



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ

ΣΧΟΛΗ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ, ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΚΑΙ ΤΕΧΝΩΝ

Τμήμα Εκπαιδευτικής και Κοινωνικής Πολιτικής

Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών

«Ειδική Αγωγή, Εκπαίδευση και Αποκατάσταση»

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

**Διαπροσωπικές σχέσεις εκπαιδευτικών- μαθητών και σχολική προσαρμογή
μαθητών με ήπιες εκπαιδευτικές ανάγκες**

Πενταράκη Άννα

Θεσσαλονίκη 2019



Τμήμα Εκπαιδευτικής και Κοινωνικής Πολιτικής

Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών

«Ειδική Αγωγή, Εκπαίδευση και Αποκατάσταση»

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

Διαπροσωπικές σχέσεις εκπαιδευτικών- μαθητών και σχολική προσαρμογή

μαθητών με ήπιες εκπαιδευτικές ανάγκες

Teacher- student relationships and school adjustment of students with

mild incidence disabilities

Πενταράκη Άννα

Εξεταστική επιτροπή

Αγαλιώτης Ιωάννης, Καθηγητής, Επόπτης

Γιαννούλη Βασιλική, Επίκουρη Καθηγήτρια

Καρτασίδου Λευκοθέα, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια

Θεσσαλονίκη 2019

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 Πενταράκη Άννα

Περιεχόμενα

Περίληψη	1
Abstract	3
Πρόλογος.....	4
Εισαγωγή.....	6
1. Θεωρητική θεμελίωση της έρευνας- ανασκόπηση βιβλιογραφίας	10
1.1. Θεωρίες για τις διαπροσωπικές σχέσεις εκπαιδευτικών- μαθητών και τη σχολική προσαρμογή.....	10
1.1.1. Θεωρία της προσκόλλησης.....	11
1.1.1.2. Αποσαφήνιση του όρου ποιότητα των διαπροσωπικών σχέσεων εκπαιδευτικών- μαθητών.....	14
1.1.2. Θεωρία του αυτοπροσδιορισμού	15
1.1.3. Οικοσυστημική προσέγγιση.....	18
1.2. Σχολική προσαρμογή	20
1.2.1. Αποσαφήνιση του όρου σχολική προσαρμογή	20
1.2.2. Αποσαφήνιση του όρου δυσκολίες σχολικής προσαρμογής.....	22
1.2.3. Αντιλήψεις εκπαιδευτικών για τις δυσκολίες σχολικής προσαρμογής.....	24
1.3. Δυσκολίες σχολικής προσαρμογής μαθητών με ήπιες εκπαιδευτικές ανάγκες και αρνητικές διαπροσωπικές σχέσεις εκπαιδευτικών- μαθητών	27
1.3.1. Δυσκολίες ψυχοκοινωνικής προσαρμογής.....	28
1.3.2. Δυσκολίες ακαδημαϊκής ή μαθησιακής προσαρμογής	35
1.4. Η σημασία των διαπροσωπικών σχέσεων εκπαιδευτικών- μαθητών.....	40
1.4.1. Η συμβολή των διαπροσωπικών σχέσεων εκπαιδευτικών- μαθητών στη διαμόρφωση του ψυχολογικού κλίματος της τάξης	42
1.4.2. Οι διαπροσωπικές σχέσεις εκπαιδευτικών- μαθητών ως παράγοντας προστασίας και επικινδυνότητας	43
1.4.3. Θετικά και αρνητικά επακόλουθα των διαπροσωπικών σχέσεων εκπαιδευτικών- μαθητών στους μαθητές με ήπιες εκπαιδευτικές ανάγκες	45
1.5. Παράγοντες που επηρεάζουν τις διαπροσωπικές σχέσεις εκπαιδευτικών- μαθητών	49
1.5.1. Χαρακτηριστικά εκπαιδευτικών.....	50
1.5.2. Χαρακτηριστικά μαθητών	55
1.5.3. Χαρακτηριστικά πλαισίου	59
1.6. Σκοπός- διερευνητικά ερωτήματα έρευνας	64
2. Μεθοδολογία της έρευνας	66
2.1. Ερευνητική στρατηγική.....	66

2.2.	Συμμετέχοντες.....	66
2.3.	Διαδικασίες και εργαλεία της έρευνας.....	68
2.3.1.	Εργαλεία της έρευνας.....	69
2.3.2.	Έλεγχος αξιοπιστίας του ερωτηματολογίου στην παρούσα έρευνα.....	75
2.3.3.	Διαδικασία συλλογής δεδομένων.....	76
2.3.4.	Ανάλυση των δεδομένων.....	77
3.	Αποτελέσματα της έρευνας.....	83
3.1.	Περιγραφική στατιστική.....	83
3.2.	Επαγωγική στατιστική.....	87
3.2.1.	Έλεγχος κανονικότητας.....	87
3.2.2.	Συσχέτιση διαπροσωπικών σχέσεων εκπαιδευτικών- μαθητών και δυσκολιών σχολικής προσαρμογής.....	88
3.2.3.	Διαφοροποιήσεις στις απαντήσεις των εκπαιδευτικών για τις διαπροσωπικές τους σχέσεις με τους μαθητές.....	89
3.2.4.	Διαφοροποιήσεις στις απαντήσεις των εκπαιδευτικών για τις δυσκολίες σχολικής προσαρμογής.....	97
4.	Συζήτηση- Συμπεράσματα- Προτάσεις.....	106
4.1.	Συζήτηση.....	106
4.2.	Συμπεράσματα.....	128
4.3.	Περιορισμοί.....	132
4.4.	Εκπαιδευτικές επιπτώσεις.....	134
4.5.	Προτάσεις για μελλοντική έρευνα.....	136
	Βιβλιογραφικές παραπομπές.....	138
	Ελληνόγλωσση βιβλιογραφία.....	138
	Ξενόγλωσση βιβλιογραφία.....	143
	ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ.....	156

Κατάλογος πινάκων

Πίνακας 1. Χαρακτηριστικά εκπαιδευτικών	67
Πίνακας 2. Χαρακτηριστικά μαθητών και πλαισίου	68
Πίνακας 3. Αποτελέσματα ελέγχου αξιοπιστίας του ερευνητικού εργαλείου	76
Πίνακας 4. STRS: Περιγραφικά μέτρα βαθμολογιών.....	84
Πίνακας 5. STRS: Μέσες τιμές, τυπικές αποκλίσεις, επικρατούσα τιμή ανά δήλωση	84
Πίνακας 6. TCRS- Behavior Problems: Περιγραφικά μέτρα βαθμολογιών.....	86
Πίνακας 7. TCRS- Behavior Problems: Μέσες τιμές, τυπικές αποκλίσεις, επικρατούσα τιμή ανά δήλωση.....	86
Πίνακας 8. Αποτελέσματα ελέγχου κανονικότητας για την κλίμακα STRS	87
Πίνακας 9. Αποτελέσματα ελέγχου κανονικότητας για την κλίμακα TCRS- Behavior Problems	88
Πίνακας 10. Συσχετίσεις ανάμεσα στην κλίμακα TCRS- Behavior Problems και την κλίμακα STRS.....	89
Πίνακας 11. Διαπροσωπικές σχέσεις εκπαιδευτικών- μαθητών και φύλο εκπαιδευτικού	90
Πίνακας 12. Διαπροσωπικές σχέσεις εκπαιδευτικών- μαθητών και ηλικία εκπαιδευτικού.....	90
Πίνακας 13. Διαπροσωπικές σχέσεις εκπαιδευτικών- μαθητών και επίπεδο σπουδών	91
Πίνακας 14. Διαπροσωπικές σχέσεις εκπαιδευτικών- μαθητών και έτη υπηρεσίας στην εκπαίδευση	91
Πίνακας 15. Διαπροσωπικές σχέσεις εκπαιδευτικών- μαθητών και φύλο μαθητή.....	92
Πίνακας 16. Κατάταξη μέσων όρων στην κλίμακα STRS για τα αγόρια και τα κορίτσια.....	92
Πίνακας 17. Διαπροσωπικές σχέσεις εκπαιδευτικών- μαθητών και ηλικία μαθητή	93
Πίνακας 18. Διαπροσωπικές σχέσεις εκπαιδευτικών- μαθητών και τάξη φοίτησης	93
Πίνακας 19. Διαπροσωπικές σχέσεις εκπαιδευτικών- μαθητών και κατηγορία ήπιων εκπαιδευτικών αναγκών	94
Πίνακας 20. Κατάταξη μέσων όρων στην κλίμακα STRS για καθεμία κατηγορία ήπιων εκπαιδευτικών αναγκών	94
Πίνακας 21. Διαπροσωπικές σχέσεις εκπαιδευτικών μαθητών και υποστήριξη μαθητών	95
Πίνακας 22. Κατάταξη μέσων όρων στην κλίμακα STRS για καθεμία μορφή υποστήριξης	96
Πίνακας 23. Διαπροσωπικές σχέσεις εκπαιδευτικών- μαθητών και ώρες υποστήριξης εκτός γενικής τάξης.....	96
Πίνακας 24. Δυσκολίες σχολικής προσαρμογής και φύλο εκπαιδευτικού	97
Πίνακας 25. Κατάταξη μέσων όρων στην κλίμακα TCRS- Behavior Problems για τους άνδρες και τις γυναίκες	97
Πίνακας 26. Δυσκολίες σχολικής προσαρμογής και ηλικία εκπαιδευτικού	98
Πίνακας 27. Δυσκολίες σχολικής προσαρμογής και επίπεδο σπουδών.....	99
Πίνακας 28. Δυσκολίες σχολικής προσαρμογής και έτη υπηρεσίας στην εκπαίδευση	99
Πίνακας 29. Δυσκολίες σχολικής προσαρμογής και φύλο μαθητών	100
Πίνακας 30. Κατάταξη μέσων όρων στην κλίμακα TCRS- Behavior Problems για τα αγόρια και τα κορίτσια.....	100
Πίνακας 31. Δυσκολίες σχολικής προσαρμογής και ηλικία μαθητή	101
Πίνακας 32. Δυσκολίες σχολικής προσαρμογής και τάξη φοίτησης	101
Πίνακας 33. Κατάταξη μέσων όρων στην κλίμακα TCRS- Behavior Problems για καθεμία τάξη φοίτησης	102

Πίνακας 34. Δυσκολίες σχολικής προσαρμογής και κατηγορία ήπιων εκπαιδευτικών αναγκών	103
Πίνακας 35. Κατάταξη μέσων όρων στην κλίμακα TCRS- Behavior Problems για καθεμία κατηγορία ήπιων εκπαιδευτικών αναγκών	103
Πίνακας 36. Δυσκολίες σχολικής προσαρμογής και υποστήριξη μαθητή.....	104
Πίνακας 37. Δυσκολίες σχολικής προσαρμογής και ώρες υποστήριξης εκτός γενικής τάξης .	104

Περίληψη

Τα ερευνητικά δεδομένα υποδεικνύουν πως οι μαθητές με ήπιες εκπαιδευτικές ανάγκες βρίσκονται σε κίνδυνο για τη σύναψη αρνητικών διαπροσωπικών σχέσεων με τους εκπαιδευτικούς τους και την εκδήλωση δυσκολιών σχολικής προσαρμογής. Στην παρούσα έρευνα μελετώνται οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τις διαπροσωπικές τους σχέσεις με τους μαθητές με ήπιες εκπαιδευτικές ανάγκες και τις δυσκολίες σχολικής προσαρμογής τους. Στην έρευνα συμμετείχαν 192 εκπαιδευτικοί της πρωτοβάθμιας, γενικής εκπαίδευσης. Τα δεδομένα συλλέχθηκαν μέσω ερωτηματολογίου, στο πρώτο μέρος του οποίου, συμπεριλήφθηκαν ερωτήσεις σχετικές με τα χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών, των μαθητών και του πλαισίου. Στο δεύτερο μέρος συμπεριλήφθηκαν οι κλίμακες STRS και TCRS- Behavior Problems. Τα αποτελέσματα υπέδειξαν πως οι εκπαιδευτικοί περιέγραψαν τις διαπροσωπικές τους σχέσεις με τους μαθητές με ήπιες εκπαιδευτικές ανάγκες ως θετικές. Όσον αφορά τις δυσκολίες σχολικής προσαρμογής, διαπιστώθηκαν υψηλές βαθμολογίες στην υποκλίμακα των μαθησιακών προβλημάτων. Στατιστικά σημαντικές συσχετίσεις ανευρέθηκαν ανάμεσα στις διαστάσεις της ποιότητας των διαπροσωπικών σχέσεων εκπαιδευτικών- μαθητών και των δεικτών των δυσκολιών σχολικής προσαρμογής. Διαφοροποιήσεις στις απαντήσεις των εκπαιδευτικών για τις διαπροσωπικές τους σχέσεις με τους μαθητές προέκυψαν ως προς τα δημογραφικά χαρακτηριστικά των ίδιων, των σχετικών με τους μαθητές μεταβλητών και των μεταβλητών του πλαισίου. Το φύλο των εκπαιδευτικών και τα χαρακτηριστικά των μαθητών διαφοροποίησαν τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών για τις δυσκολίες σχολικής προσαρμογής. Βάσει των ευρημάτων, διατυπώνονται προτάσεις σχετικά με την κατάρτιση των εκπαιδευτικών γενικής αγωγής, την αξιολόγηση των δυσκολιών σχολικής προσαρμογής και την

υλοποίηση παρεμβατικών προγραμμάτων. Οι εκπαιδευτικές επιπτώσεις των ευρημάτων αναλύονται διεξοδικότερα.

Λέξεις κλειδιά: ήπιες εκπαιδευτικές ανάγκες, δυσκολίες σχολικής προσαρμογής, διαπροσωπικές σχέσεις εκπαιδευτικών- μαθητών, ποιότητα διαπροσωπικών σχέσεων εκπαιδευτικών- μαθητών, αντιλήψεις εκπαιδευτικών γενικής αγωγής

Abstract

According to research findings, students with mild incidence disabilities share a heightened risk of developing negative interpersonal relationships with their teachers and exhibiting school adjustment difficulties. In this study, teachers' perceptions concerning the quality of their relationships with students with mild incidence disabilities and school adjustment difficulties are examined. A total of 192 primary general education teachers participated in the study. In order to collect data a questionnaire was used. In the first part included questions regarding characteristics of teachers, students and framework. In the second part included STRS and TCRS-Behavior Problems scales. The results indicated that teachers described their relationships with students with mild incidence disabilities as positive. Regarding school adjustment difficulties, high scores were obtained on the learning problems' subscale. Statistical significant correlations were found between dimensions of the quality of student- teacher relationship and indicators of school adjustment difficulties. Differences on teachers' ratings of student- teacher relationship emerged due to their demographic characteristics, students' variables and framework's variables. Differences on teachers' ratings of school adjustment difficulties emerged due to teacher's gender and students' characteristics. Findings hint suggestions regarding general education teachers' training, assessment of school adjustment difficulties and implementation of intervention programs. Implications for school practice are discussed thoroughly.

Keywords: mild incidence disabilities, school adjustment difficulties, interpersonal relationships, quality of student- teacher relationship, general education teachers' perceptions

Πρόλογος

Έναυσμα για τη μελέτη των δυσκολιών σχολική προσαρμογής των μαθητών με ήπιες εκπαιδευτικές ανάγκες αποτέλεσαν συζητήσεις με συναδέλφους εκπαιδευτικούς, στις οποίες διαφάνηκε η υιοθέτηση ψυχο-ιατρικών αιτιακών αποδόσεων για την εξήγηση των δυσκολιών, που εκδήλωναν οι μαθητές. Κατά τη διάρκεια υλοποίησης των προπτυχιακών και μεταπτυχιακών σπουδών μου, κατέστη φανερό πως η λειτουργία των μαθητών στο σχολείο διαμορφώνεται μέσω της αλληλεπίδρασης μεταξύ των χαρακτηριστικών τους και των παραμέτρων του περιβάλλοντος. Εκ των περιβαλλοντικών παραμέτρων, επιλέχθηκαν οι διαπροσωπικές σχέσεις εκπαιδευτικών-μαθητών, καθώς αποτελούν στοιχείο βαρύνουσας σημασίας για την ανταπόκριση των εκπαιδευτικών στον κοινωνικοπαιδαγωγικό τους ρόλο.

Τα κίνητρα για τη διεκπεραίωση ερευνητικής μελέτης με αντικείμενο διερεύνησης τις διαπροσωπικές σχέσεις εκπαιδευτικών-μαθητών και τις δυσκολίες σχολικής προσαρμογής των μαθητών με ήπιες εκπαιδευτικές ανάγκες, ενισχύθηκαν έπειτα από την ανασκόπηση της βιβλιογραφίας. Στις ελληνικές έρευνες, τα θέματα αυτά μελετώνται ανεξάρτητα το ένα από το άλλο και συνήθως για μία κατηγορία μαθητών με ήπιες εκπαιδευτικές ανάγκες ή συνεξετάζονται μόνο σε μαθητές τυπικής εκπαίδευσης.

Στο σημείο αυτό, θα ήθελα να εκφράσω τις θερμότερες ευχαριστίες μου στον επιβλέποντα καθηγητή, κ. Αγαλιώτη, ο οποίος μέσω της καθοδήγησης και της ανατροφοδότησης, που μου προσέφερε σε όλα τα στάδια διεξαγωγής της παρούσας μελέτης, συνέβαλε στην ολοκλήρωση της. Θα ήθελα, επίσης, να ευχαριστήσω όλους τους εκπαιδευτικούς, που έλαβαν μέρος στην έρευνα και τους συναδέλφους

εκπαιδευτικούς, που βοήθησαν στην εύρεση συμμετεχόντων. Τέλος, ευχαριστώ θερμά την μητέρα μου για την στήριξη, που μου επιδεικνύει συνεχώς.

Εισαγωγή

Η κοινωνική συνύπαρξη στη σχολική τάξη οδηγεί αναπόφευκτα στη διαμόρφωση ενός περίπλοκου πλέγματος διαπροσωπικών σχέσεων (Ματσαγγούρας, 2000). Θεωρητικές αναλύσεις και έρευνες εστιάζουν το ενδιαφέρον τους στις διαπροσωπικές σχέσεις εκπαιδευτικών- μαθητών τεκμηριώνοντας τον σημαίνοντα ρόλο που επιτελούν στην ανάπτυξη, τη μάθηση, τη συμπεριφορά, την προσαρμογή και την ψυχική υγεία των μαθητών. Λόγω της συμβολής των διαπροσωπικών σχέσεων εκπαιδευτικών- μαθητών στα θετικά επακόλουθα των μαθητών, οι ερευνητές επικεντρώνουν το ενδιαφέρον τους στον εντοπισμό των παραγόντων, που ασκούν επιρροή στη διαμόρφωση τους. Ωστόσο, τα ερευνητικά δεδομένα δεν μας επιτρέπουν να καταλήξουμε σε έγκυρα συμπεράσματα σχετικά με τους παράγοντες, που καθορίζουν τη φύση και την ποιότητα των διαπροσωπικών σχέσεων των εκπαιδευτικών και των μαθητών.

Σύμφωνα με τα ερευνητικά δεδομένα, οι μαθητές με ήπιες εκπαιδευτικές ανάγκες βρίσκονται σε κίνδυνο για τη σύναψη αρνητικών διαπροσωπικών σχέσεων με τους εκπαιδευτικούς τους. Κατά την προσπάθεια ερμηνείας των αρνητικών διαπροσωπικών σχέσεων ανάμεσα σε εκπαιδευτικούς και μαθητές με ήπιες εκπαιδευτικές ανάγκες, τονίζεται ο επιβαρυντικός ρόλος των δυσκολιών σχολικής προσαρμογής.

Καθώς οι δυσκολίες σχολικής προσαρμογής ασκούν αρνητική επίδραση σε ποικίλες πλευρές της σχολικής ζωής των μαθητών, η ερευνητική κοινότητα εστιάζει το ενδιαφέρον της στην ανάδειξη αποτελεσματικών παιδαγωγικών πρακτικών για την αντιμετώπισή τους. Η σύναψη θετικών διαπροσωπικών σχέσεων ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς και τους μαθητές με ήπιες εκπαιδευτικές ανάγκες προτείνεται ως μία

εκ των αναγκαίων παιδαγωγικών δράσεων για την άρση των δυσκολιών σχολικής προσαρμογής.

Τα διδακτικά και παιδαγωγικά καθήκοντα των εκπαιδευτικών δεν είναι ανεξάρτητα μεταξύ τους (Αθανασόπουλος & Κοσμόπουλος, 2010). Αν και η εμπλοκή των εκπαιδευτικών σε θετικές αλληλεπιδράσεις και διαπροσωπικές σχέσεις με τους μαθητές τους αποτελεί παιδαγωγικό καθήκον, δεν καθίσταται πάντα δυνατή. Οι αντιλήψεις και τα συναισθήματα των εκπαιδευτικών προς τους μαθητές τους επηρεάζουν σε μεγάλο βαθμό την ποιότητα των διαπροσωπικών σχέσεων και αλληλεπιδράσεων μεταξύ τους (Nurmi, 2012).

Στην παρούσα έρευνα, μελετώνται οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για την ποιότητα των διαπροσωπικών τους σχέσεων με τους μαθητές με ήπιες εκπαιδευτικές ανάγκες και τις δυσκολίες σχολικής προσαρμογής τους. Επίσης, δεδομένου της σύνθετης φύσης των αντιλήψεων, εξετάζεται ο ρόλος των χαρακτηριστικών των εκπαιδευτικών, των μαθητών και του πλαισίου στις απαντήσεις των εκπαιδευτικών.

Στον ελληνικό ερευνητικό χώρο, εκπονήθηκαν έρευνες με αντικείμενο διερεύνησης τις διαπροσωπικές σχέσεις εκπαιδευτικών- μαθητών και τη σχολική προσαρμογή των μαθητών τυπικής εκπαίδευσης.

Ο Γρηγοριάδης (2005), στη διδακτορική του διατριβή, εξέτασε τις αντιλήψεις εκπαιδευτικών προσχολικής αγωγής και τις αντιλήψεις των μαθητών σχετικά με την ποιότητα των διαπροσωπικών τους σχέσεων, όπως και τις εκτιμήσεις των εκπαιδευτικών για τη σχολική προσαρμογή των μαθητών. Επιπλέον, οι Galanaki και Vassilopoulou (2007) μελέτησαν την ποιότητα των διαπροσωπικών σχέσεων εκπαιδευτικών και μαθητών Πέμπτης και Έκτης Δημοτικού και οι εκπαιδευτικοί βαθμολόγησαν τη σχολική προσαρμογή των μαθητών. Η σχέση των διαπροσωπικών

σχέσεων μαθητών- εκπαιδευτικών με την ακαδημαϊκή ή μαθησιακή προσαρμογή και τη συμπεριφορά των μαθητών τυπικής εκπαίδευσης έχουν μελετηθεί, επίσης, στις διδακτορικές διατριβές του Χαραλάμπους (2014) και της Χατζηνικολάου (2014), αντίστοιχα. Εκπονήθηκε, επίσης, έρευνα από την Ρουλου (2015) σχετικά με τον ρόλο των διαπροσωπικών σχέσεων εκπαιδευτικών- μαθητών στην εμφάνιση συναισθηματικών και συμπεριφορικών δυσκολιών, με συμμετέχοντες μαθητές τυπικής εκπαίδευσης. Πιο πρόσφατα, οι Παπαδοπούλου και Gregoriadis (2017), εξέτασαν τις αντιλήψεις μαθητών προσχολικής ηλικίας για τις διαπροσωπικές τους σχέσεις με τους εκπαιδευτικούς και τις εκτιμήσεις των εκπαιδευτικών για τον βαθμό σχολικής εμπλοκής των μαθητών.

Αν και η σχέση μεταξύ της σχολικής προσαρμογής και των διαπροσωπικών σχέσεων εκπαιδευτικών- μαθητών έχει προσελκύσει το ενδιαφέρον των Ελλήνων ερευνητών, δεν εντοπίστηκε καμία ερευνητική προσπάθεια συνεξέτασης των εν λόγω ζητημάτων για τους μαθητές με ήπιες εκπαιδευτικές ανάγκες. Η παρούσα μελέτη επιχειρεί να καλύψει το ερευνητικό κενό, που διαπιστώθηκε, ενσωματώνοντας όλες τις κατηγορίες των μαθητών με ήπιες εκπαιδευτικές.

Στην έρευνα συμπεριλήφθηκαν εκπαιδευτικοί της γενικής αγωγής, καθώς η γενική τάξη αποτελεί το σύνηθες πλαίσιο φοίτησης των μαθητών με ήπιες εκπαιδευτικές ανάγκες. Επιλέχθηκαν εκπαιδευτικοί της δημοτικής εκπαίδευσης, με προϋπόθεση τη φοίτηση τουλάχιστον ενός μαθητή/ μίας μαθήτριας με ήπιες εκπαιδευτικές ανάγκες στην τάξη διδασκαλίας τους. Οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για την ποιότητα των διαπροσωπικών τους σχέσεων με τους μαθητές εκτιμήθηκαν μέσω της κλίμακας STRS (Pianta, 2001), που αποτελεί ευρέως διαδεδομένο ερευνητικό εργαλείο. Οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τις δυσκολίες σχολικής

προσαρμογής των μαθητών αξιολογήθηκαν μέσω της κλίμακας TCRS- Behavior Problems (Hightower et al., 1986), λόγω του σύντομου χρόνου που απαιτεί η συμπλήρωσή της. Οι σχετικές με τα χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών, των μαθητών και του πλαισίου ερωτήσεις προς τους εκπαιδευτικούς επιλέχθηκαν βάσει της ανασκόπησης της βιβλιογραφίας αναφορικά με τις μεταβλητές, που επηρεάζουν τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών για τις διαπροσωπικές τους σχέσεις με τους μαθητές και τη συμπεριφορά τους.

Η παρούσα εργασία διαρθρώνεται σε τέσσερα κεφάλαια. Το πρώτο κεφάλαιο τιτλοφορείται ως «Θεωρητική θεμελίωση της έρευνας- ανασκόπηση βιβλιογραφίας». Στο κεφάλαιο αυτό αναλύονται οι δύο άξονες του θέματος, οι δυσκολίες σχολικής προσαρμογής και οι διαπροσωπικές σχέσεις εκπαιδευτικών- μαθητών. Στο τέλος του κεφαλαίου διατυπώνεται ο σκοπός της έρευνας και τίθενται τα διερευνητικά ερωτήματα. Το δεύτερο κεφάλαιο αποτελεί η «Μεθοδολογία της έρευνας», στο οποίο παρουσιάζεται η ερευνητική στρατηγική που καθοδήγησε τη διεξαγωγή της έρευνας, τα στοιχεία των συμμετεχόντων, τα εργαλεία συγκέντρωσης των δεδομένων, ο έλεγχος αξιοπιστίας τους, η διαδικασία συλλογής των δεδομένων και η διαδικασία ανάλυσής τους. Στο τρίτο κεφάλαιο, με τίτλο «Αποτελέσματα της έρευνας», παρουσιάζονται τα αποτελέσματα, στα οποία οδήγησε η στατιστική επεξεργασία των δεδομένων της έρευνας. Στο τέταρτο κεφάλαιο, «Συζήτηση- Συμπεράσματα- Προτάσεις» συγκρίνονται τα ευρήματα της παρούσας μελέτης με τα ευρήματα προγενέστερων ερευνών. Παράλληλα επιχειρείται η εξήγησή τους και η ανάδειξη της σημασίας τους. Επίσης, καταγράφονται τα συμπεράσματα, βάσει των διερευνητικών ερωτημάτων της μελέτης, επισημαίνονται οι περιορισμοί της έρευνας και διατυπώνονται προτάσεις για μελλοντικές έρευνες.

1. Θεωρητική θεμελίωση της έρευνας- ανασκόπηση βιβλιογραφίας

1.1. Θεωρίες για τις διαπροσωπικές σχέσεις εκπαιδευτικών- μαθητών και τη σχολική προσαρμογή

Οι διαπροσωπικές σχέσεις εκπαιδευτικών και μαθητών αποτελούν το πλαίσιο μέσα στο οποίο εντάσσονται τα μέσα, οι μέθοδοι και οι τεχνικές διδασκαλίας (Μπίκος, 2011). Επομένως το παιδαγωγικό εγχείρημα στηρίζεται στην ποιότητα της παιδαγωγικής σχέσης, καθιστώντας τις θετικές διαπροσωπικές σχέσεις εκπαιδευτικών- μαθητών αξιοσημείωτη πρόταση για την επίλυση προβλημάτων στη σχολική τάξη, όπως η εκδήλωση δυσκολιών σχολικής προσαρμογής από τους μαθητές (Αθανασόπουλος & Κοσμόπουλος, 2010). Ως εκ τούτου, οι διαπροσωπικές σχέσεις εκπαιδευτικών- μαθητών αποτελούν θέμα πληθώρας θεωρητικών αναλύσεων και ερευνητικών μελετών, που ακολουθούν διαφορετικές ερμηνευτικές προσεγγίσεις, αναφορικά με τις επιδράσεις που ασκούν στα επακόλουθα των μαθητών, τις επιδράσεις που δέχονται και τα στοιχεία που τις διέπουν.

Στο παρόν κεφάλαιο παρουσιάζονται η «θεωρία της προσκόλλησης», η «θεωρία του αυτοπροσδιορισμού» και η «οικοσυστημική προσέγγιση», προκειμένου να κατανοηθεί ο μηχανισμός επίδρασης των διαπροσωπικών σχέσεων εκπαιδευτικών- μαθητών στα γνωστικά και κοινωνικοσυναισθηματικά επιτεύγματα των μαθητών, η έννοια «ποιότητα» των διαπροσωπικών σχέσεων εκπαιδευτικών- μαθητών και η διαδικασία διαμόρφωσης της φύσης των διαπροσωπικών σχέσεων ανάμεσα σε εκπαιδευτικούς και μαθητές. Τα εν λόγω θεωρητικά μοντέλα επιλέχθηκαν βάσει βιβλιογραφικών ερευνών και εμπειρικών μελετών, που ανακτήθηκαν (Al- Yagon, 2016· Blacher, Baker & Eisenhower, 2009· Davis, 2003· Furrer & Skinner, 2003· O' Connor, 2010· Roorda et al., 2011· Sabol & Pianta, 2012· Verschueren & Koomen,

2012). Η συνδυασμένη χρήση θεωρητικών μοντέλων, σύμφωνα με τους ερευνητές, επιτρέπει την ορθότερη προσέγγιση των διαπροσωπικών σχέσεων εκπαιδευτικών-μαθητών.

Η παρουσίαση των θεωρητικών μοντέλων ξεκινά με τη «θεωρία της προσκόλλησης», καθώς η εκτίμηση της «ποιότητας» των διαπροσωπικών σχέσεων εκπαιδευτικών- μαθητών στην παρούσα εργασία πραγματοποιήθηκε μέσω ερευνητικού εργαλείου, που αξιοποιεί διαστάσεις, που προέρχονται από την εν λόγω θεωρία (Pianta, 2001· Verschueren & Koomen, 2012).

1.1.1. Θεωρία της προσκόλλησης

Η «θεωρία της προσκόλλησης» (Ainsworth, Blehar, Waters & Wall, 1978· Bowlby, 1969, όπως αναφέρεται στο Κάκουρος & Μανιαδάκη, 2003) αποτελεί κεντρικό ερμηνευτικό πλαίσιο της επίδρασης των διαπροσωπικών σχέσεων εκπαιδευτικών- μαθητών στη μετέπειτα γνωστική και κοινωνικο- συναισθηματική εξέλιξη των μαθητών (Κάκουρος & Μανιαδάκη, 2003). Αποτελεί το θεωρητικό πλαίσιο με την μεγαλύτερη απήχηση στους ενασχολούμενους ερευνητές με την ποιότητα των διαπροσωπικών σχέσεων των εκπαιδευτικών και των μαθητών (Sabol & Pianta, 2012).

Ο όρος «προσκόλληση» αποτελεί ελληνική απόδοση του αγγλικού όρου “attachment” και περιγράφει τον συναισθηματικό δεσμό που διαμορφώνεται ανάμεσα στο βρέφος και τη μητέρα του ή άλλων ατόμων φροντίδας κατά τα πρώτα χρόνια της ζωής του, μέσα από την ποιότητα των αλληλεπιδραστικών ενεργειών και της συναισθηματικής σχέσης (Κάκουρος & Μανιαδάκη, 2003).

Σύμφωνα με τη θεωρία της προσκόλλησης, το βρέφος γεννάται με την έμφυτη ανάγκη για δεσμό με ένα άτομο που θα του προσφέρει ασφάλεια (Καφέτσιος, 2005). Οι θετικές αλληλεπιδράσεις ανάμεσα στο βρέφος και τη μητέρα του ή άλλους

ενηλίκους που το φροντίζουν («φιγούρες δεσμού») οδηγούν στην ανάπτυξη ενός «ασφαλούς δεσμού» μεταξύ τους (Καφέτσιος, 2005). Σε αυτήν την περίπτωση, το παιδί αποκτά μία αίσθηση ασφάλειας, καθώς θεωρεί ότι ο ενήλικας μπορεί να το προστατεύσει και να το βοηθήσει να αντιμετωπίζει τυχόν δυσκολίες που θα συναντήσει (Galanaiki & Vassilopoulou, 2007). Επομένως, η «φιγούρα δεσμού» λειτουργεί ως «ασφαλής βάση», στην οποία το παιδί βασίζεται για να εξερευνησει το περιβάλλον και ως εκ τούτου να αποκτήσει νέες γνώσεις και δεξιότητες αλλά και μάθει να ρυθμίζει τα συναισθήματά και τη συμπεριφορά του, μέχρι να αναπτυχθεί πλήρως η ικανότητα αυτορρύθμισης (Verschuereen & Koomen, 2012).

Οι εμπειρίες που αποκομίζει το παιδί κατά την αλληλεπίδρασή του με τα σημαντικά πρόσωπα συντελούν στη διαμόρφωση των «ενεργών μοντέλων δεσμού» ή «μοντέλων εσωτερικής διεργασίας», τα οποία αποτελούν σύνθετες νοητικές αναπαραστάσεις του εαυτού, των άλλων και των σχέσεων με τους άλλους (Baker, 2006). Εάν το περιβάλλον ανταποκρίνεται στις ανάγκες του παιδιού, αναπτύσσονται θετικά μοντέλα εσωτερικής διεργασίας, καθώς το παιδί θεωρεί τον εαυτό του άξιο αγάπης και το κοινωνικό περιβάλλον αξιόπιστο (Furrer & Skinner, 2003).

Υπό αυτήν τη θεώρηση, οι πρώιμες εμπειρίες των παιδιών με τα άτομα φροντίδας επηρεάζουν την ποιότητα των διαπροσωπικών σχέσεων εκπαιδευτικών και μαθητών και οι πρώιμες σχέσεις με τους εκπαιδευτικούς με τη σειρά τους, επηρεάζουν τις μετέπειτα σχέσεις με τους εκπαιδευτικούς, καθώς οι μαθητές ερμηνεύουν τις προθέσεις των άλλων και αντιδρούν με βάση τα «ενεργά μοντέλα δεσμού» (Davis, 2003· O' Conner, 2010· Sabol & Pianta, 2012). Επίσης, αποτελούν παράγοντα που επηρεάζει την προσαρμογή των μαθητών στο σχολείο (Al- Yagon & Mikulincer, 2004).

Η σχέση εκπαιδευτικών και μαθητών, υπό τη θεωρία της προσκόλλησης, θεωρείται προέκταση της σχέσης γονέων και παιδιών, καθώς ο εκπαιδευτικός θεωρείται «φιγούρα δεσμού», στην οποία προσκολλάται ο μαθητής (Verschueren & Koomen, 2012). Η συναισθηματική ασφάλεια που προσφέρει ο εκπαιδευτικός, βοηθά τους μαθητές να εξερευνήσουν το περιβάλλον μάθησης, να συμμετάσχουν στις δραστηριότητες της τάξης και να αναπτύξουν τις κοινωνικές, συναισθηματικές και γνωστικές τους δεξιότητες (Davis, 2003). Στις περιπτώσεις που οι μαθητές δυσκολεύονται να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις του σχολικού περιβάλλοντος αλλά νιώθουν ότι ο εκπαιδευτικός μπορεί να τους υποστηρίξει και να τους συμπαρασταθεί, ενισχύεται το αυτοσυναίσθημά τους και αυξάνονται οι πιθανότητες να διαχειριστούν τα αρνητικά τους συναισθήματα και να καταφέρουν να τα φέρουν εις πέρας στο σχολείο (Al- Yagon & Mikulincer, 2004· Granot, 2016).

Η θεωρία της προσκόλλησης χρησιμοποιείται από τους ερευνητές προκειμένου να εξηγηθεί η διαδικασία υπό την οποία οι διαπροσωπικές σχέσεις εκπαιδευτικών-μαθητών επηρεάζουν την ανάπτυξη και την προσαρμογή των μαθητών. Ωστόσο, αποτελεί και το θεωρητικό πλαίσιο, στο οποίο στηρίζεται πληθώρα ερευνητών που στοχεύουν στην αξιολόγηση της «ποιότητας» των διαπροσωπικών σχέσεων, που συνάπτουν οι εκπαιδευτικοί με τους μαθητές τους. Η παρούσα εργασία χρησιμοποιεί ως εργαλείο αξιολόγησης των διαπροσωπικών σχέσεων των εκπαιδευτικών και των μαθητών με ήπιες εκπαιδευτικές ανάγκες την κλίμακα Student- Teacher Relationship Scale (STRS· Pianta, 2001) που αξιοποιεί τη θεωρία της προσκόλλησης για την λειτουργικοποίηση της «ποιότητας» των διαπροσωπικών σχέσεων εκπαιδευτικών-μαθητών (Pianta, 2001). Επομένως, κρίνεται απαραίτητο να αποσαφηνιστεί ο όρος «ποιότητα» των διαπροσωπικών σχέσεων εκπαιδευτικών- μαθητών.

1.1.1.2. Αποσαφήνιση του όρου ποιότητα των διαπροσωπικών σχέσεων εκπαιδευτικών- μαθητών

Η θεωρία της προσκόλλησης αποτελεί το θεωρητικό μοντέλο, το οποίο έχει κατευθύνει την ερευνητική κοινότητα στην εννοιολόγηση και λειτουργικοποίηση της έννοιας «ποιότητα» των διαπροσωπικών σχέσεων εκπαιδευτικών και μαθητών (Verschueren & Koomen, 2012). Ο όρος «ποιότητα» αποτελεί ελληνική απόδοση του αγγλικού όρου “quality” που συναντάται στη διεθνή αρθρογραφία προκειμένου να προσδιοριστεί ο θετικός ή αρνητικός χαρακτήρας των διαπροσωπικών σχέσεων των εκπαιδευτικών και των μαθητών (Garner & Mahatmaya, 2015· Koles, O’ Connor & Collins, 2013· McCormick & O’ Connor, 2015). Η «ποιότητα» προσδιορίζεται με βάση τις διαστάσεις ή αλλιώς τα επίπεδα της «εγγύτητας», της «σύγκρουσης» και της «εξάρτησης», οι οποίες προέρχονται από τη θεωρία της προσκόλλησης και αντανακλούν τη δυνατότητα του εκπαιδευτικού να ικανοποιήσει την ανάγκη των παιδιών για συναισθηματική ασφάλεια (Davis, 2003).

Η εγγύτητα αναφέρεται στα συναισθήματα στοργής ή ζεστασιάς και αντανακλά τον βαθμό στον οποίο ο εκπαιδευτικός λειτουργεί ως πηγή συναισθηματικής υποστήριξης για το παιδί (Pianta, 2001). Η σύγκρουση φανερώνει την αδυναμία σύναψης ενός ισχυρού συναισθηματικού δεσμού ανάμεσα στον εκπαιδευτικό και τον μαθητή και εκδηλώνεται με αρνητικές αλληλεπιδραστικές ενέργειες (Sabol & Pianta, 2012). Τέλος, η εξάρτηση φανερώνει τον βαθμό υπερεξάρτησης του παιδιού από τον εκπαιδευτικό και συνακόλουθα την αδυναμία του τελευταίου να λειτουργήσει ως βάση συναισθηματικής ασφάλειας για το παιδί, ώστε να εξερευνήσει το περιβάλλον (Verschueren & Koomen, 2012).

Η έννοια «ποιότητα» των διαπροσωπικών σχέσεων των εκπαιδευτικών-μαθητών, λοιπόν, εκτιμάται βάσει των διαστάσεων ή των επιπέδων της εγγύτητας, της σύγκρουσης και της εξάρτησης. Στις περιπτώσεις που οι διαπροσωπικές σχέσεις των εκπαιδευτικών και των μαθητών διέπονται από υψηλά επίπεδα εγγύτητας, χαμηλά επίπεδα σύγκρουσης και εξάρτησης κρίνονται ως θετικές, επομένως η εγγύτητα αποτελεί τη θετική διάσταση της ποιότητας των διαπροσωπικών σχέσεων εκπαιδευτικών- μαθητών (Pianta, 2001).

Πέρα από τη θεωρία της προσκόλλησης, χρησιμοποιούνται συμπληρωματικά θεωρητικά πλαίσια προσέγγισης των διαπροσωπικών σχέσεων εκπαιδευτικών-μαθητών, όπως η «θεωρία του αυτοπροσδιορισμού», η οποία παρουσιάζεται παρακάτω.

1.1.2. Θεωρία του αυτοπροσδιορισμού

Η «θεωρία του αυτοπροσδιορισμού» (Ryan & Deci, 2000) αποτελεί μία θεωρία κινήτρων και προσωπικότητας με σημαντικές εφαρμογές στην εκπαίδευση (Γωνιδά, 2012). Εξετάζει τις διαπροσωπικές σχέσεις εκπαιδευτικών- μαθητών σε συνάρτηση με τις μεταβλητές του εκπαιδευτικού περιβάλλοντος, σε αντίθεση με τη θεωρία της προσκόλλησης που χρησιμοποιεί μεταβλητές της σχέσης γονέων και παιδιών (Davis, 2003). Συνεισφέρει σε μεγάλο βαθμό στην κατανόηση της επίδρασης της ποιότητας των διαπροσωπικών σχέσεων εκπαιδευτικών και μαθητών στη σχολική προσαρμογή των μεγαλύτερων μαθητών (Sabol & Pianta, 2012).

Σύμφωνα με τη θεωρία του αυτοπροσδιορισμού, το άτομο διακρίνεται από τρεις εγγενώς ανάγκες: την ανάγκη για επάρκεια, αυτονομία και σύναψη σχέσεων με τους άλλους (Ryan & Deci, 2000). Οι εν λόγω ανάγκες ενεργοποιούν και κατευθύνουν

το άτομο να εμπλακεί σε δραστηριότητες, οι οποίες οδηγούν στην ικανοποίησή τους (Deci & Ryan, 2011).

Ειδικότερα, η ανάγκη για επάρκεια αναφέρεται στην πλήρη αξιοποίηση των δυνατοτήτων του ατόμου, ώστε να αισθανθεί ότι είναι ικανό, άξιο, επαρκές και αποτελεσματικό (Deci & Ryan, 2000). Η ανάγκη για αυτονομία αφορά τη βούληση του ατόμου να κάνει επιλογές και να συμπεριφέρεται με τρόπο σύμφωνο με την αίσθηση που έχει για τον εαυτό του (Deci & Ryan, 2000). Η ανάγκη για σύναψη σχέσεων με τους άλλους αναφέρεται στην επιθυμία του ατόμου να δικτυωθεί κοινωνικά, να προσφέρει αγάπη στα μέλη των κοινωνικών δικτύων στα οποία θα ενταχθεί αλλά και να αισθανθεί ότι οι άλλοι ενδιαφέρονται για αυτό, το στηρίζουν, το αποδέχονται και το αγαπούν (Deci & Ryan, 2000).

Οι θετικές διαπροσωπικές σχέσεις εκπαιδευτικών και μαθητών, υπό το πρίσμα της θεωρίας του αυτοπροσδιορισμού, ικανοποιούν την ανάγκη των παιδιών για σύναψη σχέσεων με τους άλλους, καθώς παρέχουν ασφάλεια σε αυτά (Furrer & Skinner, 2003). Επίσης, οδηγούν στην αίσθηση της υποστήριξης από το περιβάλλον αλλά και της αίσθησης του «ανήκειν» στη σχολική τάξη (Niemić & Ryan, 2009).

Αν οι μαθητές συνάπτουν έναν ισχυρό συναισθηματικό δεσμό με τον εκπαιδευτικό και νιώθουν ενταγμένοι στο κοινωνικό σύνολο της τάξης, τότε εσωτερικεύουν τις αξίες, τους κανόνες και τα πρότυπα συμπεριφοράς που θεωρούνται επιθυμητά και αποδεκτά από τον εκπαιδευτικό (Ryan & Deci, 2000). Ο εκπαιδευτικός, λοιπόν, μέσω της σύναψης θετικών σχέσεων με τους μαθητές του, έχει τη δυνατότητα να ενσταλάξει σε αυτούς την αξία της μάθησης και της συμμετοχής στις δραστηριότητες της τάξης (Niemić & Ryan, 2009). Επίσης, δύναται να προωθήσει

την εκδήλωση κοινωνικά επιθυμητών μορφών συμπεριφοράς, ενδυναμώνοντας το αυτοσυναίσθημα των μαθητών (Deci & Ryan, 2011· Furrer & Skinner, 2003).

Δεδομένου ότι η εκτέλεση των ακαδημαϊκών καθηκόντων και η συμμόρφωση στις αξίες που ασπάζεται ο εκπαιδευτικός αποτελούν εξωτερικά προερχόμενους στόχους, η συμπεριφορά των μαθητών ρυθμίζεται από εξωτερικά κίνητρα (Ryan & Deci, 2000). Ωστόσο, μέσω των θετικών διαπροσωπικών σχέσεων εκπαιδευτικών-μαθητών επιτυγχάνεται η εσωτερίκευση και η ενσωμάτωση των αρχικά εξωτερικών στόχων και η ενίσχυση των ενδογενών κινήτρων, με αποτέλεσμα ο μαθητής να ρυθμίζει αυτόνομα τη μάθηση και τη συμπεριφορά του, δηλαδή να χρησιμοποιεί τα αποδεκτά κοινωνικά πρότυπα για να ελέγχει πώς μαθαίνει και πώς συμπεριφέρεται, επειδή το επιθυμεί ο ίδιος (Niemiec & Ryan, 2009). Η βούληση αποτελεί το χαρακτηριστικό της αυτοπροσδιοριζόμενης συμπεριφοράς (Ryan & Deci, 2000).

Ωστόσο, η ανάπτυξη των εσωτερικών κινήτρων των μαθητών δεν εξασφαλίζεται μόνο από την ικανοποίηση της ανάγκης για σύναψη σχέσεων με τους άλλους, καθώς οι ανάγκες είναι αλληλένδετες μεταξύ τους (Γωνιά, 2012). Οι εκπαιδευτικοί, λοιπόν, δεν μπορούν να παρακινήσουν τους μαθητές μόνο με το να επιδεικνύουν αγάπη και στοργή προς αυτούς (Davis, 2003). Επομένως, η ποιότητα των διαπροσωπικών σχέσεων εκπαιδευτικών- μαθητών κρίνεται με βάση τον βαθμό ικανοποίησης και των τριών αναγκών των παιδιών (Roorda et al., 2011).

Οι διαπροσωπικές σχέσεις εκπαιδευτικών και μαθητών, επιδρούν άμεσα στις πεποιθήσεις των μαθητών σχετικά με την ακαδημαϊκή τους ικανότητα και την αίσθηση ελέγχου έναντι της ακαδημαϊκής επιτυχίας, οι οποίες με τη σειρά τους επηρεάζουν άμεσα την εμπλοκή των μαθητών στις δραστηριότητες μάθησης και

έμμεσα την ακαδημαϊκή επίδοση και τη σχολική προσαρμογή (Furrer & Skinner, 2003· Skinner, Wellborn & Connell, 1990).

Οι θεωρίες που αναφέρθηκαν ερμηνεύουν τον μηχανισμό, υπό τον οποίο, η παιδαγωγική σχέση επηρεάζει την ανάπτυξη και την προσαρμογή των μαθητών στο σχολείο. Ωστόσο, οι διαπροσωπικές σχέσεις εκπαιδευτικών- μαθητών αποτελούν έναν εκ των πολλών παραγόντων που επηρεάζουν τη σχολική προσαρμογή, σύμφωνα με την οικοσυστημική προσέγγιση, που αναλύεται στο παρακάτω υποκεφάλαιο.

1.1.3. Οικοσυστημική προσέγγιση

Η οικοσυστημική αντίληψη (Bronfenbrenner, 1977) για την ανάπτυξη υιοθετείται ως πολυπαραγοντικό μοντέλο προσέγγισης των διαπροσωπικών σχέσεων εκπαιδευτικών- μαθητών και των δυσκολιών σχολικής προσαρμογής (Κουρκούτας, 2011· Sabol & Pianta, 2012).

Σύμφωνα με την οικοσυστημική αντίληψη, λοιπόν, το παιδί ζει σε πολλαπλά περιβάλλοντα, τα οποία αποτελούνται από ποικίλα συστήματα και αλληλοσχετιζόμενους παράγοντες που επηρεάζουν άμεσα ή έμμεσα την ανάπτυξη, τη συμπεριφορά και την προσαρμογή του (Αγαλιώτης, 2011· Ο' Connor, 2010). Ως σύστημα ορίζεται το σύμπλεγμα μερών ενός συνόλου ή αλλιώς μια οργανωμένη ολότητα στοιχείων, τα οποία βρίσκονται σε αμοιβαία αλληλεπίδραση (Κυριαζή, 2010· Χατζηχρήστου, 2012).

Μέσα στο οικοσυστημικό μοντέλο, οι αλληλεπιδράσεις εντοπίζονται στο μικροσύστημα, το μεσοσύστημα, το εξωσύστημα και το μακροσύστημα (Bronfenbrenner, 1977). Το μικροσύστημα περιλαμβάνει την οικογένεια, το σχολείο, την τάξη και τους συνομηλίκους, υποσυστήματα στα οποία το παιδί συμμετέχει ενεργά και κατά συνέπεια δέχεται άμεσα τις επιδράσεις τους (Ο' Connor, 2010). Οι

διαπροσωπικές σχέσεις εκπαιδευτικών- μαθητών, οι διδακτικές μέθοδοι και τεχνικές, τα ατομικά χαρακτηριστικά, οι πεποιθήσεις και οι συμπεριφορές των μαθητών και των εκπαιδευτικών συνιστούν παράγοντες των πλαισίων αυτών, καθένας από τους οποίους επηρεάζεται και επηρεάζει τους άλλους, μέσα από μια αμφίδρομη διαδικασία (O' Connor, 2010· Κυριαζή, 2010). Το μεσοσύστημα αναφέρεται στο σύνολο των διασυνδέσεων μεταξύ των μικροσυστημάτων και αποτελεί το δεύτερο επίπεδο ισχυρής επίδρασης στην ανάπτυξη και προσαρμογή του μαθητή (Κυριαζή, 2010). Οι αλληλεπιδράσεις ανάμεσα στην οικογένεια και το σχολείο συνιστούν κεντρικό στοιχείο του μεσοσυστήματος (Bronfenbrenner, 1977). Το εξωσύστημα αποτελεί προέκταση του μεσοσυστήματος και περιλαμβάνει τις κοινωνικές δομές, στις οποίες ο μαθητής δεν συμμετέχει άμεσα αλλά δέχεται τις επιρροές τους, καθώς επηρεάζουν τα διάφορα μικροσυστήματα (Αγαλιώτης, 2011). Η γειτονιά και τα μέσα επικοινωνίας αποτελούν παραδείγματα πλαισίων που περιλαμβάνονται στο εξωσύστημα (Bronfenbrenner, 1977). Τέλος, το μακροσύστημα περιλαμβάνει τους κοινωνικούς, οικονομικούς, πολιτικούς, εκπαιδευτικούς και πολιτισμικούς θεσμούς που πλαισιώνουν τα συστήματα (Bronfenbrenner, 1977). Το σύστημα αυτό επηρεάζει έμμεσα τον μαθητή μέσω της σημαντικής επιρροής στους ρόλους, τις δραστηριότητες και τις σχέσεις των στοιχείων του κάθε συστήματος (Κυριαζή, 2010).

Υπό το πρίσμα της οικοσυστημικής προσέγγισης, η σχολική προσαρμογή αλλά και η ποιότητα των διαπροσωπικών σχέσεων εκπαιδευτικών- μαθητών αποτελεί απότοκο δυναμικών αλληλεπιδράσεων πολλαπλών παραγόντων, που ανήκουν στα διάφορα οικοσυστήματα (O' Connor, 2010· Κουρκούτας, 2011).

Καθώς η σχολική προσαρμογή αποτελεί δυναμική, σύνθετη και περίπλοκη διαδικασία, στο επόμενο κεφάλαιο αποσαφηνίζεται η εννοιολογική χροιά με την οποία χρησιμοποιείται στη βιβλιογραφία ο όρος «σχολική προσαρμογή».

1.2. Σχολική προσαρμογή

Στο παρόν κεφάλαιο, αρχικά, αποσαφηνίζεται το περιεχόμενο των όρων «σχολική προσαρμογή» και «δυσκολίες σχολικής προσαρμογής». Καθώς η παρούσα μελέτη χρησιμοποιεί τους εκπαιδευτικούς ως αξιολογητές των δυσκολιών σχολικής προσαρμογής των μαθητών με ήπιες εκπαιδευτικές ανάγκες, στη συνέχεια, παρουσιάζονται ερευνητικά δεδομένα σχετικά με τους παράγοντες, που επηρεάζουν τον τρόπο που οι εκπαιδευτικοί βαθμολογούν τη συμπεριφορά των μαθητών τους.

1.2.1. Αποσαφήνιση του όρου σχολική προσαρμογή

Η σχολική προσαρμογή ορίζεται ως η εξελικτική διαδικασία τροποποίησης της συμπεριφοράς του μαθητή κατά τρόπο με τον οποίο να εναρμονίζεται με τις ακαδημαϊκές και κοινωνικές απαιτήσεις του σχολικού περιβάλλοντος (Κανδαράκης, 2007). Αξιολογείται με βάση τα πρότυπα γνωστικής, κοινωνικής και ηθικής συμπεριφοράς που επικρατούν στην εκάστοτε κοινωνία (Herbert, 1997). Αποτελεί απότοκο παραγόντων που αλληλεπιδρούν μεταξύ τους, όπως η ικανότητα αυτορρύθμισης της συμπεριφοράς, η στάση έναντι στις παραμέτρους του σχολικού περιβάλλοντος, το είδος και η ισχύ των κινήτρων των μαθητών (Porpham, 2005, όπως αναφέρεται στο Αγαλιώτης & Ομπάσης, 2016).

Η σχολική προσαρμογή αποτελεί μία πολυδιάστατη εννοιολογική κατασκευή (Κανδαράκης, 2007). Ειδικότερα, εμπεριέχει τις εξής διαστάσεις: την ακαδημαϊκή ή

μαθησιακή, την κοινωνική και τη συναισθηματική (Hall & DiPerna, 2017· Yau, Sun & Fong Cheng, 2012).

Η ακαδημαϊκή ή μαθησιακή προσαρμογή αφορά την κατοχή γνώσεων ή δεξιοτήτων του Αναλυτικού Προγράμματος και την παρώθηση (Perry & Weinstein, 1998). Εκφάνσεις της εν λόγω διάστασης της σχολικής προσαρμογής αποτελούν η ακαδημαϊκή επίδοση και η σχολική εμπλοκή (Perry & Weinstein, 1998). Με τον όρο «σχολική εμπλοκή», οι ερευνητές αναφέρονται στα συναισθήματα, τις συμπεριφορές και τις γνωστικές διαδικασίες (σκέψεις, πεποιθήσεις, στάσεις) των μαθητών κατά τη μαθησιακή διαδικασία (Furrer & Skinner, 2003· Klem & Connell, 2004). Ειδικότερα, δείκτες της ακαδημαϊκής ή μαθησιακής προσαρμογής συνιστούν: οι βαθμοί, οι γνωστικές και οι μεταγνωστικές στρατηγικές, οι ακαδημαϊκές συμπεριφορές, τα κίνητρα μάθησης, οι στόχοι επίδοσης- προσέγγισης/ αποφυγής, η αρέσκεια και η αποφυγή του σχολείου και οι πεποιθήσεις αυτοαποτελεσματικότητας των μαθητών (Zee & Koomen, 2016).

Η κοινωνική προσαρμογή αφορά τις διαπροσωπικές σχέσεις που συνάπτει ο μαθητής με τα σημαντικά πρόσωπα στο σχολικό περιβάλλον, δηλαδή με τον εκπαιδευτικό και τους συνομηλίκους (Perry & Weinstein, 1998). Η εν λόγω διάσταση συνιστά τη διαπροσωπική προσαρμογή του μαθητή (Γαλανάκη, 2011). Εκφράζεται από την ποσότητα και την ποιότητα των διαπροσωπικών σχέσεων μαθητών- εκπαιδευτικών και μαθητών- συνομηλίκων, τα πρότυπα αλληλεπίδρασης και συμπεριφοράς που υιοθετεί ο μαθητής στη σχολική τάξη, τον βαθμό ενσωμάτωσης στις σχολικές δραστηριότητες καθώς και τις εμπειρίες κοινωνικής αποδοχής ή απόρριψης (Γαλανάκη, 2011· Κουρκούτας, 2011).

Η συναισθηματική προσαρμογή ταυτίζεται με την ενδοπροσωπική προσαρμογή και αφορά την υποκειμενική βίωση της κατάστασης που επικρατεί στο σχολικό περιβάλλον από τον μαθητή, δηλαδή τις σκέψεις και τα συναισθήματα του και γενικότερα τη σχέση του με τον εαυτό του (Γαλανάκη, 2011). Αξιολογείται είτε μέσω της παρατήρησης της συμπεριφοράς από τους γονείς και τους εκπαιδευτικούς είτε μέσω αυτο- αναφορών των μαθητών με τις οποίες διερευνάται η αυτοαντίληψη, η αυτοεκτίμηση, η αίσθηση συνεκτικότητας και τα αισθήματα μοναξιάς και απογοήτευσης που βιώνει ο μαθητής (Al- Yagon, 2016· Baker, 2006· Pham & Murray, 2016).

Πάγια ερευνητική στρατηγική αποτελεί η αξιολόγηση της κοινωνικής και της συναισθηματικής προσαρμογής ως μία συνιστώσα της σχολικής προσαρμογής (Al- Yagon, 2016· Al- Yagon & Mikulincer, 2004· Granot, 2016· Murray & Greenberg, 2000). Ως εκ τούτου, στην ελληνική γλώσσα χρησιμοποιείται ο όρος «κοινωνικο- συναισθηματική προσαρμογή» ή «ψυχοκοινωνική προσαρμογή» (Αγαλιώτης & Ομπάσης, 2016· Δόικου- Αυλίδου, 2002).

Η σχολική προσαρμογή μπορεί να είναι θετική ή αρνητική (Hall & DiPerna, 2017). Η παρούσα μελέτη εστιάζει στην αρνητική σχολική προσαρμογή των μαθητών με ήπιες εκπαιδευτικές ανάγκες και ως εκ τούτου παρακάτω δίνεται έμφαση στις μορφές συμπεριφοράς, που φανερώνουν ότι οι μαθητές δεν έχουν προσαρμοστεί με επιτυχία στο σχολικό περιβάλλον, τις «δυσκολίες σχολικής προσαρμογής».

1.2.2. Αποσαφήνιση του όρου δυσκολίες σχολικής προσαρμογής

Ο όρος «δυσκολίες προσαρμογής» χρησιμοποιείται στη βιβλιογραφία προκειμένου να περιγραφούν μορφές συμπεριφοράς, οι οποίες αντανακλούν την αδυναμία του μαθητή να ανταποκριθεί στις απαιτήσεις του κοινωνικού

περιβάλλοντος, συνοδεύονται από έντονα αρνητικά συναισθήματα στον ψυχισμό του παιδιού και παρεμποδίζουν τη λειτουργικότητα του σε έναν ή περισσότερους τομείς της ανάπτυξης, δηλαδή στον γνωστικό, κοινωνικό και συναισθηματικό τομέα (Γαλανάκη, 2011· Herbert, 1997· Πολυχρονοπούλου, 2012).

Λαμβάνοντας υπόψη τις διαδικασίες εκτίμησης της σχολική προσαρμογής στις έρευνες που ανακτήθηκαν, καταλήγουμε στο συμπέρασμα πως χρησιμοποιούνται εργαλεία μέτρησης των προβλημάτων συμπεριφοράς, που εκδηλώνουν οι μαθητές στον χώρο του σχολείου. Ενδεικτικά αναφέρουμε τις έρευνες των Baker (2006) και Granot (2016). Η εκδήλωση προβλημάτων συμπεριφοράς με μεγάλη συχνότητα ή υψηλή ένταση θεωρείται σημαντική ένδειξη δυσκολιών στην κοινωνικο-συναισθηματική ή ψυχοκοινωνική διάσταση της σχολικής προσαρμογής (Murray & Greenberg, 2000). Τα προβλήματα συμπεριφοράς απειλούν τη σχέση του παιδιού με τον εαυτό του και τη σχέση του παιδιού με τους σημαντικούς άλλους (Γαλανάκη, 2011· Κουρκούτας, 2011).

Τα προβλήματα συμπεριφοράς διακρίνονται σε εσωτερικευμένα και εξωτερικευμένα (Δοίκου- Αυλίδου, 2002). Η πρώτη κατηγορία περιλαμβάνει προβλήματα ενδογενής φύσης που εντοπίζονται μέσα στο παιδί (π.χ. άγχος, κατάθλιψη, φόβος, δειλία, συστολή, σωματικές ενοχλήσεις), ενώ η δεύτερη αφορά προβλήματα έκδηλα στις διαπροσωπικές σχέσεις του παιδιού (π.χ. εμπλοκή σε καυγάδες, οξυθυμία, χρήση ουσιών) (Πολυχρονοπούλου, 2012).

Ωστόσο, τα προβλήματα συμπεριφοράς δεν ταυτίζονται με τις δυσκολίες ακαδημαϊκής ή μαθησιακής προσαρμογής. Οι χαμηλές ακαδημαϊκές επιδόσεις στα μαθήματα του σχολείου αποτελούν ενδείξεις δυσκολιών ακαδημαϊκής προσαρμογής (Al- Yagon & Mikulincer, 2004· Baker, 2006). Η έλλειψη διάθεσης και ενδιαφέροντος

για ενεργή συμμετοχή στις δραστηριότητες της μάθησης, η αρνητική στάση απέναντι στο σχολείο, η μειωμένη προσπάθεια, επίμονη και συγκέντρωση κατά την προσπάθεια επίτευξης ενός μαθησιακού στόχου, η χρήση ακατάλληλων στρατηγικών μάθησης (π.χ. χρήση στρατηγικών επιφάνειας), η δυσκολία εφαρμογής των κατευθυντήριων οδηγιών και οι χαμηλές πεποιθήσεις αυτοαποτελεσματικότητας συνιστούν μερικές από τις δυσκολίες μαθησιακής προσαρμογής (Birch & Ladd, 1997· Γωνιά, 2012· Zee & Koomen, 2016).

Όπως αναφέραμε παραπάνω, οι δυσκολίες σχολικής προσαρμογής αποτελούν θεωρητικό όρο, επομένως γίνονται μετρήσιμες μέσω συμπεριφορών που μπορούν να παρατηρηθούν. Λόγω της καθημερινής αλληλεπίδρασής με τους μαθητές στο περιβάλλον της σχολικής τάξης, οι εκπαιδευτικοί έχουν τη δυνατότητα να παρατηρήσουν τη συμπεριφορά των μαθητών και έτσι χρησιμοποιούνται ως πηγές άντλησης πληροφοριών για τις δυσκολίες σχολικής προσαρμογής των μαθητών (Γαλανάκη, 2011).

Εντούτοις, η χρήση αυτής της τακτικής ελλοχεύει κινδύνους, που παρουσιάζονται παρακάτω. Παρόλο που στην παρούσα έρευνα χρησιμοποιούνται οι αναφορές των εκπαιδευτικών, προκειμένου να αξιολογηθούν οι δυσκολίες σχολικής προσαρμογής των μαθητών με ήπιες εκπαιδευτικές ανάγκες, βάσει των ερευνητικών δεδομένων, που εκτίθενται στο επόμενο υποκεφάλαιο, γίνεται προσπάθεια να προσδιοριστούν οι παράγοντες, υπό την επίδραση των οποίων, βαθμολογούν τη συμπεριφορά των μαθητών.

1.2.3. Αντιλήψεις εκπαιδευτικών για τις δυσκολίες σχολικής προσαρμογής

Συνήθης στρατηγική για την εκτίμηση των δυσκολιών σχολικής προσαρμογής συνιστά η χορήγηση καταλόγων συμπεριφοράς στους εκπαιδευτικούς, βάσει των

οποίων βαθμολογούν τη συχνότητα ή την ένταση των συμπτωμάτων αρνητικών συμπεριφορών που εκδηλώνουν οι μαθητές στην τάξη (Κάκουρος & Μανιαδάκη, 2003). Ωστόσο, οι αξιολογήσεις των εκπαιδευτικών για τις δυσκολίες σχολικής προσαρμογής ή για άλλα χαρακτηριστικά των μαθητών τους δεν μπορούν να θεωρηθούν αντικειμενικές, καθώς αντανakλούν τις πεποιθήσεις και τα συναισθήματά τους για τους μαθητές (Γαλανάκη, 2011). Οι αξιολογήσεις των εκπαιδευτικών, λοιπόν, δείχνουν τις αντιλήψεις τους για τους μαθητές και επηρεάζονται από ένα ευρύ σύνολο παραγόντων (Konold & Shukla, 2014).

Ανευρέθηκαν ερευνητικά δεδομένα σχετικά με: τα δημογραφικά χαρακτηριστικά, τα ψυχολογικά προβλήματα και τις πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών, τα δημογραφικά και αναπτυξιακά χαρακτηριστικά των μαθητών.

Οι ερευνητές έχουν διαπιστώσει πως οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τις δυσκολίες σχολικής προσαρμογής των μαθητών διαφοροποιούνται σε σχέση με τα δημογραφικά τους χαρακτηριστικά. Υπάρχουν έρευνες στις οποίες οι γυναίκες ή οι άνδρες εκπαιδευτικοί αναγνωρίζουν συχνότερα εσωτερικευμένα ή εξωτερικευμένα προβλήματα συμπεριφοράς στους μαθητές τους (Hopf & Hatzichristou, 1999· Kokkinos & Kargiotidis, 2016). Εντοπίστηκαν, επίσης, έρευνες στις οποίες τα έτη προϋπηρεσίας διαφοροποίησαν τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τη σοβαρότητα των μορφών μη επιθυμητής συμπεριφοράς ή για το επίπεδο κοινωνικής ικανότητας των μαθητών τους (Kokkinos, Panayiotou & Davazoglou, 2005· Mashburn et al., 2006).

Άλλα γνωρίσματα των εκπαιδευτικών που συνδέονται με τις αντιλήψεις τους για τις δυσκολίες σχολικής προσαρμογής των μαθητών αποτελούν: το άγχος, το σύνδρομο επαγγελματικής εξουθένωσης και οι πεποιθήσεις διδακτικής αυτοαποτελεσματικότητας. Οι εκπαιδευτικοί που βιώνουν εντονότερο άγχος ή

εμφανίζουν σοβαρότερα συμπτώματα επαγγελματικής εξουθένωσης, εντοπίζουν σοβαρότερα προβλήματα στη μάθηση και τη συμπεριφορά και μεγαλύτερες ελλείψεις στις κοινωνικές δεξιότητες (Mashburn et al., 2006). Οι εκπαιδευτικοί που διαμορφώνουν υψηλές πεποιθήσεις διδακτικής αυτοαποτελεσματικότητας είναι πιθανό να ενοχληθούν περισσότερο από τα προβλήματα συμπεριφοράς, που εκδηλώνουν οι μαθητές (Kokkinos, Panayiotou & Davazoglou, 2005).

Στη διαμόρφωση της εικόνας που σχηματίζει ο εκπαιδευτικός για τον μαθητή, βέβαια, επιτελούν σημαντικό ρόλο και τα χαρακτηριστικά των μαθητών (Nurmi, 2012). Ιδιαίτερη βαρύτητα έχει δοθεί από τους ερευνητές στο φύλο του μαθητή. Οι εκπαιδευτικοί αναφέρουν πως τα αγόρια εμφανίζουν εντονότερες δυσκολίες κατά τη σχολική τους προσαρμογή (Mashburn et al., 2006). Οι εκπαιδευτικοί, επίσης, θεωρούν πως τα αγόρια παρουσιάζουν πιο συχνά ή σε μεγαλύτερο βαθμό εξωτερικευμένα προβλήματα συμπεριφοράς και μαθησιακά προβλήματα, ενώ τα κορίτσια εσωτερικευμένα προβλήματα συμπεριφοράς (De Zeeuw et al., 2014· Drugli, Klökner & Larsson, 2011· Henricsson & Rydell, 2004· Kokkinos & Kargiotidis, 2016· Kokkinos, Panayiotou & Davazoglou, 2005· Mashburn et al., 2006).

Επιπρόσθετα, οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τη σχολική προσαρμογή των μαθητών συνδέονται με την ηλικία των μαθητών. Οι εκπαιδευτικοί αναφέρουν πως τα μικρότερα παιδιά εμφανίζουν πιο έντονα εξωτερικευμένα προβλήματα συμπεριφοράς και χαμηλότερη κοινωνική ικανότητα, συγκριτικά με τα μεγαλύτερα παιδιά (Granot, 2016· Kokkinos & Kargiotidis, 2016· Mashburn et al., 2006).

Παράγοντας βαρύνουσας σημασίας για τη διαμόρφωση των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών, επίσης, αποτελεί η ύπαρξη ειδικής ή ήπιας εκπαιδευτικής ανάγκης. Τα αποτελέσματα των ερευνών δείχνουν πως οι εκπαιδευτικοί εντοπίζουν υψηλότερης

έντασης συμπτώματα εσωτερικευμένων και εξωτερικευμένων προβλημάτων συμπεριφοράς, εντονότερα προβλήματα μάθησης και μεγαλύτερες ελλείψεις στις κοινωνικές δεξιότητες στους μαθητές με ήπιες εκπαιδευτικές ανάγκες, παρά στους μαθητές τυπικής εκπαίδευσης (Baker, 2006· Blacher, Baker & Eisenhower, 2009· Demirkaya & Bakaloglu, 2015· Eisenhower, Baker & Blacher, 2007). Ακόμα, το είδος της ήπιας εκπαιδευτικής ανάγκης φαίνεται να συνιστά παράμετρο που επηρεάζει τις αξιολογήσεις των εκπαιδευτικών για τις δυσκολίες σχολικής προσαρμογής (Granot, 2016· Pham & Murray, 2016).

Μολαταύτα, η παρουσία ήπιας εκπαιδευτικής ανάγκης θεωρείται αναπτυξιακός παράγοντας κινδύνου για την εκδήλωση δυσκολιών σχολικής προσαρμογής (Hamre & Pianta, 2005). Με βάση την ταξινόμηση των δυσκολιών σχολικής προσαρμογής σε δυσκολίες ψυχοκοινωνικής και ακαδημαϊκής ή μαθησιακής φύσης, που παρουσιάστηκε στο παρόν κεφάλαιο, παρακάτω, παρουσιάζονται οι εκφάνσεις τους στους μαθητές με ήπιες εκπαιδευτικές ανάγκες.

1.3. Δυσκολίες σχολικής προσαρμογής μαθητών με ήπιες εκπαιδευτικές ανάγκες και αρνητικές διαπροσωπικές σχέσεις εκπαιδευτικών-μαθητών

Παρακάτω επιχειρείται μία συνοπτική παρουσίαση των δυσκολιών σχολικής προσαρμογής που παρουσιάζουν οι μαθητές με ήπιες εκπαιδευτικές ανάγκες. Στους μαθητές με ήπιες εκπαιδευτικές ανάγκες συγκαταλέγονται οι μαθητές με: ειδικές μαθησιακές δυσκολίες, ήπια νοητική αναπηρία, προβλήματα συμπεριφοράς (συναισθηματικές ή συμπεριφορικές διαταραχές), Διάσπαση Προσοχής με ή χωρίς Υπερκινητικότητα (ΔΕΠ-Υ) (Gresham, Sugai & Horner, 2001· Murray & Pianta, 2007). Πρέπει, ωστόσο, να διευκρινιστεί πως εξαιτίας της ανομοιογένειας εντός της κατηγορίας των ήπιων εκπαιδευτικών αναγκών αλλά και εντός των επιμέρους

κατηγοριών των μαθητών με ήπιες εκπαιδευτικές ανάγκες, οι δυσκολίες αυτές δεν εμφανίζονται ούτε στον ίδιο βαθμό, ούτε με τον ίδιο τρόπο σε όλες τις περιπτώσεις των μαθητών (Πολυχρόνη, 2011). Θα πρέπει να σημειωθεί, επίσης, πως σε πολλές περιπτώσεις μαθητών με ήπιες εκπαιδευτικές ανάγκες παρατηρείται ταυτόχρονη εμφάνιση δυσκολιών στον ακαδημαϊκό, μαθησιακό, κοινωνικο-συναισθηματικό ή ψυχοκοινωνικό και συμπεριφορικό τομέα (Murray & Pianta, 2007).

Στα υποκεφάλαια που ακολουθούν, προσδιορίζονται οι εκδηλώσεις των δυσκολιών σχολικής προσαρμογής στους μαθητές με ήπιες εκπαιδευτικές ανάγκες και επιχειρείται να εξηγηθεί ο ρόλος που επιτελούν στη διαμόρφωση των αρνητικών διαπροσωπικών σχέσεων εκπαιδευτικών- μαθητών, σύμφωνα με όσα αναφέρονται στη βιβλιογραφία και τα διαθέσιμα ερευνητικά δεδομένα. Έμφαση δίνεται στα προβλήματα συμπεριφοράς και τα ακαδημαϊκά ή μαθησιακά προβλήματα, καθώς στην παρούσα εργασία αξιολογούνται οι εν λόγω μορφές δυσκολιών σχολικής προσαρμογής.

1.3.1. Δυσκολίες ψυχοκοινωνικής προσαρμογής

Πηγές της βιβλιογραφίας υποστηρίζουν πως οι μαθητές με ήπιες εκπαιδευτικές ανάγκες διαμορφώνουν αρνητικότερη «γενική αυτοαντίληψη» (προσωπική ενημερότητα του ατόμου για τον εαυτό του), «σχολική αυτοαντίληψη» (αντίληψη του μαθητή για τις ικανότητες του στο σχολείο) και χαμηλότερη «αυτοεκτίμηση» (αξία που αποδίδει το άτομο στον εαυτό του) από τους συνομηλίκους τους (Δόικου-Αυλίδου, 2002· Κανδαράκης, 2004· Κουρκούτας, 2011· Πολυχρόνη, 2011). Οι χαμηλές επιδόσεις που σημειώνουν οι μαθητές με ήπιες εκπαιδευτικές ανάγκες καθώς και η απουσία ενίσχυσης και υποστήριξης από το περιβάλλον μπορεί να οδηγήσουν στη μείωση της σχολικής αυτοαντίληψης και συνακόλουθα της γενικής αυτοαντίληψης,

αλλά και της αυτοεκτίμησης, δεδομένου της μεγάλης σημασίας που αποδίδεται από το κοινωνικό σύνολο στην επίδοση των μαθητών (Πολυχρονοπούλου, 2012).

Η αυτοεκτίμηση σχετίζεται με τη «μαθημένη απελπισία» και την «έδρα ελέγχου» (Δοίκου- Αυλίδου, 2002). Οι συχνές εμπειρίες αποτυχίας που βιώνουν οι μαθητές με ήπιες εκπαιδευτικές ανάγκες στον μαθησιακό και διαπροσωπικό τομέα καλλιεργούν την πεποίθηση ότι δεν μπορούν να ελέγξουν τις καταστάσεις της ζωής τους, συμπεριφορά που είναι γνωστή ως μαθημένη απελπισία (Δοίκου- Αυλίδου, 2002). Υποστηρίζεται, επίσης, πως οι μαθητές με ήπιες εκπαιδευτικές ανάγκες και ιδιαίτερα οι μαθητές με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες τείνουν να υιοθετούν «εξωτερική έδρα έλεγχου» για τις επιτυχίες τους, δηλαδή αποδίδουν τις επιτυχίες τους σε εξωγενείς παράγοντες (π.χ. τύχη) και «εσωτερική έδρα ελέγχου» για τις αποτυχίες τους, δηλαδή αποδίδουν τις αποτυχίες τους σε ενδογενείς παράγοντες (π.χ. ικανότητα) (Κανδαράκης, 2004).

Η ακαδημαϊκή απόδοση βιώνεται ως ιδιαίτερα απειλητική κατάσταση για τους μαθητές με ήπιες εκπαιδευτικές ανάγκες και εγείρει συναισθήματα αναξιοσύνης, ματαιώσης, άγχους, ανασφάλειας και φόβου αποτυχίας (Δοίκου- Αυλίδου, 2002· Πολυχρόνη, 2011· Πολυχρονοπούλου, 2012). Τα συναισθήματα αυτά ενδέχεται να ωθήσουν τους μαθητές να εγκαταλείψουν τις προσπάθειες τους ή να εκδηλώσουν σχολική φοβία και σε ορισμένες περιπτώσεις καταθλιπτική συμπτωματολογία (Κλεφταράς, 2011· Μπίμπου- Νάκου, 2011).

Όσον αφορά τον κοινωνικό τομέα, τα ερευνητικά δεδομένα δείχνουν πως οι μαθητές με ήπιες εκπαιδευτικές ανάγκες έχουν περισσότερες πιθανότητες να απορριφθούν από τις συνομηλίκους τους και να αναπτύξουν αρνητικές διαπροσωπικές σχέσεις με τους εκπαιδευτικούς τους (Al- Yagon & Mikulincer, 2004·

Blacher, Baker & Eisenhower, 2009· Demirkaya & Bakkaloglu, 2015· Eisenhower, Baker & Blacher, 2007· Kiuru et al., 2013· Kiuru et al., 2012· Murray & Murray, 2004).

Σύμφωνα με τις πηγές της βιβλιογραφίας και τα ερευνητικά δεδομένα, τα έμφυτα χαρακτηριστικά των μαθητών με ήπιες εκπαιδευτικές ανάγκες δυσχεραίνουν την κοινωνική ζωή τους και εμποδίζουν τη σύναψη ισχυρών συναισθηματικών δεσμών με τους εκπαιδευτικούς και τους συνομηλίκους (Al- Yagon, 2016· Hamre & Pianta, 2005· Κανδαράκης, 2004· Κοκκιάδη & Κουρκούτας, 2016· Πολυχρονοπούλου, 2012).

Ειδικότερα, οι μαθητές με ήπιες εκπαιδευτικές ανάγκες παρουσιάζουν εγγενείς δυσκολίες, οι οποίες εμποδίζουν την πρόσκτηση κοινωνικών δεξιοτήτων, καθοριστικής σημασίας για την ανάπτυξη θετικών διαπροσωπικών σχέσεων στον χώρο του σχολείου (Πολυχρονοπούλου, 2012). Στις εγγενείς αδυναμίες των μαθητών με ήπιες εκπαιδευτικές ανάγκες συγκαταλέγονται οι δυσκολίες στην αντίληψη, την μνήμη και τα ελλείμματα στις εκτελεστικές λειτουργίες, όπως η αυτορρύθμιση (Al- Yagon, 2016· Κουρκούτας, 2011· Παντελιάδου, 2011· Πολυχρονοπούλου, 2012· Στρόγγυλος, 2011).

Τα παραπάνω χαρακτηριστικά των μαθητών με ήπιες εκπαιδευτικές ανάγκες προκαλούν δυσκολίες στην «κοινωνική ενημερότητα», δηλαδή στην αναγνώριση, την κατανόηση των πληροφοριών που δέχονται από το περιβάλλον τους και την επιλογή της κατάλληλης και ικανοποιητικής απαντητικής συμπεριφοράς (Κανδαράκης, 2004). Οι μαθητές με ήπιες εκπαιδευτικές ανάγκες, λοιπόν, παρουσιάζουν δυσκολίες στην κωδικοποίηση και την επεξεργασία των κοινωνικών πληροφοριών, με αποτέλεσμα να αδυνατούν να ερμηνεύσουν ορθά τις κοινωνικές καταστάσεις και να διαβλέψουν τις

προβλέψεις των άλλων και ως εκ τούτου υιοθετούν ακατάλληλους τρόπους αντίδρασης/ συμπεριφοράς (Κουρκούτας, 2011).

Πέρα από την κοινωνική ενημερότητα, οι μαθητές με ήπιες εκπαιδευτικές ανάγκες παρουσιάζουν σημαντικές ελλείψεις σε γλωσσικές, επικοινωνιακές και ψυχοκοινωνικές δεξιότητες, βαρύνουσας σημασίας για τη σύναψη θετικών διαπροσωπικών σχέσεων με τους εκπαιδευτικούς και τους συμμαθητές τους (Κουρκούτας & Κοκκιάδη, 2015). Επί παραδείγματι, παρουσιάζουν ανεπάρκεια στις δεξιότητες ακρόασης, εναλλαγής ρόλων, κατανόησης και έκφρασης των συναισθημάτων, ενσυναίσθησης και επίλυσης των διαπροσωπικών συγκρούσεων (Κανδαράκης, 2004· Κουρκούτας, 2011· Πολυχρονοπούλου, 2012).

Σύμφωνα με έρευνες στις οποίες οι εκπαιδευτικοί αξιολογούν τις κοινωνικές δεξιότητες των μαθητών με ήπιες εκπαιδευτικές ανάγκες, παρουσιάζουν σημαντικές ελλείψεις στις δεξιότητες συνεργασίας, επιδεικνύουν σε μικρό βαθμό διεκδικητική στάση, παρουσιάζουν μικρή αντοχή στις απογοητεύσεις και χαμηλό αυτοέλεγχο (Blacher, Baker & Eisenhower, 2009· Demirkaya & Bakkaloglu, 2015· Granot, 2016). Οι ερευνητές έχουν διαπιστώσει πως οι ελλειπείς κοινωνικές δεξιότητες αποτελούν παράγοντα κινδύνου για τη σύναψη αρνητικών διαπροσωπικών σχέσεων εκπαιδευτικών και μαθητών με ήπιες εκπαιδευτικές ανάγκες (Demirkaya & Bakkaloglu, 2015· Skalincá, Stenseng & Wichstrøm, 2015).

Τα παιδιά με ήπιες εκπαιδευτικές ανάγκες ανήκουν στην ζώνη υψηλής επικινδυνότητας για την εμφάνιση εξωτερικευμένων και εσωτερικευμένων προβλημάτων συμπεριφοράς (Murray & Murray, 2004). Εντός της σχολικής τάξης εκδηλώνουν ένα ευρύ φάσμα αρνητικών συμπεριφορών που περιλαμβάνουν ήπιες ή πιο σοβαρές μορφές προβλημάτων, όπως είναι οι ακόλουθες: ανυπακοή, εκρήξεις

θυμού, επιθετικότητα, αντικοινωνική, εναντιωματική και προκλητική συμπεριφορά, παραβατικότητα, υπερκινητικότητα, άγχος, ανησυχία, φοβία, συστολή, δειλία, απόσυρση, απομόνωση, κατάθλιψη, σωματικά ενοχλήματα, προβλήματα προσοχής και συγκέντρωσης (Κουρκούτας, 2011· Λιβανίου, 2004).

Στις σοβαρές μορφές προβλημάτων συμπεριφοράς συγκαταλέγονται η εναντιωματική προκλητική διαταραχή και οι διαταραχές διαγωγής, εκ των οποίων η πρώτη εκφράζεται μέσω της ανυπακοής του παιδιού προς τους κανόνες των ενηλίκων και την εχθρική στάση απέναντι τους, ενώ η δεύτερη μέσω της παραβίασης των δικαιωμάτων των άλλων και των κοινωνικών κανόνων (Μόττη- Στεφανίδη, Παπαθανασίου & Λαρδούτσου, 2011). Στη βιβλιογραφία καταγράφονται υψηλά ποσοστά συννοσηρότητας των εν λόγω διαταραχών με την ΔΕΠ-Υ, τις ειδικές μαθησιακές δυσκολίες και την ήπια νοητική αναπηρία (Δόικου- Αυλίδου 2002· Ζαχαρόγεωργα, 2012· Λιβανίου, 2004· Πολυχρονοπούλου, 2012). Επίσης, συγκριτικές μελέτες ανάμεσα στις κατηγορίες των ήπιων εκπαιδευτικών αναγκών διαπιστώνουν πως οι διαταραχές αυτές εμφανίζονται με μεγαλύτερη συχνότητα και ένταση στους μαθητές με προβλήματα συμπεριφοράς ή συναισθηματικές δυσκολίες και ΔΕΠ-Υ, σε σχέση με τους υπόλοιπους μαθητές με ήπιες εκπαιδευτικές ανάγκες (Gage, Lierhelmer & Goran, 2012· Sabornie, Evans & Cullinan, 2006).

Σύμφωνα με τα ερευνητικά δεδομένα, στις περιπτώσεις που οι μαθητές με ήπιες εκπαιδευτικές ανάγκες εμφανίζουν υψηλό επίπεδο προβλημάτων συμπεριφοράς, τότε αυξάνονται οι πιθανότητες να αναπτύξουν αρνητικές διαπροσωπικές σχέσεις με τους εκπαιδευτικούς τους (Blacher, Baker & Eisenhower, 2009· Demirkaya & Bakaloglu, 2015· Eisenhower, Baker & Blacher, 2007· Murray & Murray, 2004).

Τα αποτελέσματα ερευνών υποδεικνύουν πως τα προβλήματα συμπεριφοράς, σε σχέση με τις άλλες μορφές εκδήλωσης δυσκολιών σχολικής προσαρμογής, όπως οι ελλείψεις δεξιότητες συνεργασίας, η μειωμένη κοινωνικότητα, η χαμηλή σχολική επίδοση και εμπλοκή, παρουσιάζουν πιο υψηλές συσχετίσεις με τις αρνητικές διαπροσωπικές σχέσεις εκπαιδευτικών- μαθητών (Nurmi, 2012· Skalincá, Stenseng & Wichstrøm, 2015). Επομένως, θα πρέπει να αναφερθούμε στον ρόλο, που επιτελούν τα προβλήματα συμπεριφοράς στη διαμόρφωση των αρνητικών διαπροσωπικών σχέσεων εκπαιδευτικών- μαθητών.

Τα προβλήματα συμπεριφοράς ασκούν επιρροή στην ποιότητα των διαπροσωπικών σχέσεων των εκπαιδευτικών και των μαθητών μέσω μίας περίπλοκης διαδικασίας. Πιο αναλυτικά, επηρεάζουν άμεσα τα συναισθήματα, τις συναισθηματικές αντιδράσεις, τις αντιλήψεις, τις στάσεις και τις προσδοκίες των εκπαιδευτικών για τους μαθητές, που με τη σειρά τους επηρεάζουν τις αλληλεπιδράσεις και τις διαπροσωπικές σχέσεις των εκπαιδευτικών με τους μαθητές (Κουρκούτας, 2011· Nurmi & Kiuru, 2015).

Όσον αφορά τα εξωτερικευμένα προβλήματα, οι εκπαιδευτικοί εμπλέκονται συχνότερα σε αρνητικές αλληλεπιδράσεις και σπανιότερα σε θετικές αλληλεπιδράσεις με τους μαθητές που εκδηλώνουν τις εν λόγω μορφές συμπεριφοράς (Henricsson & Rydell, 2004). Όταν οι εκπαιδευτικοί βρίσκονται αντιμέτωποι με ξεσπάσματα θυμού, επιθετικές και αντικοινωνικές μορφές συμπεριφοράς, συχνά, αισθάνονται θυμό και αντιδρούν αυθόρμητα, παρορμητικά και επιθετικά (Κουρκούτας, 2011). Οι αντιδράσεις αυτές των εκπαιδευτικών επηρεάζουν τα συναισθήματα και τη συμπεριφορά των μαθητών, καθώς σε κάθε περίπτωση αλληλεπίδρασης η δράση της μίας πλευράς επηρεάζει τη δράση της άλλης μεριάς (Κουρκούτας, 2011· Μπίκος, 2011). Οι τιμωρίες

εγείρουν αρνητικά συναισθήματα στους μαθητές, ενισχύουν τα επιθετικά πρότυπα συμπεριφοράς που επιδεικνύουν και συνάμα τους εμποδίζουν να εμπλακούν στις δραστηριότητες της τάξης (Stipek & Miles, 2008).

Η δράση του μαθητή προκαλεί την οργή του εκπαιδευτικού και η δράση του εκπαιδευτικού την οργή του μαθητή, τα δύο μέλη της παιδαγωγικής σχέσης γίνονται αντίπαλοι και προσπαθούν να «ανταλλάξουν πλήγματα» μεταξύ τους, με αποτέλεσμα να εμπλέκονται σε ένα φαύλο κύκλο αναπαραγωγής αρνητικών αλληλεπιδράσεων (Αναγνωστοπούλου, 2005· Κουρκούτας, 2011). Επομένως, ανάμεσα στα εξωτερικευμένα προβλήματα συμπεριφοράς και τις συγκρούσεις ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς και τους μαθητές υφίσταται σχέση διπλής κατεύθυνσης (Sameroff & Mackenzie, 2003· Skalincá, Stenseng & Wichstrøm, 2015).

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας των Fisher, Reynolds και Sheehan (2015), η προσαρμοστικότητα, οι κοινωνικές δεξιότητες και οι δεξιότητες μελέτης δύναται να μετριάσουν την αρνητική επίδραση των εξωτερικευμένων προβλημάτων συμπεριφοράς στην ποιότητα των διαπροσωπικών σχέσεων των εκπαιδευτικών και των μαθητών. Στην παρούσα έρευνα, εντούτοις, φάνηκε πως η προσαρμοστικότητα και οι κοινωνικές δεξιότητες συνιστούν τους παράγοντες που μειώνουν σε μεγαλύτερο βαθμό την εαυαλωτότητά των μαθητών, σε σχέση με τις δεξιότητες μελέτης (Fisher, Reynolds & Sheehan, 2015).

Όσον αφορά τα εσωτερικευμένα προβλήματα, τα ερευνητικά δεδομένα υποδεικνύουν πως αυξάνουν τον κίνδυνο σύναψης αρνητικών διαπροσωπικών σχέσεων ανάμεσα σε εκπαιδευτικούς και μαθητές (Blacher, Baker & Eisenhower, 2009· Drugli, Klökner & Larsson, 2011· Henricsson & Rydell, 2004· O' Connor, 2010· Murray & Murray 2004). Όσον αφορά τους μαθητές με έντονη συστολή ή δειλία, είναι

πιθανό να αναπτύξουν σχέσεις εξάρτησης με τον εκπαιδευτικό τους, αποζητώντας συνεχώς την προσοχή του, λόγω των δυσκολιών που αντιμετωπίζουν στη σύναψη φιλιών με τους συνομήλικούς τους (Guo et al., 2016).

Οι μαθητές με εσωτερικευμένα προβλήματα συμπεριφοράς, συχνά, είναι πολύ ήσυχοι μέσα στην τάξη, αποφεύγουν τις συναναστροφές με τους συμμαθητές τους, δεν αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες για αλληλεπίδραση με τον εκπαιδευτικό, αντιδρούν με θυμό στην κριτική και παρουσιάζουν ελλείψεις στις διαπροσωπικές κοινωνικές δεξιότητες (Guo et al., 2016). Ως εκ τούτου, οι εκπαιδευτικοί αναλαμβάνουν λιγότερες πρωτοβουλίες για να επικοινωνήσουν μαζί τους, με αποτέλεσμα να μην τίθενται διάυλοι συχνής αλληλεπίδρασης ανάμεσα τους (Drugli, Klökner & Larsson, 2011· Rudasill & Rimm- Kaufman, 2009).

Η εμπλοκή των μαθητών στις δραστηριότητες της τάξης αποτελεί «εργαλείο» αντιμετώπισης των προβλημάτων συμπεριφοράς που επιδεικνύουν οι μαθητές με ήπιες εκπαιδευτικές ανάγκες στη σχολική τάξη (Κουρκούτας, 2011). Η εμπλοκή των μαθητών και η επίδοση αποτελούν δείκτες των δυσκολιών ακαδημαϊκής ή μαθησιακής προσαρμογής, οι οποίες αναλύονται παρακάτω.

1.3.2. Δυσκολίες ακαδημαϊκής ή μαθησιακής προσαρμογής

Οι ήπιες εκπαιδευτικές ανάγκες συνιστούν παράγοντα υψηλής επικινδυνότητας για την εμφάνιση δυσκολιών ακαδημαϊκής ή σχολικής προσαρμογής (Baker, 2006). Όπως αναφέραμε σε προηγούμενο κεφάλαιο, βασικό δείκτη της ακαδημαϊκής ή σχολικής προσαρμογής αποτελεί η σχολική επίδοση. Η επίδοση των μαθητών με ήπιες εκπαιδευτικές ανάγκες στα μαθήματα του σχολείου είναι χαμηλότερη από τη μέση επίδοση μαθητών ίδιας ηλικίας, τυπικής εκπαίδευσης (Baker, 2006· Γενά, 2011· Vlachou, Eleftheriadou & Metallidou, 2014).

Συνηθέστερη αιτία των προβλημάτων μάθησης και της σχολική αποτυχίας συνιστά η έλλειψη των προαπαιτούμενων γνώσεων και δεξιοτήτων των διάφορων μαθησιακών καθηκόντων, στα οποία οι μαθητές καλούνται να αντεπεξέλθουν (Αγαλιώτης, 2011). Οι μαθητές με ήπιες εκπαιδευτικές ανάγκες, συχνά, παρουσιάζουν ελλείψεις στις δεξιότητες και τις ικανότητες που περιλαμβάνονται στις γνωστικές περιοχές του Αναλυτικού Προγράμματος (Αγαλιώτης, 2011). Το γεγονός αυτό, εν μέρει, δικαιολογεί τις δυσκολίες πρόσκτησης και αφομοίωσης των μαθησιακών αγαθών αλλά και τις χαμηλές επιδόσεις που επισημαίνουν οι εκπαιδευτικοί κατά την εκτίμηση της ακαδημαϊκής ή μαθησιακής προσαρμογής των μαθητών με ήπιες εκπαιδευτικές ανάγκες (Baker, 2006· Granot, 2016).

Όπως αναφέραμε, η ακαδημαϊκή και μαθησιακή προσαρμογή των μαθητών εξαρτώνται σε μεγάλο βαθμό και από τη σχολική εμπλοκή. Συνήθως τα παιδιά με ήπιες εκπαιδευτικές ανάγκες περιγράφονται από τους εκπαιδευτικούς ως παθητικοί μαθητές με μειωμένα κίνητρα μάθησης (Γενά, 2011). Η επανειλημμένη βίωση της αποτυχίας, λόγω της αδυναμίας τους να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις του σχολείου οδηγεί στη διαμόρφωση αρνητικής στάσης απέναντι στο σχολείο και επακόλουθα σε μειωμένη διάθεση για ενεργή συμμετοχή στις δραστηριότητες της τάξης (Αγαλιώτης & Ομπάσης, 2015). Ως εκ τούτου, επιδεικνύουν μη ακαδημαϊκές συμπεριφορές και αναποτελεσματικές εργασιακές συνήθειες κατά την προσπάθεια επίτευξης ενός μαθησιακού στόχου, όπως μειωμένη προσπάθεια, επίμονη, συγκέντρωση, αδυναμία εφαρμογής των οδηγιών του εκπαιδευτικού και αναποτελεσματική διαχείριση του χρόνου (Baker, 2006· Granot, 2016). Μία ακόμα περιοχή δυσκολιών για τους μαθητές με ήπιες εκπαιδευτικές ανάγκες αποτελεί η χρήση στρατηγικών μάθησης

(Παντελιάδου, 2011). Δυσκολίες παρουσιάζονται στη χρήση γνωστικών, μεταγνωστικών και αυτορρυθμιστικών στρατηγικών μάθησης (Πολυχρόνη, 2011).

Οι προαναφερθείσες δυσκολίες συνοδεύονται από αρνητικά συναισθήματα και χαμηλές πεποιθήσεις αυτοαποτελεσματικότητας (Γωνιά, 2012· Zee & Koomen, 2016). Οι πεποιθήσεις του μαθητή σχετικά με την ικανότητά του να ανταπεξέλθει στο έργο και η συναισθηματική του κατάσταση κατά τη διεκπεραίωση του επηρεάζουν σε μεγάλο βαθμό τη διάθεση του να επιδείξει επιμονή και να καταβάλλει προσπάθεια παρά τα εμπόδια που συναντά κατά την προσπάθεια επίτευξης ενός μαθησιακού έργου (Αγαλιώτης, 2011).

Τα ερευνητικά δεδομένα δείχνουν πως τα ακαδημαϊκά και μαθησιακά προβλήματα των μαθητών διατελούν σημαντικό ρόλο στη διαμόρφωση της ποιότητας των διαπροσωπικών σχέσεων των εκπαιδευτικών και των μαθητών (Baker, 2006· Jerome, Hamre & Pianta, 2009· Murray & Murray, 2004· Nurmi, 2012).

Η σχολική επίδοση, αδιαμφισβήτητα, ασκεί επίδραση στη διαμόρφωση της ποιότητας των διαπροσωπικών σχέσεων των εκπαιδευτικών και των μαθητών, καθώς αποτελεί ένα από τα σημαντικότερα κριτήρια για την ένταξη του μαθητή σε κατηγορίες με ευνοϊκή ή δυσμενή μεταχείριση από τον εκπαιδευτικό (Postic, 1995, όπως αναφέρεται στο Μπίκος, 2011). Προκειμένου να κατανοήσουμε πληρέστερα τη σχέση ανάμεσα στη σχολική επίδοση και τις διαπροσωπικές σχέσεις εκπαιδευτικών-μαθητών, κρίνεται απαραίτητο να γίνει αναφορά στο φαινόμενο της «επίδρασης του Πυγμαλίωνα» (Rosental & Jacobson, 1968, όπως αναφέρεται στο Μπίκος, 2011). Αν οι εκπαιδευτικοί προσδοκούν υψηλές ακαδημαϊκές επιδόσεις από έναν μαθητή, τότε θα αφιερώσουν περισσότερη προσοχή και θα εκφράσουν θετικότερα συναισθήματα και μεγαλύτερο ενδιαφέρον προς αυτόν (Nurmi, 2012). Με άλλα λόγια, θα

συμπεριφερθούν με τέτοιο τρόπο, ώστε να επαληθευτούν οι υψηλές προσδοκίες που ανέπτυξαν για αυτόν (Μπίκος, 2011).

Υποστηρίζεται πως οι εκπαιδευτικοί σχηματίζουν θετικότερη εικόνα και διαμορφώνουν υψηλότερες προσδοκίες για τους μαθητές που εισέρχονται στο σχολείο κατέχοντας ένα ρεπερτόριο δεξιοτήτων που ευνοούν την ακαδημαϊκή επιτυχία (Jerome, Hamre & Pianta, 2009). Οι προσδοκίες τους αντανακλώνται στη συμπεριφορά που επιδεικνύουν προς τους μαθητές τους (Μπίκος, 2011). Πιο συγκεκριμένα, παρέχουν λιγότερη συναισθηματική υποστήριξη, αποδοκιμάζουν με μεγαλύτερη ευχέρεια, επαινούν σπανιότερα και αγνοούν συχνότερα τους μαθητές χαμηλές ακαδημαϊκές επιδόσεις (Kelly & Zhang, 2016· Murray & Pianta, 2007). Με βάση τα παραπάνω, φαίνεται πως οι εκπαιδευτικοί φέρονται στους μαθητές με χαμηλή σχολική επίδοση με τρόπο που δεν ευνοεί την εγκαθίδρυση μίας θερμής και εγκάρδιας σχέσης ανάμεσά τους (Murray & Pianta, 2007).

Σύμφωνα με μία άλλη προσέγγιση, οι μαθητές με υψηλή σχολική επίδοση αποτελούν δείκτη προσωπικής επιτυχίας για τον εκπαιδευτικό, αμείβουν τις προσπάθειες του και επιβεβαιώνουν την επαγγελματική του επάρκεια, με αποτέλεσμα να βιώνει θετικά συναισθήματα (Αναγνωστοπούλου, 2005). Αντίθετα, οι μαθητές με χαμηλή σχολική επίδοση συνιστούν δείκτη προσωπικής αποτυχίας για τον εκπαιδευτικό, ο οποίος νιώθει ότι οι προσπάθειες του δεν ευδοκιμούν (Αναγνωστοπούλου, 2005).

Στη διαχρονική μελέτη των Kiuwu και συν. (2013), οι εκπαιδευτικοί ανέφεραν πως ένιωθαν μεγαλύτερη απογοήτευση, αβοηθησία, στρες, αναστάτωση και μικρότερη ικανοποίηση στις διαπροσωπικές σχέσεις τους με τους μαθητές με αναγνωστικές δυσκολίες, παρά με τους μαθητές τυπικής εκπαίδευσης, κατά τις

πρώτες τρεις τάξεις του Δημοτικού. Εύρημα, το οποίο υποδεικνύει πως η χαμηλή επίδοση των μαθητών με ήπιες εκπαιδευτικές ανάγκες είναι πιθανό να εγείρει αρνητικά συναισθήματα στους εκπαιδευτικούς (Kiuru et al., 2013).

Οι δυσκολίες μάθησης των μαθητών με ήπιες εκπαιδευτικές ανάγκες απειλούν την κοινωνική υπόληψη των εκπαιδευτικών και ελαχιστοποιούν την ικανοποίηση που λαμβάνουν από το επάγγελμά τους (Χαλάτσης, 2010). Προκειμένου να προστατέψουν την ταυτότητα τους, αποδίδουν τις δυσκολίες των μαθητών με ήπιες εκπαιδευτικές ανάγκες σε εγγενή χαρακτηριστικά τους, σχηματίζουν χαμηλές προσδοκίες και με αυτόν τον τρόπο απενεχοποιούνται και αποποιούνται της παιδαγωγικής ευθύνης που φέρουν για την ανάπτυξη θετικών διαπροσωπικών σχέσεων με τους μαθητές και την ομαλή σχολική τους προσαρμογή (Χαλάτσης, 2010). Τα αρνητικά συναισθήματα, οι υποβιβασμένες αναπαραστάσεις των παιδιών, οι μειωμένες προσδοκίες και η παθητική ή αρνητική στάση των εκπαιδευτικών προς τους μαθητές με ήπιες εκπαιδευτικές ανάγκες αντανακλώνται στη συμπεριφορά του εκπαιδευτικού και συνάμα στην ποιότητα των διαπροσωπικών τους σχέσεων (Murray & Pianta, 2007· Μπίκος, 2011).

Η εμπλοκή των μαθητών στις μαθησιακές δραστηριότητες, αποτελεί τον άλλο δείκτη της ακαδημαϊκής ή μαθησιακής προσαρμογής των μαθητών, που έχει προσελκύσει το ερευνητικό ενδιαφέρον. Η ποιότητα των διαπροσωπικών σχέσεων των εκπαιδευτικών και των μαθητών αποτελεί απότοκο των αλληλεπιδραστικών ενεργειών των δύο σκελών της παιδαγωγικής σχέσης (Αναγνωστοπούλου, 2005). Οι μαθητές που εμπλέκονται σε μεγάλο βαθμό στις δραστηριότητες της τάξης αλληλεπιδρούν συχνότερα με τον δάσκαλό τους, καθώς αποζητούν την καθοδήγησή του, θέτουν ερωτήματα και επιθυμούν να απαντήσουν στις ερωτήσεις που θέτει (Kelly

& Zhang, 2016). Τα μηνύματα αυτά εκμαιεύουν την προσοχή και το ενδιαφέρον του εκπαιδευτικού, επομένως υφίστανται ευνοϊκές προϋποθέσεις για τη σύναψη μίας στενής και υποστηρικτικής σχέσης ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς και τους μαθητές (Nurmi, 2012).

Με βάση όσα αναφέρθηκαν παραπάνω, οι δυσκολίες σχολικής προσαρμογής επηρεάζουν αρνητικά τις διαπροσωπικές σχέσεις εκπαιδευτικών- μαθητών και οι μαθητές με ήπιες εκπαιδευτικές ανάγκες έχουν αυξημένες πιθανότητες να εκδηλώσουν δυσκολίες κατά την προσαρμογή τους στο σχολείο. Οι κοινωνικές εμπειρίες, που προσκομίζουν οι μαθητές στο πλαίσιο του σχολικού περιβάλλοντος, διατελούν καθοριστικό ρόλο στην εμφάνιση και την παγίωση των δυσκολιών σχολικής προσαρμογής. Στο παρακάτω κεφάλαιο, προσδιορίζονται οι επιδράσεις των διαπροσωπικών σχέσεων εκπαιδευτικών- μαθητών στους τομείς της σχολικής ζωής και τα επακόλουθα των μαθητών με ήπιες εκπαιδευτικές ανάγκες.

1.4. Η σημασία των διαπροσωπικών σχέσεων εκπαιδευτικών- μαθητών

Τα ερευνητικά δεδομένα καταδεικνύουν άμεσες και μακροπρόθεσμες επιδράσεις των διαπροσωπικών σχέσεων εκπαιδευτικών- μαθητών σε ποικίλλες πτυχές της σχολικής καθημερινότητας.

Οι θετικές διαπροσωπικές σχέσεις εκπαιδευτικών- μαθητών ευνοούν την συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών και των μαθητών, κινητοποιώντας τους μαθητές να εμπλακούν στις δραστηριότητες της μάθησης, με αποτέλεσμα να αποκτούν μαθησιακές δεξιότητες, που ευνοούν υψηλές ακαδημαϊκές επιδόσεις (Kiuru et al., 2013). Από την άλλη μεριά, οι αρνητικές διαπροσωπικές σχέσεις μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών υποθάλπουν την αντιμετώπιση αγχογόνων καταστάσεων, όπως είναι η σχολική επίδοση και αυξάνουν τα αρνητικά συναισθήματα κατά την

ενασχόλησή με τα μαθησιακά έργα (Roorda et al., 2011). Επίσης, εγείρουν αρνητικά συναισθήματα προς το πρόσωπο του εκπαιδευτικού και αρνητική στάση απέναντι στο σχολείο και τη μάθηση γενικότερα (Stipek & Miles, 2008). Τα παραπάνω διατελούν αποφασιστικό ρόλο στη διαμόρφωση κινήτρων επίτευξης που στρέφονται προς την αποφυγή της αποτυχίας, με αποτέλεσμα να μην επιδιώκουν να εμπλακούν στις δραστηριότητες μάθησης (Κωσταρίδου- Ευκλείδη, 2012). Η χαμηλή εμπλοκή των μαθητών εμποδίζει υψηλές ακαδημαϊκές επιδόσεις (Furrer & Skinner, 2003).

Επίσης, οι εκπαιδευτικοί, στα πλαίσια μίας στενής και θερμής σχέσης με τον μαθητή, λειτουργούν ως «πρότυπα» και βοηθούν τους μαθητές να διακρίνουν, να κατανοούν και να εκφράζουν τα συναισθήματά τους σύμφωνα με τα αποδεκτά κοινωνικά πρότυπα (Pianta, 1999, όπως αναφέρεται στο Davis, 2003). Μέσω της παρατήρησης της συμπεριφοράς των εκπαιδευτικών, λοιπόν, οι μαθητές αποκτούν κοινωνικές και συναισθηματικές δεξιότητες, που μειώνουν τις πιθανότητες εμφάνισης προβλημάτων συμπεριφοράς (Ρουλου, 2015).

Η σημασία των διαπροσωπικών σχέσεων εκπαιδευτικών- μαθητών καταδεικνύεται μέσω της επιρροής τους στο ψυχολογικό κλίμα της τάξης και της συμβολής τους στην ψυχική ενδυνάμωση των μαθητών, θέματα που αναλύονται αναλυτικότερα στα ακόλουθα υποκεφάλαια. Αρχικά, αποσαφηνίζεται ο όρος «ψυχολογικό κλίμα» και έπειτα προσδιορίζονται οι επιδράσεις, που ασκεί στους μαθητές. Στη συνέχεια, επεξηγούνται «οι παράγοντες προστασίας», οι «παράγοντες κινδύνου» και ο τρόπος με τον οποίο οι διαπροσωπικές σχέσεις εκπαιδευτικών- μαθητών συμβάλλουν στην «ψυχική ανθεκτικότητα». Στο τρίτο υποκεφάλαιο, παρουσιάζονται ερευνητικά δεδομένα αναφορικά με τα επακόλουθα της ποιότητας

των διαπροσωπικών σχέσεων εκπαιδευτικών- μαθητών στους μαθητές με ήπιες εκπαιδευτικές ανάγκες.

1.4.1. Η συμβολή των διαπροσωπικών σχέσεων εκπαιδευτικών- μαθητών στη διαμόρφωση του ψυχολογικού κλίματος της τάξης

Οι διαπροσωπικές σχέσεις εκπαιδευτικών- μαθητών αναδεικνύονται ως παράγοντας βαρύνουσας σημασίας για την αποτελεσματικότητα του σύγχρονου σχολείου μέσω της καθοριστικής συμβολής τους στη διαμόρφωση του ψυχολογικού κλίματος της τάξης (Χούπας, 2010). Σύμφωνα με τον Ματσαγγούρα (2000), το ψυχολογικό κλίμα της τάξης αφορά το πλέγμα των διαπροσωπικών σχέσεων και αλληλεπιδράσεων που αναπτύσσονται μεταξύ των μαθητών της σχολικής τάξης και μεταξύ των εκπαιδευτικών και των μαθητών, τις αντιλήψεις και τα συναισθήματα των μαθητών για το περιβάλλον της τάξης. Ωστόσο, θα πρέπει να τονίσουμε πως το ψυχολογικό κλίμα της τάξης αφορά περισσότερο τα υποκειμενικά νοήματα που αποδίδουν οι μαθητές στο πλαίσιο της τάξης, παρά την αντικειμενική πραγματικότητα (Charalampous & Kokkinos, 2015).

Η εγκαθίδρυση θερμών και υποστηρικτικών διαπροσωπικών σχέσεων ανάμεσα σε εκπαιδευτικούς και μαθητές αποτελεί προϋπόθεση για τη διαμόρφωση θετικού ψυχολογικού κλίματος στην αίθουσα διδασκαλίας (Reyes et al., 2012). Οι θετικές διαπροσωπικές σχέσεις εκπαιδευτικών- μαθητών ευνοούν τη δημιουργία ευχάριστης ατμόσφαιρας στη σχολική τάξη, καθώς περιορίζουν τις συγκρούσεις και τις αρνητικές αλληλεπιδράσεις ανάμεσα στα μέλη της, εξασφαλίζοντας με αυτόν τον τρόπο χρόνο και διάθεση για διδακτικές δραστηριότητες και επικοινωνιακές κοινωνικές συναναστροφές (Αναγνωστοπούλου, 2005).

Τα μαθησιακά και κοινωνικά επιτεύγματα των μαθητών εξαρτώνται σε μεγάλο βαθμό από το ψυχολογικό κλίμα που επικρατεί στη σχολική αίθουσα (Αγαλιώτης, 2011· Κανδαράκης, 2004). Σύμφωνα με τα ερευνητικά δεδομένα, οι μαθητές των τάξεων στις οποίες επικρατεί θετικό ψυχολογικό κλίμα εμπλέκονται σε μεγαλύτερο βαθμό στις μαθησιακές δραστηριότητες, σημειώνουν υψηλότερες ακαδημαϊκές επιδόσεις, παρουσιάζουν πιο ανεπτυγμένη κοινωνική ικανότητα, συνάπτουν υψηλότερης ποιότητας διαπροσωπικές σχέσεις με τους συνομηλίκους τους και εμφανίζουν λιγότερα προβλήματα στη συμπεριφορά, τη μάθηση και τις κοινωνικές τους σχέσεις (Howes, 2000· Reyes et al., 2012).

Βέβαια, τα επιτεύγματα των μαθητών προκύπτουν μέσω της αμφίδρομης δράσης των παραγόντων «προστασίας» και «επικινδυνότητας», που αναλύονται διεξοδικότερα παρακάτω.

1.4.2. Οι διαπροσωπικές σχέσεις εκπαιδευτικών- μαθητών ως παράγοντας προστασίας και επικινδυνότητας

Σύμφωνα με τα ερευνητικά δεδομένα, οι θετικές διαπροσωπικές σχέσεις εκπαιδευτικών- μαθητών, ωφελούν όλους τους μαθητές, αλλά ιδιαίτερα τους μαθητές που βρίσκονται σε κίνδυνο για την εκδήλωση δυσκολιών προσαρμογής (Hughes, 2012· Murray, Kosty & Hauser- McLean, 2016). Βάσει όσων αναφέρθηκαν σε προηγούμενο κεφάλαιο σχετικά με την οικοσυστημική οπτική, η σύγχρονη αναπτυξιακή ψυχοπαθολογία υιοθετεί την εν λόγω προσέγγιση και μελετά τις διαδικασίες που οδηγούν στην ανάπτυξη των δυσκολιών προσαρμογής υπό την έννοια των «παραγόντων κινδύνου» (Κάκουρος & Μανιαδάκη, 2003).

«Παράγοντες κινδύνου ή επικινδυνότητας» θεωρούνται οι στρεσογόνες συνθήκες ή αρνητικές καταστάσεις που υπάρχουν στο πλαίσιο ζωής του παιδιού και

αυξάνουν σημαντικά τις πιθανότητες εμφάνισης δυσκολιών προσαρμογής (Κουρκούτας, 2011). Εν αντιθέσει, οι παράγοντες που μειώνουν τις πιθανότητες εκδήλωσης δυσκολιών προσαρμογής και αυξάνουν τις πιθανότητες εμφάνισης θετικών αποτελεσμάτων και βελτίωσης της ψυχικής υγείας συνιστούν τους «παράγοντες προστασίας ή προστατευτικούς παράγοντες» (Κουρκούτας, 2011).

Οι θετικές διαπροσωπικές σχέσεις εκπαιδευτικών- μαθητών δύναται να λειτουργήσουν ως παράγοντας προστασίας ή επικινδυνότητας και να μετριάσουν ή αντίστοιχα να αυξήσουν την ευαλωτότητα των μαθητών με ήπιες εκπαιδευτικές ανάγκες στην ανάπτυξη δυσκολιών σχολική προσαρμογής, τροποποιώντας την κατεύθυνση της επίδρασης (Murray, 2003).

Η Χατζηχρήστου (2012) θεωρεί τις θετικές διαπροσωπικές σχέσεις ανάμεσα σε εκπαιδευτικούς και μαθητές «ακρογωνιαίο λίθο του τροχού της ψυχικής ανθεκτικότητας». Οι θετικές διαπροσωπικές σχέσεις εκπαιδευτικών- μαθητών δομούν ένα ασφαλές περιβάλλον, το οποίο ευνοεί την ανάπτυξη προστατευτικών μηχανισμών, που προφυλάσσουν του μαθητές από την εμφάνιση δυσκολιών προσαρμογής, βοηθώντας τους να είναι πιο ανθεκτικοί στις αρνητικές συνέπειες, που προκαλούν οι παράγοντες κινδύνου (Χατζηχρήστου, 2012).

Οι ερευνητές, λοιπόν, εξετάζουν τις διαπροσωπικές σχέσεις εκπαιδευτικών- μαθητών ως παράγοντα κινδύνου ή προστασίας. Στο επόμενο κεφάλαιο παρουσιάζονται τα αποτελέσματα των μελετών, που εξετάζουν τον διαμεσολαβητικό ρόλο, που επιτελούν οι αρνητικές και οι θετικές διαπροσωπικές σχέσεις εκπαιδευτικών- μαθητών στα επακόλουθα των μαθητών με ήπιες εκπαιδευτικές ανάγκες.

1.4.3. Θετικά και αρνητικά επακόλουθα των διαπροσωπικών σχέσεων εκπαιδευτικών- μαθητών στους μαθητές με ήπιες εκπαιδευτικές ανάγκες

Οι διαπροσωπικές σχέσεις εκπαιδευτικών- μαθητών ασκούν επιρροή στην ανάπτυξη, την προσαρμογή και την ψυχική υγεία όλων των μαθητών με ήπιες εκπαιδευτικές ανάγκες, παρά την ανομοιογένεια των χαρακτηριστικών της εκάστοτε κατηγορίας των ήπιων εκπαιδευτικών αναγκών (Pham & Murray, 2016). Ωστόσο, θα πρέπει να σημειωθεί ότι οι διαπροσωπικές σχέσεις εκπαιδευτικών- μαθητών είναι πιθανό να επηρεάσουν διαφορετικές διαστάσεις της προσαρμογής, ανάλογα με τις ήπιες εκπαιδευτικές ανάγκες που παρουσιάζουν οι μαθητές (Baker, 2006).

Τα ερευνητικά δεδομένα υποδεικνύουν ότι οι διαπροσωπικές σχέσεις εκπαιδευτικών- μαθητών επηρεάζουν τα σχολικά, κοινωνικά, συναισθηματικά και συμπεριφορικά επακόλουθα των μαθητών με ήπιες εκπαιδευτικές ανάγκες. Παρακάτω παρουσιάζονται τα ευρήματα των σχετικών μελετών, που ανευρέθηκαν και αφορούν όλες τις επιμέρους κατηγορίες των ήπιων εκπαιδευτικών αναγκών.

Όσον αφορά τα σχολικά επακόλουθα, οι διαπροσωπικές σχέσεις εκπαιδευτικών και μαθητών με ήπιες εκπαιδευτικές ανάγκες σχετίζονται με τον δεσμό με το σχολείο, την αρέσκεια και την αποφυγή του σχολείου, την ακαδημαϊκή αυτοαντίληψη, τη συμμετοχή στις δραστηριότητες μάθησης, τις εργασιακές συνήθειες, τον προσανατολισμό προς τα μαθησιακά έργα, την εφαρμογή των κατευθυντήριων οδηγιών του εκπαιδευτικού και των κανόνων της σχολικής τάξης (Baker, 2006· Baker et al., 2009· Baker, Grant & Morlock, 2008· Murray & Greenberg, 2000· Tsai & Cheney, 2012).

Σχετικά με την κοινωνικό τομέα, στις περιπτώσεις που υφίστανται θετικές διαπροσωπικές σχέσεις μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών με ήπιες εκπαιδευτικές

ανάγκες, τότε οι μαθητές παρουσιάζουν υψηλότερη κοινωνική ικανότητα, πιο ανεπτυγμένες κοινωνικές δεξιότητες, μεγαλύτερη αντοχή έναντι στις απογοητεύσεις και αυξημένες δεξιότητες αυτοελέγχου ή συνεργασίας (Blacher, Baker & Eisenhower, 2009· Granot, 2016· Murray & Greenberg, 2000). Επίσης, οι θερμές και υποστηρικτικές διαπροσωπικές σχέσεις εκπαιδευτικών και μαθητών με ήπιες εκπαιδευτικές ανάγκες, δύναται, να λειτουργήσουν ως παράγοντας προστασίας έναντι της απόρριψης και της απομόνωσης των παιδιών αυτών από τις παρέες των συνομηλίκων τους (Kiuru et al., 2012).

Αναφορικά με τον συναισθηματικό τομέα, τα ευρήματα υποδεικνύουν πως οι μαθητές με ήπιες εκπαιδευτικές ανάγκες που αντιλαμβάνονται τους εκπαιδευτικούς ως στοργικούς, διαθέσιμους και υποστηρικτικούς αναφέρουν θετικότερα συναισθήματα, όπως αυτοπεποίθηση και αισιοδοξία, και βιώνουν σε χαμηλότερο βαθμό μοναξιά, συγκριτικά με τους μαθητές που αντιλαμβάνονται τους εκπαιδευτικούς ως απορριπτικούς (Al- Yagon, 2016· Al- Yagon & Mikulincer, 2004). Επίσης, οι αναφορές των μαθητών με ήπιες εκπαιδευτικές ανάγκες σχετικά με τις διαπροσωπικές τους σχέσεις με τους εκπαιδευτικούς τους σχετίζονται με τις αυτοαναφορές τους σχετικά με το άγχος και την κατάθλιψη (Murray & Greenberg, 2000)

Όσον αφορά την επίδραση των διαπροσωπικών σχέσεων εκπαιδευτικών-μαθητών με ήπιες εκπαιδευτικές ανάγκες στη συμπεριφορά των μαθητών, η ανασκόπηση της επιστημονικής αρθρογραφίας μας οδηγεί στο συμπέρασμα πως το ενδιαφέρον των ερευνητών στρέφεται κυρίως στους μαθητές, που εντάσσονται στην κατηγορία των προβλημάτων συμπεριφοράς. Ο μεγαλύτερος όγκος ερευνητικών δεδομένων, που ανευρίσκονται για την εν λόγω ομάδα, εξηγείται από το γεγονός ότι

τα προβλήματα συμπεριφοράς αυξάνουν σε μεγάλο βαθμό την ευαλωτότητα των μαθητών έναντι στην εκδήλωση δυσκολιών προσαρμογής (Sabol & Pianta, 2012).

Ειδικότερα, οι συγκρουσιακές διαπροσωπικές σχέσεις ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς και τους μαθητές με εξωτερικευμένα προβλήματα συμπεριφοράς στις μικρότερες τάξεις του δημοτικού αναδεικνύονται ως ισχυροί δείκτες πρόβλεψης της επιθετικότητας που παρουσιάζουν στις μεγαλύτερες τάξεις του δημοτικού (Hughes & Cavell, 1999· Skalincá, Stenseng & Wichstrøm, 2015· Stipek & Miles, 2008). Επιπρόσθετα, στις περιπτώσεις που οι μαθητές εμφανίζουν υψηλά επίπεδα εξωτερικευμένων προβλημάτων συμπεριφοράς στην προσχολική ηλικία και δεν συνάπτουν θερμές και εγκάρδιες διαπροσωπικές σχέσεις με τους εκπαιδευτικούς, παρατηρείται αυξητική τάση των εξωτερικευμένων συμπεριφοράς κατά την σχολική ηλικία (Silver et al., 2005). Επίσης, οι συγκρουσιακές και εξαρτημένες διαπροσωπικές σχέσεις ανάμεσα σε εκπαιδευτικούς και μαθητές με εσωτερικευμένα προβλήματα συμπεριφοράς σχετίζονται με την επιθετικότητα (Guo et al., 2016).

Βέβαια, ανακτήθηκαν έρευνες που υποδεικνύουν ότι οι διαπροσωπικές σχέσεις εκπαιδευτικών- μαθητών, είναι πιθανό, να λειτουργήσουν ως παράγοντας προστασίας ή επικινδυνότητας για την εκδήλωση προβλημάτων συμπεριφοράς για όλες τις κατηγορίες των μαθητών με ήπιες εκπαιδευτικές ανάγκες (Baker, 2006· Blacher, Baker & Eisenhower, 2009· Granot, 2016· Murray & Greenberg, 2000· Pham & Murray, 2016). Ωστόσο, σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας του Al- Yagon (2016), στις περιπτώσεις των μαθητών με ΔΕΠ-Υ, που παρουσιάζουν ταυτόχρονα και ειδικές μαθησιακές δυσκολίες, οι θετικές διαπροσωπικές σχέσεις εκπαιδευτικών- μαθητών είναι πιθανό να μην τροποποιήσουν την επίδραση των ήπιων εκπαιδευτικών

αναγκών στην ανάπτυξη των δυσκολιών ψυχοκοινωνικής προσαρμογής, όπως η εκδήλωση εσωτερικευμένων και εξωτερικευμένων προβλημάτων.

Όσον αφορά τη σχέση ανάμεσα στην ποιότητα των διαπροσωπικών σχέσεων εκπαιδευτικών- μαθητών και τα ακαδημαϊκά αποτελέσματα των μαθητών με ήπιες εκπαιδευτικές ανάγκες, τα ερευνητικά δεδομένα υποδεικνύουν πως οι θετικές διαπροσωπικές σχέσεις εκπαιδευτικών- μαθητών δεν συμβάλλουν στη βελτίωση της ακαδημαϊκής επίδοσης στις περιπτώσεις των μαθητών που εμφανίζουν ελλείμματα σε γνώσεις και δεξιότητες των μαθησιακών στόχων του προγράμματος (Baker et al., 2009). Επί παραδείγματι, στις έρευνες των Al- Yagon και Mikulincer (2004) και Baker (2006) οι θερμές και στοργικές διαπροσωπικές σχέσεις εκπαιδευτικών- μαθητών δεν συνδέθηκαν με τους βαθμούς των μαθητών στα μαθήματα του σχολείου ή τις αναφορές των εκπαιδευτικών για τις επιδόσεις που σημείωναν οι μαθητές με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες. Επιπρόσθετα, στην έρευνα των Baker και συν. (2009), η επίδοση στην ανάγνωση ήταν ο μοναδικός δείκτης της σχολικής προσαρμογής, που δεν συσχετίστηκε σε σημαντικό βαθμό με την ποιότητα των διαπροσωπικών σχέσεων των εκπαιδευτικών με τους μαθητές με εξωτερικευμένα προβλήματα συμπεριφοράς.

Οι μαθητές με ήπιες εκπαιδευτικές ανάγκες παρουσιάζουν ελλείμματα στον ακαδημαϊκό τομέα, τα οποία δεν μπορούν να αντιμετωπιστούν χωρίς τη χρήση εξατομικευμένων και αποτελεσματικών μεθόδων και πρακτικών διδασκαλίας από τους εκπαιδευτικούς (Baker, 2006). Όμως, καμία μέθοδος και πρακτική διδασκαλίας, η οποία στοχεύει στην ενίσχυση της ακαδημαϊκής προσαρμογής δεν μπορεί να αποδειχθεί αποτελεσματική, αν δεν βασίζεται σε μία σχέση γνήσιας επαφής, αμοιβαίας εμπιστοσύνης και ειλικρινούς ενδιαφέροντος (Κουρκούτας, 2011).

Επομένως, οι μαθητές με ήπιες εκπαιδευτικές ανάγκες έχουν ανάγκη από ακαδημαϊκή υποστήριξη, αλλά και συναισθηματική υποστήριξη. Προς επίρρωση της παραπάνω θέσης, αναφέρουμε την έρευνα των Hamre και Pianta (2005), στην οποία η συναισθηματική υποστήριξη προέβλεψε τις ακαδημαϊκές επιδόσεις των μαθητών που ανήκαν στην ομάδα υψηλού κινδύνου για σχολική αποτυχία, λόγω των προβλημάτων στη μάθηση και τη συμπεριφορά. Οι μαθητές των τάξεων με υποστηρικτικό ψυχολογικό κλίμα και εκπαιδευτικούς που επιδείκνυαν προσωπικό ενδιαφέρον για την κάλυψη των αναγκών των μαθητών, παρουσίασαν καλύτερες επιδόσεις στο τέλος της σχολικής χρονιάς, συγκριτικά με τους μαθητές που δέχθηκαν χαμηλή συναισθηματική υποστήριξη (Hamre & Pianta, 2005).

Με βάση τα παραπάνω, συμπεραίνουμε πως η βελτίωση των διαπροσωπικών σχέσεων εκπαιδευτικών- μαθητών συνιστά ωφέλιμη παιδαγωγική πρόταση για την ενίσχυση του ψυχολογικού κλίματος της τάξης, της ψυχικής ανθεκτικότητας και της σχολικής προσαρμογής των μαθητών με ήπιες εκπαιδευτικές ανάγκες. Επομένως, κρίνεται απαραίτητο να επισημανθούν οι παράγοντες, που συμβάλλουν στη διαμόρφωση της ποιότητας των διαπροσωπικών σχέσεων των εκπαιδευτικών και των μαθητών.

1.5. Παράγοντες που επηρεάζουν τις διαπροσωπικές σχέσεις εκπαιδευτικών- μαθητών

Οι ερευνητές προσεγγίζουν τις διαπροσωπικές σχέσεις εκπαιδευτικών- μαθητών ως αποτέλεσμα δυναμικών αλληλεπιδράσεων πολλαπλών ατομικών και περιβαλλοντικών παραγόντων. Σε θεωρητικό επίπεδο, προτείνεται το «Συστημικό Μοντέλο Αλληληλοσχετιζόμενων Παραγόντων» των Pianta και Walsh (1996, όπως αναφέρεται στο O' Connor, 2010), το οποίο υιοθετεί την οικοσυστημική και δυναμική

προσέγγιση για την ανάδειξη των παραγόντων, που επηρεάζουν την ποιότητα των διαπροσωπικών σχέσεων των εκπαιδευτικών και των μαθητών (O' Connor, 2010).

Οι διαπροσωπικές σχέσεις εκπαιδευτικών- μαθητών, σύμφωνα με το μοντέλο αυτό, εξελίσσονται συνεχώς μέσα στον χρόνο και διαμορφώνονται υπό τη διαλεκτική και αμφίδρομη δράση των χαρακτηριστικών των μαθητών, των εκπαιδευτικών, της σχολικής τάξης, του σχολικού περιβάλλοντος, της οικογένειας και της ευρύτερης κοινωνίας (Murray & Pianta, 2007).

Στο παρόν κεφάλαιο, παρουσιάζονται τα χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών, τα χαρακτηριστικά των μαθητών και τα χαρακτηριστικά του πλαισίου, που σύμφωνα με τα ερευνητικά δεδομένα, επηρεάζουν την ποιότητα των διαπροσωπικών σχέσεων εκπαιδευτικών- μαθητών. Σχετικά με τα χαρακτηριστικά των μαθητών, ο ρόλος των ήπιων εκπαιδευτικών αναγκών και των δυσκολιών σχολικής προσαρμογής εξηγήθηκε σε προηγούμενο κεφάλαιο, ως εκ τούτου παρουσιάζονται αποτελέσματα ερευνών αναφορικά με την επιρροή, που ασκούν τα δημογραφικά χαρακτηριστικά των μαθητών.

1.5.1. Χαρακτηριστικά εκπαιδευτικών

Δεδομένου ότι πρωταγωνιστές της παιδαγωγικής σχέσης είναι ο εκπαιδευτικός και ο μαθητής, τα χαρακτηριστικά του εκπαιδευτικού και του μαθητή είναι άμεσα σχετιζόμενα με την ποιότητα των διαπροσωπικών σχέσεων των εκπαιδευτικών και των μαθητών (Γιαννέλος, 2009). Σε αντίθεση με τις περισσότερες έρευνες, τα ευρήματα των μελετών των Garner και Mahatmaya (2015) και Mantzicopoulos (2005) υπέδειξαν ότι τα χαρακτηριστικά του εκπαιδευτικού εξήγησαν μεγαλύτερο ποσοστό της μεταβλητότητας των διαπροσωπικών σχέσεων εκπαιδευτικών- μαθητών, σε σχέση με τα χαρακτηριστικά του μαθητή.

Παρακάτω, παρουσιάζονται ερευνητικά δεδομένα σχετικά με τον ρόλο που επιτελούν τα δημογραφικά χαρακτηριστικά (φύλο, ηλικία, προϋπηρεσία, επίπεδο σπουδών, σπουδές στην ειδική αγωγή, εθνικότητα), οι πεποιθήσεις, τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας και η ψυχολογική κατάσταση των εκπαιδευτικών στην ποιότητα των διαπροσωπικών σχέσεων των εκπαιδευτικών και των μαθητών.

Τα ερευνητικά δεδομένα δεν επιτρέπουν να προσδιορίσουμε με βεβαιότητα τα δημογραφικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών, τα οποία επηρεάζουν την ποιότητα των διαπροσωπικών σχέσεων, που συνάπτουν με τους μαθητές τους.

Για παράδειγμα, δεν έχει αποσαφηνιστεί η επίδραση του φύλου του εκπαιδευτικού, καθώς σε πολλές έρευνες κυριαρχούν οι γυναίκες εκπαιδευτικοί. Ενδεικτικά, αναφέρουμε την έρευνα των Carlson και συν. (2016), στην οποία οι γυναίκες αντιπροσώπευαν το 90% των εκπαιδευτικών. Εξαιρεση αποτελεί η έρευνα των Spilt, Koomen και Jak (2012), στην οποία εξασφαλίστηκαν οι απαιτούμενοι αριθμοί για να γίνουν συγκρίσεις. Διαπιστώθηκε πως οι γυναίκες εκπαιδευτικοί είχαν θετικότερες αντιλήψεις για τις διαπροσωπικές τους σχέσεις με τα παιδιά και ειδικότερα για τα κορίτσια, υποδεικνύοντας πως η αντιστοιχία του φύλου του εκπαιδευτικού με το φύλο του μαθητή ευνοεί την ανάπτυξη συναισθημάτων θέρμης και τρυφερότητας από την μεριά των εκπαιδευτικών. Ωστόσο, αν και υποστηρίζεται πως οι γυναίκες δείχνουν μεγαλύτερη τρυφερότητα και στοργή στους μαθητές, λόγω της ιδιοσυγκρασίας τους και του ρόλου που προσδίδει η κοινωνία σε αυτές, δεν διαπιστώθηκαν διαφορές ανάμεσα στα δύο φύλα στην έρευνα των Drugli, Klökner και Larsson (2011).

Σχετικά με την ηλικία των εκπαιδευτικών, στη βιβλιογραφία σημειώνεται πως οι νεότεροι εκπαιδευτικοί είναι πιθανό να διαμορφώσουν θετικότερες διαπροσωπικές

σχέσεις με τους μαθητές τους, λόγω του ενθουσιασμού που συνοδεύει την είσοδο στο επάγγελμα του εκπαιδευτικού (Αναγνωστοπούλου, 2005). Οι ερευνητές, ωστόσο, υποθέτουν πως η προϋπηρεσία των εκπαιδευτικών επιτελεί σημαντικότερο ρόλο και ως εκ τούτου μελετούν τη σχέση των ετών προϋπηρεσίας και της ποιότητας των διαπροσωπικών σχέσεων εκπαιδευτικών- μαθητών. Οι έρευνες υποδεικνύουν πως τα έτη προϋπηρεσίας συσχετίζονται με τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τις διαπροσωπικές τους σχέσεις τους με τους μαθητές (Carlan et al., 2016· Demirkaya & Bakkaloglu, 2015· Mashburn et al., 2006).

Άλλη μεταβλητή που εξετάζεται από τους ερευνητές είναι το επίπεδο σπουδών των εκπαιδευτικών. Ανακτήθηκαν έρευνες, στις οποίες δεν βρέθηκαν συσχετίσεις ανάμεσα στο επίπεδο σπουδών και τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για την ποιότητα των διαπροσωπικών τους σχέσεων με τους μαθητές (Mashburn et al., 2006· Robertson, Chamberlain & Kasari, 2003). Αντίθετα, στην έρευνα των Choi και Dobbs-Ouates (2016) οι εκπαιδευτικοί με ανώτερο τίτλο σπουδών ανέφεραν χαμηλότερη εγγύτητα στις σχέσεις τους με τους μαθητές και τις μαθήτριες. Επίσης, στην έρευνα των Carlan και συν. (2016) οι εκπαιδευτικοί, που ήταν κάτοχοι μεταπτυχιακού τίτλου σπουδών, ανέφεραν χαμηλότερη σύγκρουση στην αρχή την σχολικής χρονιάς αλλά υψηλότερα επίπεδα σύγκρουσης στο τέλος της χρονιάς, σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς, που ήταν κάτοχοι πτυχίου.

Η παρακολούθηση επιμορφωτικών προγραμμάτων για τη διδασκαλία των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες αναμένεται να εφοδιάσει τους εκπαιδευτικούς με γνώσεις και δεξιότητες, οι οποίες ευνοούν τη σύναψη θετικότερων διαπροσωπικών σχέσεων με τους μαθητές αυτούς (Κουρκούτας, 2011). Ωστόσο, ανευρίσκονται έρευνες που οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για την ποιότητα των

διαπροσωπικών τους σχέσεων με τους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες δεν διαφοροποιήθηκαν ως προς την εκπαίδευση στην ειδική αγωγή (Carlan et al., 2016· Robertson, Chamberlain & Kasari, 2003).

Όσον αφορά την εθνικότητα των εκπαιδευτικών, στην έρευνα των Mashburn και συν. (2006) ανευρέθηκαν διαφορές ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς Αφροαμερικανικής καταγωγής και τους εκπαιδευτικούς Αμερικανικής καταγωγής ως προς τις συγκρουσιακές διαπροσωπικές σχέσεις, που είχαν αναπτύξει με τους μαθητές τους. Επιπλέον, στην έρευνα των Koles, O' Connor και Collins (2013) οι εκπαιδευτικοί από την Ουγγαρία είχαν θετικότερες διαπροσωπικές σχέσεις με τα μικρότερα παιδιά, ενώ οι εκπαιδευτικοί από την Αμερική καλύτερες διαπροσωπικές σχέσεις με τα μεγαλύτερα παιδιά. Εντούτοις, στην έρευνα των Choi και Dobbs- Ouates (2016) η εθνικότητα των εκπαιδευτικών δεν διαφοροποίησε τις απαντήσεις τους για τις διαπροσωπικές τους σχέσεις με τους μαθητές.

Πέρα από τα δημογραφικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών, εξετάζεται η συνεισφορά των πεποιθήσεων, των χαρακτηριστικών της προσωπικότητας και της ψυχολογικής κατάστασης στη διαμόρφωση της ποιότητας των διαπροσωπικών τους σχέσεων με τους μαθητές. Οι πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών για τις σχέσεις τους με τους μαθητές, τα νοήματα και οι ερμηνείες που αποδίδουν στις μεταξύ τους αλληλεπιδράσεις, συντελούν στη διαμόρφωση της ποιότητας των διαπροσωπικών τους σχέσεων, καθώς επηρεάζουν την ευαισθησία που θα επιδείξουν προς τους μαθητές τους και τις αντιδράσεις τους απέναντι στις συμπεριφορές των παιδιών (Verschueren & Koomen, 2012).

Οι ερευνητές, επίσης, έχουν στρέψει το ενδιαφέρον τους στις «πεποιθήσεις διδακτικής αυτοαποτελεσματικότητας» των εκπαιδευτικών, οι οποίες αφορούν τις

πεποιθήσεις τους σχετικά με την ικανότητά τους να διαχειρίζονται αποτελεσματικά την τάξη και να κινητοποιούν το ενδιαφέρον των μαθητών τους (O' Connor, 2010). Στην έρευνα των Mashburn και συν. (2006) οι εκπαιδευτικοί με υψηλότερη διδακτική αυτοαποτελεσματικότητα ανέφεραν υψηλότερη εγγύτητα με τους μαθητές τους. Αντιθέτως, στην έρευνα των De Jong και συν. (2014) οι πεποιθήσεις διδακτικής αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών δεν σχετίστηκαν με την ποιότητα των διαπροσωπικών σχέσεων των εκπαιδευτικών και των μαθητών.

Σχετικά με τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας των εκπαιδευτικών που ευνοούν τη σύναψη θετικών διαπροσωπικών σχέσεων ανάμεσα σε εκπαιδευτικούς και μαθητές, ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να είναι γνήσιος, αυθεντικός, ειλικρινής, να αναγνωρίζει, να εκτιμά, να σέβεται, να αποδέχεται τους μαθητές και να διακατέχεται από ενσυναισθητική κατανόηση (Μπρούζος & Κουζούνη, 2010). Επίσης, η εξωστρέφεια και η φιλικότητα, θεωρητικά, αποτελούν χαρακτηριστικά τα οποία ενισχύουν τις στενές διαπροσωπικές σχέσεις εκπαιδευτικών- μαθητών, ωστόσο στην έρευνα των De Jong και συν. (2014) δεν σχετίστηκαν με την ποιότητα των διαπροσωπικών σχέσεων εκπαιδευτικών- μαθητών.

Η συναισθηματική ευαισθησία του εκπαιδευτικού καθορίζει την ικανότητα του εκπαιδευτικού να λειτουργήσει ως «φιγούρα δεσμού» και να ικανοποιήσει την ανάγκη των παιδιών για συναισθηματική ασφάλεια, επομένως διαδραματίζει καθοριστικό ρόλο στη διαμόρφωση της ποιότητας των διαπροσωπικών σχέσεων εκπαιδευτικών- μαθητών (Verschueren & Koomen, 2012). Οι διαπροσωπικές σχέσεις εκπαιδευτικών- μαθητών είναι θετικότερες όταν οι εκπαιδευτικοί αναγνωρίζουν τις ανάγκες των μαθητών και εκδηλώνουν συμπεριφορές συναισθηματικής θέρμης και στοργής προς αυτούς (O' Connor, 2010).

Τέλος, η ψυχική υγεία των εκπαιδευτικών έχει σημαντικό αντίκτυπο στην ποιότητα των διαπροσωπικών σχέσεων των εκπαιδευτικών και των μαθητών. Οι εκπαιδευτικοί με υψηλότερα επίπεδα κατάθλιψης και νευρωτισμού αναφέρουν πως βιώνουν εντονότερες συγκρούσεις με τους μαθητές (Koles, O' Connor & Collins, 2013· Mashburn, et al., 2006).

Ωστόσο, οι μαθητές θεωρούνται ενεργά δρώντα υποκείμενα που διαμορφώνουν την ποιότητα των διαπροσωπικών τους σχέσεων με τους εκπαιδευτικούς και όχι παθητικά όντα των κοινωνικών καταστάσεων (Αναγνωστοπούλου, 2005). Η ερευνητική κοινότητα συμφωνεί πως οι σχετικοί παράγοντες με τον μαθητή διατελούν σημαντικό ρόλο στις αλληλεπιδράσεις και τις διαπροσωπικές σχέσεις εκπαιδευτικών- μαθητών, διότι επηρεάζουν τις αντιλήψεις, τις προσδοκίες, τα συναισθήματα, τις αντιδράσεις, τη συμπεριφορά του εκπαιδευτικού προς τον μαθητή (Nurmi, 2012). Παρακάτω, παρουσιάζονται ερευνητικά δεδομένα σχετικά με τον ρόλο των δημογραφικών χαρακτηριστικών των μαθητών.

1.5.2. Χαρακτηριστικά μαθητών

Τα ερευνητικά δεδομένα υποδεικνύουν ότι οι μεταβλητές που αφορούν τα ατομικά γνωρίσματα των μαθητών σχετίζονται σε υψηλό βαθμό με τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με την ποιότητα των διαπροσωπικών τους σχέσεων με τους μαθητές (Koles, O' Connor & Collins, 2013· Nurmi, 2012). Στη συνέχεια, παρουσιάζονται ερευνητικά δεδομένα αναφορικά με τα δημογραφικά χαρακτηριστικά των μαθητών: το φύλο, την ηλικία, την εθνικότητα και το κοινωνικοοικονομικό υπόβαθρο.

Η ανάδειξη ισχυρών συσχετίσεων ανάμεσα στις διαστάσεις της ποιότητας των διαπροσωπικών σχέσεων εκπαιδευτικών- μαθητών και τα δημογραφικά χαρακτηριστικά των μαθητών δεν αποτελεί καθολικό εύρημα των σχετικών ερευνών.

Μολαταύτα, η πλειονότητα των ερευνητικών δεδομένων τεκμηριώνει το αρσενικό γένος των μαθητών ως παράγοντα επικινδυνότητας για τη σύναψη αρνητικών διαπροσωπικών σχέσεων εκπαιδευτικών- μαθητών με ήπιες εκπαιδευτικές ανάγκες και χωρίς. Οι εκπαιδευτικοί αναφέρουν πως νιώθουν μεγαλύτερη σύγκρουση και μικρότερη εγγύτητα στις διαπροσωπικές τους σχέσεις με τα αγόρια, από ότι με τα κορίτσια (Birch & Ladd, 1997· Blacher, Baker & Eisenhower, 2009· Jerome, Hamre & Pianta, 2009· Koles, O' Connor & Collins, 2013· Mashburn et al., 2006· McCormick & O'Connor, 2015· Rusadill & Rimm- Kaufman, 2009). Στις έρευνες που εξετάζουν την παιδαγωγική σχέση υπό την οπτική των μαθητών, τα αγόρια δηλώνουν πως νιώθουν λιγότερα αγαπητά από τους εκπαιδευτικούς και πως εμπλέκονται συχνότερα σε συγκρούσεις μαζί τους, συγκριτικά με τα κορίτσια (Furrer & Skinner, 2003· Koepke & Harkins, 2008). Ωστόσο, υπάρχουν διαθέσιμα ερευνητικά δεδομένα που αναιρούν την επίδραση του παράγοντα «φύλο των μαθητών» στις διαπροσωπικές σχέσεις των εκπαιδευτικών και των μαθητών (Demirkaya & Bakkaloglu, 2015· Mantzicopoulos, 2005· Papadopoulou & Gregoriadis, 2017).

Υπό την οικοσυστημική οπτική, το φύλο των μαθητών αλληλεπιδρά με άλλα χαρακτηριστικά των παιδιών, όπως η συμπεριφορά και σε συνδυασμό επηρεάζουν την ποιότητα των διαπροσωπικών σχέσεων εκπαιδευτικών- μαθητών (O' Connor, 2010). Τα αγόρια υιοθετούν συχνότερα επιθετικά πρότυπα συμπεριφοράς και συμμετέχουν λιγότερο στις δραστηριότητες της τάξης, συγκριτικά με τα κορίτσια (Stipek & Miles, 2008). Οι εκπαιδευτικοί είναι αρνητικά διακείμενοι σε αυτές τις

μορφές συμπεριφορές, που επιδεικνύονται συχνότερα από τα αγόρια και ως εκ τούτου υπεισέρχονται σε συγκρούσεις μαζί τους (Furrer & Skinner, 2003· Μόττη-Στεφανίδη, Παπαθανασίου & Λαρδούτσου, 2011· Stipek & Miles, 2008).

Σύμφωνα με μία άλλη προσέγγιση, οι εκπαιδευτικοί, ενδέχεται να αξιολογούν θετικότερα τις διαπροσωπικές τους σχέσεις με τα παιδιά που παρουσιάζουν χαρακτηριστικά και συμπεριφέρονται με τρόπο σύμφωνο με τις προσδοκίες τους για τα δύο φύλα, οι οποίες διαμορφώνονται με βάση τους κανόνες και τα στερεότυπα που επικρατούν στην κοινωνία (Skalincá, Stenseng & Wichstrøm, 2015). Επί παραδείγματι, οι εκπαιδευτικοί προσδοκούν πως τα κορίτσια θα είναι πιο συνεσταλμένα και ντροπαλά από τα αγόρια (Koles, O' Connor & Collins, 2013).

Την παραπάνω θέση υποστηρίζουν τα ευρήματα της μελέτης των Koles, O' Connor και Collins (2013), στην οποία οι εκπαιδευτικοί ανέφεραν μικρότερη σύγκρουση με τα κορίτσια που εμφάνιζαν υψηλά επίπεδα συστολής, σε σχέση με τα αγόρια που παρουσίαζαν ίδια επίπεδα συστολής. Επίσης, στην έρευνα των Skalincá, Stenseng και Wichstrøm (2015) τα κορίτσια που επιδείκνυαν υψηλό επίπεδο εξωτερικευμένων προβλημάτων συμπεριφοράς στην Πρώτη Δημοτικού, συγκρούονταν σε μεγαλύτερο βαθμό με τους δασκάλους τους στην Τρίτη Δημοτικού.

Ο ρόλος της ηλικίας των μαθητών εξετάζεται σε πολλές έρευνες σχετικές με τους παράγοντες που επηρεάζουν την ποιότητα των διαπροσωπικών σχέσεων εκπαιδευτικών- μαθητών. Η μετάβαση από το δημοτικό στο γυμνάσιο σηματοδοτεί αύξηση των επιπέδων σύγκρουσης και μείωση των επιπέδων εγγύτητας ανάμεσα σε εκπαιδευτικούς και μαθητές με ήπιες εκπαιδευτικές ανάγκες και χωρίς (Murray & Pianta, 2007). Το γεγονός αυτό μπορεί να εξηγηθεί από την οργανωτική δομή της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, η οποία περιορίζει τον χρόνο επαφής ανάμεσα σε

εκπαιδευτικούς και μαθητές και κατά συνέπεια την ανάπτυξη ενός στενού συναισθηματικού δεσμού μεταξύ τους (Jerome, Hamre & Pianta, 2009).

Τα αποτελέσματα διαχρονικών μελετών με συνεχείς μετρήσεις σε κάθε τάξη του δημοτικού, δείχνουν πτωτική τάση των επιπέδων εγγύτητας και αυξητική τάση των επιπέδων σύγκρουσης στις αυτο- αναφορές των εκπαιδευτικών σχετικά με την ποιότητα των διαπροσωπικών τους σχέσεων με τους μαθητές καθώς αυτοί φοιτούν σε μεγαλύτερες τάξεις (Blacker, Baker & Eisenhower, 2009· Jerome, Hamre & Pianta, 2009· O' Connor, 2010· McCormick & O' Connor, 2015· Koerke & Harkins, 2008). Η ανεύρεση τάσης υποδεικνύει πως οι διαπροσωπικές σχέσεις εκπαιδευτικών- μαθητών στο δημοτικό παραμένουν σχετικά σταθερές (Blacker, Baker & Eisenhower, 2009· O' Connor, 2010). Επομένως, σε περίπτωση που συναφθούν αρνητικές διαπροσωπικές σχέσεις ανάμεσα στους μαθητές και τους εκπαιδευτικούς στις πρώτες τάξεις του δημοτικού, εγκαθίστανται και είναι δύσκολο να αποκατασταθούν καθώς οι μαθητές μεγαλώνουν (Blacker, Baker & Eisenhower, 2009· Caplan et al., 2016).

Όσον αφορά την εθνικότητα και το κοινωνικοοικονομικό υπόβαθρο των μαθητών, στην έρευνα των Jerome, Hamre και Pianta (2008) στην Αμερική, οι εκπαιδευτικοί ανέφεραν πιο συγκρουσιακές διαπροσωπικές σχέσεις με τους μαθητές Αφρικοαμερικανικής καταγωγής, σε σχέση με τους ισπανόφωνους μαθητές. Όσον αφορά την Ελλάδα, στην έρευνα των Papadopoulou και Gregoriadis (2017) οι μαθητές Ελληνικής καταγωγής ανέφεραν θετικότερες διαπροσωπικές σχέσεις με τους εκπαιδευτικούς, σε σχέση με τους μαθητές από την Ρουμανία, την Βουλγαρία, την Αλβανία, την Γεωργία και την Σερβία. Από την άλλη μεριά, ανακτήθηκαν έρευνες στις οποίες η εθνικότητα των μαθητών δεν συσχετίστηκε με την ποιότητα των διαπροσωπικών σχέσεων εκπαιδευτικών- μαθητών (Blacher, Baker & Eisenhower,

2009· Mashburn et al., 2006). Δείκτες του κοινωνικοοικονομικού υποβάθρου του παιδιού αποτελούν το εισόδημα της οικογένειας και το μορφωτικό επίπεδο των γονέων. Ανευρέθηκαν έρευνες στις οποίες δεν διαπιστώθηκαν συσχετίσεις (Blacher, Baker & Eisenhower, 2009· Demirkaya & Bakkaloglu, 2015· Jerome, Hamre & Pianta, 2008· Mashburn et al., 2006).

Οι ερευνητές, καθοδηγούμενοι από την οικοσυστημική προσέγγιση, δέχονται πως τα χαρακτηριστικά του μαθητή διαπλέκονται με τα χαρακτηριστικά του εκπαιδευτικού, αλλά και του πλαισίου και επηρεάζουν την ποιότητα των διαπροσωπικών σχέσεων των εκπαιδευτικών και των μαθητών (Hamre & Pianta, 2005).

1.5.3. Χαρακτηριστικά πλαισίου

Με βάση τις σύγχρονες θεωρητικές αναλύσεις και έρευνες, θα ήταν απόπειρα να προσεγγίσουμε τις διαπροσωπικές σχέσεις των εκπαιδευτικών και των μαθητών απομονώνοντας τους πρωταγωνιστές από το πλαίσιο της σχολικής τάξης, το πλαίσιο του σχολείου, το πλαίσιο της οικογένειας και το ευρύτερο κοινωνικό πλαίσιο. Σύμφωνα με τον O' Connor (2010), το πλαίσιο της σχολικής τάξης αποτελεί το πιο άμεσο και σχετικό με τις διαπροσωπικές σχέσεις εκπαιδευτικών- μαθητών πλαίσιο, σε σχέση με τα προαναφερθέντα, για αυτό οι παράμετροι τους δεν θα αναλυθούν διεξοδικά.

Ανακτήθηκαν έρευνες σχετικά με την επίδραση του κλίματος της τάξης, των μεθόδων και πρακτικών διδασκαλίας, των τεχνικών διαχείρισης της ανεπιθύμητης συμπεριφοράς, της σύνθεσης της τάξης, της αναλογίας εκπαιδευτικού- μαθητή και του πλαισίου φοίτησης των μαθητών με ειδικές και ήπιες εκπαιδευτικές ανάγκες.

Το κλίμα της τάξης συνιστά έναν από τους παράγοντες βαρύνουσας σημασίας για τη σύναψη θετικών διαπροσωπικών σχέσεων εκπαιδευτικών- μαθητών. Οι διαπροσωπικές σχέσεις εκπαιδευτικών- μαθητών είναι θετικότερες σε τάξεις με θετικό ψυχολογικό κλίμα, υψηλή συναισθηματική υποστήριξη και ακαδημαϊκή υποστήριξη (Hamre & Pianta, 2005). Οι θετικές διαπροσωπικές σχέσεις εκπαιδευτικών- μαθητών με ήπιες εκπαιδευτικές ανάγκες και χωρίς ευνοούνται όταν οι εκπαιδευτικοί δηλώνουν με σαφήνεια τις προσδοκίες που τρέφουν για τους μαθητές, παρέχουν συστηματική ανατροφοδότηση και εφαρμόζουν συνεργατικές μεθόδους διδασκαλίας (Murray & Pianta, 2007).

Το ρεπερτόριο μεθόδων και πρακτικών διδασκαλίας, που κατέχουν οι εκπαιδευτικοί, διατελούν αποφασιστικό ρόλο στη διαμόρφωση των διαπροσωπικών σχέσεων με τους μαθητές της τάξης τους. Στην έρευνα της Mantzicopoulos (2005), οι συγκρουσιακές διαπροσωπικές σχέσεις εκπαιδευτικών- μαθητών σχετίστηκαν αρνητικά με τις δασκαλοκεντρικές μεθόδους διδασκαλίας, τις παραδοσιακές πρακτικές αξιολόγησης και τις μη εξατομικευμένες διδακτικές προσεγγίσεις.

Τα ευρήματα της μελέτης των De Jong και συν. (2014) υποδεικνύουν πως οι τεχνικές διαχείρισης των ανεπιθύμητων μορφών συμπεριφοράς επιτελούν σημαντικό ρόλο στη διαμόρφωση των διαπροσωπικών σχέσεων εκπαιδευτικών και μαθητών. Ειδικότερα, οι θερμές διαπροσωπικές σχέσεις εκπαιδευτικών- μαθητών ευνοούνται μέσω της χρήσης τεχνικών που στοχεύουν στην αύξηση των θετικών συμπεριφορών, όπως η αναγνώριση των επιθυμητών συμπεριφορών και υποθάλπονται μέσω της χρήσης της τεχνικής της τιμωρίας. Στις περιπτώσεις, μάλιστα, κατά τις οποίες η τιμωρία εφαρμόζεται με επιθετικούς τρόπους συμπεριφοράς και οι μαθητές νιώθουν ότι γελοιοποιούνται είναι πιθανό να απομακρυνθούν συναισθηματικά από το

πρόσωπο του εκπαιδευτικού, με αποτέλεσμα να επιδεινωθούν οι μεταξύ τους σχέσεις (De Jong et al., 2014).

Οι ερευνητές, επίσης, υποθέτουν πως η σύνθεση της τάξης είναι πιθανό να επηρεάσει τις διαπροσωπικές σχέσεις εκπαιδευτικών- μαθητών. Με βάση την έρευνα της Mantzicopoulos (2005), η παρουσία υψηλού ποσοστού μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στη γενική τάξη αποτελεί παράγοντα κινδύνου για τη σύναψη αρνητικών διαπροσωπικών σχέσεων εκπαιδευτικών- μαθητών. Οι εκπαιδευτικοί της γενικής αγωγής είναι πιθανό να νιώθουν μεγαλύτερο άγχος, λόγω του μεγαλύτερου φόρτου εργασίας που επιφέρει η συνεκπαίδευση (Χαλάτσης, 2010).

Επιπρόσθετα, η αναλογία εκπαιδευτικού- μαθητών αναδείχθηκε «δείκτης πρόβλεψης» της μεταβλητής «εξάρτησης» στην έρευνα των Demirkaya και Bakkaloglu (2015). Αν οι εκπαιδευτικοί δίδασκαν σε τάξεις με περισσότερα παιδιά στην τάξη, θεωρούσαν λιγότερο εξαρτημένη τη σχέση τους με τους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Ωστόσο, υπάρχουν έρευνες στις οποίες η αναλογία εκπαιδευτικού- μαθητών ή αλλιώς το μέγεθος της τάξης δεν συσχετίζεται με την ποιότητα των διαπροσωπικών σχέσεων εκπαιδευτικών- μαθητών (Eisenhower, Baker & Blacher, 2007· Mashburn, et al., 2006).

Παράμετρος που εξετάζεται κατά τη μελέτη των διαπροσωπικών σχέσεων εκπαιδευτικών γενικής αγωγής και μαθητών με ειδικές και ήπιες εκπαιδευτικές ανάγκες αποτελεί το πλαίσιο φοίτησης. Ειδικότερα, οι ερευνητές υποθέτουν πως οι ώρες φοίτησης των μαθητών στη γενική τάξη και τη σχολική μονάδα ειδικής αγωγής (τμήμα ένταξης) επηρεάζουν τις διαπροσωπικές σχέσεις που συνάπτουν οι εκπαιδευτικοί με τους μαθητές με ειδικές και ήπιες εκπαιδευτικές ανάγκες, που εντάσσονται στην τάξη τους. Ωστόσο, τα ευρήματα είναι αντιφατικά, καθώς

ανακτήθηκε έρευνα, στην οποία οι εκπαιδευτικοί είχαν αρνητικότερες αντιλήψεις για τις διαπροσωπικές τους σχέσεις με τους μαθητές με ήπια νοητική αναπηρία, όταν φοιτούσαν στη γενική τάξη τις περισσότερες ώρες της σχολικής ημέρας (Blacher, Baker & Eisenhower, 2009) αλλά και έρευνες που οι μεταβλητές «ώρες φοίτησης των μαθητών στη γενική τάξη και τη σχολική μονάδα ειδικής αγωγής» και «ποιότητα των διαπροσωπικών σχέσεων εκπαιδευτικών- μαθητών» δεν συσχετίστηκαν (Carlan et al., 2016· Eisenhower, Baker & Blacher, 2007).

Στις περιπτώσεις που οι μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες φοιτούν στη συνηθισμένη τάξη με παράλληλη στήριξη από ειδικό παιδαγωγό, η παρουσία του ειδικού παιδαγωγού παράλληλης στήριξης είναι πιθανό να επηρεάσει αρνητικά τη σχέση ανάμεσα στον μαθητή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και τον δάσκαλο της τάξης, μειώνοντας τις αλληλεπιδράσεις μεταξύ τους (Marks, Schrader & Levine, 1999, όπως αναφέρεται στο Robertson, Chamberlain & Kasari, 2003). Ο θεσμός της παράλληλης στήριξης ενδέχεται να αυξήσει τις πιθανότητες αποποίησης της ευθύνης, που φέρει ο εκπαιδευτικός γενικής αγωγής για την ένταξη των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στη συνηθισμένη τάξη (Robertson, Chamberlain & Kasari, 2003). Ωστόσο, στις έρευνες των Demirkaya και Bakkaloglu (2015) και Robertson, Chamberlain και Kasari (2003) η παροχή στήριξης από ειδικό παιδαγωγό δεν αποτέλεσε μεταβλητή που διαφοροποίησε τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών γενικής αγωγής για την ποιότητα των διαπροσωπικών τους σχέσεων με τους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.

Οι παραπάνω παράμετροι, βέβαια, αλληλεπιδρούν με παραμέτρους του πλαισίου του σχολείου, όπως οι διαπροσωπικές σχέσεις μεταξύ του προσωπικού της σχολικής μονάδας, η υλικοτεχνική υποδομή, το μέγεθος της σχολικής μονάδας κ.ά. (Ο'

Connor, 2010· Murray & Pianta, 2007). Το περιβάλλον του σχολείου, ωστόσο, σύμφωνα με την οικοσυστημική προσέγγιση συνδέεται με το περιβάλλον της οικογένειας. Το μεσοσύστημα περιλαμβάνει τις αλληλεπιδράσεις μεταξύ του σχολείου και της οικογένειας (Αγαλιώτης, 2011). Σύμφωνα με τα ευρήματα της μελέτης του Ο' Connor (2010), οι συχνότερες επαφές μεταξύ των εκπαιδευτικών και των γονέων ενδέχεται να λειτουργήσουν ως προστατευτικός παράγοντας έναντι της επιδείνωσης των διαπροσωπικών σχέσεων εκπαιδευτικών- μαθητών.

Τέλος, ανάμεσα στον εκπαιδευτικό και τον μαθητή υπάρχει ένα δυναμικό κοινωνικό, πολιτιστικό, νομικό και πολιτισμικό πλαίσιο, το οποίο τροφοδοτεί και επηρεάζει τη δράση τους και συνακόλουθα τις διαπροσωπικές τους σχέσεις (Γιαννέλος, 2009). Οι νόμοι για την παιδεία, οι προσδοκίες της κοινωνίας για τη συμπεριφορά που προσιδιάζει στον ρόλο του εκπαιδευτικού και στον ρόλο του μαθητή και γενικότερα οι αξίες και τα ιδανικά που επικροτεί η κοινωνία επηρεάζουν τον τρόπο που τα δύο σκέλη της παιδαγωγικής σχέσης συμπεριφέρονται στις αλληλεπιδραστικές τους συνδιαλλαγές και συνακόλουθα την ποιότητα των διαπροσωπικών σχέσεων εκπαιδευτικών- μαθητών (Μπίκος, 2011· Πυργιωτάκης, 2011).

Με βάση τις πηγές της βιβλιογραφίας και τα ερευνητικά δεδομένα, που παρουσιάστηκαν, συμπεραίνουμε πως οι μαθητές με ήπιες εκπαιδευτικές ανάγκες αποτελούν μία ευάλωτη ομάδα για την εμφάνιση δυσκολιών σχολικής προσαρμογής και τη σύναψη αρνητικών διαπροσωπικών σχέσεων με τους εκπαιδευτικούς. Οι δυσκολίες σχολικής προσαρμογής δυσχεραίνουν τις διαπροσωπικές σχέσεις- εκπαιδευτικών μαθητών, εντούτοις η ποιότητα των διαπροσωπικών σχέσεων των

εκπαιδευτικών και των μαθητών επηρεάζεται από πλήθος παραγόντων, σχετικών με τους εκπαιδευτικούς, τους μαθητές και το πλαίσιο.

1.6. Σκοπός- διερευνητικά ερωτήματα έρευνας

Σκοπό της παρούσας μελέτης αποτελεί η διερεύνηση των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών γενικής αγωγής, πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για την ποιότητα των διαπροσωπικών τους σχέσεων με τους μαθητές με ήπιες εκπαιδευτικές ανάγκες και η μελέτη των εκτιμήσεων τους για τις δυσκολίες σχολικής προσαρμογής, που εκδηλώνουν οι μαθητές με ήπιες εκπαιδευτικές ανάγκες.

Η μελέτη των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών δεν εξασφαλίζει την αντικειμενική παρουσίαση της πραγματικότητας (Mashburn et al., 2006). Ωστόσο, οι εκπαιδευτικοί δέχονται, επεξεργάζονται και ανταποκρίνονται στα υποκειμενικά νοήματα που αποδίδουν στην πραγματικότητα (Charalampous & Kokkinos, 2015). Άρα, ο τρόπος που αντιλαμβάνονται οι εκπαιδευτικοί τις διαπροσωπικές τους σχέσεις με τους μαθητές με ήπιες εκπαιδευτικές ανάγκες και τη σχολική προσαρμογή τους ασκεί επίδραση στη συμπεριφορά που θα επιδείξουν προς αυτούς. Οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών αποτελούν αναπόφευκτα κομμάτι της εκπαιδευτικής διαδικασίας, επομένως κρίνεται απαραίτητη η εξέταση τους, όπως και η ανίχνευση παραγόντων που συντελούν στη διαμόρφωσή τους.

Μέσω των απαντήσεων των εκπαιδευτικών επιδιώκεται να απαντηθούν τα εξής διερευνητικά ερωτήματα:

1. Ποια είναι τα επίπεδα εγγύτητας, σύγκρουσης και εξάρτησης στις διαπροσωπικές σχέσεις εκπαιδευτικών- μαθητών με ήπιες εκπαιδευτικές ανάγκες, κατά τη γνώμη των εκπαιδευτικών;

2. Σε ποιον βαθμό οι μαθητές με ήπιες εκπαιδευτικές ανάγκες εκδηλώνουν δυσκολίες σχολικής προσαρμογής, κατά τη γνώμη των εκπαιδευτικών;
3. Συσχετίζονται οι δυσκολίες σχολικής προσαρμογής των μαθητών με ήπιες εκπαιδευτικές ανάγκες με την ποιότητα των διαπροσωπικών σχέσεων εκπαιδευτικών-μαθητών, κατά τη γνώμη των εκπαιδευτικών;
4. Διαφοροποιούνται οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τις διαπροσωπικές τους σχέσεις με τους μαθητές με ήπιες εκπαιδευτικές ανάγκες ως προς τα χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών, τα χαρακτηριστικά των μαθητών και τα χαρακτηριστικά του πλαισίου;
5. Διαφοροποιούνται οι εκτιμήσεις των εκπαιδευτικών για τις δυσκολίες σχολικής προσαρμογής των μαθητών με ήπιες εκπαιδευτικές ανάγκες ως προς τα χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών, τα χαρακτηριστικά των μαθητών και τα χαρακτηριστικά του πλαισίου;

2. Μεθοδολογία της έρευνας

2.1. Ερευνητική στρατηγική

Η επίλυση των προβλημάτων στις διαπροσωπικές σχέσεις εκπαιδευτικών-μαθητών και η αντιμετώπιση των δυσκολιών σχολικής προσαρμογής των μαθητών με ήπιες εκπαιδευτικές ανάγκες προϋποθέτουν την περιγραφή των απαντήσεων των εκπαιδευτικών για τα ζητήματα αυτά και την επισήμανση των διαφοροποιήσεων στις απαντήσεις τους. Η εν λόγω ερευνά μελετά τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών, επομένως συγκαταλέγεται στις περιγραφικές έρευνες, που αποτελούν την πλειοψηφία των εκπαιδευτικών μελετών (Cohen, Manion & Morrison, 2008). Το είδος της έρευνας καθοδήγησε την επιλογή της μεθόδου συλλογής των δεδομένων, την επισκόπηση. Οι επισκοπήσεις συλλέγουν δεδομένα μέσω της χορήγησης γραπτού ερωτηματολογίου στους συμμετέχοντες (Κελπανίδης, 1999).

2.2. Συμμετέχοντες

Στην έρευνα συμμετείχαν 192 εκπαιδευτικοί της πρωτοβάθμιας, γενικής εκπαίδευσης. Ως προς το φύλο των εκπαιδευτικών, κυριάρχησαν οι γυναίκες (75,5%). Η ηλικία των συμμετεχόντων κυμάνθηκε από 24 έως 59 ετών. Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών δήλωσαν ως τόπο εργασίας την Θεσσαλονίκη. Στις απαντήσεις συμπεριλήφθηκαν και άλλες πόλεις όπως η Καβάλα, η Δράμα, οι Σέρρες, η Αλεξανδρούπολη, η Βέροια, το Κιλκίς, η Έδεσσα, ο Βόλος, το Αγρίνιο και η Καστοριά. Άλλες περιοχές εργασίας που δηλώθηκαν ήταν η Αττική, η Αχαΐα, η Αργολίδα, η Ημαθία, η Καστοριά, η Πτολεμαΐδα, η Πιερία και ο Έβρος. Ως προς το επίπεδο σπουδών, η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών δεν κατείχε μεταπτυχιακό ή διδακτορικό τίτλο σπουδών (71,4%). Όλοι οι εκπαιδευτικοί είχαν προϋπηρεσία στην εκπαίδευση (1 έως 36 έτη) και διδακτική εμπειρία στην εκπαίδευση μαθητών με ήπιες εκπαιδευτικές

ανάγκες. Η συντριπτική πλειοψηφία των εκπαιδευτικών δεν είχε παρακολουθήσει ετήσιο επιμορφωτικό σεμινάριο ή μεταπτυχιακό πρόγραμμα σπουδών στην ειδική αγωγή και εκπαίδευση (90,6%). Τα χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών παρουσιάζονται αναλυτικά στον Πίνακα 1.

Οι εκπαιδευτικοί κλήθηκαν να επιλέξουν έναν μαθητή με ήπιες εκπαιδευτικές ανάγκες, που φοιτούσε στην τάξη τους και να συμπληρώσουν τα στοιχεία του. Η πλειοψηφία των μαθητών, που επιλέχθηκαν από τους εκπαιδευτικούς ήταν αγόρια (78,1%). Η ηλικία των μαθητών κυμάνθηκε από 6 έως 13 ετών. Οι μαθητές κατατάχθηκαν σχεδόν ισάριθμα σε όλες τις τάξεις του δημοτικού με εξαίρεση την ΣΤ' Δημοτικού, στην οποία συμπεριλήφθησαν οι λιγότεροι μαθητές. Η βασική κατηγορία ήπιων εκπαιδευτικών αναγκών ήταν οι ειδικές μαθησιακές δυσκολίες (45,3%). Αναφορικά με τα χαρακτηριστικά του πλαισίου, οι περισσότεροι μαθητές υποστηρίζονταν σε τμήμα ένταξης (43,8%) περίπου 4 ώρες ανά εβδομάδα. Τα χαρακτηριστικά των μαθητών και του πλαισίου παρουσιάζονται στον Πίνακα 2.

Πίνακας 1. Χαρακτηριστικά εκπαιδευτικών

		Ποσά	Ποσοστά
Φύλο	Άνδρας	47	24,5
	Γυναίκα	145	75,5
Σπουδές	Πτυχίο ΑΕΙ	137	71,4
	Πτυχίο ΤΕΙ	2	1
	Μεταπτυχιακό	52	27,1
	Διδακτορικό	1	0,5
Εμπειρία στη διδασκαλία μαθητών με ήπιες εκπαιδευτικές ανάγκες	Ναι	192	100
Σπουδές στην Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση	Όχι	174	90,6
	Ετήσια	18	9,4
	Επιμόρφωση ή Μεταπτυχιακό		
Σύνολο		192	100

	Ελάχιστο	Μέγιστο	Μέση τιμή (±Τυπ. Απόκλιση)
Ηλικία	24	59	44,37 (±9,37)
Έτη Υπηρεσίας στην Εκπαίδευση	1	36	18,07 (±8,28)

Πίνακας 2. Χαρακτηριστικά μαθητών και πλαισίου

		Ποσά	Ποσοστά	
Φύλο μαθητή	Αγόρι	150	78,1	
	Κορίτσι	41	21,4	
	Δεν απάντησαν	1	0,5	
Τάξη φοίτησης	Α' Δημοτικού	31	16,1	
	Β' Δημοτικού	35	18,2	
	Γ' Δημοτικού	33	17,2	
	Δ' Δημοτικού	38	19,8	
	Ε' Δημοτικού	32	16,7	
	ΣΤ' Δημοτικού	23	12,0	
	Δεν απάντησαν	1	0,5	
Κατηγορία ήπιων εκπαιδευτικών αναγκών	Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες	87	45,3	
	Προβλήματα συμπεριφοράς	31	16,1	
	ΔΕΠ-Υ	26	13,5	
	Ήπια νοητική αναπηρία	47	24,5	
	Δεν απάντησαν	1	0,5	
	Υποστήριξη μαθητή	Όχι	65	33,9
		Τμήμα Ένταξης	84	43,8
Παράλληλη στήριξη		43	22,4	
Ελάχιστο		Μέγιστο	Μέση τιμή (±Τυπ. Απόκλιση)	
Ηλικία	6	13	9,28 (±1,76)	
Ώρες υποστήριξης του μαθητή εκτός γενικής τάξης (ανά εβδομάδα)	0	24	4,04 (±4,38)	

2.3. Διαδικασίες και εργαλεία της έρευνας

Στο παρόν κεφάλαιο, παρουσιάζονται τα εργαλεία και η διαδικασία συλλογής των δεδομένων της έρευνας. Αρχικά, περιγράφεται η δομή του ερωτηματολογίου και έπειτα η διαδικασία διεξαγωγής του πιλοτικού ελέγχου, που πραγματοποιήθηκε. Στη συνέχεια, παρουσιάζονται αναλυτικά τα ψυχομετρικά χαρακτηριστικά των εργαλείων.

Αναφέρονται, επίσης, οι λόγοι επιλογής των εν λόγω εργαλείων, όπως και έρευνες στις οποίες έχουν επιβεβαιωθεί οι ψυχομετρικές τους ιδιότητες. Έπειτα, παρουσιάζεται ο έλεγχος αξιοπιστίας των εργαλείων και στη συνέχεια η διαδικασία διεξαγωγής της κυρίως έρευνας. Τέλος, εξηγείται η διαδικασία ανάλυσης των δεδομένων.

2.3.1. Εργαλεία της έρευνας

Τα δεδομένα της έρευνας συλλέχθηκαν μέσω της χορήγησης ερωτηματολογίου στους εκπαιδευτικούς. Το ερωτηματολόγιο χωρίστηκε σε δύο μέρη. Στο πρώτο μέρος ενσωματώθηκαν ερωτήσεις σχετικά με τα δημογραφικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών (φύλο, ηλικία, τόπος εργασίας, επίπεδο σπουδών, σπουδές στην ειδική αγωγή και εκπαίδευση, έτη προϋπηρεσίας, εμπειρία στη διδασκαλία μαθητών με ήπιες εκπαιδευτικές ανάγκες), τα χαρακτηριστικά των μαθητών (φύλο, ηλικία, τάξη φοίτησης, κατηγορία ήπιων εκπαιδευτικών αναγκών) και τα χαρακτηριστικά του πλαισίου (υποστήριξη μαθητή, ώρες υποστήριξης μαθητή εκτός γενικής τάξης ανά εβδομάδα).

Στο δεύτερο μέρος του ερωτηματολογίου χρησιμοποιήθηκαν οι κλίμακες Student- Teacher Relationship Scale (STRS- Pianta, 2001) και η κλίμακα The Teacher Child Rating Scale- Behavior Problems (TCRS- Hightower et al., 1986). Οι κλίμακες έχουν μεταφραστεί στα Ελληνικά από τον Γρηγοριάδη (2005) κατά την εκπόνηση της διδακτορικής του διατριβής.

Πριν την έναρξη της κυρίως έρευνας πραγματοποιήθηκε πιλοτικός έλεγχος του ερωτηματολογίου. Στην πιλοτική έρευνα, η οποία διεξήχθη στις αρχές του Μαρτίου του 2018, συμμετείχαν 5 εκπαιδευτικοί, οι οποίοι κλήθηκαν να επισημάνουν τις δυσκολίες που αντιμετώπισαν κατά τη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου, όπως και

τον χρόνο που απαιτείται για την ολοκλήρωσή του. Οι εκπαιδευτικοί δεν επισήμαναν ασάφειες ή δυσκολίες στην κατανόηση των ερωτήσεων, ωστόσο διαπιστώθηκε από την ερευνήτρια δυσκολία κατανόησης στην ερώτηση «Τόπος εργασίας», καθώς δύο εκπαιδευτικοί απάντησαν «Δημοτικό Σχολείο». Έτσι, η ερώτηση αναδιατυπώθηκε ως «Περιοχή εργασίας». Ο χρόνος συμπλήρωσης υπολογίστηκε περίπου 10 λεπτά.

Το εργαλείο Student- Teacher Relationship Scale (STRS- Pianta, 2001)

χρησιμοποιήθηκε για την εκτίμηση των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών για την ποιότητα των διαπροσωπικών τους σχέσεων με τους μαθητές με ήπιες εκπαιδευτικές ανάγκες. Πρόκειται για ένα ερωτηματολόγιο αυτο- αναφοράς, που αξιολογεί τις αντιλήψεις του εκπαιδευτικού για τη σχέση του με έναν μαθητή, τα συναισθήματα του εκπαιδευτικού απέναντι στον μαθητή και τις πεποιθήσεις του σχετικά με τη συμπεριφορά και τα συναισθήματα του παιδιού προς το πρόσωπό του. Περιέχει 28 προτάσεις, τις οποίες ο εκπαιδευτικός βαθμολογεί βάσει μίας κλίμακας τύπου Likert πέντε σημείων (Pianta, 2001). Τα μοντέλα αναπαράστασης των εκπαιδευτικών για τη σχέση τους με τους μαθητές τους διερευνώνται μέσω των διαστάσεων ή των επιπέδων της «εγγύτητας», της «σύγκρουσης» και της «εξάρτησης», οι οποίες προέρχονται από τη θεωρία της προσκόλλησης, η οποία παρουσιάστηκε στο θεωρητικό μέρος της εργασίας (Verschueren & Koomen, 2012).

Η υποκλίμακα της «σύγκρουσης» περιλαμβάνει 12 προτάσεις με βάση τις οποίες αξιολογείται ο βαθμός που ο εκπαιδευτικός αντιλαμβάνεται τη σχέση του με τον μαθητή ως συγκρουσιακή, αρνητική και αναποτελεσματική. Ενδεικτική πρόταση της υποκλίμακας αποτελεί η πρόταση: «Αυτό το παιδί και εγώ δίνουμε την εντύπωση ότι βρισκόμαστε σε αντιπαράθεση». Οι βαθμολογίες στην κλίμακα κυμαίνονται από 12 έως 60. Οι υψηλές βαθμολογίες υποδεικνύουν υψηλή σύγκρουση. Ειδικότερα,

δείχνουν ότι ο εκπαιδευτικός θεωρεί πως δυσκολεύεται να προβλέψει και να κατανοήσει τα συναισθήματά του μαθητή, με τον οποίο εμπλέκεται συχνά σε συγκρούσεις. Υποδεικνύουν, επίσης, ότι ο εκπαιδευτικός νιώθει έντονη αίσθηση εξάντλησης κατά την ενασχόλησή του με τον μαθητή. Η πρόταση: «Αρκεί ένα βλέμμα μου ή μια αλλαγή του τόνου της φωνής μου για να συμμορφωθεί αυτό το παιδί» ανακωδικοποιείται, πριν εξαχθεί η συνολική βαθμολογία στην υποκλίμακα (Pianta, 2001).

Η υποκλίμακα της «εγγύτητας» περιλαμβάνει 11 προτάσεις, οι οποίες αξιολογούν τον βαθμό στον οποίο ο εκπαιδευτικός αντιλαμβάνεται τη σχέση του με τον μαθητή ως στοργική και θερμή. Επίσης, φανερώνει τον βαθμό που ο εκπαιδευτικός θεωρεί πως έχει καταφέρει να εδραιώσει μία σχέση ανοιχτής και επικοινωνιακής επικοινωνίας με τον μαθητή. Ενδεικτική πρόταση της υποκλίμακας αποτελεί η πρόταση: «Αυτό το παιδί μου εκμυστηρεύεται τα συναισθήματα και τις εμπειρίες του». Οι βαθμολογίες στην κλίμακα κυμαίνονται από 11 έως 55. Οι υψηλές βαθμολογίες υποδεικνύουν υψηλή εγγύτητα. Η πρόταση: «Αυτό το παιδί αισθάνεται άβολα όταν επιχειρώ να του δείξω τρυφερότητα με φυσική επαφή» ανακωδικοποιείται, πριν εξαχθεί η συνολική βαθμολογία στην υποκλίμακα (Pianta, 2001).

Η υποκλίμακα της «εξάρτησης» περιλαμβάνει 5 προτάσεις, που εκτιμούν τον βαθμό στον οποίο ο εκπαιδευτικός αντιλαμβάνεται τον μαθητή ως εξαρτημένο από αυτόν. Ενδεικτική πρόταση της υποκλίμακας αποτελεί η πρόταση: «Αυτό το παιδί αντιδρά έντονα όταν με αποχωρίζεται». Οι βαθμολογίες στην υποκλίμακα κυμαίνονται από 5 έως 25. Οι υψηλές βαθμολογίες δείχνουν υψηλή εξάρτηση (Pianta, 2001).

Η «συνολική κλίμακα» αξιολογεί τον βαθμό στον οποίο ο εκπαιδευτικός αντιλαμβάνεται τη σχέση του με τον μαθητή συνολικά ως θετική και αποτελεσματική. Οι βαθμολογίες στην κλίμακα κυμαίνονται από 28 έως 140. Οι υψηλές βαθμολογίες υποδεικνύουν χαμηλότερα επίπεδα σύγκρουσης και εξάρτησης, ενώ ταυτόχρονα υψηλότερα επίπεδα εγγύτητας αλλά και θετικότερη σχέση (Pianta, 2001).

Αναφορικά με τα κριτήρια επιλογής του συγκεκριμένου εργαλείου, στον διεθνή ερευνητικό χώρο, η κλίμακα STRS αποτελεί το πιο διαδεδομένο εργαλείο κατά τη διερεύνηση των διαπροσωπικών σχέσεων εκπαιδευτικών και μαθητών, υπό την οπτική των εκπαιδευτικών, παρουσιάζοντας υψηλή αξιοπιστία και εγκυρότητα (Sabol & Pianta, 2012). Ενδεικτικά αναφέρουμε τις έρευνες των Blacher, Baker και Eisenhower (2009), Demirkaya και Bakkaloglu (2015) και την έρευνα του Granot (2016), στις οποίες εκτιμήθηκαν οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για την ποιότητα των διαπροσωπικών τους σχέσεων με τους μαθητές με ήπιες εκπαιδευτικές ανάγκες.

Επίσης, το εργαλείο παρουσιάζει ικανοποιητικές ψυχομετρικές ιδιότητες κατά τη χρήση του στην Ελλάδα. Μεταφρασμένη στα Ελληνικά εκδοχή της κλίμακας STRS χρησιμοποιήθηκε στη διδακτορική διατριβή του Γρηγοριάδη (2005) με αντικείμενο διερεύνησης τις διαπροσωπικές σχέσεις νηπιαγωγών και μαθητών. Ο δείκτης α του cronbach υπολογίστηκε 0,83 για τη «συνολική κλίμακα», 0,87 για τη «σύγκρουση», 0,86 για την «εγγύτητα» και 0,78 για την «εξάρτηση», επιβεβαιώνοντας την υψηλή εσωτερική συνέπεια του εργαλείου.

Ακολούθησε η έρευνα των Galanaki και Vassilopoulou (2007), στην οποία διαπιστώθηκε πως η μεταφρασμένη στα Ελληνικά εκδοχή του εργαλείου STRS παρουσιάζει υψηλή αξιοπιστία εσωτερικής συνέπειας (δείκτης α cronbach= 0,82 ως 0,90 για τη «συνολική κλίμακα», τη «σύγκρουση» και την «εγγύτητα» και 0,73 για την

«εξάρτηση») κατά την εκτίμηση των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών για τις διαπροσωπικές τους σχέσεις τους με μαθητές μέσης και προεφηβικής ηλικίας.

Η αξιοπιστία εσωτερικής συνέπειας και εννοιολογικής εγκυρότητας της κλίμακας STRS σε ελληνικό δείγμα επιβεβαιώνεται και από την έρευνα των Gregoriadis και Tsigilis (2008), οι οποίοι έπειτα από την εφαρμογή διερευνητικής παραγοντικής ανάλυσης υπολόγισαν τον δείκτη α του cronbach 0,86 για την «εγγύτητα», 0,87 για την «σύγκρουση» και 0,79 για την «εξάρτηση». Συντομευμένη εκδοχή της κλίμακας STRS, η οποία περιλαμβάνει μόνο τις υποκλίμακες της «σύγκρουσης» και της «εγγύτητας» χρησιμοποιήθηκε στη χώρα μας στην έρευνα των Tsigilis και Gregoriadis (2008). Πρόσφατη έρευνα στην Ελλάδα που χρησιμοποιεί την κλίμακα STRS και επιβεβαιώνει τις ψυχομετρικές της ιδιότητες σε ελληνικό δείγμα είναι η έρευνα των Gregoriadis και Grammatikopoulos (2014).

Το εργαλείο The Teacher Child Rating Scale (TCRS· Hightower et al., 1986) χρησιμοποιήθηκε προκειμένου να εκτιμηθούν οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τις δυσκολίες σχολικής προσαρμογής των μαθητών με ήπιες εκπαιδευτικές ανάγκες. Το εργαλείο αξιολογεί τη συναισθηματική, κοινωνική, μαθησιακή και συμπεριφορική σχολική προσαρμογή των μαθητών με βάση τις αναφορές των εκπαιδευτικών. Αποτελείται από 38 προτάσεις, οι οποίες χωρίζονται σε δύο κλίμακες: την κλίμακα «Προβλήματα Συμπεριφοράς» και την κλίμακα «Ικανότητες και Δεξιότητες» (Hightower et al., 1986). Στην παρούσα εργασία χρησιμοποιείται μόνο η κλίμακα “Behavior Problems” («Προβλήματα Συμπεριφοράς»).

Η κλίμακα «Ικανότητες και δεξιότητες» περιλαμβάνει 18 προτάσεις, που αξιολογούν τις δεξιότητες και τα θετικά χαρακτηριστικά των μαθητών. Οι προτάσεις κατηγοριοποιούνται σε πέντε υποκλίμακες: «αντοχή στην απογοήτευση», «κοινωνικές

δεξιότητες με συνομηλικούς», «εργασιακές συνήθειες» και «κοινωνικές δεξιότητες διεκδίκησης- διαπραγμάτευσης» (Granot, 2016).

Η κλίμακα «Προβλήματα Συμπεριφοράς» περιλαμβάνει 18 προτάσεις, που αξιολογούν τα προβλήματα σχολικής προσαρμογής. Οι προτάσεις συγκαταλέγονται σε τρεις υποκλίμακες, καθεμία από τις οποίες περιέχει έξι προτάσεις: «Εξωτερικευμένα Προβλήματα» (Ενδεικτική πρόταση: «Αναστατώνει την τάξη»), «Εσωτερικευμένα Προβλήματα» (Ενδεικτική πρόταση: «Ντροπαλός/ ή Μαζεμένος») και «Μαθησιακά Προβλήματα» (Ενδεικτική πρόταση: «Χαμηλότερες επιδόσεις από τις δυνατότητές του») (Hightower et al., 1986).

Ο εκπαιδευτικός καλείται να βαθμολογήσει βάσει μίας κλίμακας τύπου Likert πέντε σημείων καθεμία από τις 18 προτάσεις, περιγράφοντας τη συμπεριφορά του μαθητή στο σχολείο (Granot, 2016). Οι βαθμολογίες σε κάθε υποκλίμακα κυμαίνονται από 6 έως 30 (Stein et al., 2003). Αθροίζοντας τις βαθμολογίες σε κάθε υποκλίμακα, μπορεί να υπολογιστεί μία συνολική βαθμολογία για την κλίμακα «Προβλήματα Συμπεριφοράς» (Hamre & Pianta, 2001).

Η απόφαση για τη χρήση της μίας εκ των δύο κλιμάκων του εργαλείου βασίζεται στην έρευνα των Hamre και Pianta (2001), στην οποία χρησιμοποιήθηκε μόνο η κλίμακα «Προβλήματα Συμπεριφοράς» και εκτιμήθηκαν μόνο οι δυσκολίες σχολικής προσαρμογής. Οι εκπαιδευτικοί, λόγω του εργασιακού τους φόρτου, δεν είναι πρόθυμοι ή δεν έχουν αρκετό χρόνο στη διάθεσή τους, ώστε να συμπληρώσουν μακροσκελή εργαλεία (Ang, 2005, όπως αναφέρεται στο Tsigilis & Gregoriadis, 2008). Η χρήση μίας συντομευμένης εκδοχής ενός εργαλείου συνίσταται στις περιπτώσεις που χορηγείται σε συνδυασμό με άλλα (Tsigilis & Gregoriadis, 2008). Στην παρούσα εργασία χορηγούνται δύο εργαλεία: το εργαλείο STRS και το εργαλείο TCRS.

Το εργαλείο TCRS έχει χρησιμοποιηθεί στον διεθνή και Ελλαδικό χώρο με επαρκείς ψυχομετρικές ιδιότητες. Στην έρευνα των Hamre και Pianta (2001) βαθμολογήθηκαν μαθητές τυπικής εκπαίδευσης, που φοιτούσαν σε τάξεις του Νηπιαγωγείου και του Δημοτικού με το εργαλείο TCRS και το εργαλείο STRS. Στην έρευνα του Granot (2016) το εργαλείο χρησιμοποιήθηκε σε δείγμα εφήβων μαθητών με ήπιες εκπαιδευτικές ανάγκες, σε συνδυασμό με την κλίμακα STRS.

Στην Ελλάδα, το εργαλείο TCRS μεταφράστηκε και χρησιμοποιήθηκε στη διδακτορική διατριβή του Γρηγοριάδη (2005) σε δείγμα μαθητών νηπιακής ηλικίας με υψηλό δείκτη εσωτερικής συνέπειας (αξιοπιστίας) α του Cronbach. Συγκεκριμένα, υπολογίστηκε 0,87 για τα «Εξωτερικευμένα Προβλήματα», 0,78 για τα «Εσωτερικευμένα Προβλήματα» και 0,70 για τα «Μαθησιακά Προβλήματα». Το εργαλείο, επίσης, έχει χρησιμοποιηθεί στην έρευνα της Παλαιολογού (2007) για την εκτίμηση των δυσκολιών προσαρμογής μεταναστών μαθητών Πέμπτης και Έκτης Δημοτικού με υψηλή αξιοπιστία.

2.3.2. Έλεγχος αξιοπιστίας του ερωτηματολογίου στην παρούσα έρευνα

Ο έλεγχος αξιοπιστίας εσωτερικής συνέπειας του ερευνητικού εργαλείου πραγματοποιήθηκε με τον στατιστικό έλεγχο του Cronbach's alpha (Creswell, 2011). Αρχικά, υπολογίστηκε η τιμή του ελέγχου για ολόκληρο το ερευνητικό εργαλείο. Έπειτα, υπολογίστηκε η τιμή για το εργαλείο STRS και ακολούθησε ο υπολογισμός της τιμής για το εργαλείο TCRS και συγκεκριμένα για την κλίμακα «Προβλήματα Συμπεριφοράς», που χρησιμοποιείται στην παρούσα εργασία. Τέλος, υπολογίστηκαν οι τιμές του ελέγχου για τις υποκλίμακες των εργαλείων STRS και TCRS. Οι τιμές που ανέκυψαν από τον έλεγχο κρίθηκαν ως αρκετά ικανοποιητικές. Τα αποτελέσματα του ελέγχου παρουσιάζονται στο παρακάτω πίνακα:

Πίνακας 3. Αποτελέσματα ελέγχου αξιοπιστίας του ερευνητικού εργαλείου

	Τιμή Cronbach' s alpha	Πλήθος μεταβλητών ανά παράγοντα
Συνολικά	88,5%	46
STRS (συνολικά)	82,4%	28
Εγγύτητα	78,4%	11
Σύγκρουση	86,0%	12
Εξάρτηση	74,9%	5
TCRS- Προβλήματα συμπεριφοράς (συνολικά)	84,6%	18
Εξωτερικευμένα	92,1%	6
Εσωτερικευμένα	67,9%	6
Μαθησιακά	79,5%	6

2.3.3. Διαδικασία συλλογής δεδομένων

Η διαδικασία συλλογής των δεδομένων της έρευνας ξεκίνησε τον Μάρτιο και τελείωσε τον Ιούνιο του 2018. Η πλειοψηφία των δεδομένων συγκεντρώθηκε μέσω ηλεκτρονικού ερωτηματολογίου, που καθιστά εφικτή τη γρήγορη συγκέντρωση των δεδομένων και εξασφαλίζει ένα υψηλό ποσοστό απαντήσεων (Creswell, 2011).

Για τη δημιουργία του ηλεκτρονικού ερωτηματολογίου χρησιμοποιήθηκε η ευρέως διαδομένη πλατφόρμα Google Form. Τα ερωτηματολόγια στάλθηκαν στις ηλεκτρονικές διευθύνσεις των Δημοτικών Σχολείων μέσω μηνυμάτων ηλεκτρονικού ταχυδρομείου. Οι ηλεκτρονικές διευθύνσεις των σχολείων ανευρέθηκαν μέσω των ιστοσελίδων των Διευθύνσεων Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης.

Το ηλεκτρονικό μήνυμα απευθυνόταν τους διευθυντές των σχολείων, τους οποίους καλούσε να προωθήσουν το ερωτηματολόγιο στις ηλεκτρονικές διευθύνσεις των δασκάλων, που υπηρετούσαν στα σχολεία τους. Επιπλέον, στο μήνυμα ενσωματώθηκε το εισαγωγικό σημείωμα του ερωτηματολογίου προκειμένου να γνωστοποιηθεί ο σκοπός της έρευνας. Λόγω του χαμηλού ποσοστού των ερωτηματολογίων που υποβάλλονταν στην πλατφόρμα, τα ηλεκτρονικά μηνύματα στάλθηκαν εκ νέου τον Μάιο.

Δεδομένου της διεξαγωγής πληθώρας μεταπτυχιακών διατριβών μέσω της ηλεκτρονικής ταχυδρόμησης ερωτηματολογίων στους διευθυντές και τους δασκάλους των σχολείων, κατά την έναρξη της διαδικασίας συλλογής των δεδομένων διανεμήθηκαν έντυπα ερωτηματολόγια σε Δημοτικά Σχολεία της Θεσσαλονίκης, ώστε να αυξηθεί ο αριθμός των συμμετεχόντων. Η διαδικασία αυτή διεξήχθη από τον Μάρτιο έως τον Απρίλιο του 2018 και στο πλαίσιο της συγκεντρώθηκαν 38 ερωτηματολόγια. Τα ερωτηματολόγια παραδίδονταν δια χειρός στους δασκάλους προκειμένου να δοθούν διαβεβαιώσεις εμπιστευτικότητας, να ενημερωθούν για τον σκοπό της έρευνας και την προϋπόθεση συμμετοχής σε αυτήν (φοίτηση μαθητή με ήπιες εκπαιδευτικές ανάγκες στην τάξη τους). Τα ερωτηματολόγια είτε συμπληρώνονταν κατά τη διάρκεια του διαλείμματος είτε επιστρέφονταν την επόμενη εβδομάδα.

2.3.4. Ανάλυση των δεδομένων

Η ανάλυση των δεδομένων της έρευνας πραγματοποιήθηκε μέσω της διεξαγωγής της περιγραφικής και έπειτα της επαγωγικής στατιστικής ανάλυσης με την χρήση του στατιστικού προγράμματος SPSS. Η περιγραφή των χαρακτηριστικών των εκπαιδευτικών, των μαθητών και του πλαισίου, όπως και η περιγραφή των απαντήσεων των εκπαιδευτικών για την ποιότητα των διαπροσωπικών τους σχέσεων με τους μαθητές με ήπιες εκπαιδευτικές ανάγκες και τις δυσκολίες σχολικής προσαρμογής έγινε μέσω των δεικτών Κεντρικής Τάσης (Μέσος Όρος και Επικρατούσα Τιμή) και Μεταβλητότητας (Εύρος, Τυπική Απόκλιση), ώστε να συνοψιστούν οι συνολικές τάσεις και να φανερωθεί το μέγεθος της μεταβλητότητας των απαντήσεων τους (Creswell, 2011).

Η επαγωγική στατιστική ανάλυση πραγματοποιήθηκε προκειμένου να ελεγχθούν οι διαφοροποιήσεις στις απαντήσεις των εκπαιδευτικών ανάλογα με τα χαρακτηριστικά των ίδιων, των μαθητών και του πλαισίου και να εξακριβωθεί η σχέση ανάμεσα στις διαστάσεις της ποιότητας των διαπροσωπικών σχέσεων εκπαιδευτικών-μαθητών και των δεικτών δυσκολιών σχολικής προσαρμογής των μαθητών με ήπιες εκπαιδευτικές ανάγκες.

Κατά την προετοιμασία των δεδομένων πριν την ανάλυσή τους, αποδόθηκαν αριθμητικές τιμές στις μεταβλητές με βάση τις κλίμακες μέτρησης τους και επιλέχθηκε το είδος των τιμών προς ανάλυση (Creswell, 2011). Οι προτάσεις που περιέχουν τα εργαλεία για την αξιολόγηση των διαπροσωπικών σχέσεων εκπαιδευτικών- μαθητών και των δυσκολιών σχολικής προσαρμογής των μαθητών βαθμολογήθηκαν με κλίμακα τύπου Likert πέντε βαθμών, η οποία αποτελεί «οιωνεί κλίμακα διαστημάτων», που συγκαταλέγεται είτε στις ιεραρχικές/ διαβαθμισμένες κλίμακες ή τις κλίμακες διαστημάτων από τους ερευνητές (Creswell, 2011). Σύμφωνα με το εγχειρίδιο χρήσης του εργαλείου STRS (Pianta, 2001), χρησιμοποιείται η βαθμολόγηση: Δεν ισχύει απόλυτα (1), Δεν ισχύει (2), Ούτε ισχύει, ούτε δεν ισχύει (3), Ισχύει (4), Ισχύει απόλυτα (5) και το είδος των τιμών που αναλύονται είναι οι αθροισμένες τιμές. Οι τιμές κάθε συμμετέχοντα σε καθεμία πρόταση της κάθε υποκλίμακας (εγγύτητα, σύγκρουση, εξάρτηση) αθροίστηκαν με τη βοήθεια του προγράμματος EXCEL, ώστε να υπολογιστεί η συνολική βαθμολογία σε κάθε υποκλίμακα, αφού πρώτα ανακωδικοποιήθηκαν οι προτάσεις: «Αυτό το παιδί αισθάνεται άβολα όταν επιχειρώ να του δείξω τρυφερότητα με φυσική επαφή» και «Αρκεί ένα βλέμμα μου ή μια αλλαγή του τόνου της φωνής μου για να συμμορφωθεί αυτό το παιδί». Έπειτα, μέσω

του τύπου: (72- σύγκρουση) + εγγύτητα + (30- εξάρτηση) υπολογίστηκε η συνολική βαθμολογία σε όλο το εργαλείο (Pianta, 2001).

Για την κλίμακα TCRS-Behavior Problems η βαθμολόγηση των απαντήσεων γίνεται με τον εξής τρόπο: Δεν ισχύει απόλυτα (1), Δεν ισχύει (2), Ούτε Ισχύει, ούτε δεν ισχύει (3), Ισχύει (4), Ισχύει Απόλυτα (5) (Granot, 2016). Το είδος των τιμών που αναλύονται είναι οι αθροισμένες τιμές (Stein et al., 2003). Οι τιμές στις προτάσεις κάθε υποκλίμακας αθροίστηκαν (εξωτερικευμένα προβλήματα, εσωτερικευμένα προβλήματα, μαθησιακά προβλήματα) προκειμένου να υπολογιστεί η βαθμολογία σε κάθε υποκλίμακα και έπειτα αθροίστηκαν οι τιμές όλων των απαντήσεων, ώστε να εξαχθεί η βαθμολογία για τα συνολικά προβλήματα (Hamre & Pianta, 2001).

Αφού προηγήθηκε έλεγχος κανονικότητας στις κλίμακες STRS και TCRS-Behavior Problems μέσω του Kolmogorov- Smirnov Test επιλέχθηκαν οι μη παραμετρικοί στατιστικοί έλεγχοι: Spearman rho, Mann- Whitney και Kruskal- Wallis, που χρησιμοποιούνται όταν οι μεταβλητές προς ανάλυση δεν ακολουθούν την κανονική κατανομή (Ρούσσοι & Τσαούσης, 2006).

Πιο αναλυτικά, με βάση τα αποτελέσματα του ελέγχου κανονικότητας για τις κλίμακες STRS και TCRS- Behavior Problems, που υπέδειξαν ότι υπήρχαν μεταβλητές που δεν ακολούθησαν την κανονική κατανομή, επιλέχθηκε ο μη παραμετρικός στατιστικός δείκτης Spearman rho για τον έλεγχο συσχετίσεων μεταξύ των υποκλιμάκων τους (εγγύτητα, σύγκρουση, εξάρτηση, εξωτερικευμένα προβλήματα, εσωτερικευμένα προβλήματα, μαθησιακά προβλήματα). Όπως αναφέραμε, οι κλίμακες STRS και TCRS- Behavior Problems, αποτελούν κλίμακες τύπου Likert και επιτρέπουν ποσοτικές μετρήσεις. Ο δείκτης Spearman rho αποτελεί μη παραμετρικό τεστ με το οποίο ελέγχεται η ύπαρξη συσχέτισης. Επίσης, απαιτεί ποσοτικά δεδομένα,

τα οποία έχουν μετρηθεί τουλάχιστον σε ιεραρχική κλίμακα (Ρούσσοσ & Τσαούσης, 2006). Άρα, οι προϋποθέσεις χρήσης του τεστ τηρούνται.

Το φύλο των εκπαιδευτικών, το επίπεδο σπουδών τους και το φύλο των μαθητών μετρήθηκαν μέσω ονομαστικών κλιμάκων δύο κατηγοριών και έλαβαν τιμές 1 και 2 (Creswell, 2011). Όσον αφορά την μεταβλητή επίπεδο σπουδών, χρησιμοποιήθηκαν μόνο δύο κατηγορίες απαντήσεων: 1) ΑΕΙ- ΤΕΙ, 2) μεταπτυχιακό- διδακτορικό κατά την στατιστική ανάλυση, αν και στο ερωτηματολόγιο υπήρχαν τέσσερις κατηγορίες απαντήσεων: 1) ΑΕΙ, 2) ΤΕΙ, 3) μεταπτυχιακό, 4) διδακτορικό, καθώς υπήρξαν δύο καταχωρήσεις στην κατηγορία ΤΕΙ και μία καταχώρηση στην κατηγορία διδακτορικό. Για τον έλεγχο των διαφορών στις απαντήσεις των εκπαιδευτικών για τις διαπροσωπικές τους σχέσεις με τους μαθητές (μέτρηση μέσω της κλίμακας STRS) και τις δυσκολίες σχολικής προσαρμογής (μέτρηση μέσω της κλίμακας TCRS- Behavior Problems) ως προς τις προαναφερθείσες μεταβλητές, που αντιστοιχούν σε δύο ομάδες ατόμων, επιλέχθηκε ο μη παραμετρικός στατιστικός έλεγχος Mann- Whitney. Το μη παραμετρικό στατιστικό κριτήριο Mann- Whitney χρησιμοποιείται προκειμένου να ελεγχθούν διαφορές ανάμεσα σε δύο διαφορετικά επίπεδα μιας ανεξάρτητης μεταβλητής, σε περιπτώσεις σχεδιασμού ανεξάρτητων δειγμάτων και τουλάχιστον ιεραρχικής κλίμακας μέτρησης (Ρούσσοσ & Τσαούσης, 2006). Οι προϋποθέσεις χρήσης του τεστ, λοιπόν, τηρούνται.

Οι μεταβλητές τάξη φοίτησης των μαθητών (Α', Β', Γ', Δ', Ε', ΣΤ'), κατηγορία ήπιων εκπαιδευτικών αναγκών (ειδικές μαθησιακές δυσκολίες, προβλήματα συμπεριφοράς, ήπια νοητική αναπηρία, ΔΕΠ-Υ), υποστήριξη μαθητών (ΟΧΙ, παράλληλη στήριξη, τμήμα ένταξης) μετρήθηκαν με ονομαστική κλίμακα, αλλά έλαβαν τιμές από 3 έως 6, καθώς περιέχουν πάνω από δύο δυνατές κατηγορίες

απαντήσεων (Κελπανίδης, 1999). Για τον έλεγχο των διαφορών στις απαντήσεις των εκπαιδευτικών για τις διαπροσωπικές τους σχέσεις με τους μαθητές (μέτρηση μέσω της κλίμακας STRS) και τις δυσκολίες σχολικής προσαρμογής (μέτρηση μέσω της κλίμακας TCRS- Behavior Problems) ως προς τις προαναφερθείσες μεταβλητές επιλέχθηκε ο μη παραμετρικός στατιστικός έλεγχος Kruskal- Wallis. Το μη παραμετρικό κριτήριο Kruskal- Wallis χρησιμοποιείται σε περιπτώσεις που έχουμε μία ανεξάρτητη μεταβλητή με περισσότερα από δύο επίπεδα (ομάδες), ο σχεδιασμός είναι ανεξάρτητων δειγμάτων, η κλίμακα μέτρησης τουλάχιστον ιεραρχική και ελέγχουμε διαφορές (Ρούσσο & Τσαούσης, 2006). Άρα, οι προϋποθέσεις χρήσης του τεστ τηρούνται.

Οι μεταβλητές ηλικία εκπαιδευτικών, έτη υπηρεσίας στην εκπαίδευση, ηλικία μαθητών, ώρες υποστήριξης εκτός γενικής τάξης εντάσσονται στην κατηγορία των ποσοτικών μεταβλητών (Κελπανίδης, 1999). Για τον έλεγχο της σχέσης μεταξύ των μεταβλητών αυτών και των απαντήσεων των εκπαιδευτικών για τις διαπροσωπικές τους σχέσεις με τους μαθητές (μέτρηση μέσω της κλίμακας STRS) και τις δυσκολίες σχολικής προσαρμογής (μέτρηση μέσω της κλίμακας TCRS- Behavior Problems) επιλέχθηκε ο μη παραμετρικός στατιστικός δείκτης Spearman's rho. Το είδος των μεταβλητών (ποσοτικές), ο σκοπός (συσχέτιση), το είδος των κλιμάκων STRS και TCRS- Behavior Problems (τύπου Likert) και η μη κανονική κατανομή των μεταβλητών δικαιολογούν τη χρήση του δείκτη Spearman rho (Ρούσσο & Τσαούσης, 2006).

Στατιστικές αναλύσεις δεν πραγματοποιήθηκαν για τις μεταβλητές: «περιοχή εργασίας», «εμπειρία στη διδασκαλία μαθητών με ήπιες εκπαιδευτικές ανάγκες», «σπουδές στην ειδική αγωγή», καθώς δεν εξασφαλίστηκαν οι απαιτούμενοι αριθμοί

προκειμένου να πραγματοποιηθούν συγκρίσεις και να ελεγχθούν πιθανές διαφοροποιήσεις στις απαντήσεις των εκπαιδευτικών.

3. Αποτελέσματα της έρευνας

3.1. Περιγραφική στατιστική

Περιγραφή διαπροσωπικών σχέσεων εκπαιδευτικών- μαθητών

Ο μέσος όρος βαθμολογίας στη «συνολική κλίμακα STRS» προέκυψε υψηλός με μέση τιμή 97,4 (Τ.Α.=13,61) η οποία βρίσκεται αρκετές μονάδες πάνω από τη μέση μεταξύ της ελάχιστης τιμής 57 και της μέγιστης τιμής 127 στο εύρος πιθανών τιμών. Άρα, οι εκπαιδευτικοί έχουν μία θετική συνολική εικόνα για τις διαπροσωπικές τους σχέσεις με τους μαθητές με ήπιες εκπαιδευτικές ανάγκες. Για την υποκλίμακα της «εγγύτητας» προέκυψε υψηλός μέσος όρος βαθμολογιών με τιμή 36,75 (Τ.Α.= 5,92) που ξεπερνά κατά πολύ τη μέση στο εύρος των πιθανών τιμών. Η ελάχιστη και η μέγιστη τιμή των παρατηρήσεων που εμφανίστηκαν ήταν 12 και 48, αντίστοιχα. Για την υποκλίμακα «σύγκρουση» προέκυψε μεσαίος μέσος όρος με τιμή 28,70 (Τ.Α.=7,71) καθώς η τιμή βρίσκεται κοντά στη μέση στο εύρος πιθανών τιμών. Η ελάχιστη τιμή ήταν 14 και η μέγιστη 53. Τέλος, αναφορικά με την υποκλίμακα «εξάρτηση» προέκυψε μεσαίος μέσος όρος με τιμή 12,64 (Τ.Α.=3,82) αφού η τιμή βρίσκεται στη μέση μεταξύ της ελάχιστης τιμής 5 και της μέγιστης τιμής 25 στην κατανομή των τιμών (Πίνακας 4). Συνεπώς, οι εκπαιδευτικοί αναφέρουν υψηλότερα επίπεδα τρυφερότητας και θέρμης στις διαπροσωπικές τους σχέσεις με τους μαθητές. Ωστόσο, τα υψηλά επίπεδα εγγύτητας δεν συνεπάγονται την απουσία συγκρούσεων και εξάρτησης στις αντιλήψεις τους.

Σύμφωνα με τον Πίνακα 5, οι εκπαιδευτικοί αποδίδουν υψηλές τιμές στις δηλώσεις που αφορούν την «εγγύτητα». Αντίθετα, οι τιμές στις σχετικές με την «σύγκρουση» δηλώσεις είναι χαμηλότερες, με εξαίρεση τη δήλωση «Όταν αυτό το παιδί έρχεται κακοδιάθετο, τότε γνωρίζω πως μας περιμένει μία πολύ δύσκολη

μέρα». Όσον αφορά την «εξάρτηση» παρατηρείται πως οι δηλώσεις «Αυτό το παιδί ζητά την βοήθειά μου ακόμη και όταν δεν την χρειάζεται», «Αυτό το παιδί φαίνεται ότι πληγώνεται ή ντρέπεται όταν το διορθώνω» βαθμολογούνται συχνότερα με υψηλές βαθμολογίες.

Πίνακας 4. STRS: Περιγραφικά μέτρα βαθμολογιών

STRS	Μέση τιμή	Τυπική απόκλιση	Ελάχιστο-Μέγιστο
Εγγύτητα	36,75	5,92	12-48
Σύγκρουση	28,70	7,71	14-53
Εξάρτηση	12,64	3,82	5-25
STRS σύνολο	97,40	13,61	57-127

Πίνακας 5. STRS: Μέσες τιμές, τυπικές αποκλίσεις, επικρατούσα τιμή ανά δήλωση

Δηλώσεις STRS	Μέση τιμή	Τυπ. Απόκλιση	Επικ. Τιμή
Έχω μία τρυφερή και ζεστή σχέση με αυτό το παιδί	3,95	0,77	4
Όταν είναι αναστατωμένο, αυτό το παιδί ζητά παρηγοριά από εμένα	3,45	0,98	4
Αυτό το παιδί αισθάνεται άβολα όταν επιχειρώ να του δείξω τρυφερότητα με φυσική επαφή	3,83	0,94	4
Αυτό το παιδί θεωρεί την σχέση του μαζί μου σημαντική	3,76	0,93	4
Όταν επαινώ αυτό το παιδί, γεμίζει υπερηφάνεια	4,31	0,82	5
Αυτό το παιδί μιλάει αυθόρμητα για τον εαυτό του	3,53	1,04	4
Αυτό το παιδί προσπαθεί διαρκώς να με ευχαριστήσει με την συμπεριφορά του	3,42	0,97	4
Είναι εύκολο να καταλαβαίνεις τι αισθάνεται αυτό το παιδί	2,98	1,09	4
Διαπίστωσα ότι αυτό το παιδί μιμείται την συμπεριφορά μου	2,44	1,01	2
Αυτό το παιδί μου εκμυστηρεύεται τα συναισθήματα και τις εμπειρίες του	3,32	1,05	4
Η σχέση μου με αυτό το παιδί, με κάνουν να αισθάνομαι αποτελεσματικός/η και γεμάτος/η αυτοπεποίθηση	3,41	0,89	4
Αυτό το παιδί και εγώ δίνουμε την εντύπωση ότι βρισκόμαστε συνέχεια σε αντιπαράθεση	1,83	0,79	2
Αυτό το παιδί θυμώνει εύκολα μαζί μου	2,17	0,99	2
Αυτό το παιδί αισθάνεται ότι δεν το αντιμετωπίζω δίκαια	2,11	0,95	2
Αυτό το παιδί με βλέπει σαν αυστηρό κριτή και τιμωρό	1,79	0,86	1
Αυτό το παιδί αντιδρά με οργή ή δεν διορθώνεται ακόμη και μετά από μία τιμωρία η παρατήρηση	2,39	1,13	2
Αρκεί ένα βλέμμα μου ή αλλαγή του τόνου της φωνής μου για να συμμορφωθεί αυτό το παιδί	2,58	0,91	2
Η προσπάθεια να συμμορφώσω αυτό το παιδί με εξαντλεί	2,77	1,11	2
Όταν αυτό το παιδί έρχεται κακοδιάθετο, τότε γνωρίζω πως μας περιμένει μία πολύ δύσκολη μέρα	2,94	1,19	4
Τα συναισθήματα αυτού του παιδιού απέναντί μου είναι	2,49	1,04	2

απρόβλεπτα ή ιδιαίτερα ευμετάβλητα			
Παρά τις προσπάθειές μου, εξακολουθώ να νιώθω άβολα από την σχέση μου με αυτό το παιδί	2,19	1,02	2
Αυτό το παιδί φωνάζει ή γκρινιάζει διαρκώς όταν θέλει κάτι από μένα	2,46	1,20	2
Αυτό το παιδί είναι πονηρό και συχνά με παρασύρει	2,14	1,03	2
Αυτό το παιδί φαίνεται ότι πληγώνεται ή ντρέπεται όταν το διορθώνω	3,05	1,00	3
Αυτό το παιδί αντιδρά έντονα όταν με αποχωρίζεται	1,79	0,86	1
Αυτό το παιδί είναι υπερβολικά εξαρτημένο από μένα	2,39	1,13	2
Αυτό το παιδί ζητά την βοήθειά μου ακόμη και όταν δεν την χρειάζεται	2,94	1,19	4
Αυτό το παιδί αντιδρά άσχημα και με ζήλια όταν αφιερώνω χρόνο σε άλλα παιδιά	2,46	1,20	2

Περιγραφή δυσκολιών σχολικής προσαρμογής

Ο μέσος όρος βαθμολογιών για τα «συνολικά προβλήματα» προέκυψε υψηλός με τιμή 51,07 (Τ.Α.=11,57). Η ελάχιστη τιμή της βαθμολογίας προέκυψε 21 και η μέγιστη 78, επομένως η μέση τιμή ξεπερνά το μέσο στο εύρος των πιθανών τιμών. Οι εκπαιδευτικοί εκτιμούν πως οι μαθητές με ήπιες εκπαιδευτικές παρουσιάζουν υψηλό επίπεδο συνολικών προβλημάτων κατά τη σχολική τους προσαρμογή. Ο μέσος όρος των «εξωτερικευμένων προβλημάτων» προέκυψε μέτριος με τιμή 15,50 (Τ.Α.=6,94) που βρίσκεται στη μέση μεταξύ της μέγιστης τιμής 30 και της ελάχιστης τιμής 6. Ο μέσος όρος των «εσωτερικευμένων προβλημάτων» προέκυψε και αυτός μέτριος με τιμή 15,75 (Τ.Α.=4,28) που βρίσκεται σχεδόν στη μέση μεταξύ της ελάχιστης τιμής 6 και της μέγιστης 28 στην κατανομή των τιμών. Αντίθετα, στα «μαθησιακά προβλήματα» ο μέσος όρος προέκυψε υψηλός με τιμή 19,82 (Τ.Α.= 4,81) που ξεπερνά το μέσο ανάμεσα στη μέγιστη τιμή 30 και την ελάχιστη τιμή 6 (Πίνακας 6). Παρατηρούμε, λοιπόν, πως οι εκπαιδευτικοί εκτιμούν πως οι μαθητές παρουσιάζουν σε μεγαλύτερο βαθμό μαθησιακά προβλήματα και σε μικρότερο βαθμό προβλήματα συμπεριφοράς κατά την προσαρμογή τους στο σχολείο.

Αναφορικά με τις επικρατούσες τιμές στις δηλώσεις που αφορούν τα «εξωτερικευμένα προβλήματα», η δήλωση «αναστατώνει την τάξη» βαθμολογείται συχνότερα με υψηλό βαθμό. Στην υποκλίμακα των «εσωτερικευμένων προβλημάτων», διαπιστώνουμε συχνές υψηλές βαθμολογίες για τέσσερις από τις έξι δηλώσεις, που την απαρτίζουν. Τέλος, στην υποκλίμακα «μαθησιακά προβλήματα» οι εκπαιδευτικοί δεν βαθμολογούν συχνά με υψηλές βαθμολογίες τις δηλώσεις: «Χαμηλότερες επιδόσεις από τις δυνατότητες τους» και «Δυσκολεύεται να ακολουθήσει οδηγίες» (Πίνακας 7).

Πίνακας 6. TCRS- Behavior Problems: Περιγραφικά μέτρα βαθμολογιών

TCRS- Behavior Problems	Μέση τιμή	Τυπική Απόκλιση	Ελάχιστο-Μέγιστο
Εξωτερικευμένα προβλήματα	15,50	6,94	6-30
Εσωτερικευμένα προβλήματα	15,75	4,28	6-28
Μαθησιακά προβλήματα	19,82	4,81	6-30
Συνολικά προβλήματα	51,07	11,57	21-78

Πίνακας 7. TCRS- Behavior Problems: Μέσες τιμές, τυπικές αποκλίσεις, επικρατούσα τιμή ανά δήλωση

Δηλώσεις TCRS- Behavior Problems	Μέση τιμή	Τυπική Απόκλιση	Επικ. Τιμή
Αναστατώνει την τάξη	2,81	1,36	4
Υπερκινητικός/η	2,79	1,47	2
Ενοχλεί τους άλλους καθώς εργάζονται	2,65	1,39	3
Επιζητά διαρκώς την προσοχή των άλλων	2,91	1,30	1
Επιθετικός/η με τους συνομηλίκους του (πχ. χτυπάει)	2,29	1,38	2
Προκλητικός/η, απειθής	2,04	1,29	4
Αποτραβηγμένος/η	2,63	1,10	1
Ντροπαλός/η	2,57	1,26	4
Ανήσυχος/η, Αγχωμένος/η	2,92	1,15	4
Φοβισμένος/η, Σφιγμένος/η	2,41	1,14	4
Δυσκολεύεται να εκφράσει συναισθήματα	2,96	1,23	2
Λυπημένος/η, Στεναχωρημένος/η	2,27	1,01	4
Χαμηλότερες επιδόσεις από τις δυνατότητές του/της	3,06	1,12	1
Δυσκολεύεται να εργαστεί/ Δεν ξέρει να εργάζεται	3,24	1,08	3
Περιορισμένη δυνατότητα συγκέντρωσης	3,68	1,14	3

Δυσκολεύεται να εφαρμόσει οδηγίες	3,28	1,18	1
Έλλειψη κινήτρων για επιτυχία	3,03	1,15	2
Δυσκολεύεται να μάθει/ να αφομοιώσει	3,53	1,17	4

3.2. Επαγωγική στατιστική

3.2.1. Έλεγχος κανονικότητας

Για τον έλεγχο κανονικότητας των μεταβλητών της έρευνας χρησιμοποιήθηκε ο στατιστικός έλεγχος των Kolmogorov- Smirnov. Για την κλίμακα STRS, όπως φαίνεται και στον παρακάτω πίνακα (Πίνακας 8), οι μεταβλητές «σύγκρουση», «εγγύτητα» και η βαθμολογία στην «συνολική κλίμακα STRS» σημείωσαν τιμές για το στατιστικό p-value μεγαλύτερες από το 5% επίπεδο σημαντικότητας α , το οποίο χρησιμοποιείται στον έλεγχο κανονικότητας των Kolmogorov-Smirnov. Επομένως, ακολουθούν την κανονική κατανομή. Ωστόσο, για τη μεταβλητή «εξάρτηση» προέκυψε τιμή ελέγχου 0,014 ($p < 0,05$), συνεπώς δεν ακολουθεί την κανονική κατανομή.

Πίνακας 8. Αποτελέσματα ελέγχου κανονικότητας για την κλίμακα STRS

STRS	Kolmogorov-Smirnov Z	p- value
Σύγκρουση	0,928	0,355
Εγγύτητα	1,305	0,066
Εξάρτηση	1,571	0,014*
STRS σύνολο	1,021	0,248

Στον έλεγχο κανονικότητας της κλίμακας TCRS- Behavior Problems (Πίνακας 9), οι τιμές του στατιστικού p-value προέκυψαν μεγαλύτερες από το 5% επίπεδο σημαντικότητας α του ελέγχου κανονικότητας των Kolmogorov-Smirnov για τις μεταβλητές «εσωτερικευμένα προβλήματα» και «συνολικά προβλήματα», άρα ακολουθούν την κανονική κατανομή. Όμως, υποδείχθηκαν τιμές μικρότερες του 5% επιπέδου σημαντικότητας α για τα «εξωτερικευμένα προβλήματα» και τα «μαθησιακά προβλήματα», άρα δεν ακολουθούν την κανονική κατανομή. Με βάση τα

αποτελέσματα του ελέγχου, θα πρέπει να χρησιμοποιηθούν μη παραμετρικοί στατιστικοί δείκτες (Ρούσσοι & Τσαούσης, 2006).

Πίνακας 9. Αποτελέσματα ελέγχου κανονικότητας για την κλίμακα TCRS- Behavior Problems

TCRS- Behavior Problems	Kolmogorov-Smirnov Z	p- value
Εξωτερικευμένα προβλήματα	1,887	0,002*
Εσωτερικευμένα προβλήματα	1,074	0,199
Μαθησιακά προβλήματα	1,374	0,046*
Συνολικά προβλήματα	1,075	0,198

3.2.2. Συσχέτιση διαπροσωπικών σχέσεων εκπαιδευτικών- μαθητών και δυσκολιών σχολικής προσαρμογής

Για τη διερεύνηση της σχέσης μεταξύ των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών για την ποιότητα των διαπροσωπικών τους σχέσεων με τους μαθητές και των εκτιμήσεων τους για τις δυσκολίες σχολικής προσαρμογής των μαθητών χρησιμοποιήθηκε ο μη παραμετρικός στατιστικός έλεγχος του Spearman.

Στατιστικά σημαντικές θετικές μέτριες συσχετίσεις προέκυψαν μεταξύ των «εξωτερικευμένων προβλημάτων» και της «σύγκρουσης» ($\rho=0,631$, $p=0,00$) και μεταξύ των «εξωτερικευμένων προβλημάτων» και της «εξάρτησης» ($\rho=0,648$, $p=0,00$). Ανάμεσα στα «εξωτερικευμένα προβλήματα» και την «εγγύτητα» προέκυψε στατιστικά σημαντική αρνητική χαμηλή συσχέτιση ($\rho= -0,162$, $p=0,03$). Η αύξηση του επιπέδου εξωτερικευμένων προβλημάτων, συνοδεύεται από παράλληλη αύξηση των επιπέδων σύγκρουσης και εξάρτησης και ταυτόχρονα μείωση των επιπέδων εγγύτητας (Πίνακας 10).

Στατιστικά σημαντικές θετικές χαμηλές συσχετίσεις ανέκυψαν ανάμεσα στα «εσωτερικευμένα προβλήματα» και τη «σύγκρουση» ($\rho=0,180$, $p=0,01$) και ανάμεσα στα «εσωτερικευμένα προβλήματα» και την «εξάρτηση» ($\rho=0,188$, $p=0,01$). Αν οι εκπαιδευτικοί εκτιμούν πως οι μαθητές παρουσιάζουν υψηλότερο

επίπεδο εσωτερικευμένων προβλημάτων, τότε αναφέρουν υψηλότερα επίπεδα σύγκρουσης και εξάρτησης.

Διαπιστώθηκαν, επίσης, στατιστικά σημαντικές θετικές ήπιες συσχετίσεις μεταξύ των «μαθησιακών προβλημάτων» και της «σύγκρουσης» ($\rho=0,306$, $p=0,00$) και των «μαθησιακών προβλημάτων» και της «εξάρτησης» ($\rho=0,345$, $p=0,00$). Στις περιπτώσεις που οι εκπαιδευτικοί εκτιμούν πως οι μαθητές παρουσιάζουν υψηλότερης έντασης μαθησιακά προβλήματα, αναφέρουν υψηλότερη σύγκρουση και εξάρτηση.

Πίνακας 10. Συσχετίσεις ανάμεσα στην κλίμακα TCRS- Behavior Problems και την κλίμακα STRS

TCRS- Behavior Problems		Σύγκρουση	Εγγύτητα	Εξάρτηση
Εξωτερικευμένα	Συντελεστής συσχέτισης	,631**	-,162*	,648**
	p- value	0,00	0,03	0,00
Εσωτερικευμένα	Συντελεστής συσχέτισης	,180*	-0,08	,188**
	p- value	0,01	0,27	0,01
Μαθησιακά	Συντελεστής συσχέτισης	,306**	-0,064	,345**
	p- value	0,00	0,37	0,00

3.2.3. Διαφοροποιήσεις στις απαντήσεις των εκπαιδευτικών για τις διαπροσωπικές τους σχέσεις με τους μαθητές

Χαρακτηριστικά εκπαιδευτικών

1. Φύλο εκπαιδευτικού

Προκειμένου να συγκριθούν οι απαντήσεις των ανδρών και των γυναικών εκπαιδευτικών για τις διαπροσωπικές τους σχέσεις με τους μαθητές χρησιμοποιήθηκε ο στατιστικός μη παραμετρικός έλεγχος του Mann- Whitney. Οι τιμές του στατιστικού p- value προέκυψαν μεγαλύτερες του 5% επιπέδου σημαντικότητας α του ελέγχου και ως εκ τούτου η υπόθεση ύπαρξης στατιστικά σημαντικής διαφοράς μεταξύ των απαντήσεων των ανδρών και των γυναικών εκπαιδευτικών απορρίπτεται (Πίνακας 11). Επομένως, οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών για τις διαπροσωπικές τους σχέσεις με τους μαθητές δεν διαφοροποιούνται ως προς το φύλο τους.

Πίνακας 11. Διαπροσωπικές σχέσεις εκπαιδευτικών- μαθητών και φύλο εκπαιδευτικού

	Σύγκρουση	Εγγύτητα	Εξάρτηση	Συνολική Κλίμακα STRS
Mann- Whitney U	3342,5	3201,5	3279,5	3294,0
p- value	0,84	0,53	0,70	0,73

2. Ηλικία εκπαιδευτικού

Για τη διερεύνηση της ύπαρξης συσχέτισης μεταξύ της ηλικίας των εκπαιδευτικών και των διαπροσωπικών τους σχέσεων με τους μαθητές χρησιμοποιήθηκε ο στατιστικός έλεγχος του Spearman. Ανέκυψε στατιστικά σημαντική χαμηλή θετική συσχέτιση μεταξύ της εξάρτησης και της ηλικίας των εκπαιδευτικών ($\rho=0,150$, $p=0,038<0,05$) (Πίνακας 12). Οι εκπαιδευτικοί μεγαλύτερης ηλικίας αναφέρουν εντονότερη εξάρτηση στις διαπροσωπικές τους σχέσεις με τους μαθητές, ενώ οι εκπαιδευτικοί μικρότερης ηλικίας πιο ήπια.

Πίνακας 12. Διαπροσωπικές σχέσεις εκπαιδευτικών- μαθητών και ηλικία εκπαιδευτικού

		Ηλικία
Σύγκρουση	Συντελεστής συσχέτισης	0,127
	p- value	0,08
Εγγύτητα	Συντελεστής συσχέτισης	0,135
	p- value	0,061
Εξάρτηση	Συντελεστής συσχέτισης	0,150*
	p- value	0,038
Συνολική Κλίμακα STRS	Συντελεστής συσχέτισης	-0,086
	p- value	0,234

3. Επίπεδο σπουδών

Με σκοπό την εξέταση των απαντήσεων των εκπαιδευτικών για τις διαπροσωπικές τους σχέσεις με τους μαθητές σε σχέση με το επίπεδο σπουδών τους (1. απόφοιτοι ΑΕΙ-ΤΕΙ ή 2. κάτοχοι μεταπτυχιακού- διδακτορικού) χρησιμοποιήθηκε ο στατιστικός έλεγχος του Mann-Whitney. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα του ελέγχου, οι τιμές του στατιστικού p-value προέκυψαν μεγαλύτερες του 5% επιπέδου σημαντικότητας α του ελέγχου (Πίνακας 13). Άρα, οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών

για τις διαπροσωπικές τους σχέσεις με τους μαθητές δεν διαφέρουν ως προς το επίπεδο σπουδών τους.

Πίνακας 13. Διαπροσωπικές σχέσεις εκπαιδευτικών- μαθητών και επίπεδο σπουδών

	Σύγκριση	Εγγύτητα	Εξάρτηση	Συνολική Κλίμακα STRS
Mann-Whitney U	3642,5	3608,5	3570,5	3681,0
p-value	0,91	0,83	0,74	0,99

4. Έτη υπηρεσίας στην εκπαίδευση

Για τον έλεγχο των απαντήσεων των εκπαιδευτικών για τις διαπροσωπικές τους σχέσεις με τους μαθητές με βάση την προϋπηρεσία τους στην εκπαίδευση έγινε χρήση του στατιστικού ελέγχου Spearman. Η μεταβλητή «έτη υπηρεσίας στην εκπαίδευση» εμφάνισε στατιστικά σημαντική χαμηλή θετική συσχέτιση με την μεταβλητή «εξάρτηση» ($\rho = 0,145$, $p = 0,044 < 0,05$) (Πίνακας 14). Οι εκπαιδευτικοί με μεγαλύτερη προϋπηρεσία αναφέρουν μεγαλύτερη εξάρτηση στις διαπροσωπικές τους με τους μαθητές και οι εκπαιδευτικοί με μικρότερη προϋπηρεσία αναφέρουν μικρότερη εξάρτηση.

Πίνακας 14. Διαπροσωπικές σχέσεις εκπαιδευτικών- μαθητών και έτη υπηρεσίας στην εκπαίδευση

Έτη Υπηρεσίας στην Εκπαίδευση		
Σύγκριση	Συντελεστής συσχέτισης	0,095
	p- value	0,188
Εγγύτητα	Συντελεστής συσχέτισης	0,014
	p- value	0,052
Εξάρτηση	Συντελεστής συσχέτισης	0,145*
	p- value	0,044
Συνολική Κλίμακα STRS	Συντελεστής συσχέτισης	-0,057
	p- value	0,436

Χαρακτηριστικά μαθητών

1. Φύλο μαθητή

Η σύγκριση των διαπροσωπικών σχέσεων εκπαιδευτικών και μαθητών σε σχέση με το φύλο του μαθητή πραγματοποιήθηκε με τον στατιστικό έλεγχο του

Mann-Whitney. Σημειώθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ του φύλου μαθητή και της σύγκρουσης, της εξάρτησης και της βαθμολογίας στη συνολική κλίμακα STRS με τιμές του στατιστικού p-value 0,001, 0,000 και 0,001 αντίστοιχα ($p < 0,05$) (Πίνακας 15).

Πίνακας 15. Διαπροσωπικές σχέσεις εκπαιδευτικών- μαθητών και φύλο μαθητή

	Σύγκρουση	Εγγύτητα	Εξάρτηση	Συνολική Κλίμακα STRS
Mann-Whitney U	1985,000	2766,500	1983,000	1986,500
p-value	0,001	0,324	0,000	0,001

Στον παρακάτω πίνακα (Πίνακας 16) παρατηρείται ότι οι εκπαιδευτικοί αναφέρουν πιο έντονη σύγκρουση με τα αγόρια με μέσο όρο 103,27, από ότι με τα κορίτσια με μέσο όρο 69,41. Οι εκπαιδευτικοί, επίσης, αναφέρουν μεγαλύτερη εξάρτηση με τα αγόρια με μέσο όρο 103,28, σε σχέση με τα κορίτσια 63,37. Τέλος, συνολικά θετικότερες σχέσεις αναφέρονται για τα κορίτσια με μέσο όρο 122,55, από ότι με τα αγόρια με μέσο όρο 88,74.

Πίνακας 16. Κατάταξη μέσων όρων στην κλίμακα STRS για τα αγόρια και τα κορίτσια

	Φύλο	Συχνότητες	Μέσος κατάταξης
Σύγκρουση	Αγόρι	150	103,27
	Κορίτσι	41	69,41
Εγγύτητα	Αγόρι	150	93,94
	Κορίτσι	41	103,52
Εξάρτηση	Αγόρι	150	103,28
	Κορίτσι	41	69,37
Συνολική Κλίμακα STRS	Αγόρι	150	88,74
	Κορίτσι	41	122,55

2. Ηλικία μαθητή

Για τον έλεγχο της σχέσης μεταξύ των απαντήσεων των εκπαιδευτικών για τις διαπροσωπικές τους σχέσεις με τους μαθητές και της ηλικίας των μαθητών χρησιμοποιήθηκε ο στατιστικός έλεγχος του Spearman. Τα αποτελέσματα του ελέγχου

δεν έδειξαν στατιστικά σημαντικές συσχετίσεις μεταξύ της ηλικίας του μαθητή και των διαπροσωπικών σχέσεων εκπαιδευτικών- μαθητών, καθώς όλες οι τιμές του στατιστικού p -value προέκυψαν μεγαλύτερες του 5% επιπέδου σημαντικότητας α του ελέγχου (Πίνακας 17). Ως εκ τούτου, η ηλικία των μαθητών δεν σχετίζεται με τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών για τις διαπροσωπικές σχέσεις που αναπτύσσουν με τους μαθητές τους.

Πίνακας 17. Διαπροσωπικές σχέσεις εκπαιδευτικών- μαθητών και ηλικία μαθητή

		Ηλικία
Σύγκρουση	Συντελεστής συσχέτισης	-0,1
	p -value	0,167
Εγγύτητα	Συντελεστής συσχέτισης	0,112
	p -value	0,123
Εξάρτηση	Συντελεστής συσχέτισης	-0,13
	p -value	0,072
Συνολική Κλίμακα STRS	Συντελεστής συσχέτισης	0,13
	p -value	0,071

3. Τάξη φοίτησης

Για τον έλεγχο ύπαρξης στατιστικά σημαντικών διαφορών στις απαντήσεις των εκπαιδευτικών για τις διαπροσωπικές τους σχέσεις με τους μαθητές ως προς την τάξη φοίτησης του μαθητή (Α', Β', Γ', Δ', Ε', ΣΤ') χρησιμοποιήθηκε ο στατιστικός έλεγχος του Kruskal- Wallis. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα του ελέγχου, οι τιμές του στατιστικού p -value προέκυψαν μεγαλύτερες του 5% επιπέδου σημαντικότητας α και ως εκ τούτου η υπόθεση ύπαρξης στατιστικά σημαντικών διαφορών απορρίπτεται (Πίνακας 18). Επομένως, δεν υπάρχουν διαφορές στις απαντήσεις των εκπαιδευτικών για τις διαπροσωπικές τους σχέσεις με τους μαθητές διαφορετικών τάξεων.

Πίνακας 18. Διαπροσωπικές σχέσεις εκπαιδευτικών- μαθητών και τάξη φοίτησης

	Σύγκρουση	Εγγύτητα	Εξάρτηση	Συνολική Κλίμακα STRS
Chi- Square	2,345	3,531	5,116	3,473
p-value	0,80	0,62	0,40	0,623

4. Κατηγορία ήπιων εκπαιδευτικών αναγκών

Για τη σύγκριση των απαντήσεων των εκπαιδευτικών για τις διαπροσωπικές τους σχέσεις με τους μαθητές ανάλογα με την κατηγορία ήπιων εκπαιδευτικών αναγκών που εντάσσονται οι μαθητές (ειδικές μαθησιακές δυσκολίες, προβλήματα συμπεριφοράς, ήπια νοητική αναπηρία, ΔΕΠ-Υ) χρησιμοποιήθηκε ο στατιστικός έλεγχος του Kruskal- Wallis. Στατιστικά σημαντικές διαφορές παρουσιάστηκαν μεταξύ της σύγκρουσης, της εξάρτησης αλλά και της συνολικής κλίμακας STRS με την κατηγορία ήπιων εκπαιδευτικών ($p < 0,05$) (Πίνακας 19).

Πίνακας 19. Διαπροσωπικές σχέσεις εκπαιδευτικών- μαθητών και κατηγορία ήπιων εκπαιδευτικών αναγκών

	Σύγκρουση	Εγγύτητα	Εξάρτηση	Συνολική κλίμακα STRS
Chi-Square	36,65	4,03	28,46	33,30
p-value	0,00	0,26	0,00	0,00

Οι εκπαιδευτικοί αναφέρουν μεγαλύτερα επίπεδα σύγκρουσης και εξάρτησης με τα παιδιά που ανήκουν στις κατηγορίες Προβλήματα Συμπεριφοράς και ΔΕΠ-Υ, παρά στις άλλες κατηγορίες, ενώ συνολικά θετικότερες σχέσεις με τους μαθητές με Ήπια Νοητική Αναπηρία και Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες, σε σχέση με τα παιδιά με ΔΕΠ-Υ ή Προβλήματα Συμπεριφοράς (Πίνακας 20).

Πίνακας 20. Κατάταξη μέσω των όρων στην κλίμακα STRS για καθεμία κατηγορία ήπιων εκπαιδευτικών αναγκών

	Κατηγορία ήπιων εκπαιδευτικών αναγκών	Συχνότητες	Μέσος κατάταξης
Σύγκρουση	Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες	87	86,76
	Προβλήματα συμπεριφοράς	31	148,35
	ΔΕΠ-Υ	26	100,67
	Ήπια νοητική αναπηρία	47	75,98
Εγγύτητα	Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες	87	94,94
	Προβλήματα συμπεριφοράς	31	80,56
	ΔΕΠ-Υ	26	106,63
	Ήπια νοητική αναπηρία	47	102,27
Εξάρτηση	Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες	87	84,92
	Προβλήματα συμπεριφοράς	31	142,1
	ΔΕΠ-Υ	26	102,62

	Ήπια νοητική αναπηρία	47	82,45
Συνολική κλίμακα STRS	Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες	87	104,7
	Προβλήματα συμπεριφοράς	31	44,82
	ΔΕΠ-Υ	26	96,85
	Ήπια νοητική αναπηρία	47	113,18

Χαρακτηριστικά πλαισίου

1. Υποστήριξη μαθητών

Για τη σύγκριση των απαντήσεων των εκπαιδευτικών για τις διαπροσωπικές τους σχέσεις με τους μαθητές με κριτήριο την υποστήριξη των μαθητών (ΟΧΙ, παράλληλη στήριξη, τμήμα ένταξης) χρησιμοποιήθηκε ο στατιστικός έλεγχος του Kruskal-Wallis. Στατιστικά σημαντική διαφορά σημειώθηκε ανάμεσα στη σύγκρουση, την εξάρτηση, τη συνολική κλίμακα STRS και την υποστήριξη που λαμβάνουν οι μαθητές με τιμές του στατιστικού p-value 0,01, 0,05 και 0,01 αντίστοιχα ($p < 0,05$) (Πίνακας 21).

Πίνακας 21. Διαπροσωπικές σχέσεις εκπαιδευτικών μαθητών και υποστήριξη μαθητών

	Σύγκρουση	Εγγύτητα	Εξάρτηση	Συνολική Κλίμακα STRS
Chi-Square	9,899	1,255	6,028	8,649
p-value	0,01	0,53	0,05	0,01

Από τον πίνακα κατάταξης (Πίνακας 22) φαίνεται ότι οι εκπαιδευτικοί δηλώνουν περισσότερες συγκρούσεις με τα παιδιά που δεν έχουν υποστήριξη και τα παιδιά που έχουν παράλληλη στήριξη, από ότι με τα παιδιά που υποστηρίζονται σε τμήμα ένταξης. Μεγαλύτερα επίπεδα εξάρτησης διαπιστώνονται για τα παιδιά χωρίς υποστήριξη και τα παιδιά με παράλληλη στήριξη. Συνολικά θετικότερες σχέσεις αναφέρονται για τα παιδιά που υποστηρίζονται σε τμήμα ένταξης, σε σχέση με τα παιδιά με παράλληλη στήριξη και τα παιδιά που δεν έχουν υποστήριξη.

Πίνακας 22. Κατάταξη μέσων όρων στην κλίμακα STRS για καθεμία μορφή υποστήριξης

	Υποστήριξη μαθητή	N	Μέσος κατάταξης
Σύγκρουση	Όχι	65	111,36
	Τμήμα Ένταξης	84	82,93
	Παράλληλη στήριξη	43	100,53
Εγγύτητα	Όχι	65	91,07
	Τμήμα Ένταξης	84	101,25
	Παράλληλη στήριξη	43	95,43
Εξάρτηση	Όχι	65	104,28
	Τμήμα Ένταξης	84	85,41
	Παράλληλη στήριξη	43	106,4
Συνολική Κλίμακα STRS	Όχι	65	84,46
	Τμήμα Ένταξης	84	109,74
	Παράλληλη στήριξη	43	88,83

2. Ώρες υποστήριξης εκτός γενικής τάξης

Για την εξέταση της σχέσης των διαπροσωπικών σχέσεων των εκπαιδευτικών-μαθητών και των ωρών που υποστηρίζονται οι μαθητές εκτός γενικής τάξης χρησιμοποιήθηκε ο στατιστικός δείκτης του Spearman. Διαπιστώθηκε στατιστικά σημαντική χαμηλή αρνητική συσχέτιση μεταξύ της σύγκρουσης και των ωρών υποστήριξης του μαθητή εκτός της γενικής τάξης ($\rho=0,147$, $p=0,046<0,05$) (Πίνακας 23). Οι εκπαιδευτικοί αναφέρουν υψηλότερα επίπεδα σύγκρουσης για τους μαθητές που υποστηρίζονται λιγότερες ώρες εκτός γενικής τάξης και χαμηλότερα επίπεδα σύγκρουσης για τους μαθητές που υποστηρίζονται περισσότερες ώρες εκτός γενικής τάξης.

Πίνακας 23. Διαπροσωπικές σχέσεις εκπαιδευτικών- μαθητών και ώρες υποστήριξης εκτός γενικής τάξης

		Ώρες που υποστηρίζεται ο μαθητής εκτός γενικής τάξης (ανά εβδομάδα)
Σύγκρουση	Συντελεστής συσχέτισης	-,147*
	Sig. (2-tailed)	0,046
Εγγύτητα	Συντελεστής συσχέτισης	0,107
	Sig. (2-tailed)	0,149
Εξάρτηση	Συντελεστής συσχέτισης	-0,025
	Sig. (2-tailed)	0,883

	Sig. (2-tailed)	0,734
Συνολική Κλίμακα STRS	Συντελεστής συσχέτισης	0,121
	Sig. (2-tailed)	0,1

3.2.4. Διαφοροποιήσεις στις απαντήσεις των εκπαιδευτικών για τις δυσκολίες σχολικής προσαρμογής

Χαρακτηριστικά εκπαιδευτικών

1. Φύλο εκπαιδευτικού

Για τη σύγκριση των απαντήσεων των ανδρών και των γυναικών εκπαιδευτικών για τις δυσκολίες σχολικής προσαρμογής των μαθητών χρησιμοποιήθηκε ο μη παραμετρικός στατιστικός έλεγχος του Mann-Whitney. Σημειώθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των εσωτερικευμένων προβλημάτων και του φύλου του εκπαιδευτικού ($p=0,03 < 0,05$) (Πίνακας 24)

Πίνακας 24. Δυσκολίες σχολικής προσαρμογής και φύλο εκπαιδευτικού

	Εξωτερικευμένα	Εσωτερικευμένα	Μαθησιακά	Συνολικά προβλήματα
Mann-Whitney U	3292,0	2625,5	3363,5	3041,0
p-value	0,90	0,03	0,89	0,37

Από τον πίνακα κατάταξης των μέσων όρων (Πίνακας 25) προκύπτει ότι οι άνδρες εκπαιδευτικοί αναφέρουν πιο έντονα εσωτερικευμένα προβλήματα συμπεριφοράς για τους μαθητές, από ότι οι γυναίκες με μέσο όρο 111,42 έναντι 91,11.

Πίνακας 25. Κατάταξη μέσων όρων στην κλίμακα TCRS- Behavior Problems για τους άνδρες και τις γυναίκες

	Φύλο	Συχνότητες	Μέσος κατάταξης
Εξωτερικευμένα	Άνδρας	46	95,07
	Γυναίκα	145	96,3
Εσωτερικευμένα	Άνδρας	46	111,42
	Γυναίκα	145	91,11
Μαθησιακά	Άνδρας	47	95,56
	Γυναίκα	145	96,8
Συνολικά Προβλήματα	Άνδρας	46	102,39

2. Ηλικία εκπαιδευτικού

Με σκοπό τον έλεγχο της σχέσης μεταξύ των απαντήσεων των εκπαιδευτικών για τις δυσκολίες σχολικής προσαρμογής των μαθητών και της ηλικίας τους χρησιμοποιήθηκε ο στατιστικός έλεγχος Spearman. Ο έλεγχος δεν έδειξε στατιστικά σημαντικές συσχετίσεις μεταξύ της ηλικίας των εκπαιδευτικών και των προβλημάτων συμπεριφοράς ($p > 0,05$) (Πίνακας 26). Η ηλικία των εκπαιδευτικών είναι ανεξάρτητη από τις απαντήσεις τους για τις δυσκολίες σχολικής προσαρμογής.

Πίνακας 26. Δυσκολίες σχολικής προσαρμογής και ηλικία εκπαιδευτικού

		Ηλικία
Εξωτερικευμένα	Συντελεστής συσχέτισης	0,07
	p- value	0,34
Εσωτερικευμένα	Συντελεστής συσχέτισης	0,12
	p- value	0,10
Μαθησιακά	Συντελεστής συσχέτισης	0,06
	p- value	0,39
Συνολικά Προβλήματα	Συντελεστής συσχέτισης	0,14
	p- value	0,06

3. Επίπεδο σπουδών

Οι αναφορές των εκπαιδευτικών για τις δυσκολίες σχολικής προσαρμογής των μαθητών συγκρίθηκαν ως προς το επίπεδο σπουδών τους (1. πτυχίο ΑΕΙ-ΤΕΙ, 2. μεταπτυχιακό- διδακτορικό) με τον στατιστικό έλεγχο σύγκρισης μέσω όρων του Mann-Whitney. Ο έλεγχος έδειξε τιμές p-value μεγαλύτερες του 5% επιπέδου σημαντικότητας α , επομένως δεν υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές (Πίνακας 27). Το επίπεδο σπουδών δεν διαφοροποιεί τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τις δυσκολίες σχολικής προσαρμογής των μαθητών.

Πίνακας 27. Δυσκολίες σχολικής προσαρμογής και επίπεδο σπουδών

	Εξωτερικευμένα	Εσωτερικευμένα	Μαθησιακά	Συνολικά Προβλήματα
Mann-Whitney U	3450,5	3107	3045	3104
p-value	0,55	0,11	0,06	0,11

4. Έτη υπηρεσίας στην εκπαίδευση

Οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών για τις δυσκολίες σχολικής προσαρμογής σε σχέση με τα έτη υπηρεσίας στην εκπαίδευση ελέγχθηκαν με τον στατιστικό μη παραμετρικό έλεγχο του Spearman. Τα αποτελέσματα του ελέγχου υπέδειξαν μη στατιστικά σημαντική συσχέτιση μεταξύ των ετών υπηρεσίας των εκπαιδευτικών και των προβλημάτων, καθώς όλες οι τιμές (p- value) προέκυψαν μεγαλύτερες του 5% επιπέδου σημαντικότητας α (Πίνακας 28). Επομένως, η προϋπηρεσία των εκπαιδευτικών δεν συνδέεται με τις απαντήσεις τους για τις δυσκολίες σχολικής προσαρμογής.

Πίνακας 28. Δυσκολίες σχολικής προσαρμογής και έτη υπηρεσίας στην εκπαίδευση

Έτη Υπηρεσίας στην Εκπαίδευση		
Εξωτερικευμένα	Συντελεστής συσχέτισης	0,04
	p- value	0,60
Εσωτερικευμένα	Συντελεστής συσχέτισης	0,14
	p- value	0,06
Μαθησιακά	Συντελεστής συσχέτισης	0,4
	p- value	0,63
Συνολικά Προβλήματα	Συντελεστής συσχέτισης	0,12
	p- value	0,11

Χαρακτηριστικά μαθητών

1. Φύλο μαθητή

Αναφορικά με τη σύγκριση των απαντήσεων των εκπαιδευτικών για τις δυσκολίες σχολικής προσαρμογής σε σχέση με το φύλο των μαθητών χρησιμοποιήθηκε ο στατιστικός έλεγχος του Mann- Whitney. Τα αποτελέσματα του

ελέγχου υπέδειξαν στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ του φύλου των μαθητών και των εξωτερικευμένων προβλημάτων ($p=0,001<0,05$), των μαθησιακών προβλημάτων ($p=0,005<0,05$) και των συνολικών προβλημάτων ($p=0,001<0,05$) (Πίνακας 29).

Πίνακας 29. Δυσκολίες σχολικής προσαρμογής και φύλο μαθητών

	Εξωτερικευμένα	Εσωτερικευμένα	Μαθησιακά	Συνολικά προβλήματα
Mann-Whitney U	2039,0	2785,0	2190,5	1984,0
p-value	0,001	0,39	0,005	0,001

Από τον πίνακα κατάταξης των μέσων όρων ανά φύλο μαθητή (Πίνακας 30) προκύπτουν διαφορές στις απαντήσεις των εκπαιδευτικών. Συγκεκριμένα, αναφέρουν σοβαρότερα εξωτερικευμένα προβλήματα για τα αγόρια, σε σχέση με τα κορίτσια με μέσο όρο 102,32 έναντι 70,73. Επίσης, απαντούν πως τα αγόρια εκδηλώνουν σοβαρότερα μαθησιακά προβλήματα, συγκριτικά με τα κορίτσια με μέσο όρο 101,9 έναντι 74,43. Ακόμα, δηλώνουν πως τα αγόρια εκδηλώνουν εντονότερα συνολικά προβλήματα από τα κορίτσια με μέσο όρο 102,68 έναντι 69,39.

Πίνακας 30. Κατάταξη μέσων όρων στην κλίμακα TCRS- Behavior Problems για τα αγόρια και τα κορίτσια

	Φύλο μαθητή	Συχνότητες	Μέσος κατάταξης
Εξωτερικευμένα	Αγόρι	149	102,32
	Κορίτσι	41	70,73
Εσωτερικευμένα	Αγόρι	149	97,31
	Κορίτσι	41	88,93
Μαθησιακά	Αγόρι	150	101,90
	Κορίτσι	41	74,43
Συνολικά Προβλήματα	Αγόρι	149	102,68
	Κορίτσι	41	69,39

2. Ηλικία μαθητή

Προκειμένου να μελετηθούν οι αναφορές των εκπαιδευτικών για τις δυσκολίες σχολικής προσαρμογής σε σχέση με την ηλικία των μαθητών χρησιμοποιήθηκε ο

στατιστικός έλεγχος του Spearman. Ο έλεγχος έδειξε στατιστικά σημαντική χαμηλή αρνητική συσχέτιση της ηλικίας των μαθητών και των εξωτερικευμένων προβλημάτων ($\rho = -0,161$, $p = 0,02 < 0,05$) (Πίνακας 31). Συμπερασματικά, διακρίνεται τάση των εκπαιδευτικών να αναφέρουν πιο έντονα εξωτερικευμένα προβλήματα, καθώς μειώνεται η ηλικία των μαθητών.

Πίνακας 31. Δυσκολίες σχολικής προσαρμογής και ηλικία μαθητή

		Ηλικία
Εξωτερικευμένα	Συντελεστής συσχέτισης	-0,161*
	p-value	0,026
Εσωτερικευμένα	Συντελεστής συσχέτισης	-0,048
	p-value	0,506
Μαθησιακά	Συντελεστής συσχέτισης	-0,036
	p-value	0,623
Συνολικά προβλήματα	Συντελεστής συσχέτισης	-0,122
	p-value	0,092

3. Τάξη φοίτησης

Αναφορικά με τη σύγκριση των αναφορών των εκπαιδευτικών για τις δυσκολίες σχολικής προσαρμογής σε σχέση με την τάξη που φοιτά ο μαθητής (Α', Β', Γ', Δ', Ε', ΣΤ'), χρησιμοποιήθηκε ο στατιστικός έλεγχος Kruskal- Wallis. Από τον έλεγχο προέκυψε στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ της τάξης φοίτησης του μαθητή και των εξωτερικευμένων προβλημάτων ($p = 0,02 < 0,05$) (Πίνακας 32).

Πίνακας 32. Δυσκολίες σχολικής προσαρμογής και τάξη φοίτησης

	Εξωτερικευμένα	Εσωτερικευμένα	Μαθησιακά	Συνολικά Προβλήματα
Chi- Square	13,807	7,304	3,131	8,549
p-value	0,02	0,20	0,68	0,13

Πιο έντονα εξωτερικευμένα προβλήματα αναφέρονται για τα παιδιά της Α' Δημοτικού με μέσο όρο 114,47 και έπειτα της Δ' Δημοτικού με μέσο όρο 106,07 (Πίνακας 33).

Πίνακας 33. Κατάταξη μέσων όρων στην κλίμακα TCRS- Behavior Problems για καθεμία τάξη φοίτησης

	Τάξη φοίτησης	Συχνότητες	Μέσος κατάταξης
Εξωτερικευμένα	A' Δημοτικού	31	114,47
	B' Δημοτικού	35	99,33
	Γ' Δημοτικού	33	89,17
	Δ' Δημοτικού	37	106,07
	E' Δημοτικού	32	93,89
	ΣΤ' Δημοτικού	23	62,59
	Εσωτερικευμένα	A' Δημοτικού	31
B' Δημοτικού		35	106,31
Γ' Δημοτικού		33	106,79
Δ' Δημοτικού		37	97,85
E' Δημοτικού		32	97,42
ΣΤ' Δημοτικού		23	74,17
Μαθησιακά		A' Δημοτικού	31
	B' Δημοτικού	35	90,51
	Γ' Δημοτικού	33	104,64
	Δ' Δημοτικού	38	93,72
	E' Δημοτικού	32	99,02
	ΣΤ' Δημοτικού	23	83,98
	Συνολικά Προβλήματα	A' Δημοτικού	31
B' Δημοτικού		35	100,6
Γ' Δημοτικού		33	98,41
Δ' Δημοτικού		37	102,16
E' Δημοτικού		32	94,58
ΣΤ' Δημοτικού		23	65,61
Total		191	

4. Κατηγορία ήπιων εκπαιδευτικών αναγκών

Για τη σύγκριση των αναφορών των εκπαιδευτικών για τις δυσκολίες σχολικής προσαρμογής των μαθητών σε σχέση με την κατηγορία ήπιων εκπαιδευτικών αναγκών που εντάσσονται οι μαθητές (ειδικές μαθησιακές δυσκολίες, προβλήματα συμπεριφοράς, ήπια νοητική αναπηρία, ΔΕΠ-Υ) χρησιμοποιήθηκε ο στατιστικός έλεγχος του Kruskal-Wallis. Στατιστικά σημαντικές διαφορές σημειώθηκαν με τα εξωτερικευμένα προβλήματα ($p=0,000<0,05$), τα μαθησιακά προβλήματα ($p=0,037<0,05$) και τα συνολικά προβλήματα ($p=0,000<0,05$).

Πίνακας 34. Δυσκολίες σχολικής προσαρμογής και κατηγορία ήπιων εκπαιδευτικών αναγκών

	Εξωτερικευμένα	Εσωτερικευμένα	Μαθησιακά	Συνολικά Προβλήματα
Chi-Square	49,083	2,067	8,458	31,657
p-value	0,000	0,559	0,037	0,000

Από τον πίνακα κατάταξης των μέσων όρων κάθε κατηγορίας ήπιων εκπαιδευτικών αναγκών (Πίνακας 35) προκύπτει πως αναφέρονται εντονότερα εξωτερικευμένα προβλήματα για τα παιδιά με προβλήματα συμπεριφοράς και τα παιδιά με ΔΕΠ-Υ με μέσους όρους 147,65 και 124,10 αντίστοιχα. Τα παιδιά με προβλήματα συμπεριφοράς και τα παιδιά με ΔΕΠ-Υ, επίσης, εκδηλώνουν εντονότερα προβλήματα μάθησης με μέσο όρο 104,37 και 118,8 αντίστοιχα αλλά και πιο έντονα συνολικά προβλήματα με μέσο όρο 136,37 και 119,58 αντίστοιχα.

Πίνακας 35. Κατάταξη μέσων όρων στην κλίμακα TCRS- Behavior Problems για καθεμία κατηγορία ήπιων εκπαιδευτικών αναγκών

	Κατηγορία ήπιων εκπαιδευτικών αναγκών	N	Μέσος κατάταξης
Εξωτερικευμένα	Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες	86	76,2
	Προβλήματα συμπεριφοράς	31	147,65
	ΔΕΠ-Υ	26	124,1
	Ήπια νοητική αναπηρία	47	80,6
Εσωτερικευμένα	Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες	86	94,25
	Προβλήματα συμπεριφοράς	31	108,15
	ΔΕΠ-Υ	26	90,92
	Ήπια νοητική αναπηρία	47	91,98
Μαθησιακά	Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες	87	85,37
	Προβλήματα συμπεριφοράς	31	104,37
	ΔΕΠ-Υ	26	118,88
	Ήπια νοητική αναπηρία	47	97,49
Συνολικά προβλήματα	Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες	86	78,51
	Προβλήματα συμπεριφοράς	31	136,37
	ΔΕΠ-Υ	26	119,58
	Ήπια νοητική αναπηρία	47	86,32

Χαρακτηριστικά πλαισίου

1. Υποστήριξη μαθητή

Από τη σύγκριση μέσων όρων με τη χρήση του ελέγχου Kruskal- Wallis προέκυψε ότι δεν υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές στις απαντήσεις των εκπαιδευτικών, σε σχέση με την υποστήριξη που δέχονται οι μαθητές (ΟΧΙ, παράλληλη στήριξη, τμήμα ένταξης) ($p > 0,05$) (Πίνακας 36). Επομένως, οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τις δυσκολίες σχολικής προσαρμογής δεν διαφοροποιούνται ανάλογα με την υποστήριξη των μαθητών.

Πίνακας 36. Δυσκολίες σχολικής προσαρμογής και υποστήριξη μαθητή

	Εξωτερικευμένα	Εσωτερικευμένα	Μαθησιακά	Συνολικά Προβλήματα
Chi- Square	2176,500	2595,500	2629,000	2434,500
p- value	0,083	0,840	0,919	0,565

2. Ώρες υποστήριξης εκτός γενικής τάξης

Η σχέση των βαθμολογιών των εκπαιδευτικών για τις δυσκολίες σχολικής προσαρμογής των μαθητών και των ωρών υποστήριξης εκτός της γενικής τάξης ελέγχθηκε με τη χρήση του δείκτη Spearman. Βάσει του ελέγχου, δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική συσχέτιση μεταξύ των ωρών υποστήριξης και των προβλημάτων συμπεριφοράς των μαθητών ($p > 0,05$) (Πίνακας 37). Άρα, οι ώρες που υποστηρίζεται ο μαθητής εκτός γενικής τάξης δεν συνδέονται με τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών για τις δυσκολίες σχολικής προσαρμογής των μαθητών.

Πίνακας 37. Δυσκολίες σχολικής προσαρμογής και ώρες υποστήριξης εκτός γενικής τάξης

		Ώρες που υποστηρίζεται ο μαθητής εκτός γενικής τάξης (ανά εβδομάδα)
Εξωτερικευμένα	Συντελεστής συσχέτισης	-,031
	p-value	,681
Εσωτερικευμένα	Συντελεστής συσχέτισης	-,023
	p-value	,752

Μαθησιακά	Συντελεστής συσχέτισης	-,007
	p-value	,924
Συνολικά προβλήματα	Συντελεστής συσχέτισης	-,034
	p-value	,643

4. Συζήτηση- Συμπεράσματα- Προτάσεις

4.1. Συζήτηση

Στο πλαίσιο της παρούσας εργασίας διερευνήθηκαν οι διαπροσωπικές σχέσεις εκπαιδευτικών- μαθητών και οι δυσκολίες σχολικής προσαρμογής των μαθητών με ήπιες εκπαιδευτικές ανάγκες, υπό την σκοπιά των εκπαιδευτικών. Τα δεδομένα συγκεντρώθηκαν μέσω της χορήγησης ερωτηματολογίου στους εκπαιδευτικούς. Στο ερωτηματολόγιο ενσωματώθηκαν οι κλίμακες “Student- Teacher Relationship Scale” (STRS· Pianta, 2001) και “The Teacher Child Rating Scale- Behavior Problems” (TCRS· Hightower et al., 1986). Επίσης, οι εκπαιδευτικοί κλήθηκαν να απαντήσουν σε ερωτήσεις αναφορικά με τα χαρακτηριστικά τους (φύλο, ηλικία, περιοχή εργασίας, έτη προϋπηρεσίας, επίπεδο σπουδών, εμπειρία στη διδασκαλία μαθητών με ήπιες εκπαιδευτικές ανάγκες, σπουδές στην ειδική αγωγή), τα χαρακτηριστικά των μαθητών (φύλο, ηλικία, τάξη φοίτησης, κατηγορία ήπιων εκπαιδευτικών αναγκών) και τα χαρακτηριστικά του πλαισίου (υποστήριξη μαθητών, ώρες υποστήριξης εκτός γενικής τάξης). Στην έρευνα συμμετείχαν 192 εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας, γενικής εκπαίδευσης.

Πρωταρχικό στόχο της μελέτης αποτελεί η περιγραφή των απαντήσεων των εκπαιδευτικών αναφορικά με την ποιότητα των διαπροσωπικών τους σχέσεων με τους μαθητές με ήπιες εκπαιδευτικές ανάγκες, υπό τις διαστάσεις της εγγύτητας, της σύγκρουσης και της εξάρτησης. Βάσει των δηλώσεων των εκπαιδευτικών, σκιαγραφείται μία θετική εικόνα των διαπροσωπικών σχέσεων των εκπαιδευτικών με τους μαθητές με ήπιες εκπαιδευτικές ανάγκες. Ειδικότερα, οι εκπαιδευτικοί ανέφεραν υψηλά επίπεδα εγγύτητας, μεσαία επίπεδα σύγκρουσης και εξάρτησης. Τα ευρήματα έρχονται σε συμφωνία με τα αποτελέσματα αντίστοιχων μελετών, που δείχνουν ότι

στις διαπροσωπικές σχέσεις εκπαιδευτικών- μαθητών με ειδικές ή ήπιες εκπαιδευτικές ανάγκες και χωρίς κυριαρχεί η εγγύτητα και έπονται η σύγκρουση και η εξάρτηση, που αποτελούν τις αρνητικές διαστάσεις της ποιότητας των διαπροσωπικών σχέσεων εκπαιδευτικών- μαθητών (Blacher, Baker & Eisenhower, 2009· Demirkaya & Bakkaloglu, 2015· Eisenhower, Baker & Blacher, 2007· Henricsson & Rydell, 2004· Murray & Murray, 2004· Robertson, Charberlain & Kasari, 2003).

Συγκρίνοντας τα επίπεδα εγγύτητας, σύγκρουσης και εξάρτησης, που προέκυψαν στην παρούσα έρευνα με τα επίπεδα, που ανέκυψαν στη μελέτη των Galanaki και Vassilopoulou (2007), η οποία εκπονήθηκε στην Ελλάδα και συμμετείχαν εκπαιδευτικοί μαθητών τυπικής εκπαίδευσης, διαπιστώθηκαν παρόμοια επίπεδα εξάρτησης. Εντούτοις, η παρούσα μελέτη κατέγραψε χαμηλότερα επίπεδα εγγύτητας και υψηλότερα επίπεδα σύγκρουσης, εύρημα, που εύλογα υποθέτουμε πως οφείλεται στο γεγονός ότι αξιολογήθηκαν μαθητές με ήπιες εκπαιδευτικές ανάγκες. Προς επίρρωση της παραπάνω θέσης, τα ευρήματα συγκριτικών μελετών ανάμεσα σε μαθητές με ήπιες εκπαιδευτικές ανάγκες και μαθητές τυπικής εκπαίδευσης, υποδεικνύουν πως οι εκπαιδευτικοί αναφέρουν πιο ψυχρές, συγκρουσιακές και εξαρτημένες διαπροσωπικές σχέσεις με τους μαθητές με ήπιες εκπαιδευτικές ανάγκες (Al- Yagon & Mikulincer, 2004· Blacher, Baker & Eisenhower, 2009· Eisenhower, Baker & Blacher, 2007· Murray & Murray, 2004· Pasta et al., 2013· Prino et al., 2014). Διαφορές ανάμεσα στις απαντήσεις των εκπαιδευτικών για την εξάρτηση στις διαπροσωπικές τους σχέσεις με τους μαθητές τυπικής εκπαίδευσης και τους μαθητές με ήπιες εκπαιδευτικές ανάγκες δεν ανέκυψαν στην έρευνα των Demirkaya & Bakkaloglu (2015) στη γειτονική Τουρκία, με την οποία, μάλιστα, διαπιστώνεται

σχεδόν απόλυτη συμφωνία με τα επίπεδα εγγύτητας, σύγκρουσης και εξάρτησης, που κατέγραψε η παρούσα έρευνα.

Οι διαπροσωπικές σχέσεις εκπαιδευτικών- μαθητών αποτελούν πολυπαραγοντικό φαινόμενο, γεγονός που καθιστά εξαιρετικά δύσκολη την εξήγηση των επιπέδων εγγύτητας, σύγκρουσης και εξάρτησης, που διαπιστώθηκαν. Οι μαθητές με ήπιες εκπαιδευτικές ανάγκες, είναι πιθανό, να υποβάλλουν συχνά αιτήματα βοήθειας στους εκπαιδευτικούς, κατά τη διεκπεραίωση των εργασιών στην τάξη, λόγω των δυσκολιών μάθησης που εκδηλώνουν (Pasta et al., 2013). Ως εκ τούτου, είναι εύλογο οι εκπαιδευτικοί να θεωρούν τους μαθητές με ήπιες εκπαιδευτικές ανάγκες εξαρτημένους από τους ίδιους. Τα υψηλά επίπεδα εγγύτητας και από την άλλη μεριά τα μεσαία επίπεδα σύγκρουσης, ίσως, υποδεικνύουν πως οι συμμετέχοντες βιώνουν ταυτόχρονα θετικά και αρνητικά συναισθήματα στις διαπροσωπικές σχέσεις, που συνάπτουν με τους μαθητές με ήπιες εκπαιδευτικές ανάγκες. Οι εκπαιδευτικοί, ενδέχεται να αμφισβητούν την επάρκεια της διδακτικής προσέγγισης, που εφαρμόζουν, σε περιπτώσεις που οι μαθητές εκδηλώνουν δυσκολίες μάθησης και σχολικής προσαρμογής (Χαλάτσης, 2010). Εντούτοις, ενδέχεται να θεωρούν πως έχουν την ικανότητα να στηρίξουν συναισθηματικά τους μαθητές, επιδεικνύοντας στοργή και τρυφερότητα προς αυτούς και συνεπώς να αναφέρουν υψηλά επίπεδα εγγύτητας. Παρόλο που η άρση των δυσκολιών μάθησης και προσαρμογής απαιτεί την ταυτόχρονη παροχή διδακτικής και συναισθηματικής υποστήριξης, οι εκπαιδευτικοί είναι πιθανό να επιδεικνύουν μόνο μία εκ των δύο μορφών υποστήριξης (Hamre & Pianta, 2005).

Σχετικά με τις δυσκολίες σχολικής προσαρμογής, οι μαθητές με ήπιες εκπαιδευτικές ανάγκες παρουσιάζουν υψηλό επίπεδο συνολικών προβλημάτων κατά

τη διαδικασία προσαρμογής τους στο σχολείο, σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς τους. Το εύρημα έρχεται σε συμφωνία με τα ερευνητικά δεδομένα, βάση των οποίων, οι μαθητές με ήπιες εκπαιδευτικές ανάγκες αποτελούν μία ευάλωτη ομάδα για την εμφάνιση δυσκολιών σχολικής προσαρμογής (Al- Yagon & Mikulincer, 2004· Baker, 2006· Blacher, Baker & Eisenhower, 2009· Granot, 2016· Murray, 2003· Murray & Pianta, 2007). Ωστόσο, υπήρχαν μαθητές που έλαβαν χαμηλές βαθμολογίες ως προς τα προβλήματα που εμφάνιζαν, εύρημα που συμφωνεί με αντίστοιχες μελέτες, όπου εντοπίζονται μαθητές «ψυχικά ανθεκτικοί», οι οποίοι καταφέρνουν να προσαρμοστούν επιτυχώς στο σχολείο, παρά την ένταξη τους στην ομάδα των ήπιων εκπαιδευτικών αναγκών (Al- Yagon & Mikulincer, 2004· Haft, Myers & Hoefft, 2016· Murray & Greenberg, 2000).

Κατά τη γνώμη των εκπαιδευτικών, εκδηλώνονται σε υψηλότερο βαθμό μαθησιακά προβλήματα, παρά προβλήματα συμπεριφοράς. Το εύρημα συμφωνεί με αποτελέσματα των μελετών του Granot (2016) και της Palaiologou (2007), όπου προηγήθηκαν τα μαθησιακά προβλήματα κατά την εκτίμηση των δυσκολιών σχολικής προσαρμογής μαθητών με ήπιες εκπαιδευτικές ανάγκες και μεταναστών μαθητών στην Ελλάδα αντίστοιχα. Σε συμφωνία με τις έρευνες, στις οποίες οι δυσκολίες αφομοίωσης των διδακτικών αντικειμένων, οι αναποτελεσματικές εργασιακές συνήθειες και η περιορισμένη συγκέντρωση προσδιορίζονται ως εκφάνσεις των δυσκολιών ακαδημαϊκής ή μαθησιακής προσαρμογής των μαθητών με ήπιες εκπαιδευτικές ανάγκες, οι εκπαιδευτικοί απέδωσαν υψηλές τιμές στις σχετικές με τα μαθησιακά προβλήματα δηλώσεις, που περιγράφουν τις προαναφερθείσες συμπεριφορές (Al- Yagon & Mikulincer, 2004· Baker, 2006· Granot, 2016· Vlachou, Eleftheriadou & Metallidou, 2014). Οι δυσκολίες μάθησης αποτελούν κοινό

χαρακτηριστικό των μαθητών με ήπιες εκπαιδευτικές ανάγκες και πιθανώς δικαιολογούν τα παραπάνω ευρήματα (Αγαλιώτης & Ομπάσης, 2015· Gage, Lierhelmer & Goran, 2012· Γενά, 2011). Εντούτοις, η διάγνωση των «ήπιων εκπαιδευτικών αναγκών» ενδέχεται να λειτουργήσει ως «ετικέτα», να ενσωματωθεί στις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών και οι εκπαιδευτικοί να προσδοκούν ότι οι μαθητές θα παρουσιάσουν σοβαρά προβλήματα μάθησης. Μέσω του μηχανισμού της «αυτοεκπληρούμενης προφητείας», οι εκπαιδευτικοί, ίσως, προσπαθούν να επιβεβαιώσουν τις προσδοκίες τους, παρουσιάζοντας μία διαστρεβλωμένη ή και υπερδιογκωμένη εικόνα των δυσκολιών σχολικής προσαρμογής των μαθητών με ήπιες εκπαιδευτικές ανάγκες (Αργυρακούλη, 2011· Henricsson & Rydell, 2004).

Όσον αφορά τις συσχετίσεις ανάμεσα στους δείκτες δυσκολιών σχολικής προσαρμογής και τις διαστάσεις της ποιότητας των διαπροσωπικών σχέσεων εκπαιδευτικών- μαθητών, αναδείχθηκαν υψηλότερες συσχετίσεις ανάμεσα στα εξωτερικευμένα προβλήματα συμπεριφοράς και τις αρνητικές διαστάσεις, τη σύγκρουση και την εξάρτηση, αποτέλεσμα που έρχεται σε συμφωνία με τις έρευνες. Τα εξωτερικευμένα προβλήματα συμπεριφοράς παρουσιάζουν υψηλότερες θετικές συσχετίσεις με τις αρνητικές διαπροσωπικές σχέσεις που συνάπτουν οι εκπαιδευτικοί με τους μαθητές με και χωρίς ήπιες εκπαιδευτικές ανάγκες, συγκριτικά με τα εσωτερικευμένα, τα ακαδημαϊκά ή μαθησιακά προβλήματα (Baker, 2006· Drugli, Klökner & Larsson, 2011· Galanaki & Vassilopoulou, 2007· Henricsson & Rydell, 2004· Nurmi, 2012). Σύμφωνα με όσα αναφέρονται στη βιβλιογραφία και τα διαθέσιμα ερευνητικά, οι εκπαιδευτικοί είναι αρνητικά διακείμενοι απέναντι στα εξωτερικευμένα προβλήματα συμπεριφοράς, τα οποία ιεραρχούν στην υψηλότερη θέση ανάμεσα στις ανεπιθύμητες συμπεριφορές, καθώς παρεμποδίζουν την ομαλή

διεξαγωγή του μαθήματος (Kokkinos, Panayiotou & Davazoglou, 2005· Kourκούτας, 2011· Liljequist & Renk, 2007· Μόττη- Στεφανίδη, Παπαθανασίου & Λαρδούτσου, 2011). Το εύρημα αυτό συνηγορεί υπέρ της θέσης ότι τα εξωτερικευμένα προβλήματα συμπεριφοράς επηρεάζουν σε μεγαλύτερο βαθμό τις αρνητικές αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για την ποιότητα των διαπροσωπικών τους σχέσεων με τους μαθητές, σε σχέση με τις άλλες εκδηλώσεις των δυσκολιών σχολικής προσαρμογής, καθώς προκαλούν αναστάτωση στην τάξη (Nurmi, 2012· Skalincá, Stenseng & Wichstrøm, 2015).

Στις περιπτώσεις, λοιπόν, που οι μαθητές με ήπιες εκπαιδευτικές ανάγκες παρουσίαζαν υψηλότερο επίπεδο εξωτερικευμένων προβλημάτων συμπεριφοράς, κατά τη γνώμη των εκπαιδευτικών, τότε οι εκπαιδευτικοί ανέφεραν πιο συγκρουσιακές και εξαρτημένες διαπροσωπικές σχέσεις μαζί τους, όπως υποδεικνύουν και τα ευρήματα μελετών σε μαθητές τυπικής εκπαίδευσης και σε μαθητές με ειδικές και ήπιες εκπαιδευτικές ανάγκες (Blacher, Baker & Eisenhower, 2009· Caplan et. al, 2016· Demirkaya & Bakkaloglu, 2015· Drugli, Klökner & Larsson, 2011· Henricsson & Rydell, 2004· Fisher, Reynolds & Sheehan, 2015· Murray & Murray 2004· Skalincá, Stenseng & Wichstrøm, 2015· Stipek & Miles, 2008). Η επιθετικότητα, η διενεκτικότητα, η ανυπακοή και η υπερκινητικότητα εγείρουν αρνητικά συναισθήματα στους εκπαιδευτικούς, που με τη σειρά τους οδηγούν σε επιθετικές και ακατάλληλες αντιδράσεις και συνακόλουθα σε αρνητικές αλληλεπιδράσεις, δικαιολογώντας τις αρνητικές αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για την ποιότητα των διαπροσωπικών τους σχέσεων με τους μαθητές με υψηλό επίπεδο εξωτερικευμένων προβλημάτων (Fisher, Reynolds & Sheehan, 2015· Kourκούτας, 2011). Τα ερευνητικά δεδομένα δείχνουν πως υφίσταται αμφίδρομη σχέση μεταξύ των συγκρουσιακών

διαπροσωπικών σχέσεων και των εξωτερικευμένων προβλημάτων συμπεριφοράς, δηλαδή αλληλοεπηρεάζονται (Hughes & Cavell, 1999· Sameroff & Mackenzie, 2003· Silver et al., 2005· Skalincá, Stenseng & Wichstrøm, 2015· Stipek & Miles, 2008). Επομένως, το εύρημα αυτό είναι ιδιαίτερα ανησυχητικό, καθώς τα εξωτερικευμένα προβλήματα συμπεριφοράς, που ανιχνεύθηκαν, ενδέχεται να ενισχυθούν και να επιδεινωθούν.

Ανάμεσα στα εξωτερικευμένα προβλήματα συμπεριφοράς και την εγγύτητα, ανέκυψε χαμηλή αρνητική συσχέτιση, όπως και στις έρευνες των Baker (2006), Nurmi (2012), Murray και Murray (2004), Robertson, Chamberlain και Kasari (2003). Ωστόσο, ανευρέθηκαν έρευνες, στις οποίες τα εξωτερικευμένα προβλήματα συμπεριφοράς δεν αναδείχθηκαν σημαντικοί δείκτες πρόβλεψης της διάστασης της εγγύτητας (Carlan et al., 2016· Demirkaya & Bakkaloglu, 2015· Drugli, Klökner & Larsson, 2011· Henricsson & Rydell, 2004). Οι ερευνητές υποθέτουν πως οι εκπαιδευτικοί αφιερώνουν πολύ χρόνο στους μαθητές με εξωτερικευμένα προβλήματα, λόγω της μεγάλης προσοχής που απαιτούν, με αποτέλεσμα να αναπτύσσονται αισθήματα τρυφερότητας, στοργής και ζεστασιάς από την πλευρά τους, παρά τις συχνές συγκρούσεις μεταξύ τους (Drugli, Klökner & Larsson, 2011· Henricsson & Rydell, 2004). Επομένως, η χαμηλή συσχέτιση, που ανευρέθηκε, ίσως, υποδεικνύει πως οι συγκρούσεις εκπαιδευτικών και μαθητών με εξωτερικευμένα προβλήματα συμπεριφοράς δεν προσυπογράφουν την ανυπαρξία συναισθηματικής θέρμης μεταξύ τους.

Τα εσωτερικευμένα προβλήματα συμπεριφοράς σχετίστηκαν θετικά με τις αρνητικές διαστάσεις της ποιότητας των διαπροσωπικών σχέσεων εκπαιδευτικών-μαθητών, την σύγκρουση και την εξάρτηση, σε μικρό αλλά σημαντικό βαθμό. Εύρημα

που συμφωνεί με τα αποτελέσματα των μελετών (Drugli, Klökner & Larsson, 2011· Guo et al., 2016· Henricsson & Rydell, 2004· Murray & Murray 2004· Nurmi, 2012). Ωστόσο, δεν σχετίστηκαν με την διάσταση της εγγύτητας, εύρημα σε συστοιχία με τις έρευνες των Blacher, Baker και Eisenhower (2009) και Demirkaya και Bakkaloglu (2015). Μολαταύτα, αντικρούεται από την πλειονότητα των ερευνών, που υποδεικνύουν πως οι εκπαιδευτικοί αναφέρουν υψηλότερα επίπεδα σύγκρουσης και εξάρτησης αλλά και χαμηλότερα επίπεδα εγγύτητας, όταν εκτιμούν πως οι μαθητές τους παρουσιάζουν υψηλότερο επίπεδο εσωτερικευμένων προβλημάτων (Baker, 2006· Drugli, Klökner & Larsson, 2011· Guo et al., 2016· Henricsson & Rydell, 2004· Murray & Murray 2004· Nurmi, 2012).

Οι ερευνητές τονίζουν την τάση των εκπαιδευτικών να αγνοούν τους μαθητές που εμφανίζουν εσωτερικευμένα προβλήματα, καθώς είναι ήσυχτοι και συνεσταλμένοι και δεν αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες να επικοινωνήσουν στην τάξη, όπως να σηκώσουν το χέρι, με αποτέλεσμα η συμπεριφορά τους να εκλαμβάνεται ως έλλειψη ενδιαφέροντος για συμμετοχή στο μάθημα και να εγείρει αρνητικά συναισθήματα στους εκπαιδευτικούς, που ίσως επηρέασαν τη βαθμολόγηση των δηλώσεων της κλίμακας της σύγκρουσης (Drugli, Klökner & Larsson, 2011· Henricsson & Rydell, 2004). Οι υψηλότερες βαθμολογίες στις δηλώσεις της κλίμακας της εξάρτησης, ίσως, αντανakλούν το προφίλ χαρακτηριστικών των μαθητών με εσωτερικευμένα προβλήματα, βάση του οποίου, προσκολλώνται στον εκπαιδευτικό, λόγω της απομόνωσης τους από τις ομάδες συνομήλικων (Guo et al., 2016). Εντούτοις, οι ασθενείς συσχετίσεις των εσωτερικευμένων προβλημάτων με τις αρνητικές διαστάσεις της ποιότητας των διαπροσωπικών σχέσεων εκπαιδευτικών-μαθητών, όπως και η μη συνάφεια με την εγγύτητα, φανερώνει πως κατά την

αξιολόγηση των διαπροσωπικών τους σχέσεων με τους μαθητές, οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί δεν απέδωσαν μεγάλη βαρύτητα στα εσωτερικευμένα προβλήματα των μαθητών.

Βέβαια, οι συσχετίσεις ανάμεσα στα προβλήματα συμπεριφοράς και τις διαστάσεις της ποιότητας των διαπροσωπικών σχέσεων εκπαιδευτικών- μαθητών, που προέκυψαν, μπορούν να ερμηνευτούν αλλάζοντας την κατεύθυνση αιτιολόγησης των αποτελεσμάτων χρησιμοποιώντας τη θεωρία της προσκόλλησης και την αυτοσυστημική θεωρία. Αν οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι έχουν θετικές διαπροσωπικές σχέσεις με τους μαθητές, είναι πιθανό, να κινητοποιηθούν ώστε να αφιερώσουν επιπλέον χρόνο και ενέργεια για την ικανοποίηση των αναγκών των μαθητών και την προώθηση κοινωνικά αποδεκτών μορφών συμπεριφοράς μέσω ευεργετικών παιδαγωγικών πρακτικών, όπως η παροχή συναισθηματικής υποστήριξης και ανατροφοδότησης, βοηθώντας τους μαθητές να νιώσουν αγαπητοί, αποδεκτοί και ασφαλείς (Fisher, Reynolds & Sheehan, 2015· Hamre & Pianta, 2001). Η αίσθηση της υποστήριξης, της αποδοχής και της ασφάλειας τονώνει το αυτοσυναίσθημα των μαθητών και ενισχύει τα εσωτερικά κίνητρα των μαθητών, συμβάλλοντας στην υιοθέτηση αποδεκτών προτύπων συμπεριφοράς από τους εκπαιδευτικούς (Al- Yagon & Mikulincer, 2004· Deci & Ryan, 2011· Niemiec & Ryan, 2009). Άρα, οι θετικότερες αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τις διαπροσωπικές τους σχέσεις με τους μαθητές, ενδέχεται να επηρέασαν θετικά τη συμπεριφορά που επιδείκνυαν οι μαθητές στην τάξη.

Όσον αφορά τα μαθησιακά προβλήματα, διαπιστώθηκαν θετικές ήπιες συσχετίσεις με τη σύγκρουση και την εξάρτηση. Το εύρημα συμφωνεί, εν μέρει, με τα αποτελέσματα των μελετών (Granot, 2016· Jerome, Hamre & Pianta, 2009· Mashburn

et al., 2006· Nurmi, 2012), που δείχνουν ότι οι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται ως πιο συγκρουσιακές, εξαρτημένες και ψυχρές τις διαπροσωπικές τους σχέσεις με τους μαθητές, που σημειώνουν χαμηλότερες ακαδημαϊκές επιδόσεις, εμπλέκονται πιο παθητικά στις δραστηριότητες μάθησης και εμφανίζουν φτωχότερες εργασιακές συνήθειες. Εντούτοις, στην παρούσα έρευνα οι εκπαιδευτικοί δεν ανέφεραν χαμηλότερη εγγύτητα με τους μαθητές, που παρουσίαζαν υψηλότερης έντασης μαθησιακά προβλήματα. Ανακτήθηκαν έρευνες, στις οποίες οι δείκτες των δυσκολιών ακαδημαϊκής ή μαθησιακής προσαρμογής δεν σχετίζονται με τις θερμές ή γενικότερα τις θετικές διαπροσωπικές σχέσεις εκπαιδευτικών- μαθητών με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες (Al- Yagon & Mikulincer, 2004· Baker, 2006) και με προβλήματα συμπεριφοράς (Baker et al., 2009) ή σχετίζονται σε πολύ μικρό βαθμό (Tsai & Cheney, 2012). Τα ερευνητικά δεδομένα υποδεικνύουν πως οι ήπιες εκπαιδευτικές ανάγκες ασκούν άμεσες αρνητικές επιδράσεις στην πρόσκτηση ακαδημαϊκών και μαθησιακών δεξιοτήτων και στην εμφάνιση ελλειμμάτων στον μαθησιακό τομέα, δικαιολογώντας την μη ανεύρεση σχέσης μεταξύ των μαθησιακών προβλημάτων και των θερμών και εγκάρδιων διαπροσωπικών σχέσεων εκπαιδευτικών- μαθητών (Al- Yagon & Mikulincer, 2004· Baker, 2006· Baker et al., 2009).

Οι δυσκολίες μαθησιακής φύσης, όπως η δυσκολία αφομοίωσης των διδακτικών αντικειμένων και η έλλειψη κινήτρων, εγείρουν στους εκπαιδευτικούς συναισθήματα απογοήτευσης, ανησυχίας, άγχους και θλίψης, που επηρεάζουν τις αντιλήψεις και τα συναισθήματα για τους μαθητές και ως εκ τούτου δικαιολογούν τις αρνητικότερες διαπροσωπικές σχέσεις, που αναφέρθηκαν για τους μαθητές με σοβαρότερα προβλήματα μάθησης (Kiuru et al., 2013). Βέβαια, μπορεί να ισχύει και το αντίστροφο καθώς σύμφωνα με τη θεωρία της προσκόλλησης και τη θεωρία του

αυτοπροσδιορισμού, οι αρνητικές διαπροσωπικές σχέσεις εκπαιδευτικών- μαθητών συμβάλλουν στην ανάπτυξη αρνητικών συναισθημάτων απέναντι στα μαθησιακά έργα και το πρόσωπό του εκπαιδευτικού, την υπονόμηση των εσωτερικών κινήτρων, την ανάπτυξη χαμηλής ακαδημαϊκής αυτοαντίληψης, την επίδειξη μειωμένη διάθεσης για συμμετοχή σε προσαρμοστικά μαθησιακά πρότυπα, επί παραδείγματι συμμετοχή στο σχήμα μάθησης με δοκιμή και λάθος ή ενεργή συμμετοχή στις δραστηριότητες μάθησης (Baker, Grant & Morlock, 2008· Furrer & Skinner, 2003· Stipek & Miles, 2008).

Τα αποτελέσματα της στατιστικής ανάλυσης υπέδειξαν πως το φύλο των εκπαιδευτικών και το επίπεδο σπουδών τους (κάτοχοι πτυχίου ΑΕΙ- ΤΕΙ ή κάτοχοι μεταπτυχιακού- διδακτορικού τίτλου σπουδών) δεν διαφοροποίησαν τις αντιλήψεις τους σχετικά με τις διαπροσωπικές τους σχέσεις με τους μαθητές. Το εύρημα είναι συμβατό με τα αποτελέσματα των μελετών των Drugli, Klökner και Larsson (2011), Mashburn και συν. (2006) και Robertson, Chamberlain και Kasari (2003).

Αντίθετα, οι εκπαιδευτικοί μεγαλύτερης ηλικίας και με περισσότερα έτη προϋπηρεσίας στην εκπαίδευση ανέφεραν μεγαλύτερη εξάρτηση στις διαπροσωπικές τους σχέσεις με τους μαθητές. Το εύρημα συνάδει με τα αποτελέσματα της μελέτης των Demirçaya και Bakkaloglu (2015) σε μαθητές με ειδικές και ήπιες εκπαιδευτικές ανάγκες αλλά έρχεται σε αντίθεση με τα ευρήματα της μελέτης των Garner και Mahatmaya (2015) σε μαθητές χαμηλού κοινωνικοοικονομικού υποβάθρου, στην οποία διαπιστώθηκε αρνητική συσχέτιση μεταξύ της προϋπηρεσίας και της εξάρτησης.

Ο ρόλος της ηλικίας και της προϋπηρεσίας των εκπαιδευτικών στη διαμόρφωση των αντιλήψεών τους για τις διαπροσωπικές τους σχέσεις με τους μαθητές δεν έχει αποσαφηνιστεί, καθώς παρατηρείται ασυμφωνία μεταξύ των

ερευνητικών δεδομένων. Επί παραδείγματι, στην έρευνα των Mashburn και συν. (2006) οι εκπαιδευτικοί με μεγαλύτερη προϋπηρεσία ανέφεραν χαμηλότερη εγγύτητα με τους μαθητές, ενώ στην έρευνα των Carlan και συν. (2016) οι εκπαιδευτικοί με περισσότερα έτη προϋπηρεσίας ανέφεραν υψηλότερη εγγύτητα και χαμηλότερη σύγκρουση. Στην παρούσα έρευνα, ωστόσο, δεν αναδείχθηκε συσχέτιση μεταξύ των διαστάσεων της εγγύτητας και της σύγκρουσης, παρά μόνο ασθενής συσχέτιση με την διάσταση της εξάρτησης. Ίσως οι μεγαλύτεροι εκπαιδευτικοί και οι εκπαιδευτικοί με περισσότερα έτη προϋπηρεσίας αντιλαμβάνονται πιο εξαρτημένες τις διαπροσωπικές τους σχέσεις με τους μαθητές με ήπιες εκπαιδευτικές ανάγκες, καθώς ενδέχεται να νιώθουν πιο έντονη εξουθένωση και απογοήτευση από το επάγγελμά τους και το εργασιακό και συναισθηματικό φορτίο που επιφέρει σε αυτούς η συνεκπαίδευση (Αναγνωστοπούλου, 2005· Platsidou & Agaliotis, 2008).

Αναφορικά με τα χαρακτηριστικά των μαθητών και τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για την ποιότητα των διαπροσωπικών σχέσεων εκπαιδευτικών-μαθητών, η ηλικία των μαθητών και η τάξης φοίτησης δεν επηρέασαν τον τρόπο που απάντησαν οι εκπαιδευτικοί. Τα αποτελέσματα διαχρονικών μελετών υποδεικνύουν πως δεν υφίστανται ραγδαίες αλλαγές στη φύση και την ποιότητα των διαπροσωπικών σχέσεων εκπαιδευτικών- μαθητών, διότι ανευρίσκεται χαμηλή φθίνουσα τάση των επιπέδων εγγύτητας και χαμηλή αύξουσα τάση των επιπέδων σύγκρουσης, καθώς οι μαθητές μεταβαίνουν στις μεγαλύτερες τάξεις του δημοτικού (Blacker, Baker & Eisenhower, 2009· Jerome, Hamre & Pianta, 2009· O' Connor, 2010· McCormick & O' Connor, 2015). Καθώς η παρούσα εργασία δεν εντάσσεται στις διαχρονικές μελέτες, δεν μπορούμε να λάβουμε θέση υπέρ της στατικότητας της ποιότητας των διαπροσωπικών σχέσεων εκπαιδευτικών- μαθητών στο δημοτικό, υπό

την οπτική των εκπαιδευτικών. Ωστόσο, σύμφωνα με τους Jerome, Hamre και Pianta (2009), οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τους μαθητές διαμορφώνονται σε μεγάλο βαθμό από τις πληροφορίες που λαμβάνουν για αυτούς από τους συναδέλφους τους, με αποτέλεσμα να μην διαφοροποιούνται οι απαντήσεις εκπαιδευτικών διαφορετικών τάξεων.

Από την άλλη μεριά, διαπιστώθηκαν διαφοροποιήσεις στις απαντήσεις των εκπαιδευτικών ως προς το φύλο των μαθητών, καθώς οι εκπαιδευτικοί ανέφεραν πιο συγκρουσιακές, εξαρτημένες και συνολικά αρνητικότερες διαπροσωπικές σχέσεις με τα αγόρια, συγκριτικά με τα κορίτσια. Το αρσενικό γένος των μαθητών αποτελεί παράγοντα κινδύνου για τη σύναψη αρνητικών διαπροσωπικών σχέσεων ανάμεσα σε εκπαιδευτικούς και μαθητές με ήπιες εκπαιδευτικές ανάγκες και χωρίς, σύμφωνα με πληθώρα ερευνητικών δεδομένων (Blacher, Baker & Eisenhower, 2009· Furrer & Skinner, 2003· Galanaki & Vassilopoulou, 2007· Jerome, Hamre & Pianta, 2009· Koepke & Harkins, 2008· Koles, O' Connor & Collins, 2013· Mashburn et al., 2006· McCormick & O'Connor, 2015· Murray & Murray, 2004· Rusadill & Rimm- Kaufman, 2009). Οι ερευνητές υποθέτουν πως οι εκπαιδευτικοί συνάπτουν αρνητικές διαπροσωπικές σχέσεις με τα αγόρια, καθώς υιοθετούν πρότυπα συμπεριφοράς, που δεν ανταποκρίνονται στις προσδοκίες τους για την ορθή συμπεριφορά στην τάξη (Furrer & Skinner, 2003· Stipek & Miles, 2008). Στην παρούσα μελέτη οι εκπαιδευτικοί βαθμολόγησαν υψηλότερα τα αγόρια ως προς τα εξωτερικευμένα προβλήματα συμπεριφοράς και τα μαθησιακά προβλήματα που εμφάνιζαν, συγκριτικά με τα κορίτσια. Εύρημα που εν μέρει δικαιολογεί τις αρνητικότερες αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για την ποιότητα των διαπροσωπικών τους σχέσεων με τα αγόρια, που διαπιστώθηκαν στην παρούσα έρευνα.

Σημαντικό εύρημα της παρούσας μελέτης αποτελεί η ανάδειξη στατιστικών σημαντικών διαφορών στις απαντήσεις των εκπαιδευτικών για την ποιότητα των διαπροσωπικών τους σχέσεων με τους μαθητές ως προς την κατηγορία ήπιων εκπαιδευτικών που ενέταξαν τους μαθητές. Συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί ανέφεραν μεγαλύτερα επίπεδα σύγκρουσης, εξάρτησης και συνολικά αρνητικότερες διαπροσωπικές σχέσεις για τους μαθητές που εντάχθηκαν στις κατηγορίες «Προβλήματα Συμπεριφοράς» και «ΔΕΠ-Υ», συγκριτικά με τους μαθητές με «Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες» ή «Ήπια Νοητική Αναπηρία». Κατά την ανασκόπηση της επιστημονικής αρθρογραφίας, διαπιστώθηκε έλλειψη συγκριτικών ερευνών σχετικών με τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για την ποιότητα των διαπροσωπικών τους σχέσεων με την κάθε κατηγορία μαθητών με ήπιες εκπαιδευτικές ανάγκες. Επί παραδείγματι, στην έρευνα του Granot (2016) συμπεριλήφθηκαν μαθητές με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες, ΔΕΠ-Υ και ειδικές μαθησιακές δυσκολίες και ΔΕΠ-Υ και δεν ανευρέθηκαν διαφορές στην αξιολογούμενη από τους εκπαιδευτικούς και τους μαθητές ποιότητα των διαπροσωπικών σχέσεων εκπαιδευτικών- μαθητών. Ωστόσο, στην παρούσα μελέτη συμπεριλήφθηκαν μαθητές και των άλλων κατηγοριών των ήπιων εκπαιδευτικών αναγκών.

Στις έρευνες στις οποίες συγκρίνονται οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για την ποιότητα των διαπροσωπικών τους σχέσεων με τους μαθητές με ήπιες εκπαιδευτικές ανάγκες και τους μαθητές τυπικής εκπαίδευσης, οι δηλώσεις των εκπαιδευτικών δείχνουν πιο συγκρουσιακές και εξαρτημένες διαπροσωπικές σχέσεις με τους μαθητές με προβλήματα συμπεριφοράς και τους μαθητές με ΔΕΠ-Υ (Henricsson & Rydell, 2004· Prino et al., 2014). Τα ερευνητικά δεδομένα, επίσης, υποδεικνύουν πως τα προβλήματα συμπεριφοράς αποτελούν υψηλότερο δείκτη πρόβλεψης των

συγκρουσιακών και εξαρτημένων διαπροσωπικών σχέσεων εκπαιδευτικών- μαθητών, σε σχέση με τον παράγοντα ήπια εκπαιδευτική ανάγκη (Blacher, Baker & Eisenhower, 2009· Murray & Murray, 2004). Επίσης, ανευρίσκονται έρευνες στις οποίες οι εκπαιδευτικοί ανέφεραν πιο ψυχρές, συγκρουσιακές και εξαρτημένες διαπροσωπικές σχέσεις με τους μαθητές με ήπιες εκπαιδευτικές ανάγκες, συγκριτικά με τους μαθητές τυπικής εκπαίδευσης, μόνο στις περιπτώσεις που εμφάνιζαν υψηλό επίπεδο δυσκολιών σχολικής προσαρμογής (Demirkaya & Bakkaloglu, 2015· Eisenhower, Baker & Blacher, 2007).

Σύμφωνα με το μοντέλο επίδρασης των αναπτυξιακών χαρακτηριστικών των μαθητών στην ποιότητα των διαπροσωπικών σχέσεων των εκπαιδευτικών και των μαθητών, που προτείνουν οι Nurmi και Kiuru (2015), οι ήπιες εκπαιδευτικές ανάγκες επηρεάζουν άμεσα τις δυσκολίες σχολικής προσαρμογής, που με την σειρά τους επηρεάζουν αρνητικά τις στάσεις, τις, αντιλήψεις, τις προσδοκίες και τα συναισθήματα των εκπαιδευτικών για τους μαθητές με ήπιες εκπαιδευτικές ανάγκες. Στην παρούσα μελέτη, οι μαθητές με προβλήματα συμπεριφοράς και ΔΕΠ-Υ, κατά τη γνώμη των εκπαιδευτικών, εκδήλωναν σε υψηλότερο βαθμό δυσκολίες σχολικής προσαρμογής, σε σχέση με τους μαθητές που εντάχθηκαν στις άλλες κατηγορίες των ήπιων εκπαιδευτικών αναγκών.

Το εύρημα σχετικά με τις θετικότερες αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για την ποιότητα των διαπροσωπικών τους σχέσεων με τους μαθητές με νοητική αναπηρία και τους μαθητές με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες συγκλίνει με τα ερευνητικά δεδομένα. Ειδικότερα, στην έρευνα των Eisenhower, Baker και Blacher (2007), οι εκπαιδευτικοί θεωρούσαν θετικότερες τις διαπροσωπικές τους σχέσεις με τους μαθητές με ήπια νοητική αναπηρία, σε σχέση με τους τυπικής εκπαίδευσης

συμμαθητές τους, όταν εξαιρέθηκαν από τις στατιστικές αναλύσεις οι δυσκολίες προσαρμογής. Επιπρόσθετα, σε έρευνες που εκπονήθηκαν στην Ιταλία οι εκπαιδευτικοί ανέφεραν παρόμοια επίπεδα σύγκρουσης και εγγύτητας για τους μαθητές με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες και τους μαθητές τυπικής εκπαίδευσης (Pasta et al., 2013· Prino et al., 2014).

Ως προς τα χαρακτηριστικά του πλαισίου και τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για την ποιότητα των διαπροσωπικών τους σχέσεων με τους μαθητές με ήπιες εκπαιδευτικές ανάγκες, διαπιστώθηκε πως οι εκπαιδευτικοί ανέφεραν χαμηλότερα επίπεδα σύγκρουσης και εξάρτησης και θετικότερες διαπροσωπικές σχέσεις με τους μαθητές που υποστηρίζονταν σε τμήμα ένταξης, συγκριτικά με τους μαθητές που φοιτούσαν στη γενική τάξη με παράλληλη στήριξη αλλά και τους μαθητές που δεν δέχονταν υποστήριξη από ειδικό παιδαγωγό. Ωστόσο, δεν ανέκυψαν στατιστικά σημαντικές διαφορές ανάμεσα στις απαντήσεις των εκπαιδευτικών για τους μαθητές με παράλληλη στήριξη και τους μαθητές που δεν δέχονταν υποστήριξη από ειδικό παιδαγωγό, εύρημα που συμφωνεί με τα αποτελέσματα των μελετών των Demirkaya και Bakaloglu (2015) και Robertson, Chamberlain και Kasari (2003), σε μαθητές με ήπιες εκπαιδευτικές ανάγκες και μαθητές με αυτισμό αντίστοιχα.

Ενδιαφέρον εύρημα της παρούσας μελέτης αποτελεί η ανεύρεση χαμηλής αρνητικής συσχέτισης ανάμεσα στις ώρες υποστήριξης των μαθητών στο τμήμα ένταξης και της σύγκρουσης, το οποίο συμφωνεί με τα αποτελέσματα της μελέτης των Blacher, Baker και Eisenhower (2009), οι οποίοι διαπίστωσαν πως οι εκπαιδευτικοί ανέφεραν αρνητικότερες διαπροσωπικές σχέσεις με τους μαθητές με ήπια νοητική αναπηρία, όταν φοιτούσαν στη γενική τάξη τις περισσότερες ώρες της σχολικής ημέρας, παρόλο που δεν παρουσίαζαν διαφορές ως προς την συμπεριφορά

ή τις κοινωνικές δεξιότητες με τους μαθητές που παρακολουθούσαν περισσότερες ώρες του προγράμματος σπουδών στο τμήμα ένταξης. Από την άλλη μεριά, το εύρημα δεν συνάδει με τις έρευνες των Eisenhower, Baker και Blacher (2007) και Carlan και συν. (2016), στις οποίες το κυρίαρχο πλαίσιο φοίτησης (φοίτηση στη γενική ή ειδική τάξη παραπάνω από τις μισές ώρες του ωρολογίου προγράμματος) δεν επηρέασε τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για την ποιότητα των διαπροσωπικών τους σχέσεων με τους μαθητές με νοητική αναπηρία και αυτισμό αντίστοιχα.

Οι σπουδές των εκπαιδευτικών γενική αγωγής στην ειδική αγωγή και εκπαίδευση, το ρεπερτόριο μεθόδων, τεχνικών, πρακτικών διδασκαλίας και διαχείρισης της τάξης που κατέχουν, αποτελούν παραμέτρους που πρέπει να εξεταστούν προκειμένου να εξηγηθεί η σχέση ανάμεσα στο κυρίαρχο πλαίσιο φοίτησης και τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για την ποιότητα των διαπροσωπικών τους σχέσεων με τους μαθητές με ήπιες εκπαιδευτικές ανάγκες, που εντάσσονται στη συνηθισμένη τάξη (Blacher, Baker & Eisenhower, 2009· Eisenhower, Baker & Blacher, 2007). Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών στην παρούσα έρευνα δεν είχε παρακολουθήσει προγράμματα σπουδών ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης. Το δεδομένο αυτό πιθανώς εξηγεί, εν μέρει, τις αρνητικότερες αντιλήψεις που αναδείχθηκαν για τους μαθητές που εντάσσονταν στη συνηθισμένη τάξη τις περισσότερες ώρες, ανεξάρτητα από το αν είχαν παράλληλη στήριξη ή όχι. Αν και δεν συλλέχθηκαν δεδομένα σχετικά με τις μεθόδους, τις πρακτικές, τις τεχνικές διδασκαλίας που γνώριζαν και εφάρμοζαν οι εκπαιδευτικοί, τα ερευνητικά δεδομένα τεκμηριώνουν τον σημαίνοντα ρόλο που επιτελούν στη διαμόρφωση των διαπροσωπικών σχέσεων εκπαιδευτικών- μαθητών και ίσως επηρέασαν τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών (De Jong et al., 2016· Mantzicopoulos, 2005).

Όσον αφορά τις διαφοροποιήσεις στις εκτιμήσεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τις δυσκολίες σχολικής προσαρμογής των μαθητών, τα αποτελέσματα υπέδειξαν διαφορές ανάμεσα στους άνδρες και τις γυναίκες εκπαιδευτικούς ως προς την αξιολόγηση των εσωτερικευμένων προβλημάτων συμπεριφοράς. Ειδικότερα, οι άνδρες εκπαιδευτικοί ανέφεραν εντονότερα εσωτερικευμένα προβλήματα συμπεριφοράς για τους μαθητές, συγκριτικά με τις γυναίκες συναδέλφους τους. Το εύρημα αυτό έρχεται σε αντίθεση με την μελέτη των Kokkinos και Kargiotidis (2016), στην οποία οι γυναίκες εκπαιδευτικοί ανέφεραν πως οι μαθητές τους εκδήλωναν συχνότερα εσωτερικευμένα προβλήματα συμπεριφοράς, σε σχέση με τους άνδρες εκπαιδευτικούς. Λαμβάνοντας υπόψη ότι στην παρούσα έρευνα τα αγόρια αντιπροσώπευαν μεγαλύτερο ποσοστό των μαθητών που βαθμολογήθηκαν από τους εκπαιδευτικούς, η αντιστοιχία μεταξύ του φύλου του εκπαιδευτικού και του φύλου του μαθητή, ίσως, ευνόησε την ανίχνευση των εσωτερικευμένων προβλημάτων από τους άνδρες εκπαιδευτικούς. Οι εκπαιδευτικοί είναι σε θέση να κατανοήσουν καλύτερα τη συμπεριφορά και τα συναισθήματα των μαθητών του ίδιου φύλου, λόγω της αντιστοιχίας των ιδιοσυγκρασιακών τους χαρακτηριστικών (Split, Koomen & Jak, 2012).

Όσον αφορά τα χαρακτηριστικά των μαθητών, όλες οι μεταβλητές που μελετήθηκαν (φύλο, ηλικία, τάξη φοίτησης, κατηγορία ήπιων εκπαιδευτικών αναγκών) διαφοροποίησαν τις εκτιμήσεις των εκπαιδευτικών για τις δυσκολίες σχολικής προσαρμογής. Ειδικότερα, οι εκπαιδευτικοί ανέφεραν εντονότερα εξωτερικευμένα προβλήματα συμπεριφοράς, μαθησιακά προβλήματα και συνολικά προβλήματα για τα αγόρια, σε σχέση με τα κορίτσια. Το εύρημα αυτό έρχεται σε συμφωνία με τις έρευνες που ανακτήθηκαν (De Zeeuw et al., 2014· Drugli, Klökner &

Larsson, 2011· Henricsson & Rydell, 2004· Kokkinos & Kargiotidis, 2016· Kokkinos, Panayiotou & Davazoglou, 2005· Mashburn et al., 2006· Stipek & Miles, 2008) και στηρίζει τη θέση των Mashburn και συν. (2006) σχετικά με την αντανάκλαση των προσδοκιών των εκπαιδευτικών στις αντιλήψεις τους για την σχολική προσαρμογή των μαθητών. Υποστηρίζεται πως οι εκπαιδευτικοί διαμορφώνουν θετικότερες προσδοκίες σχετικά με τη συμπεριφορά των κοριτσιών, αναμένοντας από αυτά την επίδειξη προσαρμοστικών συμπεριφορών στη σχολική αίθουσα (π.χ. συνέπεια στην παράδοση των εργασιών, τήρηση των κανόνων) (Koles, O' Connor & Collins, 2013· McCormick & O'Connor, 2015· Skalincá, Stenseng & Wichstrøm, 2015). Επιπρόσθετα, σύμφωνα με την Γαλανάκη (2011), οι αξιολογήσεις των εκπαιδευτικών για τις δυσκολίες σχολικής προσαρμογής αντανακλούν τα συναισθήματά τους για τους μαθητές και πρέπει να σημειωθεί πως η παρούσα έρευνα υπέδειξε πως οι εκπαιδευτικοί ανέφεραν αρνητικότερες διαπροσωπικές σχέσεις με τα αγόρια, σε σχέση με τα κορίτσια.

Επίσης, οι εκτιμήσεις των εκπαιδευτικών για τις δυσκολίες σχολικής προσαρμογής των μαθητών συνδέθηκαν με την ηλικία των μαθητών και διαφοροποιήθηκαν ως προς την τάξη φοίτησης. Πιο συγκεκριμένα, διαπιστώθηκε τάση για υψηλότερη βαθμολόγηση των μικρότερων μαθητών ως προς τα εξωτερικευμένα προβλήματα. Σε σχέση με την τάξη φοίτησης των μαθητών, οι εκπαιδευτικοί ανέφεραν πιο έντονα εξωτερικευμένα προβλήματα συμπεριφοράς για τους μαθητές της Α' Δημοτικού. Τα ευρήματα συμφωνούν με τις έρευνες (Granot, 2016· Kokkinos & Kargiotidis, 2016· Mashburn et al., 2006). Η επιτυχής προσαρμογή των μαθητών κατά την είσοδο τους στο δημοτικό εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από την ικανότητα τους να χειριστούν τις αγχογόνες καταστάσεις, η οποία βελτιώνεται καθώς

οι μαθητές μεγαλώνουν (Γαλανάκη, 2011). Επί παραδείγματι, οι δεξιότητες αυτοελέγχου, οι οποίες συνδέονται με την εκδήλωση επιθετικών μορφών συμπεριφοράς εκμανθάνονται και βελτιώνονται καθώς οι μαθητές μεταβαίνουν στις μεγαλύτερες τάξεις του Δημοτικού (Baker, 2006· Κουρκούτας, 2011). Εντούτοις, οι Kokkinos και Kargiotidis (2016) θεωρούν πως οι μικρότεροι μαθητές είναι πιο ζωηροί και δραστήριοι από τους μεγαλύτερους μαθητές και ως εκ τούτου οι εκπαιδευτικοί αποδίδουν σε αυτούς υψηλότερες βαθμολογίες ως προς τα εξωτερικευμένα προβλήματα συμπεριφοράς, που εκδηλώνουν.

Ωστόσο, παρατηρήθηκε πως οι εκπαιδευτικοί ανέφεραν υψηλότερο επίπεδο εξωτερικευμένων προβλημάτων συμπεριφοράς όχι μόνο για τους μαθητές της Α' Δημοτικού, αλλά και για τους μαθητές της Δ' Δημοτικού. Οι μαθητές οι οποίοι αξιολογήθηκαν είναι πιθανό, να εμφάνισαν εξωτερικευμένα προβλήματα συμπεριφοράς κατά τα πρώτα χρόνια φοίτησης τους στο σχολείο, τα οποία δεν αντιμετωπίστηκαν μέσω αποτελεσματικών παρεμβάσεων. Επομένως, είναι πιθανό να παγιώθηκαν ή να ενισχύθηκαν και ως εκ τούτου να εντοπίστηκαν από τους εκπαιδευτικούς (Κουρκούτας, 2011).

Ένα άλλο σημαντικό εύρημα της παρούσας μελέτης αποτελεί η ανεύρεση διαφορών στις απαντήσεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τις δυσκολίες σχολικής προσαρμογής μεταξύ των κατηγοριών των μαθητών με ήπιες εκπαιδευτικές ανάγκες. Πιο συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί ανέφεραν πιο σοβαρά εξωτερικευμένα προβλήματα συμπεριφοράς, προβλήματα μάθησης και συνολικά προβλήματα για τους μαθητές που εντάχθηκαν στις κατηγορίες «Προβλήματα Συμπεριφοράς» και «ΔΕΠ-Υ», συγκριτικά με τους μαθητές των κατηγοριών «Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες» και «Ήπια Νοητική Αναπηρία». Ως προς τα εξωτερικευμένα προβλήματα,

το εύρημα έρχεται σε συμφωνία με τα αποτελέσματα συγκριτικών μελετών ανάμεσα στις κατηγορίες των μαθητών με ήπιες εκπαιδευτικές ανάγκες, που υποδεικνύουν πως οι μαθητές με προβλήματα συμπεριφοράς και οι μαθητές με ΔΕΠ-Υ διαφοροποιούνται από τους μαθητές με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες και ήπια νοητική αναπηρία ως προς το προφίλ συμπεριφοράς που εμφανίζουν, παρουσιάζοντας τις σοβαρότερες μορφές προβληματικής συμπεριφοράς (Gage, Lierhelmer & Goran, 2012· Sabornie, Evans & Cullinan, 2006). Επίσης, συνάδει με τα ευρήματα της μελέτης των Pham και Murray (2016), στην οποία οι μαθητές με προβλήματα συμπεριφοράς αξιολογήθηκαν από τους εκπαιδευτικούς ως έχοντες εντονότερα εξωτερικευμένα προβλήματα από τους μαθητές με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες.

Κατεχοχήν χαρακτηριστικά των μαθητών με προβλήματα συμπεριφοράς αποτελούν η υπερδραστηριότητα, η απείθεια και η επιθετικότητα (Baker, Grant, Morlock, 2008). Στην κλίμακα TCRS- Behavior Problems, με την οποία οι εκπαιδευτικοί βαθμολόγησαν τις δυσκολίες σχολικής προσαρμογής των μαθητών στην παρούσα μελέτη, συμπεριλαμβάνονται οι προαναφερθείσες μορφές συμπεριφορές ως ενδείξεις των εξωτερικευμένων προβλημάτων συμπεριφοράς.

Στις αναφορές των εκπαιδευτικών, οι μαθητές με ΔΕΠ-Υ ήταν η κατηγορία που ακολούθησε τους μαθητές με προβλήματα συμπεριφοράς ως προς τον βαθμό εμφάνισης εξωτερικευμένων προβλημάτων συμπεριφοράς και προηγήθηκε από όλες τις κατηγορίες μαθητών ως προς το επίπεδο προβλημάτων μάθησης. Το εύρημα αυτό συμβαδίζει με τα υψηλά ποσοστά εμφάνισης διαταραχών συμπεριφοράς και προβλημάτων μάθησης που καταγράφονται στη βιβλιογραφία για τους μαθητές της εν λόγω κατηγορίας (Ζαχαρόγεωργα, 2012· Λιβανίου, 2004). Επιπλέον, συμφωνεί με

τα αποτελέσματα της έρευνας του Granot (2016), στην οποία οι μαθητές με ΔΕΠ-Υ βαθμολογήθηκαν από τους εκπαιδευτικούς ως έχοντες πιο σοβαρά προβλήματα μάθησης και συμπεριφοράς, σε σχέση με τους μαθητές με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες.

Όσον αφορά τις υψηλότερες βαθμολογίες των μαθητών με προβλήματα συμπεριφοράς στα προβλήματα μάθησης, σε σχέση με τους άλλους μαθητές με ήπιες εκπαιδευτικές ανάγκες, με εξαίρεση τους μαθητές με ΔΕΠ-Υ, έρχεται σε διαφωνία με τα αποτελέσματα της έρευνας των Gage, Lierhelmer και Goran (2012), στην οποία δεν τεκμηριώθηκαν διαφορές ανάμεσα στους μαθητές με ήπιες εκπαιδευτικές ανάγκες ως προς τις δυσκολίες ακαδημαϊκής προσαρμογής. Η παραπάνω έρευνα, ωστόσο, διαφωνεί με τα ευρήματα της παλαιότερης μελέτης των Sabornie, Evans και Cullinan (2006), στην οποία διαπιστώθηκε ότι οι μαθητές με προβλήματα συμπεριφοράς παρουσίαζαν καλύτερες επιδόσεις από τους μαθητές με ήπια νοητική αναπηρία και τους μαθητές με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες. Αν λάβουμε υπόψη όσα υποστηρίζουν οι Fisher, Reynolds και Sheehan (2015) σχετικά με την τάση των εκπαιδευτικών να παραβλέπουν τις μαθησιακές δεξιότητες των μαθητών με εξωτερικευμένα προβλήματα συμπεριφοράς, είναι πιθανό οι εκπαιδευτικοί να υπερτόνισαν τα προβλήματα μάθησης, όταν βαθμολόγησαν την εν λόγω ομάδα των μαθητών.

Συνοψίζοντας, τα ευρήματα της παρούσας έρευνας συνάδουν με τα διαθέσιμα ερευνητικά δεδομένα. Υποδεικνύουν πως οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για την ποιότητα των διαπροσωπικών τους σχέσεων με τους μαθητές και τις δυσκολίες σχολικής προσαρμογής των μαθητών με ήπιες εκπαιδευτικές ανάγκες αλληλοεπηρεάζονται και συνδέονται με μεταβλητές σχετικές με τους εκπαιδευτικούς

και τους μαθητές. Οι μεταβλητές του πλαισίου διαφοροποίησαν τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών για την ποιότητα των διαπροσωπικών τους σχέσεων με τους μαθητές, αλλά δεν επηρέασαν τις απαντήσεις τους για τις δυσκολίες προσαρμογής.

4.2. Συμπεράσματα

Στο πλαίσιο της παρούσας μελέτης, συλλέχθηκαν επαρκή δεδομένα για την απάντηση των διερευνητικών ερωτημάτων και την εξαγωγή των συμπερασμάτων.

Αναλυτικότερα, όσον αφορά το πρώτο ερευνητικό ερώτημα: «Ποια είναι τα επίπεδα εγγύτητας, σύγκρουσης και εξάρτησης στις διαπροσωπικές σχέσεις εκπαιδευτικών- μαθητών με ήπιες εκπαιδευτικές ανάγκες, κατά τη γνώμη των εκπαιδευτικών;» προέκυψαν τα εξής: Σύμφωνα με τις δηλώσεις των εκπαιδευτικών, οι διαπροσωπικές τους σχέσεις με τους μαθητές με ήπιες εκπαιδευτικές ανάγκες διέπονται από υψηλά επίπεδα εγγύτητας, τα οποία κυριαρχούν έναντι των επιπέδων σύγκρουσης και εξάρτησης. Επομένως, οι εκπαιδευτικοί περιέγραψαν τις διαπροσωπικές τους σχέσεις με τους μαθητές πρωτίστως ως θετικές, αποτελεσματικές, θερμές, στοργικές και τρυφερές. Ωστόσο, διαπιστώθηκαν μεσαία επίπεδα σύγκρουσης και εξάρτησης, τα οποία φανερώνουν πως θεωρούν ότι υπεισέρχονται σε συγκρούσεις μαζί τους και οι μαθητές επιδεικνύουν συμπεριφορές εξάρτησης, κατά τη γνώμη των εκπαιδευτικών.

Η μέθοδος της παρούσας έρευνας δεν επιτρέπει την εξαγωγή συμπερασμάτων σχετικά με τις αλληλεπιδράσεις των εκπαιδευτικών με τους μαθητές με ήπιες εκπαιδευτικές ανάγκες κατά την εκπαιδευτική πράξη. Επομένως, δεν μπορούμε να ισχυριστούμε πως οι εκπαιδευτικοί επιδεικνύουν στην πραγματικότητα στοργή και τρυφερότητα προς τους μαθητές με ήπιες εκπαιδευτικές ανάγκες ή πως έχουν αναπτύξει θετικά συναισθήματα για αυτούς. Βέβαια, οι θετικές αντιλήψεις, που

αναδείχθηκαν, αποτελούν ενθαρρυντικό εύρημα και αυτό γιατί οι θετικές αναπαραστάσεις των εκπαιδευτικών για την ποιότητα των διαπροσωπικών τους σχέσεων με τους μαθητές, ενδέχεται, να «μετουσιωθούν» σε παιδαγωγικές δράσεις προς όφελος των μαθητών (Χαλάτσης, 2010).

Όσον αφορά το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα: «Σε ποιον βαθμό οι μαθητές με ήπιες εκπαιδευτικές ανάγκες εκδηλώνουν δυσκολίες σχολικής προσαρμογής, κατά τη γνώμη των εκπαιδευτικών;» προέκυψαν τα εξής: Κατά τη γνώμη των εκπαιδευτικών, οι μαθητές με ήπιες εκπαιδευτικές ανάγκες εκδηλώνουν σε υψηλό βαθμό δυσκολίες κατά την προσαρμογή τους στο σχολείο. Εκδηλώνονται σε υψηλό βαθμό μαθησιακά προβλήματα και σε μεσαίο βαθμό εσωτερικευμένα και εξωτερικευμένα προβλήματα συμπεριφοράς.

Εντούτοις, δεν μπορούμε να ισχυριστούμε και πάλι πως η εικόνα των δυσκολιών σχολικής προσαρμογής, που παρουσίασαν οι εκπαιδευτικοί, ανταποκρίνεται στην αντικειμενική πραγματικότητα, καθώς οι βαθμολογίες τους αντανακλούν τις αντιλήψεις, τις πεποιθήσεις και τα συναισθήματα τους για τους μαθητές (Γαλανάκη, 2011· Mashburn et al., 2006). Η αξιολόγηση των δυσκολιών σχολικής προσαρμογής απαιτεί εξειδικευμένες γνώσεις και χρήση συστηματικών διαδικασιών, προκειμένου να αποφευχθούν βασιζόμενες σε λαθεμένες πεποιθήσεις διδακτικές ενέργειες, που ελλοχεύουν κινδύνους για τους μαθητές (Αγαλιώτης, 2011).

Όσον αφορά το τρίτο ερευνητικό ερώτημα: «Συσχετίζονται οι δυσκολίες σχολικής προσαρμογής των μαθητών με ήπιες εκπαιδευτικές ανάγκες με την ποιότητα των διαπροσωπικών σχέσεων εκπαιδευτικών- μαθητών, κατά τη γνώμη των εκπαιδευτικών;» προέκυψαν τα εξής: Οι εκτιμήσεις των εκπαιδευτικών για τις δυσκολίες σχολικής προσαρμογής των μαθητών με ήπιες εκπαιδευτικές ανάγκες

συσχετίζονται με τις αντιλήψεις τους για την ποιότητα των δυαδικών διαπροσωπικών τους σχέσεων με τους μαθητές. Οι δηλώσεις των εκπαιδευτικών δείχνουν ότι έχουν διαμορφώσει αρνητικότερες αντιλήψεις για τις διαπροσωπικές τους σχέσεις με τους μαθητές με υψηλότερο επίπεδο εξωτερικευμένων, εσωτερικευμένων και μαθησιακών προβλημάτων, αλλά ιδίως για τους μαθητές, που θεωρούν, ότι εκδηλώνουν πιο έντονα εξωτερικευμένα προβλήματα.

Συμπεραίνουμε, λοιπόν, πως οι εκπαιδευτικοί δεν αξιολόγησαν ανεξάρτητα τις δυσκολίες σχολικής προσαρμογής από τις διαπροσωπικές τους σχέσεις με τους μαθητές, όπως και το αντίστροφο. Το εύρημα αυτό προβάλλει την μεροληπτική οπτική γωνία, υπό την οποία, οι εκπαιδευτικοί αξιολόγησαν τις δυσκολίες σχολικής προσαρμογής των μαθητών τους. Οι αρνητικές αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τις διαπροσωπικές τους σχέσεις με ορισμένους μαθητές, τους τοποθέτησαν σε πιο δυσμενή θέση κατά την αξιολόγηση της συμπεριφοράς τους.

Όσον αφορά το τέταρτο ερευνητικό ερώτημα: «Διαφοροποιούνται οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τις διαπροσωπικές τους σχέσεις με τους μαθητές με ήπιες εκπαιδευτικές ανάγκες ως προς τα χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών, τα χαρακτηριστικά των μαθητών και τα χαρακτηριστικά του πλαισίου;» προέκυψαν τα εξής:

Οι αρνητικότερες αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τις διαπροσωπικές τους σχέσεις με τους μαθητές συνδέονται με: α) τη μεγαλύτερη ηλικία των εκπαιδευτικών, β) τα περισσότερα έτη υπηρεσίας στην εκπαίδευση, γ) το αρσενικό γένος των μαθητών, δ) την ένταξη στις κατηγορίες των ήπιων εκπαιδευτικών αναγκών: «Προβλήματα Συμπεριφοράς» και «ΔΕΠ-Υ», ε) τη φοίτηση στη συνηθισμένη τάξη με

παράλληλη στήριξη ή χωρίς υποστήριξη από ειδικό παιδαγωγό και στ) τις λιγότερες ώρες υποστήριξης στο τμήμα ένταξης ανά εβδομάδα.

Επομένως, τα χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών, των μαθητών και του πλαισίου επηρέασαν τον τρόπο με τον οποίο οι εκπαιδευτικοί αξιολόγησαν τις διαπροσωπικές τους σχέσεις με τους μαθητές με ήπιες εκπαιδευτικές ανάγκες.

Όσον αφορά το πέμπτο ερευνητικό ερώτημα: «Διαφοροποιούνται οι εκτιμήσεις των εκπαιδευτικών για τις δυσκολίες σχολικής προσαρμογής των μαθητών με ήπιες εκπαιδευτικές ανάγκες ως προς τα χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών, τα χαρακτηριστικά των μαθητών και τα χαρακτηριστικά του πλαισίου;» προέκυψαν τα εξής:

Οι εκτιμήσεις των εκπαιδευτικών για το υψηλότερο επίπεδο δυσκολιών σχολικής προσαρμογής συνδέονται με: α) το αρσενικό γένος των εκπαιδευτικών, β) το αρσενικό γένος των μαθητών, γ) τη μικρότερη ηλικία των μαθητών, δ) τη φοίτηση στην Α' και στην Δ' Δημοτικού και ε) την ένταξη στις κατηγορίες των ήπιων εκπαιδευτικών αναγκών «Προβλήματα Συμπεριφοράς» και «ΔΕΠ-Υ». Αναφορικά με τα χαρακτηριστικά του πλαισίου, οι μεταβλητές που μελετήθηκαν (υποστήριξη μαθητών, ώρες υποστήριξης εκτός γενικής τάξης) δεν διαφοροποίησαν τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών.

Επομένως, οι εκτιμήσεις των εκπαιδευτικών για τις δυσκολίες σχολικής προσαρμογής των μαθητών με ήπιες εκπαιδευτικές ανάγκες επηρεάστηκαν από το φύλο τους και τα χαρακτηριστικά των μαθητών τους.

Συνοψίζοντας, η εικόνα των διαπροσωπικών σχέσεων εκπαιδευτικών- μαθητών με ήπιες εκπαιδευτικές ανάγκες, που σκιαγράφησαν οι εκπαιδευτικοί, είναι θετική. Από την άλλη μεριά, δεν συνέβη το ίδιο κατά την αξιολόγηση των δυσκολιών σχολικής

προσαρμογής, καθώς επισημάνθηκαν μετρίου βαθμού προβλήματα συμπεριφοράς και υψηλού βαθμού προβλήματα μαθησιακής φύσης για την πλειοψηφία των μαθητών με ήπιες εκπαιδευτικές ανάγκες. Όλες οι εκφάνσεις των δυσκολιών σχολικής προσαρμογής συνδέθηκαν με τις διαστάσεις της ποιότητας των διαπροσωπικών σχέσεων εκπαιδευτικών- μαθητών. Εντούτοις, διαπιστώθηκαν υψηλότερες συσχετίσεις ανάμεσα στις αρνητικές διαστάσεις της ποιότητας των διαπροσωπικών σχέσεων εκπαιδευτικών- μαθητών (σύγκρουση και εξάρτηση) και τα εξωτερικευμένα προβλήματα συμπεριφοράς. Η αξιολόγηση των διαπροσωπικών σχέσεων εκπαιδευτικών- μαθητών επηρεάστηκε από τα χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών, των μαθητών και του πλαισίου. Όλα τα χαρακτηριστικά των μαθητών επηρέασαν την αξιολόγηση των δυσκολιών σχολικής προσαρμογής.

4.3. Περιορισμοί

Ζητήματα που αφορούν τον ερευνητικό σχεδιασμό της παρούσας έρευνας, εγείρουν προβληματισμούς σχετικά με την αποδοχή των ευρημάτων και εμποδίζουν τη γενίκευση τους στον πληθυσμό των εκπαιδευτικών γενικής αγωγής ή των μαθητών με ήπιες εκπαιδευτικές ανάγκες.

Πρώτον, η συλλογή των δεδομένων μέσω ηλεκτρονικού ερωτηματολογίου δεν προσφέρει τη δυνατότητα να ελεγχθούν παράμετροι σχετιζόμενοι με τους ερωτώμενους και συνακόλουθα την αξιοπιστία τους ως πληροφοριοδότες για τα στοιχεία των μαθητών. Επί παραδείγματι, δεν ήταν εφικτό να ελεγχθεί αν οι μαθητές κατατάχθηκαν στις κατηγορίες των ήπιων εκπαιδευτικών αναγκών, βάσει επίσημης διάγνωσης.

Δεύτερον, η αποκλειστική στήριξη στις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών δεν επιτρέπει την αντικειμενική παρουσίαση των διαπροσωπικών σχέσεων των

εκπαιδευτικών με τους μαθητές με ήπιες εκπαιδευτικές ανάγκες, λόγω της δυαδικής και αλληλεπιδραστικής τους φύσης. Επιπλέον, η μεροληπτική οπτική των εκπαιδευτικών, υπό την οποία αξιολογήθηκαν οι δυσκολίες σχολικής προσαρμογής, εμποδίζει την εξαγωγή ασφαλών συμπερασμάτων αναφορικά με τις πραγματικές δυσκολίες, που εκδήλωναν οι μαθητές κατά τη διαδικασία προσαρμογής τους στο σχολείο.

Τρίτον, η περιγραφική φύση των αποτελεσμάτων της παρούσας μελέτης καθιστά ανέφικτη την εξήγηση των αποτελεσμάτων υπό τις έννοιες αίτιου- αιτιατού. Συνεπώς, δεν μπορούμε να αποφανθούμε υπέρ της θέσης ότι οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για την ποιότητα των διαπροσωπικών τους σχέσεων με τους μαθητές επηρεάζουν τον τρόπο με τον οποίο αξιολογούν τις δυσκολίες σχολικής προσαρμογής των μαθητών ή το αντίστροφο.

Επιπρόσθετα, η σύνθετη φύση των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών εμποδίζει την εξέταση όλων των πιθανών παραγόντων που συντελούν στη διαμόρφωση τους κατά την εκπόνηση μίας ερευνητικής μελέτης. Στα πλαίσια της παρούσας ερευνητικής προσπάθειας, αναδείχθηκαν παράγοντες που διαφοροποίησαν τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για την ποιότητα των διαπροσωπικών τους σχέσεων με τους μαθητές και τις δυσκολίες προσαρμογής των μαθητών με ήπιες εκπαιδευτικές ανάγκες. Ωστόσο η συμπερίληψη παραγόντων, σχετιζόμενων με την προσωπικότητα των εκπαιδευτικών, θα συντελούσε στην πληρέστερη εξήγηση των αποτελεσμάτων.

Τέλος, η επιλογή των συμμετεχόντων διαμέσου της δειγματοληψίας χωρίς πιθανότητα, καθιστά το δείγμα μη αντιπροσωπευτικό. Επομένως, τα αποτελέσματα δεν μπορούν να γενικευτούν και να δεχθούμε ότι αντανακλούν τις αντιλήψεις εκπαιδευτικών, πέρα αυτών που συμπεριλήφθηκαν στην παρούσα μελέτη.

4.4. Εκπαιδευτικές επιπτώσεις

Τα ευρήματα της παρούσας μελέτης μπορούν να αξιοποιηθούν από τους εμπλεκόμενους στην εκπαίδευση των μαθητών με ήπιες εκπαιδευτικές ανάγκες για την αξιολόγηση των δυσκολιών σχολικής προσαρμογής, τον σχεδιασμό και την υλοποίηση παρεμβατικών προγραμμάτων.

Στην παρούσα μελέτη διαπιστώθηκε πως οι εκπαιδευτικοί δεν αξιολόγησαν τις δυσκολίες σχολικής προσαρμογής των μαθητών με ήπιες εκπαιδευτικές ανάγκες ανεξάρτητα από τις αντιλήψεις τους για τις διαπροσωπικές τους σχέσεις με τους μαθητές, τα χαρακτηριστικά των μαθητών και το φύλο τους. Προτείνεται, λοιπόν, στους εκπαιδευτικούς η χρήση οργανωμένων μεθόδων αξιολόγησης των δυσκολιών σχολικής προσαρμογής, όπως η συστηματική παρατήρηση, ώστε να αποφευχθεί ο σχηματισμός λαθεμένων πεποιθήσεων από την πλευρά των εκπαιδευτικών ότι οι μαθητές παρουσιάζουν δυσκολίες κατά την προσαρμογή τους στο σχολείο, λόγω στερεοτύπων και προκαταλήψεων (Αγαλιώτης, 2011). Για την τεκμηρίωση της υπόθεσης ότι ένας μαθητής παρουσιάζει δυσκολίες σχολικής προσαρμογής, συνίσταται η συλλογή πληροφοριών που προέρχονται από διαφορετικές πηγές, όπως για παράδειγμα εκπαιδευτικούς, ειδικούς παιδαγωγούς και γονείς, προκειμένου να αντιμετωπιστούν οι μεροληψίες κατά την αξιολόγηση από τους εκπαιδευτικούς (Γαλανάκη, 2011).

Με γνώμονα τα ευρήματα σχετικά με το υψηλότερο επίπεδο εξωτερικευμένων προβλημάτων των μαθητών με Προβλήματα Συμπεριφοράς και ΔΕΠ-Υ και τις αρνητικότερες διαπροσωπικές σχέσεις ανάμεσα σε αυτές τις κατηγορίες των μαθητών με ήπιες εκπαιδευτικές ανάγκες και τους εκπαιδευτικούς, προβάλλεται η αναγκαιότητα υλοποίησης προγραμμάτων παρέμβασης με στόχο τη βελτίωση των

μεταξύ τους αλληλεπιδράσεων. Επίσης, κρίνεται απαραίτητη η εφαρμογή διαδικασιών αξιολόγησης (π.χ. λειτουργική αξιολόγηση της συμπεριφοράς) και εξατομικευμένων προγραμμάτων τροποποίησης της συμπεριφοράς για τις εν λόγω ομάδες μαθητών (Καλαντζή- Αζίζη & Καραδήμας, 2011· Πολυχρονοπούλου, 2012). Ο σχεδιασμός και η υλοποίησή τους, βέβαια, απαιτεί την συμμετοχή ειδικοτήτων πέρα των εκπαιδευτικών γενικής αγωγής (εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής και ψυχολόγοι) (Κουρκούτας, 2011).

Επιπρόσθετα, το εύρημα σχετικά με την εκδήλωση υψηλού βαθμού προβλημάτων μάθησης από τους μαθητές με ήπιες εκπαιδευτικές ανάγκες προβάλλει την αναγκαιότητα χρήσης ερευνητικά τεκμηριωμένων μεθόδων αξιολόγησης των δυσκολιών μάθησης και προσαρμογής από τους εκπαιδευτικούς. Σε περίπτωση που τεκμηριωθεί η ύπαρξη δυσκολιών (οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών δεν αποτελούν αντικειμενικό τρόπο αξιολόγησης) απαιτείται η αξιοποίηση εξατομικευμένων μεθόδων και τεχνικών διδασκαλίας (Αγαλιώτης, 2011). Αν δεχθούμε πως οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών ανταποκρίνονται στην πραγματικότητα, μέσω των δηλώσεων των εκπαιδευτικών διαφάνηκε η προσπάθεια παροχής συναισθηματικής υποστήριξης προς τους μαθητές με ήπιες εκπαιδευτικές ανάγκες. Ωστόσο οι εκπαιδευτικοί οφείλουν να μεριμνήσουν και για τη διδακτική στήριξη των μαθητών, η οποία δεν μπορεί να θεωρηθεί αποτελεσματική στις περιπτώσεις που δεν βασίζεται σε επιστημονικά τεκμηριωμένες μεθόδους αξιολόγησης και αντιμετώπισης των δυσκολιών στη μάθηση.

Τέλος, τα ευρήματα της παρούσας μελέτης υπέδειξαν πως στις περιπτώσεις που το κυρίαρχο πλαίσιο φοίτησης των μαθητών ήταν η συνηθισμένη τάξη και στις περιπτώσεις που οι μαθητές παρουσίαζαν υψηλότερο επίπεδο δυσκολιών σχολικής

προσαρμογής, οι εκπαιδευτικοί ανέφεραν αρνητικότερες διαπροσωπικές σχέσεις με τους μαθητές. Η επάρκεια των εκπαιδευτικών γενικής αγωγής στο θέμα των διαπροσωπικών σχέσεων με τους μαθητές με ήπιες εκπαιδευτικές ανάγκες συναρτάται άμεσα από την κατάρτισή τους και τις γνώσεις τους σε θέματα, που αφορούν την υλοποίηση της συνεκπαίδευσης (Demirkaya & Bakkaloglou, 2015). Επομένως, προβάλλεται η αναγκαιότητα εμπλουτισμού των περιεχόμενων των προγραμμάτων σπουδών των παιδαγωγικών τμημάτων και των προγραμμάτων επιμόρφωσης των εν ενεργεία εκπαιδευτικών. Ειδικότερα, κρίνεται σκόπιμη η παρακολούθηση μαθημάτων σχετικών με τις πρακτικές συνεκπαίδευσης, τους παράγοντες επικινδυνότητας σύναψης αρνητικών διαπροσωπικών σχέσεων, τις ιδιαιτερότητες της σχολικής προσαρμογής των μαθητών με ήπιες εκπαιδευτικές ανάγκες, τις αποτελεσματικές μεθόδους, τεχνικές, διδασκαλίας και διαχείρισης της τάξης.

4.5. Προτάσεις για μελλοντική έρευνα

Με βάση τα αποτελέσματα της παρούσας μελέτης αλλά και τους περιορισμούς που αναγνωρίστηκαν, διατυπώνονται οι παρακάτω προτάσεις, προκειμένου να διεξαχθούν περαιτέρω έρευνες στον τομέα των διαπροσωπικών σχέσεων εκπαιδευτικών- μαθητών και της σχολικής προσαρμογής των μαθητών με ήπιες εκπαιδευτικές ανάγκες.

Χρήσιμες πληροφορίες για τις αντιλήψεις και τα συναισθήματα των εκπαιδευτικών γενικής αγωγής για τους μαθητές με ήπιες εκπαιδευτικές ανάγκες, θα μπορούσαν να εξασφαλιστούν μέσω της διεξαγωγής συγκριτικής μελέτης ανάμεσα στις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για την ποιότητα των διαπροσωπικών τους

σχέσεων με τους μαθητές με ήπιες εκπαιδευτικές ανάγκες και τους τυπικής εκπαίδευσης συμμαθητές τους.

Επιπροσθέτως, οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών γενικής αγωγής θα μπορούσαν να συγκριθούν με τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής, ώστε να κριθεί η ισχύς της υπόθεσης περί της επίδρασης των σπουδών των εκπαιδευτικών στη διαμόρφωση των αντιλήψεων τους για τις διαπροσωπικές τους σχέσεις με τους μαθητές με ήπιες εκπαιδευτικές ανάγκες. Ακόμα, θα ήταν σκόπιμο να εξασφαλιστεί μεγαλύτερος αριθμός μαθητών για να γίνουν συγκρίσεις ανάμεσα στις κατηγορίες των μαθητών με ήπιες εκπαιδευτικές ανάγκες και να εξαχθούν συμπεράσματα σχετικά με τον ρόλο που διαδραματίζει το είδος της ήπιας εκπαιδευτικής ανάγκης στην εικόνα που σχηματίζουν οι εκπαιδευτικοί για την ποιότητα των διαπροσωπικών σχέσεων, που συνάπτουν με τους μαθητές τους.

Επίσης, η διερεύνηση των διαπροσωπικών σχέσεων εκπαιδευτικών και μαθητών με ήπιες εκπαιδευτικές ανάγκες υπό την οπτική και των δύο μελών της παιδαγωγικής σχέσης, όπως και η εξασφάλιση δεδομένων σχετικά με τις αλληλεπιδράσεις μεταξύ τους, μέσω της μεθόδου της μη συμμετοχικής παρατήρησης θα διασφαλίσει την πληρέστερη και πιο αξιόπιστη παρουσίαση των διαπροσωπικών σχέσεων εκπαιδευτικών- μαθητών με ήπιες εκπαιδευτικές ανάγκες, σε σχέση με την παρούσα μελέτη.

Τέλος, η υλοποίηση διαχρονικής μελέτης θα εξασφάλιζε δεδομένα που θα επέτρεπαν την παρακολούθηση της δυναμικής εξέλιξης των διαπροσωπικών σχέσεων εκπαιδευτικών- μαθητών, όπως και της πορείας της σχολικής προσαρμογής των μαθητών με ήπιες εκπαιδευτικές ανάγκες σε όλες τις τάξεις του δημοτικού.

Βιβλιογραφικές παραπομπές

Ελληνόγλωσση βιβλιογραφία

- Αγαλιώτης, Ι. (2011). *Εκπαιδευτική αξιολόγηση μαθητών με δυσκολίες μάθησης και προσαρμογής: Το Αξιολογικό Σύστημα Μαθησιακών Αναγκών*. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.
- Αγαλιώτης, Ι. & Ομπάσης, Ν. (2015). Αξιολόγηση κοινωνικό- συναισθηματικών παραμέτρων μάθησης και προσαρμογής παιδιών με ήπιες εκπαιδευτικές ανάγκες με την τεχνική Q – sort. *Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης, 2015*, 1041-1051.
- Αθανασόπουλος, Π. Ν. & Κοσμόπουλος, Α. Β. (2010). Ψηλάφηση της ουσιαστικής και βαθιάς εκπαιδευτική επίδρασης της παιδαγωγικής σχέσης που επιτυγχάνεται στη διαδικασία του ΣΜΟΔΕ. Στο Α. Β. Κοσμόπουλος & Σ. Φ. Βασιλόπουλος (επιμ.), *Η παιδαγωγική σχέση διδασκόντος- διδασκόμενου* (σελ. 259-283). Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.
- Αναγνωστοπούλου, Μ. Σ. (2005). *Οι διαπροσωπικές σχέσεις εκπαιδευτικών και μαθητών στη σχολική τάξη: Θεωρητική ανάλυση και εμπειρική προσέγγιση*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.
- Αργυρακούλη, Ε. (2011). Συναισθηματικές δυσκολίες: συστολή, ντροπαλότητα, εσωστρέφεια. Στο Μ. Ζαφειροπούλου & Α. Καλαντζή- Αζίζι (επιμ.), *Προσαρμογή στο σχολείο: Πρόληψη και αντιμετώπιση δυσκολιών* (σελ. 393-422). Αθήνα: Πεδίο.
- Γαλανάκη, Ε. (2011). Δυσκολίες προσαρμογής των παιδιών και των εφήβων: ορισμός, ιδιαιτερότητες, διάκριση από την ομαλή συμπεριφορά. Στο Μ. Ζαφειροπούλου & Α. Καλαντζή- Αζίζι (επιμ.), *Προσαρμογή στο σχολείο: Πρόληψη και*

- αντιμετώπιση δυσκολιών (σελ. 163-178). Αθήνα: Πεδίο.
- Γενά, Α. (2011). Παιδιά με ήπιες διαταραχές μάθησης και συμπεριφοράς: Προϋποθέσεις και διδακτική μεθοδολογία για την εκπαίδευση τους στη γενική τάξη- το παράδειγμα της συνεργατική μάθησης. Στο Μ. Ζαφειροπούλου & Α. Καλαντζή- Αζίζι (επιμ.), *Προσαρμογή στο σχολείο: Πρόληψη και αντιμετώπιση δυσκολιών* (σελ. 229-263). Αθήνα: Πεδίο.
- Γιαννέλος, Α. Ε. (2009). *Η παιδαγωγική σχέση εκπαιδευτικού- μαθητή: ο εκπαιδευτικός ως «σημαντικός άλλος»*. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.
- Cohen, L., Manion, L. & Morisson, K. (2008). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*. (Σ. Κυρανάκης, Μ. Μαυράκη, Χ. Μητσοπούλου, Π. Μπιθάρα, Μ. Φιλοπούλου, μτφ.). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Cresswell J. W. (2011). *Η έρευνα στην εκπαίδευση: Σχεδιασμός, Διεξαγωγή και Αξιολόγηση της Ποσοτικής και Ποιοτικής Έρευνας*. (Ν. Κουβαράκου, μτφ.). Αθήνα: Ίων.
- Γρηγοριάδης, Α. (2005). *Διαπροσωπικές σχέσεις στο νηπιαγωγείο. Αντιλήψεις νηπιαγωγών και μαθητών για τις μεταξύ τους σχέσεις*. (Διδακτορική Διατριβή, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης). Ανακτήθηκε από <http://ikee.lib.auth.gr/record/14702/files/GRI-2005-499.pdf>
- Γωνιδά, Ε. (2012). Κίνητρα και μάθηση: ο ρόλος του σχολείου και της οικογένειας. Στο Χ. Χατζηχρήστου & Η. Μπεζεβέγκης (επιμ.), *Θέματα ανάπτυξης και προσαρμογής των παιδιών στην οικογένεια και στο σχολείο* (σελ. 129-171). Αθήνα: Πεδίο.
- Δόικου- Αυλίδου, Μ. (2002). *Δυσλεξία: Συναισθηματικοί παράγοντες και ψυχοκοινωνικά προβλήματα*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

- Ζαχαρόγεωργα, Τ. (2012). Παιδιά με διαταραχή ελλειμματικής προσοχής ή/ και υπερκινητικότητα (ΔΕΠ/Υ). Στο Σ. Πολυχρονοπούλου (επιμ.), *Παιδιά και έφηβοι με ειδικές ανάγκες και δυνατότητες* (σελ.468-502). Αθήνα: Ιδιωτική.
- Herbert, M. (1997). *Ψυχολογικά προβλήματα της παιδικής ηλικίας: πλήρης οδηγός για όλους τους ενδιαφερόμενους*. Ι. Ν. Παρασκευόπουλος (επιμ.). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Κάκουρος, Ε. & Μανιαδάκη, Κ. (2003). *Ψυχοπαθολογία παιδιών και εφήβων: αναπτυξιακή προσέγγιση*. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Καλαντζή- Αζίζη, Α. & Καραδήμας, Ε. Χ. (2011). Στο Μ. Ζαφειροπούλου & Α. Καλαντζή- Αζίζη (επιμ.), *Προσαρμογή στο σχολείο: Πρόληψη και αντιμετώπιση δυσκολιών* (σελ.265-301). Αθήνα: Πεδίο.
- Κανδαράκης, Α. Γ. (2007). *Ιδιοσυγκρασία και σχολική προσαρμογή*. Αθήνα: Gutenberg.
- Κανδαράκης, Α. Γ. (2004). *Συνυπάρχουν οι μαθησιακές δυσκολίες με τα προβλήματα συμπεριφοράς; Θεωρητική διερεύνηση- πρακτική αντιμετώπιση*. Αθήνα: Εκδόσεις Σαββάλας.
- Καφέτσιος, Κ. (2005). *Δεσμός, συναίσθημα και διαπροσωπικές σχέσεις*. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Κελπανίδης, Μ. (1999). *Μεθοδολογία της Παιδαγωγικής Έρευνας με Στοιχεία Στατιστικής*. Θεσσαλονίκη: Κώδικας.
- Κλεφταράς, Γ. (2011). Το παιδί με καταθλιπτικά συμπτώματα και η αντιμετώπιση από τον δάσκαλο. Στο Μ. Ζαφειροπούλου & Α. Καλαντζή- Αζίζη (επιμ.), *Προσαρμογή στο σχολείο: Πρόληψη και αντιμετώπιση δυσκολιών* (σελ. 432-456). Αθήνα: Πεδίο.
- Κοκκιάδη, Μ. & Κουρκούτας, Η. (2016). Ενδοσχολικός εκφοβισμός/ Θυματοποίηση,

Αυτοεκτίμηση και Συναισθηματικές Δυσκολίες σε παιδιά με και χωρίς ΕΕΑ.
*Επιστημονική Επετηρίδα Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών Πανεπιστημίου
Ιωαννίνων, 9(1), 88-128.*

Κουρκούτας, Η. Ε., (2011). *Προβλήματα συμπεριφοράς στα παιδιά: Παρεμβάσεις στο
πλαίσιο τη οικογένειας και του σχολείου*. Αθήνα: Εκδόσεις Τόπος.

Κουρκούτας, Η. & Κοκκιάδη, Μ. (2015). Από τη σχολική φοβία και τον ενδοσχολικό
εκφοβισμό στο «ενταξιακό σχολείο». *Επιστημονική Επετηρίδα Παιδαγωγικού
Τμήματος Νηπιαγωγών Πανεπιστημίου Ιωαννίνων, 8, 56-89.*

Κυριαζή, Ο. (2010). «Η οικοσυστημική προσέγγιση». Στο Ε. Α. Κολιάδης (επιμ.),
Συμπεριφορά στο σχολείο: Αξιοποιούμε δυνατότητες, Αντιμετωπίζουμε
προβλήματα (σελ.211- 224). Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.

Κωσταρίδου- Ευκλείδη, Α. (2012). *Ψυχολογία κινήτρων*. Αθήνα: Πεδίο.

Λιβανίου, Ε. (2004). *Μαθησιακές δυσκολίες και προβλήματα συμπεριφοράς στην
κανονική τάξη*. Αθήνα: Κέδρος.

Ματσαγγούρας, Η. (2000). *Η σχολική τάξη: Χώρος- Ομάδα- Πειθαρχία- Μέθοδος*.
Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.

Μόττη- Στεφανίδη, Φ., Παπαθανασίου, Α. Χ. & Λαρδούτσου, Σ. (2011). Διαταρακτική
και επιθετική συμπεριφορά. Στο Μ. Ζαφειροπούλου & Α. Καλαντζή- Αζίζι
(επιμ.), *Προσαρμογή στο σχολείο: Πρόληψη και αντιμετώπιση δυσκολιών* (σελ.
303-342). Αθήνα: Πεδίο.

Μπίκος, Κ. Γ. (2011). *Κοινωνικές σχέσεις και αλληλεπίδραση στη σχολική τάξη*.
Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις ΖΥΓΟΣ.

Μπίμπου- Νάκου, Ι. (2011). Το άγχος και η φοβία σε παιδιά. Στο Μ. Ζαφειροπούλου &
Α. Καλαντζή- Αζίζι (επιμ.), *Προσαρμογή στο σχολείο: Πρόληψη και*

αντιμετώπιση δυσκολιών (σελ. 343-392). Αθήνα: Πεδίο.

Μπρούζος, Α. & Κουζούνη Κ. (2010). Σχέση δασκάλων- μαθητών: Πιλοτική εφαρμογή της κλίμακας σχέσεων του Barrett- Lenard σε μαθητές Ε' και ΣΤ' τάξης δημοτικού σχολείου. Στο Α. Β. Κοσμόπουλος & Σ. Φ. Βασιλόπουλος (επιμ.), *Η παιδαγωγική σχέση διδασκόντος- διδασκόμενου* (σελ. 245-258). Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.

Παντελιάδου, Σ. (2011). Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες και αποτελεσματική διδασκαλία. Στο Σ. Παντελιάδου & Β. Στρόγγυλος (επιμ.), *Ειδική Αγωγή: Από την έρευνα στη διδακτική πράξη* (σελ. 185-252). Αθήνα: Πεδίο.

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

Πολυχρονοπούλου, Σ. (2012). *Παιδιά και έφηβοι με ειδικές ανάγκες και δυνατότητες*. Αθήνα: Ιδιωτική.

Πυργιωτάκης, Ι. Ε., (2011). *Εισαγωγή στην παιδαγωγική επιστήμη*. Αθήνα: Πεδίο.

Ρούσσο, Π. Λ. & Τσαούσης, Γ. (2006). *Στατιστική εφαρμοσμένη στις κοινωνικές επιστήμες*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Στρόγγυλος, Β. (2011). Αποτελεσματικές πρακτικές στην εκπαίδευση των παιδιών με νοητική καθυστέρηση. Στο Σ. Παντελιάδου & Β. Στρόγγυλος (επιμ.), *Ειδική Αγωγή: Από την έρευνα στη διδακτική πράξη* (σελ. 253-299). Αθήνα: Πεδίο.

Χαλάτζης, Π. (2010). Ταυτότητα και «επιβίωση» του εκπαιδευτικού: Παράγοντες που καθορίζουν την παιδαγωγική σχέση με «προβληματικούς μαθητές». Στο Α. Β. Κοσμόπουλος & Σ. Φ. Βασιλόπουλος (επιμ.), *Η παιδαγωγική σχέση διδασκόντος- διδασκόμενου* (σελ. 222-229). Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.

Χαραλάμπους, Κ. (2014). *Το ψυχοκοινωνικό κλίμα της τάξης, η διαπροσωπική συμπεριφορά του εκπαιδευτικού και η σχέση τους με την επίδοση και τις*

στάσεις των μαθητών δημοτικού σχολείου στη Γλώσσα και τα Μαθηματικά: ο ρόλος της αυτεπάρκειας και των στόχων επίτευξης. (Διδακτορική Διατριβή, Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης, Αλεξανδρούπολη). Ανακτήθηκε από

<https://www.didaktorika.gr/eadd/handle/10442/39740>

Χατζηνικολάου, Σ. (2014). *Δεσμοί, ψυχολογικό κλίμα και σχολική προσαρμογή εφήβων μαθητών*. (Διδακτορική Διατριβή, Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης, Αλεξανδρούπολη). Ανακτήθηκε από

<https://www.didaktorika.gr/eadd/handle/10442/39287>

Χατζηχρήστου, Χ. (2012). Προαγωγή της ψυχικής υγείας και ευεξίας σε επίπεδο συστήματος: το σχολείο ως κοινότητα που νοιάζεται και φροντίζει. Στο Χ. Χατζηχρήστου & Η. Μπεζεβέγκης (επιμ.), *Θέματα ανάπτυξης και προσαρμογής των παιδιών στην οικογένεια και στο σχολείο* (σελ. 325-353). Αθήνα: Πεδίο.

Χούπας, Ι. Α. (2010). Συναισθηματικοί παράγοντες στο σχολικό περιβάλλον. *Επιστημονικό Βήμα*, 13, 15-25.

Ξενόγλωσση βιβλιογραφία

Al-Yagon, M. (2016). Perceived Close Relationships With Parents, Teachers, and Peers. *Journal of Learning Disabilities*, 49(6), 597–615.

Al-Yagon, M., & Mikulincer, M. (2004). Socioemotional and Academic Adjustment Among Children with Learning Disorders: The Mediation Role of Attachment-Based Factors Attachment Theory. *The Journal of Special Education*, 38(2), 111–123.

Baker, J. A. (2006). Contributions of teacher-child relationships to positive school adjustment during elementary school. *Journal of School Psychology*, 44(3), 211–229.

- Baker, J. A., Clark, T. P., Crowl, A., & Carlson, J. S. (2009). The Influence of Authoritative Teaching on Children's School Adjustment. *School Psychology International*, 30(4), 374–382.
- Baker, J. A., Grant, S., & Morlock, L. (2008). The Teacher-Student Relationship As a Developmental Context for Children With Internalizing or Externalizing Behavior Problems. *School Psychology Quarterly*, 23(1), 3–15.
- Birch, S. H., & Ladd, G. W. (1997) The teacher- child relationship and children's early school adjustment. *Journal of school psychology*, 35(1), 61-79.
- Blacher, J., Baker, B. L., & Eisenhower, A. S. (2009). Student – Teacher Relationship Stability Across Early School Years for Children With Intellectual Disability or Typical Development, 114(5), 322–339.
- Bronfenbrenner, U. (1977). Toward an experimental ecology of human development. *American Psychologist*, 32(7), 513-531.
- Caplan, B., Feldman, M., Eisenhower, A., & Blacher, J. (2016). Student – Teacher Relationships for Young Children with Autism Spectrum Disorder: Risk and Protective Factors, 46(12), 3653–3666.
- Charalampous, K., & Kokkinos, C. (2015). The classroom Psycho- Social Climate: Conceptual Content, Theoretical Background, Measurement Instruments and Relation to Students' Learning Outcomes. *Preschool and Primary Education*, 3(2), 157-186.
- Choi, J. Y., & Dobbs-Qates, J. (2016). Teacher-Child Relationships: Contribution of Teacher and Child Characteristics. *Journal of Research in Childhood Education*, 30(1), 15–28.

- Davis, H. A. (2003). Conceptualizing the Role and Influence of Student- Teacher Relationships on Children' s Social and Cognitive Development. *Educational Psychologist, 38*(4), 207–234.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2011). Levels of Analysis, Regnant Causes of Behavior and Well-Being: The Role of Psychological Needs. *Psychological Inquiry, 22*, 17–22.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The “ What ” and “ Why ” of Goal Pursuits: Human Needs and the Self-Determination of Behavior. *Psychological Inquiry, 11*(4), 227–268.
- De Jong, R., Mainhard, T., Van Tartwijk, J., Veldman, I., Verloop, N., & Wubbels, T. (2014). How pre-service teachers’ personality traits, self-efficacy, and discipline strategies contribute to the teacher-student relationship. *British Journal of Educational Psychology, 84*(2), 294–310.
- Demirkaya, P. N., & Bakkaloglu, H. (2015). Examining the student-teacher relationships of children both with and without special needs in preschool classrooms. *Educational Sciences: Theory & Practice, 15*(1), 159–175.
- De Zeeuw, E. L., Van Beijsterveldt, C. E. M., Glasner, T. J., Bartels, M., De Geus, E. J. C., & Boomsma, D. I. (2014). Do children perform and behave better at school when taught by same-gender teachers ? *Learning and Individual Differences, 36*, 152–156.
- Drugli, M. B., Klökner, C., & Larsson, B. (2011). Do demographic factors, school functioning, and quality of student– teacher relationships as rated by teachers predict internalising and externalising problems among Norwegian schoolchildren? *Evaluation & Research in Education, 24*(4), 243–254.

- Eisenhower, A. S., Baker, B. L., & Blacher, J. (2007). Early student-teacher relationships of children with and without intellectual disability: Contributions of behavioral, social, and self-regulatory competence. *Journal of School Psychology, 45*(4), 363–383.
- Fisher, S. D., Reynolds, J. L., & Sheehan, C. E. (2015). The Protective Effects of Adaptability, Study Skills, and Social Skills on Externalizing Student-Teacher Relationships. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders, 24*(2), 101–110.
- Furrer, C., & Skinner, E. (2003). Sense of Relatedness as a Factor in Children' s Academic Engagement and Performance. *Journal of Educational Psychology, 95*(1), 148–162.
- Gage, N. A., Lierheimer, K. S., & Goran, L. G. (2012). Characteristics of students with high- incidence disabilities broadly defined. *Journal of Disability Policy Studies, 23*(3), 168-178.
- Galanaki, E. P., & Vassilopoulou, H. D. (2007). The student- teacher relationship scale in a Greek sample of preadolescents: Reliability and validity data. *Psychology, The Journal of the Hellenic Psychological Society, 14*(3), 292–310.
- Garner, P. W., & Mahatmya, D. (2015). Affective Social Competence and Teacher-child Relationship Quality: Race/Ethnicity and Family Income Level as Moderators. *Social Development, 24*(3), 678–697.
- Granot, D. (2016). Socioemotional and behavioural adaptation of students with disabilities: the significance of teacher– student attachment- like relationships. *Emotional and Behavioural Difficulties, 21*(4), 416–432.

- Gregoriadis, A., & Grammatikopoulos, V. (2014). Teacher– child relationship quality in early childhood education: the importance of relationship patterns. *Early Child Development and Care, 184*(3), 386–402.
- Gregoriadis, A., & Tsigilis, N. (2008). Applicability of the Student– Teacher Relationship Scale (STRS) in the Greek Educational Setting. *Journal of Psychoeducational Assessment, 26*(2), 108–120.
- Gresham, F. M., Sugai, G. & Horner, R.H. (2001). Interpreting outcomes of social skills training for students with high- incidence disabilities. *Exceptional children, 67*(3), 331-344.
- Guo, P. H., Peng, W. Y., Yu, T., Xia, X. M., & Qiang, G. F. (2016). The Relationship between Shyness and Externalizing problems in Chinese Preschoolers: The Moderating Effect of Teacher-child Relationship. *Journal of Education and Training Studies, 4*(3), 167–173.
- Haft, S. L., Myers, C. A., & Hoeft, F. (2016). Socio-emotional and cognitive resilience in children with reading disabilities. *Current Opinion in Behavioral Sciences, 10*, 133–141.
- Hall, G. E., & Diperna, J. C. (2017). Childhood Social Skills as Predictors of Middle School Academic Adjustment. *Journal of Early Adolescence, 37*(6), 825–851.
- Hamre, B. K., & Pianta, R. C. (2005). Can Instructional and Emotional Support in the First-Grade Classroom Make a Difference for Children at Risk of School Failure ? *Child Development, 76*(5), 949–967.
- Hamre, B. K., & Pianta, R. C. (2001). Early Teacher- Child Relationships and the Trajectory of Children's School Outcomes through Eighth Grade. *Child Development, 72*(2), 625–638.

- Henricsson, L., & Rydell, A. M. (2004). Elementary School Children with Behavior Problems: Teacher- Child Relations and Self- Perception. A Prospective Study. *Merrill-Palmer Quarterly, 50*(2), 111–138.
- Hightower, A. D., Work, W. C., Cowen, E. L., Lotyczewski, B. S., Spinnell, A. P., Guare, J. C., & Rohrbeck, C. A. (1986). The Teacher– Child Rating Scale: A brief objective measure of elementary children’s school problem behaviors and competencies. *School Psychology Review, 15*(3), 393-409.
- Hopf, D. & Hatzichristou, C. (1999). Teacher gender- related influences in Greek schools. *British Journal of Educational Psychology, 69*(1), 1-18.
- Howes, C. (2000). Social- emotional Classroom Climate in Child Care, Child- Teacher Relationships and Children’ s Second Grade Peer Relations. *Social Development, 9*(2), 191–204.
- Hughes, J. N. (2012). Teacher-Student Relationships and School Adjustment: Progress and Remaining Challenges. *Attachment & Human Development, 14*(3), 319–327.
- Hughes, J. N., & Cavell, T. A. (1999). Influence of the teacher-student relationship in childhood conduct problems: A prospective study. *Journal of Clinical Child Psychology, 28*(2), 173–184.
- Jerome, E. M., Hamre, B. K., & Pianta, R. C. (2009). Teacher– Child Relationships from Kindergarten to Sixth Grade: Early Childhood Predictors of Teacher- perceived conflict and closeness. *Social Development, 18*(4), 915–945.
- Kelly, S., & Zhang, Y. (2016). Teacher Support and Engagement in Math and Science: Evidence from the High School Longitudinal Study. *The High School Journal, 99*(2), 141–165.

- Kiuru, N., Lerkkanen, M. K., Niemi, P., Poskiparta, E., Ahonen, T., Poikkeus, A. M., & Nurmi, J. E. (2013). The role of reading disability risk and environmental protective factors in students' reading fluency in grade 4. *Reading Research Quarterly, 48*(4), 349-368.
- Kiuru, N., Poikkeus, A., Lerkkanen, M., Pakarinen, E., & Siekkinen, M. (2012). Teacher-perceived supportive classroom climate protects against detrimental impact of reading disability risk on peer rejection. *Learning and Instruction, 22*(5), 331–339.
- Klem, A. M., & Connell, J. P. (2004). Relationships matter: Linking teacher support to student engagement and achievement. *Journal of school health, 74*(7), 262-273.
- Koepke, M. F., & Harkins, D. A. (2008). Conflict in the classroom: Gender differences in the teacher-child relationship. *Early Education and Development, 19*(6), 843–864.
- Kokkinos, C. M., & Kargiotidis, A. (2016). Rating students' problem behaviour: the role of teachers' individual characteristics. *Educational Psychology, 36*(8), 1516–1532.
- Kokkinos, C. M., Panayiotou, G. & Davazoglou, A. M. (2005). Correlates of teacher appraisals of student behaviors. *Psychology in the Schools, 42*(1), 79–89.
- Koles, B., O' Connor, E. E., & Collins, B. A. (2013). Associations between child and teacher characteristics and quality of teacher– child relationships: the case of Hungary. *European Early Childhood Education Research Journal, 21*(1), 53–76.
- Konold, T. R., & Shukla, K. D. (2014). Informant effects on behavioral and academic associations: a latent variable longitudinal examination. *Psychology in the Schools, 51*(6), 554–566.

- Liljequist, L., & Renk, K. (2007). The Relationships among Teachers' Perceptions of Student Behaviour, Teachers' Characteristics, and Ratings of Students' Emotional and Behavioural Problems. *Educational Psychology, 27*(4), 557–571.
- Mantzicopoulos, P. (2005). Conflictual relationships between kindergarten children and their teachers: Associations with child and classroom context variables. *Journal of School Psychology, 43*(5), 425–442.
- Mashburn, A. J., Hamre, B. K., Downer, J. T., & Pianta, R. C. (2006). Teacher and Classroom Characteristics Associated With Teachers' Ratings of Prekindergartners' Relationships and Behaviors. *Journal of Psychoeducational Assessment, 24*(4), 367–380.
- McCormick, M. P., & O' Connor, E. E. (2015). Child Relationship Quality and Academic Achievement in Elementary School: Does Gender Matter? *Journal of Educational Psychology, 107*(2), 502–516.
- Murray, C. (2003). Risk factors, protective factors, vulnerability and resilience: A framework for understanding and supporting the adult transitions of youth with high- disabilities. *Remedial and special education, 24*(1), 16-21.
- Murray, C., & Greenberg, M. T. (2000). Children' s Relationship with Teachers and Bonds with School An Investigation of Patterns and Collerates in Middle Childhood. *Journal of School Psychology, 38*(5), 423–445.
- Murray, C., Kosty, D., & Hauser-McLean, K. (2016). Social Support and Attachment to Teachers: Relative Importance and Specificity Among Low-Income Children and Youth of Color. *Journal of Psychoeducational Assessment, 34*(2), 119–135.
- Murray, C., & Murray, K. M. (2004). Child level correlates of teacher–student relationships: an examination of demographic characteristics, academic

- orientations, and behavioral orientations. *Psychology in the Schools*, 41(7), 751–762.
- Murray, C., & Pianta, R. C. (2007). The importance of teacher-student relationships for adolescents with high incidence disabilities. *Theory into Practice*, 46(2), 105–112.
- Niemiec, C. P. & Ryan, R. M. (2009). Autonomy, competence, and relatedness in the classroom. Applying self-determination theory to educational practice. *Theory and Research in Education*, 7(2), 133–144.
- Nurmi, J. E. (2012). Students' characteristics and teacher-child relationships in instruction: A meta-analysis. *Educational Research Review*, 7(3), 177–197.
- Nurmi, J. E., & Kiuru, N. (2015). Students' evocative impact on teacher instruction and teacher-child relationships. *International Journal of Behavioral Development*, 39(5), 445–457.
- O'Connor, E. (2010). Teacher-child relationships as dynamic systems. *Journal of School Psychology*, 48(3), 187–218.
- Palaiologou, N. (2007). School adjustment difficulties of immigrant children in Greece. *Intercultural Education*, 19(2), 99–110.
- Papadopoulou, E., & Gregoriadis, A. (2017). Young children's perceptions of the quality of teacher-child interactions and school engagement in Greek kindergartens. *Journal of Early Childhood Research*, 15(3), 323–335.
- Pasta, T., Mendola, M., Prino, L. E., Longobardi, C., & Gastaldi, F. G. M. (2013). Teachers' Perception of the Relationship With Pupils Having Specific Learning Disabilities. *Interpersona: An International Journal on Personal Relationships*, 7(1), 125-137.

- Perry, K. E., & Weinstein, R. S. (1998). The social context of early schooling and children's school adjustment. *Educational Psychologist, 33*(4), 177-194.
- Pham, Y. K., & Murray, C. (2016). Social Relationships among Adolescents with Disabilities: Unique and Cumulative Associations with Adjustment. *Exceptional Children, 82*(2), 234–250.
- Pianta, R. C. (2001). *Student-teacher Relationship Scale (STRS): Professional Manual*. Psychological Assessment Resources.
- Platsidou, M., & Agaliotis, I. (2008). Burnout, job satisfaction and instructional assignment- related sources of stress in Greek special education teachers. *International Journal of Disability. Development and Education, 55*(1), 61-76.
- Poulou, M. (2015). Teacher-Student Relationships, Social and Emotional Skills, and Emotional and Behavioural Difficulties. *IJEP- International Journal of Educational Psychology, 4*(1), 84–108.
- Prino, L. E., Pasta, T., Gastaldi, F. G. M., & Longobardi, C. (2014). A study on the relationship between teachers and students with special needs. *International Journal of Developmental and Educational Psychology, 3*(1), 119–128.
- Reyes, M. R., Brackett, M. A., Rivers, S. E., White, M., & Salovey, P. (2012). Classroom Emotional Climate, Student Engagement, and Academic Achievement. *Journal of Educational Psychology, 104*(3), 1–13.
- Robertson, K., Chamberlain, B., & Kasari, C. (2003). General Education Teachers' Relationships with Included Students with Autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 33*(2), 123–130.
- Roorda, D. L., Koomen, H. M., Spilt, J. L., & Oort, F. J. (2011). The Influence of Affective Teacher- Student Relationships on Students' School Engagement and

- Achievement: A Meta-Analytic Approach. *Review of Educational Research*, 81(4), 493–529.
- Rudasill, K. M., & Rimm-Kaufman, S. E. (2009). Teacher– child relationship quality: The roles of child temperament and teacher– child interactions. *Early Childhood Research Quarterly*, 24, 107–120.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-Determination Theory and the Facilitation of Intrinsic Motivation, Social Development, and Well-Being. *American Psychologist*, 55(1), 68–78.
- Sabol, T. J., & Pianta, R. C. (2012). Attachment & Human Development Recent trends in research on teacher– child relationships. *Attachment & Human Development*, 14(3), 213–231.
- Sabornie, E. J., Evans, C., & Cullinan, D. (2006). Comparing Characteristics of High-Incidence Disability Groups. *Remedial and Special Education*, 27(2), 95–104.
- Sameroff, A. J., & Mackenzie, M. J. (2003). Research strategies for capturing transactional models of development: The limits of the possible, *Development and Psychopathology*, 15, 613–640.
- Silver, R. B., Measelle, J. R., Armstrong, J. M., & Essex, M. J. (2005). Trajectories of classroom externalizing behavior: Contributions of child characteristics, family characteristics, and the teacher – child relationship during the school transition. *Journal of School Psychology*, 43, 39–60.
- Skalická, V., Stenseng, F., & Wichstrøm, L. (2015). Reciprocal relations between student–teacher conflict, children’s social skills and externalizing behavior. *International Journal of Behavioral Development*, 39(5), 413–425.

- Skinner, E. A., Wellborn, J. G., & Connell, J. P. (1990). What It Takes to Do Well in School and Whether I've Got It: A Process Model of Perceived Control and Children's Engagement and Achievement in School. *Journal of Educational Psychology, 82*(1), 22–32.
- Spilt, J. L., Koomen, H. M. Y., & Jak, S. (2012). Are boys better off with male and girls with female teachers? A multilevel investigation of measurement invariance and gender match in teacher – student relationship quality. *Journal of School Psychology, 50*(3), 363–378.
- Stein, B. D., Jaycox, L. H., Kataoka, S. H., Wong, M., Tu, W., Elliott, M. N., & Fink, A. (2003). A mental health intervention for school children exposed to violence: a randomized controlled trial. *Jama, 290*(1), 603-611.
- Stipek, D., & Miles, S. (2008). Effects of aggression on achievement: Does conflict with the teacher make it worse? *Child Development, 79*(6), 1721–1735.
- Tsai, S., & Cheney, D. (2012). The Impact of the Adult – Child Relationship on School Adjustment for Children at Risk of Serious Behavior Problems. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders, 20*(2), 105-114.
- Tsigilis, N., & Gregoriadis, A. (2008). Measuring Teacher– Child Relationships in the Greek Kindergarten Setting: A Validity Study of the Student– Teacher Relationship Scale– Short Form. *Early Education and Development, 19*(5), 816–835.
- Verschueren, K., & Koomen, H. M. (2012). Teacher- child relationships from an attachment perspective. *Attachment & human development, 14*(3), 205-211.
- Vlachou, A., Eleftheriadou, D., & Metallidou, P. (2014). Do learning difficulties differentiate elementary teachers' attributional patterns for students' academic

failure? A comparison between Greek regular and special education teachers.

European Journal of Special Needs Education, 29(1), 1-15.

Yau, H. K., Sun, H., & Fong Cheng, A. C. (2012). Relationships Among Academic, Social and Psychological Adjustments to University Life: Comparisons across gender.

Tertiary Education and Management, 18(2), 97–113.

Zee, M., & Koomen, H. M. Y. (2016). Teacher Self-Efficacy and Its Effects on Classroom Processes, Student Academic Adjustment, and Teacher Well-Being: A Synthesis of 40 Years of. *Review of Educational Research, 86(4), 981–1015.*

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

Ερωτηματολόγιο για τις διαπροσωπικές σχέσεις δασκάλων-μαθητών και τη σχολική προσαρμογή των μαθητών με ήπιες εκπαιδευτικές ανάγκες

Η παρούσα έρευνα διεξάγεται στα πλαίσια του προγράμματος μεταπτυχιακών σπουδών «Ειδική Αγωγή, Εκπαίδευση και Αποκατάσταση του τμήματος Εκπαιδευτικής και Κοινωνικής Πολιτικής του Πανεπιστημίου Μακεδονίας με σκοπό τη μελέτη: α) των διαπροσωπικών σχέσεων των εκπαιδευτικών με τους μαθητές με ήπιες εκπαιδευτικές ανάγκες, β) των δυσκολιών σχολικής προσαρμογής των μαθητών με ήπιες εκπαιδευτικές ανάγκες. Η συμμετοχή σας είναι ανώνυμη και οι απαντήσεις σας θα χρησιμοποιηθούν αποκλειστικά για ερευνητικούς σκοπούς. Η συνεργασία σας είναι πολύτιμη, καθώς θα συμβάλλει στην κατανόηση της παιδαγωγικής σχέσης. Το ερωτηματολόγιο απευθύνεται σε εκπαιδευτικούς γενικής αγωγής, πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης (δάσκαλοι), οι οποίοι έχουν στην τάξη τους τουλάχιστον έναν μαθητή/μία μαθήτρια με ήπιες εκπαιδευτικές ανάγκες (**Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες, Προβλήματα Συμπεριφοράς, Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής με/χωρίς Υπερκινητικότητα, Ήπια Νοητική Αναπηρία**). Σας ευχαριστώ εκ των προτέρων για την συνεργασία σας και τον χρόνο που αφιερώσατε.

1^α) Στοιχεία εκπαιδευτικού

Φύλο:

Άντρας Γυναίκα

Ηλικία: Τόπος εργασίας (περιοχή):

Σπουδές:

Πτυχίο ΤΕΙ

Πτυχίο ΑΕΙ

Μεταπτυχιακό

Διδακτορικό

Σπουδές στην Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση:

ΟΧΙ

Ετήσια Επιμόρφωση

Μεταπτυχιακό

Έτη Υπηρεσίας στην εκπαίδευση:

Έχετε διδάξει προηγούμενη χρονιά σε μαθητή με ήπιες εκπαιδευτικές ανάγκες;

ΝΑΙ ΟΧΙ

1β) Στοιχεία μαθητή με ήπιες εκπαιδευτικές ανάγκες

Φύλο:

Αγόρι Κορίτσι

Ηλικία: Τάξη φοίτησης:

Κατηγορία ήπιων εκπαιδευτικών αναγκών:

Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες

Προβλήματα Συμπεριφοράς

ΔΕΠ-Υ

Ήπια Νοητική Αναπηρία

Υποστήριξη μαθητή από ειδικό παιδαγωγό:

ΟΧΙ

Τμήμα Ένταξης

Παράλληλη Στήριξη

Ώρες που υποστηρίζεται ο μαθητής εκτός γενικής τάξης (ανά εβδομάδα):

2^α) Παρακαλώ γράψτε σε ποιο βαθμό η καθεμία από τις παρακάτω προτάσεις, περιγράφει τη σχέση σας με τον μαθητή. Χρησιμοποιήστε την κλίμακα παρακάτω και κυκλώστε τον αντίστοιχο αριθμό για καθεμία πρόταση.

Δεν ισχύει απόλυτα 1	Δεν Ισχύει 2	Ούτε ισχύει, ούτε δεν ισχύει 3	Ισχύει 4	Ισχύει απόλυτα 5
1. Έχω μία τρυφερή και ζεστή σχέση με αυτό το παιδί			1 2 3 4 5	
2. Αυτό το παιδί και εγώ δίνουμε την εντύπωση ότι βρισκόμαστε συνέχεια σε αντιπαράθεση			1 2 3 4 5	
3. Όταν είναι αναστατωμένο, αυτό το παιδί ζητά παρηγοριά από εμένα			1 2 3 4 5	
4. Αυτό το παιδί αισθάνεται άβολα, όταν επιχειρώ να του δείξω τρυφερότητα με φυσική επαφή			1 2 3 4 5	
5. Αυτό το παιδί θεωρεί τη σχέση του μαζί μου σημαντική			1 2 3 4 5	
6. Αυτό το παιδί φαίνεται ότι πληγώνεται ή ντρέπεται όταν το διορθώνω			1 2 3 4 5	
7. Όταν επαινώ αυτό το παιδί, γεμίζει από υπερηφάνεια			1 2 3 4 5	
8. Αυτό το παιδί αντιδράει έντονα, όταν με αποχωρίζεται			1 2 3 4 5	
9. Αυτό το παιδί μιλάει αυθόρμητα για τον εαυτό του			1 2 3 4 5	
10. Αυτό το παιδί είναι υπερβολικά εξαρτημένο από εμένα			1 2 3 4 5	
11. Αυτό το παιδί θυμώνει εύκολα μαζί μου			1 2 3 4 5	
12. Αυτό το παιδί προσπαθεί διαρκώς να με ευχαριστήσει με τη συμπεριφορά του			1 2 3 4 5	
13. Αυτό το παιδί αισθάνεται ότι δεν το αντιμετωπίζω δίκαια			1 2 3 4 5	
14. Αυτό το παιδί ζητάει τη βοήθεια μου ακόμη και όταν δε τη χρειάζεται			1 2 3 4 5	

15. Είναι εύκολο να καταλαβαίνεις τι αισθάνεται αυτό το παιδί	1	2	3	4	5
16. Αυτό το παιδί με βλέπει ως αυστηρό κριτή και τιμωρό	1	2	3	4	5
17. Αυτό το παιδί αντιδρά άσχημα και με ζήλια όταν αφιερώνω χρόνο σε άλλα παιδιά	1	2	3	4	5
18. Αυτό το παιδί αντιδρά με οργή ή δεν διορθώνεται ακόμη και μετά από μία τιμωρία ή παρατήρησή	1	2	3	4	5
19. Αρκεί ένα βλέμμα μου ή μία αλλαγή του τόνου της φωνής μου για να συμμορφωθεί αυτό το παιδί	1	2	3	4	5
20. Η προσπάθεια να συμμορφώσω αυτό το παιδί, με εξαντλεί	1	2	3	4	5
21. Διαπίστωσα ότι αυτό το παιδί μιμείται τη συμπεριφορά μου	1	2	3	4	5
22. Όταν αυτό το παιδί έρχεται κακοδιάθετο, τότε γνωρίζω πως μας περιμένει μια πολύ δύσκολη μέρα	1	2	3	4	5
23. Τα συναισθήματα αυτού του παιδιού απέναντι μου είναι απρόβλεπτα ή ιδιαίτερα ευμετάβλητα	1	2	3	4	5
24. Παρά τις προσπάθειες μου, εξακολουθώ να νιώθω άβολα από τη σχέση μου με αυτό το παιδί	1	2	3	4	5
25. Αυτό το παιδί φωνάζει ή γκρινιάζει διαρκώς, όταν θέλει κάτι από εμένα	1	2	3	4	5
26. Αυτό το παιδί είναι πονηρό και συχνά με παρασύρει	1	2	3	4	5
27. Αυτό το παιδί μου εκμυστηρεύεται τις εμπειρίες και τα συναισθήματά του	1	2	3	4	5
28. Η σχέση μου με αυτό το παιδί, με κάνει να αισθάνομαι αποτελεσματικός/ή και γεμάτος/ή αυτοπεποίθηση	1	2	3	4	5

2^B) Παρακαλώ γράψτε σε ποιο βαθμό η καθεμία από τις παρακάτω προτάσεις, περιγράφει τον μαθητή. Χρησιμοποιήστε την κλίμακα παρακάτω και κυκλώστε τον αντίστοιχο αριθμό για καθεμία πρόταση.

Δεν ισχύει απόλυτα	Δεν Ισχύει	Ούτε ισχύει, ούτε δεν ισχύει	Ισχύει	Ισχύει απόλυτα
1	2	3	4	5
1. Αναστατώνει την τάξη			1 2 3 4 5	
2. Αποτραβηγμένος/η			1 2 3 4 5	
3. Χαμηλότερες επιδόσεις από τις δυνατότητές του/της			1 2 3 4 5	
4. Υπερκινητικός/ή			1 2 3 4 5	
5. Ντροπαλός/ή, Μαζεμένος/ ή			1 2 3 4 5	
6. Δυσκολεύεται να εργαστεί/ Δεν ξέρει να εργάζεται			1 2 3 4 5	
7. Ενοχλεί τους άλλους, ενώ εργάζονται			1 2 3 4 5	
8. Ανήσυχος/η, Αγχωμένος/η			1 2 3 4 5	
9. Περιορισμένη δυνατότητα συγκέντρωσης			1 2 3 4 5	
10. Επιζητάει διαρκώς την προσοχή των άλλων			1 2 3 4 5	
11. Φοβισμένος/ή, Σφιγμένος/η			1 2 3 4 5	
12. Δυσκολεύεται να εφαρμόσει οδηγίες			1 2 3 4 5	
13. Επιθετικός/ή με τους συνομηλίκους του (π.χ. χτυπάει)			1 2 3 4 5	
14. Δυσκολεύεται να εκφράσει συναισθήματα			1 2 3 4 5	
15. Έλλειψη κινήτρων για επιτυχία			1 2 3 4 5	
16. Προκλητικός/ή, απειθής			1 2 3 4 5	
17. Λυπημένος/η, Στεναχωρημένος/η			1 2 3 4 5	
18. Δυσκολεύεται να μάθει/ να αφομοιώσει			1 2 3 4 5	

Παρακαλώ, βεβαιωθείτε ότι έχετε απαντήσει σε όλες τις ερωτήσεις. Σας ευχαριστώ πολύ για τη συμμετοχή σας