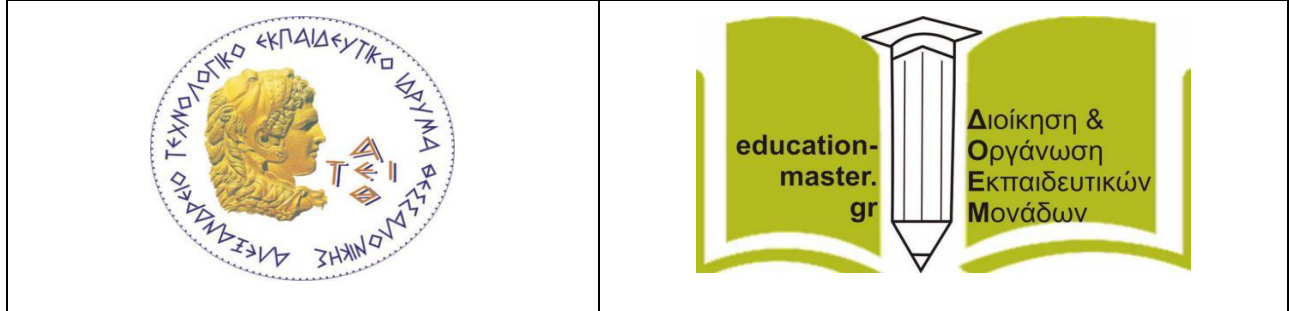


**ΑΛΕΞΑΝΔΡΕΙΟ ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΚΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ  
ΙΔΡΥΜΑ ΘΕΣΣΑΛΟΝΙΚΗΣ  
ΤΜΗΜΑ ΔΙΟΙΚΗΣΗΣ ΕΠΙΧΕΙΡΗΣΕΩΝ**



**ΕΞ ΑΠΟΣΤΑΣΕΩΣ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ  
« ΔΙΟΙΚΗΣΗ ΚΑΙ ΟΡΓΑΝΩΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΜΟΝΑΔΩΝ »**

**ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ**

**“ Κοινωνικές και Επικοινωνιακές Δεξιότητες Εκπαιδευτικών  
Ειδικής Αγωγής”**

**ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΗ ΦΟΙΤΗΤΡΙΑ: ΔΙΑΜΑΝΤΗ ΒΑΣΙΛΙΚΗ**

**ΕΠΙΒΛΕΠΟΥΣΑ: ΨΑΛΤΗ ΑΝΑΣΤΑΣΙΑ**

**Θεσσαλονίκη 2018**

## ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

Περίληψη.....	5
Ευχαριστίες.....	7
Εισαγωγή.....	8

### A. ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

<b>1. Κεφάλαιο 1ο – Ειδική Αγωγή.....</b>	<b>10</b>
1.1. Ορισμός ειδικής Αγωγής.....	10
1.2. Η ειδική αγωγή στην Ελλάδα και η συγκριτική θεώρηση με άλλες χώρες.....	14
1.3. Το Ειδικό Σχολείο και τα τμήματα Ένταξης.....	18
1.4. Ο ειδικός παιδαγωγός.....	21
1.5. Οι σχέσεις των ειδικών παιδαγωγών με τους μαθητές, τους γονείς και τους κοινωνικούς φορείς.....	23
<b>2. Κεφάλαιο 2ο – Κοινωνικές και Επικοινωνιακές Δεξιότητες.....</b>	<b>29</b>
2.1. Η επικοινωνιακή διαδικασία .....	29
2.2. Δεξιότητες- Ορισμοί και Αποσαφηνίσεις.....	31
2.3. Κοινωνικές Δεξιότητες.....	32
2.4. Επικοινωνιακές Δεξιότητες.....	34
2.5. Η συναισθηματική νοημοσύνη των εκπαιδευτικών.....	36

### **3. Κεφάλαιο 3ο –Κοινωνικές και Επικοινωνιακές Δεξιότητες**

<b>Εκπαιδευτικών Ειδικής Αγωγής.....</b>	<b>39</b>
3.1. Ο ρόλος του σύγχρονου ειδικού παιδαγωγού στο σχολείο.....	39
3.2. Οι κοινωνικές και επικοινωνιακές δεξιότητες του ειδικού παιδαγωγού.....	41
3.3. Τα χαρακτηριστικά του αποτελεσματικού ειδικού παιδαγωγού.....	43
3.4. Η συναισθηματική νοημοσύνη και ο συναισθηματικά έξυπνος ειδικός εκπαιδευτικός.....	45
3.5. Επιμόρφωση των ειδικών παιδαγωγών στις κοινωνικές και επικοινωνιακές δεξιότητες ως μέσο για την αυτοαποτελεσματικότητά τους.....	47

### **Β.ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ**

<b>4. Κεφάλαιο 4ο –Μεθοδολογία.....</b>	<b>49</b>
4.1. Σκεπτικό και Στόχοι Έρευνα.....	49
4.2. Συμμετέχοντες.....	51
4.3. Ερευνητικά Εργαλεία.....	52
4.3.1. Κλίμακα αξιολόγησης Συναισθηματικών και Κοινωνικών δεξιοτήτων του καλού εκπαιδευτικού.....	52
4.3.2. Wong Law Emotional Intelligence Scale.....	53
4.3.3. Teachers’ Sense of Efficacy Scale.....	54
4.3.4. Είδος Στατιστικών Αναλύσεων.....	54

<b>5. Κεφάλαιο 5ο –Αποτελέσματα.....</b>	<b>55</b>
5.1. Εκτιμήσεις συμμετεχόντων για τις επικοινωνιακές δεξιότητες του αποτελεσματικού εκπαιδευτικού στην Ειδική Εκπαίδευση.....	55
5.2. Εκτιμήσεις συμμετεχόντων για την συναισθηματική νοημοσύνη και την αυτοαποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού στην Ειδική Εκπαίδευση.....	56
5.3. Διερεύνηση επίδρασης των δημογραφικών παραγόντων στις εκτιμήσεις των συμμετεχόντων.....	57
5.4. Διερεύνηση της σημαντικότητας των επικοινωνιακών δεξιοτήτων των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής και συσχέτισή της με την συναισθηματική νοημοσύνη και την αυτοαποτελεσματικότητά τους.....	64
<b>6. Κεφάλαιο 6ο – Συζήτηση και Συμπεράσματα.....</b>	<b>66</b>
6.1.Εκτιμήσεις συμμετεχόντων για τις επικοινωνιακές δεξιότητες του καλού εκπαιδευτικού στην Ειδική Εκπαίδευση.....	66
6.2.Σημαντικές Επικοινωνιακές και Κοινωνικές Δεξιότητες.....	67
6.3. Η επιρροή των δημογραφικών δεδομένων στις κοινωνικές και επικοινωνιακές δεξιότητες των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής.....	69
6.4. Η σχέση των κοινωνικών και επικοινωνιακών δεξιοτήτων των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής με την συναισθηματική τους νοημοσύνη και την αυτοαποτελεσματικότητά τους.....	71
6.5. Συμπεράσματα.....	74
<b>7. Κεφάλαιο 7ο - Βιβλιογραφία.....</b>	<b>76</b>

## Κοινωνικές και Επικοινωνιακές Δεξιότητες Εκπαιδευτικών Ειδικής Αγωγής

7.1 Ελληνική.....	76
7.2 Ξένη.....	79
<b>Παράρτημα.....</b>	<b>85</b>

## Περίληψη

Στη σύγχρονη εποχή με τις συνθήκες εργασίας να μεταβάλλονται συνεχώς και τις απαιτήσεις του εργασιακού περιβάλλοντος να πολλαπλασιάζονται καθημερινά, δεχόμενες επιρροή από τις διεθνείς εξελίξεις, οι κοινωνικές και επικοινωνιακές δεξιότητες των εργαζομένων αποτελούν υψίστης σημασίας εφόδιο για μια επιτυχημένη επαγγελματική σταδιοδρομία.

Σύμφωνα με τον Goleman (2011) το άτομο χρειάζεται κοινωνικές και επικοινωνιακές δεξιότητες για να ανταπεξέλθει και να ανταποκριθεί στις προκλήσεις της σύγχρονης αγοράς, αλλά και να διαχειριστεί επιτυχώς τις διαπροσωπικές του σχέσεις στο επαγγελματικό του περιβάλλον. Η σπουδαιότητα αυτών αποκτά ιδιαίτερη βαρύτητα στον ευαίσθητο χώρο της ειδικής αγωγής μιας και οι παιδαγωγοί ειδικής αγωγής καλούνται να καλλιεργήσουν μέσω αυτών και να αναπτύξουν ιδιαίτερες διαπροσωπικές σχέσεις με όσους εμπλέκονται στη μαθησιακή διαδικασία, τόσο με τους μαθητές-μαθήτριές τους όσο και με τις οικογένειές τους, αλλά και με κάθε άλλο εμπλεκόμενο φορέα ή οργανισμό που ενισχύει το έργο της ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης.

Με την εκπόνηση αυτής της ερευνητικής εργασίας προσπαθούμε αρχικά να εντρυφήσουμε στον ευαίσθητο χώρο της ειδικής αγωγής, αναλύοντας διεξοδικά το περιεχόμενό της, τις αλλαγές που συντελέστηκαν στο πέρασμα των χρόνων μέχρι και σήμερα, τόσο στην Ελλάδα όσο και Διεθνώς. Επιθυμούμε να ορίσουμε το περιεχόμενο των κοινωνικών, επικοινωνιακών δεξιοτήτων και της συναισθηματικής νοημοσύνης και να το συσχετίσουμε τον ειδικό παιδαγωγό και το ρόλο που καλείται να διαδραματίσει στο χώρο της ειδικής αγωγής. Συγκεκριμένα μελετάμε το βαθμό χρήσης των κοινωνικών και επικοινωνιακών δεξιοτήτων από τους εκπαιδευτικούς και των δύο βαθμίδων ειδικής εκπαίδευσης καθώς και τις αντιλήψεις τους γι' αυτές προκειμένου να διαχειρίζονται ικανοποιητικά τα συναισθήματά τους κατά τη διεκπεραίωση των σχολικών τους δραστηριοτήτων με τα εμπόδια που θα παρακωλύσουν το έργο τους.

## **Abstract**

In modern times, with the changing working conditions and the demands of the working environment multiplying daily, influenced by international developments, the social and communicative skills of employees are of the utmost importance for a successful professional career.

According to Goleman (2011), the individual needs social and communication skills to cope with and respond to the challenges of the modern market, and also to successfully manage their interpersonal relationships in their professional environment. The importance of these is of particular significance in the sensitive area of special education as special education teachers are encouraged to cultivate through them and develop particular interpersonal relationships with those involved in the learning process, both with their students and with their families, but also with any other body or organization involved that enhances the work of special education and training.

By conducting this research work, we are initially attempting to penetrate into the sensitive area of special education, analyzing its content in depth, the changes that have taken place over the years to this day, both in Greece and internationally. We want to define the content of social, communication skills and emotional intelligence and to associate it with the special education teacher and the role he/she is required to play in the field of special education. In particular, we study the extent to which social and communication skills are used by teachers at both levels of special education and their perceptions of them in order to manage their feelings satisfactorily in the conduct of their school activities with the obstacles hampering their work.

## Ευχαριστίες

Με την ολοκλήρωση της παρούσας διπλωματικής εργασίας με τίτλο «Κοινωνικές και Επικοινωνιακές Δεξιότητες Εκπαιδευτικών Ειδικής Αγωγής» που πραγματοποιήθηκε στο πλαίσιο του Μεταπτυχιακού Προγράμματος με τίτλο «Διοίκηση και Οργάνωση Εκπαιδευτικών Μονάδων» του ΑΤΕΙ Θεσσαλονίκης, νιώθω την επιθυμία να ευχαριστήσω θερμά όλους όσους συνέβαλαν καθοριστικά στην εκπόνησή της.

Αρχικά θα ήθελα να ευχαριστήσω από καρδιάς την επιβλέπουσα καθηγήτριά μου, κυρία Αναστασία Ψάλτη, Σχολική Ψυχολόγο και Καθηγήτρια Ψυχολογίας στο τμήμα Βρεφονηπιοκομίας του ΑΤΕΙ Θεσσαλονίκης, για την πολύτιμη βοήθεια, την άψογη συνεργασία, την συνεχή υποστήριξη και καθοδήγησή της καθώς και την αμέριστη συμπαράστασή της για την ολοκλήρωση του συγκεκριμένου πονήματος.

Ένα μεγάλο ευχαριστώ οφείλω επίσης σε όλους τους συμμετέχοντες συναδέλφους εκπαιδευτικούς, φίλους και μη, που προσφέρθηκαν να συμπληρώσουν τα ερωτηματολόγια της έρευνας με πολλή διάθεση, συμβάλλοντας καθοριστικά στη διεκπεραίωση της και στην εξαγωγή καθοριστικών συμπερασμάτων για τον ευαίσθητο επιστημονικό κλάδο της ειδικής αγωγής, ενισχύοντας το έργο του ειδικού παιδαγωγού.

Θα ήταν τεράστια παράλειψη να μην ευχαριστήσω τους γονείς μου, Κωνσταντίνο και Αθηνά, την αδελφή μου Ελένη, για την απεριόριστη υπομονή και συμπαράστασή που επέδειξαν καθ' όλη τη διάρκεια των μεταπτυχιακών μου σπουδών, καθώς και για όλα όσα μου έχουν προσφέρει και συντείνουν στην ολοκλήρωση της επιστημονικής μου ταυτότητας. Τέλος, δε θα μπορούσα να μην αναγνωρίσω την σημαντικότερη συμβολή των μου φίλων, Έλλης, Κλεοπάτρας, Βούλας, Εύης και Γιάννας για την συναισθηματική και ψυχολογική τους υποστήριξη, και ιδιαιτέρως της αδελφικής μου φίλης Ευαγγελίας που με τις συμβουλές της συνέδραμε καθοριστικά στον επαναπροσδιορισμό της επαγγελματικής μου ιδιότητας αλλάζοντας μου κυριολεκτικά τη ζωή.

Σας ευχαριστώ πολύ όλους!!! .



## ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Σε μια απαιτητική και συνάμα ραγδαία μεταβαλλόμενη καθημερινότητα με τις απαιτήσεις της αγοράς εργασίας να πολλαπλασιάζονται συνεχώς, ο ρόλος του εκπαιδευτικού έχει διαφοροποιηθεί σε σημαντικό βαθμό. Παύει πλέον να αποτελεί έναν απλό «αναμεταδότη» της γνώσης υιοθετώντας πολλούς και διαφορετικούς ρόλους που αναπροσαρμόζονται με τις εκάστοτε επαγγελματικές και εκπαιδευτικές περιστάσεις. Καλείται να διεκπεραιώσει από υποθέσεις γραφειοκρατικής υφής έως και να επιλύσει ζητήματα ψυχοσυναισθηματικής φύσεως που ανακύπτουν στη σχολική μονάδα που εργάζεται. Ειδικότερα ο εκπαιδευτικός ειδικής αγωγής, που καταπιάνεται με άτομα με ιδιαιτερότητες και ειδικές μαθησιακές ανάγκες, οφείλει να ανταποκριθεί σε μια πλειάδα προκλήσεων στον εργασιακό του χώρο που απαιτούν ένα ιδιαίτερο, ευαίσθητο και λεπτό χειρισμό.

Οι επικοινωνιακές και κοινωνικές δεξιότητες είναι αυτές που καθοριστικά θα συνδράμουν στην ενίσχυση του ρόλου του ειδικού παιδαγωγού σήμερα, στοχεύοντας στην αυτοβελτίωση του και στην ευόδωση των μαθησιακών του στόχων για την πρόοδο και την εξέλιξη του μαθητικού δυναμικού που διαχειρίζεται. Σύμφωνα με το μοντέλο του Goleman (2011) οι κοινωνικές και επικοινωνιακές δεξιότητες αποτελούν σημαντικό εργαλείο στα χέρια του εργαζόμενου ώστε να διαχειρίζεται επαρκώς τις διαπροσωπικές του σχέσεις στον επαγγελματικό του χώρο. Και ο ειδικός παιδαγωγός είναι και αυτός εργαζόμενος που καλλιεργεί τις διαπροσωπικές του σχέσεις με το σύνολο του μαθητικού κόσμου και με τους συναδέλφους του.

Η παρούσα ερευνητική εργασία αποτελείται από δυο μέρη. Στο πρώτο θεωρητικό μέρος, στο πρώτο κεφάλαιο επιχειρείται μια βιβλιογραφική επισκόπηση προκειμένου να προσεγγίσουμε το θεωρητικό πλαίσιο της ειδικής αγωγής. Στο δεύτερο κεφάλαιο διευκρινίζουμε την έννοια της επικοινωνιακής διαδικασίας, αποσαφηνίζουμε το περιεχόμενο των εννοιών των κοινωνικών και επικοινωνιακών δεξιοτήτων εμπλέκοντας τις με την συναισθηματική νοημοσύνη των ειδικών παιδαγωγών. Ολοκληρώνουμε με το τρίτο κεφάλαιο, όπου παρουσιάζουμε το ρόλο του σύγχρονου ειδικού παιδαγωγού, καταδεικνύοντας τη

σπουδαιότητα των κοινωνικών και επικοινωνιακών δεξιοτήτων για τον ίδιο, για τον ρόλο και το έργο του, ώστε να καταστεί αποτελεσματικός παραθέτοντας προτάσεις επιμόρφωσης.

Στο δεύτερο μέρος, που συνιστά και το ερευνητικό μέρος της εργασίας, περιγράφεται η μεθοδολογία που ακολουθήθηκε για την διερεύνηση της αναγκαιότητας του θέματος μέσα από τα αντίστοιχα ερευνητικά ερωτήματα που τέθηκαν, η επιλογή του δείγματος, τα ερευνητικά εργαλεία που αξιοποιήθηκαν και η μέθοδος δειγματοληψίας. Παρουσιάζεται επίσης η εγκυρότητα και η αξιοπιστία της έρευνας αλλά και η διαδικασία διεξαγωγής της. Τέλος παρατίθενται τα αποτελέσματα της έρευνας κι εξάγονται τα αντίστοιχα συμπεράσματα. Η εργασία ολοκληρώνεται με την παράθεση της βιβλιογραφίας που αξιοποιήθηκε για τη διεκπεραίωση του συγκεκριμένου πονήματος και του παραρτήματος που περιλαμβάνει το χρησιμοποιούμενο εργαλείο συλλογής των δεδομένων της έρευνας.

## **A. Θεωρητικό Μέρος**

### **1. Κεφάλαιο 1ο – Ειδική Αγωγή**

#### **1.1. Ορισμός Ειδικής Αγωγής**

Πολλές φορές στην καθημερινότητά μας ακούμε να αποκαλείται κάποιος “άτομο με ειδικές ανάγκες” εντάσσοντάς τον στο ευρύτερο φάσμα της Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης. Ποιο είναι όμως το πραγματικό περιεχόμενο του όρου της Ειδικής Αγωγής; Οι ορισμοί που μπορούν να προταθούν για την αποσαφήνιση του όρου ποικίλλουν καθώς η καθεμιά εννοιολογική προσέγγιση αποτελεί συνάρτηση του ιδιαίτερου σκοπού που αποβλέπει και εξυπηρετεί. Η Ειδική Αγωγή, όπως αυτή ασκείται σήμερα, είναι η προσπάθεια συγκέντρωσης διαφορετικών παιδαγωγικών ειδικοτήτων σε ένα τομέα, όπου ο πελάτης πρέπει να έχει ένα όνομα: Ανάπηρος (Ζώνιου-Σιδέρη, 2011).

Η Ειδική Αγωγή αναλαμβάνει να διεκπεραιώσει την εκπαίδευση των ατόμων με ειδικές μαθησιακές ανάγκες και δυσκολίες. Δεδομένου όμως του ότι δεν υπάρχει μια ενιαία περιγραφή για τον εννοιολογικό της προσδιορισμό, ούτε και ενιαία παιδαγωγική που συμπεριλαμβάνει όλα αυτά τα άτομα, καθίσταται δύσκολο να της αποδοθεί ένας ακριβής ορισμός.

Η Ειδική ή με την παλιά της ονομασία Θεραπευτική Αγωγή ορίζεται από την Ρόζα Ιμβριώτη ως «*η επιστήμη που φροντίζει για τη μόρφωση, τη διδασκαλία και την πρόνοια όλων των παιδιών που η σωματική και η φυσική τους εξέλιξη εμποδίζεται αδιάκοπα από παράγοντες ατομικούς και κοινωνικούς*» (1939:7). Ο ορισμός αυτός παρόλο που αποτελεί μια πρώτη προσέγγιση του περιεχομένου της Ειδικής Αγωγής δεν εστιάζει στην ειδική προσέγγιση που απαιτείται να έχουν τα παιδιά με ειδικές ανάγκες.

Για τον Κ. Καλαντζή (1972: 22) η Ειδική Αγωγή θεωρείται ως «*ένα κύκλος ειδικών χειρισμών και μεθόδων, ειδικών μορφών εργασίας, ειδικών διδακτικών περιεχομένων και υλικού, ειδικού παιδαγωγικού κλίματος και ζωής*». Με το πέρασμα τεσσάρων ετών έρχεται να ενισχύσει

την θέση του λέγοντας ότι : *«Η Ειδική Αγωγή είναι ένας νέος επιστημονικός κλάδος που με ειδικά μέσα και μεθόδους διδασκαλίας και διαπαιδαγωγήσεως προσπαθεί να ολοκληρώσει, να μεθωριμάσει ή να εναρμονίσει, μέσα στα όρια της μορφής και του βαθμού των εξελικτικών δυνατοτήτων, την καθυστερημένη ή διαταραγμένη προσωπικότητα των μειονεκτικών παιδιών και να τα εξοπλίσει με γνώσεις και δεξιότητες, ώστε να γίνουν ικανά, ανάλογα με τις δυνάμεις τους, να ενταχθούν στο κοινωνικό σύνολο και να νιώθουν ευτυχισμένα»* (Καλαντζής, 1979:7). Κατανοούμε λοιπόν πως ο ίδιος με τον ορισμό του δεν επικεντρώνεται μόνο στην ειδική προσέγγιση που έχουν ανάγκη αυτά τα άτομα αλλά και στους στόχους εξέλιξης τους με απώτερο και σπουδαιότερο την κοινωνική τους ένταξη (Καλαντζής, 1985).

Η Αφροδίτη Ξηρομερίτη- Τσακλαγκάνου ορίζει ότι *« Η Ειδική Αγωγή ασχολείται με παιδιά που αποτελούν εξαιρέσεις από τον κανόνα, δηλαδή με ειδικά παιδιά, στα οποία η γενική και ομοιογενής εκπαίδευση παρουσιάζεται ως ακατάλληλη και ανάρμοστη»* (1984:12). Η Tomlinson (1986:46) με μια κοινωνιολογική προσέγγιση επισημαίνει ότι: *« Η Ειδική Αγωγή μελετάται και κατανοείται με βάση τις ωφέλειες που φέρνει σε μια αναπτυσσόμενη βιομηχανική κοινωνία, σε ένα μαζικό και ανταγωνιστικό εκπαιδευτικό σύστημα, καθώς επίσης και με βάση τις ωφέλειες που αποκομίζουν το ιατρικό, ψυχολογικό, εκπαιδευτικό και άλλο προσωπικό ειδικών που αναμειγνύονται στον τομέα αυτό»*. Ο Σανσερέλ (1986) αναφέρει ότι: *« Η Ειδική Αγωγή είναι ένα μέτρο που λαμβάνει η πολιτεία για να εξασφαλίσει, συμπληρώνοντας την οικογένεια και συγχρόνως παίρνοντας κι άλλα μέτρα, την εκπαίδευση των παιδιών και των εφήβων που παρουσιάζουν αναπηρίες ή δυσκολίες»*.

Αλλάζοντας δεκαετία, η Πολυχρονοπούλου προσεγγίζοντας το περιεχόμενο της Ειδικής Αγωγής επισημαίνει ότι: *«Ειδική Αγωγή σημαίνει ειδικά σχεδιασμένα εκπαιδευτικά προγράμματα συμπεριλαμβανομένων των μαθημάτων Φυσικής, Αισθητικής και Κοινωνικής Αγωγής, προσαρμοσμένα στα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά, τις ικανότητες και τις δυσκολίες του παιδιού. Παρέχεται κατά προτίμηση μέσα στην κανονική τάξη ή, αν τούτο δεν ικανοποιεί επαρκώς τις ανάγκες του μαθητή, μέσα σε κέντρο ειδικής αγωγής, σε νοσοκομείο, στο σπίτι ή αλλού, για όσο διάστημα και όπως αυτό προβλέπει η συνεχής αξιολόγησή του παιδιού»* (1993: 31).

Μια αντίστοιχη εννοιολογική προσέγγιση προτείνει και ο Στάθης, ο οποίος συγκεκριμένα αναφέρει πως *« Η Ειδική Αγωγή είναι η ειδική βοήθεια που παρέχεται στα παιδιά*

*με ειδικές ανάγκες. Η βοήθεια αυτή παρέχεται βάσει ενός σχεδιασμένου εκπαιδευτικού προγράμματος που οργανώνεται με τέτοιο τρόπο ώστε να μπορεί να αντιμετωπίζει τις ειδικές ανάγκες κάθε παιδιού. Η ειδική αυτή βοήθεια προσφέρεται στο παιδί όχι μόνο από το ειδικό σχολείο αλλά και στο κανονικό. Η εξατομικευμένη διδασκαλία που παρέχεται στο παιδί με μαθησιακές δυσκολίες στο τμήμα ένταξης ή μέσα στη κανονική τάξη είναι η Ειδική Αγωγή» (2001: 13).*

Και η προσέγγιση του Γεώργιου Κρουσταλλάκη ταυτίζεται με αυτή του Φώτιου Στάθη, αφού και οι δύο τους συμφωνούν ότι το εκπαιδευτικό πρόγραμμα, που θα πρέπει να ακολουθεί ένα παιδί βάσει των ειδικών αναγκών, απαιτείται να είναι ιδιαίτερο όπως επίσης και ο τόπος διεξαγωγής του εκπαιδευτικού προγράμματος. Η διαφορά τους όμως εντοπίζεται στην αρχή της εξατομικευμένης αγωγής και διδασκαλίας και πιο συγκεκριμένα ο Κρουσταλλάκης παρουσιάζει ως ειδική αγωγή: *« τους ιδιαίτερους τρόπους μεταχείρισης και εκπαίδευσης των προαναφερθέντων ατόμων, τα ιδιαίτερα παιδαγωγικά σχήματα με τα οποία ικανοποιούνται οι ιδιαίτερες προσωπικές ανάγκες των νέων αυτών ανθρώπων. Η ιδιαίτερη αυτή ψυχοπαιδαγωγική αντιμετώπιση θα πρέπει να είναι ανάλογη προς την ιδιαιτερότητα κάθε περίπτωσης παιδιού. Στον ευαίσθητο αυτό τομέα πρέπει να εφαρμόζεται κατ' εξοχήν της εξατομικευμένης της αγωγής» (1994:12).*

Σύμφωνα με τον Heward « η Ειδική Αγωγή χαρακτηρίζεται ως η σκόπιμη παρέμβαση, η οποία σχεδιάζεται με στόχο να προλαμβάνει, να αντιμετωπίζει και να υπερπηδά τα προβλήματα που παρακωλύουν τη μάθηση και την ενεργό συμμετοχή του παιδιού με αναπηρία τόσο στο σχολικό περιβάλλον όσο και στο περιβάλλον της κοινότητας» (2009: 18-20). Οι πολυποίκιλες εκπαιδευτικές, ψυχολογικές και κοινωνικές ανάγκες των ατόμων με αναπηρία καθορίζουν άλλωστε και το αντικείμενο εργασίας του ευρύτερου χώρου της ειδικής αγωγής, με απώτερο στόχο να εκπαιδεύσει τα άτομα με ειδικές ανάγκες, να βελτιώσει τις δεξιότητές τους, να αναπτύξουν τη προσωπικότητά τους επιτυγχάνοντας την ομαλή τους ένταξη στη κοινωνία καθιστώντας τα υγιή, ισότιμα και ενεργά μέλη της παραγωγικής διαδικασίας. Εξάλλου σύμφωνα με τον Παγκόσμιο Οργανισμό Υγείας, υγεία δε σημαίνει απουσία ασθενειών αλλά ευζωία βιολογική, ψυχική, κοινωνική, πραγμάτωση των δυνατοτήτων και των δεξιοτήτων ενός ατόμου (Sen, 2011).

Εναλλακτικά με τον όρο της ειδικής αγωγής σε ορισμένες χώρες χρησιμοποιείται ο όρος “παιδιά με ειδικές ανάγκες” που συμπεριλαμβάνει και τα νοητικά προικισμένα παιδιά, και είναι και ο ορισμός που τείνει να υιοθετηθεί και στην Ελλάδα, πιστεύοντας πως έτσι θα αμβλυνθούν οι προκαταλήψεις αλλά και η ετικετοποίηση που υφίστανται οι ανάπηροι σε όλες τις εκφάνσεις της κοινωνικής τους ζωής (Ζώνιου- Σιδέρη, 2011). Συνοψίζοντας να επικαλεσθούμε και τον ορισμό του προέδρου του Ευρωπαϊκού συνδέσμου για την ειδική αγωγή (E.A.S.E.), Ph. Lamoral (1993:100), ο οποίος υπογραμμίζει ότι: « Η ειδική εκπαίδευση δεν πρέπει να ορίζεται πλέον από την άποψη του χώρου στον οποίο λαμβάνει χώρα, αλλά περισσότερο από την άποψη των αναγκών του παιδιού που αυτή σχεδιάζει να αντιμετωπίσει».

Αντιλαμβανόμαστε λοιπόν τις διαφορετικές εννοιολογικές προσεγγίσεις που έγιναν κατά καιρούς προκειμένου να οριστεί το περιεχόμενο της ειδικής αγωγής, το οποίο ποικίλλει εξαιτίας των σύνθετων κοινωνικών, οικονομικών, πολιτιστικών, εκπαιδευτικών παραγόντων που το συνδιαμορφώνουν, προκειμένου να ανταποκριθεί στις απαιτήσεις του κοινωνικού και εκπαιδευτικού οικοδομήματος παρά στις ατομικές ιδιαιτερότητες και ανάγκες του κάθε παιδιού.

Συνεπώς οι κοινωνικές αντιλήψεις της κάθε εποχής αναδιαμορφώνουν το περιεχόμενο της έννοιας της ειδικής αγωγής, η οποία από το στάδιο της απόρριψης, της κακομεταχείρισης, της ιδρυματοποίησης, της περιθάλψης και της ξεχωριστής εκπαίδευσης οδηγήθηκε σήμερα στη συνεκπαίδευση και στη διεκδίκηση ίσων ευκαιριών των ατόμων ειδικής αγωγής. Ιδιαίτερα σημαντική θα χαρακτηρίζαμε τη περίοδο μετά το 1960, εποχή του ιατρο-παθολογικού μοντέλου για την αναπηρία, όταν ξεκινά στις Η.Π.Α έντονη κριτική για την παρεχόμενη ξεχωριστή εκπαίδευση από επιστήμονες του Κλάδου (Dunn, 1968), οι οποίοι απαιτούν την ενσωμάτωση, και στην Ευρώπη την ένταξη των μαθητών με ειδικές ανάγκες στο γενικό σχολείο.

Οι δεκαετίες '70-'80 χαρακτηρίζονται ως εποχή εκδημοκρατισμού και αλλαγών του συστήματος εκπαίδευσης για τους μαθητές-μαθήτριες με ειδικές ανάγκες. Στις Η.Π.Α και σε πολλές χώρες της Ευρώπης κατοχυρώνεται νομοθετικά η ένταξη των μαθητών-μαθητριών με αναπηρία στα συνηθισμένα σχολεία, με το ιατρο-παθολογικό μοντέλο (Barton, 1989) να απορρίπτεται από την πλειοψηφία των ειδικών που διεθνώς πιέζουν για ενσωμάτωση των μαθητών-μαθητριών με αναπηρία στο συνηθισμένο σχολείο (Semmel, Gerber & MacMillan, 1994), με τις δυσκολίες που αυτό συνεπάγεται για τους ενδιαφερόμενους. Γι' αυτό και το

κοινωνικό-ανθρωπολογικό μοντέλο που κυριαρχεί δίνει έμφαση στη θετική αλληλεπίδραση και στην αναγνώριση της ταυτότητας του αναπήρου στο συνηθισμένο σχολείο (Canevaro, 1984).

Από το 1990 έως και σήμερα το περιεχόμενο της ειδικής αγωγής διεθνώς προσανατολίζεται στη διεκδίκηση του δικαιώματος των ατόμων με ειδικές ανάγκες να είναι διαφορετικοί, και αυτή τους η διαφορετικότητα να καθίσταται από όλους σεβαστή. Απαιτούν παροχές όχι για την ανικανότητά τους αλλά για την κοινωνική τους συμμετοχή (Hasler, 1996). Αίτημα των καιρών άλλωστε δεν είναι πλέον μόνο η Ένταξη αλλά η Συνεκπαίδευση, με τους αρχικούς της εκφραστές (Stainback & Stainback, 1990. Fucks & Fucks, 1994) να επισημαίνουν ότι η ξεχωριστή ειδική εκπαίδευση πρέπει να καταργηθεί και όλα τα παιδιά με ειδικές ανάγκες και ιδιαιτερότητες να διδάσκονται στη γενική εκπαίδευση.

Συγκεφαλαιώνοντας, η Ειδική Αγωγή τόσο στην Ευρώπη όσο και στην Ελλάδα αρχικά διένυσε το Κλινικό-Θεραπευτικό στάδιο για να φτάσουμε στα μέσα του 20<sup>ου</sup> αιώνα, «στον αιώνα του παιδιού» όπως χαρακτηρίζεται, που άρχισε η ειδική αγωγή να αναπτύσσεται πλέον ως επιστήμη. Οι μεγάλες αλλαγές όμως συντελέστηκαν ουσιαστικά από το 1950 και έπειτα, με αφορμή την πρόοδο στις Επιστήμες της Αγωγής, μια παιδαγωγική περίοδος με βασικό μεθοδολογικό εργαλείο την αντιμετώπιση ειδικών περιπτώσεων, την ψυχοπαιδαγωγική παρέμβαση και θεραπεία. Σήμερα, που η Ειδική Αγωγή έχει ως αντικείμενο ένα ανθρώπινο, θεραπευτικό, κοινωνικό, παιδαγωγικό πρόβλημα, ασκείται σε αυτοτελείς εκπαιδευτικές μονάδες όλων των βαθμίδων, σε ειδικές ή παράλληλες τάξεις, σε τμήματα ένταξης, σε σχολεία γενικής και επαγγελματικής εκπαίδευσης.

## **1.2. Η ειδική αγωγή στην Ελλάδα και η συγκριτική θεώρηση με άλλες χώρες**

Ο τρόπος που η κάθε κοινωνία αντιμετωπίζει τα παιδιά και την εκπαίδευσή τους αποτελεί δείκτη του πολιτιστικού της επιπέδου και γενικότερα της ανάπτυξής της. Δεν είναι τυχαίο άλλωστε το γεγονός ότι σε αναπτυγμένες χώρες, η επένδυση στους νέους, στην εκπαίδευση και γενικότερα στη γνώση είναι υψηλή. Αυτό επιβεβαιώνεται και μέσα από την

εκπαιδευτική πολιτική που αυτές εφαρμόζουν, αλλά και τους πόρους που διαθέτουν για την εκπαίδευση, την επιστημονική δραστηριότητα για την παραγωγή νέας γνώσης καθώς και την ανάπτυξη της κοινωνίας σε οικονομικό, πνευματικό και πολιτιστικό επίπεδο. Η Ειδική Αγωγή αποτελεί αναπόσπαστο κομμάτι αυτής της εκπαιδευτικής πολιτικής προκειμένου να επιτευχθεί η αποδοχή, η αναγνώριση και η εκτίμηση της διαφορετικότητας καθώς η συμμετοχή και συνεισφορά των ανθρώπων με ειδικές ανάγκες στην κοινωνία, μέσα από την παροχή ειδικής και κατάλληλης εκπαίδευσης στους μαθητές με ειδικές ανάγκες.

Στην Ελλάδα μέχρι το 19<sup>ο</sup> αιώνα, δεν υπήρχε κανένα εκπαιδευτικό ενδιαφέρον γύρω από τα ειδικά άτομα. Οι κοινωνίες δεν ήταν σε θέση να δεχτούν την ύπαρξη ατόμων με «αναπηρίες» και γι' αυτό οι λύσεις που υιοθετούνταν ήταν καταδικαστικές. Ειδικότερα, ως το 13<sup>ο</sup> αιώνα η αγωγή των «αναπήρων» γινόταν με τη μορφή ελεημοσύνης. Οι αναφορές στα ειδικά άτομα εντοπίζονται ήδη στον Όμηρο (Ζώνιου- Σιδέρη, 1998), στα κλασικά χρόνια, στη Βυζαντινή εποχή και κατόπιν στα νεότερα χρόνια. Σταθμός στην ιστορία της ειδικής αγωγής υπήρξε ο 19<sup>ος</sup> αιώνας, λόγω των εργασιών του γιατρού Gaspard Itard στο Παρίσι το 1870, ο οποίος υποστήριξε την άποψη ότι τα παιδιά με νοητική καθυστέρηση μπορούν να λάβουν κάποιο είδος εκπαίδευσης (Βασιλείου, 1998). Η πρώτη σημαντική εξέλιξη συντελείται το 1937 για την Ελλάδα καθώς ιδρύεται το “πρότυπο ειδικό σχολείο Αθηνών” στην Καισαριανή, από τη Ρόζα Ιμβριώτη (Ζώνιου-Σιδέρη, 1998).

Κατά τη διάρκεια του 20<sup>ου</sup> αιώνα, ιδρύθηκαν στην Ελλάδα ειδικά ιδρύματα και σχολεία από ιδιώτες, τα οποία στόχευαν στην προστασία και στην εκπαίδευση των ειδικών ατόμων, μιας και η ιδέα περί ίσων δικαιωμάτων και ευκαιριών για τα ΑμεΑ άρχισε να δημιουργείται πολύ αργότερα, κατά την περίοδο της μεταπολίτευσης (Στασινός, 1991). Τα πιο γνωστά ιδρύματα ήταν ο «Οίκος Τυφλών», ο «Φάρος Τυφλών», το «Στουπάθειο», το «Εθνικό Ίδρυμα Κωφάλαων», το «Ψυχολογικό Κέντρο» Β. Ελλάδος και το «Κέντρον Εκπαιδύσεως Σπαστικών Παιδιών» (Βασιλείου, 1998). Από την πλευρά της πολιτείας, τα πιο σημαντικά βήματα σημειώθηκαν από τη δεκαετία του 1970 και εξής, οπότε και άρχισε να οργανώνεται η επιμόρφωση εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής (ΟΕΔΒ, 1988). Την ίδια περίοδο λειτούργησαν τα πρώτα δημόσια ειδικά σχολεία και άρχισαν να ψηφίζονται νόμοι σχετικοί με την ειδική αγωγή.

Η νομοθεσία της ειδικής αγωγής πρωτοθεσπίστηκε το 1929 με το Ν. 4397/1929 «Περί στοιχειώδους εκπαιδύσεως» και συνεχίστηκε με μια πληθώρα νόμων σχετικών με τους ανάπηρους σωματικά, με τους νοητικά καθυστερημένους και με τη διοικητική οργάνωση της



ειδικής εκπαίδευσης. Από αυτούς αξίζει να αναφερθούν ο Ν. 1143/1981, που επεδίωκε την ενσωμάτωση των ατόμων με ειδικές ανάγκες σε όλους τους τομείς, στοχεύοντας στην επαγγελματική και κοινωνική τους πρωτίστως αποκατάσταση (Τζουριάδου, 1995). Με το Ν. 1566/1985, που συνέβαλε στη γενικότερη αναγνώριση της σπουδαιότητας και της αναγκαιότητας της ειδικής εκπαίδευσης, η πολιτεία δήλωνε επίσημα ότι καταργούσε τις διαχωριστικές γραμμές στην εκπαίδευση με τη δημιουργία ειδικών τάξεων μέσα στα γενικά σχολεία (Ζώνιου -Σιδέρη, 2011). Συμπληρωματικά με το Π.Δ. 149/30-4-1991 συγκροτείται Υπηρεσιακό και Πειθαρχικό Συμβούλιο Ειδικού Προσωπικού, και με το Π.Δ. 301/28-8-1996 θεσμοθετείται το αναλυτικό πρόγραμμα που ισχύει σήμερα στο ειδικό δημοτικό σχολείο, το Πλαίσιο δηλαδή Αναλυτικού Προγράμματος Ειδικής Αγωγής (Π.Α.Π.Ε.Α.) και το οποίο φαίνεται να συμβάλλει στην εφαρμογή του θεσμού ένταξης των παιδιών με ειδικές ανάγκες στα ειδικά σχολεία. Τέλος ο Ν. 2817/2000 αποσαφήνισε τους στόχους της ειδικής αγωγής και ενδιαφέρθηκε για την οργάνωση συγκεκριμένων εκπαιδευτικών πρακτικών που προάγουν την ένταξη των ΑμεΑ στην γενική εκπαίδευση και το ειδικό σχολείο περιορίζεται μόνο σε περιπτώσεις σοβαρών προβλημάτων, ενώ παράλληλα δημιουργούνται εξατομικευμένα προγράμματα για το κάθε παιδί (Ζώνιου-Σιδέρη, 2011).

Μέσα στο κλίμα των διεθνών αλλαγών και των ευρωπαϊκών εξελίξεων ψηφίζεται ο Ν.3699/2008 και η ειδική αγωγή ανήκει πλέον στο ΥΠΕΠΘ και περιλαμβάνει κέντρα διάγνωσης και υποστήριξης για τα ΑμεΑ (ΚΕΔΔΥ). Το 2012 με το Ν.4074/2012 η Ελλάδα επικυρώνει τη σύμβαση του Ο.Η.Ε. για τα δικαιώματα των παιδιών με ειδικές ανάγκες καθώς και το προαιρετικό πρωτόκολλο της σύμβασης (ΦΕΚ Α' 88/11.4.2012). Ακολουθεί ο Ν.4115/2013 με το άρθρο 39, όπου τα ειδικά σχολεία μετατρέπονται σε Κέντρα Υποστήριξης ενός συνόλου σχολικών μονάδων, που ονομάζεται Σχολικό Δίκτυο Εκπαίδευσης και Υποστήριξης (ΣΔΕΥ). Τέλος με τη ψήφιση του Ν.2217/2014 που αφορά την πρόσληψη εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής, διαιωνίζεται το πρόβλημα της μη ουσιαστικής ένταξης και του διαχωρισμού της ειδικής από τη γενική εκπαίδευση, αφού οι δομές της ειδικής αγωγής αναγνωρίζονται ως ειδικό σύστημα που λειτουργεί παράλληλα με το σύστημα της γενικής αγωγής.

Αντιλαμβανόμαστε λοιπόν ότι κατά τις τρεις τελευταίες δεκαετίες έχει αρχίσει να εκφράζεται και στη χώρα μας συστηματικότερα το ενδιαφέρον γύρω από το ζήτημα της εκπαίδευσης των ατόμων με ειδικές ανάγκες παρόλο που η ειδική αγωγή σε άλλες χώρες έχει αναπτυχθεί πολύ περισσότερο από ότι στην Ελλάδα. Συγκεκριμένα, στην Ισπανία δόθηκε

έμφαση στην ειδική αγωγή, θεσπίστηκαν νόμοι, ιδρύθηκαν ειδικά σχολεία για παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες, με ψυχολογικές και συναισθηματικές διαταραχές ή/και με προβλήματα συμπεριφορά. Στην περίπτωση του Καναδά και της Γερμανίας εφαρμόζεται η εκπαίδευση του μη αποκλεισμού. Στη Μεγάλη Βρετανία (Croll & Moses, 1998) και στις ΗΠΑ (Βασιλείου, 1998) έχει επιδειχθεί ιδιαίτερο ενδιαφέρον για την ανάπτυξη του θεσμού της ειδικής αγωγής με τη διαμόρφωση πολιτικών και τακτικών ανάλογων με τις ιστορικές αναγκαιότητες. Στο Λουξεμβούργο αναπτύσσεται η πολιτική για «ένα σχολείο για όλους», το οποίο δέχεται τα ειδικά παιδιά σε ένα συνηθισμένο περιβάλλον. Στην Ιαπωνία ιδρύθηκαν σχολεία για παιδιά με νοητική καθυστέρηση και με σωματικά προβλήματα. Η εκπαιδευτική πολιτική για την ειδική αγωγή στην Κύπρο επίσης προσφέρει ένα σημαντικό παράδειγμα συνεργατικής διδασκαλίας στις κοινές τάξεις και επιχειρεί να παρουσιάσει ένα σχολείο που θα είναι σε θέση να δεχτεί παιδιά με και χωρίς ειδικές ανάγκες (Θεοδώρου & Παλλήκαρου, 1999).

Γενικότερα, οι περισσότερες από τις προαναφερθείσες χώρες έχουν αναγνωρίσει το δικαίωμα των ειδικών ατόμων στην εκπαίδευση και γι' αυτό έχουν λάβει σημαντικά μέτρα μέσα από τη ψήφιση σχετικών νόμων, στα πλαίσια ενός ενιαίου εκπαιδευτικού συστήματος που θα λαμβάνει υπόψη ισότιμα και τα ειδικά άτομα. Επιπλέον, έχουν καταβληθεί συστηματικές προσπάθειες για την ένταξη των ειδικών ατόμων στα κοινά σχολεία, τη δημιουργία ειδικών τάξεων ή άλλων σχετικών τάξεων μέσα σε αυτά, με στόχο τη δημιουργία ενός σχολείου για όλους, ανεξάρτητα από οποιαδήποτε μειονεξία των μαθητών- μαθητριών.

Στην εποχή λοιπόν της συνεκπαίδευσης, της αποδοχής και του σεβασμού στην διαφορετικότητα, που προάγεται από το σύνολο των Ευρωπαϊκών χωρών, η χώρα μας για μια ακόμη φορά διαφοροποιείται, αφού μέχρι πρόσφατα επικρατούσαν συνθήκες που παρέπεμπαν σε παλιότερες εποχές, με κυρίαρχη την απουσία επιστημονικού και συστηματικού σχεδιασμού αλλά και ουσιαστικού διαλόγου για το θέμα της συνεκπαίδευσης (Λαμπροπούλου & Παντελιάδου 2011). Η επιστημονική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σε συνδυασμό με τις νέες εκπαιδευτικές πολιτικές που υιοθετήθηκαν, καθώς και η αναμόρφωση των αναλυτικών προγραμμάτων αποτελούν προσπάθειες εφαρμογής της ένταξης στην Ελλάδα χωρίς ουσιαστικές μεταρρυθμίσεις στο σύστημα εκπαίδευσης των ατόμων με ειδικές ανάγκες (Στρογγυλός & Ξανθάκου, 2007). Συγκριτικά λοιπόν με τα άλλα Ευρωπαϊκά Εκπαιδευτικά συστήματα Ειδικής Αγωγής που προάγουν την πολιτική της συνεκπαίδευσης και της ένταξης, στον Ελλαδικό χώρο

συνεχίζονται στρατηγικές αποκλεισμού με εξευγενισμένο τρόπο παραμερίζοντας την ένταξη από τη καθημερινή σχολική πραγματικότητα.

### 1.3. Το Ειδικό Σχολείο και τα τμήματα Ένταξης

Ένα από τα σημαντικότερα και περισσότερο αμφιλεγόμενα θέματα σήμερα της παιδαγωγικής επιστήμης είναι η εκπαιδευτική αντιμετώπιση των ατόμων με αναπηρία (Lupart, 2002). Άλλωστε η εκπαίδευση των ατόμων με αναπηρία πρέπει να στηρίζεται στην αναγνώριση του δικαιώματος των μαθητών αυτών να εκπαιδεύονται σε ένα όσο το δυνατό λιγότερο περιοριστικό περιβάλλον (Fisher, 2007). Διεξοδικότερα η εκπαίδευση των ατόμων με αναπηρία απαιτείται να περιλαμβάνει ένα σύνολο πρακτικών και αντιλήψεων στηριζόμενα στην παραδοχή ότι όλα τα παιδιά πρέπει να ωφελούνται στο μέγιστο από τις παρεχόμενες εκπαιδευτικές εμπειρίες (Onaga&Martoccio, 2008).

Τα ειδικά σχολεία με τη σημερινή τους μορφή είναι ειδικά εκπαιδευτικά ιδρύματα που εφαρμόζουν την υποχρεωτική εκπαίδευση σε παιδιά και νέους για τους οποίους δεν έχει μεριμνήσει το ευρύτερο εκπαιδευτικό σύστημα. Το ειδικό σχολείο αποτελεί, λοιπόν, μια μορφή της βασικής υποχρεωτικής εκπαίδευσης που λειτουργεί με τις ίδιες διδακτικές μεθόδους, τα ίδια μέτρα και τα σχολικά προγράμματα, τους ίδιους διδακτικούς στόχους όπως τα σχολεία της γενικής εκπαίδευσης (Ζώνιου-Σιδέρη, 2011). Η Ρόζα Ιμβριώτη (1939) χαρακτηριστικά αναφέρει: *“Προτίμησα τον όρο Ειδικά Σχολεία και όχι βοηθητικά, επειδή δεν πρόκειται απλώς για μια βοήθεια που θα δοθεί για λίγο καιρό στο παιδί, για να κερδίσει πίσω την τάξη του στο σχολείο, παρά για το ειδικό αντίκρισμα”*. Συνεπώς το σχολείο μ’ αυτή του τη μορφή υπάρχει προκειμένου να εμποδίσει ιδιάζουσες καταστάσεις να αναπτυχθούν και να καταστούν νοσηρές και επικίνδυνες.

Ο Καλαντζής (1976) επισημαίνει ότι: *“ Το ειδικό σχολείο είναι ο κύριος χώρος που λειτουργεί η ειδική αγωγή. Είναι στη κυριολεξία “σχολείο” όπως τα άλλα, ασκεί αγωγή, έχει δηλαδή αντικείμενό του να διδάσκει και να διαπαιδαγωγεί παιδιά. Όπως και το γενικό Δημοτικό Σχολείο, είναι και αυτό ένα “Σχολείο Κατωτέρας Γενικής Εκπαίδευσεως”, γιατί έχει για στόχο τον ηθικό-κοινωνικό άνθρωπο και τον ικανό να ανταποκριθεί στις απαιτήσεις της ζωής. Ο τελικός*

*σκοπός είναι ο ίδιος, με μια διαφορά στα μέσα και στο βαθμό της πραγματώσεως του, εξαιτίας του ειδικού αντικειμένου, του ειδικού παιδιού”.*

Με το αντίστοιχο νομοθετικό πλαίσιο που θεσπίστηκε για την ειδική αγωγή τις τελευταίες δεκαετίες προωθείται περισσότερο η ενταξιακή λογική συνολικά στην εκπαίδευση περιορίζοντας φαινόμενα αποκλεισμού και περιθωριοποίησης. Τη δεκαετία του '80 η Ξηρομερίτη-Τσακλαγκάνου (1984) αναφέρει χαρακτηριστικά: *“Βλέπουμε ότι τα τελευταία χρόνια έχουμε άσυλα και ιδρύματα, ειδικές τάξεις και ειδικά σχολεία, κοινωνικοποίηση με το κλείσιμο των ιδρυμάτων, ένταξη και ενσωμάτωση, μαθησιακές δυσκολίες, προσαρμογή στο σύνολο, θεσμοθέτηση ισοτιμίας με νομοθετικές αλλαγές και άλλες καλοπροαίρετες μεν τάσεις, χωρίς όμως υποδομή και βάσεις”.* Γι' αυτή τη κατάσταση πολύ σωστά επισημαίνει ο Καλαντζής (1984): *“ Η μεγάλη ανάπτυξη των Ειδικών σχολείων του εκπαιδευτικού τύπου είναι δείγμα κοινωνικής απόρριψης! Τα γενικά σχολεία επιλέγουν τους έξυπνους και αριστούχους. Για τους κακούς μαθητές-μαθήτριες δεν μένει τίποτε άλλο παρά ο αποθέτης του Ειδικού σχολείου.*

Τα ειδικά σχολεία λοιπόν δημιουργήθηκαν για να φροντίσουν τους μαθητές και τις μαθήτριες που δεν μπορούσαν να προσαρμοστούν στα κανονικά σχολεία. Τα αρνητικά όμως αποτελέσματα του αποκλεισμού ενός παιδιού με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες οδήγησαν τους ειδικούς να αναζητήσουν εναλλακτικές προσεγγίσεις για την επίλυση του προβλήματος. Έτσι στα τέλη της δεκαετίας του '70 στη Μεγάλη Βρετανία συγκροτήθηκε η επιτροπή Warnock (Warnock Committee) προτείνοντας την αρχή της ένταξης (integration) για τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο γενικό ή συνηθισμένο σχολείο ως ένα υπεραπλουστευμένο μοντέλο ειδικής εκπαιδευτικής πολιτικής (DES, 1978). Η επιτροπή διέκρινε τρεις τύπους ένταξης:

- Την ένταξη σε επίπεδο χώρου- χωρική ένταξη
- Την ένταξη σε επίπεδο κοινωνικό-κοινωνική ένταξη
- Την ένταξη σε λειτουργικό επίπεδο-λειτουργική ένταξη(DES, 1978)

Ακολουθώντας τις διεθνείς εξελίξεις στα μέσα τις δεκαετίας του '90 το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα υιοθέτησε τον ενταξιακό προσανατολισμό επικαλούμενο τις αρχές της ισότητας των ευκαιριών στην εκπαίδευση και την ιδέα της αποδοχής όλων των παιδιών

(αναπήρων και μη) σε κοινά σχολεία (Ζώνιου-Σιδέρη, 2004). Δυστυχώς όμως αυτή η προσπάθεια δεν καταβλήθηκε προκειμένου να ικανοποιήσει τις ανάγκες και τα δικαιώματα των μαθητών-μαθητριών με ιδιαιτερότητες, ούτε ως απόπειρα βελτίωσης του υπάρχοντος εκπαιδευτικού συστήματος, αλλά επιβλήθηκε θεσμικά σε μια προσπάθεια συμπόρευσης της Ελλάδας με τα κράτη-μέλη της ΕΟΚ αντίστοιχα θέματα εκπαιδευτικής πολιτικής, μετονομάζοντας τις ειδικές τάξεις σε τμήματα ένταξης (Zoniou-Sideri et al., 2006).

Η ταχύτατη εξέλιξη των τμημάτων ένταξης υλοποιείται τελικά το 2008 με το Ν.3699/2008 με τον οποίο δίνεται η δυνατότητα ίσων ευκαιριών στην εκπαίδευση των ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, καθώς ορίζει τα συγκεκριμένα τμήματα ως βασικές μορφές εκπαιδευτικής πρόνοιας για τους μαθητές- μαθήτριες με αναπηρία (Ζώνιου-Σιδέρη, 2011). Η λειτουργία τους καθορίζεται με δύο διαφορετικούς τύπους προγραμμάτων: α) με κοινό εξειδικευμένο πρόγραμμα για τους μαθητές-μαθήτριες με ήπιες ιδιαιτερότητες που καθορίζεται με πρόταση του ΚΕΔΔΥ, το οποίο δε ξεπερνά τις 15 διδακτικές ώρες εβδομαδιαίως, β) με εξειδικευμένο ομαδικό ή εξατομικευμένο πρόγραμμα διευρυμένου ωραρίου, που καταρτίζεται με τη βοήθεια του ΚΕΔΔΥ για μαθητές- μαθήτριες με σοβαρότερες δυσκολίες.

Στόχος της ενταξιακής εκπαιδευτικής πολιτική είναι η συμφιλίωση με τη διαφορετικότητα, η συμβίωση του ενός με τον άλλον, χωρίς την βεβιασμένη και απρογραμμάτιστη μετακίνηση των παιδιών από το ένα πλαίσιο σε κάποιο διαφορετικό (Barton, 2004). Η ένταξη στοχεύει ουσιαστικά στη μείωση των προκαταλήψεων για τα παιδιά με ειδικές ανάγκες στο κανονικό σχολείο και στην αύξηση της κοινωνικής τους αλληλεπίδρασης με τα άλλα παιδιά (Annamidis, 2010). Άλλωστε ο κάθε άνθρωπος θα πρέπει να αναγνωρίζεται και να μαθαίνει σαν ένα ολοκληρωμένο άτομο, έτσι ώστε να συμμετέχει ισότιμα σε όλους τους τομείς της κοινωνίας μας (Ζώνιου-Σιδέρη, 1996).

Για την ευόδωση των στόχων των τμημάτων ένταξης η αρχή της εξατομικευμένης διδασκαλίας αποτελεί καθοριστικό ρυθμιστικό παράγοντα, σε συνάρτηση με τις εκπαιδευτικές ανάγκες του μαθητή-μαθήτριας και το βαθμό της προσαρμοστικότητάς του. Το αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών οφείλει να διαμορφώνεται ανάλογα ώστε να εξυπηρετούνται οι εξατομικευμένοι διδακτικοί στόχοι για κάθε παιδί, αλλά και να αναπροσαρμόζεται κατά τη διάρκεια της ένταξης από τη διαμορφωτική αξιολόγηση. Τέλος, πέραν των σχολικών επιδόσεων

επιβάλλεται και η συχνή αξιολόγηση της συναισθηματικής του εξέλιξης και κατάστασης (Τάφα, 2008).

Γενικότερα η ενταξιακή εκπαιδευτική πολιτική οφείλει να αποβλέπει στην ανάπτυξη της αυτονομίας του μαθητή-μαθήτριας με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, στη συνεχή βελτίωση των γνώσεων και των δεξιοτήτων του, στην παροχή ισότιμων ευκαιριών και στην εξασφάλιση περιβάλλοντος αναγνώρισης και αποδοχής (Γενά, 2001). Δυστυχώς όμως, ακόμα και σήμερα η επίσημη πολιτική της ένταξης, δεν κατάφερε να επιτύχει τους προαναφερθέντες στόχους, δεν κατάφερε να ξεφύγει από τη διαχωριστική λογική η οποία κατηγοριοποιεί το μαθητικό δυναμικό της χώρας μας βάση των κριτηρίων κανονικότητας, ενισχύοντας πρακτικές διάκρισης (Vlachou, 2006). Συνεπώς κρίνεται αναγκαία η συνειδητοποίηση της χάραξης μιας νέας εκπαιδευτικής πολιτικής που θα αναβαθμίσει το πραγματικό περιεχόμενο της ένταξης.

#### **1.4. Ο ειδικός παιδαγωγός**

Ο εκπαιδευτικός αποτελεί ένα από τα βασικότερα στοιχεία της εκπαιδευτικής διαδικασίας και διαδραματίζει έναν από τους καθοριστικότερους ρόλους στην εφαρμογή κάθε εκπαιδευτικής πολιτικής (Neave, 1998). Σύμφωνα με τον Καλαντζή(1976), (όπως αναφέρεται από τη Ζώνιου-Σιδέρη, 1998), ο ειδικός παιδαγωγός είναι ο “αναμφισβήτητος και αναντικατάστατος φορέας και λειτουργός της ειδικής αγωγής”. Οι απαιτήσεις και οι προσδοκίες για το ρόλο που καλείται να υποδυθεί στο εκπαιδευτικό σύστημα και στην ευρύτερη κοινωνία είναι εξαιρετικά υψηλές, αφού το έργο που ο ίδιος θα εκπληρώσει και θα υλοποιήσει είναι πολύπλευρο και πολύμορφο (Ευσταθίου, 2002).

Αρχικά στο ρόλο του αποδίδονταν ποικίλες αρμοδιότητες και καθήκοντα που σχετιζόταν μόνο με την εκπαίδευση των ατόμων με αναπηρία, ενώ με την αλλαγή των κοινωνικών καταστάσεων προς την αντιμετώπιση της αναπηρίας άλλαξε και η αντίληψη για το ρόλο του(Δελασούλας, 2005). Επιπρόσθετα οι εκάστοτε αλλαγές στο εκπαιδευτικό σύστημα των ατόμων που χρήζουν ειδικής αγωγής δεν άφηνε ανεπηρέαστο το ρόλο και τις αρμοδιότητες του

εκπαιδευτικού ειδικής αγωγής, δημιουργώντας και τον αντίστοιχο προβληματισμό για την αποτελεσματικότητά του (Vlachou, 2006).

Με την αυξανόμενη τάση υιοθέτησης των πρακτικών της συνεκπαίδευσης, που εντείνεται ολοένα και περισσότερο σήμερα, στην υποστήριξη που παρέχεται στα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ιδιαιτερότητες πέραν των άλλων επαγγελματιών και ειδικοτήτων που εμπλέκονται στην εκπαιδευτική διαδικασία συγκαταλέγεται και ο ειδικός παιδαγωγός, που καθοδηγεί και υποστηρίζει τον εκπαιδευτικό της τάξης, έτσι ώστε να εφαρμόσει αποτελεσματικότερα τα κατάλληλα εκπαιδευτικά προγράμματα για τους εν λόγω μαθητές-μαθήτριες. Στο πλαίσιο της ένταξης όμως ο ειδικός παιδαγωγός παρέχει υποστήριξη ομαδικά ή εξατομικευμένα σε ξεχωριστή τάξη αποσύροντας τους μαθητές-μαθήτριες με αναπηρία από τη γενική τάξη για κάποιες ώρες κατά τη λειτουργία του ωρολογίου προγράμματος (Forlin, 2001a).

Σύμφωνα με την διεθνή έρευνα ο ρόλος του είναι πολυδιάστατος, με την παιδαγωγική-διδασκική διάσταση του ρόλου του να πρωτοστατεί. Καλείται λοιπόν σ' αυτό το πλαίσιο να καταρτίσει εξατομικευμένα εκπαιδευτικά προγράμματα που θα ανταποκρίνονται στις εκπαιδευτικές ιδιαιτερότητες των μαθητών-μαθητριών με ειδικές ανάγκες (York-Barr et al., 2005). Όσον αφορά το διδακτικό του έργο καλείται να παρέχει άμεση διδασκαλία σε διάφορα γνωστικά αντικείμενα και σε βασικές δεξιότητες είτε στη γενική τάξη με τη μορφή συνδιδασκαλίας, είτε μέσω κατάρτισης εξατομικευμένων προγραμμάτων σε ξεχωριστή τάξη αναπροσαρμόζοντας το αναλυτικό πρόγραμμα, τις μεθόδους διδασκαλίας και του εκπαιδευτικού υλικού που θα χρησιμοποιήσει για την εκπαίδευση των μαθητών-μαθητριών με αναπηρία (Wasburn-Moses, 2005).

Στις αρμοδιότητες του συγκαταλέγεται και η αξιολόγηση, διαγνωστική αρχικά για τον εντοπισμό των εκπαιδευτικών αναγκών των μαθητών-μαθητριών, και κατόπιν με την εφαρμογή των προγραμμάτων υποστήριξης εφαρμόζεται συχνή αξιολόγηση στοχεύοντας στην ανατροφοδότηση και αναπροσαρμογή των διδακτικών στόχων (Pijl & Van Des Bos, 2001). Δε λείπει βέβαια και η καθοδήγηση και υποστήριξη του προσωπικού γενικής αγωγής από μέρους του, μέσα από προγραμματισμένες ή μη επιμορφωτικές συναντήσεις πληροφορώντας και ενημερώνοντας τους για διδακτικές μεθόδους και πρακτικές (Shirin, 1999). Επίσης ο ίδιος εξασφαλίζει συνεργασίες με ένα σύνολο φορέων και δομών για την καλύτερη εφαρμογή των

προγραμμάτων παρέμβασης προς επίτευξη της ισότιμης εκπαίδευσης των παιδιών με αναπηρία (York-Barr et al., 2005).

Ο εκπαιδευτικός ειδικής αγωγής έχει και συμβουλευτικό ρόλο καθώς οφείλει να επικοινωνεί μαζί τους για ποικίλα ζητήματα, να ρυθμίζει τις προβληματικές τους συμπεριφορές και να βελτιώνει τις σχέσεις με τους συνομηλίκους τους (Wasburn-Moses, 2005). Αναπόσπαστο και σημαντικό κομμάτι των υποχρεώσεών του είναι και η επικοινωνία (άτυπη ή προγραμματισμένη) με την οικογένεια των παιδιών με αναπηρία, με στόχο την ενημέρωση για την πρόοδο του παιδιού αλλά και την επίλυση προβλημάτων που θα προκύψουν (York-Barr et al., 2005).

Συνοψίζοντας, όπως προαναφέραμε, κατανοούμε πως σε ένα εκπαιδευτικό σύστημα που υιοθετεί πρακτικές συνεκπαίδευσης ο ρόλος του εκπαιδευτικού επικεντρώνεται στον άξονα της διδασκαλίας, της αξιολόγησης και της επικοινωνίας (Fisher et al., 2003). Καλείται λοιπόν να συντονίσει το ηθικό και νομικά επιτρεπτό με το παιδαγωγικά ορθό, συνδυάζοντας τα με τις δυνατότητες του κάθε παιδιού για την επίτευξη καλύτερων αποτελεσμάτων για το κάθε παιδί (Ζώνιου- Σιδέρη, 2011). Αυτό όμως προϋποθέτει ειδικά εκπαιδευμένους παιδαγωγούς με άρτια κατάρτιση όχι μόνο σε θέματα ειδικής παιδαγωγικής, αλλά και σε ζητήματα τα οποία άπτονται της νομικής και ηθικής διάστασης του ειδικού παιδιού (Κατσαράς, 1994).

### **1.5. Οι σχέσεις των ειδικών παιδαγωγών με τους μαθητές, τους γονείς και τους κοινωνικούς φορείς**

Οι σχέσεις ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς και τους μαθητές-μαθήτριες δημιουργούνται και αναπτύσσονται μέσα στη σχολική τάξη. Ποικίλλουν βέβαια ανάλογα με το κλίμα και την ατμόσφαιρα που επικρατεί στο συγκεκριμένο πλαίσιο, τις μεθόδους και τις τεχνικές που αξιοποιεί ο εκπαιδευτικός για να ενθαρρύνει αυτές τις σχέσεις, τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητάς του καθώς και τις δεξιότητες της συμβουλευτικής που τον διακρίνουν (Wentzel, 1999). Η δημιουργία άλλωστε μιας θετικής ή αρνητικής ατμόσφαιρας μέσα στην τάξη είναι σε μεγάλο βαθμό ευθύνη του δασκάλου. Καλλιεργώντας ο εκπαιδευτικός μια θεραπευτική



σχέση με τους μαθητές-μαθήτριες του, βασισμένη σε αρχές όπως η εμπιστοσύνη, η αποδοχή, η εκτίμηση, η κατανόηση, ωθούν τα παιδιά στην ανάληψη πρωτοβουλιών, στην κατάκτηση αυτοπειθαρχίας, στην καταπολέμηση του άγχους και πρωτίστως στην βελτίωση των σχολικών τους επιδόσεων (Τσοβίλη, 2003).

Ο εκπαιδευτικός μπορεί να επιδράσει καταλυτικά στη δημιουργία κλίματος συνεργασίας στη τάξη, καθώς και στη δημιουργία ουσιαστικής επικοινωνίας των μαθητών-μαθητριών μεταξύ τους, με ή χωρίς αναπηρία, αλλά και μεταξύ αυτού και των μαθητών-μαθητριών του (Μπρούζος, 2009). Η αποτελεσματικότητα αυτής της επικοινωνίας και το κατά πόσο αποκωδικοποιούνται σωστά τα μηνύματα μεταξύ του πομπού-δέκτη επηρεάζει το μαθησιακό κλίμα και δημιουργεί ένα επικοινωνιακό πλαίσιο ουσιαστικής επαφής ειδικού παιδαγωγού- μαθητή-μαθήτριας (Μπαράλος & Φωτοπούλου, 2003). Σ' αυτό το σημείο καθίσταται σημαντική η δεξιότητα της ενεργητικής ακρόασης και της ενσυναισθητικής κατανόησης μέσω της αναπτυγμένης ενσυναίσθησης, προκειμένου να ακούει ο εκπαιδευτικός προσεχτικά τους μαθητές-μαθήτριες του, σχηματίζοντας μια ολοκληρωμένη άποψη για το μαθητικό δυναμικό που διαχειρίζεται και κατανοώντας τα συναισθήματά τους (Edwards, 1997).

Από τις σημαντικότερες αρμοδιότητες του ειδικού παιδαγωγού στη σχέση του με τους μαθητές-μαθήτριες του είναι και η στήριξη που τους προσφέρει κατά τη διδασκαλία σε ατομικό ή ομαδικό επίπεδο, εντός ή εκτός του διδακτικού χρόνου. Ο παιδαγωγός ειδικής αγωγής απαιτείται να στηρίζει ψυχοπαιδαγωγικά κάθε μαθητή-μαθήτρια του ενώ παράλληλα να ενισχύει την από κοινού μάθηση των παιδιών με και χωρίς αναπηρία. Η ψυχοσυναισθηματική αυτή ενδυνάμωση διαδραματίζει σημαντικό ρόλο και κατά τη μετάβαση του παιδιού σε άλλες βαθμίδες της εκπαίδευσης. Δεν θα μπορούσαμε να μην υπογραμμίσουμε ότι αυτή η σχέση, ειδικού παιδαγωγού-μαθητή-μαθήτριας, υποστηρίζει και τη δημιουργία και σύναψη σχέσεων των μαθητών-μαθητριών με ειδικές ανάγκες με τους συνομηλίκους τους (Σούλης, 2002).

Η σχολική επιτυχία του μαθητή-μαθήτριας με ειδικές ανάγκες δεν εξαρτάται μόνο από τη σχέση του με τον ειδικό παιδαγωγό, αλλά και από τη σχέση που αναπτύσσει και καλλιεργεί με την οικογένεια του ο ειδικός παιδαγωγός. Η τάση για συνεργασία ανάμεσα στο σχολείο και την οικογένεια προάγει τη σχολική επίδοση του μαθητή-μαθήτριας με την πεποίθηση ότι αυτή εξαρτάται από τις κοινωνικές, πολιτιστικές και μαθησιακές εμπειρίες, στάσεις και προσδοκίες

του οικογενειακού περιβάλλοντος (Συμεού, 2003). Η πραγματική και ουσιαστική σχέση που θα αναπτύξουν θα επιφέρει τα καλύτερα μαθησιακά αποτελέσματα για τους μαθητές-μαθήτριες, όταν φυσικά και οι δύο προτείνουν μια συνεργασία που “βασίζεται στην αποδοχή ίσων δεξιοτήτων και της εμπειρίας και μια αίσθηση ότι κάθε συνεργάτης φέρνει κάτι διαφορετικό αλλά ίσης αξίας στη σχέση (Pugh, 1988, στο Τσιμπιδάκη, 2013).

Σήμερα προβάλλει ως επιτακτική η ανάγκη ενδυνάμωσης αυτής της σχέσης και της επικοινωνίας ειδικού παιδαγωγού και οικογένειας, αφού και οι δύο τους έρχονται αντιμέτωποι με την πρόκληση της προετοιμασίας μιας νέας γενιάς ανθρώπων σε μια κοινωνία που η μόρφωση είναι αναγκαία και η επικοινωνία μεταξύ των πλαισίων εκπαίδευσης και οικογένειας οφείλει να είναι ουσιαστική και να παρουσιάζει συνοχή (Σακελαρρίου, 2015). Η αποτελεσματική τους επικοινωνίας πρέπει να στηρίζεται στις αρχές της αποδοχής των όσων λέγονται, της ενεργητικής ακρόασης, των κατάλληλων ερωτήσεων, της ενθάρρυνσης και της διατήρησης της εστίασης (Heward, 2011). Τα προγράμματα συμβουλευτικής και καθοδήγησης της οικογένειας διαφωτίζουν ουσιαστικά την οικογένεια για το πρόβλημα του παιδιού, την πορεία και την εξέλιξη του, τις δυνατότητές του, έτσι ώστε να τίθενται οι σωστές βάσεις στην επικοινωνία σχολείου- οικογένειας (Σάλμοντ, 2004). Άλλωστε όταν το σχολείο παίρνει την πρωτοβουλία να επικοινωνεί αποτελεσματικά με τους γονείς τα αποτελέσματα είναι θετικά (Berger, 2004).

Οι γονείς μπορούν να εμπλακούν στην εκπαιδευτική διαδικασία των παιδιών τους συμμετέχοντας ενεργά σε διάφορες σχολικές δραστηριότητες (Dunst, 2002). Και προς αυτή την κατεύθυνση η παρότρυνση του ειδικού παιδαγωγού για την ενεργό συμμετοχή και εμπλοκή της οικογένειας σε σχολικές δράσεις, μέσα από την ουσιαστική επικοινωνία, κρίνεται καθοριστικής σημασίας. Οι γονείς γνωρίζουν σημαντικά τις ιδιαιτερότητες των τέκνων τους. Αν λοιπόν το σχολείο κάνει χρήση αυτής της γνώσης των γονέων, τότε η εκπαίδευση του μαθητή-μαθήτριας με αναπηρία είναι πιθανό να είναι καλύτερη. Επίσης καλλιεργούνται στα παιδιά περισσότερα κίνητρα για μάθηση και μαθαίνουν να εκτιμούν ότι η ακαδημαϊκή τους ικανότητα σε συνδυασμό με τα ενδιαφέροντα τους σχετίζονται ισχυρά με την εμπλοκή των γονέων τους (Christenson & Sheridan, 2001). Η εποικοδομητική συνεργασία λοιπόν σχολείου και οικογένειας είναι

αναγκαία, διότι επηρεάζει θετικά όλους τους εμπλεκόμενους φορείς και βελτιώνει τη μεταξύ τους σχέση προς όφελος πάντα του μαθητή-μαθήτριας (Πασιαρδής, 2001).

Συχνά όμως αυτή τη σχέση επισκιάζουν αρκετά προβλήματα που ανακύπτουν από τη συνεργασία και των δυο μερών. Τόσο οι γονείς όσο και οι εκπαιδευτικοί λόγω απουσίας ουσιαστικής επικοινωνίας και έλλειψης εμπιστοσύνης υιοθετούν αρνητική στάση και συμπεριφορά η μια πλευρά προς την άλλη, καταλήγοντας τις περισσότερες φορές σε συγκρούσεις. Ο καθένας τους κρίνει και αξιολογεί την προσπάθεια του μαθητή-μαθήτριας με ειδικές ανάγκες με διαφορετικά κριτήρια. Ιδιαίτερα σ' αυτή την περίπτωση των μαθητών-μαθητριών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ο γονιός μπορεί να ντρέπεται ή να μην θέλει να ακούσει αρνητικά σχόλια για το παιδί του. Ακόμη και το μορφωτικό επίπεδο του γονιού, που μπορεί να είναι διαφορετικό από του εκπαιδευτικού, εντείνει περισσότερο το πρόβλημα και δυσχεραίνει την επίλυσή του (Τσοβίλη, 2003, Πολυχρόνη-Χατζηχρήστου-Μπίμπου, 2006, Δήμου, 2008).

Γι' αυτό λοιπόν η σχέση ειδικού παιδαγωγού- οικογένειας πρέπει να έχει ως βάση της την ισοτιμία. Εξάλλου χωρίς τη συναίνεση και τη συμμετοχή των γονέων δεν μπορεί να εξασφαλιστεί καμία παρέμβαση στις περιπτώσεις των μαθητών-μαθητριών με αναπηρία. Οι γονείς λοιπόν πρέπει να θεωρούνται ενεργοί συμμετέχοντες και όχι παθητικοί δέκτες πληροφοριών σε μια διαρκή διαδικασία αλληλεπίδρασης με τους εκπαιδευτικούς για την καλύτερη εκπαίδευση των τέκνων τους. Κάθε συμβουλευτική παρέμβαση του ειδικού παιδαγωγού θα στηρίξει την οικογένεια, εντοπίζοντας τις ανάγκες που ανακύπτουν στην προσπάθειά τους να κατανοήσουν την ιδιαιτερότητα του παιδιού τους, εξασφαλίζοντας θετική αλληλεπίδραση μεταξύ των μελών της οικογένειας. Συνεπώς κλίμα εμπιστοσύνης, ασφάλειας και αποδοχής θα επιτευχθεί από τη καλύτερη συνεργασία της οικογένειας με τον ειδικό παιδαγωγό (Κοντοπούλου, 2004).

Ο ειδικός παιδαγωγός πρέπει να συνεργάζεται επίσης και με τους υπόλοιπους κοινωνικούς φορείς που διευκολύνουν και το δικό του διδακτικό ρόλο. Εκτός από το υπόλοιπο διδακτικό και βοηθητικό προσωπικό της σχολικής μονάδας οφείλει να συνεργάζεται με φορείς και ειδικούς για την υποστήριξη των ατόμων με αναπηρία, δηλαδή με ιατροπαιδαγωγικά κέντρα, κέντρα ψυχικής υγείας, σχολικούς ψυχολόγους, φυσικοθεραπευτές, κοινωνικούς λειτουργούς και άλλους (Ζώνιου-Σιδέρη, 1998).

Προκειμένου να διασφαλιστεί λοιπόν η ισότιμη εκπαίδευση για τα παιδιά με αναπηρία κρίνεται καθοριστικής σημασίας η συνεργασία του ειδικού παιδαγωγού με ένα σύνολο φορέων και δομών. Για το λόγο αυτό ο ειδικός παιδαγωγός αναλαμβάνει να συντονίσει όλες τις υποστηρικτικές δομές, προγραμματίζοντας τις απαραίτητες συνεργασίες για την καλύτερη εφαρμογή των εκπαιδευτικών προγραμμάτων που σχεδιάζει, μέσα από ένα δίκτυο επαφών με τις αρμόδιες υπηρεσίες, διοικητικές, ιατροπαιδαγωγικές και άλλες (York-Barr et al., 2005).

Ο ειδικός παιδαγωγός αναλαμβάνει τον σχεδιασμό και την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού προγράμματος, τη διασύνδεση με υπηρεσίες και επαγγελματίες, όπως κοινωνιολόγους, ψυχολόγους, τη συνεργασία γενικότερα με κοινωνικούς φορείς και ειδικότερα με την οικογένεια και τέλος τη διάχυση καλών πρακτικών (James, 1998). Βασική του αρμοδιότητα είναι η υποστήριξη της παροχής ποιοτικής εκπαίδευσης στα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες με την εξασφάλιση όλων των απαραίτητων υπηρεσιών που σχετίζονται με την προσαρμογή του σχολικού προγράμματος και τη διασύνδεση της σχολικής κοινότητας με την τοπική κοινωνία και τις κρατικές αρχές (Χαρούπιας, 2000).

Σε ένα “Σχολείο για όλους”, λοιπόν, ο ειδικός παιδαγωγός έχει καθήκον και υποχρέωση να συμβουλευεί τους μαθητές-μαθήτριες, το εκπαιδευτικό και το βοηθητικό προσωπικό, τους γονείς, τους φορείς και τους υπόλοιπους εταίρους οι οποίοι εμπλέκονται στην εκπαιδευτική διαδικασία (Μπρούζος, 1995). Η σημερινή εκπαίδευση, έτσι όπως ενσαρκώνεται στο ρόλο του σύγχρονου εκπαιδευτικού, απαιτεί να μεταβάλλει τη συγκεκριμένη κοινωνική πραγματικότητα σε μια διαδικασία συνεχούς αλληλεπίδρασης, αμοιβαίας αναγνώρισης και συνεργασίας με τους προαναφερθέντες φορείς. Συνεπώς ο ρόλος του, όπως και κάθε κοινωνικός ρόλος, διαμορφώνεται και καθορίζεται στα πλαίσια της κοινωνικής ιστορίας που εμπλέκεται, καθώς μέσω αυτής δημιουργεί και κατανέμει τους κοινωνικούς ρόλους στα άτομα που εκπαιδεύει και συναλλάσσεται (Λαμπαδάκη, 2014).

Γίνεται φανερό λοιπόν από τα παραπάνω πως, καθώς η σύγχρονη πραγματικότητα μεταβάλλει και τη σχολική καθημερινότητα, αλλάζει άρδην και ο ρόλος του σημερινού εκπαιδευτικού, που καλείται να υιοθετήσει «νέες» κοινωνικές και επικοινωνιακές δεξιότητες. Η αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού του έργου άλλωστε έγκειται σε αυτές, μιας και θα συμβάλλουν καθοριστικά στη συνολική ανάπτυξη του μαθητή-μαθήτριας, ενώ παράλληλα θα

εμπλουτίσουν το πολύπλευρο ρόλο του εκπαιδευτικού πέραν της διδασκαλίας , όπως για παράδειγμα τη συνεργασία με γονείς, κοινωνικούς φορείς, τοπική κοινότητα κ.α.(Zlatkovic, Stojiljkovic, Djigic & Todorovic (2012). Γι' αυτό θα τις μελετήσουμε διεξοδικά στο κεφάλαιο που ακολουθεί.

## 2. Κεφάλαιο 2ο – Κοινωνικές και Επικοινωνιακές Δεξιότητες

### 2.1. Η επικοινωνιακή διαδικασία

Οι ανθρώπινες σχέσεις βασίζονται κυριολεκτικά στην έννοια της επικοινωνίας. Επικοινωνία είναι κάθε αμφίδρομη σχέση ανταλλαγής πληροφοριών και μηνυμάτων από τους συνομιλητές. Έχει δύο διαφορετικές μορφές, τη λεκτική επικοινωνία που αποτελεί κάθε προσπάθεια επικοινωνίας χρησιμοποιώντας τον προφορικό ή γραπτό λόγο, και τη μη λεκτική επικοινωνία, που είναι η επικοινωνία που πραγματώνεται μέσα από τη χρήση κατάλληλου ύφους, διάθεσης, τόνου φωνής, χειρονομίες και γενικά τη σωματική και συναισθηματική συμπεριφορά των συνομιλητών (Μπουραντάς, 2001).

Ένα σύντομος και περιεκτικός ορισμός της επικοινωνίας αναφέρει ότι: «Η επικοινωνία είναι η διαδικασία αμοιβαίας μετάδοσης πληροφοριών και συναισθηματικών μηνυμάτων από τον πομπό στο δέκτη, άμεσα ή με τη διαμεσολάβηση ενός συγκεκριμένου μέσου επικοινωνίας, με συγκεκριμένη πρόθεση και σκοπό» (Κοντάκος et al., 2002:38). Η έμφυτη κοινωνικότητα του ατόμου δε νοείται χωρίς την κοινωνική αλληλεπίδραση, γι' αυτό και η επικοινωνία είναι παρούσα σε κάθε πτυχή της προσωπικής και κοινωνικής ζωής, αφού χωρίς αυτή δεν υφίσταται δυνατότητα επιβίωσης (Σταμάτης, 2003).

Η επικοινωνιακή διαδικασία αποτελεί μια ενεργητική πρακτική που επηρεάζεται από ποικίλους παράγοντες και πρωτίστως από την ανθρώπινη φύση. Ένα από τα πιο εξελιγμένα και πρόσφατα μοντέλα που έχουν προταθεί για να γίνει αντιληπτό το περιεχόμενο της επικοινωνιακής διαδικασίας είναι αυτό του Clarpitt (2005), γνωστό ως τυπικό μοντέλο επικοινωνίας. Συγκεκριμένα η επικοινωνιακή διαδικασία ξεκινά όταν ο αποστολέας μέσα από συνεχή και ενεργητική διαδικασία επιχειρεί να στείλει μήνυμα στον αποστολέα μέσω της λεκτικής ή μη επικοινωνίας. Το μήνυμα θα αποσταλεί μέσα από ένα κανάλι-μέσο επικοινωνίας και κατόπιν θα αποκωδικοποιηθεί από τον παραλήπτη και μέσω της ανατροφοδότησης ο ίδιος

θα γίνει τώρα ο νέος αποστολέας. Σε όλη τη διαδικασία το γενικό πλαίσιο και ο θόρυβος (δηλαδή στερεότυπα, γλώσσα, κουλτούρα, πρότερες εμπειρίες, περιβάλλον, κτλ) μπορεί να δυσχεράνουν ή να καταστήσουν ανεπιτυχή την επικοινωνία, αν φυσικά τα άτομα δεν διαθέτουν τις κατάλληλες δεξιότητες επικοινωνίας που τις εφαρμόζουν σε προσωπικό ή επαγγελματικό πλαίσιο (Dixon & O'Hara, 2006).

Η σπουδαιότητα της επικοινωνίας, παρούσα σε κάθε πτυχή της ζωής του ανθρώπου, του εξασφαλίζει την κοινωνικοποίηση του, την ενεργό συμμετοχή στην κοινωνική ζωή δημιουργώντας με τους συνανθρώπους του σχέσεις σε οικογενειακό, προσωπικό, φιλικό ή κοινωνικό επίπεδο (Huegli, 2008). Η επικοινωνία άλλωστε είναι αυτή που αποτελεί πηγή ζωής για την κοινωνία κρατώντας τα άτομα ενωμένα σε ομάδες.

Και για τον εργασιακό στίβο η επικοινωνιακή διαδικασία αποτελεί κομβικό σημείο. Κανείς οργανισμός δε μπορεί να λειτουργήσει χωρίς την αλληλεπίδραση του ανθρώπινου δυναμικού που επιτυγχάνεται μέσω της επικοινωνίας, λεκτικής ή μη. Μέσω της επιτυχούς επικοινωνίας άλλωστε τα εργασιακά προβλήματα επιλύονται έγκαιρα έτσι ώστε οι εργαζόμενοι να κινητοποιηθούν, να αναλάβουν πρωτοβουλίες, να εκφράσουν την πρωτοτυπία των ιδεών τους προσδίδοντας στον εργασιακό τους χώρο το πλεονέκτημα του ανταγωνισμού (Gulati, 2010).

Η αποτελεσματικότητα της επικοινωνιακής διαδικασίας δεν θα άφηνε ανεπηρέαστη και τους εκπαιδευτικούς οργανισμούς καθώς εδώ οφείλεται η επιτυχημένη τους πορεία. Κάθε αποτελεσματική επικοινωνία ανάμεσα στα μέλη ενός εκπαιδευτικού οργανισμού και τη διοίκηση καθίσταται καθοριστικός παράγοντας για την ανάπτυξή του αλλά και για την εύρυθμη λειτουργία του (Hargie, Tourish & Hargie, 1994). Συνεπώς η έλλειψη ουσιαστικής επικοινωνίας μπορεί να οδηγήσει στην αποτυχία ή και την καταστροφή επιχειρήσεων και οργανισμών μέσα από προβληματικές καταστάσεις στην διεκπεραίωση της επικοινωνιακής διαδικασίας. Η επικοινωνία λοιπόν είναι το κέντρο ενός οργανισμού και η καρδιά της συνεργασίας και της καθημερινής συνύπαρξης των ατόμων (Carnavale et al., 1990).

Για την επίτευξη όμως της επικοινωνιακής διαδικασίας και για την αποτελεσματική μετάδοση των μηνυμάτων στον εκάστοτε παραλήπτη, ο πομπός οφείλει να διαθέτει συγκεκριμένες επικοινωνιακές δεξιότητες και ικανότητες. Αυτές άλλωστε αποτελούν και το

ισχυρότερο εφόδιο κάθε ατόμου σε προσωπικό, κοινωνικό και επαγγελματικό επίπεδο για την ευόδωση της επικοινωνιακής διαδικασίας και την ανέλιξη του στους προαναφερθέντες τομείς.

## 2.2. Δεξιότητες- Αποσαφήνιση του όρου

Κατά καιρούς έχουν διαμορφωθεί πολλοί και διαφορετικοί ορισμοί που χρησιμοποιούνται εναλλακτικά ή αόριστα (Binkley et al., 2005) προκειμένου να περιγραφούν έννοιες όπως “δεξιότητες ενεργοποίησης”, “γενικές δεξιότητες”, “βασικές δεξιότητες”, “δεξιότητες κλειδιά”, “ουσιώδεις δεξιότητες”, “απαραίτητες δεξιότητες”, “εγκάρσιες ή οριζόντιες δεξιότητες”. Τι είναι όμως ουσιαστικά η δεξιότητα; Οι έννοιολογικές προσεγγίσεις που έχουν προταθεί, αν και ευρέως γνωστές, δεν έχουν μείνει ανεπηρέαστες από την κριτική πολλών συγγραφέων, που κατά καιρούς τις έχουν αμφισβητήσει (Kechagias, 2011).

Η έννοια της δεξιότητας αποτελεί αντικείμενο αντιπαράθεσεων και συζητήσεων ως προς τον εννοιολογικό της προσδιορισμό και το περιεχόμενο της από την εποχή του Μάρξ μέχρι και σήμερα (Ευστράτογλου, 2005). Η δυσκολία αποσαφήνισης της έννοιας της δεξιότητας και της οριοθέτησης της από την έννοια της ικανότητας συναντάται σε επίσημα έγγραφα μεγάλων οργανισμών όπως αυτά της Ευρωπαϊκής επιτροπής και του Οργανισμού Οικονομικής Συνεργασίας και Ανάπτυξης (ΟΟΣΑ). Οι περισσότεροι ορισμοί ορίζουν την έννοια της δεξιότητας ως συμπεριφορά που εκτελείται όταν οι γνώσεις και τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας εφαρμόζονται στην πράξη. Άλλοι ορισμοί αναφέρουν πως οι δεξιότητες αποκτώνται, ή μπορούν να αποκτηθούν και να αναπτυχθούν, συμπεριλαμβάνοντας την παρατηρήσιμη εκτέλεση συγκεκριμένων τύπων δραστηριοτήτων και εργασιών.

Σύμφωνα με την ολιστική προσέγγιση η έννοια της δεξιότητας ενσωματώνει τρία επίπεδα της ανθρώπινης λειτουργίας, γνώσεις, δεξιότητες και στάσεις, που αρχικά περιγράφηκαν ως γνωστικός, ψυχοκινητικός και συναισθηματικός τομέας (Krathwohl, Bloom, & Masia, 1999):



- Η γνώση, τα αποτελέσματα δηλαδή των αντιληπτικών και εννοιολογικών διαδικασιών όπως η προσοχή, η επιλογή, ο συμβολισμός, η κωδικοποίηση-αποκωδικοποίηση, ο προβληματισμός και η αξιολόγηση.
- Η εκτέλεση των αρμοδιοτήτων, τα αποτελέσματα δηλαδή της ψυχοκινητικής διαδικασίας που επιτρέπει στο άτομο να δίνει σαφείς απαντήσεις και να προσφέρει ένα απτό προϊόν, παρατηρήσιμο και αξιολογήσιμο από τους άλλους.
- Οι στάσεις, τα προϊόντα των συναισθηματικών αντιδράσεων και εκδηλώσεων σε γεγονότα, καταστάσεις ή αντικείμενα.

Ο Cedeof (European Centre for the Development of Vocational Training, 2008) ορίζει την δεξιότητα ως ικανότητα να εφαρμόζονται τα μαθησιακά αποτελέσματα σε συγκεκριμένο πλαίσιο, όπως αυτό της εκπαίδευσης, της επαγγελματικής απασχόλησης, της προσωπικής ανάπτυξης. Αυτή η εννοιολογική τοποθέτηση συμπεριλαμβάνει τις λειτουργικές οπτικές, τα προσωπικά χαρακτηριστικά και τις ηθικές αξίες. Γενικότερα η δεξιότητα είναι η ικανότητα να εκτελεί κανείς τις εργασίες του και να επιλύει τα προβλήματά του (Halasz & Michael, 2011).

Γενικότερα η δεξιότητα περιλαμβάνει γνωστικά, ηθικά, παρακινητικά, κοινωνικά και συμπεριφορικά χαρακτηριστικά και συνιστά έναν συνδυασμό σταθερών στοιχείων, μαθησιακών αποτελεσμάτων, πεποιθήσεων, συνηθειών και ψυχολογικών χαρακτηριστικών (Rychen & Salganik, 2000 στο Mass-Project, 2011).

### **2.3. Κοινωνικές Δεξιότητες**

Η ανάγκη για δεξιότητες που σχετίζονται με την ικανότητα του εργαζόμενου για αποδοτικότητα στο χώρο της εργασίας του, είτε ως μονάδα, είτε σε αλληλεπίδραση με τους συναδέλφους του, επιβλήθηκε τα τελευταία χρόνια μέσα από τις αλλαγές που συνέβησαν στο χώρο της οικονομίας σε συνδυασμό με τις τεχνολογικές εξελίξεις, την οργανωσιακή αναδόμηση της εργασίας και γενικότερα την ανάπτυξη του τομέα των υπηρεσιών. Αυτές οι δεξιότητες, που περιγράφονται συνήθως ως “soft” δεξιότητες (Garg, Lather, Vikas 2008), δύσκολα μετρήσιμες

και παρατηρήσιμες, σχετίζονται με τις συμπεριφορές και τις στάσεις, όπως επικοινωνία, ομαδική εργασία, διαχείριση συγκρούσεων, διαπραγματεύσεις, ηγεσία κ.α. Ως κοινωνικές δεξιότητες ορίζονται επίσης οι ικανότητες, τα προσόντα και τα προσωπικά χαρακτηριστικά που θα χρησιμοποιήσει το άτομο σε ένα εύρος εργασιακών περιβαλλόντων στα οποία θα δραστηριοποιηθεί στον εργασιακό του βίο (Fraser, 2001).

Επιπρόσθετα, οι κοινωνικές δεξιότητες ως κοινωνιολογικός όρος συνδέονται στενά και με την συναισθηματική νοημοσύνη του ατόμου, καθώς αναφέρεται σε ένα σύνολο των χαρακτηριστικών του που απαρτίζουν την προσωπικότητά του, όπως η κοινωνικότητα, η επικοινωνία, η γλωσσική επικοινωνία, η θετική στάση στις διαπροσωπικές σχέσεις, οι προσωπικές συνήθειες. Η έννοια της συναισθηματικής νοημοσύνης που διαδόθηκε στο ευρύ κοινό από τον Goleman (Goleman, 1995), κατέστησε σαφές πως μέσω αυτής το άτομο διαχωρίζοντας και διαχειριζόμενο τα δικά του συναισθήματα και τα συναισθήματα των άλλων μπορεί να εξασφαλίσει την κοινωνική του αποδοχή και ένταξη, καθώς και την επαγγελματική του επιτυχία.

Σύμφωνα πάλι με τη θεωρία του Goleman (2011), οι κοινωνικές δεξιότητες ρυθμίζουν τη σχέση του ατόμου με το περιβάλλον του και καθορίζουν το περιεχόμενο της σχέσης που θα αναπτύξει. Έτσι βάσει αυτών το άτομο διατηρεί την κοινωνική του επαφή στις διαπροσωπικές του σχέσεις, επιδρά και διαχειρίζεται επιτυχώς τα συναισθήματα και στις σκέψεις των άλλων σε όλες τις εκφάνσεις της καθημερινότητας. Συμπερασματικά ο αμερικανός ψυχολόγος καταλήγει ότι οι κοινωνικές δεξιότητες είναι εκείνες που σχετίζονται με την αλληλεπίδραση των ατόμων με το περιβάλλον σε κάθε πλαίσιο αναφοράς (Goleman, 2011).

Η επιρροή και ο επιδέξιος χειρισμός της συναισθηματικής κατάστασης των άλλων, ο χειρισμός των συγκρούσεων και η δεξιότητα της επιτυχούς διαπραγμάτευσης, η ανάδειξη ηγετικών χαρακτηριστικών, η αποδοχή και η διαχείριση συνεχών αλλαγών, η δημιουργία δεσμών και η εδραίωση της έννοιας της συνεργασίας, η καλλιέργεια ομαδικού κλίματος, αποτελούν χαρακτηριστικά που συγκαταλέγονται στο ρεπερτόριο των κοινωνικών δεξιοτήτων. Θεμέλιος λίθος όμως όλων αυτών καθίσταται η έννοια και το περιεχόμενο της επικοινωνίας καθώς και η μετάδοση πειστικών μηνυμάτων (Goleman, 2011). Η αποτελεσματική επικοινωνία εδραιώνεται μέσω της ενεργητικής ακρόασης, της έλλειψης παρεμβολών, την ορθή χρήση της

λεκτικής ή μη επικοινωνίας σε διάφορες συνθήκες (Κουτούζης, 1999, Παναγιωτόπουλος & Παναγιωτοπούλου, 2005, Τυφοξύλου, 2012), και πραγματώνεται μέσα από την κατανόηση των συναισθηματικών σημάτων, την ειλικρινή στάση και την κατάλληλη εξωστρέφεια σε κάθε περιβάλλον πλαίσιο που θα βρεθεί το άτομο (Goleman, 2000). Καταδεικνύεται λοιπόν η σπουδαιότητα του περιεχομένου των κοινωνικών δεξιοτήτων αφού σταθμίζουν καθοριστικά την κοινωνική μας ένταξη και αποδοχή σε διαφορετικά περιβάλλοντα κοινωνικής αλληλεπίδρασης.

## 2.4. Επικοινωνιακές Δεξιότητες

Η ανάγκη του ατόμου για επικοινωνία προκύπτει από τις εσωτερικές του απαιτήσεις στην προσπάθεια για φυσική και κοινωνική επιβίωση. Μέσα από την επικοινωνιακή διαδικασία ο ίδιος προσπαθεί να νιώσει ασφαλής, να αισθανθεί την κοινωνική αποδοχή, να δημιουργήσει σχέσεις, να ανταλλάξει πληροφορίες, να αποκτήσει αξία για τους άλλους, να κατανοήσει τον κόσμο. Συνεπώς η επικοινωνία δεν ισοδυναμεί με μια απλή μεταβίβαση πληροφοριών, μηνυμάτων ή νοημάτων, αλλά μεταφράζεται ως μια διαδικασία αλληλοκατανόησης, επαφής, συνεργασίας και αλληλοεπηρεασμού μεταξύ των ανθρώπων καθιστώντας την ζωτικής σημασίας για όλους τους ζωντανούς οργανισμούς (Βαρδακώστα, 2007).

Καθίσταται λοιπόν σαφής και ξεκάθαρη η σπουδαιότητα που αποδίδεται στις επικοινωνιακές δεξιότητες, αφού διασφαλίζουν μια επιτυχημένη καριέρα στον εργαζόμενο και διαγράφουν εξίσου μια επιτυχημένη πορεία για τον καθένα μας προς την εκπλήρωση και επίτευξη των προσωπικών μας επιδιώξεων. Η επικοινωνία άλλωστε είναι το κέντρο ενός οργανισμού και η καρδιά της συνεργασίας και της καθημερινής συνύπαρξης των ατόμων (Carnavale, et al., 1990). Αξιοποιώντας την εργασία του Brunstein και των συνεργατών του (2007) και των Goodall & Goodall (2006) θα εστιάσουμε την ανάλυσή μας στους πιο βασικούς άξονες της επικοινωνιακής δεξιότητας, δηλαδή στη λεκτική, τη μη λεκτική επικοινωνία και την ενεργητική ακρόαση.

Η λεκτική επικοινωνία σχετίζεται με τις λέξεις στην προφορική και γραπτή τους μορφή, και ειδικότερα τί και πώς λέγεται. Σε σχέση με τις άλλες δύο μορφές επικοινωνίας είναι η

λιγότερο σημαντική (MTD Training, 2010), αφού απλά αποτυπώνει τον τρόπο επιλογής των λέξεων για την μετάδοση του μηνύματος. Η προφορική επικοινωνία περιλαμβάνει την χρήση της ομιλίας με ορθό τρόπο προκειμένου να διεξάγεται η επικοινωνιακή διαδικασία χωρίς προβλήματα, ενώ η γραπτή επικοινωνία επικεντρώνεται στη χρήση του γραπτού λόγου με ορθά δομημένο τρόπο (Brunstein et al., 2007, Goodall & Goodall, 2006).

Στο δεύτερο άξονα των επικοινωνιακών δεξιοτήτων βρίσκεται η μη λεκτική επικοινωνία, που πραγματοποιείται με όλα τα μέσα πλην των λέξεων (Knapp & Hall, 2002), όπως η γλώσσα του σώματος, οι κινήσεις των ματιών, οι μορφασμοί του προσώπου, η στάση του σώματος κ.α. Η μη λεκτική επικοινωνία με τα στοιχεία που τη συνοδεύουν και η σωστή της χρήση, δύναται να μεταφέρουν ένα μήνυμα αποτελεσματικά, ώστε να κατανοήσει ο συνομιλητής μας το περιεχόμενο της συζήτησης (Brunstein et al., 2007, Goodall & Goodall, 2006).

Από τα βασικότερα στοιχεία της μη λεκτικής επικοινωνίας είναι οι εκφράσεις του προσώπου μέσω των οποίων διαβιβάζονται στο συνομιλητή μας οι διαθέσεις και τα συναισθήματά μας (Ekman, 1982). Οι αλλαγές στη στάση του σώματος μεταβιβάζουν και αυτές με τη σειρά τους καθαρά και πειστικά μηνύματα στο δέκτη (Adler & Elmhorst, 1996). Η βλεμματική επαφή, ένα ακόμη στοιχείο των επικοινωνιακών δεξιοτήτων, τα συναισθήματα, τις στάσεις και τη δύναμη στις κοινωνικές σχέσεις (Dixon & O' Hara, 2006). Το άγγιγμα οδηγεί σε ένα άμεσο μήνυμα και στη δημιουργία ιδιαίτερων δεσμών που αναπτύσσουν τα άτομα στην επικοινωνία (Knapp & Hall, 2002). Τα παραγλωσσικά στοιχεία εμπλουτίζουν το μήνυμα, έλκουν τη προσοχή του ακροατή και βελτιώνουν τη συνομιλία (Knapp & Hall, 2002). Τέλος ο προσωπικός χώρος εγγυάται την ασφάλεια και την οικειότητα που νιώθει κάποιος αναπτύσσοντας και τα αντίστοιχα συναισθήματα (Argyle, 1988), και η προσωπική εμφάνιση δημιουργεί ευνοϊκούς παράγοντες για την ανάπτυξη καλών σχέσεων (Adler & Elmhorst, 1996).

Στον τελευταίο άξονα των επικοινωνιακών δεξιοτήτων βρίσκεται η ενεργητική ακρόαση, που αποτελεί συστατικό στοιχείο της καλής επικοινωνίας συμβάλλοντας στην επιτυχημένη μετάδοση του μηνύματος και στη θετική ανταπόκριση του συνομιλητή (Goodall & Goodall, 2006). Η διαδικασία της ενεργητικής ακρόασης χαρακτηρίζεται ως πιο απαιτητική καθώς απαιτεί την συνεχή παρακολούθηση αλλά και την ενεργό συμμετοχή του ατόμου (Brunstein et

al., 2007), όπως την υπομονή, την υποβολή ερωτήσεων, την ειλικρίνεια, την κατανόηση, την αντίληψη των συναισθημάτων( Goodall & Goodall, 2006).

Συνεπώς η αποτελεσματική επικοινωνία επιβάλλει τη σύζευξη όλων των στοιχείων που αναφέρθηκαν και από τους τρεις άξονες των επικοινωνιακών δεξιοτήτων, με τη γλώσσα να κρατά το σκήπτρο της κοινωνικοποίησης και της επικοινωνιακής ενσωμάτωσης. Οι κοινωνικές και οικονομικές μεταβολές άλλωστε σε παγκόσμιο επίπεδο διαμορφώνουν το νέο τύπο εργαζόμενου, ο οποίος είναι άμεσα συνυφασμένος με την κατοχή των επικοινωνιακών δεξιοτήτων (Mitchell, 2008), καταδεικνύοντας και επιβεβαιώνοντας για μια ακόμη φορά τη σπουδαιότητα και τη ζωτική τους σημασία.

Εξετάζοντας λοιπόν το σύνολο των δεξιοτήτων (κοινωνικών και επικοινωνιακών) που προαναφέραμε, και που κατανοούμε ότι διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο στη διδακτική-μαθησιακή διαδικασία, γίνεται αντιληπτή για μια ακόμα φορά η σπουδαιότητά τους. Ο τρόπος όμως διδασκαλίας των εκπαιδευτικών αλλά και οι σχέσεις που συνάπτουν με τους μαθητές – μαθήτριες, διαμορφώνοντας τις κοινωνικές και συναισθηματικές τους βάσεις, επηρεάζονται καθοριστικά από τη συναισθηματική τους νοημοσύνη, που αναλύουμε διεξοδικά στην επόμενη ενότητα.

## **2.5. Η συναισθηματική νοημοσύνη των εκπαιδευτικών**

Η συναισθηματική νοημοσύνη διαδόθηκε στο ευρύ κοινό από τον Daniel Goleman (Goleman, 1995), ο οποίος διευκρίνισε πως το άτομο στην προσπάθειά του να διαχειρίζεται τα δικά του συναισθήματα αλλά και τα συναισθήματα των άλλων, δύναται να ασκήσει θετική επίδραση αυτών τόσο στην κοινωνική τους ένταξη όσο και στην ευόδωση των επαγγελματικών τους στόχων. Οι Mayer-Salovey (1997) ορίζει τη συναισθηματική νοημοσύνη ως εξής: *“ Η συναισθηματική νοημοσύνη παριστά την ικανότητα αντίληψης, εκτίμησης και έκφρασης των συναισθημάτων κατά τρόπο ακριβή και προσαρμοστικό. Η συναισθηματική νοημοσύνη είναι η ικανότητα να κατανοείς τα συναισθήματα και τη γνώση για τα συναισθήματα, η ικανότητα να αποκτάς πρόσβαση και να δημιουργείς συναισθήματα όταν αυτά διευκολύνουν τις γνωστικές*

*λειτουργίες και τις λειτουργίες προσαρμογής, και τέλος η ικανότητα να ρυθμίζεις τα συναισθήματα στον εαυτό σου και στους άλλους.*” (Mayer & Salovey, 1997:18). Τέλος ο Reuven Bar-On οριοθετεί τη συναισθηματική νοημοσύνη «...ως μια διαθεματική περιοχή από σχετιζόμενες συναισθηματικές και κοινωνικές ικανότητες, δεξιότητες και παράγοντες, που καθορίζουν πόσο αποτελεσματικά κατανοούμε τον εαυτό μας, εκφραζόμαστε, κατανοούμε τους άλλους και συσχετιζόμαστε μαζί τους και ανταποκρινόμαστε στις καθημερινές ανάγκες.» (Bar-On, 1997:14).

Οι ικανότητες συναισθηματικής νοημοσύνης σχετίζονται με τη συμπεριφορά που αναπτύσσουμε στον εργασιακό μας χώρο, όπως είναι η καλλιέργεια διαπροσωπικών σχέσεων, η ψυχική υγεία των εργαζομένων, η καθοδήγηση αυτών και η ανάληψη καθηκόντων σύμφωνα με τις ικανότητες τους (Καφέτσιος, 2003). Συνεπώς η σωστή διαχείριση του συνόλου των συναισθηματικών ικανοτήτων συμβάλλουν στη δημιουργία θετικού κλίματος στον εργασιακό χώρο (Αθανασούλα- Ρέππα, 2001). Ειδικότερα στον εκπαιδευτικό χώρο ο καλός και αποτελεσματικός δάσκαλος οφείλει να αναπτύξει και να καλλιεργήσει τη συναισθηματική νοημοσύνη για να μετουσιωθεί και σε έναν καλό σύμβουλο με βασικά χαρακτηριστικά την αυτογνωσία, αυτοαντίληψη, ενσυναίσθηση, την θετική αποδοχή (Γιώτσα, 2010), καθώς η ηθική του επαγγέλματος απαιτεί μια συμπεριφορά πιο προσεκτική από άλλα επαγγέλματα αφού η εργασία του αφορά ανθρώπινες ψυχές.

Σ’ αυτό το πλαίσιο ηθικής ένας συναισθηματικά ευφυής εκπαιδευτικός είναι αυτός που ξέρει τα συναισθήματά του και μπορεί να τα χειραγωγεί και να τα ελέγχει χωρίς να επηρεάζουν τη σχέση του με τους συναδέλφους του, τους μαθητές-μαθήτριες του και τους γονείς τους (Neophytou, 2012). Καθίσταται έτσι πιο ανθεκτικός με ενεργό ρόλο στην αντιμετώπιση στρεσογόνων παραγόντων (Platsidou, 2010), διασφαλίζοντας μεγαλύτερη επιτυχία και ικανοποίηση στην επαγγελματική του σταδιοδρομία. Επιπρόσθετα ο εκπαιδευτικός με συναισθηματική νοημοσύνη ξεχωρίζει για την ευελιξία στη συμπεριφορά του, τη δεκτικότητα στην αλλαγή, την αισιόδοξη στάση του σε δύσκολες καταστάσεις με ιδιαίτερο εργασιακό φόρτο (Sharma & Bindal, 2012).

Ο συναισθηματικά νοήμων εκπαιδευτικός διαμορφώνει το αντίστοιχο περιβάλλον στη τάξη και εργάζεται με πρωταρχικό μέλημα την ενθάρρυνση και υποστήριξη των σχέσεων με

τους μαθητές-μαθήτριες του ( Jennings & Greenberg, 2009). Οι εκπαιδευτικοί δηλαδή που έχουν επίγνωση των συναισθημάτων των μαθητών-μαθητριών της τάξης τους μπορούν να σχεδιάσουν το περιβάλλον με αυτό το γνώμονα, ώστε να συμβάλλουν στην επιτυχία και στην πρόοδο τους (Lees & Barnard, 1999).

Στο σύγχρονο εκπαιδευτικό πλαίσιο φαίνεται ότι η αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού έργου δεν αξιολογείται μόνο από τις γνώσεις και τις δεξιότητες που διαθέτει ο εκπαιδευτικός αλλά εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από την προσωπικότητά του και τις εξειδικευμένες παιδαγωγικά γνώσεις τους ( Liakoroulou, 2011). Όπως χαρακτηριστικά αναφέρει και ο Hamachek (1999:209) *“όσα περισσότερα γνωρίζουν οι εκπαιδευτικοί για τους εαυτούς τους τόσο περισσότερο οι προσωπικές τους αποφάσεις τείνουν να είναι σχετικές με το πώς να προετοιμάσουν το έδαφος για μια καλύτερη διδασκαλία”*. Η αυτό-εικόνα τους είναι πιο σημαντική για αυτούς ως επαγγελματίες από ότι συμβαίνει σχετικά με άλλα επαγγέλματα στα οποία το άτομα διαχωρίζεται εύκολα από την ιδιότητά του (Nias, 1989).

Επιλογικά, η συναισθηματική νοημοσύνη των εκπαιδευτικών είναι καθοριστική στη διαμόρφωση θετικών σχέσεων με όλους τους εμπλεκομένους στην εκπαιδευτική διαδικασία και κυρίως με τους μαθητές επηρεάζοντας τις καθημερινές τους αλληλεπιδράσεις (Denham, Bassett & Zinsser, 2012). Η διδασκαλία είναι ένα επάγγελμα που εμπλέκει έντονα τον εκπαιδευτικό ως άνθρωπο. Γι' αυτό έχει καθοριστική σημασία να γνωρίζει τόσο ο εκπαιδευτικός όσο και ο μαθητής-μαθήτρια, ποιοι και τι είναι. Στην εποχή μας το επάγγελμα προσδιορίζει σε μεγάλο βαθμό τον εαυτό μας και σύμφωνα με την Nias (1989) ο εαυτός μας είναι κρίσιμο στοιχείο για τον τρόπο που ερμηνεύουμε το επάγγελμά μας . Έτσι ο συναισθηματικά νοήμων εκπαιδευτικός καθρεφτίζει τον επαγγελματικό του εαυτό και τις προσωπικές του πεποιθήσεις.

### **3.Κεφάλαιο 3ο – Κοινωνικές και Επικοινωνιακές Δεξιότητες Εκπαιδευτικών Ειδικής Αγωγής**

#### **3.1. Ο ρόλος του σύγχρονου ειδικού παιδαγωγού στο σχολείο**

Ο εκπαιδευτικός αδιαμφισβήτητα αποτελεί το βασικότερο συντελεστή της εκπαιδευτικής διαδικασίας διαδραματίζοντας έναν από τους πιο καταλυτικούς ρόλους σε κάθε εφαρμογή της εκπαιδευτικής πολιτικής. Ειδικότερα και πιο συγκεκριμένα ο Ειδικός Παιδαγωγός έρχεται αντιμέτωπος με αυξημένα καθήκοντα και υποχρεώσεις λόγω της ιδιαιτερότητας και των αναγκών του μαθητικού δυναμικού που ασχολείται. Ο Καλαντζής υποστηρίζει ότι « Ο Ειδικός παιδαγωγός είναι ο αναμφισβήτητος και αναντικατάστατος φορέας και λειτουργός στην ειδική αγωγή» (Ζώνιου-Σιδέρη, 1998:115). Το έργο που καλείται να φέρει σε πέρας, η αγωγή των παιδιών με αναπηρίες δηλαδή, όντας πολύμορφο, πολύπλοκο και απαιτητικό, καθιστά το ρόλο του ιδιαίτερο δημιουργώντας εξαιρετικά υψηλές προσδοκίες στο σύνολο της ευρύτερης κοινωνίας (Ζώνιου-Σιδέρη, 1998).

Με την αλλαγή των κοινωνικών στάσεων προς τα άτομα με αναπηρία αλλά και την αναπηρία γενικότερα άλλαξε και η αντίληψη για το ρόλο του ειδικού παιδαγωγού (Δελασσούδας, 2006). Επιπρόσθετα οι αλλαγές στο εκπαιδευτικό σύστημα για μαθητές-μαθήτριες με αναπηρία σήμαναν σημαντικές αλλαγές στις αρμοδιότητες και στα καθήκοντα των ειδικών παιδαγωγών δημιουργώντας προβληματισμό γύρω από το ρόλο και την αποτελεσματικότητά του (Vlachou, 2006). Συνεπώς ο ειδικός παιδαγωγός οφείλει να παρέχει υποστήριξη στα παιδιά με ειδικές ανάγκες στο γενικό σχολείο ενώ παράλληλα στοχεύει και στην αλλαγή της στάσης των εκπαιδευτικών της γενικής αγωγής προς τα παιδιά με ιδιαιτερότητες. Το οξύμωρο βέβαια είναι ότι παρόλο που ο ίδιος προέρχεται από ένα σύστημα βασισμένο στο διαχωρισμό, ο ίδιος καλείται να προάγει την ένταξη (Dyson, 1991), φτάνοντας σήμερα στη παιδαγωγική της συμπερίληψης.



Το διδακτικό έργο του ειδικού παιδαγωγού διαφοροποιείται ανάλογα με το είδος των μαθησιακών αναγκών των μαθητών-μαθητριών με ειδικές δυσκολίες. Στο πλαίσιο αυτής της διαδικασίας ο εκπαιδευτικός καλείται να λάβει υπόψη του το γνωστικό αντικείμενο που θα διδάξει σε συνάρτηση με το γνωστικό επίπεδο του μαθητή-μαθήτριας και τα βασικά γνωστικά και συναισθηματικά του χαρακτηριστικά. Ειδικότερα, ο ρόλος του είναι να εξετάζει τη δυνατότητα του να οργανώνει και να διαχειρίζεται τις διδασκόμενες πληροφορίες, τις δυνατότητές του, τα κίνητρά του, τις απόψεις του και τα κοινωνικά του χαρακτηριστικά (Παντελιάδου & Αντωνίου, 2008).

Ο ειδικός παιδαγωγός στη σημερινή εποχή κινείται σε ένα ιδιάζον περιβάλλον που απαιτεί λεπτούς χειρισμούς και συνεχή επιμόρφωση. Η ποιότητα της επικοινωνίας είναι άρρηκτα συνδεδεμένη με το είδος της αγωγής που θέλει να χρησιμοποιήσει και τους στόχους που επιθυμεί να υλοποιήσει. Αυτή η αγωγή προσφέρεται από τον ίδιο μέσα στη τάξη, υιοθετώντας συγκεκριμένη διδακτική μεθοδολογία και ιδιαίτερο τρόπο επικοινωνίας, και αποτελεί συνάρτηση της προσωπικότητας του παιδαγωγού ειδικής αγωγής αλλά και των εργαλείων που διαθέτει με τους οικογενειακούς-κοινωνικούς φορείς αλλά και τους πολιτικούς-νομικούς θεσμούς. Στα πλαίσια του σύγχρονου σχολείου, η παιδαγωγική επικοινωνία του ειδικού εκπαιδευτικού με το μαθητή-μαθήτρια μέσα στη τάξη ή αλλιώς η διδακτική επικοινωνία, που θέλει το μαθητή-μαθήτρια με ειδικές ανάγκες ενεργό στη διαδικασία της μάθησης, εμπεριέχει πολλές λειτουργίες όπως ενημερωτική, διαμορφωτική, εκπαιδευτική, αξιολογική κ.α. (Urea, 2013).

Για μια ακόμη φορά η διεθνή έρευνα έρχεται να επιβεβαιώσει αυτόν τον πολυσύνθετο και πολυδιάστατο ρόλο του ειδικού παιδαγωγού στο σύγχρονο σχολείο Σ' αυτό το νέο σχολείο ο ειδικός παιδαγωγός καλείται να δημιουργήσει μια αληθινή συνεργατική κοινότητα μάθησης επιμένοντας στις συνεργασίες σε όλα τα επίπεδα μεταξύ όλων των συμμετεχόντων, δίνοντας παράλληλα έμφαση στην ποιότητα (Χαραλάμπους, 2000). Κι αυτό επιτυγχάνεται μέσω της διαγνωστικής αξιολόγησης των ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών του μαθητή-μαθήτριας, αφού κατά την εφαρμογή των προγραμμάτων υποστήριξης ο ειδικός παιδαγωγός ανατροφοδοτεί και αναπροσαρμόζει τους διδακτικούς του στόχους (Forlin, 2001).

Οι κοινωνικές και επικοινωνιακές δεξιότητες του εκπαιδευτικού ειδικής αγωγής μέσω της διόδου της επικοινωνίας στους μετέχοντες στη σχολική ζωή εμπλουτίζουν και το σύγχρονο ρόλο του ειδικού παιδαγωγού, μιας και η επικοινωνία αποτελεί βασικό γνώρισμα της παιδαγωγικής τόσο στη γενική όσο και στην ειδική αγωγή. Δύο από τα βασικότερα αξιώματα της παιδαγωγικής επικοινωνίας καθιστούν σαφές ότι η επικοινωνία κρίνεται αναπόφευκτη μεταξύ δύο ή περισσότερων ατόμων που βρίσκονται στο ίδιο κοινωνικό περιβάλλον, και ότι, όταν δύο ή περισσότερα άτομα επικοινωνούν, αλληλεπιδρούν δημιουργώντας την αντίστοιχη κοινωνική σχέση (Κωνσταντίνου, 2006). Αυτή τη σχέση με όλα τα μέσα και γνώσεις, που διαθέτει ο ειδικός παιδαγωγός, προσπαθεί να θεμελιώσει προς ευόδωση και επίτευξη των διδακτικών και παιδαγωγικών του στόχων.

Συνοψίζοντας, ο ρόλος του εκπαιδευτικού εξαρτάται από την επιστημονική του κατάρτιση, από τη βαρύτητα που ο ίδιος δίνει στο ρόλο του, αλλά και από τη σχολική πραγματικότητα (Ντούσκας, 2007). Η διεύρυνση των αρμοδιοτήτων του, σήμερα, του ασκούν μεγαλύτερη κοινωνική πίεση, γι' αυτό κι ο ίδιος καλείται να βελτιώσει τις διδακτικές, κοινωνικές και επικοινωνιακές του ικανότητες, ανταποκρινόμενος στις απαιτήσεις του αναλυτικού προγράμματος, ενώ παράλληλα οφείλει να αυξήσει το επίπεδο κατανόησης και να αντιμετωπίζει με επάρκεια τα προβλήματα των μαθητών-μαθητριών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (Dowling- Osborne, 2001).

### **3.2. Οι κοινωνικές και επικοινωνιακές δεξιότητες του ειδικού παιδαγωγού**

Το σύνολο των κοινωνικών και επικοινωνιακών δεξιοτήτων που διαθέτει ο κάθε εκπαιδευτικός και ειδικότερα ο ειδικός παιδαγωγός καθορίζει και επηρεάζει τον τρόπο διδασκαλίας των μαθητών-μαθητριών τους, καθώς επίσης διαγράφει και τον τρόπο σύνδεσης μεταξύ τους, μιας και ο εκπαιδευτικός ως πρότυπο μίμησης διαμορφώνει τις κοινωνικές και συναισθηματικές τους βάσεις για την ανάπτυξη του χαρακτήρα και της προσωπικότητάς του (Jennings & Greenberg, 2009). Σύμφωνα με τον Θεοδοσάκη (2011), ο εκπαιδευτικός οφείλει να διακρίνεται από υπευθυνότητα σε προσωπικό και επαγγελματικό επίπεδο, αυτοέλεγχο,

συναισθηματική αυτοεπίγνωση, ώστε να χαρακτηρίζεται καλός-αποτελεσματικός παιδαγωγός. Και στην περίπτωση του ειδικού παιδαγωγού αυτό αποκτά μέγιστη σημασία καθώς ασχολείται με ευαίσθητα ζητήματα που απαιτούν ιδιαίτερο χειρισμό.

Παρατηρείται ότι οι εκπαιδευτικοί στο χώρο της εργασίας τους δημιουργούν σχέσεις στηριζόμενες στην επικοινωνία και στη χρήση των επικοινωνιακών τους δεξιοτήτων (Μπουραντάς, 2001), διασφαλίζοντας για το σχολείο την εύρυθμη λειτουργία του και την επίτευξη των επιδιώξεων του. Σε έρευνα των Frymier & Houser (2000) με θέμα την διαπροσωπική σχέση εκπαιδευτικού-μαθητή-μαθήτριας, απεδείχθη ότι οι επικοινωνιακές δεξιότητες των εκπαιδευτικών συμβάλλουν στην καλή διδασκαλία και στην παρακίνηση των μαθητών-μαθητριών για μάθηση. Λεκτική και μη επικοινωνία, απτική και βλεμματική επαφή, οι στάσεις και οι κινήσεις του σώματος αποτελούν αναπόσπαστα μέρη των επικοινωνιακών δεξιοτήτων των εκπαιδευτικών, μέσω των οποίων διεκπεραιώνονται οι καθημερινές ασχολίες της σχολικής μονάδας και επιλύονται προβληματικές καταστάσεις αναβαθμίζοντας τις διαπροσωπικές σχέσεις των μελών του συνόλου της σχολικής κοινότητας (Γιαννικοπούλου, 2011).

Σε έρευνα των Diamantopoulou, Gouridou, Platsidou (2015) για τις κοινωνικές δεξιότητες που πρέπει να διαθέτει ο εκπαιδευτικός, έτσι όπως αυτές αξιολογήθηκαν από τους μαθητές-μαθήτριες, γονείς και καθηγητές, φάνηκε ότι οι σημαντικότερες είναι η αξιοπιστία, ο αυτοέλεγχος, η αυτοπεποίθηση, η ευσυνειδησία, η ικανότητα επικοινωνίας, η ικανότητα διαχείρισης των συγκρούσεων, η συνεργατική διάθεση, η ενσυναίσθηση, η προσαρμοστικότητα, ο προσανατολισμός στην εξυπηρέτηση, οι ηγετικές ικανότητες.

Όπως αναφέραμε και σε προηγούμενη ενότητα, ο ρόλος του ειδικού παιδαγωγού, σε ένα σύστημα συνεκπαίδευσης ορίζεται και με βάση τον άξονα της επικοινωνίας (Fisher et al., 2003). Το ζητούμενο βέβαια αυτής της επικοινωνίας είναι η αποτελεσματικότητά της, δηλαδή κατά πόσο αποκωδικοποιούνται σωστά τα μηνύματα του πομπού από το δέκτη, η οποία επηρεάζει θετικά όχι μόνο το μαθησιακό κλίμα και αποτέλεσμα αλλά και το επικοινωνιακό πλησίασμα εκπαιδευτικού-μαθητών-μαθητριών (Μπαραλός & Φωτοπούλου, 2003). Η γλωσσική διαβεβαίωση αποδοχής άλλωστε του ειδικού παιδαγωγού προς τους μαθητές-μαθήτριες του, ανατροφοδοτώντας και επιδιώκοντας την επιθυμητή συμπεριφορά τους, αποβλέπει σε μια

προσπάθεια εμπύχωσης των προσδοκιών τους σταθμίζοντας τα επιτρεπτά όρια της δράσης τους (Ματσαγγούρας, 2007).

Ο ειδικός παιδαγωγός με τις κοινωνικές και επικοινωνιακές δεξιότητες που διαθέτει επιδρά καταλυτικά στη δημιουργία φιλικού κλίματος μέσα στη τάξη, στη δημιουργία ουσιαστικής επικοινωνίας ανάμεσα στους μαθητές-μαθήτριες με ή χωρίς αναπηρία, αλλά και μεταξύ αυτού και των μαθητών-μαθητριών του (Μπρούζος, 2009). Το χιούμορ, η αμεροληψία, οι ίσες ευκαιρίες για στήριξη και βοήθεια θα δημιουργήσουν μια χαλαρή ατμόσφαιρα ανάμεσα στο διδάσκοντα και στον διδασκόμενο με αναπηρία, έτσι ώστε κάθε κρίση της τάξης να αποφευχθεί, αναδεικνύοντας τη σπουδαιότητα των κοινωνικών και επικοινωνιακών δεξιοτήτων του ειδικού παιδαγωγού ως αποτελεσματικό προσόν σε όλους τους τομείς του διδασκαλικού έργου αλλά και στο σύνολο διαχείρισης της σχολικής τάξης.

### **3.3. Τα χαρακτηριστικά του αποτελεσματικού ειδικού παιδαγωγού**

Καθίσταται ιδιαίτερος δύσκολο να σκιαγραφήσουμε το προφίλ του αποτελεσματικού ειδικού παιδαγωγού, και αυτό λόγω των ιδιαίτερων παραμέτρων που πρέπει να συνυπολογίσουμε αλλά και της δυσκολίας διατύπωσης μιας σαφούς περιγραφής του, η οποία και παιδαγωγικά είναι μη επιθυμητή (Korthagen, 2004). Η παραδοσιακή αντίληψη που θεωρούσε τον εκπαιδευτικό παντογνώστη, κάτοχο σοφίας, που μεταδίδει τη γνώση ως αυθεντία στο γνωστικό του αντικείμενο, χαρακτηρίζεται στη σύγχρονη εποχή αναχρονιστική και ξεπερασμένη, μιας και ο ρόλος του είναι πολλαπλός και με περισσότερες ευθύνες (Kyriakides, Demetriou & Charalambous, 2006).

Στη συγκεκριμένη ενότητα κρίνεται σκόπιμο να γίνει διάκριση της έννοιας αποτελεσματικός ειδικός παιδαγωγός από τον καλό ειδικό παιδαγωγό. Ειδικότερα ο καλός ειδικός παιδαγωγός ορίζεται σύμφωνα με υποκειμενικά ή αντικειμενικά κριτήρια ενώ ο αποτελεσματικός ειδικός εκπαιδευτικός μόνο με αντικειμενικά (Παπανδρέου, 2001). Άλλωστε η έννοια του «καλού» ειδικού παιδαγωγού συνδέεται περισσότερο με ηθικολογικά χαρακτηριστικά της προσωπικότητας του και όχι με την επίδραση που ασκεί ο ίδιος στη

γνωστική, κοινωνική, ψυχοσυναισθηματική ανάπτυξη των μαθητών-μαθητριών του και τον χαρακτηρίζουν ως αποτελεσματικό (Ανδρεαδάκης, 2004).

Η γνώση και η εμπειρία είναι χαρακτηριστικά συνυφασμένα με τον αποτελεσματικό ειδικό εκπαιδευτικό, μιας και βασιζόμενοι στις γνωστικές και βιωματικές τους εμπειρίες μπορούν αποτελεσματικά να διαχειριστούν τα προβλήματα των μαθητών-μαθητριών με αναπηρία, που απαιτούν ιδιαίτερο χειρισμό. Από τη μεριά τους οι μαθητές-μαθήτριες θεωρούν τη γνώση, όχι μόνο του διδακτικού αντικειμένου του εκπαιδευτικού, αλλά και τη γνώση του ίδιου για τη βιολογική, κοινωνική, ψυχολογική και συναισθηματική ανάπτυξη των μαθητών-μαθητριών τους με αναπηρία, και τις διδακτικές ικανότητες των ειδικών εκπαιδευτικών ως βασικό στοιχείο της αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών (Arnon & Reichel, 2009).

Ο αποτελεσματικός ειδικός εκπαιδευτικός, όπως και κάθε εκπαιδευτικός, περιγράφεται ως ήρεμο, ευγενικό άτομο, με κατανόηση και ενσυναίσθηση, ισορροπημένο, αντικειμενικό, ενημερωμένο, προσιτό, ευπροσάρμοστο, ευέλικτο και πρόθυμο στην αναπροσαρμογή και τις αλλαγές, ενεργό, με κύρος και διάθεση να ακούσει, να εξηγήσει, να παροτρύνει, να καθοδηγήσει και να προωθήσει τη συμμετοχή όλων (Koutrouba, 2012). Οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί με τη σειρά τους ορίζουν τον αποτελεσματικό ειδικό παιδαγωγό ως το άτομο που διαθέτει αίσθηση του καθήκοντος, αγάπη για τους μαθητές-μαθήτριες του, χιούμορ και υπομονή, αλλά και την ικανότητα να διαχειριστεί την ετερογένεια της τάξης και τα ιδιαίτερα προβλήματα των μαθητών-μαθητριών τους με τις εξειδικευμένες παιδαγωγικές τους γνώσεις (Liakopoulou, 2011).

Τέλος για τον ίδιο τον ειδικό εκπαιδευτικό, η αποτελεσματικότητά του είναι συνάρτηση των ικανοτήτων που διαθέτει να οργανώνει και να εκτελεί τη μέθοδο δράσης του για την επιτυχή έκβαση του διδακτικού του έργου. Συμπεριλαμβάνει όμως και τις ικανότητες του ειδικού εκπαιδευτικού να επιφέρει τα επιθυμητά αποτελέσματα συμμετοχής και μάθησης των μαθητών-μαθητριών του με ή χωρίς αναπηρία (Tschannen –Moran & Hoy, 2001). Η διδακτική τους εμπειρία αλλά και αυτή των συναδέλφων τους, οι ψυχολογικές και συναισθηματικές τους εμπειρίες, η κοινωνική και λεκτική τους πειθώ στο χώρο εργασίας αποτελούν τις κυριότερες πτυχές που σταθμίζουν την αυτοαποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού (Bandura, 1997). Άλλωστε οι εκπαιδευτικοί με υψηλή αντίληψη της αυτοαποτελεσματικότητάς τους καθίστανται λιγότερο επικριτικοί με τους μαθητές-μαθήτριες τους και επιδεικνύουν μεγαλύτερο ενδιαφέρον

να κατανοήσουν και να αντιμετωπίσουν τις συναισθηματικές και μαθησιακές δυσκολίες των μαθητών τους (Poulou & Norwich, 2002).

### **3.4. Η συναισθηματική νοημοσύνη και ο συναισθηματικά έξυπνος ειδικός εκπαιδευτικός**

Η Συναισθηματική Νοημοσύνη, μια έννοια εξελισσόμενη στο χώρο της εκπαίδευσης (Κοζοπλι, 2011), είναι μια σύνθετη έννοια που έλκει το ενδιαφέρον αρκετών μελετητών λόγω των πρακτικών της εφαρμογών στον εργασιακό χώρο και κυρίως στο σχολικό περιβάλλον εξαιτίας των δυνατοτήτων ανάπτυξης της μέσα από μια σειρά εκπαιδευτικών τεχνικών. Σύμφωνα με την Πλατσίδου (2010) η Συναισθηματική Νοημοσύνη περιλαμβάνει ένα σύνολο δεξιοτήτων και ικανοτήτων μέσα από τις οποίες το άτομο είναι σε θέση να κατανοήσει τις συναισθηματικές του καταστάσεις και βάσει αυτών να ερμηνεύσει και τις συναισθηματικές καταστάσεις των άλλων, προκειμένου να αποκωδικοποιηθούν πληροφορίες συναισθηματικού περιεχομένου. Ο Baron (1997) όρισε τη συναισθηματική νοημοσύνη ως μια σειρά από μη γνωστικές ικανότητες και δεξιότητες που επηρεάζουν την ικανότητα κάποιου να αντιμετωπίζει με επιτυχία τις απαιτήσεις και τις πιέσεις του περιβάλλοντος του.

Η ενίσχυση της συναισθηματικής νοημοσύνης των εργαζομένων αποτιμάται θετικά τόσο στο επίπεδο της αποδοτικότητάς τους όσο και στο επίπεδο βελτίωσης των διαπροσωπικών σχέσεων στον εργασιακό τους χώρο. Σε μελέτη της διεθνούς βιβλιογραφίας οι Jorfi και Jorfi ερεύνησαν τη συσχέτιση της συναισθηματικής νοημοσύνης και της αποτελεσματικής επικοινωνίας σε εκπαιδευτικούς και διαπίστωσαν τη σοβαρή αλληλεπίδραση των εννοιών, υπογραμμίζοντας ακόμα πως τα άτομα με οργανωτική κουλτούρα τείνουν να έχουν υψηλότερη συναισθηματική νοημοσύνη και συνεπώς βέλτιστες επικοινωνιακές δεξιότητες (Jorfi & Jorfi, 2012). Ειδικότερα το επάγγελμα των εκπαιδευτικών είναι ένα από τα δέκα επαγγέλματα που απαιτούν υψηλή συναισθηματική νοημοσύνη (Yate, 1997), αφού η διδασκαλία θεωρείται μια εργασία υψηλών συναισθηματικών απαιτήσεων (Hargreaves, 2001). Οι εκπαιδευτικοί έρχονται αντιμέτωποι με πολλαπλές αλληλεπιδράσεις στο χώρο εργασίας τους που γεννούν απαιτήσεις υψηλής συναισθηματικής υφής (Brotheridge & Grandey, 2002). Το επίπεδο άλλωστε της

συναισθηματικής τους νοημοσύνης συντελεί στη δημιουργία θετικού κλίματος στο σχολικό περιβάλλον, στη θεμελίωση σχέσεων επικοινωνίας με τους μαθητές-μαθήτριες και με όσους εμπλέκονται στη μαθησιακή διαδικασία, στην αντιμετώπιση συγκρούσεων και απαιτητικών καταστάσεων καθώς και στην ακαδημαϊκή επιτυχία (Biol et al.,2009).

Ο συναισθηματικά νοήμων εκπαιδευτικός είναι υπεύθυνος για τη διαμόρφωση του περιβάλλοντος της τάξης, υποστηρίζοντας και ενθαρρύνοντας τις σχέσεις με τους μαθητές-μαθήτριες του (Jennings & Greenberg, 2009). Και ειδικότερα ο ειδικός παιδαγωγός που είναι επιφορτισμένος με αυτό το έργο αποβλέποντας πρωτίστως στην κοινωνικοποίηση και ένταξη των μαθητών-μαθητριών του. Βασικό χαρακτηριστικό του είναι ο σχεδιασμός του μαθήματος με τρόπο τέτοιο ώστε να στηρίζεται στις ικανότητες και στις ανάγκες του μαθητή-μαθήτριας, μιας και οι εκπαιδευτικοί που έχουν επίγνωση των συναισθημάτων τους σχεδιάζουν αποτελεσματικότερα τη μαθησιακή πράξη ώστε να αρμόζει στους μαθητές-μαθήτριες και να συμβάλλει στην επιτυχία τους (Lees & Barnard, 1999).

Οι εκπαιδευτικοί με υψηλή συναισθηματική νοημοσύνη διαθέτουν επίσης υψηλή αυτοεπίγνωση και κοινωνική επίγνωση(Sutton & Wheatley, 2003). Δύο χαρακτηριστικά που στηρίζουν απόλυτα το έργο του ειδικού παιδαγωγού, αφού καλείται να διαχειριστεί μια πολυμορφία ειδικών αναγκών και μαθησιακών δυσκολιών που συνθέτουν την τάξη του. Μέσα σε αυτό το πλαίσιο ο εκπαιδευτικός αντιλαμβάνεται με ρεαλισμό τις δυνατότητες αναγνωρίζοντας τις συναισθηματικές δυνάμεις και αδυναμίες του (Jennings & Greenberg, 2009). Συνεπώς έτσι δημιουργούνται σταθεροί δεσμοί σχέσεων μέσα από την αμοιβαία κατανόηση και διαπραγμάτευση λύσεων σε καταστάσεις που οδηγούν σε συγκρούσεις και διαμάχες (Greenberg et al., 2003). Συγκεφαλαιώνοντας ο συναισθηματικά έξυπνος παιδαγωγός, και στην περίπτωσή μας ο/η ειδικός παιδαγωγός, όχι μόνο ενισχύει την θετική αλληλεπίδραση με τους μαθητές-μαθήτριες του και επιτυγχάνει την αποτελεσματικότερη διδασκαλία, αλλά λειτουργεί και ως πρότυπο συμπεριφοράς καθώς επηρεάζει τη συναισθηματική ανάπτυξη των μαθητών-μαθητριών του (Anderson, 2004).

### **3.5. Επιμόρφωση των ειδικών παιδαγωγών στις κοινωνικές και επικοινωνιακές δεξιότητες για την αποτελεσματικότητά του ρόλου τους**

Η οργάνωση αλλά και το περιεχόμενο της κατάρτισης των εκπαιδευτικών χαρακτηρίζονται ως ένα από τα σπουδαιότερα θέματα της εκπαιδευτικής επικαιρότητας και πολιτικής, μιας και ο δάσκαλος καλείται να ανταποκριθεί στις νέες κοινωνικές, πολιτιστικές και επαγγελματικές προκλήσεις, που ανακύπτουν. Γι' αυτό λοιπόν η επιμόρφωσή του είναι αυτονόητο και αναπόσπαστο μέρος της επαγγελματικής σταδιοδρομίας του

Είναι κοινώς αποδεκτό ότι οι επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών διαμορφώνονται μέσα στο χρόνο επιφέροντας μέσω αυτών μια διαρκή αλλαγή στην καθημερινή σχολική κουλτούρα. Ο ρόλος της επιμόρφωσης όμως δεν είναι μόνο διορθωτικός και θεραπευτικός, αλλά πρωτίστως παρεμβατικός, ευέλικτος με δυνατότητες αυτενέργειας και αυτοδιερεύνησης ως μέρος μιας συνεχούς και διαρκούς επαγγελματικής εξέλιξης και ανάπτυξης των εκπαιδευτικών, στοχεύοντας στη συνολική ανάπτυξη και αναβάθμιση του εκπαιδευτικού συστήματος.

Στην έκθεση Education and Culture, Eurydice, και Eurostat (2005), που περιγράφονται χαρακτηριστικές δομές για την κατάρτιση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στην ειδική αγωγή, γίνεται διάκριση μεταξύ της εκπαίδευσης (education) τους και της επαγγελματικής τους κατάρτισης (professional training). Και οι δύο όμως περιλαμβάνουν οργανωμένες δραστηριότητες που στοχεύουν να εφοδιάσουν τους εκπαιδευτικούς με γνώσεις, δεξιότητες και ικανότητες, επαρκείς για την εκτέλεση των μελλοντικών τους καθηκόντων, επιδιώκοντας την αυτοαποτελεσματικότητά τους.

Η αυτοαποτελεσματικότητα ως πεποίθηση είναι η απόλυτη βεβαιότητα την οποία διαθέτει ένα άτομο ώστε να μπορεί να συμπεριφέρεται με τέτοιο τρόπο που να επιφέρει και τα ανάλογα αποτελέσματα (Bandura, 1977). Είναι ένα σύνολο που αποτελείται από αντιληπτικές κρίσεις τις οποίες έχουν τα άτομα για τις ικανότητές τους στο να προγραμματίζουν και να επιτελούν τις ενέργειες που χρειάζονται, ώστε να πραγματοποιούν καθορισμένους τύπους δράσεων (Bandura, 1986). Η αντίληψη της αυτοαποτελεσματικότητας επηρεάζει τους στόχους που θέτουν τα άτομα, τις συμπεριφορές και τις δράσεις τους (Schunk, 1989), το μέγεθος της προσπάθειας που καταβάλουν και την επιμονή που επιδεικνύουν για την επίτευξη των στόχων



τους (Pajares, 2002), καθώς και τον τρόπο με τον οποίο τα άτομα αντιλαμβάνονται τα εμπόδια και τις ευκαιρίες που προκύπτουν (Bandura, 2006).

Ειδικότερα για τον παιδαγωγό η αυτοαποτελεσματικότητά του συμβάλλει στη βελτίωση της απόδοσής του στην εργασία του μέσα από τα τυπικά προσόντα και τις δεξιότητες που διαθέτει (Bandura, 1997). Είναι η ικανότητά του να οργανώνει και να εκτελεί τη μέθοδο δράσης του ολοκληρώνοντας επιτυχώς το διδακτικό του έργο (Tschannen-Moran, Woolfolk-Hoy & Hoy, 1998). Εμπριέχει ως έννοια όμως και τη πεποίθηση του εκπαιδευτικού να επιτύχει τα επιθυμητά αποτελέσματα συμμετοχής και μάθησης των μαθητών-μαθητριών του, ακόμα και των πιο αδιάφορων, στην εκπαιδευτική πράξη (Tschannen-Moran & Hoy, 2001).

Η διδακτική εμπειρία των ειδικών παιδαγωγών, η διδακτική εμπειρία των συναδέλφων τους, οι ψυχολογικές και συναισθηματικές εμπειρίες των εκπαιδευτικών στην εργασία τους, η κοινωνική και λεκτική τους πειθώ, αποτελούν τέσσερις από τις βασικές πηγές διαμόρφωσης της υψηλής αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών (Bandura, 1997, Tschannen-Moran, et al., 1998). Γι' αυτό κρίνεται μεγίστης σημασίας η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής προς επίτευξη της αυτοαποτελεσματικότητάς τους. Σε έρευνα της Παντελιάδου (2000) επιβεβαιώθηκε η ανάγκη επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών της ειδικής αγωγής και ειδικότερα τις στάσεις των εκπαιδευτικών ως προς τις επιμορφωτικές ανάγκες σχετικά με την εκπαίδευση ατόμων με ειδικές ανάγκες.

Συνεπώς μέσω της επιμόρφωσης των ειδικών παιδαγωγών στις επικοινωνιακές δεξιότητες θα επιτευχθεί η υψηλή αυτοαποτελεσματικότητά τους, μιας και αυτή επηρεάζει την συμπεριφορά τους μέσα στη τάξη, δοκιμάζει την επιμονή και την ανθεκτικότητά τους στη διαχείριση δύσκολων καταστάσεων, εκτελώντας αποτελεσματικά τη διδασκαλία τους μέσα από ελκυστικά διδακτικά μέσα για τους μαθητές-μαθήτριες τους (Gibson & Dembo, 1984). Κατορθώνουν, λοιπόν, οι εκπαιδευτικοί μέσω των επικοινωνιακών δεξιοτήτων που θα αποκτήσουν, και της υψηλής αυτοαποτελεσματικότητάς τους, να κατανοούν τις συναισθηματικές και μαθησιακές δυσκολίες των μαθητών-μαθητριών τους (Poulou & Norwich, 2002), να θέτουν υψηλούς στόχους για τους ίδιους και τους μαθητές-μαθήτριες τους, συνδέοντας την επιτυχία τους με την απόδοση των μαθητών-μαθητριών τους (Klassen & Chiu, 2010).

## **B. ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ**

### **4. Κεφάλαιο 4ο – Μεθοδολογία**

#### **4.1 Σκεπτικό και στόχοι έρευνας**

Από το θεωρητικό υπόβαθρο της παρούσης εργασίας συμπεραίνεται ο σημαντικός ρόλος του ειδικού παιδαγωγού, στην ολόπλευρη ανάπτυξη των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Ο ρόλος αυτός δεν περιορίζεται μόνο στην παροχή εκπαίδευσης, αλλά και στη παροχή αγωγής. Η αποτελεσματική εκπαίδευση και αγωγή προϋποθέτει την αποτελεσματική εμπλοκή όλων των εμπλεκομένων στη σχολική διαδικασία: των εκπαιδευτικών γενικής αγωγής, των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής, του διευθυντή του σχολείου, των μαθητών-μαθητριών και των γονέων των μαθητών-μαθητριών αλλά και της ευρύτερης κοινότητας. Σε ένα “Σχολείο για όλους”, ο ειδικός παιδαγωγός έχει καθήκον και υποχρέωση να συμβουλεύει τους μαθητές-μαθήτριες, το εκπαιδευτικό και το βοηθητικό προσωπικό, τους γονείς, τους φορείς και τους υπόλοιπους εταίρους οι οποίοι εμπλέκονται στην εκπαιδευτική διαδικασία (Μπρούζος, 1995).

Για να συνεργαστούν όλοι οι παραπάνω φορείς βασική προϋπόθεση είναι η αποτελεσματική επικοινωνία μεταξύ τους (Carnavale et al., 1990). Πολλοί ερευνητές έχουν ασχοληθεί με το ζήτημα της αποτελεσματικής επικοινωνίας. Για τον Μπρούζο (2009), η αποτελεσματική επικοινωνία αφορά στην ουσιαστική επικοινωνία, για τους Μπαραλό & Φωτοπούλου (2003) η αποτελεσματική επικοινωνία αφορά στην σωστή αποκωδικοποίηση των μηνυμάτων, ανάμεσα σε πομπό και δέκτη ενώ για τον Edwards (1997) η αποτελεσματική επικοινωνία αφορά στη δεξιότητα της ενεργητικής ακρόασης και της ενσυναίσθητικής κατανόησης μέσω της αναπτυγμένης ενσυναίσθησης.

Σύμφωνα με τον τελευταίο ερευνητή η επικοινωνία αφορά σε δεξιότητα κυρίως κοινωνική. Σύμφωνα με τη θεωρία του Goleman (2011), οι κοινωνικές δεξιότητες ρυθμίζουν τη σχέση του ατόμου με το περιβάλλον του και καθορίζουν το περιεχόμενο της σχέσης που θα

αναπτύξει. Ως εκ τούτου οι κοινωνικές δεξιότητες είναι εκείνες που σχετίζονται με την αλληλεπίδραση των ατόμων με το περιβάλλον σε κάθε πλαίσιο αναφοράς. Στις κοινωνικές δεξιότητες εμπερικλείονται και οι συναισθηματικές, δεδομένου ότι ο επιδέξιος χειρισμός της συναισθηματικής κατάστασης των άλλων, ο χειρισμός των συγκρούσεων και η δεξιότητα της επιτυχούς διαπραγμάτευσης, η δημιουργία δεσμών και η εδραίωση της έννοιας της συνεργασίας, η καλλιέργεια ομαδικού κλίματος, αποτελούν χαρακτηριστικά που συγκαταλέγονται στο ρεπερτόριο των κοινωνικών δεξιοτήτων.

Ποικίλες έρευνες έχουν αναδείξει τα θετικά αποτελέσματα από τις υψηλές επικοινωνιακές και κοινωνικές δεξιότητες των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής. Σύμφωνα με τους Jennings & Greenberg (2009) το σύνολο των κοινωνικών και επικοινωνιακών δεξιοτήτων που διαθέτει ο κάθε εκπαιδευτικός και ειδικότερα ο ειδικός παιδαγωγός καθορίζει και επηρεάζει τον τρόπο διδασκαλίας των μαθητών/τριών τους, καθώς επίσης διαγράφει και τον τρόπο σύνδεσης μεταξύ τους, μιας και ο εκπαιδευτικός ως πρότυπο μίμησης διαμορφώνει τις κοινωνικές και συναισθηματικές τους βάσεις για την ανάπτυξη του χαρακτήρα και της προσωπικότητάς του. Οι Frymier και Houser (2000) συμπέραναν ότι οι επικοινωνιακές δεξιότητες των εκπαιδευτικών συμβάλλουν στην καλή διδασκαλία και στην παρακίνηση των μαθητών/τριών για μάθηση.

Βάσει των παραπάνω συμπεραίνεται ότι η αποτελεσματική επικοινωνία των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής με όλους τους εμπλεκομένους στην εκπαιδευτική διαδικασία και κυρίως με τους/τις μαθητές/τριες είναι καθοριστική στη διαμόρφωση θετικών σχέσεων επηρεάζοντας τις καθημερινές τους αλληλεπιδράσεις (Denham, Bassett & Zinsser, 2012). Ως εκ τούτου η παρούσα έρευνα έχει στόχο να διερευνήσει τις επικοινωνιακές και κοινωνικές δεξιότητες των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής, οι οποίες σχετίζονται άμεσα μεταξύ τους. Η διερεύνηση αυτή είναι σημαντική προκειμένου να εξαχθούν συμπεράσματα για την αποτελεσματικότητά τους ως εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής.

Στην παρούσα εμπειρική έρευνα εστίασαμε σε δυο στόχους. Πρώτος στόχος μας ήταν να διερευνήσουμε το πόσο σημαντικές θεωρούν οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής 15 συγκεκριμένες κοινωνικές και επικοινωνιακές δεξιότητες ώστε να χαρακτηριστούν «καλοί» ειδικοί παιδαγωγοί. Στο πλαίσιο αυτού του στόχου εξετάσαμε επίσης εάν αυτές οι εκτιμήσεις αποτελούν συνάρτηση και επηρεάζονται από τα δημογραφικά τους στοιχεία, αλλά και το κατά πόσο τα τελευταία ρυθμίζουν τις απαντήσεις τους.

Δεύτερος στόχος της έρευνας ήταν να εξεταστεί πως ο/η εκπαιδευτικός ειδικής αγωγής διαχειρίζεται τα συναισθήματά του κατά τη μαθησιακή διαδικασία και πράξη καθώς και τις αιτίες που μπορεί να δυσχεραίνουν το έργο του ειδικού παιδαγωγού κατά τη διεξαγωγή σχολικών δραστηριοτήτων.

Τα ερευνητικά ερωτήματα της εργασίας είναι τα ακόλουθα:

- Ποιες είναι οι εκτιμήσεις των εκπαιδευτικών για τις επικοινωνιακές δεξιότητες του αποτελεσματικού εκπαιδευτικού στην Ειδική Εκπαίδευση;
- Τα δημογραφικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών επιδρούν στις εκτιμήσεις τους για τις επικοινωνιακές δεξιότητες του αποτελεσματικού εκπαιδευτικού στην Ειδική Εκπαίδευση;
- Πώς σχετίζονται οι επικοινωνιακές δεξιότητες του αποτελεσματικού εκπαιδευτικού στην Ειδική Εκπαίδευση με τη συναισθηματική νοημοσύνη και την αυτοαποτελεσματικότητα;

#### **4.2. Συμμετέχοντες**

Δείγμα ευκολίας 100 εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής που συλλέχθηκε από τους Νομούς Αττικής, Αιτωλοακαρνανίας, Άρτας, Ιωαννίνων, Ζακύνθου και Λευκάδας, αξιοποιήθηκε για τους σκοπούς αυτής της έρευνας. Όλοι τους εκπαιδευτικοί Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαιδευτικής Βαθμίδας με Μεταπτυχιακούς Τίτλους Σπουδών στις Επιστήμες της Αγωγής-Ειδικής Αγωγής. Το 40% ήταν άνδρες και το 60% γυναίκες. Από αυτούς το 60% ήταν από 25-30 ετών, το 49% από 31-40 ετών και το 20% από 41-50 ετών. Ως προς τον χρόνο προϋπηρεσίας στην εκπαίδευση το 60% είχε μικρότερη από 5 έτη, το 30% από 6-10 και το 10% από 11-20 έτη. Τέλος το 59% εργάζεται στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση και το 41% στην δευτεροβάθμια.

### **4.3. Ερευνητικά Εργαλεία**

Βασικό εργαλείο της έρευνας αποτέλεσε το ερωτηματολόγιο, το οποίο κατασκευάστηκε από την ερευνήτρια, στηριζόμενη σε αξιόπιστες κλίμακες αξιολόγησης σχετικές με το θέμα. Το παρόν ερωτηματολόγιο, δομείται σε τρία μέρη. Το πρώτο μέρος περιλαμβάνει την Κλίμακα αξιολόγησης Συναισθηματικών και Κοινωνικών δεξιοτήτων του καλού εκπαιδευτικού, η οποία στηρίζεται στα θεωρητικά μοντέλα των Goleman (2000) και Bar-On (2001) (Διαμαντοπούλου-Πλατσίδου, 2015). Χρησιμοποιείται η σύντομη έκδοση της κλίμακας επιλέγοντας τους παράγοντες με την υψηλότερη φόρτιση στην παραγοντική ανάλυση, αξιοποιώντας την κλίμακα Likert 5 βαθμών. Το δεύτερο μέρος περιλαμβάνει το ερωτηματολόγιο αυτοαναφορών των Wong και Law (2002), όπως μεταφράστηκε από τους Kafetsios και Zampetakis (2008), χρησιμοποιώντας επίσης την πενταβάθμια κλίμακα Likert. Μετράει τη συναισθηματική νοημοσύνη των συμμετεχόντων. Τέλος το τρίτο μέρος περιλαμβάνει το ερωτηματολόγιο «Teachers' Sense Of Efficacy Scale» του Τσιγγιλή (2005). Μετράει την αποτελεσματικότητα των καθηγητών σε τρεις άξονες όπως θα δούμε παρακάτω αναλυτικά.

#### **4.3.1. Κλίμακα αξιολόγησης Συναισθηματικών και Κοινωνικών δεξιοτήτων του καλού εκπαιδευτικού**

Προκειμένου να διερευνήσουμε τις εκτιμήσεις των συμμετεχόντων αναφορικά με το ποιες κοινωνικές, επικοινωνιακές και συναισθηματικές δεξιότητες θεωρούνται σημαντικές για έναν εκπαιδευτικό αξιοποιήσαμε την Κλίμακα αξιολόγησης Συναισθηματικών και Κοινωνικών δεξιοτήτων του καλού εκπαιδευτικού. Στην πλήρη της μορφή αποτελείται από 25 σύντομες περιγραφές δεξιοτήτων-ικανοτήτων που συνοδεύονται από μια σύντομη περιγραφή τους. Για την παρούσα εμπειρική έρευνα και για λόγους συντομίας χρησιμοποιήθηκε η σύντομη έκδοση της κλίμακας που αποτελείται από 15 σύντομες περιγραφές δεξιοτήτων. Οι συμμετέχοντες κλήθηκαν να απαντήσουν πόσο σημαντική θεωρούν για έναν καλό ειδικό παιδαγωγό τις 15 ερευνώμενες δεξιότητες-ικανότητες βάσει της κλίμακας Likert 5 βαθμών όπου το 1 αντιστοιχούσε στο «Καθόλου ή Σχεδόν Καθόλου Σημαντική» και το 5 στο «Απόλυτα ή Σχεδόν Απόλυτα Σημαντική».

### 4.3.2. Wong Law Emotional Intelligence Scale

Η κλίμακα «Wong Law Emotional Intelligence» σχεδιάστηκε ως ένα σύντομο μέτρο της Συναισθηματικής Νοημοσύνης για χρήση στην οργανωτική έρευνα. Περιλαμβάνει 16 αντικείμενα, απαντώντας σε μια κλίμακα Likert 7 σημείων και μετρώντας τέσσερις διαστάσεις: "αυτο-συγκίνηση εκτίμηση", "συγκίνηση εκτίμηση των άλλων", "χρήση του συναισθήματος", και "ρύθμιση των συναισθημάτων". Οι Wong and Law (2002) αναφέρουν την αξιοπιστία της εσωτερικής συνοχής για το μέτρο τους. Από την άποψη της εγκυρότητας, παρουσιάζουν στοιχεία που δείχνουν ότι οι βαθμολογίες στο WLEIS σχετίζονται με την απόδοση της εργασίας και την ικανοποίηση από την εργασία

Πρόκειται για μια κλίμακα που βασίζεται στις τέσσερις διαστάσεις δυνατοτήτων που περιγράφονται στον τομέα της Συναισθηματικής Νοημοσύνης (Wong, Foo, Want & Wong, 2007), (η τιμή του δείκτη Cronbach's alpha για το σύνολο του ερωτηματολογίου είναι ίση με ,753):

- (1) εκτίμηση και έκφραση συναισθημάτων στον εαυτό (ερωτήσεις 1, 5)
- (2) εκτίμηση και αναγνώριση συναισθημάτων σε άλλους (ερωτήσεις 3, 6)
- (3) ρύθμιση του συναισθήματος στον εαυτό (ερωτήσεις 9, 8, 10)
- (4) χρήση συναισθημάτων για τη διευκόλυνση της απόδοσης (ερωτήσεις 2, 4, 7)

Η συγκεκριμένη κλίμακα αποτελεί ένα από τα ευρύτερα χρησιμοποιούμενα μέτρα για τη μέτρηση της συναισθηματικής νοημοσύνης (Kong, 2017). Οι παραπάνω κλίμακες είναι έγκυρες καθώς εμφανίζουν συσχέτιση όπως θα δούμε παρακάτω με τις κλίμακες δεξιότητας των εκπαιδευτικών (concurrent validity).

Οι συμμετέχοντες κλήθηκαν να απαντήσουν πόσο συμφωνούν ή διαφωνούν με το περιεχόμενο των προτάσεων βάσει μιας κλίμακας Likert 5 βαθμών , όπου το 1 αντιστοιχούσε στην απάντηση «Διαφωνώ Απόλυτα» και το 5 στην απάντηση «Συμφωνώ Απόλυτα».

### **4.3.3. Teachers' Sense of Efficacy Scale**

Η κλίμακα «Teachers' Sense of Efficacy» σχεδιάστηκε για να μετρήσει την αίσθηση αποτελεσματικότητας που έχουν οι εκπαιδευτικοί κατά την αντιμετώπιση των δυσκολιών τους. Τρεις σταθεροί παράγοντες έχουν βρεθεί στην κλίμακα. Πρόκειται για την αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών (η τιμή του δείκτη Cronbach's alpha για το σύνολο του ερωτηματολογίου είναι ίση με 0,458) α) στην συμμετοχή των μαθητών/τριών (ερωτήσεις 6, 2, 4, 9), β) στις εκπαιδευτικές πρακτικές (ερωτήσεις 3, 5, 7) και γ) στη διαχείριση της τάξης (ερωτήσεις 8, 10, 1). Στην πλήρη της μορφή η κλίμακα αποτελείται από 24 προτάσεις και στην σύντομη μορφή της από 12 προτάσεις (Cho & Shim, 2013). Οι παραπάνω κλίμακες είναι έγκυρες καθώς εμφανίζουν συσχέτιση όπως θα δούμε παρακάτω με τις κλίμακες δεξιότητας των εκπαιδευτικών (concurrent validity).

### **4.3.4. Είδος στατιστικών αναλύσεων**

Στην συγκεκριμένη έρευνα χρησιμοποιήθηκε περιγραφική και επαγωγική στατιστική. Μέσω της περιγραφικής στατιστικής αποτυπώθηκαν τα δημογραφικά χαρακτηριστικά των ερωτηθέντων και οι απαντήσεις τους στις κλίμακες. Ακόμα μέσω της επαγωγικής στατιστικής εξετάστηκαν οι σχέσεις μεταξύ των μεταβλητών μέσω του δείκτη Spearman's rho. Ακόμα εξετάστηκε η επίδραση των δημογραφικών χαρακτηριστικών στις απαντήσεις των ερωτώμενων χρησιμοποιώντας τους ελέγχους Mann Whitney & Kruskal Wallis. Η ανάλυση πραγματοποιήθηκε χρησιμοποιώντας το στατιστικό πρόγραμμα SPSS17.0.

## 5. Κεφάλαιο 5ο – Αποτελέσματα

### 5.1. Εκτιμήσεις συμμετεχόντων για τις επικοινωνιακές δεξιότητες του αποτελεσματικού εκπαιδευτικού στην Ειδική Εκπαίδευση

Εκτιμήσεις συμμετεχόντων για τις επικοινωνιακές δεξιότητες του αποτελεσματικού εκπαιδευτικού στην Ειδική Εκπαίδευση, την αξιολόγηση της συναισθηματικής νοημοσύνης και της αυτοαποτελεσματικότητά του.

Πίνακας 1. Κοινωνικές και επικοινωνιακές δεξιότητες

	Καθόλου ή σχεδόν καθόλου σημαντική		Λίγο σημαντική		Μετρίως σημαντική		Πολύ σημαντική		Απόλυτα ή σχεδόν απόλυτα σημαντική		%
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	
Επιρροή	0	,0%	10	10,0%	51	51,0%	29	29,0%	10	10,0%	39,0%
Ακριβή Αυτοαξιολόγηση	0	,0%	10	10,0%	50	50,0%	20	20,0%	20	20,0%	40,0%
Αξιοπιστία	0	,0%	20	20,0%	40	40,0%	40	40,0%	0	,0%	40,0%
Συναισθηματική Αυτοεπίγνωση	0	,0%	0	,0%	50	50,0%	20	20,0%	30	30,0%	50,0%
Προσαρμοστικότητα	0	,0%	0	,0%	49	49,0%	41	41,0%	10	10,0%	51,0%
Πρωτοβουλία	10	10,0%	0	,0%	29	29,0%	41	41,0%	20	20,0%	61,0%
Αυτοέλεγχος	0	,0%	0	,0%	30	30,0%	30	30,0%	40	40,0%	70,0%
Ηγετική Ικανότητα	0	,0%	0	,0%	20	20,0%	70	70,0%	10	10,0%	80,0%
Οργανωτική επίγνωση	0	,0%	0	,0%	20	20,0%	40	40,0%	40	40,0%	80,0%
Ενσυναίσθηση	0	,0%	0	,0%	11	11,0%	19	19,0%	70	70,0%	89,0%
Κοινωνική Υπευθυνότητα	0	,0%	0	,0%	10	10,0%	29	29,0%	61	61,0%	90,0%
Διαχείριση συγκρούσεων	0	,0%	0	,0%	10	10,0%	20	20,0%	70	70,0%	90,0%
Ευσυνειδησία	0	,0%	0	,0%	0	,0%	30	30,0%	70	70,0%	100,0%
Δημιουργία Δεσμών	0	,0%	0	,0%	0	,0%	50	50,0%	50	50,0%	100,0%
Ομαδικότητα και Συνεργασία	0	,0%	0	,0%	0	,0%	9	9,0%	91	91,0%	100,0%

Σύμφωνα με τον πίνακα 1 το σύνολο του δείγματος αξιολόγησε ως τουλάχιστον πολύ σημαντικές τις κοινωνικές και επικοινωνιακές δεξιότητες της ομαδικότητας και συνεργασίας, της δημιουργίας δεσμών και της ευσυνειδησίας που πρέπει να διαθέτουν οι εκπαιδευτικοί. Άνω του 89% θεώρησε πολύ σημαντική την διαχείριση συγκρούσεων, την κοινωνική υπευθυνότητα



και την ενσυναίσθηση. Το 80% θεώρησε πολύ σημαντική την οργανωτική επίγνωση και την ηγετική ικανότητα. Επιπλέον ποσοστό της τάξης του 61%-70% θεώρησε πολύ σημαντικό τον αυτοέλεγχο και την πρωτοβουλία.

## **5.2. Εκτιμήσεις συμμετεχόντων για την συναισθηματική νοημοσύνη και την αυτοαποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού στην Ειδική Εκπαίδευση**

Στη συνέχεια παρουσιάζονται οι μέσες τιμές και τυπικές των παραγόντων για την συναισθηματική νοημοσύνη και την αυτοαποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής.

Πίνακας 2. Συναισθηματική νοημοσύνη

	M	TA
Αξιολόγηση συναισθημάτων του	3,85	,68
Αξιολόγηση των συναισθημάτων των άλλων	4,10	,44
Χρήση συναισθήματος	4,33	,58
Ρύθμιση συναισθήματος	3,56	,50

Σύμφωνα με τον πίνακα 2 η συναισθηματική νοημοσύνη των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής βρίσκεται σε αρκετά καλό επίπεδο και ως προς τις τέσσερις διαστάσεις της, την αξιολόγηση συναισθημάτων του, Αξιολόγηση των συναισθημάτων των άλλων, τη χρήση συναισθήματος και την ρύθμιση του συναισθήματος .

Πίνακας 3. Αυτοαποτελεσματικότητα

	M	TA
Επάρκεια προσέγγισης μαθητή	4,30	,27
Επάρκεια διδακτικών κατευθύνσεων	3,57	,40
Επάρκεια διαχείρισης τάξης	3,39	,70

Σύμφωνα με τον πίνακα 3 η αυτοαποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής βρίσκεται σε ικανοποιητικό επίπεδο ως προς τις δύο διαστάσεις της, την επάρκεια προσέγγιση μαθητή και την επάρκεια διδακτικών κατευθύνσεων αλλά σε μέτριο επίπεδο ως προς την επάρκεια διαχείρισης της τάξης .

### **5.3. Διερεύνηση επίδρασης των δημογραφικών παραγόντων στις εκτιμήσεις των συμμετεχόντων**

Στην παρούσα ενότητα παρουσιάζεται η επίδραση των δημογραφικών παραγόντων όπως το φύλο, η ηλικία κ.α στην αξιολόγηση των κοινωνικών και επικοινωνιακών δεξιοτήτων των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής.

Κοινωνικές και Επικοινωνιακές Δεξιότητες Εκπαιδευτικών Ειδικής Αγωγής

Πίνακας 4. Διαφορές μεταξύ ανδρών και γυναικών ως προς την σπουδαιότητα των κοινωνικών και επικοινωνιακών δεξιοτήτων των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής

	Φύλο				U	P
	Ανδρας		Γυναίκα			
	M	TA	M	TA		
Συναισθηματική Αυτοεπίγνωση	4,25	.84	3,50	.77	650,000	,000
Ακριβή Αυτοαξιολόγηση	3,25	.84	3,67	.95	1000,000	,129
Αυτοέλεγχο	4,50	.51	3,83	.91	700,000	,000
Αξιοπιστία	2,75	.84	3,50	.50	600,000	,000
Ευσυνειδησία	4,50	.51	4,83	.38	800,000	,000
Προσαρμοστικότητα	4,00	.72	3,35	.48	615,000	,000
Πρωτοβουλία	3,25	1.50	3,85	.68	990,000	,119
Ενσυναίσθηση	4,75	.44	4,48	.79	1045,000	,176
Οργανωτική επίγνωση	4,00	1.01	4,33	.48	1000,000	,130
Επιρροή	3,25	1.10	3,48	.50	910,000	,026
Ηγετική Ικανότητα	4,00	.72	3,83	.38	1050,000	,190
Δημιουργία Δεσμών	4,75	.44	4,33	.48	700,000	,000
Ομαδικότητα και Συνεργασία	5,00	.00	4,85	.36	1020,000	,011
Κοινωνική Υπευθυνότητα	4,25	.84	4,68	.47	885,000	,010
Διαχείριση συγκρούσεων	4,00	.72	5,00	.00	300,000	,000

Από τον έλεγχο Mann Whitney παρατηρούμε ότι οι άνδρες εκπαιδευτικοί αξιολογούν σε μεγαλύτερο βαθμό έναντι των γυναικών τη Συναισθηματική Αυτοεπίγνωση, τον αυτοέλεγχο, την προσαρμοστικότητα, την δημιουργία δεσμών και την Ομαδικότητα και Συνεργασία. Η αντίστροφη εικόνα (οι άνδρες εκπαιδευτικοί αξιολογούν σε μικρότερο βαθμό έναντι των

Κοινωνικές και Επικοινωνιακές Δεξιότητες Εκπαιδευτικών Ειδικής Αγωγής

γυναικών) υπάρχει για τις ικανότητες της αξιοπιστίας, την ευσυνειδησία, την Επιρροή, την κοινωνική Υπευθυνότητα και την διαχείριση συγκρούσεων.

Πίνακας 5. Διαφορές μεταξύ των ηλικιακών κατηγοριών ως προς την σπουδαιότητα των κοινωνικών και επικοινωνιακών δεξιοτήτων των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής

	Ηλικία						X <sup>2</sup> (2)	P
	25-30		31-40		41-50			
	M	TA	M	TA	M	TA		
Συναισθηματική Αυτοεπίγνωση	3,65	.95	3,41	.50	5,00	.00	44,003	,000
Ακριβή Αυτοαξιολόγηση	2,68	.48	3,82	.75	4,00	1.03	37,961	,000
Αυτοέλεγχος	3,65	.95	4,02	.63	5,00	.00	33,215	,000
Αξιοπιστία	3,00	.82	3,00	.65	4,00	.00	30,974	,000
Ευσυνειδησία	5,00	.00	4,39	.49	5,00	.00	44,160	,000
Προσαρμοστικότητα	3,68	.48	3,41	.50	4,00	1.03	7,551	,023
Πρωτοβουλία	3,68	.48	3,00	1.12	5,00	.00	57,450	,000
Ενσυναίσθηση	3,97	.84	4,82	.39	5,00	.00	36,200	,000
Οργανωτική επίγνωση	3,68	.48	4,61	.49	4,00	1.03	31,338	,000
Επιρροή	3,00	.00	3,18	.75	4,50	.51	46,196	,000
Ηγετική Ικανότητα	3,68	.48	3,80	.41	4,50	.51	29,636	,000
Δημιουργία Δεσμών	4,00	.00	4,61	.49	5,00	.00	52,935	,000
Ομαδικότητα και Συνεργασία	5,00	.00	4,82	.39	5,00	.00	10,191	,006
Κοινωνική Υπευθυνότητα	4,35	.49	4,41	.81	5,00	.00	16,850	,000
Διαχείριση συγκρούσεων	4,35	.95	4,80	.41	4,50	.51	6,179	,046

Σημείωση: οι μηδενικές σχεδόν τυπικές αποκλίσεις οφείλονται στον πολύ μικρό αριθμό ατόμων και στο ότι έχουν απαντήσει παρόμοια στις ερωτήσεις.

## Κοινωνικές και Επικοινωνιακές Δεξιότητες Εκπαιδευτικών Ειδικής Αγωγής

Από τον έλεγχο Kruskal Wallis παρατηρούμε ότι υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των ηλικιακών κατηγοριών. Η ηλικιακή κατηγορία μεταξύ 41-50 ετών συμφωνεί σε μεγαλύτερο βαθμό έναντι των ηλικιών κάτω των 40 ετών για όλες σχεδόν τις ικανότητες που πρέπει να διαθέτει ένας εκπαιδευτικός ειδικής αγωγής. Λόγω της εμπειρίας των μεγαλύτερων ηλικιακών ομάδων θεωρούνται περισσότερο απαραίτητες οι κοινωνικές και επικοινωνιακές δεξιότητες των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής.

Πίνακας 6. Διαφορές μεταξύ των βαθμίδων εργασίας στην εκπαίδευση ως προς την σπουδαιότητα των κοινωνικών και επικοινωνιακών δεξιοτήτων των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής

	Εργασία				U	P
	Πρωτοβάθμια		Δευτεροβάθμια			
	M	TA	M	TA		
Συναισθηματική Αυτοεπίγνωση	3,85	.91	3,73	.84	1134,500	,566
Ακριβή Αυτοαξιολόγηση	3,00	.59	4,22	.85	374,500	,000
Αυτοέλεγχος	4,02	.82	4,22	.85	1044,500	,218
Αξιοπιστία	3,00	.83	3,49	.51	819,500	,003
Ευσυνειδησία	4,83	.38	4,51	.51	824,500	,001
Προσαρμοστικότητα	3,68	.75	3,51	.51	1109,000	,435
Πρωτοβουλία	3,34	1.27	4,00	.71	865,000	,011
Ενσυναίσθηση	4,68	.47	4,46	.90	1170,000	,731
Οργανωτική επίγνωση	3,83	.70	4,73	.45	419,500	,000
Επιρροή	3,49	.97	3,24	.43	1015,000	,137
Ηγετική Ικανότητα	4,00	.59	3,76	.43	964,500	,033

Κοινωνικές και Επικοινωνιακές Δεξιότητες Εκπαιδευτικών Ειδικής Αγωγής

Δημιουργία Δεσμών	4,34	.48	4,73	.45	734,500	,000
Ομαδικότητα και Συνεργασία	4,85	.36	5,00	.00	1025,000	,009
Κοινωνική Υπευθυνότητα	4,17	.70	5,00	.00	410,000	,000
Διαχείριση συγκρούσεων	4,49	.77	4,76	.43	1044,500	,151

Σημείωση: οι μηδενικές σχεδόν τυπικές αποκλίσεις οφείλονται στον πολύ μικρό αριθμό ατόμων και στο ότι έχουν απαντήσει παρόμοια στις ερωτήσεις.

Από τον έλεγχο Mann Whitney παρατηρούμε ότι οι εκπαιδευτικοί που εργάζονται στην δευτεροβάθμια εκπαίδευση αξιολογούν σε μεγαλύτερο βαθμό έναντι των εκπαιδευτικών που εργάζονται στην πρωτοβάθμια την ακριβή Αυτοαξιολόγηση, την αξιοπιστία, την πρωτοβουλία, την Οργανωτική επίγνωση, Δημιουργία Δεσμών, την Ομαδικότητα και Συνεργασία και Κοινωνική Υπευθυνότητα. Η αντίστροφη εικόνα υπάρχει για τις ικανότητες της Ευσυνειδησία και την Ηγετική Ικανότητα.

Κοινωνικές και Επικοινωνιακές Δεξιότητες Εκπαιδευτικών Ειδικής Αγωγής

Πίνακας 7. Διαφορές μεταξύ των ετών προϋπηρεσίας ως προς την σπουδαιότητα των κοινωνικών και επικοινωνιακών δεξιοτήτων των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής

	Χρόνος Προϋπηρεσίας στην εκπαίδευση						X <sup>2</sup> (2)	P
	0-5		6-10		11-20			
	M	TA	M	TA	M	TA		
Συναισθηματική Αυτοεπίγνωση	3,50	.77	4,00	.83	5,00	.00	26,341	,000
Ακριβή Αυτοαξιολόγηση	3,33	.95	4,00	.83	3,00	.00	14,538	,001
Αυτοέλεγχος	3,83	.91	4,33	.48	5,00	.00	19,531	,000
Αξιοπιστία	3,17	.69	3,00	.83	4,00	.00	14,438	,001
Ευσυνειδησία	4,67	.48	4,67	.48	5,00	.00	4,714	,095
Προσαρμοστικότητα	3,52	.50	3,33	.48	5,00	.00	34,892	,000
Πρωτοβουλία	3,52	.50	3,33	1.73	5,00	.00	25,631	,000
Ενσυναίσθηση	4,32	.77	5,00	.00	5,00	.00	27,466	,000
Οργανωτική επίγνωση	4,17	.69	4,67	.48	3,00	.00	33,688	,000
Επιρροή	3,15	.36	3,33	.96	5,00	.00	34,900	,000
Ηγετική Ικανότητα	3,67	.48	4,00	.00	5,00	.00	49,500	,000
Δημιουργία Δεσμών	4,33	.48	4,67	.48	5,00	.00	19,800	,000
Ομαδικότητα και Συνεργασία	4,85	.36	5,00	.00	5,00	.00	6,527	,038
Κοινωνική Υπευθυνότητα	4,52	.50	4,33	.96	5,00	.00	6,716	,035
Διαχείριση συγκρούσεων	4,50	.77	5,00	.00	4,00	.00	29,563	,000

Σημείωση: οι μηδενικές σχεδόν τυπικές αποκλίσεις οφείλονται στον πολύ μικρό αριθμό ατόμων και στο ότι έχουν απαντήσει παρόμοια στις ερωτήσεις.

Από τον έλεγχο Kruskal Wallis παρατηρούμε ότι υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των κατηγοριών προϋπηρεσίας. Οι εκπαιδευτικοί με προϋπηρεσία από 11-20

έτη συμφωνούν σε μεγαλύτερο βαθμό έναντι των εκπαιδευτικών με προϋπηρεσία κάτω των 10 ετών για όλες σχεδόν τις ικανότητες που πρέπει να διαθέτει ένας εκπαιδευτικός ειδικής αγωγής(εξαιρείται η ευσυνειδησία). Η μεγαλύτερη εμπειρία καθιστά περισσότερο απαραίτητες τις κοινωνικές κα επικοινωνιακές δεξιότητες των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής.



**5.4. Διερεύνηση της σημαντικότητας των επικοινωνιακών δεξιοτήτων των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής και συσχέτισή τους με την συναισθηματική νοημοσύνη και την αυτοαποτελεσματικότητά τους**

Πίνακας 8. Συσχέτιση κοινωνικών και επικοινωνιακών δεξιοτήτων με την συναισθηματική νοημοσύνη και την αυτοαποτελεσματικότητα

Spearman's rho	Αξιολόγηση των συναισθημάτων Χρήση				Επάρκεια διδακτικών Επάρκεια		
	Αξιολόγηση των συναισθημάτων του	ησυχασμένων άλλων	συναισθημάτων	Ρύθμιση συναισθημάτων	Επάρκεια προσέγγισης μαθητή	Επάρκεια κατευθύνσεων	Επάρκεια διαχείρισης τάξης
Συναισθηματική Αυτοεπίγνωση	,203*	-,311**	,080	,536**	,165	,630**	,448**
Ακριβή Αυτοαξιολόγηση	,252*	,315**	,584**	-,204*	,092	,125	,091
Αυτοέλεγχος	,407**	-,265**	,398**	,212*	,063	,409**	,004
Αξιοπιστία	,014	,324**	,491**	-,127	,502**	,369**	,078
Ευσυνειδησία	,071	,165	-,043	,417**	,429**	,423**	,185
Προσαρμοστικότητα	-,445**	-,309**	-,219*	,234*	,035	,243*	,323**
Πρωτοβουλία	,278**	,209*	,520**	,391**	,456**	,680**	,178
Ενσυναίσθηση	-,075	-,176	,272**	-,185	,251*	,416**	,398**
Οργανωτική επίγνωση	,255*	,324**	,339**	-,193	-,155	-,080	,045
Επιρροή	,071	,269**	,536**	,573**	,816**	,749**	,616**
Ηγετική Ικανότητα	-,007	-,081	,542**	,111	,596**	,435**	,115
Δημιουργία	-,065	-,227*	,434**	-,303**	,120	,172	,184

Κοινωνικές και Επικοινωνιακές Δεξιότητες Εκπαιδευτικών Ειδικής Αγωγής

Δεσμών							
Ομαδικότητα και Συνεργασία	-,120	-,297**	-,173	-,286**	-,292**	,203*	-,061
Κοινωνική Υπευθυνότητα	,052	,495**	,511**	,329**	,297**	,504**	,353**
Διαχείριση συγκρούσεων	,172	,671**	,433**	-,176	,353**	,083	-,023

\*p<0.05, \*\*p<0.01

Από τον έλεγχο συσχέτισης με τον δείκτη Spearman's rho παρατηρούμε ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική θετική συσχέτιση μεταξύ των περισσότερων δεξιοτήτων των εκπαιδευτικών και της διαχείρισης των συναισθημάτων των εκπαιδευτικών αλλά και με την αυτοαποτελεσματικότητά τους. Μεταξύ κάποιων δεικτών παρατηρείται αρνητική συσχέτιση. Πιο συγκεκριμένα η αξιολόγηση συναισθημάτων των εκπαιδευτικών συσχετίζεται θετικά με την Συναισθηματική Αυτοεπίγνωση, την Ακριβή Αυτοαξιολόγηση, τον Αυτοέλεγχο, την πρωτοβουλία και την οργανωτική επίγνωση. Με την προσαρμοστικότητα όμως υπάρχει αρνητική συσχέτιση. Για την αξιολόγηση των συναισθημάτων των άλλων βρέθηκε ότι υπάρχει θετική συσχέτιση με την ακριβή αυτοαξιολόγησή, την αξιοπιστία, την πρωτοβουλία, την επιρροή, την κοινωνική υπευθυνότητα και την διαχείριση συγκρούσεων. Όμως με την συναισθηματική επίγνωση, την προσαρμοστικότητα, την δημιουργία δεσμών και την ομαδικότητα και συνεργασία παρατηρείται αρνητική συσχέτιση. Παρόμοιες συσχετίσεις βρέθηκαν για την χρήση συναισθήματος, την ρύθμιση συναισθήματος, την επάρκεια προσέγγισης του μαθητή, την επάρκεια διδακτικών κατευθύνσεων και την επάρκεια διαχείριση της τάξης. Το γενικό συμπέρασμα που προκύπτει είναι ότι η σπουδαιότητα των κοινωνικών και επικοινωνιακών δεξιοτήτων των εκπαιδευτικών δεξιοτήτων σχετίζονται θετικά με τουλάχιστον μια πτυχή της συναισθηματικής νοημοσύνης και της αυτοαποτελεσματικότητας.

## Κεφάλαιο 6ο – Συζήτηση

Στην παρούσα εμπειρική έρευνα εστίασαμε σε δυο στόχους. Πρώτος στόχος μας ήταν να διερευνήσουμε το πόσο σημαντικές θεωρούν οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής 15 συγκεκριμένες κοινωνικές και επικοινωνιακές δεξιότητες ώστε να χαρακτηριστούν «καλοί» ειδικοί παιδαγωγοί. Στο πλαίσιο αυτού του στόχου εξετάσαμε επίσης εάν αυτές οι εκτιμήσεις αποτελούν συνάρτηση και επηρεάζονται από τα δημογραφικά τους στοιχεία, αλλά και το κατά πόσο τα τελευταία ρυθμίζουν τις απαντήσεις τους.

Δεύτερος στόχος της έρευνας ήταν να εξεταστεί πως ο/η εκπαιδευτικός ειδικής αγωγής διαχειρίζεται τα συναισθήματά του κατά τη μαθησιακή διαδικασία και πράξη καθώς και τις αιτίες που μπορεί να δυσχεραίνουν το έργο του ειδικού παιδαγωγού κατά τη διεξαγωγή σχολικών δραστηριοτήτων.

### **6.1. Εκτιμήσεις συμμετεχόντων για τις επικοινωνιακές και κοινωνικές δεξιότητες του καλού εκπαιδευτικού στην Ειδική Εκπαίδευση**

Στην παρούσα ενότητα αναφέρονται οι σημαντικές επικοινωνιακές και κοινωνικές δεξιότητες, όπως αυτές προέκυψαν από το δείγμα των εκπαιδευτικών της παρούσης έρευνας. Όπως προκύπτει από το σύνολο της βιβλιογραφικής ανασκόπησης κάθε εκπαιδευτικός πρέπει να διακατέχεται από κοινωνικές και επικοινωνιακές δεξιότητες για να ανταπεξέλθει και να ανταποκριθεί στις προκλήσεις της σύγχρονης εκπαίδευσης, αλλά και να διαχειριστεί επιτυχώς τις διαπροσωπικές του σχέσεις μέσα στον σχολικό οργανισμό. Η σπουδαιότητα αυτών αποκτά ιδιαίτερη βαρύτητα στον ευαίσθητο χώρο της ειδικής αγωγής μιας και οι παιδαγωγοί ειδικής αγωγής καλούνται να καλλιεργήσουν μέσω αυτών και να αναπτύξουν ιδιαίτερες διαπροσωπικές σχέσεις με όσους εμπλέκονται στη μαθησιακή διαδικασία, τόσο με τους μαθητές-μαθήτριές τους όσο και με τις οικογένειές τους, αλλά και με κάθε άλλο εμπλεκόμενο φορέα ή οργανισμό που ενισχύει το έργο της ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης.

## 6.2. Σημαντικές Επικοινωνιακές και Κοινωνικές Δεξιότητες

Από την ανάλυση προέκυψε ότι το δείγμα των εκπαιδευτικών θεώρησε ως πιο σημαντικές ικανότητες που πρέπει να διαθέτει ένας εκπαιδευτικός ειδικής αγωγής αυτές που σχετίζονταν με την ομαδικότητα και την συνεργασία, την ευσυνειδησία, τη ενσυναίσθηση, την δημιουργία δεσμών, την κοινωνική υπευθυνότητα και την διαχείριση συγκρούσεων. Ακολουθούν η οργανωτική επίγνωση και ηγετική ικανότητα. Ένα επίσης σημαντικό ποσοστό θεώρησε σημαντικές ικανότητες τον αυτοέλεγχο και την πρωτοβουλία. Οι μισοί εκπαιδευτικοί θεώρησαν σημαντικές ικανότητες την προσαρμοστικότητα και την συναισθηματική αυτοεπίγνωση και ένα μικρότερο ποσοστό την αξιοπιστία, την ακριβή αυτοαξιολόγησή και την επιρροή.

Αναφορικά με τις ικανότητες του αυτοελέγχου, της ευσυνειδησίας, της ικανότητας διαχείρισης των συγκρούσεων, της συνεργατικής διάθεσης, της ενσυναίσθησης και των ηγετικών ικανοτήτων τα ευρήματα της παρούσης έρευνας συμφωνούν με τους Diamantopoulou, Gouridou, Platsidou (2015). Δεν μπορούμε να πούμε όμως ότι στις υπόλοιπες ικανότητες συμφωνούν απόλυτα με τους Diamantopoulou, Gouridou, Platsidou (2015) καθώς στην παρούσα έρευνα η ικανότητα της προσαρμοστικότητας θεωρήθηκε σημαντική από τους μισούς εκπαιδευτικούς, ενώ η αξιοπιστία θεωρήθηκε σημαντική από λιγότερους από τους μισούς εκπαιδευτικούς.

Αναφορικά με τον αυτοέλεγχο και την συναισθηματική αυτοεπίγνωση, η οποία αναδείχθηκε από τους μισούς εκπαιδευτικούς σύμφωνα με τον Θεοδοσάκη (2011), ο εκπαιδευτικός οφείλει να διακρίνεται από αυτοέλεγχο και συναισθηματική αυτοεπίγνωση, ώστε να χαρακτηρίζεται καλός-αποτελεσματικός παιδαγωγός. Στην περίπτωση μάλιστα του ειδικού παιδαγωγού αυτό αποκτά μέγιστη σημασία καθώς ασχολείται με ευαίσθητα ζητήματα που απαιτούν ιδιαίτερο χειρισμό.

Παρόλα αυτά οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί αναγνωρίζουν σημαντικές επικοινωνιακές και κοινωνικές δεξιότητες ως πολύ σημαντικές γεγονός που υποδηλώνουν μια ουσιαστική σχέση μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών/τριών. Σύμφωνα με τον Wentzel (1999) η δημιουργία μιας θετικής ατμόσφαιρας μέσα στην τάξη (ικανότητα διαχείρισης των συγκρούσεων,

συνεργατική διάθεση, ενσυναίσθηση) είναι σε μεγάλο βαθμό ευθύνη του δασκάλου. Η Τσοβίλη (2003) προσθέτει πως καλλιεργώντας ο εκπαιδευτικός μια θεραπευτική σχέση με τους/τις μαθητές/τριες του, βασισμένη σε αρχές όπως η εμπιστοσύνη, η αποδοχή, η εκτίμηση, η κατανόηση, ωθεί τα παιδιά στην ανάληψη πρωτοβουλιών, στην κατάκτηση αυτοπειθαρχίας, στην καταπολέμηση του άγχους και πρωτίστως στην βελτίωση των σχολικών τους επιδόσεων.

Επίσης σύμφωνα με τους Μπρούζος (2009), Μπαράλο & Φωτοπούλου (2003) ο εκπαιδευτικός μπορεί να επιδράσει καταλυτικά στη δημιουργία κλίματος συνεργασίας στη τάξη, καθώς και στη δημιουργία ουσιαστικής επικοινωνίας των μαθητών/τριών μεταξύ τους, με ή χωρίς αναπηρία, αλλά και μεταξύ αυτού και των μαθητών/τριών του. Η αποτελεσματικότητα αυτής της επικοινωνίας και το κατά πόσο αποκωδικοποιούνται σωστά τα μηνύματα μεταξύ του πομπού-δέκτη επηρεάζει το μαθησιακό κλίμα και δημιουργεί ένα επικοινωνιακό πλαίσιο ουσιαστικής επαφής ειδικού παιδαγωγού- μαθητή/-τριας. Σ' αυτό το σημείο καθίσταται σημαντική η δεξιότητα της ενεργητικής ακρόασης και της εμπαιθητικής κατανόησης μέσω της αναπτυγμένης ενσυναίσθησης, προκειμένου να ακούει ο εκπαιδευτικός προσεχτικά τους/τις μαθητές/τριες του, σχηματίζοντας μια ολοκληρωμένη άποψη για το μαθητικό δυναμικό που διαχειρίζεται και κατανοώντας τα συναισθήματά τους. Επίσης ο Σούλης (2002) υποστηρίζει πως ο παιδαγωγός ειδικής αγωγής απαιτείται να στηρίζει ψυχοπαιδαγωγικά κάθε μαθητή/τρια του ενώ παράλληλα να ενισχύει την από κοινού μάθηση των παιδιών με και χωρίς αναπηρία. Η ψυχοσυναισθηματική αυτή ενδυνάμωση διαδραματίζει σημαντικό ρόλο και κατά τη μετάβαση του παιδιού σε άλλες βαθμίδες της εκπαίδευσης. Δεν θα μπορούσαμε να μην υπογραμμίσουμε ότι αυτή η σχέση, ειδικού παιδαγωγού-μαθητή/τριας, υποστηρίζει και τη δημιουργία και σύναψη σχέσεων των μαθητών/τριών με ειδικές ανάγκες με τους συνομηλίκους τους

Επιπρόσθετα βρέθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί αξιολογούν σε αρκετά καλό βαθμό τα συναισθήματα τα δικά τους αλλά και των άλλων, χρησιμοποιούν τα συναισθήματα τους σωστά και ρυθμίζουν τα συναισθήματα τους επαρκώς. Διαθέτουν δηλαδή συναισθηματική νοημοσύνη καθώς σύμφωνα με τον Goleman (1995) η συναισθηματική νοημοσύνη είναι η ικανότητα του ατόμου να διαχειρίζεται τα δικά του συναισθήματα αλλά και τα συναισθήματα των άλλων. Ακόμα έχουν πολύ καλή προσέγγιση στον/στην μαθητή/-τρια και ικανοποιητική επάρκεια διδακτικών κατευθύνσεων και επάρκεια διαχείρισης της τάξης. Σύμφωνα εξάλλου με τον Καφέτσιο (2003) οι ικανότητες συναισθηματικής νοημοσύνης σχετίζονται με τη συμπεριφορά

που αναπτύσσουμε στον εργασιακό μας χώρο, όπως είναι η καλλιέργεια διαπροσωπικών σχέσεων . Επίσης σύμφωνα με τους Jennings & Greenberg (2009) ο συναισθηματικά νοήμων εκπαιδευτικός διαμορφώνει το αντίστοιχο περιβάλλον στη τάξη και εργάζεται με πρωταρχικό μέλημα την ενθάρρυνση και υποστήριξη των σχέσεων με τους/τις μαθητές/τριες του. Επίσης οι Lees & Barnard (1999) αναφέρουν πως οι εκπαιδευτικοί που έχουν επίγνωση των συναισθημάτων των μαθητών/τριών της τάξης τους μπορούν να σχεδιάσουν το περιβάλλον με αυτό το γνώμονα, ώστε να συμβάλλουν στην επιτυχία και στην πρόοδο τους.

Τέλος αναφορικά με την αυτοαποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής βρέθηκε ότι αυτή βρίσκεται σε ικανοποιητικό επίπεδο ως προς τις δύο διαστάσεις της, την επάρκεια προσέγγιση μαθητή και την επάρκεια διδακτικών κατευθύνσεων αλλά σε μέτριο επίπεδο ως προς την επάρκεια διαχείρισης της τάξης. Αναφορικά με τις δύο διαστάσεις την επάρκεια προσέγγιση μαθητή και την επάρκεια διδακτικών κατευθύνσεων τα ευρήματα της παρούσης έρευνας συμφωνούν με τους Tschannen –Moran & Hoy (2001) και Koutrouba (2012) βάσει του οποίου ο αποτελεσματικός ειδικός εκπαιδευτικός ακούει, προωθεί τη συμμετοχή όλων των μαθητών στη διδακτική διαδικασία και οργανώνει και εκτελεί τη μέθοδο δράσης του για την επιτυχή έκβαση του διδακτικού του έργου

### **6.3. Η επιρροή των δημογραφικών δεδομένων στις κοινωνικές και επικοινωνιακές δεξιότητες των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής**

Η παρούσα ενότητα προσφέρει νέα γνώση στη θεωρία, δεδομένου ότι δεν βρέθηκαν έρευνες που να συνδέουν τις κοινωνικές και επικοινωνιακές δεξιότητες των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής με βάση τα δημογραφικά χαρακτηριστικά τους. Αναλυτικά σε σχέση με το φύλο βρέθηκε ότι οι άνδρες εκπαιδευτικοί αξιολόγησαν σε μεγαλύτερο βαθμό έναντι των γυναικών τη Συναισθηματική Αυτοεπίγνωση, τον αυτοέλεγχο, την Προσαρμοστικότητα, την δημιουργία δεσμών, την Ομαδικότητα και Συνεργασία και την διαχείριση συγκρούσεων. Η αντίστροφη εικόνα υπήρξε για τις ικανότητες της αξιοπιστίας, την ευσυνειδησία, την Επιρροή και την κοινωνική Υπευθυνότητα. Το παραπάνω εύρημα υποδηλώνει ότι οι άνδρες εκπαιδευτικοί εμφανίζονται να έχουν υψηλότερα επίπεδα συναισθηματικής αυτοεπίγνωσης, μεγαλύτερο

αυτοέλεγχο, καλύτερα προσαρμοστικότητα. Παράλληλα δημιουργούν πιο εύκολα σχέσεις με τους μαθητές τους, χρησιμοποιούν περισσότερο την ομαδική διδασκαλία και διαχειρίζονται περισσότερες συγκρούσεις. Αντίθετα οι άντρες εκπαιδευτικοί εμφανίζονται να μην έχουν υψηλότερα επίπεδα αξιοπιστίας, να μην είναι περισσότερο ευσυνείδητοι και κοινωνικά υπεύθυνοι. Τέλος εμφανίζονται να μην έχουν μεγαλύτερη επιρροή στους/στις μαθητές/-τριες τους.

Όσον αφορά την εργασία των εκπαιδευτικών βρέθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί που εργάζονται στην δευτεροβάθμια εκπαίδευση αξιολογούν σε μεγαλύτερο βαθμό έναντι των εκπαιδευτικών που εργάζονται στην πρωτοβάθμια την Ακριβή Αυτοαξιολόγηση, την Αξιοπιστία, την Πρωτοβουλία, την Οργανωτική επίγνωση, Δημιουργία Δεσμών, την Ομαδικότητα και Συνεργασία και Κοινωνική Υπευθυνότητα. Το παραπάνω εύρημα υποδηλώνει ότι οι εκπαιδευτικοί μεγαλύτερης βαθμίδας προβαίνουν στην ακριβή αυτοαξιολόγησή τους, είναι περισσότεροι αξιόπιστοι, λαμβάνουν ευκολότερα πρωτοβουλίες, γνωρίζουν να οργανώνουν την τάξη τους, να δημιουργούν καλές σχέσεις με τους/τις μαθητές/τριες τους, εφαρμόζουν σε μεγαλύτερο βαθμό ομαδοσυνεργατική διδασκαλία και παρουσιάζονται περισσότερο κοινωνικά υπεύθυνοι. Αντίθετα οι εκπαιδευτικοί στην δευτεροβάθμια εκπαίδευση δεν έχουν καλύτερες ικανότητες ευσυνειδησίας και περισσότερες ηγετικές ικανότητες.

Επίσης παρατηρήθηκε ότι υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των ηλικιακών κατηγοριών. Η ηλικιακή κατηγορία μεταξύ 41-50 ετών συμφώνησε σε μεγαλύτερο βαθμό έναντι των ηλικιών κάτω των 40 ετών για όλες τις ικανότητες που πρέπει να διαθέτει ένας εκπαιδευτικός ειδικής αγωγής. Το παραπάνω εύρημα υποδηλώνει ότι οι εκπαιδευτικοί μεγαλύτερης ηλικίας γνωρίζουν καλύτερα τις ικανότητες που πρέπει να διαθέτει ένας εκπαιδευτικός ειδικής αγωγής, προφανώς λόγω της μεγαλύτερης εμπειρίας τους. Επιπλέον οι εκπαιδευτικοί με περισσότερα έτη προϋπηρεσίας γνωρίζουν καλύτερα τις ικανότητες που πρέπει να διαθέτει ένας εκπαιδευτικός ειδικής αγωγής, επίσης λόγω της μεγαλύτερης εμπειρίας τους.

Από τα παραπάνω συμπεραίνεται ότι οι κοινωνικές και επικοινωνιακές δεξιότητες των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής διαφοροποιούνται βάσει των δημογραφικών χαρακτηριστικών των εκπαιδευτικών.

#### **6.4. Η σχέση των κοινωνικών και επικοινωνιακών δεξιοτήτων των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής με την συναισθηματική τους νοημοσύνη και την αυτοαποτελεσματικότητά τους**

Αναφορικά με τη σχέση των κοινωνικών και επικοινωνιακών δεξιοτήτων των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής με την συναισθηματική τους νοημοσύνη και την αυτοαποτελεσματικότητά τους βρέθηκε θετική συσχέτιση μεταξύ των δεξιοτήτων των εκπαιδευτικών που πρέπει να διαθέτουν και της διαχείρισης των συναισθημάτων των εκπαιδευτικών αλλά και της αυτοαποτελεσματικότητάς τους. Ωστόσο μεταξύ κάποιων δεικτών παρατηρείται αρνητική συσχέτιση.

Πιο συγκεκριμένα η αξιολόγηση των συναισθημάτων των εκπαιδευτικών σχετίζεται θετικά με την Συναισθηματική Αυτοεπίγνωση, την Ακριβή Αυτοαξιολόγηση, τον Αυτοέλεγχο, την πρωτοβουλία και την οργανωτική επίγνωση. Το παραπάνω εύρημα υποδηλώνει ότι όσο μεγαλύτερη αυτοεπίγνωση έχουν οι εκπαιδευτικοί, όσο ακριβέστερη αυτοαξιολόγησή κάνουν, όσο μεγαλύτερο αυτοέλεγχο έχουν και όσο περισσότερες πρωτοβουλίες αναλαμβάνουν τόσο περισσότερο γνωρίζουν να αξιολογούν τα συναισθήματά τους. Σύμφωνα εξάλλου με τον Θεοδοσάκη (2011), ο εκπαιδευτικός οφείλει να διακρίνεται από συναισθηματική αυτοεπίγνωση και αυτοέλεγχο και σύμφωνα με τον Gulati (2010) μέσω της επιτυχούς επικοινωνίας οι εκπαιδευτικοί ωθούνται να αναλάβουν πρωτοβουλίες.

Ωστόσο όλα τα παραπάνω τους οδηγούν στο να μην οδηγούνται σε προσαρμογές. Το παραπάνω έρχεται σε αντίθεση με τους Pijl & Van Des Bos (2001) βάσει των οποίων η αξιολόγηση των συναισθημάτων των εκπαιδευτικών έπρεπε να σχετίζεται θετικά με την αναπροσαρμογή των διδακτικών στόχων και γενικότερα του σχολικού προγράμματος (Χαρούπιας, 2000).

Αναφορικά με την αξιολόγηση των συναισθημάτων των άλλων βρέθηκε ότι υπάρχει θετική συσχέτιση με την ακριβή αυτοαξιολόγησή, την αξιοπιστία, την πρωτοβουλία, την επιρροή, την κοινωνική υπευθυνότητα και την διαχείριση συγκρούσεων. Σύμφωνα εξάλλου με τον Goleman (2011) η επιρροή και ο επιδέξιος χειρισμός της συναισθηματικής κατάστασης των άλλων, ο χειρισμός των συγκρούσεων αποτελούν χαρακτηριστικά που συγκαταλέγονται στο



ρεπερτόριο των κοινωνικών δεξιοτήτων. Ωστόσο με την συναισθηματική επίγνωση, την προσαρμοστικότητα, την δημιουργία δεσμών και την ομαδικότητα και συνεργασία παρατηρείται αρνητική συσχέτιση. Το παραπάνω εύρημα έρχεται σε αντίθεση με τη θεωρία του Goleman (2011) βάσει της οποίας έπρεπε να υπάρχει θετική συσχέτιση με τις παραπάνω μεταβλητές. Επίσης έρχεται σε αντίθεση με τον Θεοδοσάκη (2011), βάσει του οποίου ο εκπαιδευτικός οφείλει να διακρίνεται από συναισθηματική αυτοεπίγνωση. Η αρνητική αυτή συσχέτιση χρήζει περαιτέρω έρευνας με την ταυτόχρονη διερεύνηση και άλλων παραγόντων όπως το φύλο, η ηλικία, η οικογενειακή κατάσταση κ.α.

Παρόμοιες συσχετίσεις (στην πλειοψηφία τους θετικές) βρέθηκαν για την χρήση συναισθήματος, την ρύθμιση συναισθήματος, την επάρκεια προσέγγισης του μαθητή, την επάρκεια διδακτικών κατευθύνσεων και την επάρκεια διαχείριση της τάξης. Το γενικό συμπέρασμα που προκύπτει είναι ότι η σπουδαιότητα των κοινωνικών και επικοινωνιακών δεξιοτήτων των εκπαιδευτικών δεξιοτήτων σχετίζονται θετικά με τουλάχιστον μια πτυχή της συναισθηματικής νοημοσύνης (Αξιολόγηση συναισθημάτων του, Αξιολόγηση των συναισθημάτων των άλλων, Χρήση συναισθήματος, Ρύθμιση συναισθήματος) και της αυτοαποτελεσματικότητας (Επάρκεια προσέγγισης μαθητή, Επάρκεια διδακτικών κατευθύνσεων, Επάρκεια διαχείρισης τάξης). Το παραπάνω εύρημα συμφωνεί με τους Ρουλου & Norwich (2002) βάσει των οποίων οι εκπαιδευτικοί με υψηλή αντίληψη της αυτοαποτελεσματικότητάς τους καθίστανται λιγότερο επικριτικοί με τους μαθητές-μαθήτριες τους και επιδεικνύουν μεγαλύτερο ενδιαφέρον να κατανοήσουν και να αντιμετωπίσουν τις συναισθηματικές και μαθησιακές δυσκολίες των μαθητών τους. Όλα τα παραπάνω χαρακτηριστικά συνοψίζουν τις κοινωνικές και επικοινωνιακές δεξιότητες.

Τα ευρήματα της παρούσης μελέτης είναι ιδιαίτερα χρήσιμα για τον χώρο της ειδικής αγωγής. Οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής οφείλουν πρωτίστως να δημιουργήσουν μια ουσιαστική σχέση με τους/τις μαθητές/τριες, η οποία θα προάγει και μια θετική ατμόσφαιρα μέσα στην τάξη. Μόνο μέσα σε ένα τέτοιο κλίμα μπορεί να επιτευχθεί η αποτελεσματική μάθηση. Τα παιδιά πρέπει να νιώθουν εμπιστοσύνη προς τον/την εκπαιδευτικό τους, να νιώθουν ότι τους αποδέχεται, ότι τους κατανοεί και τους εκτιμά. Μόνο υπό αυτές τις προϋποθέσεις τα παιδιά θα παρακινηθούν να αναλάβουν πρωτοβουλίες, και θα αποβάλλουν το άγχος τους

πετυχαίνοντας καλύτερες σχολικές επιδόσεις. Όλα τα παραπάνω καλλιεργούνται όταν εφαρμόζονται ομαδοσυνεργατικές δραστηριότητες όπου παιδιά και εκπαιδευτικοί αλληλεπιδρούν μεταξύ τους.

## 6.5. Συμπεράσματα

Η παρούσα έρευνα είχε στόχο να διερευνήσει τις επικοινωνιακές και κοινωνικές δεξιότητες των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής, οι οποίες σχετίζονται άμεσα μεταξύ τους. Από το σύνολο της μελέτης διαπιστώθηκε ότι οι πιο σημαντικές ικανότητες που πρέπει να διαθέτει ένας εκπαιδευτικός ειδικής αγωγής είναι αυτές που σχετίζονται με την ομαδικότητα και την συνεργασία, την ευσυνειδησία, τη ενσυναίσθηση, την δημιουργία δεσμών, την κοινωνική υπευθυνότητα και την διαχείριση συγκρούσεων. Ακολουθούν η συναισθηματική αυτοεπίγνωση, η ακριβής αξιολόγησης, ο αυτοέλεγχος, η προσαρμοστικότητα, η πρωτοβουλία, η οργανωτική επίγνωση, και η ηγετική ικανότητα. Έπονται οι ικανότητες που αφορούν την αξιοπιστία και την επιρροή.

Επίσης συμπεραίνεται πως οι εκπαιδευτικοί αξιολογούν σε αρκετά καλό βαθμό ότι τα συναισθήματα τα δικά τους αλλά και των άλλων, χρησιμοποιούν τα συναισθήματα τους σωστά και ρυθμίζουν τα συναισθήματα τους επαρκώς. Ακόμα έχουν πολύ καλή προσέγγιση στον/στην μαθητή/τρια και ικανοποιητική επάρκεια διδακτικών κατευθύνσεων και επάρκεια διαχείρισης της τάξης. Ως εκ τούτου συμπεραίνεται ότι οι εκπαιδευτικοί χαρακτηρίζονται από συναισθηματική νοημοσύνη. Τέλος βρέθηκε θετική συσχέτιση μεταξύ της συναισθηματικής νοημοσύνης των εκπαιδευτικών αλλά και της αυτοαποτελεσματικότητας τους.

Τέλος αξίζει να αναφερθεί πως όσο περισσότερο οι εκπαιδευτικοί προσπαθούν να βελτιώσουν τις δεξιότητές τους τόσο περισσότερο οδηγούνται σε βελτίωση της διαχείρισης των συναισθημάτων τους και της αυτοαποτελεσματικότητας τους. Το παραπάνω συμφωνεί με τον Hamachek (1999: 203) ο οποίος επισημαίνει πως “όσα περισσότερα γνωρίζουν οι εκπαιδευτικοί για τους εαυτούς τους τόσο περισσότερο οι προσωπικές τους αποφάσεις τείνουν να είναι σχετικές με το πώς να προετοιμάσουν το έδαφος για μια καλύτερη διδασκαλία”. Για τους Denham, Bassett & Zinsser (2012) η συναισθηματική νοημοσύνη των εκπαιδευτικών είναι καθοριστική στη διαμόρφωση θετικών σχέσεων με όλους τους εμπλεκόμενους στην εκπαιδευτική διαδικασία και κυρίως με τους/τις μαθητές/τριες επηρεάζοντας τις καθημερινές τους αλληλεπιδράσεις.

Βασικός περιορισμός της παρούσης έρευνας αποτελεί η μέθοδος δειγματοληψίας η οποία είναι δειγματοληψία ευκολίας. Ως εκ τούτου τα αποτελέσματα από την παρούσα έρευνα δεν

μπορούν να γενικευθούν στο σύνολο του πληθυσμού. Άλλος περιορισμός αφορά στην ειλικρίνεια των απαντήσεων καθώς χρησιμοποιήθηκαν ερωτηματολόγια αυτό-αναφοράς.

Στο μέλλον προτείνεται η διεξαγωγή έρευνας με τον ίδιο στόχο αλλά με την επιλογή της μεθόδου της απλής τυχαίας δειγματοληψίας προκειμένου τα αποτελέσματά της να μπορούν να γενικευθούν στο σύνολο του πληθυσμού. Επίσης τα αποτελέσματα της παρούσης έρευνας μπορούν να χρησιμοποιηθούν προκειμένου να διερευνηθεί το κατά πόσο οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής διαθέτουν τις σημαντικές επικοινωνιακές και κοινωνικές δεξιότητες που αναδείχθηκαν στην παρούσα μελέτη, σύμφωνα με τις απόψεις των γονέων. Μια άλλη μελλοντική πρόταση αποτελεί η περαιτέρω μελέτη αναφορικά με τα δημογραφικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής και τις επικοινωνιακές και κοινωνικές τους δεξιότητες.

Τέλος η παρούσα έρευνα αποτελεί έναν χρήσιμο οδηγό για όλους τους εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής, προκειμένου να έχουν πάντα στο μυαλό τους τις επικοινωνιακές και κοινωνικές δεξιότητες που οφείλουν να έχουν κατά την αγωγή παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.

## 7. ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

### 7.1 ΕΛΛΗΝΙΚΗ

Αθανασούλα –Ρέππα, Α. (2001). Η συναισθηματική νοημοσύνη και ο ρόλος της στην αποτελεσματική επικοινωνία στην ΑεξΑΕ. *Πρακτικά του Α΄ Πανελληνίου Συνεδρίου για την ΑεξΑΕ*, Πάτρα: ΕΑΠ.

Ανδρεαδάκης, Ν. (2004). *Αποτελεσματικός εκπαιδευτικός*. Πανεπιστημιακές σημειώσεις. Πανεπιστήμιο Αιγαίου, ΤΕΠΑΕΣ, Ακαδημαϊκό έτος 20032004, Ρόδος.

Βαρδακώστα, Ι., (2012), Η έννοια της επικοινωνίας και η εφαρμογή της στις Ακαδημαϊκές Βιβλιοθήκες: Μια πρώτη προσέγγιση. Ανακτήθηκε 20 Δεκεμβρίου 2014 από το διαδίκτυο: <http://dlib.ionio.gr/CVs/vardakosta>

Γένα, Α., (2001), Προγράμματα ένταξης παιδιών με αυτισμό στο νηπιαγωγείο και στη πρώτη δημοτικού βάσει κανονιστικών δεδομένων. *Ψυχολογία*, 8 (2), 221-248.

Γιαννικοπούλου, Φ. (2011). *Διερεύνηση των επιμορφωτικών αναγκών των διευθυντών των σχολικών μονάδων της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης της περιοχής Πατρών*. (Αδημοσίευτη Διπλωματική Εργασία). Πανεπιστήμιο Πάτρας.

Γιώτσα, Α. (2010). *Επιμόρφωση στελεχών παροχής συμβουλευτικών υπηρεσιών*. Αθήνα: Υ.Π.Δ.Β.Μ.&Θ.

Δελασσούδας, Λ. Γ., (2005), *Εισαγωγή στη ειδική παιδαγωγική. Σχολική ένταξη μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες: από τη θεωρία στη πράξη*. Τόμος Α, Αθήνα: Φιλοσοφική Σχολή Πανεπιστημίου Αθηνών

Ευστράτογλου, Α. (2005) *Εκπαίδευση Ενηλίκων, Κοινωνικές Δεξιότητες και Ευελιξίες στις Αγορές Εργασίας. 2<sup>ο</sup> Διεθνές Συνέδριο Επιστημονικής Ένωσης Εκπαίδευσης Ενηλίκων*.

Ζώνιου-Σιδέρη, Α., (1996). *Οι ανάπηροι και η εκπαίδευσή τους*, Ελληνικά Γράμματα

Ζώνιου-Σιδέρη, Α., (1998). *Οι ανάπηροι και η εκπαίδευσή τους*, Ελληνικά Γράμματα, 3η έκδοση, Αθήνα.

Ζώνιου-Σιδέρη, Α., (2004). *Σύγχρονες Ενταξιακές Προσεγγίσεις*. Τόμος 1 Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα

Θεοδοσάκης, Δ. (2011). *Η συναισθηματική νοημοσύνη στο σύγχρονο σχολείο*. Αθήνα: Πεδίο.

Θεοδώρα Α., Παλλήκαρου Ε. (1999) Συνεργατική Διδασκαλία (Co-teaching) Ένα βήμα πιο μπροστά από την ένταξη, στο: *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, τεύχος 109, Νοέμβρης-Δεκέμβρης, σσ. 19-25.

Ιμβριώτη, Ρ., (1939), *Ανώμαλα και Καθυστερημένα Παιδιά*, Αθήνα: Ελληνική Εκδοτική Εταιρία Α.Ε.

Καλαντζής Κ. (1985). *Διδακτική των Ειδικών Σχολείων- Για νοητικά καθυστερημένα παιδιά*. Αθήνα: Καραβίας- Ρουσόπουλος.

Κοντάκος, Α., Πολεμικός, Ν. & Παπαγιαννάκος, Α. (2002). Σύστημα αξιολόγησης αντιληπτικών μη λεκτικών επικοινωνιακών δεξιοτήτων με ηλεκτρονικούς υπολογιστές. Στο Α. Κοντάκος & Ν. Πολεμικός (Επιμ.), *Μη Λεκτική Επικοινωνία. Σύγχρονες θεωρητικές και ερευνητικές προσεγγίσεις στην Ελλάδα*. (σσ. 249-271). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.



- Σούλης, Σ. Γ., (2002), Παιδαγωγική της Ένταξης. Από το «σχολείο του διαχωρισμού σε ένα σχολείο για όλους». Αθήνα: Τυπωθήτω
- Στάθης, Φ., (2001), Κοντά στο Παιδί με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, Αθήνα: Έκδοση του ιδίου
- Σταμάτης, Π. (2003). *Παιδαγωγική Επικοινωνία: το παράδειγμα της απτικής συμπεριφοράς στο νηπιαγωγείο*. (Διδακτορική Διατριβή), Πανεπιστήμιο Αιγαίου.
- Στασινός Δ. (1991) Η Ειδική Εκπαίδευση στην Ελλάδα, Gutenberg, Αθήνα.
- Συμεού, Λ. (2003). Σχέσεις σχολείου οικογένειας: έννοιες, μορφές και εκπαιδευτικές συνεπαγωγές. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 36, 101-113.
- Τάφα, Ε., (2008). Προσχολική παρέμβαση σε νηπιαγωγεία συνεκπαίδευσης για διάφορα παιδιά με προβλήματα μάθησης ή/και συμπεριφοράς. Στο Ε. Τάφα (επιμ.) *Συνεκπαίδευση παιδιών με και χωρίς προβλήματα μάθησης και συμπεριφοράς*, (σελ 88-129). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Τσοβίλη, Θ., (2003): *Δυσλεξία και Άγχος: μια σχέση ζωής*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα
- Τυφοξύλου, Μ. (2012) Ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων στα πλαίσια της εκπαίδευσης ενηλίκων και της ΑεξΑΕ. Μελέτη περίπτωσης: το προπτυχιακό πρόγραμμα «Ισπανική Γλώσσα και Πολιτισμός» του Ε.Α.Π. (Μεταπτυχιακή Διατριβή), Θεσσαλονίκη: ΕΑΠ.
- Χαρούπιας, Α., (2000), Ο συντονιστής παιδαγωγός της ενσωμάτωσης στην ελληνική ειδική αγωγή και εκπαίδευση. Εμπειρίες και πρώτα συμπεράσματα από μια πιλοτική εφαρμογή της καινοτομίας στην ενσωμάτωση παιδιού με βαρηκοΐα σε γενικό σχολείο στο Α. Κυπριωτάκης (Επιμ.). Πρακτικά συνεδρίου ειδικής αγωγής «*Τάσεις και προοπτικές αγωγής και εκπαίδευσης των ατόμων με ειδικές ανάγκες στην ενωμένη Ευρώπη σήμερα*», σ σ. 252-267. Ρέθυμνο: Πανεπιστήμιο Κρήτης

## 7.2 ΞΕΝΗ

Adler, R. & Elmhorst, J. (1996). *Communicating at Work. Principles and Practices for Business and the Professions* (5th Edition ed.). *The IUP Journal of Soft Skills* 3 (3-4), 32-40.

Anderson, L.(2004).Increasing teacher effectiveness. *UNESCO International Institute for Educational Planning*. Ανακτήθηκε 23 Μαρτίου από <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001376/137629e.pdf>.

Argyle, M. (1988). *Bodily Communication*. New York: Methuen.

Arnon S & Reichel N. (2009). Closed and Open-Ended Question Tools in a Telephone Survey About “The Good Teacher”. An Example of a Mixed Method Study. *Journal of Mixed Methods Research*, 3(2), 172-196.

Avramidis, E., (2010), Social relationship of pupils with special educational needs in the mainstream primary class: Peer group membership and peer-assessed social behavior. *European Journal of Special Needs Education*, 25 (4), 413-429

Bandura, A. (1977). Self efficacy: toward a unifying theory of behavioral theory, *Psychological Review*, 84(2), 191-215.

Bandura, A. (1986). *Social Foundations of Thought and Action: A Social Cognitive Theory*. Englewood Cliffs, NJ: PrenticeHall.

Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: W. H. Freeman & Co.

Bandura, A. (2006). *Guide for constructing self-efficacy scales*. In F. Pajares & T. Urdan (Eds.), *Self-efficacy beliefs of adolescents* (Vol. 5, pp. 307-337). Greenwich, CT: Information Age Publishing.

Bar-On, R. (1997). *The Emotional Quotient Inventory (EQ-i): Technical Manual*. Toronto: Multi-Health Systems.

Barton, L. (1989). *Disability and Labour Market: A socio-political perspective. Integration at Work*. Rotterdam: Pedagogisch Instituut.

Barton, L., (2004). Η πολιτική της Ένταξης (Στο Ζώνιου- Σιδέρη, Α. (Επιμ.). *Σύγχρονες Ένταξιακές Προσεγγίσεις*, (σ σ 58-68). Τόμ. Α΄. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Berger, E. (2004). *Parents as partners in education. Families and school working together* (6th ed.) New Jersey: Pearson Merrill Prentice Hall.

Binkley, M., Sternberg, R., Jones, S., Nohara, D., Murray, T.S., & Clermont, Y.(2005). Moving Towards Measurement: the Overarching Conceptual Framework for the ALL Study. *Measuring adult and life skills:new frameworks assessment*, 46-86, Canada: Statistics Canada. Ανακτήθηκε 22 Απριλίου 2013, από <http://www.voced.edu.au/content/ngv32336>

Birol, C., Atamtürk, H., Silman, F., & Sensoy, S. (2009). Analysis of the emotional intelligence level of teachers. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 1, 2606–2614.



- Brotheridge, C., & Grandey, A. (2002). Emotional labor and burnout: Comparing two perspectives of "people work". *Journal of Vocational Behavior*, 60, 17-39.
- Brunstein, M. et.al. (2007). *Business Communication: Communicate Effectively in any Business Environment*. USA: John Wiley & Sons, Inc.
- Canevaro, A. (1984). Lessons from the periphery. *Prospects*, XIV, 3, 327, Paris: Unesco.
- Carnavale, A. et.al. (1990). *Workplace Basics: The essential skills employers want*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Cedefop (2008a). *Skill Needs in Europe: Focus on 2020*, Thessaloniki: Cedefop
- Christenson, S. L., & Sheridan, S. M. (2001). *School and families: Creating essential connections for learning*. New York, NY: Guilford Press.
- Cho, Y., & Shim, S. S. (2013). Predicting teachers' achievement goals for teaching: The role of perceived school goal structure and teachers' sense of efficacy. *Teaching and teacher education*, 32, 12-21.
- Clampitt, P. (2005). *Communicating for Managerial Effectiveness*. SAGE Publications.
- Denham, S.A., Bassett, H., & Zinsser, K., (2012). Early childhood teachers as socializers of young children's emotional competence. *Early Childhood Education Journal*, 40(3), 137-143
- Diamantopoulou, G., Gouridou, E., & Platsidou, M. (2015, March). *Emotional intelligence skills of the "good teacher": Comparing the evaluations of teachers, students and parents*. Poster presented at the International Convention of Psychological Science (ICPS), Amsterdam, NL.
- Dixon, T. & O'Hara, M. (2006). *The Making Practice-Based Learningwork Project*. Ανακτήθηκε στις 9 Απριλίου 2014, από [www.practicebasedlearning.org](http://www.practicebasedlearning.org)
- Dowling, E., & Osborne, E., (2001), *Η οικογένεια και το σχολείο*, Αθήνα: Gutenberg
- Dunst, C. J. (2002). Family-centered practices: Birth through high school. *Journal of Special Education*, 36(3), 139-147.
- Dunn, L.M. (1968). Special Education for the mildly retarded - Is much of it justifiable? *Exceptional Children*, 35, 5-22.
- Dyson, A.,(1991), Rethinking roles, rethinking concepts: special need teachers in mainstream schools. *Support for Learning*, 6(2), 51-60
- Edwards, D., (1997), *Discourse and cognition*. London: Sage
- Ekman, P. (1982). *Emotion in the human face*. Cambridge: Cambridge University Press.

Fisher, D., Frey, N. & Thousand, J., (2003). What special educators need to know and be prepared to do for inclusive schooling to work, *Teacher Education and Special Education*, 26 (1), 42-50

Fisher, D., (2007), Creating a discourse of difference. *Education, Citizenship and Social Justice*, 2, 159-192.

Forlin, C., (2001a), The role of support teacher in regular schools- an international comparison, *European Journal of Special Needs Education*, 16 (2), 83-84

Fraser, S., (2001). Graduate attributes and generic skills at Macquarie. *And Gladly Teche*, 1, 1-4.

Frymier, A.B. & Houser, M.L. (2000). The teacher-student relationship as an interpersonal relationship. *Communication Education*, 49(3), 207-219.

Fuchs, D. & Fuchs, L. (1994). Inclusive schools movement and the radicalization of special education reform. *Exceptional Children*, 60 (4), 294-309.

Garg, S., Lather, A.S., Vikas, S., (2008). Behavioral Skills Trainings in Travel Agencies. Ανακτήθηκε από <http://dspace.iimk.ac.in/bitstream/2259/557/196-204+Sona+Vikas.pdf>

Gibson, S., & Dembo, M. (1984). Teacher efficacy: A construct validation. *Journal of Educational Psychology*, 76(4), 569-582.

Goleman, D. (1995). *Emotional intelligence*. New York: Bantam Books.

Goleman, D. (2000). Leadership that gets results. *Harvard Business Review*, March - April, 78-90.

Goleman, D. (2011). *Η Συναισθηματική Νοημοσύνη στο Χώρο της Εργασίας*. Αθήνα: Πεδίο.

Goodall H.L. & Goodall S. (2006) *Communicating in Professional Contexts. Ethics, Skills and Technologies*. Canada: Thomson Wadsworth.

Greenberg, M. T. (2003). Enhancing School-Based Prevention and Youth Development Through Coordinated Social, Emotional and Academic Learning. *American Psychologist*, 58, 466-474.

Halasz, G. & Michel, A. (2011). Key Competences in Europe: interpretation, policy, formulation and implementation. *European Journal of Education*, 46(3), 289-306.

Hamachek, D. (1999). Effective teachers: What they do, how they do it, and the importance of self-knowledge. In R. P. Lipka, & T. M. Brinthaupt (Eds.), *The Role of Self in Teacher Development* (pp. 189-225). Albany, NY: State University of New York.

Hargie, C., Tourish, D. & Hargie, O. (1994). "Managers Communicating: An Investigation of Core Situation and Difficulties within Educational Organizations." *International Journal of Educational Management*, 8(6), 23-28

Hargreaves, A. (2001). Emotional geographies of teaching. *Teachers College Record*, 103(6), 1056-80.

- Hasler, G. (1996). Development in the disabled people's movement. In J. Swain, V. Finkelstein, S. French and M. Oliver, *Disabling Barriers- Enabling Environments*. London: Sage Publ. Ltd
- Heward, W., (2011), *Παιδιά με ειδικές Ανάγκες. Μια εισαγωγή στην ειδική εκπαίδευση*, Δαβάζογλου, Α., & Κόκκινος, Κ., (Επιμ.), Αθήνα: Τόπος
- James, F., (1998), Εισαγωγή στη υποστήριξη των μαθητών με Ε. Ε.Α. στο πλαίσιο της εκπαίδευσης στην Αγγλία. Ο ρόλος του συμβουλευτή-δασκάλου. Στο Σπετσιώτης, Ι., Σουγιουτζίογλου, Μ., & Αγγελάκος, Α., (Επιμ.), Ο Ρόλος του συμβουλευτή δασκάλου για παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες: ενημέρωση-προοπτική: πρακτικά εκπαιδευτικού σεμιναρίου, σελ. 25-72. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Jennings, P. A., & Greenberg, M. T. (2009). The prosocial classroom: Teacher social and emotional competence in relation to student and classroom outcomes. *Review of Educational Research*, 79(1), 491-525.
- Jorfi, H., & Jorfi, M., (2012), Management: A study of organizational Culture and the relationship between Emotional Intelligence and Communication Effectiveness. *Journal of Management Research*, 4, 1-14.
- Kechagias, K., (2011). *Measuring and assessing soft skills: Mass project final report*, 1<sup>st</sup> Second Chance School of Thessaloniki (Neapolis)
- Klassen, R., & Chiu, M. (2010). Effects of teachers' self-efficacy and job satisfaction: Teacher gender, years of experience, and job stress. *Journal of Educational Psychology*, 102, 741–756.
- Knapp, M. L. & Hall, J. A. (2002). *Nonverbal Communication in Human Interaction*. Crawfordsville: Thomson Learning.
- Koçoğlu, Z., (2011), Emotional Intelligence and teacher efficacy: a study of Turkish EFL pre-service teachers. *Teacher Development: An international journal of teachers' professional development*, 15 (4), 471-484, doi: 10.1080. /13664530.2011.642647
- Kong, F. (2017). The validity of the Wong and Law Emotional Intelligence Scale in a Chinese sample: Tests of measurement invariance and latent mean differences across gender and age. *Personality and Individual Differences*, 116, 29-31.
- Korthagen, F. A. J. (2004). In search of the essence of a good teacher: Towards a more holistic approach in teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 20, 77–97.
- Koutrouba, K. (2012). A profile of the effective teacher: Greek secondary education teachers' perceptions. *European Journal of Teacher Education*, 35(3), 359- 374.
- Krathwohl, D. R., Bloom, B.S., & Masia, B.B., (1999). *Taxonomy of Educational Objectives Book 2/ Affective Domain*. Longman Public Group
- Kyriakides, L., Demetriou, D., & Charalambous, Ch., (2006), Generating criteria for evaluating teachers through teacher effectiveness research, *Educational Research*, 48(1), 1-20
- Lamoral, Ph. (1993). *Η ειδική εκπαίδευση σε μια ευρωπαϊκή προοπτική. Στο: Μαθησιακές Δυσκολίες του παιδιού και του εφήβου. Η εμπειρία της Ευρώπης*. Πρακτικά του 1<sup>ου</sup> Ευρωπαϊκού Συνεδρίου. Αθήνα: Gutenberg.

Lees, A., & Barnard, D., (1999). Highly effective headteachers: an analysis of a sample of diagnostic data from the Leadership Programme for Serving Headteachers. Reports prepared for Hay/ McBer

Liakopoulou, M. (2011). The Professional Competence of Teachers: Which qualities, attitudes, skills and knowledge contribute to a teacher's effectiveness? *International Journal of Humanities and Social Science*, 21, 66–78.

Mitchell, G.(2008). *Essential Soft Skills for Success in the 21<sup>st</sup> Century Workforce as Perceived by Alabama Business Marketing Educators*. Degree of Doctor of Education. Alabama: Auburn University.

MTD Training. (2010). Effective Communication skills *MTD Training and Ventus Publishing Aps*. Ανακτήθηκε στις 15 Μαΐου 2014 από: [www.bookbook.com](http://www.bookbook.com)<http://www.bookbook.com/>

Mayer, J. D., & Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? In P. Salovey & D. Sluyter (Eds.), *Emotional Development and Emotional Intelligence: Implications for Educators* (pp. 3-31). New York: Basic Books.

Neave, G., (1998), Οι Εκπαιδευτικοί. Προοπτικές για το εκπαιδευτικό επάγγελμα στην Ευρώπη. Αθήνα: Μεταίχμιο- Έκφραση

Neophytou, L. (2013). Emotional intelligence and educational reform. *Educational review*, 65, 140-154.

Nias, J., (1989). Teaching and the self. In M. L. Holly and C. S. McLoughlin (Eds) *Perspectives On Teacher Professional Development*(pp. 155-172). London: Falmer Press.

Pajares, F. (2002). Gender and perceived self-efficacy in self-regulated learning. *Theory into Practice*, 41, 116-125.

Platsidou, M. (2010). Trait Emotional Intelligence of Greek Special. Education Teachers in Relation to Burnout and Job Satisfaction. *School Psychology International*, 31, 60-76.

Poulou, M., & Norwich, B. (2002). Cognitive, emotional and behavioural responses to students with emotional and behavioural difficulties: A model of decisionmaking. *British Educational Research Journal*, 28, 111-138.

Rychen, D.S. & Salganik, L.H. (2000) Definition and selection of key competences. In *the INES compendium. Contribution from the INES networks and working groups*. (p.p.67-80). Paris: OECD.

Schunk, D. H. (1989). Self-efficacy and achievement behaviors. *Educational Psychology Review*, 1, 173-208.

Semmel, M.I., Gerber, M.M., & MacMillan, L.D. (1994). Twenty-five years after Dunn's article: A legacy of policy analysis research in special education. *The Journal of Special Education*, 27, 481-495.


Sen, A. (2011). *L' idea di giustizia*. Milano, Mondadori.

Sharma, V. & Bindal, S. (2012). Emotional Intelligence . A predictor of teacher' s success. *International Journal of Social Science & Interdisciplinary Research*, 1, 137-145.

- Shirin, A., (1999), The roles of special educators and classroom teachers in an inclusive school, *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 4(3), 203-219
- Stainback, W., & Stainback, S. (1990). *Support networks for inclusive schooling: Interdependent integrated education*. Baltimore: Paul H. Brookes.
- Sutton, R. E., & Wheatley, K. F. (2003). Teachers' emotions and teaching: A review of the literature and directions for future research. *Educational Psychology Review*, 15, 327–358.
- Tomlinson, S. (1986). *Special educational needs in the ordinary school*. In Cohen, A. & Cohen, L. (eds). P.C.P. Education Series, London
- Tschannen-Moran, M., Woolfolk Hoy, A., & Hoy, W. K. (1998). Teacher efficacy: Its meaning and measure. *Review of Educational Research*, 6, 202-248.
- Tschannen-Moran, M., & Hoy, A. W. (2001). Teacher efficacy: Capturing an elusive construct. *Teaching and Teacher Education*, 17, 783-805.
- Urea, R., (2013), The impact of teachers' communication style on pupils' self safety throughout the learning process. *Procedia- Social and Behavioral Sciences*, 93, 164-168
- Wasburn- Moses, L., (2005). Roles and responsibilities of secondary special education teacher in an age of reform, *Remedial and Special Education*, 26 (3), 151-158
- Wentzel, K. R. (1999). Social and motivational processes and interpersonal relationships: Implications for understanding motivation at school. *Journal of Educational Psychology*, 91, 76-97.
- Wong, C.S, Foo, M., Want, C., & Wong, P. (2007). The feasibility of training and development of EI: An exploratory study in Singapore, Hong Kong and Taiwan. *Intelligence*, 35(2), 141-150.
- Wong, C.S, Wong, P.M., & Law, K. S. (2007). Evidence on the practical utility of Wong's emotional intelligence scale in Hong Kong and Mainland China. *Asia Pacific Journal of Management*, 24, 43-60.
- Vlachou, A., (2006), Role of special/support teachers in Greek primary schools: a counterproductive effect of “inclusion” practices. *International Journal of Inclusive Education*, 10, 39-58
- Yate, M. J. (1997). *Career Smarts: Jobs with a Future*. New York: Ballantine.
- York-Barr, J., Sommerness, J., Duke, K. & Chere, G., (2005), Special educators in inclusive education programmes: reframing their work aw teacher leadership, *International Journal of Inclusive Education*, 9 (2), 193-215.
- Zlatkovic, B., Stojiljkovic, S., Djigic, G., & Todorovic, J., (2012), Self-concept and teachers professional roles. *Procedia– Social and Behavioral Sciences*, 69, 377-384

## ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

### ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΕΙΔΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ

	<p>ΑΛΕΞΑΝΔΡΕΙΟ ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΚΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ ΙΔΡΥΜΑ ΘΕΣΣΑΛΟΝΙΚΗΣ</p> <p>ΤΜΗΜΑ ΔΙΟΙΚΗΣΗΣ ΕΠΙΧΕΙΡΗΣΕΩΝ</p> <p>ΕΞ ΑΠΟΣΤΑΣΕΩΣ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ</p> <p>« ΔΙΟΙΚΗΣΗ ΚΑΙ ΟΡΓΑΝΩΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΜΟΝΑΔΩΝ »</p>
---	--

Η παρούσα έρευνα πραγματοποιείται με στόχο να εξετάσουμε τη σπουδαιότητα των κοινωνικών, επικοινωνιακών και συναισθηματικών δεξιοτήτων που απαιτείται να διαθέτουν οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής για τη διεκπεραίωση της εκπαιδευτικής πράξης και την επίτευξη των διδακτικών και μαθησιακών στόχων που θέτουν με το εκπαιδευτικό τους έργο, τη διαχείριση των συναισθημάτων τους αλλά και τις αντιλήψεις τους για την επαγγελματική τους δραστηριότητα. Για το σκοπό αυτό χρειαζόμαστε τη δική σας συνδρομή και συμμετοχή στην έρευνα, συμπληρώνοντας με ειλικρίνεια και υπευθυνότητα το ερωτηματολόγιο που παρατίθεται παρακάτω. Δεν υπάρχουν σωστές και λανθασμένες απαντήσεις. Σας διαβεβαιώνουμε, τέλος, ότι η **ΑΝΩΝΥΜΙΑ** των απαντήσεων σας διασφαλίζεται σε όλα τα στάδια της έρευνας και ότι τα στοιχεία που συλλέγονται είναι εμπιστευτικά και θα χρησιμοποιηθούν **ΑΠΟΚΛΕΙΣΤΙΚΑ** μόνο για ερευνητικούς λόγους.

**Σας ευχαριστούμε πολύ για το χρόνο σας και τη συνεργασία σας!**



#### ΔΗΜΟΓΡΑΦΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ

**Φύλο:**

Άνδρας

Γυναίκα

**Ηλικία:** 25-30

31-40

41-50

50>

**Χρόνος Προϋπηρεσίας στην εκπαίδευση:**

0-5 Έτη       6-10 Έτη       11-20 Έτη       21 Έτη >

**Εργάζεστε στην:**      Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση

Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση

**Α΄ Μέρος**

Στη συνέχεια απαριθμούνται 15 δεξιότητες/ικανότητες συναισθηματικής υφής. Θα θέλαμε να απαντήσετε *πόσο σημαντική θεωρείτε ότι είναι καθεμιά από τις περιγραφόμενες δεξιότητες/ικανότητες για έναν/μία αποτελεσματικό/ή εκπαιδευτικό ειδικής αγωγής (όπως και αν ορίζετε, προσωπικά, τον/την αποτελεσματικό/ή εκπαιδευτικό ειδικής αγωγής)*. Παρακαλούμε σημειώστε την απάντηση που σας εκφράζει περισσότερο, με βάση την παρακάτω κλίμακα:

*Καθόλου ή Σχεδόν καθόλου σημαντική*      *Λίγο σημαντική*      *Μετρίως σημαντική*      *Πολύ σημαντική*      *Απόλυτα ή Σχεδόν Απόλυτα Σημαντική*

	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
	<b>Θεωρώ ότι ο αποτελεσματικός Εκπαιδευτικός Ειδικής Αγωγής διαθέτει:</b>				<b>Βαθμός Σημαντικότητας:</b>
<b>1.</b>	<b>Συναισθηματική Αυτοεπίγνωση</b> Αναγνωρίζει τα προσωπικά του συναισθήματα και τις επιδράσεις του.				<b>1   2   3   4   5</b>
<b>2.</b>	<b>Ακριβή Αυτοαξιολόγηση</b> Αναγνωρίζει τις προσωπικές του δυνατότητες και τους περιορισμούς.				<b>1   2   3   4   5</b>
<b>3.</b>	<b>Αυτοέλεγχο</b> Διαχειρίζεται τα παρορμητικά και αγχωτικά συναισθήματα του και διατηρεί καθαρή σκέψη ακόμα και σε περιβάλλον πίεσης.				<b>1   2   3   4   5</b>
<b>4.</b>	<b>Αξιοπιστία</b> Διατηρεί τις αξίες της τιμιότητας και ακεραιότητας. Δημιουργεί και διατηρεί αξιόπιστες σχέσεις εμπιστοσύνης, ευποληψίας και ηθικής.				<b>1   2   3   4   5</b>
<b>5.</b>	<b>Ευσυνειδησία</b> Αναλαμβάνει προσωπική ευθύνη για τις πράξεις και τη συμπεριφορά του. Τηρεί τις προσωπικές δεσμεύσεις και υποσχέσεις του.				<b>1   2   3   4   5</b>

Κοινωνικές και Επικοινωνιακές Δεξιότητες Εκπαιδευτικών Ειδικής Αγωγής

<b>6.</b>	<b>Προσαρμοστικότητα</b> Αντιμετωπίζει με ευελιξία της αλλαγές, διαθέτει τη δυνατότητα να διαχειρίζεται ομαλά πολλαπλές απαιτήσεις, εναλλασσόμενες προτεραιότητες και ταχείες μεταβολές.	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
<b>7.</b>	<b>Πρωτοβουλία</b> Διαθέτει ετοιμότητα, όποτε δίνεται κατάλληλη ευκαιρία, προκειμένου να αναλάβει δράσει και να επιτύχει τους στόχους που θέτει.	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
<b>8.</b>	<b>Ενσυναίσθηση</b> Αναγνωρίζει και κατανοεί άμεσα τα συναισθήματα και τις προοπτικές των άλλων, συμβάλλοντας στην ουσιαστική επικοινωνία μεταξύ τους.	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
<b>9.</b>	<b>Οργανωτική επίγνωση</b> Αναγνωρίζει τις σχέσεις και τα κοινωνικά δίκτυα της ομάδας, εστιάζοντας στη δυναμική της και στο πως αυτή επηρεάζει τα άτομα εντός και εκτός αυτής.	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
<b>10.</b>	<b>Επιρροή</b> Ασκεί σημαντική επιρροή με κατάλληλες μεθόδους, επιτυγχάνοντας τη συναίνεση και την υποστήριξη των ατόμων με τα οποία συναναστρέφεται.	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
<b>11.</b>	<b>Ηγετική Ικανότητα</b> Εμπνέει, καθοδηγεί, δημιουργεί κοινά οράματα και στόχους στην ομάδα την οποία ανήκει και ο ίδιος.	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
<b>12.</b>	<b>Δημιουργία Δεσμών</b> Δημιουργεί και αναπτύσσει ουσιαστικούς δεσμούς με τα μέλη της ομάδας στην οποία ανήκει.	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
<b>13.</b>	<b>Ομαδικότητα και Συνεργασία</b> Δημιουργεί ευκαιρίες για κοινή δράση, προάγει και προωθεί κλίμα συνεργασίας και αμοιβαίας επικοινωνίας.	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
<b>14</b>	<b>Κοινωνική Υπευθυνότητα</b> Διαθέτει την ικανότητα να συμμετέχει στην κοινωνική ομάδα με εποικοδομητικό τρόπο.	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
<b>15</b>	<b>Διαχείριση συγκρούσεων</b> Διαπραγματεύεται, επιλύει, διευθετεί διαφωνίες, καταστάσεις κρίσης και έντασης.	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>



**Β' Μέρος**

Ακολουθούν δέκα ερωτήσεις που αφορούν *το πώς ο εκπαιδευτικός ειδικής αγωγής διαχειρίζεται τα συναισθήματά του*. Παρακαλούμε σημειώστε την απάντηση που σας εκφράζει περισσότερο, με βάση την παρακάτω κλίμακα:

<i>Διαφωνώ Απόλυτα</i>	<i>Διαφωνώ</i>	<i>Ούτε διαφωνώ Ούτε συμφωνώ</i>	<i>Συμφωνώ</i>	<i>Συμφωνώ Απόλυτα</i>
<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>

Τις περισσότερες φορές καταλαβαίνω το γιατί αισθάνομαι τα συναισθήματα που νιώθω.	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
Μπορώ με τη λογική να ελέγξω το θυμό μου και να ανταπεξέλθω στις δυσκολίες.	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
Είμαι καλός παρατηρητής των συναισθημάτων των άλλων.	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
Είμαι απόλυτα ικανός να ελέγξω τα συναισθήματά μου.	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
Πάντα καταλαβαίνω πως αισθάνομαι πραγματικά. Είμαι ευαίσθητος στα συναισθήματα και τη συγκινησιακή κατάσταση των άλλων.	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
Όταν θυμώνω πάντα έχω την ευχέρεια να ηρεμώ γρήγορα.	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
Είμαι ένα άτομο με ισχυρά κίνητρα.	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
Πάντα παρακινώ τον εαυτό μου να καταφέρει το καλύτερο.	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
Πάντα λέω στον εαυτό μου ότι είμαι ένα άτομο ικανό και άξιο.	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>

**Γ' Μέρος**

Ακολουθούν δέκα ερωτήσεις που σκοπό έχουν να εντοπίσουμε *ποιες είναι οι πιθανές αιτίες που δυσχεραίνουν το έργο του ειδικού παιδαγωγού κατά τη διεξαγωγή σχολικών δραστηριοτήτων.*

Παρακαλούμε σημειώστε την απάντηση που σας εκφράζει περισσότερο, με βάση την παρακάτω κλίμακα:

<i>Καθόλου</i>	<i>Σε κάποιο Βαθμό</i>	<i>Σε μικρό βαθμό</i>	<i>Σε μεγάλο βαθμό</i>	<i>Σε πολύ μεγάλο βαθμό</i>
<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>

<b>Σε ποιο Βαθμό μπορείς...</b>					
...να ελέγχει συμπεριφορές που διασπούν τη συνοχή της τάξης	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
...να βοηθάς τους μαθητές σου να εκτιμούν την αξία της μάθησης	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
... να θέτεις εύστοχες και κατανοητές ερωτήσεις στη διάρκεια του μαθήματος	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
...να ενθαρρύνεις τους μαθητές να πιστεύουν μπορούν να ανταποκριθούν με επιτυχία στις σχολικές τους εργασίες	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
...να χρησιμοποιείς μεθόδους αξιολόγησης των μαθητών σου	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
...να επεξηγείς επιπρόσθετά τα όσα δυσκολεύονται να κατανοήσουν οι μαθητές σου	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
...να εφαρμόζεις εναλλακτικές μεθόδους διδασκαλίας στη τάξη	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
...να κάνεις τα παιδιά να συμμορφώνονται με τους κανόνες της τάξης	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
...να διασφαλίσεις επικοινωνία με την οικογένεια προς όφελος του μαθητή	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
...να καθιερώσεις ένα σύστημα διοίκησης της τάξης	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>