ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ

ΣΧΟΛΉ ΚΟΙΝΩΝΙΚΏΝ, ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΏΝ ΕΠΙΣΤΗΜΏΝ ΚΑΙ ΤΕΧΝΏΝ

Τμήμα Εκπαιδευτικής και Κοινωνικής Πολιτικής

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ

«Επιστήμες της Αγωγής: Εκπαίδευση Ενηλίκων, Ειδική Αγωγή»

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

Αξιολόγηση ψυχοκοινωνικών αναγκών μαθητών με και χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες που εκπαιδεύονται από κοινού σε γενική τάξη.

ΑΙΣΙΟΠΟΥΛΟΥ ΑΝΤΩΝΙΑ

Θεσσαλονίκη 2021

Τμήμα Εκπαιδευτικής και Κοινωνικής Πολιτικής

Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών «Επιστήμες της Αγωγής:

Εκπαίδευση Ενηλίκων, Ειδική Αγωγή»

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

Αξιολόγηση ψυχοκοινωνικών αναγκών μαθητών με και χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες που εκπαιδεύονται από κοινού σε γενική τάξη.

Evaluation of psychosocial needs of students with and without special educational needs who attend the same typical classroom.

Αισιοπούλου Αντωνία

Εξεταστική επιτροπή

Επόπτης Καθηγητής: Αγαλιώτης Ιωάννης: Καθηγητής

Καρτασίδου Λευκοθέα: Αναπληρώτρια Καθηγήτρια

Γιαννούλη Βασιλική: Επίκουρη Καθηγήτρια

Θεσσαλονίκη 2021

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

(υπογραφή)

Περιεχόμενα

Abstract 2

Πρόλογος 3

Εισαγωγή 4

Α΄ μέρος 6

1. Θεωρητική θεμελίωση της έρευνας – Ανασκόπηση βιβλιογραφίας 6

1.1. Αναπτυξιακά στάδια - Παιδική ηλικία 6

1.2. Ψυχοκοινωνικές ανάγκες 8

1.3. Κατηγορίες μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες 10

1.4. Εκπαιδευτική Συμπερίληψη 12

1.5. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού 14

1.6. Μοντέλα συμπερίληψης 17

1.7. Σχολικό κλίμα 22

1.8. Έρευνες που περιλαμβάνουν περιβαλλοντικούς παράγοντες εκπαίδευσης 27

1.8.1. Συσχετίσεις μεταξύ των μαθησιακών αποτελεσμάτων και του περιβάλλοντος 28

1.8.2. Χρήση των διαστάσεων του περιβάλλοντος ως μεταβλητών κριτηρίου στην αξιολόγηση των εκπαιδευτικών καινοτομιών 30

1.8.3. Πρακτικές προσπάθειες των εκπαιδευτικών να βελτιώσουν την τάξη και το σχολικό περιβάλλον τους 31

1.8.4. Ευρήματα ερευνών σχετικά με το κλίμα της τάξης 33

1.9 Σκοπός της εργασίας 35

Β΄ μέρος 36

2. Μεθοδολογία έρευνας 36

2.1. Σκοπός-ερευνητικά ερωτήματα 36

2.2. Σχεδιασμός έρευνας 37

2.3. Πληθυσμός έρευνας 38

2.4. Εργαλείο 39

2.5. Δεοντολογία της έρευνας 42

2.6. Ανάλυση των δεδομένων 43

2.7. Αξιοπιστία δεδομένων 44

2.8. Εγκυρότητα δεδομένων 45

3. Αποτελέσματα της έρευνας 47

3.1. Περιγραφική Στατιστική 47
3.1.1. Δημογραφικά στοιχεία 47
3.1.2. Ικανοποίηση μαθητών από την παραμονή τους στην τάξη 47
3.1.3. Προστριβές μεταξύ των μαθητών 48
3.1.4. Ανταγωνιστικότητα μεταξύ των μαθητών 49
3.1.5. Δυσκολίες εργασιών 49
3.1.6. Συνοχή των μαθητών εντός της τάξης 50
3.2. Επαγωγική Στατιστική 51
3.2.1. 1ο ερευνητικό ερώτημα 51
3.2.2. 2ο ερευνητικό ερώτημα 52
3.2.3. 3ο ερευνητικό ερώτημα 52
4. Συζήτηση- Συμπεράσματα-Προτάσεις 55
4.1. Συζήτηση 55
4.2. Περιορισμοί 62
4.3. Προτάσεις για μελλοντικές έρευνες και πρακτικές εφαρμογές 64
Βιβλιογραφία 67
Ελληνική 67
Ξενόγλωσση 67
Παράρτημα 80
Πίνακας Πινάκων 80

Περίληψη

Εισαγωγή: Το σχολικό κλίμα αναφέρεται στο φυσικό, ακαδημαϊκό, ψυχολογικό και συναισθηματικό πλαίσιο, της κάθε τάξης, τέτοιο ώστε να αποτελεί μία θετική συνθήκη διδασκαλίας και μάθησης και να προδιαθέτει θετικά τους τους μαθητές να συνυπάρξουν και να συνεργαστούν. Ειδικά σε μια τάξη συμπερίληψης, η συνοχή της τάξης είναι βασικός παράγοντας για την ικανοποίηση των όλων των μαθητών.

Σκοπός: Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι να μελετήσει τα επίπεδα ικανοποίησης, προστριβών, ανταγωνιστικότητας, δυσκολιών και συνοχής στην γενική τάξη Δημοτικού σχολείου όπου συμμετέχουν και εκπαιδεύονται από κοινού μαθητές με και χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Επιπλέον να συγκρίνει τις ανωτέρω παραμέτρους μεταξύ μαθητών με και χωρίς ειδικές ανάγκες καθώς και μεταξύ των χαρακτηριστικών του φύλου, της ηλικίας και της επίδοσης**.**

Μεθοδολογία: Εφαρμόστηκε η ποσοτική, περιγραφική και συσχέτισης έρευνα, πρωτογενής με χρήση ερωτηματολογίων κλίμακας Likert σε μη πειραματικό σχεδιασμό. Χρησιμοποιήθηκε το ερωτηματολόγιο MCI το οποίο παρουσίασε υψηλή εγκυρότητα εννοιολογικής κατασκευής (84%) και αποδεκτή αξιοπιστία (α≥0,664). Χρησιμοποιήθηκαν οι στατιστικοί έλεγχοι independent samples t-test, Pearson και 95% διαστήματα εμπιστοσύνης σε στάθμη σημαντικότητας 5%.

Αποτελέσματα: Παρατηρήθηκαν σύμφωνα με τις αναφορές των μαθητών πολύ υψηλά επίπεδα ικανοποίησης και υψηλά επίπεδα συνοχής, προστριβών και ανταγωνιστικότητας ενώ μέτρια δυσκολιών. Το είδος του μαθητή επηρέασε τον παράγοντα των δυσκολιών (p=0,011). Η ηλικία επηρέασε τον παράγοντα των δυσκολιών (p=0,007). Η επίδοση επηρέασε τους παράγοντες των δυσκολιών (p=0,016) και της ικανοποίησης (p=0,019).

Συμπεράσματα: Η από κοινού διδασκαλία σύμφωνα με τις απαντήσεις των μαθητών φαίνεται ότι ωφέλησε όλους τους μαθητές. Στον αντίποδα βρίσκονται τα υψηλά επίπεδα ανταγωνιστικότητας και προστριβών. Ακόμη, ειδική μεταχείριση χρειάζονται οι μαθητές μικρότερης ηλικίας που συνάντησαν περισσότερες δυσκολίες όπως και οι μαθητές χαμηλότερης επίδοσης οι οποίοι παράλληλα εμφάνισαν χαμηλότερα επίπεδα ικανοποίησης.

Λέξεις κλειδιά: Συμπερίληψη, μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, τυπικοί μαθητές, γενική τάξη, ψυχοκοινωνικές ανάγκες

Abstract

Introduction: The school climate refers to the physical, academic, psycological and emotional context of each classroom, such that it is a positive condition of teaching and learning and positively predisposes students to coexist and collaborate. Especially in an inclusive classroom, class coherence is a key factor for the satisfaction of all students.

Aim: The aim of this research is to study the levels of satisfaction, friction, competitiveness, difficulties and cohesion in the general elementary school class where students with and without special educational needs participate and are trained together. In addition to compare the above parameters between students with and without special needs as well as between gender, age and performance.

Methodology: Quantitative, descriptive and correlational research was applied, primary using Likert scale questionnaires in non-experimental design. The MCI questionnaire was used which showed high validity of conceptual construction (84%) and acceptable reliability ($\alpha \geq 0{,}664$). Independent samples t-test, Pearson and 95% confidence intervals at a significance level of 5% were used.

Results: Very high levels of satisfaction and high levels of cohesion, friction and competitiveness were observed, while moderate difficulties according to the statements of the students. The type of student influenced the factor of difficulties ($p = 0.011$). Age affected the factor of difficulties ($p = 0.007$). Performance affected the factors of difficulties ($p = 0.016$) and satisfaction ($p = 0.019$).

Conclusions: Inclusion seems to have benefited all students according to the statements of students. On the contrary there are the high levels of competitiveness and friction. Also, special treatment is needed for younger students who encountered more difficulties as well as lower performing students who at the same time showed lower levels of satisfaction.

Keywords: Inclusion, students with special educational needs, typical students, typical class, psychosocial needs

Πρόλογος

Μια μεγάλη πρόκληση των εκπαιδευτικών της γενικής και ειδικής αγωγής, κάθε σχολική χρονιά, είναι να δημιουργήσουν τις κατάλληλες συνθήκες και το αντίστοιχο κλίμα, το οποίο αποτελείται από όλα τα εμπλεκόμενα άτομα και τις σχέσεις που έχουν μεταξύ τους. Η δημιουργία των κατάλληλων συνθηκών έχει σκοπό να ενταχθούν και θα αναπτυχθούν όλοι οι μαθητές.

Με την παρατήρηση αυτή, η επιλογή της συγκεκριμένης διπλωματικής εργασίας πραγματοποιήθηκε με γνώμονα την μεγάλη σημασία που έχει η ψυχοκοινωνική κατάσταση των μαθητών για την αποτελεσματικότητα της μάθησης τους και την μετέπειτα εξέλιξη τους. Επίσης, η ελλιπής πρόσφατη βιβλιογραφία στην Ελλάδα, όπως και οι έρευνες αντίστοιχα, στον τομέα της Ειδικής Αγωγής με οδήγησαν στη λήψη της απόφασης για την εκπόνηση της παρούσας εργασίας. Κυρίως η έρευνα αυτή θα εστιάσει στις ψυχοκοινωνικές ανάγκες των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και χωρίς, που εκπαιδεύονται από κοινού στη γενική τάξη και με την παρουσία εκπαιδευτικού παράλληλης στήριξης.

Στο σημείο αυτό, θα ήθελα να ευχαριστήσω θερμά τον επιβλέποντα καθηγητή μου, Αγαλιώτη Ιωάννη όπως επίσης και τους διδάσκοντες στο μεταπτυχιακό πρόγραμμα, «Επιστήμες της Αγωγής: Εκπαίδευση Ενηλίκων, Ειδική Αγωγή», για την συμβολή τους με τις γνώσεις τους, την εμπειρία τους και την θετική τους σκέψη καθ' όλη την διάρκεια του μεταπτυχιακού προγράμματος. Ακόμη, θα ήθελα να ευχαριστήσω τους συναδέλφους, διευθυντές και εκπαιδευτικούς, για την συνεργασία τους, όπως και τους μαθητές που έλαβαν μέρος στην έρευνα και, τέλος, την οικογένειά μου για την στήριξη που μου παρείχαν στο χρονικό διάστημα, αυτό.

Εισαγωγή

“Βακτηρία εστί παιδεία βίου’’ - Η μόρφωση είναι στήριγμα της ζωής. Μένανδρος, 4ος αιώνας π.Χ. αρχαίος Έλληνας ποιητής.

Στην εποχή που ζούμε αντιλαμβανόμαστε ότι η μόρφωση είναι ένα ισχυρό μέσο με το οποίο μας δίνεται η δυνατότητα να προοδεύσουμε στη ζωή μας. Η μόρφωση ανέκαθεν υπήρξε ένα μέσο προόδου, αλλά δεν υπήρξε ίση πρόσβαση σ’ αυτήν σε παλαιότερες εποχές. Τη σύγχρονη εποχή παρατηρούμε πως παρόλο τον υποχρεωτικό χαρακτήρα της εκπαίδευσης, κυρίως στις ανεπτυγμένες αλλά και στις αναπτυσσόμενες χώρες, δεν υπάρχει ισότητα εντός αυτής προς όλους τους μαθητές-τριες. Αυτό συναντάται συχνότερα στις ιδιαίτερες περιπτώσεις μαθητών στους οποίους συντρέχουν ένας ή περισσότεροι από τους εξής παράγοντες : ειδικές ανάγκες, διαφορετική πολιτισμική καταγωγή, μειονοτικές ομάδες πληθυσμού, ευπαθής κοινωνικές ομάδες κ.α. Η παρεχόμενη διδασκαλία δεν επαρκεί συνήθως, καθώς αυτή δεν είναι προσαρμοσμένη στις ιδιαίτερες ανάγκες των παραπάνω μαθητών (OECD, 2012).

Η εξισορρόπηση των ανταγωνιστικών απαιτήσεων της έρευνας και της διδασκαλίας, εδώ και πολλά χρόνια, αποτελεί μια δύσκολη πρόκληση για τους ακαδημαϊκούς. Οι εξελίξεις που σχετίζονται με την πορεία της πανδημίας (κορονοϊού), αυξάνουν το επίπεδο αυτής της δυσκολίας που αντιμετωπίζουν οι ακαδημαϊκοί. Ένας επιπλέον παράγοντας που προστίθεται στην δυσκολία αυτή, είναι πως οι μαθητές πλέον, δεν εμπλέκονται ευθέως στην παραγωγή της έρευνας, διότι λόγω των εξελίξεων η διδασκαλία δεν πραγματοποιείται δια ζώσης όπως συνέβαινε παλαιότερα, αλλά μεσολάβησαν μεγάλα χρονικά διαστήματα κατά τα οποία πραγματοποιούνται με την μέθοδο της τηλεκπαίδευσης.

Στην παρούσα εργασία θα ερευνήσουμε τα υποσυστήματα της σχολικής τάξης που έχουν αλληλένδετη σχέση τόσο με την πρόσληψη νέων γνώσεων και δεξιοτήτων από τον μαθητή όσο και για την ικανότητα να προσαρμόζεται στο σχολικό του περιβάλλον. Χρειάζεται συχνά να ελέγχονται οι παράμετροι του εκπαιδευτικού περιβάλλοντος (χρήση του ερωτηματολογίου της παρούσας έρευνας αλλά και άλλα παρεμφερή εργαλεία) γιατί μπορεί να δυσχεραίνουν την προσπάθεια που καλείται να καταβάλλει ο μαθητής. Ο εκπαιδευτικός της παράλληλης στήριξης ιδιαίτερα, όπως άλλωστε και ο εκπαιδευτικός της τάξης, έχει ως καθήκον να ελέγχει και προσαρμόζει τις συνθήκες του σχολικού περιβάλλοντος και επιπλέον καλείται να παρεμβαίνει και να προσαρμόζει και τον μαθητή ανάλογα με τις συνθήκες της κάθε περίπτωσης (Popescu, 2021).

Σκοπός της εργασίας είναι να μελετηθεί ο ρόλος των παιδιών της τυπικής ανάπτυξης στην διαμόρφωση του κατάλληλου κλίματος, το οποίο ευνοεί την λειτουργία της συμπεριληπτικής τάξης. Για τον σκοπό αυτό θα προηγηθεί μία ανασκόπηση της βιβλιογραφίας σχετικά με την έννοια της συμπερίληψης και την ανάγκη δημιουργίας του κατάλληλου περιβάλλοντος στην συμπεριληπτική τάξη, και θα ακολουθήσει το πρακτικό μέρος, όπου θα παρουσιαστεί η μεθοδολογία, τα αποτελέσματα και τα συμπεράσματα.

Α΄ μέρος

1. Θεωρητική θεμελίωση της έρευνας – Ανασκόπηση βιβλιογραφίας

Η UNESCO, με το πρόγραμμα Εκπαίδευσης 2030: Διακήρυξη και πλαίσιο δράσης (2015), συνεργάζεται με το World Bank Group στο οποίο συμμετέχουν 189 χώρες, με την Εκπαιδευτική του στρατηγική (2020), όπως αναφέρεται στο έγγραφο για την Ισότητα και την Συμπερίληψη στην εκπαίδευση, που δημοσιεύτηκε τον Μάιο του 2019. Επίσης και η UNICEF χάραξε νέες στρατηγικές προκειμένου να γίνει μεταρρύθμιση και βελτίωση του σχολικού κλίματος. Κύριος σκοπός των παραπάνω είναι να αντιμετωπιστεί αποτελεσματικά ο αποκλεισμός των μαθητών από την εκπαίδευση, και να εξαλειφθούν η ανισότητα και η περιθωριοποίηση τους. Με αυτές τις στρατηγικές θα μπορούν να συμμετέχουν στις εκπαιδευτικές διαδικασίες ισότιμα και με ασφάλεια, χωρίς να αποτελεί για αυτούς τροχοπέδη η καταγωγή τους, ο σεξουαλικός τους προσανατολισμός ή το αν είναι άτομα με αναπηρία. Στηρίζουν λοιπόν, όλα τα εμπλεκόμενα μέλη μαθητές, γονείς ή κηδεμόνες και το σχολικό προσωπικό με κοινό σκοπό ένα ασφαλές και υποστηρικτικό σχολικό περιβάλλον (UNESCO, 2015).

1.1. Αναπτυξιακά στάδια - Παιδική ηλικία

Τα πρώτα χρόνια της ζωής του ανθρώπου σημειώνεται ραγδαία ανάπτυξη, όχι μόνο στο σώμα αλλά και στο νευρικό σύστημα, στον εγκέφαλο, στην κινητικότητα και στην γνωστική ανάπτυξη.

Τα ακόλουθα χρόνια της ανάπτυξης του ανθρώπου, όπου διαρκεί η παιδική ηλικία, συγκεκριμένα από 2 έως 12 ετών αναπτύσσεται η γλώσσα, η κοινωνική γνώση και συμπεριφορά, οι δεξιότητες του ατόμου κινητικά εξελίσσονται και επιπλέον παρατηρείται η επίδραση που έχουν οι συνομήλικοι στο άτομο διότι εκτός από την οικογένεια, χρειάζεται να προσαρμοστεί και στα δεδομένα του σχολικού περιβάλλοντος. Στο σχολικό περιβάλλον υπάρχουν πολλών ειδών σχέσεις που μπορεί να αναπτύξει το άτομο όπως για παράδειγμα με τους εκπαιδευτικούς και με τους συνομηλίκους, μέσα από τις οποίες καλείται να προσαρμοστεί βιώνοντας ποικίλα συναισθήματα. Φυσικά παράλληλα καλείται να ανταπεξέλθει και στις απαιτήσεις της μάθησης και τις δυσκολίες που ίσως προκύψουν από την διαδικασία αυτή. Στα επόμενα χρόνια, δεκατριών (13) και άνω όπου ακολουθεί η περίοδος της εφηβείας, αναπτύσσεται η λογική σκέψη, το άτομο προσπαθεί να καθορίσει την ταυτότητα του σε προσωπικό αλλά και κοινωνικό επίπεδο. Κατά τη διάρκεια της εφηβείας δίνεται έμφαση στην ψυχολογική προσαρμογή του ατόμου στα νέα δεδομένα που αντιλαμβάνεται σε σχέση με τον εαυτό του και τα επόμενα χρόνια σε σχέση με το κοινωνικό του περιβάλλον. Μετά την οικογένεια και το σχολείο, η παρέες και ο κοινωνικός του περίγυρος αλλά και όλη η κοινότητα (ιδιαίτερα οι συνομήλικοι) έχουν σημαντικό ρόλο στη ζωή του ατόμου περίπου μέχρι τα είκοσι (20) έτη και την ενηλικίωση όπου το άτομο προετοιμάζεται για την δημιουργία της δικής του οικογένειας.

Στο στάδιο ανάπτυξης που βρίσκονται οι μαθητές του Δημοτικού (ηλικίας από 5 έως 12 ετών) ανακαλύπτουν τις ικανότητες τους και τα ενδιαφέροντα τους. Σε αυτό το στάδιο, φαίνεται η επίδραση της αποδοχής των συνομηλίκων, των σημαντικών άλλων η οποία σχετίζεται αρκετά με την ακαδημαϊκή επίδοση των μαθητών (Wentzel et al., 2021). Στην περίπτωση ενθάρρυνσης και αναγνώρισης

από τα άτομα που βρίσκονται στο περιβάλλον τους (τον εκπαιδευτικό, τους συμμαθητές κ.α.), οι μαθητές γίνονται εργατικοί και επιμελής. Αντίθετα όταν λαμβάνουν αρνητική ανατροφοδότηση από το περιβάλλον τους, αποθαρρύνονται και χάνουν τα κίνητρα τους (Αγαλιώτης, 2011). Πολλών ειδών μπορεί να είναι τα ζητήματα που προβληματίζουν τους μαθητές, με συνέπεια να επηρεάζεται το μαθησιακό δυναμικό τους καθώς απασχολούνται με την αντιμετώπισή τους και δεσμεύουν για αυτά τις νοητικές τους δυνάμεις. Άλλωστε, το κοινωνικό περιβάλλον και η αλληλεπίδραση με αυτό επηρεάζει σημαντικά το πώς αντιλαμβάνεται τον κόσμο ο μαθητής (Guerra et al, 2012).

1.2. Ψυχοκοινωνικές ανάγκες

Διακρίνονται τρεις βασικές ανάγκες για τους μαθητές. Αυτές είναι η ανάγκη της αυτονομίας, της επάρκειας και της σύναψης σχέσεων (Connell & Wellborn, 1991). Οι ψυχοκοινωνικές ανάγκες προκύπτουν είτε από το άτομο είτε από το περιβάλλον στο οποίο ζει και αλληλεπιδρά. Επίσης οι ίδιοι μελετητές υποστηρίζουν πως η αποδοχή ή μη από του συνομηλίκους δηλαδή η αίσθηση ότι ανήκουν σε μια ομάδα και απολαμβάνουν την παρέα και την ασφάλεια της, επηρεάζει την θέληση και την κατανόηση των μαθητών για επιδίωξη επιτευγμάτων και την ενεργό συμμετοχή κατά την μαθησιακή διαδικασία. Ως ένα βαθμό το κοινωνικό περιβάλλον και οι σχέσεις μεταξύ των μαθητών υποστηρίζουν την ανάγκη για αυτοπροσδιορισμό. Αυτές οι σχέσεις, παράλληλα, επηρεάζουν τα κίνητρα, την ανάπτυξη, την αυτονομία, την παραγωγικότητα ακόμη και την ψυχική υγεία του ατόμου (Wang et al, 2019).

Τα τελευταία χρόνια στα δημοτικά σχολεία δίνεται έμφαση στην ψυχική υγεία των μαθητών και διορίζεται προσωπικό όπως ο Ψυχολόγου και ο Κοινωνικός Λειτουργός, (άρθρο 4 του ΦΕΚ315, 12/02/2014, τ. Β') , οι οποίοι αναλαμβάνουν καθήκοντα που αφορούν την παρέμβαση παρέχοντας βοήθεια όχι μόνο στο μαθητή που αντιμετωπίζει κάποια δυσκολία αλλά στην ευρύτερη κοινότητα. Ο Σχολικός Ψυχολόγος αφού κληθεί για συνεργασία και παροχή βοήθειας σε συγκεκριμένα περιστατικά μαθητών ασχολείται με ανίχνευση και παρέμβαση των δυσκολιών που προκύπτουν κατά την διαδικασία μάθησης, ανάπτυξης και ψυχοκοινωνικής προσαρμογής στο σχολικό πλαίσιο. Επιπλέον αναλαμβάνει δράση με ενέργειες που ενισχύουν την ψυχική υγεία και ανθεκτικότητα των μαθητών, των γονέων και κηδεμόνων και όλων των εμπλεκόμενων μελών της σχολικής κοινότητας (Γιαννούλη).

Η ψυχοκοινωνική προσαρμογή αποτελείται από τον συνδυασμό των ψυχολογικών και των κοινωνικών παραγόντων , την αλληλεπίδρασή τους και το αποτελέσματος που αποφέρουν. Επίσης αναφέρεται στη συμφωνία των αναγκών, των επιδιώξεων & γενικά της συμπεριφοράς του ατόμου με τα δεδομένα ή τις απαιτήσεις & τις προσδοκίες του περιβάλλοντος (Παπαδόπουλος 1994 στο Γιαννούλη) . Οι παράγοντες που ορίζονται ως ψυχοκοινωνικοί, αφορούν κυρίως στα συναισθήματα, στη συμπεριφορά, στις σκέψεις, στη μνήμη, στη δυνατότητα μάθησης, στις αντιλήψεις και στην κατανόηση (Γιαννούλη). Η προσαρμογή του ατόμου συνεπάγεται την συναισθηματική ικανοποίηση, τις πολιτισμικές δεξιότητες, την ικανότητα διαπραγμάτευσης του ατόμου με το νέο πολιτισμικό περιβάλλον, την κουλτούρα του, καθώς και τη διαχείριση των δυσκολιών με τις οποίες εκείνο έρχεται αντιμέτωπο (Izard, 2009).

Η ψυχοκοινωνική προσαρμογή μπορεί να χωριστεί σε δύο μεγάλους τομείς, την Διαπροσωπική προσαρμογή όπου το παιδί μπορεί να προσαρμοστεί στο κοινωνικό του πλαίσιο διαχειριζόμενο τα συναισθήματα του και ανταποκρινόμενο στις κοινωνικές απαιτήσεις του πλαισίου και στην Ενδοπροσωπική προσαρμογή όπου το παιδί είναι ευχαριστημένο από τον εαυτό του βιώνοντας επάρκεια και ευημερία. (Wang et al, 2019). Σύμφωνα με το Αξιολογικό Σύστημα Μαθησιακών Αναγκών, (Αγαλιώτης , 2011) στα πρώτα στάδια αξιολογείται η επίδραση του μαθητή με το περιβάλλον και αξιολογείται η προσαρμογή του στο σχολικό πλαίσιο. Τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες παρουσιάζουν συχνά δυσκολίες αναφορικά με την ψυχοκοινωνική τους προσαρμογή (Πολυχρόνη, 2011). Το κατάλληλο πρόγραμμα παρέμβασης στηριζόμενο στην ψυχοκινητική εκπαίδευση μπορεί να επηρεάσει την ανάπτυξη και εξέλιξη του ατόμου συνολικά, (Σπανάκη, 2014). Συνήθως οι εκπαιδευτικοί αξιολογούν χαμηλότερα από τους γονείς την ψυχοκοινωνική προσαρμογή των μαθητών συνεπώς ένα τέτοιο ερωτηματολόγιο, σαν αυτό της παρούσας έρευνας, βοηθά στην αξιολόγηση και τον εντοπισμό των ψυχοκοινωνικών αναγκών των μαθητών με και χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (Anastasiou et al , 2017).

1.3. Κατηγορίες μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες

Σύμφωνα με τον Νόμου 3699 (ΦΕΚ 199) 2-10-2008 και το Άρθρο 3, οι μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες είναι οι μαθητές που εμφανίζουν για ορισμένη περίοδο ή για ολόκληρη την περίοδο της σχολική τους ζωής δυσκολίες μάθησης αναφορικά με: νοητικές, ψυχικές και νευροψυχικές διαταραχές, αισθητηριακά, γνωστικά και αναπτυξιακά προβλήματα που σύμφωνα με αξιολόγηση από διεπιστημονική ομάδα, είναι άμεσα εμπλεκόμενα με δυσκολίες

σχολικής μάθησης, προσαρμογής και επίδοσης. Ειδικότερα οι κατηγορίες στις οποίες εμπεριέχονται οι μαθητές με αναπηρίες και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες είναι οι εξής:

- Νοητική αναπηρία
- Κινητικές αναπηρίες
- Αισθητηριακές αναπηρίες όρασης , αισθητηριακές αναπηρίες ακοής
- Χρόνια μη ιάσιμα νοσήματα
- Διαταραχές ομιλίας / λόγου
- Ειδικές μαθησιακές δυσκολίες όπως δυσλεξία, δυσγραφία, δυσαναγνωσία, δυσορθογραφία, δυσαριθμησία
- Σύνδρομο ελλειμματικής προσοχής με ή χωρίς υπερκινητικότητα
- Διάχυτες αναπτυξιακές διαταραχές
- Ψυχικές διαταραχές
- Πολλαπλές αναπηρίες
- Σύνθετες γνωστικές, κοινωνικές, ψυχοσυναισθηματικές δυσκολίες, παραβατικότητα λόγω ενδοοικογενειακής βίας/ κακοποίησης ή παραμέλησης

Μαθητές που έχουν μία ή περισσότερες νοητικές ικανότητες/ ταλέντα σε ανώτερο βαθμό από τον αναμενόμενο για την χρονολογική τους ηλικία.

Στην ελληνική νομοθεσία και ειδικότερα στο άρθρο 6 του νόμου 3699/ 2008 όπως τροποποιήθηκε με τον νόμο 4713/ 2020, ορίζεται το δικαίωμα των

μαθητών με αναπηρία και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στην εκπαίδευση και η στήριξη τους με έργα, εξατομικευμένα ή εξειδικευμένα όπως το Τμήμα Ένταξης, η Παράλληλη Στήριξη κ.α. στο γενικό σχολείο ή σε Σχολικές Μονάδες Ειδικής Αγωγής.

1.4. Εκπαιδευτική Συμπερίληψη

Η εκπαίδευση χωρίς αποκλεισμούς επικεντρώνεται συγκεκριμένα στη συμπερίληψη στην εκπαίδευση και στα εκπαιδευτικά ιδρύματα. Τα δύο πιο θεμελιώδη ζητήματα στην εκπαίδευση σήμερα είναι: πρώτον η αναζήτηση της αριστείας στη διδασκαλία και δεύτερον η εντατική προσπάθεια για την παροχή ίσων ευκαιριών για όλους τους μαθητές. Είναι σαφές ότι η παραδοσιακές μέθοδοι διδασκαλίας καθίστανται ξεπερασμένες ενόψει του αυξανόμενου αριθμού μαθητών από διαφορετικό πολιτιστικό και γλωσσικό υπόβαθρο με διαφορετικές ικανότητες και εκπαιδευτικές ανάγκες στις σημερινές αίθουσες διδασκαλίας. Η θεμελιώδης αρχή του συμπεριληπτικού σχολείου είναι ότι όλα τα παιδιά πρέπει να μαθαίνουν μαζί, όπου είναι δυνατόν, ανεξάρτητα από τυχόν δυσκολίες ή διαφορές που μπορεί να έχουν. Τα σχολεία χωρίς αποκλεισμούς πρέπει να αναγνωρίζουν και να ανταποκρίνονται στις διαφορετικές ανάγκες των μαθητών τους. Ικανοποιώντας τα διαφορετικά στυλ μάθησης, διασφαλίζεται ποιοτική εκπαίδευση σε όλους, μέσω κατάλληλων προγραμμάτων σπουδών, οργανωτικών ρυθμίσεων, στρατηγικών διδασκαλίας, χρήσης πόρων και συνεργασιών με τις κοινότητές τους. Πρέπει να υπάρχει μια συνέχεια υποστήριξης και υπηρεσιών που να ταιριάζουν με τη συνέχεια των ειδικών αναγκών που συναντώνται σε κάθε σχολείο (Dreye, 2017).

Δεν υπάρχει καθολικά αποδεκτός ορισμός της συμπερίληψης και καμία συναίνεση σχετικά με ένα τυποποιημένο σύνολο διαδικασιών που πρέπει να

ακολουθηθούν για να εφαρμοστεί η συμπερίληψη. Ένας τρόπος για να διακρίνουμε τη συμπερίληψη από μια άλλη μη διαχωριστική προσέγγιση που ονομάζεται τυπική ή γενική, είναι ότι σε μια τάξη χωρίς αποκλεισμούς, δίνεται μεγάλη έμφαση στην προσπάθεια κάλυψης των διαφορετικών μαθησιακών αναγκών όλων των μαθητών χωρίς να απομακρύνονται αυτοί οι μαθητές από την τάξη. Αντίθετα, όταν τα παιδιά με ειδικές ανάγκες συμπεριλαμβάνονται, συνήθως σημαίνει (τουλάχιστον κατ 'αρχήν) ότι όλοι στην τάξη αναμένεται να ακολουθήσουν το αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών, ανεξάρτητα από τις διαφορές τους, ή ότι τα συγκεκριμένα παιδιά απομακρύνονται από την τάξη για κάποιες διδακτικές ώρες της ημέρας για να ακολουθήσουν διαφορετικά μαθήματα και παρεμβάσεις. Ο όρος «εκπαίδευση χωρίς αποκλεισμούς» χρησιμοποιείται συχνότερα για την ένταξη ατόμων με σωματικές και ψυχικές διαταραχές, όπως αισθητηριακές αναπηρίες, κινητικές αναπηρίες, νοητικές αναπηρίες, μαθησιακές δυσκολίες, γλωσσικές διαταραχές, διαταραχές συμπεριφοράς και διαταραχές του φάσματος του αυτισμού. Ορισμένοι εκπαιδευτικοί και θεωρητικοί χρησιμοποιούν επίσης τη «συμπερίληψη» με την ευρύτερη έννοια, για να αναφερθούν σε ένα εκπαιδευτικό σύστημα που έχει σχεδιαστεί για να διασφαλίζει την πρόσβαση σε όλες τις ομάδες που έχουν περιθωριοποιηθεί από την κοινωνία και τα σχολεία. Έτσι, η συμπερίληψη μερικές φορές οραματίζεται την σκόπιμη και αυτοσυνείδητη δομή του περιβάλλοντος ολόκληρου του σχολείου και της τάξης, έτσι ώστε να είναι προσβάσιμα και ευχάριστα όχι μόνο σε μαθητές με αναπηρίες, αλλά και σε εκείνους που μπορούν να αντιμετωπίσουν αποκλεισμό ή αδυναμία λόγω της εθνικότητάς τους, της κοινωνικής τάξης, του φύλου, του πολιτισμού, της θρησκείας, του ιστορικού μετανάστευσης ή άλλων χαρακτηριστικών. Επειδή η συμπερίληψη έχει επίσης αυτό το ευρύτερο νόημα, ενίοτε υποστηρίζεται ως μέσο

επίτευξης μιας πιο ολοκληρωμένης μορφής κοινωνικής δικαιοσύνης (Kirschner, 2015).

1.5. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού

<<Οι εφτά αρχές ενός δάσκαλου: 1)Υποστήριξη, 2) Ενθάρρυνση, 3) Προσεκτική ακρόαση, 4) Αποδοχή, 5) Εμπιστοσύνη. 6) Σεβασμός, 7) Επίλυση διαφορών>> (Glasser, 2006), Αμερικανός ψυχοθεραπευτής.

Ο ρόλος του εκπαιδευτικού αποτελεί τον πιο κρίσιμο παράγοντα στην εκπαίδευση των μαθητών και χρειάζεται να βρίσκεται σε θέση να ανταπεξέρχεται σε ποικίλες περιπτώσεις, σε δυσκολίες και σε αποφάσεις που θα κληθεί να λάβει. Αξίζει να αναφερθεί πως παλαιότερα ο εκπαιδευτικός είχε τον ρόλο της αυθεντίας, ενώ στην σημερινή εποχή κατέχει τον ρόλο του συνεργάτη και του συμμάχου στην μάθηση. Οι μαθητές αντιλαμβάνονται και ερμηνεύουν την συμπεριφορά των εκπαιδευτικών με ιδιαίτερο τρόπο, κάτι το οποίο είναι σημαντικό κατά την σχεδίαση και ανάπτυξη των σχεδίων των μαθημάτων, βασιζόμενοι επίσης και στο κλίμα της τάξης. Συνεπώς κάτι τέτοιο είναι πιθανό να αυξήσει τα θετικά αποτελέσματα για τους μαθητές, καθώς και τα επίπεδα ικανοποίησης για τον εκπαιδευτικό. (Barr, 2016).

Όταν ο εκπαιδευτικός είναι σε θέση με την χρήση των κατάλληλων μεθόδων να διαχειρίζεται την τάξη, δημιουργώντας τις κατάλληλες συνθήκες μαθησιακής διαδικασίας, τότε αναμένεται ως αποτέλεσμα η αύξηση του διδασκόμενου χρόνου, η αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας αλλά και η προθυμία των μαθητών για συνεργασία. Στόχος αυτού, είναι η αποτελεσματική παρακολούθηση και η εμπλοκή κατά τη διάρκεια της ροής του διδασκόμενου αντικειμένου. (Chandra, 2015).

Η μέθοδος διδασκαλίας η οποία επικεντρώνεται στον μαθητή είναι ο τρόπος κατά τον οποίο η διδακτική εμπειρία μπορεί να ρυθμίζεται και να εστιάσει στις ευθύνες και τις δραστηριότητες των μαθητών, στη μαθησιακή διαδικασία που λαμβάνει υπόψη τα ενδιαφέροντα, τις απαιτήσεις και τις ανάγκες των μαθητών. Σύμφωνα με αυτήν την προσέγγιση, ενώ προγραμματίζονται οι διδακτικές εμπειρίες, λαμβάνονται υπόψη και οι διαφορετικές στρατηγικές αλλά και οι συνήθειες μάθησης των μαθητών. Ένας μαθητής ενδιαφέρεται για την ουσιαστική μάθηση, που έχει την ικανότητα να μαθαίνει πληροφορίες μόνος του, με τα εφόδια που του παρέχονται και δοκιμάζει πολλές στρατηγικές για να επιτύχει είναι πιο προσαρμοστικός και αυτόνομος από κάποιον που μπορεί να τις απομνημονεύει χωρίς να γενικεύει και ενδιαφέρεται μόνο για τις επιδόσεις του (Chandra, 2015).

Σημαντικό στοιχείο παλαιότερων ερευνών αποτελεί η πρωταρχική θέση της ψυχοκοινωνικής διάστασης του κλίματος της τάξης και σε ακόλουθες θέσεις βρίσκονται οι διαστάσεις του χρόνου, των εγκαταστάσεων, των υλικών και του τόπου. Για την διαμόρφωση των σχέσεων μεταξύ των μαθητών παίζει ρόλο ο τρόπος τοποθέτησής τους στην τάξη, αλλά και ο τρόπος τοποθέτησης των θρανίων εντός αυτής σύμφωνα με τις Χατζηδήμου & Ταρτόρη (2002). Η διαμόρφωση μιας ομαδοσυνεργατικής μεθόδου επηρεάζει το ψυχοκοινωνικό κλίμα της τάξης και την διδασκαλία, αντίστοιχα. Πέραν της διδασκαλίας, επηρεάζεται και η διαχείριση της σχολικής τάξης, καθώς δίνεται η δυνατότητα ατομικά στους μαθητές να εκτιμήσουν την συνεργασία, να καταλάβουν την διαφορετικότητα μεταξύ τους και να αναπτύξουν τις αρχές του αμοιβαίου σεβασμού. Έτσι, οι μαθητές δημιουργούν ένα θετικό κλίμα και μαθαίνουν να αποδέχονται τους συμμαθητές τους. Δίνοντάς τους, λοιπόν, περισσότερο χρόνο ενεργητικής συμμετοχής, η διδασκαλία αναβαθμίζεται τόσο ποιοτικά όσο και ποσοτικά και,

αποκτά μεγαλύτερη αποτελεσματικότητα στην μάθηση αλλά και στην κοινωνικοποίηση των μαθητών, καθώς καλλιεργούνται και αναπτύσσονται δεξιότητες οι οποίες προάγουν την θετική συμπεριφορά και παράλληλα επιτρέπουν την ρύθμιση της προσοχής τους (Darling-Hammond et al, 2020).

Συχνά υποστηρίζεται ότι η έλλειψη γνώσεων από τους εκπαιδευτικούς, που οφείλεται στην έλλειψη κατάρτισης, είναι το κύριο εμπόδιο στην συμπερίληψη. Η συμπερίληψη περιλαμβάνει τη χρήση της υποστήριξης, τους τρόπους με τους οποίους οι εκπαιδευτικοί ανταποκρίνονται σε ατομικές διαφορές κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας ολόκληρης της τάξης, τις επιλογές που κάνουν για την ομαδική εργασία και οι επιλογές που χρησιμοποιούν από την εξειδικευμένη γνώση. Ο ρόλος των εκπαιδευτικών σε μία συμπεριληπτική τάξη είναι πολύπλοκος, καθώς καλούνται να συμβάλλουν στην ανάπτυξη θετικής στάσης μεταξύ τυπικά αναπτυσσόμενων παιδιών και ατόμων με ειδικές ανάγκες, να τοποθετήσουν τα παιδιά στην τάξη σε κατάλληλα μέρη έτσι ώστε να νιώθουν άνετα και να επωφελούνται από την αλληλεπίδραση στην τάξη, να φροντίζουν για τη συμμετοχή των παιδιών με αναπηρίες σε σχεδόν όλες τις δραστηριότητες της τάξης, να προσαρμόζουν κατάλληλα το πρόγραμμα σπουδών ώστε τα παιδιά με αναπηρίες να μαθαίνουν ανάλογα με την ικανότητά τους, να προετοιμάζουν και να προσαρμόζουν τα διδακτικά βοηθήματα και να συνεργάζονται επαρκώς με γονείς, συμβούλους, αρμόδιους φορείς, εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής αλλά και με την κοινότητα (Tyagi, 2016).

1.6. Μοντέλα συμπερίληψης

Η συμπερίληψη είναι “ένα σύστημα πεποίθησης που αγκαλιάζει την πραγματικότητα ότι διαφορετικά άτομα συμπεριλαμβάνονται σε ένα θετικό μαθησιακό περιβάλλον (Stein, 2016). Η αποτελεσματική συμπερίληψη περιλαμβάνει κάθε πρόσφορο μέσο και πόρο για την εφαρμογή της, επισημαίνοντας τέσσερα αποτελεσματικά μοντέλα: διδασκαλία σταθμών, παράλληλη διδασκαλία, ομαδοποίηση και διαίρεση της τάξης (Follari & Kasa, 2019).

Στην συμπερίληψη υπάρχουν πολλά και διαφορετικά μοντέλα τα οποία μπορούν να ακολουθήσουν οι εκπαιδευτικοί. Τα μοντέλα συμπερίληψη του Norwich περιγράφονται στην συνέχεια. Αρχικά, αναφέρεται το μοντέλο της πλήρους συμπερίληψη με την ισότιμη συμμετοχή όλων των μαθητών, χωρίς όμως να διατίθεται εξατομικευμένη στήριξη για τους μαθητές με ειδικές ανάγκες. Χαρακτηριστικό του μοντέλου αυτού αποτελεί ότι όλοι οι μαθητές παρακολουθούν στην τάξη την γενική διδασκαλία. Έτσι, όμως, δεν κατοχυρώνονται τα δικαιώματα των μαθητών με ειδικές ανάγκες. Στην συνέχεια, περιγράφεται το μοντέλο της συμμετοχής στην ίδια τάξη, με την παρουσία του ειδικού παιδαγωγού, είτε στην τάξη ή σε ειδικό τμήμα, χωρίς την παραπομπή των μαθητών με σοβαρές ειδικές ανάγκες σε ειδικά σχολεία. Προβλέπεται αναλυτικό πρόγραμμα για τους μαθητές αυτούς, όπως και ειδικό προσωπικό για την στήριξή τους. Επίσης, παρουσιάζεται το μοντέλο της επικέντρωσης στις ατομικές ανάγκες των μαθητών που λαμβάνει χώρα σε γενικό σχολείο, ειδικές τάξεις, αλλά και ειδικό σχολείο για συγκεκριμένο, όμως, χρονικό διάστημα δίνοντας έμφαση στα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του κάθε μαθητή. Τέλος, αναλύεται το περιοριστικό μοντέλο συμπερίληψη κατά το οποίο εξηγεί ότι όλα τα παιδιά με σοβαρές ειδικές ανάγκες έχουν καλύτερη απόδοση με

την φοίτησή τους σε ειδικό σχολείο, λαμβάνοντας υπόψη το γεγονός ότι το περιβάλλον του σχολείου αυτού συμβαδίζει με τον ρυθμό και τις μαθησιακές τους ικανότητες.

Η χρήση των μοντέλων συμπερίληψης, όπως αυτά περιγράφονται παρακάτω από τις *Marilyn Friend και Lynne Cook (2016),* απαιτεί ικανότητες και δεξιότητες αλλά κυρίως εποικοδομητική και συνεχή επικοινωνία (Conderman et al, 2009), προκειμένου να επιλεχθεί το κατάλληλο μοντέλο από τους εκπαιδευτικούς που θα συνεργαστούν και θα δημιουργήσουν τις συνθήκες και την διαδικασία της διδασκαλίας με σκοπό την αποτελεσματική εκπαίδευση των μαθητών της τάξης τους, οι οποίοι αποτελούν μια μοναδική οντότητα με τα δικά τους ιδιαίτερα χαρακτηριστικά. Στην Ελλάδα συνήθως συνεργάζεται ο εκπαιδευτικός της τάξης και όσοι διδάσκουν σε αυτή, με τον ειδικό παιδαγωγό προκειμένου αρχικώς να σχεδιάσουν και στη συνέχεια να υλοποιήσουν και να αξιολογήσουν την διδασκαλία και τους μαθητές στις συνθήκες του περιβάλλοντος που έχουν δημιουργήσει. Όπως επισημαίνουν και οι Cramer και Nevin, (2006), η μεγαλύτερη πρόκληση για τους παιδαγωγούς αποτελείται από την παραδοχή τους για την κοινή ευθύνη σε όλα τα κομμάτια της σχολικής ζωής, όπως για παράδειγμα η τάξη μας, οι μαθητές μας κ.ά. Σημαντικό στοιχείο φαίνεται πως αποτελούν και οι προσδοκίες του κάθε εκπαιδευτικού καθώς επηρεάζουν την αξιολόγηση των μαθητών και την συμπεριφορά του. Συνήθως συνδυάζουν κάποια μοντέλα μεταξύ τους, ανάλογα με τον διδακτικό σκοπό που θέλουν να επιτύχουν και τις διδακτικές και ψυχοκοινωνικές ανάγκες των μαθητών, αλλά και την υλικοτεχνική υποδομή που διαθέτουν. Άλλωστε η δημιουργία των ιδανικών συνθηκών του περιβάλλοντος στα πλαίσια της διδασκαλίας, ενάγεται στην αρμονική συνεργασία μεταξύ όλων των συμβαλλόμενων μερών και αποτελεί μια εμπειρία, σύμφωνα με την Stein, (2017).

Στο πρώτο μοντέλο, ο ένας εκπαιδευτικός έχει τον ρόλο της διδασκαλίας για όλη την τάξη και, ο άλλος εκπαιδευτικός, της παρατήρησης όλων των μαθητών για να εντοπίζει όχι μόνο τις διδακτικές τους ανάγκες αλλά και να παρατηρεί την συμπεριφορά τους, την συμμετοχή τους και όποιο άλλο στοιχείο είναι χρήσιμο για την μετέπειτα λήψη αποφάσεων κατά τον σχεδιασμό της διδασκαλίας. Αυτό το μοντέλο είναι το συχνότερο που επιλέγουν οι εκπαιδευτικοί, άνω του εβδομήντα τοις εκατό (70%) σύμφωνα με το SERK (2016). Φυσικά είναι απαραίτητη η αμοιβαία εμπιστοσύνη και συνεργασία προκειμένου να υπάρξει μια ειλικρινής αξιολόγηση των διδακτικών πρακτικών. Η πρόκληση σε αυτό το μοντέλο είναι η περίπτωση του να δημιουργηθεί η εντύπωση πως ο εκπαιδευτικός - παρατηρητής δεν έχει ισάξιο ρόλο με τον εκπαιδευτικό της τάξης, γεγονός που μπορεί να οδηγήσει σε απαξίωση της θέσης του και των υπηρεσιών του. Συχνά, ο ειδικός εκπαιδευτικός είναι αυτός ο εκπαιδευτικός – παρατηρητής, και πολλές φορές μπορεί να θεωρηθεί ακόμα και τουρίστας (Hackett et al, 2021), παρά την καλοπροαίρετη πρόθεση του εκπαιδευτικού της τάξης. Όμως, η πρόθεση που έχει ο ειδικός εκπαιδευτικός, είναι να μην διακόψει την ροή του μαθήματος, να μην παρέμβει και αλλάξει τον αρχικό σχεδιασμό και παρεκκλίνει από τους στόχους του μαθήματος και για να μην δημιουργήσει την εντύπωση πως είναι αυθεντία και επισκιάζει τον συνάδελφο. Στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση όμως, παρά το γεγονός ότι ο ένας καθηγητής διδάσκει κυρίως σε όλη τη διάρκεια του μαθήματος, οι καθηγητές και οι μαθητές δηλώνουν πως δεν παρατηρούν κάποια ανισότητα στους ρόλους των δύο καθηγητών αλλά αντίθετα πιστεύουν πως είναι ιδιαίτερη χρήσιμη η βοήθεια στα άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, τόσο για την μαθησιακή όσο και για την κοινωνική τους συμμετοχή (Strogilos & King-Sears, 2019).

Το δεύτερο μοντέλο είναι παρόμοιο με το πρώτο, όμως ενώ ο ένας εκπαιδευτικός έχει σαν κύριο ρόλο να διδάσκει στην τάξη, ο άλλος κινείται ανάμεσα στους μαθητές και σε αυτήν την περίπτωση όχι μόνο παρατηρεί, αλλά ως επί το πλείστον βοηθά, παρακινεί, διευκρινίζει, λύνει απορίες και διασφαλίζει την καλύτερη συμμετοχή και συμπεριφορά σε ατομικό επίπεδο, όσων μαθητών παρουσιάζουν δυσκολίες κατά την παρακολούθηση του μαθήματος. Ο κίνδυνος που ελλοχεύει κατά την παροχή βοήθειας είναι πως ο μαθητής ίσως μπερδευτεί και του δημιουργηθεί σύγχυση σχετικά με το αντικείμενο διδασκαλίας και επιπλέον, υπάρχει η πιθανότητα να μην ακούσει κάποιο σημαντικό στοιχείο του μαθήματος που παρουσιάζει εκείνη την ώρα ο κύριος δάσκαλος της τάξης. Αυτό έχει σαν αποτέλεσμα συνήθως ο βοηθός εκπαιδευτικός να μην παρέχει πλήρως τις υπηρεσίες του, προκειμένου να μην αποσπάσει την προσοχή των υπόλοιπων μαθητών κατά την προσπάθειά του να βοηθήσει ατομικά όποιον το έχει ανάγκη.

Το τρίτο μοντέλο αφορά την παράλληλη διδασκαλία όπου οι μαθητές χωρίζονται σε δύο ομοιογενείς ή ετερογενείς ομάδες, ανάλογα με τον σκοπό του μαθήματος (διδασκαλία νέας ύλης ή συζήτηση μεταξύ των μελών, αντίστοιχα) και έτσι διδάσκεται το ίδιο μάθημα πιο ποιοτικά σε μικρότερο αριθμό μαθητών. Έτσι έχουν οι μαθητές την δυνατότητα να είναι πιο ενεργοί εφόσον το μικρό πλήθος μαθητών τους δίνει τη ευκαιρία να απαντούν συχνότερα σε ερωτήσεις, να συμμετέχουν δηλαδή περισσότερο, να λύνουν τις απορίες τους χωρίς να διστάζουν και σαν αποτέλεσμα, συνήθως παρατηρούνται λιγότερα προβλήματα συμπεριφοράς. Και φυσικά, οι εκπαιδευτικοί μπορούν να χρησιμοποιούν τις ίδιες στρατηγικές, τεχνικές διδασκαλίας και τον ίδιο ρυθμό μαθήματος και, να τις διαφοροποιούν όσο χρειαστεί ανάλογα με τα δικά τους προσόντα, κυρίως δίνοντας

βάση στα μαθησιακά προφίλ, τα οποία μπορεί να είναι ομαδοποιημένα αναλόγως το μαθησιακό στυλ και επίπεδο των μαθητών που απαρτίζουν την κάθε ομάδα.

Το τέταρτο μοντέλο χωρίζει και αυτό τους μαθητές σε δύο ομάδες και ονομάζεται εναλλακτική διδασκαλία. Και σε αυτήν την περίπτωση είναι πιο ποιοτική η διδασκαλία, σε μικρό αριθμό μαθητών και προσαρμοσμένο στο προφίλ και τις ανάγκες τους, αλλά υπάρχει επίσης και η ευελιξία να διδάσκεται το μάθημα εναλλακτικά. Δηλαδή, στο ίδιο αντικείμενο μαθήματος να αναπτύσσονται διαφορετικές ικανότητες ή και μόνο κάποια τμήματα από το μάθημα που έχει ήδη διδαχθεί ή να γίνει προετοιμασία για το επόμενο μάθημα. Ενδείκνυται κυρίως για μεγάλες ομαδικές εργασίες και άλλες διαθεματικές εργασίες ή και όταν χρειάζεται, μια ομάδα να υποστηριχθεί ξεχωριστά και στη συνέχεια να μπορεί να παρακολουθήσει την τάξη χωρίς να έχει χάσει ουσιώδη στοιχεία του μαθήματος.

Η ομαδική διδασκαλία είναι το πέμπτο μοντέλο κατά το οποίο και οι δύο εκπαιδευτικοί παραδίδουν το μάθημα. Για παράδειγμα, καθώς ο ένας μιλάει, ο άλλος σημειώνει στον πίνακα. Με αυτό το μοντέλο οι εκπαιδευτικοί μπορούν να συμβάλλουν με τις ξεχωριστές ικανότητες που έχει ο καθένας και να τις συνδυάσουν προκειμένου να γίνει πιο ενδιαφέρον το μάθημα. Απαραίτητο στοιχείο είναι να νιώθουν και οι δύο άνετα με αυτή τη συνεργασία, ώστε να υπάρχει ρυθμός κατά την διδασκαλία, να συμπληρώνει ο ένας τον άλλο, να μην δημιουργείται σύγχυση, ούτε μεταξύ τους αλλά ούτε και στους μαθητές και, τέλος να μπορούν αμφότεροι κατά την διδασκαλία να δίνουν το έναυσμα για ερωτήσεις. Ιδιαίτερα, ενδείκνυται όταν οι εκπαιδευτικοί θέλουν να παρουσιάσουν τους διαφορετικούς τρόπους επίλυσης ενός προβλήματος, να υποδείξουν τις διαφορετικές οπτικές από ένα θέμα ή να το αναπτύξουν με σύγκριση και αντίθεση.

Το τελευταίο μοντέλο είναι η διδασκαλία σε σταθμούς, όπου οι μαθητές χωρίζονται σε τρεις ή περισσότερες ομάδες, προκειμένου να συνεργαστούν μεταξύ τους. Σε κάθε σταθμό, διαθέτουν καθορισμένο χρόνο αφού τους έχει ανατεθεί συγκεκριμένο κομμάτι του μαθήματος. Η κάθε ομάδα είναι ανεξάρτητη και οι εκπαιδευτικοί μπορεί να παρατηρούν τις δεξιότητες που αναπτύσσουν οι μαθητές κατά την μετακίνηση τους από σταθμό σε σταθμό. Ανάλογα την υποκατηγορία του θέματος που πραγματεύεται ο κάθε σταθμός, ο ένας εκπαιδευτικός μπορεί να παρατηρεί και ο άλλος να βρίσκεται σταθερά σε ένα σταθμό, ή και οι δύο να βρίσκονται σε σταθμούς και στον τρίτο να δουλεύουν αυτόνομα. Χρειάζεται διαφορετικό χρόνο για την διεκπεραίωση των δραστηριοτήτων με πιθανές καθυστερήσεις και τα επίπεδα θορύβου ενδέχεται να είναι υψηλά.

Οι περιορισμοί που αντιλαμβάνονται οι εκπαιδευτικοί όσον αφορά την αποτελεσματική συμπερίληψη είναι η έλλειψη κατάρτισης, δεξιοτήτων, εμπειρίας στον συνεργατικό προγραμματισμό, (Brendle et al , 2017) και την από κοινού αξιολόγηση με σκοπό την αποτελεσματική εφαρμογή της συμπερίληψης και πως αυτή μπορεί να απαιτεί πολλούς πόρους (Chitiyo, 2017).

1.7. Σχολικό κλίμα

<<Η μάθηση έχει συναισθηματική βάση>> Πλάτωνας 427-347 π.Χ.

Σύμφωνα με τον Koth (2008) το ευχάριστο σχολικό κλίμα είναι ένας παράγοντας, ο οποίος καθορίζει την επιτυχία και την αποτελεσματικότητα της σχολικής μονάδας. Ο ίδιος μελετητής πραγματοποίησε έρευνα σε μεγάλο δείγμα μαθητών εξετάζοντας τις αντιλήψεις τους σχετικά με το κλίμα του σχολείου, της

τάξης, την πειθαρχία και το κίνητρο επίτευξης και διαπίστωσε πως η αντίληψη για το σχολικό κλίμα είναι υποκειμενική και κυρίως εξαρτάται από τα ατομικά χαρακτηριστικά του κάθε μαθητή και στη συνέχεια επηρεάζεται από τα χαρακτηριστικά του σχολείου και της τάξης τους.

Η σχολική τάξη περιλαμβάνει υλικοτεχνικά μέσα που καθιστούν έναν χώρο κατάλληλο για διδασκαλία και βοηθητική χρήση. Περιλαμβάνει το κτίριο, τα έπιπλα, τους επιμέρους χώρους, τα εργαστήρια και το σύνολο των αντικειμένων εξοπλισμού. Υπό την ευρύτερη έννοια, η σχολική τάξη αποτελεί έναν οριοθετημένο χώρο όπου ανήκει στο ευρύτερο σχολικό πλαίσιο. Η τάξη αποτελεί μια ολότητα μέσα στην οποία πραγματοποιείται τόσο λεκτική όσο και μη λεκτική επικοινωνία. Οι επιστημονικοί κλάδοι της Παιδαγωγικής, της Ψυχολογίας, της Ψυχανάλυσης, της Αρχιτεκτονικής και της Κοινωνιολογίας έχουν διερευνήσει τον ρόλο, τις δομές και τις λειτουργίες της τάξης σε συνάρτηση με την πλαστικότητα, την προσαρμοστικότητα και την πολυπλοκότητα του χώρου. Με σκοπό, την απόρροια παιδαγωγικών, ψυχολογικών και σημασιολογικών αξιών, οι σύγχρονες παιδαγωγικές μέθοδοι προωθούν πιο μαθητοκεντρικά μοντέλα. Η κάθε τάξη έχει τα δικά της χαρακτηριστικά ως αυτόνομος κοινωνικός οργανισμός ανάλογα τις συνθήκες, το κοινωνικο-οικονομικό επίπεδο των μαθητών, την δυναμική τους, την αλληλεπίδραση και την συμπεριφορά τους εντός σχολικού πλαισίου. Τα χαρακτηριστικά αυτά, αναφέρονται στο «σχολικό κλίμα», που διαμορφώνονται από όλα τα εμπλεκόμενα μέλη, όπως από: τους μαθητές, τους εκπαιδευτικούς, τους γονείς, τους σχολικούς συμβούλους, τα διευθυντικά στελέχη και όλους τους εμπλεκόμενους εκπαιδευτικούς φορείς (Kershner, 2016).

Το οργανωτικό κλίμα της τάξης αποτελεί νευραλγικό και καθοριστικό παράγοντα για την αποτελεσματικότητα και ψυχοσυναισθηματική αρμονία του

συνόλου τόσο των μαθητών όσο και των εκπαιδευτικών. Το κλίμα της τάξης ορίζεται ως ο συναισθηματικός τρόπος με τον οποίο οι μαθητές αντιλαμβάνονται τις ψυχοκοινωνιολογικές σχέσεις που αναπτύσσονται ανάμεσα στα μέλη μιας τάξης και σε σχέση με το αντικείμενο και τον τρόπο οργάνωσης και πραγμάτωσης της διδασκαλίας (Ματσαγγούρας 2000 στο Γιαννούλη). Βασικοί παράγοντες αλληλεπίδρασης όλων των εμπλεκόμενων μελών είναι, οι διαπροσωπικές σχέσεις που συνάπτονται μεταξύ τους, οι πιθανές συγκρούσεις, καθώς και το επίπεδο κατάρτισης του εκπαιδευτικού προσωπικού που καθορίζει την αποδοτικότητα της μαθησιακής διαδικασίας. Το σχολικό κλίμα σχετίζεται άμεσα με την ικανοποίηση των μαθησιακών, αλλά και κοινωνικών αναγκών και σχετίζεται με τις εξής διαστάσεις: την *εξωτερική*, που σχετίζεται με τις υλικοτεχνικές υποδομές, την λειτουργικότητα και την αισθητική τους και, την *εσωτερική* που αποτελείται από το έμψυχο δυναμικό και τις μεταξύ τους σχέσεις, το κοινό όραμα και τον βαθμό εργασιακής τους ικανοποίησης. Για την αποτελεσματικότητα του σχολικού θεσμού πρέπει να υφίσταται θετικό κλίμα με έμφαση στην παροχή υπηρεσιών υψηλής ποιότητας και οργάνωσης (Kershner, 2016).

Οι μαθητές ως μέλη ενός αποτελεσματικού σχολείου θα πρέπει να ενθαρρύνονται για να ικανοποιούν τις μαθησιακές και κοινωνικές τους ανάγκες από τους εκπαιδευτικούς και να αξιολογούνται σε ένα κλίμα αξιοκρατίας και αισιοδοξίας. Η αξιολόγηση των μαθητών ενός τέτοιου τύπου σχολείου γίνεται με στόχο τον εντοπισμό ελλειμμάτων του εκπαιδευτικού συστήματος, των μεθόδων διδασκαλίας και των μαθητών και αποβλέπει σε εκ νέου στοχοθεσία (Allodi, 2010).

Οι κυρίαρχοι παράγοντες για την διαμόρφωση του ιδανικού ψυχολογικού κλίματος εντός τάξης που επηρεάζουν την αποδοτικότητα των μαθησιακών

αποτελεσμάτων και την κάλυψη των ψυχοκοινωνικών αναγκών των μαθητών είναι οι εξής:

- Ο *εκπαιδευτικός*, ως βασικός πυλώνας για την διενέργεια της μαθησιακής διαδικασίας, την αξιολόγηση και την διαμεσολάβηση για όλα τα θέματα που προκύπτουν εντός και εκτός τάξης
- Οι *συμμαθητές,* που διαδραματίζουν σημαντικότατο ρόλο με την εμπλοκή τους επιβραβεύοντας, αποδοκιμάζοντας και αλληλοεπιδρώντας ο ένας τον άλλο
- Τα *μαθήματα*, ειδικότερα τα περιεχόμενα του ΑΠΣ(Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών), που καθορίζουν την έκβαση του μαθήματος και προωθούν είτε την επιβράβευση είτε την τιμωρία από τους εκπαιδευτικούς και τους γονείς
- Η *οργάνωση* του τρόπου εργασίας, που διαμορφώνει κατά κόρον το ψυχολογικό κλίμα της τάξης, καθώς εκθέτει τον μαθητή είτε σε πλαίσια ανταγωνισμού είτε σε πλαίσια αλληλοϋποστήριξης και συνεργασίας (Allodi, 2010).

Κατά τον Evans (2009) υφίσταται συσχέτιση μεταξύ θετικού ψυχικού κλίματος της τάξης, σχολικής παρακίνησης, συμπεριφοράς και εμπλοκής των μαθητών στην εκπαιδευτική διαδικασία. Παράλληλα, επιτυγχάνεται αποφυγή φαινομένων βίας, αποδιοργάνωσης, συγκρούσεων και διαπληκτισμών.

Βάση του ερωτηματολογίου αποτίμησης για το Ψυχολογικό Κλίμα της Τάξης (LEI), των Fraser, Anderson & Walberg (1991), οι δεκαπέντε πιο σημαντικές διαστάσεις του ψυχολογικού κλίματος εντός τάξης είναι οι εξής:

1. Συνεκτικότητα (cohesiveness): η δεξιότητα σύναψης φιλικών δεσμών και αλληλοϋποστήριξης
2. Διαφοροποίηση (diversity): ο πλουραλισμός δεξιοτήτων, αναγκών, ενδιαφερόντων και ο διαφορετικός βαθμός ικανοποίησης αυτών μέσα από ποικίλες διδακτικές πρακτικές
3. Τυπικότητα (formality): τήρηση και υπακοή σε ορισμένους κανόνες συμπεριφοράς και συμμόρφωσης
4. Ταχύτητα (speed): ρυθμός κατά τον οποίο διενεργείται το μάθημα
5. Υλικοτεχνική υποδομή (material environment): τεχνικές υποδομές και εξοπλισμός του σχολείου με σκοπό την αξιοποίηση δεξιοτήτων των μαθητών
6. Διενεκτικότητα (friction): εντάσεις, προστριβές και αψιμαχίες μεταξύ των μαθητών
7. Κατεύθυνση στόχων (goal direction): προσανατολισμός και διευκρίνιση στοχοθεσίας
8. Ευνοιοκρατία (favoritism): μεροληπτική αντιμετώπιση συμπεριφορών ορισμένων μαθητών από τον δάσκαλο
9. Δυσκολία (difficulty): το επίπεδο δυσκολίας και διεξαγωγής των σχολικών καθηκόντων
10. Αποστασιοποίηση (apathy): απομάκρυνση του ενδιαφέροντος των μαθητών από την εκπαιδευτική διαδικασία

11. Δημοκρατικότητα (democracy): δυνατότητα συμμετοχής σε θέματα σχετικά με την λήψη απόφασης σε συλλογικό επίπεδο
12. Φατριασμός (cliqueness): δημιουργία κλίκας/ παρεών και αδυναμία ανάμειξης μαθητών με το σύνολο της τάξης
13. Ικανοποίηση (satisfaction): αίσθημα ικανοποίησης των μαθητών από τις σχολικές εργασίες
14. Αποδιοργάνωση (disorganization): έλλειψη οργάνωσης και απουσία προγραμματισμού κατά την διάρκεια εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων
15. Ανταγωνιστικότητα (competitiveness): σχέσεις ανταγωνισμού τόσο σε ακαδημαϊκό, όσο και διαπροσωπικό επίπεδο στο πλαίσιο της τάξης

(Ματσαγγούρας, 2000)

1.8. Έρευνες που περιλαμβάνουν περιβαλλοντικούς παράγοντες εκπαίδευσης

Τρεις τύποι ερευνών που εστιάζουν σε

1. Συσχετίσεις μεταξύ των μαθησιακών αποτελεσμάτων και του περιβάλλοντος
2. Χρήση των διαστάσεων του περιβάλλοντος ως μεταβλητών κριτηρίου στην αξιολόγηση των εκπαιδευτικών καινοτομιών
3. Πρακτικές προσπάθειες των εκπαιδευτικών να βελτιώσουν την τάξη και το σχολικό περιβάλλον τους

1.8.1. Συσχετίσεις μεταξύ των μαθησιακών αποτελεσμάτων και του περιβάλλοντος

Το μεγαλύτερο μερίδιο των εκπαιδευτικών ερευνών αναφορικά με το περιβάλλον της τάξης περιελάμβανε διερεύνηση συσχετισμών μεταξύ των γνωστικών και συναισθηματικών μαθησιακών αποτελεσμάτων των μαθητών και των αντιλήψεων τους που καταδεικνύουν σημαντικές διαφορές στα μαθησιακά αποτελέσματα, πέραν αυτής που αποδίδεται στα βασικά χαρακτηριστικά των μαθητών. Ο Fraser (1994) αναφέρει, ότι οι συσχετίσεις μεταξύ των μετρήσεων των αποτελεσμάτων και των αντιλήψεων για το περιβάλλον στην τάξη έχουν αναπαραχθεί για μια ποικιλία γνωστικών και συναισθηματικών συμπεριφορών που ποικίλλουν ανά χώρα και βαθμίδα εκπαίδευσης. Οι Teh & Fraser (1995) χρησιμοποίησαν ένα εργαλείο κατάλληλο για αίθουσες πληροφορικής και βρήκαν συσχετίσεις μεταξύ του περιβάλλοντος της τάξης, των αποτελεσμάτων και των στάσεων σε ένα δείγμα 671 μαθητών γυμνασίου.

Οι Telli, den Brok & Cakiroglu (2010) χρησιμοποίησαν μια μεταφρασμένη έκδοση του QTI μαζί με ερωτηματολόγιο στάσεων σε μια έρευνα συσχετίσεων μεταξύ της διαπροσωπικής συμπεριφοράς δασκάλων- μαθητών και της στάσης των μαθητών απέναντι στις επιστήμες. Μετά από ανάλυση πολυεπίπεδης διακύμανση αποκαλύφθηκε ότι η δράση της επίδρασης του QTI σχετίζεται με την ικανοποίηση των μαθητών για την εκπαιδευτική διαδικασία, ενώ η εγγύτητα συσχετίστηκε με την στάση τους απέναντι στην έρευνα.

Οι Dorman & Fraser (2009) διερεύνησαν το περιβάλλον της τάξης, μεταβλητές όπως φύλο, επίδοση και προσβασιμότητα σε τεχνολογικά μέσα συγκριτικά με τα συναισθηματικά αποτελέσματα των μαθητών χρησιμοποιώντας το TROFLEI. Οι μετρήσεις έγιναν αναφορικά με την στάση απέναντι στην χρήση υπολογιστών,

αλλαγή στην δόμηση του χώρου της τάξης και της ακαδημαϊκής αποτελεσματικότητας. Τα αποτελέσματα δεν κατέδειξαν στατιστική σημαντικότητα μεταξύ των μεταβλητών.

Τα ευρήματα από την μελέτη των Haertel, Walberg & Haertel (1981) με δείγμα 17,805 μαθητών σε τέσσερις διαφορετικές χώρες, με οκτώ θεματικές περιοχές κατέδειξαν έντονα γνωστικά και συναισθηματικά μαθησιακά αποτελέσματα, με συσχετίσεις μεγαλύτερου βαθμού σε παιδιά κατά την εφηβεία χρησιμοποιώντας την μέθοδο της πολλαπλής παλινδρόμησης. Ειδικότερα, καλύτερα αποτελέσματα σημειώθηκαν στις μεγαλύτερες τάξεις του δημοτικού, όπου υπήρξε καλύτερη συνοχή, ικανοποίηση, προσήλωση σε στόχο και λιγότερη αποδιοργάνωση και τριβή.

Το ψυχοκοινωνικό μαθησιακό περιβάλλον έχει ενσωματωθεί ως ένας παράγοντας στο πολυπαραγοντικό ψυχολογικό μοντέλο του Walberg (1981) αναφορικά με την εκπαιδευτική παραγωγικότητα. Το μοντέλο αυτό βασίζεται σε περιβαλλοντικοοικονομικά πρότυπα, βιομηχανικής και εθνικής παραγωγικότητας, υποστηρίζοντας ότι η μάθηση λειτουργεί πολλαπλασιαστικά, και η απόδοσή της δεν ελαττώνεται όσο αυξάνεται η ηλικία. Επηρεάζεται ωστόσο από την ικανότητα και τα κίνητρα των μαθητών, την ποιότητα και ποσότητας διδασκαλίας, των ψυχοκοινωνικών περιβαλλόντων του σπιτιού, της τάξης, της ομάδας και των μέσων μαζικής ενημέρωσης. Η συνάρτηση αυτή των παραγόντων μπορεί να είναι πολλαπλασιαστική, και ένας παράγοντας που θα υφίσταται σε μηδενικό σημείο θα έχει μηδενικό μαθησιακό αποτέλεσμα. Από τους (Fraser et al. 1986 και Walberg et al. 1986) βρέθηκε ότι το περιβάλλον της τάξης και του σχολείου αποτελεί ισχυρό παράγοντα πρόβλεψης τόσο των επιτευγμάτων όσο και των στάσεων, ακόμη και

όταν το σύνολο των υπόλοιπων εμπλεκόμενων παραγόντων διατηρήθηκε σταθερό.

1.8.2. Χρήση των διαστάσεων του περιβάλλοντος ως μεταβλητών κριτηρίου στην αξιολόγηση των εκπαιδευτικών καινοτομιών

Τα περιβαλλοντικά εργαλεία της τάξης μπορούν να χρησιμοποιηθούν ως πηγή κριτηρίων διαδικασίας στην αξιολόγηση των εκπαιδευτικών καινοτομιών. Για παράδειγμα, μια αξιολόγηση του Australian Science Education Project (ASEP) αποκάλυψε ότι συγκριτικά με την ομάδα ελέγχου, οι μαθητές του ASEP, θεώρησαν ότι οι τάξεις τους ήταν ευχάριστες και εξατομικευμένες για τις ανάγκες τους και εμπλουτισμένες με καλύτερο εποπτικό και απτικό υλικό (Fraser, 1979). Η σημασία αυτής της αξιολόγησης έγκειται στο ότι οι μεταβλητές του περιβάλλοντος της τάξης διαφοροποιούνται δραματικά μεταξύ των προγραμμάτων σπουδών, ακόμα και όταν ποικίλες παρεμβάσεις καταδεικνύουν αμελητέες διαφορές. Ενσωματώνοντας ένα εργαλείο για το περιβάλλον της τάξης σε μια αξιολόγηση για την χρήση ηλεκτρονικής βάσης δεδομένων, οι Maor & Fraser (1996) διαπίστωσαν ότι οι μαθητές τους προσανατολίστηκαν περισσότερο στην έρευνα κατά τη χρήση της παρέμβασης.

Οι Nix, Fraser & Ledbetter (2005) χρησιμοποίησαν το CLES στην αξιολόγησή τους σε ένα καινοτόμο πρόγραμμα ανάπτυξης εκπαιδευτικών επιστημών. Τα προγράμματα αξιολογήθηκαν με βάση τους τύπους περιβάλλοντος σχολικής τάξης που δημιουργήθηκαν από αυτούς τους εκπαιδευτικούς. Για την αξιολόγηση, αναπτύχθηκε μια καινοτόμος μορφή απόκρισης για το CLES, έτσι ώστε οι μαθητές να μπορούν να παρουσιάζουν τις αντιλήψεις τους. Οι μαθητές

που είχαν βιώσει ακαδημαϊκή εξέλιξη θεώρησαν ότι οι τάξεις τους είχαν σημαντικά υψηλότερα επίπεδα στην κλίμακα CLES και σημείωσαν μεγαλύτερη συνοχή και αίσθημα ασφάλειας εντός ομάδας, συγκριτικά με την ομάδα ελέγχου.

Οι Pickett & Fraser (2009) υποστήριξαν ότι το τεστ επιτυχίας οποιουδήποτε προγράμματος επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών αφορά το ποσοστό αλλαγών στις συμπεριφορές διδασκαλίας και κατά συνέπεια τα μαθησιακά αποτελέσματα στις σχολικές αίθουσες των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών. Χρησιμοποιήθηκε μια τροποποιημένη έκδοση του WIHIC για την αξιολόγηση των αντιλήψεων των μαθητών για το μαθησιακό περιβάλλον στην τάξη. Μετά την χρήση του εργαλείου παρατηρήθηκαν βελτιώσεις ως προς τις στάσεις και τα επιτεύγματα των μαθητών.

1.8.3. Πρακτικές προσπάθειες των εκπαιδευτικών να βελτιώσουν την τάξη και το σχολικό περιβάλλον τους

Ο Fraser (1981b, 1986) έχει περιγράψει το πώς οι πληροφορίες ανατροφοδότησης που βασίζονται στις αντιλήψεις των μαθητών ή των δασκάλων μπορούν να χρησιμοποιηθούν ως βάση για προβληματισμό, συζήτηση και συστηματικές προσπάθειες βελτίωσης της τάξης και του σχολικού περιβάλλοντος. Οι Fraser & Fisher (1986) πρότειναν μέσα από πέντε βήματα τεχνικές για εφαρμογή καλών πρακτικών εντός τάξης:

- *Αξιολόγηση*: όλοι οι μαθητές απάντησαν πρώτα την προτιμώμενη φόρμα του CES, ενώ η πραγματική φόρμα προς συμπλήρωση χορηγήθηκε στην ίδια χρονική περίοδο 1 εβδομάδα αργότερα

- *Ανατροφοδότηση* : δόθηκαν στον καθηγητή οι πληροφορίες ανατροφοδότησης από τις απαντήσεις των μαθητών με την μορφή προφίλ που αντιπροσωπεύουν τον μέσο όρο της τάξης των πραγματικών και προτιμώμενων περιβαλλοντικών βαθμολογιών των μαθητών. Αυτά τα προφίλ επέτρεψαν την έγκαιρη αναγνώριση αλλαγών στο περιβάλλον της τάξης που απαιτούνταν για την μείωση των σημαντικών διαφορών των μαθητών αναφορικά με την επίδοσή τους
- *Αναστοχασμός και συζήτηση*: ο δάσκαλος συμμετείχε σε κατ' ιδίαν προβληματισμό και συζήτηση σχετικά με το προφίλ του εκάστοτε μαθητή, προκειμένου να παρέχει τη βάση για μια προσπάθεια αλλαγής του περιβάλλοντος υπό ορισμένες διαστάσεις. Βασικό κριτήριο ήταν η ύπαρξη αλλαγής αναφορικά με την πραγματική και προτιμώμενη διαφορά στο επίπεδο των μαθητών. Άλλο κριτήριο ήταν το αίσθημα που είχε ο εκπαιδευτικός για βελτίωση του περιβάλλοντα χώρου. Με δεδομένα τα παραπάνω, ο εκπαιδευτικός εισάγει παρέμβαση που αποσκοπεί στην αύξηση του επιπέδου υποστήριξης, τάξης και οργάνωσης της τάξης από τον ίδιο.
- *Παρέμβαση:* ο δάσκαλος εισήγαγε μια παρέμβαση διάρκειας 2 μηνών κατόπιν συζήτησης με άλλους δασκάλους. Μέσα στις στρατηγικές που χρησιμοποιήθηκαν περιλαμβάνονταν η αύξηση της κινητικότητας του δασκάλου στην τάξη, η ενεργή ανάμειξή του στην εκπαιδευτική διαδικασία, η παροχή βοήθειας και ο διάλογος σε μεγαλύτερο βαθμό από ότι πρωτύτερα. Οι στρατηγικές που χρησιμοποιήθηκαν για την αύξηση της οργάνωσης και της τάξης περιελάμβαναν συνεισφορά και εμπλουτισμό σε

υλικά κατά την διάρκεια δραστηριοτήτων που θα διασφάλιζαν ότι οι μαθητές θα εργάζονταν πιο ήσυχα.

- *Επαναξιολόγηση*: η πραγματική μορφή της κλίμακας χορηγήθηκε ξανά στο τέλος της παρέμβασης για να εκτιμηθεί το κατά πόσο οι μαθητές αντιλαμβάνονται το μαθησιακό περιβάλλον διαφορετικά πριν και μετά την παρέμβαση.

1.8.4. Ευρήματα ερευνών σχετικά με το κλίμα της τάξης

Σε μελέτη, όμως, (Stephen et al., 2011), η οποία πραγματοποιήθηκε για την δημιουργία εργαλείου αξιολόγησης του κλίματος της τάξης, υποστηρίζεται πως το κλίμα των σχολικών τάξεων, αποτελεί σημαντικό και καθοριστικό παράγοντα για την ψυχοκοινωνική λειτουργία των παιδιών. Μάλιστα, έχει πρωταρχική θέση ο παράγοντας αυτός σε βαθμό κατά τον οποίον μπορεί να επηρεάζει και να δημιουργεί εκφοβισμό και θυματοποίηση. Οι συναισθηματικές σχέσεις που καλλιεργούν οι μαθητές στην τάξη τους είναι πιθανό να επηρεάσουν την επιτυχία τους στο σχολείο, (Reyes et al. 2012). Ο συγκεκριμένος ερευνητής εξέτασε τη σχέση μεταξύ συναισθηματικού κλίματος στην τάξη και ακαδημαϊκού επιτεύγματος, συμπεριλαμβανομένου του ρόλου της συμμετοχής των μαθητών ως διαμεσολαβητή. Τα δεδομένα συλλέχθηκαν από 1.399 μαθητές και περιελάμβαναν παρατηρήσεις στην τάξη, αναφορές μαθητών και βαθμούς καρτών αναφοράς. Μετά από πολυεπίπεδες αναλύσεις αποδείχτηκε η θετική σχέση μεταξύ του συναισθηματικού κλίματος στην τάξη και του ακαδημαϊκού επιτεύγματος. Επίσης, σε εκτενή μελέτη μεγάλου δείγματος συμμετεχόντων (17.160 μαθητών) της Androutsou, (2014), η ανάλυση των στοιχείων κατέληξε στο συμπέρασμα ότι ανεξαρτήτως της ποιότητας και της αποτελεσματικότητας των τάξεων, συνολικά,

δεν διαπιστώθηκαν μεγάλες διαφορές σχετικά με τον τύπο και τρόπο διδασκαλίας, αντίθετα το σχολικό κλίμα επηρέαζε την ποιότητα και αποτελεσματικότητα των τάξεων αυτών.

Σύμφωνα με την έρευνα του (Wang et al., 2020), αν και έχει τεκμηριώσει τη σχέση που συνδέει το κλίμα της τάξης με την μάθηση των παιδιών, τα στοιχεία για τον τρόπο με τον οποίο τα χαρακτηριστικά της τάξης συνδέονται με τα ακαδημαϊκά και ψυχολογικά αποτελέσματα παραμένουν αμφίσημα. Η συγκεκριμένη ανάλυση περιελάμβανε 61 μελέτες (73.824 συμμετέχοντες), οι οποίες δημοσιεύθηκαν μεταξύ του 2000 και του 2016. Τα τελικά αποτελέσματα έδειξαν ότι το συνολικό κλίμα στην τάξη είχε μικρές έως μεσαίες θετικές συσχετίσεις με κοινωνική ικανότητα, με κίνητρα και δέσμευση και, με ακαδημαϊκό επίτευγμα. Παράλληλα, είχε μικρές αρνητικές συσχετίσεις με κοινωνικο-συναισθηματική δυσφορία και εξωτερικευμένες συμπεριφορές.

1.9 Σκοπός της εργασίας

Ο σκοπός της παρούσας εργασίας είναι να μελετήσει το περιβάλλον της τάξης και ειδικότερα πέντε παράγοντες που το επηρεάζουν. Οι περιβαλλοντικοί παράγοντες όπως μελετήσαμε παραπάνω συχνά φαίνεται να επηρεάζουν σε ένα βαθμό γνωστικά και συναισθηματικά όλους τους μαθητές, κάτι το οποίο δύναται να επηρεάσει και τα μαθησιακά αποτελέσματα των μαθητών αυτών αλλά και των αντιλήψεων τους. Σε παρόμοιες έρευνες, σημαντικό ρόλο φαίνεται να κατέχουν τα κύρια χαρακτηριστικά του εκάστοτε μαθητή, τα κίνητρα του, το είδος της παρεχόμενης διδασκαλίας και το ευρύτερο ψυχοκοινωνικό περιβάλλον.

Αφού μελετηθεί το επίπεδο του κάθε παράγοντα, στη συνέχεια συγκρίνεται το αποτέλεσμα των δηλώσεων των μαθητών με και χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και τέλος ερευνάται η συσχέτιση που έχουν τα αποτελέσματα των αυτοαναφορών όσον αφορά το φύλλο, την ηλικία, και την επίδοση τους .

Συνεπώς οι πληροφορίες που θα προκύψουν μπορεί να είναι χρήσιμες για να σχεδιαστούν ενέργειες που θα διαμορφώσουν το επιθυμητό κλίμα της τάξης το οποίο αλληλεπιδρά με το σχολικό κλίμα. Επίσης είναι ένα χρήσιμο εργαλείο για τον σχεδιασμό της εκπαιδευτικής διαδικασίας καθώς ανάλογα με τις ανάγκες (των μαθητών) που θα προκύψουν, μπορεί να προσαρμοστεί και να κατευθυνθεί μια παρέμβαση στον εκάστοτε τομέα με σκοπό την συμπερίληψη. Μπορεί να επηρεάσει τον σχεδιασμό και την παροχή της διδασκαλίας ή να σχεδιαστούν κατάλληλα προγράμματα στο πλαίσιο της Αγωγής Υγείας με σκοπό την συναισθηματική και ψυχοκοινωνική ανάπτυξη των μαθητών.

Β΄ μέρος

2. Μεθοδολογία έρευνας

2.1. Σκοπός-ερευνητικά ερωτήματα

Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι να μελετήσει τα επίπεδα ικανοποίησης, προστριβών, ανταγωνιστικότητας και συνοχής μεταξύ των μαθητών και δυσκολίας των εργασιών στην γενική τάξη Δημοτικού σχολείου όπου συμμετέχουν και εκπαιδεύονται από κοινού μαθητές με και χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Επιπλέον να συγκρίνει τις ανωτέρω παραμέτρους μεταξύ μαθητών με και χωρίς ειδικές ανάγκες καθώς και μεταξύ των χαρακτηριστικών του φύλου, της ηλικίας και της επίδοσης. Τα ερευνητικά ερωτήματα διατυπώνονται παρακάτω:

1)Ποια τα επίπεδα ικανοποίησης, προστριβών, ανταγωνιστικότητας και συνοχής μεταξύ των μαθητών και δυσκολίας των εργασιών στην γενική τάξη Δημοτικού σχολείου όπου συμμετέχουν και εκπαιδεύονται από κοινού μαθητές με και χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες;

2)Ποιες οι διαφορές μεταξύ μαθητών με και χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στα επίπεδα ικανοποίησης, προστριβών, ανταγωνιστικότητας, δυσκολιών και συνοχής στην γενική τάξη Δημοτικού σχολείου όπου συμμετέχουν και εκπαιδεύονται από κοινού;

3)Ποιες οι διαφορές στα επίπεδα ικανοποίησης, προστριβών, ανταγωνιστικότητας, δυσκολιών και συνοχής στην γενική τάξη Δημοτικού σχολείου όπου συμμετέχουν

και εκπαιδεύονται από κοινού μαθητές με και χωρίς εκπαιδευτικές ανάγκες ως προς το φύλο, την ηλικία και την επίδοση;

2.2. Σχεδιασμός έρευνας

Στην Κοινωνική έρευνα δύο είναι οι βασικές φιλοσοφίες έρευνας, η ποιοτική και η ποσοτική (Chalikias et al., 2015). Στην παρούσα Διπλωματική εργασία, η φιλοσοφία που ακολουθήθηκε είναι η ποσοτική, περιγραφική και συσχέτισης, πρωτογενής με χρήση ερωτηματολογίων κλίμακας Likert σε μη πειραματικό σχεδιασμό. Η ποσοτική έρευνα επιλέχτηκε διότι οι έννοιες της ικανοποίησης, προστριβών, ανταγωνιστικότητας, δυσκολιών και συνοχής στην γενική τάξη Δημοτικού σχολείου είναι μετρήσιμες, συνεπώς ήταν εφικτό για την ερευνήτρια να της μετρήσει και να δώσει απάντηση στο 1ο ερευνητικό ερώτημα (Creswell, 2013).

Επιπλέον η λογική της έρευνας βασίζεται στο να γενικεύσει τα αποτελέσματα του δείγματος (συμμετέχοντες), που είναι κάτι ειδικό, σε κάτι γενικό δηλαδή στον ευρύτερο πληθυσμό, με χρήση επαγωγικών μεθόδων, εφόσον το δείγμα είναι αντιπροσωπευτικό του πληθυσμού (Cohen, Manion & Morrison, 2007). Ειδικότερα οι επαγωγικές μέθοδοι χρησιμοποιήθηκαν στο 2ο και 3ο ερευνητικό ερώτημα όπου είναι αναγκαίο να διερευνηθούν οι αλληλοεπιδράσεις των μεταβλητών μεταξύ και εντός των ομάδων (Muijs, 2011). Ο μη πειραματικός σχεδιασμός επιλέχτηκε προκειμένου να γίνει σύγκριση μεταξύ και εντός των ομάδων, χωρίς να ενδιαφέρει την ερευνήτρια η επίδραση εξωγενών παραγόντων (Salkind, 2010).

2.3. Πληθυσμός έρευνας

Πληθυσμός της έρευνας θεωρείται το σύνολο των μαθητών Δημοτικού με και χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες που συμμετέχουν στην παρούσα έρευνα και εκπαιδεύονται από κοινού σε γενική τάξη. Τις μονάδες ανάλυσης στην παρούσα έρευνα αποτελούν όλοι οι μαθητές που ανήκουν σε μια τάξη όπου υπάρχει τουλάχιστον ένας μαθητής που υποστηρίζεται από παράλληλη στήριξη.

Αναφορικά με το δείγμα, στην παρούσα έρευνα συμμετείχαν 293 μαθητές Δημοτικού, σχεδόν ισόποσα κατανεμημένοι ως προς το φύλο. Περίπου το 1/3 των μαθητών προέχονταν από την ΣΤ τάξη και το 1/4 από την Γ, με τις υπόλοιπες τάξεις να συγκεντρώνουν ποσοστά μικρότερα του 16%. Οι υπό μελέτη μαθητές είχαν στην πλειοψηφία τους μέτριες ή άριστες επιδόσεις. Οι περισσότεροι ήταν μαθητές χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και μόνο το 5% ήταν μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Οι διαγνώσεις αυτών των μαθητών αναφέρονταν σε μαθητές σε όλο το φάσμα των Διάχυτων Αναπτυξιακών Διαταραχών, σε μαθητές με αισθητηριακές αναπηρίες ακοής, με Σύνδρομο ελλειμματικής προσοχής με ή χωρίς υπερκινητικότητα κ.α.

Η επιλογή των σχολείων από όπου προέρχονται οι συμμετέχοντες, πραγματοποιήθηκε με γνώμονα την ευκολία της συλλογής των δεδομένων για τον σκοπό της έρευνας κατά τους μήνες Ιούνιο, Σεπτέμβριο, Οκτώβριο και Νοέμβριο του έτους 2020. Οι συμμετέχοντες προέρχονται από έξι (6) Δημοτικά Σχολεία του Νομού Θεσσαλονίκης και, πιο συγκεκριμένα, από όλη την έκταση του Νομού αυτού. Επίσης, συμμετέχουν παιδιά που φοιτούν σε Δημοτικά Σχολεία άλλων Νομών, τα οποία είναι δύο (2) σχολεία από τον Δήμο Αθηναίων και ένα (1) σχολείο από τον Δήμο Ανατολικής Σάμου. Όλοι οι συμμετέχοντες φοιτούν σε τάξεις συμπερίληψης, δεκαπέντε (15) στο σύνολο, όπου υπάρχει ένας μαθητής με

ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, σε κάθε μία από αυτές και υποστηρίζεται από εκπαιδευτικό παράλληλης στήριξης. Το εύρος των τάξεων εκτείνεται σε όλες τις τάξεις του Δημοτικού, από την πρώτη μέχρι και την έκτη τάξη. Κατά την διάρκεια συλλογής των δεδομένων έγινε προσπάθεια να συγκεντρωθεί μεγάλος αριθμός μαθητών προκειμένου τα αποτελέσματα να προσδώσουν αξία στην έρευνα.

Τα δείγματα μπορεί να ακολουθούν τη θεωρία των πιθανοτήτων, δηλαδή να είναι τυχαία ή μπορεί και να μην την ακολουθούν χρησιμοποιώντας δειγματοληψία βολική ή ποσοστιαία ή σκοπιμότητας ή χιονοστιβάδας ή κατά διαστάσεις (Cohen et al., 2008). Στην προκειμένη περίπτωση, η δειγματοληψία που πραγματοποιήθηκε είναι μη πιθανοτική. Συνεπώς, δεν ακολούθησε κανόνες αλλά ο πληθυσμός (=N), δηλαδή οι μαθητές, προήλθαν από βολικό και όσο το δυνατόν μεγαλύτερο αριθμό συμμετεχόντων, στους οποίους είχε εύκολη πρόσβαση ο ερευνητής. Αυτός ο τύπος δειγματοληψίας, ονομάζεται βολική ή συμπτωματική ή ευκαιριακή (Cohen et al., 2008).

2.4. Εργαλείο

Το ερωτηματολόγιο μαθησιακού περιβάλλοντος μελετά αντιλήψεις των μαθητών σχετικά με 15 διαστάσεις του κοινωνικού κλίματος στις τάξεις του γυμνασίου. Το My Class Inventory (MCI) δημοσιεύτηκε το 1982, είναι μια απλοποιημένη εκδοχή του (LEI) και μελετά 5 διαστάσεις της κοινωνικού κλίματος, και είναι κατάλληλο για παιδιά δημοτικού δηλαδή μεταξύ 8 έως 12 χρονών (Fraser and Fisher 1986). Και τα δυο εργαλεία έχουν αναπτυχθεί προσεκτικά, έχουν δοκιμαστεί εκτενώς στο πεδίο δράσης και χρησιμοποιούνται ευρέως στην έρευνα και αποδεικνύονται αξιόπιστα(Fisher and Fraser 1981). Και το LEI και το MCI, είναι

κατάλληλα για χορήγηση μέσω βολικής δειγματοληψίας. Οι χρήσεις αυτών των οργάνων περιλαμβάνουν την παροχή χρήσιμων πληροφοριών στους εκπαιδευτικούς σχετικά με τις τάξεις τους, την αξιολόγηση νέων εκπαιδευτικών προγραμμάτων και την έρευνα των επιπτώσεων του κλίματος της τάξης στην μαθησιακή διαδικασία.

Η μελέτη της ομάδας σε επίπεδο σχολικής τάξης είναι ιδιαίτερα σημαντική δεδομένου ότι, αρχικά στην οικογένεια, και στη συνέχεια και στο σχολείο ο κάθε μαθητής κοινωνικοποιείται. Φανερώνει λοιπόν το συγκεκριμένο ερωτηματολόγιο, (MCI) ότι μια ανάλυση της δυναμικής των ομάδων σχολικής τάξης, ίσως, να βοηθήσει, την αποτελεσματική, εκπαιδευτική διάγνωση, την παρέμβαση και τον προγραμματισμό των δράσεων του εκπαιδευτικού.

Το κοινωνικό κλίμα στην τάξη ή το μαθησιακό περιβάλλον, όπως αναφέρεται σε αυτό το εγχειρίδιο, περιλαμβάνει, το προφίλ των κατηγοριών των ομάδων, των μετρήσιμων ιδιοτήτων τους και πιθανώς έχουν σημασία για την έρευνα σε τάξεις ως κοινωνικές ομάδες. Αυτές οι ιδιότητες περιλαμβάνουν διαπροσωπικές σχέσεις μεταξύ μαθητών, σχέσεις μεταξύ μαθητών και δασκάλου. Μελετήθηκαν οι σχέσεις μεταξύ μαθητών, η μέθοδος μάθησης και οι αντιλήψεις των μαθητών για τα δομικά χαρακτηριστικά της τάξης. Μεταξύ των δομικών χαρακτηριστικών περιλαμβάνονται η αποδοχή κοινών στόχων προς τους οποίους κατευθύνονται οι δραστηριότητες, οι αντιλήψεις των μαθητών για το φυσικό τους περιβάλλον και ο βαθμός διαστρωμάτωσης της τάξης σε κλίκες φιλίας (Fraser and Fisher 1986).

Η σύντομη μορφή του προαναφερθέντος ερωτηματολογίου που χρησιμοποιήθηκε είναι ο Κατάλογος Αξιολόγησης της Τάξης μου (ΚΑΤ), (Αγαλιώτης ,2011) και περιλαμβάνει συνολικά εικοσιπέντε (25) δηλώσεις, οι οποίες

χωρίζονται στις εξής πέντε κατηγορίες: η ικανοποίηση των μαθητών (ΙΚ.ΜΑ.) από την παραμονή τους στην τάξη, οι αντιπαραθέσεις μεταξύ τους (ΑΝ.ΜΑ.), η ανταγωνιστικότητα που υπάρχει μεταξύ τους (ΑΝ.ΜΑ.), η δυσκολία των εργασιών (ΔΥ.ΕΡ.) και η συνοχή της τάξης (ΣΥ.ΤΑ.). Οι απαντήσεις δίνονται σε κλίμακα 3 βαθμίδων 1-3 (1=Όχι, 2=Δεν ξέρω, 3=Ναι). Το ερωτηματολόγιο ολόκληρο και οι συντομογραφίες των παραπάνω παραγόντων είναι μεταφρασμένο στα ελληνικά από τον Αγαλιώτη (2011) και είναι κατάλληλο για μαθητές δημοτικού όπως προαναφέραμε.

Λόγω της πανδημίας από τον ιό SARS-COVID 19 , τηρήθηκαν τα μέτρα ατομικής προστασίας όπως αυτά ορίζονται από το αρμόδιο Υπουργείο, συνεπώς δεν κατέστη δυνατή η διανομή φωτοαντιγράφων μέσα στη σχολική αίθουσα, για το λόγο αυτό η συμπλήρωση του ερωτηματολογίου, πραγματοποιήθηκε εκτός της σχολικής τάξης, προφορικά σε κάποιο ήσυχο σημείο είτε εντός του σχολικού κτηρίου είτε εκτός, εξωτερικό χώρο με τη διαφύλαξη του απορρήτου των απαντήσεων και των προσωπικών δεδομένων του μαθητή σε τρίτους.

Η συμπλήρωση του ερωτηματολογίου είχε διάρκεια περίπου τρία (3) λεπτά και είχε σαν αποτέλεσμα να μην κουράζονται οι μαθητές αλλά και δόθηκε η δυνατότητα της συμμετοχής μεγάλου αριθμού μαθητών. Σε έρευνες με το ίδιο εργαλείο, ο χρόνος συμπλήρωσης του φωτοαντιγράφου ανέρχεται περίπου στα δεκαπέντε λεπτά (15΄) ανά μαθητή (Androutsou and Anastasiou 2014). Δεν δόθηκε η δυνατότητα για την καταγραφή σχολίων από τους μαθητές κάτι που ενδεχομένως να στέρησε από τον ερευνητή σημαντικές πληροφορίες (Altaf, 2015). Τέλος με αυτόν τον τρόπο συλλογής των δεδομένων, διασφαλίστηκε η κατανόηση του περιεχομένου της κάθε δήλωσης και απαντήθηκε καταλλήλως, με την βούληση του κάθε συμμετέχοντα. Η κατανόηση του περιεχομένου είχε θετική επίδραση στην

ορθή συμπλήρωση του ερωτηματολογίου, καθώς διευκόλυνε τους μαθητές των μικρότερων τάξεων οι οποίοι χρειάστηκαν τον διπλάσιο χρόνο, (περίπου επτά λεπτά) και όσων αντιμετωπίζουν προβλήματα αποκωδικοποίησης ή και κατανόησης των προτάσεων – δηλώσεων.

2.5. Δεοντολογία της έρευνας

Η ερευνήτρια τήρησε τα απαραίτητα ηθικά ζητήματα τα οποία σχετίζονται τόσο με την ψυχολογία των ερωτώμενων που συμμετέχουν σε αυτήν όσο και με την ίδια την φύση της έρευνας (BPS, 2014). Συγκεκριμένα:

- ✓ Το υπό μελέτη θέμα έγινε δεκτό από τον Ιδρυματικό φορέα της ερευνήτριας.
- ✓ Επιλέχθηκε το συγκεκριμένο θέμα διότι δεν υπάρχει πληθώρα παρόμοιων ερευνών για τα ελληνικά δεδομένα.
- ✓ Πραγματοποιήθηκε ενημέρωση με τους εκάστοτε διευθυντές των Δημοτικών Σχολείων και τους εκπαιδευτικούς των τάξεων, προκειμένου να γνωρίσουν το περιεχόμενο και τον σκοπό της έρευνας.
- ✓ Με μυστική συνεννόηση, ο δάσκαλος της παράλληλης στήριξης σημείωνε την κατάταξη (άριστη, μέτρια χαμηλή) με βάση την κρίση και αντίληψη του δασκάλου γενικής όπως αυτή προκύπτει συνολικά από την μαθησιακή διαδικασία.
- ✓ Ο εκπαιδευτικός της παράλληλης στήριξης είναι ένα οικείο πρόσωπο για τους μαθητές της τάξης του, γεγονός που γέννησε προθυμία και θετικά συναισθήματα προς αυτόν αλλά και σε σχέση την συμμετοχή τους στην διαδικασία της έρευνας.

- ✓ Το ερωτηματολόγιο, είχε προαιρετικό χαρακτήρα και όπως ήταν αναμενόμενο υπήρξαν και έξι (6) περιπτώσεις μαθητών οι οποίοι δεν ήταν πρόθυμοι να συμμετέχουν στη διαδικασία.
- ✓ Κατά τη διάρκεια της συμπλήρωσης του ερωτηματολογίου από τον εκπαιδευτικό της παράλληλης στήριξης, οι ερωτήσεις - δηλώσεις γινόταν με σχετικά γρήγορα αλλά κατανοητό ρυθμό και χωρίς ιδιαίτερη βλεμματική επαφή προκειμένου να νιώθει όσο το δυνατόν πιο άνετα ο μαθητής χωρίς την πίεση πως θα κριθεί ή θα εκτεθεί στους εκπαιδευτικούς από τα λεγόμενα του.

2.6. Ανάλυση των δεδομένων

Αρχικά χρησιμοποιήθηκε η Περιγραφική στατιστική για να συνοψίσει, να παρουσιάσει με εύληπτο τρόπο και να αναλύσει τα δημογραφικά στοιχεία των συμμετεχόντων (τάξη, φύλλο, επίδοση) τα οποία είναι ποιοτικά χαρακτηριστικά, με πίνακες συχνοτήτων και γραφικές παραστάσεις . Στη συνέχεια αναλύθηκαν οι πεντάδες των δηλώσεων- προτάσεων που αποτελούν καθένα από τους πέντε παράγοντες που εξετάζει το ερωτηματολόγιο μας, με πίνακες και με τον αντίστοιχο Μέσο Όρο (Μ.Ο.), μέτρο θέσης και την Τυπική Απόκλιση (Τ.Α.) η οποία είναι ένα μέτρο διασποράς. Όλες οι αναλύσεις έγιναν με την βοήθεια του στατιστικού πακέτου IBM SPSS STATISTICS 24.

Ακολούθως, για την εξαγωγή των συμπερασμάτων με βάση τα παραπάνω δεδομένα έγινε χρήση της Επαγωγικής Στατιστικής. Πρώτα έγινε έλεγχος αξιοπιστίας σε όλους τους παράγοντες με τιμές του συντελεστή Cronbach Alpha, με τις τιμές να είναι μεγαλύτερες από 0,6 σε κάθε περίπτωση, κατατάσσοντας τις τιμές ως αποδεκτές. Επίσης τιμές από 0,5 έως 0,7 μπορεί να θεωρηθούν μέτριας αξιοπιστίας (Hinton,etal., 2005). Λόγω της αξιοπιστίας δημιουργήθηκαν οι

παράγοντες της έρευνας, ενώνοντας τις αντίστοιχες ερωτήσεις με τη χρήση της μέσης τιμής.

Στο 1ο ερευνητικό ερώτημα χρησιμοποιήθηκαν μέσες τιμές και τυπικές αποκλίσεις των παραγόντων καθώς και 95% διαστήματα εμπιστοσύνης της μέσης τιμής. Στο 2ο και στο 3ο ερευνητικό ερώτημα, πραγματοποιήθηκε ο έλεγχος independent samples t-test για σύγκριση μέσων τιμών των παραγόντων με το είδος του μαθητή και το φύλο. Επιπλέον, στο 3ο ερευνητικό ερώτημα, χρησιμοποιήθηκε ο συντελεστής συσχέτισης Pearson για έλεγχο γραμμικής συσχέτισης των παραγόντων με την ηλικία και την επίδοση. Η στάθμη σημαντικότητας ορίστηκε στο 5% (Field, 2017).

2.7. Αξιοπιστία δεδομένων

Ο Πίνακας 1 παρουσιάζει τα αποτελέσματα για την ανάλυση της αξιοπιστίας των παραγόντων της έρευνας. Προέκυψε αποδεκτή αξιοπιστία σε όλους τους παράγοντες με τιμές του συντελεστή Cronbach Alpha να είναι μεγαλύτερες από 0,6, σε κάθε περίπτωση (Γαλάνης, 2012). Συγκεκριμένα, ο παράγοντα «Ικανοποίηση» εμφάνισε αξιοπιστία α=0,683, οι «Προστριβές» α=0,718, η «Ανταγωνιστικότητα» α=0,710, οι «Δυσκολίες» α=0,672 και η «Συνοχή» α=0,664. Οι ερωτήσεις με αντίθετο νόημα από αυτό που υποδηλώνει ο παράγοντας αντιστράφηκαν με χρήση του τύπου ΕρώτησηR=4-Ερώτηση.

Πίνακας 1: Ανάλυση αξιοπιστίας

Παράγοντας	Ερωτήσεις	Cronbach Alpha
Ικανοποίηση	1,6R,11,16R,21	0,683
Προστριβές	2,7,12,17,22	0,718
Ανταγωνιστικότητα	3,8,13,18,23	0,710
Δυσκολίες	4,9R,14,19,24R	0,672
Συνοχή	5,10R,15,20,25	0,664

R: Reverse (αντιστροφή ερώτησης)

2.8. Εγκυρότητα δεδομένων

Για την πιστοποίηση της εγκυρότητας του ερωτηματολογίου, χρησιμοποιήθηκε παραγοντική ανάλυση για απόδειξη-επιβεβαίωση εγκυρότητας μέσω εννοιολογικής κατασκευής (Γαλάνης, 2012). Ο Πίνακας 2 παρουσιάζει τα αποτελέσματα της Παραγοντικής ανάλυσης για το ερωτηματολόγιο MCI, με περιστροφή Varimax και εξαγωγή 5 παραγόντων. Τα δεδομένα ήταν κατάλληλα για παραγοντική ανάλυση με τον συντελεστή KMO να έχει τιμή 0,680>0,5 (Καρλής, 2005). Οι 5 παράγοντες ερμηνεύουν το 48,95% της συνολικής διακύμανσης. Συγκεκριμένα, ο 1ος παράγοντας περιλαμβάνει 4 ερωτήσεις της ανταγωνιστικότητας και λανθασμένα 1 ερώτηση των προστριβών, ερμηνεύοντας το 14,30% της συνολικής διακύμανσης. Ο 2ος παράγοντας περιλαμβάνει 3 ερωτήσεις των προστριβών και λανθασμένα 1 ερώτηση της ικανοποίησης και 1 της ανταγωνιστικότητας, ερμηνεύοντας το 11,37% της συνολικής διακύμανσης Ο 3ος παράγοντας περιλαμβάνει 4 ερωτήσεις της ικανοποίησης ερμηνεύοντας το 8,95% της συνολικής διακύμανσης. Ο 4ος παράγοντας περιλαμβάνει 5 ερωτήσεις της συνοχής και λανθασμένα 1 ερώτηση των προστριβών ερμηνεύοντας το 7,90% της συνολικής διακύμανσης. Ο 5ος παράγοντας περιλαμβάνει 5 ερωτήσεις των δυσκολιών ερμηνεύοντας το 6,44% της συνολικής διακύμανσης. Συνολικά κατατάχτηκαν σωστά 21 από τις 25 ερωτήσεις δηλαδή το 84% των ερωτήσεων, υποδηλώνοντας υψηλή εγκυρότητα εννοιολογικής κατασκευής.

Πίνακας 2: Επιβεβαιωτική παραγοντική ανάλυση για το ερωτηματολόγιο MSI με περιστροφή Varimax και χρήση 5 παραγόντων

	Παράγοντες (KMO=0,680)				
Ερωτήσεις	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**
ANT4	0,731				
ANT2	0,702				

ΑΝΤ1	0,682				
ΑΝΤ5	0,478				
ΠΡ4	**0,424**				
ΠΡ1		0,789			
ΠΡ2		0,734			
ΠΡ5		0,641			
ΙΚ5		**0,478**			
ΑΝΤ3		**0,409**			
ΙΚ4			0,777		
ΙΚ2			0,736		
ΙΚ1			-0,677		
ΙΚ3			-0,669		
Σ1				0,785	
Σ4				0,671	
Σ3				0,634	
Σ5				0,548	
Σ2				-0,503	
ΠΡ3				**-0,400**	
Δ4					0,732
Δ2					-0,685
Δ1					0,677
Δ5					-0,600
Δ3					0,560
Διακύμανση	14,30%	11,37%	8,95%	7,90%	6,44%

3. Αποτελέσματα της έρευνας

3.1. Περιγραφική Στατιστική

3.1.1. Δημογραφικά στοιχεία

Ο Πίνακας 3 παρουσιάζει τα αποτελέσματα σχετικά με τα δημογραφικά στοιχεία του δείγματος. Προκύπτει ότι το 32,1% (N=94) είναι μαθητές της ΣΤ τάξης, το 24,9% (N=73) της Γ, το 15,7% (N=46) της Δ, το 12,3% (N=36) της Ε, το 8,9% (N=26) της Β και το 6,1% (N=18) της Α. Αναφορικά με το φύλο το 51,5% (N=151) είναι αγόρια και το 48,5% (N=142) κορίτσια. Σχετικά με την επίδοση, το 43,3% (N=127) είναι μαθητές μέτριας επίδοσης, το 38,2% (N=112) άριστης και το 18,4% (N=54) χαμηλής. Τέλος, αναφορικά με το είδος του μαθητή, η μεγάλη πλειοψηφία με ποσοστό 94,9% (N=278) δεν είναι μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και μόλις το 5,1% (N=15) αποτελεί μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.

Πίνακας 3:Δημογραφικά στοιχεία

Δημογραφικά στοιχεία	Κατηγορίες	N	%
Τάξη	Α	18	6,1
	Β	26	8,9
	Γ	73	24,9
	Δ	46	15,7
	Ε	36	12,3
	ΣΤ	94	32,1
Φύλο	Αγόρι	151	51,5
	Κορίτσι	142	48,5
Επίδοση	Άριστη	112	38,2
	Μέτρια	127	43,3
	Χαμηλή	54	18,4
Ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες	Όχι	278	94,9
	Ναι	15	5,1

3.1.2. Ικανοποίηση μαθητών από την παραμονή τους στην τάξη

Ο Πίνακας 4 παρουσιάζει τα αποτελέσματα σχετικά με την ικανοποίηση των παιδιών. Οι απαντήσεις δίνονται σε κλίμακα 3 βαθμίδων 1-3 (1=Όχι, 2=Δεν ξέρω,

3=Ναι). Από τα αποτελέσματα προκύπτει πως οι μαθητές θεωρούν ότι είναι ωραίο να είναι σ' αυτή την τάξη (Μ.Ο.=2,81 ± 0,55), τους αρέσει που βρίσκονται σ' αυτήν την τάξη (Μ.Ο.=2,67 ± 0,70) και μάλλον συμφωνούν ότι θέλουν πολύ να κάνουν τις σχολικές εργασίες (Μ.Ο.=2,35 ± 0,89. Ουδετερότητα παρατηρήθηκε ως προς την άποψη ότι σε μερικούς μαθητές δεν αρέσει η τάξη (Μ.Ο.=1,98 ± 0,97) και τάση διαφωνίας στο ότι μερικοί μαθητές της τάξης δεν είναι ευχαριστημένοι που βρίσκονται εκεί (Μ.Ο.=1,78 ± 0,95).

Πίνακας 4:Ικανοποίηση

Πρόταση	Μ.Ο.	Τ.Α.
Είναι ωραίο να είσαι σ' αυτή την τάξη	2,81	0,55
Τα παιδιά δείχνουν πως τους αρέσει που βρίσκονται σ' αυτήν την τάξη	2,67	0,70
Οι μαθητές της τάξης μου θέλουν πολύ να κάνουν τις σχολικές εργασίες	2,35	0,89
Σε μερικούς μαθητές δεν αρέσει η τάξη μας	1,98	0,97
Μερικοί μαθητές της τάξης μου δεν είναι ευχαριστημένοι που βρίσκονται εδώ	1,78	0,95

3.1.3. Προστριβές μεταξύ των μαθητών

Ο Πίνακας 5 παρουσιάζει τα αποτελέσματα σχετικά με τις προστριβές των παιδιών. Οι απαντήσεις δίνονται σε κλίμακα 3 βαθμίδων 1-3 (1=Όχι, 2=Δεν ξέρω, 3=Ναι). Συμφωνία παρατηρήθηκε στην άποψη ότι ορισμένοι μαθητές θέλουν να γίνεται πάντα το δικό τους (Μ.Ο.=2,52 ± 0,83) και ότι μερικά παιδιά της τάξης φέρονται άσχημα (στους άλλους συμμαθητές) (Μ.Ο.=2,46 ± 0,86). Οι μαθητές μάλλον συμφώνησαν πως τα παιδιά της τάξης, συνέχεια μαλώνουν μεταξύ τους (Μ.Ο.=2,28 ± 0,91) και ότι μαλώνουν πολύ (Μ.Ο.=2,25 ± 0,94) ενώ μάλλον διαφώνησαν ότι σε πολλά παιδιά σ' αυτήν την τάξη αρέσει να μαλώνουν με τα άλλα (Μ.Ο.=1,79 ± 0,95).

Πίνακας 5:Προστριβές

Πρόταση	Μ.Ο.	Τ.Α.
Ορισμένοι μαθητές θέλουν να γίνεται πάντα το δικό τους	2,52	0,83
Μερικά παιδιά της τάξης φέρονται άσχημα (στους άλλους συμμαθητές)	2,46	0,86
Τα παιδιά της τάξης μου συνέχεια μαλώνουν μεταξύ τους	2,28	0,91
Τα παιδιά στην τάξη μας, μαλώνουν πολύ	2,25	0,94
Σε πολλά παιδιά σ' αυτήν την τάξη αρέσει να μαλώνουν με τα άλλα	1,79	0,95

3.1.4. Ανταγωνιστικότητα μεταξύ των μαθητών

Ο Πίνακας 6 παρουσιάζει τα αποτελέσματα σχετικά με την ανταγωνιστικότητα των παιδιών. Οι απαντήσεις δίνονται σε κλίμακα 3 βαθμίδων 1-3 (1=Όχι, 2=Δεν ξέρω, 3=Ναι). Οι μαθητές ανέφεραν ότι μερικά παιδιά στην τάξη, θέλουν πάντα να είναι πρώτα (στην επίδοση) (Μ.Ο.=2,45 ± 0,87) και ότι μερικοί μαθητές νιώθουν άσχημα όταν δεν τα καταφέρνουν στις εργασίες τόσο καλά όσο κάποιοι άλλοι(Μ.Ο.=2,37 ± 0,91). Ουδετερότητα παρατηρήθηκε στις απόψεις ότι μερικοί μαθητές προσπαθούν πάντα να κάνουν την δουλειά τους καλύτερα από τους άλλους (Μ.Ο.=2,16 ± 0,97), ότι τα παιδιά συχνά διαγωνίζονται στο ποιος θα τελειώσει πρώτος τις εργασίες που τους βάζει ο δάσκαλος (Μ.Ο.=2,06 ± 0,98) και ότι τα περισσότερα παιδιά θέλουν οι εργασίες που κάνουν να είναι καλύτερες από αυτές των συμμαθητών (Μ.Ο.=1,96 ± 0,99).

Πίνακας 6:Ανταγωνιστικότητα

Πρόταση	Μ.Ο.	Τ.Α.
Μερικά παιδιά στην τάξη μου, θέλουν πάντα να είναι πρώτα (στην επίδοση)	2,45	0,87
Μερικοί μαθητές νιώθουν άσχημα όταν δεν τα καταφέρνουν στις εργασίες τόσο καλά όσο κάποιοι άλλοι	2,37	0,91
Μερικοί μαθητές προσπαθούν πάντα να κάνουν την δουλειά τους καλύτερα από τους άλλους	2,16	0,97
Τα παιδιά συχνά διαγωνίζονται στο ποιος θα τελειώσει πρώτος τις εργασίες που μας βάζει ο δάσκαλος	2,06	0,98
Τα περισσότερα παιδιά θέλουν οι εργασίες που κάνουν να είναι καλύτερες από αυτές των συμμαθητών	1,96	0,99

3.1.5. Δυσκολίες εργασιών

Ο Πίνακας 7 παρουσιάζει τα αποτελέσματα σχετικά με τις δυσκολίες των παιδιών. Οι απαντήσεις δίνονται σε κλίμακα 3 βαθμίδων 1-3 (1=Όχι, 2=Δεν ξέρω, 3=Ναι). Οι μαθητές έδειξαν τάση διαφωνίας στην άποψη ότι σχολικές εργασίες είναι δύσκολες (Μ.Ο.=1,66 ± 0,91), ότι η δουλειά που κάνουν στην τάξη είναι δύσκολη (Μ.Ο.=1,57 ± 0,87) και ότι μόνο οι πολύ καλοί μαθητές μπορούν να κάνουν τις εργασίες σ’ αυτή την τάξη (Μ.Ο.=1,50 ± 0,86). Παρόλα τα χαμηλά

επίπεδα δυσκολίας, ομοίως τάση διαφωνίας παρατηρήθηκαν στις απόψεις ότι τα περισσότερα παιδιά μπορούν να κάνουν τις εργασίες τους χωρίς βοήθεια (Μ.Ο.=1,54 ±0,88), και ότι οι περισσότεροι μαθητές στην τάξη, ξέρουν πώς να κάνουν τις εργασίες τους (Μ.Ο.=1,49 ± 0,85).

Πίνακας 7:Δυσκολίες

Πρόταση	Μ.Ο.	Τ.Α.
Οι σχολικές εργασίες είναι δύσκολες	1,66	0,91
Η δουλειά που κάνουμε στην τάξη είναι δύσκολη	1,57	0,87
Τα περισσότερα παιδιά μπορούν να κάνουν τις εργασίες τους χωρίς βοήθεια	1,54	0,88
Μόνο οι πολύ καλοί μαθητές μπορούν να κάνουν τις εργασίες σ' αυτή την τάξη	1,50	0,86
Οι περισσότεροι μαθητές στην τάξη μου ξέρουν πώς να κάνουν τις εργασίες τους	1,49	0,85

3.1.6. Συνοχή των μαθητών εντός της τάξης

Ο Πίνακας 8 παρουσιάζει τα αποτελέσματα σχετικά με την συνοχή των παιδιών. Οι απαντήσεις δίνονται σε κλίμακα 3 βαθμίδων 1-3 (1=Όχι, 2=Δεν ξέρω, 3=Ναι). Οι μαθητές συμφώνησαν ότι μεταξύ των μαθητών της τάξης υπάρχουν πολλές αμοιβαίες συμπάθειες που μπορούν να γίνουν αληθινές φιλίες (Μ.Ο.=2,76 ± 0,59) ενώ τάση συμφωνίας παρατηρήθηκε στην άποψη ότι όλοι οι μαθητές της τάξης είναι φίλοι τους (Μ.Ο.=2,37±0,91). Οι μαθητές εξέφρασαν ουδετερότητα στις απόψεις ότι μερικοί από τους συμμαθητές τους δεν είναι φίλοι τους (Μ.Ο.=2,16 ± 0,98), ότι όλοι οι μαθητές της τάξης συμπαθούν ο ένας τον άλλον (Μ.Ο.=2,09 ± 0,98) και ότι όλοι οι μαθητές της τάξης είναι στενοί φίλοι(Μ.Ο.=2,03 ± 0,98).

Πίνακας 8:Συνοχή

Πρόταση	Μ.Ο.	Τ.Α.
Μεταξύ των μαθητών της τάξης μας υπάρχουν πολλές αμοιβαίες συμπάθειες που μπορούν να γίνουν αληθινές φιλίες	2,76	0,59
Όλοι οι μαθητές της τάξης μου είναι φίλοι μου	2,37	0,91
Μερικοί από τους συμμαθητές μου δεν είναι φίλοι μου	2,16	0,98
Όλοι οι μαθητές της τάξης μου συμπαθούν ο ένας τον άλλον	2,09	0,98
Όλοι οι μαθητές της τάξης μου είναι στενοί φίλοι	2,03	0,98

3.2. Επαγωγική Στατιστική

3.2.1. 1ο ερευνητικό ερώτημα

Ποια τα επίπεδα ικανοποίησης, προστριβών, ανταγωνιστικότητας, δυσκολιών και συνοχής στην γενική τάξη Δημοτικού σχολείου όπου συμμετέχουν και εκπαιδεύονται από κοινού μαθητές με και χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες;

Λόγω της αποδεκτής αξιοπιστίας, δημιουργήθηκαν οι παράγοντες της έρευνας, ενώνοντας τις αντίστοιχες ερωτήσεις με χρήση της μέσης τιμής. Επιπλέον χρησιμοποιήθηκε ο τύπος 100*(Xi-min(X)/Range(X)) προκειμένου οι τιμές να μεταφερθούν στο διάστημα [0,100].

Ο Πίνακας 9 παρουσιάζει τα περιγραφικά αποτελέσματα των παραγόντων της έρευνας. Προέκυψαν υψηλά επίπεδα στον παράγοντα «Ικανοποίηση» (Μ.Ο.=70,65 ± 27,56), μέτρια προς υψηλά στις «Προστριβές» (Μ.Ο.=63,04 ± 30,88), στην «Συνοχή» (Μ.Ο.=60,89 ± 29,41) και την «Ανταγωνιστικότητα» (Μ.Ο.=60,10 ± 32,16) και μέτρια στις «Δυσκολίες» (Μ.Ο.=47,00 ± 28,76). Τα αποτελέσματα της έρευνάς μας φανερώνουν ότι τόσο οι μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, όσο και οι μαθητές χωρίς εκπαιδευτικές ανάγκες, ικανοποιούνται από την παρεχόμενη διδασκαλία. Αυτό, αν και γνωστό, πρέπει να ωθήσει τους εκπαιδευτικούς στη διαμόρφωση πρακτικών διδασκαλίας που να στοχεύουν σε όλους τους μαθητές.

Πίνακας 9:Περιγραφικά στοιχεία παραγόντων

Παράγοντες	Μ.Ο.	Τ.Α.	95% κάτω όριο	95% άνω όριο
Ικανοποίηση	70,65	27,56	67,48	73,82
Προστριβές	63,04	30,88	59,49	66,59
Συνοχή	60,89	29,41	57,51	64,27
Ανταγωνιστικότητα	60,10	32,16	56,40	63,80
Δυσκολίες	47,00	28,76	43,69	50,30

3.2.2. 2ο ερευνητικό ερώτημα

Ποιες οι διαφορές μεταξύ μαθητών με και χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στα επίπεδα ικανοποίησης, προστριβών, ανταγωνιστικότητας, δυσκολιών και συνοχής στην γενική τάξη Δημοτικού σχολείου όπου συμμετέχουν και εκπαιδεύονται από κοινού;

Στον Πίνακα 10 παρουσιάζονται τα αποτελέσματα των ελέγχων independent samples t-test των παραγόντων ως προς το είδος του μαθητή. Προκύπτει ότι στον παράγοντα «Δυσκολίες» η μέση τιμή των μαθητών που δεν έχουν ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (Μ.Ο.=46,01) είναι στατιστικά μικρότερη (t(291)=-2,559, p=0,011) από την αντίστοιχη των μαθητών που έχουν (Μ.Ο.=65,33).

Πίνακας 10: Αποτελέσματα ελέγχων independent samples t-test ως προς το είδος μαθητή

Παράγοντας	Ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες	N	Μ.Ο.	t (291)	p-value
Ικανοποίηση	Όχι	278	70,72	0,189	0,850
	Ναι	15	69,33		
Προστριβές	Όχι	278	63,24	0,476	0,634
	Ναι	15	59,33		
Ανταγωνιστικότητα	Όχι	278	60,83	1,666	0,097
	Ναι	15	46,67		
Δυσκολίες	Όχι	278	46,01	-2,559	**0,011**
	Ναι	15	65,33		
Συνοχή	Όχι	278	60,40	-1,233	0,219
	Ναι	15	70,00		

3.2.3. 3ο ερευνητικό ερώτημα

Ποια οι διαφορές στα επίπεδα ικανοποίησης, προστριβών, ανταγωνιστικότητας, δυσκολιών και συνοχής στην γενική τάξη Δημοτικού σχολείου όπου συμμετέχουν και εκπαιδεύονται από κοινού μαθητές με και χωρίς εκπαιδευτικές ανάγκες ως προς το φύλο, την ηλικία και την επίδοση;

Φύλο

Ο Πίνακας 11 παρουσιάζει τα αποτελέσματα των ελέγχων independent samples t-test των παραγόντων της έρευνας ως προς το φύλο, όπου δεν προέκυψαν στατιστικά σημαντικές διαφορές (p≥0,298).

Πίνακας 11: Αποτελέσματα ελέγχων independent samples t-test ως προς το φύλο

Παράγοντας	Φύλο	N	Μ.Ο.	t (291)	p-value
Ικανοποίηση	Αγόρι	151	70,66	0,009	0,993
	Κορίτσι	142	70,63		
Προστριβές	Αγόρι	151	64,30	0,724	0,470
	Κορίτσι	142	61,69		
Ανταγωνιστικότητα	Αγόρι	151	61,46	0,743	0,458
	Κορίτσι	142	58,66		
Δυσκολίες	Αγόρι	151	45,30	-1,043	0,298
	Κορίτσι	142	48,80		
Συνοχή	Αγόρι	151	59,40	-0,890	0,374
	Κορίτσι	142	62,46		

Ηλικία

Ο Πίνακας 12 παρουσιάζει τα αποτελέσματα των συσχετίσεων Pearson των παραγόντων της έρευνας με την ηλικία όπου προέκυψε στατιστικά σημαντική αρνητική συσχέτιση με τον παράγοντα «Δυσκολίες» (r=-0,158, p=0,007). Όπως προέκυψε, οι μαθητές μικρότερης ηλικίας δυσκολεύονται περισσότερο στα μαθήματα, συμπερασματικά η προσοχή πρέπει να στραφεί στις μικρότερες τάξεις, οι οποίες είναι και καθοριστικές για την ακαδημαϊκή εξέλιξη των παιδιών. Καθώς οι έρευνες δείχνουν ότι η πρώιμη εκπαίδευση είναι ιδιαίτερα σημαντική για την εξέλιξη των μαθητών, οι πρακτικές αυτές θα πρέπει να διαμορφωθούν από το επίπεδο του νηπιαγωγείου, ή ακόμα πιο νωρίς, ώστε να μπορούν να ωφελήσουν τους μαθητές όλων των επιπέδων (Burger, 2010).

Πίνακας 12: Αποτελέσματα συσχετίσεων Pearson με την ηλικία

Παράγοντες	Στατιστικό	Ηλικία
Ικανοποίηση	r	-0,001
	p-value	0,980
Προστριβές	r	0,033
	p-value	0,575
Ανταγωνιστικότητα	r	-0,045
	p-value	0,443
Δυσκολίες	r	-,158**
	p-value	0,007
Συνοχή	r	-0,104
	p-value	0,075

**p<0,01

Επίδοση

Ο Πίνακας 13 παρουσιάζει τα αποτελέσματα των συσχετίσεων Pearson των παραγόντων της έρευνας με την επίδοση όπου προέκυψε στατιστικά σημαντική συσχέτιση με τους παράγοντες «Ικανοποίηση» (r=0,137, p<0,05) και «Δυσκολίες» (r=-0,140, p<0,05).

Πίνακας 13: Αποτελέσματα συσχετίσεων Pearson με την επίδοση

Παράγοντες	Στατιστικό	Επίδοση
Ικανοποίηση	r	,137*
	p-value	0,019
Προστριβές	r	0,098
	p-value	0,094
Ανταγωνιστικότητα	r	0,087
	p-value	0,138
Δυσκολίες	r	-,140*
	p-value	0,016
Συνοχή	r	0,091
	p-value	0,120

*p<0,05

4. Συζήτηση- Συμπεράσματα-Προτάσεις

4.1. Συζήτηση

Στην παρούσα έρευνα συμμετείχαν 293 μαθητές Δημοτικού, σχεδόν ισόποσα κατανεμημένοι ως προς το φύλο. Περίπου το 1/3 των μαθητών προέχονταν από την ΣΤ τάξη και το 1/4 από την Γ, με τις υπόλοιπες τάξεις να συγκεντρώνουν ποσοστά μικρότερα του 16%. Οι υπό μελέτη μαθητές είχαν στην πλειοψηφία τους μέτριες ή άριστες επιδόσεις όπως δήλωσε ο εκάστοτε εκπαιδευτικός της γενικής τάξης. Οι περισσότεροι ήταν μαθητές χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και μόνο το 5% ήταν μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.

Στο 1ο ερευνητικό ερώτημα, διερευνήθηκαν τα επίπεδα ικανοποίησης των μαθητών με και χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, από την παραμονή τους στην τάξη, ο βαθμός προστριβών και ανταγωνιστικότητας μεταξύ τους, το πόσο θεωρούν ότι υπάρχουν δυσκολίες στις σχολικές εργασίες καθώς και η εσωτερική συνοχή όπως την βιώνουν από τις αλληλεπιδράσεις μεταξύ τους.

Τα επίπεδα ικανοποίησης των μαθητών, σύμφωνα με τις δηλώσεις τους ήταν χαρακτηρίστηκαν υψηλά. Οι μαθητές ανέφεραν ότι είναι ωραίο να είναι σ' αυτή την τάξη καθώς τους αρέσει που βρίσκονται σ' αυτήν και ότι θέλουν πολύ να κάνουν τις σχολικές εργασίες.

Σε έρευνα του 2018 (Schwab et al, 2018), σε σχολεία δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, σημειώθηκε ότι οι μαθητές στις τάξεις συμπερίληψης, αντιμετωπίζουν δυσκολίες ειδικά αν είναι μαθητές με αναπηρίες ή χαμηλές γλωσσικές ικανότητες. Οι στατιστικές αναλύσεις έδειξαν ότι η αντίληψη των μαθητών για το κλίμα ένταξης στις τάξεις τους, έχει σχέση με την

αποτελεσματικότητά τους στην αντιμετώπιση ατομικών αναγκών. Οι συναισθηματικές εμπειρίες των μαθητών στα σχολεία τους, είναι ένας καλός δείκτης της αντίληψης των μαθητών για την ευημερία τους και την ικανοποίησή τους από την τάξη συμπερίληψης στην οποία ανήκουν.

Παρόλα τα υψηλά επίπεδα ικανοποίησης, οι προστριβές μεταξύ των μαθητών βαθμολογήθηκαν μέτρια προς υψηλά. Οι μαθητές ανέφεραν ότι ορισμένοι μαθητές θέλουν να γίνεται πάντα το δικό τους, ότι μερικά παιδιά της τάξης φέρονται άσχημα στους άλλους συμμαθητές και ότι τα παιδιά της τάξης, συνέχεια και έντονα μαλώνουν μεταξύ τους.

Σύμφωνα με τους Monsen et al (2013), οι προστριβές στις τάξεις συμπερίληψης εξαρτώνται σε μεγάλο βαθμό από την επάρκεια και την υποστήριξη του εκπαιδευτικού της τάξης. Οι καθηγητές με πιο θετική στάση απέναντι στην ένταξη αναφέρθηκαν από τους μαθητές τους να διατηρούν περιβάλλοντα στην τάξη με υψηλότερα επίπεδα ικανοποίησης και συνοχής και χαμηλότερα επίπεδα τριβής, ανταγωνιστικότητας και δυσκολίας από ό, τι για εκείνους με εκπαιδευτικούς που είχαν λιγότερο θετικές στάσεις. Οι στάσεις των εκπαιδευτικών απέναντι στην ένταξη αυξήθηκαν με μεγαλύτερη αντιληπτή επάρκεια τόσο εσωτερικής όσο και εξωτερικής υποστήριξης. Οι εκπαιδευτικοί ήταν λιγότερο πρόθυμοι να συμπεριλάβουν μαθητές με συμπεριφορικές δυσκολίες από τους μαθητές που ήταν ικανοί / προικισμένοι ή είχαν σωματικές δυσκολίες, ανεξάρτητα από τη συμπεριφορά στην ένταξη. Συνεπώς, οι ερευνητές καταλήγουν ότι οι εκπαιδευτικοί είναι εκείνοι που ευθύνονται τόσο για τις προστριβές, όσο και για τα επίπεδα συνοχής σε μια τάξη συμπερίληψης καθώς είναι απαραίτητο να καθορίσουν συγκεκριμένες νόρμες τις οποίες θα ακολουθούν οι μαθητές για το καθετί που συμβαίνει στη σχολική τους καθημερινότητα .

Ομοίως μέτρια προς υψηλά επίπεδα παρατηρήθηκαν όσον αφορά την ανταγωνιστικότητα. Οι μαθητές ανέφεραν ότι μερικά παιδιά στην τάξη, θέλουν πάντα να είναι πρώτα σε επίδοση και ότι μερικοί μαθητές νιώθουν άσχημα όταν δεν τα καταφέρνουν στις εργασίες τόσο καλά όσο κάποιοι άλλοι.

Σύμφωνα με τους Alexiadou et al, (2016), τα περισσότερα εκπαιδευτικά συστήματα ευνοούν την ανταγωνιστικότητα, ανεξάρτητα από το είδος της τάξης (συμπεριληπτική η μη). Οι ερευνητές αναρωτιούνται στην συγκεκριμένη έρευνα αν η ανταγωνιστικότητα αποτελεί χαρακτηριστικό του σχολείου και καταλήγουν ότι η ανταγωνιστικότητα οφείλεται σε εξωτερικούς παράγοντες (εκπαιδευτικό σύστημα, οικογένεια, ακόμα και δομή της κοινωνίας όπου βρίσκεται το σχολείο).

Σε μέτριο βαθμό θεωρούν οι μαθητές ότι το σχολείο είναι δύσκολο. Ωστόσο, διαφώνησαν ότι τα περισσότερα παιδιά μπορούν να κάνουν τις εργασίες τους χωρίς βοήθεια και ότι οι περισσότεροι μαθητές στην τάξη ξέρουν πώς να κάνουν τις εργασίες τους. Ομοίως στην έρευνα των Parveen & Qounsar (2018), διαπιστώθηκε ότι η έννοια της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης εξακολουθεί να αντιμετωπίζει προβλήματα εφαρμογής πολιτικής, καθώς το σχολικό περιβάλλον δεν ευνοεί την πρακτική. Η επιτυχία της εκπαίδευσης χωρίς αποκλεισμούς παρεμποδίζεται από άλλους παράγοντες όπως η στάση της κοινότητας απέναντι στην αναπηρία και η έλλειψη επαρκούς συμμετοχής όλων των ενδιαφερομένων μεταξύ άλλων. Είναι γεγονός ότι τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες αλλά και άλλες αναπηρίες, αργούν να ενταχθούν στο τυπικό εκπαιδευτικό σύστημα. Σημαντικό ρόλο έχουν οι γονείς και οι φροντιστές, που επιθυμούν να τα «προστατεύσουν», ή να τα διδάξουν όσο το δυνατόν περισσότερο οι ίδιοι, πιστεύοντας ότι η οποιαδήποτε εκπαιδευτική ικανότητα θα εξομαλυνθεί με την πάροδο του χρόνου (Hebbeler & Spiker, 2016). Γίνεται λοιπόν αντιληπτό ότι είναι

αναγκαία, ιδιαίτερα στην Ελλάδα, μια ενημέρωση των γονέων για την ένταξη των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο εκπαιδευτικό σύστημα σε όσο το δυνατόν μικρότερη ηλικία, καθώς είναι καίριας σημασίας η πρόληψη και συνεπώς θα ωφεληθούν και θα προσαρμοστούν από νωρίς στις πρακτικές της συμπερίληψης. Καθώς μάλιστα, όλα τα παιδιά θα εντάσσονται στο ίδιο εκπαιδευτικό σύστημα, τόσο η πολιτεία όσο και οι εκπαιδευτικοί, θα έχουν τη δυνατότητα να σχεδιάζουν πρακτικές που θα αφορούν σε ένα ενιαίο εκπαιδευτικό σύστημα.

Μεταξύ των αναφερόμενων εμποδίων ένα από τα σοβαρά προβλήματα είναι η προετοιμασία ενός καλού, αποτελεσματικού και ικανού δασκάλου που μπορεί να οδηγήσει και να εφαρμόσει επαρκώς την έννοια της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης, προσαρμόζοντας το επίπεδο του μαθήματος στις εκπαιδευτικές ανάγκες του κάθε παιδιού. Είναι φανερό λοιπόν, ότι η δυσκολία που μπορεί να αντιμετωπίσουν οι μαθητές, οφείλεται στην σωστή προετοιμασία του εκπαιδευτικού και της συνεργασίας του με τους κατάλληλους φορείς.

Παράλληλα με τις προστριβές και την ανταγωνιστικότητα, παρατηρήθηκε ότι συνυπάρχει και η συνοχή μεταξύ των μαθητών. Οι μαθητές συμφώνησαν ότι μεταξύ των μαθητών της τάξης υπάρχουν πολλές αμοιβαίες συμπάθειες που μπορούν να γίνουν αληθινές φιλίες ενώ τάση συμφωνίας παρατηρήθηκε στην άποψη ότι όλοι οι μαθητές της τάξης είναι φίλοι τους.

Σύμφωνα με τον Haug (2017), προκειμένου να κατανοήσουμε πλήρως τις πρακτικές της συμπερίληψης, είναι επιτακτική ανάγκη να αναλογιστούμε τον ρόλο της συνοχής. Η συνοχή σημαίνει ότι τα διάφορα εκπαιδευτικά συστήματα και τμήματα αυτών των συστημάτων συνδέονται και είναι συνεπή με τη σχέση με την

συμπερίληψη. Η προσδοκία είναι ότι όλα τα επίπεδα των εκπαιδευτικών συστημάτων και των περιβαλλοντικών συστημάτων υποστηρίζουν και προωθούν τις προθέσεις και τις πρακτικές της εκπαίδευσης χωρίς αποκλεισμούς, από την κορυφαία εθνική πολιτική, στη διδασκαλία των εκπαιδευτικών και τις εμπειρίες και τη μάθηση των μαθητών. Στη συνέχεια, τα διάφορα μέρη και τα επίπεδα αλληλοϋποστηρίζονται και βελτιώνουν τις πιθανότητες επίτευξης των φιλόδοξων στόχων. Η έλλειψη συνοχής αποδυναμώνει την πολιτική. Αυτό ισχύει ανεξάρτητα από τον ορισμό της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης. Ο σεβασμός στη διαφορετικότητα μπορεί να καλλιεργηθεί μόνο στα εκπαιδευτικά συστήματα εάν οι υπεύθυνοι για την εφαρμογή των εκπαιδευτικών πρακτικών υποστηρίζονται από συνεπή και συνεκτικά μηνύματα πολιτικής που εκτιμούν την ποικιλομορφία και το έλλειμμα προκλητικών συμπεριφορών. Υπογραμμίζεται ότι η απουσία αβεβαιότητας και συγκρούσεων που σχετίζονται με φιλόδοξες δραστηριότητες και πρακτικές είναι σημαντικές προϋποθέσεις επιτυχίας. Δεν αρκεί ότι η γενική πολιτική επικεντρώνεται στην συμπερίληψη, εάν η οργάνωση και η διδασκαλία των σχολείων αντιφάσκουν σε αυτήν την πολιτική. Εάν οι μαθητές βιώσουν την συμπερίληψη οπουδήποτε και όποτε λαμβάνουν διδασκαλία, είναι φυσικά καλό για αυτούς. Εάν ο στόχος της εκπαιδευτικής πολιτικής είναι σχολεία χωρίς αποκλεισμούς, τότε η παιδαγωγική χωρίς αποκλεισμούς είναι απαραίτητη, αλλά όχι επαρκής. Η εκπαίδευση χωρίς αποκλεισμούς δεν αναφέρεται μόνο στην παιδαγωγική σε ομάδες ή τάξεις. Το συναίσθημα της συνοχής καλλιεργείται μέσα από τις αρχές της δικαιοσύνης και των ίσων δικαιωμάτων για όλους τους μαθητές, (Haug, 2017). Σύμφωνα με τα παραπάνω, καθώς το δείγμα μας παρουσιάζει συνοχή και οι μαθητές δηλώνουν καλές σχέσεις μεταξύ τους, η πολιτική της

συμπεριληπτικής εκπαίδευσης εφαρμόζεται όσο το δυνατόν πιο ολοκληρωμένα στις συγκεκριμένες τάξεις.

Στο 2ο ερευνητικό ερώτημα μελετήθηκαν οι διαφορές μεταξύ μαθητών με και χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στα επίπεδα ικανοποίησης, προστριβών, ανταγωνιστικότητας, δυσκολιών και συνοχής στην γενική τάξη Δημοτικού σχολείου όπου συμμετέχουν και εκπαιδεύονται από κοινού. Εντοπίστηκαν διαφορές μόνο ως προς την αντιλαμβανόμενη δυσκολία των μαθημάτων με τους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες να αισθάνονται ότι το σχολείο είναι πιο δύσκολο για αυτούς, ακριβώς όπως δηλώνουν και οι Parveen & Qounsar (2018). Δεν παρουσιάστηκαν διαφορές ως προς τα επίπεδα ικανοποίησης, προστριβών, ανταγωνιστικότητας και συνοχής, γεγονός που υποδηλώνει ότι η εφαρμογή της συμπεριληπτικής πολιτικής αποτελεί θετικό στοιχείο για όλα τα παιδιά της έρευνας, τα οποία ωφελούνται εξίσου (Alexiadou et al, 2016).

Στο 3ο ερευνητικό ερώτημα μελετήθηκαν οι διαφορές στα επίπεδα ικανοποίησης, προστριβών, ανταγωνιστικότητας, δυσκολιών και συνοχής στην γενική τάξη Δημοτικού σχολείου όπου συμμετέχουν και εκπαιδεύονται από κοινού μαθητές με και χωρίς εκπαιδευτικές ανάγκες ως προς το φύλο, την ηλικία και την επίδοση. Δεν παρατηρήθηκαν διαφορές ως προς το φύλο, αλλά ως προς την ηλικία και την επίδοση. Μαθητές μεγαλύτερης ηλικίας συνάντησαν λιγότερες δυσκολίες μάθησης στο σχολείο σύμφωνα με τα λεγόμενα τους. Τέλος, μαθητές με καλύτερες επιδόσεις στο σχολείο παρουσίασαν υψηλότερα επίπεδα ικανοποίησης και χαμηλότερα δυσκολιών.

Σε πολύ πρόσφατη έρευνα (San Martin et al, 2021), σχετικά με την συμπεριληπτική εκπαίδευση, τόσο η ηλικία όσο και η ακαδημαϊκή επίδοση των

παιδιών, σχετίζονται θετικά με την ικανοποίηση και την ευκολία που αντιμετωπίζουν με το πρόγραμμα σπουδών. Ωστόσο, οι συγγραφείς τονίζουν πάλι την ανάγκη προετοιμασίας και επάρκειας των εκπαιδευτικών, καθώς, όσο μεγαλώνουν οι τάξεις και αυξάνει το επίπεδο δυσκολίας, ο εκπαιδευτικός είναι υπεύθυνος τόσο για την ικανοποίηση όσο και για την ακαδημαϊκή επίδοση των μαθητών, ειδικά σε μια τάξη συμπερίληψης, όπου υπάρχουν αυξημένες απαιτήσεις σχετικά με το ακαδημαϊκό πρόγραμμα. Ειδικά για την πολιτεία, όταν το εκπαιδευτικό πρόγραμμα προσαρμοστεί σε ένα ενιαίο μοντέλο εκπαίδευσης, και όταν αυτό το εκπαιδευτικό πρόγραμμα βρίσκεται σε ετοιμότητα από τα θεμέλιά του (από την προσχολική ηλικία), δεν θα απαιτείται να ορίζεται το εκπαιδευτικό ή νοητικό επίπεδο του μαθητή. Η απόφαση του πού να σχεδιασει η πολιτεία το όριο την νοητικής λειτουργικότητας για τα παιδιά, για σκοπούς επιλεξιμότητας, είναι θέμα πολιτικής, όχι επιστήμης. Η γλώσσικές δεξιότητες ενός παιδιού που σκοράρει λίγο παραπάνω από τα κριτήρια επιλεξιμότητας διαφέρουν πολύ λίγο από τις δεξιότητες ενός παιδιού που σκοράρει ελαφρώς κάτω από αυτά. Και τα δύο παιδιά πιθανότατα θα επωφεληθούν από την παρέμβαση, χωρίς να υπάρχει ανάγκη καθορισμού των δεξιοτήτων τους (Hebbeler & Spiker, 2016).

Η παραπάνω παρατήρηση συνάδει με ένα ακόμα αποτέλεσμα της έρευνάς μας. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι παρατηρείται ένα υψηλό επίπεδο αναταγωνιστικότητας και προστριβών στο δείγμα της έρευνας. Το υψηλό επίπεδο ανταγωνιστικότητας στο Ελληνικό σχολείο είναι ένα γεγονός, ανεξάρτητα από τη σύσταση της τάξης σε επίπεδο δεξιοτήτων. Καθώς η αποτελεσματικότερη επίλυση των συγκρούσεων απαιτεί την αρμονική συνύπαρξη των μαθητών μέσα στη σχολική τάξη (Πασσιά, Πέτκου & Τσίτσιου, 2016), όσο νωρίτερα ξεκινήσει αυτή η συνύπαρξη, με κατάλληλες παρεμβάσεις και εκπαιδευτικά προγράμματα

προσαρμοσμένα στις μικρές ηλικίες μαθητών, τόσο γρηγορότερα τα παιδιά, κάθε εκπαιδευτικού επιπέδου, θα μάθουν να λειτουργούν αβίαστα και φυσικά σε μία τάξη και ένα εκπαιδευτικό σύστημα, τα οποία δεν θα υποθάλπουν τις διαφοροποιήσεις, άρα και τις συναισθηματικές εξάρσεις.

Συμπερασματικά, η χώρα μας διαθέτει εκπαιδευτικές πολιτικές και νομοθεσία που προτείνει τους τρόπους συμπερίληψης των μαθητών. Ωστόσο, παραμένει ασαφές εάν τα σχολεία συμπεριλαμβάνουν πραγματικά όλους τους μαθητές και τους παρέχουν τις καλύτερες αναπτυξιακές δυνατότητες αντί απλά την φυσική τοποθέτηση διαφορετικών μαθητών στην ίδια τάξη. Ζητώντας από τους μαθητές να αναφέρουν πώς αισθάνονται για τις πολιτικές συμπερίληψης στην τάξη τους, διατίθεται ένας νέος και καινοτόμος τρόπος για να εξεταστεί πόσο καλά εφαρμόζονται οι πολιτικές εκπαίδευσης χωρίς αποκλεισμούς. Αυτή η μελέτη, σύμφωνα με τις αναφορές των μαθητών έδειξε ότι η εξέταση των προοπτικών των μαθητών για την συμπερίληψη είναι ένα χρήσιμο συστατικό μιας πιο ολιστικής αξιολόγησης της συμπερίληψης στο σχολείο και αποτελεί μια σημαντική προσθήκη στη μέτρηση της ποιότητας της εκπαίδευσης στο Ελληνικό σχολείο. Επίσης τονίζεται η ανάγκη επάρκειας, ικανοτήτων και κατάρτισης των εκπαιδευτικών, καθώς αποτελούν τους κύριους ρυθμιστές του κλίματος σε μια συμπεριληπτική τάξη.

4.2. Περιορισμοί

Η παρούσα έρευνα όπως και όλες οι έρευνες που περιέχουν δομημένα ερωτηματολόγια δεν θα μπορούσε να μην έχει περιορισμούς. Οι περιορισμοί της έρευνας αυτής, συνδέονται με τον προσωπικό χαρακτήρα των απαντήσεων των

συμμετεχόντων, που οφείλεται στη συνειδητή ή μη πρόθεση των συμμετεχόντων για εξιδανίκευση της εικόνας τους, δίνοντας κοινωνικά αποδεκτές απαντήσεις.

Στη συγκεκριμένη χρονική στιγμή, εν μέσω της πανδημίας του κορονοϊού, έχει επηρεαστεί η καθημερινότητα όλων και ειδικά των μικρών παιδιών όπου χρειάζεται να εκπαιδευτούν σε νέα κοινωνικά πρότυπα, μέτρα υγιεινής και νέο εκπαιδευτικό περιβάλλον (Fontenelle -Tereshchuk, 2021) . Συνεπώς ενδέχεται οι απαντήσεις που δόθηκαν από τους μαθητές να έχουν επηρεαστεί από αυτόν τον εξωτερικό και έκτακτο παράγοντα που ίσως έχει επηρεάσει το ψυχοκοινωνικό κλίμα της τάξης. Ιδίως στις πρώτες τάξεις του Δημοτικού όπου οι μαθητές δεν έχουν κοινωνικοποιηθεί και προσαρμοστεί ακόμη στο σχολικό περιβάλλον λόγω της κατά περιόδους εξ αποστάσεως εκπαίδευσης. Επιπλέον προτείνεται η συμπλήρωση των ερωτηματολογίων από μαθητές των τελευταίων τάξεων (Ε΄, ΣΤ΄) οι οποίοι είναι συναισθηματικά πιο ώριμοι και έχουν καλύτερη αντίληψη σχετικά με τους παράγοντες του κλίματος της τάξης.

Όπως προαναφέρθηκε, οι συμμετέχοντες προέρχονται από διαφορετικά μέρη της Ελλάδος αλλά επειδή επιλέχθηκαν στην τύχη με γνώμονα την ευκολία συλλογής των δεδομένων για να υπάρξει μεγάλος αριθμός συμμετεχόντων, τα αποτελέσματα της έρευνας δεν μπορούν να γενικευτούν στον πληθυσμό. Δεν υπήρξε ισόποση εκπροσώπηση ως προς την τάξη ενώ ήταν πολύ μικρός και ο αριθμός των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες τα οποία απάντησαν με την βοήθεια του δασκάλου παράλληλης στήριξης , ο οποίος διευκρίνιζε τα ερωτήματα.

Τέλος, η συλλογή των δεδομένων δεν είναι αναλογικά διαμοιρασμένη στον ίδιο χρόνο, καθώς τα ερωτηματολόγια δόθηκαν σε διαφορετικές περιόδους των τελευταίων δύο σχολικών ετών. Αυτό συνέβη εξ αιτίας του αστάθμητου παράγοντα

της πανδημίας που προκάλεσε αλλεπάλληλες διακοπές και επανενάρξεις των δια ζώσης μαθημάτων.

4.3. Προτάσεις για μελλοντικές έρευνες και πρακτικές εφαρμογές

Σε αυτήν την έρευνα χρησιμοποιήθηκε συγκεκριμένο εργαλείο για την αξιολόγηση των απόψεων των μαθητών το οποίο είναι εύχρηστο. Ωστόσο υπάρχουν πολύ περισσότερες πτυχές των ψυχομετρικών ιδιοτήτων, όπως ανάλυση της πολιτιστικής κατάστασης και κουλτούρας της τάξης, καθώς και της συμπερίληψης όλων των τομέων (πχ μετανάστευσης). Επίσης προτείνεται χρήση στρωματοποιημένης δειγματοληψίας και μεγαλύτερη εκπροσώπηση όσον αφορά το δείγμα των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, τουλάχιστον τριάντα (30) στον αριθμό καθώς και συλλογή των δεδομένων την ίδια χρονική περίοδο.

Γενικότερα η από κοινού διδασκαλία με βάση τα επίπεδα συνοχής της τάξης που δήλωσαν οι μαθητές, φαίνεται ότι ωφέλησε τόσο τα παιδιά χωρίς εκπαιδευτικές ανάγκες όσο και αυτά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Στα αρνητικά αποτελέσματα περιλαμβάνονται τα υψηλά επίπεδα ανταγωνιστικότητας και προστριβών των μαθητών που παρουσιάστηκαν σε όλο το δείγμα, υπονομεύοντας την ποιότητα των μεταξύ τους σχέσεων. Παρότι τέτοιες συνθήκες αρνητικά φορτισμένες, χρήζουν βελτίωσης, μέσα από αυτές αναπτύσσει ο μαθητής ικανότητες που οδηγούν στην αυτονομία, προσαρμογή, επιχειρηματολογία, υπεράσπισης και ανάπτυξη της προσωπικότητας του. Επίσης οι μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, δηλώνουν μεγαλύτερη δυσκολία στα

μαθήματα, οπότε μία στοχευμένη παρέμβαση με εξειδικευμένο εκπαιδευτικό πρόγραμμα, πιθανόν να βοηθούσε τους εν λόγω μαθητές. Προτείνονται προγράμματα παρέμβασης στη ψυχική υγεία, τη συναισθηματική νοημοσύνη και προγράμματα τροποποίησης της δυσλειτουργικής συμπεριφοράς των μαθητών καθώς εκτός την βελτίωση έχουν θετικό αντίκτυπο και στα ακαδημαϊκά επιτεύγματα (Whinnery, 2019).

Επίσης, προτεραιότητα και προσοχή χρειάζονται οι μαθητές μικρότερης ηλικίας, οι οποίοι τα τελευταία δύο σχολικά έτη λόγω της πανδημίας δεν βρίσκονταν στο φυσικό περιβάλλον της τάξης αλλά χρειάστηκε να προσαρμοστούν στα νέα για αυτούς δεδομένα του Δημοτικού Σχολείου μέσα από την εξ αποστάσεως σύγχρονη και ασύγχρονη διδασκαλία. Κάτι τέτοιο αποφέρει δυσκολίες και στο γνωστικό κομμάτι αλλά και στο κοινωνικό και συμπεριφορικό. Οι μαθητές των πρώτων τάξεων, δήλωσαν πως αντιμετωπίζουν το μεγαλύτερο ποσοστό δυσκολιών όπως επίσης και οι μαθητές χαμηλότερης επίδοσης οι οποίοι παράλληλα εμφάνισαν χαμηλότερα επίπεδα ικανοποίησης.

Η διερεύνηση των παραγόντων του ερωτηματολογίου μας φανερώνει σημαντικά στοιχεία του κλίματος της τάξης και οδηγεί τους εκπαιδευτικούς κατά τον σχεδιασμό παρεμβάσεων λαμβάνοντας υπόψη τους όχι μόνο το γνωστικό αντικείμενο αλλά και τις ψυχολογικές και συναισθηματικές τους ανάγκες. Υπάρχουν συγκεκριμένα μετρήσιμα στοιχεία για το ψυχολογικό προφίλ της τάξης, συνεπώς μπορεί να μετρηθούν και να συγκριθούν πριν και μετά από κάποια παρέμβαση, έτσι ώστε να διευκολύνεται η συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών αλλά και με την διεπιστημονική ομάδα υποστήριξης του σχολείου.

Τέλος σύμφωνα με τη Lequia, (2018) χρειάζεται να διερευνηθεί η επιρροή που έχουν οι παρεμβάσεις στη βελτίωση του σχολικού κλίματος στην αποδοχή των μαθητών με ειδικές ανάγκες και σοβαρές αναπηρίες από τους συμμαθητές τους. Το ευχάριστο κλίμα με τις λιγότερο περιοριστικές συνθήκες για τους μαθητές με ειδικές ανάγκες, προάγει τη δημιουργία θετικών συναισθημάτων, αποτρέπει την δημιουργία άγχους και φόβου τα οποία μπορεί έχουν σαν αποτέλεσμα δυσλειτουργικές και μη επιθυμητές συμπεριφορές ή επιθετικότητα. Συνεπώς είναι σημαντικό να πραγματοποιούνται προγράμματα συναισθηματική αγωγής που θα στοχεύουν στην συμπερίληψη όλων των μαθητών χωρίς κανένας να απομονώνεται ή να περιθωριοποιείται.

Βιβλιογραφία

Ελληνική

Αγαλιώτης, Ι. (2011). *Εκπαιδευτική αξιολόγηση μαθητών με δυσκολίες μάθησης και προσαρμογής: Το Αξιολογικό Σύστημα Μαθησιακών Αναγκών*. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.

Αγαλιώτης, Ι. (2011). *Διδασκαλία Μαθηματικών στην Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση.* Αθήνα: Γρηγόρης.

Γαλάνης (2012). Εγκυρότητα και αξιοπιστία των ερωτηματολογίων στις επιδημιολογικές μελέτες. *Εφαρμοσμένη Ιατρική Έρευνα*.

Γιαννούλη, Β. [Πανεπιστημιακές σημειώσεις, Ανοικτά Ψηφιακά Μαθήματα**].** Μαθήματα: Εκπαιδευτική Ψυχολογία, Σχολική Ψυχολογία, Ψυχοδιαγνωστικά Μέσα. Πανεπιστήμιο Μακεδονίας, Τμήμα Εκπαιδευτικής και Κοινωνικής Πολιτικής, Θεσσαλονίκη.

Ζαφειρόπουλος, Κ. (2015). *Πως γίνεται μια επιστημονική εργασία*. Αθήνα. Κριτική

Κοζιώρη, Κ. Β. & Αλεξανδρόπουλος, Γ. (2020). Η Επίδραση Του Σχολικού Κλίματος Στην Επαγγελματική Ικανοποίηση Των Εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης. *Έρευνα Στην Εκπαίδευση* 9(1), 35.

Κοκκινάκη, Φλώρα. 2005. *Κοινωνική Ψυχολογία : Εισαγωγή Στη Μελέτη Της Κοινωνικής Συμπεριφοράς*. Τυπωθήτω

Σπανάκη, Ε. (2014). *Επίδραση ψυχοκινητικής αγωγής με στοιχεία θεατρικού παιχνιδιού στην ανάπτυξη νηπίων με ή χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.* Πάτρα: Πανεπιστήμιο Πατρών.

Τσάντας, Ν. Δ. (1999). *Ανάλυση Δεδομένων Με τη Βοήθεια Στατιστικών Πακέτων : SPSS 7.5, Excel '97, S-Plus 3.3*. Ζήτης.

Πασσιά, Μ., Πέτκου, Π., Τσίτσιου, Ε. (2016). *Επίλυση Συγκρούσεων στη Σχολική Τάξη.* Αλεξανδρούπολη: Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης.

Πολυχρόνη, Φ. (2011). *Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες.* Πεδίο.

Ξενόγλωσση

Adelman, H. S. & Taylor, L. (2005). *Classroom climate*. In S. W. Lee, P. A. Lowe, & E Robinson (Eds.), Encyclopedia of School Psychology. Thousand Oaks, CA: Sage.

Aldridge, J. M., & Galos, S. (2018). Development and Validation of an Instrument to Assess Primary School Students' Perceptions of the Learning Environment. *Learning Environments Research* 21(3), 349–68. doi:

HYPERLINK "https://doi.org/10.1007/s10984-017-9248-7" 10.1007/s10984-017-9248-7 .

Alexiadou, N., Dovemark, M., Erixon-Arreman, I., Holm, A-S., Lundahl, L., Lundström, U. Managing inclusion in competitive school systems: The cases of Sweden and England. *Research in Comparative and International Education*, 11(1).

Allodi, M.W. (2010). The meaning of social climate of learning environments: Some reasons why we do not care enough about it. *Learning Environments Research, 13* , pp. 89-104.

Altaf, Dr Mudassar. (2015). Exploring Classroom Environment through Perception- An *Overview of Various Inventories, 2*(3):10.

Anastasiou, D., Morgan, P. L., Farkas, G., & Wiley, A. L. (2017). Minority disproportionate representation in special education: Politics and evidence, issues and implications. In J. M. Kauffman, D. P. Hallahan, & P. C. Pullen (eds), *Handbook of special education (2nd ed.).* New York: Routledge.

Anastasiou, A. I., Papachristou, E.M., & Irene-Anna N. Diakidoy, I-A. N. (2017). Parents' and Teachers' Views on the Psychosocial Adjustment of Students with and without a History of Early Grade Retention. *Educational Psychology in Practice* 33(3), 294–307. doi: HYPERLINK "https://doi.org/10.1080/02667363.2017.1306490" 10.1080/02667363.2017.1306490 .

Androutsou, D., & Anastasiou. A. (2014). The Relationship between School Climate and Student Performance in the Classroom: An Empirical Study Concerning the Factors that Modulate the School Climate in Primary Education in Greece. *International Journal of Academic Research in Business and Social Sciences,* 4(1), 253-267

Anwar, K. (2016). Working with Group-Tasks and Group Cohesiveness. *International Education Studies* 9(8), 105. doi: HYPERLINK "https://doi.org/10.5539/ies.v9n8p105" 10.5539/ies.v9n8p105 .

Arllen, N. L., Gable, R.A., & Hendrickson, J.M. (1996). Accommodating Students With Special Needs in General Education Classrooms. *Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth* 41(1), 7–13. doi: HYPERLINK "https://doi.org/10.1080/1045988X.1996.9944677" 10.1080/1045988X.1996.9944677 .

Arthaud, T. J., Aram, R.J., Breck, S.E., Doelling, J.E., & Bushrow, K.M. (2007). Developing Collaboration Skills in Pre-Service Teachers: A Partnership Between General and Special Education." *Teacher Education and Special Education: The Journal of the Teacher Education Division of the Council for Exceptional Children* 30(1), 1–12. doi: HYPERLINK

"https://doi.org/10.1177/088840640703000101" 10.1177/088840640703000101 .

Avramidis, E., Avgeri, G., & Strogilos, V. (2018). “Social Participation and Friendship Quality of Students with Special Educational Needs in Regular Greek Primary Schools.” *European Journal of Special Needs Education* 33(2):221–34. doi: HYPERLINK "https://doi.org/10.1080/08856257.2018.1424779" 10.1080/08856257.2018.1424779 .

Avramidis, E. & Brahm N. (2002) Teachers’ Attitudes towards Integration / Inclusion: A Review of the Literature. *European Journal of Special Needs Education* 17(2), 129–47. doi: HYPERLINK "https://doi.org/10.1080/08856250210129056" 10.1080/08856250210129056 .

Babbie, E. (2011 & 2013 ψηφιακά). *Εισαγωγή στην κοινωνική έρευνα*. Αθήνα. Κριτική.

Barkley, B. P. (2013). *Teacher Perception of School Culture and School Climate in the Leader In Me Schools and Non Leader In Me Schools*. The University of Southern Mississippi.

Barr, J. J. (2016). *Developing a Positive Classroom Climate*. IDEA Paper # 61. Available at: https://eric.ed.gov/?id=ED573643.

Beld, M. H. M., D. van der Voort, G. H. P. van der Helm, C. H. Z. Kuiper, J. J. W. de Swart, & Stams, G. J. J. M. (2018). Assessing Classroom Climate in Special Education: A Validation Study of the Special Education Classroom Climate Inventory. *Journal of Psychoeducational Assessment* 36(7), 736–49.

Berg, D. H. (2006). Do Psychosocial Self-Evaluations Mediate the Relationship between Academic Self-Concept and Depression in School Children? *Exceptionality Education Canada* 16(2–3), 5–34.

Bradshaw, C. P., Waasdorp, T.E., & Leaf, P.J. (2015). Examining Variation in the Impact of School-Wide Positive Behavioral Interventions and Supports: Findings from a Randomized Controlled Effectiveness Trial. *Journal of Educational Psychology* 107(2), 546–57. doi: HYPERLINK "https://doi.org/10.1037/a0037630" 10.1037/a0037630 .

Brendle, J. (2017). A Study of Co-Teaching Identifying Effective Implementation Strategies. *International Journal of Special Education,* 13.

British Psychological Society. (2014). *BPS Code of Human Research Ethics* (2nd ed.). https://www.bps.org.uk/news-and-policy/bps-code-human-research-ethics-2nd-edition-2014

Bulgaru, I. (2015). Cohesion-Performance Relationship to the Educational Group Level. *Procedia - Social and Behavioral Sciences* 180, 248–55. doi: HYPERLINK "https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.02.112" 10.1016/j.sbspro.2015.02.112 .

Burger, K. (2010). How does early childhood care and education affect cognitive development . *Early Childhood Research Quarterly, 25(2)*, pp. 140-165.

Caldarella, P., Shatzer, R.H., Gray, K.M., Young, R., & Young, E.L. (2011). The Effects of School-Wide Positive Behavior Support on Middle School Climate and Student Outcomes. *RMLE Online* 35(4), 1–14. doi: HYPERLINK "https://doi.org/10.1080/19404476.2011.11462087" 10.1080/19404476.2011.11462087 .

Chalikias, M., Lalou, P., Manolesou, A., Χαλικιάς, Μ., Λάλου, Π., & Μανωλέσου, Α. (2015). *Μεθοδολογία έρευνας και εισαγωγή στη Στατιστική Ανάλυση Δεδομένων με το IBM SPSS STATISTICS*.

Chandra, R. (2015). Classroom Management for Effective Teaching. *13International Journal of Education and Psychological Research (IJEPR), 4(4)*.

Charalampous, K., & Kokkinos, C.M. (2015). Το Ψυχοκοινωνικό Κλίμα Της Τάξης: Εννοιολογικό Περιεχόμενο, Θεωρητικό Υπόβαθρο, Εργαλεία Μέτρησης Και Επίδραση Στα Μαθησιακά Επιτεύγματα Των Μαθητών. *Preschool and Primary Education* 3(2):157. doi: HYPERLINK "https://doi.org/10.12681/ppej.160" 10.12681/ppej.160 .

Charalampous, K., & Kokkinos, C.M. (2017). The 'What Is Happening in This Class' Questionnaire: A Qualitative Examination in Elementary Classrooms. *Journal of Research in Childhood Education* 31(3), 379–400. doi: HYPERLINK "https://doi.org/10.1080/02568543.2017.1310153" 10.1080/02568543.2017.1310153 .

Chitiyo, J. (2017). Challenges to the use of Co-teaching by Teachers. *International Journal of Whole Schooling,* 13(3).

Cohen L., Manion L. & Morrison K. (2007). *Research Methods in Education.* New York: Routledge Falmer.

Cohen, L., Lawrence Manion, L., & Morrison, K. μετ. Κυρανάκης Σ., Μαυράκκη Μ., Μητσοπούλου Χ., Μπιθάρα Π., Φιλοπούλου Μ., 2008. *Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Conderman, G., Sarah Johnston- Rodriguez, S., & Hartman, P. (2009). Communicating and collaborating in Co-Taught Classrooms. *TEACHING Exceptional Children Plus,* 5(5).

Cook, L, & Street, N. (2004). *Co-Teaching: Principles, Practices, and Pragmatics*. Northridge, CA. New Mexico Public Education Department

Cramer, E., & Nevin, A. (2006). A Mixed Methodology Analysis of Co-Teacher Assessments. *Teacher Education and Special Education: The Journal of the Teacher Education Division of the Council for Exceptional Children* 29(4), 261–74. doi: HYPERLINK "https://doi.org/10.1177/088840640602900406" 10.1177/088840640602900406 .

Connell, J. P., Wellborn, J. G. Competence, autonomy and relatedness: A motivational analysis of self-system processes M. R. Gunnar, L. A. Sroufe *Self processes and development: The Minnesota Symposia on Child Development* **23** 43– 77 Hillsdale, NJ: Erlbaum 1991.

Creswell, J.W. (2013) *Research Design: Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches.* 4th Edition, SAGE Publications, Inc., London.

Cubukcu, Z. (2012). Teachers' Evaluation of Student-Centered Learning Environments. *Education*, *133*(1), 49–66.

Darling-Hammond, L., Flook, L., Cook-Harvey, C, Barron, B., & Osher, D. (2020). Implications for educational practice of the science of learning and development. *Applied Developmental Science, 24(2)* , pp. 97-140.

Djigic, G., & Stojiljkovic, S. (2011). Classroom Management Styles, Classroom Climate and School Achievement. *Procedia - Social and Behavioral Sciences* 29, 819–28. doi: HYPERLINK "https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2011.11.310" 10.1016/j.sbspro.2011.11.310 .

Dreye, L. (2017). Inclusive Education. In L. Ramrathan, L. LeGrange, H. P. (eds), *Education for initial teacher training* (pp. 383-400). Luta & Company (Pty) Ltd.

Eren, Z. (2019). INVESTIGATION OF SAFETY AND SUPPORTIVE SCHOOL CLIMATE IN SCHOOLS ACCORDING TO VARIOUS VARIABLES. doi: HYPERLINK "https://doi.org/10.5281/ZENODO.2580545" 10.5281/ZENODO.2580545 .

Fefer, S. A., & Gordon, K. (2020). Exploring Perceptions of School Climate among Secondary Students with Varying Discipline Infractions. *International Journal of School & Educational Psychology* 8(3), 174–83. doi: HYPERLINK "https://doi.org/10.1080/21683603.2018.1541033" 10.1080/21683603.2018.1541033 .

Field, A. (2017). *Discovering Statistics Using IBM SPSS (5th edition)*. Sage Publications Ltd.

Fisher, D. L., & Fraser, B.J. (1981). Validity and Use of the My Class Inventory. *Science Education* 65(2), 145–56. doi: HYPERLINK "https://doi.org/10.1002/sce.3730650206" 10.1002/sce.3730650206 .

Follari, L., & Kasa, C., (2019). The Golden Key to Effective Inclusion: Co-Teaching! *Pacific Rim International Conference on Disability & Diversity Proceedings*. 2. https://kahualike.manoa.hawaii.edu/pacrim/2019/Articles/2

Fontenelle-Tereshchuk, D. (2021). Mental Health and the COVID-19 Crisis: The Hopes and Concerns for Children as Schools Re-Open. *Interchange: A Quarterly Review of Education*, *52*(1), 1–16. https://doi.org/10.1007/s10780-020-09413-1

Fraser, B. J. (2012). Classroom Learning Environments: Retrospect, Context and Prospect. In *Second International Handbook of Science Education (*pp. 1191–1239), B. J. Fraser, K. Tobin, and C. J. McRobbie (eds). Dordrecht. Springer Netherlands.

Fraser, B. J., & Fisher., D.L. (1986). Using Short Forms of Classroom Climate Instruments to Assess and Improve Classroom Psychosocial Environment. *Journal of Research in Science Teaching* 23(5), 387–413. doi: HYPERLINK "https://doi.org/10.1002/tea.3660230503" 10.1002/tea.3660230503 .

Fraser, B. J., Pearse, R., & Azmi. (1982). A Study of Indonesian Students' Perceptions of Classroom Psychosocial Environment. *International Review of Education* 28(3), 337–55.

Fraser, B. J., Tobin, K.G., & McRobbie, C.J. (eds). (2012). *Second International Handbook of Science Education*. Dordrecht Heidelberg London New York. Springer.

Freire, S., Pipa, J., Aguiar, C., Vaz da Silva, F., & Moreira, S. (2020). Student–Teacher Closeness and Conflict in Students with and without Special Educational Needs. *British Educational Research Journal* 46(3), 480–99. doi: HYPERLINK "https://doi.org/10.1002/berj.3588" 10.1002/berj.3588 .

Friend, M., Cook, L., Hurley-Chamberlain, D. & Shamberger, C. (2010). "Co-Teaching: An Illustration of the Complexity of Collaboration in Special Education. *Journal of Educational and Psychological Consultation* 20(1), 9–27. doi: HYPERLINK "https://doi.org/10.1080/10474410903535380" 10.1080/10474410903535380 .

Friend, M. P., & Cooke, L. (2017). *Interactions: Collaboration Skills for School Professionals.* Pearson.

Glasser, W. (2000). *Every Student Can Succeed*. Chula Vista, CA. Black Forest Press.

Gray, C., Wilcox, G., & Nordstokke, D. (2017). Teacher Mental Health, School Climate, Inclusive Education and Student Learning: A Review. *Canadian Psychology/Psychologie Canadienne* 58(3), 203–10. doi: HYPERLINK "https://doi.org/10.1037/cap0000117" 10.1037/cap0000117 .

Guerra, N.G., Williamson, A.A., Lucas-Molina, B. (2012). Normal development: Infancy, childhood, and adolescence. In J. M. Rey, *International Handbook of Child and Adolescent Mental Health.* International Association for Child and Adolescent Psychiatry and Allied Professions.

Hackett, J., Kruzich, J., Goulter, A., & Battista, M. (2021). Tearing down the Invisible Walls: Designing, Implementing, and Theorizing Psychologically Safer Co-Teaching for Inclusion. *Journal of Educational Change* 22(1), 103–30.

Hattie, J., & Watkins, D. (1988). PREFERRED CLASSROOM ENVIRONMENT AND APPROACH TO LEARNING. *British Journal of Educational Psychology* 58(3), 345–49. doi: HYPERLINK "https://doi.org/10.1111/j.2044-8279.1988.tb00910.x" 10.1111/j.2044-8279.1988.tb00910.x .

Haug, P. (2017). Understanding inclusive education: ideals and reality. *Scandinavian Journal of Disability Research, 19(3)* , pp. 206-217.

Hebbeler, K., & Spiker, D. (2016). Supporting Young Children with Disabilities. *The Future of Children, 26(2)*, pp. 185-205.

Hinton, P. R. (2005). *SPSS Explained*. London, New York. Routledge.

Holland, Dana G. (2019). The Struggle to Belong and Thrive. In *Talking about Leaving Revisited: Persistence, Relocation, and Loss in Undergraduate STEM Education* (pp 277-327). E. Seymour and A.-B. Hunter (ed). Cham. Springer International Publishing.

Iacono, T., Landry, O., Garcia-Melgar, A., Spong, J., Hyett, N., Bagley, K., & McKinstry, C. (2021). A Systematized Review of Co-Teaching Efficacy in Enhancing Inclusive Education for Students with Disability. *International Journal of Inclusive Education* 1–15. doi: HYPERLINK "https://doi.org/10.1080/13603116.2021.1900423" 10.1080/13603116.2021.1900423 .

Izard, C.E. (2009). Emotion Theory and Research: Highlights, Unanswered Questions, and Emerging Issues. *Annual review of psychology, 60* .

Johnson, B., & Stevens, J.J. (2006). Student Achievement and Elementary Teachers' Perceptions of School Climate. *Learning Environments Research* 9(2), 111–22. doi: HYPERLINK "https://doi.org/10.1007/s10984-006-9007-7" 10.1007/s10984-006-9007-7 .

Jurkowski, S., Ulrich, M., & Müller, B. (2020). Co-Teaching as a Resource for Inclusive Classes: Teachers' Perspectives on Conditions for Successful Collaboration. *International Journal of Inclusive Education* 1–18.

Kangas, M., Siklander, P., Randolph, J., & Ruokamo, H. (2017). Teachers' Engagement and Students' Satisfaction with a Playful Learning Environment. *Teaching and Teacher Education* 63, 274–84.

Kershner, R. (2016). Including Psychology in Inclusive Pedagogy: Enriching the Dialogue? *International Journal of Educational Psychology, 5(2)* .

Kirschner, S.R. (2015). Inclusive Education. In G. W. Scarlett, *Sage Encyclopedia of Classroom Management.* Sage.

Könings, K. D., Seidel, T., Brand-Gruwel, S. & van Merriënboer, J.J.G. (2014). Differences between Students' and Teachers' Perceptions of Education: Profiles to Describe Congruence and Friction. *Instructional Science* 42(1), 11–30. doi: HYPERLINK "https://doi.org/10.1007/s11251-013-9294-1" 10.1007/s11251-013-9294-1 .

Koth, C. W., Bradshaw, C.P., & Leaf, P.J. (2008). A Multilevel Study of Predictors of Student Perceptions of School Climate: The Effect of Classroom-Level Factors. *Journal of Educational Psychology* 100(1), 96–104.

Kourmousi, N., Markogiannakis, G., Tzavara, C., Kounenou, K., Mandrikas, A., Christopoulou, E., & Koutras, V. (2018). Students' Psychosocial Empowerment with the 'Steps for Life' Personal and Social Skills Greek Elementary Programme: Evaluation in 2 439 first and second graders. *International Electronic Journal of Elementary Education*, *10*(5), 535–549. Retrieved from HYPERLINK "https://www.iejee.com/index.php/IEJEE/article/view/464" https://www.iejee.com/index.php/IEJEE/article/view/464

Krammer, M., Gasteiger-Klicpera, B., Holzinger, A., & Wohlhart, D. (2021). Inclusion and Standards Achievement: The Presence of Pupils Identified as Having Special Needs as a Moderating Effect on the National Mathematics Standards Achievements of Their Classmates. *International Journal of Inclusive Education* 25(7):795–811. doi: HYPERLINK "https://doi.org/10.1080/13603116.2019.1573938" 10.1080/13603116.2019.1573938 .

Lawrenz, F. (1988). Prediction of Student Energy Knowledge and Attitudes. *School Science and Mathematics* 88(7), 543–49.

Leff, S. S., Thomas, D. E., Shapiro, E. S., Paskewich, B., Wilson, K., Necowitz-Hoffman, B., & Jawad, A. F. (2011). Developing and validating a New Classroom Climate Observation Assessment Tool. *Journal of school violence,* 10(2), 165–184.

Lequia, J. L. (2018). Social Acceptance and Paraprofessional Support for Students with Severe Disabilities. *International Journal of Special Education*, *33*(2), 330–342. Retrieved from https://eric.ed.gov/?q=social+behaviour+friend+acceptance+elementary&id=EJ1185586

Leuschner, V., Fiedler, N., Schultze, M., Nadine Ahlig, N., Göbel, K., Friederike Sommer, F., Scholl, J., Dewey Cornell, D., Scheithauer, H. (2017). Prevention of Targeted School Violence by Responding to Students' Psychosocial Crises: The NETWASS Program. *Child Development* 88(1), 68–82. doi: HYPERLINK "https://doi.org/10.1111/cdev.12690" 10.1111/cdev.12690 .

Lewno-Dumdie, B. M., Mason, B. A.; Hajovsky, D.B., Villeneuve, E. F. Student-Report Measures of School Climate: A Dimensional Review. *School Mental Health* 12(1), 1–21.

Marraccini, M. E., Fang, Y., Levine, S.P., Andrew J. Chin, A.J. & Pittleman, C. (2020). Measuring Student Perceptions of School Climate: A Systematic Review and Ecological Content Analysis. *School Mental Health* 12(2), 195–221. doi: HYPERLINK "https://doi.org/10.1007/s12310-019-09348-8" 10.1007/s12310-019-09348-8 .

Mastropieri, M. A., Scruggs, T.E., Graetz, J., Norland, J., Gardizi, W., & Mcduffie, K. (2005). Case Studies in Co-Teaching in the Content Areas: Successes, Failures, and Challenges. *Intervention in School and Clinic* 40(5), 260–70.

Matsagouras, H. G. (2000). *School classroom*. Athens

McIntyre, L., Edwin G. Beizer, E.G., Manchester, L., Blanchard, W., Officer, S., & Simpson, C.A. (1996). The Dartmouth Health Promotion Study: A Failed Quest for Synergy in School Health Promotion. *Journal of School Health* 66(4), 132–37.

McLeskey, J., Waldron, N.L., & Redd, L. (2014). A Case Study of a Highly Effective, Inclusive Elementary School. *The Journal of Special Education* 48(1), 59–70.

Monsen, J.J., Ewing, D.L., & Kwoka, M. (2013). Teachers' attitudes towards inclusion, perceived adequacy of support and classroom learning environment. *Learning Environments Research, 17* , pp. 113-126.

Monsen, J. J., Ewing, D.L., & Kwoka, M. (2014). Teachers' Attitudes towards Inclusion, Perceived Adequacy of Support and Classroom Learning Environment. *Learning Environments Research* 17(1), 113–26.

Morais, M., & Pindešová, M. (2016). Perception of the Classroom Climate from the Perspective of Teachers and Pupils. *The New Educational Review* 45(3), 102–11. doi: HYPERLINK "https://doi.org/10.15804/tner.2016.45.3.08" 10.15804/tner.2016.45.3.08 .

Mortimore, P. (2000). Does Educational Research Matter? *British Educational Research Journal* 26(1), 5–24. doi: HYPERLINK "https://doi.org/10.1080/014119200109480" 10.1080/014119200109480 .

Muijs, D. (2011). *Doing Quantitative Research in Education with SPSS*. UK: SAGE.

Nevo, D. (ed). (2002). *School-Based Evaluation: An International Perspective*. Amsterdam. JAI.

OECD. (2012). *Equity and Quality in Education. Supporting Disadvantaged Students and Schools.* OECD Publishing.

Parveen, A., & Qounsar, T. (2018). Inclusive education and the challenges. *National Journal of Multidisciplinary Research and Development*, 3(2), 64-68.

Payne, A. A. (2018). *Creating and Sustaining a Positive and Communal School Climate: Contemporary Research, Present Obstacles, and Future Directions*. US Department of Justice Programs.

Peer, J., & Fraser, B.J. (2015). Sex, Grade-Level and Stream Differences in Learning Environment and Attitudes to Science in Singapore Primary Schools. *Learning Environments*

Popescu, C. (Ed). (2021). *The Impact of Covid-19 on Inclusive Education at the European Level.* European Agency for Special Needs and Inclusive Education. Available at: https://www.european-agency.org/sites/default/files/COVID-19-Impact-Literature-Review.pdf.

Pratt, S. (2014). Achieving Symbiosis: Working through Challenges Found in Co-Teaching to Achieve Effective Co-Teaching Relationships. *Teaching and Teacher Education* 41, 1–12.

Rees, C. A. B., & Roth, W.M. (2019). Discourse Forms in a Classroom Transitioning to Student-Centred Scientific Inquiry through Co-Teaching. *International Journal of Science Education* 41(5), 586–606.

Reyes, Maria R., Marc A. Brackett, Susan E. Rivers, Mark White, and Peter Salovey. 2012. "Classroom Emotional Climate, Student Engagement, and Academic Achievement." *Journal of Educational Psychology* 104(3):700–

712. doi: HYPERLINK "https://doi.org/10.1037/a0027268" 10.1037/a0027268 .

Robinson, V.M.J., Bendikson, L., Mcnaughton, S., Wilson, A., & Zhu, T. . (2017). Joining the Dots: The Challenge of Creating Coherent School Improvement. *Teachers College Record , 119* .

Salkind, N. J. (2010). *Encyclopedia of research design.* Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

San Martin, C., Ramirez, C, Calvo, R., Muñoz-Martínez, Y., & Sharma, U. (2021). Chilean Teachers' Attitudes towards Inclusive Education, Intention, and Self-Efficacy to Implement Inclusive Practices. *Sustainability,* 13, 2300.

Schwab, S., Sharma, U., & Loreman, T. (2018). Are we included? Secondary students' perception of inclusion climate. *Teaching and Teacher Education, 75* , 31-39.

Scruggs, T. E., & Mastropieri, M.A. (2017). Making Inclusion Work With Co-Teaching. *TEACHING Exceptional Children* 49(4), 284–93.

Selman, R. L. (2015). Can Education Be Both Competitive and Compassionate? In *Competition and Compassion in Chinese Secondary Education*, *Palgrave Studies on Chinese Education in a Global Perspective*, (pp 139-150), X. Zhao (ed). New York. Palgrave Macmillan US.

Sink, C., & Spencer, L. (2005). My Class Inventory-Short Form as an Accountability Tool for Elementary School Counselors to Measure Classroom Climate. *Professional School Counseling* 9(1), 37–48. doi: HYPERLINK "https://doi.org/10.5330/prsc.9.1.y720844684111402" 10.5330/prsc.9.1.y720844684111402 .

Stein, E. (2016). *Elevating Co-Teaching through UDL*. Wakefield: Cast Professional Publishing.

Stewart, E. B. (2008). School Structural Characteristics, Student Effort, Peer Associations, and Parental Involvement: The Influence of School- and Individual-Level Factors on Academic Achievement. *Education and Urban Society* 40(2), 179–204. doi: HYPERLINK "https://doi.org/10.1177/0013124507304167" 10.1177/0013124507304167 .

Strogilos, V., & King-Sears, M.E. (2019). Co-teaching Is Extra Help and Fun: Perspectives on Co-teaching from Middle School Students and Co-teachers. *Journal of Research in Special Educational Needs* 19(2), 92–102. doi: HYPERLINK "https://doi.org/10.1111/1471-3802.12427" 10.1111/1471-3802.12427 .

Sweigart, C. A., & Landrum, T.J. (2015). The Impact of Number of Adults on Instruction: Implications for Co-Teaching. *Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth* 59(1), 22–29. doi: HYPERLINK "https://doi.org/10.1080/1045988X.2014.919139" 10.1080/1045988X.2014.919139 .

Thapa, A., Cohen, J., Guffey, S., & Higgins-D'Alessandro, A. (2013). A Review of School Climate Research. *Review of Educational Research* 83(3), 357–85. doi: HYPERLINK "https://doi.org/10.3102/0034654313483907" 10.3102/0034654313483907 .

Tyagi, G. (2016). Role of Teacher in Inclusive Education. *International Journal of Education and Applied Research (IJEAR), 6(1)* .

Umbreit, J., & Dejud, C. (2004). Improving Classroom Behavior by Modifying Task Difficulty: Effects of Increasing the Difficulty of Too-Easy Tasks. Journal of Positive Behavior Interventions, 6(1), 13–20. https://doi.org/10.1177/10983007040060010301

UNESCO. (2015). *Education 2030: Incheon Declaration and Framework for Action.* UNESCO Institute for Information Technologies. Available at: https://iite.unesco.org/publications/education-2030-incheon-declaration-framework-action-towards-inclusive-equitable-quality-education-lifelong-learning/.

Villares, E., Mariani, M., Sink, C. A., & Colvin, K. (2016). Multilevel Confirmatory Factor Analysis of the Teacher My Class Inventory–Short Form. *Measurement and Evaluation in Counseling and Development* 49(4), 263–73. doi: HYPERLINK "https://doi.org/10.1177/0748175616639107" 10.1177/0748175616639107 .

Wang, J.C.K., Liu, W.C., Kee, Y.H., & Chian, L.K. (2019). Competence, autonomy, and relatedness in the classroom: understandingstudents'motivational processes using the self-determination theory. *Heliyon, 5(7)* , e01983.

Wang, M-T., Degol, J.L., Amemiya, J., Parr, A., & Guo, J. (2020). Classroom Climate and Children's Academic and Psychological Wellbeing: A Systematic Review and Meta-Analysis. *Developmental Review* 57, 100912. doi: HYPERLINK "https://doi.org/10.1016/j.dr.2020.100912" 10.1016/j.dr.2020.100912 .

Ward, C. J., Nolen, S.B., & Ilana S. Horn, I.S. (2011). Productive Friction: How Conflict in Student Teaching Creates Opportunities for Learning at the Boundary. *International Journal of Educational Research* 50(1), 14–20. doi: HYPERLINK "https://doi.org/10.1016/j.ijer.2011.04.004" 10.1016/j.ijer.2011.04.004 .

Webb, M. C. S. (2019). *Examining the Structural Validity of the My Class Inventory – Short Form for Teachers (TMCI-SF) in Early Elementary School Classrooms*. Retrieved from the University of Minnesota Digital Conservancy, https://hdl.handle.net/11299/206328.

Wentzel, K. R., Jablansky, S., & Scalise, N. R. (2021). Peer Social Acceptance and Academic Achievement: A Meta-Analytic Study. *Journal of Educational Psychology*, *113*(1), 157–180. https://doi.org/10.1037/edu0000468

Whinnery, E. (2019). *Student Mental Health. Policy Snapshot*. Education Commission of the States. Retrieved from https://eric.ed.gov/?q=elementary+student+mental+health+education&id=ED599557

Zadzora, K., Miller, A. Madill, R., Gest, S. & Rodkin, P.(2013). Teaching Practices, Classroom Social Cohesiveness and Student Perceptions of Relatedness in Elementary Classrooms. *Society for Prevention Research 21nd Annual Meeting 2015*

Zandvliet, D. B., & Fraser, B.J. (2005). Physical and Psychosocial Environments Associated with Networked Classrooms. *Learning Environments Research* 8(1), 1–17.

Παράρτημα

Πίνακας Πινάκων

Πίνακας 1: Ανάλυση αξιοπιστίας 44
Πίνακας 2: Επιβεβαιωτική παραγοντική ανάλυση για το ερωτηματολόγιο MSI με περιστροφή Varimax και χρήση 5 παραγόντων 45
Πίνακας 3:Δημογραφικά στοιχεία 47
Πίνακας 4:Ικανοποίηση 48
Πίνακας 5:Προστριβές 48
Πίνακας 6:Ανταγωνιστικότητα 49
Πίνακας 7:Δυσκολίες 50
Πίνακας 8:Συνοχή 50
Πίνακας 9:Περιγραφικά στοιχεία παραγόντων 51
Πίνακας 10: Αποτελέσματα ελέγχων independent samples t-test ως προς το είδος μαθητή 52
Πίνακας 11: Αποτελέσματα ελέγχων independent samples t-test ως προς το φύλο 53
Πίνακας 12: Αποτελέσματα συσχετίσεων Pearson με την ηλικία 54
Πίνακας 13: Αποτελέσματα συσχετίσεων Pearson με την επίδοση 54