches*. Boston, MA: Allyn and Bacon.
- Kaff, M., Teagarden, J. & Zabel, R. (2011).** Understanding and Teaching Students With Emotional Behavioral Disorders: A Conversation With James Kauffman. *Intervention in School and Clinic*. 47, (5), 316-320.
- Kalyva, E. (2010).** Multirater Congruence on the Social Skills Assessment of Children with Asperger Syndrome: Self, Mother, Father, and Teacher Ratings. *Department of Psychology*. 40, 1202-1208.

- Kauffman, J., Bantz, J. & McCullough, J. (2002).** Separate and Better: A Special Public School Class for Students With Emotional and Behavioral Disorders. *Exceptionality: A Special Education Journal*. 10, (3), 149-170.
- Kavale, K. & Forness, S. (1996).** Social Skill Deficits and Learning Disabilities: A Meta-Analysis. *Journal of Learning Disabilities*. 29, (3), 226-237.
- Kelly, A. (1988).** Gender differences in teacher-pupil interactions: a meta-analytic review. *Research in Education*. 39, 1-23.
- Kemp, C. & Carter, M. (2002).** The Social Skills and Social Status of Mainstreamed Students with Intellectual Disabilities. *Educational Psychology: An International Journal of Experimental Educational Psychology*. 22, (4), 391-411.
- Kern, L. (2015).** Addressing the Needs of Students With Social, Emotional, and Behavioral Problems: Reflections and Visions. *Remedial and Special Education*. 36, (1), 24-27.
- Kesner, J. (2000).** Teacher Characteristics and the Quality of Child-Teacher Relationships. *Journal of School Psychology*. 28, (2), 133-149.
- Kindzierski, C., O'Dell, R., Marable, M. & Raimondi, S. (2012).** You tell us: how well are we preparing teachers for a career in classrooms serving children with emotional disabilities?. *Emotional and Behavioural Difficulties*. 18, (2), 179-195.
- Kontos, S. (1992).** The Role of Continuity and Context in Children's Relationships with Nonparental Adults. *New Directions for Child Development*. 57, 109-119.
- Koster, M., Pijl, S., Nakken, H. & VanHouten, E. (2010).** Social Participation of Students with Special Needs in Regular Primary Education in the Netherlands. *International Journal of Disability, Development and Education*. 57, (1), 59-75.
- Krantz, P. & McClannahan, L. (1998).** Social Interaction Skills for Children with Autism: A Script-Fading Procedure for Beginning Readers. *Journal of Applied Behavior Analysis*. 31, (2), 191-202.
- Krull, J., Wilbert, J. & Hennemann, T. (2014).** The Social and Emotional Situation of First Graders with Classroom Behavior Problems and Classroom Learning Difficulties in Inclusive Classes. *Learning Disabilities: A Contemporary Journal*. 12, (2), 169-190.
- Kuhne, M. & Wiener, J. (2000).** Stability of Social Status of Children with and without Learning Disabilities. *Learning Disability Quarterly*. 23, (1), 64-75.

- Ladd, G. & Profilet, S. (1996).** The Child Behavior Scale: A Teacher-Report Measure of Young Children's Aggressive, Withdrawn, and Prosocial Behaviors. *Developmental Psychology*. 32, (6), 1008-1024.
- Lane, K., Givner, C. & Pierson, M. (2004).** Teacher Expectations of Student Behavior: Social Skills Necessary for Success in Elementary School Classrooms. *The Journal of Special Education*. 38, (2), 104-110.
- Leaf, J., Dotson, W., Oppenheim, M. & Sheldon, J. (2010).** The effectiveness of a group teaching interaction procedure for teaching social skills to young children with a pervasive developmental disorder. *Research in Autism Spectrum Disorders*. 4, 186-198.
- Lynch, M. & Cicchetti, D. (1997).** Children's Relationships with Adults and Peers: An Examination of Elementary and Junior High School Students. *Journal of School Psychology*. 35, (1), 81-99.
- Lynch, S. & Simpson, C. (2010).** Social Skills: Laying the Foundation for Success. *Dimensions of Early Childhood*. 38, (2), 3-12.
- Mand, J. (2007).** Social position of special needs pupils in the classroom: a comparison between German special schools for pupils with learning difficulties and integrated primary school classes. *European Journal of Special Needs Education*. 22, (1), 7-14.
- Mathur, S., Kavale, K., Quinn, M. & Forness, S. (1998).** Social Skills Interventions with Students with Emotional and Behavioral Problems: A Quantitative Synthesis of Single-Subject Research. *Behavioral Disorders*. 23, (3), 193-201.
- Matson, J. & Wilkins, J. (2007).** A critical review of assessment targets and methods for social skills excesses and deficits for children with autism spectrum disorders. *Research in Autism Spectrum Disorders*. 1, 28-37.
- Mavropoulou, S. & Padelidu, S. (2002).** Teachers' Causal Attributions for Behaviour Problems in Relation to Perceptions of Control. *Educational Psychology: An International Journal of Experimental Educational Psychology*. 22, (2), 191-202.
- McCallum, R. & Bracken, B. (1993).** Interpersonal Relations Between School Children and Their Peers, Parents, and Teachers. *Educational Psychology Review*. 5, (2), 155-176.
- McCartney, K., Scarr, S., Rocheleau, A. & Phillips, D. (1997).** Teacher-Child Interaction and Child-Care Auspices as Predictors of Social Outcomes in Infants, Toddlers, and Preschoolers. *Merrill-Palmer Quarterly*. 43, (3), 426-450.

- McCoy, S. & Banks, J. (2012).** Simply academic? Why children with special educational needs don't like school. *European Journal of Special Needs Education.* 27, (1), 81-97.
- McMillon, H. (1994).** Developing Problem Solving and Interpersonal Communication Skills Through Intentionally Structured Groups. *The Journal for Specialists in Group Work.* 19, (1), 43-47.
- Meier, C., DiPerna, J. & Oster, M. (2006).** Importance of Social Skills in the Elementary Grades. *Education and Treatment of Children.* 29, (3), 409-419.
- Miller, A., Ferguson, E. & Byrne, I. (2000).** Pupils' causal attributions for difficult classroom behaviour. *British Journal of Educational Psychology.* 70, 85-96.
- Morris, S. (2002).** Promoting Social Skills Among Students With Nonverbal Learning Disabilities. *Council For Exceptional Children.* 34, (3), 66-70.
- Mouratidis, A. & Sideridis, G. (2009).** On Social Achievement Goals: Their Relations With Peer Acceptance, Classroom Belongingness, and Perceptions of Loneliness. *The Journal of Experimental Education.* 77, (3), 285-308.
- Murray, C. & Greenberg, M. (2001).** Relationships With Teachers And Bonds With School: Social Emotional Adjustment Correlates For Children With And Without Disabilities. *Psychology in the Schools.* 38, (1), 25-41.
- Murray, C. & Greenberg, M. (2006).** Examining the Importance of Social Relationships and Social Contexts in the Lives of Children With High-Incidence Disabilities. *The Journal of Special Education.* 39, (4), 220-233.
- Nowicki, E. (2003).** A Meta-Analysis of the Social Competence of Children with Learning Disabilities Compared to Classmates of Low and Average to High Achievement. *Learning Disability Quarterly.* 26, (3), 171-188.
- Oberski, I., Ford, K., Higgins, S. & Fisher, P. (1999).** The Importance of Relationships in Teacher Education. *Journal of Education for Teaching.* 25, (2), 135-150.
- Parker, D. & Kamps, D. (2011).** Effects of Task Analysis and Self-Monitoring for Children With Autism in Multiple Social Settings. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities.* 26, (3), 131-142.
- Pena-Acuna, B., Pintado-Gimenez, M. & Munoz-Sanchez, P. (2015).** Strategic Educative Proposal for Interpersonal Communication Skills to Achieve Cultural Competence. *International Journal of History and Cultural Studies.* 1, (2), 6-8.

- Perle, J. (2016).** Teacher-Provided Positive Attending to Improve Student Behavior. *Council For Exceptional Children*. 48, (5), 250-257.
- Pianta, R. & Steinberg, M. (1992).** Teacher-Child Relationships and the Process of Adjusting to School. *New Directions For Child Development*. 57, 61-80.
- Pianta, R. (1997).** Adult-Child Relationship Processes and Early Schooling. *Early Education and Development*. 8, (1), 11-26.
- Pianta, R., Steinberg, M. & Rollins, K. (1995).** The first two years of school: Teacher-child relationships and deflections in children's classroom adjustment. *Development and Psychopathology*. 7, 295-312.
- Pierce-Jordan, S. & Lifter, K. (2005).** Interaction of Social and Play Behaviors in Preschoolers With and Without Pervasive Developmental Disorder. *Topics in Early Childhood Special Education*. 25, (1), 34-47.
- Pijl, S., Frostad, P. & Flem, A. (2008).** The Social Position of Pupils with Special Needs in Regular Schools. *Scandinavian Journal of Educational Research*. 52, (4), 387-405.
- Platsidou, M. & Agaliotis, I. (2008).** Burnout, Job Satisfaction and Instructional Assignment-related Sources of Stress in Greek Special Education Teachers. *International Journal of Disability, Development and Education*. 55, (1), 61-76.
- Poulou, M. & Norwich, B. (2000).** Teachers' perceptions of students with emotional and behavioural difficulties: severity and prevalence. *European Journal of Special Needs Education*. 15, (2), 171-187.
- Reed, F., McIntyre, L., Dusek, J. & Quintero, N. (2011).** Preliminary Assessment of Friendship, Problem Behavior, and Social Adjustment in Children with Disabilities in an Inclusive Education Setting. *J Dev Phys Disabil*. 23, 477-489.
- Ruble, L., Willis, H. & McLaughlin Crabtree, V. (2008).** Social Skills Group Therapy for Autism Spectrum Disorders. *Clinical Case Studies*. 7, (4), 287-300.
- Sabey, C. & Ross, S. (2012).** Getting More From Social Skills. *The Utah Special Educator*. 35, (1), 32-36.
- Scattone, D. (2007).** Social Skills Interventions For Children With Autism. *Psychology in the Schools*. 44, (7), 717-726.
- Schutte, N., Malouff, J., Bobik, C. & Coston, T. (2001).** Emotional Intelligence and Interpersonal Relations. *The Journal of Social Psychology*. 141, (4), 523-536.

- Seevers, R. & Jones-Blank, M. (2008).** Exploring the Effects of Social Skills Training on Social Skill Development on Student Behavior. *National Forum Of Special Education Journal*. 19, (1), 1-8.
- Spence, S. (2003).** Social Skills Training with Children and Young People: Theory, Evidence and Practice. *Child and Adolescent Mental Health*. 8, (2), 84-96.
- Stoutjesdijk, R., Scholte, E. & Swaab, H. (2012).** Special Needs Characteristics of Children With Emotional and Behavioral Disorders That Affect Inclusion in Regular Education. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*. 20, (2), 92-104.
- Stuart, D., Gresham, F. & Elliott, S. (1991).** Teacher Ratings of Social Skills in Popular and Rejected Males and Females. *School Psychology Quarterly*. 6, (1), 16-26.
- Vaughn, S., Elbaum, B. & Boardman, A. (2001).** The Social Functioning of Students With Learning Disabilities: Implications for Inclusion. *Exceptionality*. 9, (1&2), 47-65.
- Vaughn, S., Kim, A., Sloan, C. & Hughes, M. (2003).** Social Skills Interventions for Young Children with Disabilities A Synthesis of Group Design Studies. *Remedial and Special Education*. 24, (1), 2-15.
- Vlachou, A., Stavroussi, P. & Didaskalou, E. (2016).** Special Teachers' Educational Responses in Supporting Students with Special Educational Needs (SEN) in the Domain of Social Skills Development. *International Journal of Disability, Development and Education*. 63, (1), 79-97.
- Waliski, A. & Carlson, L. (2008).** Group Work with Preschool Children: Effect on Emotional Awareness and Behavior. *The Journal for Specialists in Group Work*. 33, (1), 3-21.
- Wang, P. & Spillane, A. (2009).** Evidence-Based Social Skills Interventions for Children with Autism: A Meta-analysis. *Education and Training in Developmental Disabilities*. 44, (3), 318-342.
- Wang, H., Hall, N. & Rahimi, S. (2015).** Self-efficacy and causal attributions in teachers: Effects on burnout, job satisfaction, illness, and quitting intentions. *Teaching and Teacher Education*. 47, 120-130.
- Wentzel, K. & McNamara, C. (1999).** Interpersonal Relationships, Emotional Distress, and Prosocial Behavior in Middle School. *The Journal of Early Adolescence*. 19, (1), 114-125.
- Wentzel, K. (1998).** Social Relationships and Motivation in Middle School: The Role of Parents, Teachers, and Peers. *Journal of Educational Psychology*. 90, (2), 202-209.

- Wiener, J. & Tardif, C. (2004).** Social and Emotional Functioning of Children with Learning Disabilities: Does Special Education Placement Make a Difference?. *Learning Disabilities Research & Practice*. 19, (1), 20-32.
- Wood, B., Blair, K. & Ferro, J. (2009).** Young Children With Challenging Behavior. *Topics in Early Childhood Special Education*. 29, (2), 68-78.
- Αβραμίδης, Η., & Καλύβα, Ε., (2006).** Μέθοδοι Έρευνας στην Ειδική Αγωγή. Θεωρία και Εφαρμογές. Αθήνα: Παπαζήση
- Εμβλωτής, Α., Κατσής, Α., & Σιδερίδης, Γ., (2006).** Στατιστική μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας. Ιωάννινα.
- Διδασκάλου, Ε., Ανδρέου, Ε. & Βλάχου, Α. (2011).** Διαστάσεις της Κοινωνικής Ένταξης των Μαθητών που Φοιτούν σε Τμήματα Ένταξης. *Έρευνα και Εκπαιδευτική Πράξη στην Ειδική Αγωγή*. 2, 79-90.
- Κελπανίδης, Μ. (1999).** Μεθοδολογία της Παιδαγωγικής Έρευνας με Στοιχεία Στατιστικής. Θεσσαλονίκη: Κώδικας.
- Κυριαζή, Ν. (2006).** Η Κοινωνιολογική Έρευνα: Κριτική Επισκόπηση των Μεθόδων και των Τεχνικών (9η Εκδ.). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα
- Παπαευσταθίου, Ε. & Συριοπούλου Δελλή, Χ. (2014).** Αξιολόγηση κοινωνικών δεξιοτήτων σε μαθητές με Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος. *Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης.*, 789-799.
- Παρασκευόπουλος, Ι. (1984).** Στοιχεία περιγραφικής και επαγωγικής στατιστικής. Αθήνα: Ιδίου.
- Παρασκευόπουλος, Ι.Ν. (1990).** Μεθοδολογία επιστημονικής έρευνας. Τόμος Β. Αθήνα: Προσωπική έκδοση.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

Ερωτηματολόγιο για τα χαρακτηριστικά και την ποιότητα των διαπροσωπικών σχέσεων των μαθητών με Ήπιες Εκπαιδευτικές Ανάγκες

Αγαπητές/οί συνάδελφοι,

στο πλαίσιο της Μεταπτυχιακής Διπλωματικής μου Εργασίας, διεξάγω έρευνα με θέμα: "Απόψεις των εκπαιδευτικών για τα χαρακτηριστικά και την ποιότητα των διαπροσωπικών σχέσεων των μαθητών με Ήπιες Εκπαιδευτικές Ανάγκες (Η.Ε.Α)". Η συμβολή σας, μέσω της συμπλήρωσης του σύντομου ερωτηματολογίου, θα ήταν πολύτιμη. Τα αποτελέσματα της έρευνας θα χρησιμοποιηθούν στο πλαίσιο των Μεταπτυχιακών Σπουδών του Προγράμματος "Ειδική Αγωγή, Εκπαίδευση και Αποκατάσταση" του Τμήματος Εκπαιδευτικής και Κοινωνικής Πολιτικής του Πανεπιστημίου Μακεδονίας. Η έρευνα απευθύνεται σε εκπαιδευτικούς Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης που έχουν εργαστεί σε Τμήμα Ένταξης ή στην Παράλληλη Στήριξη. Συμπληρώνοντας το ερωτηματολόγιο, θα πρέπει να φέρετε στο μυαλό σας την περίπτωση ενός συγκεκριμένου μαθητή/μίας συγκεκριμένης μαθήτριας. Αυτό σας δίνει τη δυνατότητα, εάν και εφόσον το επιθυμείτε, να συμπληρώσετε περισσότερα από ένα ερωτηματολόγια. Η συμμετοχή είναι οικειοθελής και ανώνυμη και η συμπλήρωσή του δε ξεπερνά τα 10-12 λεπτά. Καλείστε να απαντήσετε με ειλικρίνεια. Σας ευχαριστώ εκ των προτέρων για το χρόνο σας.

Με εκτίμηση,
Νικόλαος Παπασταματίου

Τηλέφωνο: 6973375518
e-mail: mea17017@uom.edu.gr

* Απαιτείται

Κοινωνικές Δεξιότητες - Προβλήματα Συμπεριφοράς

Η ενότητα αυτή αφορά τις κοινωνικές δεξιότητες και τα προβλήματα συμπεριφοράς του μαθητή.

Κοινωνικές Δεξιότητες

Οι ερωτήσεις αφορούν τις κοινωνικές δεξιότητες του μαθητή.

1. 1. Ελέγχει το θυμό του/της σε καταστάσεις σύγκρουσης με τους συνομηλίκους. *

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

- Ποτέ
 Μερικές φορές
 Πολύ συχνά

2. 2. Συστήνει τον εαυτό του/της χωρίς παρακίνηση. *

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

- Ποτέ
 Μερικές φορές
 Πολύ συχνά

3. 3. Αμφισβητεί κανόνες που έχετε θέσει. *

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

- Ποτέ
 Μερικές φορές
 Πολύ συχνά

4. 4. Συμβιβάζεται σε καταστάσεις σύγκρουσης αλλάζοντας τις αρχικές απόψεις του/της για την επίτευξη συμφωνίας. *

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

- Ποτέ
 Μερικές φορές
 Πολύ συχνά

5. 5. Αντιδρά ήρεμα στην πίεση από τους συνομηλίκους. *

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

- Ποτέ
 Μερικές φορές
 Πολύ συχνά

6. 6. Μιλάει θετικά για τον εαυτό του/της, όταν αυτό είναι απαραίτητο. *

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

- Ποτέ
 Μερικές φορές
 Πολύ συχνά

7. 7. Καλεί άλλους να συμμετάσχουν σε δραστηριότητες. *

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

- Ποτέ
 Μερικές φορές
 Πολύ συχνά

8. 8. Χρησιμοποιεί δημιουργικά τον ελεύθερο χρόνο του/της. *

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

- Ποτέ
 Μερικές φορές
 Πολύ συχνά

9. 9. Ολοκληρώνει τις εργασίες που του/της έχουν ανατεθεί στην τάξη εντός του χρονικού ορίου. *

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

- Ποτέ
 Μερικές φορές
 Πολύ συχνά

10. 10. Κάνει εύκολα φίλους/φίλες. *

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

- Ποτέ
 Μερικές φορές
 Πολύ συχνά

11. 11. Ανταποκρίνεται ομαλά στο «πείραγμα» από τους συνομηλίκους. *

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

- Ποτέ
 Μερικές φορές
 Πολύ συχνά

28. **28. Συμμορφώνεται στις οδηγίες σας. ***

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

- Ποτέ
 Μερικές φορές
 Πολύ συχνά

29. **29. Η μετάβαση από μία δραστηριότητα στην άλλη, μέσα στην τάξη, είναι για αυτόν/αυτήν εύκολη. ***

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

- Ποτέ
 Μερικές φορές
 Πολύ συχνά

30. **30. Τα πάει καλά με ανθρώπους που είναι διαφορετικοί από αυτόν/αυτήν. ***

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

- Ποτέ
 Μερικές φορές
 Πολύ συχνά

Προβλήματα Συμπεριφοράς

Οι ερωτήσεις αφορούν τα (τυχόν) προβλήματα συμπεριφοράς του μαθητή.

31. **31. Τσακώνεται με άλλους. ***

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

- Ποτέ
 Μερικές φορές
 Πολύ συχνά

32. **32. Έχει χαμηλή αυτοεκτίμηση. ***

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

- Ποτέ
 Μερικές φορές
 Πολύ συχνά

33. **33. Απειλεί ή εκφοβίζει άλλα παιδιά. ***

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

- Ποτέ
 Μερικές φορές
 Πολύ συχνά

34. **34. Εμφανίζεται μόνος/μόνη. ***

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

- Ποτέ
 Μερικές φορές
 Πολύ συχνά

72. 72. Τα συναισθήματα αυτού του παιδιού απέναντί μου είναι απρόβλεπτα ή ιδιαίτερα ευμετάβλητα. *

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

	1	2	3	4	5	
Δεν ισχύει	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Ισχύει απόλυτα

73. 73. Παρά τις προσπάθειές μου, εξακολουθώ να νιώθω άβολα από τη σχέση μου με αυτό το παιδί. *

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

	1	2	3	4	5	
Δεν ισχύει	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Ισχύει απόλυτα

74. 74. Αυτό το παιδί απασχολεί τη σκέψη μου ακόμη και μετά από το σχολείο. *

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

	1	2	3	4	5	
Δεν ισχύει	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Ισχύει απόλυτα

75. 75. Αυτό το παιδί φωνάζει ή γκρινιάζει διαρκώς, όταν θέλει κάτι από εμένα. *

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

	1	2	3	4	5	
Δεν ισχύει	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Ισχύει απόλυτα

76. 76. Αυτό το παιδί είναι πονηρό και συχνά με παρασύρει. *

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

	1	2	3	4	5	
Δεν ισχύει	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Ισχύει απόλυτα

77. 77. Αυτό το παιδί μου εκμυστηρεύεται τις εμπειρίες του και τα συναισθήματά του. *

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

	1	2	3	4	5	
Δεν ισχύει	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Ισχύει απόλυτα

78. 78. Η σχέση μου με αυτό το παιδί με κάνει να αισθάνομαι αποτελεσματικό/ή και γεμάτο/η αυτοπεποίθηση. *

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

	1	2	3	4	5	
Δεν ισχύει	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Ισχύει απόλυτα


Δημογραφικά Στοιχεία

Τα δημογραφικά στοιχεία θα χρησιμοποιηθούν για στατιστική κωδικοποίηση.

86. 86. Αριθμός μαθητών *

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

- 1-5
- 6-10
- 11-20
- 20 και άνω

Με την υποστήριξη της
 Google Forms