



**Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων
Σχολή Επιστημών Αγωγής
Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης
Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών
«Επιστήμες της Αγωγής»
Κατεύθυνση: Ειδική Εκπαίδευση**

**Η ΕΝΣΥΝΑΙΣΘΗΣΗ ΤΩΝ ΕΙΔΙΚΩΝ ΠΑΙΔΑΓΩΓΩΝ ΩΣ
ΠΑΡΑΓΟΝΤΑΣ ΔΙΑΜΟΡΦΩΣΗΣ ΤΗΣ ΑΥΤΟΕΚΤΙΜΗΣΗΣ ΤΩΝ
ΜΑΘΗΤΩΝ ΠΟΥ ΦΟΙΤΟΥΝ ΣΕ ΤΜΗΜΑΤΑ ΕΝΤΑΞΗΣ**

Μήνα Χ. Κούκου

Ιωάννινα, 2017

Τριμελής Επιτροπή

Μορφίδη Ελένη

Σούλης Σπυρίδων – Γεώργιος

Σαρρής Δημήτριος

*Στη μνήμη της Ευδοξίας,
Που έφυγε νωρίς...*

ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ

Η παρούσα διπλωματική εργασία εκπονήθηκε στα πλαίσια του Προγράμματος Μεταπτυχιακών Σπουδών «Επιστήμες της Αγωγής» με κατεύθυνση την «Ειδική Εκπαίδευση», του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων. Για την ολοκλήρωσή της χρειάστηκε επίπονη αναζήτηση και προσπάθεια. Κατά τη διάρκεια της διεξαγωγής της, προκειμένου να επιτευχθεί η συλλογή των ερευνητικών δεδομένων ήρθα σε επαφή με πολλούς ανθρώπους, οι οποίοι συνέβαλαν ουσιαστικά στην ολοκλήρωσή της. Αυτοί είναι οι διευθυντές και οι εκπαιδευτικοί των δημοτικών σχολείων που επισκέφθηκα, καθώς και οι μικροί μαθητές που συμπλήρωσαν με χαρά τα ερωτηματολόγια που τους δόθηκαν. Τους ευχαριστώ όλους από καρδιάς για την βοήθειά τους και για τον χρόνο που αφιέρωσαν από το μάθημά τους, ούτως ώστε να συμπληρωθούν τα ερωτηματολόγια της παρούσας ερευνητικής προσπάθειας.

Επίσης, θα ήθελα να ευχαριστήσω θερμά τους καθηγητές με τους οποίους συνεργάστηκα για την ολοκλήρωση της παρούσας ερευνητικής μελέτης, κ. Μορφίδη Ελένη, κ. Σούλη Σπυρίδωνα και κ. Σαρρή Δημήτριο.

Τέλος, θα ήθελα να πω ένα μεγάλο ευχαριστώ στους γονείς μου, Δήμητρα και Χρήστο, οι οποίοι από την αρχή της πορείας μου βρίσκονται δίπλα μου και στηρίζουν κάθε μου επιλογή. Είναι αυτοί που μέσα σε μια εποχή οικονομικής κρίσης, μου έβαλαν φτερά και με άφησαν να πετάξω μακριά για να πραγματοποιήσω όλα μου τα όνειρα. Χωρίς την αγάπη, την στήριξη και την βοήθεια τους τίποτα δεν θα ήταν το ίδιο.

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Είναι γεγονός ότι η ενσυναίσθηση του εκπαιδευτικού παίζει σημαντικό ρόλο στη σχέση που θα αναπτύξει με τους μαθητές του στα πλαίσια της σχολικής ζωής. Εάν ο εκπαιδευτικός διακρίνεται από υψηλά επίπεδα ενσυναίσθησης αντιλαμβάνεται σε μεγαλύτερο βαθμό τις βαθύτερες ανάγκες των μαθητών του, σε αντίθεση με κάποιον που δεν έχει ανεπτυγμένη ενσυναίσθηση. Επίσης, η αυτοεκτίμηση των μαθητών έχει σπουδαία σημασία και αξία, διότι από το πόσο υψηλή ή χαμηλή είναι, κρίνεται πολλές φορές η πορεία και η εξέλιξη τους στο σχολείο. Η παρούσα έρευνα επιχειρεί να διερευνήσει την ενσυναίσθηση των ειδικών παιδαγωγών και κατά πόσο αυτή συμβάλλει στη διαμόρφωση της αυτοεκτίμησης των μαθητών που φοιτούν σε τμήματα ένταξης. Πιο συγκεκριμένα το δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν 30 τμήματα ένταξης με τους αντίστοιχους 30 ειδικούς παιδαγωγούς, στα οποία φοιτούσαν 210 μαθητές, εκ των οποίων τα 114 ήταν αγόρια και τα 96 ήταν κορίτσια. Την ομάδα ελέγχου συγκρότησαν 30 εκπαιδευτικοί γενικής αγωγής και 210 μαθητές -114 αγόρια και 96 κορίτσια- που φοιτούσαν αντίστοιχα σε 30 τυπικές τάξεις του δημοτικού σχολείου. Με βάση το ανωτέρω δείγμα, εκτός από την ενσυναίσθηση του εκπαιδευτικού και την συσχέτισή της με την αυτοεκτίμηση των μαθητών του, εξετάστηκε και το αν οι μαθητές που φοιτούν σε τμήματα ένταξης έχουν χαμηλότερη αυτοεκτίμηση συγκριτικά με τους μαθητές των τυπικών τάξεων. Από τα αποτελέσματα προέκυψε ότι η ενσυναίσθηση των εκπαιδευτικών πράγματι επηρεάζει -σε μικρό βαθμό- την αυτοεκτίμηση των μαθητών τους και ότι ο διαχωρισμός των μαθητών και η τοποθέτηση τους σε τμήματα ένταξης επηρεάζει αρνητικά την αυτοεκτίμησή τους. Η παρούσα έρευνα μπορεί να αξιοποιηθεί στο πλαίσιο επανασχεδιασμού της διδασκαλίας στα τμήματα ένταξης, προκειμένου οι εκπαιδευτικοί μέσα από το έργο και τη δράση τους στην τάξη να βοηθήσουν τους μαθητές εκείνους που έχουν χαμηλή αυτοεκτίμηση να αποκαταστήσουν την αρνητική εικόνα που έχουν για τον εαυτό τους και σε βάθος χρόνου να “χτίσουν” υψηλή αυτοεκτίμηση.

Λέξεις – Κλειδιά: ενσυναίσθηση, αυτοεκτίμηση, τμήματα ένταξης, εκπαιδευτικός, μαθητής

ABSTRACT

It is a fact that teachers' empathy plays an important role in the relationship they develop with their students in the context of school life. If the teachers are characterized by high levels of empathy, they can have a better understanding of their student's deeper needs, in contrast to teachers who lack empathy. Also, the students' self-esteem has great significance, since their school development is judged by how high levels of self-esteem they possess. This research attempts to probe into the empathy of special education teachers and the significance it has to the conformation of self-esteem possessed by students who attend to integration classes. More specifically, the sample of research was 30 integration classes, along with their 30 special needs teachers, in which attended 210 students, of whom 114 were boys and 96 girls. The control group included 30 general education teachers and 210 students -114 boys and 96 girls- who attended 30 typical elementary school classes. Based on the sample above, except the teachers' empathy and its correlation with their students' self-esteem, we examined whether the students attending the integration classes are lacking self-esteem compared to students attending typical classes. Results have shown that the teachers' empathy indeed affects student's self-esteem and the separation of students to integration classes has a negative impact on their self-esteem. This research can be used for redesigning teaching ways in integration classes, so that teachers, through their work and action in class, can help students with low self-esteem to repair the negative image they have for themselves and to "build" high levels of self-esteem.

Key – Words: *empathy, self-esteem, integration classes, teacher, student*

Περιεχόμενα

ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ	4
ΠΕΡΙΛΗΨΗ	5
ABSTRACT.....	6
ΕΙΣΑΓΩΓΗ	10
ΜΕΡΟΣ Α΄: ΘΕΩΡΗΤΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ.....	13
1. Η ΕΝΣΥΝΑΙΣΘΗΣΗ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ	14
1.1 Προσδιορισμός της έννοιας «Ενσυναίσθηση»	14
1.1.1 Διαστάσεις της Ενσυναίσθησης	16
1.2 Η Ενσυναίσθηση των εκπαιδευτικών	19
2. Η ΑΥΤΟΕΚΤΙΜΗΣΗ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ	22
2.1 Προσδιορισμός της έννοιας «Αυτοεκτίμηση».....	22
2.1.1 Η υψηλή αυτοεκτίμηση.....	25
2.1.2 Η χαμηλή αυτοεκτίμηση	26
2.2 Ο ρόλος του σχολείου και του εκπαιδευτικού στη διαμόρφωση της αυτοεκτίμησης των μαθητών	28
3. Η ΕΝΤΑΞΙΑΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ - ΤΑ ΤΜΗΜΑΤΑ ΕΝΤΑΞΗΣ	31
3.1 Ενταξιακή Εκπαίδευση.....	31
3.1.1 Το διεθνές πλαίσιο- Παγκοσμιοποίηση	32
3.1.2 Ενταξιακή εκπαίδευση στην Ελλάδα	33
3.1.3 Η αναγκαιότητα της Ένταξης	34
3.2 Τα τμήματα ένταξης.....	35
3.2.1 Ο ρόλος του δασκάλου στην ενταξιακή εκπαίδευση και στα τμήματα ένταξης.....	37
4. ΔΙΕΘΝΕΙΣ ΕΡΕΥΝΕΣ.....	40
ΜΕΡΟΣ Β΄: ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ.....	53
5. ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ	54
5.1 Σκοπός και σπουδαιότητα της έρευνας.....	54

5.2 Ερευνητικά ερωτήματα.....	55
5.3 Διαδικασία συλλογής ερευνητικών δεδομένων	56
5.4 Δείγμα – Πληθυσμός έρευνας.....	57
5.5 Ερευνητικό εργαλείο.....	61
5.6 Στατιστική επεξεργασία.....	64
6. ΠΕΡΙΓΡΑΦΙΚΗ ΣΤΑΤΙΣΤΙΚΗ – ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ.....	66
6.1 Απαντήσεις εκπαιδευτικών	66
6.2 Απαντήσεις μαθητών	85
7. ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΑ ΕΡΩΤΗΜΑΤΑ – ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ	114
7.1 Αν ο βαθμός ενσυναίσθησης του εκπαιδευτικού συνδέεται με το βαθμό αυτοεκτίμησης των μαθητών του;	114
7.2 Αν οι εκπαιδευτικοί των τμημάτων ένταξης θεωρούν ότι οι μαθητές τους έχουν χαμηλή αυτοεκτίμηση, ενώ αντίθετα αν οι εκπαιδευτικοί των τυπικών τάξεων πιστεύουν ότι οι μαθητές τους έχουν υψηλή αυτοεκτίμηση;	115
7.3 Αν οι εκπαιδευτικοί (γενικής και ειδικής αγωγής) πιστεύουν ότι οι μαθητές των τμημάτων ένταξης έχουν χαμηλότερη αυτοεκτίμηση σε σχέση με τους μαθητές των τυπικών τάξεων;.....	117
7.4 Αν οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι οι σχέσεις που αναπτύσσονται ανάμεσα σε αυτούς και τους μαθητές τους συμβάλλουν στην διαμόρφωση της αυτοεκτίμησης των μαθητών τους;	117
7.5 Αν οι εκπαιδευτικοί γενικής αγωγής έχουν υψηλότερα επίπεδα ενσυναίσθησης σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής;.....	118
7.6 Αν οι γυναίκες εκπαιδευτικοί έχουν υψηλότερα επίπεδα ενσυναίσθησης σε σχέση με τους άνδρες συναδέλφους τους;	121
7.7 Αν η αυτοεκτίμηση των μαθητών που φοιτούν στα τμήματα ένταξης είναι χαμηλότερη σε σχέση με αυτή των μαθητών που φοιτούν στις τυπικές τάξεις;	122
7.8 Αν η αυτοεκτίμηση των κοριτσιών είναι υψηλότερη από των αγοριών στις τυπικές τάξεις;.....	124

7.9 Αν τα κορίτσια που είναι στεναχωρημένα – αναστατωμένα ζητούν πιο συχνά τη βοήθεια – παρηγοριά του/της δασκάλου/ας της τάξης τους από ότι τα αγόρια;.....	127
7.10 Αν οι μαθητές (τμημάτων ένταξης και τυπικών τάξεων) νιώθουν πως δέχονται βοήθεια μέσα στην τάξη για να ξεπεράσουν τις όποιες δυσκολίες αντιμετωπίζουν;	129
7.11 Αν οι μαθητές των τμημάτων ένταξης αντιμετωπίζουν περισσότερες δυσκολίες στα μαθήματα σε σχέση με τους μαθητές των τυπικών τάξεων;	129
7.12 Ανάλυση Παλινδρόμησης: Αν η ενσυναίσθηση είναι στατιστικά σημαντικός προσδιοριστικός παράγοντας της αυτοεκτίμησης των μαθητών;	132
8. ΣΥΖΗΤΗΣΗ ΕΠΙ ΤΩΝ ΕΥΡΗΜΑΤΩΝ	133
9. ΠΕΡΙΟΡΙΣΜΟΙ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ	142
9.1 Προτάσεις για μελλοντική έρευνα	142
BIBΛΙΟΓΡΑΦΙΑ	144
1. Ελληνόγλωσση	144
2. Ξενόγλωσση	147
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 1.....	155
1. Ερωτηματολόγιο Εκπαιδευτικών	155
2. Ερωτηματολόγιο Μαθητών	158
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 2.....	161
1. Διαγράμματα απαντήσεων δασκάλων	161
2. Διαγράμματα απαντήσεων μαθητών.....	173
3. Διαγράμματα ανάλυσης ερωτηματολογίων	189

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η ενσυναίσθηση (empathy) είναι μία από τις βασικότερες πτυχές της ανθρώπινης συμπεριφοράς, γιατί είναι αυτή που επιτρέπει στο άτομο αρχικά να αναγνωρίσει και έπειτα να ταυτιστεί με τα συναισθήματα των άλλων (Davis, 1984). Όσον αφορά τον εκπαιδευτικό, στα πλαίσια της σχολικής ζωής οφείλει να ενστερνίζεται τις σκέψεις και τις βαθύτερες ανάγκες των μαθητών του. Επομένως, η φύση του επαγγέλματος του δασκάλου απαιτεί να έχει ανεπτυγμένη ενσυναίσθηση, ούτως ώστε να μπορεί να ανταποκριθεί με τον καλύτερο δυνατό τρόπο στο δύσκολο έργο που αναλαμβάνει κάθε σχολική χρονιά. Από την άλλη πλευρά, η αυτοεκτίμηση (self-esteem) σχετίζεται με την θετική ή την αρνητική εικόνα που έχει το άτομο για τον εαυτό του και αυτό είναι κάτι που εξαρτάται από τον τρόπο που εκτιμά την προσωπική του αξία. Μεγίστης αξίας και σημασίας λοιπόν κρίνεται η αυτοεκτίμηση που διαμορφώνουν οι μαθητές μεγάλωνοντας και περνώντας από το δημοτικό σχολείο. Πολύ συχνά όμως στα σχολεία και κυρίως στα τμήματα ένταξης που εδρεύουν σε αυτά παρατηρείται ότι οι μαθητές που τα παρακολουθούν έχουν μία αρνητική εικόνα για τον εαυτό τους, κάτι που είναι δείγμα χαμηλής αυτοεκτίμησης.

Με βάση τα ανωτέρω, σκοπός της παρούσας ερευνητικής μελέτης είναι να διερευνηθεί εάν και κατά πόσο η ενσυναίσθηση των ειδικών παιδαγωγών επηρεάζει και συμβάλλει στη διαμόρφωση της αυτοεκτίμησης των μαθητών που φοιτούν σε τμήματα ένταξης. Πιο συγκεκριμένα, ως δείγμα εξετάστηκαν 30 τμήματα ένταξης με τους αντίστοιχους 30 ειδικούς παιδαγωγούς, στα οποία φοιτούσαν 210 μαθητές εκ των οποίων τα 114 ήταν αγόρια και τα 96 κορίτσια. Παράλληλα, συγκροτήθηκε ομάδα ελέγχου από 30 τυπικές τάξεις του δημοτικού σχολείου με τον αντίστοιχο αριθμό τυπικώς αναπτυσσόμενων μαθητών και εκπαιδευτικών γενικής αγωγής. Εκτός από την συσχέτιση της ενσυναίσθησης του εκπαιδευτικού και το πόσο αυτή επηρεάζει την αυτοεκτίμηση των μαθητών του, εξετάστηκε και το αν οι μαθητές που φοιτούν σε τμήματα ένταξης έχουν χαμηλότερα επίπεδα αυτοεκτίμησης συγκριτικά με τους τυπικώς αναπτυσσόμενους συμμαθητές τους. Άλλες υποθέσεις έρευνας που έγιναν και συγχρόνως εξετάστηκαν ήταν ότι όσο υψηλότερη είναι η ενσυναίσθηση του εκπαιδευτικού της τάξης τόσο υψηλότερη θα είναι και η αυτοεκτίμηση των μαθητών του, ότι οι εκπαιδευτικοί των τμημάτων ένταξης θεωρούν πως οι μαθητές τους έχουν χαμηλή αυτοεκτίμηση, ενώ αντίθετα οι εκπαιδευτικοί των τυπικών τάξεων πιστεύουν πως οι μαθητές τους έχουν υψηλή αυτοεκτίμηση, ότι οι εκπαιδευτικοί (γενικής και ειδικής αγωγής) πιστεύουν πως οι μαθητές των τμημάτων ένταξης έχουν χαμηλότερη αυτοεκτίμηση σε σχέση με τους μαθητές των τυπικών τάξεων, ότι οι εκπαιδευτικοί θεωρούν πως οι σχέσεις που αναπτύσσονται ανάμεσα σε

αυτούς και τους μαθητές τους συμβάλλουν στη διαμόρφωση της αυτοεκτίμησης των μαθητών τους, ότι οι γυναίκες εκπαιδευτικοί έχουν υψηλότερα επίπεδα ενσυναίσθησης σε σχέση με τους άνδρες συναδέλφους τους και μερικές ακόμα υποθέσεις έρευνας οι οποίες θα αποσαφηνιστούν παρακάτω.

Ειδικότερα η παρούσα εργασία χωρίζεται σε δύο μέρη: Το πρώτο μέρος της αφορά την θεωρητική προσέγγιση του θέματος που εξετάζεται. Πιο συγκεκριμένα στο πρώτο κεφάλαιο γίνεται μία σύντομη, αλλά συγχρόνως αναλυτική αναφορά στον όρο ενσυναίσθηση, στις διαστάσεις αυτής και στον ρόλο που παίζει η ενσυναίσθηση στη ζωή ενός εκπαιδευτικού. Στο δεύτερο κεφάλαιο γίνεται λόγος για την αυτοεκτίμηση, ποιος είναι ο προσδιορισμός της ως έννοια, ποια χαρακτηριστικά έχει η υψηλή και ποια η χαμηλή αυτοεκτίμηση και ποιος είναι ο ρόλος του σχολείου και του εκπαιδευτικού στη διαμόρφωση της αυτοεκτίμησης των μαθητών. Στο τρίτο κεφάλαιο γίνεται μία αναλυτική αναφορά στην ενταξιακή εκπαίδευση και ειδικότερα στα τμήματα ένταξης. Μέσω αυτού του κεφαλαίου αναδεικνύεται το διεθνές πλαίσιο - Παγκοσμιοποίηση- της ένταξης, έπειτα αναλύεται το θέμα της ένταξης στην Ελλάδα και γιατί αυτή θεωρείται αναγκαία, ποιος ο ρόλος των τμημάτων ένταξης στην εκπαίδευση από την ίδρυση τους μέχρι και σήμερα και τέλος ποιος ο ρόλος του εκπαιδευτικού στην ενταξιακή εκπαίδευση και τα τμήματα ένταξης. Στο τέταρτο και τελευταίο κεφάλαιο του πρώτου μέρους επιχειρείται ανασκόπηση της διεθνούς βιβλιογραφίας, δηλαδή παρατίθενται παρόμοιες έρευνες με τη συγκεκριμένη που έχουν διενεργηθεί σε διάφορα μέρη ανά τον κόσμο. Στόχος είναι στο τέλος της εργασίας να γίνουν συγκρίσεις και να διαπιστωθεί που συγκλίνουν και που αποκλίνουν όλες οι παραπάνω έρευνες με την παρούσα ερευνητική προσπάθεια. Παρόλα αυτά είναι αναγκαίο στο σημείο αυτό να σημειωθεί ότι βιβλιογραφικά υπάρχει εξαιρετικά μικρός αριθμός ερευνών σχετικών με το θέμα που μελετάται εδώ.

Συνεχίζοντας στο δεύτερο μέρος της εργασίας περιγράφεται διεξοδικά το ερευνητικό κομμάτι. Στο πέμπτο κεφάλαιο αναλύεται λεπτομερώς η μεθοδολογία της έρευνας, δηλαδή δίνονται στον αναγνώστη ο σκοπός και η σπουδαιότητα της έρευνας, οι ερευνητικές υποθέσεις, στοιχεία σχετικά με τα ερευνητικά εργαλεία που χρησιμοποιήθηκαν, ποια ήταν η διαδικασία συλλογής των ερευνητικών δεδομένων, ποιο είναι το δείγμα της έρευνας και πώς επιλέχθηκε και κάποια στοιχεία σχετικά με την στατιστική επεξεργασία των δεδομένων. Στα κεφάλαια έξι και επτά παρουσιάζονται αναλυτικά τα αποτελέσματα που δόθηκαν από την έρευνα. Στο έκτο κεφάλαιο δίνονται μία προς μία οι απαντήσεις που έδωσαν στις ερωτήσεις των ερωτηματολογίων εκπαιδευτικοί και μαθητές, ενώ στο έβδομο κεφάλαιο αναλύεται επίσης μία προς μία κάθε ερευνητική υπόθεση που τέθηκε από την αρχή της έρευνας. Μετά την παράθεση των αποτελεσμάτων, στο κεφάλαιο οχτώ υπάρχει η συζήτηση στην οποία

παρατίθενται τα συμπεράσματα της έρευνας και ταυτόχρονα γίνονται συγκρίσεις με άλλες έρευνες από την παγκόσμια βιβλιογραφία με στόχο να διαπιστωθούν οι διαφορές και οι ομοιότητες μεταξύ τους. Τέλος, στο κεφάλαιο εννέα δίνονται οι περιορισμοί της έρευνας, καθώς και προτάσεις για μελλοντική έρευνα πάνω στο συγκεκριμένο θέμα.

ΜΕΡΟΣ Α΄: ΘΕΩΡΗΤΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ

1.Η ΕΝΣΥΝΑΙΣΘΗΣΗ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ

1.1 Προσδιορισμός της έννοιας «Ενσυναίσθηση»

Η ενσυναίσθηση (empathy), σύμφωνα με τον Davis (1994), αποτελεί μία από τις βασικότερες πτυχές της συμπεριφοράς των ανθρώπων, διότι είναι αυτή που τους επιτρέπει αρχικά να αναγνωρίσουν και τελικά να ταυτιστούν με τα συναισθήματα των άλλων. Πολλοί μελετητές υποστηρίζουν ότι ο αγγλικός όρος ‘*empathy*’ προέρχεται από την ελληνική λέξη ‘*εμπάθεια*’ (*sympathy*). Το πρόθεμα, εν, σημαίνει ‘μέσα’ και η λέξη –πάθεια συμβολίζει το ‘συναίσθημα’ (em + pathia) (Gülseren, 2001). Στην καθομιλουμένη ελληνική γλώσσα, ο όρος εμπάθεια έχει αρνητικό περιεχόμενο και δεν αποδίδει την επιστημονική έννοια του όρου *empathy*. Στον 21^ο αιώνα η ενσυναίσθηση γίνεται αντικείμενο συζήτησης τόσο στην επιστήμη της Ψυχολογίας, όσο και της Ψυχιατρικής (Kaya, 2016). Παρόλα αυτά οι συστηματικές προσπάθειες για τον εννοιολογικό της ορισμό στον τομέα της Ψυχολογίας έχουν ξεκινήσει ήδη από τη δεκαετία του 1930 με τη διατύπωση πολλών και διαφορετικών ορισμών, χωρίς όμως να υπάρξει συμφωνία μεταξύ των ερευνητών (Zahavi, 2012). Αυτή η πληθώρα ορισμών και η έλλειψη ενός κοινά αποδεκτού ορισμού φανερώνει την ύπαρξη μιας πολυδιάστατης και αφηρημένης έννοιας (Basch & Davis, 1983).

Ο πρώτος που χρησιμοποίησε τον όρο «ενσυναίσθηση» ήταν ένας Βρετανός ψυχολόγος, ο Edward Brandford Titchener, ο οποίος προσπάθησε να μεταφράσει επακριβώς το γερμανικό όρο «*Einfühlung*». Ο γερμανικός όρος, που κυριολεκτικά σημαίνει «αισθάνομαι μέσα σε κάποιον/κάτι», αναφέρεται στο ότι ο άνθρωπος αυτοπαρουσιάζεται σε άλλους ανθρώπους ή αντικείμενα, που μπορεί να τα αντιληφθεί ο ίδιος (Wispé, 1986: 36). Στην ουσία το άτομο εισέρχεται σε μία διαδικασία ‘συναισθηματικής ταύτισης’ και με αυτό τον τρόπο είναι σε θέση να κατανοήσει καλύτερα τον άλλον άνθρωπο ή το αντικείμενο (Goldstein & Michaels, 1985).

Το 1975 δόθηκε από τον Carl Rogers ο πιο κοινά αποδεκτός ορισμός στον τομέα της Ψυχολογίας για την ενσυναίσθηση μέχρι τότε, ο οποίος υποστήριζε ότι ενσυναίσθηση είναι η διαδικασία της κατανόησης των συναισθημάτων του άλλου με τη βοήθεια του νου, μέσω της τοποθέτησης του ΕΓΩ στη θέση του ΑΛΛΟΥ. Ο Rogers ήταν από τους πρώτους ερευνητές που μελέτησε και είδε τη χρησιμότητα της ενσυναίσθησης τόσο στην επιστήμη της Ψυχολογίας, όσο και στις ανθρώπινες σχέσεις ευρύτερα (Furman, 2005). Μάλιστα, ήταν ο εμπνευστής της πελατο-κεντρικής θεωρίας (αργότερα προσωπο-κεντρικής), στην οποία η

ενσυναίσθηση κατέχει εξέχουσα θέση και την ορίζει ως την ικανότητα να αντιλαμβάνεται κάποιος τον εσωτερικό κόσμο κάποιου άλλου, βασιζόμενος σε συναισθηματικά στοιχεία και νοήματα που ενυπάρχουν σε αυτό, ‘‘σαν’’ να βρισκόταν για μία χρονική στιγμή στη θέση αυτού του άλλου ανθρώπου (Rogers, 1959). Επομένως, σύμφωνα με αυτό τον ορισμό ο θεραπευτής δεν πρέπει να ξεχνά τη δική του προσωπικότητα όταν εκφράζει ενσυναίσθηση. Παρόλα αυτά στην πορεία αναθεώρησε τις αρχικές του απόψεις παρουσιάζοντας την ενσυναίσθηση ως μία διαδικασία κατά την οποία είναι σαν να εισέρχεσαι μέσα στη ζωή του άλλου, δηλαδή είναι σαν να ζεις προσωρινά τη ζωή του (Rogers, 1980). Εδώ ο θεραπευτής εισέρχεται πραγματικά στον κόσμο του άλλου, δηλαδή μετατρέπεται σε ουσιαστικό παρατηρητή της ζωής του άλλου. Απαραίτητο βέβαια είναι να έχει την ικανότητα ελέγχου του εαυτού του, να μην ασκεί κριτική στον πελάτη και να δείχνει ότι τον κατανόησε (Σταλίκας & Χαμόδρακα, 2004).

Προγενέστερα του Rogers είχε οριστεί η ενσυναίσθηση και από τον G. Mead, σύμφωνα με τον οποίο, ενσυναίσθηση είναι η ικανότητα του ατόμου να μπαίνει στη θέση του άλλου και να χρησιμοποιεί εναλλακτικές προοπτικές για τον εαυτό του (Mead, 1934). Με την ερμηνεία του όρου ως ‘‘συναισθηματική ταύτιση’’ συμφωνεί και ο Coutu, ο οποίος χαρακτηρίζει την ενσυναίσθηση ως μία διαδικασία κατά την οποία το άτομο για μια στιγμή νιώθει ότι είναι κάποιος άλλος και με αυτό τον τρόπο μπορεί να καταλάβει και να εξηγήσει τη συμπεριφορά ενός άλλου ανθρώπου σε μία συγκεκριμένη χρονική στιγμή (Coutu, 1951). Επίσης, ο Freud υποστήριξε ότι η ενσυναίσθηση παίζει το σημαντικότερο ρόλο στην κατανόηση του τι είναι εκ φύσεως ξένο προς εμάς (Ünal, 1972). Με το πέρασμα των χρόνων και άλλοι ερευνητές επιχείρησαν να δώσουν τη δική τους εκδοχή για τον ορισμό της ενσυναίσθησης. Σύμφωνα με τον Zinn (1993) η ενσυναίσθηση περιγράφεται ως μία κατάσταση που βιώνεται είτε συναισθηματικά, είτε με σκέψεις, είτε με συμπεριφορές άλλων (Marshall & Marshall, 2011). Το 1997 οι Cialdini, Brown, Lewis, Luce και Neuberg κάνουν λόγο για την ενσυναίσθηση τονίζοντας ότι πρόκειται για μία έννοια το περιεχόμενο της οποίας προσδιορίζει την αναγνώριση των συναισθημάτων των άλλων εμπλέκοντας στην όλη διαδικασία εξειδικευμένες ικανότητες. Οι Pizarro και Salovey (2002) υποστηρίζουν ότι ενσυναίσθηση είναι το ηθικό αίσθημα που αφορά την ευημερία των άλλων, καθώς και η ικανοποίηση από τις διαπροσωπικές σχέσεις. Παράλληλα, από κάποιους μελετητές η ενσυναίσθηση ορίστηκε ως μία πολύπλοκη και πολυδιάστατη έννοια που έχει τόσο γνωστικές, όσο και συμπεριφορικές συνιστώσες (Mercer & Reynolds, 2002) και έχει ερμηνευτεί με πολλούς και διάφορους τρόπους από όσους προσπαθούν να την ορίσουν και να την οριοθετήσουν (Stojiljković, Djigić, & Zlatković, 2012). Ο Baron-Cohen (2003) ερμήνευσε την ενσυναίσθηση ως τον απόλυτο οδηγό για να

ταυτοποιήσει κάποιος τα συναισθήματα και τις σκέψεις του άλλου και να τα κατανοήσει με τρόπο συναισθηματικό, πιστεύοντας ότι αυτή λειτουργεί σαν “οδηγός” κατανόησης των συναισθημάτων των άλλων ανθρώπων. Άλλοι ερευνητές ορίζουν την ενσυναίσθηση ως την ατομική ικανότητα του ανθρώπου να καταλαβαίνει τη συμπεριφορά των άλλων και να μπορεί να εξηγεί τα συναισθήματά τους (Lam, Kolomitro, & Alamparambil, 2011).

Όπως διαφαίνεται από τα παραπάνω η ενσυναίσθηση είναι μία έννοια που ορίζεται και μετράτε δύσκολα (Kestenbaum, Farber & Stroufe, 1989). Ο όρος αυτός χρησιμοποιείται γενικά για να δηλώσει την “ταύτιση”, την “υιοθέτηση” και τη “συμμετοχή” του ατόμου στην εμπειρία κάποιου άλλου (Σταλίκας & Χαμόδρακα, 2004). Το βέβαιο είναι ότι σήμερα η ενσυναίσθηση αναγνωρίζεται ως μία πολυδιάστατη έννοια. Από τους ορισμούς που έχουν δοθεί στο πέραςμα του χρόνου διαπιστώνεται ότι κάποιοι από τους ερευνητές εστιάζουν στη γνωστική (cognitive) της πλευρά (Hogan, 1969, Rogers, 1959), άλλοι στη συναισθηματική (affective) (Mehrabian & Epstein, 1972), ενώ άλλοι περιλαμβάνουν στους ορισμούς τους και τις δύο πλευρές (Hoffman, 1982).

1.1.1 Διαστάσεις της Ενσυναίσθησης

Πλήθος ερευνών σχετικών με την ενσυναίσθηση, αναφέρουν πως υπάρχουν πολλοί τρόποι επεξήγησης της πολυδιάστατης φύσης της. Οι κοινωνικοί ψυχολόγοι ορίζουν την ενσυναίσθηση χρησιμοποιώντας δύο κύριες προσεγγίσεις. Η πρώτη, όπως αναφέρθηκε και παραπάνω είναι η «γνωστική ενσυναίσθηση» (cognitive empathy), δηλαδή η κατανόηση των άλλων με τη βοήθεια του νου και της φαντασίας και η δεύτερη είναι η «συναισθηματική ενσυναίσθηση» (emotional empathy), η οποία έχει να κάνει με τη συναισθηματική αντίδραση ενός ατόμου απέναντι στα συναισθήματα κάποιου άλλου (Kaya, 2016: 231). Παράλληλα, πολλοί μελετητές διακρίνουν ακόμα δύο διαστάσεις της ενσυναίσθησης: Η μία έχει να κάνει με το «επικοινωνιακό» στοιχείο και η άλλη σύμφωνα με τους εκπροσώπους των ψυχοθεραπευτικών προσεγγίσεων ονομάζεται «ενσυναίσθητη κατανόηση» (Σταλίκας & Χαμόδρακα, 2004). Παρακάτω θα γίνει μία σύντομη αναφορά σε όλες τις προσεγγίσεις, καθώς επίσης και στην συνύπαρξη των δύο πρώτων, της γνωστικής και της συναισθηματικής ενσυναίσθησης, σε έναν κοινό ορισμό.

Σύμφωνα με τον Davis (1983), η «γνωστική» πλευρά της ενσυναίσθησης αναφέρεται στην ικανότητα του ανθρώπου να υιοθετεί την οπτική θέασης του άλλου και να μπορεί να μπαίνει στη θέση του. Ουσιαστικά, στη συγκεκριμένη περίπτωση το άτομο βλέπει και εκτιμά τις

καταστάσεις από την πλευρά του άλλου (Παιδαγωγική Ψυχολογική Εγκυκλοπαίδεια Λεξικό, 1990), υιοθετεί την προοπτική του (perspective taking), καταλαβαίνει τα συναισθήματά του, λαμβάνοντας υπόψη τόσο τη δική του υποκειμενική οπτική θέασης των πραγμάτων, όσο και του άλλου (Eisenberg, 1990). Η γνωστική πλευρά της ενσυναίσθησης έχει να κάνει με τη δυνατότητα του ατόμου να αναγνωρίζει και να επεξεργάζεται γνωστικά, δηλαδή με τη βοήθεια του νου, τη συναισθηματική κατάσταση ενός άλλου (Davis, 1983). Παρόλα αυτά, το γεγονός πως ένα άτομο έχει την ικανότητα να κατανοεί τα συναισθήματα κάποιου άλλου, δε σημαίνει ότι το άτομο αυτό βρίσκεται σε ανάλογη συναισθηματική κατάσταση με εκείνον προς τον οποίο δείχνει ενσυναίσθηση (Walter, 2012). Οι κύριοι εκπρόσωποι της γνωστικής πλευράς της ενσυναίσθησης ήταν ο Piaget και ο Carl Rogers. Ο Piaget θεωρούσε την ενσυναίσθηση ως μία γνωστική διαδικασία, κατά την οποία το άτομο μπορεί να μπαίνει στη θέση ενός άλλου ατόμου με τη βοήθεια του νου (Piaget, 1932). Και ο Rogers, όπως αναφέρθηκε παραπάνω, χαρακτήρισε την ενσυναίσθηση ως την ικανότητα του ατόμου να κατανοεί με τη βοήθεια του νου το πλαίσιο αναφοράς κάποιου άλλου (Rogers, 1959). Επομένως, οι ερευνητές που δίνουν έμφαση στη γνωστική πλευρά της ενσυναίσθησης, την αντιλαμβάνονται ως μία γνωστική ικανότητα, κατά την οποία το άτομο καταλαβαίνει νοητικά το βίωμα του άλλου (Σταλίκας & Χαμόδρακα, 2004).

Η δεύτερη προσέγγιση αφορά τη «συναισθηματική ενσυναίσθηση», η οποία έχει να κάνει με τη συναισθηματική αντίδραση (emotional response) που έχει το άτομο απέναντι στη συναισθηματική κατάσταση κάποιου άλλου (Feshbach & Feshbach, 1982), ή αλλιώς στο άμεσο βίωμα των συναισθημάτων του άλλου (Σταλίκας & Χαμόδρακα, 2004). Με τη συναισθηματική πλευρά της ενσυναίσθησης το άτομο συμμερίζεται τη συναισθηματική κατάσταση ή εμπειρία ενός άλλου ατόμου (Παιδαγωγική Ψυχολογική Εγκυκλοπαίδεια Λεξικό, 1990). Ο Davis (1983: 117), υποστήριξε ότι αυτή η πλευρά της ενσυναίσθησης αφορά τη συναισθηματική κατανόηση και την επικοινωνία μέσω των συναισθημάτων, η οποία ονομάζεται «έμμεση συναισθηματική συμμετοχή» (vicarious emotional sharing). Δίνοντας έμφαση μόνο σε αυτή τη πλευρά της ενσυναίσθησης, πολλοί ερευνητές, όπως ο Mehrabian και ο Epstein (1972), χαρακτηρίζουν την έννοια ως μία συναισθηματική διαδικασία και συγκεκριμένα ως τη συναισθηματική ανταπόκριση του ατόμου στη συναισθηματική εμπειρία ενός άλλου. Επομένως, η συναισθηματική αντίδραση προκαλείται στο άτομο, καθώς «συλλαμβάνει» ή κατανοεί τη συναισθηματική κατάσταση που βιώνει κάποιος άλλος (Eisenberg & Fabes, 1999: 318, Feshbach, 1997).

Η τρίτη προσέγγιση έχει να κάνει με την «επικοινωνιακή» διάσταση της ενσυναίσθησης, η οποία σύμφωνα με τους Goldstein και Michaels (1985), αφορά τη μεταβίβαση στον άλλο της

κατανόησης του συναισθηματικού του κόσμου με ακρίβεια και ευαισθησία. Σύμφωνα με τον Hackney (1978), η επικοινωνιακή πλευρά της ενσυναίσθησης συνδέεται με την ικανότητα του “θεραπευτή” να απαντά επακριβώς και επαρκώς στα μηνύματα του “πελάτη” του (Σταλίκας & Χαμόδρακα, 2004). Επίσης, ο “θεραπευτής” για να εκφράσει αισθήματα ενσυναίσθησης και να δημιουργήσει μία καλή θεραπευτική σχέση με τον πελάτη του πρέπει να ρυθμίσει κατάλληλα και τη «μη λεκτική συμπεριφορά» (Πολεμικός & Κοντάκος, 2002: 229).

Η τέταρτη διάσταση της ενσυναίσθησης ονομάζεται «ενσυναίσθητη κατανόηση» (empathetic understanding), και θεωρείται χρήσιμη σε πολλούς τομείς της ψυχοθεραπείας (Σταλίκας & Χαμόδρακα, 2004). Σύμφωνα με τον Egan (1994) διδάσκεται ως συμβουλευτική δεξιότητα και θεωρείται αξιόπιστος δείκτης της αποτελεσματικότητας του συμβούλου (Σταλίκας & Χαμόδρακα, 2004). Η ενσυναίσθητη κατανόηση ορίζεται ως μία διαδικασία κατά την οποία ένα άτομο προσπαθεί να αναγνωρίσει και να ενστερνιστεί συμπεριφορές ή συναισθήματα ενός άλλου ατόμου και μάλιστα από την οπτική που βρίσκεται το άλλο άτομο (Παπαδόπουλος, 2005). Ο Rogers ήταν αυτός που εισήγαγε την ενσυναίσθητη κατανόηση στην ψυχοθεραπεία, περιγράφοντάς την ως μία προσπάθεια του θεραπευτή να κατανοήσει στο μέγιστο βαθμό των εσωτερικό κόσμο του θεραπευόμενου (Παπαδόπουλος, 2005).

Τέλος, όπως ήδη αναφέρθηκε, πολλοί μελετητές υποστηρίζουν τη συνύπαρξη των δύο βασικών προσεγγίσεων της ενσυναίσθησης, του γνωστικού και του συναισθηματικού, σε έναν κοινό ορισμό. Ένας από τους υποστηρικτές της συνύπαρξης του γνωστικού και του συναισθηματικού στοιχείου στην έννοια της ενσυναίσθησης ήταν και ο Hoffman (1982), σύμφωνα με τον οποίο η ενσυναίσθηση περιλαμβάνει τόσο την κατανόηση των συναισθημάτων και των σκέψεων του άλλου (γνωστικό στοιχείο), όσο και τη συναισθηματική ανταπόκριση στα συναισθήματα που βιώνει ο άλλος (συναισθηματικό στοιχείο). Παράλληλα, ο Smith (1989) ορίζει την ενσυναίσθηση ως “κατανόηση” που έχει να κάνει με την ικανότητα του ατόμου να φαντάζεται συνειδητά ή ασυνειδητά ότι βιώνει, γνωρίζει και συναισθάνεται την εμπειρία κάποιου άλλου, σαν να τη ζει ο ίδιος. Επίσης, περίπου σαράντα χρόνια πριν ο Feshbach (1975), προσπάθησε στο μοντέλο του να ενσωματώσει το γνωστικό και το συναισθηματικό παράγοντα, θεωρώντας την ενσυναίσθηση ως μία λειτουργία που περιλαμβάνει τρία χαρακτηριστικά: 1) τη γνωστική ικανότητα του ατόμου να διακρίνει τα συναισθήματα των άλλων, 2) τις αναπτυγμένες γνωστικές ικανότητες που αφορούν τη κατανόηση των συναισθημάτων των άλλων και της οπτικής τους και 3) τη συναισθηματική ικανότητα του ατόμου να εκφράζει τα συναισθήματά του.

Όπως συνάγεται και από τα παραπάνω η ενσυναίσθηση ξεκινά να αναπτύσσεται στα άτομα από τη πολύ μικρή ηλικία (Eisenberg, Spinrad & Sadovsky, 2006). Μάλιστα, καθώς το άτομο

περνά από την παιδική – εφηβική στην ενήλικη ζωή, αυξάνεται τόσο η γνωστική όσο και η συναισθηματική πλευρά της ενσυναίσθησής του (Davis & Franzoi, 1991), και σύμφωνα με μελέτες το επίπεδο της ενσυναίσθησης που διαθέτει μπορεί να αυξηθεί με την πάροδο του χρόνου. Επομένως, λόγω της σπουδαιότητας της ενσυναίσθησης στη ζωή των ανθρώπων, στο αμέσως επόμενο υποκεφάλαιο θα γίνει λόγος για την *‘ενσυναίσθηση των εκπαιδευτικών’* και την μεγίστης σημασίας θέση που πρέπει να κατέχει όχι μόνο στην προσωπική, αλλά κυρίως στην επαγγελματική τους ζωή.

1.2 Η Ενσυναίσθηση των εκπαιδευτικών

Σύμφωνα με πολυετείς έρευνες στο χώρο της κοινωνικοψυχολογίας πάνω στη διαπροσωπική αλληλεπίδραση, έχουν αναδειχτεί κάποιες δεξιότητες του εκπαιδευτικού ως κατάλληλες για τη δημιουργία μιας επιτυχημένης και εποικοδομητικής σχέσης με το μαθητή του (Μαλικιώση – Λοϊζου, 2001). Μία από αυτές τις δεξιότητες είναι και η *‘ορθή αντίληψη’*, η οποία έχει να κάνει με την ικανότητα του εκπαιδευτικού να *‘αποκρυπτογραφεί’* ορισμένα σημεία της κατάστασης του μαθητή με σκοπό την πρόκληση συγκεκριμένης αντίδρασης σε αυτόν (Μαλικιώση – Λοϊζου, 2001). Η *‘ενσυναίσθηση’* είναι η ικανότητα του δασκάλου να μπαίνει στη θέση του μαθητή του και να νιώθει το πώς αισθάνεται. Μετά την αυτογνωσία και την απόκτηση εμπειρίας, η ενσυναίσθηση είναι το τρίτο βήμα στο οποίο θα πρέπει να προβεί ο εκπαιδευτικός ούτως ώστε να βελτιώσει την ικανότητά του να αντιλαμβάνεται ορθά την κατάσταση του μαθητή του (Μαλικιώση – Λοϊζου, 2001).

Οι Stojiljković et al. (2012), αναφέρουν ότι η ενσυναίσθηση είναι ένα *‘επαγγελματικό προτέρημα’* των εκπαιδευτικών, των γιατρών, των κοινωνικών λειτουργών και γενικότερα όλων όσων εργάζονται με επίκεντρο τον άνθρωπο. Ο Cooper (2010) υποστήριξε ότι οι εκπαιδευτικοί διαδραματίζουν ένα πολύ σημαντικό ρόλο στη δημιουργία, αλλά και στην καλλιέργεια ενός μαθησιακού περιβάλλοντος για την διδασκαλία των μαθητών τους συμπεριλαμβανομένου του να είναι υπεύθυνοι για τις ανάγκες και τις ανησυχίες τους. Για αυτό τον λόγο η ενσυναίσθηση στους εκπαιδευτικούς είναι μια προαπαιτούμενη εκπαιδευτική δεξιότητα που προάγει ένα θετικό εκπαιδευτικό περιβάλλον. Οι Tettegah και Anderson (2007), όρισαν την ενσυναίσθηση των εκπαιδευτικών ως την ικανότητά τους να αντιλαμβάνονται τις καταστάσεις γύρω τους με τον ίδιο τρόπο που το κάνουν και οι μαθητές τους. Οι εκπαιδευτικοί που διακρίνονται από υψηλά επίπεδα ενσυναίσθησης ενισχύουν την αίσθηση του *‘ανήκειν’* στους μαθητές τους στα πλαίσια της σχολικής ζωής, ενδυναμώνοντας με αυτό τον τρόπο τις

μεταξύ τους σχέσεις, αλλά και τις σχέσεις με τους συμμαθητές τους (Schutz & DeCuir, 2002). Μάλιστα ο Cooper (2004), ανακάλυψε πως οι εκπαιδευτικοί με υψηλά επίπεδα ενσυναίσθησης συμβάλλουν στην ‘‘παιδική αυτοαποδοτικότητα’’ και στο να βρουν οι μαθητές τους κίνητρα για μάθηση. Σύμφωνα με μία έρευνα που εξέτασε το επίπεδο της ενσυναίσθησης ανάμεσα σε δασκάλους και στα επίπεδα σχολικής βίας, διαπιστώθηκε ότι όσοι είχαν υψηλά επίπεδα ενσυναίσθησης κατάφεραν να βοηθήσουν τους μαθητές τους να μειώσουν τις βίαιες πράξεις απέναντι στους άλλους συμμαθητές (Ikiz, 2009). Σε προσωπική του έρευνα ο Hen (2010), βρήκε ότι υπάρχει θετική συσχέτιση μεταξύ του επιπέδου αυτοαποτελεσματικότητας και της ενσυναίσθησης των εκπαιδευτικών τόσο στη γενική όσο και στην ειδική εκπαίδευση. Το συμπέρασμα είναι ότι οι δάσκαλοι με υψηλότερα επίπεδα ενσυναίσθησης αλληλεπιδρούν καλύτερα με τους μαθητές τους και τους παρέχουν μεγαλύτερη στήριξη στις μαθησιακές διαδικασίες από εκείνους τους δασκάλους που έχουν χαμηλά επίπεδα ενσυναίσθησης (Lam et al., 2011). Παρόλα αυτά έρευνα των Arghode et al. (2013), υποστηρίζει πως το μαθησιακό περιβάλλον και οι μαθησιακές πρακτικές γενικότερα ευνοούν τη μάθηση και την επίτευξη στόχων με αποτέλεσμα να παραβλέπεται η ενσυναίσθηση των εκπαιδευτικών. Επομένως, είναι ασαφείς οι παράγοντες που συμβάλλουν στην ενσυναίσθηση των εκπαιδευτικών και στον τρόπο που αυτή καλλιεργείται (Arghode et al., 2013).

Σύμφωνα με τον Ramana (2013) οι καλοί εκπαιδευτικοί πρέπει να έχουν ανεπτυγμένη ενσυναίσθηση για να μπορούν να καταλάβουν τα συναισθήματα των μαθητών τους και να εφαρμόσουν εξατομικευμένη διδασκαλία για τον καθένα ξεχωριστά. Εάν οι δάσκαλοι γνωρίζουν τους μαθητές τους και συναισθηματικά, τότε θα είναι σε θέση να συμβάλλουν όχι μόνο στη συναισθηματική τους κατάσταση, αλλά και στην κοινωνική τους ανάπτυξη. Γενικότερα, εκπαιδευτικοί με υψηλή ενσυναίσθηση νοιάζονται περισσότερο τους μαθητές τους, κατανοούν καλύτερα τις ανάγκες τους, τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν στο σχολείο και τους βοηθούν να τις ξεπεράσουν και να προοδεύσουν. Η ενσυναίσθηση θα έλεγε καθένας πως είναι το ‘‘κλειδί’’ που πρέπει να χρησιμοποιήσει κάθε εκπαιδευτικός για να έρθει κοντά με τον μαθητή του. Τέλος, σύμφωνα με άλλες έρευνες εκπαιδευτικοί με υψηλά επίπεδα ενσυναίσθησης έχουν την ικανότητα να ρυθμίζουν ευκολότερα τα συναισθήματά τους, κάτι που τους βοηθά να αυξήσουν τις επιδόσεις τους στη δουλειά και να μειώσουν την επαγγελματική τους εξουθένωση.

Το ερώτημα σε αυτό το σημείο είναι το αν η ενσυναίσθηση του εκπαιδευτικού συμβάλλει, πέρα από τα ανωτέρω που ήδη ειπώθηκαν, στη διαμόρφωση της προσωπικότητας των μαθητών του και κατ’ επέκταση στην αυτοεκτίμησή τους, δηλαδή στο πως αντιλαμβάνονται τα παιδιά τον εαυτό τους και τι αξία του προδίδουν. Η ενσυναίσθηση και η αυτοεκτίμηση θα μπορούσε

να ισχυριστεί κάποιος ότι είναι δύο έννοιες που συνδέονται μεταξύ τους και η μία συμπληρώνει την άλλη. Το άτομο με υψηλά επίπεδα ενσυναίσθησης μπορεί να αντιλαμβάνεται τόσο τα συναισθήματα και τις ανάγκες των άλλων, όσο και του ίδιου του εαυτού του. Επομένως είναι δυνατό να μπορεί να βελτιώνει πτυχές της προσωπικότητάς του που είναι αδύναμες και συγχρόνως είναι σε θέση να βοηθά και τους άλλους να αποκαταστήσουν εκείνες τις πλευρές του εαυτού που έχουν υποστεί ‘‘βλάβη’’, όπως είναι η χαμηλή αυτοεικόνα και αυτοεκτίμηση που μπορεί να έχει κάποιος για τον εαυτό του. Σε άλλη περίπτωση ένα άτομο που δεν έχει ανεπτυγμένη ενσυναίσθηση, σύμφωνα με μελέτες που έχουν γίνει ανά τον κόσμο και όπως συνάγεται από τα παραπάνω, δεν είναι σε θέση να κατανοήσει τα συναισθήματα και τις βαθύτερες ανάγκες κάποιου άλλου, δεν μπορεί να ενστερνιστεί τον συνομιλητή του και έτσι δεν είναι σε θέση να τον βοηθήσει να αναπτύξει και να καλλιεργήσει εκείνες τις πτυχές της προσωπικότητάς του που θα τον αναδείξουν.

Στο επόμενο κεφάλαιο λοιπόν θα γίνει λόγος για την αυτοεκτίμηση των μαθητών και πως ο εκπαιδευτικός και το σχολικό περιβάλλον ευρύτερα συμβάλλουν τα μέγιστα στη διαμόρφωσή της. Άραγε οι εκπαιδευτικοί με υψηλή ενσυναίσθηση βοηθούν περισσότερο τους μαθητές τους να αποκτήσουν εξίσου υψηλή αυτοεκτίμηση ή μήπως τελικά είναι δύο πράγματα ανεξάρτητα;

2. Η ΑΥΤΟΕΚΤΙΜΗΣΗ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ

2.1 Προσδιορισμός της έννοιας «Αυτοεκτίμηση»

Η έννοια της αυτοεκτίμησης χρησιμοποιείται για να εκφράσει το άτομο τη θετική εικόνα που έχει για τον εαυτό του και αυτό είναι κάτι που εξαρτάται άμεσα από τον τρόπο με τον οποίο εκτιμά την προσωπική του αξία. Η εικόνα που έχει κάποιος για τον εαυτό του εξαρτάται από τη σχέση του με τους άλλους ανθρώπους. Αυτοί είναι οι λεγόμενοι ‘σημαντικοί άλλοι’, από τους οποίους το άτομο δέχεται άμεσα ή έμμεσα μηνύματα, λεκτικά ή μη, αξιόπιστα ή αναξιόπιστα. Σε κάθε περίπτωση τα μικρά παιδιά είναι αυτά που αποδέχονται κάθε κριτική που τους απευθύνεται, διότι στην μικρή ηλικία που βρίσκονται δεν είναι ικανά να ξεχωρίσουν την έγκυρη από την μη έγκυρη κριτική και γι’ αυτό πολύ συχνά λαμβάνουν πολλά αρνητικά μηνύματα. Ουσιαστικά η αυτοεκτίμηση αντιπροσωπεύει τη συναισθηματική πλευρά του εαυτού και είναι η σφαιρική άποψη που έχει κάποιος για την αξία του ως άτομο, δηλαδή μέσω αυτής το άτομο εξηγεί το πώς αντιλαμβάνεται τον εαυτό του (Μακρή-Μπότσαρη, 2001).

Η έννοια της αυτοεκτίμησης απασχολεί τον άνθρωπο εδώ και αιώνες και σύμφωνα με τη βιβλιογραφία διαπιστώνεται ότι συζητήθηκε για πρώτη φορά από φιλοσόφους όπως ήταν ο Σωκράτης, μετέπειτα πέρασε στους ψυχολόγους και πολύ αργότερα στους κοινωνιολόγους. Με το διάσημο «γνώθι σ’ αυτόν» ο Σωκράτης πίστευε πως η γνώση ήταν πολύ σημαντική για την κατάκτηση της αρετής (Stensrud, 1984) και έτσι ήταν αυτός που άνοιξε το δρόμο για τη μελέτη και τη γνώση του εαυτού. Τον 19^ο αιώνα ξεκίνησε να μελετάτε ουσιαστικά από την επιστήμη η έννοια της αυτοεκτίμησης έχοντας ως αφετηρία την θεωρία του διάσημου ψυχολόγου James (1890), που ισχυρίστηκε ότι η αυτοεκτίμηση του ατόμου διαμορφώνεται σύμφωνα με την επιτυχία ή μη των στόχων που θέτει και αλλάζει σύμφωνα με τις προσδοκίες του ατόμου ή λόγω των επιτυχιών του σε σημαντικούς γι’ αυτόν τομείς της ζωής του (Δρόσος & Κασσωτάκη, 2005). Μάλιστα, σύμφωνα με τον James η αυτοεκτίμηση ορίζεται ως το πηλίκο των επιτυχιών προς τις επιδιώξεις, τις φιλοδοξίες ή τις προθέσεις του ατόμου.

$$\text{Αυτοεκτίμηση} = \frac{\text{Επιτυχίες}}{\text{Επιδιώξεις}}$$

Μερικά χρόνια αργότερα κοινωνιολόγοι όπως ο Cooley (1902) και ο Mead (1934) μελέτησαν τον άνθρωπο ως κοινωνικό ον. Τοποθέτησαν την έννοια της αυτοεκτίμησης σε ένα κοινωνικό πλαίσιο και έτσι απέκτησε κοινωνική υπόσταση. Με βάση αυτό θεωρείται ότι εξέχοντα ρόλο στη διαμόρφωση της αυτοεκτίμησης διαδραματίζουν οι κοινωνικές επιδράσεις, σχέσεις και επαφές, οι οποίες συμβάλλουν στη διαμόρφωση της κοινωνικής συμπεριφοράς του ατόμου

(Stensrud, 1984). Ο Mead (1934) στη θεωρία του υποστήριξε ότι το άτομο γνωρίζει τον εαυτό του από τον τρόπο που τον βλέπουν οι άλλοι, αυτοί που παραπάνω ονομάστηκαν “σημαντικοί άλλοι”. Είναι εκείνοι που λειτουργούν για το άτομο ως πρότυπα “καθρεφτίζοντας” τα αισθήματα, τις θέσεις και τους ρόλους του. Οι “σημαντικοί άλλοι” είναι συνήθως οι γονείς, οι δάσκαλοι, οι συμμαθητές, οι φίλοι και οι συγγενείς. Οι έρευνες που ακολούθησαν τα επόμενα χρόνια μέχρι και σήμερα είχαν ως κύριο στόχο να μελετήσουν τους παράγοντες που συμβάλλουν στη διαμόρφωση της αυτοεκτίμησης των παιδιών, των εφήβων και των ενήλικων ατόμων.

Η αυτοεκτίμηση είναι η σφαιρική άποψη που έχει κάποιος για την αξία του ως άτομο ή με άλλα λόγια είναι ο τρόπος που αξιολογεί την αυτοαντίληψή του. Ο Rogers στη θεωρία του συσχέτισε την αυτοεκτίμηση του ατόμου με τον ιδανικό εαυτό και υποστήριξε πως ο βαθμός της αυτοεκτίμησης του ατόμου σχετίζεται με την ασυμφωνία ανάμεσα στον πραγματικό και στον ιδανικό εαυτό, δηλαδή ανάμεσα σε αυτό που πραγματικά είναι το άτομο και σε αυτό που ήθελε να είναι. Η Λεοντάρη (1998), έκανε λόγο για την αυτοεκτίμηση επισημαίνοντας ότι αναπτύσσεται από την πολύ μικρή ηλικία στα παιδιά και συνεχίζεται σε όλη την διάρκεια της ζωής των ατόμων. Στη διαμόρφωση της αυτοεκτίμησης σημαντικό ρόλο παίζει η οικογένεια (σχέσεις, πρότυπα, κοινωνικοοικονομικό επίπεδο, προσδοκίες), το σχολείο, οι παρέες συνομηλίκων και ο κοινωνικός περίγυρος ευρύτερα (Λεοντάρη, 1998). Με βάση τα παραπάνω διαφαίνεται ότι η αυτοεκτίμηση είναι μία διαδικασία που παραμένει ενεργή σε όλες τις αναπτυξιακές φάσεις της ζωής του ατόμου, από την παιδική έως την ενήλικη ζωή, ενώ συγχρόνως έχει μία πολυδιάστατη μορφή, καθώς αφορά όλες τις διαστάσεις της συμπεριφοράς και της λειτουργίας του (Harter, 1999).

Η αυτοεκτίμηση ορίζεται ως η εικόνα που έχει το άτομο (παιδί, έφηβος, ενήλικας) για τον εαυτό του και εκφράζει μια στάση θετικής αποδοχής ή απόρριψης προς τον ίδιο τον εαυτό, ανάλογα με τα αισθήματα που έχει το άτομο για τον εαυτό του, είτε αυτά είναι θετικά είτε αρνητικά (Turner, Finkelhor & Ormrod, 2010). Ο Goleman (1998) υποστήριξε ότι η συναισθηματική νοημοσύνη (emotional intelligence) είναι πιο δυνατή από τη νοημοσύνη του νου (intelligence quotient) και πιστεύει ότι η καλλιέργεια της είναι απαραίτητη για την συναισθηματική ανάπτυξη όχι μόνο των ενήλικων ατόμων, αλλά και των παιδιών. Μάλιστα αυτό που πρότεινε να εφαρμοστεί στα σχολεία είναι η διεξαγωγή προγραμμάτων που αφορούν τη συναισθηματική ωρίμανση, καθώς πιστεύει ότι τέτοιες δράσεις θα βελτιώσουν την ψυχική υγεία των παιδιών. Σύμφωνα με ερευνητικές μελέτες διαπιστώνεται ότι τα προγράμματα κοινωνικής και συναισθηματικής μάθησης βοηθούν να βελτιωθεί σε μεγάλο βαθμό η συναισθηματική αντίληψη των παιδιών και κυρίως η αυτοεκτίμησή τους. Έτσι, συμπεραίνεται

ότι η αυτοεκτίμηση συνδέεται άμεσα με τη συναισθηματική και κοινωνική ωρίμανση του ατόμου.

Η πραγματική αυτοεκτίμηση δεν βασίζεται σε καταστάσεις και επιτεύγματα. Σύμφωνα με τον Ball (2000), αυτοεκτίμηση είναι το να πιστεύεις ότι έχεις μεγάλη αξία σαν άτομο και να νιώθεις ότι αγαπάς τον εαυτό σου χωρίς όρους. Το άτομο έχει ανεπτυγμένη αυτοεκτίμηση όταν εκτιμά τον εαυτό του ακόμα και όταν κάνει λάθη. Είναι η στιγμή που το άτομο αντιλαμβάνεται ότι έχει εσωτερική και έμφυτη αξία ή οποία δεν εξαρτάται από τρόπους συμπεριφοράς ή εξωτερικές περιστάσεις (Ball, 2000). Επίσης ο Fennell (2006), έδωσε έναν ακόμα ορισμό για την αυτοεκτίμηση υποστηρίζοντας πως αυτή σχετίζεται με την άποψη που έχει το άτομο για τον εαυτό του, τον τρόπο που κρίνει τον εαυτό του και την αξία που νιώθει ότι έχει σαν άτομο.

Ένας από τους κυριότερους μελετητές της αυτοεκτίμησης ήταν ο ψυχολόγος Stanley Coopersmith, ο οποίος στις αρχές της δεκαετίας του 1960 διεξήγαγε μία έρευνα που αφορούσε την αυτοεκτίμηση. Ο ορισμός που είχε δώσει για την αυτοεκτίμηση ήταν «ο βαθμός στον οποίο το άτομο θεωρεί πως είναι ικανό, σημαντικό, επιτυχημένο και άξιο. Με άλλα λόγια, η αυτοεκτίμηση είναι μία προσωπική κρίση της αξίας του ατόμου, η οποία εκφράζεται μέσα από τη στάση του απέναντι στον ίδιο του τον εαυτό» (Coopersmith, 1967: 5). Παράλληλα, ο Coopersmith ήταν ο πρώτος που προσπάθησε να αποσαφηνίσει τους παράγοντες και τις συνθήκες που οδηγούν το άτομο στο να εκτιμήσει τον εαυτό του και να τον θεωρεί αξιόλογο. Οι όροι που χρησιμοποίησε για να απαντήσει σε αυτό το καίριο ερώτημα είναι «γονική ζεστασιά, πλήρως αποσαφηνισμένα όρια, συμπεριφορά που υποδηλώνει σεβασμό, προσθέτοντας μάλιστα πως αυτοί οι όροι είναι περισσότερο περίπλοκοι και διφορούμενοι από όσο γενικότερα εκτιμάται» (Coopersmith, 1967: vii). Στην ουσία ο Coopersmith θέλει να τονίσει ότι τα παιδιά είναι περισσότερο πιθανό να έχουν υψηλή αυτοεκτίμηση όταν οι «σημαντικοί άλλοι» που βρίσκονται στη ζωή τους, όπως οι γονείς, οι φίλοι και οι δάσκαλοι στο σχολείο, τα αποδέχονται για αυτό που είναι χωρίς να τους ασκούν κριτική. Όταν τα παιδιά νιώθουν ότι τα σέβονται και αναγνωρίζεται η αξία τους, τότε είναι πιθανότερο να εκτιμούν, να σέβονται τον εαυτό τους και να νιώθουν άξιοι για τις πράξεις τους. Ο Gurney (1988) που ήταν ειδικός σε θέματα εκπαίδευσης ισχυρίστηκε ότι η αυτοεκτίμηση είναι από τους βασικότερους παράγοντες μάθησης και οφείλει να είναι ο κυριότερος στόχος της εκπαίδευσης.

Έρευνες που έχουν γίνει σχετικά με την αυτοεκτίμηση στα δύο φύλα αναφέρουν ότι συνηθέστερα παρατηρείται χαμηλότερη αυτοεκτίμηση στα κορίτσια σε σχέση με τα αγόρια (Ostgard-Ybrandt & Armelius, 2003). Αυτές οι διαφορές φαίνεται να οφείλονται σε σεξιστικά στερεότυπα, όπως είναι η αυξημένη κοινωνικότητα από τα κορίτσια σε σχέση με τα αγόρια και υπερεκτίμηση των ικανοτήτων από μέρους των αγοριών (Monge, 1973, Dusek & Flaherty,

1981). Ένας ακόμη παράγοντας που συμβάλλει στην χαμηλή αυτοεκτίμηση των κοριτσιών είναι η εξωτερική τους εμφάνιση και οι σωματικές αλλαγές που βιώνουν στην εφηβεία (American Association of University Women, 1991). Επίσης, άλλες έρευνες εστίασαν στην σχέση μεταξύ αυτοεκτίμησης και επίδοσης (Rosenberg, M., Schooler, Schoenback & Rosenberg, F., 1995). Από αυτές εξάγεται το συμπέρασμα ότι δεν είναι λίγες οι φορές που παιδιά με χαμηλή αυτοεκτίμηση τα πάνε πολύ καλά στο σχολείο, ενώ αντιθέτως παιδιά με υψηλή αυτοεκτίμηση αντιμετωπίζουν μαθησιακά προβλήματα (Bean, 1992).

Η αυτοεκτίμηση, όπως εξάγεται από τα παραπάνω, είναι ένας από τους κυριότερους παράγοντες διαμόρφωσης της προσωπικότητας του ατόμου και πόσο μάλλον των μικρών παιδιών. Το σχολείο είναι από τους βασικούς παράγοντες που επηρεάζουν τη διαμόρφωση της αυτοεκτίμησης, διότι παρέχει τη βάση για να καθοριστούν τα κριτήρια σύγκρισης για να προσδιορίσει το παιδί την αυτοεκτίμησή του (Λεοντάρη, 1998). Επίσης, κομμάτι του σχολείου είναι και ο εκπαιδευτικός, ο οποίος με τη δράση του και τη συμπεριφορά του μέσα στην τάξη φαίνεται να επηρεάζει σε ένα βαθμό την αυτοεκτίμηση των μαθητών του. Παρακάτω, θα γίνει λόγος για την υψηλή και χαμηλή αυτοεκτίμηση των παιδιών και κατά πόσο επηρεάζεται αυτή από το σχολικό περιβάλλον και τον δάσκαλο.

2.1.1 Η υψηλή αυτοεκτίμηση

Ένας άνθρωπος έχει υψηλή αυτοεκτίμηση όταν νιώθει καλά με τον εαυτό του, γνωρίζει τα όρια του και αντιμετωπίζει με τον ίδιο τρόπο τα λάθη, την επιτυχία και την αποτυχία του. Βέβαια, αυτό το συναίσθημα δημιουργείται στο άτομο μέσα από την αποδοχή του από τους ‘‘σημαντικούς άλλους’’, χωρίς όμως να εξαρτάται αποκλειστικά από αυτό. Το άτομο με υψηλή αυτοεκτίμηση είναι σίγουρο για τον εαυτό του, φιλόδοξο, κοινωνικό και αντιμετωπίζει με ψυχραιμία και σύνεση τις δυσκολίες με τις οποίες μπορεί να έρθει αντιμέτωπο. Είναι ένα άτομο δημιουργικό που δέχεται κάθε κριτική χωρίς να επηρεάζει αυτό την ψυχосύνθεση του. Όταν ο Coopersmith (1967) έκανε λόγο για την αυτοεκτίμηση υποστήριξε ότι η απόκτησή της έχει να κάνει πρωτίστως με τους γονείς. Οι γονείς πρέπει να δείχνουν στο παιδί ότι το αποδέχονται έτσι όπως είναι, με τα προτερήματα και τα ελαττώματά του. Το παιδί για να χτίσει υψηλή αυτοεκτίμηση από την παιδική μέχρι την ενήλικη ζωή έχει ανάγκη την ειλικρινή και άνευ όρων αγάπη των γονιών του. Αυτό θα το βοηθήσει να δημιουργήσει μεγαλώνοντας μία ισχυρή προσωπικότητα με πίστη στον εαυτό και τις δυνατότητές του. Παράλληλα, πολλοί μελετητές υποστηρίζουν ότι και η αυτοεκτίμηση των ίδιων των γονέων παίζει σημαντικό ρόλο στη

διαμόρφωση της προσωπικότητας και της αυτοεκτίμησης του παιδιού τους. Επίσης, πολύ σημαντικά κρίνονται τα όρια συμπεριφοράς που θέτουν οι γονείς στα παιδιά κατά την παιδική ηλικία, όπως και ο σεβασμός και η ελευθερία ατομικής δράσης μέσα σε οριοθετημένα πλαίσια (Coopersmith, 1967).

Η υψηλή αυτοεκτίμηση οδηγεί το άτομο σε εσωτερική ισορροπία, αποδοχή του εαυτού και εμπιστοσύνη σε αυτόν και στις δυνατότητές του, θετικά συναισθήματα απέναντι σε καταστάσεις και γεγονότα, ικανοποίηση από την ίδια τη ζωή και μεγαλύτερη επαγγελματική επιτυχία. Τα άτομα που έχουν υψηλή αυτοεκτίμηση είναι περισσότερο αισιόδοξα και ευτυχισμένα στη ζωή τους, διακρίνονται από συναισθηματική σταθερότητα, είναι επιεικής στα λάθη των άλλων χωρίς να ασκούν έντονη κριτική και τέλος είναι ρεαλιστές απέναντι στον εαυτό τους και απαλλαγμένα από αισθήματα ενοχής (Fennell, 2006).

Τα παιδιά με υψηλή αυτοεκτίμηση αναλαμβάνουν την ευθύνη των πράξεων τους και αντιμετωπίζουν με θάρρος τις αλλαγές και τις προκλήσεις στη ζωή τους. Σύμφωνα με τους Kaufman, Raphael & Espeland (2006) οι γονείς και οι δάσκαλοι που βοηθούν τα παιδιά να ενισχύσουν την αυτοεκτίμησή τους τα μαθαίνουν να σέβονται τους άλλους, να μη τους μειώνουν και να μην τους περιφρονούν. Όταν ένα παιδί αντιμετωπίζεται χωρίς σεβασμό μπορεί να προκληθεί κάθε είδους “καταστροφή” “όχι μόνο για τη δική του προσωπικότητα, αλλά και για ολόκληρη την κοινωνία. Ο σεβασμός είναι το κυριότερο συστατικό για την υψηλή αυτοεκτίμηση και είναι κάτι που διδάσκεται και βιώνεται από όταν το παιδί είναι μικρό. Επομένως, αυτό που χρειάζονται επιτακτικά τα παιδιά εκτός από την αγάπη και τη φροντίδα είναι ο σεβασμός από τους γονείς τους, ούτως ώστε να μάθουν από μικρή ηλικία να σέβονται τον εαυτό τους και τους άλλους και να έχουν αργότερα ως έφηβοι και ενήλικες υψηλή αυτοεκτίμηση (Clegghorn, 1998).

2.1.2 Η χαμηλή αυτοεκτίμηση

Όπως ειπώθηκε παραπάνω η αυτοεκτίμηση έχει να κάνει με τη συνολική άποψη που έχει κάποιος για τον εαυτό του, δηλαδή το πώς κρίνει το άτομο τον εαυτό του, καθώς και την αξία που πιστεύει πως έχει σαν άνθρωπος (Fennell, 2006). Αυτό που θα εξεταστεί στο παρόν υποκεφάλαιο είναι το τι συμβαίνει όταν το άτομο δείχνει σημάδια χαμηλής αυτοεκτίμησης σε όλες τις αναπτυξιακές φάσεις της ζωής του, από την παιδική μέχρι την ενήλικη ζωή.

Η χαμηλή αυτοεκτίμηση διαμορφώνεται από την πολύ μικρή ηλικία και σχετίζεται με τον αρνητικό τρόπο που αντιμετωπίζει το άτομο τον εαυτό του. Όσοι άνθρωποι έχουν από την

παιδική τους ηλικία πίστη στις ικανότητες τους έχουν υψηλά επίπεδα αυτοεκτίμησης, ενώ αντίθετα εκείνοι που φοβούνται την αποτυχία συνήθως θεωρούν ότι δεν έχουν τη δυναμική να υλοποιήσουν στόχους στη ζωή τους, δεν δείχνουν εμπιστοσύνη στον εαυτό τους και τελικά έχουν ακόμα και στην ενήλικη ζωή τους χαμηλά επίπεδα αυτοεκτίμησης. Το σημαντικότερο βήμα που μπορούν αυτά τα άτομα να κάνουν είναι να αποδεχτούν ότι έχουν χαμηλή αυτοεκτίμηση και να σταματήσουν να υποβαθμίζουν τον εαυτό και τις ικανότητές τους. Ουσιαστικά η χαμηλή αυτοεκτίμηση είναι μία διαδικασία λανθασμένης σκέψης που είναι δυνατό να διορθωθεί. Μάλιστα, σύμφωνα με τον Sorensen (2005) η χαμηλή αυτοεκτίμηση είναι ένας τρόπος που το άτομο προσεγγίζει τη ζωή του, ο οποίος χρειάζεται να αναλυθεί και να αλλάξει. Ο Fennell (2006) υποστήριξε ότι η χαμηλή αυτοεκτίμηση επηρεάζει τον συναισθηματικό κόσμο του ατόμου, καθώς συνήθως εκδηλώνει συναισθήματα “άγχους”, “ενοχής”, “θλίψης” και “απογοήτευσης”. Είναι γεγονός λοιπόν ότι όταν το άτομο δεν έχει πίστη στις δυνατότητές του σκέφτεται αρνητικά για τον εαυτό του, επικεντρώνεται στις αδυναμίες και τα ελαττώματά του αντί στις ικανότητες του και γι’ αυτό παρουσιάζει χαμηλή αυτοεκτίμηση.

Το άτομο που έχει χαμηλή αυτοεκτίμηση πολύ συχνά αισθάνεται ντροπή για τον εαυτό του και τον θεωρεί υπεύθυνο για την κατάσταση που βρίσκεται. Όταν αντιληφθεί ότι η χαμηλή αυτοεκτίμηση είναι κάτι που μπορεί να αλλάξει, τότε θα πρέπει να καταβάλει την απαραίτητη προσπάθεια με υπομονή και επιμονή για να αλλάξει τη ζωή του και να απαλλαγεί από όλα όσα δημιουργούν αυτή την κατάσταση (Sorensen, 2005). Τα άτομα με χαμηλή αυτοεκτίμηση παρουσιάζουν κάποια κοινά χαρακτηριστικά. Πρώτα απ’ όλα έχουν αρνητική εικόνα για τον εαυτό τους και σε κάθε ευκαιρία υποβιβάζουν τα θετικά στοιχεία της προσωπικότητάς τους. Παράλληλα, επικεντρώνονται στην αρνητική διάθεση των άλλων, δεν δέχονται ποτέ κριτική, αλλά παρόλα αυτά ασκούν σκληρή κριτική στους άλλους. Επίσης, επηρεάζονται σε εξαιρετικά μεγάλο βαθμό από τα αρνητικά σχόλια των άλλων και γι’ αυτό τον λόγο δυσκολεύονται να δημιουργήσουν φιλίες.

Όπως η υψηλή έτσι και η χαμηλή αυτοεκτίμηση έχει να κάνει με την παιδική ηλικία και με τις καταστάσεις που έρχονται αντιμέτωπα τα παιδιά καθώς μεγαλώνουν. Η έλλειψη αγάπης, στοργής και φροντίδας από τους γονείς, καθώς και η απουσία αναγνώρισης των επιτυχιών του παιδιού και της μοναδικότητάς του αποτελούν τους βασικότερους λόγους για να εμφανίσει το παιδί χαμηλή αυτοεκτίμηση, η οποία θα το συνοδεύει σε όλη του την ζωή (Sorensen, 2005). Μετά την οικογένεια κύριο ρόλο στη διαμόρφωση της αυτοεκτίμησης του παιδιού παίζει το σχολείο και τα μέλη που το απαρτίζουν. Επομένως τόσο η υψηλή, όσο και η χαμηλή αυτοεκτίμηση ενισχύονται από το οικογενειακό και από το σχολικό περιβάλλον του παιδιού.

Στην περίπτωση της χαμηλής αυτοεκτίμησης που εξετάζεται εδώ, το παιδί μπορεί να δέχεται, είτε από την οικογένεια είτε από το σχολικό του περιβάλλον, τιμωρίες για τα λάθη του, να είναι υποχρεωμένο να υπακούει σε αυστηρούς κανόνες και να νιώθει πως δεν το καταλαβαίνουν. Παρακάτω θα αναλυθεί το πώς επηρεάζει τη διαμόρφωση της αυτοεκτίμησης του παιδιού το σχολείο και κυρίως ο εκπαιδευτικός, του οποίου η παρουσία επηρεάζει καταλυτικά τη διαμόρφωση της προσωπικότητας των μαθητών του.

2.2 Ο ρόλος του σχολείου και του εκπαιδευτικού στη διαμόρφωση της αυτοεκτίμησης των μαθητών

Είναι γεγονός ότι η αυτοεκτίμηση δεν είναι ένα χαρακτηριστικό με το οποίο γεννιέται το άτομο, αλλά αναπτύσσεται με το πέρασμα του χρόνου (Plummer, 2010). Οι ενήλικες είναι αυτοί που μπορούν σε μεγάλο βαθμό να ενθαρρύνουν και να ενισχύσουν την αυτοεκτίμηση του παιδιού και να το βοηθήσουν να αποκαταστήσει την αυτοεκτίμησή του από χαμηλή σε υψηλή με υπομονή και επιμονή στο πέρασμα του χρόνου (Plummer, 2010). Μετά από τους γονείς και το στενό περιβάλλον του παιδιού, ο εκπαιδευτικός στα πλαίσια της σχολικής ζωής είναι αυτός που συμβάλλει επίσης στη διαμόρφωση της προσωπικότητας και της αυτοεκτίμησης του. Γονείς και εκπαιδευτικοί θα πρέπει να αναγνωρίσουν τον εξέχοντα ρόλο που παίζουν στη ζωή του παιδιού-μαθητή, ούτως ώστε να το βοηθήσουν να αναπτύξει και να διατηρήσει καθ' όλη τη διάρκεια της ζωής του υψηλή αυτοεκτίμηση (Plummer, 2010). Η οικογένεια, το σχολικό περιβάλλον και ο δάσκαλος είναι οι υπεύθυνοι για την διάπλαση της προσωπικότητας του.

Σύμφωνα με τους Beane και Lipka (1986) ο μοναδικός τρόπος να ενισχυθεί η αυτοεκτίμηση του μαθητή είναι να δοθεί προσοχή στον τρόπο που επιδρά το σχολείο σ' αυτόν. Ο τρόπος που βιώνει τις καταστάσεις της καθημερινότητας το κάθε παιδί από το κοινωνικό του περιβάλλον, αλλά και από το ευρύτερο κλίμα που επικρατεί στο σχολείο μπορεί να λειτουργήσει είτε ενθαρρυντικά είτε αποτρεπτικά όσον αφορά την αυτοεκτίμησή του, διότι μεταξύ της αυτοεκτίμησης και του περιβάλλοντος του παιδιού υπάρχει τόσο σχέση "αλληλεπίδρασης", όσο και "αλληλεξάρτησης" (Ράπτη, 2003). Ο Borba (1989) τόνισε ότι πρέπει να δημιουργηθεί το κατάλληλο κλίμα στο σχολικό περιβάλλον που να ενισχύει την αυτοεκτίμηση των μαθητών. Μέσα στο σχολικό πλαίσιο πρωταγωνιστικό ρόλο κατέχει ο δάσκαλος, του οποίου η στάση επηρεάζει καταλυτικά τη συμπεριφορά του παιδιού-μαθητή. Η στάση που θα κρατήσει ο εκπαιδευτικός απέναντι σε κάθε μαθητή στα πλαίσια των διαπροσωπικών σχέσεων που

αναπτύσσονται στο σχολείο επηρεάζει σε μεγάλο βαθμό την αυτοεκτίμηση του δευτέρου. Ο σεβασμός και η αποδοχή της προσωπικότητας και των ιδιαίτερων ικανοτήτων του παιδιού-μαθητή είναι οι λέξεις κλειδιά για την επίτευξη υψηλής αυτοεκτίμησης (Ράπτη, 2003).

Το σχολείο, όπως και κάθε άλλη ομάδα εργασίας, αποτελεί ένα κοινωνικό σύστημα, το οποίο απαρτίζεται από τον δάσκαλο και το μαθητή του. Σύμφωνα με τους Bany και Johnson (1964) ο όρος σύστημα αποτελείται από ένα σύνολο αλληλεξαρτώμενων μερών. Από τη στιγμή που το σχολείο είναι ένα κοινωνικό σύστημα μπορούν να ερμηνευτούν οι συμπεριφορές και οι δραστηριότητες των ατόμων που απαρτίζουν την ομάδα εργασίας. Τόσο η συμπεριφορά, όσο και η επίδοση του κάθε μαθητή στο σχολείο επηρεάζονται σημαντικά από τις σχέσεις με τον/την δάσκαλο/α της τάξης του, τους συμμαθητές του, αλλά και το γενικότερο κλίμα που επικρατεί (Ράπτη, 2003). Παράλληλα, το σχολείο προωθεί τη συνεργατική μάθηση, το σεβασμό στους άλλους και τις δημιουργικές δραστηριότητες (Ράπτη, 2003), ούτως ώστε να αναπτυχθούν μέσα σε αυτό σπουδαίες προσωπικότητες. Ο Covington (1989) υποστήριξε ότι η διαμόρφωση προσωπικότητας και η καλλιέργεια της αυτοεκτίμησης χρειάζονται εις βάθος μελέτη. Το σίγουρο είναι ότι κάθε παιδί μέσα στο σχολικό περιβάλλον έχει ανάγκη από εκπαιδευτικούς θεσμούς που θα το ενθαρρύνουν να γίνεται όλο και καλύτερο και να αποζητά να φτάσει στην επιτυχία (Ράπτη, 2003).

Σύμφωνα με τον Maslow (1943) η υψηλή αυτοεκτίμηση βοηθά το άτομο να γνωρίσει τον εαυτό του, να διαμορφώσει την προσωπικότητά του και να φτάσει στην αυτοπραγμάτωση. Αυτό μπορεί να γίνει μόνο εάν από την παιδική ηλικία το άτομο νιώσει ότι “οι σημαντικοί άλλοι” που απαρτίζουν τον περίγυρο του, όπως είναι οι γονείς, οι δάσκαλοι και ο στενός κοινωνικός περίγυρος, το αγαπούν και το σέβονται ως αυτόνομη και ανεξάρτητη προσωπικότητα (Mead, 2008). Η πιο βασική συναισθηματική ανάγκη του ανθρώπου είναι να νιώσει ότι τον αγαπούν και τον θέλουν (Maslow, 1943). Όταν το άτομο ικανοποιήσει αυτές του τις ανάγκες, τότε αποκτά αυτοεκτίμηση. Ο ρόλος του σχολείου και κατ’ επέκταση του δασκάλου στην αυτοεκτίμηση του παιδιού είναι μεγίστης σημασίας. Κάθε παιδί περνά τον περισσότερο χρόνο της μέρας του στο σχολείο, επομένως είναι γεγονός ότι το σχολικό περιβάλλον και τα μέλη που το απαρτίζουν επηρεάζουν σε μεγάλο βαθμό τόσο τη γνωστική, όσο και την συναισθηματική ανάπτυξη του. Ο δάσκαλος πρέπει να δηλώσει στο παιδί-μαθητή ότι το σέβεται και είναι αρεστό για αυτό που είναι. Για να αποκτήσει κάθε μαθητής υψηλή αυτοεκτίμηση θα πρέπει να νιώθει μέσα στην σχολική τάξη συναισθηματική ασφάλεια και σιγουριά.

Το σχολείο σχετικά με την διαπαιδαγώγηση του παιδιού-μαθητή οφείλει να ακολουθεί την ανθρωπιστική προσέγγιση σύμφωνα με την οποία η μάθηση έχει σημασία μόνο εφόσον έχει

νόημα για το μαθητή μέσα από ευέλικτους ατομικούς στόχους (Plummer, 2010). Ο σκοπός της μάθησης είναι να βοηθήσει το παιδί να αναπτυχθεί γνωστικά, πνευματικά και συναισθηματικά, να μπορεί να προσαρμόζεται εύκολα σε καταστάσεις, να αναπτύξει την κοινωνικότητά του και την αυτοεκτίμησή του. Ο δάσκαλος είναι αυτός που παρέχει κίνητρα για μάθηση, διαχειρίζεται τις συγκρούσεις μέσα στην τάξη και προωθεί τη διδασκαλία μέσω προσωπικών εξερευνήσεων και ερευνητικών αναστοχασμών (Plummer, 2010). Από όλα τα παραπάνω διαπιστώνεται ότι το σχολείο και ο εκπαιδευτικός συμβάλλουν στη διαμόρφωση της προσωπικότητας του παιδιού και στην ενίσχυση της αυτοεκτίμησής του.

Μετά από την εκτενή αναφορά στην αυτοεκτίμηση των μαθητών και στη συμβολή του δασκάλου και του σχολικού περιβάλλοντος στη διαμόρφωση της, στο αμέσως επόμενο κεφάλαιο θα γίνει αναφορά στα τμήματα ένταξης. Πιο συγκεκριμένα γίνεται λόγος για την ενταξιακή εκπαίδευση σε Ελλάδα και εξωτερικό, καθώς επίσης και στον ρόλο του εκπαιδευτικού στην όλη διαδικασία.

3. Η ΕΝΤΑΞΙΑΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ - ΤΑ ΤΜΗΜΑΤΑ ΕΝΤΑΞΗΣ

3.1 Ενταξιακή Εκπαίδευση

Ο όρος ένταξη συγγέεται συχνά με τον όρο ενσωμάτωση, καθώς οι δύο αυτοί όροι χρησιμοποιούνται ορισμένες φορές με παραπλήσια ή ίδια σημασία, ενώ άλλες φορές χρησιμοποιούνται έχοντας διαφορετική έννοια. Ορισμένοι ερευνητές τους συγχέουν, άλλοι προτιμούν τον ένα όρο αντί του άλλου, ενώ κάποιοι θεωρούν την ένταξη ως προϋπόθεση της ενσωμάτωσης (Πολυχρονοπούλου, 1995). Στην διεθνή βιβλιογραφία η σχολική ενσωμάτωση προσδιορίζεται με ποικίλους όρους. Τόσο στην Αμερική, όσο και σε πολλές ευρωπαϊκές χώρες συναντάμε κυρίως τον όρο “ενσωμάτωση”, στη Μεγάλη Βρετανία χρησιμοποιείται κυρίως ο όρος “ένταξη”, στον Καναδά, αλλά και στις βόρειες ευρωπαϊκές χώρες υπάρχει ο όρος “ομαλοποίηση”, ενώ στην Ελλάδα χρησιμοποιούνται κυρίως οι δύο πρώτοι όροι. Για να υπάρξει μια διάκριση μεταξύ των δύο όρων, η ένταξη συνδέεται με την απλή συνδιδασκαλία ή τη συνύπαρξη παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες μαζί με τυπικώς αναπτυσσόμενα παιδιά, χωρίς αυτό να σημαίνει ότι παρακολουθούν κοινό σχολικό πρόγραμμα.

Αντίθετα, ο όρος ενσωμάτωση προϋποθέτει συχνά την πλήρη και ισότιμη συμμετοχή των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες σε όλες τις διεργασίες εντός της τάξης, έτσι ώστε όλοι οι μαθητές, να αισθάνονται ότι αποτελούν ισότιμα μέλη τόσο της σχολικής, όσο και της ευρύτερης κοινωνικής ομάδας (Κοκκάλας, 2009). Ο Κόμπος (1992), εννοεί με τον όρο ένταξη την εγγραφή και την κανονική φοίτηση των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στα σχολεία γενικής εκπαίδευσης, ενώ παράλληλα θεωρεί πως ο όρος ενσωμάτωση περιγράφει την πλήρη εκπαιδευτική και κοινωνική ένταξη των παιδιών αυτών μέσα στην τυπική τάξη του δημοτικού σχολείου.

Η διαδικασία της ένταξης αποτελεί στην ουσία την προσπάθεια για την ουσιαστική συμμετοχή όλων των παιδιών, χωρίς δηλαδή να εξαιρούνται όσα χαρακτηρίζονται από ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, στις δραστηριότητες εντός της τυπικής τάξης. Αμέσως μετά το διάστημα που ακολούθησε από τη λήξη του Β' Παγκοσμίου Πολέμου, υπήρξε μία γενίκευση της υποχρεωτικής εκπαίδευσης, η οποία σε συνδυασμό με τις γενικότερες κοινωνικές, οικονομικές και πολιτικές αλλαγές της περιόδου, είχαν ως αποτέλεσμα η αξία της μάθησης να υπερτονιστεί και να συνδεθεί με την παραγωγικότητα και την κοινωνική ευτυχία του ατόμου. Το γεγονός αυτό είχε ως αποτέλεσμα η κατηγορία παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες να γίνει αντικείμενο μελέτης σε ευρύ επιστημονικό φάσμα. (Μητσιάκη, 2006).

Περνώντας στη σύγχρονη εποχή, σύμφωνα με τον Slee (2001), με βάση το γεγονός ότι οι σημερινές μορφές εκπαίδευσης έχουν την τάση να περιθωριοποιούν μαθητές λόγω της εθνικότητας, της κοινωνικής τάξης τους ή της αναπηρίας τους, η ενταξιακή εκπαίδευση οφείλει να επαναπροσδιορίσει την κατάσταση και να δώσει ευκαιρίες για μάθηση σε όλους ανεξαιρέτως τους μαθητές. Η συνθετότητα του ανωτέρω εγχειρήματος, έχει επισημανθεί από τους Clark, Dyson και Millward (1997), οι οποίοι ανέδειξαν προβλήματα όπως είναι οι αυξανόμενες πιέσεις της εκπαιδευτικής πολιτικής, η οποία προωθεί υψηλότερα επίπεδα ανταγωνισμού, η διασφάλιση της αυτονομίας του ατόμου, η εφαρμογή πρακτικών εντός του σχολικού περιβάλλοντος, οι οποίες σέβονται τη διαφορετικότητα, αλλά και η σωστή ανταπόκριση στη διαφορετικότητα των μαθητών. Με βάση τα παραπάνω, γίνεται αντιληπτό πως η ενταξιακή εκπαίδευση, οφείλει αφενός να είναι συνυφασμένη με μια σειρά από διαρθρωτικές αλλαγές, αφετέρου δε, να μην είναι επιφανειακή.

Ο Barton (2011) επισημαίνει πως η ένταξη δεν αποτελεί έναν εναλλακτικό όρο για την ειδική εκπαίδευση, αλλά αντίθετα, αναφέρεται σε μια διαφορετική προσέγγιση, η οποία δίνει ιδιαίτερη προσοχή στις αιτίες, στον τρόπο, στο χρόνο και στα αποτελέσματα της εκπαίδευσης όλων των μαθητών, χωρίς καμία εξαίρεση. Τελικός στόχος της ένταξης, μέσω της μετατροπής των σχολείων σε κατάλληλους οργανισμούς για την υποδοχή ολόκληρου του μαθητικού συνόλου, είναι η συμπερίληψη όλων των μαθητών στο γενικό σχολείο. Παράλληλα, μέσω της αύξησης της συμμετοχής των μαθητών και αντίστοιχα της μείωσης του αποκλεισμού τους από τις πολιτιστικές δράσεις, είναι εφικτό να επιτευχθεί η συμπερίληψή τους σε ευρύτερες κοινοτικές ομάδες του σχολείου. Συνεχίζοντας, ο Barton (2011) θεωρεί πως η σωστή διενέργεια της διαδικασίας της ένταξης, προϋποθέτει βασικές αλλαγές στην διάρθρωση του σχολικού περιβάλλοντος, οι οποίες εντοπίζονται στις αξίες, στην οργάνωση, στο ήθος αλλά και στον τρόπο διδασκαλίας.

3.1.1 Το διεθνές πλαίσιο- Παγκοσμιοποίηση

Είναι προφανές, πως η ενταξιακή εκπαίδευση είναι άρρηκτα συνδεδεμένη με τις πολιτικές και νομικές αποφάσεις των κρατών, σε παγκόσμιο επίπεδο. Ωστόσο, παρά το γεγονός ότι πράγματι υπάρχουν πολιτικές που αποσκοπούν στην προώθηση της ένταξης, εντούτοις, οι πολιτικές αυτές δεν γίνονται πάντοτε πραγματικότητα. Δεν είναι σπάνιο το φαινόμενο, όπου οι πολιτικές για τις οποίες γίνεται λόγος περιορίζονται στο επίπεδο της πολιτικής ρητορικής, καθώς εκθέτουν μεν τα ανθρώπινα δικαιώματα και την ανάγκη ύπαρξης ίσων ευκαιριών, αλλά

δεν προσφέρουν συγκεκριμένες στρατηγικές οι οποίες θα οδηγήσουν σε δομικές αλλαγές στην εκπαίδευση (Armstrong, 2012).

Η έννοια της παγκοσμιοποίησης, καθώς συνδέεται με τις αλλαγές στην παγκόσμια οικονομία, επιδρά και στις κυβερνητικές πολιτικές που σχετίζονται με την κοινωνική πρόνοια, την υγεία αλλά και την εκπαίδευση. Έτσι, η παγκοσμιοποίηση οδηγεί σε αντιφατικά αποτελέσματα σχετικά με την ισότητα, σε διεθνές επίπεδο. (Armstrong, 2012). Ο σχετιζόμενος με την ένταξη πολιτικός λόγος γίνεται ολοένα και περισσότερο εμφανής στην εθνική πολιτική διαφόρων κρατών, όπως για παράδειγμα στην Αγγλία.

Οι πολιτικές για τα άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, καθώς και για την εκπαίδευση των παιδιών αυτών σε διεθνές επίπεδο, χαρακτηρίζονται από σημαντικές αλλαγές τα τελευταία χρόνια. Η Felicity Armstrong (2012) αναφέρει πως παρατηρείται μια διαδικασία απομάκρυνσης από την αντίληψη του διαχωρισμού, καθώς και μια νέα αντίληψη, σύμφωνα με την οποία τα άτομα με αναπηρία, χαρακτηρίζονται ως άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, οι οποίες απαιτούν συγκεκριμένα είδη παρέμβασης και προσαρμογής, με τελικό σκοπό την συμμετοχή των ατόμων αυτών στην κοινωνία, ως ισότιμα μέλη.

Έτσι, σύμφωνα με τις Ζώνιου-Σιδέρη και Ντεροπούλου-Ντέρου (2012), ο σχεδιασμός της εκπαιδευτικής πολιτικής για τον σχεδιασμό της ένταξης, πρέπει να χαρακτηρίζεται από ορισμένες συμβάσεις. Οι συμβάσεις αυτές, περιγράφονται ως εξής: αρχικά, θα πρέπει τα δικαιώματα και η δημιουργία ίσων ευκαιριών να στηρίζονται στην ανάλυση πρακτικών και καταστάσεων, οι οποίες αποκλείουν συγκεκριμένα άτομα ή ομάδες, ώστε κάτι τέτοιο να αποφεύγεται. Επίσης, οι διάφορες δηλώσεις σχετικά με τα κοινωνικά δικαιώματα θα πρέπει να συνοδεύονται από την παρουσίαση σχετικών στρατηγικών για την υλοποίησή τους, ενώ, τέλος, οι προτάσεις που υποβάλλονται, θα πρέπει να συνοδεύονται από ανάλογες κυρώσεις όταν παραβιάζονται.

3.1.2 Ενταξιακή εκπαίδευση στην Ελλάδα

Σημαντικές πληροφορίες σχετικά με την πορεία της ενταξιακής εκπαίδευσης προσφέρει η Ζώνιου-Σιδέρη (2011). Η ερευνήτρια, θεωρεί ως σημείο σταθμό το έτος 1981, όπου για πρώτη φορά ψηφίστηκε στην ελληνική βουλή νόμος για την ειδική αγωγή. Αν και πράγματι ο νόμος αυτός ήταν ένα πρώτο βήμα για την βελτίωση των συνθηκών εκπαίδευσης όσον αφορά άτομα που αντιμετωπίζουν συγκεκριμένα προβλήματα, εντούτοις, θεωρήθηκε ότι διαιωνίζει το δυαδικό εκπαιδευτικό σύστημα, διαχωρίζοντας τα κανονικά σχολεία από τις ειδικές τάξεις. Με

βάση αυτό το σκεπτικό, τρία χρόνια αργότερα, το 1984, ψηφίστηκε σχετικός νόμος σύμφωνα με τον οποίο, η ειδική αγωγή θα λογίζονταν στο εξής ως τμήμα της γενικής εκπαίδευσης. Στην ίδια δεκαετία, υπήρξαν και άλλες σημαντικές σχετικές νομικές ρυθμίσεις, όπως είναι για παράδειγμα η θεσμοθέτηση της ενισχυτικής διδασκαλίας στο δημοτικό και στο γυμνάσιο, για όσα παιδιά αντιμετώπιζαν μαθησιακές δυσκολίες, καθώς και η τροποποίηση του συστήματος εισαγωγής των ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στα εκπαιδευτικά ιδρύματα της χώρας.

Σύμφωνα με τη Ζώνιου-Σιδέρη (2011), την δεκαετία του 1980 έγιναν πράγματι ορισμένα ιδιαίτερα σημαντικά βήματα όσον αφορά την ενταξιακή εκπαίδευση στον ελληνικό χώρο. Ωστόσο, η χώρα δεν υπήρξε έτοιμη ούτε εκπαιδευτικά, ούτε και κοινωνικά για μια τέτοια αλλαγή. Το εκπαιδευτικό σύστημα της Ελλάδας συνέχισε να χαρακτηρίζεται από τον ατομικισμό, αλλά και να προωθεί στην ουσία το σχολικό αποκλεισμό, ενώ παράλληλα οι κοινωνικές προκαταλήψεις και οι στερεοτυπικές αντιλήψεις για τα παιδιά με αναπηρία, είχε ως αποτέλεσμα κατά τα έτη 1985-2000, ελάχιστα παιδιά με εμφανείς αναπηρίες να ενταχθούν στο εκπαιδευτικό σύστημα της χώρας.

Κατά τη διάρκεια των τελευταίων ετών, η σύγχρονη πραγματικότητα της Ειδικής Αγωγής στην Ελλάδα χαρακτηρίζεται από έντονες διεργασίες και διαμορφωτικές αλλαγές, με σκοπό τη βελτίωση και τη στήριξη του εκπαιδευτικού έργου. Ένα βήμα προς αυτήν την κατεύθυνση αποτέλεσε η σύσταση των Επιτροπών Διαγνωστικής Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης και Υποστήριξης (ΕΔΕΑΥ) το 2014, η οποία βασίζεται σε Διεθνείς Συμβάσεις για τα ανθρώπινα δικαιώματα και την εκπαίδευση των παιδιών και έχει ως στόχο την υποστήριξη των εκπαιδευτικών αναγκών των μαθητών, σε όλες τις σχολικές μονάδες της γενικής εκπαίδευσης (Βλάχου, 2014).

3.1.3 Η αναγκαιότητα της Ένταξης

Ο όρος “ένταξη” εμπερικλείει μέσα του διάφορες επιμέρους πρακτικές, καθώς στην ουσία πρόκειται για έναν όρο που σκοπό έχει να περιγράψει την προσπάθεια δημιουργίας περισσότερο λειτουργικών εκπαιδευτικών συστημάτων. Η διεθνής επιστημονική κοινότητα, μέσω της χρησιμοποίησης του όρου “ένταξη” επιχειρεί να περιγράψει μια διαδικασία, η οποία δεν περιορίζεται μόνο στο να εφαρμόζεται εντός των παιδαγωγικών συστημάτων. Αντίθετα, πρόκειται για μια διαδικασία η οποία αφορά τις ευρύτερες κοινωνικές δομές (Ζώνιου-Σιδέρη, 2011).

Σύμφωνα με την Ζώνιου-Σιδέρη (2011), η έννοια της ένταξης αποδεικνύεται στενά συνδεδεμένη με την πολιτική πράξη, ενώ παράλληλα εμπεριέχει το αίτημα του αντιρατσισμού. Επιπλέον, αναφέρεται σε μια διάθεση προς αλλαγή των κοινωνικών και όχι μόνον των εκπαιδευτικών δομών. Είναι σημαντικό να γίνει κατανοητό, ότι η διαδικασία της ένταξης δεν έχει μόνο αμιγώς εκπαιδευτικές παραμέτρους. Συνδέεται επίσης με έννοιες όπως είναι η ελευθερία του ανθρώπου, τα ανθρώπινα δικαιώματα, αλλά και οι κοινωνικές ελευθερίες και τα κοινωνικά δικαιώματα κάθε πολίτη.

Επιπλέον, ιδιαίτερης σημασίας αποδεικνύεται να είναι η παράμετρος, σύμφωνα με την οποία ο τρόπος αντιμετώπισης της αναπηρίας, καθώς και οι πρακτικές που χρησιμοποιούνται για να κατασκευαστεί η αναπηρία, έχει πολλές φορές ως αποτέλεσμα την περιθωριοποίηση των ατόμων με αναπηρία, όχι μόνο εκπαιδευτικά, αλλά και κοινωνικά. Ο -αρχικά εκπαιδευτικός- αποκλεισμός, οδηγεί σε μια σχέση εξάρτησης, ανεργίας, αλλά και στέρησης των ίσων δικαιωμάτων που θα πρέπει να απολαμβάνει κάθε πολίτης. Αν και ο αποκλεισμός αυτός μπορεί να θεωρείται από ορισμένους ως φυσιολογικός διαχωρισμός, εντούτοις, μπορεί να εξελιχθεί σε στέρηση της πραγματικής ζωής και αποκλεισμό από την αγορά εργασίας, έχοντας ως φυσικό αποτέλεσμα την καταπίεση του ανθρώπου.

3.2 Τα τμήματα ένταξης

Ο θεσμός που προετοίμασε τα σημερινά τμήματα ένταξης, δημιουργήθηκε στη δεκαετία του 1980. Πρόκειται για τις λεγόμενες “ειδικές τάξεις”, οι οποίες λειτούργησαν στο πλαίσιο του γενικού σχολείου, και απέβλεπαν στην ελαχιστοποίηση των διαφορών και τη μεγιστοποίηση της αλληλεπίδρασης παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και παιδιών που δεν παρουσιάζουν εκπαιδευτικά προβλήματα. Σύμφωνα με τους σχετικούς νόμους, οι ειδικές τάξεις κλήθηκαν να λειτουργήσουν εντός των γενικών σχολείων και να δέχονται μικρό αριθμό μαθητών που χαρακτηρίζονταν ως μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, χωρίς ωστόσο οι μαθητές αυτοί να αποκοπούν από την μαθητική κοινότητα (Κοκκάλας, 2009). Σημείο σταθμό στην πορεία για την εξέλιξη της Ειδικής Αγωγής στην Ελλάδα αποτελεί η μετονομασία των ειδικών τάξεων σε “τμήματα ένταξης”. Η λειτουργία των τμημάτων ένταξης έχει ως βασικό σκοπό την ένταξη και την ενσωμάτωση των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο μαθησιακό και ευρύτερο κοινωνικό σύνολο (Ζώνιου-Σιδέρη, 1998).

Στο χρονικό διάστημα μεταξύ της θεσμοθέτησης των ειδικών τάξεων και της ίδρυσης των τμημάτων ένταξης, λειτούργησαν στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα δύο τύποι τάξεων: ο

πρώτος τύπος επρόκειτο για μία ειδική τάξη πλήρους φοίτησης, όπου τα παιδιά παρακολουθούσαν πλήρες πρόγραμμα και ανήκαν οργανικά σ' αυτήν. Αντίστοιχα, ο δεύτερος τύπος υπήρξε μια ειδική τάξη μερικής φοίτησης, όπου τα παιδιά φοιτούσαν εκεί ανάλογα με τις εκπαιδευτικές τους ανάγκες για μερικές ώρες ανά εβδομάδα. Οι πρώτες ειδικές τάξεις που ιδρύθηκαν ήταν του πρώτου τύπου, γρήγορα όμως υπερκεράστηκαν από τις τάξεις του δεύτερου τύπου (Κοκκάλας, 2009).

Τα τμήματα ένταξης αποτελούν μία παρεμβατικού είδους παροχή βοήθειας με αντικείμενο μαθητές οι οποίοι χαρακτηρίζονται από ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και λειτουργούν εντός των γενικών σχολείων. Όσον αφορά τους υπάρχοντες τύπους των τμημάτων ένταξης, η Μητσιάκη (2006) με αναφορές στη σχετική διεθνή και εγχώρια βιβλιογραφία, αναφέρει πως σε διεθνές επίπεδο, τα τμήματα ένταξης είναι τριών ειδών: το πρώτο είδος αφορά τη συνεργασία δύο εκπαιδευτικών εντός της ίδιας τάξης, οι οποίοι χαρακτηρίζονται αντίστοιχα ως ο ειδικός και ο γενικός παιδαγωγός. Ο δεύτερος τύπος αφορά τη διδασκαλία μέσω ενός εκπαιδευτικού, ο οποίος είναι μη ειδικός, εντός της γενικής τάξης, μαζί με κάποιον βοηθό, ειδικό ή μη. Ο τρίτος τύπος των τμημάτων ένταξης, ο οποίος αποτελεί και τον τύπο λειτουργίας των τμημάτων ένταξης στην Ελλάδα, αφορά τη διδασκαλία μαθητών σε μια ξεχωριστή αίθουσα, με ενισχυτική διδασκαλία που παρέχεται από ειδικό παιδαγωγό. Καθώς έγινε αναφορά στον τρόπο λειτουργίας των τμημάτων ένταξης στην Ελλάδα, αξίζει να αναφερθεί στο σημείο αυτό, ότι δυστυχώς, η Ελλάδα δεν έχει κατορθώσει να συμβαδίσει με τα αντίστοιχα επιτεύγματα της Ειδικής Αγωγής, άλλων ευρωπαϊκών χωρών.

Η έρευνα της Μητσιάκη (2006), αναφέρεται αρχικά στις διεθνείς έρευνες για τα τμήματα ένταξης, την πιθανή σχέση μεταξύ της εκπαίδευσης εντός αυτών και την έννοια του στιγματισμού, καθώς και στις προτιμήσεις των ίδιων των παιδιών σχετικά με το επιθυμητό είδος της διδασκαλίας, αλλά και τα επιθυμητά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών που εργάζονται στα τμήματα αυτά. Επιπλέον, παρέχει ιδιαίτερα ενδιαφέροντα αποτελέσματα σχετικά με τον τρόπο λειτουργίας των τμημάτων ένταξης στην Ελλάδα, με αναφορές σε συγκριτικά αποτελέσματα μεταξύ παραγόντων όπως είναι η αυτοεκτίμηση σε μαθητές των τμημάτων αυτών, και σε μαθητές που ανήκουν σε τυπικές τάξεις διδασκαλίας. Συγκεκριμένα, όσον αφορά στα επίπεδα αυτοεκτίμησης μεταξύ των μαθητών των τμημάτων ένταξης και των μαθητών που αποτέλεσαν την ομάδα ελέγχου, παρατηρήθηκε μια σημαντική διαφοροποίηση, με τους πρώτους να έχουν σημαντικά μικρότερο επίπεδο αυτοεκτίμησης. Αντίστοιχα αποτελέσματα, εμφανίστηκαν και στην διαδικασία μέτρησης των επιπέδων της αυτοαντίληψης. Από την άλλη πλευρά, παράγοντες όπως είναι το φύλο, οι και οι ώρες

παραμονής ενός μαθητή στα τμήματα ένταξης, αποδείχθηκε ότι δεν αποτελούν παράγοντες διαφοροποίησης όσον αφορά τα επίπεδα της αυτοαντίληψης και της αυτοεκτίμησης.

Κλείνοντας τη συζήτηση για τα τμήματα ένταξης, αξίζει να γίνει αναφορά σε ορισμένα προβλήματα όσον αφορά τη λειτουργία τους. Ανάμεσα σε αυτά είναι η έλλειψη εποπτικών μέσων διδασκαλίας, καθώς και η απουσία συντονιστικής παρέμβασης από την πλευρά των σχολικών συμβούλων. Επιπλέον, δεν είναι σπάνιο φαινόμενο, η οργάνωσή τους χωρίς την απαιτούμενη υλικοτεχνική υποδομή, καθώς οι μαθητές στοιβάζονται σε χώρους που θα μπορούσαν να χαρακτηριστούν ως αποθηκευτικοί, ελλείπει αιθουσών διδασκαλίας, ενώ παράλληλα εντάσσονται σε αυτές παλιννοστούντες ή και αλλοεθνείς μαθητές (Στασινός, 1998). Ιδιαίτερα σημαντικό επίσης πρόβλημα, φαίνεται να αποτελεί και η έλλειψη κατάλληλων εκπαιδευτικών προγραμμάτων, κάτι που επιφέρει ως αποτέλεσμα το να μην ακολουθείται καμία παιδαγωγική προσέγγιση και έτσι οι μαθητές απλώς να φοιτούν στα τμήματα αυτά (Φλωράτου, 1994.)

3.2.1 Ο ρόλος του δασκάλου στην ενταξιακή εκπαίδευση και στα τμήματα ένταξης

Σύμφωνα με τον Bengt (2012) ο νέος ρόλος των εκπαιδευτικών αποτιμάται ως μεταβαλλόμενος. Ο Bengt (2012) εστιάζει στις διφορούμενες απόψεις των εκπαιδευτικών για το έργο τους, οι οποίες κυμαίνονται από το αίσθημα της ικανοποίησης για τη συμμετοχή τους στην ανάπτυξη και στην πρόοδο των παιδιών, αλλά και τα συναισθήματα της ματαιώσης και της κόπωσης, το αίσθημα ότι δεν τους εκτιμούν. Σύμφωνα με τον Barton (2011) οι εκπαιδευτικοί βρίσκονται στο επίκεντρο των απαιτούμενων αλλαγών, τις οποίες επιφέρει η διαδικασία της ένταξης, καθώς τόσο ο τρόπος με τον οποίο εργάζονται, όσο και η προσωπική τους συμπεριφορά αποτελούν κυρίαρχους παράγοντες στο όλο εγχείρημα. Αυτό εξηγείται, εάν αναλογιστεί κανείς ότι ο τρόπος εργασίας των εκπαιδευτικών, οι αποφάσεις τους, ο τρόπος με τον οποίο οργανώνουν την τάξη τους, οι σχέσεις τους με τους μαθητές, αλλά και ο τρόπος με τον οποίο εφαρμόζουν τις διοικητικές αποφάσεις, είναι στην ουσία καθοριστικοί παράγοντες για την υποστήριξη και την προώθηση ή για την υπονόμευση της ένταξης.

Ο Barton (2011) υποστηρίζει επίσης ότι οι εκπαιδευτικοί, προκειμένου να είναι επιτυχείς στον ρόλο της αντιμετώπισης ανομοιογενών ομάδων, έχουν ανάγκη συγκεκριμένης ψυχολογικής και όχι μόνο βοήθειας, τονίζοντας έτσι τη σημασία ύπαρξης ενός κλίματος υποστήριξης και εμψύχωσης. Έτσι, διερευνώντας πιθανά προβλήματα των εκπαιδευτικών, τα οποία ενδέχεται να επηρεάζουν την αυτοεκτίμηση και τον βαθμό ικανοποίησής τους, στέκεται

στα παρακάτω ζητήματα, όπως αυτά παρουσιάστηκαν στο Υπουργείο Παιδείας της Μεγάλης Βρετανίας. Αρχικά, οι εκπαιδευτικοί προβληματίζονται με τον μεγάλο αριθμό εκπαιδευτικών σχεδιασμών, τους οποίους καλούνται να παρουσιάσουν γραπτώς. Επίσης, συχνά οι νέες εκπαιδευτικές στρατηγικές αποδεικνύεται ότι καλύπτουν τις προηγούμενες, ενώ οι διάφορες λύσεις σε επαγγελματικά προβλήματα υποχρεωτικά κινούνται στο ίδιο κλίμα με τις αποφάσεις της κυβέρνησης. Παράλληλα, οι εκπαιδευτικοί εμφανίζονται αποθαρρημένοι, με βάση το γεγονός ότι κοινωνικά το επάγγελμα τους φαίνεται να χαίρει χαμηλής εκτίμησης, ενώ, οι προσδοκίες ότι μέσω της διδασκαλίας, είναι εφικτό να επιλυθούν ζητήματα τα οποία σχετίζονται με τη σεξουαλική συμπεριφορά ή τον εθισμό στα ναρκωτικά, φαίνεται πως επιφέρουν επιπρόσθετο βάρος στους εκπαιδευτικούς.

Η Βλάχου (2012), έχοντας ήδη αναφερθεί στις δομικές αλλαγές όσον αφορά το πλαίσιο της συμπερίληψης στην Ελλάδα, επισημαίνει ότι οι αλλαγές αυτές, έχουν ως άμεσο αποτέλεσμα, την σύνδεση του εκπαιδευτικού με νέα καθήκοντα. Εκτός από δάσκαλος, αλλά και καθοδηγητής των παιδιών που έχουν ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, ο εκπαιδευτικός γίνεται πλέον και αξιολογητής των ειδικών αυτών εκπαιδευτικών αναγκών. Με βάση τα παραπάνω, το έργο ενός εκπαιδευτικού σε τμήματα ένταξης, αναδιοργανώνεται και μπορεί να περιγραφεί μέσω των εξής τριών σταδίων: το πρώτο στάδιο αναφέρεται στην παρατήρηση στην τυπική τάξη, όπου ο εκπαιδευτικός, παρατηρώντας τους μαθητές, προσδιορίζει τις εκπαιδευτικές τους ανάγκες. Το δεύτερο στάδιο είναι η επιλογή των μαθητών των τμημάτων ένταξης μέσω της αξιολόγησης των ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών τους. Κατά το στάδιο αυτό, ο εκπαιδευτικός, σταθμίζοντας παράγοντες όπως είναι η σοβαρότητα της εκάστοτε διαταραχής, η αναγκαιότητα της εκπαιδευτικής παρέμβασης ή και η ηλικία του μαθητή, επιλέγει τους μαθητές των τμημάτων ένταξης. Τέλος, το τρίτο στάδιο συνδέεται με την συλλογή πληροφοριών από τους γονείς, που σχετίζονται, μεταξύ άλλων, με το ιατρικό ιστορικό του μαθητή, τις συνθήκες διαβίωσης εντός της οικογένειας, καθώς και το εκπαιδευτικό ιστορικό.

Όπως επίσης γίνεται εύκολα αντιληπτό, ιδιαίτερο ρόλο όσον αφορά τη λειτουργία των τμημάτων ένταξης διαδραματίζει η διοίκηση ενός σχολείου και ειδικότερα ο διευθυντής αυτού. Ο Κοκκάλας (2009) διερευνά την συμπεριφορά που επιδεικνύουν απέναντι στα τμήματα ένταξης οι διευθυντές των ελληνικών σχολείων, καθώς και την αλληλεπίδραση μεταξύ του ηγετικού ή μη χαρακτήρα ενός διευθυντή και του τρόπου λειτουργίας τους. Όσον αφορά τη στήριξη του έργου, ένα ποσοστό πολύ κοντά στο 70% θεωρεί πως οι διευθυντές του σχολείου στο οποίο εργάζονται, τηρούν μια στάση θετική και υποστηρικτική προς το έργο τους, με το υπόλοιπο ποσοστό να πιστεύει πως υπήρξε μία τουλάχιστον αρνητική συμπεριφορά από τους διευθυντές των σχολείων τους. Παράλληλα, αναδείχθηκε ως ιδιαίτερα σημαντικό προσόν ενός

διευθυντή, η έννοια της ηγετικής συμπεριφοράς, με το συντριπτικό ποσοστό των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην έρευνα να αναφέρουν πως οι διευθυντές που χαρακτηρίζονται από τέτοιου είδους συμπεριφορές, εμφανίζουν θετική στάση ως προς την υποστήριξη των τμημάτων ένταξης. Αντίστοιχα, οι διευθυντές που δρουν ως ηγέτες σε χαμηλό ή μέτριο βαθμό, σύμφωνα με την έρευνα έχουν συνήθως μια αρνητική στάση απέναντι στη λειτουργία των τμημάτων ένταξης. Τέλος, όσον αφορά τη θετική ή μη στάση των διευθυντών απέναντι στα τμήματα ένταξης, μόνο το 60% παρουσιάζεται να έχει μια θετική στάση απέναντι σε αυτά.

Σε αυτό το σημείο της εργασίας και ύστερα από την ανάλυση της ενσυναίσθησης των εκπαιδευτικών, της αυτοεκτίμησης των μαθητών και την αναφορά στην ενταξιακή εκπαίδευση και ειδικότερα στα τμήματα ένταξης θα γίνει λόγος για έρευνες από τη διεθνή και ελληνική βιβλιογραφία που εξετάζουν επίσης αυτούς τους τρεις όρους, την ενσυναίσθηση, την αυτοεκτίμηση και τα τμήματα ένταξης.

4. ΔΙΕΘΝΕΙΣ ΕΡΕΥΝΕΣ

Τα τελευταία χρόνια έχει παρατηρηθεί μια αύξηση της διεθνούς και ελληνικής βιβλιογραφίας σχετικά με τον όρο ενσυναίσθηση, και συγκεκριμένα, στο πως η ενσυναίσθηση των εκπαιδευτικών μπορεί να αποβεί ευεργετική όσον αφορά τη διδασκαλία. Επιπλέον, η ενσυναίσθηση των εκπαιδευτικών, έχει συσχετιστεί και με την αυτοεκτίμηση των μαθητών, τόσο αυτών που φοιτούν σε τυπικές τάξεις, όσο και αυτών όπου, αντιμετωπίζοντας ορισμένες μαθησιακές δυσκολίες, έχουν ενταχθεί σε τμήματα ένταξης. Στο παρόν τμήμα της μελέτης, θα επιχειρηθεί μια συνοπτική επισκόπηση διεθνών και ελληνικών μελετών, οι οποίες έχουν ως αντικείμενό τους, την ενσυναίσθηση, την αυτοεκτίμηση και τα τμήματα ένταξης. Αξίζει να σημειωθεί, πως επιλέχθηκαν προς παρουσίαση σύγχρονες σχετικές μελέτες, με σκοπό την ανάδειξη ερευνητικών προσπαθειών στις οποίες χρησιμοποιήθηκαν οι πλέον σύγχρονες τεχνικές μέτρησης και ανάλυσης των αποτελεσμάτων.

Προσπαθώντας αρχικά να οριστεί ο όρος ενσυναίσθηση, καθώς και οι λόγοι για τους οποίους μπορεί να αποδειχθεί ευεργετική στην διδασκαλία, θα γίνει αναφορά στην ιδιαίτερα ενδιαφέρουσα έρευνα των Swan και Riley (2012), με τους ερευνητές να επισημαίνουν ότι ο όρος έχει αναλυθεί από φιλοσόφους, κοινωνιολόγους, αλλά και μελετητές οι οποίοι ασχολούνται με την συμπεριφορά και την ιατρική. Επιπλέον, αναφέρουν ότι ο αρχικός όρος στην ουσία επιχειρούσε να περιγράψει την κατάσταση, κατά την οποία κάποιος είναι σε θέση να προβάλλει τον εαυτό του, πάνω σε κάτι άλλο. Μέσω της εξέλιξης που δέχθηκε ο όρος, περιγράφεται ως η δυνατότητα κάποιου να αναγνωρίζει τα συναισθήματα και τις σκέψεις κάποιου άλλου, καθώς και το να απαντά σε αυτά, με το κατάλληλο συναίσθημα.

Σχετικά με τους λόγους για τους οποίους η ενσυναίσθηση των εκπαιδευτικών μπορεί να αποδειχθεί ευεργετική για τους μαθητές εντός του σχολικού περιβάλλοντος, οι ερευνητές παραθέτουν συνοπτικά αποτελέσματα διαφόρων διεθνών μελετών, σύμφωνα με τις οποίες δημιουργείται μια γέφυρα συνεργασίας μεταξύ του εκπαιδευτικού και των μαθητών, με τους μαθητές να νιώθουν περισσότερο άνετοι, ή νιώθουν εμπιστοσύνη στο γεγονός ότι ο εκπαιδευτικός είναι σε θέση να τους κατανοήσει και να τους αποδώσει την προσοχή την οποία χρειάζονται. Επίσης, η ενσυναίσθηση των εκπαιδευτικών επισημαίνεται ως ένας τρόπος να δημιουργηθούν θετικές διεργασίες μεταξύ των μαθητών, καθώς και ένας ισχυρών παράγων, ο οποίος διαμορφώνει την ηθική εξέλιξη τους.

Στην έρευνα του Kaya (2016), η οποία πραγματοποιήθηκε σε 149 εκπαιδευτικούς, οι οποίοι δεν έχουν μπει ακόμη σε κάποια εκπαιδευτική υπηρεσία, αναζητήθηκαν και συζητήθηκαν οι παράγοντες οι οποίοι επηρεάζουν και διαμορφώνουν τα επίπεδα της ενσυναίσθησης. Η πρώτη

ερώτηση που απαντήθηκε, έχει να κάνει με το εάν τα επίπεδα της ενσυναίσθησης διαφοροποιούνται με βάση το φύλο. Στην παρούσα έρευνα δε παρουσιάστηκε κάποια σημαντική διαφορά μεταξύ των δύο φύλων, όσον αφορά το επίπεδο της ενσυναίσθησης, με τη μόνη διαφορά να παρατηρείται στην εξεταζόμενη υποκατηγορία των συναισθηματικών αντιδράσεων, στην οποία οι γυναικείς αντιδράσεις χαρακτηρίστηκαν ως περισσότερο έντονες. Οι ερευνητές απέδωσαν το γεγονός αυτό στις παραδόσεις της τουρκικής κουλτούρας. Παρά το γεγονός ότι η έρευνα είχε ως αντικείμενό της νεαρά άτομα, με βάση τις κατηγορίες στις οποίες χώρισαν τα άτομα αυτά οι ερευνητές, φαίνεται πως ούτε η ηλικία, αλλά ούτε και το εάν κάποιος εκπαιδευτικός διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στην κοινότητα, φαίνεται να επηρεάζουν σημαντικά το βαθμό ενσυναίσθησής του.

Όσον αφορά τα επιμέρους χαρακτηριστικά των μαθητών, στα οποία η ενσυναίσθηση των εκπαιδευτικών μπορεί να είναι ευεργετική, ο Cooper (2004), αναδεικνύει την ενσυναίσθηση ως βοηθητικό παράγοντα στην κοινωνική, ηθική, προσωπική αλλά και ακαδημαϊκή ανάπτυξη. Επισημαίνει δε, ότι η ενσυναίσθηση αναπτύσσεται περισσότερο γρήγορα σε αλληλεπιδράσεις του ενός απέναντι στον άλλο. Το επόμενο στάδιο, η βαθιά ενσυναίσθηση, δημιουργεί κοινά θετικά συναισθήματα και είναι σύμφωνα με τον Cooper περισσότερο προφανής σε μαθήματα με λίγα άτομα. Σε μία ακόμη έρευνα, των Shen, Zhang και Dadao (2012), σχετικά με την επίδραση της ενσυναίσθησης των εκπαιδευτικών όσον αφορά την διαμόρφωση των συναισθημάτων των εφήβων, αναφέρεται πως η συναισθηματική μετάδοση των εκπαιδευτικών, ενδυναμώνει την επιρροή των εφήβων, όσον αφορά μια θετική στάση σχετικά με την επανεκτίμηση. Αυτή η ιδιαίτερα θετική στάση, η οποία στο κείμενο περιγράφεται με τον όρο *Surgency*, συνδέεται με τις υψηλές τιμές όσον αφορά το αίσθημα της ευτυχίας των εφήβων και αντίστοιχα τις χαμηλές τιμές όσον αφορά το φόβο και το αίσθημα της ντροπής. Επίσης, αποδείχθηκε πως η ενσυναίσθηση των εκπαιδευτικών διαμορφώνει την επιρροή των αρνητικών συναισθημάτων επάνω στην ψυχική καταστολή. Συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί, με το να μοιράζονται θετικά συναισθήματα, κατάφεραν να μειώσουν την αρνητική συσχέτιση μεταξύ των αρνητικών συναισθημάτων και της ψυχικής καταστολής.

Ο Joshith (2012) με βάση τα αποτελέσματα της έρευνάς του κρίνει την συναισθηματική νοημοσύνη ως παράγοντα ο οποίος θα έπρεπε να είναι αποφασιστικός σε όλα τα επίπεδα της εκπαιδευτικής κρίσης. Θεωρεί επίσης ότι είναι πιθανό να εξελιχθεί η συναισθηματική νοημοσύνη στους υποψήφιους εκπαιδευτικούς, ενώ αποδεικνύεται η ύπαρξη ενός ισχυρού δεσμού μεταξύ της συναισθηματικής νοημοσύνης και της εκπαιδευτικής ικανότητας. Παράλληλα, στην έρευνα της Baracs (2016), επισημαίνεται ότι η αντίληψη των εκπαιδευτικών όσον αφορά τα συναισθήματα των μαθητών είναι εξίσου σημαντική με τις ακαδημαϊκές και

εκπαιδευτικές γνώσεις τους. Επιπλέον, έγινε διακριτό πως η συναισθηματική νοημοσύνη αφορά διάφορες επιμέρους παραμέτρους, όπως είναι η αυτοεπίγνωση, η ικανότητα του να ελέγχει τα συναισθήματά σου, η κοινωνική επίγνωση, οι καλές ικανότητες όσον αφορά τις σχέσεις με τους άλλους αλλά και η σωστή λήψη αποφάσεων.

Παράλληλα, η ενσυναίσθηση έχει συσχετισθεί και με την αντιμετώπιση των επιθετικών συμπεριφορών σε μαθητές. Οι Shechtman και Tutian (2016), με δείγμα 44 γυναίκες εκπαιδευτικούς και 165 παιδιά που είχαν επισημανθεί με επιθετική συμπεριφορά, χώρισαν το δείγμα των μαθητών σε δύο γκρουπ. Το πρώτο από αυτά ακολούθησε την τυπική ακαδημαϊκή διδασκαλία και το δεύτερο υπήρξε το λεγόμενο παρεμβατικό γκρουπ με τη συμμετοχή των εκπαιδευτικών με ανεπτυγμένη ενσυναίσθηση. Τα αποτελέσματα της έρευνας απέδειξαν πως το παρεμβατικό γκρουπ είχε ιδιαίτερα καλή απόδοση, καθώς μειώθηκε αισθητά η επιθετικότητα των παιδιών εντός αυτού. Επίσης, σύμφωνα με την έρευνα διαπιστώθηκε συσχέτιση μεταξύ του τρόπου αντίληψης της ενσυναίσθησης των εκπαιδευτικών από τους μαθητές, και της μείωσης της επιθετικότητάς τους.

Μία ακόμη ερευνητική μελέτη είναι αυτή του Barasci (2016), η οποία μάλιστα πραγματοποιήθηκε σε δείγμα 707 Ούγγρων εκπαιδευτικών δημοτικού και γυμνασίου. Εδώ οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί εμφανίστηκαν αρκετά αβέβαιοι όσον αφορά την ικανότητά τους να αισθανθούν και να διαχειριστούν τα συναισθήματα. Παράλληλα, οι Ούγγροι εκπαιδευτικοί θεώρησαν τους εαυτούς τους αβέβαιους όσον αφορά την ικανότητά τους να κατανοήσουν και να κρίνουν τα συναισθήματα των άλλων. Μόνο 1 στους 4 αποδείχθηκε ικανός στο να αναγνωρίζει τα συναισθήματα των άλλων, με τις γυναίκες να φαίνεται ότι έχουν ένα μικρό πλεονέκτημα σε σχέση με τους άντρες, όσον αφορά την έννοια της ενσυναίσθησης. Σε πλήρη αντίθεση με τα αποτελέσματα της ανωτέρω έρευνας, έρχονται άλλες έρευνες, όπως αυτή των Stojiljkovic, Djigic και Zlatkovic (2012), η οποία πραγματοποιήθηκε έχοντας ως δείγμα 120 εκπαιδευτικούς από την Σερβία. Σύμφωνα με αυτή, ο δείκτης της ενσυναίσθησης στους εκπαιδευτικούς οι οποίοι πήραν μέρος στην έρευνα, χαρακτηρίστηκε ως αρκετά υψηλός. Μία ακόμη ενδιαφέρουσα παρατήρηση των ερευνητών, ήταν ότι οι εκπαιδευτικοί που δουλεύουν σε τμήματα ένταξης έχουν συνήθως υψηλό δείκτη ενσυναίσθησης. Τα αποτελέσματα της έρευνας αυτής, συμφωνούν επίσης με εκείνα των AlBawaliz, Arbeyat και Hamadne (2015), οι οποίοι αναφέρουν ότι το επίπεδο της συναισθηματικής νοημοσύνης των εκπαιδευτικών οι οποίοι εργάζονται σε κέντρα ειδικής εκπαίδευσης, αποδείχθηκε υψηλό.

Τέλος, όσον αφορά τη διαδικασία πρόβλεψης της ενσυναίσθησης στους εκπαιδευτικούς, οι Goroshit και Hen (2014), αναφέρουν ότι η αυτοπεποίθηση και η ενσυναίσθηση είναι δύο από τους σημαντικότερους παράγοντες όσον αφορά τη θετική διδασκαλία, και την εκπαίδευση των

μαθητών. Η συναισθηματική αυτοπεποίθηση αναφέρεται στην κρίση των ανθρώπων, σχετικά με την δική τους ικανότητα να επεξεργαστούν συναισθηματικές πληροφορίες με τρόπο ακριβή και δραστικό. Ο κύριος στόχος της έρευνας είναι να εξεταστεί σε πιο όριο η συναισθηματική αυτοπεποίθηση μπορεί να προβλέψει την ενσυναίσθηση στους εκπαιδευτικούς. Καθώς τα αποτελέσματα αποδεικνύουν ότι η συναισθηματική αυτοπεποίθηση μπορεί να προβλέψει την ενσυναίσθηση αποδεικνύεται και το γεγονός ότι οι εκπαιδευτικοί δεν πρέπει να εξελίσσουν μόνο τις διδασκαλικές, αλλά και τις συναισθηματικές τους ικανότητες. Επιπλέον, σε άλλη σχετική έρευνα των ιδίων -Goroshit και Hen- (2016), η οποία διεξήχθη στο Ισραήλ με δείγμα 543 εκπαιδευτικούς, διαπιστώθηκε ότι τόσο η συναισθηματική αυτοπεποίθηση των εκπαιδευτικών όσο και η διδασκαλική αυτοπεποίθησή τους, είναι σε θέση να προβλέψουν τη συναισθηματική νοημοσύνη των εκπαιδευτικών, καθώς όσο υψηλότερο δείκτη, όσον αφορά τις δύο κατηγορίες της αυτοπεποίθησης, τόσο μεγαλύτερο βαθμό ενσυναίσθησης έχουν. Μάλιστα, αντίθετα με την αρχική υπόθεση εργασίας των ερευνητών, αποδείχθηκε ότι η διδασκαλική αυτοπεποίθηση των εκπαιδευτικών, αποτελεί τον ισχυρότερο παράγοντα πρόβλεψης της ενσυναίσθησης.

Μετά την εκτενή αναφορά που έγινε για την ενσυναίσθηση και ειδικότερα την ενσυναίσθηση των εκπαιδευτικών θα γίνει λόγος για την αυτοεκτίμηση. Ξεκινώντας από τους παράγοντες, οι οποίοι συνδέονται με την ανάπτυξη υψηλών ή χαμηλών επιπέδων αυτοεκτίμησης, καθώς και στις επιδράσεις που έχει ο βαθμός αυτοεκτίμησης, θα γίνει αρχικά αναφορά στην έρευνα των Γιαβρίμη και Σάββα (2002), όπου επισημαίνονται διάφορες επιμέρους διαστάσεις του όρου αυτοεκτίμηση, ή καλύτερα ορισμένοι παράγοντες με τους οποίους συνδέεται η αυτοεκτίμηση των μαθητών. Ως τέτοιοι παράγοντες, αναγνωρίστηκαν: καταρχάς η εικόνα του μαθητή για τον ίδιο του τον εαυτό. Δεύτερον, οι σχέσεις τους με τους συνομήλικούς τους, οι διαπροσωπικές τους σχέσεις με τους γονείς τους, καθώς και οι ακαδημαϊκές επιδόσεις τους.

Στην έρευνα των Sheykhjan, Jabari και Rajeswari (2014), δείγμα της οποίας ήταν μαθητές του Λυκείου στο Ιράν, αποδείχθηκε πως υπάρχει μια ιδιαίτερα υψηλή -θετική μάλιστα- σύνδεση μεταξύ του βαθμού της αυτοεκτίμησης των μαθητών και των υψηλών ακαδημαϊκών τους επιδόσεων. Επίσης, στην έρευνα δε διακρίνεται κάποια ιδιαίτερη διαφορά όσον αφορά το βαθμό αυτοεκτίμησης μεταξύ αγοριών και κοριτσιών, κάτι που αποδεικνύει ότι το φύλο δεν αποτελεί σημαντικό παράγοντα διαφοροποίησης, όσον αφορά τις τιμές της αυτοεκτίμησης. Οι προτάσεις της συγγραφικής ομάδας του άρθρου, είναι η προτροπή προς τους εκπαιδευτικούς να προωθούν την αυτοεκτίμηση των μαθητών, να βοηθούν τους μαθητές να δέχονται τον εαυτό τους ως έχει παρά τις όποιες ατέλειες, να τους ενθαρρύνουν ώστε να επαινούν τον εαυτό τους, αλλά και να τους ενθαρρύνουν ώστε να δοκιμάζουν νέες εμπειρίες. Η Yousaf (2015), επιχείρησε μέσω μιας έρευνας η οποία εστιάζει σε μαθήτριες, να αναλύσει το βαθμό

συσχέτισης μεταξύ των εννοιών της αυτοεκτίμησης, του κοινωνικού άγχους και του τρόπου ανατροφής των παιδιών εκ μέρους των γονέων του, με την αρχική υπόθεση του άρθρου να δηλώνει πως υπάρχει σημαντικός βαθμός συσχέτισης μεταξύ των τριών αυτών εννοιών. Αρχικά, η μελέτη αποδεικνύει πως η χαμηλή αυτοεκτίμηση είναι ένας παράγοντας πρόβλεψης του κοινωνικού άγχους, αλλά όχι ιδιαίτερα σημαντικός. Ο βαθμός αυτοεκτίμησης σε ένα άτομο είναι πιθανό να υποστεί διαφοροποιήσεις, είτε με βάση την ηλικία του (π.χ. εφηβεία) είτε με βάση κάποιο σημαντικό γεγονός το οποίο επηρεάζει καθοριστικά την ζωή του. Από τις πλέον “επικίνδυνες” χρονικά στιγμές όσον αφορά την αύξηση του βαθμού χαμηλής αυτοεκτίμησης, θεωρείται ότι είναι η μετάβαση από την μία εκπαιδευτική βαθμίδα στην επόμενη. Επιπλέον, όσον αφορά τον αυταρχικό τρόπο ανατροφής των παιδιών, αυτός ορίστηκε ως παράγοντας πρόβλεψης της εμφάνισης κοινωνικού άγχους, ωστόσο, δεν θεωρήθηκε ως απόλυτα σημαντικός παράγοντας.

Σε ακόμη μία έρευνα που πραγματοποιήθηκε έξω από τον ευρωπαϊκό χώρο -και συγκεκριμένα στο Πακιστάν- των Arshad, Zaidi και Mahmood (2015), τέθηκαν ως αρχικές υποθέσεις εργασίας αφενός ότι θα υπάρχει μια θετική σχέση μεταξύ αυτοεκτίμησης και ακαδημαϊκής επίδοσης στους φοιτητές και αφετέρου ότι θα υπάρχει μια σημαντική διαφορά στην αυτοεκτίμηση μεταξύ ανδρών και γυναικών. Επίσης, οι ερευνητές θεώρησαν ότι θα υπάρχει σημαντική διαφορά στις ακαδημαϊκές επιδόσεις ανδρών και γυναικών φοιτητών. Τα αποτελέσματα της έρευνας ανέδειξαν το γεγονός ότι οι άνδρες φοιτητές είχαν υψηλό βαθμό αυτοεκτίμησης, ενώ αντίστοιχα, οι φοιτήτριες χαρακτηρίζονταν από υψηλότερες ακαδημαϊκές επιδόσεις. Παράλληλα, επισημάνθηκε ότι υπάρχει στενή σχέση μεταξύ της αυτοεκτίμησης και των υψηλών ακαδημαϊκών επιδόσεων, με τις καλές ακαδημαϊκές επιδόσεις στην έρευνα να σχετίζονται με την αυτοεκτίμηση και την αισιοδοξία και να έρχονται σε αντίθεση με τον πεσιμισμό και το άγχος. Τα αποτελέσματα της έρευνας αυτής, συμφωνούν με τα αντίστοιχα αποτελέσματα της έρευνας των Afari, Ward και Khine (2012), η οποία είχε ως σκοπό να μελετήσει τον συσχετισμό μεταξύ θετικής και αρνητικής αυτοεκτίμησης με την αυτο-αποτελεσματικότητα όσον αφορά τις ακαδημαϊκές επιδόσεις των φοιτητών. Τα αποτελέσματα της έρευνας αναδεικνύουν ότι η θετική αυτοεκτίμηση συσχετίζεται με τις υψηλές ακαδημαϊκές επιδόσεις, καθώς θεωρήθηκε πως για τους φοιτητές με θετική αυτοεκτίμηση ήταν εφικτό να προβλεφθεί η ακαδημαϊκή αυτοαποτελεσματικότητά τους. Προφανώς, η ακαδημαϊκή αυτοαποτελεσματικότητα συνδέεται στενά με την ακαδημαϊκή επιτυχία.

Οι Sahin, Barut, Ersanli και Kumcagiz (2014) απέδειξαν μέσω της έρευνάς τους την ύπαρξη μιας εντελώς αρνητικής διασύνδεσης μεταξύ της αυτοεκτίμησης και του άγχους για την εμφάνιση στην κοινωνία. Η συγκεκριμένη έρευνα πραγματοποιήθηκε σε γυμνάσια της

Τουρκίας, σε αρκετά μεγάλο δείγμα -πάνω από 2.000 μαθητές συμμετείχαν σε αυτήν- το οποίο χωρίστηκε ισόποσα σε αγόρια και κορίτσια. Οι ηλικίες των παιδιών κυμαίνονταν μεταξύ των 11 και των 15 ετών. Η συγγραφική ομάδα κατέληξε στο συμπέρασμα ότι οι έφηβοι με χαμηλή αυτοεκτίμηση είναι πιθανόν να έχουν υψηλό άγχος για την κοινωνική τους εμφάνιση, ενώ, η σύνδεση αυτή φαίνεται πως ισχύει και αντίστροφα, καθώς έφηβοι με υψηλό βαθμό άγχους όσον αφορά την κοινωνική τους εμφάνιση, είναι πιθανόν να παρουσιάσουν χαμηλή αυτοεκτίμηση. Κλείνοντας την μελέτη τους, οι ερευνητές, βασιζόμενοι και στην υπάρχουσα διεθνή βιβλιογραφία, προχωρούν ένα βήμα παραπέρα, συνδέοντας την αυτοεκτίμηση με την εμφάνιση γενικότερα, αλλά και τις προσωπικές αντιλήψεις κάθε μαθητή για το σώμα του.

Οι Weisman, Daniel, Shiefer, Mollering και Knafo- Noam (2015) πραγματοποίησαν μια ακόμα ενδιαφέρουσα έρευνα, μεταξύ εφήβων της Γερμανίας και του Ισραήλ. Τα κύρια ευρήματά της σχετίστηκαν με την παρουσίαση μιας θετικής σχέσης μεταξύ των πολλαπλών κοινωνικών αναγνώρισεων και της αυτοεκτίμησης. Συγκεκριμένα, ένας έφηβος μπορεί να τύχει πολλαπλής αναγνώρισης, σε διάφορα κοινωνικά επίπεδα, όπως για παράδειγμα στο σχολείο, στην οικογένεια ή και σε άλλες κοινωνικές ομάδες, διαδραματίζοντας έτσι πολλούς και διαφορετικούς κοινωνικούς ρόλους. Η αναγνώρισή τους εντός αυτών των κοινωνικών ομάδων, αποδεικνύεται ευεργετική όσον αφορά την αυτοεκτίμησή τους. Επιπλέον, η αποδοχή των εφήβων από διαφορετικές κοινωνικές ομάδες, μπορεί να έχει ως αποτέλεσμα την καλύτερη μετάβαση τους από την εφηβεία στο επόμενο ηλικιακό στάδιο. Παράλληλα, με βάση το γεγονός ότι η έρευνα έγινε σε δύο διαφορετικά κράτη, και ως εκ τούτου μελετήθηκαν δύο διαφορετικές κουλτούρες, το συμπέρασμα που βγαίνει είναι ότι η σύνδεση της αυτοεκτίμησης με την αποδοχή από διαφορετικές κοινωνικές ομάδες αποδεικνύεται δυνατή σε διαφορετικές κουλτούρες.

Στην έρευνα του Chorbanshirodi (2010), μελετάται μία ακόμη σύνδεση της αυτοεκτίμησης, και συγκεκριμένα με ένα σύνδρομο, το οποίο περιγράφεται ως μια ψυχολογική διαταραχή κατά την οποία το άτομο αποδίδει την επιτυχία του στην τύχη ή και στη μοίρα και έτσι, δεν πιστεύει στη δική του επιτυχία. Η έρευνα μελετά τη σχέση μεταξύ αυτού του συνδρόμου με την έννοια της αυτοεκτίμησης, καθώς και με τη συναισθηματική νοημοσύνη. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα, υπάρχει μια αρνητική, σημαντική διασύνδεση μεταξύ του ανωτέρω περιγραφόμενου συνδρόμου και της αυτοεκτίμησης. Τα άτομα με αυτό το σύνδρομο, αποδείχθηκαν ανίκανα να εσωτερικεύσουν την επιτυχία τους και έτσι, η αβέβαιη αυτοεκτίμηση επισημάνθηκε ως σύνηθες χαρακτηριστικό της συγκεκριμένης πληθυσμιακής ομάδας.

Καθότι ήδη έγινε αναφορά στους επιμέρους παράγοντες με τους οποίους σχετίζεται η έννοια της αυτοεκτίμησης στους μαθητές -διαφορετικής μάλιστα ηλιακής κλίμακας και ακαδημαϊκής βαθμίδας- σε αυτό το σημείο θα γίνει λόγος για έναν ακόμη βελτιωτικό παράγοντα της αυτοεκτίμησης, όπως τουλάχιστον αυτός διασαφηνίστηκε μέσα από την έρευνα των Ekeland, Heian και Hagen (2005). Το δείγμα της έρευνας αποτελούνταν από παιδιά που αναγνωρίστηκαν με μαθησιακές δυσκολίες και χαμηλή αυτοεκτίμηση. Η έρευνα είχε ως κυρίαρχο συμπέρασμα ότι η άσκηση αποτελεί έναν σαφή βελτιωτικό παράγοντα της αυτοεκτίμησης, τόσο στα παιδιά, όσο και στους νέους ανθρώπους. Μάλιστα, η συγγραφική ομάδα θεωρεί πως η συσχέτιση μεταξύ της βελτίωσης της αυτοεκτίμησης και της άσκησης υπήρξε -τουλάχιστον κατά τη διάρκεια κατά την οποία διεξήχθη η μελέτη- αρκετά άγνωστη.

Περνώντας στον ελληνικό χώρο, οι Κοκκιάδης και Κουρκούτας (2016) επιχείρησαν να διερευνήσουν την πιθανή διασύνδεση μεταξύ του εκφοβισμού και της θυματοποίησης με την αυτοεκτίμηση των μαθητών. Σύμφωνα με τους συγγραφείς του άρθρου, τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες εμφανίζουν υψηλότερο βαθμό (αρκετά/ πολύ σοβαρό) εμπλοκής και έκθεσης στο φαινόμενο της θυματοποίησης απ' ότι τα παιδιά χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Η αυξανόμενη εμπλοκή των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες σε περιστατικά θυματοποίησης συνδέεται σε μεγάλο βαθμό με την παρουσία περισσότερων συναισθηματικών δυσκολιών, όπως είναι για παράδειγμα το άγχος, ο φόβος ή ο τρόμος, η μοναξιά και ο θυμός, τα οποία ερευνητικά, σε μεγάλο βαθμό σχετίζονται με την χαμηλή αυτοεκτίμηση. Τα αποτελέσματα της έρευνας αποδεικνύουν πως τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες παρουσιάζουν χαμηλότερα επίπεδα αυτοεκτίμησης σε σχέση με παιδιά χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, με τις διαφορές αυτές ωστόσο, να μη χαρακτηρίζονται ως ιδιαίτερα σημαντικές. Οι μελετητές, απέδωσαν αυτή τη διαφορά, είτε στη συχνότερη θυματοποίηση των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, είτε στις περισσότερες συναισθηματικές δυσκολίες που συχνά βιώνουν τα παιδιά αυτά.

Στην έρευνα της Μαρτιμιανάκη (2015), τέθηκε ως σκοπός η μελέτη της ψυχοκοινωνικής προσαρμογής, καθώς και τα επίπεδα της αυτοεκτίμησης των παιδιών με και χωρίς μαθησιακές δυσκολίες. Το δείγμα της έρευνας αποτελούνταν από 137 μαθητές, Ε' και Στ' Δημοτικού, με τους 101 από αυτούς να χαρακτηρίζονται ως παιδιά που δεν αντιμετωπίζουν μαθησιακές δυσκολίες, σε αντίθεση με τους υπόλοιπους 36. Αφού αρχικά επισημάνθηκε η ύπαρξη μιας θετικής συνάφειας μεταξύ της γενικής αυτοεκτίμησης και της συνολικής ψυχοκοινωνικής προσαρμογής, απαντήθηκε το ερώτημα για τις διαφορές στα επίπεδα της αυτοεκτίμησης μεταξύ των δύο ανωτέρω περιγραφόμενων ομάδων μαθητών. Όσον αφορά την αυτοεκτίμηση

μεταξύ παιδιών που αντιμετώπιζαν μαθησιακές δυσκολίες και παιδιών που δεν αντιμετώπιζαν μαθησιακές δυσκολίες, φαίνεται ότι στατιστικά υπήρξαν σημαντικές διαφορές.

Συγκεκριμένα, οι μαθητές που δεν αντιμετώπιζαν μαθησιακές δυσκολίες χαρακτηρίστηκαν από μια θετική σχέση μεταξύ της γενικής αυτοεκτίμησης και της κοινωνικής επάρκειας, καθώς και αντίστοιχα, από μία αρνητική σχέση μεταξύ της αυτοεκτίμησης και των προβλημάτων συμπεριφοράς. Όσον αφορά τα επίπεδα της αυτοεκτίμησης σε μαθητές που αντιμετωπίζουν μαθησιακές δυσκολίες, η συγγραφέας αναφέρει πως τα αποτελέσματα σχετικών διεθνών ερευνών παρείχαν αντικρουόμενα αποτελέσματα, καθώς αρκετές σχετικές έρευνες επισημαίνουν πως δεν είναι απαραίτητο τα παιδιά που αντιμετωπίζουν μαθησιακές δυσκολίες να έχουν και χαμηλό βαθμό αυτοεκτίμησης. Παρόλα αυτά, οι στατιστικές αναλύσεις της συγκεκριμένης μελέτης, έδειξαν ότι οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες σημείωσαν χαμηλότερο μέσο όρο τόσο στην υποκλίμακα της αυτοαντίληψης όσο και στην κλίμακα της γενικής αυτοεκτίμησης, σε σχέση με τους συμμετέχοντες που δεν είχαν μαθησιακές δυσκολίες.

Έπειτα από την αναλυτική συζήτηση για τον αυτοεκτίμηση θα γίνει αναφορά στα τμήματα ένταξης, τα οποία ως γνωστόν, λειτουργούν ως μία παρεμβατική βοήθεια προς μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή αναπηρίες, εντός των τυπικών σχολείων γενικής εκπαίδευσης. Στο σημείο αυτό, μέσω της παράθεσης στοιχείων από διεθνείς και ελληνικές μελέτες, θα γίνει αναφορά, μεταξύ άλλων, στον τρόπο λειτουργίας των τμημάτων ένταξης, στα πιθανά προβλήματα κατά τη λειτουργία τους, στη σχέση μεταξύ των τμημάτων ένταξης και των τυπικών τάξεων ενός σχολείου, σε ορισμένα χαρακτηριστικά των μαθητών που φοιτούν σε αυτά, καθώς και στις ανάγκες των εκπαιδευτικών που εργάζονται ή θα κληθούν να εργαστούν σε τμήματα ένταξης, όπως οι ίδιοι τις ορίζουν.

Μια πρώτη προβληματική σχετικά με τα τμήματα ένταξης, είναι ο τρόπος λειτουργίας τους τόσο στην Ελλάδα, όσο και στο εξωτερικό, τυχόν δυσκολίες στην λειτουργία τους, καθώς και οι γνώσεις που έχουν οι εκπαιδευτικοί οι οποίοι εργάζονται σε αυτά. Στην έρευνα των Miller, Μορφίδου και Σούλη (2013), μέσω ενός ερωτηματολογίου 20 ερωτήσεων, το οποίο δόθηκε σε δασκάλους ειδικής αγωγής, διερευνήθηκαν οι απόψεις των εκπαιδευτικών για την πολιτική και τις ενέργειες της ειδικής αγωγής στην Ελλάδα και πως αυτά επηρεάζουν τη δουλειά τους και τους μαθητές τους. Οι εκπαιδευτικοί ρωτήθηκαν για τον τρόπο με τον οποίο οι νόμοι της ελληνικής κυβέρνησης περί της εκπαίδευσης παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες, επιδρούν στην δουλειά τους.

Πάνω από το 70% των συμμετεχόντων απάντησαν ότι οι σχετικοί νόμοι είτε δεν είχαν καμία επίδραση στην δουλειά τους, είτε ότι οι ίδιοι δεν ήταν γνώστες αυτών των νόμων. Σχετικά με το ερώτημα του εάν τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες θα έπρεπε να ενσωματωθούν σε

τυπικές τάξεις, αρκετοί εκπαιδευτικοί θεώρησαν ότι πράγματι τα παιδιά αυτά έχουν το δικαίωμα αυτό, άλλοι ωστόσο θεώρησαν πως δεν θα ήταν επιτυχές ένα τέτοιο εγχείρημα. Επίσης, το 50% των συμμετεχόντων στην έρευνα θεώρησαν πως τα παιδιά που θα ενσωματώνονταν θα μπορούσαν να ωφεληθούν σε κάτι, με ένα ποσοστό της τάξης του 35% να θεωρεί πως το να επωφεληθούν τα παιδιά θα ήταν απλά πιθανό. Οι μισοί θεωρούν πως οι εκπαιδευτικοί στη γενική εκπαίδευση δεν έχουν τις απαιτούμενες ικανότητες για να δουλέψουν επαρκώς με παιδιά με αναπηρίες, ενώ το συντριπτικό 85% θεωρεί πως τα κοινά σχολεία δεν έχουν τις υποδομές και την ικανότητα να φιλοξενήσουν αυτά τα παιδιά. Επίσης, οι περισσότεροι θεωρούν πως απέκτησαν το μεγαλύτερο μέρος των γνώσεών τους εμπειρικά και δεν τους το πρόσφερε το πανεπιστήμιο.

Σε αντίστοιχη έρευνα στην Τσεχία, των Smelova, Ludikova, Petrova και Souralova (2016) διερευνήθηκε το ερώτημα του εάν οι καθηγητές πιστεύουν πως έχουν τα απαραίτητα εφόδια για να δουλέψουν με παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Όπως γίνεται κατανοητό, το σχετικό ζήτημα αναδεικνύεται σε διεθνές πρόβλημα. Αξίζει να σημειωθεί πως στην Τσεχία, κατά την εποχή που γράφεται το άρθρο, γίνονται οι πρώτες προσπάθειες για την διαδικασία ένταξης των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες σε κανονικές, τυπικές τάξεις. Η συγγραφική ομάδα μελέτησε τις απαντήσεις σε ερωτηματολόγιο, από ένα γκρουπ 260 Τσέχων καθηγητών, ενώ χρησιμοποίησε και ένα γκρουπ 60 Σλοβένων εκπαιδευτικών, οι οποίοι ουσιαστικά αποτέλεσαν την ομάδα ελέγχου.

Οι Τσέχοι εκπαιδευτικοί θεωρούν πως η ένταξη των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες σε τυπικές τάξεις, είναι σε μικρό βαθμό ευεργετική. Γενικότερα, ως προς το συγκεκριμένο ερώτημα, οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην έρευνα παρουσίασαν αμφίσημες απόψεις, θεωρώντας πως η ένταξη άλλοτε μπορεί να αποδειχθεί ευεργετική και άλλοτε όχι. Αντίθετα, η ομάδα ελέγχου, οι Σλοβένοι εκπαιδευτικοί, ήταν σαφώς περισσότερο θετικοί με την διαδικασία. Επίσης, οι Τσέχοι εκπαιδευτικοί θεωρούν σε μεγάλο ποσοστό, πως η συνεργασία τους με συμβουλευτικά κέντρα επί του θέματος, είναι ανεπαρκής. Και οι δύο ομάδες, δεν θεωρούν πως έχουν ετοιμότητα να δουλέψουν με τέτοια παιδιά. Όσον αφορά τη θέληση τους να εργαστούν με μαθητές που έχουν ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, οι Σλοβένοι αποδείχθηκαν περισσότερο δεκτικοί με την ιδέα της παρουσίας ενός μαθητή με προβλήματα όρασης ή ακοής στην τάξη τους. Το γενικότερο συμπέρασμα της έρευνας ήταν ότι οι Σλοβένοι εκπαιδευτικοί αποδείχθηκαν περισσότερο έμπειροι σε σχέση με τους Τσέχους επί του θέματος.

Σε μια ακόμη έρευνα σχετικά με τον τρόπο λειτουργίας των τμημάτων ένταξης, αυτή των Kilanowski-Press, Foote και Rinaldo (2010), η οποία διενεργήθηκε στην πολιτεία της Νέας Υόρκης, αναζητήθηκαν οι καλύτερες πρακτικές στήριξης του έργου των εκπαιδευτικών,

σύμφωνα με τους ίδιους. Οι 71 εκπαιδευτικοί τμημάτων ένταξης που συμμετείχαν στην έρευνα, στο συντριπτικό ποσοστό τους, είχαν ως βοήθεια στο έργο τους τις γνώμες ενός ειδικού εκπαιδευτικού συμβούλου, με τις δύο αμέσως επόμενες πρακτικές στήριξης να είναι οι εθελοντές και δευτερευόντως οι βοηθοί καθηγητές. Επιπλέον, ο επικρατέστερος τύπος εκμάθησης και βοήθειας των εκπαιδευτικών ως προς τους μαθητές, όσον αφορά τον τρόπο διδασκαλίας προς αυτούς στα τμήματα ένταξης αποδείχθηκε πως είναι η στήριξη του μαθητή με τη μέθοδο ένας προς έναν. Μια τέτοια μέθοδος εκμάθησης και υποστήριξης μπορεί εν γένει να αποδειχθεί ευεργετική, ωστόσο πρέπει σύμφωνα με την συγγραφική ομάδα να προσεχθεί, καθότι υπάρχει ο κίνδυνος να θεωρηθεί ως περιοριστική.

Παρόμοια αποτελέσματα παρέχει και η έρευνα των Duchaine, Jolivette και Fredrick (2011) τα αποτελέσματα της οποίας, απέδειξαν πως η συνεργασία ενός συμβούλου εκπαιδευτικού με έναν δάσκαλο, μπορεί να έχει ευεργετικά αποτελέσματα στους μαθητές που έχουν ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Συγκεκριμένα, με βάση το γεγονός ότι οι σύμβουλοι είναι σε θέση να προτρέψουν τους γενικούς εκπαιδευτικούς όσον αφορά τη χρήση συγκεκριμένων δηλώσεων επαίνου από τους δεύτερους προς τους μαθητές, η συγγραφική ομάδα θεωρεί πως η διαδικασία αυτή έχει άμεσα ευεργετικά αποτελέσματα τόσο σε μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, όσο και σε αυτούς που δεν ανήκουν στην κατηγορία αυτή.

Μια ακόμη έρευνα που εστιάζει στην εξεύρεση τρόπων για την περισσότερο αποδοτική διδασκαλία στα τμήματα ένταξης, πραγματοποιήθηκε το 2014. Σε αυτή, η Morgan τονίζει πως η συνεργασία μεταξύ ειδικών και γενικών εκπαιδευτικών έχει αποδειχθεί ιδιαίτερα αποδοτική, καθώς επιφέρει ολοκληρωμένες υπηρεσίες, ποιότητα οδηγιών, ενώ βοηθάει τα παιδιά να είναι ευτυχισμένα, και γενικότερα είναι ιδιαίτερα αποδοτική όσον αφορά την διαδικασία της ένταξης. Σύμφωνα πάντως με την ερευνήτρια, η συνδιδασκαλία, αποδείχθηκε ότι έχει και ορισμένα μειονεκτήματα. Αυτά ορίστηκαν ως το μοίρασμα του χρόνου, το να υπάρχει σαφής διαχωρισμός των αρμοδιοτήτων, καθώς και το να μην αισθάνεται ο ένας από τους δύο εκπαιδευτικούς, ως φιλοξενούμενος στην τάξη του άλλου.

Οι Amr, Al-Natour, Al-Abdallat και Alkhamara (2016) εξετάζουν τις γνώσεις και τη συμπεριφορά των εκπαιδευτικών στην Ιορδανία, σχετικά με το ζήτημα της ένταξης παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, σε τυπικές τάξεις σχολείων. Το δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν καθηγητές οι οποίοι διδάσκουν σε σχολεία στα οποία λειτουργούν τμήματα ένταξης. Το αποτέλεσμα της έρευνας ανέδειξε το γεγονός ότι οι εκπαιδευτικοί στην Ιορδανία δεν είχαν επαρκείς γνώσεις και επαρκή εμπειρία επί του θέματος, ακριβώς λόγω της ελλιπούς σχετικής εκπαίδευσής τους. Μάλιστα, η αρνητική προδιάθεση των εκπαιδευτικών σχετικά με την ένταξη των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες σε τυπικές τάξεις, χωρίζονται σε

συγκεκριμένους λόγους. Οι λόγοι αυτοί προσδιορίστηκαν ως η αρνητική συμπεριφορά παιδιών και εργαζόμενων στα σχολεία απέναντι σε παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, το μη σωστά προετοιμασμένο σχολικό περιβάλλον, καθώς και η έλλειψη οικογενειακής και κοινωνικής υποστήριξης. Η έρευνα αποδεικνύει πως το πρόβλημα της σωστής εκπαίδευσης των ίδιων των εκπαιδευτικών αποτελεί ένα σημαντικό, διεθνές ζήτημα. Σύμφωνα με τη μελέτη, η τοποθέτηση μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες σε μία τυπική τάξη, δεν αποδεικνύεται πάντα ευεργετική για αυτά, σύμφωνα πάντοτε με τη γνώμη των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην έρευνα. Οι τελευταίοι θεωρούν πως η διαδικασία αυτή αποδεικνύεται ευεργετική, μόνο για τα παιδιά εκείνα τα οποία είναι σε θέση να παρακολουθήσουν τα όσα διδάσκονται στην τάξη τους.

Στην έρευνα της Κατσιφάκη (2011), διερευνώνται οι ανάγκες των εκπαιδευτικών για συμβουλευτική υποστήριξη στη διαδικασία ένταξης μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες. Στην έρευνα αυτή, δόθηκε έμφαση τόσο στους τομείς στους οποίους οι εκπαιδευτικοί χρειάζονται περισσότερο βοήθεια, καθώς και στον προσδιορισμό του προφίλ του συμβούλου που θα παρέχει τη βοήθεια αυτή, αλλά και σε επιμέρους στοιχεία, όπως είναι η συχνότητα και η μορφή της υποστήριξης. Όσον αφορά τα σημεία στα οποία οι εκπαιδευτικοί προσδιορίστηκε ότι έχουν τα μεγαλύτερα προβλήματα και ως εκ τούτου ζητούν βοήθεια από τους συμβούλους, αναφέρθηκαν τα εξής: η ερμηνεία των δυσλειτουργικών συμπεριφορών μαθητών και η τροποποίηση αυτών, η εφαρμογή καταλλήλων ‘‘προγραμμάτων ενίσχυσης’’ για την απόκτηση επιθυμητής συμπεριφοράς, ο σχεδιασμός εξατομικευμένων προγραμμάτων τροποποίησης της συμπεριφοράς, αλλά και η χρήση τεχνικών για την ενίσχυση της αυτοεκτίμησης των μαθητών.

Οι συμμετέχοντες στην έρευνα εκπαιδευτικοί ρωτήθηκαν και για το επιθυμητό προφίλ του συμβούλου, με τον οποίο θα ήθελαν να συνεργαστούν. Θεώρησαν σημαντικό να έχει εμπειρία, να είναι καλός ακροατής, καθώς και το να εξηγεί με σαφήνεια τις ιδέες του, όπως και το να έχει γνώσεις σχετικά με τη δουλειά του εκπαιδευτικού. Ως ιδεατή συχνότητα της συνεργασίας εκπαιδευτικών και συμβούλων θεωρήθηκαν οι εβδομαδιαίες συναντήσεις, ενώ ο παράγοντας του εάν ο σύμβουλος θα πρέπει να είναι εσωτερικός ή εξωτερικός συνεργάτης, δε φαίνεται να έχει μεγάλη σημασία για τους εκπαιδευτικούς.

Η έρευνα της Τσιώμη (2014), που διενεργήθηκε σε δείγμα 200 εκπαιδευτικών από νηπιαγωγεία της Θεσσαλονίκης και της Κρήτης, ασχολείται επίσης με τις ανάγκες και τις απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με την ένταξη. Στο σύνολο τους οι εκπαιδευτικοί δήλωσαν πως η παρουσία ενός παιδιού με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στην τάξη τους, δε θα τους προκαλούσε ιδιαίτερα μεγάλο άγχος, με τις περισσότερες απαντήσεις -όσον αφορά την πρόκληση άγχους στους εκπαιδευτικούς από την παρουσία ενός παιδιού με ειδικές ανάγκες

στην τάξη τους- να κυμαίνονται μεταξύ του λίγου και του αρκετού άγχους. Όσον αφορά τις κυρίαρχες ενταξιακές πρακτικές, και τους παράγοντες αυτούς που επηρεάζουν την αποτελεσματικότητα δραστηριοτήτων, που ως σκοπό έχουν τη δημιουργία ενταξιακού κλίματος εντός της τάξης, προσδιορίστηκαν ως κυρίαρχοι παράγοντες οι εξής: 1. αποτελεσματικότητα στην δημιουργία ενταξιακού κλίματος, 2. αποτελεσματικότητα στην συνεργασία του εκπαιδευτικού με άλλους επαγγελματίες, εκπαιδευτικούς και γονείς και 3. αποτελεσματικότητα στη διαχείριση συμπεριφορών μέσα στην τάξη. Αντίστοιχα, οι κυρίαρχες ανησυχίες των εκπαιδευτικών όσον αφορά την ένταξη, σχετίζονται με την αύξηση του φόρτου εργασίας, την αύξηση του άγχους λόγω της παρουσίας ενός μαθητή με αναπηρία ή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στην τάξη τους, στην παροχή της κατάλληλης προσοχής προς όλους τους μαθητές, αλλά και στην πιθανή έλλειψη γνώσεων από μέρους τους, όσον αφορά τη διαχείριση τέτοιων καταστάσεων.

Στο σημείο αυτό, αξίζει να γίνει μια αναφορά και στον τρόπο με τον οποίο βλέπουν οι ίδιοι οι μαθητές την συμμετοχή τους σε αυτά. Σύμφωνα με την έρευνα των Obiakor, Harris, Mutua, Rotatori και Algozzine (2012) οι μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες προτιμούν να παραμένουν μέλος της κοινότητας της τάξης, μαζί με τους συμμαθητές τους. Αυτή τους η προτίμηση πηγάζει από την θέληση τους να μην εξαιρεθούν και παράλληλα να μην στιγματιστούν, κατά τη διαδικασία της τοποθέτησής τους σε τμήματα ένταξης. Μάλιστα, δεν είναι λίγες οι φορές που τα παιδιά αυτά αναζητούν την ευκαιρία να αποδείξουν ότι μπορούν να δράσουν επιτυχώς, εντός των ορίων μιας τυπικής τάξης. Οι ερευνητές καταλήγουν στο συμπέρασμα ότι η διαδικασία της ένταξης συνδέεται άμεσα με την κοινωνική δικαιοσύνη, την εκτίμηση του ανθρώπου, καθώς και την ομαδική εργασία. Επίσης, αναφέρουν χαρακτηριστικά πως η εκπαίδευση μαθητών εντός της γενικής τάξης, αποδεικνύει πως οι μαθητές αυτοί, δεν αποτελούν μόνο μέλη εντός της τάξης, αλλά και εκτιμώμενα μέλη της κοινότητας.

Παράλληλα, στην έρευνα των Πατηνιώτη και Πολυχρονοπούλου (2014) διερευνήθηκαν τα επίπεδα της αυτοεκτίμησης και της αυτοαντίληψης παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες, τα οποία φοιτούν σε τμήματα ένταξης. Το δείγμα της έρευνας αποτελούνταν από 140 μαθητές, ηλικίας 10 με 12 ετών, τα μισά εκ των οποίων ήταν μέλη τμημάτων ένταξης με στόχο την ανάδειξη τυχόν διαφοροποίησης στις τιμές της αυτοεκτίμησης και της αυτοαντίληψης των παιδιών αυτών, σε σχέση με τις αντίστοιχες τιμές συμμαθητών τους, οι οποίοι φοιτούν σε τυπικές τάξεις. Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν, πως οι μαθητές των τμημάτων ένταξης, αν και παρουσιάζουν υψηλές τιμές σε όλους τους επιμέρους τομείς αυτοαντίληψης και αυτοεκτίμησης, σημειώνουν χαμηλότερες τιμές συγκριτικά με τους συμμαθητές τους που φοιτούν σε τυπικές τάξεις. Μάλιστα, η μεγαλύτερη διαφορά εντοπίζεται στον τομέα της

σχολικής ικανότητας. Οι δύο ερευνήτριες, αναφέρουν πως είναι απαραίτητο να διερευνηθεί καλύτερα εάν το αίτιο της διαφοράς στην αυτοεκτίμηση μεταξύ των δύο ομάδων οφείλεται στις μαθησιακές δυσκολίες που αντιμετωπίζουν ή στην μερική απασχόληση των μαθητών αυτών από τις τυπικές τάξεις. Μάλιστα, αναφέρουν τις αντικρουόμενες απόψεις διαφόρων μελετητών επί του θέματος, σχετικά με την επίδραση των τμημάτων ένταξης στους μαθητές που εντάσσονται σε αυτά.

ΜΕΡΟΣ Β΄:ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ

5. ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

5.1 Σκοπός και σπουδαιότητα της έρευνας

Στην παρούσα έρευνα ο κύριος σκοπός είναι να μελετηθεί και να διαπιστωθεί εάν και κατά πόσο η ενσυναίσθηση των εκπαιδευτικών και ειδικότερα των ειδικών παιδαγωγών επηρεάζει την αυτοεκτίμηση των μαθητών που φοιτούν σε τμήματα ένταξης. Η ενσυναίσθηση είναι μία έννοια την οποία οι ερευνητές προσπαθούν να ορίσουν και να οριοθετήσουν από τις αρχές του 20^{ου} αιώνα. Ουσιαστικά το άτομο με ανεπτυγμένη ενσυναίσθηση μπορεί να αντιληφθεί και να διαχειριστεί τόσο τα δικά του συναισθήματα, όσο και των άλλων, δηλαδή μπορεί να τοποθετήσει το ‘‘εγώ’’ του στη θέση κάποιου άλλου, σαν να έχει μπει για λίγο στο σώμα του άλλου, σαν να βλέπει τη ζωή για λίγο με τα μάτια κάποιου άλλου (Rogers, 1980). Παράλληλα, η μελέτη του όρου αυτοεκτίμηση από την επιστήμη ξεκίνησε στο τέλος του 19^{ου} αιώνα και σχετίζεται με την εικόνα που έχει κάποιος για τον εαυτό του και την αξία που του προδίδει. Η υψηλή ή αντίστοιχα η χαμηλή αυτοεκτίμηση του ατόμου, καθώς και οι παράγοντες που συμβάλλουν στη διαμόρφωσή της, αποτελούν τους συνηθέστερους λόγους έρευνας, οι οποίες μάλιστα αναφέρονται κατά κύριο λόγο σε παιδιά και εφήβους.

Παρόλα αυτά μέχρι σήμερα, δεν έχει γίνει καμία έρευνα που να εξετάζει την ενσυναίσθηση των εκπαιδευτικών και πως αυτή συμβάλλει στη διαμόρφωση της αυτοεκτίμησης των μαθητών τους που φοιτούν σε τμήματα ένταξης. Η ένταξη των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στα πλαίσια του τυπικού δημοτικού σχολείου έχει μελετηθεί με μεγάλο ζήλο από ερευνητές σε όλο τον κόσμο και συνεχίζει να ερευνάται μέχρι και σήμερα. Ο διαχωρισμός των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες από τους τυπικώς αναπτυσσόμενους συμμαθητές τους φαίνεται να επηρεάζει σε μεγάλο βαθμό την συμπεριφορά και την ψυχολογία τους και όπως διαπιστώνεται ερευνητικά αυτό είναι κάτι που επηρεάζει τις περισσότερες φορές σε μεγάλο βαθμό και την αυτοεκτίμησή τους. Το ερώτημα που τίθεται εδώ είναι το αν μπορεί ο ειδικός παιδαγωγός, έχοντας ανεπτυγμένη ενσυναίσθηση να επηρεάσει θετικά τους μαθητές του, να τους βοηθήσει να αντιστρέψουν την αρνητική τους ψυχολογία και σε βάθος χρόνου να συμβάλλει με την παρουσία και το έργο του στην τάξη, ώστε οι μαθητές του να αποκτήσουν υψηλή αυτοεκτίμηση.

Επιπλέον, είναι ενδιαφέρον να εξεταστεί εάν οι μαθητές των τμημάτων ένταξης έχουν χαμηλότερη αυτοεκτίμηση συγκριτικά με τους συμμαθητές τους που φοιτούν στις τυπικές τάξεις. Ειδικότερα στην παρούσα ερευνητική εργασία έχουν επιλεγεί 30 τμήματα ένταξης και

οι αντίστοιχοι 30 ειδικοί παιδαγωγοί προκειμένου να μελετηθεί εάν η ενσυναίσθηση του εκπαιδευτικού επηρεάζει την αυτοεκτίμηση των μαθητών του. Ως ομάδα ελέγχου συμμετείχαν στην έρευνα 30 τυπικές τάξεις του δημοτικού σχολείου με τους αντίστοιχους παιδαγωγούς γενικής αγωγής. Με βάση τα προαναφερόμενα, από τα αποτελέσματα της έρευνας μπορεί να διαπιστωθεί εάν υπάρχουν διαφορές στα επίπεδα της αυτοεκτίμησης μεταξύ των δύο ομάδων του δείγματος, δηλαδή των μαθητών που φοιτούν στα τμήματα ένταξης και αυτών που φοιτούν στις τυπικές τάξεις, και ακόμα να διαφανεί εάν η ενσυναίσθηση των εκπαιδευτικών σε ειδική και γενική εκπαίδευση επηρεάζει εξίσου την αυτοεκτίμηση των μαθητών.

Παράλληλα, εξετάζεται ο ρόλος ορισμένων ακόμα παραγόντων όπως είναι το φύλο, η ηλικία, η ειδικότητα και οι σπουδές του κάθε εκπαιδευτικού, αν είναι αναπληρωτής ή μόνιμος, αν πιστεύει ότι οι μαθητές της τάξης του έχουν υψηλή ή χαμηλή αυτοεκτίμηση, εάν πιστεύει ότι οι μαθητές του τμήματος ένταξης έχουν χαμηλότερη αυτοεκτίμηση σε σχέση με τους μαθητές που φοιτούν στις τυπικές τάξεις και εάν θεωρεί ότι οι σχέσεις που αναπτύσσει με τους μαθητές του μέσα στην τάξη συμβάλλουν στη διαμόρφωση της αυτοεκτίμησής τους. Επίσης σχετικά με τους μαθητές οι παράγοντες που εξετάζονται είναι το φύλο και η τάξη τους, το αν παρακολουθούν ή όχι μαθήματα σε τμήμα ένταξης, σε ποια μαθήματα αντιμετωπίζουν δυσκολίες, αν νιώθουν ότι μέσα στην τάξη δέχονται αρκετή βοήθεια για να ξεπεράσουν αυτές τις δυσκολίες, εάν θεωρούν ότι δέχονται ενθάρρυνση στο μάθημα, αν ζητούν όταν είναι στεναχωρημένοι – αναστατωμένοι τη παρηγοριά – βοήθεια του/της δασκάλου/ας της τάξης τους και τέλος αν νιώθουν να ζηλεύουν τους συμμαθητές τους που έχουν καλύτερη σχέση από τους ίδιους με τον/την δάσκαλο/α της τάξης τους.

5.2 Ερευνητικά ερωτήματα

Τα ερευνητικά ερωτήματα που διατυπώνονται για την παρούσα ερευνητική μελέτη είναι τα παρακάτω:

1. Αν ο βαθμός ενσυναίσθησης του εκπαιδευτικού συνδέεται με το βαθμό αυτοεκτίμησης των μαθητών του;
2. Αν οι εκπαιδευτικοί των τμημάτων ένταξης θεωρούν ότι οι μαθητές τους έχουν χαμηλή αυτοεκτίμηση, ενώ αντίθετα αν οι εκπαιδευτικοί των τυπικών τάξεων πιστεύουν ότι οι μαθητές τους έχουν υψηλή αυτοεκτίμηση;

3. Αν οι εκπαιδευτικοί (γενικής και ειδικής αγωγής) πιστεύουν ότι οι μαθητές των τμημάτων ένταξης έχουν χαμηλότερη αυτοεκτίμηση σε σχέση με τους μαθητές των τυπικών τάξεων;
4. Αν οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι οι σχέσεις που αναπτύσσονται ανάμεσα σε αυτούς και τους μαθητές τους συμβάλλουν στην διαμόρφωση της αυτοεκτίμησης των μαθητών τους;
5. Αν οι εκπαιδευτικοί γενικής αγωγής έχουν υψηλότερα επίπεδα ενσυναίσθησης σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής;
6. Αν οι γυναίκες εκπαιδευτικοί έχουν υψηλότερα επίπεδα ενσυναίσθησης σε σχέση με τους άνδρες συναδέλφους τους;
7. Αν η αυτοεκτίμηση των μαθητών που φοιτούν στα τμήματα ένταξης είναι χαμηλότερη σε σχέση με αυτή των μαθητών που φοιτούν στις τυπικές τάξεις;
8. Αν αυτοεκτίμηση των κοριτσιών είναι υψηλότερη από των αγοριών στις τυπικές τάξεις;
9. Αν τα κορίτσια που είναι στεναχωρημένα – αναστατωμένα ζητούν πιο συχνά τη βοήθεια – παρηγοριά του/της δασκάλου/ας της τάξης τους από ότι τα αγόρια;
10. Αν οι μαθητές (τμημάτων ένταξης και τυπικών τάξεων) νιώθουν πως δέχονται βοήθεια μέσα στην τάξη για να ξεπεράσουν τις όποιες δυσκολίες αντιμετωπίζουν;
11. Αν οι μαθητές των τμημάτων ένταξης αντιμετωπίζουν περισσότερες δυσκολίες στα μαθήματα σε σχέση με τους μαθητές των τυπικών τάξεων;
12. Αν η ενσυναίσθηση είναι στατιστικά σημαντικός προσδιοριστικός παράγοντας της αυτοεκτίμησης των μαθητών;

5.3 Διαδικασία συλλογής ερευνητικών δεδομένων

Προκειμένου να μελετηθεί και να διερευνηθεί η ενσυναίσθηση των εκπαιδευτικών και η αυτοεκτίμηση των μαθητών των τμημάτων ένταξης, πραγματοποιήθηκε εμπειρική μελέτη κατά το έτος 2016. Στην έρευνα συμμετείχαν εκπαιδευτικοί και μαθητές τυπικών τάξεων ως ομάδα ελέγχου. Όλοι οι μαθητές και οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην έρευνα εντοπίστηκαν στα σχολεία των νομών Πέλλας και Θεσσαλονίκης όπου πραγματοποιήθηκε η συλλογή των δεδομένων της έρευνας.

Πιο συγκεκριμένα, η διαδικασία συλλογής των ερευνητικών δεδομένων ξεκίνησε τον Σεπτέμβριο του 2016. Αρχικά ενημερώνονταν οι διευθυντές των σχολείων σχετικά με την

έρευνα και έπειτα οι γονείς των μαθητών. Εφόσον δινόταν η συγκατάθεσή τους, χορηγούνταν τα ερωτηματολόγια στους μαθητές τόσο των τμημάτων ένταξης, όσο και των τυπικών τάξεων. Αντιστοίχως, ερωτηματολόγια συμπληρώθηκαν από τους εκπαιδευτικούς ειδικής και γενικής αγωγής των ίδιων τάξεων. Και τα δύο ερωτηματολόγια, εκπαιδευτικών και μαθητών, ήταν γραπτά, ανώνυμα, συμπληρώνονταν επί τόπου στην τάξη κατά τη διάρκεια του μαθήματος και διασφάλιζαν την ανωνυμία εκπαιδευτικών και μαθητών. Η συλλογή των δεδομένων ολοκληρώθηκε τον Δεκέμβριο του 2016. Ειδικότερα, από ένα δείγμα 578 ερωτηματολογίων (οι μαθητές που φοιτούσαν στις τυπικές τάξεις ήταν πολλοί περισσότεροι από αυτούς των τμημάτων ένταξης, γι' αυτό και υπήρχαν παραπάνω ερωτηματολόγια) επιλέχθηκαν με απλή τυχαία δειγματοληψία (simple random sampling) τα 480, δηλαδή ίσος αριθμός μαθητών και μαθητριών από τα τμήματα ένταξης και τις τυπικές τάξεις. Από αυτά τα 60 αντιστοιχούν στους εκπαιδευτικούς ειδικής και γενικής αγωγής και τα 420 αφορούν τους μαθητές τμημάτων ένταξης και τυπικών τάξεων. Ο αριθμός του συνόλου των τάξεων -τμημάτων ένταξης και τυπικών- ανέρχεται στις 60, όσοι είναι δηλαδή και οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην έρευνα. Από τους 60 εκπαιδευτικούς οι 30 είναι ειδικής αγωγής και οι άλλοι 30 είναι εκπαιδευτικοί γενικής αγωγής. Όσον αφορά τους μαθητές που συμμετείχαν στην έρευνα, αυτοί φοιτούν στις τάξεις Γ', Δ', Ε' και Στ' δημοτικού και χωρίζονται σε 114 αγόρια και 96 κορίτσια για τα τμήματα ένταξης και 114 αγόρια και 96 κορίτσια για τις τυπικές τάξεις αντίστοιχα. Αμέσως παρακάτω αναλύεται το δείγμα της έρευνας, το οποίο αποτέλεσαν εκπαιδευτικοί και μαθητές.

5.4 Δείγμα – Πληθυσμός έρευνας

Όπως σημειώθηκε και παραπάνω το δείγμα της έρευνας αποτελείται από εκπαιδευτικούς και μαθητές δημοτικών σχολείων των νομών Πέλλας και Θεσσαλονίκης. Πιο συγκεκριμένα, η παρούσα έρευνα διεξάχθηκε σε 30 τμήματα ένταξης προκειμένου να διαπιστωθεί εάν η ενσυναίσθηση του εκπαιδευτικού, δηλαδή εδώ του ειδικού παιδαγωγού, επηρεάζει την διαμόρφωση της αυτοεκτίμησης των μαθητών του. Αντίστοιχα, ως ομάδα ελέγχου χρησιμοποιήθηκαν 30 τυπικές τάξεις με στόχο να καταγραφούν οι ομοιότητες και οι διαφορές ανάμεσα στις δύο αυτές ομάδες. Επίσης, ένας από τους στόχους με βάση το συγκεκριμένο δείγμα είναι να διαπιστωθεί εάν οι μαθητές και οι μαθήτριες των τμημάτων ένταξης έχουν χαμηλότερη αυτοεκτίμηση συγκριτικά με τους μαθητές και τις μαθήτριες των τυπικών τάξεων του δημοτικού σχολείου. Το σύνολο των εκπαιδευτικών που απάντησαν στο ερωτηματολόγιο

ανέρχεται στους 60 και το σύνολο των μαθητών στους 420. Από τους εκπαιδευτικούς οι 30 είναι ειδικοί παιδαγωγικοί και 30 ακόμη είναι δάσκαλοι γενικής εκπαίδευσης. Από τους μαθητές, 210 φοιτούν στα τμήματα ένταξης και 210 ακόμη στις τυπικές τάξεις. Τόσο στα τμήματα ένταξης, όσο και στις τυπικές τάξεις φοιτούν 114 αγόρια και 96 κορίτσια αντίστοιχα. Παρακάτω δίνονται αναλυτικότερα, κάποια στοιχεία τόσο για τους εκπαιδευτικούς, όσο και για τους μαθητές.

Εκπαιδευτικοί του δείγματος

Ξεκινώντας από τους εκπαιδευτικούς, από το σύνολο αυτών που συμπλήρωσαν το ερωτηματολόγιο οι 30 ήταν άνδρες (ποσοστό 50%) και οι υπόλοιποι 30 γυναίκες (ποσοστό 50%). Από τους εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής οι 15 ήταν άνδρες (ποσοστό 50%) και οι υπόλοιποι 15 γυναίκες (ποσοστό 50%). Αντίστοιχα, από τους εκπαιδευτικούς γενικής αγωγής οι 15 ήταν άνδρες (ποσοστό 50%) και οι υπόλοιποι 15 γυναίκες (ποσοστό 50%), (Πίνακας 5.1).

Πίνακας 5.1 Το φύλο των εκπαιδευτικών ανά ειδικότητα

		Ειδικότητα		
		Δάσκαλος/α γενικής αγωγής	Δάσκαλος/α ειδικής αγωγής	Σύνολο
		Συχνότητα	Συχνότητα	Συχνότητα
Φύλο	Ανδρας	15	15	30
	Γυναίκα	15	15	30
	Σύνολο	30	30	60

Παράλληλα, από το σύνολο των εκπαιδευτικών που συμπλήρωσαν το ερωτηματολόγιο, οι 13 ήταν ηλικίας έως 35 ετών (ποσοστό 21,7%), οι 10 ηλικίας από 36 έως 45 ετών (ποσοστό 16,7%), οι 33 ηλικίας 46 έως 55 ετών (ποσοστό 55%) και οι 4 ηλικίας 56 ετών και άνω (ποσοστό 6,7%). Από τους εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής, οι 13 ήταν ηλικίας έως 35 ετών (ποσοστό 43,3%), οι 10 ηλικίας από 36 έως 45 ετών (ποσοστό 33,3%), οι 5 ηλικίας 46 έως 55 ετών (ποσοστό 16,7%) και οι 2 ηλικίας 56 ετών και άνω (ποσοστό 6,7%). Από τους εκπαιδευτικούς γενικής αγωγής, οι 28 ήταν ηλικίας 46 έως 55 ετών (ποσοστό 93,35%) και οι 2 ηλικίας 56 ετών και άνω (ποσοστό 6,7%), (Πίνακας 5.2).

Πίνακας 5.2 Η ηλικία των εκπαιδευτικών ανά ειδικότητα

		Ειδικότητα		
		Δάσκαλος/α γενικής αγωγής	Δάσκαλος/α ειδικής αγωγής	Σύνολο
		Συχνότητα	Συχνότητα	Συχνότητα
Ηλικία	Έως 35	0	13	13
	36-45	0	10	10
	46-55	28	5	33
	56 και άνω	2	2	4
	Σύνολο	30	30	60

Επίσης, από το σύνολο των εκπαιδευτικών που συμπλήρωσαν το ερωτηματολόγιο οι 40 είναι κάτοχοι πτυχίου ΑΕΙ (ποσοστό 66,7%), οι 18 είναι κάτοχοι μεταπτυχιακού διπλώματος (ποσοστό 30%) και οι 2 είναι κάτοχοι διδακτορικού διπλώματος (ποσοστό 3,3%). Από τους εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής, οι 12 είναι κάτοχοι πτυχίου ΑΕΙ (ποσοστό 40%), οι 17 είναι κάτοχοι μεταπτυχιακού διπλώματος (ποσοστό 56,7%) και ο ένας είναι κάτοχος διδακτορικού διπλώματος (ποσοστό 3,3%). Από τους εκπαιδευτικούς γενικής, οι 28 είναι κάτοχοι πτυχίου ΑΕΙ (ποσοστό 93,3%), ο ένας είναι κάτοχος μεταπτυχιακού διπλώματος (ποσοστό 3,3%) και ο ένας είναι κάτοχος διδακτορικού διπλώματος (ποσοστό 3,3%), (Πίνακας 5.3).

Πίνακας 5.3 Οι σπουδές των εκπαιδευτικών ανά ειδικότητα

		Ειδικότητα		
		Δάσκαλος/α γενικής αγωγής	Δάσκαλος/α ειδικής αγωγής	Σύνολο
		Συχνότητα	Συχνότητα	Συχνότητα
Σπουδές	Κάτοχος πτυχίου ΑΕΙ	28	12	40
	Κάτοχος μεταπτυχιακού διπλώματος	1	17	18
	Κάτοχος διδακτορικού διπλώματος	1	1	2
	Σύνολο	30	30	60

Τέλος, από το σύνολο των εκπαιδευτικών που συμπλήρωσαν το ερωτηματολόγιο οι 30 είναι αναπληρωτές (ποσοστό 33,3%), και οι 30 είναι μόνιμοι (ποσοστό 66,7%). Από τους εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής οι 20 είναι αναπληρωτές (ποσοστό 66,7%), και οι 10 είναι μόνιμοι (ποσοστό 33,3%), ενώ στους εκπαιδευτικούς γενικής αγωγής και οι 30 είναι μόνιμοι, (Πίνακας 5.4).

Πίνακας 5.4 Η σχέση εργασίας των εκπαιδευτικών ανά ειδικότητα

		Ειδικότητα		
		Δάσκαλος/α γενικής αγωγής	Δάσκαλος/α ειδικής αγωγής	Σύνολο
		Συχνότητα	Συχνότητα	Συχνότητα
Σχέση εργασίας	Αναπληρωτής/τρια	0	20	20
	Μόνιμος/η	30	10	40
	Σύνολο	30	30	60

Μαθητές του δείγματος

Όσον αφορά τους 420 μαθητές που συμπλήρωσαν το ερωτηματολόγιο οι 228 είναι αγόρια (ποσοστό 54,3%) και οι 192 είναι κορίτσια (ποσοστό 45,7%). Από αυτούς παρακολουθούν μαθήματα σε τμήματα ένταξης τα 114 αγόρια (ποσοστό 54,3%) και τα 96 κορίτσια (ποσοστό 45,7%), ενώ τα υπόλοιπα τα 114 αγόρια (ποσοστό 54,3%) και 96 κορίτσια (ποσοστό 45,7%), παρακολουθούν μαθήματα σε τυπικές τάξεις του δημοτικού σχολείου, (Πίνακας 5.5).

Πίνακας 5.5 Το φύλο των μαθητών των τμημάτων ένταξης και των τυπικών τάξεων

		Παρακολουθείς μαθήματα σε τμήμα ένταξης;		
		Ναι	Όχι	Σύνολο
		Συχνότητα	Συχνότητα	Συχνότητα
Φύλο	Αγόρι	114	114	228
	Κορίτσι	96	96	192
	Σύνολο	210	210	420

Επίσης, από τους 420 μαθητές που συμπλήρωσαν το ερωτηματολόγιο οι 78 είναι μαθητές Γ' δημοτικού (ποσοστό 18,6%), οι 113 είναι μαθητές Δ' δημοτικού (ποσοστό 26,9%), οι 100 είναι μαθητές Ε' δημοτικού (ποσοστό 23,8%) και οι 129 μαθητές Στ' δημοτικού (ποσοστό 30,7%). Από αυτούς που παρακολουθούν μαθήματα σε τμήματα ένταξης οι 34 είναι μαθητές Γ' δημοτικού (ποσοστό 16,2%), οι 64 είναι μαθητές Δ' δημοτικού (ποσοστό 30,5%), οι 55 είναι μαθητές Ε' δημοτικού (ποσοστό 26,2%) και οι 57 μαθητές Στ' δημοτικού (ποσοστό 27,1%). Από αυτούς που παρακολουθούν μαθήματα στις τυπικές τάξεις οι 44 είναι μαθητές Γ' δημοτικού (ποσοστό 21%), οι 49 είναι μαθητές Δ' δημοτικού (ποσοστό 23,3%), οι 45 είναι μαθητές Ε' δημοτικού (ποσοστό 21,4%) και οι 72 μαθητές Στ' δημοτικού (ποσοστό 34,3%), (Πίνακας 5.6).

Πίνακας 5.6 Οι τάξεις των μαθητών των τμημάτων ένταξης και των τυπικών τάξεων

		Παρακολουθείς μαθήματα σε τμήμα ένταξης;		
		Ναι	Όχι	Σύνολο
		Συχνότητα	Συχνότητα	Συχνότητα
Τάξη	Γ' δημοτικού	34	44	78
	Δ' δημοτικού	64	49	113
	Ε' δημοτικού	55	45	100
	ΣΤ' δημοτικού	57	72	129
	Σύνολο	210	210	420

5.5 Ερευνητικό εργαλείο

Για τη διεξαγωγή της έρευνας χρησιμοποιήθηκαν δύο (2) σταθμισμένα ερωτηματολόγια – κλίμακες:

A) Η κλίμακα Συναισθηματικής Νοημοσύνης Wong and Law (Wong and Law Emotional Intelligence Scale), των Wong και Law (2004), η οποία προσαρμόστηκε στα ελληνικά από τους Καφέτσιο και Ζαμπετάκη (2008).

B) Η κλίμακα Αυτοαξιολόγησης για Παιδιά (Self-Concept Scale for Children), του Lipsitt (1958), η οποία προσαρμόστηκε στα ελληνικά από τους Τσιμπιδάκη και Πάχου (2003).

Παράλληλα τόσο οι εκπαιδευτικοί, όσο και οι μαθητές που συμπλήρωσαν τα ερωτηματολόγια απάντησαν και σε κάποιες ακόμα ερωτήσεις. Οι εκπαιδευτικοί απάντησαν σε ερωτήσεις σχετικές με το φύλο και την ηλικία τους, την ειδικότητα (δάσκαλος/α ειδικής ή γενικής αγωγής), τις σπουδές τους, το αν είναι αναπληρωτές ή μόνιμοι, καθώς επίσης και το αν πιστεύουν ότι οι μαθητές της τάξης τους έχουν υψηλή αυτοεκτίμηση, αν οι μαθητές των τμημάτων ένταξης έχουν χαμηλότερη αυτοεκτίμηση συγκριτικά με αυτούς των τυπικών τάξεων και τέλος αν θεωρούν ότι οι σχέσεις που αναπτύσσονται ανάμεσα σε αυτούς και τους μαθητές τους μέσα στην τάξη συμβάλλουν στη διαμόρφωση της αυτοεκτίμησης των μαθητών. Επίσης, όσον αφορά τους μαθητές, αυτοί απάντησαν σε ερωτήσεις σχετικές με το φύλο και την τάξη τους, το αν παρακολουθούν ή όχι μαθήματα σε τμήμα ένταξης, σε ποιο μάθημα θεωρούν ότι αντιμετωπίζουν δυσκολίες, το αν νιώθουν ότι δέχονται αρκετή βοήθεια μέσα στην τάξη για να ξεπεράσουν αυτές τις δυσκολίες, αν θεωρούν ότι δέχονται μέσα στην τάξη ενθάρρυνση για να συμμετέχουν στο μάθημα, αν ζητούν τη βοήθεια και την υποστήριξη του/της δασκάλου/ας της τάξης τους όταν είναι στεναχωρημένοι ή αναστατωμένοι και τέλος αν νιώθουν να ζηλεύουν τους συμμαθητές που έχουν καλύτερη σχέση από τους ίδιους με τον/την δάσκαλο/α της τάξης τους.

Α) Για την αξιολόγηση της ενσυναίσθησης των εκπαιδευτικών χρησιμοποιήθηκε η ελληνική έκδοση της κλίμακας Συναισθηματικής Νοημοσύνης Wong and Law (Wong and Law Emotional Intelligence Scale, των Wong και Law, 2004, Προσαρμογή: Καφέτσιος και Ζαμπετάκης, 2008). Σκοπός της κλίμακας είναι η αξιολόγηση τεσσάρων παραμέτρων της συναισθηματικής νοημοσύνης. Αυτή αποτελείται από 16 ερωτήσεις, οι οποίες απαντώνται σε μία κλίμακα τύπου Likert επτά διαβαθμίσεων. Η κλίμακα δομείται από τις τέσσερις παραμέτρους της συναισθηματικής νοημοσύνης των Mayer και Salovey (1997). Πιο συγκεκριμένα, 1) η Αντίληψη Συναισθημάτων (ΑΣΕ) αξιολογεί την ικανότητα του ατόμου να κατανοεί τα συναισθήματά του, 2) η Αντίληψη των Συναισθημάτων των Άλλων (ΑΣΑ) αξιολογεί την ικανότητα του ατόμου να αντιλαμβάνεται τα συναισθήματα των άλλων, 3) η Χρήση του Συναισθήματος (ΧΣ) έχει να κάνει με την ικανότητα του ατόμου να διαχειρίζεται τα συναισθήματα των άλλων και τέλος 4) η Ρύθμιση Συναισθήματος (ΡΣ) αναφέρεται στην ικανότητα του ατόμου να ρυθμίζει τα συναισθήματά του.

Η συγκεκριμένη κλίμακα έχει χρησιμοποιηθεί σε πολλές ερευνητικές μελέτες. Η αρχική της στάθμιση έγινε σε δείγμα 523 εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας και της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (Kafetsios & Zampetakis, 2008). Όσον αφορά τον τρόπο βαθμολόγησής της αυτός πραγματοποιήθηκε βασισμένος σε αυτοαναφορές με τη χρήση κλιμάκων τύπου Likert επτά διαβαθμίσεων (1= Διαφωνώ Απόλυτα έως 7= Συμφωνώ Απόλυτα).

Όσον αφορά την εγκυρότητα και την αξιοπιστία της κλίμακας ισχύουν τα παρακάτω: Η κλίμακα έχει καλή προβλεπτική εγκυρότητα, καθώς προβλέπει τόσο το θετικό, όσο και το αρνητικό συναίσθημα στην εργασία (Kafetsios & Zampetakis, 2008), όπως επίσης την επίδραση της συναισθηματικής νοημοσύνης των διευθυντών σχολείων στους αντίστοιχους εκπαιδευτικούς (Kafetsios, Vassiou & Nezler, 2008) και τη δημιουργικότητα σε ομάδες εργαζομένων με διαφορετικά επίπεδα συνεκτικότητας (Zampetakis & Kafetsios, 2010). Μάλιστα, τα αποτελέσματα από την επιβεβαιωτική παραγοντική ανάλυση έδειξαν ότι η κλίμακα έχει καλή παραγοντική δομή (Kafetsios & Zampetakis, 2008). Επίσης, σχετικά με την αξιοπιστία, ο δείκτης “Cronbach α ” για τις τέσσερις παραμέτρους είναι: 1) Αντίληψη Συναισθημάτων (ΑΣΕ): 0,84 , 2) Αντίληψη Συναισθημάτων των Άλλων (ΑΣΑ): 0,75 , 3) Χρήση του Συναισθήματος (ΧΣ): 0,79 , 4) Ρύθμιση του Συναισθήματος (ΡΣ): 0,89.

Β) Για την αξιολόγηση της αυτοεκτίμησης των μαθητών των τμημάτων ένταξης και των τυπικών τάξεων του δημοτικού σχολείου χρησιμοποιήθηκε η ελληνική έκδοση της κλίμακας Αυτοαξιολόγησης για Παιδιά (Self-Concept Scale for Children, του Lipsitt, 1958, Προσαρμογή: Τσιμπιδάκη και Πάχου, 2003). Σκοπός της κλίμακας είναι να μετρήσει την αυτοεικόνα του παιδιού. Ειδικότερα, αυτή αποτελείται από 22 επίθετα-δηλώσεις που

φανερώνουν στον ερευνητή τα συναισθήματα που έχουν τα παιδιά για τον εαυτό τους. Αυτό πραγματοποιείται μέσα από τη διαδικασία της αξιολόγησης του κατά πόσο η δήλωση-επίθετο ταιριάζει στο παιδί στη βάση μιας κλίμακας πέντε διαβαθμίσεων, η οποία ξεκινά από το 1= καθόλου έως το 5= πάντα. Τα 19 από τα επίθετα-δηλώσεις έχουν θετική σημασία, ενώ τα 3 από αυτά (οι ερωτήσεις 18, 25 και 28 στο παρόν ερωτηματολόγιο, Παράρτημα 1) θεωρούνται αρνητικά. Όσο υψηλότερη είναι η βαθμολόγηση, τόσο υψηλότερη είναι και η αυτοεκτίμηση του παιδιού. Στην συγκεκριμένη έρευνα κατά την εξαγωγή των αποτελεσμάτων με τη βοήθεια του στατιστικού προγράμματος SPSS, για κάθε μαθητή προστέθηκαν οι βαθμοί που είχε δώσει σε κάθε μία από τις προαναφερόμενες ερωτήσεις υπολογίζοντας τον βαθμό αυτοεκτίμησης του. Η χαμηλότερη βαθμολογία αυτοεκτίμησης είναι 22 και η ανώτερη 110. Εδώ πρέπει να τονιστεί ότι σχετικά με τις 3 δηλώσεις που έχουν αρνητική έννοια (18 «είμαι τεμπέλης/α», 25 «είμαι ζηλιάρης/α» και 28 «είμαι ντροπαλός/η»), δημιουργήθηκαν 3 νέες μεταβλητές στο πρόγραμμα SPSS υπολογίζοντας ουσιαστικά την αντίστροφη δήλωση. Δηλαδή η ερώτηση 18 «είμαι τεμπέλης/α» έγινε «δεν είμαι τεμπέλης» και όσοι είχαν απαντήσει σε αυτή την ερώτηση «καθόλου» (1) στην νέα ερώτηση είναι σαν να απάντησαν «πάντα» (5), όσοι απάντησαν «όχι πολύ συχνά» (2) έγινε «τις περισσότερες φορές» (4) και ούτω καθεξής. Το ίδιο έγινε και στις ερωτήσεις 25 και 28.

Επίσης, όσον αφορά την εγκυρότητα και την αξιοπιστία της συγκεκριμένης κλίμακας ισχύουν τα παρακάτω: Τα στοιχεία της εγκυρότητας που παρουσιάζονται εδώ φανερώνουν ότι η κλίμακα συσχετίζεται σημαντικά και σε προβλεπόμενες κατευθύνσεις με τη βαθμολογία της κλίμακας «Children's Manifest Anxiety Scale». Αυτό σημαίνει ότι όσο υψηλότερο είναι το επίπεδο άγχους, τόσο χαμηλότερη θα είναι η βαθμολογία στην κλίμακα (Corcoran & Fisher, 1987), κάτι που συμβαίνει και στην περίπτωση της αυτοεκτίμησης. Σχετικά με την αξιοπιστία της κλίμακας, επαναληπτικές συσχετίσεις που έγιναν κυμάνθηκαν από το 0,73 έως το 0,91, κάτι που φανερώνει καλή συνέπεια.

Τέλος, πρέπει να σημειωθεί σε αυτό το σημείο ότι υπολογίστηκε η εσωτερική συνάφεια των κλιμάκων, έτσι όπως χρησιμοποιήθηκαν στην παρούσα ερευνητική μελέτη. Η εσωτερική συνοχή των ερωτηματολογίων τόσο των εκπαιδευτικών, όσο και των μαθητών υπολογίστηκε με τη βοήθεια του δείκτη «Cronbach's α ». Η συνοχή των δεδομένων της κλίμακας ενσυναίσθησης κρίνεται ως κλίμακα με «πολύ υψηλή αξιοπιστία» (Cronbach's $\alpha=0,931$) και η συνοχή των δεδομένων της κλίμακας αυτοεκτίμησης κρίνεται ως κλίμακα με «καλή αξιοπιστία» (Cronbach's $\alpha=0,872$), (Πίνακας 5.7).

Πίνακας 5.7 Δείκτες Cronbach a των κλιμάκων Ενσυναίσθησης και Αυτοεκτίμησης

Κλίμακα	Cronbach's Alpha	Αριθμός Ερωτήσεων
Βαθμός Ενσυναίσθησης	0,931	16
Βαθμός Αυτοεκτίμησης	0,872	26

Κλείνοντας την αναφορά στα ερευνητικά εργαλεία που χρησιμοποιήθηκαν πρέπει να τονιστεί, ότι εκπαιδευτικοί και μαθητές καλούνται να απαντήσουν στα ερωτήματα-προτάσεις, αναλογιζόμενοι ο καθένας ξεχωριστά τη δική του συμπεριφορά, στάση, σκέψεις και συναισθήματα. Έτσι, μέσα από ειλικρινείς απαντήσεις θα εξαχθούν ασφαλή συμπεράσματα για την παρούσα ερευνητική προσπάθεια.

5.6 Στατιστική επεξεργασία

Για τη στατιστική επεξεργασία των δεδομένων της έρευνας χρησιμοποιήθηκε το πρόγραμμα SPSS version 20.0. Προκειμένου να ελεγχθεί εάν οι μεταβλητές ακολουθούν την κανονική κατανομή χρησιμοποιήθηκε το κριτήριο Kolmogorov-Smirnov, επειδή το μέγεθος του δείγματός της έρευνας είναι μεγαλύτερο του 50. Σχετικά με τον έλεγχο διαφοράς των μέσων όρων των μεταβλητών χρησιμοποιήθηκαν, το παραμετρικό τεστ ANOVA και τα μη παραμετρικά τεστ Mann-Whitney U και Kruskal-Wallis. Για τη σχέση που πιθανόν παρατηρείται ανάμεσα σε ονομαστικές μεταβλητές χρησιμοποιήθηκε το Pearson's Chi-square (χ^2) test. Το τεστ αυτό βασίζεται στην σύγκριση των συχνοτήτων που παρατηρούνται στην κάθε κατηγορία (observed frequencies), με τις συχνότητες που θα αναμενόταν να υπάρχουν στις κατηγορίες αυτές τυχαία (expected frequencies).

Επίσης, η ύπαρξη συνοχής μεταξύ των κλιμάκων υπολογίστηκε μέσω του δείκτη 'Cronbach a' ή δείκτη εσωτερικής συνάφειας (internal consistency coefficient), ο οποίος είναι ένας από τους πιο διαδεδομένους χρησιμοποιούμενους δείκτες αξιοπιστίας, που υπολογίστηκε από τον Cronbach το 1951. Ο δείκτης αυτός μπορεί να ερμηνευτεί ως ο βαθμός συσχέτισης μεταξύ των υποερωτήσεων των κλιμάκων και θεωρητικά οι τιμές του μπορεί να κυμαίνονται από το μείον άπειρο έως το 1, αλλά μόνο οι θετικές τιμές που δίνει έχουν νόημα.

Ενδεικτικές τιμές αξιοπιστίας είναι:

- $<0,6$ η κλίμακα είναι αναξιόπιστη
- $0,6$ το ελάχιστο αποδεκτό όριο
- $0,7$ επαρκής αξιοπιστία
- $0,8$ καλή αξιοπιστία
- $0,9$ πολύ υψηλή αξιοπιστία (μάλλον σπάνιο)

Τέλος, στην παρούσα ερευνητική προσπάθεια χρησιμοποιήθηκε και το μη παραμετρικό test Spearman Rho, προκειμένου να ελεγχθούν οι συσχετίσεις μεταξύ των μεταβλητών.

6. ΠΕΡΙΓΡΑΦΙΚΗ ΣΤΑΤΙΣΤΙΚΗ – ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

Σε αυτό το σημείο της ερευνητικής μελέτης ξεκινά η ανάλυση των αποτελεσμάτων. Πριν αναλυθούν οι ερευνητικές υποθέσεις και τα αποτελέσματά τους, θα δοθούν μία προς μία οι απαντήσεις που έδωσαν στις ερωτήσεις των ερωτηματολογίων τόσο οι εκπαιδευτικοί, όσο και οι μαθητές.

6.1 Απαντήσεις εκπαιδευτικών

Από το σύνολο των εκπαιδευτικών που συμπλήρωσαν το ερωτηματολόγιο οι 34 πιστεύουν ότι οι μαθητές της τάξης τους έχουν υψηλή αυτοεκτίμηση (ποσοστό 57,6%), ενώ οι 25 πιστεύουν ότι οι μαθητές της τάξης τους δεν έχουν υψηλή αυτοεκτίμηση (ποσοστό 42,4%). Όσον αφορά τους δασκάλους ειδικής αγωγής οι 10 πιστεύουν ότι οι μαθητές της τάξης τους έχουν υψηλή αυτοεκτίμηση (ποσοστό 33,3%), ενώ οι 20 πιστεύουν ότι οι μαθητές της τάξης τους δεν έχουν υψηλή αυτοεκτίμηση (ποσοστό 66,7%). Επίσης, από τους δασκάλους γενικής αγωγής οι 24 πιστεύουν ότι οι μαθητές της τάξης τους έχουν υψηλή αυτοεκτίμηση (ποσοστό 82,8%), ενώ οι 5 πιστεύουν ότι οι μαθητές της τάξης τους δεν έχουν υψηλή αυτοεκτίμηση (ποσοστό 17,2%), (Πίνακας 6.1).

Πίνακας 6.1 Η γνώμη των εκπαιδευτικών (ειδικής και γενικής αγωγής) αναφορικά με την αυτοεκτίμηση των μαθητών τους

		Ειδικότητα					
		Δάσκαλος/α γενικής αγωγής		Δάσκαλος/α ειδικής αγωγής		Σύνολο	
		Συχνότητα	Ποσοστό	Συχνότητα	Ποσοστό	Συχνότητα	Ποσοστό
Πιστεύετε ότι οι μαθητές της τάξης σας έχουν υψηλή αυτοεκτίμηση ;	Ναι	24	82,80%	10	33,30%	34	57,60%
	Όχι	5	17,20%	20	66,70%	25	42,40%
	Σύνολο	29	100,00%	30	100,00%	59	100,00%

Από το σύνολο των εκπαιδευτικών που συμπλήρωσαν το ερωτηματολόγιο οι 44 πιστεύουν ότι οι μαθητές των τμημάτων ένταξης έχουν χαμηλότερη αυτοεκτίμηση σε σχέση με τους μαθητές των τυπικών τάξεων (ποσοστό 73,3%), ενώ οι 16 πιστεύουν ότι οι μαθητές των τμημάτων ένταξης δεν έχουν χαμηλότερη αυτοεκτίμηση συγκριτικά με τους μαθητές των τυπικών τάξεων (ποσοστό 26,7%). Από τους εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής οι 21 πιστεύουν

ότι οι μαθητές των τμημάτων ένταξης έχουν χαμηλότερη αυτοεκτίμηση σε σχέση με τους μαθητές των τυπικών τάξεων (ποσοστό 70%), ενώ οι 9 πιστεύουν ότι οι μαθητές των τμημάτων ένταξης δεν έχουν χαμηλότερη αυτοεκτίμηση σε σχέση με τους μαθητές των τυπικών τάξεων (ποσοστό 30%). Επιπλέον, από τους δασκάλους γενικής αγωγής οι 23 πιστεύουν ότι οι μαθητές των τμημάτων ένταξης έχουν χαμηλότερη αυτοεκτίμηση σε σχέση με τους μαθητές των τυπικών τάξεων (ποσοστό 76,7%), ενώ οι 7 πιστεύουν ότι οι μαθητές των τμημάτων ένταξης δεν έχουν χαμηλότερη αυτοεκτίμηση σε σχέση με τους μαθητές των τυπικών τάξεων (ποσοστό 23,3%), (Πίνακας 6.2).

Πίνακας 6.2 Η γνώμη των εκπαιδευτικών (ειδικής και γενικής αγωγής) αναφορικά με την αυτοεκτίμηση των μαθητών των τμημάτων ένταξης

		Ειδικότητα					
		Δάσκαλος/α γενικής αγωγής		Δάσκαλος/α ειδικής αγωγής		Σύνολο	
		Συχνότητα	Ποσοστό	Συχνότητα	Ποσοστό	Συχνότητα	Ποσοστό
Πιστεύετε ότι οι μαθητές των τμημάτων ένταξης έχουν χαμηλότερη αυτοεκτίμηση σε σχέση με τους μαθητές των τυπικών τάξεων;	Ναι	23	76,70%	21	70,00%	44	73,30%
	Όχι	7	23,30%	9	30,00%	16	26,70%
	Σύνολο	30	100,00%	30	100,00%	60	100,00%

Παράλληλα, από το σύνολο των εκπαιδευτικών που συμπλήρωσαν το ερωτηματολόγιο οι 53 θεωρούν ότι οι σχέσεις που αναπτύσσονται μεταξύ αυτών και των μαθητών τους μέσα στην τάξη συμβάλλουν στην διαμόρφωση της αυτοεκτίμησης των δευτέρων (ποσοστό 88,3%), ενώ οι 7 θεωρούν ότι οι σχέσεις που αναπτύσσονται στην τάξη δεν σχετίζονται με την διαμόρφωση της αυτοεκτίμησης των μαθητών (ποσοστό 11,7%). Επίσης, σχετικά με τους δασκάλους ειδικής αγωγής, οι 23 θεωρούν ότι οι σχέσεις που αναπτύσσονται με αυτούς και τους μαθητές τους μέσα στην τάξη συμβάλλουν στην διαμόρφωση της αυτοεκτίμησης των μαθητών (ποσοστό 76,7%) ενώ οι 7 πιστεύουν ότι κάτι τέτοιο δεν συμβάλλει στην διαμόρφωση της αυτοεκτίμησης των μαθητών (ποσοστό 23,3%). Αυτό που πρέπει να τονιστεί εδώ είναι ότι όλοι οι εκπαιδευτικοί γενικής αγωγής θεωρούν ότι οι σχέσεις που αναπτύσσονται με αυτούς και

τους μαθητές τους μέσα στην τάξη συμβάλλουν στην διαμόρφωση της αυτοεκτίμησης των μαθητών τους (ποσοστό 100%), (Πίνακας 6.3).

Πίνακας 6.3 Η γνώμη των εκπαιδευτικών (ειδικής και γενικής αγωγής) αναφορικά με το εάν οι σχέσεις που αναπτύσσονται ανάμεσα σε εκπαιδευτικούς και μαθητές συμβάλλουν στη διαμόρφωση της αυτοεκτίμησης των μαθητών

		Ειδικότητα					
		Δάσκαλος/α γενικής αγωγής		Δάσκαλος/α ειδικής αγωγής		Σύνολο	
		Συχνότητα	Ποσοστό	Συχνότητα	Ποσοστό	Συχνότητα	Ποσοστό
Θεωρείτε ότι οι σχέσεις που αναπτύσσονται με εσάς και τους μαθητές σας μέσα στην τάξη συμβάλλουν στην διαμόρφωση της αυτοεκτίμησης των μαθητών;	Ναι	30	100,00%	23	76,70%	53	88,30%
	Όχι	0	0,00%	7	23,30%	7	11,70%
	Σύνολο	30	100,00%	30	100,00%	60	100,00%

Στο ερώτημα ‘‘Θεωρείται ότι οι σχέσεις που αναπτύσσονται με εσάς και τους μαθητές σας μέσα στην τάξη συμβάλλουν στην διαμόρφωση της αυτοεκτίμησης των μαθητών’’, οι απαντήσεις του συνόλου των εκπαιδευτικών είναι οι εξής: ο ένας μάλλον διαφωνεί με την άποψη ότι «τις περισσότερες φορές καταλαβαίνω (έχω μια καλή αίσθηση) το γιατί αισθάνομαι τα συναισθήματα που νιώθω (έτσι όπως αισθάνομαι)» (ποσοστό 1,7%), οι 13 μάλλον συμφωνούν (ποσοστό 22,4%), οι 30 συμφωνούν (ποσοστό 51,7%) και οι 14 συμφωνούν απόλυτα (ποσοστό 24,1%). Όσον αφορά τους εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής οι 8 μάλλον συμφωνούν με την άποψη ότι «τις περισσότερες φορές καταλαβαίνω (έχω μια καλή αίσθηση) το γιατί αισθάνομαι τα συναισθήματα που νιώθω (έτσι όπως αισθάνομαι)» (ποσοστό 26,7%), οι 19 συμφωνούν (ποσοστό 63,3%) και οι 3 συμφωνούν απόλυτα (ποσοστό 10%). Τέλος, από τους δασκάλους γενικής αγωγής ο ένας μάλλον διαφωνεί με την άποψη ότι «τις περισσότερες φορές καταλαβαίνω (έχω μια καλή αίσθηση) το γιατί αισθάνομαι τα συναισθήματα που νιώθω (έτσι όπως αισθάνομαι)» (ποσοστό 3,6%), οι 5 μάλλον συμφωνούν (ποσοστό 17,9%), οι 11 συμφωνούν (ποσοστό 39,3%) και οι 11 συμφωνούν απόλυτα (ποσοστό 39,3%), (Πίνακας 6.4).

Πίνακας 6.4 Η άποψη των εκπαιδευτικών (ειδικής και γενικής αγωγής) αναφορικά με την κατανόηση των συναισθημάτων τους

		Ειδικότητα					
		Δάσκαλος/α γενικής αγωγής		Δάσκαλος/α ειδικής αγωγής		Σύνολο	
		Συχνότητα	Ποσοστό	Συχνότητα	Ποσοστό	Συχνότητα	Ποσοστό
Τις περισσότερες φορές καταλαβαίνω (έχω μια καλή αίσθηση) το γιατί αισθάνομαι τα συναισθήματα που νιώθω (έτσι όπως αισθάνομαι).	Διαφωνώ απόλυτα	0	0,00%	0	0,00%	0	0,00%
	Διαφωνώ	0	0,00%	0	0,00%	0	0,00%
	Μάλλον διαφωνώ	1	3,60%	0	0,00%	1	1,70%
	Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	0	0,00%	0	0,00%	0	0,00%
	Μάλλον συμφωνώ	5	17,90%	8	26,70%	13	22,40%
	Συμφωνώ	11	39,30%	19	63,30%	30	51,70%
	Συμφωνώ απόλυτα	11	39,30%	3	10,00%	14	24,10%
	Σύνολο	28	100,00%	30	100,00%	58	100,00%

Από το σύνολο των εκπαιδευτικών που συμπλήρωσαν το ερωτηματολόγιο οι 17 διαφωνούν απόλυτα με την πρόταση «Πάντα μπορώ να καταλάβω πως αισθάνονται οι φίλοι μου με βάση την συμπεριφορά τους» (ποσοστό 28,8%), οι 2 μάλλον διαφωνούν (ποσοστό 3,4%), οι 8 ούτε συμφωνούν ούτε διαφωνούν (ποσοστό 13,6%), οι 21 μάλλον συμφωνούν (ποσοστό 35,6%), οι 23 συμφωνούν (ποσοστό 39%) και οι 5 συμφωνούν απόλυτα (ποσοστό 8,5%). Όσον αφορά τους δασκάλους ειδικής αγωγής οι 6 διαφωνούν απόλυτα με την πρόταση «Πάντα μπορώ να καταλάβω πως αισθάνονται οι φίλοι μου με βάση την συμπεριφορά τους» (ποσοστό 20%), ο ένας μάλλον διαφωνεί (ποσοστό 3,3%), οι 5 ούτε συμφωνούν ούτε διαφωνούν (ποσοστό 16,7%), οι 16 μάλλον συμφωνούν (ποσοστό 53,5%), οι 7 συμφωνούν (ποσοστό 23,3%) και ο ένας συμφωνεί απόλυτα (ποσοστό 3,3%). Από την άλλη πλευρά από τους δασκάλους γενικής αγωγής οι 11 διαφωνούν απόλυτα με την πρόταση «Πάντα μπορώ να καταλάβω πως αισθάνονται οι φίλοι μου με βάση την συμπεριφορά τους» (ποσοστό 37,9%), ο ένας μάλλον διαφωνεί (ποσοστό 3,4%), οι 3 ούτε συμφωνούν ούτε διαφωνούν (ποσοστό 10,3%), οι 5 μάλλον συμφωνούν (ποσοστό 17,2%), οι 16 συμφωνούν (ποσοστό 55,2%) και οι 4 συμφωνούν απόλυτα (ποσοστό 13,8%), (Πίνακας 6.5).

Πίνακας 6.5 Η άποψη των εκπαιδευτικών (ειδικής και γενικής αγωγής) αναφορικά με την κατανόηση των συναισθημάτων των φίλων τους

		Ειδικότητα					
		Δάσκαλος/α γενικής αγωγής		Δάσκαλος/α ειδικής αγωγής		Σύνολο	
		Συχνότητα	Ποσοστό	Συχνότητα	Ποσοστό	Συχνότητα	Ποσοστό
Πάντα μπορώ να καταλάβω πως αισθάνονται οι φίλοι μου με βάση την συμπεριφορά τους	Διαφωνώ απόλυτα	11	37,9%	6	20,0%	17	28,8%
	Διαφωνώ	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%
	Μάλλον διαφωνώ	1	3,4%	1	3,3%	2	3,4%
	Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	3	10,3%	5	16,7%	8	13,6%
	Μάλλον συμφωνώ	5	17,2%	16	53,3%	21	35,6%
	Συμφωνώ	16	55,2%	7	23,3%	23	39,0%
	Συμφωνώ απόλυτα	4	13,8%	1	3,3%	5	8,5%
	Σύνολο	29	100,0%	30	100,0%	59	100,0%

Από το σύνολο των εκπαιδευτικών που συμπλήρωσαν το ερωτηματολόγιο ο ένας διαφωνεί απόλυτα με την πρόταση «Πάντα θέτω στόχους για τον εαυτό μου και μετά βάζω τα δυνατά μου για να τους πετύχω» (ποσοστό 1,7%), οι 7 ούτε συμφωνούν ούτε διαφωνούν (ποσοστό 11,9%), οι 11 μάλλον συμφωνούν (ποσοστό 18,6%), οι 26 συμφωνούν (ποσοστό 44,1%) και οι 14 συμφωνούν απόλυτα (ποσοστό 23,7%). Σχετικά με τους δασκάλους ειδικής αγωγής, οι 4 ούτε συμφωνούν ούτε διαφωνούν με την πρόταση «Πάντα θέτω στόχους για τον εαυτό μου και μετά βάζω τα δυνατά μου για να τους πετύχω» (ποσοστό 13,3%), οι 7 μάλλον συμφωνούν (ποσοστό 23,3%), οι 14 συμφωνούν (ποσοστό 46,7%) και οι 5 συμφωνούν απόλυτα (ποσοστό 16,7%). Επιπλέον από τους δασκάλους γενικής αγωγής ο ένας διαφωνεί απόλυτα με την πρόταση «Πάντα θέτω στόχους για τον εαυτό μου και μετά βάζω τα δυνατά μου για να τους πετύχω» (ποσοστό 3,4%), οι 3 ούτε συμφωνούν ούτε διαφωνούν (ποσοστό 10,3%), οι 4 μάλλον συμφωνούν (ποσοστό 13,8%), οι 12 συμφωνούν (ποσοστό 41,4%) και οι 9 συμφωνούν απόλυτα (ποσοστό 31%), (Πίνακας 6.6).

Πίνακας 6.6 Η άποψη των εκπαιδευτικών (ειδικής και γενικής αγωγής) αναφορικά με τον τρόπο που αντιμετωπίζουν τους στόχους που θέτουν στη ζωή τους

		Ειδικότητα					
		Δάσκαλος/α γενικής αγωγής		Δάσκαλος/α ειδικής αγωγής		Σύνολο	
		Συχνότητα	Ποσοστό	Συχνότητα	Ποσοστό	Συχνότητα	Ποσοστό
Πάντα θέτω στόχους για τον εαυτό μου και μετά βάζω τα δυνατά μου για να τους πετύχω	Διαφωνώ απόλυτα	1	3,4%	0	0,0%	1	1,7%
	Διαφωνώ	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%
	Μάλλον διαφωνώ	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%
	Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	3	10,3%	4	13,3%	7	11,9%
	Μάλλον συμφωνώ	4	13,8%	7	23,3%	11	18,6%
	Συμφωνώ	12	41,4%	14	46,7%	26	44,1%
	Συμφωνώ απόλυτα	9	31,0%	5	16,7%	14	23,7%
	Σύνολο	29	100,0%	30	100,0%	59	100,0%

Από το σύνολο των εκπαιδευτικών που συμπλήρωσαν το ερωτηματολόγιο ο ένας μάλλον διαφωνεί με την πρόταση «Μπορώ με την λογική να ελέγξω τον θυμό μου και να ανταπεξέλθω τις δυσκολίες» (ποσοστό 1,7%), οι 9 ούτε συμφωνούν ούτε διαφωνούν (ποσοστό 15,3%), οι 24 μάλλον συμφωνούν (ποσοστό 40,7%), οι 19 συμφωνούν (ποσοστό 32,2%) και οι 6 συμφωνούν απόλυτα (ποσοστό 10,2%). Όσον αφορά τους δασκάλους ειδικής αγωγής οι 7 ούτε συμφωνούν ούτε διαφωνούν με την πρόταση «Μπορώ με την λογική να ελέγξω τον θυμό μου και να ανταπεξέλθω τις δυσκολίες» (ποσοστό 23,3%), οι 15 μάλλον συμφωνούν (ποσοστό 50%) και οι 8 συμφωνούν (ποσοστό 26,7%). Σχετικά με τους δασκάλους γενικής αγωγής ο ένας μάλλον διαφωνεί με την πρόταση «Μπορώ με την λογική να ελέγξω τον θυμό μου και να ανταπεξέλθω τις δυσκολίες» (ποσοστό 3,7%), οι 2 ούτε συμφωνούν ούτε διαφωνούν (ποσοστό 6,9%), οι 9 μάλλον συμφωνούν (ποσοστό 31%), οι 11 συμφωνούν (ποσοστό 37,9%) και οι 6 συμφωνούν απόλυτα (ποσοστό 20,7%), (Πίνακας 6.7).

Πίνακας 6.7 Η άποψη των εκπαιδευτικών (ειδικής και γενικής αγωγής) αναφορικά με τη δήλωση ότι με τη λογική μπορούν να ελέγξουν τον θυμό τους

		Ειδικότητα					
		Δάσκαλος/α γενικής αγωγής		Δάσκαλος/α ειδικής αγωγής		Σύνολο	
		Συχνότητα	Ποσοστό	Συχνότητα	Ποσοστό	Συχνότητα	Ποσοστό
Μπορώ με την λογική να ελέγξω τον θυμό μου και να αντεπεξέλθω τις δυσκολίες.	Διαφωνώ απόλυτα	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%
	Διαφωνώ	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%
	Μάλλον διαφωνώ	1	3,4%	0	0,0%	1	1,7%
	Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	2	6,9%	7	23,3%	9	15,3%
	Μάλλον συμφωνώ	9	31,0%	15	50,0%	24	40,7%
	Συμφωνώ	11	37,9%	8	26,7%	19	32,2%
	Συμφωνώ απόλυτα	6	20,7%	0	0,0%	6	10,2%
	Σύνολο	29	100,0%	30	100,0%	59	100,0%

Από το σύνολο των εκπαιδευτικών που συμπλήρωσαν το ερωτηματολόγιο οι 5 ούτε συμφωνούν ούτε διαφωνούν με την πρόταση «Έχω μια καλή κατανόηση των συναισθημάτων μου» (ποσοστό 8,6%), οι 14 μάλλον συμφωνούν (ποσοστό 24,1%), οι 25 συμφωνούν (ποσοστό 43,1%) και οι 14 συμφωνούν απόλυτα (ποσοστό 24,1%). Όσον αφορά τους δασκάλους ειδικής αγωγής οι 5 ούτε συμφωνούν ούτε διαφωνούν με την πρόταση «Έχω μια καλή κατανόηση των συναισθημάτων μου» (ποσοστό 16,7%), οι 10 μάλλον συμφωνούν (ποσοστό 33,3%), οι 12 συμφωνούν (ποσοστό 40%), και οι 3 συμφωνούν απόλυτα (ποσοστό 10%). Επίσης, σχετικά με τους δασκάλους γενικής αγωγής οι 10 μάλλον συμφωνούν με την πρόταση «Έχω μια καλή κατανόηση των συναισθημάτων μου» (ποσοστό 14,3%), οι 13 συμφωνούν (ποσοστό 46,4%), και οι 11 συμφωνούν απόλυτα (ποσοστό 39,3%), (Πίνακας 6.8).

Πίνακας 6.8 Η άποψη των εκπαιδευτικών (ειδικής και γενικής αγωγής) αναφορικά με το ότι έχουν καλή κατανόηση των συναισθημάτων τους

		Ειδικότητα					
		Δάσκαλος/α γενικής αγωγής		Δάσκαλος/α ειδικής αγωγής		Σύνολο	
		Συχνότητα	Ποσοστό	Συχνότητα	Ποσοστό	Συχνότητα	Ποσοστό
Έχω μια καλή κατανόηση των συναισθημάτων μου	Διαφωνώ απόλυτα	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%
	Διαφωνώ	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%
	Μάλλον διαφωνώ	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%
	Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	0	0,0%	5	16,7%	5	8,6%
	Μάλλον συμφωνώ	4	14,3%	10	33,3%	14	24,1%
	Συμφωνώ	13	46,4%	12	40,0%	25	43,1%
	Συμφωνώ απόλυτα	11	39,3%	3	10,0%	14	24,1%
	Σύνολο	28	100,0%	30	100,0%	58	100,0%

Από το σύνολο των εκπαιδευτικών που συμπλήρωσαν το ερωτηματολόγιο ο ένας μάλλον διαφωνεί με την πρόταση «Είμαι καλός παρατηρητής των συναισθημάτων των άλλων» (ποσοστό 1,7%), οι 5 ούτε συμφωνούν ούτε διαφωνούν (ποσοστό 8,5%), οι 20 μάλλον συμφωνούν (ποσοστό 33,9%), οι 24 συμφωνούν (ποσοστό 40,7%) και οι 9 συμφωνούν απόλυτα (ποσοστό 15,3%). Σχετικά με τους δασκάλους ειδικής αγωγής ο ένας μάλλον διαφωνεί με την πρόταση «Είμαι καλός παρατηρητής των συναισθημάτων των άλλων» (ποσοστό 3,3%), οι 5 ούτε συμφωνούν ούτε διαφωνούν (ποσοστό 16,7%), οι 11 μάλλον συμφωνούν (ποσοστό 36,7%), οι 12 συμφωνούν (ποσοστό 40%) και ο ένας συμφωνεί απόλυτα (ποσοστό 3,3%). Επιπλέον, από τους δασκάλους γενικής αγωγής οι 9 μάλλον συμφωνούν με την πρόταση «Είμαι καλός παρατηρητής των συναισθημάτων των άλλων» (ποσοστό 31%), οι 12 συμφωνούν (ποσοστό 41,4%), και οι 8 συμφωνούν απόλυτα (ποσοστό 27,6%), (Πίνακας 6.9).

Πίνακας 6.9 Η άποψη των εκπαιδευτικών (ειδικής και γενικής αγωγής) αναφορικά με το ότι είναι καλοί παρατηρητές των συναισθημάτων των άλλων

		Ειδικότητα					
		Δάσκαλος/α γενικής αγωγής		Δάσκαλος/α ειδικής αγωγής		Σύνολο	
		Συχνότητα	Ποσοστό	Συχνότητα	Ποσοστό	Συχνότητα	Ποσοστό
Είμαι καλός παρατηρητής των συναισθημάτων των άλλων	Διαφωνώ απόλυτα	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%
	Διαφωνώ	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%
	Μάλλον διαφωνώ	0	0,0%	1	3,3%	1	1,7%
	Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	0	0,0%	5	16,7%	5	8,5%
	Μάλλον συμφωνώ	9	31,0%	11	36,7%	20	33,9%
	Συμφωνώ	12	41,4%	12	40,0%	24	40,7%
	Συμφωνώ απόλυτα	8	27,6%	1	3,3%	9	15,3%
	Σύνολο	29	100,0%	30	100,0%	59	100,0%

Από το σύνολο των εκπαιδευτικών που συμπλήρωσαν το ερωτηματολόγιο οι 4 μάλλον διαφωνούν με την πρόταση «Πάντα ‘λέω στον εαυτό μου’ ότι είμαι ένα άξιο και ικανό άτομο» (ποσοστό 6,8%), οι 5 ούτε συμφωνούν ούτε διαφωνούν (ποσοστό 8,5%), οι 24 μάλλον συμφωνούν (ποσοστό 40,7%), οι 14 συμφωνούν (ποσοστό 23,7%) και οι 12 συμφωνούν απόλυτα (ποσοστό 20,3%). Όσον αφορά τους δασκάλους ειδικής αγωγής οι 3 ούτε συμφωνούν ούτε διαφωνούν με την πρόταση «Πάντα ‘λέω στον εαυτό μου’ ότι είμαι ένα άξιο και ικανό άτομο» (ποσοστό 10%), οι 13 μάλλον συμφωνούν (ποσοστό 43,3%), οι 7 συμφωνούν (ποσοστό 23,3%) και οι 7 συμφωνούν απόλυτα (ποσοστό 23,3%). Επίσης, από τους δασκάλους γενικής αγωγής οι 4 μάλλον διαφωνούν με την πρόταση «Πάντα ‘λέω στον εαυτό μου’ ότι είμαι ένα άξιο και ικανό άτομο» (ποσοστό 13,8%), οι 2 ούτε συμφωνούν ούτε διαφωνούν (ποσοστό 6,9%), οι 11 μάλλον συμφωνούν (ποσοστό 37,9%), οι 7 συμφωνούν (ποσοστό 24,1%) και οι 5 συμφωνούν απόλυτα (ποσοστό 17,2%), (Πίνακας 6.10).

Πίνακας 6.10 Η άποψη των εκπαιδευτικών (ειδικής και γενικής αγωγής) αναφορικά με το ότι είναι άξιοι και ικανοί

		Ειδικότητα					
		Δάσκαλος/α γενικής αγωγής		Δάσκαλος/α ειδικής αγωγής		Σύνολο	
		Συχνότητα	Ποσοστό	Συχνότητα	Ποσοστό	Συχνότητα	Ποσοστό
Πάντα ‘λέω στον εαυτό μου’ ότι είμαι ένα άξιο και ικανό άτομο.	Διαφωνώ απόλυτα	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%
	Διαφωνώ	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%
	Μάλλον διαφωνώ	4	13,8%	0	0,0%	4	6,8%
	Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	2	6,9%	3	10,0%	5	8,5%
	Μάλλον συμφωνώ	11	37,9%	13	43,3%	24	40,7%
	Συμφωνώ	7	24,1%	7	23,3%	14	23,7%
	Συμφωνώ απόλυτα	5	17,2%	7	23,3%	12	20,3%
	Σύνολο	29	100,0%	30	100,0%	59	100,0%

Από το σύνολο των εκπαιδευτικών που συμπλήρωσαν το ερωτηματολόγιο οι 2 μάλλον διαφωνούν με την πρόταση «Είμαι απόλυτα ικανός να ελέγξω τα συναισθήματά μου» (ποσοστό 3,4%), οι 9 ούτε συμφωνούν ούτε διαφωνούν (ποσοστό 15,5%), οι 25 μάλλον συμφωνούν (ποσοστό 43,1%), οι 17 συμφωνούν (ποσοστό 29,3%) και οι 5 συμφωνούν απόλυτα (ποσοστό 8,6%). Σχετικά με τους δασκάλους ειδικής αγωγής ο ένας μάλλον διαφωνεί με την πρόταση «Είμαι απόλυτα ικανός να ελέγξω τα συναισθήματά μου» (ποσοστό 3,3%), οι 5 ούτε συμφωνούν ούτε διαφωνούν (ποσοστό 16,7%), οι 16 μάλλον συμφωνούν (ποσοστό 53,3%), οι 7 συμφωνούν (ποσοστό 23,3%) και ο ένας συμφωνεί απόλυτα (ποσοστό 3,3%). Επίσης, από τους δασκάλους γενικής αγωγής ο ένας μάλλον διαφωνεί με την πρόταση «Είμαι απόλυτα ικανός να ελέγξω τα συναισθήματά μου» (ποσοστό 3,6%), οι 4 ούτε συμφωνούν ούτε διαφωνούν (ποσοστό 14,3%), οι 9 μάλλον συμφωνούν (ποσοστό 32,1%), οι 10 συμφωνούν (ποσοστό 35,7%) και οι 4 συμφωνούν απόλυτα (ποσοστό 14,3%), (Πίνακας, 6.11).

Πίνακας 6.11 Η άποψη των εκπαιδευτικών (ειδικής και γενικής αγωγής) αναφορικά με το ότι είναι απόλυτα ικανοί να ελέγξουν τα συναισθήματά τους

		Ειδικότητα					
		Δάσκαλος/α γενικής αγωγής		Δάσκαλος/α ειδικής αγωγής		Σύνολο	
		Συχνότητα	Ποσοστό	Συχνότητα	Ποσοστό	Συχνότητα	Ποσοστό
Είμαι απόλυτα ικανός να ελέγξω τα συναισθήματά μου	Διαφωνώ απόλυτα	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%
	Διαφωνώ	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%
	Μάλλον διαφωνώ	1	3,6%	1	3,3%	2	3,4%
	Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	4	14,3%	5	16,7%	9	15,5%
	Μάλλον συμφωνώ	9	32,1%	16	53,3%	25	43,1%
	Συμφωνώ	10	35,7%	7	23,3%	17	29,3%
	Συμφωνώ απόλυτα	4	14,3%	1	3,3%	5	8,6%
	Σύνολο	28	100,0%	30	100,0%	58	100,0%

Από το σύνολο των εκπαιδευτικών που συμπλήρωσαν το ερωτηματολόγιο ο ένας μάλλον διαφωνεί με την πρόταση «Πάντα καταλαβαίνω πώς αισθάνομαι πραγματικά» (ποσοστό 1,7%), οι 5 ούτε συμφωνούν ούτε διαφωνούν (ποσοστό 8,5%), οι 20 μάλλον συμφωνούν (ποσοστό 33,9%), οι 21 συμφωνούν (ποσοστό 35,6%) και οι 12 συμφωνούν απόλυτα (ποσοστό 20,3%). Σχετικά με τους δασκάλους ειδικής αγωγής οι 4 ούτε συμφωνούν ούτε διαφωνούν με την πρόταση «Πάντα καταλαβαίνω πώς αισθάνομαι πραγματικά» (ποσοστό 13,3%), οι 14 μάλλον συμφωνούν (ποσοστό 46,7%), οι 11 συμφωνούν (ποσοστό 36,7%) και ο ένας συμφωνεί απόλυτα (ποσοστό 3,3%). Από τους δασκάλους γενικής αγωγής ο ένας μάλλον διαφωνεί με την πρόταση «Πάντα καταλαβαίνω πώς αισθάνομαι πραγματικά» (ποσοστό 3,4%), ο ένας ούτε συμφωνεί ούτε διαφωνεί (ποσοστό 3,4%), οι 6 μάλλον συμφωνούν (ποσοστό 20,7%), οι 10 συμφωνούν (ποσοστό 34,5%) και οι 11 συμφωνούν απόλυτα (ποσοστό 37,9%), (Πίνακας 6.12).

Πίνακας 6.12 Η άποψη των εκπαιδευτικών (ειδικής και γενικής αγωγής) αναφορικά με το ότι καταλαβαίνουν πως αισθάνονται πραγματικά

		Ειδικότητα					
		Δάσκαλος/α γενικής αγωγής		Δάσκαλος/α ειδικής αγωγής		Σύνολο	
		Συχνότητα	Ποσοστό	Συχνότητα	Ποσοστό	Συχνότητα	Ποσοστό
Πάντα καταλαβαίνω πώς αισθάνομαι πραγματικά	Διαφωνώ απόλυτα	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%
	Διαφωνώ	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%
	Μάλλον διαφωνώ	1	3,4%	0	0,0%	1	1,7%
	Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	1	3,4%	4	13,3%	5	8,5%
	Μάλλον συμφωνώ	6	20,7%	14	46,7%	20	33,9%
	Συμφωνώ	10	34,5%	11	36,7%	21	35,6%
	Συμφωνώ απόλυτα	11	37,9%	1	3,3%	12	20,3%
	Σύνολο	29	100,0%	30	100,0%	59	100,0%

Από το σύνολο των εκπαιδευτικών που συμπλήρωσαν το ερωτηματολόγιο οι 3 μάλλον διαφωνούν με την πρόταση «Είμαι ευαίσθητος στα συναισθήματα και την συγκινησιακή κατάσταση των άλλων ανθρώπων» (ποσοστό 5,2%), οι 14 ούτε συμφωνούν ούτε διαφωνούν (ποσοστό 24,1%), οι 12 μάλλον συμφωνούν (ποσοστό 20,7%), οι 14 συμφωνούν (ποσοστό 24,1%) και οι 15 συμφωνούν απόλυτα (ποσοστό 25,9%). Σχετικά με τους δασκάλους ειδικής αγωγής οι 3 μάλλον διαφωνούν με την πρόταση «Είμαι ευαίσθητος στα συναισθήματα και την συγκινησιακή κατάσταση των άλλων ανθρώπων» (ποσοστό 10%), οι 12 ούτε συμφωνούν ούτε διαφωνούν (ποσοστό 40%), οι 7 μάλλον συμφωνούν (ποσοστό 23,3%), οι 3 συμφωνούν (ποσοστό 10%) και οι 5 συμφωνούν απόλυτα (ποσοστό 16,7%). Από τους δασκάλους γενικής αγωγής οι 2 ούτε συμφωνούν ούτε διαφωνούν με την πρόταση «Είμαι ευαίσθητος στα συναισθήματα και την συγκινησιακή κατάσταση των άλλων ανθρώπων» (ποσοστό 7,1%), οι 5 μάλλον συμφωνούν (ποσοστό 17,9%), οι 11 συμφωνούν (ποσοστό 39,3%) και οι 10 συμφωνούν απόλυτα (ποσοστό 35,7%), (Πίνακας 6.13).

Πίνακας 6.13 Η άποψη των εκπαιδευτικών (ειδικής και γενικής αγωγής) αναφορικά με το ότι είναι ευαίσθητοι στα συναισθήματα των άλλων

		Ειδικότητα					
		Δάσκαλος/α γενικής αγωγής		Δάσκαλος/α ειδικής αγωγής		Σύνολο	
		Συχνότητα	Ποσοστό	Συχνότητα	Ποσοστό	Συχνότητα	Ποσοστό
Είμαι ευαίσθητος στα συναισθήματα και την συγκινησιακή κατάσταση των άλλων ανθρώπων	Διαφωνώ απόλυτα	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%
	Διαφωνώ	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%
	Μάλλον διαφωνώ	0	0,0%	3	10,0%	3	5,2%
	Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	2	7,1%	12	40,0%	14	24,1%
	Μάλλον συμφωνώ	5	17,9%	7	23,3%	12	20,7%
	Συμφωνώ	11	39,3%	3	10,0%	14	24,1%
	Συμφωνώ απόλυτα	10	35,7%	5	16,7%	15	25,9%
	Σύνολο	28	100,0%	30	100,0%	58	100,0%

Από το σύνολο των εκπαιδευτικών που συμπλήρωσαν το ερωτηματολόγιο οι 2 μάλλον διαφωνούν με την πρόταση «Είμαι ένα άτομο με ισχυρά κίνητρα» (ποσοστό 3,4%), οι 9 ούτε συμφωνούν ούτε διαφωνούν (ποσοστό 15,5%), οι 17 μάλλον συμφωνούν (ποσοστό 29,3%), οι 21 συμφωνούν (ποσοστό 36,2%) και οι 9 συμφωνούν απόλυτα (ποσοστό 15,5%). Όσον αφορά τους δασκάλους ειδικής αγωγής οι 6 ούτε συμφωνούν ούτε διαφωνούν με την πρόταση «Είμαι ένα άτομο με ισχυρά κίνητρα» (ποσοστό 20%), οι 10 μάλλον συμφωνούν (ποσοστό 33,3%), οι 10 συμφωνούν (ποσοστό 33,3%) και οι 4 συμφωνούν απόλυτα (ποσοστό 13,3%). Επίσης, από τους δασκάλους γενικής αγωγής οι 2 μάλλον διαφωνούν με την πρόταση «Είμαι ένα άτομο με ισχυρά κίνητρα» (ποσοστό 7,1%), οι 3 ούτε συμφωνούν ούτε διαφωνούν (ποσοστό 10,7%), οι 7 μάλλον συμφωνούν (ποσοστό 25%), οι 11 συμφωνούν (ποσοστό 39,3%) και οι 5 συμφωνούν απόλυτα (ποσοστό 17,9%), (Πίνακας 6.14).

Πίνακας 6.14 Η άποψη των εκπαιδευτικών (ειδικής και γενικής αγωγής) αναφορικά με το ότι είναι άτομα με ισχυρά κίνητρα

		Ειδικότητα					
		Δάσκαλος/α γενικής αγωγής		Δάσκαλος/α ειδικής αγωγής		Σύνολο	
		Συχνότητα	Ποσοστό	Συχνότητα	Ποσοστό	Συχνότητα	Ποσοστό
Είμαι ένα άτομο με ισχυρά κίνητρα	Διαφωνώ απόλυτα	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%
	Διαφωνώ	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%
	Μάλλον διαφωνώ	2	7,1%	0	0,0%	2	3,4%
	Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	3	10,7%	6	20,0%	9	15,5%
	Μάλλον συμφωνώ	7	25,0%	10	33,3%	17	29,3%
	Συμφωνώ	11	39,3%	10	33,3%	21	36,2%
	Συμφωνώ απόλυτα	5	17,9%	4	13,3%	9	15,5%
	Σύνολο	28	100,0%	30	100,0%	58	100,0%

Από το σύνολο των εκπαιδευτικών που συμπλήρωσαν το ερωτηματολόγιο οι 5 μάλλον διαφωνούν με την πρόταση «Όταν θυμώνω, πάντα μπορώ να ηρεμήσω γρήγορα» (ποσοστό 8,5%), οι 7 ούτε συμφωνούν ούτε διαφωνούν (ποσοστό 11,9%), οι 17 μάλλον συμφωνούν (ποσοστό 28,8%), οι 24 συμφωνούν (ποσοστό 40,7%) και οι 6 συμφωνούν απόλυτα (ποσοστό 10,2%). Σχετικά με τους δασκάλους ειδικής αγωγής οι 3 μάλλον διαφωνούν με την πρόταση «Όταν θυμώνω, πάντα μπορώ να ηρεμήσω γρήγορα» (ποσοστό 10%), οι 4 ούτε συμφωνούν ούτε διαφωνούν (ποσοστό 13,3%), οι 10 μάλλον συμφωνούν (ποσοστό 33,3%) και οι 13 συμφωνούν (ποσοστό 43,3%). Όσον αφορά τους δασκάλους γενικής αγωγής οι 2 μάλλον διαφωνούν με την πρόταση «Είμαι ένα άτομο με ισχυρά κίνητρα» (ποσοστό 6,9%), οι 3 ούτε συμφωνούν ούτε διαφωνούν (ποσοστό 10,3%), οι 7 μάλλον συμφωνούν (ποσοστό 24,1%), οι 11 συμφωνούν (ποσοστό 37,9%) και οι 6 συμφωνούν απόλυτα (ποσοστό 20,7%), (Πίνακας 6.15).

Πίνακας 6.15 Η άποψη των εκπαιδευτικών (ειδικής και γενικής αγωγής) αναφορικά με το ότι όταν θυμώνουν μπορούν πάντα να ηρεμήσουν γρήγορα

		Ειδικότητα					
		Δάσκαλος/α γενικής αγωγής		Δάσκαλος/α ειδικής αγωγής		Σύνολο	
		Συχνότητα	Ποσοστό	Συχνότητα	Ποσοστό	Συχνότητα	Ποσοστό
Όταν θυμώνω, πάντα μπορώ να ηρεμήσω γρήγορα	Διαφωνώ απόλυτα	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%
	Διαφωνώ	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%
	Μάλλον διαφωνώ	2	6,9%	3	10,0%	5	8,5%
	Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	3	10,3%	4	13,3%	7	11,9%
	Μάλλον συμφωνώ	7	24,1%	10	33,3%	17	28,8%
	Συμφωνώ	11	37,9%	13	43,3%	24	40,7%
	Συμφωνώ απόλυτα	6	20,7%	0	0,0%	6	10,2%
	Σύνολο	29	100,0%	30	100,0%	59	100,0%

Από το σύνολο των εκπαιδευτικών που συμπλήρωσαν το ερωτηματολόγιο οι 2 μάλλον διαφωνούν με την πρόταση «Πάντα γνωρίζω αν είμαι χαρούμενος ή όχι» (ποσοστό 3,4%), οι 4 ούτε συμφωνούν ούτε διαφωνούν (ποσοστό 6,8%), οι 11 μάλλον συμφωνούν (ποσοστό 18,6%), οι 22 συμφωνούν (ποσοστό 37,3%) και οι 20 συμφωνούν απόλυτα (ποσοστό 33,9%). Όσον αφορά τους δασκάλους ειδικής αγωγής οι 2 μάλλον διαφωνούν με την πρόταση «Πάντα γνωρίζω αν είμαι χαρούμενος ή όχι» (ποσοστό 6,7%), οι 4 ούτε συμφωνούν ούτε διαφωνούν (ποσοστό 13,3%), οι 8 μάλλον συμφωνούν (ποσοστό 26,7%), οι 12 συμφωνούν (ποσοστό 40%) και οι 4 συμφωνούν απόλυτα (ποσοστό 13,3%). Σχετικά με τους δασκάλους γενικής αγωγής οι 11 μάλλον συμφωνούν με την πρόταση «Πάντα γνωρίζω αν είμαι χαρούμενος ή όχι» (ποσοστό 10,3%), οι 10 συμφωνούν (ποσοστό 34,5%) και οι 16 συμφωνούν απόλυτα (ποσοστό 55,2%), (Πίνακας 6.16).

Πίνακας 6.16 Η άποψη των εκπαιδευτικών (ειδικής και γενικής αγωγής) αναφορικά με το αν γνωρίζουν ότι είναι χαρούμενοι ή όχι

		Ειδικότητα					
		Δάσκαλος/α γενικής αγωγής		Δάσκαλος/α ειδικής αγωγής		Σύνολο	
		Συχνότητα	Ποσοστό	Συχνότητα	Ποσοστό	Συχνότητα	Ποσοστό
Πάντα γνωρίζω αν είμαι χαρούμενος ή όχι	Διαφωνώ απόλυτα	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%
	Διαφωνώ	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%
	Μάλλον διαφωνώ	0	0,0%	2	6,7%	2	3,4%
	Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	0	0,0%	4	13,3%	4	6,8%
	Μάλλον συμφωνώ	3	10,3%	8	26,7%	11	18,6%
	Συμφωνώ	10	34,5%	12	40,0%	22	37,3%
	Συμφωνώ απόλυτα	16	55,2%	4	13,3%	20	33,9%
	Σύνολο	29	100,0%	30	100,0%	59	100,0%

Από το σύνολο των εκπαιδευτικών που συμπλήρωσαν το ερωτηματολόγιο οι 4 μάλλον διαφωνούν με την πρόταση «Έχω μια καλή κατανόηση των συναισθημάτων των ανθρώπων γύρω μου» (ποσοστό 6,8%), οι 3 ούτε συμφωνούν ούτε διαφωνούν (ποσοστό 5,1%), οι 17 μάλλον συμφωνούν (ποσοστό 28,8%), οι 25 συμφωνούν (ποσοστό 42,4%) και οι 10 συμφωνούν απόλυτα (ποσοστό 16,9%). Όσον αφορά τους δασκάλους ειδικής αγωγής οι 3 μάλλον διαφωνούν με την πρόταση «Έχω μια καλή κατανόηση των συναισθημάτων των ανθρώπων γύρω μου» (ποσοστό 10%), οι 3 ούτε συμφωνούν ούτε διαφωνούν (ποσοστό 10%), οι 11 μάλλον συμφωνούν (ποσοστό 36,7%), οι 10 συμφωνούν (ποσοστό 33,3%) και οι 3 συμφωνούν απόλυτα (ποσοστό 10%). Επίσης, από τους δασκάλους γενικής αγωγής ο ένας μάλλον διαφωνεί με την πρόταση «Έχω μια καλή κατανόηση των συναισθημάτων των ανθρώπων γύρω μου» (ποσοστό 3,4%), οι 6 μάλλον συμφωνούν (ποσοστό 20,7%), οι 15 συμφωνούν (ποσοστό 51,7%) και οι 7 συμφωνούν απόλυτα (ποσοστό 24,1%), (Πίνακας 6.17).

Πίνακας 6.17 Η άποψη των εκπαιδευτικών (ειδικής και γενικής αγωγής) αναφορικά με το ότι έχουν καλή κατανόηση των συναισθημάτων των ανθρώπων γύρω τους

		Ειδικότητα					
		Δάσκαλος/α γενικής αγωγής		Δάσκαλος/α ειδικής αγωγής		Σύνολο	
		Συχνότητα	Ποσοστό	Συχνότητα	Ποσοστό	Συχνότητα	Ποσοστό
Έχω μια καλή κατανόηση των συναισθημάτων των ανθρώπων γύρω μου	Διαφωνώ απόλυτα	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%
	Διαφωνώ	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%
	Μάλλον διαφωνώ	1	3,4%	3	10,0%	4	6,8%
	Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	0	0,0%	3	10,0%	3	5,1%
	Μάλλον συμφωνώ	6	20,7%	11	36,7%	17	28,8%
	Συμφωνώ	15	51,7%	10	33,3%	25	42,4%
	Συμφωνώ απόλυτα	7	24,1%	3	10,0%	10	16,9%
	Σύνολο	29	100,0%	30	100,0%	59	100,0%

Από το σύνολο των εκπαιδευτικών που συμπλήρωσαν το ερωτηματολόγιο ο ένας μάλλον διαφωνεί με την πρόταση «Πάντα παρακινώ τον εαυτό μου να καταφέρει το καλύτερο» (ποσοστό 1,7%), οι 5 ούτε συμφωνούν ούτε διαφωνούν (ποσοστό 8,5%), οι 15 μάλλον συμφωνούν (ποσοστό 25,4%), οι 21 συμφωνούν (ποσοστό 35,6%) και οι 17 συμφωνούν απόλυτα (ποσοστό 28,8%). Όσον αφορά τους δασκάλους ειδικής αγωγής οι 4 ούτε συμφωνούν ούτε διαφωνούν με την πρόταση «Πάντα παρακινώ τον εαυτό μου να καταφέρει το καλύτερο» (ποσοστό 13,3%), οι 12 μάλλον συμφωνούν (ποσοστό 40%), οι 8 συμφωνούν (ποσοστό 26,7%) και οι 6 συμφωνούν απόλυτα (ποσοστό 20%). Επίσης, από τους δασκάλους γενικής αγωγής ο ένας μάλλον διαφωνεί με την πρόταση «Πάντα παρακινώ τον εαυτό μου να καταφέρει το καλύτερο» (ποσοστό 3,4%), ο ένας ούτε συμφωνεί ούτε διαφωνεί (ποσοστό 3,4%), οι 3 μάλλον συμφωνούν (ποσοστό 10,3%), οι 13 συμφωνούν (ποσοστό 44,8%) και οι 11 συμφωνούν απόλυτα (ποσοστό 37,9%), (Πίνακας 6.18).

Πίνακας 6.18 Η άποψη των εκπαιδευτικών (ειδικής και γενικής αγωγής) αναφορικά με το ότι παρακινούν τον εαυτό τους να τα καταφέρουν καλύτερα

		Ειδικότητα					
		Δάσκαλος/α γενικής αγωγής		Δάσκαλος/α ειδικής αγωγής		Σύνολο	
		Συχνότητα	Ποσοστό	Συχνότητα	Ποσοστό	Συχνότητα	Ποσοστό
Πάντα παρακινώ τον εαυτό μου να καταφέρω το καλύτερο	Διαφωνώ απόλυτα	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%
	Διαφωνώ	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%
	Μάλλον διαφωνώ	1	3,4%	0	0,0%	1	1,7%
	Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	1	3,4%	4	13,3%	5	8,5%
	Μάλλον συμφωνώ	3	10,3%	12	40,0%	15	25,4%
	Συμφωνώ	13	44,8%	8	26,7%	21	35,6%
	Συμφωνώ απόλυτα	11	37,9%	6	20,0%	17	28,8%
	Σύνολο	29	100,0%	30	100,0%	59	100,0%

Από το σύνολο των εκπαιδευτικών που συμπλήρωσαν το ερωτηματολόγιο ο ένας μάλλον διαφωνεί με την πρόταση «Έχω καλό έλεγχο των συναισθημάτων μου» (ποσοστό 1,7%), οι 8 ούτε συμφωνούν ούτε διαφωνούν (ποσοστό 13,6%), οι 22 μάλλον συμφωνούν (ποσοστό 37,3%), οι 21 συμφωνούν (ποσοστό 35,6%) και οι 7 συμφωνούν απόλυτα (ποσοστό 11,9%). Όσον αφορά τους δασκάλους ειδικής αγωγής ο ένας μάλλον διαφωνεί με την πρόταση «Έχω καλό έλεγχο των συναισθημάτων μου» (ποσοστό 3,3%), οι 6 ούτε συμφωνούν ούτε διαφωνούν (ποσοστό 20%), οι 14 μάλλον συμφωνούν (ποσοστό 46,7%), οι 7 συμφωνούν (ποσοστό 23,3%) και οι 2 συμφωνούν απόλυτα (ποσοστό 6,7%). Τέλος, σχετικά με τους δασκάλους γενικής αγωγής οι 2 ούτε συμφωνούν ούτε διαφωνούν με την πρόταση «Έχω καλό έλεγχο των συναισθημάτων μου» (ποσοστό 6,9%), οι 8 μάλλον συμφωνούν (ποσοστό 27,6%), οι 14 συμφωνούν (ποσοστό 48,3%) και οι 5 συμφωνούν απόλυτα (ποσοστό 17,2%), (Πίνακας 6.19).

Πίνακας 6.19 Η άποψη των εκπαιδευτικών (ειδικής και γενικής αγωγής) αναφορικά με το ότι έχουν καλό έλεγχο των συναισθημάτων τους

		Ειδικότητα					
		Δάσκαλος/α γενικής αγωγής		Δάσκαλος/α ειδικής αγωγής		Σύνολο	
		Συχνότητα	Ποσοστό	Συχνότητα	Ποσοστό	Συχνότητα	Ποσοστό
Έχω καλό έλεγχο των συναισθημάτων μου	Διαφωνώ απόλυτα	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%
	Διαφωνώ	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%
	Μάλλον διαφωνώ	0	0,0%	1	3,3%	1	1,7%
	Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	2	6,9%	6	20,0%	8	13,6%
	Μάλλον συμφωνώ	8	27,6%	14	46,7%	22	37,3%
	Συμφωνώ	14	48,3%	7	23,3%	21	35,6%
	Συμφωνώ απόλυτα	5	17,2%	2	6,7%	7	11,9%
	Σύνολο	29	100,0%	30	100,0%	59	100,0%

6.2 Απαντήσεις μαθητών

Από το σύνολο των μαθητών που συμπλήρωσαν το ερωτηματολόγιο οι 84 δηλώνουν ότι αντιμετωπίζουν δυσκολίες στο μάθημα της Νεοελληνικής γλώσσας (ποσοστό 20,0%), οι 108 δηλώνουν ότι αντιμετωπίζουν δυσκολίες στο μάθημα των μαθηματικών (ποσοστό 25,8%), οι 65 δηλώνουν ότι αντιμετωπίζουν δυσκολίες και στα δύο μαθήματα (ποσοστό 15,5%) και οι 162 δηλώνουν ότι δεν αντιμετωπίζουν δυσκολίες σε κανένα από τα δύο μαθήματα (ποσοστό 38,7%). Από αυτούς που παρακολουθούν μαθήματα σε τμήματα ένταξης οι 49 δηλώνουν ότι αντιμετωπίζουν δυσκολίες στο μάθημα της Νεοελληνικής γλώσσας (ποσοστό 23,3%), οι 61 δηλώνουν ότι αντιμετωπίζουν δυσκολίες στο μάθημα των μαθηματικών (ποσοστό 29%), οι 60 δηλώνουν ότι αντιμετωπίζουν δυσκολίες και στα δύο μαθήματα (ποσοστό 28,6%) και οι 40 δηλώνουν ότι δεν αντιμετωπίζουν δυσκολίες σε κανένα από τα δύο μαθήματα (ποσοστό 19%). Επιπλέον, σχετικά με αυτούς που δεν παρακολουθούν μαθήματα σε τμήματα ένταξης οι 35 δηλώνουν ότι αντιμετωπίζουν δυσκολίες στο μάθημα της Νεοελληνικής γλώσσας (ποσοστό 16,7%), οι 47 δηλώνουν ότι αντιμετωπίζουν δυσκολίες στο μάθημα των μαθηματικών (ποσοστό 22,5%), οι 5 δηλώνουν ότι αντιμετωπίζουν δυσκολίες και στα δύο μαθήματα (ποσοστό 2,4%) και οι 122 δηλώνουν ότι δεν αντιμετωπίζουν δυσκολίες σε κανένα από τα δύο μαθήματα (ποσοστό 58,4%), (Πίνακας 6.20).

Πίνακας 6.20 Τα μαθήματα που αντιμετωπίζουν δυσκολίες οι μαθητές τμημάτων ένταξης και τυπικών τάξεων

		Παρακολουθείς μαθήματα σε τμήμα ένταξης;					
		Ναι		Όχι		Σύνολο	
		Συχνότητα	Ποσοστό	Συχνότητα	Ποσοστό	Συχνότητα	Ποσοστό
Σε ποιο από τα παρακάτω μαθήματα θα έλεγες ότι αντιμετωπίζεις δυσκολίες	Νεοελληνική γλώσσα	49	23,3%	35	16,7%	84	20,0%
	Μαθηματικά	61	29,0%	47	22,5%	108	25,8%
	Και στα δύο	60	28,6%	5	2,4%	65	15,5%
	Σε κανένα	40	19,0%	122	58,4%	162	38,7%
	Σύνολο	210	100,0%	209	100,0%	419	100,0%

Από το σύνολο των μαθητών που συμπλήρωσαν το ερωτηματολόγιο οι 33 νιώθουν ότι δεν δέχονται καθόλου βοήθεια για να ξεπεράσουν τις δυσκολίες που έχουν μέσα στην τάξη (ποσοστό 7,9%), οι 62 δηλώνουν ότι δεν δέχονται πολύ συχνά βοήθεια για να ξεπεράσουν τις δυσκολίες που έχουν μέσα στην τάξη (ποσοστό 14,9%), οι 134 δηλώνουν ότι δέχονται κάποιες

φορές βοήθεια για να ξεπεράσουν τις δυσκολίες που έχουν μέσα στην τάξη (ποσοστό 32,1%), οι 92 δηλώνουν ότι δέχονται τις περισσότερες φορές βοήθεια για να ξεπεράσουν τις δυσκολίες που έχουν μέσα στην τάξη (ποσοστό 22,1%) και οι 96 δηλώνουν ότι δέχονται πάντα βοήθεια για να ξεπεράσουν τις δυσκολίες που έχουν μέσα στην τάξη (ποσοστό 23%). Σχετικά με αυτούς που παρακολουθούν μαθήματα σε τμήματα ένταξης οι 15 νιώθουν ότι δεν δέχονται καθόλου βοήθεια για να ξεπεράσουν τις δυσκολίες που έχουν μέσα στην τάξη (ποσοστό 7,2%), οι 27 δηλώνουν ότι δεν δέχονται πολύ συχνά βοήθεια για να ξεπεράσουν τις δυσκολίες που έχουν μέσα στην τάξη (ποσοστό 13%), οι 74 δηλώνουν ότι δέχονται κάποιες φορές βοήθεια για να ξεπεράσουν τις δυσκολίες που έχουν μέσα στην τάξη (ποσοστό 35,6%), οι 51 δηλώνουν ότι δέχονται τις περισσότερες φορές βοήθεια για να ξεπεράσουν τις δυσκολίες που έχουν μέσα στην τάξη (ποσοστό 24,5%) και οι 41 δηλώνουν ότι δέχονται πάντα βοήθεια για να ξεπεράσουν τις δυσκολίες που έχουν μέσα στην τάξη (ποσοστό 19,7%). Παράλληλα, από αυτούς που δεν παρακολουθούν μαθήματα σε τμήματα ένταξης οι 18 νιώθουν ότι δεν δέχονται καθόλου βοήθεια για να ξεπεράσουν τις δυσκολίες που έχουν μέσα στην τάξη (ποσοστό 8,6%), οι 35 δηλώνουν ότι δεν δέχονται πολύ συχνά βοήθεια για να ξεπεράσουν τις δυσκολίες που έχουν μέσα στην τάξη (ποσοστό 16,7%), οι 60 δηλώνουν ότι δέχονται κάποιες φορές βοήθεια για να ξεπεράσουν τις δυσκολίες που έχουν μέσα στην τάξη (ποσοστό 28,7%), οι 41 δηλώνουν ότι δέχονται τις περισσότερες φορές βοήθεια για να ξεπεράσουν τις δυσκολίες που έχουν μέσα στην τάξη (ποσοστό 19,6%) και οι 55 δηλώνουν ότι δέχονται πάντα βοήθεια για να ξεπεράσουν τις δυσκολίες που έχουν μέσα στην τάξη (ποσοστό 26,3%), (Πίνακας 6.21).

Πίνακας 6.21 Η άποψη των μαθητών τμημάτων ένταξης και τυπικών τάξεων αναφορικά με το εάν νιώθουν ότι δέχονται αρκετή βοήθεια μέσα στην τάξη

		Παρακολουθείς μαθήματα σε τμήμα ένταξης;					
		Ναι		Όχι		Σύνολο	
		Συχνότητα	Ποσοστό	Συχνότητα	Ποσοστό	Συχνότητα	Ποσοστό
Νιώθεις πως μέσα στην τάξη δέχεσαι αρκετή βοήθεια για να ξεπεράσεις οποιεσδήποτε δυσκολίες έχεις;	Καθόλου	15	7,2%	18	8,6%	33	7,9%
	Όχι πολύ συχνά	27	13,0%	35	16,7%	62	14,9%
	Κάποιες φορές	74	35,6%	60	28,7%	134	32,1%
	Τις περισσότερες φορές	51	24,5%	41	19,6%	92	22,1%
	Πάντα	41	19,7%	55	26,3%	96	23,0%
	Σύνολο	208	100,0%	209	100,0%	417	100,0%

Από το σύνολο των μαθητών που συμπλήρωσαν το ερωτηματολόγιο οι 54 θεωρούν ότι δεν δέχονται καθόλου ενθάρρυνση να συμμετάσχουν στο μάθημα στην τάξη (ποσοστό 12,9%), οι 43 θεωρούν ότι δεν δέχονται πολύ συχνά ενθάρρυνση να συμμετάσχουν στο μάθημα στην τάξη (ποσοστό 10,3%), οι 94 θεωρούν ότι δέχονται κάποιες φορές ενθάρρυνση να συμμετάσχουν στο μάθημα στην τάξη (ποσοστό 22,4%), οι 103 θεωρούν ότι δέχονται τις περισσότερες φορές ενθάρρυνση να συμμετάσχουν στο μάθημα στην τάξη (ποσοστό 24,6%) και οι 96 θεωρούν ότι δέχονται πάντα βοήθεια ενθάρρυνση να συμμετάσχουν στο μάθημα στην τάξη (ποσοστό 29,8%). Όσον αφορά τους μαθητές που παρακολουθούν μαθήματα σε τμήματα ένταξης οι 23 θεωρούν ότι δεν δέχονται καθόλου ενθάρρυνση να συμμετάσχουν στο μάθημα στην τάξη (ποσοστό 11%), οι 24 θεωρούν ότι δεν δέχονται πολύ συχνά ενθάρρυνση να συμμετάσχουν στο μάθημα στην τάξη (ποσοστό 11,4%), οι 54 θεωρούν ότι δέχονται κάποιες φορές ενθάρρυνση να συμμετάσχουν στο μάθημα στην τάξη (ποσοστό 25,7%), οι 61 θεωρούν ότι δέχονται τις περισσότερες φορές ενθάρρυνση να συμμετάσχουν στο μάθημα στην τάξη (ποσοστό 29%) και οι 48 θεωρούν ότι δέχονται πάντα βοήθεια και ενθάρρυνση για να συμμετάσχουν στο μάθημα στην τάξη (ποσοστό 22,9%). Επίσης, σχετικά με τους μαθητές που δεν παρακολουθούν μαθήματα σε τμήματα ένταξης οι 31 θεωρούν ότι δεν δέχονται καθόλου ενθάρρυνση να συμμετάσχουν στο μάθημα στην τάξη (ποσοστό 14,8%), οι 19 θεωρούν ότι δεν δέχονται πολύ συχνά ενθάρρυνση να συμμετάσχουν στο μάθημα στην τάξη (ποσοστό 9,1%), οι 40 θεωρούν ότι δέχονται κάποιες φορές ενθάρρυνση να συμμετάσχουν στο μάθημα στην τάξη (ποσοστό 19,1%), οι 42 θεωρούν ότι δέχονται τις περισσότερες φορές ενθάρρυνση να συμμετάσχουν στο μάθημα στην τάξη (ποσοστό 20,1%) και οι 77 θεωρούν ότι δέχονται πάντα βοήθεια και ενθάρρυνση για να συμμετάσχουν στο μάθημα στην τάξη (ποσοστό 36,8%), (Πίνακας 6.22).

Πίνακας 6.22 Η άποψη των μαθητών τμημάτων ένταξης και τυπικών τάξεων αναφορικά με το εάν δέχονται ενθάρρυνση για να συμμετέχουν στο μάθημα

		Παρακολουθείς μαθήματα σε τμήμα ένταξης;					
		Ναι		Όχι		Σύνολο	
		Συχνότητα	Ποσοστό	Συχνότητα	Ποσοστό	Συχνότητα	Ποσοστό
Θεωρείς πως μέσα στην τάξη δέχεσαι ενθάρρυνση για να συμμετέχεις στο μάθημα:	Καθόλου	23	11,0%	31	14,8%	54	12,9%
	Όχι πολύ συχνά	24	11,4%	19	9,1%	43	10,3%
	Κάποιες φορές	54	25,7%	40	19,1%	94	22,4%
	Τις περισσότερες φορές	61	29,0%	42	20,1%	103	24,6%
	Πάντα	48	22,9%	77	36,8%	125	29,8%
	Σύνολο	210	100,0%	209	100,0%	419	100,0%

Από το σύνολο των μαθητών που συμπλήρωσαν το ερωτηματολόγιο οι 110 δηλώνουν ότι δεν ζητάνε καθόλου την υποστήριξη και την παρηγοριά του/της δασκάλου/ας της τάξης τους όταν είναι στεναχωρημένοι ή αναστατωμένοι (ποσοστό 26,3%), οι 67 δηλώνουν ότι δεν ζητάνε συχνά υποστήριξη και την παρηγοριά του/της δασκάλου/ας της τάξης τους όταν είναι στεναχωρημένοι ή αναστατωμένοι (ποσοστό 16%), οι 134 δηλώνουν ότι ζητάνε κάποιες φορές την υποστήριξη και την παρηγοριά του/της δασκάλου/ας της τάξης τους όταν είναι στεναχωρημένοι ή αναστατωμένοι (ποσοστό 32,1%), οι 88 δηλώνουν ότι ζητάνε τις περισσότερες φορές την υποστήριξη και την παρηγοριά του/της δασκάλου/ας της τάξης τους όταν είναι στεναχωρημένοι ή αναστατωμένοι (ποσοστό 21,1%) και οι 19 δηλώνουν ότι πάντα ζητάνε την υποστήριξη και την παρηγοριά του/της δασκάλου/ας της τάξης τους όταν είναι στεναχωρημένοι ή αναστατωμένοι (ποσοστό 4,5%). Όσον αφορά τους μαθητές που παρακολουθούν μαθήματα σε τμήματα ένταξης οι 45 δηλώνουν ότι δεν ζητάνε καθόλου την υποστήριξη και την παρηγοριά του/της δασκάλου/ας της τάξης τους όταν είναι στεναχωρημένοι ή αναστατωμένοι (ποσοστό 21,4%), οι 36 δηλώνουν ότι δεν ζητάνε συχνά την υποστήριξη και την παρηγοριά του/της δασκάλου/ας της τάξης τους όταν είναι στεναχωρημένοι ή αναστατωμένοι (ποσοστό 17,1%), οι 69 δηλώνουν ότι ζητάνε κάποιες φορές την υποστήριξη και την παρηγοριά του/της δασκάλου/ας της τάξης τους όταν είναι στεναχωρημένοι ή αναστατωμένοι (ποσοστό 32,9%), οι 51 δηλώνουν ότι ζητάνε τις περισσότερες φορές την υποστήριξη και την παρηγοριά του/της δασκάλου/ας της τάξης τους όταν είναι στεναχωρημένοι ή αναστατωμένοι (ποσοστό 24,3%) και οι 9 δηλώνουν ότι πάντα ζητάνε την υποστήριξη και την παρηγοριά του/της δασκάλου/ας της τάξης τους όταν είναι στεναχωρημένοι ή αναστατωμένοι (ποσοστό 4,3%). Επίσης, σχετικά με τους μαθητές που δεν

παρακολουθούν μαθήματα σε τμήματα ένταξης οι 65 δηλώνουν ότι δεν ζητάνε καθόλου την υποστήριξη και την παρηγοριά του/της δασκάλου/ας της τάξης τους όταν είναι στεναχωρημένοι ή αναστατωμένοι (ποσοστό 31,3%), οι 31 δηλώνουν ότι δεν ζητάνε συχνά την υποστήριξη και την παρηγοριά του/της δασκάλου/ας της τάξης τους όταν είναι στεναχωρημένοι ή αναστατωμένοι (ποσοστό 14,9%), οι 65 δηλώνουν ότι ζητάνε κάποιες φορές την υποστήριξη και την παρηγοριά του/της δασκάλου/ας της τάξης τους όταν είναι στεναχωρημένοι ή αναστατωμένοι (ποσοστό 31,3%), οι 37 δηλώνουν ότι ζητάνε τις περισσότερες φορές την υποστήριξη και την παρηγοριά του/της δασκάλου/ας της τάξης τους όταν είναι στεναχωρημένοι ή αναστατωμένοι (ποσοστό 17,8%) και οι 10 δηλώνουν ότι πάντα ζητάνε την υποστήριξη και την παρηγοριά του/της δασκάλου/ας της τάξης τους όταν είναι στεναχωρημένοι ή αναστατωμένοι (ποσοστό 4,8%), (Πίνακας 6.23).

Πίνακας 6.23 Η άποψη των μαθητών τμημάτων ένταξης και τυπικών τάξεων αναφορικά με το εάν όταν είναι στεναχωρημένοι ή αναστατωμένοι ζητούν την υποστήριξη και την παρηγοριά των δασκάλων τους

		Παρακολουθείς μαθήματα σε τμήμα ένταξης;					
		Ναι		Όχι		Σύνολο	
		Συχνότητ α	Ποσοστ ό	Συχνότητ α	Ποσοστ ό	Συχνότητ α	Ποσοστ ό
Όταν είσαι στεναχωρημένος/η ή αναστατωμένος/η ζητάς την υποστήριξη και την παρηγοριά του/της δασκάλου/ας της τάξης σου:	Καθόλου	45	21,4%	65	31,3%	110	26,3%
	Όχι πολύ συχνά	36	17,1%	31	14,9%	67	16,0%
	Κάποιες φορές	69	32,9%	65	31,3%	134	32,1%
	Τις περισσότερες φορές	51	24,3%	37	17,8%	88	21,1%
	Πάντα	9	4,3%	10	4,8%	19	4,5%
	Σύνολο	210	100,0%	208	100,0%	418	100,0%

Από το σύνολο των μαθητών που συμπλήρωσαν το ερωτηματολόγιο οι 286 δηλώνουν ότι δεν ζηλεύουν καθόλου εκείνους τους συμμαθητές τους που έχουν καλύτερη σχέση από τους ίδιους με το/τη δάσκαλο/α της τάξης τους (ποσοστό 68,6%), οι 33 δεν ζηλεύουν πολύ συχνά εκείνους τους συμμαθητές τους που έχουν καλύτερη σχέση από τους ίδιους με το/τη δάσκαλο/α της τάξης τους (ποσοστό 7,9%), οι 51 δηλώνουν ότι κάποιες φορές ζηλεύουν εκείνους τους συμμαθητές τους που έχουν καλύτερη σχέση από τους ίδιους με το/τη δάσκαλο/α της τάξης τους (ποσοστό 12,2%), οι 27 δηλώνουν ότι τις περισσότερες φορές ζηλεύουν εκείνους τους συμμαθητές τους που έχουν καλύτερη σχέση από τους ίδιους με το/τη δάσκαλο/α της τάξης τους (ποσοστό 6,5%) και οι 20 δηλώνουν ότι πάντα ζηλεύουν εκείνους τους συμμαθητές τους που έχουν καλύτερη σχέση από τους ίδιους με το/τη δάσκαλο/α της τάξης τους (ποσοστό 4,8%).

4,8%). Όσον αφορά τους μαθητές που παρακολουθούν μαθήματα σε τμήματα ένταξης οι 102 δηλώνουν ότι δεν ζηλεύουν καθόλου εκείνους τους συμμαθητές τους που έχουν καλύτερη σχέση από τους ίδιους με το/τη δάσκαλο/α της τάξης τους (ποσοστό 48,8%), οι 22 δεν ζηλεύουν πολύ συχνά εκείνους τους συμμαθητές τους που έχουν καλύτερη σχέση από τους ίδιους με το/τη δάσκαλο/α της τάξης τους (ποσοστό 10,5%), οι 44 δηλώνουν ότι κάποιες φορές ζηλεύουν εκείνους τους συμμαθητές τους που έχουν καλύτερη σχέση από τους ίδιους με το/τη δάσκαλο/α της τάξης τους (ποσοστό 21,1%), οι 25 δηλώνουν ότι τις περισσότερες φορές ζηλεύουν εκείνους τους συμμαθητές τους που έχουν καλύτερη σχέση από τους ίδιους με το/τη δάσκαλο/α της τάξης τους (ποσοστό 23%) και οι 16 δηλώνουν ότι πάντα ζηλεύουν εκείνους τους συμμαθητές τους που έχουν καλύτερη σχέση από τους ίδιους με το/τη δάσκαλο/α της τάξης τους (ποσοστό 7,7%). Επιπλέον, σχετικά με τους μαθητές που δεν παρακολουθούν μαθήματα σε τμήματα ένταξης οι 184 δηλώνουν ότι δεν ζηλεύουν καθόλου εκείνους τους συμμαθητές τους που έχουν καλύτερη σχέση από τους ίδιους με το/τη δάσκαλο/α της τάξης τους (ποσοστό 88,5%), οι 11 δεν ζηλεύουν πολύ συχνά εκείνους τους συμμαθητές τους που έχουν καλύτερη σχέση από τους ίδιους με το/τη δάσκαλο/α της τάξης τους (ποσοστό 5,3%), οι 7 δηλώνουν ότι κάποιες φορές ζηλεύουν εκείνους τους συμμαθητές τους που έχουν καλύτερη σχέση από τους ίδιους με το/τη δάσκαλο/α της τάξης τους (ποσοστό 3,4%), οι 2 δηλώνουν ότι τις περισσότερες φορές ζηλεύουν εκείνους τους συμμαθητές τους που έχουν καλύτερη σχέση από τους ίδιους με το/τη δάσκαλο/α της τάξης τους (ποσοστό 1%) και οι 4 δηλώνουν ότι πάντα ζηλεύουν εκείνους τους συμμαθητές τους που έχουν καλύτερη σχέση από τους ίδιους με το/τη δάσκαλο/α της τάξης τους (ποσοστό 1,9%), (Πίνακας 6.24).

Πίνακας 6.24 Η άποψη των μαθητών τμημάτων ένταξης και τυπικών τάξεων αναφορικά με το εάν ζηλεύουν τους συμμαθητές τους που έχουν καλύτερη σχέση με το/η δάσκαλό/α τους από τους ίδιους

		Παρακολουθείς μαθήματα σε τμήμα ένταξης;					
		Ναι		Όχι		Σύνολο	
		Συχνότητα	Ποσοστό	Συχνότητα	Ποσοστό	Συχνότητα	Ποσοστό
Νιώθεις να	Καθόλου	102	48,8%	184	88,5%	286	68,6%
ζηλεύεις	Όχι πολύ	22	10,5%	11	5,3%	33	7,9%
εκείνους τους	συχνά						
συμμαθητές σου	Κάποιες	44	21,1%	7	3,4%	51	12,2%
που έχουν	φορές						
καλύτερη σχέση	Τις	25	12,0%	2	1,0%	27	6,5%
από σένα με	περισσότερες						
τον/την	φορές						
δάσκαλο/α της	Πάντα	16	7,7%	4	1,9%	20	4,8%
τάξης σου:	Σύνολο	209	100,0%	208	100,0%	417	100,0%

Από το σύνολο των μαθητών που συμπλήρωσαν το ερωτηματολόγιο οι 19 δηλώνουν ότι δεν είναι καθόλου φιλικό (ποσοστό 4,6%), οι 26 δηλώνουν ότι δεν είναι πολύ συχνά φιλικό (ποσοστό 6,3%), οι 52 δηλώνουν ότι είναι κάποιες φορές φιλικό (ποσοστό 12,5%), οι 140 δηλώνουν ότι είναι τις περισσότερες φορές φιλικό (ποσοστό 33,7%) και οι 140 δηλώνουν ότι είναι πάντα φιλικό (ποσοστό 42,9%). Όσον αφορά τους μαθητές που παρακολουθούν μαθήματα σε τμήματα ένταξης οι 18 δηλώνουν ότι δεν είναι καθόλου φιλικό (ποσοστό 8,6%), οι 22 δηλώνουν ότι δεν είναι πολύ συχνά φιλικό (ποσοστό 10,5%), οι 36 δηλώνουν ότι είναι κάποιες φορές φιλικό (ποσοστό 17,2%), οι 59 δηλώνουν ότι είναι τις περισσότερες φορές φιλικό (ποσοστό 28,2%) και οι 74 δηλώνουν ότι είναι πάντα φιλικό (ποσοστό 35,4%). Επίσης, σχετικά με τους μαθητές που δεν παρακολουθούν μαθήματα σε τμήματα ένταξης ο 1 δηλώνει ότι δεν είναι καθόλου φιλικός (ποσοστό 0,5%), οι 4 δηλώνουν ότι δεν είναι πολύ συχνά φιλικό (ποσοστό 1,9%), οι 16 δηλώνουν ότι είναι κάποιες φορές φιλικό (ποσοστό 7,8%), οι 81 δηλώνουν ότι είναι τις περισσότερες φορές φιλικό (ποσοστό 39,3%) και οι 104 δηλώνουν ότι είναι πάντα φιλικό (ποσοστό 50,5%), (Πίνακας 6.25).

Πίνακας 6.25 Η άποψη των μαθητών τμημάτων ένταξης και τυπικών τάξεων αναφορικά με το εάν θεωρούν των εαυτό τους φιλικό

		Παρακολουθείς μαθήματα σε τμήμα ένταξης;					
		Ναι		Όχι		Σύνολο	
		Συχνότητα	Ποσοστό	Συχνότητα	Ποσοστό	Συχνότητα	Ποσοστό
Είμαι	Καθόλου	18	8,6%	1	,5%	19	4,6%
φιλικός/ή	Όχι πολύ συχνά	22	10,5%	4	1,9%	26	6,3%
	Κάποιες φορές	36	17,2%	16	7,8%	52	12,5%
	Τις περισσότερες φορές	59	28,2%	81	39,3%	140	33,7%
	Πάντα	74	35,4%	104	50,5%	178	42,9%
	Σύνολο	209	100,0%	206	100,0%	415	100,0%

Από το σύνολο των μαθητών που συμπλήρωσαν το ερωτηματολόγιο οι 18 δηλώνουν ότι δεν είναι καθόλου ευτυχισμένοι (ποσοστό 4,3%), οι 30 δηλώνουν ότι δεν είναι πολύ συχνά ευτυχισμένοι (ποσοστό 7,2%), οι 106 δηλώνουν ότι είναι κάποιες φορές ευτυχισμένοι (ποσοστό 25,6%), οι 125 δηλώνουν ότι είναι τις περισσότερες φορές ευτυχισμένοι (ποσοστό 30,2%) και οι 135 δηλώνουν ότι είναι πάντα ευτυχισμένοι (ποσοστό 32,6%). Όσον αφορά τους μαθητές που παρακολουθούν μαθήματα σε τμήματα ένταξης οι 12 δηλώνουν ότι δεν είναι καθόλου ευτυχισμένοι (ποσοστό 5,8%), οι 22 δηλώνουν ότι δεν είναι πολύ συχνά ευτυχισμένοι (ποσοστό 10,6%), οι 68 δηλώνουν ότι είναι κάποιες φορές ευτυχισμένοι (ποσοστό 32,7%), ακόμα 68 δηλώνουν ότι είναι τις περισσότερες φορές ευτυχισμένοι (ποσοστό 26,4%) και οι 51 δηλώνουν ότι είναι πάντα ευτυχισμένοι (ποσοστό 24,5%). Σχετικά με τους μαθητές που δεν παρακολουθούν μαθήματα σε τμήματα ένταξης οι 6 δηλώνουν ότι δεν είναι καθόλου ευτυχισμένοι (ποσοστό 2,9%), οι 8 δηλώνουν ότι είναι τις περισσότερες φορές ευτυχισμένοι (ποσοστό 3,9%), οι 38 δηλώνουν ότι είναι κάποιες φορές ευτυχισμένοι (ποσοστό 18,4%), οι 70 δηλώνουν ότι είναι τις περισσότερες φορές ευτυχισμένοι (ποσοστό 34%) και οι 84 δηλώνουν ότι είναι πάντα ευτυχισμένοι (ποσοστό 40,8%), (Πίνακας 6.26).

Πίνακας 6.26 Η άποψη των μαθητών τμημάτων ένταξης και τυπικών τάξεων αναφορικά με το εάν είναι ευτυχισμένοι

		Παρακολουθείς μαθήματα σε τμήμα ένταξης;					
		Ναι		Όχι		Σύνολο	
		Συχνότητα	Ποσοστό	Συχνότητα	Ποσοστό	Συχνότητα	Ποσοστό
Είμαι	Καθόλου	12	5,8%	6	2,9%	18	4,3%
ευτυχισμένος/η	Όχι πολύ	22	10,6%	8	3,9%	30	7,2%
	συχνά						
	Κάποιες φορές	68	32,7%	38	18,4%	106	25,6%
	Τις	55	26,4%	70	34,0%	125	30,2%
	περισσότερες						
	φορές						
	Πάντα	51	24,5%	84	40,8%	135	32,6%
	Σύνολο	208	100,0%	206	100,0%	414	100,0%

Από το σύνολο των μαθητών που συμπλήρωσαν το ερωτηματολόγιο οι 7 δηλώνουν ότι δεν είναι καθόλου καλοί (ποσοστό 1,7%), οι 29 δηλώνουν ότι δεν είναι πολύ συχνά καλοί (ποσοστό 7%), οι 78 δηλώνουν ότι είναι κάποιες φορές καλοί (ποσοστό 18,8%), οι 141 δηλώνουν ότι είναι τις περισσότερες φορές καλοί (ποσοστό 34%) και οι 160 δηλώνουν ότι είναι πάντα καλοί (ποσοστό 38,6%). Όσον αφορά τους μαθητές που παρακολουθούν μαθήματα σε τμήματα ένταξης οι 5 δηλώνουν ότι δεν είναι καθόλου καλοί (ποσοστό 2,4%), οι 24 δηλώνουν ότι δεν είναι πολύ συχνά καλοί (ποσοστό 11,5%), οι 53 δηλώνουν ότι είναι κάποιες φορές καλοί (ποσοστό 35,1%), οι 73 δηλώνουν ότι είναι τις περισσότερες φορές καλοί (ποσοστό 35,1%) και οι 53 δηλώνουν ότι είναι πάντα καλοί (ποσοστό 25,5%). Παράλληλα, σχετικά με τους μαθητές που δεν παρακολουθούν μαθήματα σε τμήματα ένταξης οι 2 δηλώνουν ότι δεν είναι καθόλου καλοί (ποσοστό 1%), οι 5 δηλώνουν ότι δεν είναι πολύ συχνά καλοί (ποσοστό 2,4%), οι 25 δηλώνουν ότι είναι κάποιες φορές καλοί (ποσοστό 12,1%), οι 68 δηλώνουν ότι είναι τις περισσότερες φορές καλοί (ποσοστό 32,9%) και οι 107 δηλώνουν ότι είναι πάντα καλοί (ποσοστό 51,7%), (Πίνακας 6.27).

Πίνακας 6.27 Η άποψη των μαθητών τμημάτων ένταξης και τυπικών τάξεων αναφορικά με το εάν είναι καλοί

		Παρακολουθείς μαθήματα σε τμήμα ένταξης;					
		Ναι		Όχι		Σύνολο	
		Συχνότητα	Ποσοστό	Συχνότητα	Ποσοστό	Συχνότητα	Ποσοστό
Είμαι καλός/ή	Καθόλου	5	2,4%	2	1,0%	7	1,7%
	Όχι πολύ συχνά	24	11,5%	5	2,4%	29	7,0%
	Κάποιες φορές	53	25,5%	25	12,1%	78	18,8%
	Τις περισσότερες φορές	73	35,1%	68	32,9%	141	34,0%
	Πάντα	53	25,5%	107	51,7%	160	38,6%
	Σύνολο	208	100,0%	207	100,0%	415	100,0%

Από το σύνολο των μαθητών που συμπλήρωσαν το ερωτηματολόγιο οι 14 δηλώνουν ότι δεν είναι καθόλου γενναίοι (ποσοστό 3,4%), οι 43 δηλώνουν ότι δεν είναι πολύ συχνά γενναίοι (ποσοστό 10,4%), οι 95 δηλώνουν ότι είναι κάποιες φορές γενναίοι (ποσοστό 23,1%), οι 125 δηλώνουν ότι είναι τις περισσότερες φορές γενναίοι (ποσοστό 30,3%) και οι 135 δηλώνουν ότι είναι πάντα γενναίοι (ποσοστό 32,8%). Όσον αφορά τους μαθητές που παρακολουθούν μαθήματα σε τμήματα ένταξης οι 10 δηλώνουν ότι δεν είναι καθόλου γενναίοι (ποσοστό 4,8%), οι 34 δηλώνουν ότι δεν είναι πολύ συχνά γενναίοι (ποσοστό 16,3%), οι 47 δηλώνουν ότι είναι κάποιες φορές γενναίοι (ποσοστό 22,6%), οι 65 δηλώνουν ότι είναι τις περισσότερες φορές γενναίοι (ποσοστό 31,3%) και οι 52 δηλώνουν ότι είναι πάντα γενναίοι (ποσοστό 25%). Σχετικά με τους μαθητές που δεν παρακολουθούν μαθήματα σε τμήματα ένταξης οι 4 δηλώνουν ότι δεν είναι καθόλου γενναίοι (ποσοστό 2%), οι 9 δηλώνουν ότι δεν είναι πολύ συχνά γενναίοι (ποσοστό 4,4%), οι 48 δηλώνουν ότι είναι κάποιες φορές γενναίοι (ποσοστό 23,5%), οι 60 δηλώνουν ότι είναι τις περισσότερες φορές γενναίοι (ποσοστό 29,4%) και οι 83 δηλώνουν ότι είναι πάντα γενναίοι (ποσοστό 40,7%), (Πίνακας 6.28).

Πίνακας 6.28 Η άποψη των μαθητών τμημάτων ένταξης και τυπικών τάξεων αναφορικά με το εάν είναι γενναίοι

		Παρακολουθείς μαθήματα σε τμήμα ένταξης;					
		Ναι		Όχι		Σύνολο	
		Συχνότητα	Ποσοστό	Συχνότητα	Ποσοστό	Συχνότητα	Ποσοστό
Είμαι	Καθόλου	10	4,8%	4	2,0%	14	3,4%
γενναίος/α	Όχι πολύ συχνά	34	16,3%	9	4,4%	43	10,4%
	Κάποιες φορές	47	22,6%	48	23,5%	95	23,1%
	Τις περισσότερες φορές	65	31,3%	60	29,4%	125	30,3%
	Πάντα	52	25,0%	83	40,7%	135	32,8%
	Σύνολο	208	100,0%	204	100,0%	412	100,0%

Από το σύνολο των μαθητών που συμπλήρωσαν το ερωτηματολόγιο οι 21 δηλώνουν ότι δεν είναι καθόλου ειλικρινείς (ποσοστό 5,1%), οι 47 δηλώνουν ότι δεν είναι πολύ συχνά ειλικρινείς (ποσοστό 11,4%), οι 81 δηλώνουν ότι είναι κάποιες φορές ειλικρινείς (ποσοστό 19,6%), οι 133 δηλώνουν ότι είναι τις περισσότερες φορές ειλικρινείς (ποσοστό 32,2%) και οι 131 δηλώνουν ότι είναι πάντα ειλικρινείς (ποσοστό 31,7%). Όσον αφορά τους μαθητές που παρακολουθούν μαθήματα σε τμήματα ένταξης οι 19 δηλώνουν ότι δεν είναι καθόλου ειλικρινείς (ποσοστό 9,1%), οι 29 δηλώνουν ότι δεν είναι πολύ συχνά ειλικρινείς (ποσοστό 13,9%), οι 43 δηλώνουν ότι είναι κάποιες φορές ειλικρινείς (ποσοστό 20,7%), οι 65 δηλώνουν ότι είναι τις περισσότερες φορές ειλικρινείς (ποσοστό 31,3%) και οι 52 δηλώνουν ότι είναι πάντα ειλικρινείς (ποσοστό 25%). Επίσης, σχετικά με τους μαθητές που δεν παρακολουθούν μαθήματα σε τμήματα ένταξης οι 2 δηλώνουν ότι δεν είναι καθόλου ειλικρινείς (ποσοστό 1%), οι 18 δηλώνουν ότι δεν είναι πολύ συχνά ειλικρινείς (ποσοστό 8,8%), οι 38 δηλώνουν ότι είναι κάποιες φορές ειλικρινείς (ποσοστό 18,5%), οι 68 δηλώνουν ότι είναι τις περισσότερες φορές ειλικρινείς (ποσοστό 33,2%) και οι 79 δηλώνουν ότι είναι πάντα ειλικρινείς (ποσοστό 38,5%), (Πίνακας 6.29).

Πίνακας 6.29 Η άποψη των μαθητών τμημάτων ένταξης και τυπικών τάξεων αναφορικά με το εάν είναι ειλικρινής

		Παρακολουθείς μαθήματα σε τμήμα ένταξης;					
		Ναι		Όχι		Σύνολο	
		Συχνότητα	Ποσοστό	Συχνότητα	Ποσοστό	Συχνότητα	Ποσοστό
Είμαι	Καθόλου	19	9,1%	2	1,0%	21	5,1%
ειλικρινής	Όχι πολύ συχνά	29	13,9%	18	8,8%	47	11,4%
	Κάποιες φορές	43	20,7%	38	18,5%	81	19,6%
	Τις περισσότερες φορές	65	31,3%	68	33,2%	133	32,2%
	Πάντα	52	25,0%	79	38,5%	131	31,7%
	Σύνολο	208	100,0%	205	100,0%	413	100,0%

Από το σύνολο των μαθητών που συμπλήρωσαν το ερωτηματολόγιο οι 44 δηλώνουν ότι δεν είναι καθόλου αξιαγάπητοι στους άλλους (ποσοστό 10,7%), οι 57 δηλώνουν ότι δεν είναι πολύ συχνά αξιαγάπητοι στους άλλους (ποσοστό 13,8%), οι 97 δηλώνουν ότι είναι κάποιες φορές αξιαγάπητοι στους άλλους (ποσοστό 23,5%), οι 100 δηλώνουν ότι είναι τις περισσότερες φορές αξιαγάπητοι στους άλλους (ποσοστό 24,3%) και οι 114 δηλώνουν ότι είναι πάντα αξιαγάπητοι στους άλλους (ποσοστό 27,7%). Όσον αφορά τους μαθητές που παρακολουθούν μαθήματα σε τμήματα ένταξης οι 35 δηλώνουν ότι δεν είναι καθόλου αξιαγάπητοι στους άλλους (ποσοστό 16,8%), οι 35 δηλώνουν ότι δεν είναι πολύ συχνά αξιαγάπητοι στους άλλους (ποσοστό 16,8%), οι 54 δηλώνουν ότι είναι κάποιες φορές αξιαγάπητοι στους άλλους (ποσοστό 26%), οι 42 δηλώνουν ότι είναι τις περισσότερες φορές αξιαγάπητοι στους άλλους (ποσοστό 20,2%) και ακόμη 42 δηλώνουν ότι είναι πάντα αξιαγάπητοι στους άλλους (ποσοστό 20,2%). Σχετικά με τους μαθητές που δεν παρακολουθούν μαθήματα σε τμήματα ένταξης οι 9 δηλώνουν ότι δεν είναι καθόλου αξιαγάπητοι στους άλλους (ποσοστό 4,4%), οι 22 δηλώνουν ότι δεν είναι πολύ συχνά αξιαγάπητοι στους άλλους (ποσοστό 10,8%), οι 43 δηλώνουν ότι είναι κάποιες φορές αξιαγάπητοι στους άλλους (ποσοστό 21,1%), οι 58 δηλώνουν ότι είναι τις περισσότερες φορές αξιαγάπητοι στους άλλους (ποσοστό 28,4%) και οι 72 δηλώνουν ότι είναι πάντα αξιαγάπητοι στους άλλους (ποσοστό 35,3%), (Πίνακας 6.30).

Πίνακας 6.30 Η άποψη των μαθητών τμημάτων ένταξης και τυπικών τάξεων αναφορικά με το εάν είναι αξιολάπητοι

		Παρακολουθείς μαθήματα σε τμήμα ένταξης;					
		Ναι		Όχι		Σύνολο	
		Cou nt	Ποσοστό	Συχνότητα	Ποσοστό	Συχνότητα	Ποσοστό
Είμαι αξιολάπητος/η στους άλλους	Καθόλου	35	16,8%	9	4,4%	44	10,7%
	Όχι πολύ συχνά	35	16,8%	22	10,8%	57	13,8%
	Κάποιες φορές	54	26,0%	43	21,1%	97	23,5%
	Τις περισσότερες φορές	42	20,2%	58	28,4%	100	24,3%
	Πάντα	42	20,2%	72	35,3%	114	27,7%
	Σύνολο	208	100,0%	204	100,0%	412	100,0%

Από το σύνολο των μαθητών που συμπλήρωσαν το ερωτηματολόγιο οι 34 δηλώνουν ότι οι άλλοι δεν μπορούν να βασιστούν σε μένα καθόλου (ποσοστό 8,3%), οι 49 δηλώνουν ότι οι άλλοι δεν μπορούν να βασιστούν σε μένα πολύ συχνά (ποσοστό 11,9%), οι 95 δηλώνουν ότι κάποιες φορές οι άλλοι μπορούν να βασιστούν σε μένα (ποσοστό 23,1%), οι 107 δηλώνουν ότι τις περισσότερες φορές οι άλλοι μπορούν να βασιστούν σε μένα (ποσοστό 26%) και οι 126 δηλώνουν ότι οι άλλοι πάντα μπορούν να βασιστούν σε μένα (ποσοστό 30,7%). Όσον αφορά τους μαθητές που παρακολουθούν μαθήματα σε τμήματα ένταξης οι 24 δηλώνουν ότι οι άλλοι δεν μπορούν να βασιστούν σε μένα καθόλου (ποσοστό 11,6%), οι 39 δηλώνουν ότι οι άλλοι δεν μπορούν να βασιστούν σε μένα πολύ συχνά (ποσοστό 18,8%), οι 48 δηλώνουν ότι κάποιες φορές οι άλλοι μπορούν να βασιστούν σε μένα (ποσοστό 23,2%), οι 53 δηλώνουν ότι τις περισσότερες φορές οι άλλοι μπορούν να βασιστούν σε μένα (ποσοστό 25,6%) και οι 43 δηλώνουν ότι οι άλλοι πάντα μπορούν να βασιστούν σε μένα (ποσοστό 20,8%). Επίσης, σχετικά με τους μαθητές που δεν παρακολουθούν μαθήματα σε τμήματα ένταξης οι 10 δηλώνουν ότι οι άλλοι δεν μπορούν να βασιστούν σε μένα καθόλου (ποσοστό 4,9%), ακόμη 10 δηλώνουν ότι οι άλλοι δεν μπορούν να βασιστούν σε μένα πολύ συχνά (ποσοστό 4,9%), οι 47 δηλώνουν ότι κάποιες φορές οι άλλοι μπορούν να βασιστούν σε μένα (ποσοστό 23%), οι 54 δηλώνουν ότι τις περισσότερες φορές οι άλλοι μπορούν να βασιστούν σε μένα (ποσοστό 26,5%) και οι 83 δηλώνουν ότι οι άλλοι πάντα μπορούν να βασιστούν σε μένα (ποσοστό 40,7%), (Πίνακας 6.31).

Πίνακας 6.31 Η άποψη των μαθητών τμημάτων ένταξης και τυπικών τάξεων αναφορικά με το εάν οι άλλοι μπορούν να βασιστούν σε αυτούς

		Παρακολουθείς μαθήματα σε τμήμα ένταξης;					
		Ναι		Όχι		Σύνολο	
		Συχνότητα	Ποσοστό	Συχνότητα	Ποσοστό	Συχνότητα	Ποσοστό
Οι άλλοι μπορούν να βασιστούν σε μένα	Καθόλου	24	11,6%	10	4,9%	34	8,3%
	Όχι πολύ συχνά	39	18,8%	10	4,9%	49	11,9%
	Κάποιες φορές	48	23,2%	47	23,0%	95	23,1%
	Τις περισσότερες φορές	53	25,6%	54	26,5%	107	26,0%
	Πάντα	43	20,8%	83	40,7%	126	30,7%
	Σύνολο	207	100,0%	204	100,0%	411	100,0%

Από το σύνολο των μαθητών που συμπλήρωσαν το ερωτηματολόγιο οι 28 δηλώνουν ότι δεν είναι καθόλου ικανοί (ποσοστό 6,8%), οι 35 δηλώνουν ότι δεν είναι πολύ συχνά ικανοί (ποσοστό 8,6%), οι 94 δηλώνουν ότι είναι κάποιες φορές ικανοί (ποσοστό 23%), οι 117 δηλώνουν ότι είναι τις περισσότερες φορές ικανοί (ποσοστό 28,6%) και οι 135 δηλώνουν ότι είναι πάντα ικανοί (ποσοστό 33%). Όσον αφορά τους μαθητές που παρακολουθούν μαθήματα σε τμήματα ένταξης οι 23 δηλώνουν ότι δεν είναι καθόλου ικανοί (ποσοστό 11,1%), οι 29 δηλώνουν ότι δεν είναι πολύ συχνά ικανοί (ποσοστό 14%), οι 58 δηλώνουν ότι είναι κάποιες φορές ικανοί (ποσοστό 28%), οι 51 δηλώνουν ότι είναι τις περισσότερες φορές ικανοί (ποσοστό 24,6%) και οι 46 δηλώνουν ότι είναι πάντα ικανοί (ποσοστό 22,2%). Σχετικά με τους μαθητές που δεν παρακολουθούν μαθήματα σε τμήματα ένταξης οι 5 δηλώνουν ότι δεν είναι καθόλου ικανοί (ποσοστό 2,5%), οι 6 δηλώνουν ότι δεν είναι πολύ συχνά ικανοί (ποσοστό 3%), οι 36 δηλώνουν ότι είναι κάποιες φορές ικανοί (ποσοστό 17,8%), οι 51 δηλώνουν ότι είναι τις περισσότερες φορές ικανοί (ποσοστό 24,6%) και οι 46 δηλώνουν ότι είναι πάντα ικανοί (ποσοστό 22,2%), (Πίνακας 6.32).

Πίνακας 6.32 Η άποψη των μαθητών τμημάτων ένταξης και τυπικών τάξεων αναφορικά με το εάν είναι ικανοί

		Παρακολουθείς μαθήματα σε τμήμα ένταξης;					
		Ναι		Όχι		Σύνολο	
		Συχνότητα	Ποσοστό	Συχνότητα	Ποσοστό	Συχνότητα	Ποσοστό
Είμαι	Καθόλου	23	11,1%	5	2,5%	28	6,8%
ικανός/ή	Όχι πολύ συχνά	29	14,0%	6	3,0%	35	8,6%
	Κάποιες φορές	58	28,0%	36	17,8%	94	23,0%
	Τις περισσότερες φορές	51	24,6%	66	32,7%	117	28,6%
	Πάντα	46	22,2%	89	44,1%	135	33,0%
	Σύνολο	207	100,0%	202	100,0%	409	100,0%

Από το σύνολο των μαθητών που συμπλήρωσαν το ερωτηματολόγιο οι 32 δηλώνουν ότι δεν είναι καθόλου περήφανοι (ποσοστό 7,8%), οι 24 δηλώνουν ότι δεν είναι πολύ συχνά περήφανοι (ποσοστό 5,8%), οι 78 δηλώνουν ότι είναι κάποιες φορές περήφανοι (ποσοστό 19%), οι 92 δηλώνουν ότι είναι τις περισσότερες φορές περήφανοι (ποσοστό 22,4%) και οι 185 δηλώνουν ότι είναι πάντα περήφανοι (ποσοστό 45%). Όσον αφορά τους μαθητές που παρακολουθούν μαθήματα σε τμήματα ένταξης οι 24 δηλώνουν ότι δεν είναι καθόλου περήφανοι (ποσοστό 11,6%), οι 18 δηλώνουν ότι δεν είναι πολύ συχνά περήφανοι (ποσοστό 8,7%), οι 55 δηλώνουν ότι είναι κάποιες φορές περήφανοι (ποσοστό 26,6%), οι 49 δηλώνουν ότι είναι τις περισσότερες φορές περήφανοι (ποσοστό 23,7%) και οι 61 δηλώνουν ότι είναι πάντα περήφανοι (ποσοστό 29,5%). Επίσης, σχετικά με τους μαθητές που δεν παρακολουθούν μαθήματα σε τμήματα ένταξης οι 8 δηλώνουν ότι δεν είναι καθόλου περήφανοι (ποσοστό 3,9%), οι 6 δηλώνουν ότι δεν είναι πολύ συχνά περήφανοι (ποσοστό 2,9%), οι 23 δηλώνουν ότι είναι κάποιες φορές περήφανοι (ποσοστό 11,3%), οι 43 δηλώνουν ότι είναι τις περισσότερες φορές περήφανοι (ποσοστό 21,1%) και οι 124 δηλώνουν ότι είναι πάντα περήφανοι (ποσοστό 60,8%), (Πίνακας 6.33).

Πίνακας 6.33 Η άποψη των μαθητών τμημάτων ένταξης και τυπικών τάξεων αναφορικά με το εάν είναι περήφανοι

		Παρακολουθείς μαθήματα σε τμήμα ένταξης;					
		Ναι		Όχι		Σύνολο	
		Συχνότητα	Ποσοστό	Συχνότητα	Ποσοστό	Συχνότητα	Ποσοστό
Είμαι	Καθόλου	24	11,6%	8	3,9%	32	7,8%
περήφανος/η	Όχι πολύ συχνά	18	8,7%	6	2,9%	24	5,8%
	Κάποιες φορές	55	26,6%	23	11,3%	78	19,0%
	Τις περισσότερες φορές	49	23,7%	43	21,1%	92	22,4%
	Πάντα	61	29,5%	124	60,8%	185	45,0%
	Σύνολο	207	100,0%	204	100,0%	411	100,0%

Από το σύνολο των μαθητών που συμπλήρωσαν το ερωτηματολόγιο οι 225 δηλώνουν ότι δεν είναι καθόλου τεμπέληδες (ποσοστό 54,5%), οι 85 δηλώνουν ότι δεν είναι πολύ συχνά τεμπέληδες (ποσοστό 20,6%), οι 64 δηλώνουν ότι είναι κάποιες φορές τεμπέληδες (ποσοστό 15,5%), οι 27 δηλώνουν ότι είναι τις περισσότερες φορές τεμπέληδες (ποσοστό 6,5%) και οι 12 δηλώνουν ότι είναι πάντα τεμπέληδες (ποσοστό 2,9%). Όσον αφορά τους μαθητές που παρακολουθούν μαθήματα σε τμήματα ένταξης οι 100 δηλώνουν ότι δεν είναι καθόλου τεμπέληδες (ποσοστό 48,1%), οι 49 δηλώνουν ότι δεν είναι πολύ συχνά τεμπέληδες (ποσοστό 23,6%), οι 38 δηλώνουν ότι είναι κάποιες φορές τεμπέληδες (ποσοστό 18,3%), οι 15 δηλώνουν ότι είναι τις περισσότερες φορές τεμπέληδες (ποσοστό 7,2%) και οι 6 δηλώνουν ότι είναι πάντα τεμπέληδες (ποσοστό 2,9%). Επίσης, σχετικά τους μαθητές που δεν παρακολουθούν μαθήματα σε τμήματα ένταξης οι 125 δηλώνουν ότι δεν είναι καθόλου τεμπέληδες (ποσοστό 61%), οι 36 δηλώνουν ότι δεν είναι πολύ συχνά τεμπέληδες (ποσοστό 17,6%), οι 26 δηλώνουν ότι είναι κάποιες φορές τεμπέληδες (ποσοστό 12,7%), οι 12 δηλώνουν ότι είναι τις περισσότερες φορές τεμπέληδες (ποσοστό 5,9%) και οι 6 δηλώνουν ότι είναι πάντα τεμπέληδες (ποσοστό 2,9%), (Πίνακας 6.34).

Πίνακας 6.34 Η άποψη των μαθητών τμημάτων ένταξης και τυπικών τάξεων αναφορικά με το εάν είναι τεμπέληδες

		Παρακολουθείς μαθήματα σε τμήμα ένταξης;					
		Ναι		Όχι		Σύνολο	
		Συχνότητα	Ποσοστό	Συχνότητα	Ποσοστό	Συχνότητα	Ποσοστό
Είμαι	Καθόλου	100	48,1%	125	61,0%	225	54,5%
τεμπέλης/α	Όχι πολύ συχνά	49	23,6%	36	17,6%	85	20,6%
	Κάποιες φορές	38	18,3%	26	12,7%	64	15,5%
	Τις περισσότερες φορές	15	7,2%	12	5,9%	27	6,5%
	Πάντα	6	2,9%	6	2,9%	12	2,9%
	Σύνολο	208	100,0%	205	100,0%	413	100,0%

Από το σύνολο των μαθητών που συμπλήρωσαν το ερωτηματολόγιο οι 32 δηλώνουν ότι δεν είναι καθόλου πιστοί (ποσοστό 7,8%), οι 23 δηλώνουν ότι δεν είναι πολύ συχνά πιστοί (ποσοστό 5,6%), οι 69 δηλώνουν ότι είναι κάποιες φορές πιστοί (ποσοστό 16,7%), οι 99 δηλώνουν ότι είναι τις περισσότερες φορές πιστοί (ποσοστό 24%) και οι 189 δηλώνουν ότι είναι πάντα πιστοί (ποσοστό 45,9%). Όσον αφορά τους μαθητές που παρακολουθούν μαθήματα σε τμήματα ένταξης οι 25 δηλώνουν ότι δεν είναι καθόλου πιστοί (ποσοστό 12%), οι 18 δηλώνουν ότι δεν είναι πολύ συχνά πιστοί (ποσοστό 8,7%), οι 38 δηλώνουν ότι είναι κάποιες φορές πιστοί (ποσοστό 18,3%), οι 55 δηλώνουν ότι είναι τις περισσότερες φορές πιστοί (ποσοστό 26,4%) και οι 72 δηλώνουν ότι είναι πάντα πιστοί (ποσοστό 34,6%). Σχετικά με τους μαθητές που δεν παρακολουθούν μαθήματα σε τμήματα ένταξης οι 7 δηλώνουν ότι δεν είναι καθόλου πιστοί (ποσοστό 3,4%), οι 5 δηλώνουν ότι δεν είναι πολύ συχνά πιστοί (ποσοστό 2,5%), οι 31 δηλώνουν ότι είναι κάποιες φορές πιστοί (ποσοστό 15,2%), οι 44 δηλώνουν ότι είναι τις περισσότερες φορές πιστοί (ποσοστό 21,6%) και οι 117 δηλώνουν ότι είναι πάντα πιστοί (ποσοστό 57,4%), (Πίνακας 6.35).

Πίνακας 6.35 Η άποψη των μαθητών τμημάτων ένταξης και τυπικών τάξεων αναφορικά με το εάν είναι πιστοί

		Παρακολουθείς μαθήματα σε τμήμα ένταξης;					
		Ναι		Όχι		Σύνολο	
		Συχνότητα	Ποσοστό	Συχνότητα	Ποσοστό	Συχνότητα	Ποσοστό
Είμαι	Καθόλου	25	12,0%	7	3,4%	32	7,8%
πιστός/ή	Όχι πολύ συχνά	18	8,7%	5	2,5%	23	5,6%
	Κάποιες φορές	38	18,3%	31	15,2%	69	16,7%
	Τις περισσότερες φορές	55	26,4%	44	21,6%	99	24,0%
	Πάντα	72	34,6%	117	57,4%	189	45,9%
	Σύνολο	208	100,0%	204	100,0%	412	100,0%

Από το σύνολο των μαθητών που συμπλήρωσαν το ερωτηματολόγιο οι 17 δηλώνουν ότι δεν είναι καθόλου συνεργάσιμοι (ποσοστό 4,1%), οι 28 δηλώνουν ότι δεν είναι πολύ συχνά συνεργάσιμοι (ποσοστό 6,8%), οι 55 δηλώνουν ότι είναι κάποιες φορές συνεργάσιμοι (ποσοστό 13,3%), οι 121 δηλώνουν ότι είναι τις περισσότερες φορές συνεργάσιμοι (ποσοστό 29,3%) και οι 192 δηλώνουν ότι είναι πάντα συνεργάσιμοι (ποσοστό 46,5%). Όσον αφορά τους μαθητές που παρακολουθούν μαθήματα σε τμήματα ένταξης οι 15 δηλώνουν ότι δεν είναι καθόλου συνεργάσιμοι (ποσοστό 7,2%), οι 22 δηλώνουν ότι δεν είναι πολύ συχνά συνεργάσιμοι (ποσοστό 10,6%), οι 39 δηλώνουν ότι είναι κάποιες φορές συνεργάσιμοι (ποσοστό 18,8%), οι 63 δηλώνουν ότι είναι τις περισσότερες φορές συνεργάσιμοι (ποσοστό 30,4%) και οι 68 δηλώνουν ότι είναι πάντα συνεργάσιμοι (ποσοστό 32,9%). Επίσης, σχετικά με τους μαθητές που δεν παρακολουθούν μαθήματα σε τμήματα ένταξης οι 2 δηλώνουν ότι δεν είναι καθόλου συνεργάσιμοι (ποσοστό 1%), οι 6 δηλώνουν ότι δεν είναι πολύ συχνά συνεργάσιμοι (ποσοστό 2,9%), οι 16 δηλώνουν ότι είναι κάποιες φορές συνεργάσιμοι (ποσοστό 7,8%), οι 58 δηλώνουν ότι είναι τις περισσότερες φορές συνεργάσιμοι (ποσοστό 28,2%) και οι 124 δηλώνουν ότι είναι πάντα συνεργάσιμοι (ποσοστό 60,2%), (Πίνακας 6.36).

Πίνακας 6.36 Η άποψη των μαθητών τμημάτων ένταξης και τυπικών τάξεων αναφορικά με το εάν είναι συνεργάσιμοι

		Παρακολουθείς μαθήματα σε τμήμα ένταξης;					
		Ναι		Όχι		Σύνολο	
		Συχνότητα	Ποσοστό	Συχνότητα	Ποσοστό	Συχνότητα	Ποσοστό
Είμαι	Καθόλου	15	7,2%	2	1,0%	17	4,1%
συνεργάσιμος/η	Όχι πολύ	22	10,6%	6	2,9%	28	6,8%
	συχνά						
	Κάποιες	39	18,8%	16	7,8%	55	13,3%
	φορές						
	Τις	63	30,4%	58	28,2%	121	29,3%
	περισσότερες						
	φορές						
	Πάντα	68	32,9%	124	60,2%	192	46,5%
	Σύνολο	207	100,0%	206	100,0%	413	100,0%

Από το σύνολο των μαθητών που συμπλήρωσαν το ερωτηματολόγιο οι 25 δηλώνουν ότι δεν είναι καθόλου εύθυμοι (ποσοστό 6,1%), οι 28 δηλώνουν ότι δεν είναι πολύ συχνά εύθυμοι (ποσοστό 6,8%), οι 89 δηλώνουν ότι είναι κάποιες φορές εύθυμοι (ποσοστό 21,8%), οι 113 δηλώνουν ότι είναι τις περισσότερες φορές εύθυμοι (ποσοστό 27,6%) και οι 154 δηλώνουν ότι είναι πάντα εύθυμοι (ποσοστό 37,7%). Όσον αφορά τους μαθητές που παρακολουθούν μαθήματα σε τμήματα ένταξης οι 16 δηλώνουν ότι δεν είναι καθόλου εύθυμοι (ποσοστό 7,8%), οι 23 δηλώνουν ότι δεν είναι πολύ συχνά εύθυμοι (ποσοστό 11,2%), οι 62 δηλώνουν ότι είναι κάποιες φορές εύθυμοι (ποσοστό 30,1%), οι 48 δηλώνουν ότι είναι τις περισσότερες φορές εύθυμοι (ποσοστό 23,3%) και οι 57 δηλώνουν ότι είναι πάντα εύθυμοι (ποσοστό 27,7%). Επίσης, σχετικά με τους μαθητές που δεν παρακολουθούν μαθήματα σε τμήματα ένταξης οι 9 δηλώνουν ότι δεν είναι καθόλου εύθυμοι (ποσοστό 4,4%), οι 5 δηλώνουν ότι δεν είναι πολύ συχνά εύθυμοι (ποσοστό 2,5%), οι 27 δηλώνουν ότι είναι κάποιες φορές εύθυμοι (ποσοστό 13,3%), οι 65 δηλώνουν ότι είναι τις περισσότερες φορές εύθυμοι (ποσοστό 32%) και οι 97 δηλώνουν ότι είναι πάντα εύθυμοι (ποσοστό 47,8%), (Πίνακας 6.37).

Πίνακας 6.37 Η άποψη των μαθητών τμημάτων ένταξης και τυπικών τάξεων αναφορικά με το εάν είναι εύθυμοι

		Παρακολουθείς μαθήματα σε τμήμα ένταξης;					
		Ναι		Όχι		Σύνολο	
		Συχνότητα	Ποσοστό	Συχνότητα	Ποσοστό	Συχνότητα	Ποσοστό
Είμαι	Καθόλου	16	7,8%	9	4,4%	25	6,1%
εύθυμος/η	Όχι πολύ συχνά	23	11,2%	5	2,5%	28	6,8%
	Κάποιες φορές	62	30,1%	27	13,3%	89	21,8%
	Τις περισσότερες φορές	48	23,3%	65	32,0%	113	27,6%
	Πάντα	57	27,7%	97	47,8%	154	37,7%
	Σύνολο	206	100,0%	203	100,0%	409	100,0%

Από το σύνολο των μαθητών που συμπλήρωσαν το ερωτηματολόγιο οι 20 δηλώνουν ότι δεν νοιάζονται καθόλου τους άλλους (ποσοστό 4,9%), οι 27 δηλώνουν ότι δεν νοιάζονται πολύ συχνά τους άλλους (ποσοστό 6,6%), οι 73 δηλώνουν ότι κάποιες φορές νοιάζονται τους άλλους (ποσοστό 17,8%), οι 91 δηλώνουν ότι νοιάζονται τους άλλους τις περισσότερες φορές (ποσοστό 22,1%) και οι 200 δηλώνουν ότι πάντα νοιάζονται τους άλλους (ποσοστό 48,7%). Όσον αφορά τους μαθητές που παρακολουθούν μαθήματα σε τμήματα ένταξης οι 15 δηλώνουν ότι δεν νοιάζονται καθόλου τους άλλους (ποσοστό 7,2%), οι 20 δηλώνουν ότι δεν νοιάζονται πολύ συχνά τους άλλους (ποσοστό 9,7%), οι 49 δηλώνουν ότι κάποιες φορές νοιάζονται τους άλλους (ποσοστό 23,7%), οι 44 δηλώνουν ότι νοιάζονται τους άλλους τις περισσότερες φορές (ποσοστό 21,3%) και οι 79 δηλώνουν ότι πάντα νοιάζονται τους άλλους (ποσοστό 38,2%). Επίσης, σχετικά με τους μαθητές που δεν παρακολουθούν μαθήματα σε τμήματα ένταξης οι 5 δηλώνουν ότι δεν νοιάζονται καθόλου τους άλλους (ποσοστό 2,5%), οι 7 δηλώνουν ότι δεν νοιάζονται πολύ συχνά τους άλλους (ποσοστό 3,4%), οι 24 δηλώνουν ότι κάποιες φορές νοιάζονται τους άλλους (ποσοστό 11,8%), οι 47 δηλώνουν ότι νοιάζονται τους άλλους τις περισσότερες φορές (ποσοστό 23%) και οι 121 δηλώνουν ότι πάντα νοιάζονται τους άλλους (ποσοστό 59,3%), (Πίνακας 6.38).

Πίνακας 6.38 Η άποψη των μαθητών τμημάτων ένταξης και τυπικών τάξεων αναφορικά με το εάν νοιάζονται για τους άλλους

		Παρακολουθείς μαθήματα σε τμήμα ένταξης;					
		Ναι		Όχι		Σύνολο	
		Συχνότητα	Ποσοστό	Συχνότητα	Ποσοστό	Συχνότητα	Ποσοστό
Νοιάζομαι	Καθόλου	15	7,2%	5	2,5%	20	4,9%
τους άλλους	Όχι πολύ συχνά	20	9,7%	7	3,4%	27	6,6%
	Κάποιες φορές	49	23,7%	24	11,8%	73	17,8%
	Τις περισσότερες φορές	44	21,3%	47	23,0%	91	22,1%
	Πάντα	79	38,2%	121	59,3%	200	48,7%
	Σύνολο	207	100,0%	204	100,0%	411	100,0%

Από το σύνολο των μαθητών που συμπλήρωσαν το ερωτηματολόγιο οι 68 δηλώνουν ότι δεν νιώθουν καθόλου δημοφιλείς (ποσοστό 16,6%), οι 43 δηλώνουν ότι δεν νιώθουν πολύ συχνά δημοφιλείς (ποσοστό 10,5%), οι 97 δηλώνουν ότι νιώθουν κάποιες φορές δημοφιλείς (ποσοστό 23,7%), οι 89 δηλώνουν ότι νιώθουν τις περισσότερες φορές δημοφιλείς (ποσοστό 21,7%) και οι 113 δηλώνουν ότι νιώθουν πάντα δημοφιλείς (ποσοστό 27,6%). Όσον αφορά τους μαθητές που παρακολουθούν μαθήματα σε τμήματα ένταξης οι 38 δηλώνουν ότι δεν νιώθουν καθόλου δημοφιλείς (ποσοστό 18,4%), οι 32 δηλώνουν ότι δεν νιώθουν πολύ συχνά δημοφιλείς (ποσοστό 15,5%), οι 57 δηλώνουν ότι νιώθουν κάποιες φορές δημοφιλείς (ποσοστό 27,7%), οι 44 δηλώνουν ότι νιώθουν τις περισσότερες φορές δημοφιλείς (ποσοστό 21,4%) και οι 35 δηλώνουν ότι νιώθουν πάντα δημοφιλείς (ποσοστό 17%). Επίσης, σχετικά με τους μαθητές που δεν παρακολουθούν μαθήματα σε τμήματα ένταξης οι 30 δηλώνουν ότι δεν νιώθουν καθόλου δημοφιλείς (ποσοστό 14,7%), οι 11 δηλώνουν ότι δεν νιώθουν πολύ συχνά δημοφιλείς (ποσοστό 5,4%), οι 40 δηλώνουν ότι νιώθουν κάποιες φορές δημοφιλείς (ποσοστό 19,6%), οι 45 δηλώνουν ότι νιώθουν τις περισσότερες φορές δημοφιλείς (ποσοστό 22,1%) και οι 78 δηλώνουν ότι νιώθουν πάντα δημοφιλείς (ποσοστό 38,2%), (Πίνακας 6.39).

Πίνακας 6.39 Η άποψη των μαθητών τμημάτων ένταξης και τυπικών τάξεων αναφορικά με το εάν είναι δημοφιλείς

		Παρακολουθείς μαθήματα σε τμήμα ένταξης;					
		Ναι		Όχι		Σύνολο	
		Συχνότητα	Ποσοστό	Συχνότητα	Ποσοστό	Συχνότητα	Ποσοστό
Είμαι	Καθόλου	38	18,4%	30	14,7%	68	16,6%
δημοφιλής	Όχι πολύ συχνά	32	15,5%	11	5,4%	43	10,5%
	Κάποιες φορές	57	27,7%	40	19,6%	97	23,7%
	Τις περισσότερες φορές	44	21,4%	45	22,1%	89	21,7%
	Πάντα	35	17,0%	78	38,2%	113	27,6%
	Σύνολο	206	100,0%	204	100,0%	410	100,0%

Από το σύνολο των μαθητών που συμπλήρωσαν το ερωτηματολόγιο οι 22 δηλώνουν ότι δεν έχουν καθόλου καλούς τρόπους (ποσοστό 5,4%), οι 31 δηλώνουν ότι δεν έχουν πολύ συχνά καλούς τρόπους (ποσοστό 7,5%), οι 64 δηλώνουν ότι κάποιες φορές έχουν καλούς τρόπους (ποσοστό 15,6%), οι 131 δηλώνουν ότι τις περισσότερες φορές έχουν καλούς τρόπους (ποσοστό 31,9%) και οι 163 δηλώνουν ότι πάντα έχουν καλούς τρόπους (ποσοστό 39,7%). Όσον αφορά τους μαθητές που παρακολουθούν μαθήματα σε τμήματα ένταξης οι 12 δηλώνουν ότι δεν έχουν καθόλου καλούς τρόπους (ποσοστό 5,8%), οι 25 δηλώνουν ότι δεν έχουν πολύ συχνά καλούς τρόπους (ποσοστό 12,1%), οι 42 δηλώνουν ότι κάποιες φορές έχουν καλούς τρόπους (ποσοστό 20,3%), οι 63 δηλώνουν ότι τις περισσότερες φορές έχουν καλούς τρόπους (ποσοστό 30,4%) και οι 65 δηλώνουν ότι πάντα έχουν καλούς τρόπους (ποσοστό 31,4%). Σχετικά με τους μαθητές που δεν παρακολουθούν μαθήματα σε τμήματα ένταξης οι 10 δηλώνουν ότι δεν έχουν καθόλου καλούς τρόπους (ποσοστό 4,9%), οι 6 δηλώνουν ότι δεν έχουν πολύ συχνά καλούς τρόπους (ποσοστό 2,9%), οι 22 δηλώνουν ότι κάποιες φορές έχουν καλούς τρόπους (ποσοστό 10,8%), οι 68 δηλώνουν ότι τις περισσότερες φορές έχουν καλούς τρόπους (ποσοστό 33,3%) και οι 98 δηλώνουν ότι πάντα έχουν καλούς τρόπους (ποσοστό 48%), (Πίνακας 6.40).

Πίνακας 6.40 Η άποψη των μαθητών τμημάτων ένταξης και τυπικών τάξεων αναφορικά με το εάν έχουν καλούς τρόπους

		Παρακολουθείς μαθήματα σε τμήμα ένταξης;					
		Ναι		Όχι		Σύνολο	
		Συχνότητα	Ποσοστό	Συχνότητα	Ποσοστό	Συχνότητα	Ποσοστό
Έχω καλούς τρόπους	Καθόλου	12	5,8%	10	4,9%	22	5,4%
	Όχι πολύ συχνά	25	12,1%	6	2,9%	31	7,5%
	Κάποιες φορές	42	20,3%	22	10,8%	64	15,6%
	Τις περισσότερες φορές	63	30,4%	68	33,3%	131	31,9%
	Πάντα	65	31,4%	98	48,0%	163	39,7%
	Σύνολο	207	100,0%	204	100,0%	411	100,0%

Από το σύνολο των μαθητών που συμπλήρωσαν το ερωτηματολόγιο οι 228 δηλώνουν ότι δεν είναι καθόλου ζηλιάρηδες (ποσοστό 55,3%), οι 63 δηλώνουν ότι δεν είναι πολύ συχνά ζηλιάρηδες (ποσοστό 15,3%), οι 67 δηλώνουν ότι είναι κάποιες φορές ζηλιάρηδες (ποσοστό 16,3%), οι 27 δηλώνουν ότι είναι τις περισσότερες φορές ζηλιάρηδες (ποσοστό 6,6%) και οι 27 δηλώνουν ότι είναι πάντα ζηλιάρηδες (ποσοστό 6,6%). Όσον αφορά τους μαθητές που παρακολουθούν μαθήματα σε τμήματα ένταξης οι 91 δηλώνουν ότι δεν είναι καθόλου ζηλιάρηδες (ποσοστό 44%), οι 30 δηλώνουν ότι δεν είναι πολύ συχνά ζηλιάρηδες (ποσοστό 14,5%), οι 45 δηλώνουν ότι είναι κάποιες φορές ζηλιάρηδες (ποσοστό 21,7%), οι 21 δηλώνουν ότι είναι τις περισσότερες φορές ζηλιάρηδες (ποσοστό 10,1%) και οι 20 δηλώνουν ότι είναι πάντα ζηλιάρηδες (ποσοστό 9,7%). Επίσης, σχετικά με τους μαθητές που δεν παρακολουθούν μαθήματα σε τμήματα ένταξης οι 137 δηλώνουν ότι δεν είναι καθόλου ζηλιάρηδες (ποσοστό 66,8%), οι 33 δηλώνουν ότι δεν είναι πολύ συχνά ζηλιάρηδες (ποσοστό 16,1%), οι 22 δηλώνουν ότι είναι κάποιες φορές ζηλιάρηδες (ποσοστό 10,7%), οι 6 δηλώνουν ότι είναι τις περισσότερες φορές ζηλιάρηδες (ποσοστό 2,9%) και οι 7 δηλώνουν ότι είναι πάντα ζηλιάρηδες (ποσοστό 3,4%), (Πίνακας 6.41).

Πίνακας 6.41 Η άποψη των μαθητών τμημάτων ένταξης και τυπικών τάξεων αναφορικά με το εάν είναι ζηλιάρηδες

		Παρακολουθείς μαθήματα σε τμήμα ένταξης;					
		Ναι		Όχι		Σύνολο	
		Συχνότητα	Ποσοστό	Συχνότητα	Ποσοστό	Συχνότητα	Ποσοστό
Είμαι	Καθόλου	91	44,0%	137	66,8%	228	55,3%
ζηλιάρης/α	Όχι πολύ συχνά	30	14,5%	33	16,1%	63	15,3%
	Κάποιες φορές	45	21,7%	22	10,7%	67	16,3%
	Τις περισσότερες φορές	21	10,1%	6	2,9%	27	6,6%
	Πάντα	20	9,7%	7	3,4%	27	6,6%
	Σύνολο	207	100,0%	205	100,0%	412	100,0%

Από το σύνολο των μαθητών που συμπλήρωσαν το ερωτηματολόγιο οι 36 δηλώνουν ότι δεν είναι καθόλου υπάκουοι (ποσοστό 8,7%), οι 30 δηλώνουν ότι δεν είναι πολύ συχνά υπάκουοι (ποσοστό 7,3%), οι 76 δηλώνουν ότι είναι κάποιες φορές υπάκουοι (ποσοστό 18,4%), οι 120 δηλώνουν ότι είναι τις περισσότερες φορές υπάκουοι (ποσοστό 29,1%) και οι 151 δηλώνουν ότι είναι πάντα υπάκουοι (ποσοστό 36,6%). Όσον αφορά τους μαθητές που παρακολουθούν μαθήματα σε τμήματα ένταξης οι 26 δηλώνουν ότι δεν είναι καθόλου υπάκουοι (ποσοστό 12,5%), οι 23 δηλώνουν ότι δεν είναι πολύ συχνά υπάκουοι (ποσοστό 11,1%), οι 51 δηλώνουν ότι είναι κάποιες φορές υπάκουοι (ποσοστό 24,5%), οι 47 δηλώνουν ότι είναι τις περισσότερες φορές υπάκουοι (ποσοστό 22,6%) και οι 61 δηλώνουν ότι είναι πάντα υπάκουοι (ποσοστό 29,3%). Σχετικά με τους μαθητές που δεν παρακολουθούν μαθήματα σε τμήματα ένταξης οι 10 δηλώνουν ότι δεν είναι καθόλου υπάκουοι (ποσοστό 4,9%), οι 7 δηλώνουν ότι δεν είναι πολύ συχνά υπάκουοι (ποσοστό 3,4%), οι 25 δηλώνουν ότι είναι κάποιες φορές υπάκουοι (ποσοστό 12,2%), οι 73 δηλώνουν ότι είναι τις περισσότερες φορές υπάκουοι (ποσοστό 35,6%) και οι 90 δηλώνουν ότι είναι πάντα υπάκουοι (ποσοστό 43,9%), (Πίνακας 6.42).

Πίνακας 6.42 Η άποψη των μαθητών τμημάτων ένταξης και τυπικών τάξεων αναφορικά με το εάν είναι υπάκουοι

		Παρακολουθείς μαθήματα σε τμήμα ένταξης;					
		Ναι		Όχι		Σύνολο	
		Συχνότητα	Ποσοστό	Συχνότητα	Ποσοστό	Συχνότητα	Ποσοστό
Είμαι	Καθόλου	26	12,5%	10	4,9%	36	8,7%
υπάκουος/η	Όχι πολύ συχνά	23	11,1%	7	3,4%	30	7,3%
	Κάποιες φορές	51	24,5%	25	12,2%	76	18,4%
	Τις περισσότερες φορές	47	22,6%	73	35,6%	120	29,1%
	Πάντα	61	29,3%	90	43,9%	151	36,6%
	Σύνολο	208	100,0%	205	100,0%	413	100,0%

Από το σύνολο των μαθητών που συμπλήρωσαν το ερωτηματολόγιο οι 21 δηλώνουν ότι δεν είναι καθόλου ευγενικοί (ποσοστό 5,7%), οι 23 δηλώνουν ότι δεν είναι πολύ συχνά ευγενικοί (ποσοστό 5,6%), οι 59 δηλώνουν ότι είναι κάποιες φορές ευγενικοί (ποσοστό 14,4%), οι 123 δηλώνουν ότι είναι τις περισσότερες φορές ευγενικοί (ποσοστό 29,9%) και οι 185 δηλώνουν ότι είναι πάντα ευγενικοί (ποσοστό 45%). Όσον αφορά τους μαθητές που παρακολουθούν μαθήματα σε τμήματα ένταξης οι 18 δηλώνουν ότι δεν είναι καθόλου ευγενικοί (ποσοστό 8,7%), οι 19 δηλώνουν ότι δεν είναι πολύ συχνά ευγενικοί (ποσοστό 9,2%), οι 43 δηλώνουν ότι είναι κάποιες φορές ευγενικοί (ποσοστό 20,8%), οι 55 δηλώνουν ότι είναι τις περισσότερες φορές ευγενικοί (ποσοστό 26,6%) και οι 72 δηλώνουν ότι είναι πάντα ευγενικοί (ποσοστό 34,8%). Σχετικά με τους μαθητές που δεν παρακολουθούν μαθήματα σε τμήματα ένταξης οι 3 δηλώνουν ότι δεν είναι καθόλου ευγενικοί (ποσοστό 1,5%), οι 4 δηλώνουν ότι δεν είναι πολύ συχνά ευγενικοί (ποσοστό 2%), οι 16 δηλώνουν ότι είναι κάποιες φορές ευγενικοί (ποσοστό 7,8%), οι 68 δηλώνουν ότι είναι τις περισσότερες φορές ευγενικοί (ποσοστό 33,3%) και οι 113 δηλώνουν ότι είναι πάντα ευγενικοί (ποσοστό 55,4%), (Πίνακας 6.43).

Πίνακας 6.43 Η άποψη των μαθητών τμημάτων ένταξης και τυπικών τάξεων αναφορικά με το εάν είναι ευγενικοί

		Παρακολουθείς μαθήματα σε τμήμα ένταξης;					
		Ναι		Όχι		Σύνολο	
		Συχνότητα	Ποσοστό	Συχνότητα	Ποσοστό	Συχνότητα	Ποσοστό
Είμαι	Καθόλου	18	8,7%	3	1,5%	21	5,1%
ευγενικός/ή	Όχι πολύ συχνά	19	9,2%	4	2,0%	23	5,6%
	Κάποιες φορές	43	20,8%	16	7,8%	59	14,4%
	Τις περισσότερες φορές	55	26,6%	68	33,3%	123	29,9%
	Πάντα	72	34,8%	113	55,4%	185	45,0%
	Σύνολο	207	100,0%	204	100,0%	411	100,0%

Από το σύνολο των μαθητών που συμπλήρωσαν το ερωτηματολόγιο οι 122 δηλώνουν ότι δεν είναι καθόλου ντροπαλοί (ποσοστό 29,7%), οι 64 δηλώνουν ότι δεν είναι πολύ συχνά ντροπαλοί (ποσοστό 15,6%), οι 104 δηλώνουν ότι είναι κάποιες φορές ντροπαλοί (ποσοστό 25,3%), οι 65 δηλώνουν ότι είναι τις περισσότερες φορές ντροπαλοί (ποσοστό 15,8%) και οι 56 δηλώνουν ότι είναι πάντα ντροπαλοί (ποσοστό 13,6%). Όσον αφορά τους μαθητές που παρακολουθούν μαθήματα σε τμήματα ένταξης οι 58 δηλώνουν ότι δεν είναι καθόλου ντροπαλοί (ποσοστό 28%), οι 34 δηλώνουν ότι δεν είναι πολύ συχνά ντροπαλοί (ποσοστό 16,4%), οι 51 δηλώνουν ότι είναι κάποιες φορές ντροπαλοί (ποσοστό 24,6%), οι 34 δηλώνουν ότι είναι τις περισσότερες φορές ντροπαλοί (ποσοστό 16,4%) και οι 30 δηλώνουν ότι είναι πάντα ντροπαλοί (ποσοστό 14,5%). Σχετικά με τους μαθητές που δεν παρακολουθούν μαθήματα σε τμήματα ένταξης οι 64 δηλώνουν ότι δεν είναι καθόλου ντροπαλοί (ποσοστό 31,4%), οι 30 δηλώνουν ότι δεν είναι πολύ συχνά ντροπαλοί (ποσοστό 14,7%), οι 53 δηλώνουν ότι είναι κάποιες φορές ντροπαλοί (ποσοστό 26%), οι 31 δηλώνουν ότι είναι τις περισσότερες φορές ντροπαλοί (ποσοστό 15,2%) και οι 26 δηλώνουν ότι είναι πάντα ντροπαλοί (ποσοστό 12,7%), (Πίνακας 6.44).

Πίνακας 6.44 Η άποψη των μαθητών τμημάτων ένταξης και τυπικών τάξεων αναφορικά με το εάν είναι ντροπαλοί

		Παρακολουθείς μαθήματα σε τμήμα ένταξης;					
		Ναι		Όχι		Σύνολο	
		Συχνότητα	Ποσοστό	Συχνότητα	Ποσοστό	Συχνότητα	Ποσοστό
Είμαι	Καθόλου	58	28,0%	64	31,4%	122	29,7%
ντροπαλός/ή	Όχι πολύ συχνά	34	16,4%	30	14,7%	64	15,6%
	Κάποιες φορές	51	24,6%	53	26,0%	104	25,3%
	Τις περισσότερες φορές	34	16,4%	31	15,2%	65	15,8%
	Πάντα	30	14,5%	26	12,7%	56	13,6%
	Σύνολο	207	100,0%	204	100,0%	411	100,0%

Από το σύνολο των μαθητών που συμπλήρωσαν το ερωτηματολόγιο οι 9 δηλώνουν ότι δεν είναι καθόλου καθαροί (ποσοστό 2,2%), οι 4 δηλώνουν ότι δεν είναι πολύ συχνά καθαροί (ποσοστό 1%), οι 31 δηλώνουν ότι είναι κάποιες φορές καθαροί (ποσοστό 7,5%), οι 52 δηλώνουν ότι είναι τις περισσότερες φορές καθαροί (ποσοστό 12,6%) και οι 316 δηλώνουν ότι είναι πάντα καθαροί (ποσοστό 76,7%). Όσον αφορά τους μαθητές που παρακολουθούν μαθήματα σε τμήματα ένταξης οι 8 δηλώνουν ότι δεν είναι καθόλου καθαροί (ποσοστό 3,8%), οι 3 δηλώνουν ότι δεν είναι πολύ συχνά καθαροί (ποσοστό 1,4%), οι 27 δηλώνουν ότι είναι κάποιες φορές καθαροί (ποσοστό 13%), οι 35 δηλώνουν ότι είναι τις περισσότερες φορές καθαροί (ποσοστό 16,8%) και οι 135 δηλώνουν ότι είναι πάντα καθαροί (ποσοστό 64,9%). Επίσης, σχετικά με τους μαθητές που δεν παρακολουθούν μαθήματα σε τμήματα ένταξης ένας δηλώνει ότι δεν είναι καθόλου καθαρός (ποσοστό 0,5%), ακόμα ένας δηλώνει ότι δεν είναι πολύ συχνά καθαρός (ποσοστό 0,5%), οι 4 δηλώνουν ότι είναι κάποιες φορές καθαροί (ποσοστό 2%), οι 17 δηλώνουν ότι είναι τις περισσότερες φορές καθαροί (ποσοστό 8,3%) και οι 181 δηλώνουν ότι είναι πάντα καθαροί (ποσοστό 88,7%), (Πίνακας 6.45).

Πίνακας 6.45 Η άποψη των μαθητών τμημάτων ένταξης και τυπικών τάξεων αναφορικά με το εάν είναι καθαροί

		Παρακολουθείς μαθήματα σε τμήμα ένταξης;					
		Ναι		Όχι		Σύνολο	
		Συχνότητα	Ποσοστό	Συχνότητα	Ποσοστό	Συχνότητα	Ποσοστό
Είμαι	Καθόλου	8	3,8%	1	,5%	9	2,2%
καθαρός/ή	Όχι πολύ συχνά	3	1,4%	1	,5%	4	1,0%
	Κάποιες φορές	27	13,0%	4	2,0%	31	7,5%
	Τις περισσότερες φορές	35	16,8%	17	8,3%	52	12,6%
	Πάντα	135	64,9%	181	88,7%	316	76,7%
	Σύνολο	208	100,0%	204	100,0%	412	100,0%

Από το σύνολο των μαθητών που συμπλήρωσαν το ερωτηματολόγιο οι 21 δηλώνουν ότι δεν είναι καθόλου εξυπηρετικοί (ποσοστό 5,1%), οι 31 δηλώνουν ότι δεν είναι πολύ συχνά εξυπηρετικοί (ποσοστό 7,6%), οι 73 δηλώνουν ότι είναι κάποιες φορές εξυπηρετικοί (ποσοστό 17,8%), οι 110 δηλώνουν ότι είναι τις περισσότερες φορές εξυπηρετικοί (ποσοστό 26,9%) και οι 174 δηλώνουν ότι είναι πάντα εξυπηρετικοί (ποσοστό 42,5%). Όσον αφορά τους μαθητές που παρακολουθούν μαθήματα σε τμήματα ένταξης οι 14 δηλώνουν ότι δεν είναι καθόλου εξυπηρετικοί (ποσοστό 6,8%), οι 24 δηλώνουν ότι δεν είναι πολύ συχνά εξυπηρετικοί (ποσοστό 11,7%), οι 49 δηλώνουν ότι είναι κάποιες φορές εξυπηρετικοί (ποσοστό 23,8%), οι 52 δηλώνουν ότι είναι τις περισσότερες φορές εξυπηρετικοί (ποσοστό 25,2%) και οι 67 δηλώνουν ότι είναι πάντα εξυπηρετικοί (ποσοστό 32,5%). Τέλος, σχετικά με τους μαθητές που δεν παρακολουθούν μαθήματα σε τμήματα ένταξης οι 7 δηλώνουν ότι δεν είναι καθόλου εξυπηρετικοί (ποσοστό 3,4%), ακόμα 7 δηλώνουν ότι δεν είναι πολύ συχνά εξυπηρετικοί (ποσοστό 3,4%), οι 24 δηλώνουν ότι είναι κάποιες φορές εξυπηρετικοί (ποσοστό 11,8%), οι 58 δηλώνουν ότι είναι τις περισσότερες φορές εξυπηρετικοί (ποσοστό 28,6%) και οι 107 δηλώνουν ότι είναι πάντα εξυπηρετικοί (ποσοστό 52,7%), (Πίνακας 6.46).

Πίνακας 6.46 Η άποψη των μαθητών τμημάτων ένταξης και τυπικών τάξεων αναφορικά με το εάν είναι εξυπηρετικοί

		Παρακολουθείς μαθήματα σε τμήμα ένταξης;					
		Ναι		Όχι		Σύνολο	
		Συχνότητα	Ποσοστό	Συχνότητα	Ποσοστό	Συχνότητα	Ποσοστό
Είμαι	Καθόλου	14	6,8%	7	3,4%	21	5,1%
εξυπηρετικός/ή	Όχι πολύ	24	11,7%	7	3,4%	31	7,6%
	συχνά						
	Κάποιες φορές	49	23,8%	24	11,8%	73	17,8%
	Τις	52	25,2%	58	28,6%	110	26,9%
	περισσότερες						
	φορές						
	Πάντα	67	32,5%	107	52,7%	174	42,5%
	Σύνολο	206	100,0%	203	100,0%	409	100,0%

7. ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΑ ΕΡΩΤΗΜΑΤΑ – ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

7.1 Αν ο βαθμός ενσυναίσθησης του εκπαιδευτικού συνδέεται με το βαθμό αυτοεκτίμησης των μαθητών του;

Για να εξεταστεί η παραπάνω ερευνητική υπόθεση υπολογίστηκε ο βαθμός ενσυναίσθησης κάθε εκπαιδευτικού από την κλίμακα συναισθηματικής νοημοσύνης Wong and Law (Wong and Law Emotional Intelligence Scale), Kafetsios & Zampetakis (2008). Προκειμένου να ελεγχθεί εάν ισχύει η παρούσα υπόθεση θα πρέπει αρχικά να εξεταστούν οι δύο μεταβλητές, δηλαδή η ενσυναίσθηση του εκπαιδευτικού και η αυτοεκτίμηση των μαθητών, και να διαπιστωθεί εάν αυτές ακολουθούν την κανονική κατανομή για να επιλεγεί ο κατάλληλος στατιστικός έλεγχος. Από τον παρακάτω πίνακα (Πίνακας 7.1) διαπιστώνεται ότι οι δύο μεταβλητές δεν ακολουθούν την κανονική κατανομή (Sig Βαθμός αυτοεκτίμησης = 0.000 < $\alpha=0,05$ και Sig Βαθμός Ενσυναίσθησης = 0.000 < $\alpha=0,05$). Επομένως, για τον έλεγχο της υπόθεσης θα χρησιμοποιηθεί μη παραμετρικός έλεγχος.

Επειδή είναι απαραίτητο να ελεγχθεί εάν οι υψηλότερες τιμές της ενσυναίσθησης του εκπαιδευτικού οδηγούν σε υψηλότερες τιμές της αυτοεκτίμησης των μαθητών θα προχωρήσουμε σε έλεγχο συσχέτισης. Οι μεταβλητές δεν ακολουθούν την κανονική κατανομή, οπότε θα πραγματοποιηθεί το μη παραμετρικό τεστ συσχέτισης Spearman's rho.

Πίνακας 7.1 Έλεγχος κανονικότητας του βαθμού ενσυναίσθησης και του βαθμού αυτοεκτίμησης

Tests of Normality

	Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
	Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
Βαθμός αυτοεκτίμησης	,106	375	,000	,952	375	,000
Βαθμός Ενσυναίσθησης	,090	375	,000	,971	375	,000

a. Lilliefors Significance Correction

Από τον παρακάτω πίνακα (Πίνακας 7.2) διαπιστώνεται ότι **παρουσιάζεται στατιστικά σημαντική συσχέτιση ανάμεσα στον βαθμό αυτοεκτίμησης των μαθητών και στον βαθμό ενσυναίσθησης των εκπαιδευτικών (Sig=0.005)**. Η συσχέτιση είναι θετική, αλλά με πολύ μικρό βαθμό (Correlation Coefficient = 0,145). Από αυτό το αποτέλεσμα εξάγεται το συμπέρασμα ότι ο βαθμός της ενσυναίσθησης του εκπαιδευτικού συσχετίζεται με την αυτοεκτίμηση των μαθητών του, αλλά σε πολύ μικρό βαθμό. Επομένως, η ενσυναίσθηση του

εκπαιδευτικού φαίνεται όντως να επηρεάζει την αυτοεκτίμηση των μαθητών του, έστω και σε χαμηλά επίπεδα. Βέβαια, υπάρχουν και άλλοι παράγοντες που επηρεάζουν την αυτοεκτίμηση των μαθητών πέρα από την σχέση τους με τον/την δάσκαλο/α της τάξης του, οι οποίοι θα αναφερθούν παρακάτω.

Πίνακας 7.2 Αποτελέσματα ελέγχου Spearman Rho

Correlations			Βαθμός Ενσυναίσθησης
	Correlation Coefficient		,145**
	Sig. (2-tailed)		0,005
Spearman's rho	Βαθμός αυτοεκτίμησης	N	375

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

7.2 Αν οι εκπαιδευτικοί των τμημάτων ένταξης θεωρούν ότι οι μαθητές τους έχουν χαμηλή αυτοεκτίμηση, ενώ αντίθετα αν οι εκπαιδευτικοί των τυπικών τάξεων πιστεύουν ότι οι μαθητές τους έχουν υψηλή αυτοεκτίμηση;

Η παραπάνω ερευνητική υπόθεση, λόγω του ότι έχουμε ονομαστικές μεταβλητές, εξετάστηκε με την βοήθεια του ελέγχου X^2 (Πίνακας 7.4). Όπως διαφαίνεται και από τους παρακάτω πίνακες **υπάρχει στατιστικά σημαντική σχέση ($X^2=14.752$, $df=1$, $Sig=0.000$)** ανάμεσα στην ειδικότητα του εκπαιδευτικού (Δάσκαλος/α γενικής αγωγής, Δάσκαλος/α ειδικής αγωγής) και στο εάν οι εκπαιδευτικοί πιστεύουν ότι οι μαθητές τους έχουν υψηλή ή χαμηλή αυτοεκτίμηση. Από τον πρώτο πίνακα αποτελεσμάτων (Πίνακας 7.3) εξάγεται το συμπέρασμα ότι οι εκπαιδευτικοί γενικής αγωγής που πιστεύουν ότι οι μαθητές τους έχουν υψηλή αυτοεκτίμηση είναι περισσότεροι από ότι θα ανάμενε κάποιος (Συχνότητα = 24, Expected Συχνότητα=16,7). Όμως, όσον αφορά τους εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής συμβαίνει το ακριβώς αντίθετο. Στη συγκεκριμένη περίπτωση οι δάσκαλοι της ειδικής αγωγής που έχουν αναλάβει τα τμήματα ένταξης που συμμετείχαν στην έρευνα θεωρούν ότι οι μαθητές τους έχουν χαμηλή αυτοεκτίμηση (Συχνότητα = 20 , Expected Συχνότητα=12,7). Συνεπώς, με βάση το αποτέλεσμα διαπιστώνεται ότι επιβεβαιώνεται η παραπάνω ερευνητική υπόθεση.

Πίνακας 7.3 Η γνώμη ειδικών και γενικών παιδαγωγών σχετικά με την αυτοεκτίμηση των μαθητών τους
Crosstabulation

		Ειδικότητα		Σύνολο
		Δάσκαλος/α γενικής αγωγής	Δάσκαλος/α ειδικής αγωγής	
Πιστεύετε ότι οι μαθητές της τάξης σας έχουν υψηλή αυτοεκτίμηση;	Ναι	Συχνότητα	24	34
		Expected Συχνότητα	16,7	34,0
		% within Πιστεύετε ότι οι μαθητές της τάξης σας έχουν υψηλή αυτοεκτίμηση;	70,6%	100,0%
		% within Ειδικότητα	82,8%	57,6%
		Συχνότητα	5	25
	Όχι	Expected Συχνότητα	12,3	25,0
		% within Πιστεύετε ότι οι μαθητές της τάξης σας έχουν υψηλή αυτοεκτίμηση;	20,0%	100,0%
		% within Ειδικότητα	17,2%	42,4%
		Συχνότητα	29	59
		Expected Συχνότητα	29,0	59,0
Σύνολο		% within Πιστεύετε ότι οι μαθητές της τάξης σας έχουν υψηλή αυτοεκτίμηση;	49,2%	100,0%
		% within Ειδικότητα	100,0%	100,0%

Πίνακας 7.4 Αποτελέσματα ελέγχου χ^2

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2- sided)	Exact Sig. (2- sided)	Exact Sig. (1- sided)
Pearson Chi-Square	14,752 ^a	1	,000		
Continuity Correction ^b	12,797	1	,000		
Likelihood Ratio	15,560	1	,000		
Fisher's Exact Test				,000	,000
Linear-by-Linear Association	14,502	1	,000		
N of Valid Cases	59				

a. 0 cells (0,0%) have expected Συχνότητα less than 5. The minimum expected Συχνότητα is 12,29.

b. Computed only for a 2x2 table

7.3 Αν οι εκπαιδευτικοί (γενικής και ειδικής αγωγής) πιστεύουν ότι οι μαθητές των τμημάτων ένταξης έχουν χαμηλότερη αυτοεκτίμηση σε σχέση με τους μαθητές των τυπικών τάξεων;

Από τους 60 εκπαιδευτικούς, τόσο της γενικής όσο και της ειδικής αγωγής, που συμμετείχαν στην έρευνα, οι 44 (ποσοστό 73,3%) δήλωσαν ότι συμφωνούν με την άποψη ότι οι μαθητές των τμημάτων ένταξης έχουν χαμηλότερη αυτοεκτίμηση σε σχέση με τους μαθητές των τυπικών τάξεων, ενώ οι 16 (ποσοστό 26,7%) δήλωσαν ότι δεν συμφωνούν (Πίνακας 7.5).

Οι εκπαιδευτικοί τόσο της γενικής όσο και της ειδικής αγωγής, όπως διαφαίνεται και από τον παρακάτω πίνακα (Πίνακας 7.5), πιστεύουν ότι οι μαθητές των τμημάτων ένταξης έχουν χαμηλότερη αυτοεκτίμηση (**ποσοστό 73,3%**) συγκριτικά με τους μαθητές που φοιτούν στις τυπικές τάξεις. Επομένως, με βάση το στατιστικό αποτέλεσμα επιβεβαιώνεται η παραπάνω ερευνητική υπόθεση.

Πίνακας 7.5 Συχνότητες και ποσοστά απαντήσεων εκπαιδευτικών (γενικής και ειδικής αγωγής) αναφορικά με την αυτοεκτίμηση των μαθητών των τμημάτων ένταξης

Πιστεύετε ότι οι μαθητές των τμημάτων ένταξης έχουν χαμηλότερη αυτοεκτίμηση σε σχέση με τους μαθητές των κανονικών τάξεων;

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Ναι	44	73,3	73,3	73,3
Όχι	16	26,7	26,7	100,0
Σύνολο	60	100,0	100,0	

7.4 Αν οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι οι σχέσεις που αναπτύσσονται ανάμεσα σε αυτούς και τους μαθητές τους συμβάλλουν στην διαμόρφωση της αυτοεκτίμησης των μαθητών τους;

Από τους 60 εκπαιδευτικούς, τόσο της γενικής όσο και της ειδικής αγωγής, που συμμετείχαν στην έρευνα, οι 53 (ποσοστό 88,3%) δήλωσαν ότι συμφωνούν με την άποψη ότι οι σχέσεις που αναπτύσσονται ανάμεσα σε αυτούς και τους μαθητές τους συμβάλλουν στην διαμόρφωση της αυτοεκτίμησης των μαθητών τους, ενώ οι 7 (ποσοστό 11,7%) δήλωσαν ότι δεν συμφωνούν (Πίνακας 7.6).

Οι εκπαιδευτικοί τόσο της γενικής όσο και της ειδικής αγωγής, όπως διαφαίνεται και από τον παρακάτω πίνακα (Πίνακας 7.6), πιστεύουν ότι οι σχέσεις που αναπτύσσονται ανάμεσα σε αυτούς και τους μαθητές τους συμβάλλουν στην διαμόρφωση της αυτοεκτίμησης των δευτέρων σε ποσοστό **88,3%**. Επομένως, με βάση το στατιστικό αποτέλεσμα επιβεβαιώνεται η παραπάνω ερευνητική υπόθεση.

Πίνακας 7.6 Συχνότητες και ποσοστά απαντήσεων εκπαιδευτικών (γενικής και ειδικής αγωγής) αναφορικά με την άποψη ότι οι σχέσεις εκπαιδευτικών - μαθητών συμβάλλουν στη διαμόρφωση της αυτοεκτίμησης των μαθητών

Θεωρείτε ότι οι σχέσεις που αναπτύσσονται με εσάς και τους μαθητές σας μέσα στην τάξη συμβάλλουν στην διαμόρφωση της αυτοεκτίμησης των μαθητών;

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Ναι	53	88,3	88,3	88,3
Όχι	7	11,7	11,7	100,0
Σύνολο	60	100,0	100,0	

7.5 Αν οι εκπαιδευτικοί γενικής αγωγής έχουν υψηλότερα επίπεδα ενσυναίσθησης σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής;

Όσον αφορά την παρούσα ερευνητική υπόθεση, αρχικά εξετάστηκε εάν η μεταβλητή «Βαθμός ενσυναίσθησης» τόσο για τους εκπαιδευτικούς γενικής αγωγής όσο και για τους εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής, ακολουθούν την κανονική κατανομή. Με βάση τον παρακάτω πίνακα (Πίνακας 7.7) διαπιστώθηκε ότι ακολουθούν την κανονική κατανομή (Sig Δάσκαλος γενικής αγωγής = 0.200 > $\alpha=0,05$ και Sig Δάσκαλος ειδικής αγωγής = 0.200 > $\alpha=0,05$), οπότε θα χρησιμοποιηθεί παραμετρικός έλεγχος.

Για να εξεταστεί η διαφορά των μέσων όρων του βαθμού ενσυναίσθησης ανάμεσα σε εκπαιδευτικούς γενικής και ειδικής αγωγής θα χρησιμοποιηθεί σε αυτή την περίπτωση το παραμετρικό τεστ ANOVA.

Πίνακας 7.7 Έλεγχος κανονικής κατανομής βαθμού ενσυναίσθησης για τους εκπαιδευτικούς γενικής και ειδικής αγωγής

Tests of Normality							
	Ειδικότητα	Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
		Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
Βαθμός	Δάσκαλος/α γενικής αγωγής	,102	26	,200*	,968	26	,563
Ενσυναίσθησης	Δάσκαλος/α ειδικής αγωγής	,130	30	,200*	,967	30	,471

*. This is a lower bound of the true significance.

a. Lilliefors Significance Correction

Από τον δεύτερο πίνακα (Πίνακας 7.8) παρατηρείται ότι ο μέσος όρος των βαθμών ενσυναίσθησης των εκπαιδευτικών γενικής αγωγής είναι 94,6154 και των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής είναι 84,8333. Στην συνέχεια εξετάζεται ο έλεγχος ομοιογένειας διακυμάνσεων. Διαπιστώνεται λοιπόν ότι στον έλεγχο διακυμάνσεων (Πίνακας 7.9) το Sig= 0.618 είναι μεγαλύτερο του επιπέδου στατιστικής σημαντικότητας $\alpha=0,05$ πράγμα που σημαίνει ότι είναι πιθανό, όπως θα υπέθετε κάποιος, ότι οι διακυμάνσεις των βαθμών ενσυναίσθησης των εκπαιδευτικών γενικής αγωγής και των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής είναι ίσες και επομένως είναι δυνατό να πραγματοποιηθεί ο έλεγχος ANOVA.

Πραγματοποιώντας τον έλεγχο ANOVA παρατηρείται ότι **παρουσιάζεται στατιστικά σημαντική διαφορά (Sig=0,001< α =0,05) ανάμεσα στους βαθμούς ενσυναίσθησης των εκπαιδευτικών γενικής αγωγής και των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής**. Άρα με βάση αυτό το στατιστικό αποτέλεσμα επιβεβαιώνεται η ερευνητική υπόθεση ότι οι εκπαιδευτικοί γενικής αγωγής έχουν υψηλότερα επίπεδα ενσυναίσθησης σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής (Πίνακας 7.10).

Τα αποτελέσματα του ελέγχου ANOVA παρουσιάζονται στους παρακάτω πίνακες:

Πίνακας 7.8 Περιγραφικά στοιχεία βαθμού ενσυναίσθησης ανδρών και γυναικών εκπαιδευτικών

Descriptives

Βαθμός Ενσυναίσθησης

	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error	95% Confidence Interval for Mean		Minimum	Maximum
					Lower Bound	Upper Bound		
Δάσκαλος/α γενικής αγωγής	26	94,6154	9,25668	1,81538	90,8765	98,3542	76,00	111,00
Δάσκαλος/α ειδικής αγωγής	30	84,8333	10,98928	2,00636	80,7299	88,9368	60,00	105,00
Total	56	89,3750	11,26307	1,50509	86,3587	92,3913	60,00	111,00

Πίνακας 7.9 Έλεγχος διακυμάνσεων

Test of Homogeneity of Variances

Βαθμός Ενσυναίσθησης

Levene Statistic	df1	df2	Sig.
,252	1	54	,618

Πίνακας 7.10 Αποτελέσματα ελέγχου ANOVA

ANOVA

Βαθμός Ενσυναίσθησης

	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Between Groups	1332,804	1	1332,804	12,751	,001
Within Groups	5644,321	54	104,524		
Total	6977,125	55			

7.6 Αν οι γυναίκες εκπαιδευτικοί έχουν υψηλότερα επίπεδα ενσυναίσθησης σε σχέση με τους άνδρες συναδέλφους τους;

Αρχικά εξετάστηκε εάν η μεταβλητή «Βαθμός ενσυναίσθησης» τόσο για τις γυναίκες όσο και για τους άνδρες εκπαιδευτικούς ακολουθούν την κανονική κατανομή. Με βάση τον παρακάτω πίνακα (Πίνακας 7.11) διαπιστώθηκε ότι ακολουθούν την κανονική κατανομή (Sig Άνδρας = 0.756 > $\alpha=0,05$ και Sig Γυναίκα = 0.063 > $\alpha=0,05$), οπότε θα χρησιμοποιηθεί παραμετρικός έλεγχος.

Για να εξεταστεί η διαφορά των μέσων όρων του βαθμού ενσυναίσθησης ανάμεσα σε άνδρες και γυναίκες θα χρησιμοποιηθεί το παραμετρικό τεστ ANOVA.

Πίνακας 7.11 Έλεγχος κανονικής κατανομής βαθμού ενσυναίσθησης για άνδρες και γυναίκες εκπαιδευτικούς

Tests of Normality							
	Φύλο	Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
		Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
Βαθμός Ενσυναίσθησης	Άνδρας	,106	27	,200*	,976	27	,756
	Γυναίκα	,152	29	,086	,932	29	,063

*. This is a lower bound of the true significance.

a. Lilliefors Significance Correction

Από τον δεύτερο πίνακα (Πίνακας 7.12) παρατηρείται ότι ο μέσος όρος των βαθμών ενσυναίσθησης των ανδρών εκπαιδευτικών είναι 85,8519 και των γυναικών εκπαιδευτικών 92,6552. Στην συνέχεια εξετάζεται ο έλεγχος ομοιογένειας διακυμάνσεων και διαπιστώνεται ότι στον έλεγχο διακυμάνσεων (Πίνακας 7.13) το Sig= 0.07 είναι μεγαλύτερο του επιπέδου στατιστικής σημαντικότητας $\alpha=0,05$ πράγμα που σημαίνει ότι είναι πιθανό, όπως θα υπέθετε κάποιος, ότι οι διακυμάνσεις των βαθμών ενσυναίσθησης των ανδρών και των γυναικών είναι ίσες και επομένως υπάρχει η δυνατότητα πραγματοποίησης του ελέγχου ANOVA.

Πραγματοποιώντας τον έλεγχο ANOVA παρατηρείται ότι **παρουσιάζεται στατιστικά σημαντική διαφορά (Sig=0,02< $\alpha=0,05$) ανάμεσα στους βαθμούς ενσυναίσθησης ανδρών και γυναικών εκπαιδευτικών**. Άρα με βάση αυτό το στατιστικό αποτέλεσμα επιβεβαιώνεται η ερευνητική υπόθεση ότι οι γυναίκες εκπαιδευτικοί έχουν υψηλότερη ενσυναίσθηση συγκριτικά με τους άνδρες συναδέλφους τους (Πίνακας 7.14)

Τα αποτελέσματα του ελέγχου ANOVA παρουσιάζονται στους παρακάτω πίνακες:

Πίνακας 7.12 Περιγραφικά στοιχεία βαθμού ενσυναίσθησης ανδρών και γυναικών εκπαιδευτικών
Descriptives

Βαθμός Ενσυναίσθησης

	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error	95% Confidence Interval for Mean		Minimum	Maximum
					Lower Bound	Upper Bound		
Άνδρας	27	85,8519	13,12573	2,52605	80,6595	91,0442	60,00	111,00
Γυναίκα	29	92,6552	8,12965	1,50964	89,5628	95,7475	78,00	105,00
Total	56	89,3750	11,26307	1,50509	86,3587	92,3913	60,00	111,00

Πίνακας 7.13 Έλεγχος διακυμάνσεων

Test of Homogeneity of Variances

Βαθμός Ενσυναίσθησης

Levene Statistic	df1	df2	Sig.
3,409	1	54	,070

Πίνακας 7.14 Αποτελέσματα ελέγχου ANOVA

ANOVA

Βαθμός Ενσυναίσθησης

	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Between Groups	647,166	1	647,166	5,521	,022
Within Groups	6329,959	54	117,221		
Total	6977,125	55			

7.7 Αν η αυτοεκτίμηση των μαθητών που φοιτούν στα τμήματα ένταξης είναι χαμηλότερη σε σχέση με αυτή των μαθητών που φοιτούν στις τυπικές τάξεις;

Για να εξεταστεί η παραπάνω ερευνητική υπόθεση υπολογίστηκε ο βαθμός αυτοεκτίμησης κάθε μαθητή από τις ερωτήσεις 9 έως 30 του ερωτηματολογίου του μαθητή που χρησιμοποιήθηκε στην έρευνα. Σε κάθε μαθητή προστέθηκαν οι βαθμοί που έχει δώσει σε κάθε μία από τις προαναφερόμενες ερωτήσεις υπολογίζοντας τον βαθμό αυτοεκτίμησης του. Η χαμηλότερη βαθμολογία αυτοεκτίμησης είναι 22 και η ανώτερη 110. Εδώ πρέπει να τονιστεί ότι στην συγκεκριμένη κλίμακα υπάρχουν τρεις δηλώσεις που έχουν αρνητική έννοια. Αυτές είναι η ερώτηση 18 «είμαι τεμπέλης/α», η ερώτηση 25 «είμαι ζηλιάρης/α» και η ερώτηση 28 «είμαι ντροπαλός/η». Στον υπολογισμό του βαθμού αυτοεκτίμησης, σε αυτές τις ερωτήσεις δημιουργήθηκαν 3 νέες μεταβλητές στο πρόγραμμα SPSS υπολογίζοντας ουσιαστικά την αντίστροφη δήλωση. Δηλαδή η ερώτηση 18 «είμαι τεμπέλης/α» έγινε «δεν είμαι τεμπέλης»

και όσοι είχαν απαντήσει σε αυτή την ερώτηση “καθόλου” (1) στην νέα ερώτηση είναι σαν να απάντησαν “πάντα” (5), όσοι απάντησαν “όχι πολύ συχνά” (2) έγινε “τις περισσότερες φορές” (4) και ούτω καθεξής. Το ίδιο έγινε και στις ερωτήσεις 25 και 28.

Στη συνέχεια ελέγχθηκε εάν η μεταβλητή «Βαθμός αυτοεκτίμησης», για τους μαθητές που παρακολουθούν μαθήματα σε τμήματα ένταξης και για τους μαθητές που παρακολουθούν μαθήματα σε τυπικές τάξεις, ακολουθεί την κανονική κατανομή. Από τον παρακάτω πίνακα (Πίνακας 7.15) διαπιστώνεται ότι δεν ακολουθεί την κανονική κατανομή ($\text{Sig Nαι} = 0.012 < \alpha=0,05$ και $\text{Sig Όχι} = 0.000 < \alpha=0,05$), οπότε θα χρησιμοποιηθεί μη παραμετρικός έλεγχος. Επειδή είναι απαραίτητο να συγκριθούν οι διαφορές στους μέσους όρους δύο ανεξάρτητων πληθυσμών του δείγματός, οι οποίοι δεν ακολουθούν την κανονική κατανομή, θα προχωρήσουμε στο μη παραμετρικό τεστ Mann-Whitney.

Πίνακας 7.15 Έλεγχος κανονικότητας του βαθμού αυτοεκτίμησης στους μαθητές των τμημάτων ένταξης και των τυπικών τάξεων

Tests of Normality							
	Παρακολουθείς μαθήματα σε τμήμα ένταξης;	Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
		Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
Βαθμός αυτοεκτίμησης	Ναι	,082	201	,002	,982	201	,012
	Όχι	,108	200	,000	,921	200	,000

a. Lilliefors Significance Correction

Από τον πρώτο πίνακα (Πίνακας 7.15) παρατηρείται ότι ο βαθμός διατακτικότητας του μέσου όρου των μαθητών που δεν παρακολουθούν μαθήματα σε τμήματα ένταξης είναι μεγαλύτερη από την κατάταξη του μέσου όρου των μαθητών που παρακολουθούν μαθήματα σε τμήματα ένταξης ($\text{Mean Rank όχι}=251 > \text{Mean Rank Ναι}=151,25$), πράγμα που σημαίνει ότι οι μαθητές που δεν παρακολουθούν μαθήματα σε τμήματα ένταξης έχουν μεγαλύτερη αυτοεκτίμηση από ότι οι μαθητές που παρακολουθούν μαθήματα σε τμήματα ένταξης. Για να διαπιστωθεί εάν η διαφορά αυτή είναι στατιστικά σημαντική εξετάζεται ο δεύτερος πίνακας (Πίνακας 7.16). Αυτό που διαπιστώνεται είναι ότι το **Sig= 0.000 είναι μικρότερο του επιπέδου στατιστικής σημαντικότητας $\alpha=0,05$ κάτι που σημαίνει ότι η διαφορά των μέσων όρων των δύο ομάδων του δείγματος (μαθητές τμημάτων ένταξης vs μαθητές τυπικών τάξεων) είναι στατιστικά σημαντική**. Επομένως επιβεβαιώνεται η ερευνητική υπόθεση ότι η αυτοεκτίμηση των μαθητών που φοιτούν σε τμήματα ένταξης είναι χαμηλότερη συγκριτικά με αυτή των μαθητών που φοιτούν σε τυπικές τάξεις και μάλιστα με στατιστικά σημαντική διαφορά (**Sig=0.000**).

Τα αποτελέσματα του ελέγχου Mann-Whitney παρουσιάζονται στους παρακάτω πίνακες:

Πίνακας 7.16 Τα αποτελέσματα του ελέγχου Mann-Whitney U

Ranks				
	Παρακολουθείς μαθήματα σε τμήμα ένταξης;	N	Mean Rank	Sum of Ranks
Βαθμός αυτοεκτίμησης	Ναι	201	151,25	30400,50
	Όχι	200	251,00	50200,50
	Σύνολο	401		

Test Statistics^a

	Βαθμός αυτοεκτίμησης
Mann-Whitney U	10099,500
Wilcoxon W	30400,500
Z	-8,621
Asymp. Sig. (2-tailed)	,000

a. Grouping Variable: Παρακολουθείς μαθήματα σε τμήμα ένταξης;

7.8 Αν η αυτοεκτίμηση των κοριτσιών είναι υψηλότερη από των αγοριών στις τυπικές τάξεις;

Όσον αφορά την παρούσα ερευνητική υπόθεση επειδή είναι αναγκαίο να συγκριθούν οι διαφορές των μέσων όρων δύο ανεξάρτητων πληθυσμών του δείγματός, θα πραγματοποιηθεί το τεστ ANOVA.

Από τον πρώτο πίνακα (Πίνακας 7.17) παρατηρείται ότι ο μέσος όρος των κοριτσιών που παρακολουθούν μαθήματα στις τυπικές τάξεις είναι μεγαλύτερος από τον μέσο όρο των αγοριών που παρακολουθούν μαθήματα στις τυπικές τάξεις αντίστοιχα (Mean Αγόρι=90,1215 < Mean Κορίτσι=13,2688), πράγμα που σημαίνει ότι τα κορίτσια των τυπικών τάξεων του δημοτικού σχολείου έχουν υψηλότερη αυτοεκτίμηση από ότι τα αγόρια. Στη συνέχεια εξετάζεται ο έλεγχος ομοιογένειας διακυμάνσεων και διαπιστώνεται (Πίνακας 7.18) ότι το Sig=0.075 είναι μεγαλύτερο του επιπέδου στατιστικής σημαντικότητας $\alpha=0,05$ πράγμα που σημαίνει ότι είναι πιθανό, όπως θα υπέθετε κάποιος, ότι οι διακυμάνσεις της αυτοεκτίμησης των αγοριών και των κοριτσιών είναι ίσες και επομένως είναι δυνατό να πραγματοποιηθεί ο έλεγχος ANOVA.

Πραγματοποιώντας τον έλεγχο ANOVA παρατηρείται ότι **παρουσιάζεται στατιστικά σημαντική διαφορά (Sig=0,026< $\alpha=0,05$) ανάμεσα στην αυτοεκτίμηση κοριτσιών και αγοριών**. Άρα με βάση αυτό το στατιστικό αποτέλεσμα επιβεβαιώνεται η ερευνητική υπόθεση

ότι η αυτοεκτίμηση των κοριτσιών είναι υψηλότερη από των αγοριών στις τυπικές τάξεις (Πίνακας 7.19)

Τα αποτελέσματα του ελέγχου ANOVA παρουσιάζονται στους παρακάτω πίνακες:

Πίνακας 7.17 Περιγραφικά στοιχεία βαθμού αυτοεκτίμησης αγοριών και κοριτσιών

Descriptives

Βαθμός αυτοεκτίμησης

	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error	95% Confidence Interval for Mean		Minimum	Maximum
					Lower Bound	Upper Bound		
Αγόρι	107	90,1215	10,98602	1,06206	88,0159	92,2271	44,00	106,00
Κορίτσι	93	93,2688	8,52125	,88361	91,5139	95,0237	59,00	108,00
Total	200	91,5850	10,01671	,70829	90,1883	92,9817	44,00	108,00

Πίνακας 7.18 Έλεγχος διακυμάνσεων

Test of Homogeneity of Variances

Βαθμός αυτοεκτίμησης

Levene Statistic	df1	df2	Sig.
3,213	1	198	,075

Πίνακας 7.19 Αποτελέσματα ελέγχου ANOVA

ANOVA

Βαθμός αυτοεκτίμησης

	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Between Groups	492,855	1	492,855	5,011	,026
Within Groups	19473,700	198	98,352		
Total	19966,555	199			

Λόγω του ότι ο βαθμός αυτοεκτίμησης των αγοριών και ο βαθμός αυτοεκτίμησης των κοριτσιών δεν ακολουθούν την κανονική κατανομή (Sig Αγόρι = 0.000 < α =0,05 και Sig Κορίτσι=0.000 < α =0,05) (Πίνακας 7.20) για να επιβεβαιωθούν τα αποτελέσματα του τεστ ANOVA που έγινε παραπάνω θα προχωρήσουμε και στο μη παραμετρικό τεστ Kruskal-Wallis.

Πίνακας 7.20 Έλεγχος κανονικότητας βαθμού αυτοεκτίμησης ανά φύλο μαθητή

Tests of Normality							
	Φύλο	Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
		Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
Βαθμός αυτοεκτίμησης	Αγόρι	,108	107	,004	,921	107	,000
	Κορίτσι	,150	93	,000	,938	93	,000

a. Lilliefors Significance Correction

Από τον δεύτερο πίνακα (πίνακας 7.21) παρατηρείται ότι η κατάταξη του μέσου όρου των κοριτσιών που παρακολουθούν μαθήματα σε τυπικές τάξεις είναι μεγαλύτερη από την κατάταξη του μέσου όρου των αγοριών που παρακολουθούν μαθήματα σε τυπικές τάξεις (Mean Rank Αγόρι=92,95 > Mean Rank Κορίτσι=109,18), που σημαίνει ότι τα κορίτσια των τυπικών τάξεων έχουν μεγαλύτερη αυτοεκτίμηση από ότι τα αγόρια των τυπικών τάξεων αντίστοιχα.

Για να διαπιστωθεί εάν η διαφορά αυτή είναι στατιστικά σημαντική παρατηρείται προσεκτικά ο πίνακας 3. Εδώ το **Sig=0.048** που είναι μικρότερο του επιπέδου στατιστικής σημαντικότητας $\alpha=0,05$ (πίνακας 7.22), πράγμα που σημαίνει ότι η διαφορά των μέσων όρων μεταξύ κοριτσιών και αγοριών είναι στατιστικά σημαντική.

Άρα επιβεβαιώνεται η ερευνητική υπόθεση ότι η αυτοεκτίμηση των κοριτσιών είναι υψηλότερη από των αγοριών στις τυπικές τάξεις.

Πίνακας 7.21 Κατάταξη μέσου όρου βαθμού αυτοεκτίμησης ανά φύλο μαθητή

Ranks			
	Φύλο	N	Mean Rank
Βαθμός αυτοεκτίμησης	Αγόρι	107	92,95
	Κορίτσι	93	109,18
	Total	200	

Πίνακας 7.22 Αποτελέσματα ελέγχου Kruskal-Wallis βαθμού αυτοεκτίμησης με φύλο μαθητή

Test Statistics ^{a,b}	
	Βαθμός αυτοεκτίμησης
Chi-Square	3,919
df	1
Asymp. Sig.	,048

a. Kruskal Wallis Test

b. Grouping Variable: Φύλο

7.9 Αν τα κορίτσια που είναι στεναχωρημένα – αναστατωμένα ζητούν πιο συχνά τη βοήθεια – παρηγοριά του/της δασκάλου/ας της τάξης τους από ότι τα αγόρια;

Αρχικά εξετάστηκε εάν η μεταβλητή «Όταν είσαι στεναχωρημένος/η ή αναστατωμένος/η ζητάς την υποστήριξη και την παρηγοριά του/της δασκάλου/ας της τάξης σου», για τα κορίτσια και τα αγόρια των τυπικών τάξεων του δημοτικού σχολείου, ακολουθεί την κανονική κατανομή. Από τον παρακάτω πίνακα (Πίνακας 7.23) διαπιστώνεται ότι δεν ακολουθείται η κανονική κατανομή (Sig Αγόρι = 0.000 < $\alpha=0,05$ και Sig Κορίτσι = 0.000 < $\alpha=0,05$), άρα θα χρησιμοποιηθεί για την εξαγωγή αποτελέσματος μη παραμετρικός έλεγχος.

Επειδή είναι απαραίτητο να συγκριθούν οι διαφορές στους μέσους όρους δύο ανεξάρτητων πληθυσμών του δείγματός, που δεν ακολουθούν την κανονική κατανομή, θα πραγματοποιηθεί το μη παραμετρικό τεστ Mann-Whitney.

Πίνακας 7.23 Έλεγχος κανονικότητας μεταβλητής “όταν είσαι στεναχωρημένος/η ή αναστατωμένος/η ζητάς την υποστήριξη και την παρηγοριά του/της δασκάλου/ας της τάξης σου” για τα 2 φύλα μαθητών

		Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
	Φύλο	Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
Όταν είσαι στεναχωρημένος/η ή αναστατωμένος/η ζητάς την υποστήριξη και την παρηγοριά του/της δασκάλου/ας της τάξης σου:	Αγόρι	,195	228	,000	,873	228	,000
	Κορίτσι	,226	190	,000	,891	190	,000

a. Lilliefors Significance Correction

Από το δεύτερο πίνακα (Πίνακας 7.24) παρατηρείται ότι ο βαθμός διατακτικότητας του μέσου όρου των κοριτσιών που όταν είναι στεναχωρημένα ή αναστατωμένα ζητούν την υποστήριξη και την παρηγοριά του/της δασκάλου/ας της τάξης τους είναι μεγαλύτερη από την κατάταξη του μέσου όρου των αγοριών (Mean Rank Αγόρι=198,66>Mean Rank Κορίτσι=222,51), πράγμα που σημαίνει ότι τα κορίτσια όταν είναι στεναχωρημένα ή αναστατωμένα ζητούν πιο συχνά την υποστήριξη και την παρηγοριά του/της δασκάλου/ας της τάξης τους από ότι τα αγόρια. Για να διαπιστωθεί εάν η διαφορά αυτή είναι στατιστικά σημαντική εξετάζεται και πάλι ο δεύτερος πίνακας (Πίνακας 7.24). Εδώ παρατηρείται ότι **το Sig=0.038 που είναι μικρότερο του επιπέδου στατιστικής σημαντικότητας $\alpha=0,05$ κάτι που σημαίνει ότι η διαφορά των μέσων όρων μεταξύ των κοριτσιών και των αγοριών είναι στατιστικά σημαντική.** Επομένως, με βάση το στατιστικό αποτέλεσμα επιβεβαιώνεται η ερευνητική υπόθεση ότι τα κορίτσια που είναι στεναχωρημένα – αναστατωμένα ζητούν πιο συχνά τη βοήθεια – παρηγοριά του/της δασκάλου/ας της τάξης τους από ότι τα αγόρια.

Τα αποτελέσματα του ελέγχου Mann-Whitney παρουσιάζονται στους παρακάτω πίνακες.

Πίνακας 7.24 Τα αποτελέσματα του ελέγχου Mann-Whitney U

Ranks				
	Φύλο	N	Mean Rank	Sum of Ranks
Όταν είσαι στεναχωρημένος/η ή αναστατωμένος/η ζητάς την υποστήριξη και την παρηγοριά του/της δασκάλου/ας της τάξης σου:	Αγόρι	228	198,66	45294,00
	Κορίτσι	190	222,51	42277,00
	Σύνολο	418		
Test Statistics ^a				
			Όταν είσαι στεναχωρημένος/η ή αναστατωμένος/η ζητάς την υποστήριξη και την παρηγοριά του/της δασκάλου/ας της τάξης σου:	
Mann-Whitney U			19188,000	
Wilcoxon W			45294,000	
Z			-2,078	
Asymp. Sig. (2-tailed)			,038	

a. Grouping Variable: Φύλο

7.10 Αν οι μαθητές (τμημάτων ένταξης και τυπικών τάξεων) νιώθουν πως δέχονται βοήθεια μέσα στην τάξη για να ξεπεράσουν τις όποιες δυσκολίες αντιμετωπίζουν;

Οι μαθητές τόσο των τμημάτων ένταξης, όσο και των τυπικών τάξεων του δημοτικού σχολείου, όπως φαίνεται και από τον παρακάτω πίνακα (Πίνακας 7.25), νιώθουν πως δέχονται βοήθεια μέσα στην τάξη για να ξεπεράσουν τις όποιες δυσκολίες αντιμετωπίζουν “τις περισσότερες φορές” και “πάντα” σε ποσοστό **54,4%**, ενώ θεωρούν ότι δέχονται “καθόλου” ή “όχι πολύ συχνά” βοήθεια σε ποσοστό 23,2%.

Συνεπώς, όπως προκύπτει από τα παραπάνω επιβεβαιώνεται η παρούσα ερευνητική υπόθεση.

Πίνακας 7.25 Συχνότητες και ποσοστά απαντήσεων μαθητών (τμημάτων ένταξης και τυπικών τάξεων) αναφορικά με το εάν δέχονται ενθάρρυνση για να συμμετέχουν στο μάθημα

Θεωρείς πως μέσα στην τάξη δέχεσαι ενθάρρυνση για να συμμετέχεις στο μάθημα:		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Καθόλου	54	12,9	12,9	12,9
	Όχι πολύ συχνά	43	10,2	10,3	23,2
	Κάποιες φορές	94	22,4	22,4	45,6
	Τις περισσότερες φορές	103	24,5	24,6	70,2
	Πάντα	125	29,8	29,8	100,0
	Σύνολο	419	99,8	100,0	
Missing	System	1	,2		
	Σύνολο	420	100,0		

7.11 Αν οι μαθητές των τμημάτων ένταξης αντιμετωπίζουν περισσότερες δυσκολίες στα μαθήματα σε σχέση με τους μαθητές των τυπικών τάξεων;

Η παραπάνω ερευνητική υπόθεση, λόγω του ότι οι μεταβλητές εδώ είναι ονομαστικές, εξετάστηκε με τη βοήθεια του ελέγχου χ^2 . Όπως διαφαίνεται από τους παρακάτω πίνακες (Πίνακας 7.26 και 7.27) **υπάρχει στατιστικά σημαντική σχέση ($\chi^2=92,191$, $df=3$, $Sig=0.000$)** ανάμεσα στην μεταβλητή «Παρακολουθείς μαθήματα σε τμήμα ένταξης;» και στην μεταβλητή «Σε ποιο από τα παρακάτω μαθήματα θα έλεγες ότι αντιμετωπίζεις

δυσκολίες;». Από τον πρώτο πίνακα (Πίνακας 7.26) εξάγεται το συμπέρασμα ότι οι μαθητές των τμημάτων ένταξης που αντιμετωπίζουν δυσκολίες είναι περισσότεροι από ότι θα περίμενε κάποιος τόσο στη νεοελληνική γλώσσα και τα μαθηματικά, όσο και στα δύο μαθήματα μαζί. Αντίθετα, οι μαθητές των τυπικών τάξεων είναι περισσότεροι από ότι θα ανέμενε κάποιος στην κατηγορία «δεν αντιμετωπίζω δυσκολίες σε κανένα» μάθημα. Συνεπώς, με βάση τα παραπάνω διαπιστώνεται ότι επιβεβαιώνεται η παρούσα ερευνητική υπόθεση.

Πίνακας 7.26 Απαντήσεις μαθητών (τμημάτων ένταξης και τυπικών τάξεων) σχετικά με τα μαθήματα που αντιμετωπίζουν δυσκολίες

Παρακολουθείς μαθήματα σε τμήμα ένταξης; * Σε ποιο από τα παρακάτω μαθήματα θα έλεγες ότι αντιμετωπίζεις δυσκολίες Crosstabulation

		Σε ποιο από τα παρακάτω μαθήματα θα έλεγες ότι αντιμετωπίζεις δυσκολίες				Σύνολο
		Νεοελληνική γλώσσα	Μαθηματικά	Και στα δύο	Σε κανένα	
Παρακολουθείς μαθήματα σε τμήμα ένταξης;	Ναι					
	Συχνότητα	49	61	60	40	210
	Expected	42,1	54,1	32,6	81,2	210,0
	Συχνότητα					
	% within Σε ποιο από τα παρακάτω μαθήματα θα έλεγες ότι αντιμετωπίζεις δυσκολίες	58,3%	56,5%	92,3%	24,7%	50,1%
	Όχι					
	Συχνότητα	35	47	5	122	209
	Expected	41,9	53,9	32,4	80,8	209,0
	Συχνότητα					
	% within Σε ποιο από τα παρακάτω μαθήματα θα έλεγες ότι αντιμετωπίζεις δυσκολίες	41,7%	43,5%	7,7%	75,3%	49,9%
	Συχνότητα	84	108	65	162	419
	Expected	84,0	108,0	65,0	162,0	419,0
	Συχνότητα					
	% within Σε ποιο από τα παρακάτω μαθήματα θα έλεγες ότι αντιμετωπίζεις δυσκολίες	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
Σύνολο						

Πίνακας 7.27 Αποτελέσματα ελέγχου χ^2

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	92,191 ^a	3	,000
Likelihood Ratio	102,506	3	,000
Linear-by-Linear Association	26,561	1	,000
N of Valid Cases	419		

a. 0 cells (0,0%) have expected Συχνότητα less than 5. The minimum expected Συχνότητα is 32,42.

7.12 Ανάλυση Παλινδρόμησης: Αν η ενσυναίσθηση είναι στατιστικά σημαντικός προσδιοριστικός παράγοντας της αυτοεκτίμησης των μαθητών;

Από την ανάλυση της απλής γραμμικής παλινδρόμησης διαπιστώνεται ότι **ο βαθμός ενσυναίσθησης του εκπαιδευτικού είναι ένας στατιστικά σημαντικός παράγοντας της αυτοεκτίμησης του μαθητή ($b=0,253$, $t=3571$, $sig=0,000$)**, εξηγώντας το 3,3% των διακυμάνσεων του μοντέλου (Πίνακας 7.28 και 7.29). Από τον συντελεστή B ($B=0,253$) της παλινδρόμησης μπορεί να εξαχθεί το συμπέρασμα ότι επειδή είναι θετικός αριθμός, οι μεταβολές του βαθμού ενσυναίσθησης είναι προς την ίδια κατεύθυνση με τις μεταβολές του βαθμού αυτοεκτίμησης. Το δεύτερο σχόλιο που μπορεί να σημειωθεί για το συντελεστή B είναι ότι είναι μικρότερος της μονάδας, που πρακτικά αυτό σημαίνει ότι για μια δεδομένη μεταβολή του βαθμού ενσυναίσθησης ο βαθμός αυτοεκτίμησης θα μεταβληθεί κατά ένα πολύ μικρότερο βαθμό. Συμπερασματικά για μια μεταβολή 1% του βαθμού ενσυναίσθησης θα παρατηρηθεί μεταβολή της αυτοεκτίμησης προς την ίδια κατεύθυνση της τάξεως του 0,253%.

Πίνακας 7.28 Γραμμική παλινδρόμηση

Coefficients^a

Model	Unstandardized Coefficients		Standardized Coefficients	t	Sig.
	B	Std. Error	Beta		
1 (Constant)	61,925	6,340		9,768	,000
Βαθμός Ενσυναίσθησης	,253	,071	,182	3,571	,000

a. Dependent Variable: Βαθμός αυτοεκτίμησης

Πίνακας 7.29 Συντελεστής προσδιορισμού γραμμικής παλινδρόμησης

Model Summary

Model	R	R Square	Adjusted R Square	Std. Error of the Estimate
1	,182 ^a	,033	,030	14,77553

a. Predictors: (Constant), Βαθμός Ενσυναίσθησης

8. ΣΥΖΗΤΗΣΗ ΕΠΙ ΤΩΝ ΕΥΡΗΜΑΤΩΝ

Τα κυρίαρχα ερευνητικά ερωτήματα της παρούσας έρευνας ήταν αφενός η διερεύνηση της σχέσης μεταξύ της ενσυναίσθησης του εκπαιδευτικού και της αυτοεκτίμησης των μαθητών του, και αφετέρου ο συγκριτικός προσδιορισμός του βαθμού της αυτοεκτίμησης των μαθητών των τμημάτων ένταξης και των μαθητών που ανήκουν σε τυπικές τάξεις του δημοτικού σχολείου αντίστοιχα. Επιπλέον τέθηκαν ορισμένοι επιμέρους στόχοι, ενώ επισημάνθηκαν οι αρχικές υποθέσεις εργασίας. Οι επιμέρους στόχοι της έρευνας, επικεντρώθηκαν στη διερεύνηση ερωτημάτων που αφορούν τόσο τους εκπαιδευτικούς, όσο και τους μαθητές. Έτσι, από τη μία πλευρά διερευνήθηκε η ικανότητα των εκπαιδευτικών να αντιληφθούν το βαθμό αυτοεκτίμησης των μαθητών τους, συγκρίθηκε ο βαθμός ενσυναίσθησης μεταξύ των ανδρών και των γυναικών εκπαιδευτικών, ενώ επίσης θεωρήθηκε ως σημαντικό ερώτημα το εάν οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην έρευνα, ήταν σε θέση να αντιληφθούν το κατά πόσον οι αλληλεπιδραστικές σχέσεις που αναπτύσσουν με τους μαθητές τους, επηρεάζουν την διαμόρφωση της αυτοεκτίμησης των τελευταίων. Από την άλλη πλευρά, εκείνη των μαθητών, ερευνήθηκε το ποιοι μαθητές ζητούν περισσότερο συχνά τη βοήθεια των εκπαιδευτικών, το κατά πόσον αισθάνονται ότι οι εκπαιδευτικοί τους ενθαρρύνουν έτσι ώστε να ξεπεράσουν πιθανές δυσκολίες εντός της τάξης, εντοπίστηκε, μέσω διαφόρων σχετικών ερωτήσεων, ο βαθμός της αυτοεκτίμησής τους, καθώς και η συγκριτική αποτίμηση των προβλημάτων που αντιμετωπίζουν οι μαθητές των τυπικών τάξεων και των τμημάτων ένταξης αντίστοιχα.

Ξεκινώντας από τα ευρήματα της έρευνας, εκείνα τα οποία σχετίζονται περισσότερο με τους συμμετέχοντες εκπαιδευτικούς, καθώς και τις απαντήσεις των τελευταίων στα ερωτηματολόγια που χορηγήθηκαν, αυτές, αρχικά προσδιορίζουν τις αντιλήψεις και τα πιστεύω των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην έρευνα, τόσο αναφορικά με τους μαθητές των τμημάτων ένταξης και των τυπικών τάξεων, όσο και σχετικά με τον τρόπο λειτουργίας των τμημάτων ένταξης στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας, το συντριπτικό ποσοστό των εκπαιδευτικών γενικής αγωγής, θεωρούν πως οι μαθητές των τάξεών τους έχουν υψηλή αυτοεκτίμηση, ενώ αντίθετα μόνο ένας στους τρεις εκπαιδευτικούς των τμημάτων ένταξης, πιστεύουν πως οι μαθητές που εντάσσονται στις τάξεις τους, έχουν υψηλή αυτοεκτίμηση.

Παράλληλα, οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην παρούσα έρευνα, θεωρούν πως οι μαθητές των τμημάτων ένταξης έχουν χαμηλότερη αυτοεκτίμηση σε σχέση με τους μαθητές των τυπικών τάξεων. Μάλιστα, σε αυτό το επιμέρους ερώτημα, δεν υπάρχουν σημαντικά στατιστικές διαφορές μεταξύ των απαντήσεων των εκπαιδευτικών γενικής αγωγής και των

ειδικών παιδαγωγών, με τις δύο ομάδες εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην έρευνα, να παρέχουν παρόμοια αποτελέσματα.

Σημαντικό εύρημα της παρούσας έρευνας αποδεικνύονται οι απαντήσεις όσον αφορά τα πιστεύω των εκπαιδευτικών σε σχέση με την διαδικασία αλληλεπίδρασης της αυτοεκτίμησης των μαθητών, με τις σχέσεις δηλαδή που αναπτύσσονται εντός της τάξης μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών. Συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί γενικής αγωγής που συμμετείχαν στην έρευνα, στο σύνολό τους απάντησαν με θετικό τρόπο στο ανωτέρω ερώτημα, δηλώνοντας με αυτόν τον τρόπο ότι θεωρούν πως οι αναπτυσσόμενες σχέσεις μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών, είναι, σύμφωνα με την άποψή τους, σημαντικός παράγοντας διαμόρφωσης της αυτοεκτίμησης των μαθητών. Μάλιστα, και οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής οι οποίοι εργάζονται σε τμήματα ένταξης, απάντησαν στο ίδιο ερώτημα επίσης θετικά σε υψηλό ποσοστό, αλλά όχι στα επίπεδα των πρώτων.

Με βάση τις απαντήσεις που συγκεντρώθηκαν στην έρευνα σχετικά με τη δυνατότητα των εκπαιδευτικών να αντιλαμβάνονται τον τρόπο με τον οποίο αισθάνονται οι άλλοι, δηλαδή να έχουν υψηλή ή χαμηλή ενσυναίσθηση, αποτυπώθηκε μια διαφοροποίηση μεταξύ των εκπαιδευτικών που εργάζονται στα τμήματα ένταξης και των εκπαιδευτικών που εργάζονται στις τυπικές τάξεις. Συγκεκριμένα, το μεγαλύτερο ποσοστό των εκπαιδευτικών γενικής εκπαίδευσης επέλεξε την απάντηση “συμφωνώ”, ενώ αντίστοιχα, το μεγαλύτερο ποσοστό των ειδικών παιδαγωγών επέλεξε την απάντηση “μάλλον συμφωνώ”. Η κατανόηση των συναισθημάτων των μαθητών από την πλευρά των εκπαιδευτικών, έχει σημειωθεί από τον Barasci (2006) ως αντίστοιχης σημασίας με τις ακαδημαϊκές γνώσεις ενός εκπαιδευτικού. Στην έρευνα του ιδίου, ωστόσο, παρατηρήθηκε μια δυσκολία των εκπαιδευτικών να κατανοήσουν τα συναισθήματα των άλλων, καθώς σε ένα μεγάλο δείγμα, μόνο το ένα τέταρτο των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών θεωρούσαν τους εαυτούς τους ικανούς στον τομέα της κατανόησης των συναισθημάτων. Υπό αυτήν την έννοια, υπάρχει μια διαφοροποίηση μεταξύ των αποτελεσμάτων της παρούσας έρευνας και αυτής του Barasci.

Παράλληλα, όσον αφορά την κατανόηση των συναισθημάτων τους, οι εκπαιδευτικοί γενικής αγωγής, σύμφωνα με τις απαντήσεις τους φαίνεται πως κατανοούν καλύτερα το τι αισθάνονται σε σχέση με τους συναδέλφους τους οι οποίοι εργάζονται στα τμήματα ένταξης. Παράλληλα, οι εκπαιδευτικοί γενικής αγωγής αποδεικνύονται καλύτεροι παρατηρητές των συναισθημάτων των άλλων, σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς της ειδικής αγωγής. Επιπλέον, ενδιαφέρον αποδεικνύεται το γεγονός ότι σύμφωνα με τις απαντήσεις στα ερωτηματολόγια, οι εκπαιδευτικοί γενικής αγωγής αντιλαμβάνονται καλύτερα τα συναισθήματα των άλλων ανθρώπων, συγκριτικά με τους εκπαιδευτικούς των τμημάτων ένταξης. Γενικότερα, με βάση

τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών, αποδεικνύεται πως οι εκπαιδευτικοί γενικής εκπαίδευσης αισθάνονται περισσότερο σίγουροι για τον τρόπο με τον οποίο κατανοούν τα συναισθήματα των ανθρώπων που υπάρχουν στον περίγυρό τους, συγκριτικά με αυτούς της ειδικής εκπαίδευσης.

Αναφορικά με το ερώτημα του βαθμού της αυτοεκτίμησης των ίδιων των εκπαιδευτικών, αυτό απαντήθηκε από τη συλλογή των δεδομένων ερωτήσεων οι οποίες ερευνούσαν το κατά πόσον οι εκπαιδευτικοί αισθάνονται ικανοί και σίγουροι για τον εαυτό τους. Με βάση τα σχετικά αποτελέσματα, αφενός δηλώνεται ότι τα επίπεδα της αυτοεκτίμησης των συμμετεχόντων στην έρευνα εκπαιδευτικών κυμαίνονται σε σχετικά υψηλά επίπεδα και αφετέρου ότι δεν σημειώθηκαν στατιστικά μεγάλες διαφορές ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς γενικής αγωγής και στους εκπαιδευτικούς των τμημάτων ένταξης. Επιπλέον, και καθώς οι Goroshit και Hen, στην έρευνά τους, (2014) έχουν αναδείξει ως σημαντικό παράγοντα της θετικής διδασκαλίας, τόσο την αυτοεκτίμηση όσο και την ενσυναίσθηση των εκπαιδευτικών, γίνεται κατανοητό το πόσο σημαντική είναι η μέτρηση των δεικτών της αυτοεκτίμησης των εκπαιδευτικών. Επίσης, οι ίδιοι ερευνητές σε μια άλλη, σχετική μελέτη τους (2016) θεωρούν πως η αυτοεκτίμηση των εκπαιδευτικών αλληλεπιδρά με την ενσυναίσθηση κρίνοντας τον πρώτο παράγοντα, ως παράγοντα πρόβλεψης του δευτέρου.

Επιπρόσθετα, τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι το μεγαλύτερο ποσοστό των συμμετεχόντων σε αυτήν εκπαιδευτικών, είναι σε θέση να ελέγξουν το συναίσθημα του θυμού, με τις δύο κατηγορίες εκπαιδευτικών να μην έχουν στατιστικά μεγάλες διαφορές μεταξύ τους. Τέλος, οι εκπαιδευτικοί γενικής αγωγής δήλωσαν ότι έχουν καλύτερο έλεγχο των συναισθημάτων τους, συγκριτικά πάντα με τις αντίστοιχες απαντήσεις που λήφθηκαν από τους ειδικούς παιδαγωγούς.

Τα παραπάνω ερωτήματα, τα οποία σχετίζονται με τον τρόπο κατανόησης των συναισθημάτων των ίδιων των εκπαιδευτικών αλλά και των άλλων, με την παρατήρηση του πώς αισθάνονται οι άνθρωποι που βρίσκονται στον περίγυρο των εκπαιδευτικών, καθώς και με την κατανόηση της συγκινησιακής κατάστασης των άλλων, είχαν ως τελικό σκοπό τη μέτρηση του βαθμού της ενσυναίσθησης των συμμετεχόντων στην έρευνα εκπαιδευτικών. Με το ζήτημα της μέτρησης των επιπέδων της ενσυναίσθησης των εκπαιδευτικών, οι οποίοι εργάζονται σε τυπικές τάξεις και των εκπαιδευτικών οι οποίοι εργάζονται σε τμήματα ένταξης, έχουν ασχοληθεί επίσης διεθνείς ερευνητές, έχοντας παρουσιάσει σχετικές μελέτες. Συγκεκριμένα, οι Stojiljković, Djigic και Zlatković (2012), αναφέρουν πως συνήθως οι εκπαιδευτικοί των τμημάτων ένταξης χαρακτηρίζονται από υψηλό δείκτη ενσυναίσθησης, ενώ παρόμοια αποτελέσματα προσφέρει και η έρευνα των AlBawaliz, Arbeyat και Hamadneh

(2015). Τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας, συμφωνούν με εκείνα των ερευνών που αναφέρθηκαν παραπάνω, τουλάχιστον εν μέρει, καθώς τα επίπεδα ενσυναίσθησης των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην έρευνα ήταν σε σχετικά υψηλό βαθμό, αλλά σε χαμηλότερο βαθμό από ότι εκείνα των εκπαιδευτικών που εργάζονται σε τυπικές σχολικές τάξεις.

Περνώντας στα ευρήματα της έρευνας, εκείνα τα οποία σχετίζονται με τις απαντήσεις των μαθητών που συγκεντρώθηκαν από τα ερωτηματολόγια που δόθηκαν σε αυτούς, η παρούσα έρευνα παρείχε επίσης ενδιαφέροντα αποτελέσματα. Αρχικά, διερευνήθηκαν οι σχολικές επιδόσεις των μαθητών που φοιτούν σε τμήματα ένταξης, συγκριτικά με τις αντίστοιχες επιδόσεις μαθητών οι οποίοι φοιτούν σε τυπικές σχολικές τάξεις. Έτσι, σχετικά με τα δύο πλέον βασικά μαθήματα, τα οποία διεξάγονται στα πλαίσια του σχολείου, δηλαδή τη Νεοελληνική Γλώσσα και τα Μαθηματικά, οι απαντήσεις των μαθητών που παρακολουθούν μαθήματα σε τμήματα ένταξης, παρουσίασαν διαφοροποιήσεις σε σχέση με εκείνες των παιδιών που παρακολουθούν μαθήματα σε τυπικές τάξεις του δημοτικού σχολείου. Αν και το ποσοστό των μαθητών των τμημάτων ένταξης, το οποίο παρουσιάζει προβλήματα είτε στο ένα μάθημα, είτε στο άλλο, ήταν ελαφρώς αυξημένο σε σχέση με το αντίστοιχο ποσοστό από παιδιά που εντάσσονται σε τυπικές τάξεις, εντούτοις, το ποσοστό των μαθητών τμημάτων ένταξης το οποίο παρουσιάζει προβλήματα και στα δύο μαθήματα, είναι πολύ μεγαλύτερο από το αντίστοιχο των μαθητών των τυπικών τάξεων.

Παρόμοια αποτελέσματα με την παρούσα έρευνα παραθέτει και η Μητσιάκη (2006), η οποία αναφέρει πως τα παιδιά που αντιμετωπίζουν μαθησιακές δυσκολίες στα μαθήματα της Γλώσσας ή των Μαθηματικών, τοποθετούνται σε τμήματα ένταξης. Μάλιστα, η Μητσιάκη συσχετίζει την τοποθέτηση των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες στα τμήματα ένταξης, με τις έννοιες της αυτοαντίληψης και της αυτοεκτίμησης. Σύμφωνα με την έρευνά της, τόσο όσον αφορά το μάθημα της Γλώσσας, όσο και αναφορικά με το μάθημα των Μαθηματικών, οι μαθητές που εντάσσονται στα τμήματα ένταξης είναι σε θέση να αντιληφθούν τις χαμηλές επιδόσεις τους, κάτι που έχει ως αποτέλεσμα τη μείωση του βαθμού της αυτοεκτίμησής τους. Όσον αφορά τον τρόπο με τον οποίο οι μαθητές αξιολογούν τη βοήθεια που δέχονται από τους εκπαιδευτικούς, ώστε να ξεπεράσουν τις δυσκολίες τις οποίες έχουν εντός της τάξης, δεν παρατηρήθηκαν στατιστικά ιδιαίτερα μεγάλες διαφορές ανάμεσα στους μαθητές των τμημάτων ένταξης και την ομάδα ελέγχου. Αντίστοιχα, όσον αφορά την ενθάρρυνση που νιώθουν ότι εισπράττουν από την πλευρά των εκπαιδευτικών, επίσης δεν υπάρχουν στατιστικά μεγάλες διαφορές. Αξίζει πάντως να επισημανθεί, ότι ένα όχι ευκαταφρόνητο ποσοστό από το σύνολο των μαθητών, θεωρεί ότι δεν λαμβάνει την ενθάρρυνση την οποία χρειάζεται ώστε να

βελτιώσει τις μαθησιακές του αδυναμίες. Σχεδόν ισότιμα αποδείχθηκε ότι ήταν και τα ποσοστά των απαντήσεων των δύο γκρουπ, σχετικά με την υποστήριξη την οποία ζητούν από τους εκπαιδευτικούς.

Μια σημαντική διαφοροποίηση παρουσιάστηκε στο ερώτημα σύμφωνα με το οποίο ερευνήθηκε το κατά πόσον οι μαθητές ζηλεύουν τους συμμαθητές τους εκείνους, οι οποίοι έχουν αναπτύξει καλύτερη σχέση με τους δασκάλους τους. Το ενδιαφέρον στοιχείο που αναδεικνύει η έρευνα, είναι πως οι μαθητές των τμημάτων ένταξης αισθάνονται σε μεγαλύτερο βαθμό το αίσθημα της ζήλιας, αναφορικά με την καλή σχέση των συμμαθητών τους με τους δασκάλους τους, συγκριτικά με τους μαθητές των τυπικών τάξεων. Ο παράγοντας αυτός αναδεικνύει την ιδιαίτερη σημασία που έχει για τους μαθητές των τμημάτων ένταξης η καλή σχέση με τους εκπαιδευτικούς οι οποίοι εργάζονται σε αυτά.

Αναφορικά με τις απαντήσεις των δύο ομάδων μαθητών που συμμετείχαν στην έρευνα και σχετιζόταν με τα συναισθήματα τους, αλλά και με το πως αξιολογούν διάφορες πτυχές του εαυτού τους, υπήρξαν ορισμένες σημαντικές διαφοροποιήσεις ανάμεσα στα δύο γκρουπ. Πιο συγκεκριμένα, οι μαθητές των τμημάτων ένταξης αξιολόγησαν τους εαυτούς τους ως λιγότερο φιλικούς, συγκριτικά με τις αντίστοιχες απαντήσεις που λήφθηκαν από τους μαθητές που αποτέλεσαν την ομάδα ελέγχου. Αρκετά σημαντικό εύρημα της έρευνας, είναι το γεγονός ότι οι μαθητές των τυπικών τάξεων θεωρούν τους εαυτούς τους περισσότερο ευτυχισμένους σε σχέση με τους μαθητές οι οποίοι παρακολουθούν μαθήματα εντός των τμημάτων ένταξης. Αντίστοιχες διαφοροποιήσεις, με τα ποσοστά των θετικών απαντήσεων των παιδιών τυπικών τάξεων να είναι μεγαλύτερο από το αντίστοιχο των μαθητών τμημάτων ένταξης, υπήρξαν και στις παρόμοιου τύπου ερωτήσεις που διερεύνησαν το κατά πόσον ένας μαθητής αισθάνεται “καλός”, “γενναίος”, “δημοφιλής”, “υπάκουος”, “ευγενικός”, “ειλικρινής” και “αξιαγάπητος”.

Καθώς οι παραπάνω ερωτήσεις σχετίζονται με την μέτρηση της αυτοεκτίμησης των μαθητών, και καθώς τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας έδειξαν ότι στους ανωτέρω δείκτες τα αποτελέσματα των μαθητών που αποτέλεσαν την ομάδα ελέγχου ήταν υψηλότερα συγκριτικά με τα αποτελέσματα των μαθητών που παρακολουθούν μαθήματα σε τμήματα ένταξης, διαπιστώνεται πως τα αποτελέσματα της έρευνας συμφωνούν με τα αντίστοιχα ευρήματα της έρευνας των Weisman, Daniel, Shiefer, Mollering και Knafo- Noam (2015). Οι τελευταίοι, συνδυάζουν τα επίπεδα της αυτοεκτίμησης με την κοινωνική επιτυχία σε διάφορες προεκτάσεις της, ενώ και οι Sahin, Barut, Ersanli και Kumcagiz (2014), συνδέουν τους χαμηλούς δείκτες της αυτοεκτίμησης με το άγχος που αισθάνονται συχνά οι μαθητές για την κοινωνική τους εμφάνιση.

Οι παραπάνω ερωτήσεις, όπως προαναφέρθηκε, συνδέονται με την έννοια της αυτοεκτίμησης. Στην μέτρηση της ανωτέρω έννοιας, λήφθηκαν επίσης υπόψη ερωτήματα τα οποία διερευνούσαν σε μεγαλύτερο βάθος την αυτοεκτίμηση. Έτσι, στο ερώτημα του κατά πόσον ένας μαθητής αισθάνεται ότι μπορεί κάποιος να βασιστεί επάνω του, οι μαθητές των τυπικών τάξεων, απάντησαν ότι κάποιος μπορεί να βασιστεί πάνω τους πάντοτε, σε διπλό μάλιστα ποσοστό σε σχέση με τους μαθητές των τμημάτων ένταξης, αναδεικνύοντας με αυτόν τον τρόπο σημαντικές διαφοροποιήσεις εντός του εξεταζόμενου δείγματος. Σημαντικές ήταν και οι διαφοροποιήσεις μεταξύ των δύο γκρουπ μαθητών, όσον αφορά τις ερωτήσεις εκείνες που διερευνούν το εάν ένας μαθητής αισθάνεται ικανός ή περήφανος για τον εαυτό του, με τους μαθητές των τμημάτων ένταξης να έχουν σαφώς αρνητικότερα ποσοστά σε σχέση με τα παιδιά τα οποία φοιτούσαν σε τυπικές σχολικές τάξεις. Μέσω των ερωτήσεων αυτών, επιβεβαιώνονται όσα αναφέρθηκαν παραπάνω, δηλαδή ότι τα επίπεδα της αυτοεκτίμησης των μαθητών της ομάδας ελέγχου είναι σαφώς υψηλότερα από τα αντίστοιχα της άλλης ομάδας.

Σε αντίστοιχες επιμέρους ερωτήσεις, οι οποίες έχουν ως στόχο την διερεύνηση συγκεκριμένων πτυχών της αυτοεκτίμησης των μαθητών, οι μαθητές της ομάδας ελέγχου αποδείχθηκε ότι θεωρούν τους εαυτούς τους, μεταξύ άλλων, περισσότερο συνεργάσιμους, περισσότερο εύθυμους, καθώς και ότι αισθάνονται ότι ενδιαφέρονται περισσότερο για τα άλλα άτομα.

Πράγματι, τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας συμφωνούν με αντίστοιχες έρευνες, όπως αυτή των Κοκκιάδη και Κουρκούτα (2016), σύμφωνα με την οποία οι μαθητές οι οποίοι χαρακτηρίζονται από ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, έχουν χαμηλότερα επίπεδα αυτοεκτίμησης, σε σχέση με τους μαθητές οι οποίοι δεν έχουν ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Αξίζει πάντως να σημειωθεί, πως οι διαφορές στη συγκεκριμένη έρευνα, όσον αφορά τα επίπεδα της αυτοεκτίμησης, δεν θεωρήθηκαν ως ιδιαίτερα μεγάλες, κάτι που αποτελεί μια διαφοροποίηση σε σχέση με τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας. Επιπλέον, παρόμοια αποτελέσματα παρέχει και η έρευνα της Μαρτιμιανάκη (2015), στην οποία εξετάζονται τα επίπεδα της αυτοεκτίμησης σε μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες και σε μαθητές χωρίς μαθησιακές δυσκολίες αντίστοιχα, με τα επίπεδα της αυτοεκτίμησης στην πρώτη ομάδα να είναι χαμηλότερα σε σχέση με τη δεύτερη εξεταζόμενη ομάδα μαθητών.

Επιπλέον, αντίστοιχα αποτελέσματα παρείχε μία ακόμα έρευνα η οποία διενεργήθηκε εντός του ελληνικού σχολικού περιβάλλοντος, και συγκεκριμένα στην έρευνα των Πατηνιώτη και Πολυχρονοπούλου (2014) διερευνήθηκαν τα επίπεδα της αυτοεκτίμησης και της αυτοαντίληψης παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες, τα οποία φοιτούν σε τμήματα ένταξης. Το δείγμα της έρευνας αποτελούνταν από 140 μαθητές, ενώ οι μισοί από αυτούς φοιτούσαν σε

τμημάτων ένταξης. Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν πως οι μαθητές των τμημάτων ένταξης, αν και παρουσιάζουν υψηλές τιμές στους εξεταζόμενους τομείς της αυτοαντίληψης και της αυτοεκτίμησης, σημειώνουν χαμηλότερες τιμές συγκριτικά με τους συμμαθητές τους, οι οποίοι φοιτούν σε τυπικές τάξεις.

Επιπρόσθετα, στην έρευνα της Μητσιάκη (2006) διερευνώνται επίσης τα επίπεδα αυτοεκτίμησης των μαθητών των τμημάτων ένταξης, συγκριτικά μάλιστα με εκείνα και των μαθητών που φοιτούν σε τυπικές τάξεις, και αποτέλεσαν την ομάδα ελέγχου της έρευνας. Είναι αξιοσημείωτο το γεγονός ότι και σε αυτή την έρευνα παρατηρήθηκε μια σημαντική διαφοροποίηση, καθώς οι μαθητές των τμημάτων ένταξης παρουσίασαν σημαντικά μικρότερο επίπεδο αυτοεκτίμησης συγκριτικά με την ομάδα ελέγχου, συμφωνώντας έτσι με τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας. Αντίστοιχα αποτελέσματα εμφανίστηκαν και στην διαδικασία μέτρησης των επιπέδων της αυτοαντίληψης. Αξίζει πάντως να επισημανθεί, πως παράγοντες όπως είναι το φύλο, δεν αποτέλεσαν σύμφωνα με την έρευνα παράγοντα διαφοροποίησης, όσον αφορά τα επίπεδα της αυτοεκτίμησης.

Κλείνοντας τη συζήτηση σχετικά με τα αποτελέσματα της έρευνας και τη σύγκριση αυτών με άλλες, διεθνείς μελέτες, θα γίνει αναφορά στις ερευνητικές υποθέσεις που τέθηκαν στην αρχή της έρευνας, καθώς και στο κατά πόσον αυτές επιβεβαιώθηκαν, ή διαψεύστηκαν. Αρχικά, επιβεβαιώθηκε η πρώτη ερευνητική υπόθεση, σύμφωνα με την οποία η αυτοεκτίμηση των μαθητών που φοιτούν σε τμήματα ένταξης θα αποδεικνυόταν χαμηλότερη συγκριτικά με εκείνη των μαθητών που φοιτούν σε τυπικές τάξεις. Επιπλέον, σημαντικό στοιχείο είναι ότι υπάρχουν διαφοροποιήσεις στις τιμές αυτοεκτίμησης μεταξύ των δύο ομάδων, οι οποίες μπορούν να χαρακτηριστούν ως στατιστικά σημαντικές. Επίσης, επιβεβαιώθηκε και η αρχική υπόθεση εργασίας, σύμφωνα με την οποία οι εκπαιδευτικοί τόσο των τυπικών τάξεων όσο και των τμημάτων ένταξης θα θεωρούσαν ότι οι μαθητές που εντάσσονται στα τμήματα ένταξης, θα έχουν χαμηλότερα ποσοστά αυτοεκτίμησης σε σύγκριση με τους μαθητές που φοιτούν σε τυπικές τάξεις.

Η πλέον σημαντική διαπίστωση της παρούσας έρευνας, έχει να κάνει με την αλληλεπίδραση του βαθμού της ενσυναίσθησης των εκπαιδευτικών, με το βαθμό αυτοεκτίμησης των μαθητών. Με βάση τα αποτελέσματα της έρευνας, αποδείχθηκε ότι ο βαθμός της ενσυναίσθησης των εκπαιδευτικών, όντως αλληλεπιδρά, -θετικά μάλιστα- σε χαμηλό ωστόσο βαθμό, με την αυτοεκτίμηση των μαθητών. Μάλιστα τα αποτελέσματα της έρευνας επιβεβαίωσαν την αρχική υπόθεση εργασίας, όπως αυτή τέθηκε αρχικά. Καθώς όσο μεγαλύτερα είναι τα επίπεδα της ενσυναίσθησης των εκπαιδευτικών, τόσο μεγαλύτερα είναι και τα επίπεδα της αυτοεκτίμησης των μαθητών, η ενσυναίσθηση ορίστηκε ως ένας από τους παράγοντες οι οποίοι επηρεάζουν

το βαθμό της αυτοεκτίμησης των μαθητών. Αν και η διεθνής βιβλιογραφία σχετικά με την αλληλεπίδραση της ενσυναίσθησης των εκπαιδευτικών και της αυτοεκτίμησης των μαθητών δεν είναι εκτενής, υπάρχουν ωστόσο μελέτες οι οποίες συμφωνούν με τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας, υπό την έννοια ότι αναδεικνύουν παράγοντες για τους οποίους η ενσυναίσθηση των εκπαιδευτικών αποδεικνύεται ευεργετική. Συγκεκριμένα, οι Swan και Riley (2012) εμμένουν στο γεγονός ότι η ενσυναίσθηση των εκπαιδευτικών είναι ένας καλός τρόπος να δημιουργηθεί μια γέφυρα συνεργασίας μεταξύ αυτών και των μαθητών τους, καθώς και στο γεγονός ότι η ενσυναίσθηση μπορεί να θεωρηθεί ως διαμορφωτικός παράγοντας της ηθικής εξέλιξης των μαθητών. Παρόμοια είναι και τα αποτελέσματα της έρευνας του Cooper (2014), σύμφωνα με τον οποίο η ενσυναίσθηση αποδεικνύεται ως βοηθητικός παράγοντας στην κοινωνική, ηθική αλλά και ακαδημαϊκή εξέλιξη των μαθητών.

Σε μία ακόμα έρευνα, αυτή των Shen, Zhang και Dadao (2012), αποτυπώνεται η αλληλεπίδραση του επιπέδου της ενσυναίσθησης των εκπαιδευτικών με τη διαμόρφωση των συναισθημάτων των εφήβων, ενώ οι Shechtman και Tutian (2016), απέδειξαν μέσω της έρευνάς τους, την ύπαρξη μιας αλληλεπιδραστικής σχέσης μεταξύ της ενσυναίσθησης των εκπαιδευτικών και της μείωσης των επιθετικών συμπεριφορών των μαθητών.

Επιπλέον, σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας, οι εκπαιδευτικοί οι οποίοι εργάζονται σε τμήματα ένταξης, θεωρούν πως οι μαθητές τους έχουν χαμηλά επίπεδα αυτοεκτίμησης. Αντίθετα είναι τα αποτελέσματα όσον αφορά τα πιστεύω των εκπαιδευτικών γενικής αγωγής, καθώς οι τελευταίοι θεωρούν πως οι μαθητές τους έχουν υψηλά επίπεδα αυτοεκτίμησης. Επιπρόσθετα, τόσο οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής, όσο και οι εκπαιδευτικοί της γενικής αγωγής, θεωρούν ότι οι μαθητές των τμημάτων ένταξης παρουσιάζουν χαμηλότερα επίπεδα αυτοεκτίμησης, συγκριτικά πάντα με τους μαθητές οι οποίοι φοιτούν σε τυπικές σχολικές τάξεις, επιβεβαιώνοντας έτσι την σχετική αρχική υπόθεση εργασίας.

Πολύ σημαντικό και ενδιαφέρον εύρημα της έρευνας, είναι ότι οι εκπαιδευτικοί, κατά το συντριπτικό ποσοστό τους θεωρούν ότι οι σχέσεις που αναπτύσσονται μεταξύ αυτών και των μαθητών τους, συμβάλλουν στην διαδικασία της διαμόρφωσης της αυτοεκτίμησης των μαθητών τους. Με αυτόν τον τρόπο γίνεται αντιληπτό ότι οι εκπαιδευτικοί είναι σε θέση να αντιληφθούν την σημασία των σχέσεων που αναπτύσσουν με τους μαθητές τους, καθώς και το πόσο σημαντικές μπορούν αυτές να αποδειχθούν στην διαμόρφωση της προσωπικότητας των μαθητών.

Η έρευνα απαντά σε ένα ακόμα ερώτημα το οποίο έχει απασχολήσει αντίστοιχες ερευνητικές προσπάθειες. Στο ερώτημα αυτό αποτιμάται ο παράγοντας του φύλου όσον αφορά τα επίπεδα της ενσυναίσθησης των εκπαιδευτικών. Σύμφωνα με την αρχική υπόθεση εργασίας θωρήθηκε

ότι τα επίπεδα της ενσυναίσθησης θα είναι υψηλότερα στις γυναίκες εκπαιδευτικούς σε σχέση με εκείνα των ανδρών. Πράγματι, καταγράφηκαν σημαντικές στατιστικά διαφορές, με τα επίπεδα ενσυναίσθησης των γυναικών να είναι αρκετά υψηλότερα, σε σύγκριση με τα αντίστοιχα αποτελέσματα των ανδρών εκπαιδευτικών. Τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας, έρχονται σε αντίθεση με τα αντίστοιχα της έρευνας του Kaya (2016) σύμφωνα με την οποία τα επίπεδα της ενσυναίσθησης δεν διαφοροποιούνται με βάση το φύλο, αλλά ούτε και με βάση τον παράγοντα της ηλικίας των εκπαιδευτικών. Από την άλλη πλευρά, τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας συμφωνούν με εκείνα της έρευνας του Barasci (2016), σύμφωνα με την οποία οι γυναίκες εκπαιδευτικοί έχουν διαφοροποιήσεις από τους άνδρες εκπαιδευτικούς, όσον αφορά τα επίπεδα της ενσυναίσθησης.

Επίσης, όσον αφορά τους μαθητές, ενδιαφέρον αποδεικνύεται και το γεγονός ότι τα επίπεδα αυτοεκτίμησης των κοριτσιών, τα οποία φοιτούν σε τυπικές τάξεις, είναι αναμφίβολα υψηλότερα από τα επίπεδα αυτοεκτίμησης των αγοριών. Η παραπάνω συνθήκη, επιβεβαιώνει την αντίστοιχη αρχική υπόθεση εργασίας. Ωστόσο, τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας έρχονται σε αντίθεση με εκείνα της έρευνας των Sheykhjan, Jabari και Rajeswari (2014), η οποία διεξήχθη στο Ιράν και στην οποία τα επίπεδα της αυτοεκτίμησης μεταξύ των αγοριών και των κοριτσιών που συμμετείχαν στην έρευνα αποδείχθηκαν σχεδόν ίδια. Αντίθετα αποτελέσματα με την παρούσα έρευνα παρέχει και εκείνη των Arshad, Zaidi και Mahmood (2015), στην οποία τα επίπεδα της αυτοεκτίμησης των αγοριών είναι υψηλότερα από τα αντίστοιχα των κοριτσιών. Ωστόσο, αυτή η διαφορά, με βάση το γεγονός ότι η έρευνα διεξήχθη στο Πακιστάν, αποδίδεται στην κουλτούρα της χώρας. Μία ακόμα ενδιαφέρουσα διαφοροποίηση ανάμεσα στα δύο φύλα, είναι σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας, ότι τα κορίτσια ζητούν σε μεγαλύτερο βαθμό την υποστήριξη των εκπαιδευτικών όταν αισθάνονται αναστατωμένα, σε σχέση με τα αγόρια. Παρόμοιες διαφυλετικές διαφορές αποτυπώνονται και μέσω της έρευνας των Γιαβρίμη και Σάββα (2002) οι οποίοι αναφέρουν πως τα αγόρια, συγκριτικά με τα κορίτσια έχουν χαμηλότερα επίπεδα αυτοαντίληψης, όσον αφορά την μαθησιακή τους συμπεριφορά, καθώς και μειωμένες κοινωνικές δεξιότητες.

9. ΠΕΡΙΟΡΙΣΜΟΙ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Όπως σε κάθε έρευνα, έτσι και στην παρούσα υπήρξαν κάποιοι παράγοντες οι οποίοι δεν μελετήθηκαν, ούτως ώστε να εξαχθεί ένα ολοκληρωμένο και περισσότερο αξιόπιστο αποτέλεσμα. Οι περιορισμοί της έρευνας αφορούν τα εξής: Πρώτα από όλα το δείγμα ήταν μικρό. Εξετάστηκαν μονάχα 30 τμήματα ένταξης και 30 τυπικές τάξεις του δημοτικού σχολείου, κάτι που σημαίνει μικρό αριθμό τόσο μαθητών, όσο και εκπαιδευτικών. Επίσης, η έρευνα διενεργήθηκε σε δύο συγκεκριμένους νομούς της βόρειας Ελλάδας, τον νομό Πέλλας και τον νομό Θεσσαλονίκης. Επομένως, με βάση αυτό δεν μπορεί κάποιος να γνωρίζει τι συμβαίνει στην υπόλοιπη Ελλάδα και αν θα είχαμε παρόμοια αποτελέσματα με αντίστοιχο δείγμα σε άλλες περιοχές. Παράλληλα, όσον αφορά την αυτοεκτίμηση των μαθητών, εξετάστηκε μόνο το πώς αυτή συνδέεται και επηρεάζεται από το σχολικό πλαίσιο και ειδικότερα από την υψηλή ή αντίστοιχα την χαμηλή ενσυναίσθηση του/της δασκάλου/ας της τάξης τους. Ένας από τους βασικότερους παράγοντες που επηρεάζει την αυτοεκτίμηση κάθε παιδιού είναι η οικογένειά του και το περιβάλλον στο οποίο ζει και μεγαλώνει. Μη γνωρίζοντας λοιπόν την οικογενειακή κατάσταση του κάθε μαθητή ξεχωριστά, δεν μπορεί εξίσου να γνωρίζει κάποιος και το κατά πόσο η αυτοεκτίμησή του, είτε αυτή είναι υψηλή είτε χαμηλή, επηρεάζεται από την οικογένεια και τις καταστάσεις που βιώνει το παιδί στο σπίτι.

9.1 Προτάσεις για μελλοντική έρευνα

Με βάση τα ανωτέρω εξάγεται το συμπέρασμα ότι μελλοντικοί ερευνητές έχουν τη δυνατότητα να διερευνήσουν περιοχές, οι οποίες δεν εξετάστηκαν εδώ. Αρχικά, αυτό σημαίνει αριθμητική διεύρυνση των τάξεων, τόσο των τμημάτων ένταξης όσο και των τυπικών. Η ενέργεια αυτή θα δώσει αμέσως ένα μεγαλύτερο αριθμό μαθητών και εκπαιδευτικών που θα συμμετέχουν στην έρευνα. Επιπλέον, όλη αυτή η διαδικασία μπορεί να διενεργηθεί σε διάφορες περιοχές της χώρας για ένα περισσότερο συγκεντρωτικό αποτέλεσμα. Ένα μεγαλύτερο δείγμα, το οποίο θα καλύπτει πολλές ελληνικές περιοχές θα είναι ιδανικό για την εξαγωγή ενός ασφαλέστερου και περισσότερο αντικειμενικού αποτελέσματος. Επίσης, το βασικότερο που πρέπει να εξεταστεί σε μία μελλοντική αντίστοιχη έρευνα είναι η ενσυναίσθηση και των γονιών του κάθε μαθητή, μαζί με την ενσυναίσθηση του/της δασκάλου/ας της τάξης του. Με αυτό τον τρόπο θα έχει καλυφθεί πλήρως το υπό εξέταση θέμα και θα υπάρξει μία ολοκληρωμένη εικόνα γύρω από την αυτοεκτίμηση των μαθητών που

φοιτούν σε τμήματα ένταξης, ποιοι είναι οι παράγοντες που την επηρεάζουν περισσότερο και τι μπορεί να γίνει για να αποκατασταθεί εάν αυτή είναι χαμηλή.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

1. Ελληνόγλωσση

Ακαδημία των Παιδαγωγικών Επιστημών της ΕΣΣΔ (1990). *Παιδαγωγική ψυχολογική εγκυκλοπαίδεια λεξικό*. Τ.Δ΄.Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Ball, C. (2000). *Αυτοεκτίμηση*. Αθήνα: Δίοδος.

Barton, L. (2000). Η πολιτική της Inclusion. Στο Α. Ζώνιου-Σιδέρη (επιμ.), *Ένταξη: Ουτοπία ή πραγματικότητα: Η εκπαιδευτική και πολιτική διάσταση της ένταξης μαθητών με ειδικές ανάγκες* (σς. 57-70) Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Βλάχου, Π. (2014). *Οργάνωση και Διαχείριση του Τμήματος Ένταξης, Θέσεις και Αντιθέσεις*.

Γιαβρίμης, Π & Σάββα, Ε. (2002). *Αυτοεκτίμηση μαθητών ΣΤ' Δημοτικού Σχολείου*, 20ο Πανελλήνιο Συνέδριο Μαθηματικής Παιδείας.

Cleghorn, P. (1998). *Τα μυστικά της αυτοεκτίμησης*. Αθήνα: Καστανιώτη

Δρόσος Ν. & Κασωτάκη Φ., (2005). *Οι σχολικές και επαγγελματικές επιλογές Ελλήνων και Αλλοδαπών μαθητών που φοιτούν σε Ελληνικά σχολεία σε σχέση με την αυτοεκτίμηση και τη χώρα προέλευσής τους*. Επιθεώρηση Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού, Τεύχος 72 – 73. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, σσ. 47-62.

Εμβάλωτης, Α., Κάτσης, Α., Σιδερίδης, Γ. (2006). *Στατιστική Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας, Α΄ Έκδοση*, Ιωάννινα 2006.

Ζώνιου-Σιδέρη, Α. (1998, γ΄ έκδ.), *Οι ανάπηροι και η εκπαίδευσή τους. Μια ψυχοπαιδαγωγική προσέγγιση της ένταξης*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Ζώνιου-Σιδέρη, Α. (2004). *Η αναγκαιότητα της ένταξης: προβληματισμός και προοπτικές*. Στο Α. Ζώνιου-Σιδέρη (επιμ.), *Σύγχρονες Ένταξιακές Προσεγγίσεις*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα (ανατύπωση Πεδίο 2011).

Goleman, D. (1998). *Η συναισθηματική νοημοσύνη. Γιατί το «EQ» είναι πιο σημαντικό από το «IQ»*; Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Fennell, M., (2006). *Μετάφραση Τατιάνα Γαλατούλα. Μάθε να εκτιμάς τον εαυτό σου*. Αθήνα: Δίοπτρα.

- Κοκκάλας, Α. (2009). *Διεύθυνση Σχολείου και Ειδική Αγωγή. Ο διευθυντής του δημοτικού σχολείου μέσα από το βλέμμα των δασκάλων του Τμήματος Ένταξης*. Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Βόλος.
- 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, 88-128.
- Κόμπος, Χ. (1992). *Ο θεσμός της ένταξης παιδιών με ειδικές ανάγκες στα δημοτικά σχολεία και οι υποχρεώσεις της κοινωνίας και του κράτους*. Βιβλία για όλους, 13. Αθήνα.
- Κοτσιφάκη, Ε. (2011). *Διερεύνηση των αναγκών των εκπαιδευτικών για συμβουλευτική υποστήριξη σε συνθήκες ένταξης μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες*, Σχολή Επιστημών του ανθρώπου, Παιδαγωγικό Τμήμα Ειδικής Αγωγής, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας.
- Kaufman, G., Raphael, L. & Espeland, P. (2006). *Αγάπα τον Εαυτό σου. Οδηγός παιδιών και εφήβων για προσωπική δύναμη και αυτοεκτίμηση*. Μετάφραση: Κωνσταντέας, Π. Εκδόσεις: Φυτράκης
- Λεοντάρη, Α. (1998). *Η αυτοαντίληψη των παιδιών προ-εφηβικής ηλικίας*, Σύγχρονη Εκπαίδευση, Τεύχος 100
- Μακρή-Μπότσαρη, Ε. (2001β). *Αυτοαντίληψη και Αυτοεκτίμηση: Μοντέλα, Ανάπτυξη, Λειτουργικός ρόλος και Αξιολόγηση*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Μαλικιώση – Λοΐζου, Μ. (2001). *Η συμβουλευτική ψυχολογία στην εκπαίδευση. Από τη θεωρία στην πράξη*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Μαρτιμιανάκη, Α. (2015). *Ψυχοκοινωνική προσαρμογή και αυτοεκτίμηση μαθητών με και χωρίς μαθησιακές δυσκολίες*. Διπλωματική Εργασία ΜΠΣ, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Πανεπιστήμιο Πατρών.
- Μητσιάκη, Γ. (2006). *Η αυτοεκτίμηση και η αυτοαποτελεσματικότητα στη Γλώσσα και στα Μαθηματικά των παιδιών των τμημάτων ένταξης*, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, Παιδαγωγικό Τμήμα Προσχολικής Εκπαίδευσης, Βόλος.
- Παπαδόπουλος, Ν.Γ. (2005). *Λεξικό της ψυχολογίας. Εγκυκλοπαιδικό με τετράγλωσση ορολογία*. Αθήνα: Σύγχρονη Εκδοτική.
- Πατηνιώτη, Δ. & Πολυχρονοπούλου, Σ. (2014). *Αυτοαντίληψη και Αυτοεκτίμηση παιδιών που φοιτούν στα Τμήματα Ένταξης*, Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης, 199-210.

- Πολεμικός, Ν. & Κοντάκος, Α. (2002). Μη λεκτική συμπεριφορά στην ψυχοθεραπεία. Στο Ν. Πολεμικός & Α. Κοντάκος (Επιμ.), *Μη λεκτική επικοινωνία: Σύγχρονες θεωρητικές και ερευνητικές προσεγγίσεις στην Ελλάδα*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, 223-246.
- Πολυχρονοπούλου, Σ. (1995). *Παιδιά και Έφηβοι με ειδικές ανάγκες*, τόμος Β. Αθήνα: Ατραπός
- Ράπτη, Α. (2003). *Αυτοεκτίμηση μαθητών και σχολική συμπεριφορά*. Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, Σχολή Επιστημών Αγωγής. Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών: Δ.Δ.
- Plummer, D. (2010). *Παιχνίδια Αυτοεκτίμησης για Παιδιά*. Εκδόσεις: Πατάκη
- Σταλίκας, Α., & Χαμόδρακα, Μ. (2004). *Θεμελιώδη θέματα ψυχοθεραπείας. Η ενσυναίσθηση*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Στασινός, Δ. (1998). Το σύνδρομο των μαθησιακών δυσκολιών: Η εκπαιδευτική πολιτική του ΥΠΕΠΘ και ο μύθος της ενδοσχολικής διδασκαλίας. *Γλώσσα*, 44, 62-63.
- Τσιώμη, Ε. (2014). *Απόψεις εκπαιδευτικών προσχολικής εκπαίδευσης για την ένταξη παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες*, Σχολή Ανθρωπιστικών και Κοινωνικών Επιστημών, Παιδαγωγικό Τμήμα Ειδικής Αγωγής, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας.
- Sorensen, M. (2005). *Σπάστε τα δεσμά της χαμηλής αυτοεκτίμησης*. Αθήνα: Φυτράκη
- Συλλογικό, (2012). [Επιμ: Ζώνιου- Σιδέρη, Α., Ντεροπούλου- Ντέρου, Ε., Βλάχου-Μπαλαφούτη, Α.] *Αναπηρία και εκπαιδευτική πολιτική- Κριτική προσέγγιση της ειδικής και εκπαιδευτικής εκπαίδευσης*, Αθήνα: Πεδίο.
- Συλλογικό, (2011). [Επιμ: Ζώνιου- Σιδέρη, Α.] *Σύγχρονες Ενταξιακές Προσεγγίσεις*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Φλωράτου, Μ. (1994). Ειδικές τάξεις. (Μια πρώτη ματιά μετά 10 χρόνια λειτουργίας του). *Αντιτετράδια της εκπαίδευσης*, 29, 43-44.

2. Ξενόγλωσση

- Afari, E., Ward, G., & Khine, M. (2012). *Global Self- Esteem and Self- Efficacy Correlates: Relation of Academic Achievement and Self- Esteem among Emirati Students*, International Education Studies, Vol.2, No. 2, pp. 49-57.
- Al- Bawaliz, M., Arbeyat, A. & Hamadneh, B. (2015), *Emotional Intelligence and its Relationship with Burnout among Special Education in Jordan: An Analytical Descriptive Study on the Southern Territory*, Journal of Education and Practice, Vol. 6, No. 34. pp. 88-95.
- Amr, M., Al-Natour, M., Al- Abdallat, B. & Alkhamara, H. (2016). *Primary school teachers' knowledge, attitudes and views on barriers to inclusion in Jordan*, International Journal of Special Education, Vol. 31, No. 1, pp. 67-77.
- Arghode, V., Yalvac, B., & Liew, J. (2013). *Teacher empathy and science education: A collective case study*. Eurasia Journal of Mathematics, Science & Technology Education, 9, 89–98.
- Armstrong, F. (2003). Difference, discourse and democracy: the making and breaking of policy in the market place. *International Journal of Inclusive Education*, 7 (3), 241-258.
- Arshad, M., Zaidi, M.-I. & Mahmood, K. (2015). *Self- Esteem & Academic Performance among University Students*, Journal of Education and Practice, Vol. 6, No.1., pp. 156-162.
- Baracsi, A. (2016). *Emotional Intelligence of Hungarian Teachers*, Universal Journal of Educational Research, 4(7), pp. 1734-1743.
- Baron-Cohen, S. (2003). *The essential difference: Men, women and the extreme male brain*. London: Penguin Books.
- Barton, L. (1999). Struggle, Support and the Politics of Possibility. *Scandinavian Journal of Disability Research*, 1 (1), 13-22.
- Barton, L. (2001). Disability, Struggle and the Politics of Hope. In L. Barton (Ed.), *Disability, Politics and the Struggle for Change*. London: David Fulton Publisher.
- Basch, M. F. (1983). Empathic understanding: Are view of the concept and some theoretical considerations. *Journal of the American Psychoanalytic Association*, 31(1), 101-126.
- Bean, R. (1992). *The four Conditions of Self-Esteem. A New Approach for Elementary and Middle Schools*. USA: ETR Associates.

- Beane, J. A. & Lipka, R. P. (1986). *Self-Concept. Self-Esteem and the Curriculum*. New York: Teachers College Press.
- Benish-Weisman, M., Daniel, E., Schiefer, D., Mollering, A., Knafo-Noam, A. (2015). *Multiple social identifications and adolescents' self-esteem*, Journal of Adolescence 44, pp. 21-31.
- Borba, M. (1989). *The Five Building Blocks of Self-Esteem*. First Edition.
- Cooley, C., H., (1902). ‘‘*The Looking-Glass Self*’’ Pp. 189 in *Social Theory: The Multicultural Readings* (2010) edited by C. Lemert Philadelphia: Westview Press.
- Chorbanshirodi, S. (2012). *The Relationship between Self- Esteem and Emotional Intelligence with Imposter Syndrome among Medical Students of Guilan and Heratsi Universities*, Journal of Basic and Applied Scientific Research, pp. 1793-1802.
- Cialdini, R. B., Brown, S. L., Lewis, B. P., Luce, C., & Neuberg, S. L. (1997). Reinterpreting the empathy–altruism relationship: When one into one equals oneness. *Journal of Personality and Social Psychology*, 73, 481–494.
- Clark, C., Dyson, A., & Millward, A. (1997). *New Directions in Mainstream Schools*. London: Cassell Publications.
- Corcoran, K. & Fischer, J. (1987). *Measures for clinical practice: A sourcebook*. New York: The Free Press.
- Cooper, B. (2004). *Empathy, Interaction and Caring: Teachers' Roles in a Constrained Environment*, Pastoral Care, pp. 12-21.
- Cooper, B. (2010). In search of profound empathy in learning relationships: Understanding the mathematics of moral learning environments. *Journal of Moral Education*, 39, 77–99.
- Coopersmith, S. (1967). *The Antecedents of Self-Esteem*. San Francisco: W.H. Freeman and Company.
- Covington, M. V. (1989). *Self-esteem and Failure in School. The Social Importance of Self-Esteem*. Berkeley, CA: University of Cambridge Press.
- Davis, M. H. (1983). Measuring individual differences in empathy: Evidence for a multidimensional approach. *Journal of Personality: and Social Psychology*, 44(1), 113-126.
- Davis, M. H., & Franzoi, S. L. (1991). Stability and change in adolescent self-consciousness and empathy. *Journal of Research in Personality*, 25(1), 70-87.

- Davis, M. H. (1994). *Empathy: A social psychology approach*. Madison, WI: Brown & Benchmark Publishers.
- Duchaine, E., Jolivet, K., & Fredrick, L. (2011). *The effect of Teacher Coaching with Performance Feedback on Behavior- Specific Praise in Inclusion Classrooms*, *Education and Treatment of Children*, Vol. 34, No. 2, pp. 209-227.
- Eisenberg, N. (1990). Prosocial development in early and mid-adolescence. In R. Montemayor, G. R. Adams, & T. P. Gulotta (Eds.), *From childhood to adolescence, a transitional period. Advances in adolescent. An annual book series*. California: Sage Publication.
- Eisenberg, N., & Fabes, R. A. (1999). Emotion, emotion-related regulation, and quality of socio emotional functioning. In L. Balter & C. Tamis-LeMonda (Eds.), *Child psychology: A handbook of contemporary issues* (pp: 318-335). New York: Psychology Press.
- Eisenberg, N., Spinrad, T. L., & Sadovsky, A. (2006). Empathy related responding in children. In M. Killen & J. G. Smetana (Eds.), *Handbook of moral development* (pp. 517-549). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Ekeland, E., Heian, F., Hagen, K-B. (2005). *Can exercise improve self-esteem children and young people? A systematic review of randomised controlled trial*, *Sports Med*, pp. 792-798.
- Feshbach, N. D. (1975). Empathy in children: Some theoretical and empirical considerations. *The Counseling Psychologist*, 5(2), 25-30.
- Feshbach, N. D., & Feshbach, S. (1982). Empathy training and the regulation of aggression: Potentialities and limitations. *Academic Psychology Bulletin*, 4(3), 399-413.
- Feshbach, N. D. (1997). Empathy: The formative years. Implications for clinical practice. In A. C. Bohart & L. S. Greenberg (Eds.), *Empathy reconsidered: Directions for psychotherapy* (pp 33-59). Washington, DC: American Psychological Association.
- Goldstein, A. P. & Michaels, G. Y. (1985). *Empathy: development, training, and consequences* (pp 41-55), Psychology Press.
- Goroshit, M. & Hen, M. (2014). *Does Emotional Self- Efficacy Predict Teachers' Self-efficacy and Empathy?* *Journal of Education and Training Studies*, Vol. 2, No.3, pp. 26-32.
- Goroshit, M. & Hen, M. (2016). *Teachers' empathy: can it be predicted by self- efficacy?* *Teachers and Teaching*, 22:7, pp. 805-818.

Gülseren Ş (2001). Eşduyum (Empati): Tanımı ve kullanımı üzerine bir gözden geçirme. Türk Psikiyatri Dergisi 12(2):133-145.

Gurney, P. (1988). *Self-Esteem in Children with Special Education Needs*. London and New York: Routledge.

Hamby, S., Finkelhor, D., Turner, H., & Ormrod, R. (2011). *Children's Exposure to Intimate Partner Violence and Other Family Violence*, Washington, DC: U.S. Government Printing Office.

Harter, S. (1999). *The construction of the self: A developmental perspective*. New York: Guilford Press.

Hen, M. (2010). *Sense of self-efficacy and empathy among teachers who include in their classrooms students with special needs*. Journal of Study and Research: Vision and Practice, 13, 134–165.

Hoffman, M. L. (1982). Development of prosocial motivation: Empathy and guilt. In N. Eisenberg (Ed.) *The development of prosocial behavior* (pp. 281-313). New York: Academic Press.

Hogan, R. (1969). Development of an empathy scale. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 33, 307-316.

Ikiz, F. E. (2009). Investigation of counselor empathy with respect to safe schools. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 1, 2057–2062.

Joshith, V.P. (2012). *Emotional intelligence as a tool for innovative teaching*, I- manager's Journal on Educational Psychology, Vol.5, No.4, pp.54-60.

Kafetsios K., Vassiou K. & Nezlek, J. B. (2008). Effects of leaders' emotional intelligence on followers' emotion outcomes: *A multilevel analysis*. Manuscript under review.

Kafetsios, K. & Zampetakis, L. (2008). Emotional intelligence and job satisfaction: *Testing the mediatory role of positive and negative affect at work*. *Personality and Individual Differences*, 44, 710-720.

Kaya, B. (2016). *An evaluation of the empathy levels of pre-service social studies teachers*, Educational Research and Reviews, Vol. 11, pp. 229-237.

- Kestenbaum, R., Farber, E. A., & Sroufe, L. A. (1989). Individual differences in empathy among preschoolers: Relation to attachment history. *New Directions for Child Development*, 44, 51-64.
- Kilanowski-Press, L., Foote, CH. & Rinaldo, V. (2010). *Inclusion classrooms and teachers: a survey of current practices*, International Journal of Special Education, Vol. 25, No. 3, pp. 43-56.
- Lam, M. C. T., Kolomitro, K., & Alamparambil, F. C. (2011). *Empathy training: Methods, evaluation practices, and validity*. *Journal of Multi Disciplinary Evaluation*, 7, 162–200.
- Lipsitt, L.P. (1958). *A Self-concept scale for anxiety*. *Child Development*, 29, 463-472.
- Marshall LE, Marshall WL (2011). *Empathy and antisocial behaviour*, J. Forensic Psychiatry Psychol. 22(5):742-759.
- Maslow, A. H. (1943). *A Theory of Human Motivation*. Originally Published in *Psychological Review*, 50, 370-396.
- Mead, R. (2008). *International management- Cross cultural dimensions*. USA: Blackwell Publishing
- Mehrabian, A., & Epstein, N. (1972). *A measure of emotional empathy*. *Journal of Personality*, 40(4), 525-543.
- Mercer, S. W., & Reynolds, W. (2002). *Empathy and quality of care*. *British Journal of General Practice*, 52, s9–s12.
- Miller,K., Morfidi, E. & Soulis, S. (2013). *Teachers' Perceptions of Greek Special Education Policies and Practices*, Journal of International Special Needs Education, Vol. 16, No. 1, pp. 53-65.
- Morgan, J. (2016). *Reshaping the Role of a Special Educator into a Collaborative Learning Specialist*, International Journal of Whole Schooling, Vol.12, No.1, pp. 40-60.
- Niezink, L. W. (2008). *Considering others in need: On altruism, empathy and perspective taking* (Doctoral Dissertation). Rijksuniversiteit Groningen.
- Obiakor, F., Harris, M., Mutua, K., Rotatori, A. & Algozzine, B. (2012). *Making Inclusion Work in General Education Classrooms*, Education and Treatment of Children, Vol. 35. No. 3, pp. 477-490.

Ostgard - Ybrandt, It., & Armelius, B. A. (2003). *Self – concept in adolescence. A study of age and gender differences in groups of normal and antisocial adolescents*. Umea Psychology Reports. Sweden:Umea University.

Pizarro, D. A., & Salovey, P. (2002). Being and becoming a good person: The role of emotional intelligence in moral development and behavior. In J. C. D. Aronson (Ed.), *Improving academic achievement: Impact of psychological factors on education* (pp. 247–266). San-Diego, CA, US: Academic Press.

Plummer, D. (2010). *Helping Children to Build Self-Esteem: A Photocopiable Activities Book*. Second Edition.

Ramana, T. V. (2013). Emotional Intelligence and Teacher Effectiveness – An analysis. *Voice of Research Vol. 2 Issue 2* (pp. 18-22). Dept of Economics, Andhra University Campus, Kakinada, A.P.

Rogers, C. R. (1959). A theory of therapy, personality and interpersonal relationships, as developed in the client-centered framework. In S. Koch (Ed.), *Psychology: A study of a science: Vol. 3. Formulation of the person and the social context* (pp. 184-256). New York: McGraw-Hill.

Rogers, C. R. (1995). *A Way of Being: The founder of the human potential movement looks back on a distinguished career* (pp 137-163), Mariner Books.

Rosenberg, M., Schooler, C., Schoenback, C., & Rosenberg, F. (1995). *Global self-esteem and specific self-esteem: Different concepts, different outcomes*. *American Sociological Review*, Vol 60, 141-156.

Sahin, E., Barut, Y., Ersanli, E. & Kumcagiz, H. (2014). *Self- esteem and Social Appearance Anxiety: An Investigation of Secondary School Student*, *Journal of Basic and Applied Scientific Research* , 4(3) pp. 152-159.

Shechtman, Z. & Tutian, R. (2016). *Teachers treat aggressive children: An outcome study*, *Teaching and Teacher Education*, 58, pp. 28-34.

Sheykhjan, T., Jabari, K. & Rajeswari, K. (2014). *Self- esteem and academic achievement of high-school students*, *Discourses International Multidisciplinary Journal*, Vol,2., pp. 38-42.

Shen, X., Zhang, W. & Dadao, X. (2012). *The Effect of Temperament on Emotion Regulation among Chinese Adolescents: the Role of Teacher Emotional Empathy*, *International Education Studies*, Vol. 5, No. 3, pp.113-125.

- Slee, R. (2001). Social justice and the changing direction in educational research: the case of inclusive education. *International Journal of Inclusive Education* 5, (2/3), 167-178.
- Smelova, E., Ludikova, L. Petrova, A., Souralova, E., (2016). *The teacher as a Significant Part of Inclusive Education in the Conditions of Czech Schools*, Universal Journal of Educational Research, pp. 326-334.
- Smith DP, Hillman CH, Duley AR (2005). *Influences of age on emotional reactivity during picture processing*, J. Gerontology: Psychol. 60B(1):49-56.
- Stensrud, R.H., (1984). *Avoidant Personalities. Central Traits – Conforming Personality – Independent Personalities – Mental Health. Optimal Functioning*. Encyclopedia of Psychology, Vol 3, 282-283. New York: A. Wiley-Interscience Publication.
- Stojiljkovic, S., Djigic, G., & Zlatkovic, B. (2012). *Empathy and teachers' roles*, Procedia-Social and Behavioral Sciences (69), pp. 960-966.
- Schutz, P., & DeCuir, J. T. (2002). Inquiry on emotions in education. *Educational Psychologist*, 37, 125–134.
- Swan, P. & Riley P. (2012), *'Mentalization': A tool to measure teacher empathy in primary school teachers*, Joint AARE APERA International Conference, Sydney.
- Tettegah, S., & Anderson, C. J. (2007). Pre-service teachers' empathy and cognitions: Statistical analysis of text data by graphical models. *Contemporary Educational Psychology*, 32, 48–82.
- Ünal, C. (1972). İnsanlarianlamakabiliyeti, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi 5(3):71-93.
- Walter, H. (2012). Social cognitive neuroscience of empathy: Concepts, circuits, and genes. *Emotion Review*, 4(1), 9-17.
- Wispe, L. (1986). The distinction between sympathy and empathy: To call forth a concept, a word is needed. *Journal of Personality and Social Psychology*, 50(2), 314-321.
- Wong, C. S., & Law, S. K. (2002). The effects of leader and follower emotional intelligence on performance and attitude: *An exploratory study*. The leadership Quarterly, 13, 243-274.
- Yousaf, S. (2015). *The Relation between Self-esteem, Parenting Style and Social Anxiety in Girls*, Journal of Education and Practice, Vol.6. No 1, 140-143.

Zampetakis, L. A., & Kafetsios, K. (2010). Group entrepreneurial behavior in established organizations. The role of middle managers' emotion regulation and groups' diversity. *Research on Emotions in Organizations*, 6, 33-61.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 1

1.Ερωτηματολόγιο Εκπαιδευτικών

Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων

Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης

Τα παρόντα ερωτηματολόγια αποτελούν μέρος της μεταπτυχιακής μου εργασίας. Στόχος σε κάθε τάξη είναι να συμπληρωθεί το ερωτηματολόγιο του δασκάλου, καθώς και τα ερωτηματολόγια που απευθύνονται στους μαθητές. Οι απαντήσεις που θα δοθούν είναι εμπιστευτικές και απαραίτητες για την αξιοπιστία της έρευνας οπότε σας παρακαλώ να απαντήσετε με ειλικρίνεια σε όλες. Σας διαβεβαιώνω ότι θα διατηρηθεί η ανωνυμία εκπαιδευτικών και μαθητών.

Η εκπόνηση της διπλωματικής εργασίας είναι υποχρεωτική για την απόκτηση του μεταπτυχιακού μου διπλώματος και ως εκ τούτου η βοήθειά σας είναι πολύτιμη για την διεξαγωγή της έρευνας αυτής.

Σας ευχαριστώ πολύ,

Κούκου Μήνα

Μεταπτυχιακή φοιτήτρια του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων με κατεύθυνση την “Ειδική Εκπαίδευση”.

Αγαπητοί συνάδελφοι,

Κυκλώστε την απάντηση που σας αντιπροσωπεύει.

1. Φύλο:

- Άνδρας
- Γυναίκα

2. Ηλικία:

- Έως 35
- 36 – 45
- 46 – 55
- 56 και άνω

3. Ειδικότητα:

- Δάσκαλος/α γενικής αγωγής
- Δάσκαλος/α ειδικής αγωγής

4. Σπουδές:

- Κάτοχος πτυχίου ΑΕΙ
- Κάτοχος μεταπτυχιακού διπλώματος
- Κάτοχος διδακτορικού διπλώματος

5. Σχέση Εργασίας:

- Αναπληρωτής/τρια
- Μόνιμος/η

6. Πιστεύετε ότι οι μαθητές της τάξης σας έχουν υψηλή αυτοεκτίμηση;

- Ναι
- Όχι

7. Πιστεύετε ότι οι μαθητές των τμημάτων ένταξης έχουν χαμηλότερη αυτοεκτίμηση σε σχέση με τους μαθητές των τυπικών τάξεων;

- Ναι
- Όχι

8. Θεωρείτε ότι οι σχέσεις που αναπτύσσονται με εσάς και τους μαθητές σας μέσα στην τάξη συμβάλλουν στην διαμόρφωση της αυτοεκτίμησης των μαθητών;

- Ναι
- Όχι

Οι παρακάτω ερωτήσεις αφορούν το πώς διαχειρίζεστε τα συναισθήματά σας γενικά. Σημειώστε με ένα κύκλο τον βαθμό που κάθε πρόταση εκφράζει το πώς αισθάνεστε.

			Διαφωνώ Απόλυτα (1) – Συμφωνώ Απόλυτα (7)
9	SEA	Τις περισσότερες φορές καταλαβαίνω (έχω μια καλή αίσθηση) το γιατί αισθάνομαι τα συναισθήματα που νοιώθω (έτσι όπως αισθάνομαι).	1.....2.....3.....4.....5.....6.....7
10	OAE	Πάντα μπορώ να καταλάβω πως αισθάνονται οι φίλοι μου με βάση την συμπεριφορά τους	1.....2.....3.....4.....5.....6.....7
11	UOE	Πάντα θέτω στόχους για τον εαυτό μου και μετά βάζω τα δυνατά μου για να τους πετύχω	1.....2.....3.....4.....5.....6.....7

12	ROE	Μπορώ με την λογική να ελέγξω τον θυμό μου και να αντεπεξέλθω τις δυσκολίες.	1.....2.....3.....4.....5.....6.....7
13	SEA	Έχω μια καλή κατανόηση των συναισθημάτων μου	1.....2.....3.....4.....5.....6.....7
14	OAE	Είμαι καλός παρατηρητής των συναισθημάτων των άλλων	1.....2.....3.....4.....5.....6.....7
15	UOE	Πάντα 'λέω στον εαυτό μου' ότι είμαι ένα άξιο και ικανό άτομο.	1.....2.....3.....4.....5.....6.....7
16	ROE	Είμαι απόλυτα ικανός να ελέγξω τα συναισθήματά μου	1.....2.....3.....4.....5.....6.....7
17	SEA	Πάντα καταλαβαίνω πώς αισθάνομαι πραγματικά	1.....2.....3.....4.....5.....6.....7
18	OAE	Είμαι ευαίσθητος στα συναισθήματα και την συγκινησιακή κατάσταση των άλλων ανθρώπων	1.....2.....3.....4.....5.....6.....7
19	UOE	Είμαι ένα άτομο με ισχυρά κίνητρα	1.....2.....3.....4.....5.....6.....7
20	ROE	Όταν θυμώνω, πάντα μπορώ να ηρεμήσω γρήγορα	1.....2.....3.....4.....5.....6.....7
21	SEA	Πάντα γνωρίζω αν είμαι χαρούμενος ή όχι	1.....2.....3.....4.....5.....6.....7
22	OAE	Έχω μια καλή κατανόηση των συναισθημάτων των ανθρώπων γύρω μου	1.....2.....3.....4.....5.....6.....7
23	UOE	Πάντα παρακινώ τον εαυτό μου να καταφέρει το καλύτερο	1.....2.....3.....4.....5.....6.....7
24	ROE	Έχω καλό έλεγχο των συναισθημάτων μου	1.....2.....3.....4.....5.....6.....7

Κλίμακα Συναισθηματικής Νοημοσύνης Wong and Law (Wong and Law Emotional Intelligence Scale), Kafetsios, K. & Zampetakis, L. A., 2008.

2.Ερωτηματολόγιο Μαθητών

Αγαπητέ μαθητή/μαθήτριά,

Κύκλωσε την απάντηση που σε αντιπροσωπεύει.

1. Φύλο:

- Αγόρι
- Κορίτσι

2. Τάξη:

- Γ' Δημοτικού
- Δ' Δημοτικού
- Ε' Δημοτικού
- ΣΤ' Δημοτικού

3. Παρακολουθείς μαθήματα σε τμήμα ένταξης:

- Ναι
- Όχι

4. Σε ποιο από τα παρακάτω μαθήματα θα έλεγες ότι αντιμετωπίζεις δυσκολίες:

- Νεοελληνική Γλώσσα
- Μαθηματικά
- Και στα δύο
- Σε κανένα από τα δύο

5. Νιώθεις πως μέσα στην τάξη δέχεσαι αρκετή βοήθεια για να ξεπεράσεις οποιεσδήποτε δυσκολίες έχεις:

- Καθόλου
- Όχι πολύ συχνά
- Κάποιες φορές
- Τις περισσότερες φορές
- Πάντα

6. Θεωρείς πως μέσα στην τάξη δέχεσαι ενθάρρυνση για να συμμετέχεις στο μάθημα:

- Καθόλου
- Όχι πολύ συχνά
- Κάποιες φορές
- Τις περισσότερες φορές
- Πάντα

7. Όταν είσαι στεναχωρημένος/η ή αναστατωμένος/η ζητάς την υποστήριξη και την παρηγοριά του/της δασκάλου/ας της τάξης σου:

- Καθόλου
- Όχι πολύ συχνά

- Κάποιες φορές
- Τις περισσότερες φορές
- Πάντα

8. Νιώθεις να ζηλεύεις εκείνους τους συμμαθητές σου που έχουν καλύτερη σχέση από σένα με το/τη δάσκαλο/α της τάξης σου:

- Καθόλου
- Όχι πολύ συχνά
- Κάποιες φορές
- Τις περισσότερες φορές
- Πάντα

Τώρα διάλεξε τη φράση που περιγράφει καλύτερα αυτό που είσαι με το να γράψεις τον κατάλληλο αριθμό δεξιά σε κάθε πρόταση. Διάλεξε μόνο έναν αριθμό από αυτούς. Κάνε το καλύτερο που μπορείς.

Καθόλου	1
Όχι πολύ συχνά	2
Κάποιες φορές	3
Τις περισσότερες φορές	4
Πάντα	5

9. Είμαι φιλικός/ή	
10. Είμαι ευτυχισμένος/η	
11. Είμαι καλός/ή	
12. Είμαι γενναίος/α	
13. Είμαι ειλικρινής	
14. Είμαι αξιαγάπητος/η στους άλλους	
15. Οι άλλοι μπορούν να βασιστούν σε μένα	
16. Είμαι ικανός/ή	
17. Είμαι περήφανος/η	

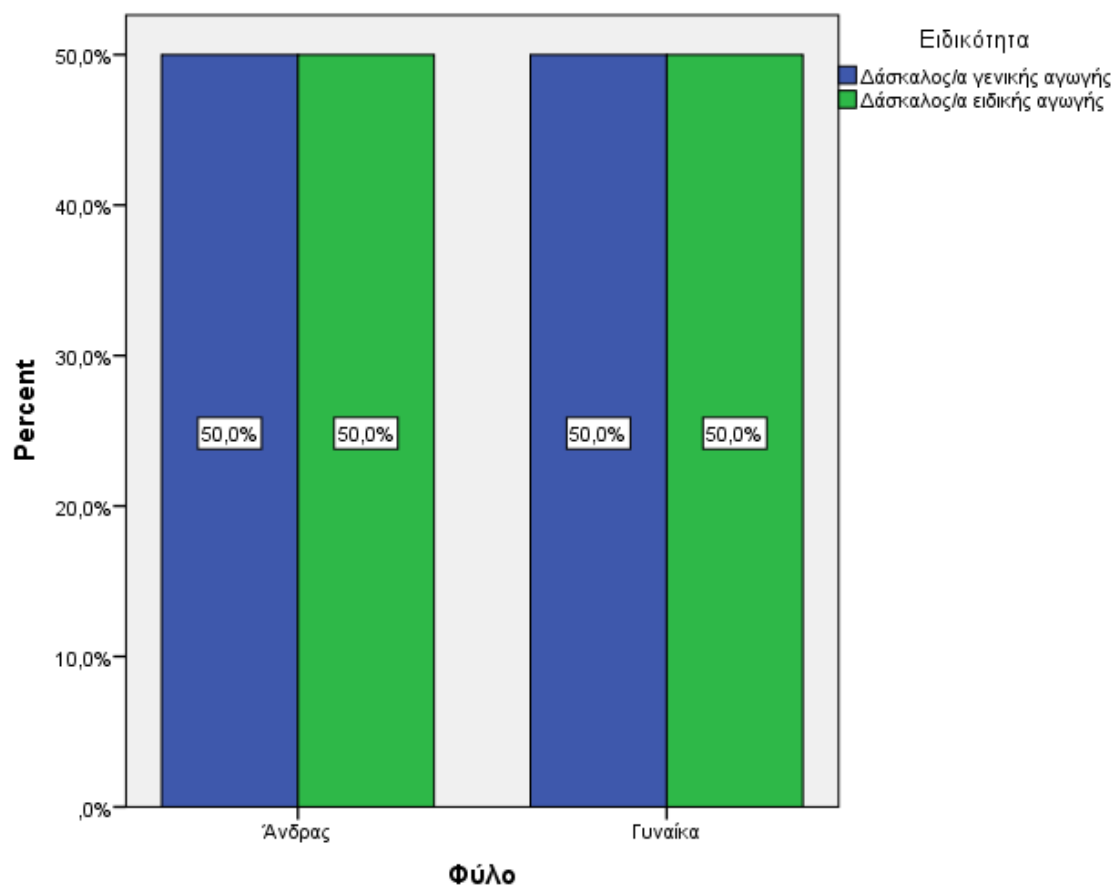
18. Είμαι τεμπέλης/α	
19. Είμαι πιστός/ή	
20. Είμαι συνεργάσιμος/η	
21. Είμαι εύθυμος/η	
22. Νοιάζομαι τους άλλους	
23. Είμαι δημοφιλής	
24. Έχω καλούς τρόπους	
25. Είμαι ζηλιάρης/α	
26. Είμαι υπάκουος/η	
27. Είμαι ευγενικός/ή	
28. Είμαι ντροπαλός/ή	
29. Είμαι καθαρός/ή	
30. Είμαι εξυπηρετικός/ή	

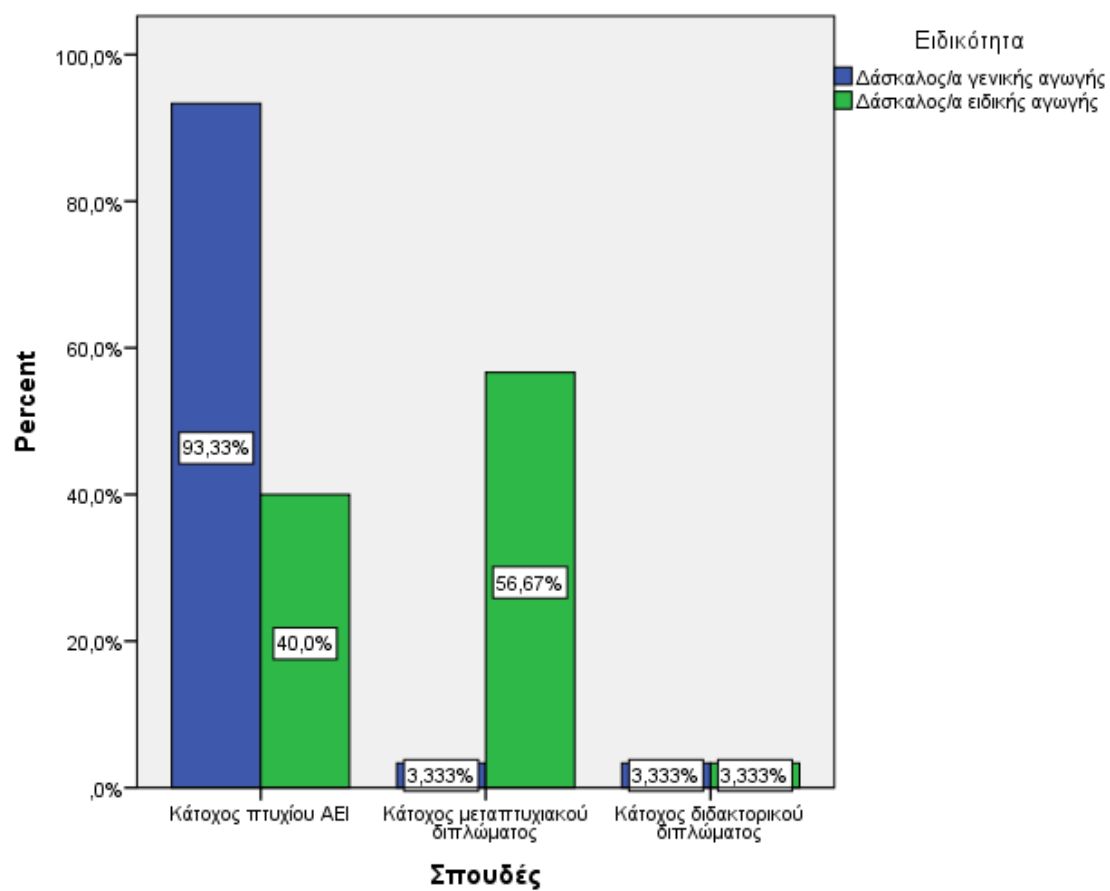
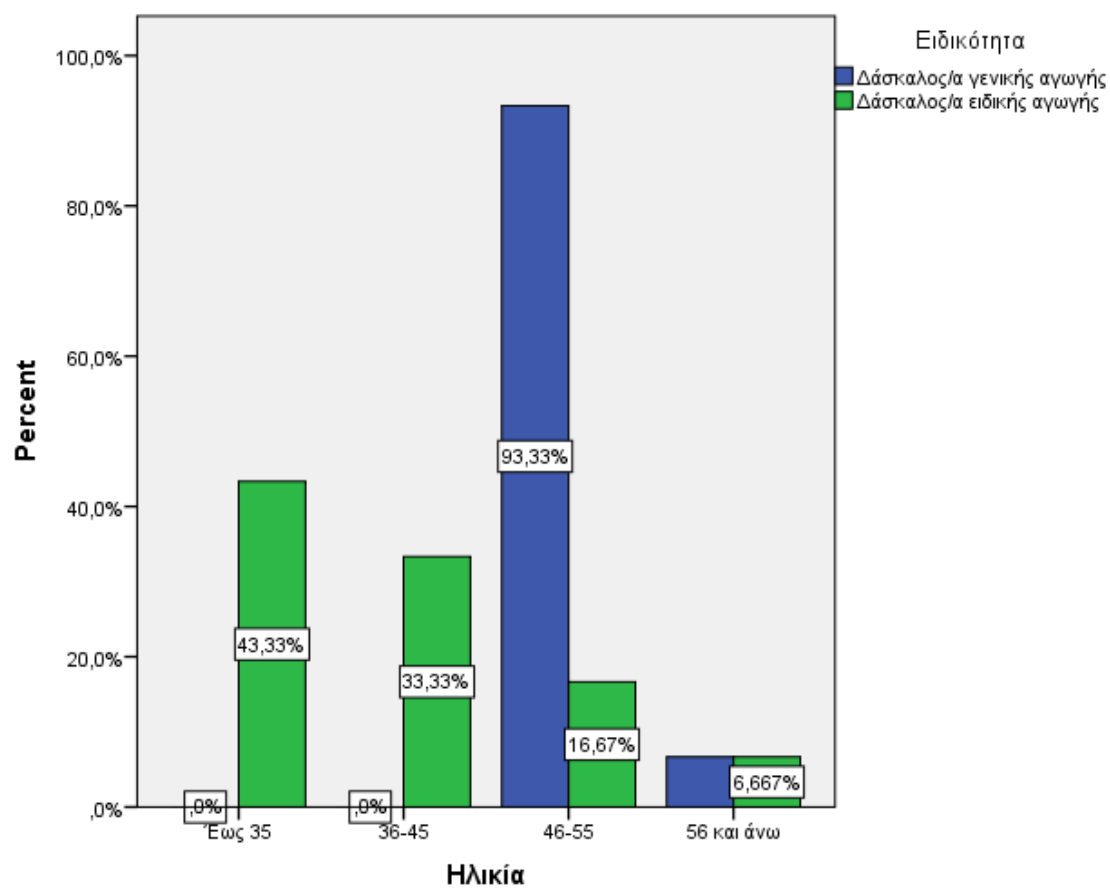
Self-Concept Scale for Children. Συγγραφέας: L. Lipsitt, 1958

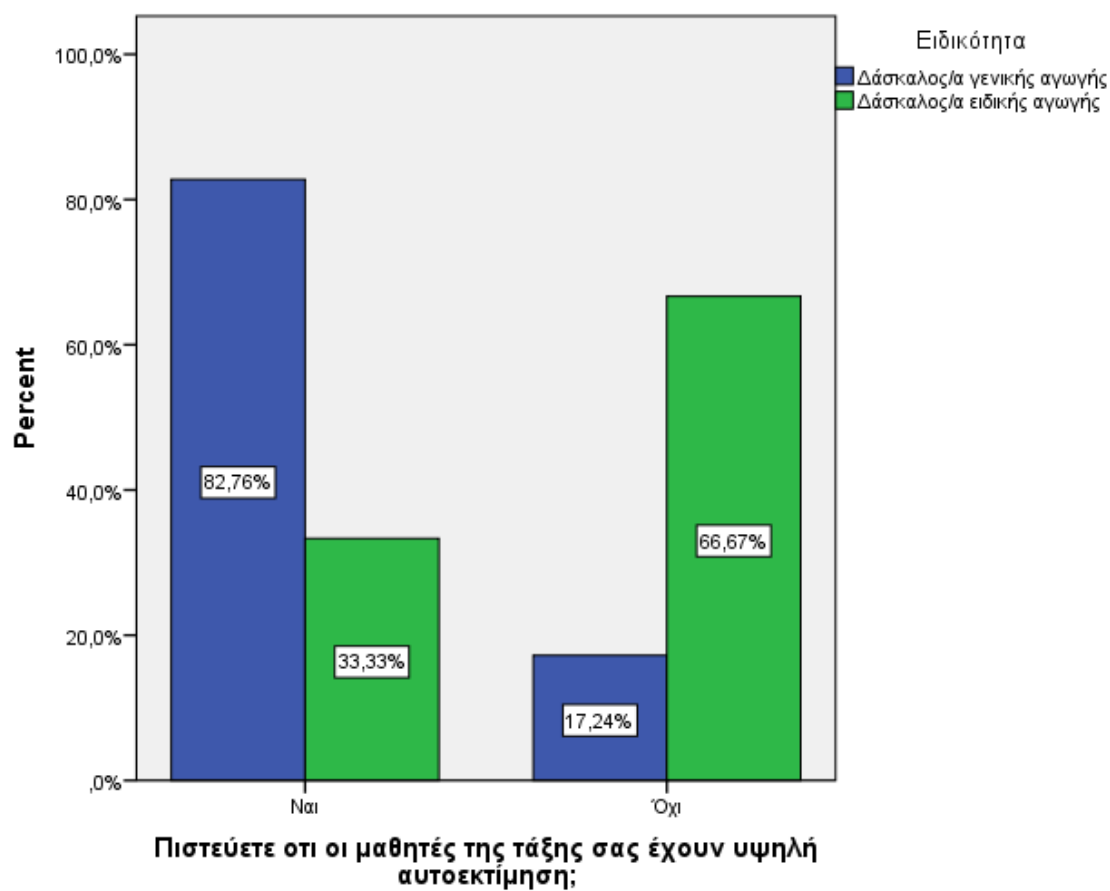
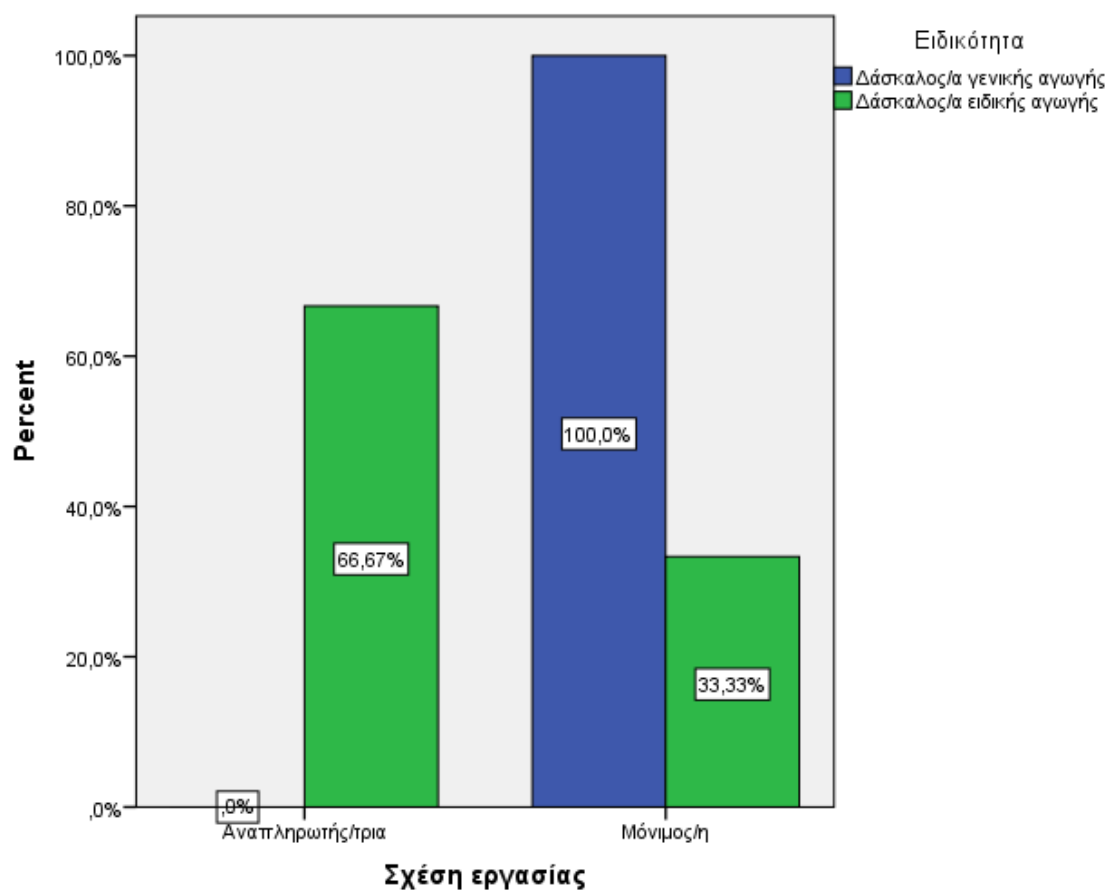
Μετάφραση: Α. Τσιμπιδάκη και Α.Μ. Πάχου, 2003

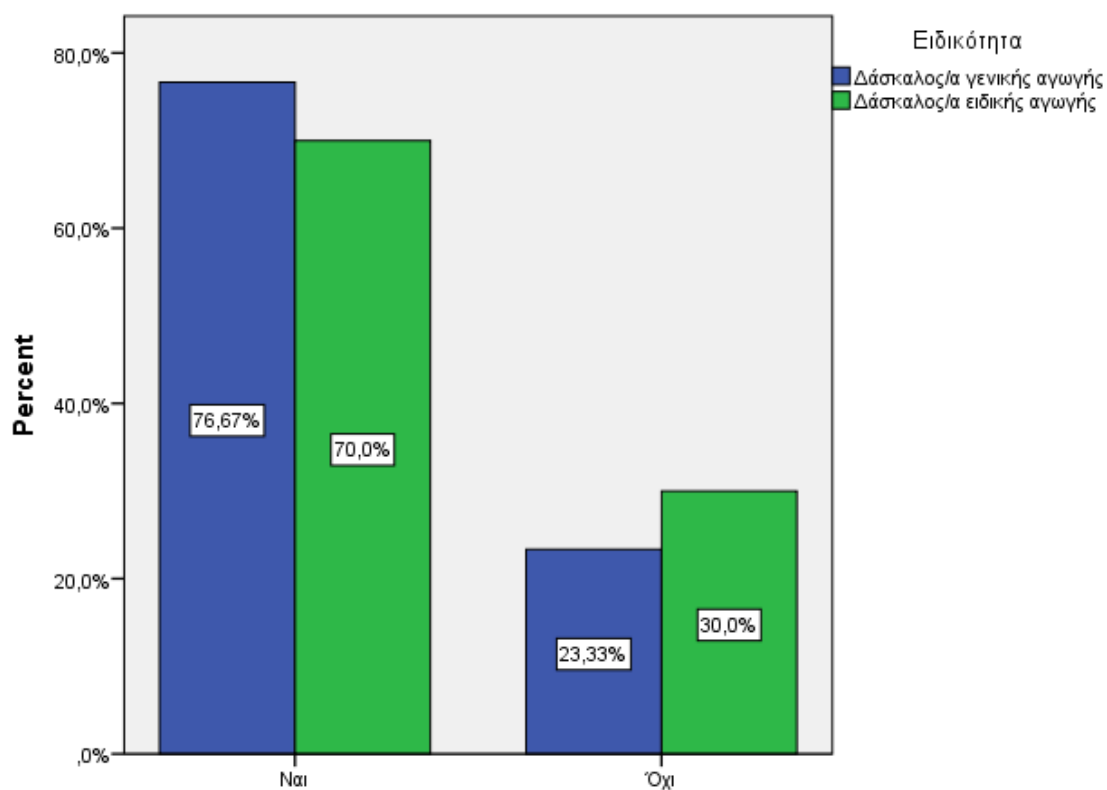
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 2

1. Διαγράμματα απαντήσεων δασκάλων

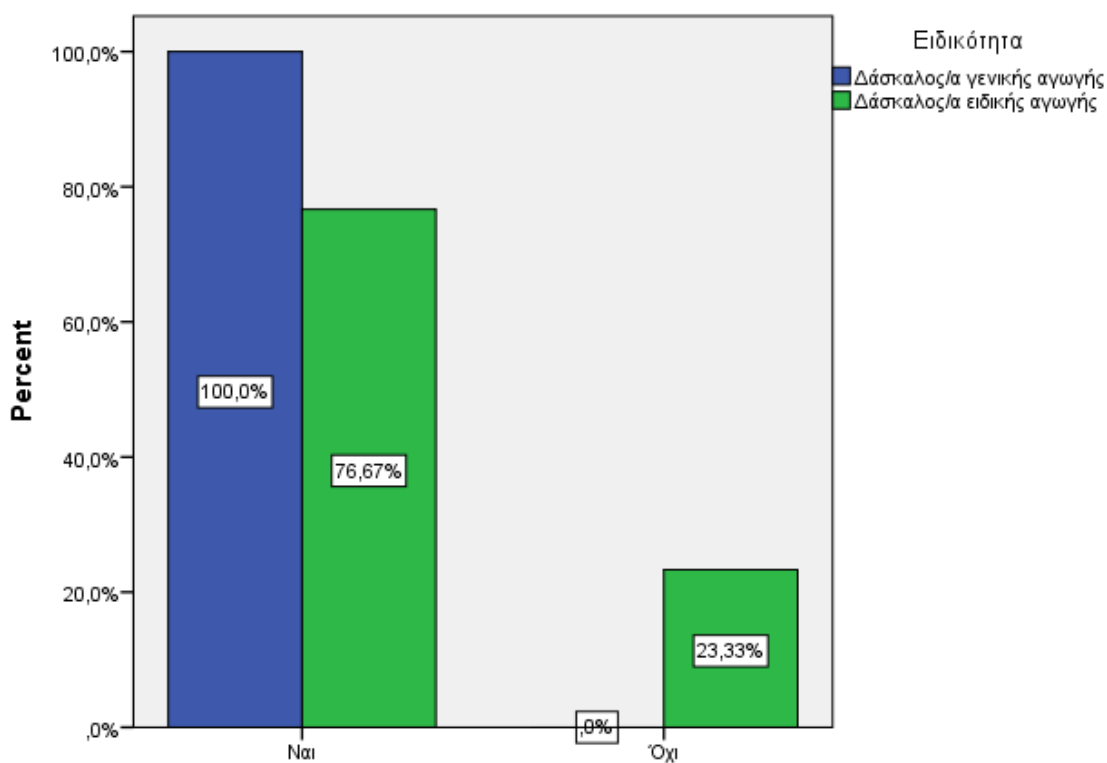




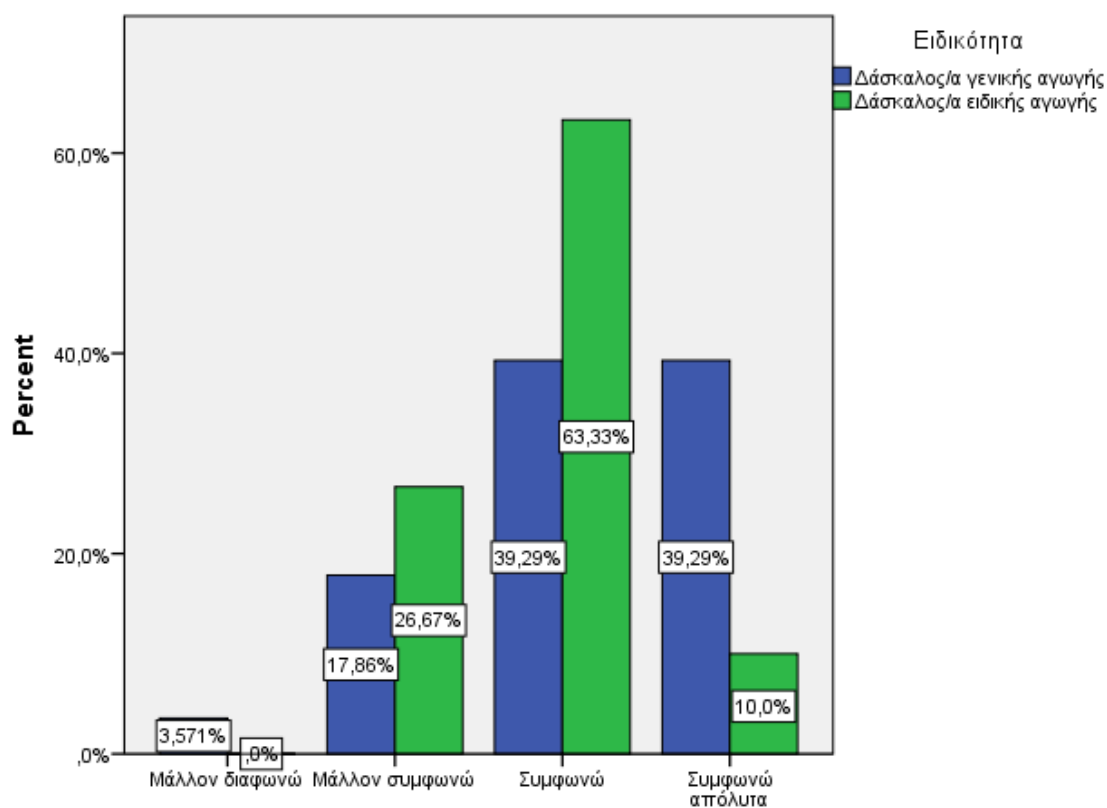




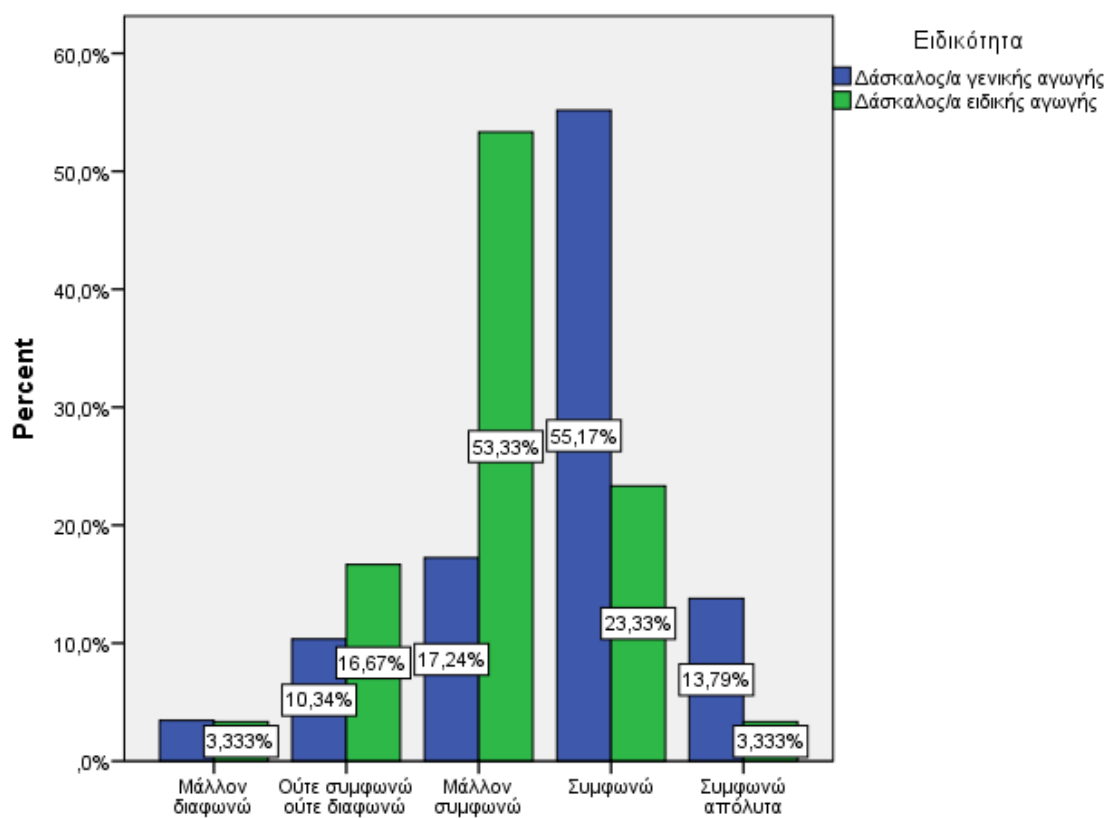
Πιστεύετε ότι οι μαθητές των τμημάτων ένταξης έχουν χαμηλότερη αυτοεκτίμηση σε σχέση με τους μαθητές των κανονικών τάξεων;



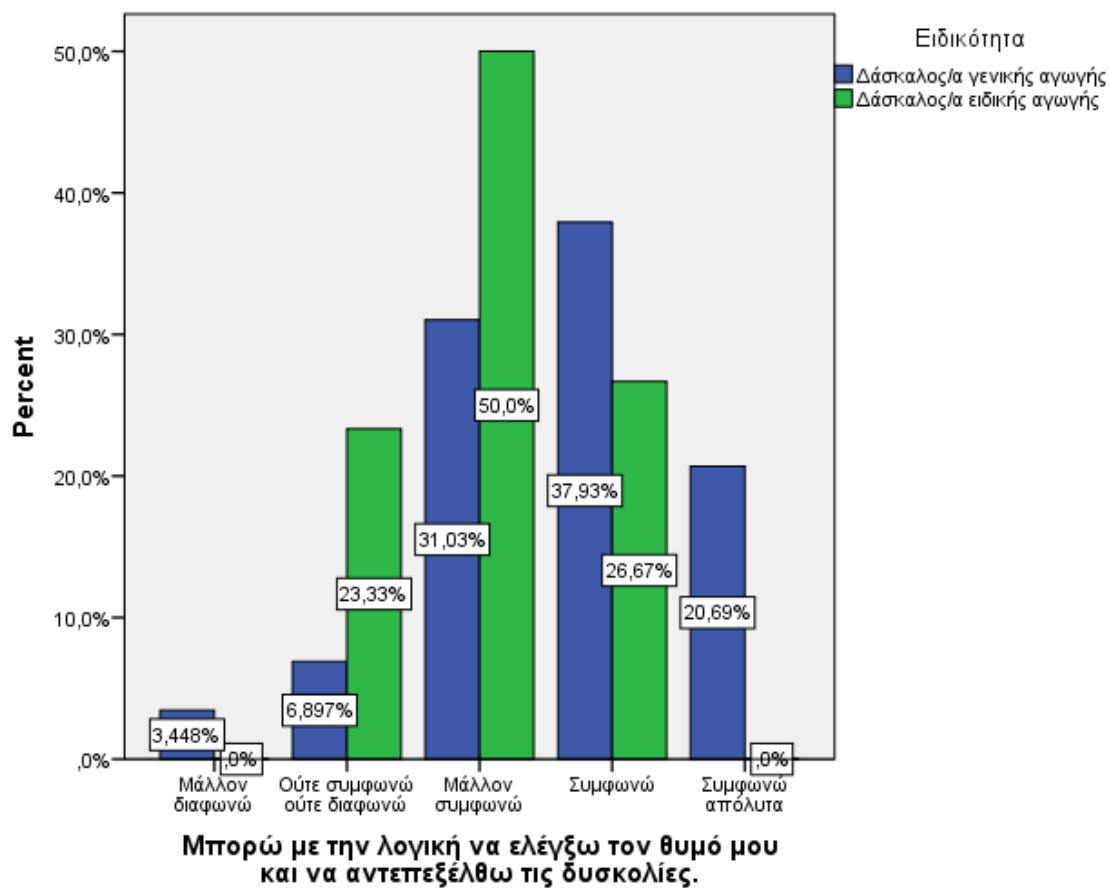
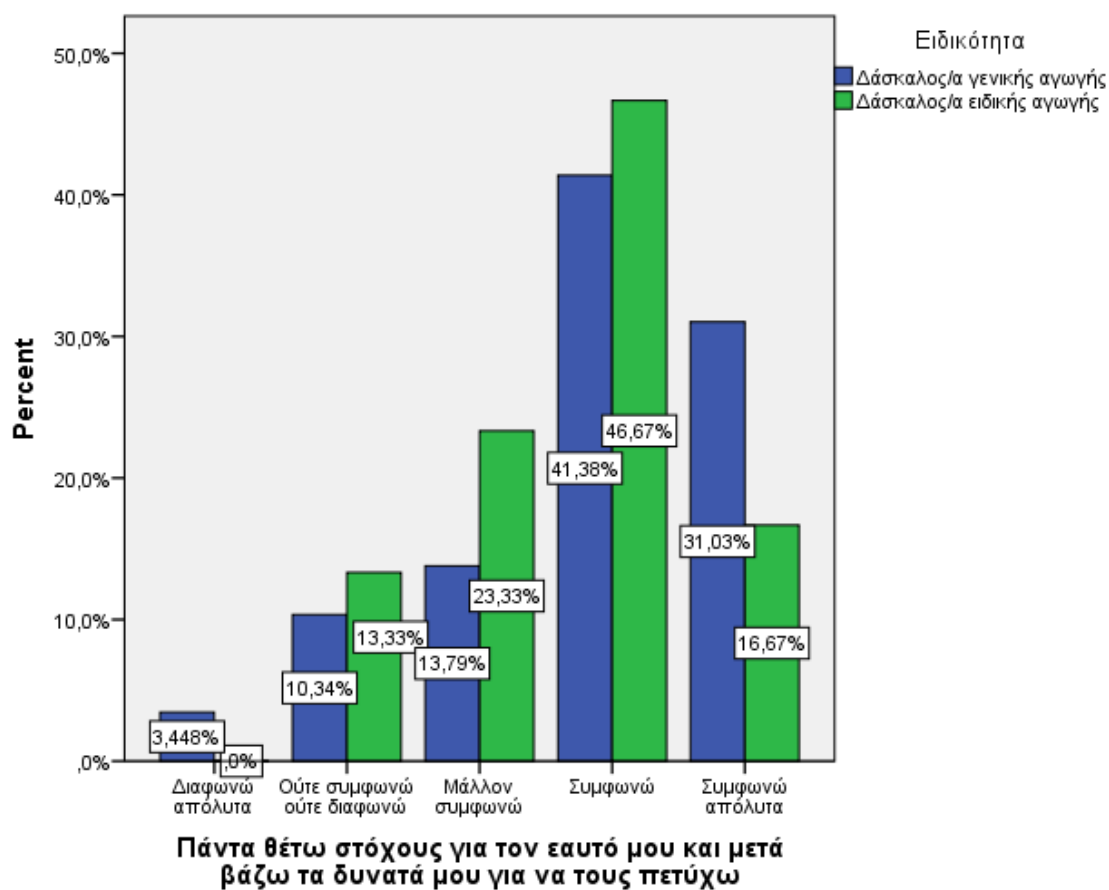
Θεωρείτε ότι οι σχέσεις που αναπτύσσονται με εσάς και τους μαθητές σας μέσα στην τάξη συμβάλλουν στην διαμόρφωση της αυτοεκτίμησης των μαθητών;

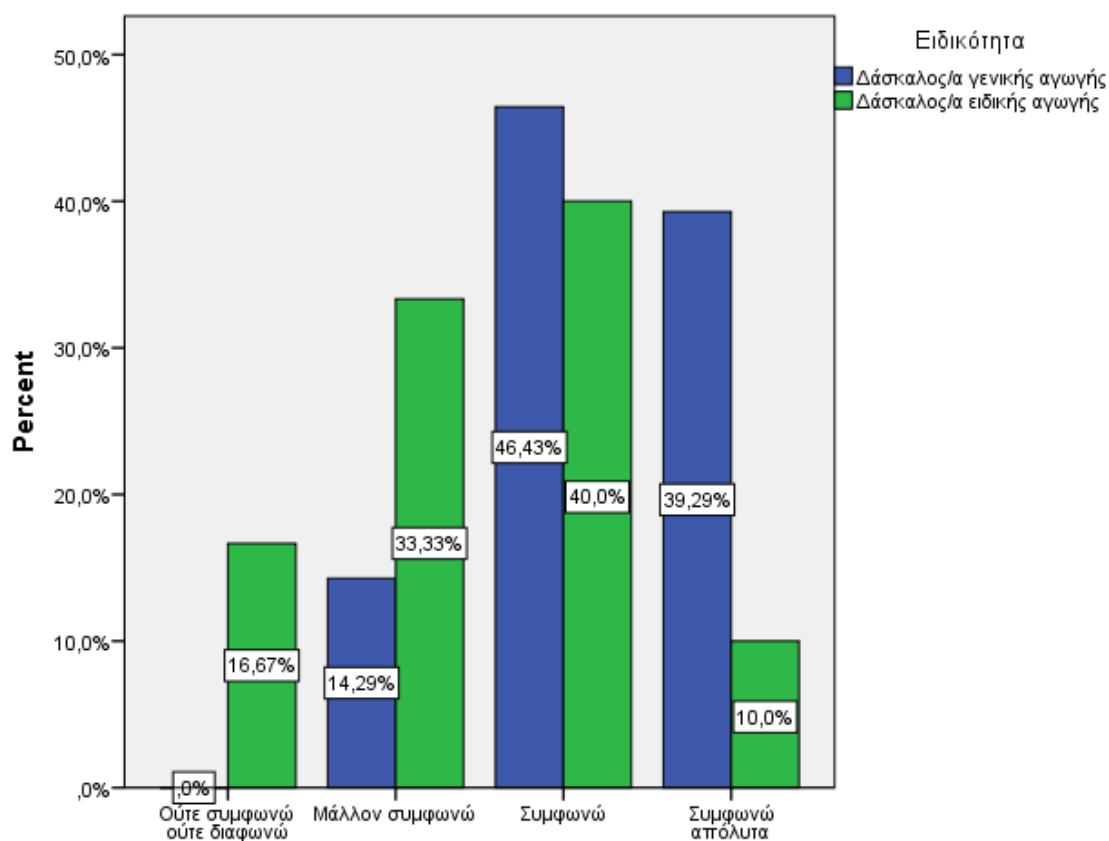


Τις περισσότερες φορές καταλαβαίνω (έχω μια καλή αίσθηση) το γιατί αισθάνομαι τα ...

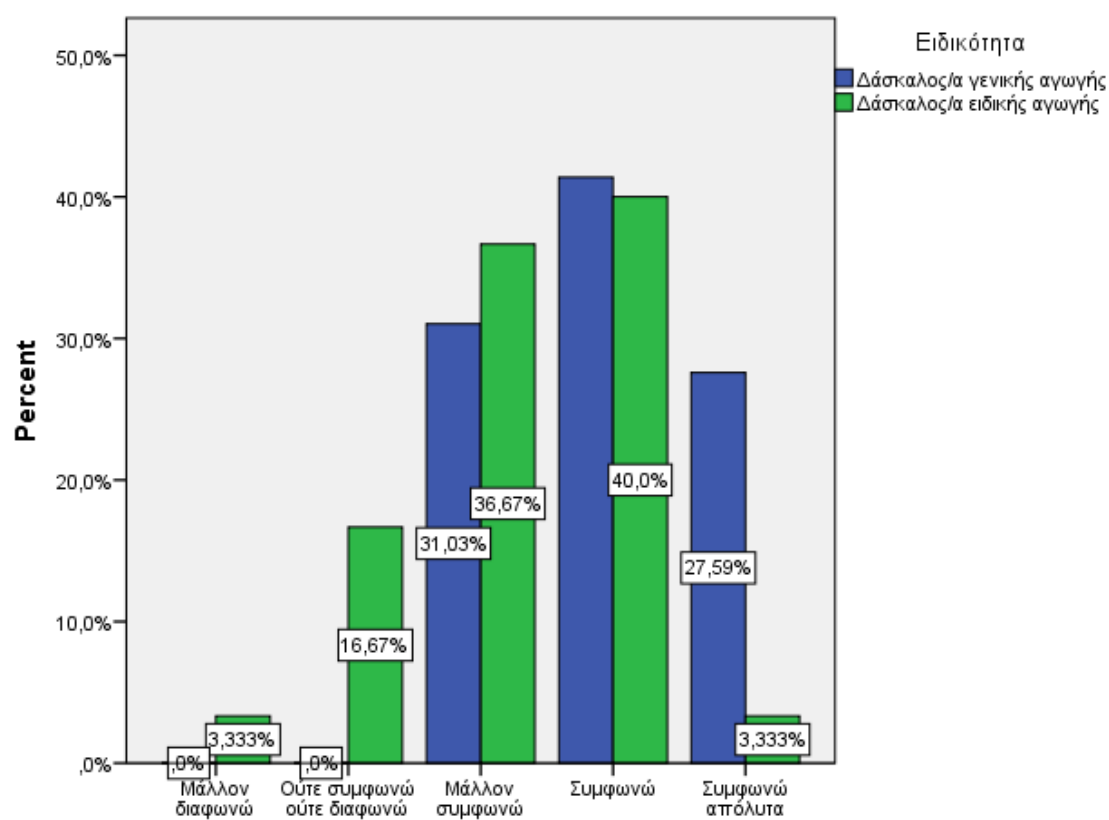


Πάντα μπορώ να καταλάβω πως αισθάνονται οι φίλοι μου με βάση την συμπεριφορά τους

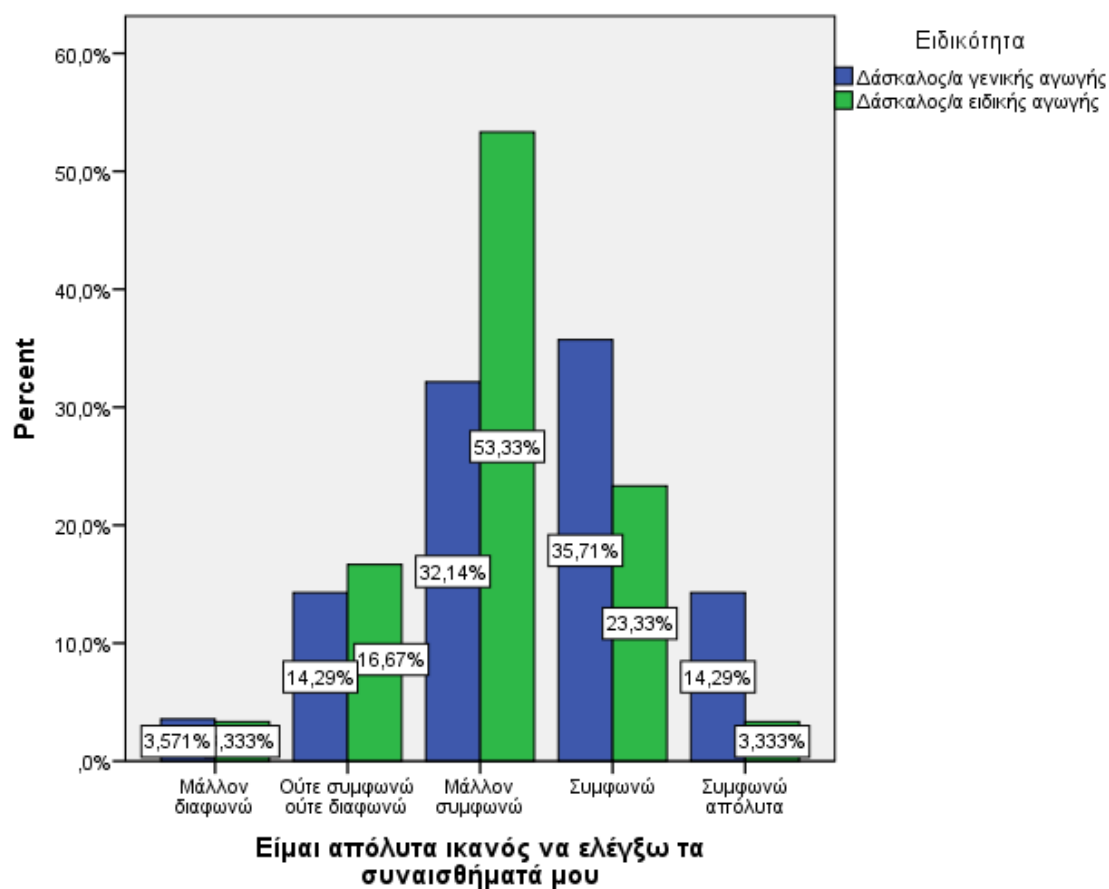
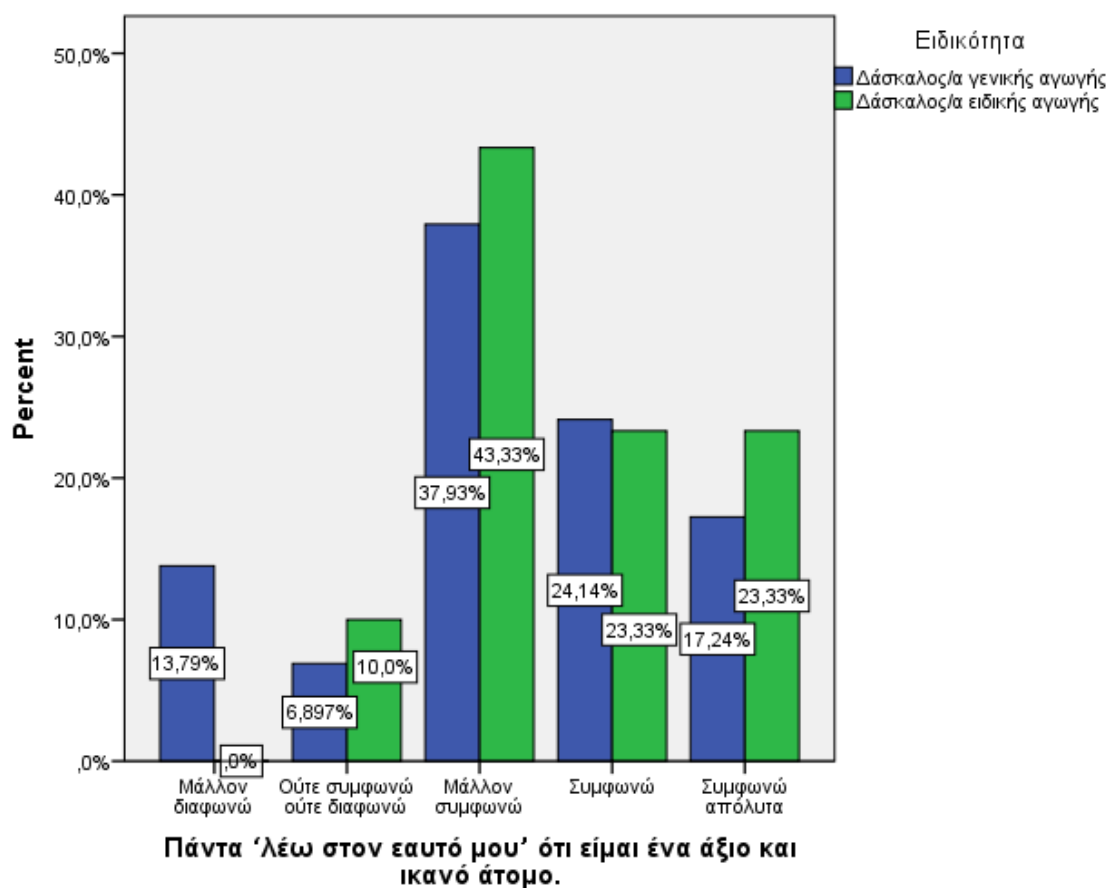


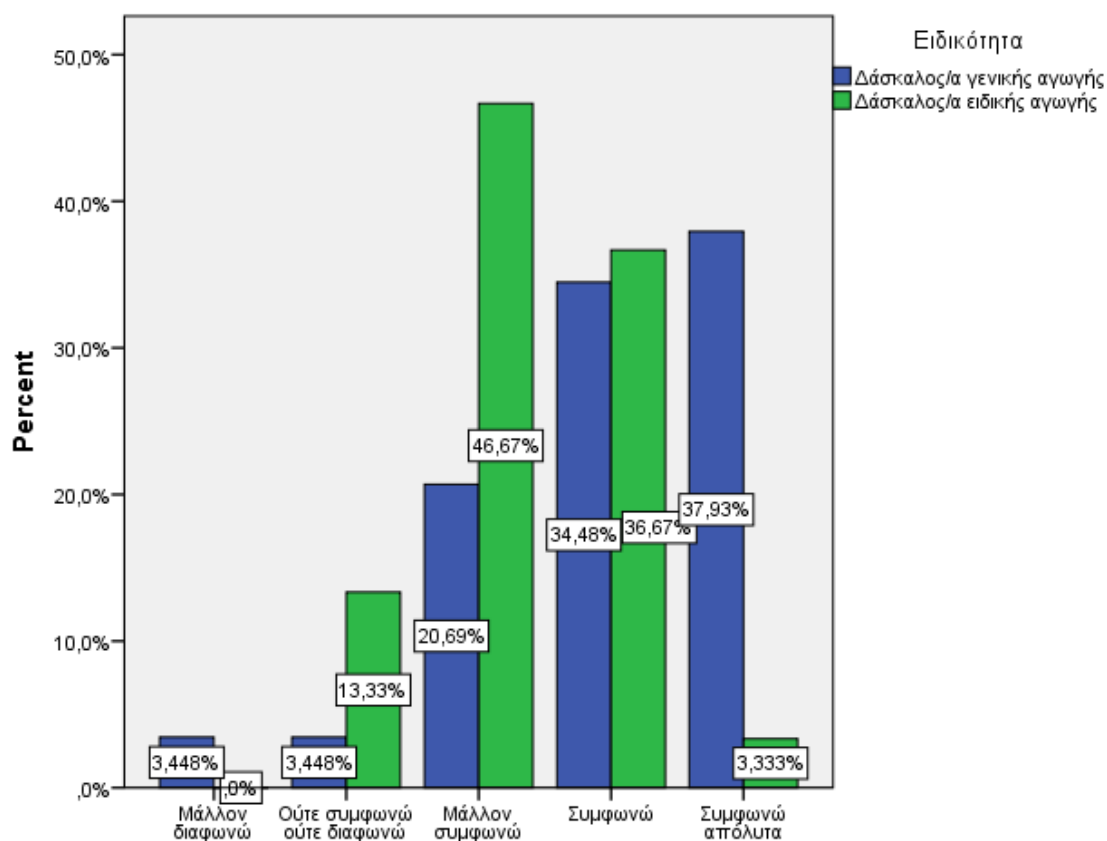


Έχω μια καλή κατανόηση των συναισθημάτων ...

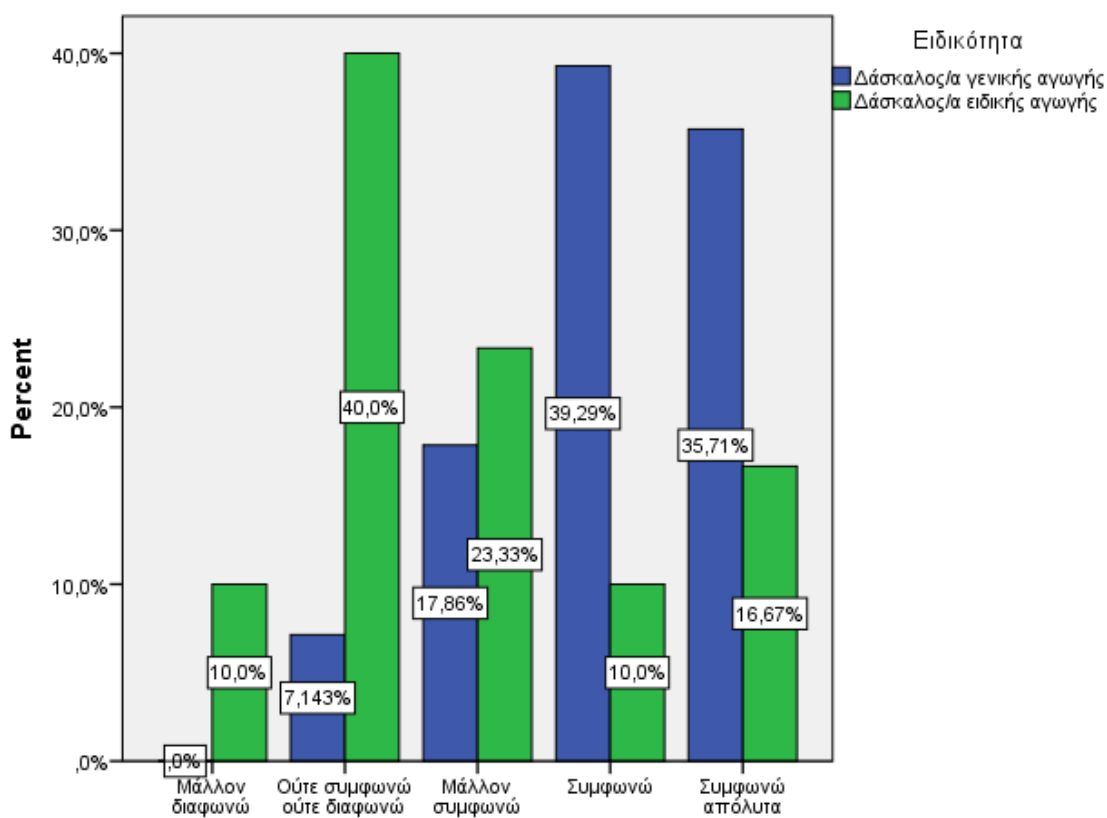


Είμαι καλός παρατηρητής των συναισθημάτων των άλλων

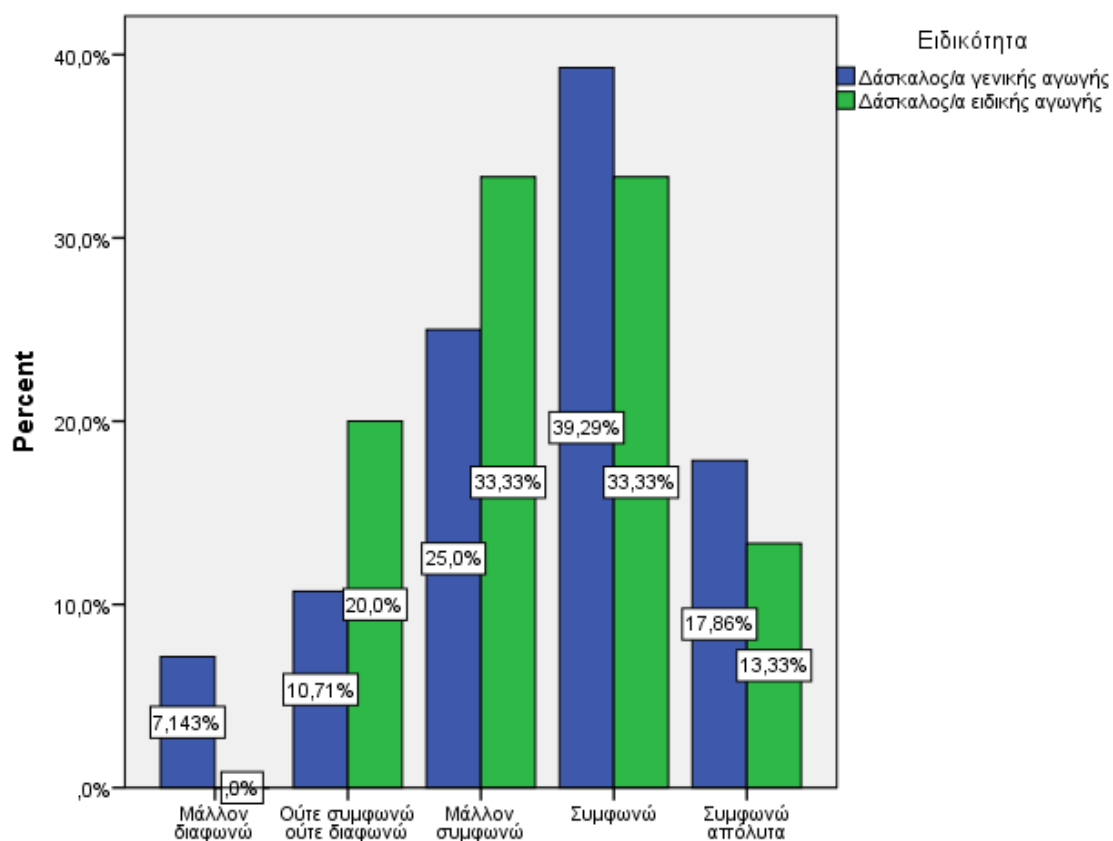




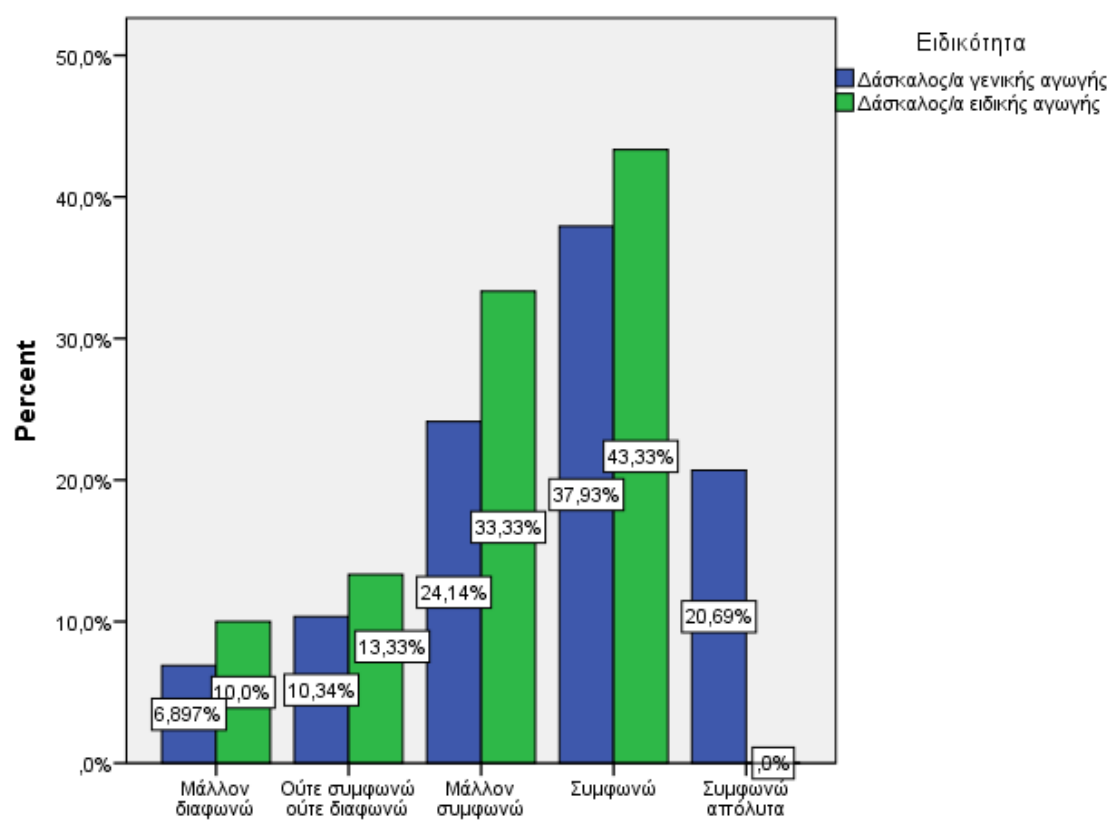
Πάντα καταλαβαίνω πώς αισθάνομαι πραγματικά



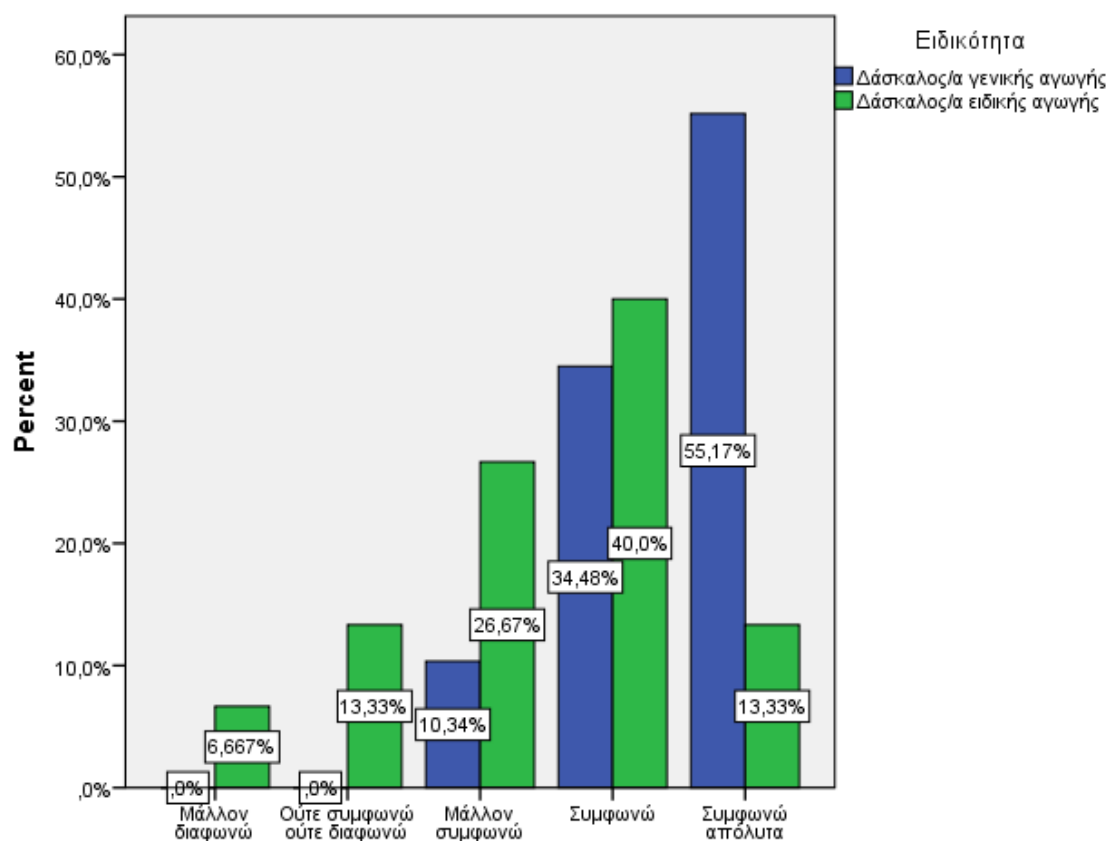
Είμαι ευαίσθητος στα συναισθήματα και την συγκινησιακή κατάσταση των άλλων ανθρώπων



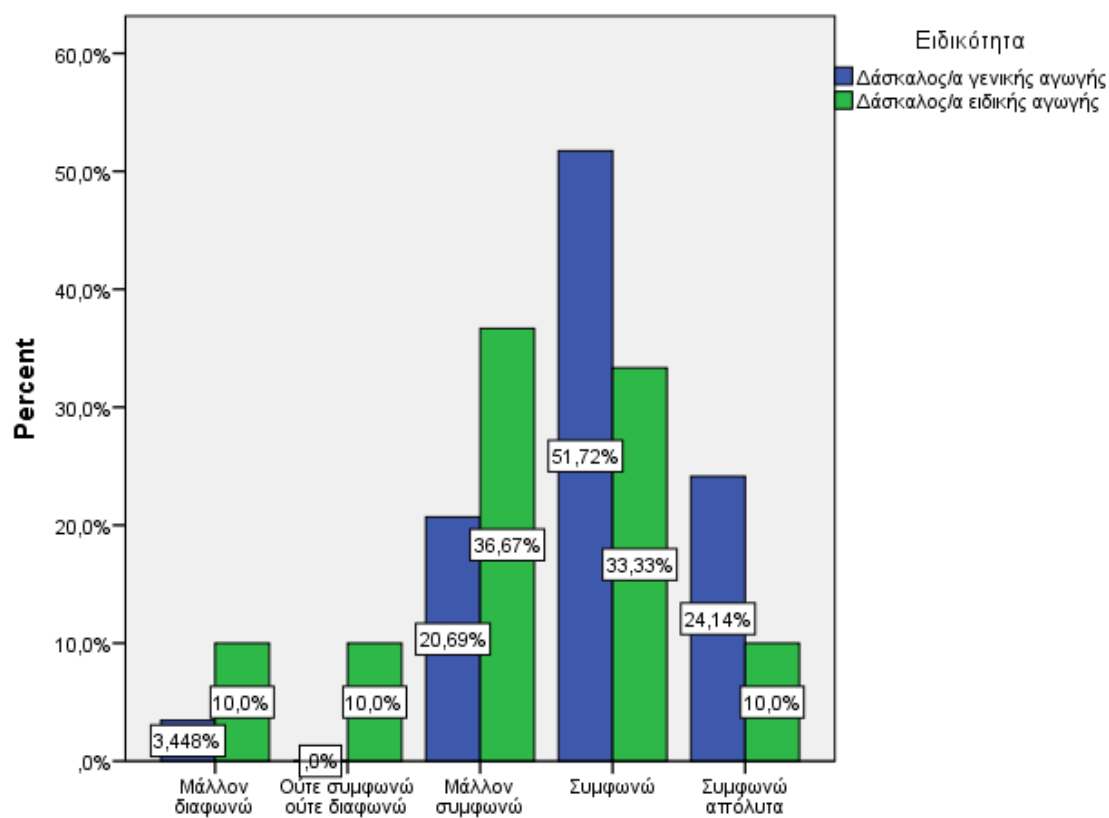
Είμαι ένα άτομο με ισχυρά κίνητρα



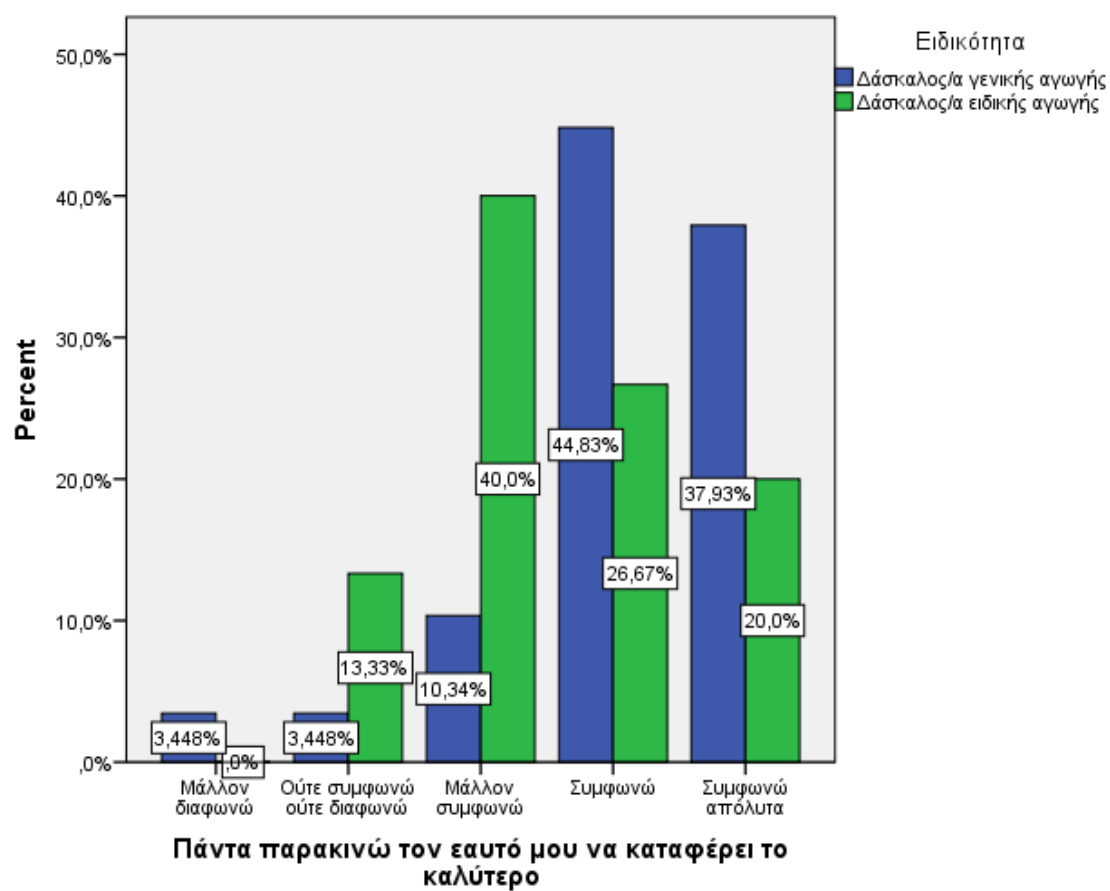
Όταν θυμώνω, πάντα μπορώ να ηρεμήσω γρήγορα



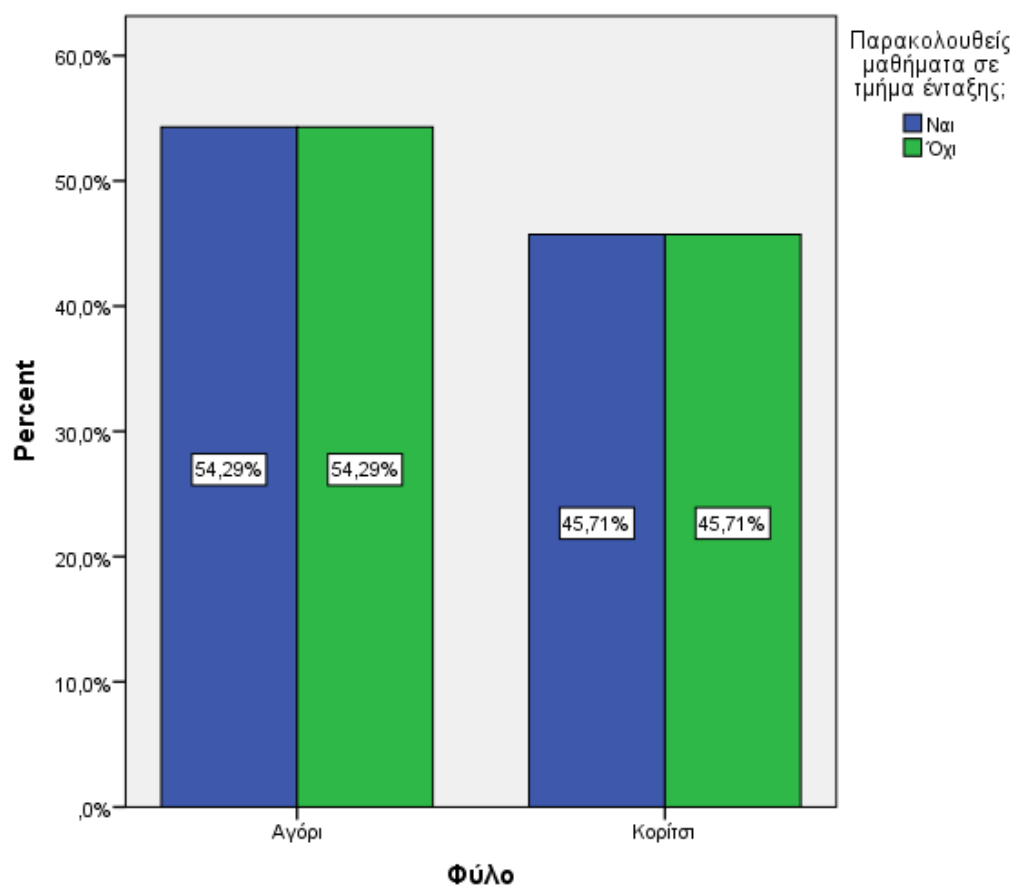
Πάντα γνωρίζω αν είμαι χαρούμενος ή όχι

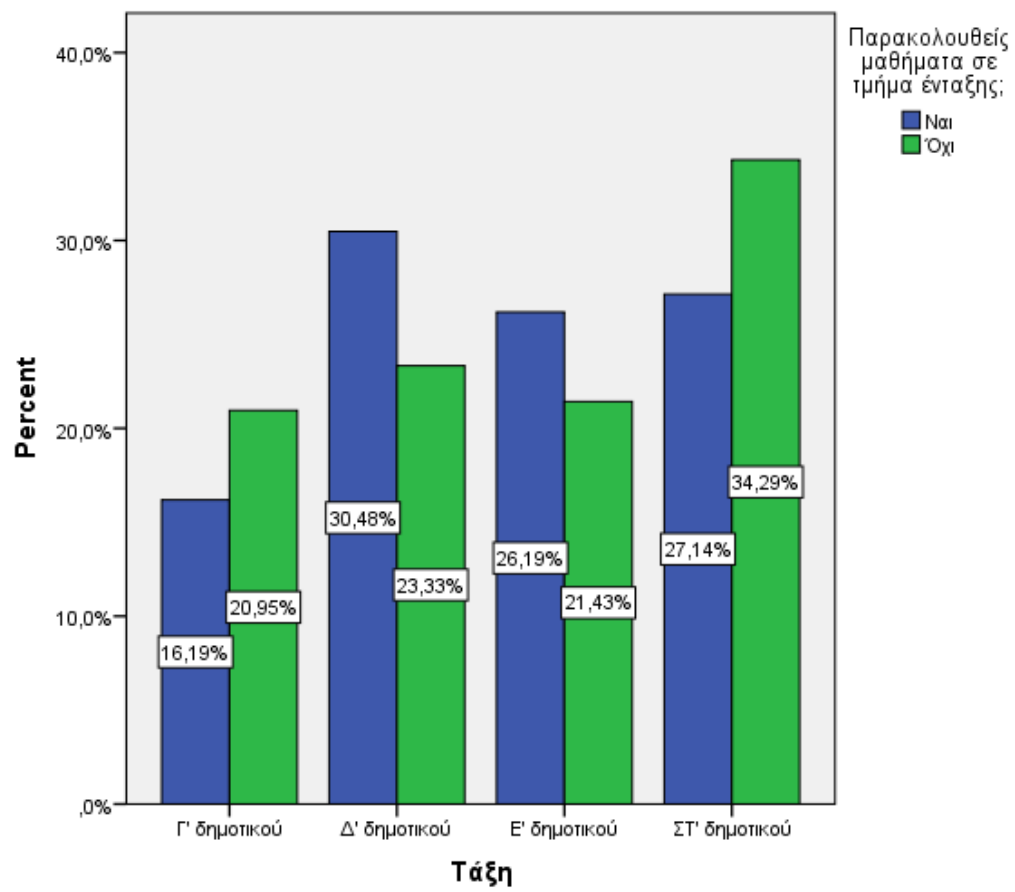


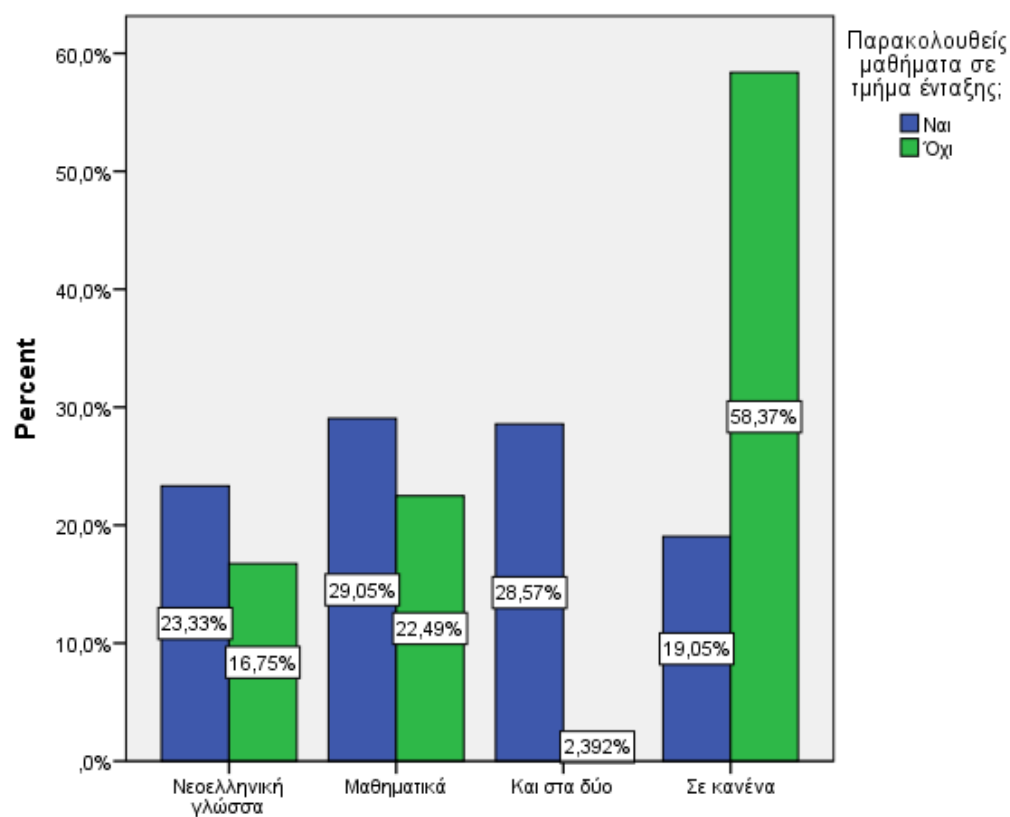
Έχω μια καλή κατανόηση των συναισθημάτων των ανθρώπων γύρω μου



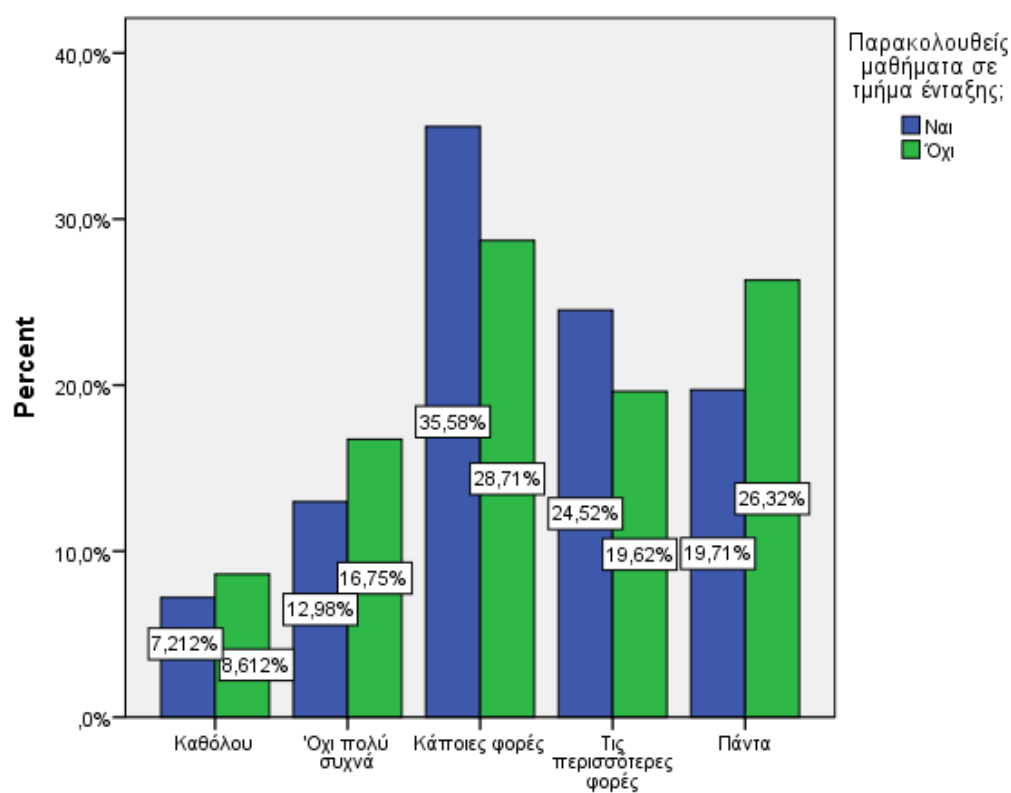
2. Διαγράμματα απαντήσεων μαθητών



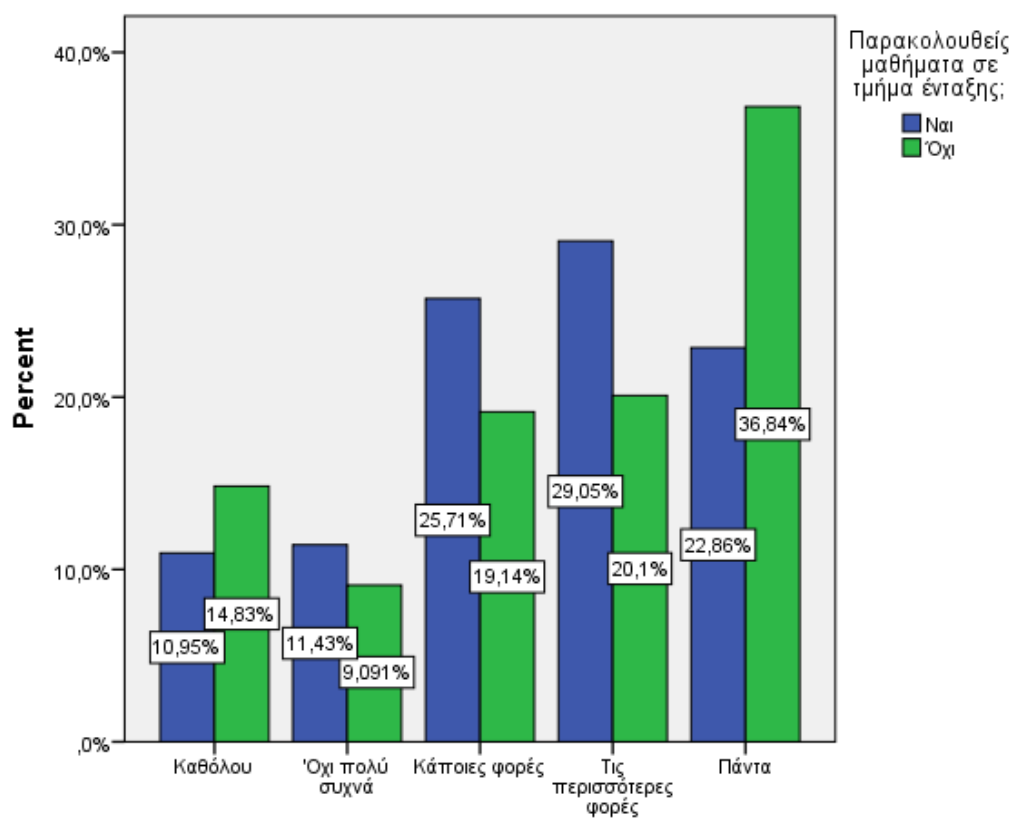




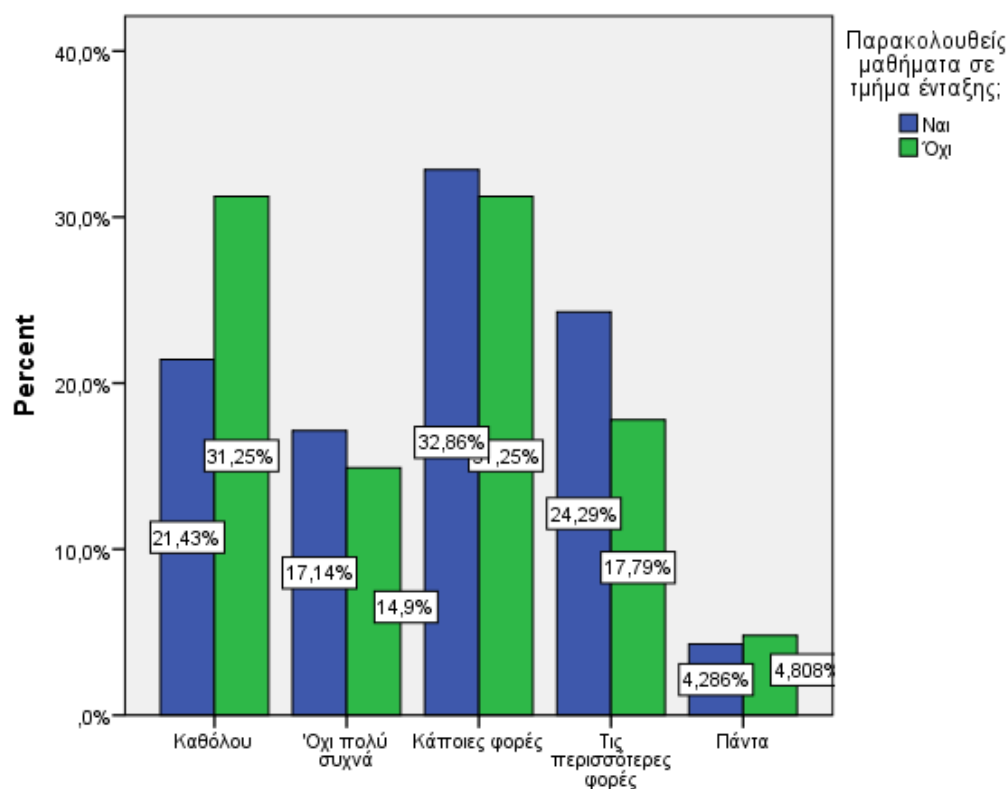
Σε ποιο από τα παρακάτω μαθήματα θα έλεγες ότι αντιμετωπίζεις δυσκολίες



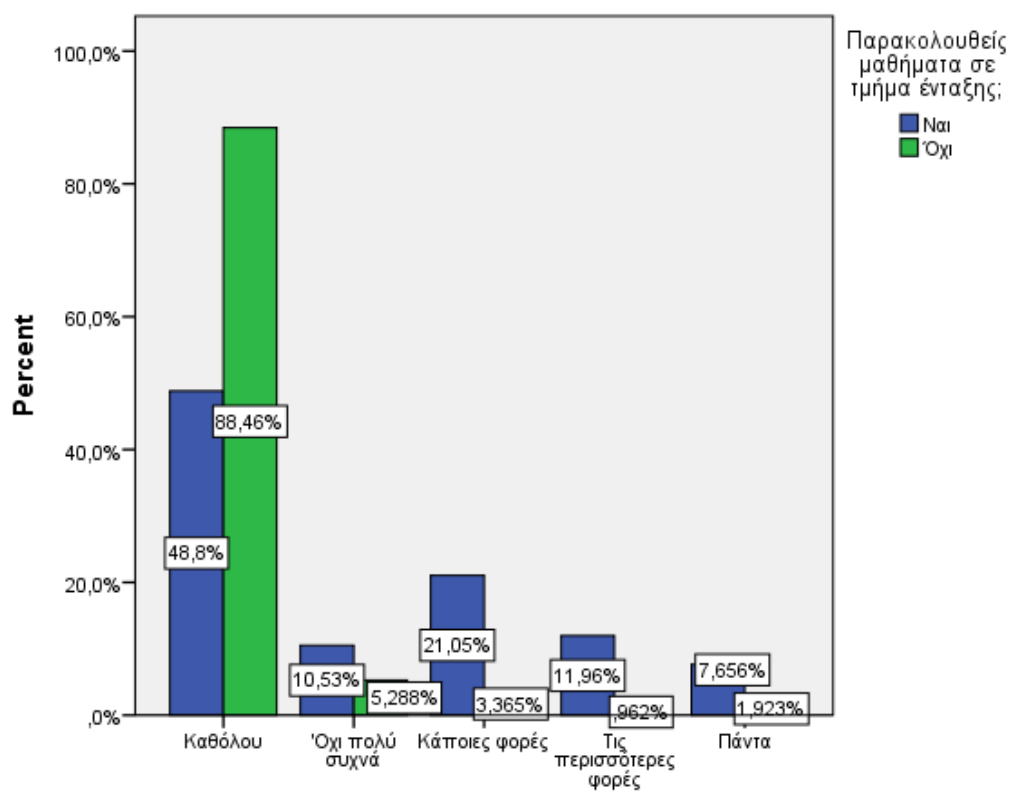
Νιώθεις πως μέσα στην τάξη δέχεσαι αρκετή βοήθεια για να ξεπεράσεις οποιεσδήποτε δυσκολίες έχεις:



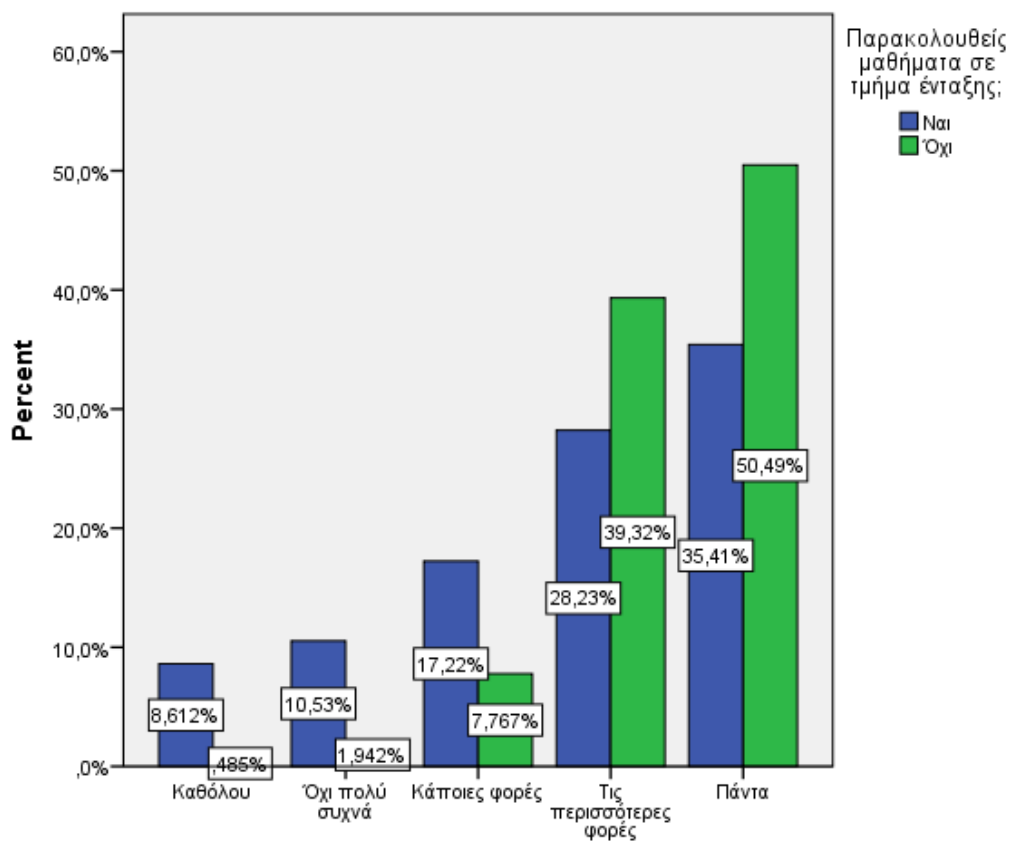
Θεωρείς πως μέσα στην τάξη δέχεσαι ενθάρρυνση για να συμμετέχεις στο μάθημα:



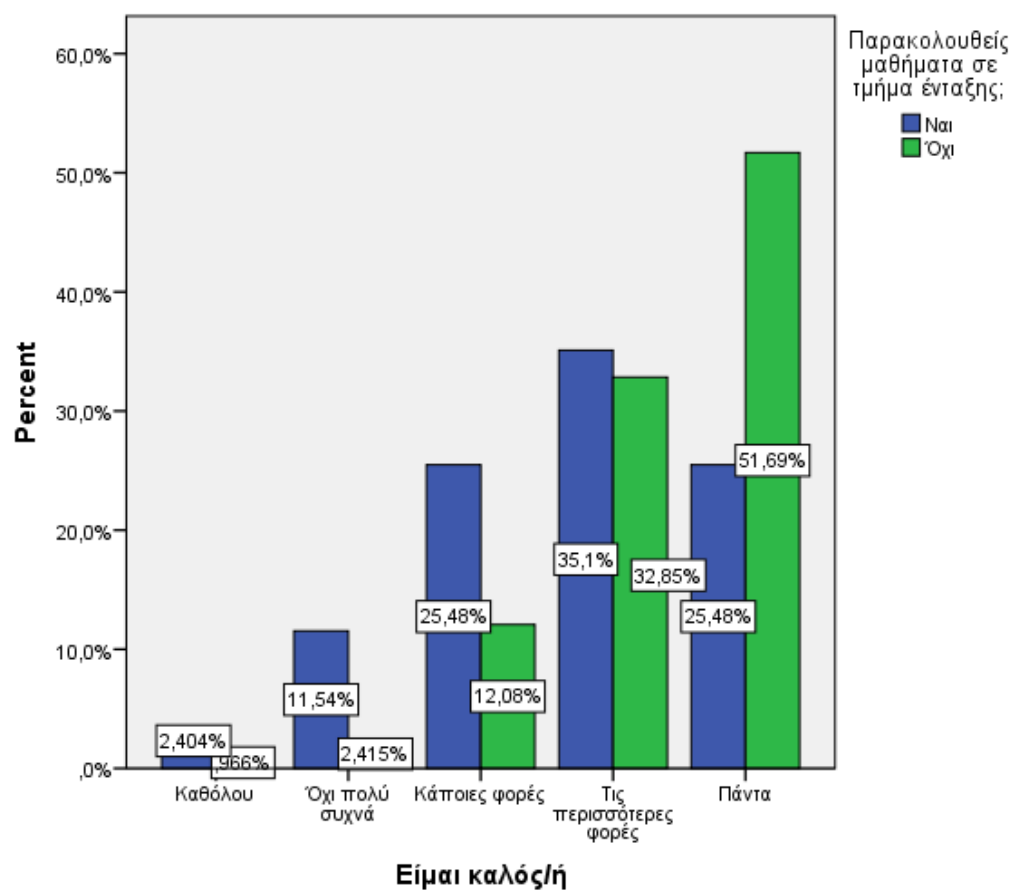
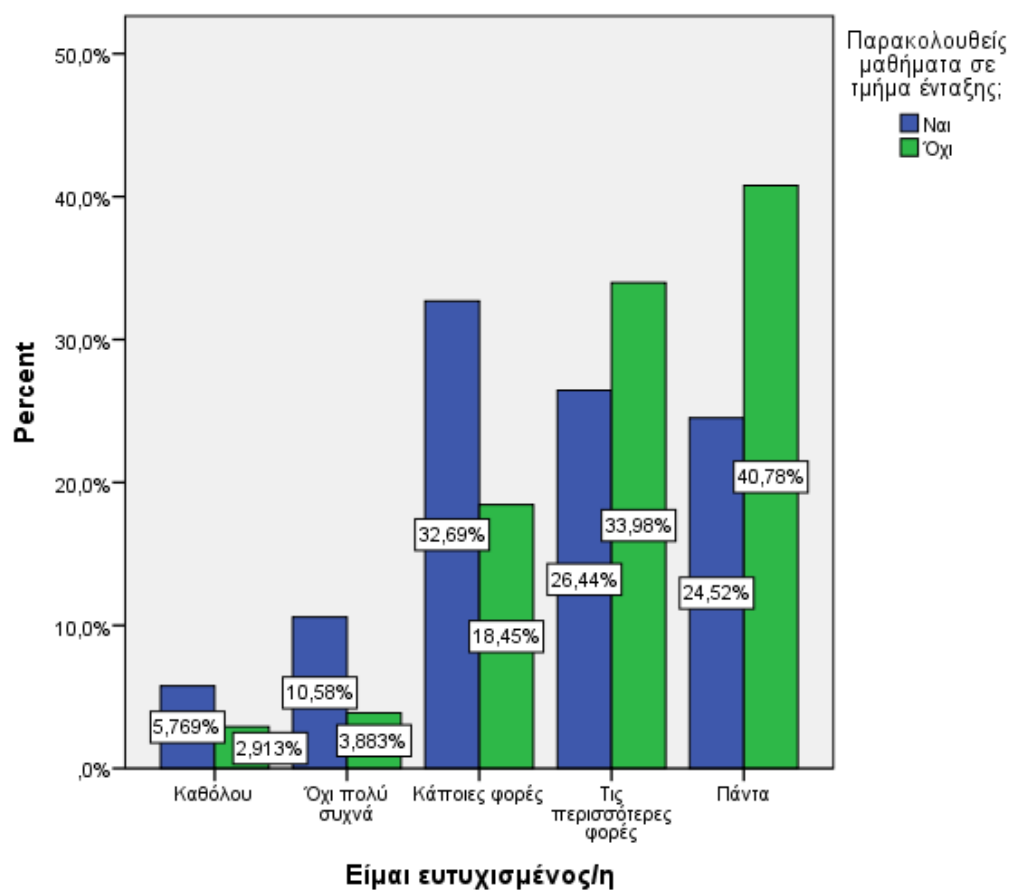
Όταν είσαι στεναχωρημένος/η ή αναστατωμένος/η ζητάς την υποστήριξη και την παρηγοριά του/της δασκάλου/ας της τάξης σου:

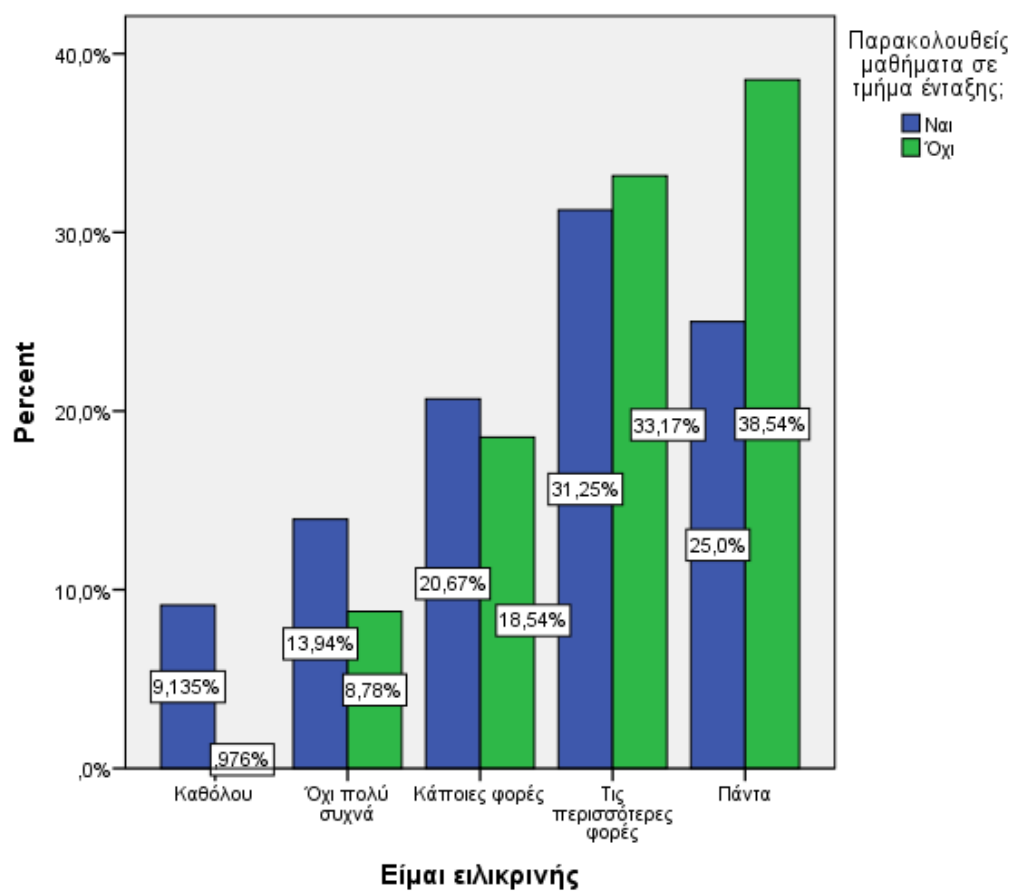
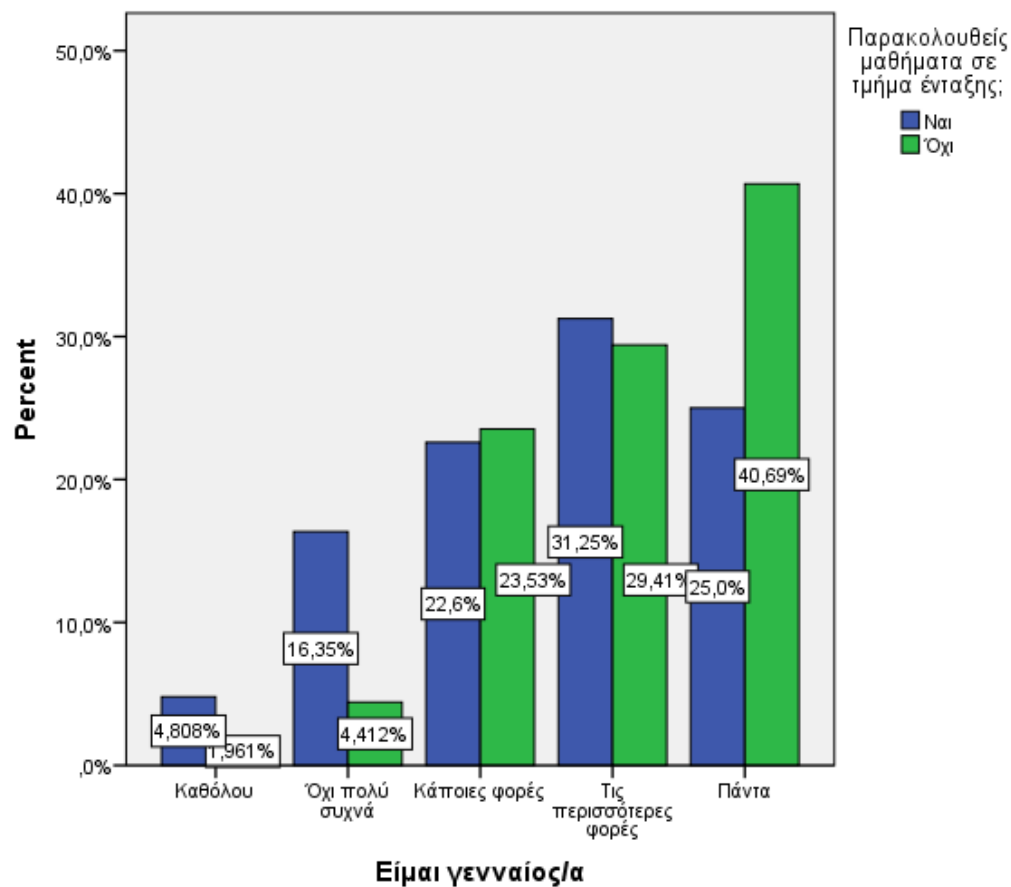


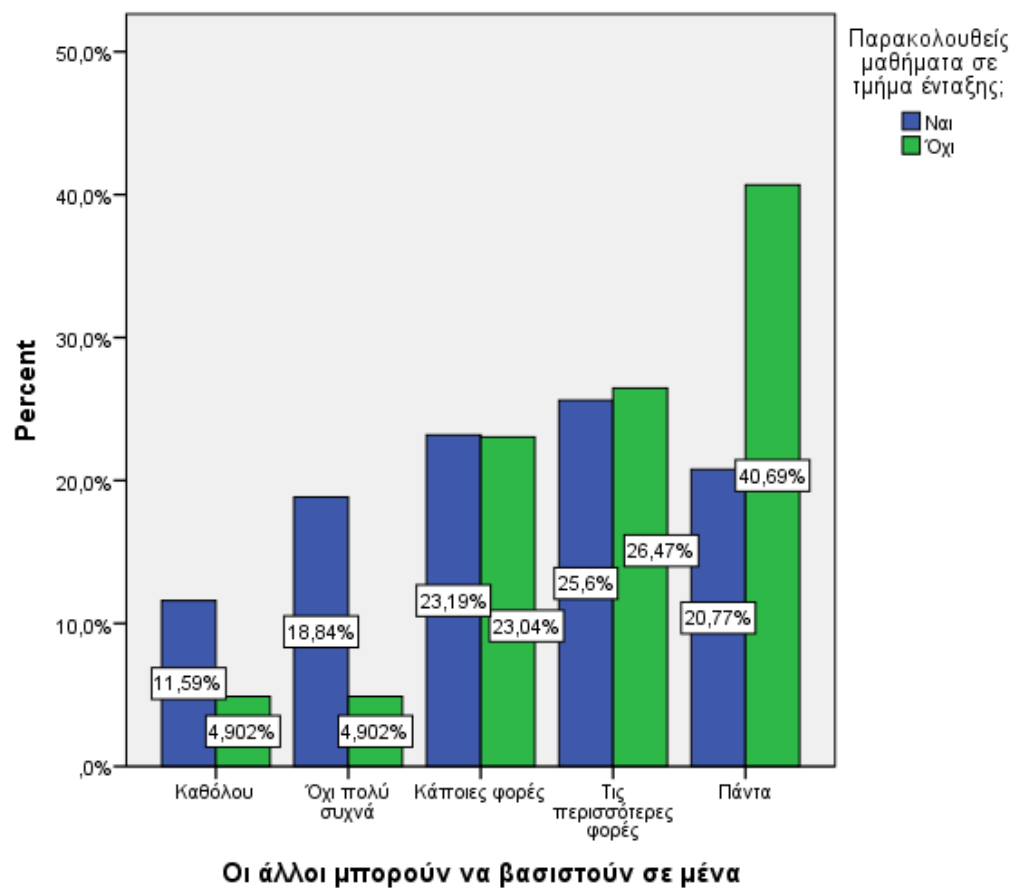
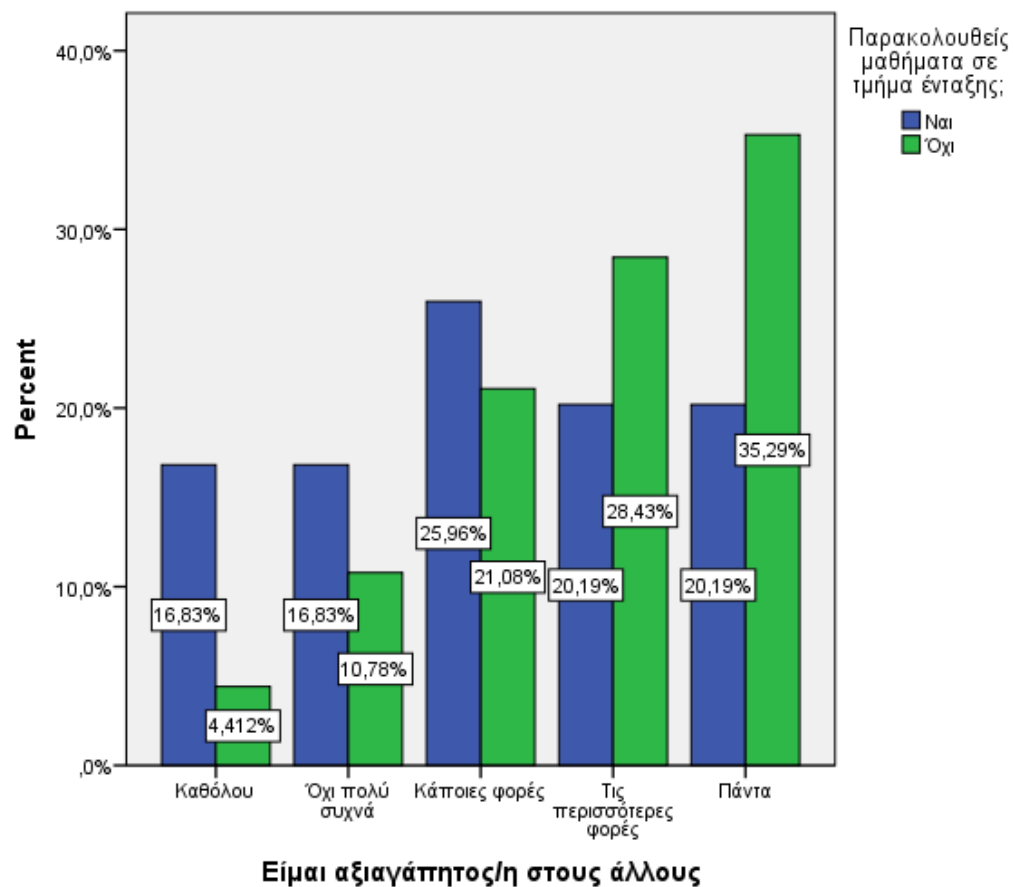
Νιώθεις να ζηλεύεις εκείνους τους συμμαθητές σου που έχουν καλύτερη σχέση από σένα με το/τη δάσκαλο/α της τάξης σου:

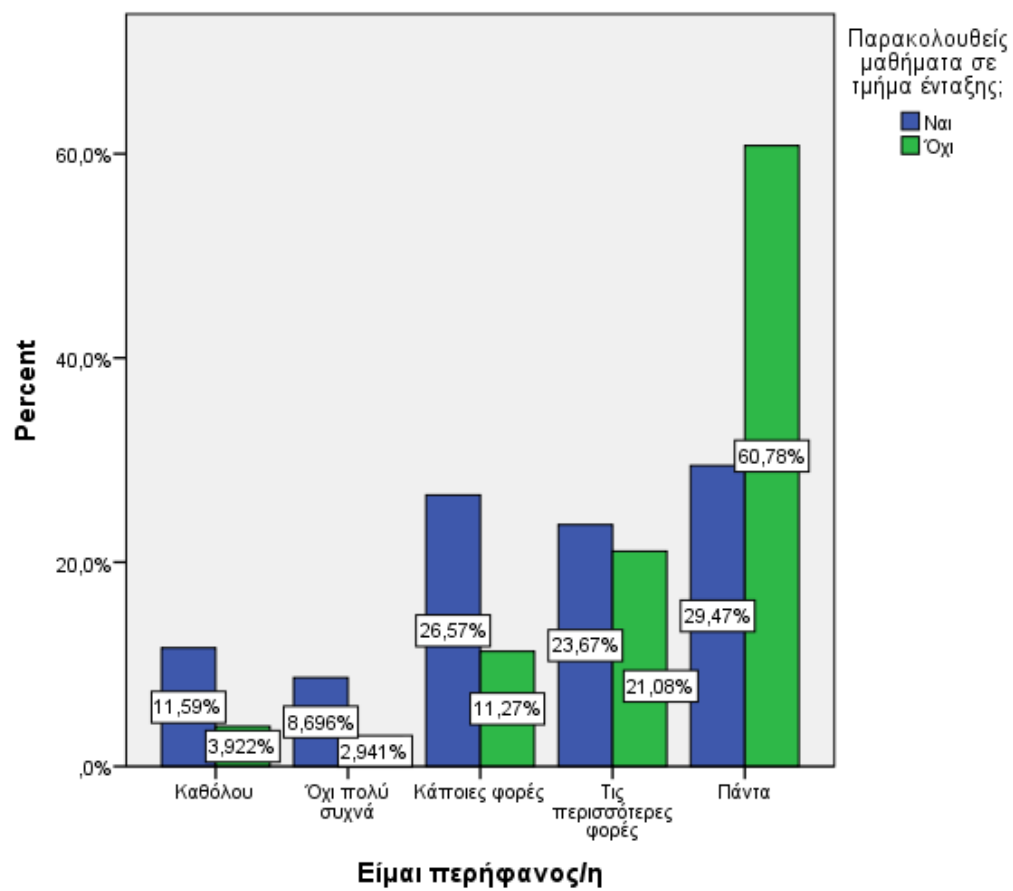
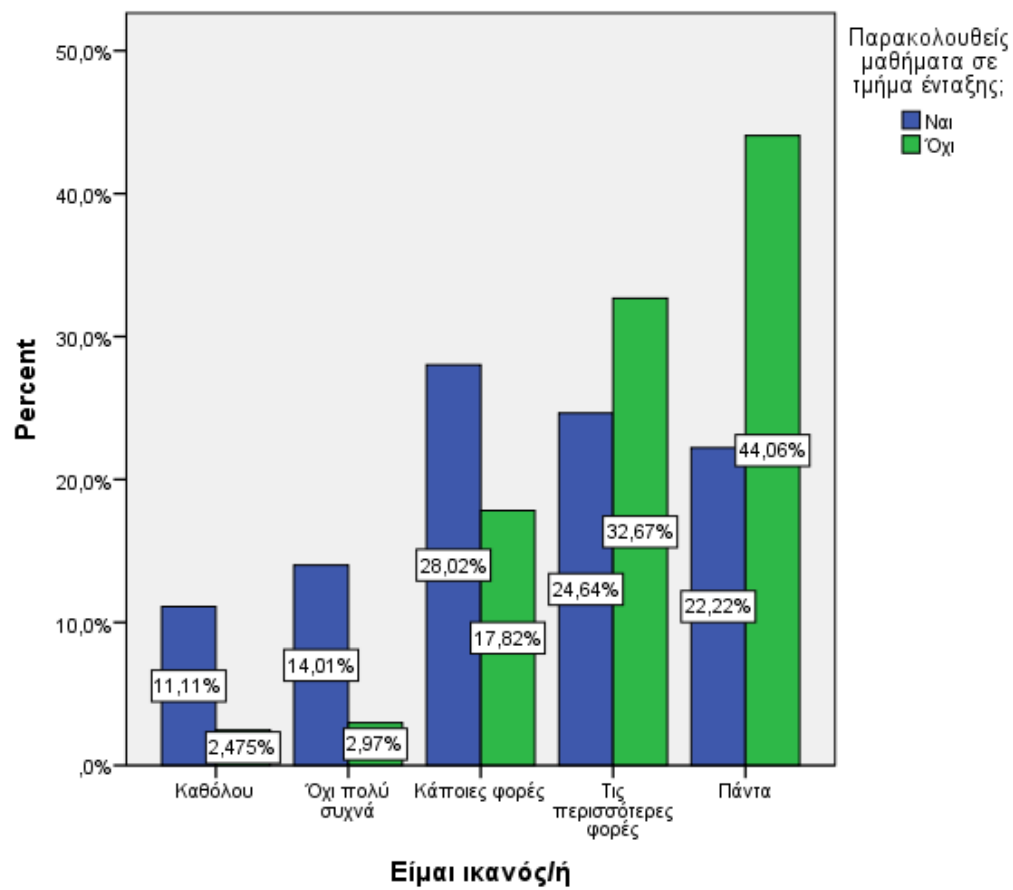


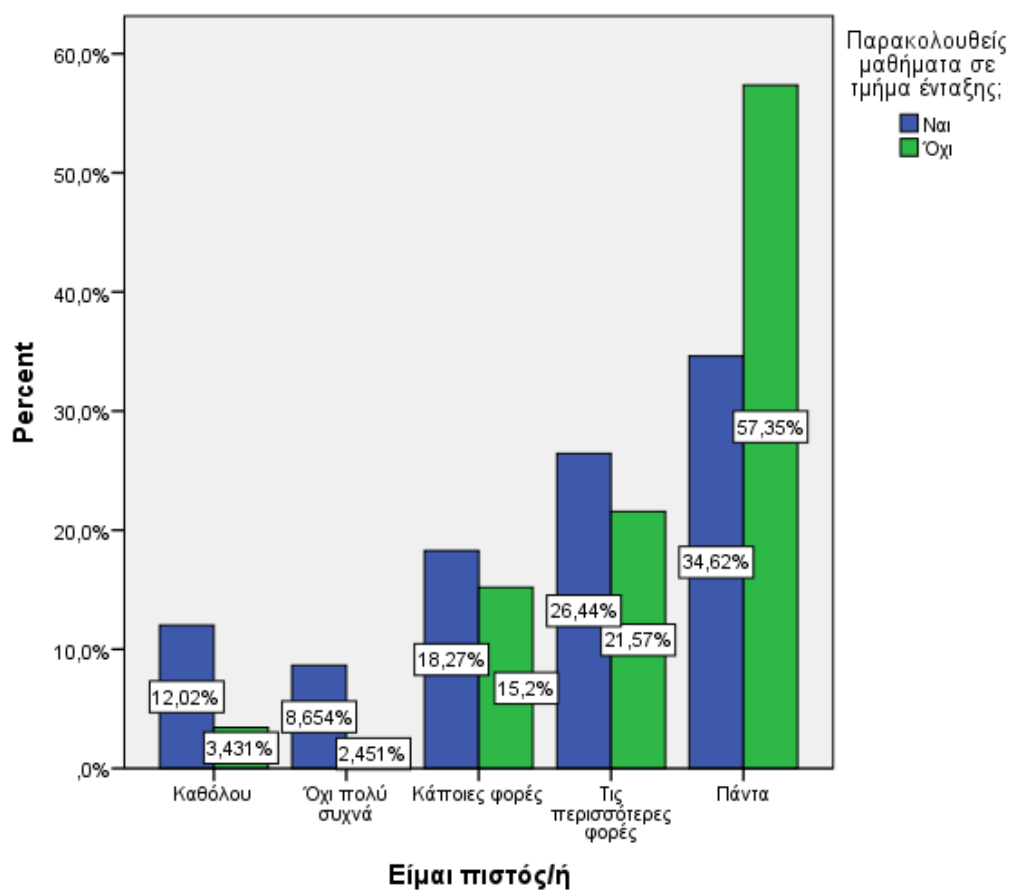
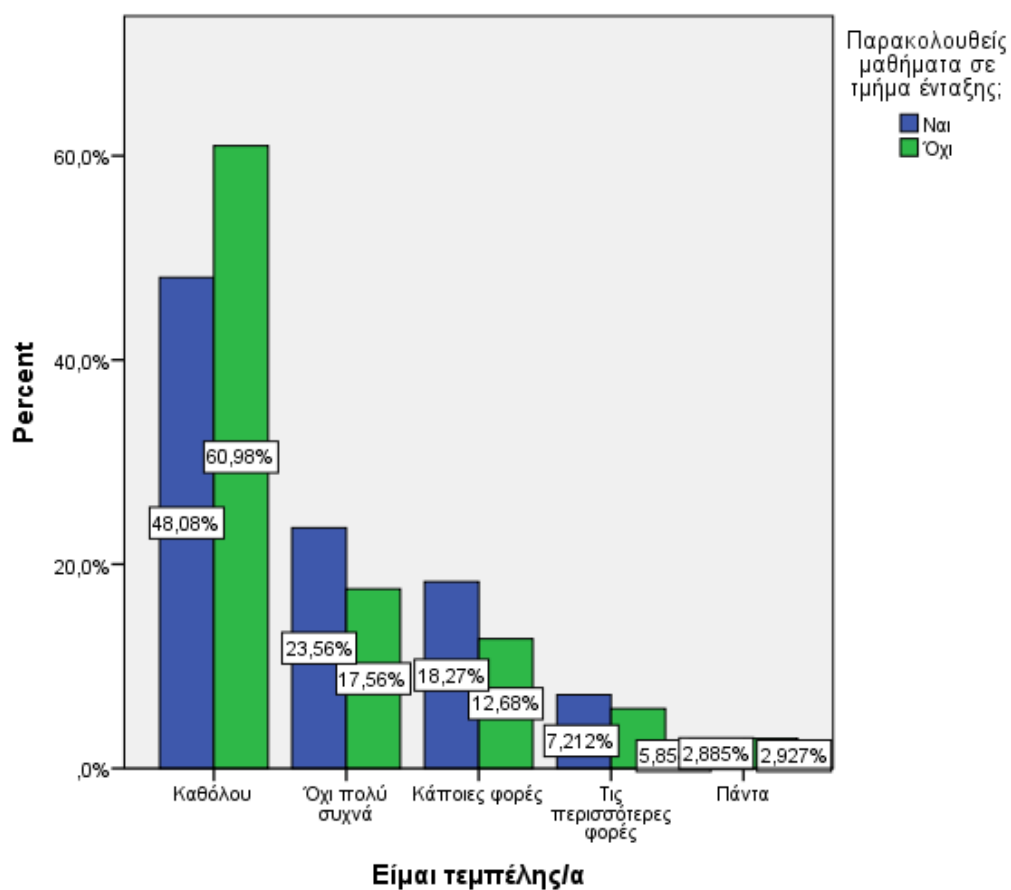
Είμαι φιλικός/ή

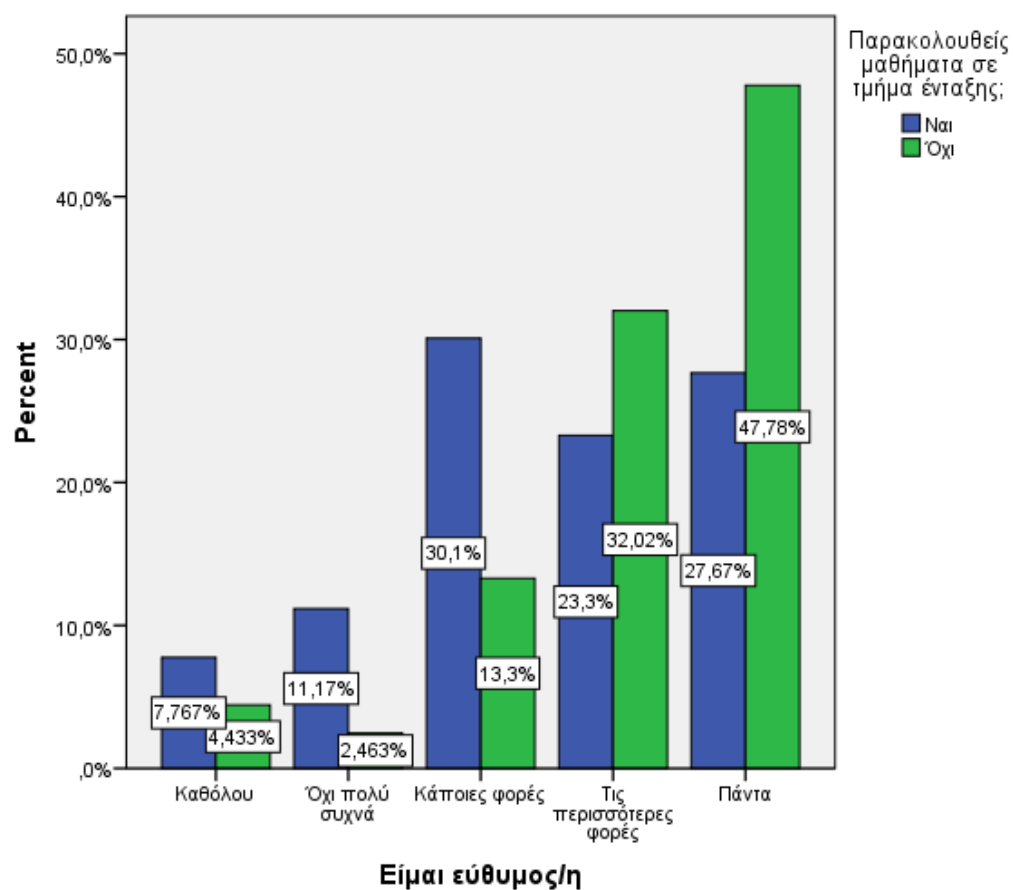
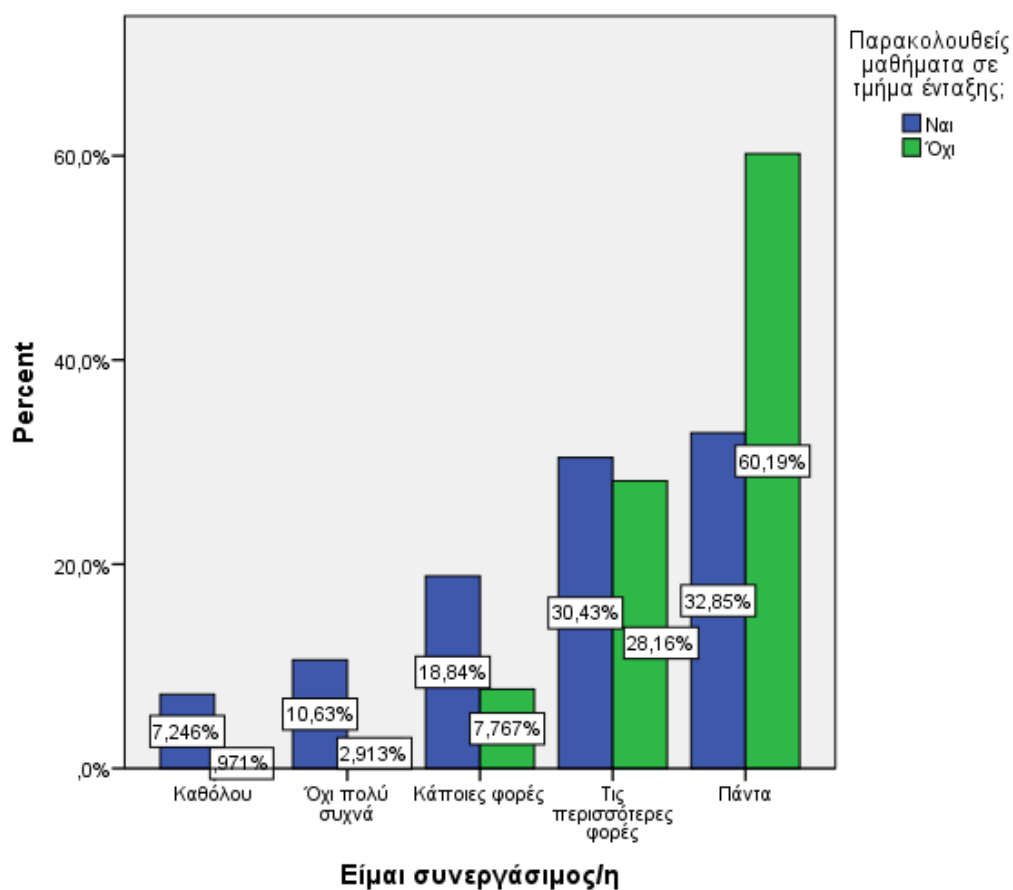


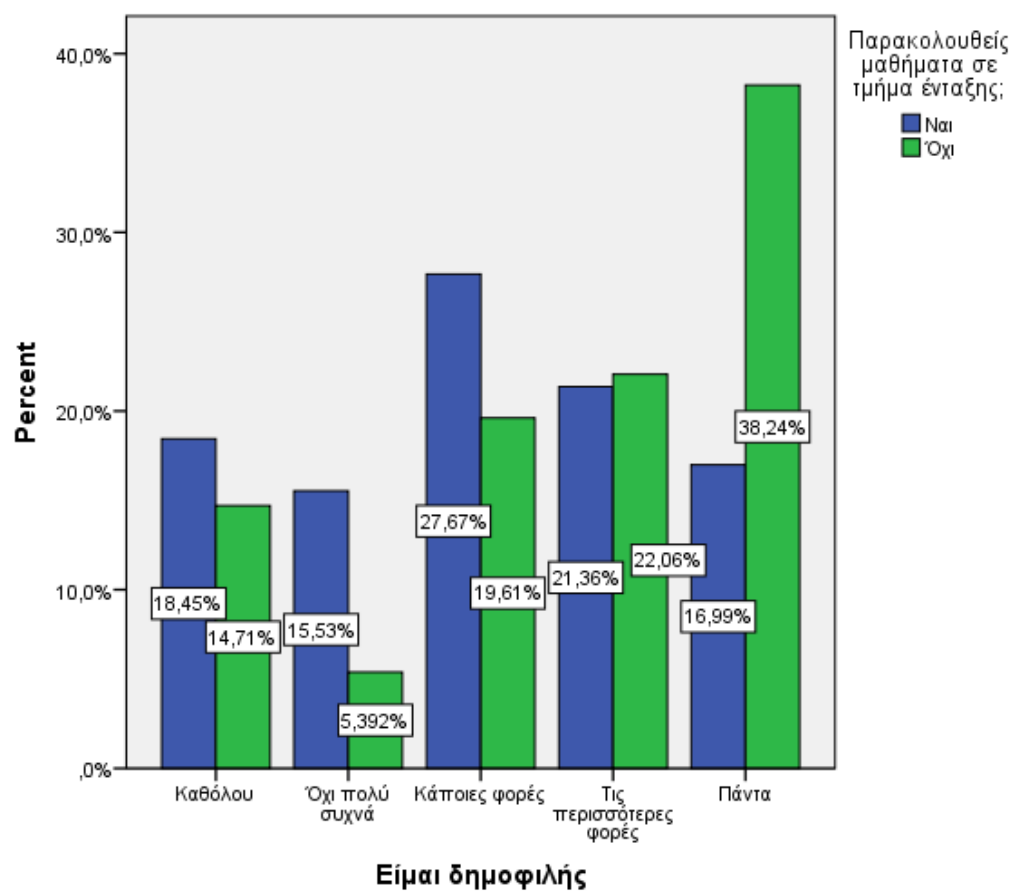
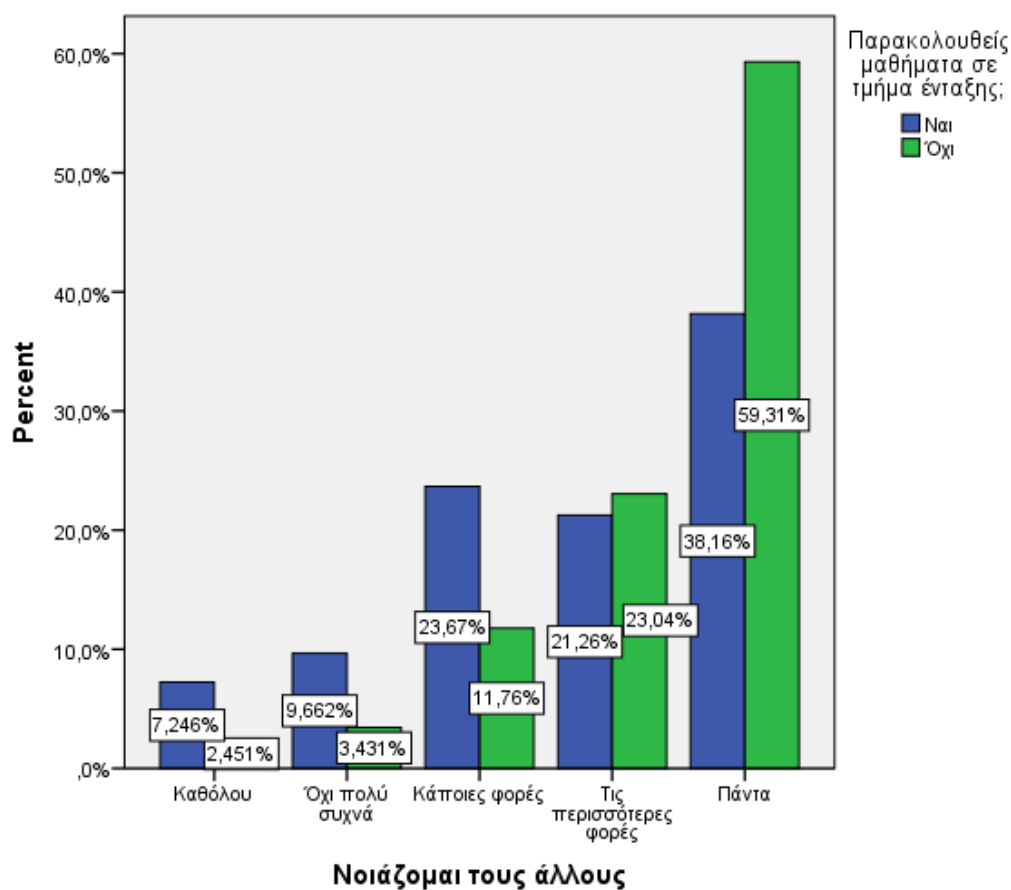


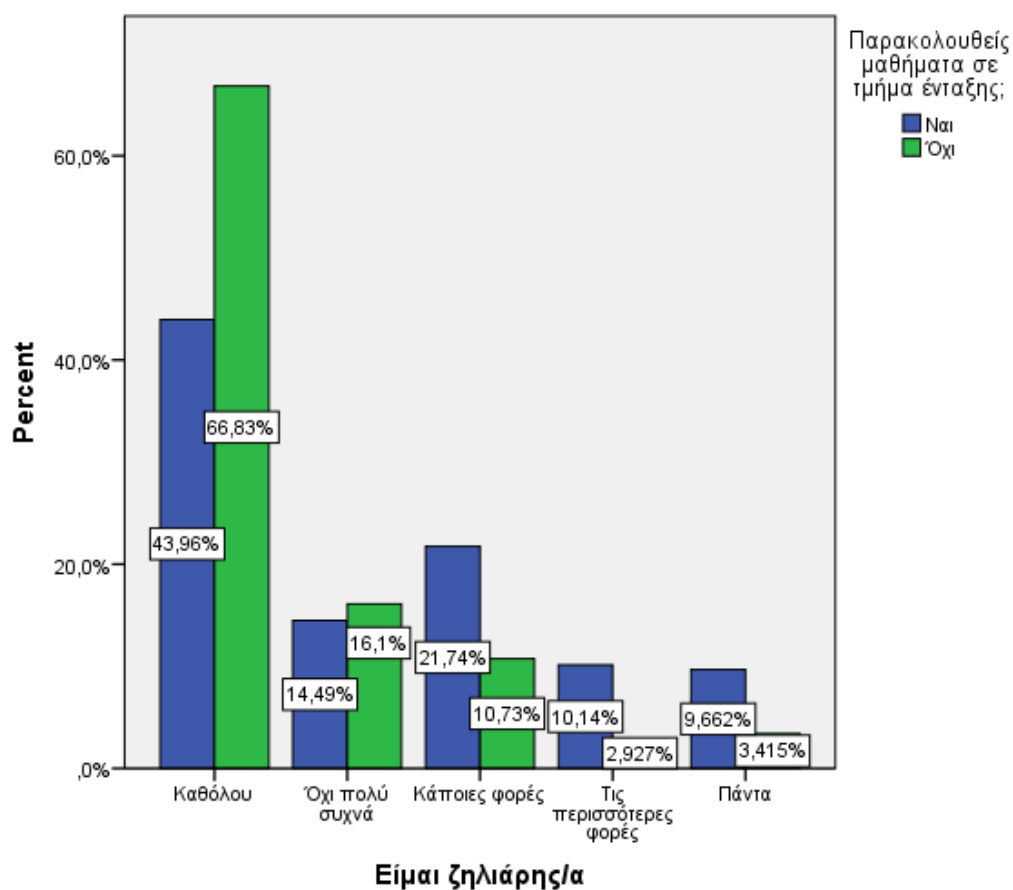
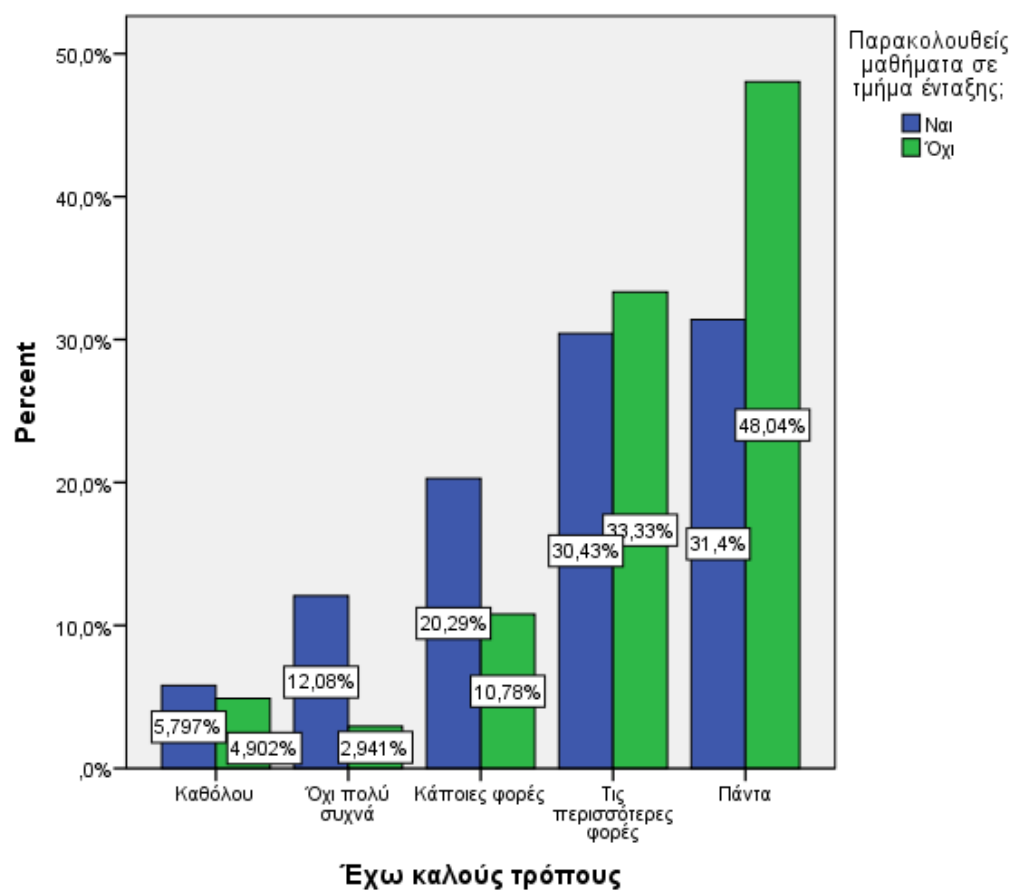


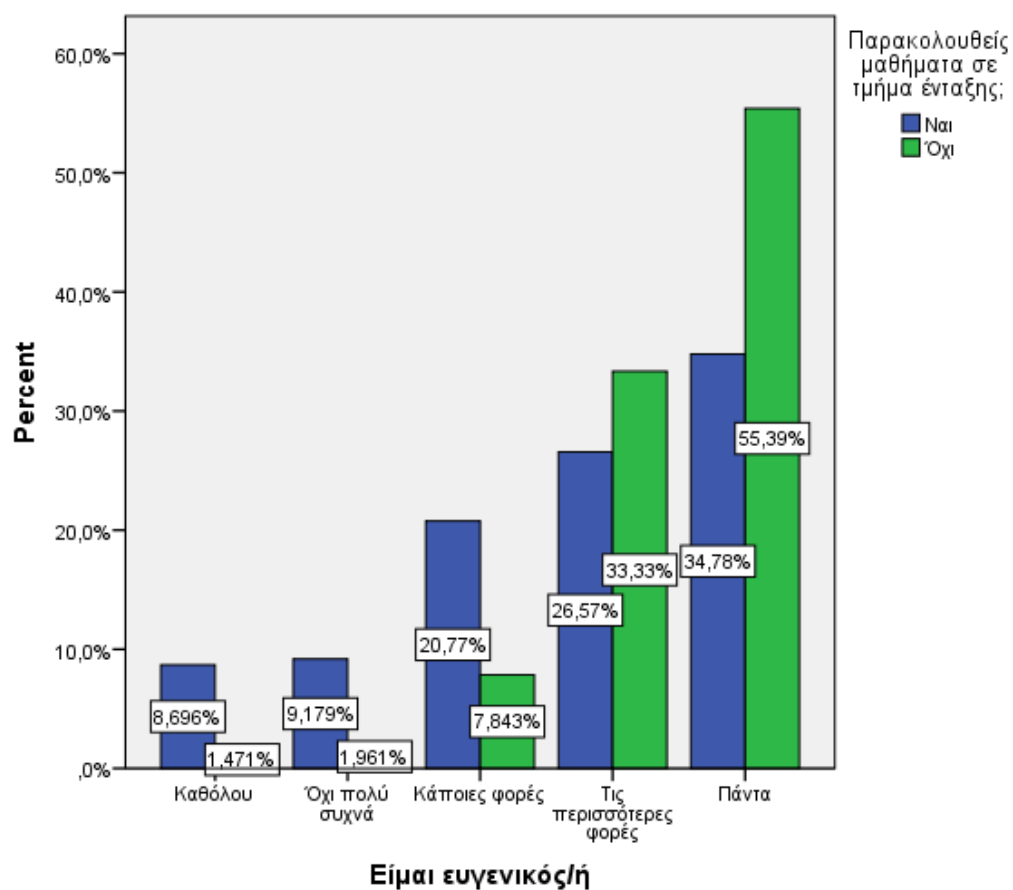
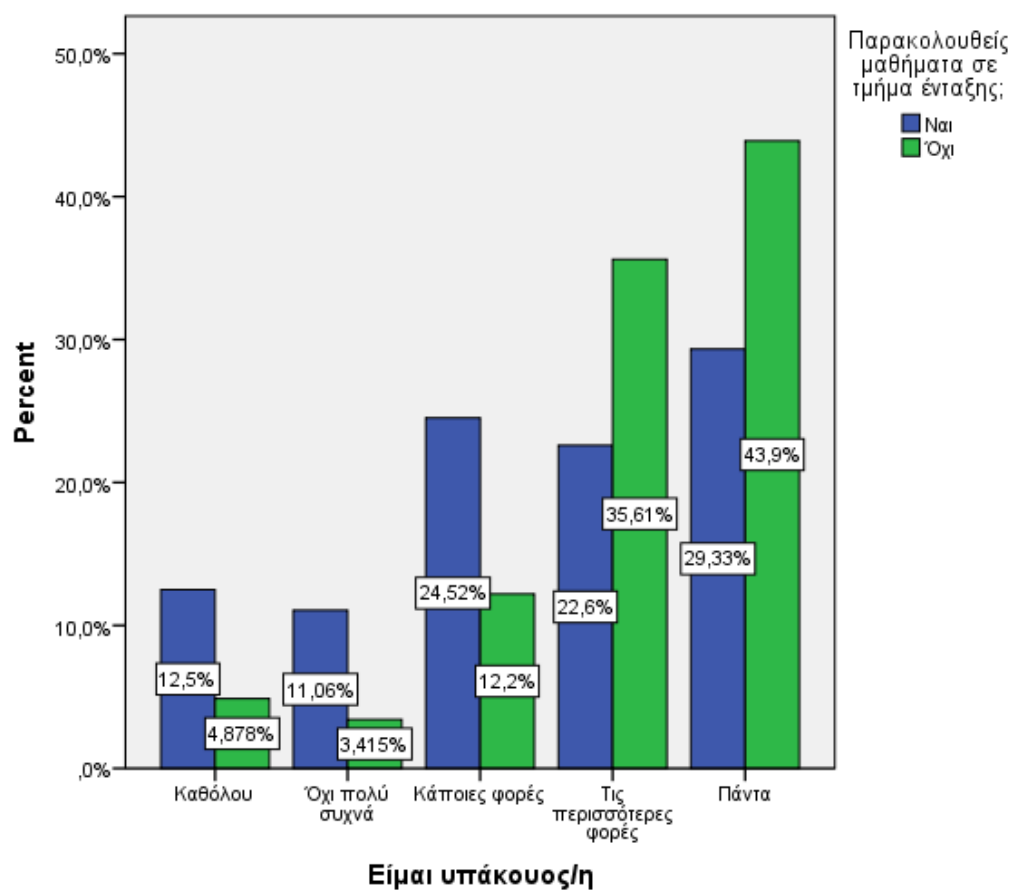


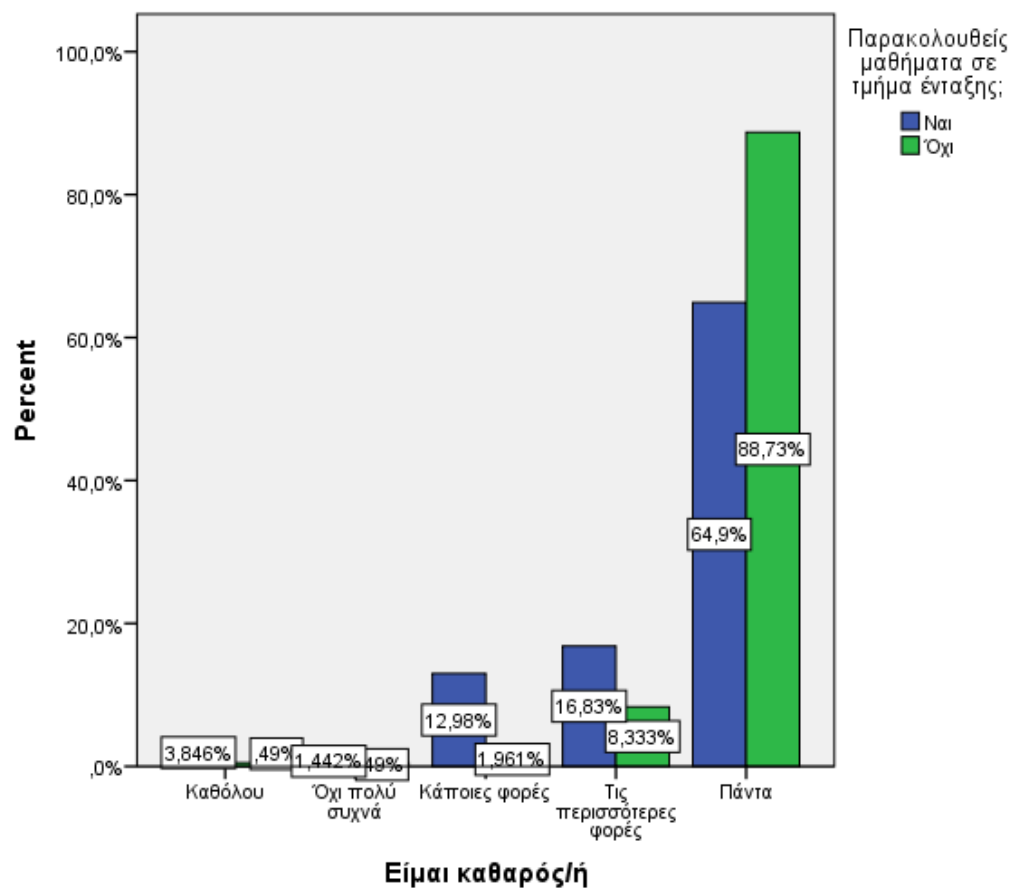
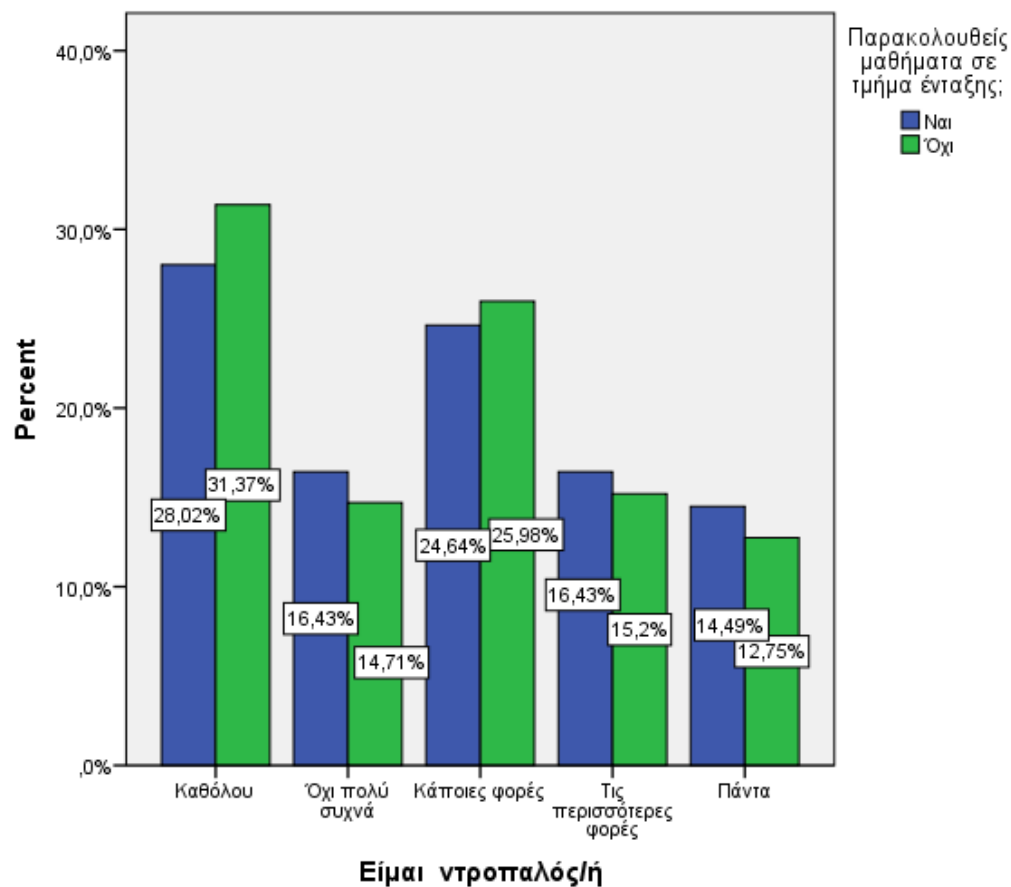


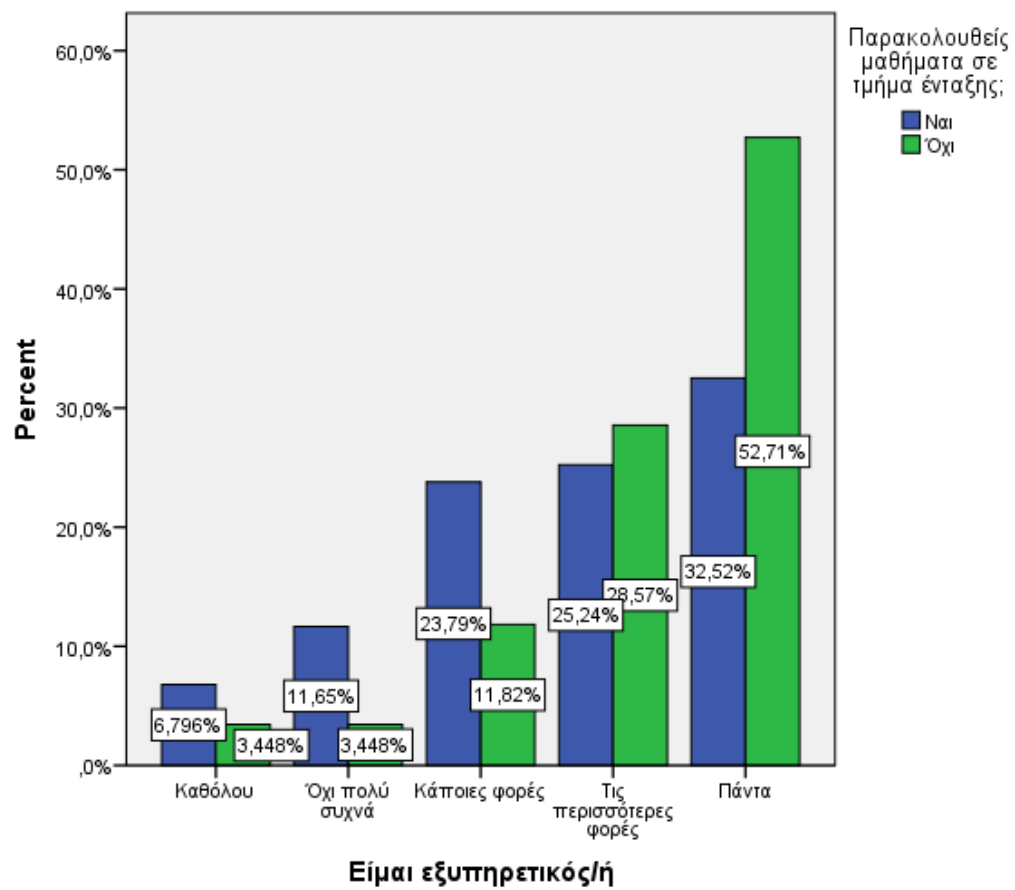






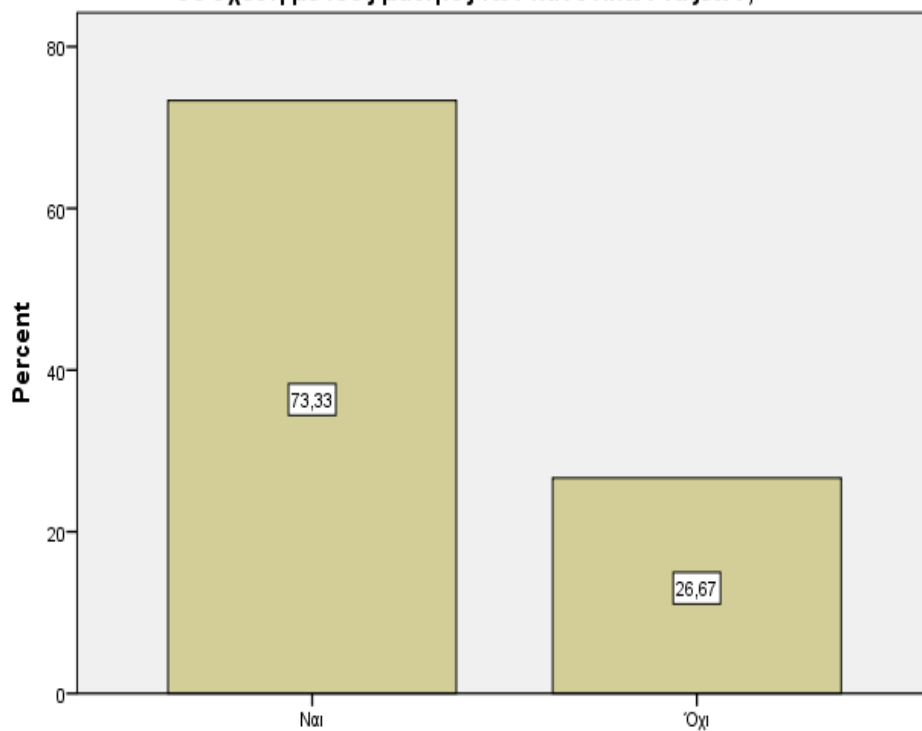






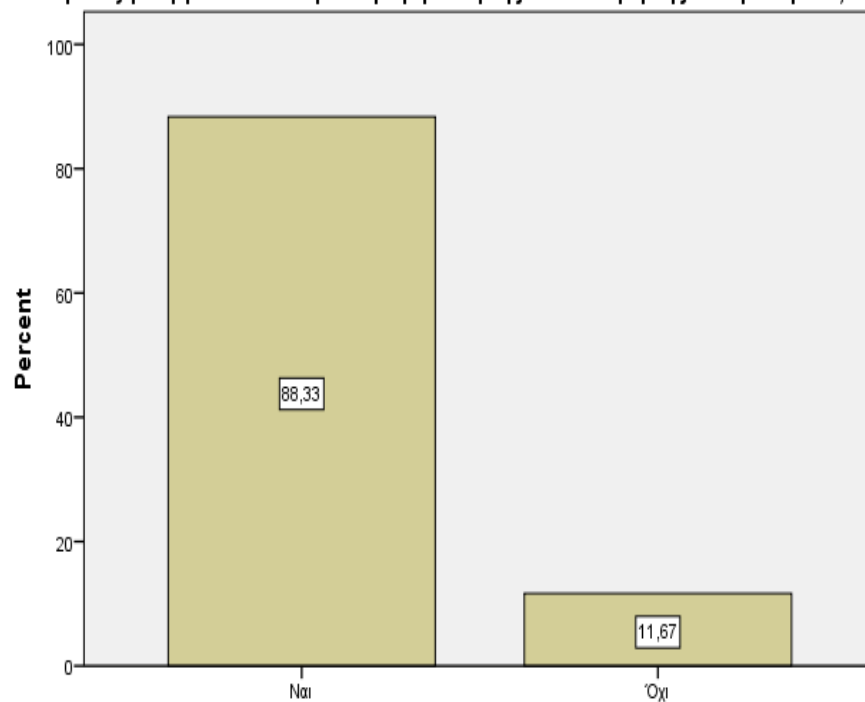
3. Διαγράμματα ανάλυσης ερωτηματολογίων

Πιστεύετε ότι οι μαθητές των τμημάτων ένταξης έχουν χαμηλότερη αυτοεκτίμηση σε σχέση με τους μαθητές των κανονικών τάξεων;



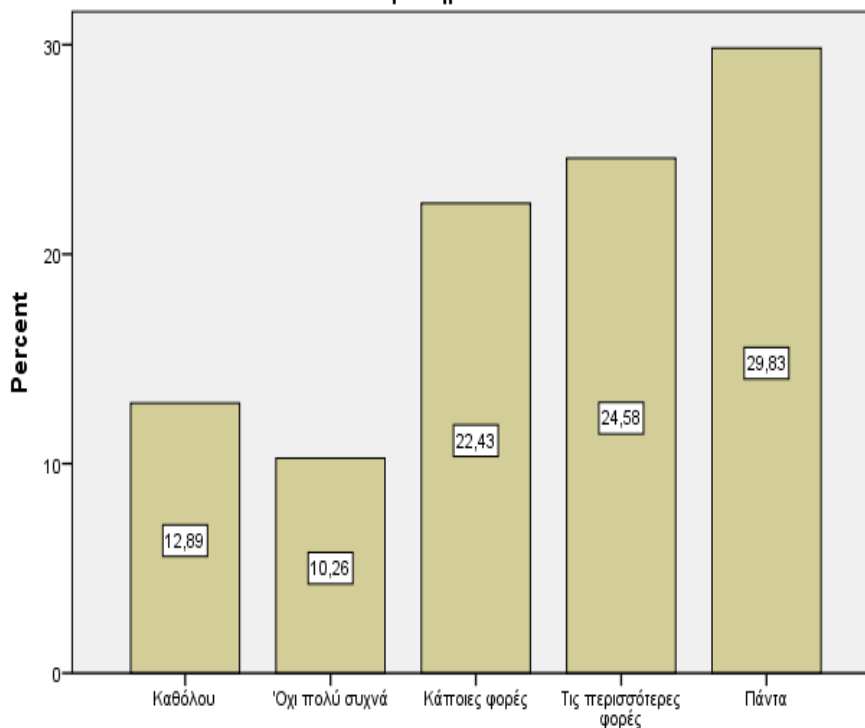
Πιστεύετε ότι οι μαθητές των τμημάτων ένταξης έχουν χαμηλότερη αυτοεκτίμηση σε σχέση με τους μαθητές των κανονικών τάξεων;

Θεωρείτε ότι οι σχέσεις που αναπτύσσονται με εσάς και τους μαθητές σας μέσα στην τάξη συμβάλλουν στην διαμόρφωση της αυτοεκτίμησης των μαθητών;



Θεωρείτε ότι οι σχέσεις που αναπτύσσονται με εσάς και τους μαθητές σας μέσα στην τάξη συμβάλλουν στην διαμόρφωση της αυτοεκτίμησης των μαθητών;

Θεωρείς πως μέσα στην τάξη δέχεσαι ενθάρρυνση για να συμμετέχεις στο μάθημα:



Θεωρείς πως μέσα στην τάξη δέχεσαι ενθάρρυνση για να συμμετέχεις στο μάθημα:

