

**«Συμπεριληπτική Εκπαίδευση: Στάσεις και Αυτο-αποτελεσματικότητα  
εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης»**

**ΑΠΟ ΤΗΝ**

**Παναγιωτοπούλου Μαρία**

**Μεταπτυχιακή Εργασία στο Πρόγραμμα**

**Επιστημών Αγωγής με Κατεύθυνση στην Ειδική Εκπαίδευση**

**για απόκτηση μεταπτυχιακού διπλώματος (Master)**

**Επιβλέπουσα καθηγήτρια**

**Δρ. Γεροσίμου Ελίνα**

**ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΛΕΥΚΩΣΙΑΣ**

**ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΑΓΩΓΗΣ**

**ΣΕΠΤΕΜΒΡΙΟΣ, 2014**

**ΕΝΤΥΠΟ ΜΠ2**  
**ΑΞΙΟΛΟΓΗΓΗ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΗΣ ΕΡΓΑΣΙΑΣ**

**A. ΣΤΟΙΧΕΙΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΟΥ ΦΟΙΤΗΤΗ**

1. Επώνυμο: Παναγιωτοπούλου Όνομα: Μαρία
2. Αριθμός φοιτητικής ταυτότητας: U131N0518
3. Τηλέφωνα: Οικίας 2295029005 Κινητό: 6949136332
4. Διεύθυνση: Λ. Καλλιμάχου 22, Αφίδνες Αττικής, Τ.Κ.:19014

**B. ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΗΣ ΕΡΓΑΣΙΑΣ**

1. Κατεύθυνση: Ειδική Εκπαίδευση
2. Τίτλος μεταπτυχιακής εργασίας:  
«Συμπεριληπτική Εκπαίδευση: Στάσεις και Αυτο-αποτελεσματικότητα εκπαιδευτικών  
πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης»
3. Απόφαση Επιτροπής Αξιολόγησης:

Η εργασία αξιολογείται με \_\_\_\_\_

ΕΠΙΤΡΟΠΗ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ

ΥΠΟΓΡΑΦΕΣ

\_\_\_\_\_(Πρόεδρος)

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_(Μέλος)

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_(Μέλος)

\_\_\_\_\_

Ημερομηνία: \_\_\_\_\_

## Ευχαριστίες

Η παρούσα εργασία με θέμα «Συμπεριληπτική Εκπαίδευση: Στάσεις και Αυτο-αποτελεσματικότητα εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης» εκπονήθηκε στο πλαίσιο του Μεταπτυχιακού Προγράμματος Σπουδών στις Επιστήμες της Αγωγής με κατεύθυνση την Ειδική Εκπαίδευση στο Πανεπιστήμιο της Λευκωσίας.

Με την ολοκλήρωση της προσπάθειας αυτής, αισθάνομαι την ανάγκη να εκφράσω τις ευχαριστίες μου σε όσους βοήθησαν. Για το σχεδιασμό και την εκπόνηση της εργασίας θα ήθελα να ευχαριστήσω θερμά και πρώτα από όλους την επιβλέπουσα καθηγήτριά μου, κ. Ελίνα Γεροσίμου, για την άμεση, συνεχή και ουσιαστική καθοδήγηση, την επιστημονική και ηθική υποστήριξη, την κατανόηση, την υπομονή και τη συμπαράσταση, που μου παρείχε όλο αυτό το διάστημα. Επιπλέον, θα ήθελα να ευχαριστήσω όλους τους εκπαιδευτικούς, που δέχτηκαν να συμμετάσχουν στην παρούσα έρευνα, αφού χωρίς τη συνεργασία τους δεν θα ήταν δυνατή η περάτωση της εργασίας αυτής.

Κλείνοντας θα ήθελα να εκφράσω την απέραντη ευγνωμοσύνη μου προς τους γονείς μου, Γιώργο και Ιωάννα, οι οποίοι με στηρίζουν ηθικά και οικονομικά όλα αυτά τα χρόνια, δίνοντάς μου έτσι τη δύναμη να κάνω πραγματικότητα τα όνειρα και τους στόχους μου. Ένα μεγάλο ευχαριστώ αξίζουν ακόμα οι καρδιακές μου φίλες, που με βοήθησαν και στάθηκαν στο πλάι μου με κατανόηση και θετικές σκέψεις για την εκπλήρωση του στόχου μου. Η εργασία αυτή αφιερώνεται στον αγαπημένο μου θείο, Δημήτρη, που έφυγε νωρίς.

## Περίληψη

Σκοπός της παρούσας έρευνας ήταν να εξεταστούν οι στάσεις των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης της Αττικής απέναντι στη συμπερίληψη των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στα γενικά σχολεία, η αίσθηση αυτο-αποτελεσματικότητάς τους στις συμπεριληπτικές τάξεις, καθώς και η μεταξύ τους σχέση.

Για το σκοπό της έρευνας χρησιμοποιήθηκε η μεθοδολογία της ποσοτικής έρευνας και η συλλογή δεδομένων έγινε μέσω ερωτηματολογίων. Η έρευνα πραγματοποιήθηκε σε 16 δημοτικά σχολεία της Αττικής με δείγμα 151 εκπαιδευτικών. Για την ανάλυση των αποτελεσμάτων χρησιμοποιήθηκαν οι συχνότητες της περιγραφικής στατιστικής και τεχνικές επαγωγικής στατιστικής.

Όσον αφορά τις στάσεις των εκπαιδευτικών απέναντι στη συμπερίληψη των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, τα αποτελέσματα της έρευνας ανέδειξαν πως η πλειοψηφία διατίθεται πιο θετικά απέναντι στο θεωρητικό μέρος της συμπερίληψής τους, παρά σε πρακτικά ζητήματα, που προκύπτουν κατά την εφαρμογή της. Όσον αφορά την αυτο-αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών σε συμπεριληπτικές τάξεις, διαπιστώθηκε πως οι περισσότεροι είναι επιφυλακτικοί απέναντι στις ικανότητές τους να εξατομικεύσουν τη διδασκαλία τους και να διαχειριστούν προβληματικές συμπεριφορές. Παρόλα αυτά φάνηκε πως έχουν εμπιστοσύνη στις ικανότητές τους να συνεργαστούν με συναδέλφους και ειδικούς επαγγελματίες για τη συμπερίληψη των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στις γενικές τάξεις. Ακόμα, όπως διαφάνηκε από την έρευνα, το φύλο, η διδακτική εμπειρία στη διδασκαλία ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών, το είδος των εκπαιδευτικών αναγκών, η κατάρτιση, η συνεργασία και οι πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών επηρεάζουν τόσο τις στάσεις όσο και την αυτο-αποτελεσματικότητά τους. Τέλος, αξίζει να σημειωθεί πως η έρευνα ανέδειξε μία ισχυρή σχέση της αίσθησης της αυτο-αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών με τις στάσεις τους απέναντι στη συμπερίληψη.

Τα αποτελέσματα της συγκεκριμένης μελέτης θα μπορούσαν να προσφέρουν σε όσους χαράσσουν την εκπαιδευτική πολιτική της χώρας και σε όσους προετοιμάζουν τους μελλοντικούς εκπαιδευτικούς για την άσκηση του λειτουργήματός τους, χρήσιμες πληροφορίες στην προσπάθεια προώθησης της συμπερίληψης.

*Λέξεις κλειδιά:* Συμπερίληψη, Στάσεις, Αυτο-αποτελεσματικότητα

## **Abstract**

The aim of this study was to examine the attitudes of primary school teachers in Attica, towards the inclusion of children with special educational needs (SEN) in mainstream schools, the sense of self-efficacy in inclusive classrooms, and the relationship between them.

For the purposes of this study quantitative research methodology through the use of questionnaire survey were used. The survey was conducted in 16 primary schools in Attica on a sample of 151 teachers. For data analysis descriptive statistics and inferential statistical techniques were used.

Regarding teachers' attitudes towards the inclusion of children with SEN, the results of the study revealed that the majority of them are more positive towards the theoretical part of their inclusion, rather than the practical issues that arise during the implementation. Regarding teachers' self-efficacy in inclusive classrooms, it was found that most of them are skeptical about their own abilities to personalise teaching and manage 'problematic' behaviours. However, they seemed to have confidence in their own competence to collaborate with colleagues and specialists in order to include children with SEN in mainstream classes. Furthermore, as revealed by the survey, gender, teaching experience concerning special education needs, the type of SEN, training, collaboration and teachers' beliefs do affect attitudes and self-efficacy. Finally, it is worth noting that the survey revealed a strong relationship between the sense of self-efficacy of teachers' attitudes towards inclusion.

The results of this study could be useful to those who plan the educational policy of the country and those who prepare future teachers with useful information in an effort to promote the inclusion of children with SEN in order to achieve the best in their function.

*Key words:* Inclusion, Attitudes, Self-efficacy

## Περιεχόμενα

<b>Κεφάλαιο 1: Το θέμα προς μελέτη .....</b>	<b>9</b>
1.1. Εισαγωγή .....	9
1.2. Πρόβλημα .....	11
1.3. Σκοπός της έρευνας και ερευνητικά ερωτήματα.....	12
1.4. Υποθέσεις της Έρευνας .....	13
1.5. Αναγκαιότητα και Σπουδαιότητα της έρευνας .....	15
1.6. Οριοθέτηση προβλήματος.....	17
1.7. Η δομή της μελέτης.....	17
<b>Κεφάλαιο 2. Από την Ειδική Αγωγή στη Συμπερίληψη: Εννοιολογικές Προσεγγίσεις</b>	<b>19</b>
2.1. Εισαγωγή .....	19
2.2. Προσεγγίζοντας την έννοια της ειδικής εκπαίδευσης.....	19
2.3. Η εξελικτική πορεία της εκπαίδευσης των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.....	20
2.4. Ένταξη, Ενσωμάτωση, Συμπερίληψη .....	25
2.5. Προσεγγίζοντας την έννοια της συμπερίληψης .....	27
2.6. Τα οφέλη και οι περιορισμοί της συμπερίληψης .....	30
2.7. Επίλογος.....	33
<b>Κεφάλαιο 3. Οι εκπαιδευτικοί στη συμπεριληπτική εκπαίδευση: Οι στάσεις και η αυτο-αποτελεσματικότητά τους .....</b>	<b>34</b>
3.1. Εισαγωγή .....	34
3.2. Ο ρόλος των εκπαιδευτικών στη συμπεριληπτική εκπαίδευση .....	34
3.3. Οι στάσεις των εκπαιδευτικών και η σημασία τους στη συμπερίληψη .....	39
3.3.1 Παράγοντες που επηρεάζουν τη στάση των εκπαιδευτικών .....	43
3.3.1.1. Το φύλο .....	43
3.3.1.2. Ηλικία και Διδακτική εμπειρία .....	44
3.3.1.3. Διδακτική εμπειρία στα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες .....	45
3.3.1.4. Κατάρτιση .....	48
3.3.1.5. Το είδος των εκπαιδευτικών αναγκών .....	51
3.3.1.6. Οι πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών .....	54
3.3.1.7. Υποστήριξη και συνεργασία .....	56
3.3.2. Επίλογος.....	58
3.4. Αυτο-αποτελεσματικότητα εκπαιδευτικών και συμπεριληπτική εκπαίδευση .....	60
3.4.1. Εισαγωγή.....	60
3.4.2. Προσεγγίζοντας την έννοια της αυτο-αποτελεσματικότητας .....	60

3.4.3. Αυτο-αποτελεσματικότητα εκπαιδευτικών και η σημασία της στην εκπαίδευση .....	63
3.4.4. Παράγοντες που επηρεάζουν την αυτο-αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού.....	66
3.5. Αυτο-αποτελεσματικότητα και Στάσεις εκπαιδευτικών στη συμπερίληψη.....	71
3.6. Επίλογος.....	74

## **Μέρος Β' .....75**

### **Κεφάλαιο 4. Μεθοδολογία της έρευνας .....75**

4.1. Εισαγωγή .....	75
4.2. Μέθοδος και Μέσο Συλλογής Δεδομένων.....	75
4.3. Περιγραφή Μέσου Συλλογής Δεδομένων.....	77
4.4. Πληθυσμός και δείγμα της έρευνας.....	84
4.5. Διαδικασία Εκτέλεσης της Έρευνας .....	86
4.6. Λειτουργικοί Ορισμοί .....	87
4.7. Εγκυρότητα και Αξιοπιστία .....	88
4.8. Παραδοχές της Έρευνας.....	91
4.9. Στατιστικές τεχνικές.....	92
4.10. Δεοντολογία της έρευνας .....	93
4.11. Επίλογος.....	93

### **Κεφάλαιο 5. Τα αποτελέσματα της έρευνας.....95**

5.1. Εισαγωγή .....	95
5.2. Δημογραφικά στοιχεία των εκπαιδευτικών που έλαβαν μέρος στην έρευνα.....	95
5.3. Οι στάσεις των εκπαιδευτικών.....	100
5.3.1. Εισαγωγή.....	100
5.3.2. Στάσεις εκπαιδευτικών απέναντι στη συμπεριληπτική εκπαίδευση .....	100
5.2.3. Συνολικός δείκτης στάσεων εκπαιδευτικών .....	111
5.4. Παράγοντες που επηρεάζουν τη στάση των εκπαιδευτικών.....	113
5.4.1. Διαφοροποίηση των στάσεων των εκπαιδευτικών ανάλογα με το φύλο .....	113
5.4.2. Διαφοροποίηση των στάσεων των εκπαιδευτικών ανάλογα με την ηλικία .....	113
5.4.3. Διαφοροποίηση των στάσεων των εκπαιδευτικών ανάλογα με την διδακτική εμπειρία (προϋπηρεσία).....	114
5.4.4. Διαφοροποίηση των στάσεων των εκπαιδευτικών ανάλογα με την κατάρτιση τους.....	114
5.4.5. Διαφοροποίηση των στάσεων των εκπαιδευτικών ανάλογα με την διδακτική εμπειρία στη διδασκαλία παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.....	116
5.4.6. Σχέση πεποιθήσεων και στάσεων των εκπαιδευτικών.....	117
5.4.7. Σχέση συνεργασίας και στάσεων εκπαιδευτικών .....	117

5.5. Αυτο-αποτελεσματικότητα εκπαιδευτικών.....	118
5.5.1. Εισαγωγή.....	118
5.5.2. Αυτο-αποτελεσματικότητα εκπαιδευτικών στη συμπερίληψη .....	118
5.5.3. Συνολικός δείκτης αυτο-αποτελεσματικότητας εκπαιδευτικών.....	129
5.6. Παράγοντες που επηρεάζουν την αυτο-αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών.....	131
5.6.1. Διαφοροποίηση της αυτο-αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών ανάλογα με το φύλο .....	131
5.6.2. Διαφοροποίηση της αυτο-αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών ανάλογα με την ηλικία .....	131
5.6.3. Διαφοροποίηση της αυτο-αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών ανάλογα με τη διδακτική εμπειρία (προϋπηρεσία) .....	132
5.6.4. Διαφοροποίηση της αυτο-αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών ανάλογα με την κατάρτιση.....	132
5.6.5 Διαφοροποίηση της αυτο-αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών ανάλογα με την εμπειρία στην Ειδική Εκπαίδευση .....	134
5.6.6. Διαφοροποίηση της αυτο-αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών ανάλογα με τις πεποιθήσεις τους .....	134
5.6.7. Σχέση συνεργασίας και αυτο-αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών.....	135
5.7. Η σχέση στάσεων και αυτο-αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών στη συμπερίληψη.....	136
5.8. Επίλογος.....	138
<b>Κεφάλαιο 6. Ερμηνεία αποτελεσμάτων .....</b>	<b>139</b>
6.1. Εισαγωγή.....	139
6.2. Οι στάσεις των εκπαιδευτικών προς τη συμπερίληψη των παιδιών με ΕΕΑ.....	139
6.3. Παράγοντες που επηρεάζουν τις στάσεις των εκπαιδευτικών .....	143
6.4. Η αυτο-αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών στη συμπερίληψη των παιδιών με ΕΕΑ ....	146
6.5. Παράγοντες που επηρεάζουν την αυτο-αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών.....	149
6.6. Σχέση Στάσεων και Αυτο-αποτελεσματικότητας στη συμπεριληπτική εκπαίδευση .....	151
6.7. Επίλογος.....	153
<b>Κεφάλαιο 7: Συζήτηση αποτελεσμάτων και συμπεράσματα .....</b>	<b>155</b>
7.1. Εισαγωγή .....	155
7.2. Οι στάσεις των εκπαιδευτικών.....	155
7.3. Η αυτο-αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών.....	158
7.4. Οι παράγοντες που σχετίζονται με τις στάσεις και την αυτο-αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών .....	160
7.5. Η σχέση στάσεων και αυτο-αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών. ....	163
<b>Κεφάλαιο 8. Επίλογος.....</b>	<b>167</b>
8.1. Εισαγωγή .....	167



8.2. Τα κύρια ευρήματα και οι περιορισμοί της έρευνας.....	167
8.3. Εισηγήσεις για περαιτέρω έρευνα.....	169
8.4. Εισηγήσεις για τη διαμόρφωση ενός πιο συμπεριληπτικού συστήματος εκπαίδευσης .....	171
8.5. Η συμβολή της έρευνας στην προώθηση της συμπερίληψης .....	172
8.6. Τελικές σκέψεις .....	174
<b>ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ .....</b>	<b>176</b>
Ελληνόγλωσση βιβλιογραφία .....	176
Ξενόγλωσση βιβλιογραφία .....	180
<b>ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ .....</b>	<b>194</b>
I. Ερωτηματολόγιο.....	194
II. ΠΙΝΑΚΕΣ .....	198



# Κεφάλαιο 1: Το θέμα προς μελέτη

## 1.1. Εισαγωγή

Στο επίκεντρο της παρούσας μελέτης βρίσκεται η διερεύνηση των στάσεων των εκπαιδευτικών απέναντι στη συμπερίληψη των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, η εξέταση της αίσθησης αυτο-αποτελεσματικότητάς τους στις συμπεριληπτικές τάξεις καθώς και η σχέση των στάσεων και της αποτελεσματικότητάς τους στη συμπεριληπτική εκπαίδευση. Η συμπερίληψη (inclusion) αποτελεί τις τελευταίες δεκαετίες τη σύγχρονη τάση, που επικρατεί και προωθείται διεθνώς, για την εκπαιδευτική αντιμετώπιση των παιδιών, που εξαιτίας κάποιων χαρακτηριστικών τους (εθνικότητα, φύλο, κοινωνικό υπόβαθρο, επιδόσεις, ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες κ.α.) υφίστανται διακρίσεις ή αποκλεισμό από το γενικό εκπαιδευτικό σύστημα (Booth & Ainscow, 1998). Έτσι, η συμπερίληψη αφορά, μεταξύ άλλων, την προσπάθεια για κοινή φοίτηση των μαθητών με και χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο ίδιο γενικό σχολικό πλαίσιο (Zigmond, 2003), ένα ζήτημα που βρίσκεται στο επίκεντρο της έρευνας αυτής.

Τις τελευταίες δεκαετίες καταβάλλονται σημαντικές προσπάθειες για την άρση των εκπαιδευτικών και κοινωνικών ανισοτήτων, που προέρχονται κυρίως από τη μη ανεκτικότητα των ανθρώπων στη διαφορετικότητα (Power & Gewirtz, 2001). Σε αυτό το πλαίσιο η διεθνής κοινότητα προσπαθεί να αναπτύξει και να προωθήσει κουλτούρες, πολιτικές και πρακτικές, που θα καταστήσουν τα εκπαιδευτικά συστήματα ικανά να ανταποκρίνονται στην ετερότητα των μαθητών τους αντιμετωπίζοντάς τους ισότιμα (Booth & Ainscow, 2002). Αυτό σημαίνει πως τα διάφορα εκπαιδευτικά συστήματα εστιάζουν στις μέρες μας, στην προσπάθεια αύξησης των επιπέδων όλων των μαθητών και παράλληλα στη μείωση του χάσματος μεταξύ των παιδιών, που για διάφορους λόγους μειονεκτούν σε σχέση με αυτούς που πλεονεκτούν (Αγγελίδης, 2011).

Σε αυτό το πλαίσιο διαμορφώθηκε σταδιακά η φιλοσοφία της συμπερίληψης μέσα από τις «νομοθετικές πράξεις των Ηνωμένων Εθνών, από τα κείμενα και τα ψηφίσματα των παγκοσμίων ειδικών διασκέψεων και από τα ερευνητικά δεδομένα» (Stainback & Stainback, 1990, οπ. αναφ. Τάφα, 1997, σ. 101-102). Σταθμός στις παραπάνω προσπάθειες υπήρξε η υπογραφή της διακήρυξης της Σαλαμάνκα στην Ισπανία το 1994 από 92 κυβερνήσεις και 25 διεθνείς οργανισμούς, με πρωτοβουλία της UNESCO. Η διακήρυξη αυτή έθεσε τις βάσεις της συμπερίληψης (inclusion) υποστηρίζοντας ότι: α) κάθε παιδί έχει δικαίωμα στην εκπαίδευση, ώστε να αποκτήσει και να διατηρήσει ένα αποδεκτό επίπεδο μάθησης, β) κάθε

παιδί έχει μοναδικά χαρακτηριστικά, ενδιαφέροντα, ικανότητες και μαθησιακές ανάγκες, γ) τα εκπαιδευτικά προγράμματα θα πρέπει να σχεδιάζονται και να υλοποιούνται λαμβάνοντας υπόψη την ποικιλία των χαρακτηριστικών και των αναγκών αυτών, δ) η πρόσβαση στα γενικά σχολεία θα πρέπει να είναι εξασφαλισμένη για τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές και τα σχολεία θα πρέπει να ανταποκρίνονται στις ανάγκες τους ε) τα γενικά σχολεία με ενταξιακό προσανατολισμό αποτελούν το πιο αποτελεσματικό μέσο για την καταπολέμηση των διακρίσεων (UNESCO, 1994, σελ. viii-ix, όπως αναφ. Τζιβινίκου και Κουτσοκώστα, 2011). Έτσι σήμερα, μετά τη διακήρυξη της Σαλαμάνκα (1994) και τη διακήρυξη της UNESCO «Εκπαίδευση για όλους» (2000), η ιδέα της «συμπεριληπτικής εκπαίδευσης» βρίσκεται ανάμεσα στις προτεραιότητες των εκπαιδευτικών συστημάτων.

Ωστόσο, παρά τις προσπάθειες για εκπαιδευτική αλλαγή, οι μαθητές που προέρχονται από χαμηλά κοινωνικοοικονομικά στρώματα (Ainscow, Dyson, Goldrick, Kerr & Miles, 2008), από οικογένειες χαμηλού μορφωτικού επιπέδου, από εθνικές μειονότητες ή τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (OECD, 2001) εξακολουθούν να μην έχουν υψηλές επιδόσεις στο σχολείο με αποτέλεσμα να έχουν περιορισμένες επιλογές στη μετέπειτα ζωή τους. Γι αυτόν ακριβώς το λόγο η διερεύνηση των παραγόντων, που επιδρούν στην επιτυχία ή μη της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης, έχει βρεθεί στο επίκεντρο του ερευνητικού ενδιαφέροντος τα τελευταία χρόνια, και αρκετές μελέτες φαίνεται να έχουν καταδείξει το σημαντικό ρόλο, που διαδραματίζουν στο φιλόδοξο αυτό εγχείρημα οι εκπαιδευτικοί και οι στάσεις τους (βλ. Watkins, 2007, σ. 43, Lindsay, 2007, σ. 13).

Στην παρούσα εργασία καταβάλλεται μία προσπάθεια εξέτασης των στάσεων των εκπαιδευτικών απέναντι στη συμπερίληψη των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες αλλά και της αίσθησης της αυτο-αποτελεσματικότητάς τους, η οποία αναφέρεται στην εμπιστοσύνη που έχει το άτομο στις ικανότητες ή την απόδοσή του (Parajes, 2003) και έχει συνδεθεί όσον αφορά τους εκπαιδευτικούς με τη χρήση καινοτόμων πρακτικών, που προωθούν τη συμπερίληψη (Hsiao, Chang, Tu & Chen, 2011) αλλά και με τις στάσεις τους απέναντι σε αυτή (βλ. Hofman, 2014, Malinen, 2013, Savolainen, Engelbrecht, Nel, & Malinen, 2012, Zan, Liu, Wang & Sharma, 2011). Στις επόμενες ενότητες παρουσιάζονται αναλυτικά το πρόβλημα που θα μας απασχολήσει, ο σκοπός και τα ερευνητικά ερωτήματα της έρευνας καθώς και οι υποθέσεις που διατυπώθηκαν. Ακόμα παρουσιάζεται η αναγκαιότητα και η σπουδαιότητα της έρευνας αυτής, η οριοθέτηση του προβλήματος που εξετάζουμε και η δομή της παρούσας εργασίας.

## 1.2. Πρόβλημα

Όπως ήδη αναφέρθηκε η συμπεριληπτική εκπαίδευση, που αφορά την κοινή φοίτηση όλων ανεξαιρέτως των παιδιών στις τάξεις του γενικού σχολείου (βλ. Booth & Ainscow, 1998), βρίσκεται τα τελευταία χρόνια ανάμεσα στις προτεραιότητες των περισσότερων εκπαιδευτικών συστημάτων. Ως αποτέλεσμα των παραπάνω, εκτός από τα παιδιά που διαφέρουν ως προς το φύλο, την εθνικότητα, το κοινωνικό υπόβαθρο, τις επιδόσεις κ.α., συμπεριλαμβάνονται πλέον στις γενικές τάξεις όλο και περισσότερα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Έτσι, η ευθύνη της εκπαίδευσης αυτών των παιδιών μετατίθεται σταδιακά από το ειδικό σχολείο και τους ειδικούς δασκάλους, στη γενική εκπαίδευση και τους εκπαιδευτικούς της (βλ. Αγγελίδης, 2011).

Σε αυτό το πλαίσιο, έχει υπογραμμιστεί η σπουδαιότητα του ρόλου του ρόλου που διαδραματίζουν οι εκπαιδευτικοί και η αναγκαιότητα θετικών στάσεων από πλευράς τους στην προώθηση της συμπερίληψης (βλ. Watkins, 2007, σ. 43, Lindsay, 2007, σ. 13). Παρόλα αυτά μέχρι σήμερα αρκετοί εμφανίζονται για διάφορους λόγους αρνητικοί απέναντι στη συμπερίληψη (βλ. Αγγελίδης, Νικολάου & Κλεάνθους, 2002), γεγονός που αποτελεί σημαντικό εμπόδιο στην αποτελεσματική εφαρμογή της. Επιπλέον, έχει υποστηριχτεί πως οι εκπαιδευτικοί συχνά εμφανίζουν χαμηλή αίσθηση αυτο-αποτελεσματικότητας, δηλαδή νιώθουν ανεπαρκείς στη διδασκαλία των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στη γενική τάξη (Avramidis & Kalyva, 2007, Γαβριηλίδου & Γεωργίου, 2002), ενώ μερικοί φαίνεται να προτιμούν να διδάξουν σε συμπεριληπτικές τάξεις όπου φοιτούν παιδιά από εθνικές, θρησκευτικές ή γλωσσικές μειονότητες, παρά σε τάξεις που συμπεριλαμβάνουν παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (Zoniou-Sideri & Vlahou, 2006, σ. 386-387). Διαφορετικές προτιμήσεις φαίνεται να έχουν οι εκπαιδευτικοί και σε σχέση με το είδος των ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών που έχουν να αντιμετωπίσουν, αφού η μορφή και η σοβαρότητα του κάθε είδους, υπαγορεύει και την υποστήριξη που χρειάζονται τα παιδιά εντός της τάξης (Lifshitz, Glaubman & Issawi, 2004).

Με αφορμή τα παραπάνω δεδομένα το ερευνητικό ενδιαφέρον εστιάστηκε στη συμπερίληψη των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, και όχι στη συμπερίληψη άλλων ομάδων μαθητών, που βιώνουν περιθωριοποίηση ή απειλούνται με αποκλεισμό από το εκπαιδευτικό σύστημα. Στην επιλογή αυτή συνέβαλε η σκέψη, πως πίσω από τις στάσεις των εκπαιδευτικών και τη δυσκολία που αντιμετωπίζουν στη συμπερίληψη των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, ίσως υποκρύπτεται η έλλειψη των απαραίτητων δεξιοτήτων από πλευράς τους να διδάξουν αποτελεσματικά τους συγκεκριμένους μαθητές. Σύμφωνα

μάλιστα τους Minke, Bear, Deemer, και Griffin (1996), η έλλειψη των απαραίτητων γνώσεων στη διδασκαλία των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες αποτελεί έναν από τους πιο συχνά αξιοσημείωτους λόγους για την αποτυχία της συμπερίληψης.

Η εκπαιδευτική αυτή ανεπάρκεια, που γίνεται αντιληπτή πρώτα από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς, φαίνεται να τους οδηγεί τόσο σε αισθήματα ανασφάλειας, όσον αφορά τη διδασκαλία ορισμένων παιδιών στις γενικές τάξεις (Avramidis & Kalyva, 2007, Γαβριηλίδου & Γεωργίου, 2002), όσο και σε αρνητικές στάσεις απέναντι στη συμπερίληψη (βλ. Αγγελίδης & Γαβριηλίδου, 2002, Αγγελίδης κ.α., 2002). Αρκετές μελέτες μάλιστα έχουν συσχετίσει απευθείας το αίσθημα ανεπάρκειας των εκπαιδευτικών, ή αλλιώς την αίσθηση αυτο-αποτελεσματικότητάς τους στη συμπερίληψη με τις στάσεις τους απέναντι σε αυτή (βλ. Zan et al., 2011, Weisel & Dror, 2006, Savolainen et al., 2012, Malinen, 2013).

Με αφετηρία το γεγονός, ότι οι στάσεις διαδραματίζουν καθοριστικό ρόλο στην επιτυχημένη εφαρμογή της συμπερίληψης (Watkins, 2003, σ. 13, Watkins, 2007, σ. 43) και έχοντας βιώσει τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί στη συμπερίληψη παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στη γενική τάξη ως ασκούμενη εκπαιδευτικός πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, το ερευνητικό ενδιαφέρον εστιάστηκε στη μελέτη των στάσεων και της αυτο-αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών. Πιο συγκεκριμένα, η παρούσα έρευνα επικεντρώνεται στην εξέταση των στάσεων των εκπαιδευτικών απέναντι στη συμπερίληψη των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες σε συνάρτηση με την αίσθηση αυτο-αποτελεσματικότητάς τους στις νέες συνθήκες, δηλαδή σε σχέση με το βαθμό που πιστεύουν ότι μπορούν να ανταπεξέλθουν στις απαιτήσεις της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης. Στην επόμενη ενότητα παρουσιάζονται αναλυτικά ο σκοπός της έρευνας και τα ερευνητικά ερωτήματα που τέθηκαν.

### **1.3. Σκοπός της έρευνας και ερευνητικά ερωτήματα**

Στη διεθνή βιβλιογραφία εντοπίζεται πλήθος μελετών που μελετούν τις στάσεις των εκπαιδευτικών ως προς τη συμπεριληπτική εκπαίδευση στην Ελλάδα και το εξωτερικό (βλ. Batsiou, Bebetos, Panteli, & Antoniou, 2008, Avramidis & Kalyva, 2007, Malinen, 2013, Kalyva, Gojkovic & Tsakiris, 2007). Η συντριπτική πλειοψηφία των ερευνών αυτών έχουν συσχετίσει τη διαμόρφωση των στάσεων αυτών με παράγοντες όπως το φύλο, η ηλικία και η διδακτική εμπειρία, η εμπειρία στη διδασκαλία των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, η κατάρτιση, το είδος των εκπαιδευτικών αναγκών κτλ.

Ωστόσο, ένας επιπλέον παράγοντας που φαίνεται στη βιβλιογραφία να διαδραματίζει σπουδαίο ρόλο στη διαμόρφωση των στάσεων των εκπαιδευτικών και εμφανίζεται λιγότερο στις μελέτες που εξετάζουν τη στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στη συμπερίληψη είναι η αίσθηση της αυτο-αποτελεσματικότητάς τους στη διδασκαλία παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στις γενικές τάξεις (Zan et al., 2011, Weisel & Dror, 2006, Savolainen et al., 2012).

Σκοπός, λοιπόν, της παρούσας εργασίας είναι να διερευνηθούν οι στάσεις και η αίσθηση της αυτο-αποτελεσματικότητάς των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης της Αττικής ως προς τη συμπερίληψη των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες καθώς και η σχέση των δύο αυτών μεταβλητών.

Πιο συγκεκριμένα τα ερευνητικά ερωτήματα που τέθηκαν είναι:

A) Πώς διαμορφώνονται οι στάσεις των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης της Αττικής απέναντι στη συμπερίληψη των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στις γενικές τάξεις;

B) Πώς αποτιμούν οι εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης της Αττικής το βαθμό αυτο-αποτελεσματικότητάς τους στη διδασκαλία παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στις γενικές τάξεις;

Γ) Πώς σχετίζονται 1) το φύλο, 2) η ηλικία, 3) η διδακτική εμπειρία, 4) η διδακτική εμπειρία στη διδασκαλία παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, 5) η κατάρτιση 6) οι πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών, 7) η συνεργασία με εμπλεκόμενους φορείς και 8) το είδος των εκπαιδευτικών αναγκών, με τις στάσεις και την αυτο-αποτελεσματικότητα των εν λόγω εκπαιδευτικών ως προς τη συμπερίληψη των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες;

Δ) Πώς σχετίζεται ο βαθμός αυτο-αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης της Αττικής στη συμπερίληψη των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες με τις στάσεις τους απέναντι σε αυτή;

#### **1.4. Υποθέσεις της Έρευνας**

Μετά τον προσδιορισμό του σκοπού και των ερευνητικών ερωτημάτων και με βάση τη βιβλιογραφική ανασκόπηση που πραγματοποιήθηκε, διατυπώθηκαν οι υποθέσεις της έρευνας, οι οποίες θα επαληθευτούν ή θα απορριφθούν κατά την εξαγωγή των τελικών συμπερασμάτων της. Πιο συγκεκριμένα, οι υποθέσεις διαμορφώθηκαν ως εξής:

1. Οι εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης της Αττικής έχουν θετική στάση απέναντι στη συμπερίληψη των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στις γενικές τάξεις.
2. Οι εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης της Αττικής έχουν υψηλή αίσθηση αυτο-αποτελεσματικότητας στη συμπερίληψη των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στις γενικές τάξεις.
3. Υπάρχει σχέση στάσεων και αυτο-αποτελεσματικότητας των εν λόγω εκπαιδευτικών στη συμπερίληψη των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες με τους παράγοντες: φύλο, ηλικία, κατάρτιση, είδος ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών, διδακτική εμπειρία, διδακτική εμπειρία στη διδασκαλία παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, πεποιθήσεις και συνεργασία.
4. Υπάρχει ισχυρή θετική σχέση μεταξύ των στάσεων των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης της Αττικής και της αίσθησης της αυτο-αποτελεσματικότητάς τους στη συμπερίληψη των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στις γενικές τάξεις.

Η πρώτη υπόθεση στηρίχτηκε στα αποτελέσματα των ερευνών, που έχουν πραγματοποιηθεί στην Ελλάδα και θέλουν τους εκπαιδευτικούς να διατίθενται θετικά απέναντι στη συμπερίληψη των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές (βλ. Batsiou et al., Koutrouba, Vamvakari & Theodoropoulos, 2008, Zoniou-Sideri & Vlachou, 2006). Όσον αφορά τη δεύτερη και την τέταρτη υπόθεση, που αφορούν την αίσθηση αυτο-αποτελεσματικότητας, πρέπει να σημειωθεί πως δεν υπάρχει επαρκής αριθμός ερευνών, που μελετούν την αίσθηση αυτο-αποτελεσματικότητας των Ελλήνων εκπαιδευτικών στη συμπερίληψη παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Ωστόσο, στην έρευνα των Zoniou-Sideri & Vlachou (2006) διαπιστώθηκε πως οι θετικές στάσεις των εκπαιδευτικών απέναντι στη συμπερίληψη των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες συνδέονται με έναν υψηλό βαθμό αυτο-αποτελεσματικότητας σε αυτή. Έτσι προκύπτει η τέταρτη υπόθεση που θέλει τις στάσεις να έχουν μία ισχυρή σχέση με την αυτο-αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών στη διδασκαλία των παιδιών αυτών, καθώς και η δεύτερη που θέλει τους εκπαιδευτικούς να έχουν υψηλή αίσθηση αυτο-αποτελεσματικότητας στις νέες συνθήκες, κάτι που αναμένεται, εφόσον αναμένουμε και θετικές στάσεις.

Στη διατύπωση της τρίτης υπόθεσης και ειδικότερα στους παράγοντες που επηρεάζουν τις στάσεις, συνέβαλαν τα αποτελέσματα της ανασκόπησης σχετικών ερευνών από τους Αβραμίδη και Norwich (2002), όπου προσδιορίστηκαν οι παράγοντες που φαίνεται να επηρεάζουν τις στάσεις των εκπαιδευτικών όπως φύλο, ηλικία, διδακτική εμπειρία, το είδος των εκπαιδευτικών αναγκών, η εμπειρία στα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, η

κατάρτιση, η συνεργασία του με τους εμπλεκόμενους φορείς, και οι πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών. Όσον αφορά τους παράγοντες που φαίνονται να επηρεάζουν την αυτο-αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών στη συμπερίληψη οι Shaukat, Sharma και Furlonger (2013) επισημαίνουν το φύλο, το επίπεδο κατάρτισης, την προηγούμενη εμπειρία στα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Ακόμα, οι Tschannen-Moran και Hoy (2007) αναφέρουν την ηλικία και τη διδακτική εμπειρία και οι Sartawi και Alghazo (2006) αναφέρουν τη συνεργασία. Αξίζει τέλος να σημειωθεί πως η αυτο-αποτελεσματικότητα έχει συνδεθεί και με τις πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών, κάτι που έχει οδηγήσει κάποιους ερευνητές να μελετήσουν τις απόψεις των εκπαιδευτικών για τους εξωτερικούς περιορισμούς (ικανότητες μαθητών, κοινωνικό ή οικογενειακό υπόβαθρο, εθνική προέλευση κτλ) κατά τη διδασκαλία τους (Skaalvik & Skaalvik, 2010).

### **1.5. Αναγκαιότητα και Σπουδαιότητα της έρευνας**

Όπως αναφέρθηκε, στις μέρες μας αρκετοί ερευνητές έχουν μελετήσει τις στάσεις των εκπαιδευτικών απέναντι στη συμπερίληψη και τις έχουν συσχετίσει με πληθώρα παραγόντων. Τα αποτελέσματα των ερευνών αυτών εντοπίζουν διαφορές από χώρα σε χώρα (βλ. Batsiou et al., 2008, Leyser, Kapperman & Keller, 1994), αναδεικνύουν αντιφατικές απόψεις των εκπαιδευτικών (βλ. Zoniou-Sideri & Vlachou, 2006) ή φέρνουν στο ως αντικρουόμενα αποτελέσματα. Για παράδειγμα, η μελέτη των Vaughn, Schumm, Jallad, Slusher και Saumell (1996) κατέδειξε μία αρνητική στάση των εκπαιδευτικών, ενώ η έρευνα των Villa, Thousand, Meyers και Nevin (1996), που πραγματοποιήθηκε την ίδια χρονιά, ανέδειξε θετικές στάσεις απέναντι στη συμπερίληψη.

Στο ελληνικό πλαίσιο, αρκετές έρευνες έχουν επισημάνει τις αντιφατικές απόψεις των εκπαιδευτικών για τη συμπερίληψη. Ειδικότερα, έχει διαπιστωθεί πως αν και κάποιοι εκπαιδευτικοί φαίνεται να διατίθενται θετικά απέναντι στη συμπερίληψη των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, με μία πιο προσεκτική ματιά διαπιστώνεται πως οι στάσεις αυτές αφορούν μόνο τη θεωρία και αλλάζουν, όταν οι εκπαιδευτικοί καλούνται να αναλάβουν ευθύνες (βλ. Zoniou-Sideri & Vlachou, 2006, Avramidis & Kalyva, 2007). Με λίγα λόγια δεν υπάρχουν ερευνητικά δεδομένα, που να επιβεβαιώνουν την πλήρη αποδοχή της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης (Lindsay, 2007, σ. 13). Έτσι, αναδεικνύεται η αναγκαιότητα της διερεύνησης των στάσεων των εκπαιδευτικών, όπως επίσης και των παραγόντων που την επηρεάζουν και κατά πάσα πιθανότητα ευθύνονται για τις διαφοροποιήσεις των στάσεων που εμφανίζονται στις σχετικές έρευνες.



Λαμβάνοντας υπόψη την αναγκαιότητα διερεύνησης νέων παραγόντων που επηρεάζουν τη διαμόρφωση των στάσεων των εκπαιδευτικών απέναντι στη συμπερίληψη (Avramidis & Norwich, 2002) στην παρούσα εργασία θα μελετηθεί ως ένας επιπλέον παράγοντας διαμόρφωσης στάσεων, η αυτο-αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών γενικής εκπαίδευσης στη συμπερίληψη παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Το ερευνητικό ενδιαφέρον για την αυτο-αποτελεσματικότητα άρχισε να αυξάνεται με την προώθηση της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης σε παγκόσμιο επίπεδο, όταν έρευνες ασχολήθηκαν με το τι ακριβώς απαιτείται από τους εκπαιδευτικούς των συμπεριληπτικών τάξεων. Εν συνεχεία άρχισε να μετράται η αυτο-αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών μέσα από ερωτήματα, που αφορούσαν την ποικιλομορφία της τάξης (Chan, 2008, Tschannen-Moran & Woolfolk Hoy, 2001). Ωστόσο, οι έρευνες που έχουν συσχετίσει τις στάσεις των εκπαιδευτικών με την αίσθηση της αυτο-αποτελεσματικότητάς τους στη συμπερίληψη, ιδίως στην Ελλάδα, είναι περιορισμένες, αφού συνηθίζεται οι δύο αυτές έννοιες να εξετάζονται ξεχωριστά, χωρίς να εμφανίζεται η μεταξύ τους σχέση.

Το κενό στη βιβλιογραφία γίνεται πιο έντονο στην εξέταση της αυτο-αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών ως προς τη συμπερίληψη, αφού οι μελέτες συχνά εφαρμόζουν γενικές κλίμακες αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών (Malinen, Savolainen & Xu, 2012). Στο σημείο αυτό πρέπει να υπογραμμιστεί ότι η αυτο-αποτελεσματικότητα δεν έχει γενικευμένη ισχύ, αλλά μεταβάλλεται ανάλογα με το περιεχόμενο και το είδος των έργων και των δραστηριοτήτων (Tschannen-Moran & Hoy, 2007). Δηλαδή, ένας εκπαιδευτικός που πιστεύει στις ικανότητές του να διδάξει αποτελεσματικά μία ομοιογενή τάξη, μπορεί να παρουσιάσει χαμηλή αίσθηση αυτο-αποτελεσματικότητας όταν στην τάξη του προστεθούν παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, τα οποία πρέπει να διδάξει εξίσου αποτελεσματικά. Από τα παραπάνω γίνεται αντιληπτό πως η μέτρηση της αυτο-αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών ως προς τη συμπερίληψη των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, δεν έχει εξεταστεί στην Ελλάδα ούτε όσο θα έπρεπε ούτε με τον τρόπο που θα έπρεπε, αφού για αυτόν το σκοπό απαιτείται η χρήση ειδικά κατασκευασμένων κλιμάκων.

Για τους παραπάνω λόγους κρίθηκε σκόπιμο να εξεταστεί η αίσθηση αυτο-αποτελεσματικότητας στη συμπερίληψη της συγκεκριμένης ομάδας μαθητών και πως αυτή διαμορφώνεται μέσα από μία ειδικά κατασκευασμένη κλίμακα με αποδέκτες Έλληνες εκπαιδευτικούς. Με μία αντίστοιχη ειδικά κατασκευασμένη κλίμακα θεωρήθηκε αναγκαίο να μετρηθούν και οι στάσεις τους απέναντι στη συμπερίληψη των παιδιών με ειδικές

εκπαιδευτικές ανάγκες, έτσι ώστε να διευκολυνθούν οι απαραίτητες συσχετίσεις μεταξύ στάσεων και αυτο-αποτελεσματικότητας. Τα αποτελέσματα της έρευνας αυτής, αναμένεται να αποφέρουν χρήσιμες πληροφορίες τόσο σε Πανεπιστημιακά Ιδρύματα που προετοιμάζουν τους μελλοντικούς εκπαιδευτικούς όσο και στους κυβερνητικούς φορείς που σχεδιάζουν και υλοποιούν την εκπαιδευτική πολιτική αυτής της χώρας.

## **1.6. Οριοθέτηση προβλήματος**

Σε αυτό το σημείο αξίζει να επισημανθεί μία οριοθέτηση του προβλήματος που εξετάζεται. Αν και η συμπεριληπτική εκπαίδευση, είναι μία εκπαιδευτική πολιτική που αφορά όλους ανεξαιρέτως τους μαθητές (βλ. Αγγελίδης, 2011, Booth & Ainscow, 1998, Angelides, Stylianos & Gibbs, 2006), η παρούσα έρευνα εστιάζει στα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Διερευνώνται, δηλαδή, οι στάσεις και η αυτο-αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών απέναντι στη συμπερίληψη μόνο των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, και όχι άλλων ομάδων μαθητών, που για κάποιους λόγους περιθωριοποιούνται. Η οριοθέτηση αυτή, πραγματοποιήθηκε με στόχο την εμβάθυνση στην εξέταση μίας πτυχής της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης, καθώς το εύρος της έννοιας και όσων αυτή συμπεριλαμβάνει είναι αδύνατο να εξεταστούν σχολαστικά σε μία μόνο εργασία.

## **1.7. Η δομή της μελέτης**

Στο παρόν κεφάλαιο είδαμε αναλυτικά το πρόβλημα που επιχειρεί να διαλευκάνει η παρούσα εργασία, το σκοπό, τα ερευνητικά ερωτήματα, τις υποθέσεις που τέθηκαν, την αναγκαιότητα και σπουδαιότητά της έρευνας αυτής καθώς και την απαραίτητη οριοθέτηση προκειμένου να προχωρήσουμε στο επόμενο στάδιο της μελέτης.

Στο κεφάλαιο που ακολουθεί, πραγματοποιείται μία εννοιολογική προσέγγιση των βασικών εννοιών της παρούσας εργασίας. Στο επίκεντρο του κεφαλαίου αυτού βρίσκεται η συμπερίληψη των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στη γενική τάξη, τα οφέλη που αυτή προσφέρει και οι περιορισμοί που έχουν καταγραφεί.

Το τρίτο κεφάλαιο αφιερώνεται στους εκπαιδευτικούς και διακρίνεται σε δύο μεγάλες ενότητες. Η πρώτη ενότητα αφορά τις στάσεις των εκπαιδευτικών απέναντι στη συμπερίληψη και τους παράγοντες που τις επηρεάζουν. Η δεύτερη ενότητα εστιάζει στην αίσθηση αυτο-αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών στη συμπερίληψη και στο πώς αυτή διαμορφώνεται. Εν κατακλείδι καταβάλλεται μία προσπάθεια συσχέτισης των δύο αυτών εννοιών στο συμπεριληπτικό πλαίσιο.

Με το τέταρτο κεφάλαιο ξεκινά το δεύτερο μέρος της εργασίας, που αφορά την έρευνα. Στο κεφάλαιο αυτό παρουσιάζεται η μέθοδος και το μέσο συλλογής δεδομένων που χρησιμοποιήθηκε. Ακόμα αναφέρεται το δείγμα, η διαδικασία εκτέλεσης της έρευνας, οι λειτουργικοί ορισμοί, οι στατιστικές τεχνικές που χρησιμοποιήθηκαν και οι μετρήσεις για την εγκυρότητα και την αξιοπιστία.

Στο πέμπτο κεφάλαιο παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της έρευνας με τη βοήθεια γραφικών παραστάσεων και πινάκων.

Στο έκτο κεφάλαιο τα αποτελέσματα αυτά ερμηνεύονται και παρουσιάζονται στο πλαίσιο της διεθνούς βιβλιογραφίας.

Στο έβδομο κεφάλαιο παρουσιάζεται η συζήτηση των αποτελεσμάτων, η εξαγωγή των συμπερασμάτων και πραγματοποιείται η επαλήθευση ή η απόρριψη των υποθέσεων.

Τέλος, στο όγδοο κεφάλαιο επιχειρείται ένας αναστοχασμός των σημαντικότερων ευρημάτων της παρούσας έρευνας και καταγράφονται οι περιορισμοί της. Ακόμα, γίνονται εισηγήσεις για μελλοντικές έρευνες καθώς και προτάσεις για την παροχή μιας πιο συμπεριληπτικής εκπαίδευσης. Εν κατακλείδι, παρουσιάζονται η συμβολή της έρευνας στην προώθηση της συμπερίληψης και οι τελικές σκέψεις της ερευνήτριας.

Μετά από αυτό το κεφάλαιο, ακολουθεί η Βιβλιογραφία και το Παράρτημα, όπου βρίσκεται το μέσο συλλογής δεδομένων και οι πίνακες της στατιστικής ανάλυσης.

## **Κεφάλαιο 2. Από την Ειδική Αγωγή στη Συμπερίληψη: Εννοιολογικές Προσεγγίσεις**

### **2.1. Εισαγωγή**

Το κεφάλαιο που ακολουθεί αποτελεί μία προσπάθεια προσέγγισης των κεντρικών εννοιών που θα μας απασχολήσουν στην παρούσα έρευνα. Πιο συγκεκριμένα εξετάζεται η έννοια της ειδικής εκπαίδευσης και παρουσιάζεται μία ιστορική ανασκόπηση της εκπαίδευσης των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες σε εθνικό και διεθνές επίπεδο, με στόχο να κατανοήσουμε την εξελικτική της πορεία αλλά και την κατάσταση που επικρατεί σήμερα στα σχολεία με βάση τους νόμους του κράτους. Σε αυτό το πλαίσιο εξετάζονται οι έννοιες της «ένταξης» και της «ενσωμάτωσης», ενώ η ιστορική αναδρομή τελειώνει με τη συμπεριληπτική εκπαίδευση, που αποτελεί το παρόν και το μέλλον της εκπαίδευσης των ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Έτσι, το ενδιαφέρον μας στο τέλος του κεφαλαίου επικεντρώνεται στην έννοια της συμπερίληψης.

### **2.2. Προσεγγίζοντας την έννοια της ειδικής εκπαίδευσης**

Κατά τη διάρκεια προηγούμενων δεκαετιών έχουν πραγματοποιηθεί αρκετές προσπάθειες προσέγγισης της έννοιας «ειδική αγωγή» ή «ειδική εκπαίδευση» (Special Education), η οποία αφορά κατά κύριο λόγο την εκπαίδευση των ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Σύμφωνα με την Παντελιάδου (2007) η ειδική αγωγή ξεκίνησε επιστημονικά και οργανωτικά από το χώρο της ιατρικής ως προσπάθεια να εξυπηρετηθούν μικροί πληθυσμοί παιδιών με πολύ συγκεκριμένα προβλήματα, όπως τυφλά, κωφά, με νοητική υστέρηση, και συνδυάζει το στοιχείο της ενδογενούς παθολογίας, με την παροχή βοήθειας. Ο λόγος που συνέβαλαν στη δημιουργία της εντοπίζονται στο ιατρικό μοντέλο ερμηνείας της «αναπηρίας», σύμφωνα με το οποίο το πρόβλημα βρίσκεται στο άτομο, που επειδή δεν μπορεί να είναι όπως η πλειοψηφία των υπολοίπων, χρειάζεται βοήθεια για να της μοιάσει όσο το δυνατόν περισσότερο (Παντελιάδου, 2007).

Στον ελληνικό χώρο, η πρώτη προσπάθεια ορισμού της έννοιας σημειώθηκε από την Ιμβριώτη (1939, σ. 7), η οποία με τον όρο «Θεραπευτική Αγωγή» όρισε την ειδική αγωγή ως την «επιστήμη που φροντίζει για τη μόρφωση, διδασκαλία και πρόνοια όλων των παιδιών, που η σωματική και ψυχική τους εξέλιξη εμποδίζεται αδιάκοπα από παράγοντες ατομικούς

και κοινωνικούς». Σύμφωνα με τον ορισμό που δίνεται από την Παιδαγωγική Ψυχολογική Εγκυκλοπαίδεια- Λεξικό (1989, σ. 1643), η ειδική εκπαίδευση αφορά:

«την ειδικά σχεδιασμένη Εκπαίδευση που ικανοποιεί τις ιδιαίτερες ανάγκες παιδιών με μειονεξίες. Πιο αναλυτικά η Ειδική Αγωγή είναι το σύστημα των εκπαιδευτικών προγραμμάτων και υπηρεσιών, που παρέχονται στα άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές και κοινωνικές ανάγκες, για την αντιμετώπιση των προβλημάτων τους, για την ανάπτυξη και την πλήρη αξιοποίηση των δυνατοτήτων τους».

Μερικά χρόνια αργότερα, η Πολυχρονοπούλου (1993) υποστήριξε ότι η ειδική αγωγή περιλαμβάνει εξειδικευμένα εκπαιδευτικά προγράμματα, που μπορούν να παρέχονται μέσα στη γενική τάξη, σε κέντρα ειδικής αγωγής, σε νοσοκομεία ή στο σπίτι, ανάλογα με τις ανάγκες του μαθητή. Να σημειωθεί βέβαια, πως την ίδια χρονιά ο Lamoral (1993), ως πρόεδρος του Ευρωπαϊκού Συνδέσμου για την Ειδική Αγωγή, είχε επισημάνει ότι η ειδική εκπαίδευση δεν θα πρέπει να ορίζεται πια με βάση το χώρο, που αυτή υλοποιείται, αλλά με βάση τις ανάγκες των μαθητών, στους οποίους απευθύνεται.

Παρά τις αξιόλογες προσπάθειες των προαναφερθέντων ερευνητών και της λοιπής επιστημονικής κοινότητας εντός και εκτός συνόρων, εντοπίζεται μέχρι και σήμερα μία δυσκολία στην απόδοση ενός συγκεκριμένου ορισμού για την ειδική εκπαίδευση. Η δυσκολία αυτή έγκειται τόσο στις διάφορες προσεγγίσεις που υπήρξαν κατά καιρούς για την έννοια της «αναπηρίας» όσο και στους σκοπούς που αποβλέπει η κάθε εννοιολογική προσέγγιση (νομοθετική, διοικητική, κοινωνιολογική ή πολιτική). Σύμφωνα μάλιστα με τη Ζώνιου-Σιδέρη (2012), στις μέρες μας καλό είναι να αποφεύγεται η χρήση ενός γενικευμένου ορισμού, δεδομένου ότι η εκπαίδευση πρέπει να αντιμετωπίζει το μαθητή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες όπως κάθε μαθητή. Έτσι, σκοπεύοντας στην καλύτερη κατανόηση της έννοιας «ειδική αγωγή», στην επόμενη ενότητα παρουσιάζεται η εξελικτική πορεία της εκπαίδευσης των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.

### **2.3. Η εξελικτική πορεία της εκπαίδευσης των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες**

Ο χώρος των ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών και της Ειδικής Αγωγής γενικότερα, έχει αναγνωρισθεί στην Ελλάδα «ως χώρος επιστημονικού προβληματισμού και πρακτικής» τα τελευταία χρόνια, παρά το γεγονός ότι σε επίπεδο διοίκησης και οργάνωσης έχει μια μακρόχρονη ιστορία (Παντελιάδου, 2007, σ. 5). Η Ειδική Αγωγή μετρά μία μακρά πορεία στο χρόνο, αφού ταξίδεψε από την ευγονία, το στιγματισμό, τη δεισιδαιμονία και την

ασυλοποίηση για να περάσει στο στάδιο της ισότιμης ένταξης και ενσωμάτωσης (Ξηρομερίτη- Τσακλαγκάνου, 1984, σ. 16), δύο έννοιες που αναλύονται στην επόμενη ενότητα. Σύμφωνα με τις Λαμπροπούλου και Παντελιάδου (2000) τα πιο ευδιάκριτα στάδια της Ειδικής Αγωγής θα μπορούσαν να συνοψιστούν σε τρία: α) το στάδιο της απόρριψης και της κακομεταχείρισης, β) το στάδιο του οίκτου, της περίθαλψης, της προστασίας και της ξεχωριστής εκπαίδευσης και γ) το σημερινό στάδιο της διεκδίκησης ίσων ευκαιριών εκπαίδευσης, της συμπερίληψης και της ισότιμης συμμετοχής των ανθρώπων με ειδικές ανάγκες στην κοινωνία.

Μέχρι το 13ο αιώνα η φροντίδα για την αγωγή των ατόμων με «αναπηρία» αποτελούσε ελεημοσύνη (Ζώνιου-Σιδέρη 1998, σ. 69) και έως το ξεκίνημα του 19<sup>ου</sup> αιώνα η στάση της κοινωνίας απέναντι στην εκπαίδευση των ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες χαρακτηρίζεται ως αδιάφορη. Το γεγονός αυτό γίνεται εύκολα αντιληπτό, αν σκεφτεί κανείς, πως την εποχή εκείνη τα άτομα με νοητική καθυστέρηση θεωρούνταν «πνευματικώς ή ηθικώς υπολειπόμενα» (Δημαράς, 1974, σ. 94). Έτσι, τη φροντίδα των ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες είχαν αναλάβει κατά κύριο λόγο οι φιλανθρωπικές οργανώσεις, η εκκλησία (Karagiannis, Stainback, & Stainback, 1996, σ. 18-19) και τα ιδρύματα, που μεριμνούσαν πρωτίστως για την περίθαλψη και την προστασία των τελευταίων από την εκμετάλλευση, παραμελώντας την εκπαίδευσή τους (Ζώνιου- Σιδέρη, 2009, σ. 76, Karagiannis et al., 1996, σ.18-19).

Η πρακτική αυτή του εγκλεισμού των ατόμων με «αναπηρία» και της απομόνωσής τους από την κοινωνία ονομάστηκε περίοδος «ιδρυματοποίησης» και διήρκεσε μέχρι και τις αρχές του 20ου αιώνα (Karagiannis et al., 1996, σ. 19). Στα τέλη του 19<sup>ου</sup> αιώνα όμως, ο ιατρός Gaspard Itard (1870) υποστήριξε από το Παρίσι ότι τα παιδιά με νοητική καθυστέρηση μπορούν να λάβουν κάποιο είδος εκπαίδευσης. Οι εργασίες του, αν και επηρέασαν σημαντικά την εξέλιξη της Ειδικής Αγωγής (Βασιλείου, 1998), δυστυχώς δεν εφαρμόστηκαν στα ιδρύματα, τα οποία εξακολουθούσαν μέχρι τότε να έχουν ως κύριο μέλημα την περίθαλψη των ατόμων με ειδικές ανάγκες (Ζώνιου-Σιδέρη 1998, σ. 74). Παρόλα αυτά στις αρχές του 20<sup>ου</sup> αιώνα άρχισε να αναγνωρίζεται «η αρχή της εκπαιδευσιμότητας», που υποστήριζε ότι οι «ανάπηροι» άνθρωποι είναι σε θέση να παρακολουθήσουν μαθήματα βασικής εκπαίδευσης και επαγγελματικής κατάρτισης. Η αρχή αυτή κυριάρχησε στην πρώτη φάση ανάπτυξης της ειδικής εκπαίδευσης στις δυτικές χώρες (1900-1950), γεγονός που υπήρξε ένα σημαντικό βήμα, αφού μέχρι τότε κυρίαρχη αντίληψη ήταν το «αμετάκλητο της αναπηρίας» (Syriopoulou-Delli, 2010).

Μετά την καθιέρωση της υποχρεωτικής εκπαίδευσης, ο μικρός μέχρι τότε πληθυσμός της ειδικής αγωγής (βλ. Παντελιάδου, 2007) αυξήθηκε σημαντικά, αφού οι μαθητές, που χωρίς κάποια σαφή παθολογία δυσκολεύονταν να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις της τυπικής εκπαίδευσης, παραπέμπονταν σε ειδικές τάξεις και σχολεία (Παντελιάδου, 2007, Τζουριάδου, 1995, σ. 27-28, Τζουριάδου 2000, σ. 121). Αποτέλεσμα της παραπάνω πρακτικής ήταν η σταδιακή καθιέρωση ενός διακριτού συστήματος εκπαίδευσης, που προωθούσε όλο και περισσότερο την απομόνωση των ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (Karagiannis et al., 1996).

Το διπολικό αυτό σύστημα εκπαίδευσης, αποτέλεσε μετά το 1960 αντικείμενο έντονης κριτικής από επιστήμονες του κλάδου των ΗΠΑ, η οποία εξαπλώθηκε αργότερα και σε άλλες χώρες (Dunn, 1968). Η κριτική αυτή ήταν αναπόφευκτη, αφού οι παιδαγωγοί στις ΗΠΑ και την Ευρώπη είχαν αρχίσει να αναγνωρίζουν ότι πολλά παιδιά, που εντάσσονταν στην ίδια κατηγορία ειδικών αναγκών, παρουσίαζαν εντελώς διαφορετικά χαρακτηριστικά, ενώ παιδιά, που εντάσσονταν σε διαφορετικές κατηγορίες «αναπηρίας» είχαν τις ίδιες εκπαιδευτικές ανάγκες (Τζουριάδου, 1995, σ. 29-30). Οι μεγάλες κινητοποιήσεις για τα ανθρώπινα δικαιώματα, η απαίτηση από τους ειδικούς των ΗΠΑ για ενσωμάτωση και της Ευρώπης για ένταξη, καθώς και η ανάπτυξη του «αναπηρικού κινήματος» χωρίς τη φιλανθρωπική εκπροσώπησή του από «αρτιμελείς φίλους» των προηγούμενων εποχών λειτούργησαν καταλυτικά στην εξέλιξη της Ειδικής Αγωγής (Λαμπροπούλου & Παντελιάδου, 2000). Εκείνη την εποχή το ιατρικό-κατηγορικό μοντέλο, που αντιπροσώπευσε την ειδική αγωγή για χρόνια και ερμήνευε την «αναπηρία» ως μία προσωπική τραγωδία ή αρρώστια, έγινε αντικείμενο έντονης κριτικής από τις οργανώσεις των «αναπήρων» (Λαμπροπούλου & Παντελιάδου, 2000).

Κάπως έτσι, έκανε την εμφάνισή της η έννοια της «ομαλοποίησης» (normalization), σύμφωνα με την οποία οι «ανάπηροι» αντιμετωπίζονται πρώτα από όλα ως άνθρωποι και ύστερα ως άτομα με ειδικές ανάγκες, που έχουν δικαίωμα στις ίδιες ευκαιρίες με τα «μη ανάπηρα» άτομα (Ζώνιου-Σιδέρη, 1998, σ. 132, Reiter, 2000, σ. 5). Δυστυχώς, η Ελλάδα δεν ακολούθησε τις διεθνείς εξελίξεις, αφού εκείνη την εποχή δεν σημειώθηκε καμία δημόσια συζήτηση για ένταξη, και έτσι τα φιλανθρωπικά ιδρύματα ήταν τα μόνα που «περιέθαλπαν» τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, ενώ το ιατρικό μοντέλο κυριαρχούσε ακόμα (Λαμπροπούλου & Παντελιάδου, 2000). Η ελληνική κοινωνία άργησε πολύ να συνειδητοποιήσει ότι όφειλε να λάβει συγκεκριμένα μέτρα τόσο για τα ίδια τα άτομα όσο και για την εκπαίδευσή τους. Όπως αναφέρει χαρακτηριστικά ο Καλαντζής (1984, σ. 57-58) η

κοινωνία «άργησε πολύ να δει το προβληματικό άτομο πρώτα σαν άνθρωπο, όπως όλοι οι άλλοι, κατόπιν σαν αντικείμενο κάποιας προστασίας και τέλος σαν αντικείμενο αγωγής».

Οι επόμενες δεκαετίες του 1970 και 1980 είναι σύμφωνα με τις Λαμπροπούλου και Παντελιάδου (2000) περίοδοι εκδημοκρατισμού και αλλαγών στο σύστημα εκπαίδευσης των μαθητών με ειδικές ανάγκες. Πράγματι, το 1975 θεσμοθετήθηκε στις ΗΠΑ με τον νόμο 94/142 η πρόσβαση των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στη γενική εκπαίδευση. Ο νόμος αυτός αναγνώρισε το δικαίωμα των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες να εκπαιδεύονται ανάλογα με τις ανάγκες τους σε όσο το δυνατό «λιγότερο περιοριστικό περιβάλλον» (least restrictive environment) και υποχρέωσε τους εκπαιδευτικούς να καταρτίζουν ατομικό εκπαιδευτικό πρόγραμμα για κάθε παιδί (Λαμπροπούλου & Παντελιάδου, 2000). Πρόκειται για ένα νόμο, που αποτέλεσε σταθμό στην εξέλιξη της ειδικής αγωγής και επηρέασε την υπάρχουσα ορολογία, τη νοοτροπία, τις κοινωνικές στάσεις και την παροχή ειδικής εκπαίδευσης στα ευρωπαϊκά κράτη.

Ως αποτέλεσμα των παραπάνω η ιατρικοποίηση της Ειδικής Αγωγής με τις αρνητικές «ταμπέλες» έμεινε στο παρελθόν και το ιατρικό μοντέλο απορρίφθηκε από την πλειοψηφία των ειδικών (Παντελιάδου, 2007, Hegarty, 1987). Η προσπάθεια απομάκρυνσης από το παραδοσιακό ιατρικό μοντέλο έφερε στο προσκήνιο το περιβαλλοντικό-κοινωνικό μοντέλο (Παντελιάδου, 2007, Hegarty, 1987), σύμφωνα με το οποίο η έμφαση και η ερμηνεία του προβλήματος δεν εστιάζεται στο άτομο, αλλά στην κοινωνία, στις αντιλήψεις της και τους περιορισμούς της (Παντελιάδου, 2007). Στο πλαίσιο της εκπαίδευσης δηλαδή, το κοινωνικό μοντέλο επικεντρώνεται στην αλλαγή του σχολείου και στην προσαρμογή του στις ανάγκες του μαθητή με την παροχή ιδιαίτερων μέσων, υλικών, τεχνικών και διδακτικών μεθόδων (Λαμπροπούλου & Παντελιάδου, 2000). Σε αυτό το σημείο, εντοπίζεται και η μεγάλη στροφή από την ειδική εκπαίδευση και το ιατρικό μοντέλο, που αυτή πρέσβευε μέχρι τότε, στο κοινωνικό μοντέλο και στην εκπαίδευση των ίσων ευκαιριών, που βασίζεται η πολιτική της συμπερίληψης, μία έννοια που θα εξεταστεί στη συνέχεια.

Η Ελλάδα δεν έμεινε αυτή τη φορά ανεπηρέαστη από τις διεθνείς εξελίξεις, αφού εκείνη την περίοδο σημειώθηκε έντονη κινητικότητα, που κατέληξε το 1981 στην ψήφιση του πρώτου νόμου (1143) για την Ειδική Αγωγή (Λαμπροπούλου & Παντελιάδου, 2000). Πρόκειται για ένα νόμο που δέχτηκε έντονη κριτική (Ζώνιου- Σιδέρη, 2012), εξαιτίας της χρήσης ιατρικών όρων (Λαμπροπούλου & Παντελιάδου, 2000) και της κατηγοριοποίησης των μαθητών σε «φυσιολογικούς» και «αποκλίνοντες εκ του φυσιολογικού» (Ξηρομερίτη-Τσακλαγκάνου, 1984, σ. 92). Η κριτική αυτή, οδήγησε στην ψήφιση νέου νόμου



(1566/1985), ο οποίος -αν και εξακολουθούσε να χρησιμοποιεί τον ίδιο ιατρογενή ορισμό- αντικατέστησε τον όρο «αποκλίνοντα εκ του φυσιολογικού» άτομα με τον όρο «ειδικές ανάγκες» και ενσωμάτωσε την ειδική αγωγή στο γενικότερο νομικό πλαίσιο πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (Λαμπροπούλου & Παντελιάδου, 2000, Αθηνά Ζώνιου-Σιδέρη, 2012). Την περίοδο εκείνη, από το 1984 έως το 1989, παρατηρείται σύμφωνα με τις Λαμπροπούλου και Παντελιάδου (2000) μία τεράστια αύξηση των ειδικών τάξεων χωρίς επιστημονικό σχεδιασμό, ενώ στα ειδικά σχολεία, οι ιδρυματικές συνθήκες, η έλλειψη παροχών και το ιατρικό μοντέλο, που κυριαρχούσε, οδήγησαν την πλειοψηφία των παιδιών και των γονέων τους σε ιδιώτες ή στο εξωτερικό.

Δεκαπέντε χρόνια μετά την εφαρμογή αρκετών διατάξεων του Νόμου 1566 η Βουλή των Ελλήνων ψήφισε το Μάρτη του 2000 το Νόμο 2817 για την «Εκπαίδευση των ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες». Σε αυτόν το νόμο εισάγεται ο όρος «ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες», που αντικαθιστά οριστικά τους προηγούμενους, και ορίζεται ως υποχρέωση του κράτους να παρέχει δωρεάν την εκπαίδευση στα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, είτε στη γενική τάξη με παράλληλη στήριξη από εκπαιδευτικό ειδικής αγωγής, είτε σε ειδικά οργανωμένα και κατάλληλα στελεχωμένα τμήματα ένταξης, που λειτουργούν μέσα στα γενικά σχολεία. Επιπλέον, θεσμοθετήθηκαν τα Κέντρα Διάγνωσης, Αξιολόγησης και Υποστήριξης (Κ.Δ.Α.Υ.) στην έδρα κάθε νομού, τα οποία σήμερα έχουν μετονομαστεί, βάσει νεότερου νόμου, σε Κέντρα Διαφοροδιάγνωσης, Διάγνωσης και Υποστήριξης (Κ.Ε.Δ.Δ.Υ), με σκοπό τη διάγνωση, την αξιολόγηση και υποστήριξη των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Ωστόσο και ο νόμος αυτός δέχτηκε έντονη κριτική, λόγω της δημιουργίας των προαναφερθέντων ιατροπαιδαγωγικών κέντρων (Ζώνιου-Σιδέρη, 2012), της επιστημονικής ασάφειας (Λαμπροπούλου & Παντελιάδου, 2000, Ζώνιου-Σιδέρη, 2000, σ. 36) και της έλλειψης μακροπρόθεσμων στόχων και στρατηγικής για την εξέλιξη της Ειδικής Αγωγής (Λαμπροπούλου & Παντελιάδου, 2000).

Το νόμο 2817/2000 διαδέχτηκε οκτώ χρόνια μετά ο πιο πρόσφατος -και ισχύων μέχρι σήμερα- νόμος 3699/2008 με τίτλο «Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση ατόμων με αναπηρία ή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες». Αν και σε επίπεδο σκοπού ή στόχων της Ειδικής Εκπαίδευσης δεν υπάρχει κάποια σημαντική διαφοροποίηση, παρατηρείται μία ελαφρώς διαφορετική ορολογία, αφού στον όρο «Ειδική Αγωγή» προστίθεται η λέξη «Εκπαίδευση» (Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση) και χρησιμοποιείται ο όρος «μαθητές με αναπηρία ή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες». Η πιο σημαντική διαφορά έγκειται στην κατηγοριοποίηση

των ατόμων με ΕΕΑ, αφού εκτός από όσα ορίζει ο νόμος 2817/2000, μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες θεωρούνται πλέον και οι μαθητές με χρόνια μη ιάσιμα νοσήματα, με σύνδρομο ελλειμματικής προσοχής-υπερκινητικότητας, με ψυχικές διαταραχές και πολλαπλές αναπηρίες, με «σύνθετες γνωστικές, συναισθηματικές και κοινωνικές δυσκολίες, με παραβατική συμπεριφορά λόγω κακοποίησης, γονεϊκής παραμέλησης και εγκατάλειψης ή λόγω ενδοοικογενειακής βίας» αλλά και οι μαθητές «που έχουν μία ή περισσότερες νοητικές ικανότητες και ταλέντα ανεπτυγμένα σε βαθμό που υπερβαίνει κατά πολύ τα προσδοκώμενα για την ηλικιακή τους ομάδα».

Όπως συνέβη και με τους προγενέστερους, ο συγκεκριμένος νόμος δέχτηκε οξύτατη κριτική από τους ειδικούς του κλάδου. Η Λαμπροπούλου στο άρθρο της «Η Ιατρικοποίηση και Απομάκρυνση της Ειδικής Αγωγής από την Γενική Εκπαίδευση με Σχέδιο Νόμου» αναφέρει πως ο προγενέστερος νόμος (2817/2000), ο οποίος για πρώτη φορά σχεδιάστηκε από επιστήμονες του κλάδου, εργαζόμενους και εκπροσώπους φορέων, αντικαταστάθηκε «από έναν άλλον εντελώς αναχρονιστικό, ο οποίος σχεδιάστηκε από αγνώστους και γυρίζει την Ειδική Αγωγή εξήντα χρόνια πίσω στην εποχή της παθολογίας και της καθυστέρησης». Παρόλα αυτά ο παραπάνω νόμος αντιπροσωπεύει το νομικό πλαίσιο όπως έχει διαμορφωθεί στα σημερινά σχολεία της Ελλάδας.

Κλείνοντας είναι σημαντικό να υπογραμμιστεί, η αξιοσημείωτη χρονική καθυστέρηση ανάμεσα στις απαιτήσεις των καιρών και στις νομοθετικές ρυθμίσεις της χώρας. Τα αίτια της καθυστέρησης αυτής ίσως έγκεινται, σύμφωνα με τις Λαμπροπούλου και Παντελιάδου, (2000) στον τρόπο με τον οποίο σχεδιάζονται και αποφασίζονται οι νομοθετικές αλλαγές και πιο συγκεκριμένα στην απουσία από τη φάση του σχεδιασμού των επιστημόνων του χώρου, οι οποίοι μπορούν να ενημερώσουν ή να προτείνουν με βάση τη γνώση και τη διεθνή εμπειρία.

#### **2.4. Ένταξη, Ενσωμάτωση, Συμπερίληψη**

Στο πλαίσιο της ιστορικής ανασκόπησης της ειδικής εκπαίδευσης που πραγματοποιήθηκε στην προηγούμενη ενότητα, αναφέρθηκε τόσο ο όρος «ένταξη» (integration) όσο και ο όρος «ενσωμάτωση» (mainstreaming ή incorporation). Στο σημείο αυτό κρίνεται σκόπιμο να παρουσιαστεί το περιεχόμενο των δύο παραπάνω εννοιών, αφού συχνά παρατηρείται το φαινόμενο οι όροι αυτοί να συγχέονται ή ακόμα να χρησιμοποιούνται ως ταυτόσημοι. Έτσι, στην ενότητα αυτή αναλύονται οι δύο αυτές έννοιες και

αντιπαραβάλλονται με την έννοια της συμπερίληψης (inclusion), η οποία θα παρουσιαστεί αναλυτικά στη συνέχεια.

Αν και οι έννοιες «ένταξη» και «ενσωμάτωση» έχουν κάποια κοινά σημεία, ίσως εξαιτίας της κοινής τους αφετηρίας, που αφορά την αντίθεση στις πρακτικές ιδρυματοποίησης των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, πρόκειται για διαφορετικές εννοιολογικά έννοιες, που πρέπει να διακρίνονται. Η έννοια της ενσωμάτωσης (mainstreaming ή incorporation) εμφανίστηκε για πρώτη φορά στις ΗΠΑ, όταν το 1975 η νομοθεσία (P.L. 94-142) υπαγόρευσε την τοποθέτηση των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες σε ένα «λιγότερο περιοριστικό περιβάλλον» (Scruggs & Mastropieri, 2004, σ. 379).

Το «λιγότερο περιοριστικό περιβάλλον» συνδέθηκε με την έννοια της ενσωμάτωσης (Yoshida & Ketzenberger 2000, σ. 11-32), η οποία γίνεται αντιληπτή ως μία προσπάθεια αποφυγής της εκπαιδευτικής απομόνωσης των παιδιών με «ειδικές ανάγκες» (Τζουριάδου, 1995, σ. 33) ή αλλιώς ως μία προσπάθεια επιστροφής τους στο φυσικό τους περιβάλλον (βλ. Νιτσόπουλος, 1986, σ. 32, Καββαδία-Γώγου, 1987, σ. 35). Το περιβάλλον αυτό αναφέρεται στο γενικό σχολείο (Μπίρτσας, 1990, σ. 18-19), το οποίο αναλαμβάνει στο πλαίσιο της ενσωμάτωσης την «από κοινού διδασκαλία και αγωγή των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες» (Πατσάλης, 1998, σ. 42).

Όπως γίνεται αντιληπτό, η ενσωμάτωση επικεντρώνεται -και περιορίζεται- στο χώρο, όπου λαμβάνει χώρα η εκπαίδευση. Στο χώρο αυτό, σύμφωνα με τον Σούλη (2002, σ. 46) η ενσωμάτωση υποκρύπτει μία υπεροχή του συνόλου σε σχέση με την «υποδεέστερη» ομάδα των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, τα οποία πρέπει να αφομοιωθούν, δηλαδή να «αλλάξουν» για να ενσωματωθούν στο περιβάλλον των συμμαθητών τους (βλ. Ζώνιου-Σιδέρη, 1998). Στο σημείο αυτό εντοπίζεται η μεγάλη διαφορά της «ενσωμάτωσης» με την «ένταξη». Πιο συγκεκριμένα, σύμφωνα με τη Ζώνιου-Σιδέρη (1998, σ. 125), ενώ η ενσωμάτωση δηλώνει μία «μονόδρομη προσκόλληση και εξομοίωση τινός προς ένα όλο με πρόσκτηση χαρακτηριστικών ενός ετεροειδούς συνόλου και απώλεια των αρχικών χαρακτηριστικών», η έννοια της ένταξης (integration) αφορά τη «συστηματική τοποθέτηση τινός μέσα σε κάτι άλλο και την ολοκλήρωση του υποκειμένου ως αυτοτελούς, ακέραιου μέρους ενός ευρύτερου συνόλου» (Ζώνιου-Σιδέρη, 1998, σ. 125).

Στη σχολική πραγματικότητα, επομένως, η «ένταξη» αναφέρεται στην τοποθέτηση των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στη γενική τάξη χωρίς να απαιτείται από αυτούς να αλλάξουν. Κατά το Σούλη (2002) η ένταξη είναι ένα είδος συμβίωσης, που επιτρέπει στα παιδιά με και χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες να αλληλεπιδρούν μεταξύ

τους διατηρώντας αναλλοίωτα τα μοναδικά χαρακτηριστικά τους. Έτσι, όπως αναφέρει ο ίδιος ερευνητής, στόχος της ένταξης είναι όλοι οι άνθρωποι να γίνονται αποδεκτοί στην αυθεντικότητά τους και να αποκτούν δεξιότητες, που θα τους επιτρέψουν να συμμετέχουν ισότιμα στην κοινωνία (Σούλης, 2002, σ. 130).

Από τα παραπάνω γίνεται αντιληπτό, πως η ένταξη αφορά μία διαδικασία αλληλεπίδρασης με κοινωνικά οφέλη, ενώ η ενσωμάτωση υπονοεί μία μονόδρομη διαδικασία προσαρμογής στο πρότυπο των «υγιών» (Ζώνιου-Σιδέρη, 1998, σ.126), χωρίς να αναγνωρίζονται τα θετικά στοιχεία, που προσφέρει ο κάθε μαθητής στην τάξη (Copper, 2000). Με απλά λόγια, η ένταξη επιτρέπει τη διατήρηση των αρχικών χαρακτηριστικών, τα οποία δύνανται να εμπλουτιστούν ή να αξιοποιηθούν συμβάλλοντας στη βελτίωση του συνόλου της τάξης, σε αντίθεση με την ενσωμάτωση, κατά την οποία τα αρχικά χαρακτηριστικά απαλείφονται, έχοντας αφομοιωθεί από τα χαρακτηριστικά του ευρύτερου συνόλου των μαθητών (Ζώνιου-Σιδέρη, 2005).

Στις μέρες μας το εκπαιδευτικό ενδιαφέρον έχει εστιαστεί στην έννοια της «συμπερίληψης» (inclusion), η οποία έρχεται να αντικαταστήσει τις δύο προηγούμενες. Ο όρος inclusion αποδόθηκε στην ελληνική γλώσσα ως «συνεκπαίδευση», «εκπαίδευση για όλους» «σύγκλιση», «συμπεριληπτική εκπαίδευση» «ενιαία εκπαίδευση» ή «εκπαίδευση του μη αποκλεισμού» (βλ. Ζώνιου-Σιδέρη, 2000, σ. 39, Δόικου-Αυλίδου, 2006, σ. 91). Επειδή το επίθετο inclusive (education) προέρχεται από το λατινικό ρήμα includere, που σημαίνει συμπεριλαμβάνω, ο όρος θα μπορούσε να αποδοθεί συνοπτικά ως συμπεριληπτική εκπαίδευση (Ζώνιου-Σιδέρη, 2000, σ. 39) ή αλλιώς ως συμπερίληψη, όπως και χρησιμοποιείται στην παρούσα εργασία.

Αν και ακολουθεί αναλυτική παρουσίαση της συμπερίληψης στην επόμενη ενότητα, αξίζει να σημειωθεί σε αυτό το σημείο, πως η συμπερίληψη σε αντίθεση με την ένταξη και την ενσωμάτωση, αφορά την εκπαίδευση όλων ανεξαιρέτως των παιδιών και προχωρά ένα βήμα παρακάτω από την τοποθέτηση των μαθητών στη γενική εκπαίδευση. Ειδικότερα, εστιάζει στην κουλτούρα, τη φιλοσοφία και την ποιότητα των σχέσεων, που αναπτύσσονται μεταξύ των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, των συμμαθητών τους αλλά και των εκπαιδευτικών (Anderson, Klassen & George, 2007, σ. 132).

## **2.5. Προσεγγίζοντας την έννοια της συμπερίληψης**

Στις μέρες μας έχει καταστεί σαφές, πως η έννοια του όρου «συμπερίληψη» δύσκολα μπορεί να καθοριστεί, αφού έχουν συνδεθεί μαζί της πολλές έννοιες και παρατηρείται μία

ποικιλομορφία ορισμών (Γεροσίμου, 2012). Ο Πέτρου (2009) επισημαίνει τη σχέση της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης με θέματα, που άπτονται της κοινωνικής δικαιοσύνης, των ανθρωπίνων δικαιωμάτων και της μείωσης των προκαταλήψεων, ενώ ο Robin Precey (2011) θεωρεί πως η συμπεριληπτική εκπαίδευση είναι ένας σύνθετος όρος, που είναι άρρηκτα συνδεδεμένος με άλλους πολύπλοκους όρους, όπως η δημοκρατία, η ελευθερία, η εξουσία, η ισότητα και οι σχέσεις.

Οι Ainscow, Booth και Dyson (2006) αναφέρουν ότι η συμπερίληψη έχει συσχετιστεί με προσπάθειες ενσωμάτωσης των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, με προσπάθειες αντιμετώπισης της περιθωριοποίησης γενικότερα, με προσπάθειες για συμμετοχή των παιδιών που αποκλείονται από το εκπαιδευτικό σύστημα καθώς και με προσπάθειες δημιουργίας μιας «εκπαίδευσης για όλους». Όπως επισημαίνει ο Campbell (2002, σ. 12) «υπάρχουν διαφορετικές και ασυμβίβαστες ιδέες για τη συμπερίληψη, η οποία είναι μια περίπλοκη ιδέα που οδηγεί σε σύγχυση».

Οι διαφορετικές ερμηνείες και τρόποι προσέγγισης της συμπερίληψης επιβεβαιώνονται σε σχετική έρευνα των Angelides, Stylianou και Gibbs (2006), η οποία αποδεικνύει ότι οι αντιλήψεις των συμμετεχόντων για την έννοια της συμπερίληψης διαφοροποιούνται ανάλογα με τον τρόπο εμπλοκής τους στην εκπαιδευτική διαδικασία. Ειδικότερα, η ανάλυση των αποτελεσμάτων έδειξε πως κάποιοι υποστηρίζουν ότι η συμπεριληπτική εκπαίδευση αναδύεται από τον τομέα της Ειδικής Αγωγής, άλλοι ότι αντιμετωπίζει την εκπαίδευση των μειονεκτούντων, μερικοί πως το κύριο ενδιαφέρον της είναι η κατηγοριοποίηση των μαθητών σε αυτούς που έχουν ειδικές ανάγκες και κάποιοι άλλοι πρεσβεύουν ότι όρος «συμπερίληψη» εννοεί την κίνηση παιδιών από την ειδική στη γενική εκπαίδευση.

Ωστόσο, πρέπει να υπογραμμιστεί ότι η συμπεριληπτική εκπαίδευση δεν αφορά μόνο μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες αλλά όλους τους μαθητές (Ballard, 1997). Πρόκειται για μία εκπαιδευτική πολιτική, η οποία σχετίζεται με την προσπάθεια για υπερπήδηση των φραγμών που εμποδίζουν τη συμμετοχή και τη μάθηση όλων των παιδιών, ανεξάρτητα από την εθνικότητα, το φύλο, το κοινωνικό και οικονομικό υπόβαθρο, τη σεξουαλικότητα, την αναπηρία ή τις επιδόσεις τους (Booth & Ainscow, 1998). Επομένως, γίνεται κατανοητό πως με τον όρο «συμπερίληψη» εννοούμε την αποτελεσματική εκπαίδευση όλων των παιδιών, χωρίς εξαιρέσεις (βλ. Angelides et al., 2006). Αν μάλιστα λάβουμε υπόψη την άποψη των Lewis και Doorlag (2011) ότι μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες είναι αυτοί, που για τη γνωστική τους ανάπτυξη και επιτυχία,

χρειάζονται οι κατάλληλες προσαρμογές στη διδασκαλία, μπορούμε να ισχυριστούμε ότι όλα τα παιδιά έχουν ιδιαίτερες εκπαιδευτικές ανάγκες, αφού κάθε περίπτωση παιδιού είναι ξεχωριστή.

Σύμφωνα με τον ορισμό της UNESCO (2009):

«Συμπερίληψη θεωρείται μια διαδικασία για την αντιμετώπιση και την ανταπόκριση στην ποικιλομορφία των αναγκών όλων των παιδιών, των νέων και των ενηλίκων μέσω της αύξησης της συμμετοχής, στην καλλιέργεια της μάθησης και στις κοινότητες, και μέσω της μείωσης και εξάλειψης του αποκλεισμού μέσα και από την εκπαίδευση. Περιλαμβάνει αλλαγές και τροποποιήσεις στο περιεχόμενο, τις προσεγγίσεις, τις δομές και των στρατηγικών, με ένα κοινό όραμα που να καλύπτει όλα τα παιδιά του κατάλληλου εύρους ηλικίας και την πεποίθηση ότι είναι ευθύνη του συστήματος η εκπαίδευση όλων των παιδιών» (σ. 8-9).

Η συμπερίληψη αφορά μία σχολική στρατηγική που αντιμετωπίζει τη διαφορετικότητα, τους λόγους της περιθωριοποίησης μαθητών σε σχολικές κοινότητες (Ainscow, Booth & Dyson, 2004) και ενέχει την πολιτική της αναγνώρισης (Barton, 2003). Άλλωστε όπως υποστηρίζει η διακήρυξη της Σαλαμάνκα, κάθε παιδί έχει μοναδικά χαρακτηριστικά, ενδιαφέροντα, ικανότητες ή μαθησιακές ανάγκες και τα εκπαιδευτικά συστήματα πρέπει να είναι σχεδιασμένα κατά τρόπο που να λαμβάνουν υπόψη τη μεγάλη ποικιλία αυτή (Spasovski, 2010). Σύμφωνα με τον Norwich (2000, σ. 9-10) βασικές αρχές της συμπερίληψης που πρέπει να αναγνωρίζονται από όλους είναι ότι ο κάθε μαθητής με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες: α) αποτελεί αναπόσπαστο μέλος της γενικής εκπαίδευσης β) δικαιούται σεβασμό της προσωπικότητάς του και μια θετική προσέγγιση που θα επιτρέψει να αυξηθεί η συμμετοχή του στο σχολείο και να περιοριστεί η απομόνωσή του και γ) έχει δικαίωμα στην εξατομικευμένη διδασκαλία, κάτι που σημαίνει ότι το σχολείο θα πρέπει να είναι έτοιμο να ανταποκριθεί στη διαφορετικότητα του κάθε μαθητή.

Για τους περισσότερους ερευνητές η συμπερίληψη γίνεται αντιληπτή ως μία ενεργητική διαδικασία, που έχει διάρκεια, και όχι ως ένα μεμονωμένο στάδιο, το οποίο μπορούμε να προσεγγίσουμε οποτεδήποτε (βλ. Luk, 2005, Angelides et al., 2006). Στην διαδικασία αυτή το σχολείο επιχειρεί να ανταποκριθεί στις ατομικές ανάγκες όλων των παιδιών στοχεύοντας στην παρουσία, στη συμμετοχή και στην επιτυχία τους (Luk, 2005, σ. 91). Πρόκειται, δηλαδή, για μία διαδικασία ολοκλήρωσης (Strully & Strully, 1996, σ. 149), για έναν τρόπο σκέψης και δράσης (Brown & Shearer, 2004, σ. 140-141), που περιλαμβάνει, όχι μόνο τους μαθητές, αλλά όλους τους εμπλεκόμενους στην εκπαιδευτική διαδικασία: τους

εκπαιδευτικούς, τους γονείς και την τοπική κοινότητα κτλ (Angelides, Sawa & Hajisoteriou, 2012). Για την προώθηση της συμπερίληψης, εξάλλου, απαιτείται από όλους τους προαναφερθέντες μία κοινή κουλτούρα και ένα ήθος, που βασίζεται σε θετικές στάσεις απέναντι στην υποδοχή των διαφορετικών μαθητών στις τάξεις και στην κάλυψη των διαφορετικών αναγκών στην εκπαίδευση (Ευρωπαϊκός Φορέας για την Ανάπτυξη στην Ειδική Αγωγή, 2009). Με λίγα λόγια ο συμπεριληπτικός χαρακτήρας πρέπει να είναι εμφανής σε όλες τις κοινωνικές διαδικασίες του εκπαιδευτικού οργανισμού προκειμένου να επιτύχει η συμπερίληψη (Dorczak, 2011).

Για να καταστεί κάτι τέτοιο εφικτό στα σημερινά σχολεία, χρειάζεται μία συνολική αναμόρφωση τόσο στη λειτουργία τους όσο και στο εκπαιδευτικό σύστημα γενικότερα (Σούλης, 2002, σ. 330). Σύμφωνα μάλιστα με τον Ainscow (2004, σ. 274-276), οι αλλαγές αυτές, που προωθεί η συμπερίληψη και αφορούν αφενός τη λειτουργία των σχολείων και αφετέρου τις υποδομές τους, μπορούν να επιφέρουν σημαντικά οφέλη στο σύνολο των μαθητών και όχι μόνο στους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Στην επόμενη ενότητα παρουσιάζονται τα οφέλη που προσφέρει η συμπεριληπτική εκπαίδευση, αλλά και οι περιορισμοί της, όπως έχουν καταγραφεί στη διεθνή βιβλιογραφία.

## **2.6. Τα οφέλη και οι περιορισμοί της συμπερίληψης**

Όπως ήδη έχει επισημανθεί, η έννοια της συμπερίληψης στηρίχθηκε στην άποψη ότι όλα τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες μπορούν να ωφεληθούν από τη φοίτηση στο γενικό σχολείο, υπό την προϋπόθεση βέβαια ότι αυτό είναι κατάλληλα διαμορφωμένο, ώστε να ανταποκριθεί στις ανάγκες τους (Ainscow, 1997, σ. 5-6). Η προϋπόθεση αυτή αναφέρεται στον κατάλληλο προγραμματισμό, που πρέπει να προηγηθεί της εφαρμογής της συμπερίληψης, και έχει σχέση με τις παροχές και το μετασχηματισμό των δομικών εμποδίων του σημερινού εκπαιδευτικού συστήματος (Nunan, George & McCausland, 2000). Υπεύθυνη για αυτές τις αλλαγές είναι κατά κύριο λόγο η Πολιτεία, η οποία οφείλει να αναπτύξει μία ενιαία, οργανωμένη και σωστά σχεδιασμένη εκπαιδευτική πολιτική, να διαθέσει σημαντικούς οικονομικούς πόρους για τους σκοπούς της συμπερίληψης (Σούλης, 2002, σ. 329) και να αναπτύξει κατάλληλα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών, που θα χαρακτηρίζονται από ευελιξία (Lovey, 1998, σ. 85).

Αν τα παραπάνω τηρηθούν, είναι σίγουρο πως οι αξίες που προσβέβει και ενσταλάζει στα εκπαιδευτικά συστήματα η συμπερίληψη, θα προσφέρουν σημαντικά οφέλη τόσο στην εκπαίδευση όσο και στην κοινωνία. Είναι αξιοσημείωτο, πως στις μέρες μας οι εννοιολογικές

και πολιτικές συζητήσεις, που εστιάζουν στην ανάγκη επανεξέτασης του οράματος, της κουλτούρας, των πολιτικών και των πρακτικών των εκπαιδευτικών συστημάτων, αντιλαμβάνονται τη συμπερίληψη ως το «κλειδί» στον εκδημοκρατισμό των εκπαιδευτικών συστημάτων και της κοινωνίας (Thomazet, 2009). Αυτού του είδους η δημοκρατία μέσα στο εκπαιδευτικό σύστημα προσφέρει σημαντικά οφέλη τόσο στους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, όσο στους συνομηλίκους τους και την κοινωνία γενικότερα.

Η ετερότητα εντός των τάξεων, που προωθείται μέσω της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης, είναι προς όφελος όλων των παιδιών, με και χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (Tilstone, 2000, σ. 225), αφού σε ένα ανομοιογενές περιβάλλον τα ατομικά χαρακτηριστικά και οι διαφορετικοί τρόποι μάθησης των παιδιών μπορούν να αξιοποιηθούν και να εξασφαλιστεί χρόνος πειραματισμό και συνεργατική μάθηση (Armstrong, Belmont & Verillon, 2000). Έτσι, τα παιδιά χωρίς εκπαιδευτικές ανάγκες, -τα οποία ούτως ή άλλως είναι αδύνατο να βρίσκονται στο ίδιο γνωστικό επίπεδο-, επωφελούνται αναμφισβήτητα τόσο από τις προσαρμογές των αναλυτικών προγραμμάτων, τις εναλλακτικές μεθόδους μάθησης ή τις τροποποιήσεις των μεθόδων διδασκαλίας, (Hines, 2001, σ. 3), όσο και από τις αλλαγές, που προωθεί η συμπερίληψη στις υποδομές και τη λειτουργία του σχολείου (Ainscow, 2004, σ. 274-276). Επιπλέον, οι μαθητές εξοικειώνονται με την έννοια των «ειδικών αναγκών» και γίνονται πιο ανεκτικοί απέναντι στην διαφορετικότητα (Tafa & Manolitsis, 2003). Αναπτύσσουν δεξιότητες επικοινωνίας με τους συμμαθητές τους, μαθαίνουν να τους υποστηρίζουν και να τους βοηθούν (Anderson, Klassen & George, 2007, σ. 137). Ερευνητικά δεδομένα έχουν δείξει ακόμα πως τα παιδιά, που φοιτούν σε συμπεριληπτικές τάξεις, αναπτύσσουν ισχυρή αυτοεκτίμηση και μεγαλύτερη ικανότητα να δημιουργούν φιλίες (McCarty, 2006, σ. 7).

Ανάλογα οφέλη αποκομίζουν και οι μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες τόσο σε γνωστικό όσο και σε κοινωνικό επίπεδο (Anderson et al., 2007, σ. 137). Ειδικότερα έχει υποστηριχθεί από εκπαιδευτικούς ότι τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ωφελούνται σημαντικά από τη συναναστροφή τους με τους συνομηλίκους τους καθώς και από τα κοινωνικά πρότυπα, που οι τελευταίοι τους παρέχουν σε σχέση με τη συμπεριφορά, τη μέθοδο εργασίας αλλά και τις γνώσεις τους (Anderson et al., 2007, σ. 137). Τα παραπάνω επιβεβαιώνονται και από απόψεις γονέων, οι οποίοι ανέφεραν ότι τα παιδιά τους, χωρίς ειδική διδασκαλία, έμαθαν να συμπεριφέρονται, όπως οι συνομήλικοί τους με ταυτόχρονη μείωση της εξάρτησής τους από την οικογένεια (Power-deFur & Orelove, 1996, σ. 5). Ακόμα, έχει υποστηριχθεί ότι μέσω της συμπερίληψης υπάρχουν σοβαρές πιθανότητες



βελτίωσης των επιδόσεων των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, εφόσον βέβαια τηρούνται όλες οι απαραίτητες προϋποθέσεις (Cole, 2006).

Όπως βλέπουμε η διεθνής βιβλιογραφία υποστηρίζει ότι η συμπεριληπτική εκπαίδευση μπορεί να επιφέρει σημαντικά οφέλη τόσο στα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες όσο και στους συμμαθητές τους. Μία ακόμα ομάδα που φαίνεται να ωφελείται από τη συμπερίληψη, είναι οι εκπαιδευτικοί, οι οποίοι χάρη σε αυτήν αναπτύσσουν μία συνεργατική κουλτούρα και δείχνουν πιο πρόθυμοι να επιμορφωθούν ή να χρησιμοποιήσουν εναλλακτικές μεθόδους διδασκαλίας, προκειμένου να καλύψουν τις ανάγκες των μαθητών τους (Power- deFur & Orelove, 1996, σ. 5-6). Επιπλέον, οι γονείς των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες βλέποντας ότι δίνεται η δυνατότητα στο παιδί τους να συνεργαστεί με τους συνομηλίκους του στο πλαίσιο της γενικής τάξης, νιώθουν δικαιωμένοι και προσφέρουν σημαντική βοήθεια στην προσπάθεια παροχής συμπεριληπτικής εκπαίδευσης (Emeagwali, 2009). Από τα παραπάνω γίνονται αντιληπτά τόσο τα βραχυπρόθεσμα όσο και τα μακροπρόθεσμα οφέλη που προσφέρει η συμπερίληψη στην κοινωνία, δεδομένου ότι μέσω ενός συμπεριληπτικού εκπαιδευτικού συστήματος προωθείται η κατάργηση των διακρίσεων, η κοινωνική αλληλεγγύη, η ισότητα ευκαιριών και η άρση των προκαταλήψεων (Σούλης, 2002, σ. 336).

Παρά τα διαπιστωμένα οφέλη της συμπερίληψης στην εκπαίδευση και την κοινωνία, έχει υποστηριχθεί ότι η συμπερίληψη είναι μια δημοκρατική ιδέα που δεν μπορεί να εφαρμοστεί στην πράξη (Kavale & Mostert, 2004, σ. 206-207). Διάφορες έρευνες ανά τον κόσμο έχουν καταγράψει κάποιους περιορισμούς της συμπερίληψης, οι οποίοι έχουν να κάνουν κυρίως με πρακτικά ζητήματα και έχουν διατυπωθεί στην πλειοψηφία τους από εκπαιδευτικούς.

Πιο συγκεκριμένα, σε έρευνα, που πραγματοποιήθηκε στην Αυστραλία με δείγμα 162 εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, διαπιστώθηκε πως οι συμμετέχοντες θεωρούσαν ως μειονέκτημα το χρόνο, που χρειάζεται ο δάσκαλος για να προετοιμαστεί ή να μιλήσει με ειδικούς επαγγελματίες, αλλά και το χρόνο που χρειάζεται να αφιερώσει στα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες εντός της τάξης (Anderson et al., 2007, σ. 137-141). Ο περιορισμένος χρόνος έχει επισημανθεί σε αρκετές έρευνες από τους εκπαιδευτικούς, οι οποίοι υποστηρίζουν ότι δεδομένων των απαιτήσεων του προγράμματος, δεν μπορούν να είναι αποτελεσματικοί (Valeo, 2008, σ. 15-16). Τα προβλήματα, που προκύπτουν από τα αναλυτικά προγράμματα σπουδών της γενικής εκπαίδευσης, επισημαίνονται στο ελληνικό πλαίσιο και από τη Λαμπροπούλου (2004), η οποία αναφέρει πως δεν σημειώνεται σε αυτά

καμία αναφορά και δεν υπάρχει καμία πρόβλεψη για τους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.

Οι εκπαιδευτικοί επισημαίνουν ακόμα περιορισμούς, που αφορούν τις συνθήκες διδασκαλίας. Στην έρευνα των Anderson et al. (2007, σ. 137-141) οι εκπαιδευτικοί σημείωσαν ως ένα επιπλέον μειονέκτημα τα προβλήματα συμπεριφοράς που εκδηλώνονται στο πλαίσιο της συμπερίληψης και παρεμποδίζουν τη μάθηση των υπόλοιπων μαθητών. Στο στόχαστρο της αμφισβήτησης έχει βρεθεί επίσης και η πρόοδος των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Σύμφωνα με τους Bateman και Bateman (2002, σ. 3), τα σχολεία γενικής εκπαίδευσης δεν ενδείκνυνται για τη διδασκαλία των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, διότι δεν προσφέρουν εξατομίκευση, η οποία είναι απαραίτητη. Στα παραπάνω η McCarty (2006, σ. 9) προσθέτει την έλλειψη από τη γενική εκπαίδευση της πρέπουσας ειδικής υποστήριξης από λογοθεραπευτές, εργοθεραπευτές καθώς και την έλλειψη κατάρτισης των εκπαιδευτικών.

## **2.7. Επίλογος**

Όπως γίνεται αντιληπτό από όσα αναφέρθηκαν στις προηγούμενες ενότητες εκτός από τα πλεονεκτήματα που προσφέρει η συμπερίληψη, έχουν καταγραφεί στη διεθνή βιβλιογραφία και αντίθετες απόψεις. Οι επιφυλάξεις αυτές απέναντι στη συμπερίληψη προκύπτουν, όπως είδαμε, από δεδομένα ερευνών που εξετάζουν τις στάσεις και τις απόψεις των εκπαιδευτικών. Έτσι, ύστερα από την παρουσίαση της εξελικτικής πορείας της εκπαίδευσης των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες από το διαχωριστικό πλαίσιο της ειδικής εκπαίδευσης προς το ενιαίο της συμπερίληψης, με τα πλεονεκτήματα και τα μειονεκτήματα που αυτή ενέχει, κρίνεται σκόπιμη η εξέταση του ρόλου των εκπαιδευτικών στις νέες συνθήκες. Το επόμενο κεφάλαιο πραγματεύεται αφενός τις νέες απαιτήσεις στο έργο των εκπαιδευτικών, και αφετέρου τις στάσεις και την αυτο-αποτελεσματικότητά τους στη συμπερίληψη.

## **Κεφάλαιο 3. Οι εκπαιδευτικοί στη συμπεριληπτική εκπαίδευση: Οι στάσεις και η αυτο-αποτελεσματικότητά τους**

### **3.1. Εισαγωγή**

Στο επίκεντρο του κεφαλαίου αυτού βρίσκονται οι εκπαιδευτικοί, ο ρόλος που καλούνται να διαδραματίσουν στο πλαίσιο της συμπερίληψης, οι στάσεις και η αυτο-αποτελεσματικότητά τους. Έτσι, αρχικά εξετάζονται οι απαιτήσεις της συμπερίληψης από το έργο των εκπαιδευτικών και στη συνέχεια το κεφάλαιο χωρίζεται σε δύο μεγάλες ενότητες. Η πρώτη αφορά τις στάσεις των εκπαιδευτικών και τους παράγοντες, που φαίνονται να σχετίζονται μαζί τους. Η δεύτερη επικεντρώνεται στην αίσθηση αυτο-αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών στη συμπερίληψη και στο πώς αυτή διαμορφώνεται. Στο τέλος, εξετάζεται η σχέση στάσεων και αυτο-αποτελεσματικότητας με βάση τα αποτελέσματα σχετικών ερευνών της διεθνούς βιβλιογραφίας.

### **3.2. Ο ρόλος των εκπαιδευτικών στη συμπεριληπτική εκπαίδευση**

Όπως είδαμε στο προηγούμενο κεφάλαιο, τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, τα οποία στο παρελθόν διδάσκονταν σε διαχωριστικά περιβάλλοντα από ειδικούς εκπαιδευτικούς, γίνονται σταδιακά μέρος των ενδιαφερόντων του κάθε εκπαιδευτικού μέσω της συμπερίληψης (Αγγελίδης, 2011, σ. 192). Το γεγονός αυτό αναδεικνύει την αναγκαιότητα της τροποποίησης της πρακτικής τους, ώστε να μπορέσουν να διδάξουν αποτελεσματικά αυτά τα παιδιά και να μπορούν να θέσουν σε εφαρμογή συμπεριληπτικές πρακτικές (Αγγελίδης, 2011, σ. 192). Σε αυτό το πλαίσιο κρίνεται αναγκαία η επιμόρφωση και η εξειδίκευση των εκπαιδευτικών, ώστε να είναι σε θέση να καταρτίζουν εξατομικευμένα προγράμματα διδασκαλίας, να αναπτύσσουν πρακτικές που συμβάλλουν στην άρση των προκαταλήψεων (Ainscow, 1997a, σ. 36-37) και να εφοδιάζονται διαρκώς με νέες μεθόδους διαχείρισης προβλημάτων (Gibb, Young, Allread, Dyches, Egan & Ingram, 1997),

Στην έκθεση του Ευρωπαϊκού φορέα για την Ανάπτυξη της Ειδικής Αγωγής (2009), όπως και σε αυτή της Ευρωπαϊκής Επιτροπής για την Ανάπτυξη της ειδικής Αγωγής (2003) παρουσιάζονται πέντε εκπαιδευτικές προσεγγίσεις, που φαίνονται αποτελεσματικές στην προσπάθεια παροχής συμπεριληπτικής εκπαίδευσης εντός της σχολικής τάξης:

1. **Συνεργατική διδασκαλία:** Στο πλαίσιο της συμπερίληψης οι εκπαιδευτικοί χρειάζονται τη συνεργασία και την υποστήριξη από συναδέλφους και ειδικούς συνεργάτες, προκειμένου να εμπλουτιστούν οι μέθοδοι διδασκαλίας τους και να επιτευχθεί η ανάπτυξη των μαθητών σε ακαδημαϊκό και κοινωνικό επίπεδο. Για τους παραπάνω λόγους κρίνεται ως

ιδιαίτερα σημαντική η πρόσθετη βοήθεια από τον διευθυντή του σχολείου, συναδέλφους, από ειδικούς εκπαιδευτικούς, από τοπικούς φορείς υποστήριξης ή από σχολικά συμβουλευτικά κέντρα και ειδικό υποστηρικτικό προσωπικό, που επισκέπτεται το σχολείο. Η συνεργατική αυτή κουλτούρα σε επίπεδο τάξης και σχολείου, θα μπορούσε να υποστηριχτεί με καλό προγραμματισμό, συντονισμό και συνεργασία μεταξύ των σχολείων. Εξάλλου, για την ανάπτυξη της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης απαιτείται συνεργασία όλων των εμπλεκομένων με την εκπαίδευση φορέων, όπως λόγου χάρη με τους γονείς και άλλες υπηρεσίες (Antramidis & Norwich, 2002).

**2. Συνεργατική μάθηση:** Εκτός από τη συνεργασία των εκπαιδευτικών, ιδιαίτερα ωφέλιμη στην επιτυχία της συμπερίληψης θα μπορούσε να φανεί η συνεργασία μεταξύ των μαθητών. Οι μαθητές μπορούν να μάθουν καθώς συνεργάζονται και αλληλοβοηθούνται σε ένα σύστημα «ευέλικτης ομαδοποίησης» από το οποίο επωφελούνται όλοι, συμπεριλαμβανομένων και των πιο ικανών μαθητών, οι οποίοι σύμφωνα με τα ευρήματα βελτιώνονται τόσο ακαδημαϊκά όσο και κοινωνικά (βλ. Walther-Muller, 2003, σ. 18). Η ομαδική αυτή μάθηση είναι ιδιαίτερα λειτουργική, ειδικά όταν οι μαθητές δε βρίσκονται στο ίδιο επίπεδο, καθώς παρατηρείται ανάπτυξη του γνωστικού και κοινωνικο-συναισθηματικού επιπέδου όλων των μαθητών (βλ. Walther-Muller, 2003, σ. 18).

**3. Ανομοιογενείς ομάδες:** Μία από τις προϋποθέσεις για την επιτυχία της συνεργατικής μάθησης, που εξετάσαμε προηγουμένως, είναι η ετερογενής ομαδοποίηση (βλ. Walther-Muller, 2003, σ. 20). Όταν υπάρχει ποικιλομορφία στην τάξη, είναι χρήσιμη η δημιουργία μεικτών ομάδων, που περιλαμβάνουν εκπαιδευόμενους με διαφορετικές ικανότητες, καθώς και μια πιο διαφοροποιημένη προσέγγιση στη διδασκαλία. Όπως σημειώνει ο Walther-Muller (2003, σ. 20) στην Έκθεση της Ευρωπαϊκής Επιτροπής για την Ανάπτυξη της ειδικής Αγωγής: «Οι καθορισμένοι στόχοι, οι εναλλακτικές μέθοδοι μάθησης, η ευέλικτη διδασκαλία και οι ποικίλοι τρόποι ομογενούς ομαδοποίησης ενισχύουν τη συμπεριληπτική εκπαίδευση». Στις εναλλακτικές μεθόδους διδασκαλίας εντάσσεται σύμφωνα με τον Αγγελίδη (2011) και η διδασκαλία σε άτυπα περιβάλλοντα μάθησης, η οποία πραγματοποιείται εκτός του παραδοσιακού χώρου των σχολείων (Dierking, Falk, Rennie, Anderson & Ellenbogen, 2003) και αποτελεί μία πρακτική, που προωθεί τη συμπερίληψη (Αγγελίδης, 2011).

**4. Επίλυση προβλημάτων μέσα από συνεργασία:** Ένα ακόμα αποτελεσματικό εργαλείο για τους δασκάλους είναι «ο καθορισμός σαφών κανόνων και ορίων στην τάξη, συμφωνημένα με όλους τους μαθητές με την ταυτόχρονη παρουσία και απουσία κινήτρων»

(βλ. Walther-Muller, 2003, σ. 19). Πρόκειται για έναν «συστηματικό τρόπο προσέγγισης της ανεπιθύμητης συμπεριφοράς μέσα στην τάξη για τη μείωση της συχνότητας και της έντασης των διαταραχών κατά τη διάρκεια των μαθημάτων» (Walther-Muller, 2003, σ. 19).

**5. Αποτελεσματική διδασκαλία και εξατομίκευση:** Όλοι οι μαθητές, συμπεριλαμβανομένων εκείνων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, παρουσιάζουν μεγαλύτερη πρόοδο όταν δέχονται συστηματική καθοδήγηση. Η αποτελεσματική διδασκαλία εστιάζει στα εξής: «στόχοι, εκπαίδευση βασισμένη στην εκτίμηση και αξιολόγηση, υψηλές προσδοκίες, σαφείς οδηγίες και ανατροφοδότηση» (Walther-Muller, 2003, σ. 22). Αν και θεωρείται σημαντική η ύπαρξη ενός σταθερού αναλυτικού προγράμματος σπουδών, στο πλαίσιο της συμπερίληψης κρίνεται αναγκαία η προσαρμογή του στις ανάγκες του κάθε μαθητή ξεχωριστά (βλ. Walther-Muller, 2003, σ. 22). Στην Ελλάδα -και στις περισσότερες χώρες-, η προσέγγιση μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες καθορίζεται με βάση το Εξατομικευμένο Εκπαιδευτικό Πρόγραμμα που διαμορφώνεται από τα ΚΕΔΔΥ (βλ. Ενότητα 2.3., σ. 24). Το εξατομικευμένο αυτό πρόγραμμα όμως, θα πρέπει να προσαρμόζεται στο πλαίσιο του γενικού αναλυτικού προγράμματος σπουδών (Walther-Muller, 2003, σ. 22). Έτσι, με τις κατάλληλες μεθόδους διδασκαλίας από πλευράς των εκπαιδευτικών, τη διαφοροποίηση της διδασκόμενης ύλης και των εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων, οι μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες είναι δυνατό να φτάσουν στον ίδιο στόχο με τους συμμαθητές τους (Σούλης, 2002, σ. 327-330). Εξάλλου η εξατομίκευση θεωρείται ιδιαίτερα σημαντική ειδικά στο πλαίσιο της συμπερίληψης (Bateman & Bateman, 2002).

Η συμπεριληπτική εκπαίδευση βέβαια δεν περιορίζεται στις παραπάνω πρακτικές εντός της τάξης, αλλά αφορά το σύνολο της λειτουργίας, των διαδικασιών και των πρακτικών εντός της σχολικής μονάδας. Σύμφωνα με την έκθεση του Ευρωπαϊκού Φορέα για την Ανάπτυξη στην Ειδική Αγωγή (2009, σ. 19) οι οργανωτικές κουλτούρες του σχολείου, οι οποίες στηρίζουν τη συμπερίληψη καταλήγουν σε πρακτικές, που παρέχουν ισότητα εκπαιδευτικών ευκαιριών καλύπτοντας τις διαφορετικές ανάγκες όλων των παιδιών και καταδικάζουν κάθε μορφής διαχωρισμό. Επιπλέον, ο Ευρωπαϊκός Φορέας για την Ανάπτυξη στην Ειδική Αγωγή (2009, σ. 19) τονίζει τη σπουδαιότητα της συνεργατικής κουλτούρας στα σχολεία, που περιλαμβάνει ομαδική δουλειά, συνεργασία με τους γονείς και διεπιστημονικές προσεγγίσεις.

Από τα παραπάνω, γίνεται αντιληπτό πως ο ρόλος, που καλούνται να διαδραματίζουν οι εκπαιδευτικοί έχει πολλές συνιστώσες, μία από τις οποίες είναι η συνεργασία, που πρέπει να αναπτύξουν για την επιτυχημένη εφαρμογή της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης (βλ.

Avramidis & Norwich, 2002, σ. 134). Η συνεργασία αυτή αφορά όλους τους εμπλεκόμενους στην εκπαιδευτική διαδικασία, όπως τους συναδέλφους, τους γονείς, τα παιδιά ή την τοπική κοινότητα. Όσον αφορά τη συνεργασία μεταξύ του προσωπικού, ιδιαίτερα χρήσιμη φαίνεται να είναι η συνεργασία των εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής εκπαίδευσης, αφού από τα ερευνητικά ευρήματα αρκετών μελετητών φαίνεται πως βοηθά τόσο στη διαμόρφωση θετικών στάσεων απέναντι στη συμπερίληψη (βλ. Janney, Snell, Beers, & Raynes, 1995) όσο και στη διδασκαλία των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (βλ. Clough & Lindsay, 1991). Να σημειωθεί στο σημείο αυτό ότι η συνεργασία αυτή προωθείται και υποστηρίζεται από το διευθυντή του σχολείου, ο οποίος είναι υπεύθυνος για τον συντονισμό του προσωπικού και τον καταμερισμό των ρόλων, προκειμένου να υπάρξει μία σωστή συνεργασία όλων των ειδικοτήτων της σχολικής κοινότητας. Αν τα παραπάνω δε συμβούν, σύμφωνα με την Τάφα (1998), δεν θα πραγματοποιηθεί τίποτα με επιτυχία και ο μόνος που θα ζημιωθεί είναι το παιδί με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.

Επίσης, ιδιαίτερα σημαντική για την επιτυχία της συμπερίληψης είναι η συνεργασία μεταξύ γονέων και εκπαιδευτικών. Η συνεργασία αυτή μπορεί να περιλαμβάνει τη συμβολή των γονέων στη διαμόρφωση του υποστηρικτικού προγράμματος για το παιδί τους, τη συμβουλευτική καθοδήγησή τους από τους εκπαιδευτικούς (Turnbull & Turnbull, 1990, Ryandak & Downing, 1996 οπ. αναφ. η Καζαντζίδου, 2010) ή ακόμα και την εμπλοκή τους στη διδασκαλία των παιδιών στο πλαίσιο της συνεργατικής διδασκαλίας (Ευρωπαϊκός Φορέας για την Ανάπτυξη στην Ειδική Αγωγή, 2009). Αξίζει να σημειωθεί σε αυτό το σημείο, πως όταν οι γονείς αναλαμβάνουν ενεργό ρόλο στη μάθηση των παιδιών τους, ανεξάρτητα από το μορφωτικό τους επίπεδο, κατανοούν καλύτερα τι μαθαίνουν τα παιδιά τους, πώς λειτουργεί το σχολείο, ανταποκρίνονται στις ανάγκες των παιδιών τους και τα επηρεάζουν θετικά (Epstein, 1988). Αυτού του είδους η συνεργασία φαίνεται ότι επιδρά θετικά στους ίδιους τους εκπαιδευτικούς, αφού σύμφωνα με τη Forlin (2001), όταν υπάρχει συμμετοχή και συναντήσεις με τους γονείς, οι εκπαιδευτικοί νιώθουν λιγότερο άγχος.

Επιπλέον, ωφέλιμη κρίνεται η συνεργασία των εκπαιδευτικών με άλλα σχολεία και την τοπική κοινότητα, αφού η Ζώνιου-Σιδέρη (1998) έχει υποστηρίξει πως η συμπεριληπτική εκπαίδευση μπορεί να επιτευχθεί μέσα από μια διαδικασία ευαισθητοποίησης της κοινωνίας, ενώ οι Center, Ward, Parlmenter και Nash (1985, σ. 149-161) έχουν σημειώσει πως για την επιτυχή εφαρμογή της συμπερίληψης ιδιαίτερη σημασία έχει το θετικό κοινωνικοπολιτισμικό κλίμα, όχι μόνο στο μικρόκοσμο του σχολείου, αλλά και στο ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον.

Η συνεργασία όλων των ανωτέρω δεν θα μπορούσε να βοηθεί βέβαια, χωρίς τους πρωταγωνιστές της εκπαιδευτικής διαδικασίας, δηλαδή τους μαθητές. Τα συμπεριληπτικά σχολεία οφείλουν να δίνουν φωνή στα παιδιά, η οποία πρέπει να λαμβάνεται υπόψη στη λήψη αποφάσεων (Angelides & Michaelidou, 2009). Ας μην ξεχνάμε ότι η εκπαίδευση αφορά πρωτίστως τους μαθητές, οι οποίοι πρέπει να έχουν λόγο σε όλες τις προσπάθειες βελτίωσης (Rudduck, 2005), ως συντελεστές της αλλαγής (Fielding & Bragg, 2003). Οι μαθητές είναι σημαντικό να εμπλακούν από τους εκπαιδευτικούς στην οργάνωση των δραστηριοτήτων ή των μαθημάτων καθώς και στην αξιολόγηση του σχολικού έργου. Εξάλλου συχνά αποδεικνύονται οξυδερκείς παρατηρητές, όταν καλούνται να αναγνωρίσουν τους παράγοντες που επηρεάζουν τη μάθησή τους (Rudduck, 1998). Ακούγοντας τις φωνές των παιδιών οι εκπαιδευτικοί μπορούν να εντοπίσουν τις ανάγκες τους και εν συνεχεία να λάβουν τα κατάλληλα μέτρα αντιμετώπισης. Όσο περισσότερο είναι συντονισμένοι με την οπτική των μαθητών, τόσο εξελίσσουν τις πρακτικές τους και βελτιώνουν την επαγγελματική τους ικανότητα (MacBeath, 2004).

Όλα τα παραπάνω απαιτούν έναν νέο τύπο εκπαιδευτικού, ο οποίος θα είναι σε θέση να διαμορφώσει το ήθος, που απαιτούν οι περιστάσεις, με γνώμονα τη συνεργασία και την υποστήριξη όλων των μαθητών τόσο σε γνωστικό όσο και κοινωνικό επίπεδο (Watkins, 2003, σ. 13). Σε αυτό το πλαίσιο απαιτούνται από τον εκπαιδευτικό αφενός η ευαισθησία και αφετέρου η ικανότητα να ενισχύσει τις κοινωνικές επαφές των μαθητών, δεδομένου ότι οι ουσιαστικές σχέσεις και οι συναναστροφές των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες με συνομήλικους τους είναι εξαιρετικά σημαντικές (Ευρωπαϊκή Επιτροπή για την Ανάπτυξη της Ειδικής Αγωγής, 2003). Ως εκ τούτου στο έργο των εκπαιδευτικών προστίθεται η βοήθεια στην ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων, η καλλιέργεια αρμονικών σχέσεων μεταξύ μαθητών με και χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και η επίλυση προβλημάτων που μπορεί να προκύψουν στις μεταξύ τους σχέσεις (Δόικου-Αυλίδου, 2000, σ. 27).

Σε γενικές γραμμές ο νέος ρόλος του εκπαιδευτικού αφορά έναν καθημερινό αγώνα από την τάξη για μια εκπαίδευση ισότιμη, συμμετοχική και ποιοτική (Σούλης, 2002, σ. 330). Στο δύσκολο αυτό έργο οι εκπαιδευτικοί χρειάζονται τη δέουσα υποστήριξη και εμπύχωση ώστε να μπορέσουν να στηρίξουν τις συμπεριληπτικές πρακτικές (Barton, 2004, σ. 64). Ας μην ξεχνάμε εξάλλου ότι η επιτυχία της συμπερίληψης εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από τις στάσεις και τις αντιλήψεις τους για τις ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και τις δυνατότητες εκπαίδευσης των μαθητών, καθώς και από το βαθμό της προθυμίας τους να κάνουν προσαρμογές για να φιλοξενήσουν τις ατομικές διαφορές των μαθητών (Gafoor & Asaraf,

2009). Σύμφωνα με την Ευρωπαϊκή Επιτροπή για την Ανάπτυξη της Ειδικής Αγωγής (2003), εάν οι δάσκαλοι στις τάξεις δεν πιστέψουν ότι η συμπερίληψη αποτελεί ένα αναπόσπαστο κομμάτι της δουλειάς τους, θα μεταθέσουν σε κάποιον άλλο την ευθύνη (συχνά στο δάσκαλο ειδικής αγωγής), δημιουργώντας έτσι στο σχολείο ένα συγκαλυμμένο διαχωριστικό πλαίσιο εκπαίδευσης των μαθητών εντός του σχολείου. Ο τρόπος λοιπόν, με τον οποίο οι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται και αντιμετωπίζουν τις ατομικές διαφορές των μαθητών τους καθώς και η προθυμία τους να διαχειριστούν τη διαφορετικότητα επηρεάζουν σημαντικά την επιτυχία της συμπερίληψης (Watkins, 2003, σ. 19). Για τους παραπάνω λόγους, στην επόμενη ενότητα παρουσιάζονται οι στάσεις των εκπαιδευτικών απέναντι στη συμπερίληψη των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και πως αυτές διαμορφώνονται με βάση τα αποτελέσματα ερευνών της διεθνούς βιβλιογραφίας.

### **3.3. Οι στάσεις των εκπαιδευτικών και η σημασία τους στη συμπερίληψη**

Ο όρος «στάση» σύμφωνα με τους Chambers και Forlin (2010) αναφέρεται σε μία κεκτημένη θέση και άποψη του ατόμου πάνω σε ένα συγκεκριμένο ζήτημα, η οποία είναι αποτέλεσμα προσωπικών πεποιθήσεων και θεωρήσεων γι' αυτό το θέμα. Η στάση επηρεάζει σύμφωνα με τον Maisonneuve (2001) τόσο τα συναισθήματα και τις κρίσεις όσο και τις επιλογές των ανθρώπων. Με βάση τα παραπάνω είναι εύκολο να αντιληφθεί κανείς το λόγο για τον οποίο ο Ainscow (2007) επισημαίνει την αναγκαιότητα θετικών στάσεων για τη στήριξη της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης. Οι θετικές στάσεις των εκπαιδευτικών απέναντι στους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και τη συμπερίληψη αυτών είναι ένας από τους σημαντικότερους παράγοντες που συντελούν στην επιτυχία της συγκεκριμένης εκπαιδευτικής πολιτικής (Lindsay, 2007, σ. 13).

Ο Cook (2002) υποστηρίζει πως οι στάσεις και οι πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών επηρεάζουν άμεσα τόσο τη συμπεριφορά τους απέναντι στα παιδιά όσο το κλίμα της τάξης και την πρόοδο των μαθητών. Έτσι γίνεται κατανοητό πως πέρα από τις αντικειμενικές δυσκολίες, που προκύπτουν κατά την προσπάθεια εφαρμογής της συμπερίληψης, όπως η υλικοτεχνική υποδομή και τα μη προσαρμοσμένα μέχρι σήμερα αναλυτικά προγράμματα (βλ. Λαμπροπούλου, 2004), πρέπει να δοθεί ιδιαίτερη προσοχή στη διαμόρφωση θετικών στάσεων από πλευράς εκπαιδευτικών τόσο απέναντι στους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές όσο και απέναντι στην ίδια τη συμπερίληψη (Watkins, 2007, σ. 43).

Η διαμόρφωση των στάσεων αυτών προϋποθέτει βέβαια τη μελέτη των ήδη υπάρχουσών στάσεων των εκπαιδευτικών και πιο συγκεκριμένα των παραγόντων που τις



επηρεάζουν θετικά ή αρνητικά. Γι' αυτόν ακριβώς το λόγο έχουν πραγματοποιηθεί αρκετές έρευνες σε πολλές χώρες του κόσμου, έτσι ώστε να διερευνηθούν οι απόψεις και οι ανησυχίες των εκπαιδευτικών σχετικά με τη συμπεριληπτική εκπαίδευση. Τα αποτελέσματα των πρώτων αμερικανικών ερευνών δεν ήταν ιδιαίτερα ενθαρρυντικά. Ενδεικτικά αναφέρεται η μελέτη του Coates (1989), στην οποία οι εκπαιδευτικοί της γενικής εκπαίδευσης στην Iowa, δεν φαίνονταν αρνητικοί στην εφαρμογή διαχωριστικής εκπαίδευσης, ενώ παράλληλα δεν υποστήριζαν τη συμπερίληψη των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Ανάλογα αποτελέσματα εμφάνισε και η μελέτη 381 εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης από τους Semmel, Abernathy, Butera και Lesar (1991) στο Ιλινόις και την Καλιφόρνια. Οι συμμετέχοντες στην έρευνα αυτή, οι οποίοι προέρχονταν τόσο από την ειδική όσο και από τη γενική εκπαίδευση, δεν φάνηκαν απογοητευμένοι από ένα σύστημα διαχωριστικής εκπαίδευσης.

Μεταγενέστερες έρευνες τείνουν να εμφανίζουν ωστόσο, μία πιο θετική στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στη συμπερίληψη. Για παράδειγμα, η συγκριτική έρευνα σε Έλληνες και Κύπριους εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, που διεξήχθη από τη Batsiou και τους συνεργάτες της (2008), εμφάνισε θετική στάση των εκπαιδευτικών προς τη συμπερίληψη. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας το δείγμα της Κύπρου, το οποίο αποτελούνταν από 92 εκπαιδευτικούς, φάνηκε πιο θετικό στην ιδέα της συμπερίληψης και με μεγαλύτερη αυτοπεποίθηση στις δυνατότητές τους σε σχέση με το δείγμα της Ελλάδας, το οποίο αποτελούνταν από 87 εκπαιδευτικούς (Batsiou et al., 2008).

Θετικές στάσεις κατέγραψε επίσης η έρευνα των Avramidis & Kalyva (2007), που εξέτασε τις απόψεις 155 εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στη Βόρεια Ελλάδα. Ένα ποσοστό των εκπαιδευτικών αυτών (25%) προέρχονταν από σχολεία, τα οποία χαρακτηρίζονταν ως ενεργά στην υλοποίηση συμπεριληπτικών προγραμμάτων, ενώ οι υπόλοιποι εκπαιδευτικοί υπηρετούσαν σε σχολεία της περιφέρειας που επιλέχτηκαν με τυχαίο τρόπο. Οι εκπαιδευτικοί συμπλήρωσαν το ερωτηματολόγιο "My thinking about inclusion" των Stoiber, Gettinger & Goetz (1998), το οποίο περιελάμβανε και ένα δημογραφικό μέρος. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας, οι εκπαιδευτικοί ήταν θετικοί απέναντι στη συμπερίληψη, υποστηρίζοντας πως τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες έχουν το δικαίωμα να φοιτούν στο σχολείο της γειτονιάς τους χαρακτηρίζοντας το εγχείρημα αυτό ως εφικτό. Επιπλέον, ανέφεραν πως η συμπερίληψη θα ωφελήσει τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες κοινωνικά και ακαδημαϊκά. Παρόλα αυτά εντοπίστηκαν

επιφυλάξεις που αφορούσαν πρακτικά ζητήματα, που θα προκύψουν αν αυξηθεί ο αριθμός των μαθητών με ειδικές ανάγκες στην τάξη.

Ενδιαφέρον παρουσιάζει άλλη μία σχετική έρευνα της Koutrouba και των συνεργατών της για τις στάσεις των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης καταγράφει μια θετική στάση απέναντι στη συμπερίληψη στο 52,9% του δείγματος (N=365). Το 26,4% των εκπαιδευτικών αυτών υποστήριξε ότι η συμπερίληψη μπορεί να συνεισφέρει στην κοινωνική ένταξη, το 14,5% ότι αποτελεί την εφαρμογή της αρχής των ίσων δικαιωμάτων σε μια δημοκρατική κοινωνία, το 8,3% ότι η συμπερίληψη συμβάλλει στην άρση των προκαταλήψεων και το 0,5% ότι δεν επηρεάζει αρνητικά την εκπαιδευτική διαδικασία. Όπως γίνεται αντιληπτό, τα αποτελέσματα της έρευνας καταδεικνύουν έναν μεγάλο αριθμό εκπαιδευτικών, που δεν είχαν θετική στάση προς τη συμπερίληψη, είτε λόγω μη ικανοποιητικών υλικοτεχνικών υποδομών και αναλυτικών προγραμμάτων (29,6%), είτε εξαιτίας της μεγάλης προσπάθειας για τη διαφοροποίηση της διδασκαλίας και τη χρήση αξιόπιστων διδακτικών μεθόδων (8.1%), είτε διότι θεωρούν ότι θα ζημιωθεί η πρόοδος των μαθητών χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (2.3%), είτε για όλους τους παραπάνω λόγους (60%) (Koutrouba et al., 2008).

Ανάλογη έρευνα των Zoniou-Sideri και Vlachou (2006) ανέδειξε το γεγονός πως οι Έλληνες εκπαιδευτικοί έχουν αντιφατικές απόψεις σχετικά με τις ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες των μαθητών και τη συμπερίληψη. Ειδικότερα, διαπιστώθηκε πως οι εκπαιδευτικοί θεωρούν τη συμπερίληψη ως ένα μέσο για τη βελτίωση της λειτουργίας του σχολείου ή ως ένα μέσο για τον περιορισμό του στιγματισμού και της περιθωριοποίησης των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Στην ίδια έρευνα μάλιστα οι εκπαιδευτικοί φάνηκε να θεωρούν τη συμπερίληψη ανέφικτη για κάποιες περιπτώσεις ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών, υποστηρίζοντας μάλιστα πως η συμπερίληψη θα επηρεάσει αρνητικά τα υπόλοιπα παιδιά στην τάξη. Ως προς τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες υποστήριξαν πως παρόλο που η συμπερίληψη θα λειτουργήσει ωφέλιμα για τις κοινωνικές τους σχέσεις, θα έχει αντίθετα αποτελέσματα στη γνωστική τους εξέλιξη. Ακόμα, οι εκπαιδευτικοί φάνηκε να πιστεύουν ότι οι μόνοι υπεύθυνοι για την εφαρμογή συμπεριληπτικών πρακτικών είναι οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής και ότι το ειδικό σχολείο προσφέρει ένα ασφαλές και προστατευμένο περιβάλλον (Zoniou-Sideri & Vlachou, 2006). Τα παραπάνω ευρήματα οδήγησαν τις ερευνήτριες στο συμπέρασμα πως οι εκπαιδευτικοί έχουν θετική στάση απέναντι στη συμπερίληψη στο βαθμό, που θεωρούν ότι την ευθύνη για τους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες θα έχουν οι εκπαιδευτικοί της ειδικής αγωγής (Zoniou-Sideri

& Vlachou, 2006). Η άποψη αυτή, φαίνεται να βρίσκει σύμφωνους τους Avramidis και Kalyva (2007), οι οποίοι σημειώνουν την αρνητική στάση των εκπαιδευτικών ενόψει της προοπτικής να αναλάβουν την ευθύνη των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο πλαίσιο της συμπερίληψης.

Όπως γίνεται κατανοητό υπάρχουν οι έρευνες που καταγράφουν τη θετική στάση πολλών εκπαιδευτικών απέναντι στη συμπερίληψη σε θεωρητικό επίπεδο, ωστόσο δεν υπάρχουν ερευνητικά αποτελέσματα, που να επιβεβαιώνουν την πλήρη αποδοχή της πολιτικής αυτής (Lindsay, 2007, σ. 13). Ας μην ξεχνάμε πως έχουν πραγματοποιηθεί έρευνες που δίνουν προβάδισμα στις αρνητικές στάσεις απέναντι στη συμπερίληψη. Ενδεικτικά αναφέρεται πρόσφατη έρευνα του Malinen (2013), η οποία κατέληξε στο συμπέρασμα πως οι στάσεις των φοιτητών Παιδαγωγικών Τμημάτων αλλά και των εκπαιδευτικών, δεν ήταν ιδιαίτερα θετικές απέναντι στη συμπερίληψη. Σε άλλη μία σχετική έρευνα με δείγμα 72 εκπαιδευτικούς στη Σερβία, η πλειοψηφία φαίνεται να διατίθεται αρνητικά προς την συμπερίληψη (Kalyva et al., 2007).

Οι στάσεις των εκπαιδευτικών είναι ομολογουμένως ένα ζήτημα πολυπαραγοντικό και θα ήταν τουλάχιστον ανεπαρκές να χαρακτηριστούν απλά ως «θετικές» ή «αρνητικές». Χρειάζεται, δηλαδή, να ληφθούν υπόψη μία πληθώρα παραγόντων που επηρεάζουν ταυτόχρονα τη στάση ενός εκπαιδευτικού. Για παράδειγμα, μπορεί ένας εκπαιδευτικός να αντιλαμβάνεται όλα τα οφέλη της συμπερίληψης και σε θεωρητικό επίπεδο να δηλώνει πως θα ήταν ωφέλιμο να εφαρμόζεται στα σχολεία, κάτι που ερμηνεύεται ως θετική στάση, όμως παράλληλα θα μπορούσε ο ίδιος εκπαιδευτικός να πιστεύει πως δεν έχει τις γνώσεις ή την εμπειρία να ανταπεξέλθει ζημιώνοντας όλους τους μαθητές, κάτι που ερμηνεύεται ως αρνητική στάση. Στην επόμενη ενότητα παρουσιάζονται αναλυτικά οι παράγοντες που φαίνεται να επηρεάζουν τις στάσεις των εκπαιδευτικών με βάση τα αποτελέσματα των ερευνών της διεθνούς βιβλιογραφίας.

### **3.3.1 Παράγοντες που επηρεάζουν τη στάση των εκπαιδευτικών**

Οι έρευνες που μελετούν τις στάσεις των εκπαιδευτικών απέναντι στη συμπερίληψη σε Ελλάδα και εξωτερικό, έχουν καταγράψει ένα πλήθος παραγόντων που τις επηρεάζουν είτε θετικά είτε αρνητικά. Ειδικότερα, έχει διαπιστωθεί πως παράγοντες, όπως η εκπαιδευτική εμπειρία, η επαφή των εκπαιδευτικών με άτομα που παρουσιάζουν ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και άλλα στοιχεία της προσωπικότητάς τους επηρεάζουν τις στάσεις τους απέναντι στη συμπερίληψη (Avramidis & Norwich, 2002, σ. 136).

Οι Αβραμίδης και Norwich (2002) μετά από ανασκόπηση ερευνών που πραγματοποίησαν κατά την περίοδο 1984-2000 σχετικά με τις στάσεις των εκπαιδευτικών απέναντι στην ένταξη και τη συμπερίληψη, προσδιόρισαν ορισμένους παράγοντες που επηρεάζουν τις στάσεις των εκπαιδευτικών. Οι παράγοντες αυτοί αφορούν είτε τα παιδιά, και πιο συγκεκριμένα το είδος των εκπαιδευτικών αναγκών τους, είτε τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς, και ειδικότερα το φύλο, την ηλικία τους, την εκπαίδευση και την επιμόρφωσή τους, την προηγούμενη εμπειρία σε μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, τα χρόνια της διδακτικής τους εμπειρίας, τη θέση και τη βαθμίδα στην οποία υπηρετούν, τη διαθεσιμότητα των πόρων, τη στήριξη που δέχονται και τη συνεργασία με τους εμπλεκόμενους φορείς (Avramidis & Norwich 2002, σ. 134). Στο ίδιο πλαίσιο κινείται και ο Ευρωπαϊκός Φορέας για την Ανάπτυξη της Ειδικής Αγωγής, ο οποίος έχει υποστηρίξει ότι η παροχή κατάλληλης εκπαίδευσης, η πρακτική εμπειρία σε επιτυχή προγράμματα συμπερίληψης και η επάρκεια των διαθέσιμων πόρων αποτελούν παράγοντες, που επηρεάζουν θετικά τις στάσεις των εκπαιδευτικών προς τη συμπερίληψη (Watkins, 2007, σ. 43). Ακολουθεί η παρουσίαση των βασικότερων παραγόντων που φαίνεται να σχετίζονται με τις στάσεις των εκπαιδευτικών απέναντι στη συμπεριληπτική εκπαίδευση.

#### **3.3.1.1. Το φύλο**

Στην προσπάθεια μελέτης των παραγόντων που επηρεάζουν τη στάση των εκπαιδευτικών, αρκετοί ερευνητές εξέτασαν μεταξύ άλλων, τη σχέση του φύλου με τις στάσεις τους. Τα αποτελέσματα των ερευνών στη διεθνή βιβλιογραφία είναι αντιφατικά.

Αρκετές έρευνες δείχνουν τις γυναίκες εκπαιδευτικούς να διατίθενται πιο θετικά απέναντι στη συμπερίληψη από ότι οι άντρες συνάδελφοί τους. Παραδείγματα τέτοιων ερευνών αποτελούν αυτή των Aksamit, Morris και Leunberger (1987) ή αυτή των Eichinger, Rizzo και Sirotnik (1991), όπου οι γυναίκες εκπαιδευτικοί εμφάνισαν πιο θετικές στάσεις απέναντι στη συμπερίληψη. Ανάλογα αποτελέσματα για τη στάση των γυναικών

εκπαιδευτικών ανέδειξε η έρευνα του Thomas (1985) σε 550 εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Σε συμφωνία με τα παραπάνω ευρήματα βρίσκεται και η μία πιο πρόσφατη έρευνα της Hoffman (2006), που πραγματοποιήθηκε στο Ιλινόις με δείγμα 211 εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και εμφάνισε τις γυναίκες να έχουν πιο ευνοϊκές αντιλήψεις προς τη συμπερίληψη απ' ότι οι άντρες συνάδελφοί τους.

Σε αντίθεση με τα παραπάνω υπάρχουν έρευνες, όπως αυτή των Jobe και Rust (1996) που διεξήχθη με δείγμα 162 (45 άντρες και 117 γυναίκες) εκπαιδευτικούς από 44 πολιτείες των ΗΠΑ και εμφανίζει τους άντρες εκπαιδευτικούς περισσότερο θετικούς απέναντι στη συμπερίληψη από τις γυναίκες. Άλλη μία έρευνα που εμφανίζει πιο θετικούς τους άντρες εκπαιδευτικούς είναι αυτή των Masud, Umesh και Deppeler (2012) που πραγματοποιήθηκε σε 293 δημοτικά σχολεία του Μπαγκλαντές με δείγμα 738 εκπαιδευτικών.

Αξίζει βέβαια να αναφερθεί πως κάποιες άλλες έρευνες αναφέρουν πως το φύλο δε σχετίζεται με τις στάσεις των εκπαιδευτικών, αφού δε βρέθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές στάσεων μεταξύ αντρών και γυναικών (βλ. Parasuram, 2006, Leyser et al., 1994, Beh-Pajoooh, 1992, Berryman, 1989).

### **3.3.1.2. Ηλικία και Διδακτική εμπειρία**

Ένας άλλος παράγοντας, που φαίνεται να εξετάζεται σε αρκετές μελέτες ως προς τη σχέση του με τις στάσεις των εκπαιδευτικών απέναντι στη συμπερίληψη, είναι η ηλικία και η διδακτική εμπειρία. Αν και πρόκειται για δύο διαφορετικούς παράγοντες, στην παρούσα εργασία παρουσιάζονται μαζί, εφόσον είναι αλληλένδετοι και αυξάνονται αναλογικά.

Όσον αφορά την ηλικία αρκετοί ερευνητές έχουν καταλήξει στο συμπέρασμα πως οι νεότεροι εκπαιδευτικοί τείνουν να είναι πιο θετικοί στην ιδέα της συμπερίληψης απ' ότι οι μεγαλύτεροι συνάδελφοί τους. Πιο συγκεκριμένα οι Avissar, Reiter και Leyser (2003) μετά από έρευνα, που πραγματοποίησαν σε 110 σχολεία του Ισραήλ, κατέληξαν στο συμπέρασμα πως η ηλικία και η διδακτική εμπειρία επιδρά αρνητικά στις στάσεις των εκπαιδευτικών απέναντι στη συμπερίληψη. Οι ερευνητές ως πιθανές εξηγήσεις για το παραπάνω αποτέλεσμα ανέφεραν την προ-συμπεριληπτικής εκπαίδευσης κατάρτιση, που έχουν λάβει οι εκπαιδευτικοί ή ενδεχόμενες προκαταλήψεις, που έχουν τα άτομα μεγαλύτερης ηλικίας.

Ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζει ακόμα μία έρευνα της Forlin (1995), στην οποία φάνηκε πως η αποδοχή ενός παιδιού με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ήταν υψηλότερη σε εκπαιδευτικούς με προϋπηρεσία κάτω των έξι ετών, χαμηλότερη σε εκπαιδευτικούς με προϋπηρεσία από έξι έως δέκα ετών και ακόμα πιο χαμηλή σε έμπειρους εκπαιδευτικούς με προϋπηρεσία από έντεκα χρόνια και πάνω. Ανάλογα αποτελέσματα αναφέρονται επίσης από

τους Leyser, Kapperman και Keller (1994), οι οποίοι ανέδειξαν στη μελέτη τους ότι οι εκπαιδευτικοί με προϋπηρεσία έως και 14 χρόνια ήταν πολύ πιο θετικοί στην ιδέα της ένταξης σε σχέση με τους πιο έμπειρους εκπαιδευτικούς. Στο συμπέρασμα πως οι νεότεροι εκπαιδευτικοί παρουσιάζουν πιο θετικές στάσεις κατέληξαν και οι Cornoldi, Terreni, Scruggs & Mastropieri (1998) ύστερα από έρευνα που πραγματοποιήθηκε στη Βόρεια και Κεντρική Ιταλία με 523 εκπαιδευτικούς.

Παρόλα αυτά κάποιοι ερευνητές έχουν υποστηρίξει πως η ηλικία και η διδακτική εμπειρία δεν σχετίζονται με τις στάσεις των εκπαιδευτικών (βλ. Leyser, Volkan & Pan, 1989, Rogers, 1987, Stephens & Braun, 1980), ενώ μερικοί άλλοι όχι μόνο αναγνωρίζουν τη διδακτική εμπειρία, ως παράγοντα που επηρεάζει τις στάσεις των εκπαιδευτικών, αλλά θεωρούν πως μεταξύ τους υπάρχει μία θετική σχέση. Ενδεικτικά αναφέρεται η έρευνα των Batsiou et al. (2008) που μελέτησε τις στάσεις εκπαιδευτικών από Κύπρο και Ελλάδα και διαπίστωσε τη θετική επίδραση της διδακτικής εμπειρίας σε αυτές. Ακόμα σε έρευνα των Koutrouba et al. (2008) διαπιστώθηκε πως όσο μεγαλύτερη εμπειρία είχαν οι εκπαιδευτικοί τόσο πιο θετικοί ήταν στην ιδέα της συμπερίληψης. Αξίζει να σημειωθεί όμως, πως στην έρευνα αυτή, η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών (78,6%) –που ήταν και θετικοί στην ιδέα της συμπερίληψης- είχαν τουλάχιστον έναν μαθητή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στην τάξη τους κατά τη διάρκεια της καριέρας τους (Koutrouba et al., 2008, σ. 418-419). Το γεγονός αυτό μας δίνει το έναυσμα να διαχωρίσουμε τα χρόνια προϋπηρεσίας και γενικότερα την απλή διδακτική εμπειρία, από την εμπειρία που προσδίδει στους εκπαιδευτικούς η διδασκαλία σε παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, η οποία παρουσιάζεται αμέσως μετά.

### **3.3.1.3. Διδακτική εμπειρία στα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες**

Παρόλο που οι έρευνες στη διεθνή βιβλιογραφία παρουσιάζουν αντιφατικά αποτελέσματα ως προς την επίδραση των ετών προϋπηρεσίας στις στάσεις των εκπαιδευτικών, δε συμβαίνει το ίδιο με την επίδραση της εμπειρίας στην διδασκαλία των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Έτσι, κρίθηκε σκόπιμο να παρουσιαστούν οι σχετικές έρευνες σε ξεχωριστή ενότητα. Με βάση τα αποτελέσματα της πλειοψηφίας των ερευνών αυτών φαίνεται ότι οι εκπαιδευτικοί, οι οποίοι είχαν προηγούμενη εμπειρία στη διδασκαλία μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες έχουν περισσότερο θετική στάση απ' ό,τι οι συνάδελφοί τους με λιγότερη εμπειρία (Malinen et al., 2012).

Η έρευνα των Kalyva et al. (2007) εξέτασε τις στάσεις 72 Σέρβων εκπαιδευτικών απέναντι στη συμπερίληψη των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στα γενικά σχολεία τους χρησιμοποιώντας το "My Thinking About Inclusion Questionnaire" των

Stoiber, Goettinger και Goetz (1998). Στην έρευνα αυτή διαπιστώθηκε πως οι Σέρβοι εκπαιδευτικοί, που κατείχαν εμπειρία στη διδασκαλία παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, είχαν πιο θετική στάση από τους εκπαιδευτικούς, που δεν είχαν παρόμοια εμπειρία. Αξίζει να αναφερθεί πως στην έρευνα αυτή δεν παρατηρήθηκαν διαφορές στις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τη συμπερίληψη σύμφωνα με τα χρόνια προϋπηρεσίας. Όπως γίνεται κατανοητό από τα παραπάνω, κρίνεται απαραίτητο να διαχωρίζονται τα χρόνια προϋπηρεσίας (ή αλλιώς η διδακτική εμπειρία) από την εμπειρία στη διδασκαλία των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.

Όσον αφορά την εμπειρία στη διδασκαλία παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες υπάρχει πλήθος ερευνών που αναδεικνύουν τη θετική επίδραση της σχετικής εμπειρίας στις στάσεις των εκπαιδευτικών. Τα παραπάνω επιβεβαιώνονται από έρευνες στην Αμερική, όπως αυτή των LeRoy & Simpson (1996) και των Janney et al. (1995). Η πρώτη έρευνα μελέτησε την επιρροή των τρίχρονων συμπεριληπτικών εμπειριών στις στάσεις των εκπαιδευτικών στο Michigan (LeRoy & Simpson, 1996) και η δεύτερη εξέτασε τις στάσεις 53 εκπαιδευτικών σε δέκα σχολεία, στα οποία είχαν πρόσφατα συμπεριληφθεί μαθητές με μέτριες έως σοβαρές ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (Janney et al., 1995). Οι έρευνες αυτές συμπέραναν πως η σχετική εμπειρία ήταν ένας σημαντικός παράγοντας στην τελική αποδοχή των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και βοήθησε τους εκπαιδευτικούς να πιστέψουν στις ικανότητές τους να διδάξουν τα παιδιά αυτά.

Άλλη μία έρευνα των Villa et al. (1996) ανέδειξε θετικές στάσεις σε εκπαιδευτικούς, οι οποίοι ολοκλήρωσαν έναν κύκλο εφαρμογής συμπεριληπτικών πρακτικών. Ωστόσο, τα αποτελέσματα ήταν διαφορετικά σε μελέτη που πραγματοποιήθηκε την ίδια χρονιά από τους Vaughn et al. (1996) σε δείγμα δασκάλων γενικής και ειδικής εκπαίδευσης, που δεν συμμετείχαν το τρέχον χρονικό διάστημα σε συμπεριληπτικά προγράμματα. Μέσα από τις συνεντεύξεις διαπιστώθηκε πως η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών αυτών, ήταν αρνητικοί απέναντι στη συμπεριληπτική εκπαίδευση υποστηρίζοντας μάλιστα πως όσοι λάμβαναν αποφάσεις για την εφαρμογή της συμπερίληψης βρίσκονταν εκτός της εκπαιδευτικής πραγματικότητας.

Μεταγενέστερες έρευνες, όπως αυτή των Avramidis, Bayliss & Burden (2002b) σε γυμνάσιο που εφαρμόζονταν συμπεριληπτικά προγράμματα για μεγάλο χρονικό διάστημα ανέδειξε πως οι εκπαιδευτικοί είχαν θετική στάση απέναντι στη συμπερίληψη, αναγνωρίζοντας την κοινωνική και ακαδημαϊκή πρόοδο όλων ανεξαιρέτως των μαθητών. Επιπροσθέτως, η συμμετοχή των εκπαιδευτικών σε συμπεριληπτικά προγράμματα φάνηκε να

τους προσφέρει ικανοποίηση, να ενισχύει την αυτοπεποίθηση στις ικανότητές τους, χωρίς βέβαια υποτιμάται από πλευράς των εκπαιδευτικών η αναγκαιότητα επιμόρφωσής τους (Avramidis et al., 2002). Μία άλλη έρευνα στην Αμερική των Leatherman και Niemeyer (2005) ανέδειξε επίσης τη θετική επίδραση της συγκεκριμένης εμπειρίας στις στάσεις των εκπαιδευτικών. Παρόμοιες έρευνες έχουν πραγματοποιηθεί επίσης στην Αγγλία, όπως αυτή των Avramidis, Bayliss & Burden (2000a) στην οποία συμμετείχαν 81 εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας και φάνηκε πως οι εκπαιδευτικοί που είχαν εμπειρία στην εφαρμογή της συμπερίληψης είχαν πολύ πιο θετικές στάσεις από αυτούς που είχαν μικρή ή καμία εμπειρία.

Στην Ελλάδα τα ευρήματα των ερευνών φαίνονται να βρίσκονται σε συμφωνία με τα παραπάνω. Η έρευνα των Zoniou-Sideri και Vlachou (2006) ανέδειξε την εμπειρία στη διδασκαλία παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ως ένα σημαντικό παράγοντα, που επηρεάζει τη στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στη συμπερίληψη. Στην έρευνα αυτή οι εκπαιδευτικοί που δεν είχαν διδακτική εμπειρία στα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ήταν λιγότερο θετικοί στην ιδέα να διδάξουν σε μία συμπεριληπτική τάξη. Ανάλογα ευρήματα παρουσιάζονται και στην έρευνα των Avramidis και Kalyva (2007) που ήδη αναφέρθηκε. Η έρευνα αυτή ανέδειξε πως οι εκπαιδευτικοί που είχαν εμπλακεί ενεργά στη διδασκαλία παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες είχαν σαφώς πιο θετικές στάσεις από συναδέλφους τους με ελάχιστη ή καμία τέτοια εμπειρία.

Αν και τα αποτελέσματα των παραπάνω ερευνών επιβεβαιώνουν την άποψη που εξέφρασε ο Yucker το 1988, πως όταν οι εκπαιδευτικοί συμμετέχουν σε συμπεριληπτικά προγράμματα, έρχονται πιο κοντά στα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και διαμορφώνουν μια πιο θετική στάση για τη συμπερίληψη, υπάρχει και ο αντίλογος. Από το 1980 οι Stephens και Brawn υποστήριζαν πως η εμπειρία των εκπαιδευτικών στη διδασκαλία των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες δε σχετίζεται σημαντικά με τη στάσεις τους. Στη μελέτη τους μάλιστα, οι εκπαιδευτικοί που δεν είχαν επαφή με τμήματα ένταξης εμφανίζονται πιο θετικοί στην ιδέα της συμπερίληψης.

Το 1987 άλλη μία άλλη μελέτη των Center και Ward (1987) έρχεται να επιβεβαιώσει τα παραπάνω. Στη μελέτη αυτή οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν, υποστήριζαν πως η επαφή τους με παιδιά που παρουσιάζουν ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες δεν είχε επιρροή στη διαμόρφωση πιο θετικών στάσεων. Μάλιστα, οι εκπαιδευτικοί ανέφεραν πως ίσως θα ήταν πιο ανεκτικοί στην ένταξη των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες εάν δεν υπήρχαν στο σχολείο τους ειδικές τάξεις. Επίσης η έρευνα της Forlin (1995) έδειξε πως οι



εκπαιδευτικοί που είχαν εμπειρία της συμπερίληψης θεωρούσαν τη διδασκαλία των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες σε συμπεριληπτικά περιβάλλοντα πολύ πιο δύσκολη, από ότι την θεωρούσαν οι εκπαιδευτικοί που δεν είχαν ανάλογη εμπειρία. Η ίδια ερευνήτρια το 2001 ανέδειξε τον ανασταλτικό παράγοντα του άγχους, αφού σε έρευνά της διαπίστωσε πως ένα σημαντικό ποσοστό των εκπαιδευτικών που είχαν εμπλακεί σε συμπεριληπτικά προγράμματα (66%) θεωρούσαν τη συμπερίληψη ως μία διαδικασία, που προκαλεί έντονο στρες (Forlin, 2001).

Λαμβάνοντας υπόψη όσα αναφέρθηκαν μέχρι στιγμής δεν είναι ανεδαφικό να ισχυριστεί κανείς πως και η επαφή και η εμπειρία των εκπαιδευτικών στη διδασκαλία των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες επηρεάζει -κατά γενική ομολογία- τις στάσεις τους απέναντι στη συμπερίληψη. Βέβαια, όπως είδαμε παραπάνω η επιρροή αυτή δεν έχει πάντα θετικά αποτελέσματα. Εφόσον οι προσωπικές εμπειρίες των εκπαιδευτικών παίζουν καθοριστικό ρόλο στη διαμόρφωση της στάσης τους (Watkins, 2007), είναι επόμενο να υποθέσουμε πως αν οι εμπειρίες αυτές είναι αρνητικές, οι εκπαιδευτικοί θα οδηγηθούν σε αρνητικές στάσεις. Επομένως ένα μεγάλο ζήτημα που αναδεικνύεται σε αυτό το σημείο είναι η αναγκαιότητα της διερεύνησης των αιτιών που η επαφή ή η διδασκαλία των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες καταλήγει σε μία αρνητική εμπειρία για τους εκπαιδευτικούς.

Μία αιτία που ήδη έχει αναδειχθεί μέσα από τη βιβλιογραφία είναι το άγχος και η πίεση που προκαλείται στους εκπαιδευτικούς από την παρουσία των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στις τάξεις τους (βλ. Forlin, 2001, Avramidis & Norwich, 2002). Το άγχος, βέβαια, δεν μπορεί να θεωρηθεί αυτό καθαυτό αιτία διαμόρφωσης αρνητικών στάσεων, χωρίς να μελετηθούν οι λόγοι που το προκαλούν. Η Forlin (2001) ανέφερε πως το στρες προκαλείται από την αδυναμία των εκπαιδευτικών να διαχειριστούν την παρουσία και την ενασχόλησή τους με τα παιδιά, που παρουσιάζουν ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες σε συνδυασμό με τον έλεγχο του συνόλου της τάξης. Η αδυναμία αυτή αναδεικνύει ένα άλλο μεγάλο θέμα, που αφορά την κατάρτιση που έχουν λάβει οι εκπαιδευτικοί ώστε να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις της συμπερίληψης. Στην επόμενη ενότητα παρουσιάζεται ο παράγοντας της κατάρτισης και η επιρροή του στη διαμόρφωση των στάσεων των εκπαιδευτικών.

#### **3.3.1.4. Κατάρτιση**

Στην προηγούμενη ενότητα έγινε λόγος για τη σημασία της κατάρτισης των εκπαιδευτικών σε θέματα που αφορούν την ειδική εκπαίδευση και τις ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες των μαθητών, ένα ζήτημα που φαίνεται να επηρεάζει σε μεγάλο βαθμό τις στάσεις

τους απέναντι στην εφαρμογή προγραμμάτων συμπερίληψης (Hsien, 2007, σ. 56). Να σημειωθεί πως οι γνώσεις που έχει ένας εκπαιδευτικός μπορεί να προέρχονται από τη βασική του εκπαίδευση, τις μεταπτυχιακές και διδακτορικές του σπουδές ή την επιμόρφωσή του. Η επιμόρφωση αφορά την επιπλέον επαγγελματική κατάρτιση ή ειδίκευση (Τσολάκης, 1994) που συνδέεται με την ανανέωση και τη συμπλήρωση της βασικής κατάρτισης αλλά και με τη βελτίωση, την ανανέωση και την αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού (Μπουζάκης, 2000).

Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών θεωρείται αναγκαία, ώστε να καταστούν ικανοί να καταρτίζουν εξατομικευμένα προγράμματα διδασκαλίας και να αναπτύσσουν πρακτικές, οι οποίες θα συμβάλουν στον περιορισμό της ιδέας του «ελαττώματος» και γενικότερα στην άρση των προκαταλήψεων (Ainscow, 1997a, σ. 36-37). Τα ερευνητικά δεδομένα στην Ελλάδα και στο εξωτερικό υποστηρίζουν τη θετική επίδραση της κατάρτισης στη διαμόρφωση των στάσεων των εκπαιδευτικών απέναντι στη συμπερίληψη. Στην έρευνα της Koutrouba και των συνεργατών της (2008, σ. 416) διαπιστώθηκε πως οι εκπαιδευτικοί θεωρούν την επιμόρφωση σε θέματα ειδικής αγωγής απολύτως αναγκαία για όλους τους εκπαιδευτικούς, ενώ οι Αβραμίδης και Καλύβα (2007) ανέφεραν στην έρευνά τους ότι η ελλιπής κατάρτιση σε θέματα ειδικής εκπαίδευσης είναι το πρώτο και πιο σοβαρό εμπόδιο για την εφαρμογή της συμπερίληψης. Οι ερευνητές αυτοί μελέτησαν μεταξύ άλλων και την επίδραση της επιμόρφωσης στη διαμόρφωση των στάσεων προς τη συμπερίληψη. Στην έρευνά τους, συμμετείχαν εκπαιδευτικοί χωρίς καμία επιμόρφωση στην ειδική εκπαίδευση, εκπαιδευτικοί που είχαν μια σύντομη σχετική επιμόρφωση και εκπαιδευτικοί που παρακολούθησαν μεγάλης διάρκειας σεμινάρια. Από τα αποτελέσματα διαπιστώθηκε σημαντική διαφορά ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς που είχαν παρακολουθήσει μεγάλης διάρκειας σεμινάρια και στις άλλες δύο ομάδες σε ό,τι αφορά τις στάσεις τους για την ιδέα της συμπερίληψης (Avramidis & Kalyva, 2007, σ. 282).

Η σημασία της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών σε θέματα ειδικής εκπαίδευσης και η συσχέτισή της με τη διαμόρφωση θετικών στάσεων αναδεικνύεται σε πολλές έρευνες. Η Dickens-Smith (1995, σ. 1-15) μελέτησε τις στάσεις των εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής αγωγής απέναντι στη συμπερίληψη πριν και μετά την επιμόρφωσή τους. Αμφότερες οι ομάδες των εκπαιδευτικών εμφάνισαν πιο θετικές στάσεις απέναντι στη συμπερίληψη μετά την επιμόρφωσή τους. Αξιοσημείωτο είναι ότι η διαφορά στις στάσεις ήταν πιο έντονη στους εκπαιδευτικούς γενικής εκπαίδευσης.

Ακόμα, ο Lifshitz και οι συνεργάτες του (2004, σ. 186-188) εφάρμοσαν ένα επιμορφωτικό πρόγραμμα σχετικά με τη φιλοσοφία της συμπερίληψης, τις ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και τις στρατηγικές για την αντιμετώπισή τους. Οι ερευνητές διαπίστωσαν ότι μετά το επιμορφωτικό πρόγραμμα οι αρχικά αρνητικές στάσεις των εκπαιδευτικών άλλαξαν σημαντικά. Η σημασία της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών στη διαμόρφωση θετικών στάσεων επισημαίνεται και από άλλους ερευνητές (βλ. Beh-Pajoooh, 1992, σ. 98-100, Shimman, 1990, σ. 89-91). Έρευνες που διεξήχθησαν στις Η.Π.Α., στην Αυστραλία και στη Βρετανία επιβεβαιώνουν ότι οι γνώσεις, που λαμβάνουν οι εκπαιδευτικοί σε θέματα ειδικής εκπαίδευσης είτε προπτυχιακά είτε ενδο-υπηρεσιακά, περιορίζουν το άγχος των εκπαιδευτικών σχετικά με τη συμπερίληψη των μαθητών και συμβάλλουν στη διαμόρφωση θετικών στάσεων (Avramidis, Bayliss, & Burden, 2000b, σ. 291, Center & Ward, 1987, σ. 47, Forlin, 2001, σ. 242, VanReusenetal, 2001, σ. 13).

Όσον αφορά την προπτυχιακή κατάρτιση τα αποτελέσματα των ερευνών επιβεβαιώνουν όσα αναφέρθηκαν. Οι Campbell, Gilmore & Cuskelly (2003) εξέτασαν στην Αυστραλία τις απόψεις 274 φοιτητών στην αρχή και το τέλος ενός εξαμηνιαίου μαθήματος, που συνδύαζε τη θεωρητική κατάρτιση με την πρακτική εμπειρία. Στα παραπάνω περιλαμβάνονταν συνεντεύξεις από τα μέλη της κοινότητας αναφορικά με τις γνώσεις τους για το σύνδρομο Down και η εκπόνηση σχετικής εργασίας. Στο τέλος του εξαμήνου, λοιπόν, διαπιστώθηκε πως οι φοιτητές, που συμμετείχαν, είχαν αποκτήσει πιο ακριβείς γνώσεις για το σύνδρομο Down και μία πιο θετική στάση απέναντι στη συμπερίληψη των παιδιών που παρουσιάζουν το σύνδρομο. Αξιοσημείωτο είναι μάλιστα, ότι είχαν διαφοροποιήσει τις απόψεις τους για όλα τα άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, αφού ανέφεραν μεγαλύτερη ευχέρεια στην αλληλεπίδραση μαζί τους. Όπως γίνεται αντιληπτό από την παραπάνω μελέτη, η ευαισθητοποίηση των εκπαιδευτικών σε μία μορφή ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών μπορεί να οδηγήσει στη διαμόρφωση ευνοϊκότερων στάσεων απέναντι στις ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες γενικά (Campbell et al., 2003) και κατ' επέκταση απέναντι στη συμπερίληψη. Επίσης, οι (Avramidis et al., 2000b, σ. 289-290) έχουν υποστηρίξει σε έρευνά τους ότι υπάρχει θετική σχέση μεταξύ της στάσης των φοιτητών προς τη συμπερίληψη και της αντίληψης που είχαν για την επάρκειά τους στον τομέα αυτό. Δηλαδή, οι φοιτητές που θεωρούσαν τον εαυτό τους πιο έτοιμο να ανταποκριθεί στις ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες των μαθητών ήταν και πιο θετικοί προς τη συμπερίληψη.

Ωστόσο, αρκετές έρευνες έχουν υποστηρίξει ότι οι εκπαιδευτικοί δεν είναι κατάλληλα προετοιμασμένοι ώστε να συμπεριλάβουν αποτελεσματικά μαθητές με ειδικές

εκπαιδευτικές ανάγκες στην τάξη τους και δεν είναι πρόθυμοι να κάνουν αλλαγές στο πρόγραμμα ή στις διδακτικές μεθόδους που χρησιμοποιούν ώστε να καλύψουν τις ανάγκες τους (Bender et al., 1995, σ. 91-92). Ο Hsien (2007, σ. 5) ύστερα από ανασκόπηση της βιβλιογραφίας σχετικά με την προετοιμασία των μελλοντικών εκπαιδευτικών σε προπτυχιακό επίπεδο κατέληξε στο συμπέρασμα πως υπάρχει τεράστια διαφορά ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς ειδικής και γενικής αγωγής, αφού οι τελευταίοι φαίνονται ανεπαρκώς προετοιμασμένοι για τη συμπερίληψη και αρνητικά προσκείμενοι στην ιδέα της. Ομοίως, η έρευνα της Heiman (2004) σε Άγγλους και Ισραηλινούς εκπαιδευτικούς διαπίστωσε πως το 39% των ισραηλινών εκπαιδευτικών εξέφραζαν αρνητικά συναισθήματα λόγω της ανεπάρκειας της εκπαίδευσής τους, η οποία αναδείχτηκε από τους εκπαιδευτικούς ως σημαντικό εμπόδιο στην εφαρμογή της συμπερίληψης (Heiman, 2004, σ. 99-100).

Τα παραπάνω φαίνεται να ισχύουν και στο ελληνικό πλαίσιο, αφού κατά το Σούλη (2002) οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί παρουσιάζουν γνωστικές ελλείψεις, που αφορούν κατά κύριο λόγο την ικανότητά τους να προσεγγίσουν διαφορετικά παιδιά με διαφορετικές μεθόδους. Η Ελλάδα φαίνεται πως δεν προσφέρει ακόμα στους εκπαιδευτικούς τις απαραίτητες γνώσεις για να ανταπεξέλθουν στις απαιτήσεις της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης. Ακόμα και οι ίδιοι οι μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες θεωρούν, ότι η εκπαίδευσή τους είναι υποβαθμισμένη υποστηρίζοντας ότι ο κυριότερος παράγοντας γι' αυτήν την κατάσταση είναι η έλλειψη ειδικών γνώσεων από τους δασκάλους τους (Lampropoulou, 1998, Λαμπροπούλου, 1997).

Έρευνα που πραγματοποίησε ο Αγαλιώτης (2007) στα προγράμματα σπουδών των Παιδαγωγικών Τμημάτων, στα Διδασκαλεία Δημοτικής Εκπαίδευσης, ακόμα και στα Τμήματα Ειδικής Αγωγής παρατηρείται απουσία εξειδικευμένων γνωστικών αντικειμένων πάνω στον εντοπισμό και στην εξατομίκευση της διδασκαλίας για μαθητές με Ε.Ε.Α. Ακόμα, ο ερευνητής υποστηρίζει ότι οι επιμορφωτικές ευκαιρίες που προσφέρθηκαν μέχρι στιγμής στους Έλληνες εκπαιδευτικούς από δημόσιους φορείς δεν κρίνονται επαρκείς ποσοτικά και ποιοτικά, παρόλο που σε άλλες χώρες παρατηρείται μία ποικιλομορφία επιμορφωτικών σχημάτων (Αγαλιώτης, 2007).

#### **3.3.1.5. Το είδος των εκπαιδευτικών αναγκών**

Ένας ακόμη παράγοντας, που φαίνεται να επηρεάζει τις στάσεις των εκπαιδευτικών και βρίσκεται σε άμεση σχέση με την κατάρτισή τους, είναι το είδος των εκπαιδευτικών αναγκών, που έχουν να αντιμετωπίσουν. Η επιρροή αυτή είναι αναπόφευκτη, αφού όπως έχει αναφερθεί, η σοβαρότητα της κάθε περίπτωσης υπαγορεύει και το είδος της εκπαιδευτικής

υποστήριξης, που πρέπει να παρέχει ο εκπαιδευτικός στην τάξη (Lifshitz et al., 2004). Έτσι, φαίνεται πως οι εκπαιδευτικοί δεν αντιμετωπίζουν με τον ίδιο τρόπο όλα τα είδη των εκπαιδευτικών αναγκών και τάσσονται υπέρ της συμπερίληψης συγκεκριμένων ομάδων μαθητών (Center & Ward, 1987, σ. 46-47).

Σε έρευνα που πραγματοποίησαν οι Center και Ward (1987) με δείγμα 2.219 εκπαιδευτικών γενικής και 332 ειδικής εκπαίδευσης, κατέληξαν στο συμπέρασμα πως παρόλο που η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών ήταν θετικοί απέναντι στη συμπερίληψη, δεν επιθυμούσαν τη συμπερίληψη μαθητών με αισθητηριακές ή/και πολλαπλές αναπηρίες ή με σοβαρά προβλήματα συμπεριφοράς. Επιπλέον οι εκπαιδευτικοί φάνηκε να έχουν αρνητική στάση απέναντι στη συμπερίληψη παιδιών με κινητικές ανεπάρκειες χωρίς την υποστήριξη των γονέων ή κάποιου συναδέλφου. Οι ερευνητές ερμήνευσαν τα παραπάνω ευρήματα αναφέροντας το στρες που προκαλείται στους εκπαιδευτικούς εξαιτίας της διδακτικής ανεπάρκειάς τους, της έλλειψης χρόνου και υποστήριξης, που θα βοηθούσε τους εκπαιδευτικούς να ανταπεξέλθουν (Center & Ward, 1987).

Η σχέση διδακτικής επάρκειας και της στάσης των εκπαιδευτικών απέναντι στη συμπερίληψη των διάφορων ειδών εκπαιδευτικής ανάγκης αναδεικνύεται και σε έρευνα των Αβραμίδη και Καλύβα (2007). Η έρευνα κατέληξε στο συμπέρασμα ότι οι εκπαιδευτικοί των δημοτικών σχολείων, που συμμετείχαν, θεωρούσαν ότι οι μαθητές με ήπια προβλήματα μάθησης μπορούν να συμπεριλαμβάνονται στις γενικές τάξεις χωρίς προβλήματα, σε αντίθεση με τους μαθητές που παρουσιάζουν πιο σοβαρές και σύνθετες εκπαιδευτικές ανάγκες. Η ίδια έρευνα εμφάνισε μία υψηλού βαθμού συσχέτιση των αντιλήψεων αυτών και της διδακτικής επάρκειας των εκπαιδευτικών, αφού οι δάσκαλοι ένιωθαν ανεπαρκείς να αναλάβουν τη διδασκαλία παιδιών με εγκεφαλική βλάβη, αισθητηριακές διαταραχές και αυτισμό (Avramidis & Kalyva, 2007).

Η έρευνα της Koutrouba και των συνεργατών της (2008) επιβεβαίωσε το γεγονός ότι οι εκπαιδευτικοί αντιμετωπίζουν διαφορετικά τα είδη των εκπαιδευτικών αναγκών. Ειδικότερα διαπιστώθηκε πως το 62,2% των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης που συμμετείχαν, θεωρούσαν απλή τη συμπερίληψη παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες και το 39,2% θεωρούσε απλή τη συμπερίληψη παιδιών με κινητικές ανεπάρκειες με μία χωροταξική προσαρμογή. Ωστόσο, οι εκπαιδευτικοί ήταν επιφυλακτικοί στη συμπερίληψη παιδιών με νοητική υστέρηση (71,2%), με οπτικές (34,5%) και ακουστικές (42%) ανεπάρκειες, ενώ μόνο το 0,3% των συμμετεχόντων είχε θετική στάση ως προς τη συμπερίληψη παιδιών με προβλήματα συμπεριφοράς (Koutrouba et al., 2008).

Η επιφύλαξη των εκπαιδευτικών απέναντι σε προβλήματα συμπεριφοράς είναι εμφανής σε αρκετές έρευνες. Μελέτη του Αβραμίδη και των συνεργατών του (2000b) σε 135 φοιτητές Παιδαγωγικού Τμήματος (111 μεταπτυχιακοί και 24 φοιτητές του τέταρτου έτους) διαπίστωσε πως, παρόλο που οι φοιτητές ήταν θετικοί στην ιδέα της συμπερίληψης, αγχώονταν ιδιαίτερα στο ενδεχόμενο να διδάξουν σε μαθητές με προβλήματα συναισθηματικού τύπου ή προβλήματα συμπεριφοράς (Avramidis et al., 2000b, σ. 288). Η μελέτη των Clough και Lindsay (1991) ανέδειξε ότι οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν, θεωρούσαν τις περιπτώσεις παιδιών με συναισθηματικές δυσκολίες και προβλήματα συμπεριφοράς ως τις πιο δύσκολες στην αντιμετώπιση τους. Ως προς τη δυσκολία αντιμετώπισης ακολούθησαν στη δεύτερη θέση οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες, στη τρίτη θέση οι μαθητές με οπτικές ανεπάρκειες και στην τέταρτη οι μαθητές με προβλήματα ακοής (Clough και Lindsay, 1991).

Σε έρευνα των Zoniou-Sideri και Vlachou (2006), στην οποία συμμετείχαν εκπαιδευτικοί από όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης, φάνηκε ότι η αποδοχή της συμπερίληψης επηρεάζονταν σημαντικά από το είδος και το βαθμό των ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών. Πιο συγκεκριμένα οι εκπαιδευτικοί υποστήριξαν ότι η συμπερίληψη των παιδιών με κινητικές ανεπάρκειες και προβλήματα όρασης είναι πιο εφικτή σε σχέση τη συμπερίληψη παιδιών με νοητική υστέρηση και προβλήματα ακοής, ενώ ακόμα περισσότερες επιφυλάξεις εκφράστηκαν για τη συμπερίληψη των παιδιών με πολλαπλές αναπηρίες. Αξίζει να σημειωθεί, τέλος, πως οι εκπαιδευτικοί προτιμούσαν να διδάξουν σε συμπεριληπτικές τάξεις, όπου θα φοιτούσαν παιδιά από εθνικές, θρησκευτικές ή/και γλωσσικές μειονότητες παρά παιδιά με ειδικές ανάγκες (Zoniou-Sideri & Vlachou 2006, σ. 386-387).

Τα αποτελέσματα των ερευνών που παρουσιάστηκαν παραπάνω φαίνεται να επιβεβαιώνουν την άποψη των Scruggs και Mastropieri (2004, σ. 386) ότι υπάρχει σημαντική συσχέτιση ανάμεσα στη σοβαρότητα των ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών και στη στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στη συμπερίληψη. Ωστόσο δεν πρέπει να ξεχνάμε πως σημαντικό ρόλο παίζει το πώς αντιλαμβάνεται ο κάθε εκπαιδευτικός την «αναπηρία». Αξίζει να αναφερθεί η έρευνα του Lifshitz και των συνεργατών του (2004, σ. 1984) σχετικά με τη στάση Ισραηλινών και Παλαιστινίων εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης προς τη συμπερίληψη μαθητών με τέσσερις διαφορετικές μορφές ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών (κινητικές ανεπάρκειες, αισθητηριακές ανεπάρκειες, συμπεριφοριστικές/συναισθηματικές διαταραχές και νοητική καθυστέρηση). Στην έρευνα αυτή διαπιστώθηκε ότι οι Παλαιστίνιοι

εκπαιδευτικοί ήταν αρνητικοί προς τη συμπερίληψη των μαθητών με αισθητηριακά προβλήματα και νοητική καθυστέρηση, γεγονός που αποδίδεται από τους ερευνητές στις θρησκευτικές προκαταλήψεις, οι οποίες θέλουν τα συγκεκριμένα είδη εκπαιδευτικών αναγκών να είναι τιμωρία από το Θεό. Όπως γίνεται αντιληπτό από την παραπάνω έρευνα, οι πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών και το πώς αυτοί αντιλαμβάνονται τις ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες των μαθητών τους, παίζει σημαντικό ρόλο στις στάσεις τους απέναντι στη συμπερίληψη. Το γεγονός αυτό μας ώθησε στην παρουσίαση των πεποιθήσεων των εκπαιδευτικών στην επόμενη ενότητα.

### **3.3.1.6. Οι πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών**

Σύμφωνα με αρκετούς ερευνητές ένας από τους παράγοντες που φαίνεται να σχετίζεται με την επιτυχία της συμπερίληψης είναι οι πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών (βλ. Bender, Vail & Scott, 1995, Cook, 2001, Jordan & Stanovich, 2003, Jordan & Stanovich, 2004, οπ. αναφ. McOuat, 2011). Έτσι, στις μέρες θεωρείται πως για την προώθηση της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης χρειάζεται να κατανοηθεί η «φύση» των πεποιθήσεών τους και ο τρόπος με τον οποίο οι πεποιθήσεις αυτές σχετίζονται με τις ενέργειές τους (Gibbs, 2007). Στην προσπάθεια της εις βάθος κατανόησης των πεποιθήσεων των εκπαιδευτικών – και της κοινωνίας γενικότερα- απέναντι στις ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες κρίνεται σκόπιμο να παρουσιαστούν σε αυτό το σημείο, δύο κυρίαρχες προσεγγίσεις/μοντέλα που επηρέασαν την εκπαίδευση των ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο πέρασμα του χρόνου. Πρόκειται για σύνολα κοινωνικών αντιλήψεων που ερμηνεύουν την έννοια της «αναπηρίας», όπως αυτή αποτυπώνεται σε κάθε εποχή (Hodkinson, 2007, σ. 56).

Το πρώτο μοντέλο είναι το ιατρικό, ατομικό ή ελλειμματικό μοντέλο, που άρχισε να επηρεάζει την ειδική εκπαίδευση από τη δεκαετία του '50 υποστηρίζοντας ότι οι ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες είναι μία «ανωμαλία», μία σωματική δυσλειτουργία ιατρικής φύσης (βλ. McOuat, 2011, Johnstone, 2001, σ. 10), που πρέπει να διαγνωστεί και να αντιμετωπιστεί από εξειδικευμένο προσωπικό (McOuat, 2011). Πρόκειται για ένα μοντέλο που επικράτησε για πολλά χρόνια και καθοδήγησε την ειδική εκπαίδευση (McOuat, 2011). Ως αποτέλεσμα της παραπάνω λογικής τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες απομονώθηκαν στα ειδικά σχολεία (βλ. Norwich, 2000) για να «αποκατασταθούν» οι «ανεπάρκειές» τους (Scrit, 1995, οπ. αναφ. Runswick-Cole, 2008, σ. 176) και γίνουν αποδεκτά στην κοινωνία των «υγιών» (Keil, Miller & Cobb, 2006). Όπως γίνεται αντιληπτό το ιατρικό μοντέλο θεωρεί πως το πρόβλημα προέρχεται αποκλειστικά από το ίδιο το άτομο (within-child factors), χωρίς να

λαμβάνονται υπόψη οι κοινωνικοί και περιβαλλοντικοί παράγοντες, που ενδεχομένως συνδέονται με αυτές (Lindsay, 2004, σ. 16).

Σε αντίθεση με τα παραπάνω, το δεύτερο μοντέλο, που είναι το κοινωνικό, θεωρεί πως το πρόβλημα δεν είναι ατομικό, αλλά σχετίζεται με την κοινωνία και τους περιορισμούς της. Η έμφαση, δηλαδή, δίνεται στην προσαρμογή των κοινωνικοπολιτικών συνθηκών που θέτουν εμπόδια στην κοινωνική ένταξη των ανθρώπων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, χωρίς να απαιτείται η προσαρμογή των τελευταίων στις συγκεκριμένες συνθήκες της ζωής των υπολοίπων (Oliver, 1996, σ. 34). Σύμφωνα με τον McOuat (2011) το κοινωνικό μοντέλο υποστηρίζει ότι οι ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες των ατόμων και οι διακρίσεις σε βάρος τους διαμορφώνονται από την κοινωνία. Στο ίδιο πλαίσιο κινείται και ο Johnstone (2001), ο οποίος έχει σημειώσει πως το μοντέλο αυτό θεωρεί τις ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ως αποτέλεσμα της αλληλεπίδρασης κοινωνικών παραγόντων και αναγνωρίζει το δικαίωμα των ανθρώπων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες να αποφασίζουν για την εκπαίδευσή τους (οπ. αναφ. Hodgkinson, 2007, σ. 58). Σε αυτό το σημείο αξίζει να σημειωθεί πως οι υποστηρικτές του κοινωνικού μοντέλου θεωρούν ότι ο αποκλεισμός των ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες από την κοινωνία, οδηγεί στη συνολική υποβάθμισή της, αφού η αλληλεπίδραση των ατόμων με και χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, μπορεί να αποφέρει την ανάπτυξη κοινωνικής ευαισθησίας και άλλων αξιών, όπως ο σεβασμός στη διαφορετικότητα, η αλληλεγγύη και η αλληλοβοήθεια (Ash, Bellew, Davies, Newman & Richardson, 1997, σ. 605).

Παρά την κριτική που έχουν δεχτεί και οι δύο προσεγγίσεις, επηρέασαν και συνεχίζουν να επηρεάζουν τις κοινωνίες, τον τρόπο που αυτές αντιλαμβάνονται τις ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και την εκπαίδευση. Τα τελευταία χρόνια παρατηρείται μια τάση απομάκρυνσης από το ιατρικό μοντέλο και μια στροφή προς το κοινωνικό, το οποίο ασκεί έντονη κριτική στο διπολικό σύστημα εκπαίδευσης, υποστηρίζοντας πως η συμπερίληψη αποτελεί ένα μέσο με το οποίο διαμορφώνονται οι προσωπικές και οι κοινωνικές σχέσεις και η θετική στάση απέναντι στις ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (Milter, 2000, σ. 3). Ωστόσο, δεν θα πρέπει να θεωρείται δεδομένο πως οι πεποιθήσεις που αφορούν το ιατρικό μοντέλο έπαψαν να υπάρχουν στους εκπαιδευτικούς, οι οποίοι αποτελούν και το θέμα διερεύνησης στην παρούσα εργασία.

Σε πρόσφατη έρευνα της Γεροσίμου (2012) σε δύο δημοτικά σχολεία της Κύπρου, η οποία εξέτασε ένα μέρος των πεποιθήσεων των εκπαιδευτικών που συνδέονται με τα κυρίαρχα συστήματα αξιών και τον τρόπο με τον οποίο οι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται τις



εκπαιδευτικές δυσκολίες, παρουσιάστηκαν πεποιθήσεις που παραπέμπουν στο ιατρικό μοντέλο. Πιο συγκεκριμένα, διαπιστώθηκε ότι στις πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών υπάρχει η άποψη, ότι οι εκπαιδευτικές δυσκολίες ξεκινούν αποκλειστικά από τους μαθητές ή τις οικογένειές τους, παρά από το σχολείο και τον τρόπο που αυτό λειτουργεί. Με λίγα λόγια οι εκπαιδευτικοί εξηγούσαν τις εκπαιδευτικές δυσκολίες που αντιμετώπιζαν οι μαθητές με βάση την εθνικότητα, το οικογενειακό υπόβαθρο και τη γενικότερη σχολική επίδοση. Η παραπάνω λογική μας παραπέμπει αυτομάτως στο ιατρικό μοντέλο, που σύμφωνα με τον Ainscow (1999), αποδίδει τις εκπαιδευτικές δυσκολίες κυρίως στα χαρακτηριστικά του κάθε μαθητή, όπως τις ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, το κοινωνικό υπόβαθρο, τα ψυχολογικά χαρακτηριστικά του, αγνηφώντας τη διαδικασία του σχολείου.

Οι εκπαιδευτικοί, λοιπόν, που έχουν μία πιο παθολογική θεώρηση των ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών έχουν την τάση να αποδίδουν στους μαθητές κάποια ενδογενή και ακλόνητα χαρακτηριστικά τα οποία δεν μπορούν να ξεπεραστούν από τις διδακτικές τους ικανότητες (Jordan, Schwartz & McGhie-Richmond, 2009, Jordan, Lindsay & Stanovich, 1997). Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί αυτοί θεωρούν ότι οι μόνοι υπεύθυνοι για τη διδασκαλία των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες είναι οι ειδικοί εκπαιδευτικοί, πιστεύουν ότι τα παιδιά με ΕΕΑ πρέπει να παραπέμπονται το συντομότερο στην ειδική εκπαίδευση και ερμηνεύουν τις αδυναμίες τους εστιάζοντας στα ίδια τα παιδιά και την «παθολογία» τους (Wilson & Silverman, 1991, οπ. αναφ. McOuat, 2011).

### **3.3.1.7. Υποστήριξη και συνεργασία**

Σύμφωνα με τους Avramidis & Norwich (2002) ένας ακόμη παράγοντας, που φάνηκε να επηρεάζει τη στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στη συμπερίληψη, είναι η συνεργασία τους με τους εμπλεκόμενους φορείς, η συμβουλευτική και η γενικότερη υποστήριξη από έμπυχο δυναμικό. Οι Avramidis & Kalyva (2007) εκτός από τη σχέση των στάσεων με την υποστήριξη, που δέχονται οι εκπαιδευτικοί σε επίπεδο τάξης και σχολείου (βοηθούς, ειδικούς εκπαιδευτικούς, λογοθεραπευτές κτλ), έχουν σημειώσει ακόμα, τη διαθεσιμότητα των πόρων (διδακτικού υλικού, εξοπλισμού πληροφορικής κτλ), τη διαθεσιμότητα του χρόνου, που προορίζεται για τη εξατομίκευση της διδασκαλίας, την ενθάρρυνση από τους διευθυντές των σχολείων κ.α. Οι παράγοντες αυτοί έχουν συσχετιστεί σύμφωνα με τους Avramidis & Norwich (2002) με τη θετική στάση απέναντι στη συμπερίληψη αλλά και με υψηλή-αίσθηση αυτο-αποτελεσματικότητας και διδακτική ικανοποίηση.

Αρκετές έρευνες έχουν αναδείξει την υποστήριξη των εκπαιδευτικών από συναδέλφους ειδικής αγωγής ή άλλο εκπαιδευτικό προσωπικό ως ένα σημαντικό παράγοντα

στη διαμόρφωση των στάσεων τους απέναντι στη συμπερίληψη των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (βλ Janney et al., 1995). Οι Clough και Lindsay (1991) υποστήριξαν ότι οι δάσκαλοι ειδικής εκπαίδευσης είναι σημαντικοί συνεργάτες και καλοί σύμβουλοι των εκπαιδευτικών στη προσπάθειά τους να κάνουν ένα θέμα πιο προσιτό στους συγκεκριμένους μαθητές, ενώ αρκετές μελέτες έχουν διαπιστώσει θετικές εμπειρίες εκπαιδευτικών γενικής εκπαίδευσης από τη συνεργασία τους με ειδικούς εκπαιδευτικούς (Lane, Pierson, Robertson, & Little, 2004, Papalia-Berardi & Hall, 2007). Ενδεικτικά αξίζει να αναφερθεί η έρευνα των Center και Ward (1987), στην οποία φάνηκε πως η συμπερίληψη των παιδιών με ήπιες αισθητηριακές δυσκολίες, δεν προκαλούσε άγχος στους εκπαιδευτικούς όταν υπήρχε ειδικός εκπαιδευτικός μέσα στην τάξη. Σύμφωνα μάλιστα με τους ίδιους ερευνητές η συνεργασία των εκπαιδευτικών ειδικής και γενικής εκπαίδευσης επηρέαζε θετικά τις στάσεις των τελευταίων προς τη συμπερίληψη.

Ανάλογα είναι τα ευρήματα των ερευνών για την υποστήριξη και την ενθάρρυνση από τους διευθυντές των σχολείων, που φαίνεται να διαμορφώνει θετικές στάσεις απέναντι στη συμπερίληψη. Πιο συγκεκριμένα, στη μελέτη των Center και Ward (1987), που ήδη αναφέρθηκε, διαπιστώθηκε ότι εκπαιδευτικοί, που δέχονταν την υποστήριξη των διευθυντών τους, ήταν πιο θετικοί στην ιδέα της ένταξης σε σχέση με όσους δεν την είχαν. Παρομοίως στη μελέτη των Janney et al. (1995) διαπιστώθηκε ότι η στήριξη των διευθυντών των σχολικών μονάδων, που συμμετείχαν στην έρευνα, αποτέλεσε καθοριστικό παράγοντα στη διαμόρφωση θετικών στάσεων των εκπαιδευτικών απέναντι στη μερική ένταξη των παιδιών με ειδικές ανάγκες. Τέλος, ο Chazan (1994) σημείωσε ότι οι εκπαιδευτικοί γενικής εκπαίδευσης θα ήταν πιο "ανεκτικοί" στην ιδέα της ένταξης των παιδιών με ειδικές ανάγκες, αν οι διευθυντές τους στήριζαν σε αυτό το εγχείρημα.

Πέρα από τα παραπάνω, σημαντική στη διαμόρφωση θετικών στάσεων θεωρείται και η παροχή βοήθειας στους εκπαιδευτικούς σε άλλους τομείς όπως είναι το κατάλληλο διδακτικό υλικό (LeRoy & Simpson, 1996, Center & Ward, 1987) ή τα μικρότερα σχολικά τμήματα (Bowman, 1986, Center & Ward, 1987, Clough & Lindsay, 1991, Harvey, 1985). Σύμφωνα μάλιστα με τον Avramidis και τους συνεργάτες του οι υπεράριθμες τάξεις, η έλλειψη υλικού, η έλλειψη χρόνου για το κατάλληλο σχεδιασμό της μαθησιακής διαδικασίας και η έλλειψη ευέλικτου προγράμματος, μπορούν να επιδράσουν αρνητικά στις στάσεις των εκπαιδευτικών (Avramidis et al., 2000).

Η έλλειψη χρόνου για μια συνεργατική σχεδίαση της μαθησιακής διαδικασίας μεταξύ των εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής εκπαίδευσης έχει σημειωθεί ως εμπόδιο της

συμπερίληψης σε αρκετές έρευνες (βλ. Diebold & vonEschenbach, 1991, Semmel, Abernathy, Butera & Lesar, 1991). Οι Myles και Simpson (1989) αναφέρουν μάλιστα ότι από τους 55 εκπαιδευτικούς, που συμμετείχαν στην έρευνά τους, οι 48 χρειάζονταν μία ή και περισσότερη ώρα την ημέρα για σχεδιασμό του προγράμματος των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.

Το πρόβλημα στην Ελλάδα γίνεται πιο έντονο αν σκεφτεί κανείς πως στα αναλυτικά προγράμματα της γενικής εκπαίδευσης δεν γίνεται καμία αναφορά και δεν υπάρχει καμία πρόβλεψη για τους μαθητές με ειδικές ανάγκες (βλ. Λαμπροπούλου, 2004). Ως εκ τούτου είναι εύλογο να ισχυριστεί κανείς, ότι οι εκπαιδευτικοί γενικής εκπαίδευσης νιώθουν ότι η εφαρμογή της συμπερίληψης και η ανάγκη ανταπόκρισής τους στις ανάγκες όλων των "διαφορετικών" μαθητών της τάξης, θα έχουν ως αποτέλεσμα τη σημαντική αύξηση του φόρτου εργασίας τους (Antramidis & Norwich, 2002). Ο Αγγελίδης προχωρώντας ένα βήμα παρακάτω έθιξε το ζήτημα των «συμφερόντων» των εκπαιδευτικών, στα οποία συμπεριλαμβάνονται η ήσυχη τάξη, η κάλυψη της ύλης, οι υψηλές επιδόσεις των μαθητών (Angelides, 2000). Ειδικά όσον αφορά τις επιδόσεις των υπόλοιπων μαθητών να σημειωθεί πως αρκετοί είναι οι εκπαιδευτικοί που θεωρούν πως η συμπερίληψη εμποδίζει τη διδασκαλία και την πρόοδο ολόκληρης της τάξης (Angelides et al., 2006).

### **3.3.2. Επίλογος**

Στο πρώτο μέρος του παρόντος κεφαλαίου παρουσιάστηκε ο νέος ρόλος των εκπαιδευτικών στο πλαίσιο της συμπερίληψης. Αφού επισημάνθηκε η αναγκαιότητα θετικών στάσεων από πλευράς τους στο δύσκολο αυτό εγχείρημα, εξετάστηκαν οι στάσεις τους με βάση τα αποτελέσματα των ερευνών της διεθνούς βιβλιογραφίας, ένα ζήτημα που πραγματεύεται το πρώτο ερευνητικό ερώτημα. Στη συνέχεια με βάση το τρίτο ερευνητικό ερώτημα εξετάστηκαν οι παράγοντες, που φαίνεται να επηρεάζουν τις στάσεις των εκπαιδευτικών.

Με γνώμονα το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα στην επόμενη ενότητα παρουσιάζεται η έννοια της αυτο-αποτελεσματικότητας και η σημασία της στη σχολική τάξη. Ακολούθως εξετάζονται οι παράγοντες, που φαίνεται να σχετίζονται με τη διαμόρφωση της αυτο-αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών στη διεθνή βιβλιογραφία, κάτι που αποτελεί ζητούμενο του τρίτου ερευνητικού ερωτήματος. σύμφωνα με τα αποτελέσματα ερευνών.

Στο τέλος του κεφαλαίου αυτού, εξετάζεται βάσει βιβλιογραφίας η σχέση της αυτο-αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών στη συμπερίληψη με τις στάσεις τους απέναντι σε αυτή, όπως υποδεικνύει το τέταρτο ερευνητικό ερώτημα.



### **3.4. Αυτο-αποτελεσματικότητα εκπαιδευτικών και συμπεριληπτική εκπαίδευση**

#### **3.4.1. Εισαγωγή**

Όπως είδαμε στις προηγούμενες ενότητες, η συμπερίληψη δημιουργεί αυξημένες απαιτήσεις στο έργο των εκπαιδευτικών, οι οποίοι πρέπει να ανταποκριθούν επαρκώς για την επιτυχημένη εφαρμογή της. Σε αυτό το πλαίσιο, εκτός από τις στάσεις, που ήδη εξετάσαμε, παρουσιάζει ιδιαίτερο ενδιαφέρον η άποψη των εκπαιδευτικών για τις ικανότητές τους ως προς το «δύσκολο» αυτό εγχείρημα, που ονομάζεται συμπεριληπτική εκπαίδευση. Το πώς αντιλαμβάνονται οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί τις ικανότητές τους, δηλαδή κατά πόσο πιστεύουν ότι μπορούν να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις της συμπερίληψης, αφορά την έννοια της αυτο-αποτελεσματικότητας (self-efficacy). Στην ενότητα αυτή καταβάλλεται μία προσπάθεια προσέγγισης της έννοιας, στη συνέχεια αναλύεται η αυτο-αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών και η σημασία της στην εκπαίδευση και εν τέλει εξετάζονται οι παράγοντες που την επηρεάζουν, αλλά και η θέση της αυτο-αποτελεσματικότητας στη συμπεριληπτική εκπαίδευση.

#### **3.4.2. Προσεγγίζοντας την έννοια της αυτο-αποτελεσματικότητας**

Η έννοια της αυτο-αποτελεσματικότητας εδραιώθηκε από τον Καναδοαμερικανό ψυχολόγο Albert Bandura (1977) στην Κοινωνική Γνωστική του Θεωρία (social cognitive learning theory). Ο αρχικός ορισμός, που δόθηκε από τον Bandura (1977) υποστήριξε πως η αποτελεσματικότητα είναι «η πίστη στις ικανότητες του ατόμου να οργανώσει και να εκτελέσει την πορεία των δράσεων που απαιτούνται για την παραγωγή αποτελεσμάτων» (όπ. αναφ. ο Henson, 2002, σ. 137). Σύμφωνα με τον ίδιο ερευνητή η αυτο-αποτελεσματικότητα αφορά «την πεποίθηση, δηλαδή την απόλυτη βεβαιότητα, με την οποία ένα άτομο μπορεί επιτυχώς να συμπεριφέρεται, έτσι ώστε να έχει ανάλογο αποτέλεσμα» (Bandura, 1977, σ.193). Σε μεταγενέστερη εργασία του ο Bandura (1981, σ. 587) αναφέρει ότι:

«η αυτο-αποτελεσματικότητα αφορά τις κρίσεις για το πόσο καλά μπορεί κανείς να οργανώσει και να εκτελέσει την πορεία των δράσεων που απαιτούνται για την αντιμετώπιση αναμενόμενων καταστάσεων που περιέχουν πολλά διφορούμενα, απρόβλεπτα και συχνά στρεσογόνα στοιχεία».

Το 1986 ο ερευνητής υποστήριξε πως η αυτο-αποτελεσματικότητα έχει να κάνει με «αντιληπτικές κρίσεις» του ατόμου για τις ικανότητές του να οργανώσει και να επιτελέσει συγκεκριμένες ενέργειες για την «επίτευξη καθορισμένων επιπέδων επίδοσης» (Bandura, 1986, σ. 391). Από τα παραπάνω γίνεται κατανοητό, πως η αυτο-αποτελεσματικότητα δεν

έχει να κάνει με το κατά πόσο το άτομο είναι όντως αποτελεσματικό σε πραγματικές συνθήκες, αλλά με το τι πιστεύει το ίδιο το άτομο για τις ικανότητές του, δηλαδή πως εκτιμά την (αυτο-)αποτελεσματικότητά του.

Σε αυτό το σημείο αξίζει να αναφερθούμε στη διάκριση, που έκανε ο Bandura, ανάμεσα σε δύο διαφορετικές διαστάσεις της αυτο-αποτελεσματικότητας: την προσδοκία του ατόμου για το αποτέλεσμα (προσδόκιμο της έκβασης) και την προσδοκία του ατόμου για την αποτελεσματικότητά του (αυτο-αποτελεσματικότητα) (Henson, 2002, σ. 139). Σύμφωνα με τον Bandura, η προσδοκία του αποτελέσματος αφορά την εκτίμηση του ατόμου ότι μια δεδομένη συμπεριφορά θα οδηγήσει σε συγκεκριμένα αποτελέσματα, ενώ η προσδοκία της αποτελεσματικότητας είναι η πεποίθηση του ατόμου ότι μπορεί να εκδηλώσει με επιτυχία τη συμπεριφορά που απαιτείται για την επίτευξη αποτελεσμάτων (Bandura, 1977, σ. 193). Κατά τους Tschannen-Moran, Hoy, & Hoy (1998, σ. 210) πρόκειται για μία διάκριση ανάμεσα στην ικανότητα, (μπορώ να εκδηλώσω την απαιτούμενη συμπεριφορά) και τη σύμπτωση, (η συμπεριφορά αυτή θα πετύχει συγκεκριμένα αποτελέσματα).

Είναι λογικό με βάση όσα έχουν ειπωθεί μέχρι στιγμής η έννοια της αυτο-αποτελεσματικότητας να συγχέεται με άλλες παρεμφερείς έννοιες, όπως η αυτοεκτίμηση (self-perception ή self-esteem) και η αυτοαντίληψη (self-concept), κάτι που σύμφωνα με τον Bandura (2006, σ. 309) πρέπει να αποφεύγεται, αφού πρόκειται για διαφορετικές έννοιες. Όπως είδαμε, η αυτο-αποτελεσματικότητα αφορά την ικανότητα εκδήλωσης συγκεκριμένων συμπεριφορών για ένα καθορισμένο έργο όντας σε απόλυτη συσχέτιση με αυτό. Αντίθετα η έννοια της αυτο-αντίληψης και της αυτο-εκτίμησης δεν σχετίζονται απαραίτητα με ένα συγκεκριμένο έργο (Pajares, 1997, σ. 9) και αφορούν τη γενική εικόνα που έχει το άτομο για τον εαυτό του. Πιο συγκεκριμένα, η αυτοαντίληψη αναφέρεται στη γνωστική πλευρά της έννοιας του εαυτού και η αυτοεκτίμηση αντιπροσωπεύει τη συναισθηματική πλευρά (Gist & Mitchell, 1992, Μακρή-Μπότσαρη, 2001). Κατά τον Burns (1982) η αυτοαντίληψη ορίζεται ως «η δήλωση ή περιγραφή του ατόμου για τον εαυτό του, ανεξάρτητα από το κατά πόσο η γνώση αυτή είναι σωστή ή λανθασμένη, βασισμένη σε αντικειμενικά στοιχεία ή υποκειμενική γνώμη» (όπ. αναφ. η Μακρή-Μπότσαρη, 2001, σ. 21). Από την άλλη πλευρά η αυτοεκτίμηση είναι μία προσωπική εκτίμηση της αυτο-αξίας (Coopersmith, 1984), η οποία εκφράζεται με τη συναισθηματική στάση απέναντι στον εαυτό, η οποία μπορεί να είναι θετική ή αρνητική (Γεωργογιάννης, 2007). Από τα παραπάνω γίνεται αντιληπτό, ότι η έννοια της αυτοαντίληψης και της αυτοεκτίμησης αναφέρονται σε αξιολογήσεις του εαυτού, οι οποίες σχετίζονται με το παρελθόν ή το παρόν, σε αντίθεση με την αυτο-

αποτελεσματικότητα, που αναφέρεται στην πεποίθηση του ατόμου ότι μπορεί να δράσει στο μέλλον (Harter, 1996, όπ. αναφ. η Μακρή-Μπότσαρη, 2001).

Στην προσπάθεια προσέγγισης της έννοιας της αυτο-αποτελεσματικότητας κρίνεται ωφέλιμη η σύντομη παρουσίαση μίας ακόμα θεωρίας, που φαίνεται να σχετίζεται με αυτή του Bandura και εμφανίζεται σε έρευνες, που αφορούν την αυτο-αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών (βλ. Tschannen-Moran, Woolfolk-Hoy και Hoy, 1998), στους οποίους επικεντρώνεται αυτή η εργασία. Πρόκειται για τη θεωρία του τόπου ή έδρας ελέγχου (locus of control theory) του Αμερικανού ψυχολόγου Julian Bernard Rotter (1966), η οποία διατυπώθηκε στο πλαίσιο της γενικής του θεωρίας για την κοινωνική μάθηση (Social Learning Theory) και προηγείται χρονικά από τη θεωρία του Bandura (Henson et al., 2001, σ. 406). Σύμφωνα με αυτή τη θεωρία, που αντιπαραβάλλει τον εσωτερικό έλεγχο έναντι του εξωτερικού στο άτομο, οι εκπαιδευτικοί που διαθέτουν εσωτερικό έλεγχο, πιστεύουν ότι μπορούν να διδάξουν αποτελεσματικά «δύσκολους» μαθητές με μειωμένα κίνητρα, ενώ οι δάσκαλοι με εξωτερικό έλεγχο θεωρούν ότι το περιβάλλον έχει μεγαλύτερη επίδραση από αυτούς και ξεπερνά τις διδακτικές τους ικανότητες (Brouwers & Tomic, 2000, σ. 241, Tsigilis, Grammatikopoulos & Koustelios, 2007, σ. 635).

Όπως γίνεται αντιληπτό, ο τόπος ελέγχου αφορά την πεποίθηση για αιτιώδη σχέση πράξεων και έκβασης, ενώ η αυτο-αποτελεσματικότητα αναφέρεται στην πίστη της ατομικής αυτο-αποτελεσματικότητας, στην πίστη ότι το άτομο μπορεί να «τα καταφέρει» (Bandura, 1997, όπ. αναφ. Goddard, Hoy & Hoy, 2000, σ. 481). Κατά τον Bandura (1977) λοιπόν, οι εκπαιδευτικοί που θεωρούν τους εαυτούς τους ικανούς να διδάξουν αποτελεσματικά τους μαθητές έχουν την αίσθηση υψηλής αυτο-αποτελεσματικότητας, σε αντίθεση με αυτούς που δεν έχουν εμπιστοσύνη στις ικανότητές τους έχοντας χαμηλή αυτο-αποτελεσματικότητα. Αξίζει να σημειωθεί ακόμα, ότι όπως αναφέρει ο Zimmerman (2000) ο τόπος ελέγχου -σε αντίθεση με την αυτο-αποτελεσματικότητα του Bandura- δεν συνδέεται με συγκεκριμένο πλαίσιο ή υπό εκτέλεση έργο, αλλά εκφράζει με γενικό τρόπο τις πεποιθήσεις για την ενδογενή ή εξωγενή φύση της αιτιότητας (internality or externality of causality) (Blackburn, 2007, σ.13).

Έτσι, η θεωρία του τόπου ελέγχου μας μεταφέρει συνειρμικά στις πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών και τα μοντέλα ερμηνείας της «αναπηρίας», που εξετάστηκαν στην προηγούμενη ενότητα (βλ. Ενότητα 3.3.1.6.) Και αυτό, διότι είναι λογικό να υποθέσουμε πως οι εκπαιδευτικοί με τον εξωτερικό έλεγχο του Rotter, που θεωρούν ότι εξωγενείς παράγοντες επηρεάζουν περισσότερο το μαθησιακό αποτέλεσμα απ' ότι οι ίδιοι, είναι αυτοί, που έχουν

μία πιο παθολογική θεώρηση για τις ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες των μαθητών και καταδικάζουν μία αποτελεσματική από μέρους τους βοήθεια (βλ. Jordan, Schwartz & McGhie-Richmond, 2009, Jordan, Lindsay & Stanovich, 1997).

Όπως γίνεται αντιληπτό οι προεκτάσεις της έννοιας της αυτο-αποτελεσματικότητας είναι ποικίλες στην εκπαιδευτική διαδικασία. Στην επόμενη ενότητα παρουσιάζεται αναλυτικότερα η αίσθηση αυτο-αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών καθώς η σημασία της στις σχολικές τάξεις.

### **3.4.3. Αυτο-αποτελεσματικότητα εκπαιδευτικών και η σημασία της στην εκπαίδευση**

Η αυτο-αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών αφορά το κατά πόσο οι ίδιοι θεωρούν ότι έχουν την ικανότητα να επηρεάσουν την επίδοση των μαθητών τους, ακόμα και όταν οι τελευταίοι αντιμετωπίζουν περισσότερες δυσκολίες ή στερούνται κινήτρων (Guskey & Passaro, 1994). Οι Tschannen-Moran et al. (1998) περιγράφουν την έννοια της αυτο-αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών ως εξής:

«Καθώς ο εκπαιδευτικός εκτιμά τις αυτοαντιλήψεις του για τη διδακτική ικανότητά του, κρίνει ατομικές ικανότητες, όπως δεξιότητες, γνώσεις, στρατηγικές ή γνωρίσματα προσωπικότητας, σε αντιπαράθεση με τις ατομικές αδυναμίες ή το ‘παθητικό’ του σε ένα συγκεκριμένο διδακτικό πλαίσιο» (όπ. αναφ. Henson, 2002, σ. 140)

Οι Tschannen-Moran, Woolfolk-Hoy και Hoy (1998) πρότειναν ένα μοντέλο, που αφορά την αυτο-αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών, η οποία εμφανίζεται ως αποτέλεσμα της αλληλεπίδρασης ανάμεσα σε μια προσωπική αποτίμηση των παραγόντων, που καταστούν δύσκολη τη διδασκαλία, και σε μια αξιολόγηση των εκτιμήσεών τους για τις ικανότητες διδασκαλίας τους. Για την πραγματοποίηση αυτής της αξιολόγησης οι εκπαιδευτικοί επεξεργάζονται και ερμηνεύουν τις πληροφορίες, που λαμβάνουν από τέσσερις πηγές πληροφόρησης. Οι πηγές αυτές σύμφωνα με τον Bandura (1997, σ. 79) είναι:

α) Τα παλιότερα επιτεύγματα απόδοσης, που αποτελούν την πιο αξιόπιστη και ισχυρή πηγή πληροφόρησης προσφέροντας άμεσα πληροφορίες για την απόδοση και βοηθώντας να σχηματιστούν ακριβείς κρίσεις για την αυτο-αποτελεσματικότητα του ατόμου (Stajkovic & Luthans, 1998). Ο Bandura υπέθεσε ότι οι ερμηνείες των παρελθοντικών εμπειριών χρησιμεύουν ως ισχυρή ένδειξη της αυτο-αποτελεσματικότητας, ένα εύρημα που έχει επιβεβαιωθεί σε μεταγενέστερες μελέτες (Usher & Pajares, 2008).

β) Η παρατήρηση προτύπων, η οποία είναι λιγότερο ισχυρή από την προηγούμενη. Αφορά την παρατήρηση των άλλων ανθρώπων, ειδικά όταν σε αυτούς αναγνωρίζονται



ομοιότητες σε επίπεδο χαρακτηριστικών και ικανοτήτων με τα υποκείμενα («Αφού μπορούν αυτοί, μπορώ και εγώ!») (Pajares, 2007, Schunk & Pajares, 2005, Gould & Weiss, 1981).

γ. Λεκτική πειθώ, η οποία αναφέρεται στη σωστή ανατροφοδότηση και την αυτο-καθοδήγηση (Bandura, 1977). Στηρίζεται στο γεγονός ότι τα άτομα σχηματίζουν και αναπτύσσουν την αυτο-αποτελεσματικότητά τους ως αποτελέσματα των κοινωνικών επιρροών και των προφορικών κρίσεων, που λαμβάνουν από άλλα πρόσωπα (Schunk & Pajares, 2005).

δ. Η Φυσιολογική ή συγκινησιακή εγρήγορση αποτελεί την τέταρτη πηγή πληροφόρησης, εφόσον τα άτομα τείνουν να εκτιμούν το βαθμό της αυτο-αποτελεσματικότητάς τους από την ψυχολογική κατάσταση στην οποία βρίσκονται όταν πρόκειται να εμπλακούν σε μία δραστηριότητα (Pajares, 2002).

Αφού λοιπόν οι εκπαιδευτικοί ερμηνεύσουν τις πληροφορίες, που προέρχονται από τις τέσσερις παραπάνω πηγές, και κυρίως μετά την ερμηνεία των εμπειριών τους, διαμορφώνουν την αίσθηση αυτο-αποτελεσματικότητάς τους. Αυτή με τη σειρά της επηρεάζει τη μελλοντική απόδοσή τους δημιουργώντας νέες εμπειρίες για ανατροφοδότηση και παρατηρείται έτσι μια κυκλική διαδικασία (Feltz & Mugno, 1983). Πιο συγκεκριμένα, ύστερα από επιτεύγματα υψηλής απόδοσης, δηλαδή μετά από θετικές εμπειρίες, ενισχύονται τα συναισθήματα επιτυχίας και η αίσθηση αυτο-αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών (Gould & Weiss, 1981). Ως αποτέλεσμα αυτού, οι εκπαιδευτικοί καταβάλουν μεγαλύτερη προσπάθεια μέσα στην τάξη, επιτυγχάνοντας έτσι υψηλότερη (πραγματική) αποτελεσματικότητα, πράγμα που σημαίνει ότι συλλέγουν νέες θετικές εμπειρίες, οι οποίες ανατροφοδοτούν εκ νέου την αυτο-αποτελεσματικότητά τους. Αντίθετα η χαμηλή αίσθηση αυτο-αποτελεσματικότητας οδηγεί σε αίσθηση αποτυχίας και λιγότερη προσπάθεια, κάτι που έχει ως συνέπεια φτωχότερα διδακτικά αποτελέσματα. Τα αποτελέσματα αυτά γίνονται αρνητικές εμπειρίες και οδηγούν σε μειωμένη αυτο-αποτελεσματικότητα (Tschannen-Moran, Woolfolk-Hoy και Hoy, 1998).

Οι πιθανές αποτυχίες μπορούν να πλήξουν σημαντικά την αυτο-αποτελεσματικότητα ενός εκπαιδευτικού, υπονομεύοντας παράλληλα τις προσδοκίες του για το μέλλον και τις μελλοντικές επιδόσεις του, ενσταλάζοντας μέσα του το φόβο μιας νέας αποτυχίας (Tschannen - Moran & Hoy, 2007, σ. 945). Το γεγονός αυτό έχει άμεσο αντίκτυπο στην σχολική πραγματικότητα, αφού όπως αναφέρουν οι Tschannen-Moran & Hoy (2007) οι πεποιθήσεις για την αυτο-αποτελεσματικότητα μπορούν να γίνουν αυτοεκπληρούμενες προφητείες, επαληθεύοντας τις απόψεις περί ικανότητας ή περί ανικανότητας. Η

προβλεπτική αυτή δύναμη της αυτο-αποτελεσματικότητας σχετικά με τις μελλοντικές συμπεριφορές τονίστηκε ιδιαίτερα από τον Bandura (Henson et al., 2001, σ. 405, Henson, 2002, σ. 138).

Πράγματι, αρκετές έρευνες της διεθνούς βιβλιογραφίας επιβεβαιώνουν τα παραπάνω, υποστηρίζοντας ότι η αυτο-αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών επηρεάζει σημαντικά τις συμπεριφορές και τον τρόπο λειτουργίας τους μέσα στην τάξη ή τις μεθόδους που ακολουθούν (βλ. Allinder, 1995, Gibson & Dembo, 1984, Gorozidis & Papaioannou, 2011). Αρκετοί ερευνητές διαπίστωσαν πως οι εκπαιδευτικοί, που έχουν υψηλή αποτελεσματικότητα, χρησιμοποιούν περισσότερο μαθητοκεντρικές μεθόδους διδασκαλίας (Woolfolk, Rosoff, Hoy & Hoy, 1990, Czerniak, 1990) σε αντίθεση με τους εκπαιδευτικούς με χαμηλή αυτο-αποτελεσματικότητα, που φαίνεται να χρησιμοποιούν κυρίως δασκαλοκεντρικές πρακτικές, όπως διαλέξεις ή ανάγνωση από το βιβλίο (Czerniak, 1990). Επιπλέον, η υψηλή αυτο-αποτελεσματικότητα έχει συνδεθεί με την ισχυρή κινητοποίηση για διδασκαλία από πλευράς εκπαιδευτικών (Fives, 2003, σ. 23) καθώς και με προθυμία στη χρήση νέων μεθόδων, που εξυπηρετούν τις ανάγκες των μαθητών (Guskey, 1988, Stein & Wang, 1988).

Η αυτο-αποτελεσματικότητα φαίνεται, λοιπόν, πως επηρεάζει τόσο τις διδακτικές πρακτικές που επιλέγει ο εκπαιδευτικός όσο την (πραγματική) αποτελεσματικότητά του εντός της τάξης. Το γεγονός αυτό έχει άμεσο αντίκτυπο στα μαθησιακά αποτελέσματα και την αυτο-αποτελεσματικότητα των μαθητών (Henson et al., 2001, Henson, 2002, Tschannen-Moran & Hoy, 2007, Caprara, Barbaranelli, Steca, & Malone, 2006), αφού οι εκπαιδευτικοί με υψηλή αίσθηση αυτο-αποτελεσματικότητας θέτουν υψηλούς στόχους, όχι μόνο για τους ίδιους, αλλά και για τους μαθητές τους προωθώντας την αυτονομία των τελευταίων (Somech & Drach-Zahavy, 2000, σ. 651). Γενικά, οι εκπαιδευτικοί, που πιστεύουν στις δυνατότητές τους, θεωρούνται πιο αποτελεσματικοί στη συνεργασία τους με τα παιδιά ακόμα και όταν αυτά αντιμετωπίζουν δυσκολίες (Tschannen-Moran et al., 1998, Brouwers & Tomic, 2000). Μάλιστα εμφανίζονται πιο δημοκρατικοί και επικοινωνιακοί με τους μαθητές τους, αφού φαίνεται να είναι λιγότερο επικριτικοί στα λάθη (Aston & Webb, 1999, Gibson & Dembo, 1984) και χρησιμοποιούν σε μεγαλύτερο βαθμό τον έπαινο έναντι της επίκρισης.

Επιπροσθέτως, οι εκπαιδευτικοί με υψηλή αυτο-αποτελεσματικότητα παρουσιάζονται ως πιο ικανοί στην επίλυση μαθησιακών προβλημάτων, στην οργάνωση και τον προγραμματισμό της διδασκαλίας τους (Tschannen-Moran & Hoy, 2001, σ. 783), στην αντιμετώπιση και διαχείριση της σχολικής τάξης (Raudenbush, Rowan & Cheong, 1992, σ.

151). Ακόμα, φαίνονται πιο ενθουσιώδεις (Allinder, 1994, Ross, 1994, Steele, 2010) και πιο αφοσιωμένοι στο διδακτικό τους έργο (Tschannen-Moran & Hoy, 2001, σ. 783).

Από τα παραπάνω συμπεραίνουμε πως η υψηλή αυτο-αποτελεσματικότητα στους εκπαιδευτικούς είναι εξαιρετικής σημασίας για τη σύγχρονη εκπαιδευτική πραγματικότητα. Γι αυτό το λόγο το ενδιαφέρον μας στρέφεται στους παράγοντες που επηρεάζουν τη διαμόρφωσή της. Αν και στην ενότητα αυτή παρουσιάστηκε η κυκλική φύση της αυτο-αποτελεσματικότητας και ο τρόπος διαμόρφωσής της με βάση τις τέσσερις πηγές πληροφόρησης, αξίζει να παρουσιαστούν κάποιοι επιπλέον παράγοντες, που φαίνεται να συσχετίζονται με την αυτο-αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών σύμφωνα με τις έρευνες της σύγχρονης βιβλιογραφίας.

#### **3.4.4. Παράγοντες που επηρεάζουν την αυτο-αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού**

Η αυτο-αποτελεσματικότητα είναι μια έννοια που μεταβάλλεται διαρκώς, βρίσκεται δηλαδή *in flux*, καθώς ο εκπαιδευτικός έρχεται συνεχώς αντιμέτωπος με νέες εμπειρίες (Fives, 2003, σ. 19). Εκτός από τις εμπειρίες αυτές, σημαντικό ρόλο στη διαφοροποίηση της αυτο-αποτελεσματικότητας φαίνεται να διαδραματίζουν το επίπεδο προετοιμασίας του δασκάλου, το αντιληπτό επίπεδο των μαθητών ή το αντικείμενο διδασκαλίας (Henson, 2002, σ. 141). Επιπλέον, αρκετές έρευνες έχουν συσχετίσει τα επίπεδα αυτο-αποτελεσματικότητας με το φύλο, την κατάρτιση και τη συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών. Έρευνα των Shaukat et al. (2013) που εξέτασαν την αυτο-αποτελεσματικότητα στη συμπερίληψη ανέδειξαν ως σημαντικό παράγοντα, εκτός από το φύλο και το επίπεδο κατάρτισης, την προηγούμενη εμπειρία με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.

Όσον αφορά την επιρροή του φύλου στην αυτο-αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών, παρατηρείται μία τάση των γυναικών να υπερέχουν στις πεποιθήσεις για τις ικανότητές τους, γεγονός που αποδίδεται σύμφωνα με τον Ross (1994) στο κυρίαρχο πολιτισμικό στερεότυπο, που θεωρεί το επάγγελμα του εκπαιδευτικού κατεξοχήν «γυναικείο». Ωστόσο, έρευνα της Riggs (1991) για την αυτο-αποτελεσματικότητα στη διδασκαλία των φυσικών επιστημών εμφάνισε σαφές προβάδισμα των αντρών έναντι των γυναικών, κάτι που οφείλεται σύμφωνα με τον Ross (1994, σ. 7-8) στο στερεότυπο της υποεπίδοσης των γυναικών στις φυσικές επιστήμες. Τέλος, αξίζει να αναφερθεί η έρευνα των Tschannen-Moran & Hoy (2007, σ. 952) στις ΗΠΑ με δείγμα 255 εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, η οποία δεν έδειξε κάποια διαφοροποίηση της αυτο-αποτελεσματικότητας με βάση το φύλο των συμμετεχόντων.

Τα αποτελέσματα της ίδιας έρευνας (Tschannen-Moran & Hoy, 2007) δεν ήταν τα ίδια στη συσχέτιση αυτο-αποτελεσματικότητας και εμπειρίας των εκπαιδευτικών του δείγματος, η οποία κυμαίνονταν από 1 έως 29 χρόνια. Στην έρευνα αυτή φάνηκε πως οι νέοι εκπαιδευτικοί, που είχαν διδακτική εμπειρία μικρότερη των 3 ετών, είχαν πιο μικρό βαθμό αυτο-αποτελεσματικότητας, σε σχέση με όσους ξεπερνούσαν τα 4 έτη προϋπηρεσίας. Παρόμοια ευρήματα παρουσίασε και η έρευνα των Wolters και Daugherty (2007) στο Τέξας με δείγμα 1024 εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Στην έρευνα αυτή διαπιστώθηκε πως οι εκπαιδευτικοί με περισσότερα χρόνια εμπειρίας πίστευαν περισσότερο στις ικανότητές τους να εκπαιδεύσουν, να αξιολογήσουν και να διαχειριστούν τη σχολική τάξη. Ακόμα έρευνα του Chan (2008) σε δείγμα 159 εκπαιδευτικών ανέφερε πως οι πιο άπειροι εκπαιδευτικοί έχουν λιγότερη εμπιστοσύνη από τους έμπειρους μόνο στον τομέα διαχείρισης της τάξης. Αν και υπάρχει μία τάση που θέλει την εμπειρία των εκπαιδευτικών να επηρεάζει τη διαμόρφωση της αυτο-αποτελεσματικότητας, δηλαδή όσο αυξάνεται η εμπειρία να αυξάνεται και η αίσθηση της αυτο-αποτελεσματικότητας (Egyed & Short, 2006, σ. 465), υπάρχουν αποτελέσματα ερευνών που διαφοροποιούνται.

Σε έρευνα των Lee, Cawthon και Dawson (2012) που μελέτησαν δείγμα 30 εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας στις ΗΠΑ, διαπιστώθηκε ότι η διδακτική εμπειρία δεν φάνηκε να επηρεάζει θετικά την αίσθηση της αυτο-αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών, αφού οι εκπαιδευτικοί με περισσότερα χρόνια προϋπηρεσίας παρουσίασαν σημαντικά χαμηλότερα σκορ αυτο-αποτελεσματικότητας. Ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζει ακόμα η έρευνα των Gibson & Brown (1985) οι οποίοι ανέφεραν πως η αίσθηση της αυτο-αποτελεσματικότητας στους εκπαιδευτικούς βελτιώνεται από τα πέντε μέχρι και τα δέκα χρόνια εμπειρίας, όμως στη συνέχεια παίρνει την κατιούσα, γεγονός που υποδηλώνει πως η βελτίωση των δεξιοτήτων διδασκαλίας στη πορεία του χρόνου δε συμβαδίζει αναγκαστικά με την ενίσχυση της αυτο-αποτελεσματικότητας (Dembo & Gibson, 1985, σ. 179).

Σε αυτό το σημείο όμως πρέπει να υπογραμμιστεί, πως τα αποτελέσματα των ερευνών για τη σχέση προϋπηρεσίας και αυτο-αποτελεσματικότητας στη διδασκαλία παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες έρχονται σε αντίθεση με τα παραπάνω. Ειδικότερα, οι Ruble, Usher και McGrew (2011), οι οποίοι μελέτησαν την αυτο-αποτελεσματικότητα 35 εκπαιδευτικών, που δίδασκαν παιδιά με αυτισμό στις ΗΠΑ, ανέφεραν πως δεν διαπιστώθηκε καμία συσχέτιση μεταξύ γενικής εμπειρίας και αυτο-αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών. Καμία συσχέτιση προϋπηρεσίας και αυτο-αποτελεσματικότητας δεν βρέθηκε επίσης σε έρευνα των Bosma, Hessels και Resind (2012), οι οποίοι εξέτασαν δείγμα 188

εκπαιδευτικών από την γενική (96,3%) και την ειδική (3,7%) πρωτοβάθμια εκπαίδευση στις Κάτω Χώρες.

Παρόλα αυτά, φαίνεται πως η αίσθηση αυτο-αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών στη διδασκαλία των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, αλλάζει ανάλογα με τη διδακτική εμπειρία στη διδασκαλία των παιδιών αυτών, η οποία θεωρείται από αρκετούς ερευνητές, ως ένας πολύ σημαντικός παράγοντας στη διαμόρφωσή της αυτο-αποτελεσματικότητας τους (βλ. Shaukat et al., 2013, Malinen, 2013). Αξίζει να αναφερθεί η έρευνα του Malinen (2013) στην οποία συμμετείχαν 451 εκπαιδευτικοί από την Κίνα, 855 εκπαιδευτικοί από τη Φιλανδία και 605 εκπαιδευτικοί από τη Νότια Αφρική, που διαπίστωσε πως η εκπαιδευτική εμπειρία στη διδασκαλία παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες σχετίζονταν σημαντικά και εξηγούσε τα επίπεδα της αυτο-αποτελεσματικότητάς των εκπαιδευτικών και στις τρεις χώρες.

Όσον αφορά την κατάρτιση και τη σχέση της με την αυτο-αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών, οι Egyed & Short (2006, σ. 465) σε έρευνα που πραγματοποίησαν με δείγμα 106 εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στις ΗΠΑ δεν βρήκαν καμία διαφορά στην αίσθηση της αυτο-αποτελεσματικότητας για τα διαφορετικά επίπεδα εκπαίδευσης. Ωστόσο, πρόσφατες έρευνες έχουν δείξει ότι η αυτο-αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών μπορεί να αυξηθεί σημαντικά μέσα από σωστά σχεδιασμένα προγράμματα επαγγελματικής ανάπτυξης (Martin, McCaughtry, Kulinna & Cothran, 2008, Martin, McCaughtry, Kulinna, & Cothran, 2009). Η κατάρτιση, επιπλέον, φαίνεται να επηρεάζει σημαντικά και την αίσθηση αυτο-αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών σε συμπεριληπτικές τάξεις. Οι Shaukat et al. (2013), οι οποίοι μελετώντας την αίσθηση αυτο-αποτελεσματικότητας των φοιτητών Παιδαγωγικών τμημάτων από το Πακιστάν και την Αυστραλία στη διδασκαλία παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες διαπίστωσαν ότι το επίπεδο εκπαίδευσης σχετίζονταν σημαντικά με την αίσθηση αυτο-αποτελεσματικότητάς τους.

Ένας ακόμη παράγοντας που φαίνεται να σχετίζεται με την αυτο-αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών είναι το μαθητικό κοινό στο οποίο απευθύνονται. Όπως αναφέρουν οι Goddard, Hoy & Hoy (2000, σ. 482) οι εκπαιδευτικοί δεν νιώθουν εξίσου αποτελεσματικοί σε όλες τις καταστάσεις διδασκαλίας, αφού η αίσθηση της αυτο-αποτελεσματικότητας μπορεί να διαφέρει ανάλογα με το αντικείμενο το οποίο διδάσκουν, το μαθητικό κοινό στο οποίο απευθύνονται και τις τρέχουσες συνθήκες (Tschannen-Moran, & Woolfolk-Hoy, 2007, Tschannen-Moran et al, 1998). Τα παραπάνω επιβεβαιώνονται από την έρευνα των Ross, Cousins και Gadala (1996) οι οποίοι μελέτησαν την αυτο-

αποτελεσματικότητα 52 εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στον Καναδά. Η ανάλυση των αποτελεσμάτων οδήγησε τους ερευνητές στο συμπέρασμα πως η αυτο-αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών εξαρτιόταν σε μεγάλο βαθμό από το αντικείμενο και τις ομάδες μαθητών που είχαν ανά περιόδους. Στο ίδιο πλαίσιο κινούνται και οι Rapak και Kazemarek (2010), οι οποίοι ανέφεραν πως οι εκπαιδευτικοί δυσκολεύονται να διαχειριστούν τη συμπεριφορά στις τάξεις, όπου συμπεριλαμβάνονται μαθητές με διαφορετικούς τύπους ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών και ιδιαίτερα, μαθητές με πολλαπλές αναπηρίες και προβλήματα συμπεριφοράς (οπ. αναφ. Hofman, 2014).

Στη βιβλιογραφία εμφανίζεται επίσης ως παράγοντας, που φαίνεται να σχετίζεται με την αυτο-αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών, η συνεργασία τους με άλλους επαγγελματίες και φορείς. Στην ειδική εκπαίδευση για παράδειγμα έχει διαπιστωθεί πως η συνεργασία με συναδέλφους και γενικότερα η συνεργατική δουλειά και η συναδελφικότητα έχει θετική συνάφεια με την αυτο-αποτελεσματικότητα (Sartawi & Alghazo, 2006, σ. 161, Brownell & Pajares, 1999).

Τέλος, αξίζει να σημειωθεί πως η αυτο-αποτελεσματικότητα έχει συνδεθεί με τον εξωτερικό έλεγχο της θεωρίας του Rotter, που ήδη αναφέρθηκε, και πιο συγκεκριμένα με το γεγονός ότι ίσως οι εκπαιδευτικοί πιστεύουν ότι οι εξωτερικοί παράγοντες είναι πιο καθοριστικοί στη μάθηση των παιδιών από ότι οι διδακτικές τους ικανότητες, γεγονός που μειώνει την αίσθηση της αυτο-αποτελεσματικότητας τους. Η άποψη αυτή έχει οδηγήσει τους ερευνητές να μελετήσουν τις απόψεις των εκπαιδευτικών για τους περιορισμούς που σχετίζονται με τον «εξωτερικό έλεγχο» του Rotter (Skaalvik & Skaalvik, 2010). Ωστόσο, στο πλαίσιο της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης, που επικεντρώνεται η παρούσα εργασία, οι εξωτερικοί παράγοντες, όπως οι ικανότητες μαθητών, η εθνική προέλευση, το κοινωνικό ή οικογενειακό υπόβαθρο, αποδίδονται σε πεποιθήσεις που αφορούν κατάλοιπα του ιατρικού μοντέλου. Όπως ήδη αναφέρθηκε οι εκπαιδευτικοί που υιοθετούν την παθολογική θεώρηση ερμηνείας των ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών θεωρούν απίθανη μια αποτελεσματική από μέρους τους βοήθεια (Jordan, Schwartz & McGhie-Richmond, 2009, Jordan, Lindsay & Stanovich, 1997), δηλαδή έχουν χαμηλή αίσθηση αυτο-αποτελεσματικότητας. Αντίθετα, οι οπαδοί του κοινωνικού μοντέλου θεωρούν τις ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ως αποτέλεσμα περιορισμών, που θέτει το περιβάλλον και ενθαρρύνουν τις αλληλεπιδράσεις με τους μαθητές τους, μέχρι να κατανοήσουν τα παιδιά το περιεχόμενο της διδασκαλίας και να αποκτήσουν τις δεξιότητες που διδάσκονται (Janney et al., 1995, παράθεμα στο Avramidis & Norwich, 2002).

Στην επόμενη ενότητα παρουσιάζεται αναλυτικότερα η σημασία της αυτο-αποτελεσματικότητας στη συμπεριληπτική εκπαίδευση καθώς και η σχέση της με τις στάσεις των εκπαιδευτικών απέναντι στη συμπερίληψη με βάση τα αποτελέσματα ερευνών της διεθνούς βιβλιογραφίας.



### **3.5. Αυτο-αποτελεσματικότητα και Στάσεις εκπαιδευτικών στη συμπερίληψη**

Η έννοια της αυτο-αποτελεσματικότητας σχετίζεται, όπως είδαμε προηγουμένως, με την πίστη του ατόμου στις ικανότητές του να ανταπεξέλθει σε καταστάσεις, που περιέχουν πολλά απρόβλεπτα και συχνά στρεσογόνα στοιχεία (Henson, 2002, σ. 137, Bandura, 1981, σ. 587). Ως εκ τούτου, ο όρος αυτός μπορεί να φανεί πάρα πολύ χρήσιμος στο ζήτημα της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης, δεδομένου ότι η τελευταία δημιουργεί αυξημένες απαιτήσεις στο έργο των εκπαιδευτικών. Οι Stanovich και Jordan (1998) επισήμαναν την αίσθηση της αυτο-αποτελεσματικότητάς των εκπαιδευτικών στη διδασκαλία, ως ένα από τα χαρακτηριστικά των δασκάλων για μια αποτελεσματική συμπεριληπτική εκπαίδευση. Το γεγονός αυτό μπορεί να ερμηνευτεί εύλογα από τα λεγόμενα του Bandura (1977), ο οποίος υποστήριξε ότι η γνώση των απόψεων ενός ατόμου για την αποτελεσματικότητά του μπορεί να καταστεί σημαντικός παράγοντας προκειμένου να γίνουν προβλέψεις για το βαθμό στον οποίο το άτομο θα εμπλακεί σε μια κατάσταση, καθώς και την επιμονή του να αντιμετωπίσει τυχόν δυσκολίες.

Η συμπεριληπτική εκπαίδευση αφορά την αποτελεσματική διαχείριση της διαφορετικότητας εντός της σχολικής τάξης, γεγονός που σημαίνει πως οι εκπαιδευτικοί χρειάζεται να αναπτύξουν ποικίλες δεξιότητες, παιδαγωγικές προσεγγίσεις, αποτελεσματικές διδακτικές μεθόδους και εκπαιδευτικό υλικό (Αγγελίδης, 2011). Ωστόσο, οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί φαίνεται να μη νιώθουν σίγουροι για τις ικανότητές τους να διδάξουν παιδιά που θεωρούνται ως να έχουν ειδικές ανάγκες στα γενικά σχολεία (Γαβριηλίδου & Γεωργίου, 2002). Με λίγα λόγια έχουν χαμηλή αίσθηση αυτο-αποτελεσματικότητας στη διδασκαλία των συγκεκριμένων παιδιών στο πλαίσιο της γενικής τάξης. Το γεγονός αυτό, δεν είναι ιδιαίτερα ενθαρρυντικό για την επιτυχή εφαρμογή της συμπερίληψης, αφού όπως επισημαίνει ο Bandura (1997), τα άτομα που έχουν αμφιβολίες για τις ικανότητές τους σε συγκεκριμένες δραστηριότητες, θεωρούν πολύ γρήγορα αυτές τις δραστηριότητες ως απειλές, τις οποίες προτιμούν να αποφεύγουν.

Πράγματι, οι εκπαιδευτικοί εμφανίζονται συχνά απρόθυμοι να στηρίξουν τη συμπεριληπτική εκπαίδευση και πολλές φορές ανησυχούν όταν το επίπεδο της υποστήριξης που απαιτείται για κάποια παιδιά αυξάνεται (Woolfson & Brady, 2009). Η αποθυμία αυτή, που στην παρούσα εργασία ερμηνεύεται ως αρνητική στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στη συμπερίληψη, βρίσκεται σε άμεση συνάφεια με την αίσθηση της αυτο-αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών. Ο ισχυρισμός αυτός, υποστηρίζεται από τη



βιβλιογραφία, αφού η αυτο-αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών έχει συνδεθεί, -εκτός από την προώθηση της αυτονομίας, τη γνωστική και συναισθηματική ανάπτυξη ή την αύξηση της παρακίνησης των μαθητών-, με θετικότερες στάσεις απέναντι σε καινοτομίες, υψηλότερη αποδοχή και εφαρμογή νέων προγραμμάτων και νέων μεθόδων διδασκαλίας (Ghaith & Yaghi, 1997, Gorozidis & Papaioannou, 2011, Guskey, 1988, Ross, 1994).

Οι έρευνες που συσχετίζουν την αυτο-αποτελεσματικότητα με τις στάσεις των εκπαιδευτικών επιβεβαιώνουν τα παραπάνω. Έρευνα των Soodak και Podell (1993) υποστήριξε ότι οι δάσκαλοι και οι ειδικοί εκπαιδευτικοί που είχαν υψηλή αίσθηση αυτο-αποτελεσματικότητας, ήταν πιθανότερο να αποδεχτούν την ένταξη των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες και προβλήματα συμπεριφοράς στις γενικές τάξεις. Το εύρημα αυτό επιβεβαιώνεται και από μεταγενέστερη έρευνα τους (βλ. Soodak, Podell, και Lehman, 1998), η οποία έδειξε πως η αυτο-αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών γενικής εκπαίδευσης συσχετιζόταν με τη δεκτικότητά τους απέναντι στη συμπερίληψη. Την ίδια χρονιά οι Meijer και Foster (1988) παρουσίασαν ανάλογα ευρήματα για τις προθέσεις Ολλανδών δασκάλων σχετικά με την τοποθέτηση «δύσκολων» μαθητών σε γενικές τάξεις.

Μεταγενέστερες έρευνες βρίσκονται σύμφωνες με τα παραπάνω ευρήματα. Πιο συγκεκριμένα έρευνα των Zan et al. (2011) στην Κίνα κατέληξε στο συμπέρασμα, πως οι εκπαιδευτικοί με υψηλή αίσθηση αυτο-αποτελεσματικότητας στις συμπεριληπτικές πρακτικές παρουσίαζαν χαμηλότερα επίπεδα άγχους σχετικά με τη συμπεριληπτική εκπαίδευση. Ακόμα οι Weisel και Dror (2006) κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι οι δάσκαλοι με υψηλή αίσθηση αυτο-αποτελεσματικότητας είχαν πιο θετικές αντιλήψεις για τη συμπεριληπτική εκπαίδευση, ενώ οι Almog και Shechtman (2007) διαπίστωσαν ότι οι εκπαιδευτικοί με μεγαλύτερη αίσθηση αυτο-αποτελεσματικότητας αντιμετώπισαν καλύτερα διάφορους τύπους προβληματικής συμπεριφοράς των μαθητών.

Στο ίδιο πλαίσιο κινούνται και οι πιο πρόσφατες έρευνες, μία από τις οποίες είναι αυτή των Savolainen et al. (2012), οι οποίοι μελέτησαν την αυτο-αποτελεσματικότητα 822 εκπαιδευτικών από τη Φιλανδία και 319 εκπαιδευτικών από τη Ν. Αφρική. Αναλύοντας τα αποτελέσματα οι ερευνητές κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι η αυτο-αποτελεσματικότητα – και κυρίως η αυτο-αποτελεσματικότητα στη συνεργασία- είχε θετική σχέση με τις στάσεις τους απέναντι στη συμπερίληψη (Savolainen et al., 2012). Ένα χρόνο αργότερα ο Malinen (2013), κατέληξε στο συμπέρασμα πως οι στάσεις των φοιτητών Παιδαγωγικών Τμημάτων αλλά και των εκπαιδευτικών, αν και δεν ήταν ιδιαίτερα θετικές, σχετιζόταν με την αυτο-αποτελεσματικότητά των ερωτηθέντων. Ειδικότερα διαπίστωσε πως όσοι είχαν υψηλότερη

αίσθηση αυτο-αποτελεσματικότητας στις συμπεριληπτικές πρακτικές, είχαν πιο θετική στάση απέναντι στη συμπερίληψη. Επιπλέον, φάνηκε πως η απόκτηση θετικών εμπειριών κατά τη διδασκαλία σε συμπεριληπτικά περιβάλλοντα είναι ένας δυνητικά αποτελεσματικός τρόπος για να ενισχυθούν οι αντιλήψεις αυτο-αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών, κάτι που φαίνεται να ισχύει ανεξαρτήτως πολιτισμικού πλαισίου (Malinen, 2013). Πρόσφατη έρευνα του Hofman (2014) σε 10 συμπεριληπτικά σχολεία της Τανζανίας με δείγμα 100 εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, επιβεβαίωσε τα παραπάνω, αφού κατέληξε στο συμπέρασμα πως οι εκπαιδευτικοί με χαμηλή αίσθηση αυτο-αποτελεσματικότητας, αντιμετώπιζαν περισσότερα προβλήματα στην εφαρμογή της συμπερίληψης.

Πέρα από την σχέση των στάσεων με την αίσθηση αυτο-αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών στη διδασκαλία των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες αξίζει να επισημανθεί και η φανερή, από τις παραπάνω ενότητες, ομοιότητα των παραγόντων που τις επηρεάζουν. Με βάση τη βιβλιογραφία οι παράγοντες που φάνηκαν να επηρεάζουν την αυτο-αποτελεσματικότητα είναι το φύλο, η διδακτική εμπειρία, η εμπειρία στη διδασκαλία των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, η κατάρτιση και η συνεργασία με άλλους φορείς. Όπως είναι εμφανές αρκετοί από αυτούς τους παράγοντες είναι οι ίδιοι που εμφανίζονται στις περισσότερες έρευνες ως παράγοντες που επηρεάζουν τη στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στη συμπερίληψη. Αντίστοιχα παράγοντες που εμφανίζονται στις έρευνες για της στάσεις των εκπαιδευτικών, όπως το είδος των εκπαιδευτικών αναγκών ή οι πεποιθήσεις τους, είναι πιθανό να επηρεάζουν την αίσθηση αυτο-αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών στη συμπερίληψη. Για παράδειγμα είναι πιθανό ένας εκπαιδευτικός να αισθάνεται αποτελεσματικός στη διδασκαλία ενός παιδιού με ελαφρά νοητική υστέρηση απ' ότι σε ένα παιδί με προβλήματα συμπεριφοράς. Ακόμα είναι πιθανό ο εκπαιδευτικός να νιώθει πιο αποτελεσματικός στη διδασκαλία ενός παιδιού με ειδικές ανάγκες όταν θεωρεί ότι μπορεί να επηρεάσει τη μάθησή του με τις διδακτικές του ικανότητες, παρά όταν θεωρεί ότι οι ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες του παιδιού υπερνικούν τις ικανότητές του.

### 3.6. Επίλογος

Ανακεφαλαιώνοντας, στο θεωρητικό μέρος της παρούσας εργασίας εξετάσαμε την εξέλιξη της εκπαίδευσης των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες από το διαχωριστικό πλαίσιο της ειδικής εκπαίδευσης ως τη σημερινή εκπαιδευτική πολιτική της συμπερίληψης, που θέλει τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες μαζί με τους συνομήλικούς τους στα γενικά σχολεία. Ακολούθως καταβλήθηκε μία προσπάθεια προσέγγισης της έννοιας της συμπερίληψης και κατεγράφησαν τα οφέλη της και οι περιορισμοί που εντοπίζονται με βάση τη διεθνή βιβλιογραφία.

Με γνώμονα το πρώτο ερευνητικό ερώτημα της παρούσας έρευνας, που αφορά τη μέτρηση των στάσεων των εκπαιδευτικών απέναντι στη συμπερίληψη των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, προχωρήσαμε στην παρουσίαση του ρόλου των εκπαιδευτικών στη νέα αυτή εκπαιδευτική πολιτική. Ειδικότερα, παρουσιάστηκαν οι στάσεις των εκπαιδευτικών απέναντι στη συμπερίληψη των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες βάσει βιβλιογραφίας και αφού επισημάνθηκε η σπουδαιότητα των θετικών στάσεων από πλευράς τους, εξετάστηκαν οι παράγοντες που επηρεάζουν τη διαμόρφωσή τους, ένα ζήτημα που πραγματεύεται το τρίτο ερευνητικό ερώτημα.

Ακολούθως, το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα που αφορά τη μέτρηση της αίσθησης αυτο-αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών στη συμπερίληψη των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, έστρεψε το ενδιαφέρον μας στη μελέτη της έννοιας της αυτο-αποτελεσματικότητας, που αναφέρεται στην προσωπική αντίληψη του ατόμου για τις ικανότητές του σε μία συγκεκριμένη κατάσταση. Στη συνέχεια συζητήθηκε η σημασία της αυτο-αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών στη σχολική τάξη και με βάση το τρίτο ερευνητικό ερώτημα παρουσιάστηκαν οι παράγοντες, που φαίνεται να τη διαμορφώνουν. Τέλος, το τέταρτο ερευνητικό ερώτημα επέβαλε την εξέταση της αυτο-αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών στη συμπερίληψη των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες σε σχέση με τις στάσεις τους απέναντι σε αυτή.

Στην παραπάνω βιβλιογραφική ανασκόπηση στηρίχθηκε το επόμενο στάδιο της παρούσας εργασίας, που αφορά την έρευνα. Σκοπός της έρευνας αυτής είναι να διερευνηθούν οι στάσεις και η αίσθηση της αυτο-αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης της Αττικής ως προς τη συμπερίληψη των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες καθώς και η σχέση των δύο αυτών μεταβλητών. Στο επόμενο κεφάλαιο παρουσιάζεται η μεθοδολογία που ακολουθήθηκε για τη διερεύνηση του παραπάνω ζητήματος.

## **Μέρος Β'**

### **Κεφάλαιο 4. Μεθοδολογία της έρευνας**

#### **4.1. Εισαγωγή**

Με το κεφάλαιο αυτό αρχίζει το δεύτερο μέρος της παρούσας εργασίας, που αφορά την έρευνα των στάσεων και της αυτο-αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης απέναντι στη συμπερίληψη των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Πιο συγκεκριμένα στις ενότητες που ακολουθούν παρουσιάζεται η μέθοδος που επιλέχθηκε για τη διερεύνηση του προβλήματος, που τέθηκε στην πρώτη ενότητα, και περιγράφεται το μέσο συλλογής δεδομένων, το οποίο κατασκευάστηκε για τους σκοπούς της έρευνας. Στη συνέχεια, προσδιορίζεται ο πληθυσμός και το δείγμα της μελέτης καθώς και η διαδικασία εκτέλεσης της έρευνας. Τέλος, παρουσιάζονται οι λειτουργικοί ορισμοί των εννοιών που εξετάζονται, η εγκυρότητα, η αξιοπιστία και οι παραδοχές της έρευνας.

#### **4.2. Μέθοδος και Μέσο Συλλογής Δεδομένων**

Στην ενότητα αυτή παρουσιάζεται η μέθοδος που χρησιμοποιήθηκε για τη μελέτη του προβλήματος, το οποίο τέθηκε στο πρώτο κεφάλαιο της παρούσας εργασίας. Σύμφωνα με τους Παπαναστασίου και Παπαναστασίου (2005, σ. 257), η επιλογή της μεθόδου πρέπει να δίνει σε ικανοποιητικό βαθμό απαντήσεις στα ερευνητικά ερωτήματα αλλά και να βρίσκεται σε συμφωνία με το γενικότερο σκοπό της έρευνας.

Έτσι, στο σημείο αυτό κρίνεται σκόπιμο να υπενθυμίσουμε ότι ο σκοπός της παρούσας εργασίας είναι να διερευνηθούν οι στάσεις και η αίσθηση της αυτο-αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης της Αττικής ως προς τη συμπερίληψη των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες καθώς και η σχέση των δύο αυτών μεταβλητών. Από τα παραπάνω γίνεται αντιληπτό πως επιδίωξη της έρευνας είναι κατά κύριο λόγο η μελέτη των σχέσεων μεταξύ των μεταβλητών, κάτι που απαιτεί τη μελέτη ενός αντιπροσωπευτικού δείγματος εκπαιδευτικών της Αττικής. Έτσι, καταλληλότερη για το συγκεκριμένο σκοπό κρίνεται η ποσοτική μεθοδολογία. Πρώτον, διότι η ποσοτική έρευνα ενδείκνυται για τη διερεύνηση των σχέσεων μεταξύ των μεταβλητών, σε αντίθεση με την ποιοτική, που επικεντρώνεται στην ερμηνεία φαινομένων (Παπαναστασίου & Παπαναστασίου, 2005). Δεύτερον, διότι η ποσοτική έρευνα επιτρέπει την προσέγγιση μεγάλου εύρους του πληθυσμού (Bryman, 2004), σε αντίθεση με την ποιοτική που εξετάζει

εις βάθος ένα μικρό δείγμα ή μεμονωμένες περιπτώσεις (Παπαναστασίου & Παπαναστασίου, 2005).

Στην επιλογή της ποσοτικής μεθοδολογίας συνέβαλαν επίσης τα ερευνητικά ερωτήματα, αφού κρίθηκε ότι η ποσοτική μεθοδολογία απαντά σε αυτά ικανοποιητικότερα. Ζητούμενα της μελέτης αυτής αποτέλεσαν οι στάσεις και η αυτο-αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών (πρώτο και δεύτερο ερευνητικό ερώτημα), οι παράγοντες που σχετίζονται με τις δύο έννοιες (τρίτο ερευνητικό ερώτημα) και η μεταξύ τους σχέση (τέταρτο ερευνητικό ερώτημα). Όπως, βλέπουμε, το τρίτο ερευνητικό ερώτημα, που εξετάζει πως διάφοροι παράγοντες σχετίζονται με τις στάσεις και την αυτο-αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών και το τέταρτο, που ερευνά το πώς σχετίζεται ο βαθμός αυτο-αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών με τις στάσεις τους, μας οδηγούν απευθείας στη ποσοτική συσχετιστική έρευνα, η οποία διερευνά τις σχέσεις μεταξύ δύο ή περισσότερων μεταβλητών με σκοπό να βρεθεί ο βαθμός της σχέσης τους (Παπαναστασίου και Παπαναστασίου, 2005, σ. 233).

Προς εξυπηρέτηση της διερεύνησης της σχέσης μεταξύ στάσεων και αυτο-αποτελεσματικότητας αλλά και της σχέσης των δύο εννοιών με άλλους παράγοντες, επιλέχθηκε η ποσοτική μεθοδολογία διερεύνησης για τη μέτρηση των στάσεων (πρώτο ερευνητικό ερώτημα) και της αυτο-αποτελεσματικότητας (δεύτερο ερευνητικό ερώτημα) με απώτερο στόχο να διευκολυνθεί η εύρεση συσχετίσεων.

Σε αυτό το σημείο αξίζει να παρουσιαστούν οι μέθοδοι που χρησιμοποιούνται για την εξέταση των στάσεων και της αυτο-αποτελεσματικότητας στις μελέτες της διεθνούς βιβλιογραφίας. Η πρώτη έννοια προς εξέταση, που αφορά τις στάσεις, έχει εξεταστεί στη βιβλιογραφία τόσο με ποιοτικές όσο και με ποσοτικές μεθόδους μέτρησης. Οι ποιοτικές μέθοδοι χρησιμοποιούν ως μέσο τις κλινικές συνεντεύξεις, οι οποίες στοχεύουν στα πιστεύω, τα συναισθήματα, τις συμπεριφορές, τις αντιδράσεις ή τις ερμηνείες των συμμετεχόντων πάνω σε συγκεκριμένα ζητήματα που εξετάζονται (Ναυρίδης, 1994, σ. 141-142). Οι ποσοτικές μέθοδοι μέτρησης, που είναι ευρέως διαδεδομένες στη μέτρηση των στάσεων, χρησιμοποιούν ειδικά κατασκευασμένες κλίμακες μέτρησης, έτσι ώστε οι στάσεις να προσδιορίζονται από τις απαντήσεις των συμμετεχόντων κατά μήκος της διαβαθμισμένης κλίμακας, η οποία συνήθως αποτελείται από θετικά έως αρνητικά συναισθήματα προς το υπό ερώτηση αντικείμενο στάσης (Antonak & Livneh, 1988, σ. 89).

Η δεύτερη έννοια προς εξέταση, που αφορά την αυτο-αποτελεσματικότητα, εξετάζεται στην πλειοψηφία των ερευνών της διεθνούς βιβλιογραφίας με ποσοτικές μεθόδους, που χρησιμοποιούν ειδικά κατασκευασμένες κλίμακες μέτρησης (βλ. την κλίμακα

Teacher Self-Efficacy for Teaching (1987) των Hoover-Dempsey, Walker, Jones και Reed, την κλίμακα Teacher Self-Efficacy Scale (TSES, 1990) των Woolfolk & Hoy, ή την κλίμακα Teachers sense of Efficacy Scale (2001) των Tschannen -Moran και WoolfolkHoy). Ο ίδιος ο Bandura (2006) μάλιστα έχει δώσει οδηγίες για την κατασκευή των κλιμάκων μέτρησης που χρησιμοποιούνται στις έρευνες στο άρθρο του «Guide for constructing self-efficacy scales».

Καταλήγοντας, αξίζει να σημειωθούν κάποιοι άλλοι παράγοντες, που από κοινού με το σκοπό και τα ερευνητικά ερωτήματα της έρευνας, συνέβαλαν στην επιλογή της ποσοτικής μεθοδολογίας. Πέρα από το γεγονός ότι η ποσοτική έρευνα έχει χρησιμοποιηθεί από πλήθος αναγνωρισμένων ερευνητών στη διερεύνηση των στάσεων και της αυτο-αποτελεσματικότητας, επιπλέον παράγοντες αποτέλεσαν ο διαθέσιμος χρόνος, η ερευνητική εμπειρία της ερευνήτριας, η εγκυρότητα και η αξιοπιστία της έρευνας. Η ποσοτική μεθοδολογία, που χρησιμοποιεί ως επί το πλείστον ερωτηματολόγια, επιτρέπει με τη χρήση στατιστικής τη διερεύνηση ενός μεγάλου δείγματος, που απαιτείται στην παρούσα έρευνα, σε σύντομο χρονικό διάστημα (Bryman, 2004, Βάμβουκας, 2006). Αντίθετα, η ποσοτική έρευνα ενδείκνυται για την εις βάθος μελέτη ενός μικρού δείγματος και το μέσο συλλογής δεδομένων είναι ο ίδιος ο ερευνητής, ο οποίος χρησιμοποιώντας συνήθως τις συνεντεύξεις, αλληλεπιδρώντας με τους συμμετέχοντες και στηριζόμενος στις κρίσεις ή τις εμπειρίες του, εξάγει τα συμπεράσματά του (Παπαναστασίου και Παπαναστασίου, 2005). Έτσι, η μέθοδος αυτή απαιτεί χρόνο και έναν έμπειρο ερευνητή. Για τους παραπάνω λόγους επιλέχθηκε συνολικά η ποσοτική μέθοδος με τη χρήση ερωτηματολογίου, που κατασκευάστηκε και χρησιμοποιήθηκε στην παρούσα εργασία. Στην επόμενη ενότητα ακολουθεί η αναλυτική παρουσίασή του.

#### **4.3. Περιγραφή Μέσου Συλλογής Δεδομένων**

Έπειτα από την επιλογή της ποσοτικής μεθοδολογίας στην παρούσα έρευνα επιλέχθηκε ως εργαλείο συλλογής των δεδομένων, το ερωτηματολόγιο, το οποίο θεωρείται ως το κατεξοχήν μέσο συλλογής δεδομένων στις κοινωνικές επιστήμες (Παπαναστασίου και Παπαναστασίου, 2005). Πέρα από το γεγονός ότι πρόκειται για ένα ευρέως διαδεδομένο εργαλείο συλλογής δεδομένων, οι λόγοι, που οδήγησαν στην επιλογή του, αφορούν τα πλεονεκτήματα που αυτό προσφέρει. Σύμφωνα με τους Wilson και McLean (1994) το ερωτηματολόγιο αποτελεί ένα εύχρηστο, σχετικά εύληπτο και εύκολο στην ανάλυση εργαλείο (όπ. αναφ. Cohen, Manion & Morrison, 2008, σ. 414), που δεν έχει απολύτως

κανένα αναγνωριστικό σημείο εξασφαλίζοντας την πλήρη ανωνυμία των συμμετεχόντων (Cohen et al., 2008, σ. 99). Παρόλα αυτά, αξίζει να σημειωθεί πως το συγκεκριμένο ερευνητικό εργαλείο έχει και μειονεκτήματα, τα οποία ελήφθησαν υπόψη κατά την επιλογή του. Ειδικότερα, οι Cohen et al. (2008, σ. 414) έχουν επισημάνει το χρόνο που απαιτείται για τη διαμόρφωση, την πιλοτική χρήση και την τροποποίηση του ερωτηματολογίου, καθώς και την περιορισμένη γκάμα των δεδομένων, που μπορεί να συλλέξει, ή την περιορισμένη ευελιξία, που παρέχει ως προς τις απαντήσεις των συμμετεχόντων, κάτι που μπορεί να θεωρηθεί βέβαια και ως πλεονέκτημα (βλ. Wilson & McLean, 1994, όπ. αναφ. Cohen et al., 2008, σ. 414). Για τους παραπάνω λόγους, καταβλήθηκε προσπάθεια, να υπάρξει ένας εύρος ερωτήσεων που καλύπτει πλήρως τις πληροφορίες, οι οποίες ήταν απαραίτητο να συλλεχθούν με βάση τη βιβλιογραφική ανασκόπηση και το σκοπό της έρευνας.

Σημαντικό ρόλο στο ερωτηματολόγιο και κατ' επέκταση στα πλεονεκτήματα ή τα μειονεκτήματα που αυτό ενέχει, διαδραματίζει το είδος των ερωτήσεων που περιλαμβάνει. Τα είδη των ερωτήσεων διακρίνονται γενικά σε δύο κυρίως κατηγορίες: α) τις ερωτήσεις ανοιχτού τύπου, στις οποίες το άτομο είναι ελεύθερο να εκθέτει τις απόψεις του σε συνεχή λόγο, και β) τις ερωτήσεις κλειστού τύπου, οι οποίες επιλέχθηκαν στην παρούσα έρευνα και καλούν τον συμμετέχοντα να επιλέξει ως απάντηση μία από τις δοθείσες προκαθορισμένες επιλογές μειώνοντας έτσι το βαθμό της ελευθερίας του (Παπαναστασίου και Παπαναστασίου, 2005). Οι ερωτήσεις κλειστού τύπου κρίθηκαν προτιμότερες, διότι κωδικοποιούνται και αναλύονται εύκολα, εξασφαλίζουν αντικειμενικές πληροφορίες περιορίζοντας τον εξεταζόμενο στα πλαίσια εναλλακτικών επιλογών, και θέτουν τον ερωτηθέντα μπροστά σε επιλογές, που ίσως θα λησμονούσε να αναφέρει σε ερωτήσεις ανοιχτού τύπου (Παπαναστασίου και Παπαναστασίου, 2005). Αντίθετα, οι ερωτήσεις ανοιχτού τύπου, παρά το γεγονός ότι δίνουν στο συμμετέχοντα μεγαλύτερη ελευθερία, απαιτούν περισσότερο χρόνο στην απάντησή τους και επιπροσθέτως δυσκολεύουν τον ερευνητή στην κωδικοποίηση και την ανάλυση, γεγονός που επηρεάζει την αξιοπιστία των μετρήσεων (Παπαναστασίου και Παπαναστασίου, 2005, σ.116).

Ως εκ τούτου θεωρήθηκε ωφέλιμη η χρήση ενός ερωτηματολογίου με κλειστού τύπου ερωτήσεις, οι οποίες θα είναι διαμορφωμένες με βάση τη βιβλιογραφική ανασκόπηση και προσανατολισμένες στο σκοπό και τα ερευνητικά ερωτήματα της έρευνας. Οι κλειστού τύπου ερωτήσεις αυτές είναι προτάσεις «κλίμακας», δηλαδή δηλώσεις, δίπλα στις οποίες υπάρχει μία κλίμακα διαβαθμισμένη από το άκρο θετικό στο άκρο αρνητικό, και ζητείται από το άτομο να τοποθετηθεί σε μία από τις θέσεις που δίνονται (Παπαναστασίου και

Παπαναστασίου, 2005). Μία από τις πιο γνωστές μορφές κλιμάκων είναι η κλίμακα Likert, η οποία απεικονίζει συνήθως 5 σημεία (Παπαναστασίου και Παπαναστασίου, 2005). Έτσι, στην παρούσα έρευνα χρησιμοποιήθηκε η πεντάβαθμη κλίμακα Likert που έδινε στους συμμετέχοντες τις εξής επιλογές: 1. Συμφωνώ απόλυτα, 2. Συμφωνώ 3. Ούτε Συμφωνώ ούτε διαφωνώ 4. Διαφωνώ 5. Διαφωνώ απόλυτα.

Η κλίμακα Likert χρησιμοποιήθηκε στην περίπτωση μας, καθώς πέρα από τα πλεονεκτήματα που προσφέρει, ως κλίμακα κλειστού τύπου, έχει χρησιμοποιηθεί από την πλειοψηφία αντίστοιχων ερευνών στη διεθνή βιβλιογραφία (βλ. την κλίμακα *My thinking about inclusion* (1998) των Stoiber, Gettinger και Goetz, την κλίμακα *Scale of Teachers' Attitudes toward Inclusive Classrooms* (1997) του Cochran, *Teacher Self-Efficacy for Teaching* (1987) των Hoover-Dempsey, Walker, Jones και Reed, την κλίμακα *Teacher Self-Efficacy Scale* (TSES, 1990) των Woolfolk & Hoy, ή την κλίμακα *Teachers sense of Efficacy Scale* (2001) των Tschannen-Moran και Woolfolk-Hoy).

Από τα παραπάνω γίνεται αντιληπτό πως στην παρούσα έρευνα προτιμήθηκε η κατασκευή ενός νέου ερωτηματολογίου. Ο κύριος λόγος, που οδήγησε στην επιλογή αυτή, ήταν ο σκοπός της εργασίας, που εστίαζε στη διερεύνηση της σχέσης στάσεων και αυτο-αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών στη συμπερίληψη των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Ο σκοπός αυτός απαιτούσε δύο κλίμακες μέτρησης που έχουν κατασκευαστεί στην ίδια βάση επιτρέποντας έτσι τις απαραίτητες συσχετίσεις μεταξύ στάσεων και αυτο-αποτελεσματικότητας. Αν και στη βιβλιογραφία υπάρχουν κλίμακες, που μετρούν τις στάσεις των εκπαιδευτικών απέναντι στη συμπερίληψη, πρέπει να σημειωθεί πως η παρούσα εργασία επικεντρώνεται στα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και όχι σε όλες τις ομάδες παιδιών που για κάποιους λόγους περιθωριοποιούνται, γεγονός που καθιστά δύσκολη την ανεύρεση και χρήση μιας έτοιμης εκ της βιβλιογραφίας κλίμακας. Η εστίαση αυτή της έρευνας δυσχαιρένει αντίστοιχα τη χρήση μιας έτοιμης κλίμακας για την αυτο-αποτελεσματικότητα. Επιπλέον, πρέπει να σημειωθεί πως στη βιβλιογραφία δεν υπάρχει ικανοποιητικός αριθμός κλιμάκων μέτρησης αυτο-αποτελεσματικότητας στη συμπερίληψη και πως συχνά οι μελέτες εφαρμόζουν γενικές κλίμακες αυτο-αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών (Malinen et al., 2012), παρόλο που έχει επισημανθεί ότι η αυτο-αποτελεσματικότητα δεν έχει γενικευμένη ισχύ και μεταβάλλεται ανάλογα με το περιεχόμενο και το είδος των έργων και των δραστηριοτήτων (Tschannen-Moran & Hoy, 2007). Ως αποτέλεσμα των παραπάνω προτιμήθηκε η κατασκευή ενός νέου ερωτηματολογίου που θα ανταποκρίνεται πιστότερα στο σκοπό και τα ερευνητικά ερωτήματα της έρευνας.



Στο πλαίσιο της κατασκευής μιας νέας κλίμακας μέτρησης, κρίθηκε σκόπιμος ο προσδιορισμός των ανεξάρτητων και εξαρτημένων μεταβλητών με βάση το σκοπό και τα ερευνητικά ερωτήματα της έρευνας. Εξαρτημένες μεταβλητές θεωρούνται οι δύο βασικές μεταβλητές που πρωταγωνιστούν στην έρευνα αυτή, δηλαδή οι στάσεις των εκπαιδευτικών και η αυτο-αποτελεσματικότητά τους απέναντι στη συμπερίληψη. Ως ανεξάρτητες μεταβλητές, που επηρεάζουν τις δύο εξαρτημένες, εκλαμβάνονται τα δημογραφικά στοιχεία των συμμετεχόντων (φύλο, ηλικία, έτη προϋπηρεσίας, εμπειρία στη διδασκαλία των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, μορφωτικό επίπεδο κτλ). Πέρα από τα δημογραφικά χαρακτηριστικά ως ανεξάρτητες μεταβλητές θεωρούνται οι πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών, το είδος των εκπαιδευτικών αναγκών, που έχουν να αντιμετωπίσουν, η συνεργασία και η υποστήριξη που δέχονται. Με βάση τις παραπάνω μεταβλητές δημιουργήθηκε το ερωτηματολόγιο, με τρόπο που θα διευκολύνει τη μέτρηση και τη διερεύνηση των συσχετισμών μεταξύ των εξαρτημένων και των δύο ανεξάρτητων μεταβλητών.

Μετά την εννοιολογική ανάλυση των εννοιών και των επί μέρους συνθετικών τους στοιχείων, καταρτίστηκε το ερωτηματολόγιο με ερωτήσεις, που πληρούν τις απαραίτητες λειτουργικές προδιαγραφές για την έρευνα. Ύστερα από τη διατύπωση των ερωτήσεων, το ερευνητικό εργαλείο δόθηκε πιλοτικά προς συμπλήρωση σε δεκαπέντε εκπαιδευτικούς για να διαπιστωθούν τυχόν δυσκολίες στην κατανόηση των δηλώσεων και να βελτιωθούν. Από την πιλοτική αυτή έρευνα διαπιστώθηκε ο χρόνος που απαιτείται για τη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου και έγιναν κάποιες τυπικές διορθώσεις, που υπέδειξαν οι εκπαιδευτικοί, οι οποίες δεν αφορούσαν προβλήματα κατανόησης. Από την παραπάνω διαδικασία καταλήξαμε στην τελική μορφή του ερωτηματολογίου, η οποία περιλαμβάνει τρία μέρη.

Το πρώτο μέρος (βλ. Παράρτημα, σ. 194-195) αφορά τα δημογραφικά στοιχεία των συμμετεχόντων και περιλαμβάνει 8 ερωτήσεις. Το δεύτερο μέρος αφορά τη μέτρηση των στάσεων των εκπαιδευτικών και περιέχει 20 ερωτήσεις, εκ των οποίων η πρώτη περιλαμβάνει 9 μικρά υποερωτήματα. Το τρίτο μέρος του ερωτηματολογίου αφορά τη μέτρηση της αυτο-αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών και έχει παρόμοια δομή. Ειδικότερα περιλαμβάνει 20 ερωτήσεις, εκ των οποίων η πρώτη αποτελείται από 9 υποερωτήματα. Αν και ο αριθμός των ερωτήσεων φαίνεται εκ πρώτης όψεως μεγάλος, πρέπει να ληφθεί υπόψη πρώτον, ότι το ερωτηματολόγιο αποτελείται από δύο κλίμακες μέτρησης (στάσεων και αυτο-αποτελεσματικότητας), δεύτερον, ότι οι ερωτήσεις χρειάζονται ελάχιστο χρόνο στην απάντησή τους, εφόσον όλες είναι κλειστού τύπου σε διατακτική κλίμακα Likert και τρίτον, είναι ομαδοποιημένες με τέτοιο τρόπο ώστε να διευκολύνεται η

κατανόηση των συμμετεχόντων, με απώτερο στόχο να ελαχιστοποιείται ο απαιτούμενος χρόνος απάντησης. Να σημειωθεί πως τα παραπάνω επιβεβαιώθηκαν στην πιλοτική έρευνα, όπου διαπιστώθηκε πως ο μέγιστος χρόνος συμπλήρωσης ήταν 9 λεπτά, ενώ δεν εκφράστηκε καμία ένσταση ή δυσφορία ως προς την έκταση του ερωτηματολογίου.

Όσον αφορά το περιεχόμενο των δηλώσεων του ερωτηματολογίου, πρέπει να σημειωθεί πως οι προτάσεις είναι ομαδοποιημένες με βάση τα ερευνητικά ερωτήματα και τη βιβλιογραφική ανασκόπηση. Πιο συγκεκριμένα στο δημογραφικό μέρος του ερωτηματολογίου, η πρώτη ερώτηση αφορά το φύλο, η δεύτερη την ηλικία και η τρίτη εξετάζει τα έτη προϋπηρεσίας στην Εκπαίδευση. Η τέταρτη αφορά την κατάρτιση των εκπαιδευτικών και η πέμπτη την επιμόρφωσή τους στην ειδική εκπαίδευση. Η έκτη διερευνά το επίπεδο της εμπειρίας των εκπαιδευτικών στη διδασκαλία των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (χαμηλό, μέτριο, υψηλό) και η έβδομη την αποτίμηση της εμπειρίας αυτής (θετική, αρνητική ή αδιάφορη). Τέλος, η όγδοη ερώτηση ζητά από τους εκπαιδευτικούς να δηλώσουν τον αριθμό των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, που φοιτούν την τρέχουσα περίοδο στις τάξεις τους (βλ. Παράρτημα, σ. 194-195).

Το δεύτερο μέρος του ερωτηματολογίου αποτελεί κλίμακα μέτρησης των στάσεων των εκπαιδευτικών απέναντι στη συμπερίληψη. Όπως έχει αναδειχθεί μέσα από τη βιβλιογραφία, οι στάσεις των εκπαιδευτικών επηρεάζονται από τα δημογραφικά χαρακτηριστικά τους (πρώτο μέρος ερωτηματολογίου), από τις πεποιθήσεις τους, το είδος των εκπαιδευτικών αναγκών, που έχουν να αντιμετωπίσουν, καθώς και από τη συνεργασία ή την υποστήριξη που δέχονται. Έτσι, σε αυτό το μέρος εξετάζεται: α) η στάση των εκπαιδευτικών στους παραπάνω παράγοντες (είδος των εκπαιδευτικών αναγκών, συνεργασία-υποστήριξη και πεποιθήσεις) β) η τοποθέτηση των εκπαιδευτικών ως προς τη συμπερίληψη γ) η αναγνώριση των ωφελειών της και δ) τα μειονεκτήματα και πρακτικά ζητήματα, που προκύπτουν, κατά τους εκπαιδευτικούς. Οι συμμετέχοντες κλήθηκαν να σημειώσουν τη συμφωνία ή τη διαφωνία τους στην πεντάβαθμη κλίμακα (1. Συμφωνώ απόλυτα, 2. Συμφωνώ 3. Ούτε Συμφωνώ ούτε διαφωνώ 4. Διαφωνώ 5. Διαφωνώ απόλυτα) σε σχέση με τις δηλώσεις που εμπίπτουν στις 6 κατηγορίες- υποκλίμακες που ακολουθούν:

**1.Τοποθέτηση εκπαιδευτικών απέναντι στη συμπερίληψη.** Η κατηγορία αυτή περιλαμβάνει τρεις ερωτήσεις (3, 10 και 20), που καλούν τους εκπαιδευτικούς να τοποθετηθούν ευθέως απέναντι στη συμπερίληψη (βλ. Παράρτημα, σ. 195-196).

**2. Αναγνώριση ωφελειών συμπερίληψης:** Εδώ περιλαμβάνονται επίσης τρεις ερωτήσεις (17, 18 και 19), οι οποίες έχουν ως στόχο να εξετάσουν κατά πόσο οι εκπαιδευτικοί

αναγνωρίζουν τα πλεονεκτήματα, που εντοπίστηκαν κατά τη βιβλιογραφική ανασκόπηση (βλ. Παράρτημα, σ. 196).

**3. Μειονεκτήματα και πρακτικά ζητήματα στη συμπερίληψη:** Αυτή η υποκλίμακα περιλαμβάνει έξι δηλώσεις (4, 5, 6, 7, 8 και 9), οι οποίες διερευνούν την άποψη των εκπαιδευτικών, για τα μειονεκτήματα που έχουν επισημανθεί από συναδέλφους τους σε άλλες έρευνες της διεθνούς βιβλιογραφίας (βλ. Παράρτημα, σ. 195-196).

**4. Το είδος των εκπαιδευτικών αναγκών:** Η υποκλίμακα αυτή αποσκοπεί με 11 ερωτήσεις να εξετάσει αν η στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στη συμπερίληψη αλλάζει ανάλογα με το είδος ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών, που έχουν να αντιμετωπίσουν. Έτσι, στις ερωτήσεις 1<sup>A</sup> έως 1<sup>I</sup> οι εκπαιδευτικοί τοποθετούνται για τη συμπερίληψη διαφορετικών ειδών εκπαιδευτικών αναγκών και στη 2<sup>η</sup> ερώτηση καλούνται να τοποθετηθούν για τη συμπερίληψη των ειδών συνολικά (βλ. Παράρτημα, σ. 195).

**5. Πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών:** Η κατηγορία αυτή αποτελείται από 2 ερωτήσεις (15 και 16) και στοχεύει να εξετάσει πως αντιλαμβάνονται οι εκπαιδευτικοί τις ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες των μαθητών τους και τη διδασκαλία τους (βλ. Παράρτημα, σ. 196).

**6. Υποστήριξη-Συνεργασία.** Τέλος, η υποκλίμακα της συνεργασίας και υποστήριξης εξετάζει πόσο ευχαριστημένοι είναι οι εκπαιδευτικοί από τη συνεργασία που έχουν με συναδέλφους, γονείς, ειδικούς επαγγελματίες, και την Πολιτεία για τη διδασκαλία παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (ερωτήσεις 11, 12, 13, και 14) (βλ. Παράρτημα, σ. 196).

Το τρίτο και τελευταίο μέρος του ερωτηματολογίου αφορά τη μέτρηση της αίσθησης της αυτο-αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών στη συμπεριληπτική τάξη. Όπως και στην περίπτωση των στάσεων, στο μέρος αυτό δεν εξετάζεται μόνο η σχέση της αυτο-αποτελεσματικότητας με τους δημογραφικούς παράγοντες (φύλο, ηλικία, διδακτική εμπειρία, εμπειρία στη διδασκαλία παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες). Αντικείμενο διερεύνησης αποτελεί επίσης η σχέση της αυτο-αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών με άλλους παράγοντες, όπως οι πεποιθήσεις τους, το είδος των εκπαιδευτικών αναγκών, που έχουν να αντιμετωπίσουν, η συνεργασία και η υποστήριξη που δέχονται. Έτσι, σε αυτό το μέρος εξετάζεται: α) η επίδραση των παραπάνω παραγόντων στην αίσθηση της αυτο-αποτελεσματικότητάς τους, β) η τοποθέτηση των εκπαιδευτικών ως προς την αυτο-αποτελεσματικότητά τους στη συμπερίληψη, γ) η αίσθηση αυτο-αποτελεσματικότητάς τους στη διδασκαλία παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και δ) η αυτο-αποτελεσματικότητά τους στη διαχείριση της συμπεριληπτικής τάξης. Οι εκπαιδευτικοί κλήθηκαν να τοποθετηθούν στην πεντάβαθμη κλίμακα συμφωνίας (1. Συμφωνώ απόλυτα, 2. Συμφωνώ 3.

Ούτε Συμφωνώ ούτε διαφωνώ 4. Διαφωνώ 5. Διαφωνώ απόλυτα) σε σχέση με τις δηλώσεις των 6 παρακάτω υποκλιμάκων:

**1. Τοποθέτηση εκπαιδευτικών για την αυτο-αποτελεσματικότητά τους.** Η κατηγορία αυτή περιλαμβάνει δύο ερωτήσεις (23 και 40), που καλούν τους συμμετέχοντες να τοποθετηθούν ευθέως για το αν πιστεύουν ότι μπορούν να ανταπεξέλθουν στις απαιτήσεις της συμπερίληψης (βλ. Παράρτημα, σ. 196-197).

**2. Αίσθηση αυτο-αποτελεσματικότητας στη διδασκαλία παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στη γενική τάξη.** Σε αυτήν την υποκλίμακα περιλαμβάνονται έξι ερωτήσεις (24, 25, 26, 27, 28 και 29), οι οποίες έχουν ως στόχο να εξετάσουν κατά πόσο οι εκπαιδευτικοί νιώθουν αποτελεσματικοί στη διδασκαλία της συμπεριληπτικής τάξης (βλ. Παράρτημα, σ. 196-197).

**3. Αίσθηση αυτο-αποτελεσματικότητας στη διαχείριση μιας συμπεριληπτικής τάξης:** Αυτή η κατηγορία αποτελείται από πέντε δηλώσεις (30, 31, 32, 33 και 34) που εξετάζουν κατά πόσο πιστεύουν οι εκπαιδευτικοί ότι μπορούν να διαχειριστούν μία συμπεριληπτική τάξη (βλ. Παράρτημα, σ. 197).

**4. Το είδος των εκπαιδευτικών αναγκών:** Η υποκλίμακα αυτή αποσκοπεί με 11 ερωτήσεις να εξετάσει κατά πόσο η αίσθηση της αυτο-αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών μεταβάλλεται ανάλογα με το είδος ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών, που έχουν να αντιμετωπίσουν. Έτσι στις ερωτήσεις 21<sup>A</sup> έως 21<sup>I</sup> οι εκπαιδευτικοί τοποθετούνται για την αίσθηση της αυτο-αποτελεσματικότητάς τους στη διδασκαλία διαφορετικών ειδών εκπαιδευτικών αναγκών και στην 22<sup>η</sup> ερώτηση καλούνται να αποτυπώσουν την αίσθηση της αυτο-αποτελεσματικότητάς τους στη διδασκαλία όλων των ειδών ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών (βλ. Παράρτημα, σ. 196).

**5. Πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών:** Η κατηγορία αυτή αποτελείται από 2 ερωτήσεις (38 και 39) και στοχεύει να εξετάσει κατά πόσο οι εκπαιδευτικοί πιστεύουν ότι μπορούν να επηρεάσουν τις επιδόσεις των μαθητών τους σε συνάρτηση με εξωγενείς παράγοντες (βλ. Παράρτημα, σ. 197).

**6. Αυτο-αποτελεσματικότητα στη συνεργασία.** Τέλος, η υποκλίμακα της συνεργασίας εξετάζει με 3 ερωτήσεις (35, 36 και 37) την εμπιστοσύνη, που έχουν οι εκπαιδευτικοί, στην ικανότητά τους να συνεργαστούν με συναδέλφους, γονείς ή ειδικούς επαγγελματίες (βλ. Παράρτημα, σ. 197).

Ακολουθεί η προσέγγιση του πληθυσμού των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης της Αττικής αλλά και οι διαδικασίες, που ακολουθήθηκαν, για την επιλογή των εκπαιδευτικών, που συμμετείχαν στην έρευνα.

#### **4.4. Πληθυσμός και δείγμα της έρευνας**

Η παρούσα εργασία ανέλαβε να διερευνήσει τις στάσεις, την αίσθηση αυτο-αποτελεσματικότητας και τη μεταξύ τους σχέση, όσον αφορά τη συμπερίληψη παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στους εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας γενικής εκπαίδευσης της Αττικής. Ο νομός αυτός επιλέχθηκε αφενός διότι είναι ο μεγαλύτερος νομός της Ελλάδας από άποψη πληθυσμού κατοίκων, εκπαιδευτικών και σχολείων, και αφετέρου διότι πρόκειται για το νομό, στον οποίο κατοικεί η ερευνήτρια, πράγμα που διευκόλυνε τις συνθήκες διεξαγωγής της έρευνας. Ύστερα από την επιλογή του νομού, ακολούθησε η διαδικασία της δειγματοληψίας. Οι Παπαναστασίου και Παπαναστασίου (2005) αναφέρουν ότι η πρώτη ενέργεια στη διαδικασία της δειγματοληψίας είναι ο καθορισμός του πληθυσμού, ο οποίος στη συγκεκριμένη περίπτωση αποτελείται από το σύνολο των δασκάλων γενικής εκπαίδευσης την Αττική.

Σύμφωνα με την Ελληνική Στατιστική Αρχή (2010), κατά την έναρξη του σχολικού έτους 2009-2010, οι εκπαιδευτικοί που υπηρετούσαν στα δημοτικά σχολεία της χώρας ήταν 68.558, εκ των οποίων 19.047 δάσκαλοι υπηρετούσαν στην Αττική (Ελληνική Στατιστική Αρχή, 2010). Όπως γίνεται αντιληπτό από τα παραπάνω ο πληθυσμός των εκπαιδευτικών στα δημοτικά σχολεία της Αττικής είναι πολύ μεγάλος και έτσι προσπαθήσαμε να προχωρήσουμε σε έναν τρόπο εκλογής υποσυνόλου του πληθυσμού (δείγματος), που θα αντιπροσωπεύει όσο το δυνατόν πιστότερα τον πληθυσμό. Γι' αυτό το λόγο καταβλήθηκε προσπάθεια να συμμετέχουν στην έρευνα εκπαιδευτικοί από όλες τις περιοχές της Αττικής.

Ως εκ τούτου, κρίθηκε σκόπιμο να διερευνηθεί ο αριθμός των σχολείων στις επτά Διευθύνσεις Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης. Σύμφωνα με τις πληροφορίες που δίνονται στην ιστοσελίδα της Περιφερειακής Διεύθυνσης Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Αττικής (2014) τα δημοτικά σχολεία, που υφίστανται στο νομό, ανέρχονται περίπου σε 1083. Πιο αναλυτικά η διεύθυνση της Α' Αθήνας περιλαμβάνει 245 δημοτικά σχολεία, η Β' Αθήνας 157 δημοτικά σχολεία, η Γ' Αθήνας 143 δημοτικά σχολεία, η Δ' Αθήνας 138, η διεύθυνση Ανατολικής Αττικής 172, η διεύθυνση Πειραιά 179 και η διεύθυνση Δυτικής Αττικής περιλαμβάνει 59 δημοτικά σχολεία. Να σημειωθεί ότι από τα παραπάνω σχολεία τα 976 είναι δημόσια και τα 107 περίπου ιδιωτικά.

Λαμβάνοντας υπόψη τόσο τον αριθμό των εκπαιδευτικών όσο και τον αριθμό των σχολείων ανά Διεύθυνση, διαμορφώθηκε το δείγμα της έρευνας από 16 δημοτικά σχολεία, 3 δημοτικά από την Α' Αθήνας, 3 δημοτικά από την Β' Αθήνας, 2 δημοτικά από τη Γ' Αθήνας, 2 δημοτικά από τη Δ' Αθήνας, 2 δημοτικά από την Ανατολική Αττική, 3 δημοτικά από τη Διεύθυνση Πειραιά και 1 δημοτικό από τη Δυτική Αττική. Αν και σύμφωνα με τους Avramidis και Kalyva (2007) το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα είναι απόλυτα συγκεντρωτικό και σταθερά ελεγχόμενο από το Κράτος, γεγονός που δεν αφήνει περιθώρια για διαφορές στις πολιτικές, τις παροχές, τα προγράμματα σπουδών ή τη διδασκαλία μεταξύ των σχολείων ανάλογα με την περιοχή, η διασπορά αυτή του δείγματος θεωρήθηκε αναγκαία. Ο λόγος έγκειται στις διαφορές, που ενδεχομένως υπάρχουν στο μαθητικό κοινό της κάθε περιοχής, όπως το κοινωνικοοικονομικό επίπεδο των μαθητών κτλ και κατ' επέκταση στις εμπειρίες, που έχουν βιώσει οι εκπαιδευτικοί.

Για τον ίδιο λόγο επιλέχθηκε να συμμετέχουν στην έρευνα και 3 ιδιωτικά σχολεία της Αττικής. Πέρα από το γεγονός ότι το κοινωνικο-οικονομικό επίπεδο των μαθητών, που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί, ενδέχεται να διαφέρει από αυτό των μαθητών των δημοσίων σχολείων, θεωρήθηκε σκόπιμη η διερεύνηση περισσότερων αναλογικά ιδιωτικών σχολείων σε σχέση με το σύνολο του πληθυσμού των σχολείων για δύο λόγους: α) διότι ο αριθμός των δημοσίων σχολείων δεν αντιπροσωπεύει επαρκώς τον αριθμό των εκπαιδευτικών τους (κάποια ίσως είναι μονοθέσια ή διθέσια σχολεία) και β) διότι στην ελληνική κοινωνία συναντά κανείς την αντίληψη πως τα ιδιωτικά σχολεία ενδείκνυνται περισσότερο για τη διδασκαλία των πιο «δύσκολων» μαθητών.

Στο σημείο αυτό όμως, πρέπει να υπογραμμιστεί πως σκοπός της διασποράς αυτής δεν ήταν σε καμία περίπτωση να ερευνηθούν διαφορές μεταξύ των περιοχών της Αττικής ή της ιδιωτικής και δημόσιας εκπαίδευσης. Στην παρούσα εργασία θεωρείται ότι όλοι οι εκπαιδευτικοί ανεξάρτητα από την περιοχή ή τον φορέα που υπάγονται, ασκούν το λειτούργημά τους στην ίδια βάση. Ο μοναδικός λόγος της προαναφερθείσας διασποράς του δείγματος των εκπαιδευτικών έγκειται στη συλλογή μίας γκάμας περιπτώσεων, εμπειριών ή απόψεων των εκπαιδευτικών, που εκπροσωπεί όσο το δυνατό πιο αντιπροσωπευτικά το σύνολο το πληθυσμού των εκπαιδευτικών της Αττικής.

Έτσι, στην έρευνα συμμετείχαν 16 σχολεία, που προέκυψαν ύστερα από τυχαία επιλογή μεταξύ των σχολείων, που δέχτηκαν να συμμετάσχουν από την κάθε περιοχή. Αναλυτικά η διαδικασία αναφέρεται στην επόμενη ενότητα. Το δείγμα, που διαμορφώθηκε, κυμαίνεται στους 151 εκπαιδευτικούς. Οι 123 προέρχονται από τα δημόσια δημοτικά

σχολεία και οι 28 προέρχονται από τα ιδιωτικά. Όπως γίνεται αντιληπτό το μεγάλο πλήθος των εκπαιδευτικών στο νομό της Αττικής, ο χρόνος που απαιτούνταν και ο περιορισμένος προϋπολογισμός των εξόδων, που μπορούσε να επωμιστεί η ερευνήτρια, δεν επέτρεψε την έρευνα σε ένα μεγαλύτερο δείγμα, που θα μπορούσε να επιτρέψει τη γενίκευση των αποτελεσμάτων στο σύνολο του πληθυσμού με μεγαλύτερη ακρίβεια. Παρόλα αυτά πρέπει να ληφθεί υπόψη πως η συγκεκριμένη έρευνα είναι σε μεγάλο βαθμό συσχετιστική (βλ. Ενότητα 4.2.) για την οποία οι Borg και Gall (1979) θέτουν ως κατώτατο όριο τις τριάντα περιπτώσεις (οπ. αναφ. Cohen et al., 2008), τις οποίες έχει ξεπεράσει κατά πολύ η παρούσα έρευνα.

Ως προς το μέγεθος του δείγματος αξίζει να σημειωθεί ακόμα πως πολλές έγκυρες έρευνες στη διεθνή βιβλιογραφία έχουν χρησιμοποιήσει ανάλογοι μεγέθους δείγματα εκπαιδευτικών. Για παράδειγμα, έρευνα των Avramidis & Kalyva (2007) που εξέτασε τις στάσεις των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στη Βόρεια Ελλάδα είχε δείγμα 155 εκπαιδευτικών. Παρόμοια έρευνα της Hoffman (2006) που πραγματοποιήθηκε στο Ιλινόις χρησιμοποίησε δείγμα με 211 εκπαιδευτικούς δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (120 από τη γενική εκπαίδευση και 91 από την ειδική εκπαίδευση). Επίσης, έρευνα των Jobe και Rust (1996) διεξήχθη με δείγμα 162 εκπαιδευτικών από 44 πολιτείες των ΗΠΑ. Τέλος, δεν πρέπει να λησμονούμε πως ένα μεγάλο δείγμα δεν είναι πάντα και απαραίτητα αντιπροσωπευτικό (Παπαναστασίου και Παπαναστασίου, 2005), ενώ μάλιστα είναι πιθανό το μεγάλο μέγεθός του να δυσχεράνει τη στατιστική ανάλυση των αποτελεσμάτων (Εμβάλωτης, Κατσή & Σιδερίδης, 2006).

#### **4.5. Διαδικασία Εκτέλεσης της Έρευνας**

Στο πρώτο στάδιο πραγματοποιήθηκε η βιβλιογραφική ανασκόπηση. η διατύπωση του σκοπού και των ερευνητικών ερωτημάτων. Με βάση τα παραπάνω επιλέχθηκε η ποσοτική μεθοδολογία, ορίστηκαν οι μεταβλητές της έρευνας και έγινε η κατάρτιση των ερωτηματολογίων, που επιλέχθηκαν ως μέσα συλλογής δεδομένων. Στη συνέχεια, πραγματοποιήθηκε τηλεφωνική επικοινωνία με τους διευθυντές είκοσι ενός σχολικών μονάδων σχολικών μονάδων, που επιλέχθηκαν τυχαία, οι οποίοι ενημερώθηκαν για το σκοπό της παρούσας έρευνας και για τις διαδικασίες που απαιτούνται. Από τα είκοσιένα παραπάνω σχολεία, δέχτηκαν να συμμετάσχουν στην έρευνα τα δεκαέξι, που προέρχονταν από όλες τις διευθύνσεις της Αττικής. Ακολούθως, το ερωτηματολόγιο δόθηκε πιλοτικά σε δεκαπέντε εκπαιδευτικούς προκειμένου να διαπιστωθεί εάν κάποια από τα ερωτήματα δεν ήταν

κατανοητά και απαιτούνταν διορθώσεις ή επεξηγήσεις. Ύστερα από αυτή τη διαδικασία διαμορφώθηκε η τελική μορφή του ερωτηματολογίου.

Στη συνέχεια διανεμήθηκαν τα ερωτηματολόγια στις σχολικές μονάδες στο διάστημα μεταξύ 1<sup>ης</sup> και 27<sup>ης</sup> Ιουνίου 2014. Να σημειωθεί πως την περίοδο εκείνη τα μαθήματα είχαν σταματήσει για τις θερινές διακοπές, όμως οι εκπαιδευτικοί παρέμεναν στις θέσεις τους έως τις 30 Ιουνίου. Το γεγονός αυτό βοήθησε στη διαδικασία της έρευνας, αφού δεν υπήρξε περιορισμός χρόνου από πλευράς εκπαιδευτικών. Η συμπλήρωση των ερωτηματολογίων έγινε με τη διακριτική παρουσία της ερευνήτριας. Η προσωπική επίσκεψη κρίθηκε προτιμότερη -παρά το γεγονός ότι αποτελεί μία χρονοβόρα διαδικασία-, διότι είναι από τις λίγες μεθόδους, που εξασφαλίζουν μεγάλο ποσοστό συμμετοχής και δίνεται η δυνατότητα επεξήγησης (Παπαναστασίου και Παπαναστασίου, 2005, σ.132). Έπειτα από τη συλλογή των ερωτηματολογίων έγινε η καταγραφή των αποτελεσμάτων και η ανάλυσή τους.

#### **4.6. Λειτουργικοί Ορισμοί**

Πριν προχωρήσουμε στο επόμενο στάδιο της έρευνας, κρίνεται σκόπιμη η παρουσίαση των λειτουργικών ορισμών των εννοιών «στάσεων» και «αυτο-αποτελεσματικότητας», που εξετάζονται στην παρούσα έρευνα και αποτελούν τις δύο βασικές εξαρτημένες μεταβλητές. Δεδομένου ότι πρόκειται για δύο έννοιες πιο αφηρημένες, ο λειτουργικός (μετρήσιμος) ορισμός τους κρίνεται απαραίτητος για τα επόμενα στάδια της μελέτης, αφού μας δίνει τον τρόπο βάσει του οποίου οι μεταβλητές μπορούν να μετρηθούν (Παπαναστασίου και Παπαναστασίου, 2005).

Οι στάσεις, αφορούν όπως είδαμε την κεκτημένη θέση και άποψη του ατόμου πάνω σε ένα συγκεκριμένο αντικείμενο ή θέμα (Chambers και Forlin, 2010). Στην παρούσα έρευνα εξετάζονται οι στάσεις των εκπαιδευτικών απέναντι στη συμπερίληψη των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, στη βάση της αποδοχής της συμπερίληψης των παιδιών αυτών από πλευράς τους. Έτσι, στην πεντάβαθμη κλίμακα Likert (1. Συμφωνώ απόλυτα, 2. Συμφωνώ 3. Ούτε Συμφωνώ ούτε διαφωνώ 4. Διαφωνώ 5. Διαφωνώ απόλυτα), που χρησιμοποιείται για τη μέτρηση των στάσεων, υψηλότερη αποδοχή και κατ' επέκταση θετικές στάσεις υποδεικνύουν οι τιμές από το 1 έως το 2,5, δεδομένου ότι οι προτάσεις είναι θετικά διατυπωμένες προς τη συμπερίληψη. Ουδέτερες στάσεις αναδεικνύουν οι τιμές από το 2,6 έως το 3,5, αφού οι τιμές αυτές αντιστοιχούν στην επιλογή «Ούτε Συμφωνώ ούτε Διαφωνώ», με την οποία οι εκπαιδευτικοί δεν παίρνουν σαφή θέση. Τέλος, αρνητικές στάσεις υποδεικνύουν οι τιμές από το 3,6 έως το 5, αφού οι απαντήσεις τους δηλώνουν μη αποδοχή ή



αλλιώς άρνηση στις δηλώσεις, που είναι θετικά διατυπωμένες ως προς τη συμπερίληψη. Με βάση τα παραπάνω οι στάσεις των εκπαιδευτικών απέναντι στη συμπερίληψη των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ορίζονται στην παρούσα έρευνα από την τιμή του μέσου όρου των απαντήσεών τους στη πεντάβαθμη κλίμακα Likert του ερωτηματολογίου. Οι τιμές από το 1 έως το 2,5 δηλώνουν θετικές στάσεις, οι τιμές από το 2,6 έως το 3,5 δηλώνουν ουδέτερες στάσεις και οι τιμές από το 3,6 έως το 5 δηλώνουν αρνητικές στάσεις.

Η έννοια της αυτο-αποτελεσματικότητας σχετίζεται, όπως είδαμε προηγουμένως, με την πίστη του ατόμου στις ικανότητές του να ανταπεξέλθει σε καταστάσεις, που περιέχουν πολλά διφορούμενα, απρόβλεπτα ή στρεσογόνα στοιχεία (Henson, 2002, σ. 137, Bandura, 1981, σ. 587). Η παρούσα έρευνα εξετάζει την αυτο-αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών στη συμπερίληψη των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Εξετάζει δηλαδή την άποψή τους για το πόσο καλά πιστεύουν ότι μπορούν να ανταπεξέλθουν οι ίδιοι στις απαιτήσεις της συμπερίληψης. Έτσι, στην πεντάβαθμη κλίμακα Likert (1. Συμφωνώ απόλυτα, 2. Συμφωνώ 3. Ούτε Συμφωνώ ούτε διαφωνώ 4. Διαφωνώ 5. Διαφωνώ απόλυτα), που χρησιμοποιείται για τη μέτρηση της αυτο-αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών, υψηλότερη πίστη στις ικανότητές τους, δηλαδή υψηλή αίσθηση αυτο-αποτελεσματικότητας υποδεικνύουν οι τιμές από το 1 έως το 2,5, αφού οι προτάσεις είναι διατυπωμένες με τρόπο, που δείχνουν υψηλή αυτο-αποτελεσματικότητα. Μέτρια αίσθηση αυτο-αποτελεσματικότητας υποδεικνύουν οι τιμές από το 2,6 έως το 3,5, αφού οι τιμές αυτές αντιστοιχούν στην επιλογή «Ούτε Συμφωνώ ούτε διαφωνώ» ή αλλιώς στην επιλογή «Ούτε μπορώ ούτε δεν μπορώ». Τέλος, χαμηλή αίσθηση αυτο-αποτελεσματικότητας, αναδεικνύουν οι τιμές από το 3,6 έως το 5, αφού δηλώνουν άρνηση στις δηλώσεις, που δείχνουν υψηλή αίσθηση αυτο-αποτελεσματικότητας.

Ως αποτέλεσμα της παραπάνω λογικής η αίσθηση αυτο-αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών απέναντι στη συμπερίληψη των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ορίζεται σε αυτήν την έρευνα από την τιμή του μέσου όρου των απαντήσεών τους στη πεντάβαθμη κλίμακα Likert του ερωτηματολογίου. Οι τιμές από το 1 έως το 2,5 δηλώνουν υψηλή αίσθηση αυτο-αποτελεσματικότητας, οι τιμές από το 2,6 έως το 3,5 δηλώνουν μέτρια αίσθηση αυτο-αποτελεσματικότητας και οι τιμές από το 3,6 έως το 5 δηλώνουν χαμηλή αίσθηση αυτο-αποτελεσματικότητας.

#### **4.7. Εγκυρότητα και Αξιοπιστία**

Για τον έλεγχο των μετρήσεων αξιοποιήθηκε ο συντελεστής αξιοπιστίας Cronbach's Alpha, οι τιμές του οποίου θεωρούνται ικανοποιητικές όταν είναι ίσες ή μεγαλύτερες του 0,7

(Spector, 1992, Nunnally, 1978). Όπως ήδη έχει αναφερθεί, το ερωτηματολόγιο αποτελείται από δύο κλίμακες, μία κλίμακα μέτρησης των στάσεων και μία κλίμακα μέτρησης της αυτο-αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών. Κάθε μία από τις δύο παραπάνω κλίμακες περιλαμβάνει έξι υποκλίμακες (βλ. Ενότητα 4.3.). Σύμφωνα με τους Tavakol & Dennick (2011) ένα συνηθισμένο λάθος σε τέτοιου είδους έρευνες είναι να αναφέρεται ο «συνολικός» συντελεστής Cronbach's alpha μιας κλίμακας αγνοώντας τον παραγοντικό χαρακτήρα των ερωτήσεων, δηλαδή, το γεγονός ότι κάποιες ερωτήσεις φορτίζουν συγκεκριμένους παράγοντες. Έτσι, κρίθηκε σκόπιμο να διερευνηθεί ο συντελεστής αξιοπιστίας της κάθε κατηγορίας-υποκλίμακας ξεχωριστά.

Πιο συγκεκριμένα, η κλίμακα, που έχει ως στόχο τη μέτρηση των στάσεων, περιλαμβάνει τις εξής υποκλίμακες: 1. Την τοποθέτηση των εκπαιδευτικών απέναντι στη συμπερίληψη (ερωτήσεις 3, 10 και 20), 2. Την αναγνώριση από πλευράς τους των ωφελειών που αυτή προσφέρει (ερωτήσεις 17, 18 και 19), 3. Την άποψη των εκπαιδευτικών για τα μειονεκτήματα και τα πρακτικά ζητήματα που προκύπτουν στη συμπερίληψη (ερωτήσεις 4, 5, 6, 7, 8 και 9), 4. Την άποψη των εκπαιδευτικών για τη συμπερίληψη των διαφόρων ειδών ειδικής εκπαιδευτικής ανάγκης (ερωτήσεις 1<sup>A</sup> έως 1<sup>I</sup> και 2), 5. Την εξέταση των πεποιθήσεων των εκπαιδευτικών για τις ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (ερωτήσεις 15 και 16) και 6. Την εξέταση του κατά πόσο είναι ευχαριστημένοι οι εκπαιδευτικοί από τη συνεργασία-υποστήριξη, που τους παρέχεται (ερωτήσεις 11, 12, 13 και 14) (βλ. Παράρτημα, σ. 195-196). Αφού, πραγματοποιήθηκε αντιστροφή κωδικοποίησης στις αρνητικά διατυπωμένες ως προς τη συμπερίληψη ερωτήσεις (3, 4, 5, 6, 8, 10 και 15), η οποία ενδείκνυται ώστε όλες οι απαντήσεις να έχουν την ίδια θετική φορά (Παπαναστασίου και Παπαναστασίου, 2005), ελέγχθηκε ο συντελεστής αξιοπιστίας Cronbach's  $\alpha$  για κάθε μία από τις 6 κατηγορίες της κλίμακας (βλ. Πίνακα 1).

**Πίνακας 1: Αξιοπιστία της κλίμακας μέτρησης των στάσεων**

Κατηγορίες	Συντελεστής αξιοπιστίας Cronbach's a
1.Τοποθέτηση εκπαιδευτικών απέναντι στη συμπερίληψη	0,739
2. Αναγνώριση ωφελειών συμπερίληψης	0,854
3. Μειονεκτήματα και πρακτικά ζητήματα στη συμπερίληψη	0,758
4. Πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών	0,730
5. Το είδος των εκπαιδευτικών αναγκών	0,874
6. Υποστήριξη-Συνεργασία	0,700

Η δεύτερη κλίμακα, που έχει ως στόχο τη μέτρηση της αυτο-αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών σε συμπεριληπτικές τάξεις, περιλαμβάνει τις εξής κατηγορίες: 1. Την τοποθέτηση εκπαιδευτικών για την αυτο-αποτελεσματικότητά τους (ερωτήσεις 23 και 40), 2. Την μέτρηση της αίσθησης αυτο-αποτελεσματικότητάς των εκπαιδευτικών στη διδασκαλία παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στη γενική τάξη (ερωτήσεις 24, 25, 26, 27, 28 και 29), 3. Την μέτρηση της αίσθησης αυτο-αποτελεσματικότητάς στη διαχείριση μιας συμπεριληπτικής τάξης (ερωτήσεις 30, 31, 32, 33 και 34), 4. Την εξέταση της αυτο-αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών ανάλογα με το είδος των εκπαιδευτικών αναγκών, που έχουν να αντιμετωπίσουν (ερωτήσεις 21Α έως 21Ι και 22), 5. Τον έλεγχο των πεποιθήσεων των εκπαιδευτικών για το ρόλο της διδασκαλίας τους στις ζωές των παιδιών (ερωτήσεις 38 και 39) και 6. Τη μέτρηση της αυτο-αποτελεσματικότητάς τους στη συνεργασία (ερωτήσεις 35, 36 και 37) (βλ. Παράρτημα, σ. 196-197). Για τις παραπάνω κατηγορίες υπολογίστηκε ο συντελεστής αξιοπιστίας Cronbach's a, χωρίς να χρειαστεί αντίστροφη κωδικοποίηση για καμία από τις δηλώσεις του ερωτηματολογίου (βλ. Πίνακα 2).

**Πίνακας 2: Αξιοπιστία της κλίμακας μέτρησης της αυτο-αποτελεσματικότητας**

Κατηγορίες	Συντελεστής αξιοπιστίας Cronbach's a
1.Τοποθέτηση εκπαιδευτικών για την αυτο-αποτελεσματικότητά τους	0,744
2.Αίσθηση αυτο-αποτελεσματικότητας στη διδασκαλία παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στη γενική τάξη	0,773
3.Αίσθηση αυτο-αποτελεσματικότητάς στη διαχείριση μιας συμπεριληπτικής τάξης	0,830
4. Πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών	0,775
5.Το είδος των εκπαιδευτικών αναγκών	0,832
6. Συνεργασία	0,810

Όπως βλέπουμε στους παραπάνω πίνακες, το μέγεθος των συντελεστών τόσο στην κλίμακα μέτρησης στάσεων, όσο και στην κλίμακα μέτρησης της αυτο-αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών μας επιτρέπει να ισχυριστούμε ότι οι παράγοντες αυτοί είναι αξιόπιστοι, αφού είναι ίσοι ή μεγαλύτεροι του 0,7 (Spector, 1992, Nunnally, 1978).

Όσον αφορά την εγκυρότητα, αξίζει να σημειωθεί πως καταβλήθηκαν προσπάθειες διασφάλισής της, αρχικά στο στάδιο του σχεδιασμού, με την εξασφάλιση επαρκών πηγών στις οποίες στηρίζεται η έρευνα, την επιλογή της κατάλληλης μεθοδολογίας ώστε να απαντηθούν επαρκώς τα ερευνητικά ερωτήματα, την κατασκευή και χρήση του κατάλληλου ερευνητικού εργαλείου, που δοκιμάστηκε πιλοτικά σε εκπαιδευτικούς για να διαπιστωθεί αν είναι κατάλληλο για το δείγμα, αλλά και με την επιλογή εντός αντιπροσωπευτικού δείγματος, το οποίο δεν θα έπρεπε να είναι ούτε πολύ μεγάλο ούτε πολύ μικρό (βλ. Cohen et al., 2008, σ. 195-196). Αξίζει να σημειωθεί σε αυτό το σημείο πως δεδομένου ότι η εγκυρότητα έχει να κάνει με την ακρίβεια, με την οποία απαντούν οι ερωτηθέντες στα ερωτηματολόγια (βλ. Cohen et al., 2008, σ. 446) κρίθηκε σκόπιμο να υπάρχουν ερωτήσεις (βλ. Παράρτημα, σ. 196, ερωτήσεις 10 και 20), οι οποίες ρωτούν το ίδιο πράγμα με διαφορετική διατύπωση με απώτερο στόχο να διασταυρωθούν οι απαντήσεις και να αποκλειστούν τα ανακριβή ερωτηματολόγια των εκπαιδευτικών, που απάντησαν «στην τύχη».

Ακόμα, στο στάδιο ανάλυσης των δεδομένων επιλέχθηκε βάσει βιβλιογραφίας η κατάλληλη στατιστική επεξεργασία σύμφωνα με το επίπεδο των δεδομένων, και πραγματοποιήθηκε προσεκτική χρήση των συσχετίσεων με την αποφυγή της ταύτισής τους με αιτιώδεις σχέσεις αλλά και με τον καθορισμό ενός αυστηρού επιπέδου σημαντικότητας ( $p < 0.01$  ή  $p < 0.05$ ), ώστε να ελαχιστοποιηθούν οι πιθανότητες σφάλματος (βλ. Cohen et al., 2008, σ. 197-198).

#### **4.8. Παραδοχές της Έρευνας**

Στο σημείο αυτό κρίνεται ωφέλιμο να γίνει μία αναφορά στις παραδοχές της έρευνας, δηλαδή στις συνθήκες, οι οποίες θεωρούνται προφανείς και αυταπόδεικτες στη διαδικασία της έρευνας (Παπαναστασίου & Παπαναστασίου, 2005). Επειδή η παρούσα έρευνα στηρίζεται στις απαντήσεις των εκπαιδευτικών, οι οποίοι κλήθηκαν να τοποθετηθούν ως προς τις στάσεις και την αίσθηση αυτο-αποτελεσματικότητάς τους ως προς τη συμπερίληψη των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, ως βασική παραδοχή θεωρείται ότι οι συμμετέχοντες απάντησαν με ειλικρίνεια, δεδομένης της ανωνυμίας συμμετοχής τους.

Επίσης, ως παραδοχή της έρευνας αυτής θεωρείται ότι οι εκπαιδευτικοί έχουν λάβει γνώση των βασικών στοιχείων της συμπερίληψης των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Δηλαδή θεωρείται ότι οι εκπαιδευτικοί γνωρίζουν πως στο πλαίσιο της συμπερίληψης τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες συμπεριλαμβάνονται στις γενικές τάξεις μαζί με τους συνομήλικούς τους και διδάσκονται από τον ίδιο εκπαιδευτικό. Η παραδοχή αυτή στηρίζεται αφενός στο εισαγωγικό μέρος του ερωτηματολογίου, όπου επεξηγείται η έννοια της συμπερίληψης (βλ. Παράρτημα, σ. 194) αλλά και στη φυσική παρουσία της ερευνήτριας, η οποία επεξήγησε την έννοια εξ' αρχής.

#### **4.9. Στατιστικές τεχνικές**

Η στατιστική ανάλυση των δεδομένων έγινε με τη χρήση του στατιστικού πακέτου SPSS (Statistics 20), το οποίο σύμφωνα με τους Παπαναστασίου και Παπαναστασίου (2005) αποτελεί ένα δυναμικό και ευέλικτο σύστημα ανάλυσης. Σε ένα πρώτο επίπεδο υπολογίστηκε ο συντελεστής αξιοπιστίας Cronbach's Alpha για τις δύο κλίμακες της έρευνας, των στάσεων και της αυτο-αποτελεσματικότητας, με στόχο να ελεγχθεί η αξιοπιστία των κλιμάκων μέτρησης που χρησιμοποιήθηκαν.

Στη συνέχεια χρησιμοποιήθηκαν οι συχνότητες της περιγραφικής στατιστικής για την επεξεργασία του πρώτου μέρους του ερωτηματολογίου, που περιλαμβάνει τα δημογραφικά χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων. Στο δεύτερο και το τρίτο μέρος του ερωτηματολογίου, χρησιμοποιήθηκαν εκτός από τα στοιχεία περιγραφικής στατιστικής (συχνότητες, μέσοι όροι, τυπικές αποκλίσεις) και στατιστικές τεχνικές επαγωγικής στατιστικής.

Πιο συγκεκριμένα, για τον έλεγχο των σχέσεων στάσης και αυτο-αποτελεσματικότητας με τα δημογραφικά χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων (φύλο, ηλικία, διδακτική εμπειρία, κατάρτιση, διδακτική εμπειρία στη διδασκαλία παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες) χρησιμοποιήθηκε το στατιστικό κριτήριο της ανάλυσης διασποράς προς έναν παράγοντα (One-Way ANOVA) με στόχο να διαπιστωθούν οι στατιστικά σημαντικές διαφορές του συνολικού δείκτη στάσεων και αυτο-αποτελεσματικότητας αντίστοιχα για κάθε μία από τις παραπάνω μεταβλητές (βλ. Κατσή, Σιδερίδης & Εμβλωτής, 2011). Στις περιπτώσεις που παρουσιάστηκε στατιστικά σημαντική διαφορά και οι υποκατηγορίες των δημογραφικών χαρακτηριστικών ήταν περισσότερες από δύο, χρησιμοποιήθηκε η εντολή 'post-hoc' πολλαπλών συγκρίσεων, ώστε να εντοπιστούν ακριβώς οι ομάδες, που διέφεραν ως προς τη στάση ή την αυτο-αποτελεσματικότητά τους.

Τέλος, για τον έλεγχο των συσχετίσεων στάσης και αυτο-αποτελεσματικότητας με τις πεποιθήσεις και τη συνεργασία, όπως επίσης για τις συσχετίσεις μεταξύ στάσης και αυτο-αποτελεσματικότητας, χρησιμοποιήθηκε με η στατιστική τεχνική Pearson Correlation  $r$ , η οποία ενδείκνυται για την εύρεση του μεγέθους και της κατεύθυνσης μιας σχέσης μεταβλητών που ανήκουν στην ισοδιαστημική ή στην αναλογική κλίμακα (Παπαναστασίου & Παπαναστασίου, 2005).

#### **4.10. Δεοντολογία της έρευνας**

Εκτός από όσα αναφέρθηκαν μέχρι στιγμής, κρίνεται σημαντικό να υπογραμμιστεί πως η παρούσα έρευνα τήρησε τις απαραίτητες σε κάθε έρευνα αρχές δεοντολογίας. Πιο συγκεκριμένα, εξασφαλίστηκε η άδεια πρόσβασης στα σχολεία ύστερα από συνεννόηση με τους διευθυντές των σχολικών μονάδων, όπως επίσης και η συνειδητή συναίνεση εκ μέρους των συμμετεχόντων, αφού οι τελευταίοι ενημερώθηκαν γραπτά (βλ. Εισαγωγικό Μέρος Ερωτηματολογίου, Παράρτημα, σ. 193) και προφορικά από την ερευνήτρια για το σκοπό της έρευνας, για τις έννοιες που εξετάζονται, για τη διαδικασία που θα ακολουθούσε, αλλά και για την προσφορά της συμμετοχής των εκπαιδευτικών (βλ. Cohen et al., 2008). Επιπλέον, η ερευνήτρια δεσμεύτηκε για την ανωνυμία και την εμπιστευτικότητα των απαντήσεων των εκπαιδευτικών (βλ. Εισαγωγικό Μέρος Ερωτηματολογίου, Παράρτημα, σ. 193).

#### **4.11. Επίλογος**

Ανακεφαλαιώνοντας, στην ενότητα αυτή παρουσιάστηκε αναλυτικά η μεθοδολογία στην οποία στηρίχθηκε η παρούσα έρευνα. Πρόκειται για μία ποσοτική, και σε μεγάλο βαθμό συσχετική έρευνα, εφόσον διερευνά τη σχέση στάσεων και αυτο-αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών στη συμπερίληψη των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες αλλά και τη συσχέτιση διάφορων παραγόντων με τις δύο αυτές έννοιες. Το ερευνητικό εργαλείο, που επιλέχθηκε ήταν το ερωτηματολόγιο με προτάσεις πεντάβαθμης κλίμακας τύπου Likert (1. Συμφωνώ απόλυτα, 2. Συμφωνώ 3. Ούτε Συμφωνώ ούτε διαφωνώ 4. Διαφωνώ 5. Διαφωνώ απόλυτα). Το ερωτηματολόγιο διαμορφώθηκε με βάση τη βιβλιογραφική ανασκόπηση, το σκοπό και τα ερευνητικά ερωτήματα της έρευνας. Ακόμα, στην ενότητα αυτή είδαμε το συνολικό πληθυσμό εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στην Αττική και τον τρόπο επιλογής του δείγματος των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην έρευνα (  $N = 151$ ). Επίσης, παρουσιάστηκαν οι λειτουργικοί ορισμοί των εννοιών, που εξετάζουμε, η εγκυρότητα και η αξιοπιστία της έρευνας, οι βασικές παραδοχές

της, οι στατιστικές τεχνικές, που χρησιμοποιήθηκαν, αλλά και τα ζητήματα δεοντολογίας, που ελήφθησαν υπόψη. Στην επόμενη ενότητα παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της έρευνας, όπως προέκυψαν από τη στατιστική ανάλυση των απαντήσεων των συμμετεχόντων.



## **Κεφάλαιο 5. Τα αποτελέσματα της έρευνας**

### **5.1.Εισαγωγή**

Στο κεφάλαιο αυτό παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της έρευνας με τη βοήθεια πινάκων και γραφικών παραστάσεων. Τα αποτελέσματα αυτά προέκυψαν ύστερα από τη στατιστική ανάλυση των απαντήσεων των συμμετεχόντων με τη χρήση του στατιστικού πακέτου SPSS. Οδηγός της στατιστικής ανάλυσης υπήρξαν ο στόχος και τα ερευνητικά ερωτήματα της έρευνας, βάσει των οποίων διαμορφώθηκε και η δομή του παρόντος κεφαλαίου.

Σκοπός της παρούσας έρευνας ήταν να διερευνηθούν οι στάσεις και η αίσθηση της αυτο-αποτελεσματικότητάς των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης της Αττικής ως προς τη συμπερίληψη των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες καθώς και η σχέση των δύο αυτών μεταβλητών. Πριν προχωρήσουμε στην παρουσίαση των αποτελεσμάτων των επιμέρους ερευνητικών ερωτημάτων κρίθηκε σκόπιμο να παρουσιαστούν πρώτα τα δημογραφικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών, που συμμετείχαν στην έρευνα. Στη συνέχεια το κεφάλαιο χωρίζεται σε δύο μεγάλες ενότητες. Η πρώτη ενότητα αφορά την εξέταση των στάσεων των εκπαιδευτικών (πρώτο ερευνητικό ερώτημα) και των παραγόντων που τις επηρεάζουν (τρίτο ερευνητικό ερώτημα). Η δεύτερη ενότητα αφορά τη μέτρηση της αυτο-αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών (δεύτερο ερευνητικό ερώτημα) και των παραγόντων που την επηρεάζουν (τρίτο ερευνητικό ερώτημα). Τέλος παρουσιάζονται οι συσχετίσεις στάσεων και αυτο-αποτελεσματικότητας (τέταρτο ερευνητικό ερώτημα).

### **5.2. Δημογραφικά στοιχεία των εκπαιδευτικών που έλαβαν μέρος στην έρευνα**

Στην παρούσα έρευνα συμμετείχαν 151 εκπαιδευτικοί, εκ των οποίων οι 114 ήταν γυναίκες και οι 37 ήταν άνδρες (βλ. Πίνακα 3.) Η αναλογία αντρών και γυναικών του τυχαίου αυτού δείγματος, δίνει όπως βλέπουμε το προβάδισμα στις γυναίκες, γεγονός που ήταν αναμενόμενο, δεδομένου ότι το επάγγελμα του δασκάλου θεωρείται στην Ελλάδα «γυναικοκρατούμενο». Αρκεί να αναλογιστεί κανείς πως από τους 68558 εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης κατά την έναρξη του σχολικού έτους 2009-2010 οι 47244 (ποσοστό 69%) ήταν γυναίκες (Ελληνική Στατιστική Αρχή, 2010).



**Πίνακας 3:Κατανομή του δείγματος με βάση το φύλο**

Φύλο	Συχνότητες	Ποσοστά
Γυναίκα	114	75,5%
Άντρας	37	24,5%
Σύνολο	151	100,0%

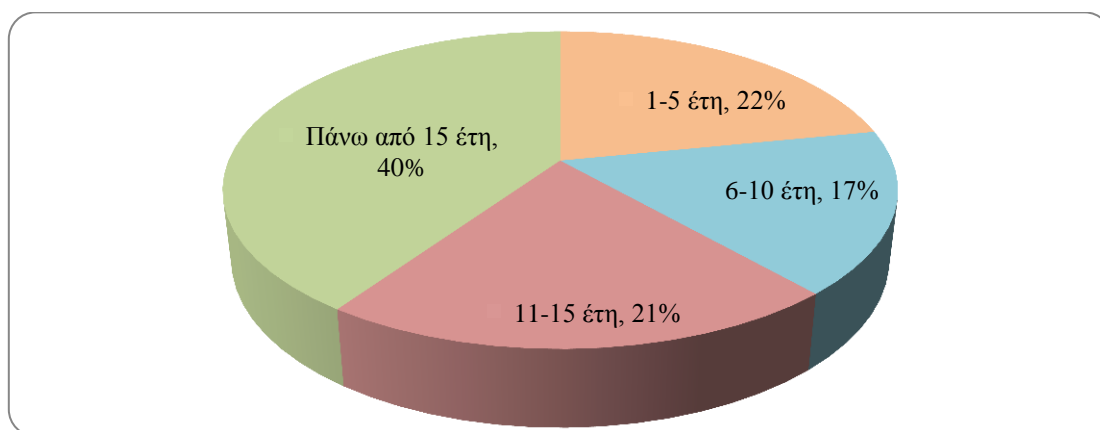
Όσον αφορά την ηλικία των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην έρευνα, βλέπουμε πως το 17,9% ήταν έως 30 ετών, το 21,9% ήταν από 31 έως 40 ετών, το 40,4% ήταν από 41 έως 50 ετών και το 19,9% ήταν πάνω από 51 ετών (βλ. Πίνακα 4). Τα παραπάνω ποσοστά δείχνουν ότι η πλειοψηφία του δείγματός μας είναι πάνω από 40 ετών. Η αναλογία αυτή γίνεται εύκολα κατανοητή αν σκεφτούμε πως η Αθήνα, όπου πραγματοποιήθηκε η έρευνα, αποτελεί μία περιοχή αυξημένης ζήτησης για τους εκπαιδευτικούς και περιλαμβάνει αυτούς που προηγούνται με βάση την προϋπηρεσία, και κατ' επέκταση την ηλικία. Ο αριθμός των εκπαιδευτικών ηλικίας άνω των 51 ετών, ωστόσο φαίνεται πως είναι σχετικά μικρότερος, ίσως εξαιτίας των πρόωρων συνταξιοδοτήσεων των γυναικών, που σημειώνονται στη χώρα την τελευταία χρονική περίοδο.

**Πίνακας 4:Κατανομή του δείγματος με βάση την ηλικία**

Ηλικία	Συχνότητες	Ποσοστά
έως 30	27	17,9%
31-40	33	21,9%
41-50	61	40,4%
51+	30	19,9%
Σύνολο	151	100,0%

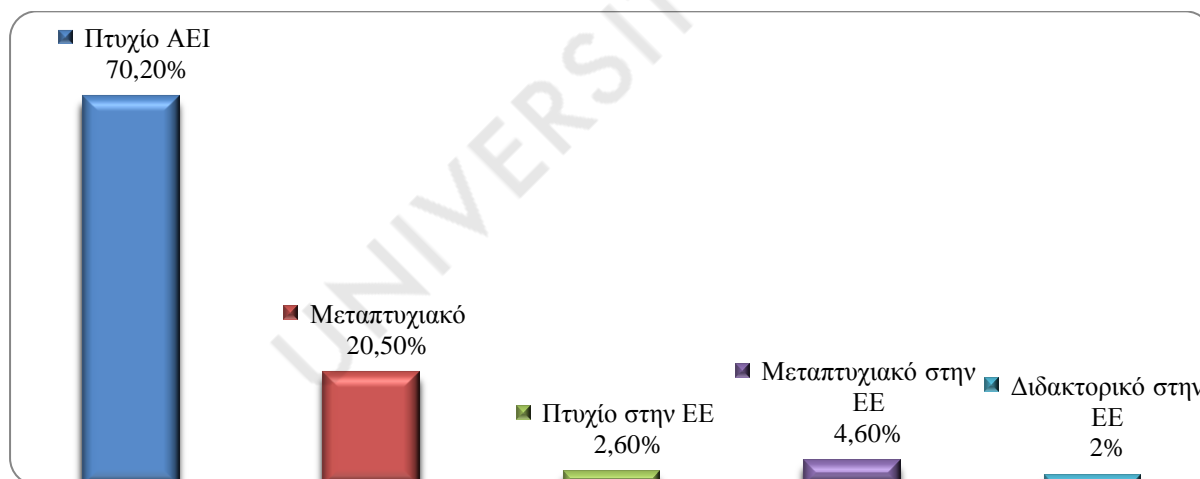
Η διδακτική εμπειρία των εκπαιδευτικών, που έλαβαν μέρος στην έρευνα ή αλλιώς η προϋπηρεσία τους, φαίνεται να επιβεβαιώνει το συλλογισμό πως στο νομό για Αττικής υπηρετούν εκπαιδευτικοί με περισσότερη προϋπηρεσία. Πιο συγκεκριμένα από τους 151 εκπαιδευτικούς του δείγματος οι 61 (40,4%) μετρούν πάνω από 15 έτη στην εκπαίδευση, οι 32 εκπαιδευτικοί (21,2%) μετρούν από 11 έως 12 έτη, οι 25 εκπαιδευτικοί (16,6%) έχουν από 6 έως 10 έτη και οι 33 εκπαιδευτικοί (21,9%) έχουν από 1 έως 5 έτη προϋπηρεσίας (βλ. Γραφ. Παράσταση 1).

**Γραφική Παράσταση 1: Προϋπηρεσία των εκπαιδευτικών που έλαβαν μέρος στην έρευνα**



Προκειμένου να έχουμε μία πιο σαφή εικόνα για το δείγμα μας εκτός από την προϋπηρεσία ζητήθηκε από τους εκπαιδευτικούς να δηλώσουν την κατάρτιση και την επιμόρφωση που έχουν λάβει σε θέματα ειδικής εκπαίδευσης. Όσον αφορά την κατάρτισή τους (βλ. Γραφ. Παράσταση 2) η συντριπτική πλειοψηφία του δείγματος (70%) έχει σταματήσει στο πτυχίο των Παιδαγωγικών Τμημάτων, ενώ το 20,5% του δείγματος έχει κατακτήσει μεταπτυχιακό τίτλο σπουδών σε διαφορετικούς από την ειδική εκπαίδευση τομείς. Όσον αφορά τη κατάρτισή τους στην Ειδική Εκπαίδευση, βλέπουμε πως μόλις το 2,6% έχει σχετικό μεταπτυχιακό και το 2% να έχει σχετικό διδακτορικό. Αξιοσημείωτο είναι ωστόσο πως το 4,6% έχει βασικό πτυχίο στην Ειδική Εκπαίδευση (βλ. Γραφ. Παράσταση 2).

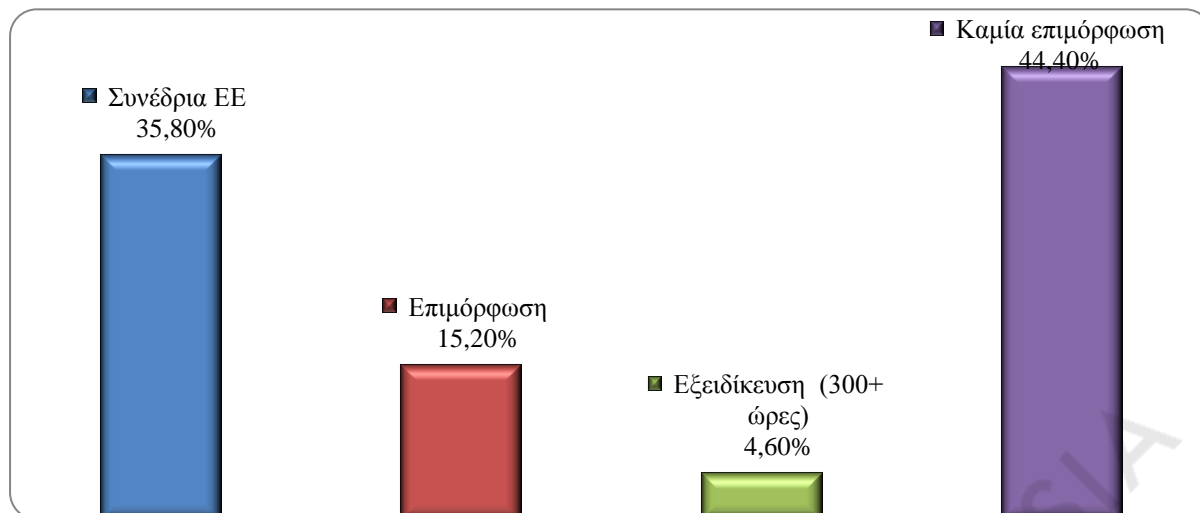
**Γραφική Παράσταση 2: Κατάρτιση Εκπαιδευτικών που έλαβαν μέρος στην έρευνα**



Όσον αφορά την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών του δείγματος στην Ειδική Εκπαίδευση, βλέπουμε πως σχεδόν οι μισοί εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην έρευνα (40,4%) δεν έχουν καμία σχετική επιμόρφωση, ενώ το 35,8% έχει παρακολουθήσει κάποια

σχετικά συνέδρια. Ακόμα, βλέπουμε πως επιμόρφωση στην Ειδική Εκπαίδευση έχει λάβει το 15,2%, ενώ εξειδίκευση (πάνω από 300 ώρες) κατέχει μόλις το 4,6% του δείγματος (βλ. Γραφ. Παράσταση 3)

**Γραφική Παράσταση 3: Επιμόρφωση των Εκπαιδευτικών στην Ειδική Εκπαίδευση**



Εκτός από τις γνώσεις των εκπαιδευτικών, που έλαβαν μέρος στην έρευνα, σε θέματα Ειδικής Εκπαίδευσης, κρίθηκε σκόπιμο να εξεταστεί και το επίπεδο της εμπειρίας τους στη διδασκαλία των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, όπως και οι εντυπώσεις τους από την εμπειρία αυτή. Με βάση λοιπόν τις απαντήσεις τους φαίνεται πως από τους 151 εκπαιδευτικούς οι 69 (46%) έχουν χαμηλό επίπεδο εμπειρίας, οι 70 (46,7%) έχουν μέτριο επίπεδο εμπειρίας και μόλις οι 11 εκπαιδευτικοί (7,3%) θεωρούν πως έχουν υψηλό επίπεδο εμπειρίας στη διδασκαλία παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Να σημειωθεί πως 1 εκπαιδευτικός δεν απάντησε στη συγκεκριμένη ερώτηση και παρουσιάζονται τα έγκυρα ποσοστά (βλ. Πίνακα 5).

**Πίνακας 5: Επίπεδο εμπειρίας στη διδασκαλία παιδιών με ΕΕΑ.**

Εμπειρία ειδικής εκπαίδευσης	Συχνότητες	Ποσοστά
Χαμηλό επίπεδο	69	46,0%
Μέτριο επίπεδο	70	46,7%
Υψηλό επίπεδο	11	7,3%
Σύνολο	150	100,0%

Ενδιαφέρον παρουσιάζει ακόμα η αποτίμηση της εμπειρίας αυτής από τους εκπαιδευτικούς, αφού όπως βλέπουμε στον Πίνακα (βλ. Πίνακα 6), η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών (108, 71,5%) κρίνουν τις εμπειρίες αυτές ως θετικές. Αρνητικές εμπειρίες

δηλώνουν 33 εκπαιδευτικοί (21,9%), ενώ αδιάφορες τις χαρακτηρίζουν 10 από τους 151 εκπαιδευτικούς (6,6%).

**Πίνακας 6: Αποτίμηση εμπειρίας στη διδασκαλία παιδιών με ΕΕΑ.**

Αποτίμηση εμπειρίας	Συχνότητες	Ποσοστά
Θετικές	108	71,5%
Αρνητικές	33	21,9%
Αδιάφορες	10	6,6%
Σύνολο	151	100,0%

Τέλος, οι εκπαιδευτικοί κλήθηκαν να δηλώσουν πόσους περίπου μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες έχουν στα τμήματα που διδάσκουν, με σκοπό να κατανοήσουμε την κατάσταση στις σχολικές τάξεις του δείγματός μας. Με βάση τις απαντήσεις τους φάνηκε πως οι περισσότεροι έχουν ένα με δύο μαθητές (74,8%). Τρεις με πέντε μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες φάνηκε πως έχει το 15,9% των συμμετεχόντων, έξι με δέκα μαθητές φάνηκε να έχει το 1,3%, ενώ κανέναν μαθητή δε φάνηκε να έχει το 7,9% των εκπαιδευτικών (βλ. Πίνακα 7).

**Πίνακας 7: Αριθμός μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες το τρέχον σχολικό έτος**

Αριθμός μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες	Συχνότητες	Ποσοστά
0 μαθητές	12	7,9%
1-2 μαθητές	113	74,8%
3-5 μαθητές	24	15,9%
6-10 μαθητές	2	1,3%
Σύνολο	151	100,0%

### **5.3. Οι στάσεις των εκπαιδευτικών**

#### **5.3.1.Εισαγωγή**

Το πρώτο ερευνητικό ερώτημα της παρούσας μελέτης αφορούσε τη διερεύνηση των στάσεων των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης απέναντι στη συμπερίληψη των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στη γενική τάξη. Έτσι, οι εκπαιδευτικοί στο δεύτερο μέρος του ερωτηματολογίου κλήθηκαν να δηλώσουν σε μία πεντάβαθμη κλίμακα Likert, κατά πόσο συμφωνούν ή διαφωνούν με τις 29 δηλώσεις, που κατασκευάστηκαν με στόχο να μετρήσουν τις στάσεις τους απέναντι στη συμπερίληψη. Οι δηλώσεις αυτές της κλίμακας μέτρησης των στάσεων αντιστοιχούν, όπως έχει αναφερθεί, σε έξι υποκλίμακες: 1.Τοποθέτηση εκπαιδευτικών απέναντι στη συμπερίληψη, 2. Αναγνώριση ωφελιών συμπερίληψης, 3. Μειονεκτήματα και πρακτικά ζητήματα στη συμπερίληψη, 4. Το είδος των εκπαιδευτικών αναγκών, 5. Πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών και 6. Υποστήριξη-Συνεργασία.

Στο επόμενο κεφάλαιο θα παρουσιαστούν ανά υποκλίμακα οι μέσοι όροι, οι τυπικές αποκλίσεις και αναλυτικά οι απαντήσεις των ερωτηθέντων με ποσοστά. Ακολούθως θα παρουσιαστούν οι συνολικοί δείκτες για κάθε υποκλίμακα καθώς και ο συνολικός δείκτης στάσεων των εκπαιδευτικών, που υπολογίστηκαν ύστερα από αντιστροφή κωδικοποίησης στις αρνητικά διατυπωμένες ερωτήσεις (ερωτήσεις 3, 4, 5, 6, 8, 10 και 15) ώστε το 1 να δηλώνει τις πιο θετικές στάσεις. Για την στατιστική ανάλυση των παραπάνω δεδομένων χρησιμοποιήθηκαν οι συχνότητες της περιγραφικής στατιστικής. Τέλος, θα παρουσιαστούν τα αποτελέσματα σχετικά με τους παράγοντες που επηρεάζουν τις στάσεις των εκπαιδευτικών, για τη στατιστική ανάλυση των οποίων χρησιμοποιήθηκε η επαγωγική στατιστική με την ανάλυση διακύμανσης Anova και ο συντελεστής συσχέτισης Pearson.

#### **5.3.2. Στάσεις εκπαιδευτικών απέναντι στη συμπεριληπτική εκπαίδευση**

Με σκοπό να εξεταστούν οι στάσεις των εκπαιδευτικών, οι συμμετέχοντες απάντησαν σε 29 δηλώσεις, κάθε μία από τις οποίες εντάσσεται στις σε μία από τις έξι υποκλίμακες μέτρησης των στάσεων. Οι εκπαιδευτικοί είχαν τη δυνατότητα να δηλώσουν τη διαφωνία τους, επιλέγοντας: 1=Συμφωνώ απόλυτα, 2=Συμφωνώ, 3=Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ, 4=Διαφωνώ, 5=Διαφωνώ απόλυτα. Γίνεται έτσι αντιληπτό πως όσο πιο χαμηλή είναι η τιμή σε κάθε ερώτηση τόσο πιο ισχυρή είναι η συμφωνία τους με την εκάστοτε δήλωση, ενώ αντίστοιχα όσο πιο υψηλή είναι η τιμή της απάντησης τόσο πιο έντονη είναι η διαφωνία τους με την κάθε πρόταση. Υπενθυμίζεται πως βάσει του λειτουργικού ορισμού

(βλ. Ενότητα 4.7.) οι τιμές από το 1 έως το 2,5 δηλώνουν θετικές στάσεις, οι τιμές από το 2,6 έως το 3,5 δηλώνουν ουδέτερες στάσεις και οι τιμές από το 3,6 έως το 5 δηλώνουν αρνητικές στάσεις. Οι μέσοι όροι και οι τυπικές αποκλίσεις για κάθε μία δήλωση παρουσιάζονται στον Πίνακα 8, που ακολουθεί.

**Πίνακας 8: Οι μέσοι όροι και οι τυπικές αποκλίσεις της κλίμακας των στάσεων**

Δηλώσεις ανά κατηγορία	Μέση τιμή	T.A.
<b>1. Τοποθέτηση εκπαιδευτικών απέναντι στη συμπερίληψη</b>		
(3) Θεωρώ ότι η εκπαίδευση των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες δεν ανήκει στις αρμοδιότητές μου	3,15	1,092
(10) Πιστεύω ότι για τα παιδιά με ΕΕΑ ο χώρος της ειδικής εκπαίδευσης (ειδικά σχολεία, ειδικές τάξεις, ειδικοί εκπαιδευτικοί) είναι ο ενδεδειγμένος.	2,50	1,148
(20) Πιστεύω ότι οι μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (ΕΕΑ) θα πρέπει να συμπεριλαμβάνονται στις τάξεις του γενικού σχολείου.	3,05	1,025
<b>2. Αναγνώριση ωφελειών συμπερίληψης</b>		
(17) Πιστεύω ότι οι μαθητές χωρίς ΕΕΑ επωφελούνται κοινωνικά από την παρουσία των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στην τάξη	2,29	,780
(18) Πιστεύω ότι η συμπερίληψη των μαθητών με ΕΕΑ στις γενικές τάξεις βοηθά στον περιορισμό του στιγματισμού και των προκαταλήψεων για τα άτομα με ειδικές ανάγκες.	2,13	,727
(19) Πιστεύω ότι οι μαθητές με ειδικές ανάγκες επωφελούνται κοινωνικά και επικοινωνιακά μέσα από την αλληλεπίδρασή τους με συνομήλικούς τους στο πλαίσιο της γενικής τάξης.	2,13	,760
<b>3. Μειονεκτήματα και πρακτικά ζητήματα στη συμπερίληψη</b>		
(4) Πιστεύω ότι ο φόρτος εργασίας μου θα αυξηθεί αν έχω μαθητές με ΕΕΑ στην τάξη μου	2,10	,847
(5) Πιστεύω ότι η παρουσία των μαθητών με ΕΕΑ στην τάξη μου θα με δυσκολέψει στην κάλυψη της ύλης	2,39	,916
(6) Πιστεύω ότι η παρουσία των μαθητών με ΕΕΑ στην τάξη μου θα επηρεάσει αρνητικά την ακαδημαϊκή πρόοδο των υπόλοιπων μαθητών.	3,23	,918
(7) Πιστεύω πως οι μαθητές με ΕΕΑ επωφελούνται ακαδημαϊκά από την συμπερίληψή τους στη γενική τάξη	2,62	,986
(8) Πιστεύω πως οι μαθητές χωρίς εκπαιδευτικές ανάγκες δεν θα δεχτούν τα παιδιά με ΕΕΑ στην τάξη	3,46	,878
(9) Θεωρώ πως η κατάρτιση που έχω λάβει επαρκεί ώστε να ανταπεξέλθω στις ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες των παιδιών.	4,04	,863

#### **4. Το είδος των εκπαιδευτικών αναγκών**

(1)Πιστεύω ότι είναι δυνατό να συμπεριληφθούν στην τάξη μου:		
A) Μαθητές με ήπια νοητική υστέρηση	2,48	1,064
B) Μαθητές με σοβαρή νοητική υστέρηση	4,23	1,008
Γ) Μαθητές με προβλήματα όρασης	3,20	1,172
Δ) Μαθητές με προβλήματα ακοής	3,26	1,147
E) Μαθητές με κινητικά προβλήματα	2,15	1,057
Στ) Μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες (π.χ. δυσλεξία)	1,88	,711
Z) Μαθητές με ελλειμματική προσοχή- υπερκινητικότητα	2,34	,994
H) Μαθητές με διάχυτες αναπτυξιακές διαταραχές (φάσμα αυτισμού)	3,62	1,025
Θ) Μαθητές με ψυχικές διαταραχές	3,77	,996
I) Μαθητές με προβλήματα συμπεριφοράς	2,58	,975
(2)Πιστεύω πως η συμπερίληψη είναι εφικτή για όλα τα είδη των ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών των μαθητών	4,21	,763

#### 5. Πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών

(15) Θεωρώ ότι για αρκετά είδη ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών/ δυσκολιών που αντιμετωπίζουν οι μαθητές ευθύνονται παράγοντες άσχετοι με το σχολείο (π.χ. το οικογενειακό τους περιβάλλον, η εθνική προέλευση κτλ)	2,36	,920
(16) Θεωρώ πως η εκπαιδευτική διαδικασία επηρεάζει περισσότερο τις επιδόσεις του μαθητή απ' ότι τις επηρεάζουν εξωγενείς παράγοντες, όπως το οικογενειακό περιβάλλον, οι ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, η εθνική προέλευση κτλ	3,01	,864

#### 6. Υποστήριξη συνεργασία

(11)Πιστεύω πως τα μέσα που μου παρέχει το Υπουργείο (ΑΠ, σχολικά εγχειρίδια, οπτικοακουστικό υλικό, εξοπλισμός κτλ) με βοηθούν αποτελεσματικά στην διδασκαλία των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στην γενική τάξη.	4,05	,897
(12)Πιστεύω ότι η συνεργασία που έχω αυτή τη στιγμή με άλλους επαγγελματίες (π.χ. δασκάλους ειδικής αγωγής, ειδικό εκπαιδευτικό προσωπικό) και φορείς (π.χ. ΚΕΔΔΥ) με βοηθούν αποτελεσματικά στη συμπερίληψη των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στην τάξη	3,01	,959
(13)Πιστεύω ότι οι συνάδελφοι μου στο σχολείο (διευθυντής και εκπαιδευτικοί) με βοηθούν αποτελεσματικά στη διδασκαλία των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες που έχω την τάξη μου.	2,79	,803
(14)Πιστεύω ότι η συνεργασία που έχω με τους γονείς των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες με βοηθά αποτελεσματικά στη διδασκαλία τους.	2,68	,977

**Υποσημείωση:** Οι ερωτήσεις 3, 4, 5, 6, 8 ,10 και 15 είναι αρνητικώς διατυπωμένες, και η συμφωνία προς αυτές δηλώνει αρνητική στάση απέναντι στη συμπερίληψη

Όπως γίνεται αντιληπτό από τον παραπάνω Πίνακα (βλ.Πίνακα 8), η μεγαλύτερη και η χαμηλότερη μέση τιμή εμφανίζονται στην κατηγορία «Είδος ειδικών εκπαιδευτικών

αναγκών». Πιο συγκεκριμένα η μεγαλύτερη μέση τιμή (4,23) αφορά τη στάση των εκπαιδευτικών για τη συμπερίληψη των παιδιών με σοβαρή νοητική υστέρηση, στην οποία είναι αρνητικοί (ερώτηση 1<sup>B</sup>). Η χαμηλότερη μέση τιμή των εκπαιδευτικών (1,88), που δηλώνει τη μεγαλύτερη συμφωνία, παρουσιάζεται στην ερώτηση 1<sup>Στ</sup>, που αναφέρεται στη συμπερίληψη των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες (π.χ. δυσλεξία), απέναντι στην οποία οι συμμετέχοντες είναι θετικοί.

Εμβαθύνοντας στις απαντήσεις των εκπαιδευτικών, κρίθηκε σκόπιμο να παρουσιαστούν ανά υποκλίμακα, οι μέσοι όροι του Πίνακα 8, καθώς και η λεπτομερής ανάλυση των δεδομένων με τα ποσοστά των απαντήσεων.

### 1. Τοποθέτηση των εκπαιδευτικών απέναντι στη συμπερίληψη

Στο πλαίσιο μέτρησης των στάσεων οι εκπαιδευτικοί κλήθηκαν να δηλώσουν τη συμφωνία ή τη διαφωνία τους με τρεις προτάσεις που αναφέρονταν ευθέως στη μέτρηση των στάσεων τους απέναντι στη συμπερίληψη. Ακολουθώς παρουσιάζονται τα ποσοστά των εκπαιδευτικών, που είχαν να επιλέξουν ανάμεσα σε: 1. Συμφωνώ απόλυτα (ΣΑ), 2. Συμφωνώ (Σ), 3. Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ (ΣΔ), 4. Διαφωνώ (Δ), 5. Διαφωνώ απόλυτα (ΔΑ).

Όπως έχουμε δει στον Πίνακα 8, οι εκπαιδευτικοί δεν παίρνουν σαφή θέση απέναντι στη συμπερίληψη των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (ερώτηση 20<sup>η</sup>, ΜΟ=3,05), ούτε απέναντι στο αν η εκπαίδευση των παιδιών αυτών ανήκει στις αρμοδιότητες τους (ερώτηση 3<sup>η</sup>, ΜΟ= 3,15), αφού ο μέσος όρος των απαντήσεών τους δείχνει ότι ούτε διαφωνούν αλλά ούτε και συμφωνούν. Ωστόσο φαίνεται να συμφωνούν στην αρνητικά διατυπωμένη 10<sup>η</sup> δήλωση, που αναφέρει τον χώρο της ειδικής εκπαίδευσης ως τον ενδεδειγμένο για τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (ΜΟ=2,5), δηλώνοντας αρνητική στάση απέναντι στη συμπερίληψη. Πιο αναλυτικά οι απαντήσεις των ερωτηθέντων παρουσιάζονται στον ακόλουθο Πίνακα (βλ. Πίνακα 9).

**Πίνακας 9: Τοποθέτηση των εκπαιδευτικών απέναντι στη συμπερίληψη**

Δηλώσεις	ΣΑ	Σ	ΣΔ	Δ	ΔΑ
(3) Θεωρώ ότι η εκπαίδευση των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες δεν ανήκει στις αρμοδιότητές μου	6,6%	23,8%	27,2%	33,1%	9,3%
(10) Πιστεύω ότι για τα παιδιά με ΕΕΑ ο χώρος της ειδικής εκπαίδευσης (ειδικά σχολεία, ειδικές τάξεις, ειδικοί εκπαιδευτικοί) είναι ο ενδεδειγμένος.	23,2%	29,1%	25,8%	17,9%	4,0%
(20) Πιστεύω ότι οι μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (ΕΕΑ) θα πρέπει να συμπεριλαμβάνονται στις τάξεις του γενικού σχολείου.	4,0%	26,5%	41,1%	17,2%	11,3%



Ο παραπάνω Πίνακας επιβεβαιώνει την ουδέτερη στάση των εκπαιδευτικών αφού βλέπουμε το 41,1% στην 20<sup>η</sup> ερώτηση να δηλώνει ουδέτερο απέναντι στη συμπερίληψη, όπως επίσης το 42, 4% των εκπαιδευτικών δηλώνει πως η εκπαίδευση των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ανήκει στις αρμοδιότητές του στην 3<sup>η</sup> ερώτηση. Η στάση των εκπαιδευτικών φαίνεται ωστόσο πιο αρνητική στην 10<sup>η</sup> ερώτηση, αφού πάνω από τους μισούς εκπαιδευτικούς (52,3%) θεωρούν πως ο χώρος της ειδικής εκπαίδευσης (ειδικά σχολεία, ειδικές τάξεις, ειδικοί εκπαιδευτικοί) είναι ο ενδεδειγμένος για τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.

## 2. Αναγνώριση ωφελειών της συμπερίληψης

Παρά το γεγονός ότι οι εκπαιδευτικοί δεν παίρνουν σαφή θέση απέναντι στη συμπερίληψη των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, φαίνεται πως έχουν αναγνωρίσει τις ωφέλειες που αυτή προσφέρει. Ειδικότερα οι εκπαιδευτικοί φαίνεται να εντοπίζουν τα κοινωνικά οφέλη τόσο για τα παιδιά με ΕΕΑ (ερώτηση 19<sup>η</sup>, ΜΟ=2,13), όσο και για τους συμμαθητές τους (ερώτηση 17<sup>η</sup>, ΜΟ=2,29) (βλ. Πίνακα 8). Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί αναγνωρίζουν ότι η συμπεριληπτική εκπαίδευση συμβάλει στον περιορισμό του στιγματισμού και των προκαταλήψεων απέναντι στα άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (ερώτηση 18<sup>η</sup>, ΜΟ=2,13). Τα δεδομένα αυτά επιβεβαιώνονται από τα ποσοστά που παρουσιάζονται στον ακόλουθο Πίνακα (βλ. Πίνακα 10)

**Πίνακας 10: Αναγνώριση ωφελειών της συμπερίληψης**

Δηλώσεις	ΣΑ	Σ	ΣΔ	Δ	ΔΔ
(17)Πιστεύω ότι οι μαθητές χωρίς ΕΕΑ επωφελούνται κοινωνικά από την παρουσία των παιδιών με ΕΕΑ στην τάξη	11,9%	55,0%	25,2%	7,9%	-
(18)Πιστεύω ότι η συμπερίληψη των μαθητών με ΕΕΑ στις γενικές τάξεις βοηθά στον περιορισμό του στιγματισμού και των προκαταλήψεων για τα άτομα με ειδικές ανάγκες.	13,9%	65,6%	13,9%	6,6%	-
(19) Πιστεύω ότι οι μαθητές με ΕΕΑ επωφελούνται κοινωνικά και επικοινωνιακά μέσα από την αλληλεπίδρασή τους με συνομήλικούς τους στο πλαίσιο της γενικής τάξης.	17,9%	57,0%	19,9%	5,3%	-

Όπως είναι εμφανές από τα ποσοστά των απαντήσεων (βλ. Πίνακα 10), η πλειοψηφία των συμμετεχόντων (74,9%) θεωρεί ότι τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες επωφελούνται κοινωνικά και επικοινωνιακά μέσα από την αλληλεπίδρασή τους με

συνομήλικους τους στο πλαίσιο της γενικής τάξης (ερώτηση 19<sup>η</sup>). Ένα επίσης μεγάλο ποσοστό (66,9%) αναγνωρίζει κοινωνικά οφέλη και για τα παιδιά χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (ερώτηση 17<sup>η</sup>). Τέλος, είναι αξιοσημείωτο, πως το μεγαλύτερο ποσοστό των εκπαιδευτικών (79,5%) θεωρεί ότι η συμπερίληψη βοηθά στον περιορισμό του στιγματισμού και των προκαταλήψεων για τα άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (ερώτηση 18<sup>η</sup>).

### 3. Μειονεκτήματα και πρακτικά ζητήματα

Εκτός από τα παραπάνω πλεονεκτήματα, ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζει η διερεύνηση των παραγόντων, που θεωρούν οι εκπαιδευτικοί ως μειονεκτήματα στην εφαρμογή της συμπερίληψης. Όσον αφορά τους ίδιους, οι εκπαιδευτικοί φαίνεται να πιστεύουν πως η κατάρτισή τους δεν επαρκεί (ερώτηση 9, MO= 4,04), πως η συμπερίληψη θα αυξήσει τον φόρτο εργασίας τους (ερώτηση 4η, MO= 2,1) και θα τους δυσκολέψει στην κάλυψη της ύλης (ερώτηση 5η, MO 2,39) (βλ. Πίνακα 8).

**Πίνακας 11: Μειονεκτήματα και πρακτικά ζητήματα συμπερίληψης**

Δηλώσεις	ΣΑ	Σ	ΣΔ	Δ	ΔΔ
(4)Πιστεύω ότι ο φόρτος εργασίας μου θα αυξηθεί αν έχω μαθητές με ΕΕΑ στην τάξη μου	20,5%	58,3%	13,2%	6,6%	1,3%
(5) Πιστεύω ότι η παρουσία των μαθητών με ΕΕΑ στην τάξη μου θα με δυσκολέψει στην κάλυψη της ύλης	13,2%	51,0%	19,2%	16,6%	-
(6) Πιστεύω ότι η παρουσία των μαθητών με ΕΕΑ στην τάξη μου θα επηρεάσει αρνητικά την ακαδημαϊκή πρόοδο των υπόλοιπων μαθητών.	4,0%	15,9%	39,1%	35,8%	5,3%
(7)Πιστεύω πως οι μαθητές με ΕΕΑ επωφελούνται ακαδημαϊκά από την συμπερίληψή τους στη γενική τάξη	10,6%	39,7%	30,5%	15,9%	3,3%
(8)Πιστεύω πως οι μαθητές χωρίς εκπαιδευτικές ανάγκες δεν θα δεχτούν τα παιδιά με ΕΕΑ στην τάξη	2,0%	9,9%	37,7%	40,4%	9,9%
(9)Θεωρώ πως η κατάρτιση που έχω λάβει επαρκεί ώστε να ανταπεξέλθω στις ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες των παιδιών.	1,3%	6,0%	9,3%	54,3%	29,1%

Πράγματι, όπως βλέπουμε στον παραπάνω Πίνακα (βλ. Πίνακα 11), η συντριπτική πλειοψηφία των συμμετεχόντων (83,4%) θεωρεί πως η κατάρτισή τους δεν επαρκεί για τη διδασκαλία παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (ερώτηση 9<sup>η</sup>). Ακόμα, οι περισσότεροι

εκπαιδευτικοί (78,8%) θεωρούν ότι ο φόρτος εργασίας τους θα αυξηθεί, ενώ το 65,3% δήλωσε πως θα δυσκολευτεί να καλύψει τη διδασκόμενη ύλη με την εφαρμογή της συμπερίληψης (ερώτηση 5<sup>η</sup>, βλ. Πίνακα 11).

Όσον αφορά πρακτικά ζητήματα σε σχέση με τους μαθητές, και συγκεκριμένα την αποδοχή των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες από τους συμμαθητές τους, οι εκπαιδευτικοί δεν παίρνουν σαφή θέση, αφού όπως βλέπουμε στον παραπάνω Πίνακα οι μισοί εκπαιδευτικοί (50,4%) διαφώνησαν στην αρνητικά προς τη συμπερίληψη διατυπωμένη 8<sup>η</sup> ερώτηση «Πιστεύω πως οι μαθητές χωρίς εκπαιδευτικές ανάγκες δεν θα δεχτούν τα παιδιά με ΕΕΑ στην τάξη», και ως εκ τούτου ο μέσος όρος που εμφανίζεται στον Πίνακα 8 είναι 3,46. Πιο μοιρασμένες φαίνεται να είναι οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών στην 6<sup>η</sup> ερώτηση, όπου ερωτάται κατά πόσο πιστεύουν οι εκπαιδευτικοί ότι η συμπερίληψη θα έχει αρνητικές επιπτώσεις στις επιδόσεις της τάξης. Ο μέσος όρος που εμφάνισαν στον Πίνακα 8 (3,23) δείχνει ουδετερότητα βάσει του λειτουργικού ορισμού, γεγονός που επαληθεύεται από τον παραπάνω Πίνακα 11, αφού το 41,1% δήλωσε πως δεν θα υπάρξει αρνητική επίπτωση στις επιδόσεις των μαθητών, το 39,1% ήταν ουδέτερο και το 19,9% δήλωσε πως η συμπερίληψη θα επηρεάσει αρνητικά τις επιδόσεις των υπόλοιπων μαθητών (βλ. Πίνακα 11). Τέλος, οι εκπαιδευτικοί δε φάνηκε να πιστεύουν πως η συμπερίληψη των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες θα έχει αρνητικές επιπτώσεις στο γνωστικό τους τομέα. Πιο συγκεκριμένα το 50,3% υποστήριξε πως θα έχουν ακαδημαϊκά οφέλη, το 30,5% ήταν ουδέτερο ενώ μόλις το 19,2% θεωρούσε πως οι μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες δεν θα έχουν οφέλη από τη συμπερίληψή τους (βλ. Πίνακα 11), κάτι που δικαιολογεί τον μέσο όρο (2,62) που εμφανίστηκε στον Πίνακα 8.

#### **4.Είδος εκπαιδευτικών αναγκών**

Στην υποκλίμακα που εξετάζει κατά πόσο η στάση των εκπαιδευτικών μεταβάλλεται ανάλογα με το είδος των ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών που έχουν να αντιμετωπίσουν, παρουσιάστηκε η μεγαλύτερη (4,23) και η μικρότερη (1,88) μέση τιμή της κλίμακας των στάσεων (βλ. Πίνακα 8). Είναι μία κατηγορία που παρουσιάζει έντονο ερευνητικό ενδιαφέρον, γι αυτό κρίθηκε ωφέλιμο για την καλύτερη κατανόηση από πλευράς του αναγνώστη, αφενός να παρουσιαστούν αναλυτικά τα ποσοστά των απαντήσεων (βλ. Πίνακα 12) και αφετέρου να αναπαρασταθούν σε αύξουσα σειρά οι μέσοι όροι των απαντήσεων των εκπαιδευτικών για το κάθε είδος ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών, που εμφανίστηκαν στον Πίνακα 8. (βλ. Γράφ. Παράσταση 4).

**Πίνακας 12: Το είδος των εκπαιδευτικών αναγκών**

Δηλώσεις	ΣΑ	Σ	ΣΔ	Δ	ΔΑ
(1) Πιστεύω ότι είναι δυνατό να συμπεριληφθούν στην τάξη μου :					
A) Μαθητές με ήπια νοητική υστέρηση	13,2%	49,7%	18,5%	12,6%	6,0%
B) Μαθητές με σοβαρή νοητική υστέρηση	3,3%	5,3%	6,0%	36,4%	49,0%
Γ) Μαθητές με προβλήματα όρασης	8,6%	19,2%	31,1%	25,8%	15,2%
Δ) Μαθητές με προβλήματα ακοής	4,6%	22,5%	33,8%	19,9%	19,2%
E) Μαθητές με κινητικά προβλήματα	23,2%	57,0%	8,6%	4,0%	7,3%
Στ) Μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες (π.χ. δυσλεξία)	30,5%	52,3%	15,9%	1,3%	-
Z) Μαθητές με ελλειμματική προσοχή- υπερκινητικότητα	19,2%	44,4%	20,5%	14,6%	1,3%
H) Μαθητές με διάχυτες αναπτυξιακές διαταραχές (φάσμα αυτισμού)	1,3%	15,9%	22,5%	39,7%	20,5%
Θ) Μαθητές με ψυχικές διαταραχές	1,3%	9,9%	25,8%	36,4%	26,5%
I) Μαθητές με προβλήματα συμπεριφοράς	7,9%	49,0%	23,8%	15,2%	4,0%
(2) Πιστεύω πως η συμπερίληψη είναι εφικτή για όλα τα είδη των ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών των μαθητών	1,3%	1,3%	8,6%	52,3%	36,4%

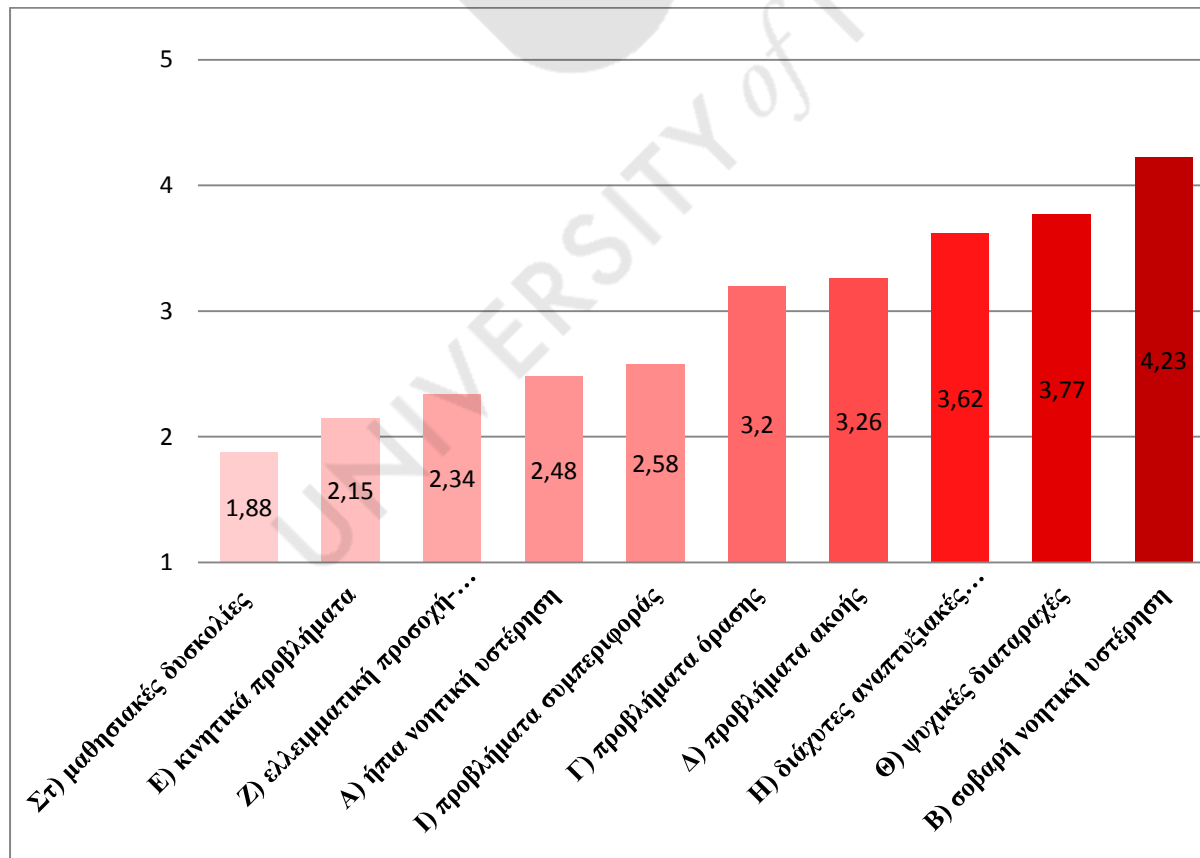
Όπως βλέπουμε στον Πίνακα 12, η συντριπτική πλειοψηφία (88,7%) τάσσεται κατά της συμπερίληψης όλων των τύπων ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών, γεγονός που δικαιολογεί τον αρνητικό μέσο όρο (4,21) που εμφανίζεται στον Πίνακα 8. Το εύρημα αυτό, κατανοείται εύκολα από το μεγάλο ποσοστό (85,4%) των εκπαιδευτικών που είναι αρνητικό στη συμπερίληψη των παιδιών με σοβαρή νοητική υστέρηση (ΜΟ=4,23, βλ. Πίνακα 8 και Γραφ. Παράσταση 4).

Επίσης, στον Πίνακα 12 εντοπίζεται ένα μεγάλο ποσοστό της τάξης του 62,9% να είναι αρνητικό στη συμπερίληψη μαθητών με διάχυτες αναπτυξιακές διαταραχές (φάσμα αυτισμού) (ΜΟ=3,62), ενώ το 60,2% να είναι αντίθετο στη συμπερίληψη μαθητών με ψυχικές διαταραχές (ΜΟ=3,77, βλ. Πίνακα 8 και Γραφ. Παράσταση 4). Αντίθετα η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών (82,8%) είναι θετικοί στην συμπερίληψη των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες (ΜΟ=1,88), όπως επίσης ένα μεγάλο ποσοστό (80,2%) είναι θετικό στη συμπερίληψη παιδιών με κινητικά προβλήματα (ΜΟ=2,15). Αξίζει να σημειωθεί ακόμα

πως το 56,9% τάσσεται υπέρ της συμπερίληψης των μαθητών με προβλήματα συμπεριφοράς, το 63,6% στη συμπερίληψη μαθητών με ελλειμματική προσοχή- υπερκινητικότητα και το 62,9% στη συμπερίληψη παιδιών με ήπια νοητική υστέρηση (βλ. Πίνακα 12). Στα υπόλοιπα είδη ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών τόσο τα ποσοστά όσο και οι μέσοι όροι υποδεικνύουν σχετική ουδετερότητα.

Με βάση το λειτουργικό ορισμό των στάσεων, οι εκπαιδευτικοί φαίνεται να είναι θετικοί (μέση τιμή από 1 έως 2,5) απέναντι στη συμπερίληψη των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες, κινητικά προβλήματα, ελλειμματική προσοχή- υπερκινητικότητα. Αρνητικοί (τιμές από το 3,6 έως το 5) φαίνεται να είναι απέναντι στη συμπερίληψη των παιδιών με ψυχικές ή διάχυτες αναπτυξιακές διαταραχές και σοβαρή νοητική υστέρηση. Ενώ δεν παίρνουν σαφή θέση, δείχνοντας ουδετερότητα (με τιμές από το 2,6 έως το 3,5) απέναντι στη συμπερίληψη των παιδιών με προβλήματα συμπεριφοράς, προβλήματα όρασης, και προβλήματα ακοής. Σύμφωνα με τα παραπάνω είναι κατανοητό πως οι στάσεις των εκπαιδευτικών απέναντι στη συμπερίληψη εξαρτάται από το είδος των ειδικών αναγκών που έχουν να αντιμετωπίσουν.

**Γραφική Παράσταση 4: Μέσοι όροι απαντήσεων για το Είδος των ΕΕΑ**



## 5. Πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών

Η υποκλίμακα των πεποιθήσεων είχε ως στόχο να διερευνήσει πως αντιλαμβάνονται οι εκπαιδευτικοί τις ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες των μαθητών τους αλλά και τη διδασκαλία τους. Με βάση τις απαντήσεις των συμμετεχόντων διαπιστώθηκε πως οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί (69,5%) θεωρούν ότι «για αρκετά είδη ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών/ δυσκολιών που αντιμετωπίζουν οι μαθητές ευθύνονται παράγοντες άσχετοι με το σχολείο (π.χ. το οικογενειακό τους περιβάλλον, η εθνική προέλευση κτλ)» (ερώτηση 15<sup>η</sup>, βλ. Πίνακα 13). Το ποσοστό αυτό επιβεβαιώνει το μέσο όρο της συγκεκριμένης -αρνητικά διατυπωμένης προς τη συμπερίληψη- δήλωσης (MO=2,36), ο οποίος δηλώνει συμφωνία με την πρόταση και αρνητική στάση απέναντι στη συμπερίληψη (βλ. Πίνακα 8). Ουδέτεροι φάνηκαν ωστόσο στην 16<sup>η</sup> ερώτηση «Θεωρώ πως η εκπαιδευτική διαδικασία επηρεάζει περισσότερο τις επιδόσεις του μαθητή απ' ότι τις επηρεάζουν εξωγενείς παράγοντες, όπως το οικογενειακό περιβάλλον, οι ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, η εθνική προέλευση κτλ» (MO=3,01, βλ. Πίνακα 8), αφού το 45,7% ούτε συμφώνησε ούτε διαφώνησε με την πρόταση (βλ. Πίνακα 13).

**Πίνακας 13:Πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών**

Δηλώσεις	ΣΑ	Σ	ΣΔ	Δ	ΔΔ
(15) Θεωρώ ότι για αρκετά είδη ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών/ δυσκολιών που αντιμετωπίζουν οι μαθητές ευθύνονται παράγοντες άσχετοι με το σχολείο (π.χ. το οικογενειακό τους περιβάλλον, η εθνική προέλευση κτλ)	10,6%	58,9%	17,2%	9,9%	3,3%
(16) Θεωρώ πως η εκπαιδευτική διαδικασία επηρεάζει περισσότερο τις επιδόσεις του μαθητή απ' ότι τις επηρεάζουν εξωγενείς παράγοντες, όπως το οικογενειακό περιβάλλον, οι ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, η εθνική προέλευση κτλ	6,6%	16,6%	45,7%	31,1%	-

## 6. Υποστήριξη- Συνεργασία

Η τελευταία υποκλίμακα είχε ως στόχο, να εξετάσει την άποψη των εκπαιδευτικών για τη συνεργασία και την υποστήριξη που δέχονται στη διδασκαλία παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Στον παρακάτω Πίνακα φαίνονται αναλυτικά τα ποσοστά των απαντήσεων των εκπαιδευτικών (βλ. Πίνακα 14).

**Πίνακας 14: Υποστήριξη- Συνεργασία των εκπαιδευτικών**

Δηλώσεις	ΣΑ	Σ	ΣΔ	Δ	ΔΑ
(11) Πιστεύω πως τα μέσα που μου παρέχει το Υπουργείο (ΑΠ, σχολικά εγχειρίδια, οπτικοακουστικό υλικό, εξοπλισμός κτλ) με βοηθούν αποτελεσματικά στην διδασκαλία των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στην γενική τάξη.	2,6%	3,3%	11,9%	51,0%	31,1%
(12) Πιστεύω ότι η συνεργασία που έχω αυτή τη στιγμή με άλλους επαγγελματίες (π.χ. δασκάλους ειδικής αγωγής, ειδικό εκπαιδευτικό προσωπικό) και φορείς (π.χ. ΚΕΔΔΥ) με βοηθούν αποτελεσματικά στη συμπερίληψη των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στην τάξη	1,3%	37,1%	24,5%	33,1%	4,0%
(13) Πιστεύω ότι οι συνάδελφοι μου στο σχολείο (διευθυντής και εκπαιδευτικοί) με βοηθούν αποτελεσματικά στη διδασκαλία των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες που έχω την τάξη μου.	3,3%	33,1%	45,7%	16,6%	1,3%
(14) Πιστεύω ότι η συνεργασία που έχω με τους γονείς των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες με βοηθά αποτελεσματικά στη διδασκαλία τους.	9,9%	36,4%	32,5%	18,5%	2,6%

Όπως βλέπουμε στον Πίνακα 14, η πλειοψηφία του δείγματος φαίνεται να είναι απογοητευμένη από την υποστήριξη της Πολιτείας, αφού το 82,2% υποστήριξε πως τα μέσα που παρέχει το Υπουργείο (ΑΠ, σχολικά εγχειρίδια, οπτικοακουστικό υλικό, εξοπλισμός κτλ) δεν τους βοηθούν αποτελεσματικά στη διδασκαλία των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στη γενική τάξη (Ερώτηση 11<sup>η</sup>, ΜΟ = 4,05, βλ. Πίνακα 8). Όσον αφορά τη συνεργασία με τους γονείς (ερώτηση 14<sup>η</sup>), τους συναδέλφους (ερώτηση 13<sup>η</sup>) και τους ειδικούς επαγγελματίες και φορείς (ερώτηση 12<sup>η</sup>), παρατηρείται πως δεν υπάρχει συμφωνία των εκπαιδευτικών, που να καταδεικνύει μία συγκεκριμένη στάση, αφού τα ποσοστά των απαντήσεών τους είναι μοιρασμένα στις 5 πιθανές απαντήσεις. Κατ' επέκταση, οι μέσοι όροι των απαντήσεων που παρουσιάστηκαν στον Πίνακα 8, βρίσκονται μεταξύ των τιμών 2,6 και 3,5, που σύμφωνα με το λειτουργικό ορισμό αντιπροσωπεύουν την ουδετερότητα. Με απλά λόγια οι εκπαιδευτικοί δήλωσαν πως ούτε είναι ευχαριστημένοι αλλά ούτε και απογοητευμένοι από τη συνεργασία με τους γονείς (ΜΟ=2,68), με τους συναδέλφους (ΜΟ=2,79) ή με τους ειδικούς επαγγελματίες και φορείς (ΜΟ=3,01).

### 5.2.3. Συνολικός δείκτης στάσεων εκπαιδευτικών

Στις προηγούμενες ενότητες παρουσιάστηκαν οι μέσοι όροι, οι τυπικές αποκλίσεις, καθώς και τα ποσοστά των απαντήσεων στις δηλώσεις, ανά κατηγορία της κλίμακας. Σε αυτήν την ενότητα θα δούμε, το συνολικό δείκτη στάσης των εκπαιδευτικών, ο οποίος όπως φαίνεται στον Πίνακα 15, είναι το άθροισμα των μέσων τιμών της κάθε μίας υποκλίμακας. Δεδομένου ότι συνίσταται η κωδικοποίηση όλων των ερωτήσεων να έχει την ίδια θετική φορά (Παπαναστασίου & Παπαναστασίου, 2005, σ. 291), πριν τον υπολογισμό του συνολικού δείκτη πραγματοποιήθηκε αντιστροφή κωδικοποίησης στις αρνητικά διατυπωμένες προς τη συμπερίληψη προτάσεις (3, 4, 5, 6, 8, 10 και 15), έτσι ώστε οι μικρότερες τιμές να δηλώνουν πιο θετικές στάσεις προς αυτή, ακριβώς όπως συμβαίνει και με τις υπόλοιπες ερωτήσεις. Έτσι, στους πίνακες που ακολουθούν, όσο πιο μικρές είναι οι τιμές που εμφανίζονται, τόσο πιο θετικές στάσεις απέναντι στη συμπερίληψη δηλώνουν.

**Πίνακας 15: Συνολικός Δείκτης Στάσεων.**

Κατηγορίες	Ελάχιστη τιμή	Μέγιστη τιμή	Μέση τιμή	T.A.
1.Τοποθέτηση εκπαιδευτικών απέναντι στη συμπερίληψη	4,00	15,00	9,4040	2,64872
2.Αναγνώριση ωφελειών συμπερίληψης	3,00	12,00	6,5364	2,00591
3.Μειονεκτήματα και πρακτικά ζητήματα στη συμπερίληψη	12,00	25,00	19,4768	3,28803
4.Πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών	3,00	10,00	7,0000	1,42829
5.Το είδος των εκπαιδευτικών αναγκών	11,00	49,00	33,7351	7,31638
6.Υποστήριξη-Συνεργασία	8,00	20,00	12,5298	2,64527
<b>ΣΥΝΟΛΙΚΟΣ ΔΕΙΚΤΗΣ ΣΤΑΣΕΩΝ</b>	<b>53,00</b>	<b>117,00</b>	<b>88,6821</b>	<b>14,53656</b>

Προκειμένου να γίνουν πιο κατανοητές οι τιμές που αναγράφονται στον Πίνακα 15, κρίθηκε ωφέλιμη η προσαρμογή τους στην πεντάβαθμη κλίμακα του ερωτηματολογίου. Να σημειωθεί πως στην κλίμακα αυτή, σύμφωνα με το λειτουργικό ορισμό θετικές στάσεις υποδεικνύουν οι τιμές από το 2,5 και κάτω, ουδέτερες στάσεις από το 2,6 έως το 3,5 και αρνητικές στάσεις από το 3,6 και πάνω. Με βάση τα παραπάνω η μέση τιμή (88,6821) του συνολικού δείκτη των στάσεων απέναντι στη συμπεριληπτική εκπαίδευση υποδεικνύει από πλευράς των εκπαιδευτικών μία ουδέτερη στάση, αφού αν διαιρέσουμε την τιμή (88,6821) με



το συνολικό αριθμό των ερωτήσεων της κλίμακας (29) προκύπτει η τιμή 3,06 που στην πεντάβαθμη κλίμακα Likert<sup>1</sup> αντιστοιχεί στο «ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ».

Το παραπάνω αποτέλεσμα επιβεβαιώνεται και από την τοποθέτηση των εκπαιδευτικών απέναντι στη συμπερίληψη, όπου οι εκπαιδευτικοί εμφανίζονται επίσης ουδέτεροι, αφού η μέση τιμή 9,4040, όταν διαιρεθεί με το συνολικό αριθμό των δηλώσεων της υποκλίμακας (3) αντιστοιχεί στο 3,13 της κλίμακας του ερωτηματολογίου. Ουδετερότητα διακρίνεται επίσης και στον τομέα της συνεργασίας, εφόσον η μέση τιμή 12,5298, αφού διαιρεθεί με τον αριθμό (4) των δηλώσεων της αντιστοιχεί στο 3,13 της κλίμακας που χρησιμοποιήθηκε. Ανάλογα ευρήματα εμφανίζονται στις στάσεις των εκπαιδευτικών απέναντι στα διαφορετικά είδη ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών. Πιο συγκεκριμένα η μέση τιμή της υποκλίμακας (33,7351) αντιπροσωπεύει το 3,06 της κλίμακας του ερωτηματολογίου, μετά τη διαίρεση με τον αριθμό 11, που είναι οι δηλώσεις της παρούσας κατηγορίας.

Τη λιγότερο θετική στάση προς τη συμπερίληψη εμφανίζουν οι εκπαιδευτικοί στην υποκλίμακα των πεποιθήσεων, εφόσον η μέση τιμή των 2 ερωτήσεων της είναι 7 που αντιστοιχεί στο 3,5 της κλίμακας συμφωνίας του ερωτηματολογίου, που είναι σύμφωνα με το λειτουργικό ορισμό στα όρια ουδετερότητας και αρνητικής στάσης. Τέλος, όσον αφορά τα μειονεκτήματα και τα πλεονεκτήματα της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης, οι εκπαιδευτικοί φαίνεται να εντοπίζουν και τις δύο κατηγορίες. Πιο συγκεκριμένα εμφανίζουν θετική στάση απέναντι στη συμπερίληψη αναγνωρίζοντας τις ωφέλειες που αυτή προσφέρει, με μέση τιμή 6,5364, η οποία διαιρούμενη με το 3, που είναι ο αριθμός των προτάσεων της, αναλογεί στο 2,17 της πεντάβαθμης κλίμακας συμφωνίας που χρησιμοποιήθηκε. Πιο επιφυλακτικοί απέναντι στη συμπερίληψη φαίνονται με βάση τα μειονεκτήματα της συμπερίληψης αφού η μέση τιμή της κατηγορίας (19,4768) αυτής αντιστοιχεί στο 3,25 της κλίμακας συμφωνίας του ερωτηματολογίου, όταν διαιρεθεί με τον αριθμό των δηλώσεων της (6).

---

<sup>1</sup>1=Συμφωνώ απόλυτα, 2=Συμφωνώ, 3=Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ, 4=Διαφωνώ, 5=Διαφωνώ απόλυτα

#### **5.4. Παράγοντες που επηρεάζουν τη στάση των εκπαιδευτικών**

Με γνώμονα τα ερευνητικά ερωτήματα της έρευνας προχωρήσαμε στο επόμενο στάδιο της ανάλυσης προκειμένου να ελέγξουμε κατά πόσο οι παράγοντες: 1) το φύλο, 2) η ηλικία, 3) η διδακτική εμπειρία (προϋπηρεσία), 4) η κατάρτιση και επιμόρφωση 5) η διδακτική εμπειρία στη διδασκαλία παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, 6) οι πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών και 7) η συνεργασία- υποστήριξη που δέχονται σχετίζονται με τις στάσεις των εκπαιδευτικών.

Για τον έλεγχο των σχέσεων της στάσης με τις πέντε πρώτες (δημογραφικές) μεταβλητές, χρησιμοποιήθηκε το στατιστικό κριτήριο της ανάλυσης διασποράς προς έναν παράγοντα (One-Way ANOVA), με στόχο να διαπιστωθούν οι στατιστικά σημαντικές διαφορές του συνολικού δείκτη στάσεων για κάθε μία από τις παραπάνω μεταβλητές. Για την εξέταση των σχέσεων της στάσης των εκπαιδευτικών με τις πεποιθήσεις τους και την συνεργασία-υποστήριξη, που δέχονται, χρησιμοποιήθηκε η στατιστική τεχνική Pearson Correlation  $r$ . Με την τεχνική αυτή, η οποία ενδείκνυται για την εύρεση του μεγέθους και της κατεύθυνσης μιας σχέσης μεταβλητών που ανήκουν στην ισοδιαστημική ή στην αναλογική κλίμακα (Παπαναστασίου & Παπαναστασίου, 2005), συσχετίστηκε ο συνολικός δείκτης στάσεων με τους συνολικούς δείκτες των δύο μεταβλητών (πεποιθήσεων και συνεργασίας).

Να σημειωθεί πως για τις απαιτήσεις της ανάλυσης, διατηρήθηκε η αντιστροφή κωδικοποίησης που αναφέρθηκε στην προηγούμενη ενότητα, με βάση την οποία όλες οι δηλώσεις έχουν την ίδια θετική φορά, δηλώνοντας θετική στάση απέναντι στη συμπερίληψη στις μικρότερες τιμές. Έτσι, και σε αυτήν την ενότητα όσο πιο μικρές είναι οι τιμές που εμφανίζονται στους πίνακες, τόσο πιο θετικές στάσεις απέναντι στη συμπερίληψη δηλώνουν.

##### **5.4.1. Διαφοροποίηση των στάσεων των εκπαιδευτικών ανάλογα με το φύλο**

Με βάση τα αποτελέσματα της στατιστικής ανάλυσης (One-Way ANOVA), εντοπίστηκε μία στατιστικά σημαντική διαφορά στάσεων μεταξύ αντρών και γυναικών απέναντι στη συμπερίληψη ( $p=0,000<0,05$ ,  $F=13.889$ ), η οποία εμφάνισε τις γυναίκες ( $MO=86,2719$ ,  $T.A =13,85276$ ) πιο θετικές από τους άντρες ( $MO=96,1081$ ,  $T.A =14,24933$ ) (βλ. Παράρτημα, Πίνακα 1.1)

##### **5.4.2. Διαφοροποίηση των στάσεων των εκπαιδευτικών ανάλογα με την ηλικία**

Χρησιμοποιώντας το ίδιο στατιστικό κριτήριο εξετάστηκαν επίσης οι διαφορές των στάσεων των εκπαιδευτικών ανάλογα με την ηλικία, όπου διαπιστώθηκε ότι υπάρχει διαφορά

στάσεων τουλάχιστον μεταξύ δύο ηλικιακών ομάδων ( $F=4,724$ ,  $p=0,004<0,05$ ) (βλ. Παράρτημα, Πίνακα 2). Έτσι, προχωρήσαμε στην ανάλυση ‘post-hoc’ πολλαπλών συγκρίσεων, ώστε να εξεταστεί μεταξύ ποιών ακριβώς ηλικιακών ομάδων υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές. Με βάση τα δεδομένα της ανάλυσης δεν εντοπίστηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των νεότερων ηλικιακών ομάδων, παρά μόνο μεταξύ των γηραιότερων (πάνω από 51 ετών) με τους νεότερους, και πιο συγκεκριμένα με όσους ήταν έως 30 ετών ( $p=0,046<0,05$ ), με όσους ήταν από 41 έως 50 ( $F=4,724$ ,  $p=0,004<0,05$ ), με τους νεότερους να διατίθενται πιο θετικά απέναντι στη συμπερίληψη (βλ. Πίνακα 16).

**Πίνακας 16: Ηλικία και στάσεις εκπαιδευτικών**

Ηλικία	Ηλικία	Διαφορά Μ.Ο.	Επίπεδο σημαντικότητας
έως 30	31-40	-1,42088	,985
	41-50	,64967	,998
	51+	-10,64815*	,046
31-40	έως 30	1,42088	,985
	41-50	2,07054	,926
	51+	-9,22727	,083
41-50	έως 30	-,64967	,998
	31-40	-2,07054	,926
	51+	-11,29781*	,006
51+	έως 30	10,64815*	,046
	31-40	9,22727	,083
	41-50	11,29781*	,006

\*Οι διαφορές είναι στατιστικά σημαντικές σε επίπεδο σημαντικότητας  $p<0,05$

#### **5.4.3. Διαφοροποίηση των στάσεων των εκπαιδευτικών ανάλογα με την διδακτική εμπειρία (προϋπηρεσία)**

Με τη χρήση του στατιστικού κριτηρίου της ανάλυσης διασποράς One-Way ANOVA πραγματοποιήθηκε η εξέταση της σχέσης μεταξύ διδακτικής εμπειρίας και στάσεων, όπου δεν παρατηρήθηκε καμία στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των εκπαιδευτικών ( $p=0,071>0,05$ ) (βλ. Παράρτημα, Πίνακα 3).

#### **5.4.4. Διαφοροποίηση των στάσεων των εκπαιδευτικών ανάλογα με την κατάρτιση τους**

Σε συνέχεια των παραπάνω αναλύσεων, πραγματοποιήθηκε ο έλεγχος της σχέσης στάσεων και κατάρτισης, όπου σε πρώτο επίπεδο διαπιστώθηκαν στατιστικά σημαντικές

διαφορές τουλάχιστον μεταξύ δύο ομάδων ( $F=18,176$ ,  $p=0,000<0,05$ ) (βλ. Παράρτημα, Πίνακα 4). Μετά την ανάλυση πολλαπλών συγκρίσεων εντοπίστηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές στις στάσεις των εκπαιδευτικών που είχαν σταματήσει την εκπαίδευσή τους στο βασικό πτυχίο ΑΕΙ και όλων των υπόλοιπων ομάδων, δηλαδή: α) με όσους είχαν μεταπτυχιακό σε άλλο κλάδο ( $p=0,029<0,05$ ), οι οποίοι ήταν πιο θετικοί, β) με όσους είχαν πτυχίο στην Ειδική Εκπαίδευση, που ήταν ακόμα πιο θετικοί, ( $p=0,000<0,05$ ), γ) με όσους είχαν βασικό πτυχίο στην Ειδική Εκπαίδευση, που ήταν ακόμα περισσότερο θετικοί ( $p=0,001<0,05$ ) και δ) με όσους είχαν διδακτορικό στην ειδική εκπαίδευση που ήταν πιο θετικοί από όλους τους προηγούμενους ( $p=0,000<0,05$ ) (βλ. Πίνακα 17).

**Πίνακας 17: Κατάρτιση και στάσεις εκπαιδευτικών**

Κατάρτιση	Κατάρτιση	Διαφορά Μ.Ο.	Επίπεδο σημαντικότητας
Πτυχίο ΑΕΙ	Μεταπτυχιακό	8,19598*	,029
	Πτυχίο στην ΕΕ	26,40566*	,001
	Μεταπτυχιακό στην ΕΕ	22,61995*	,000
	Διδακτορικό στην ΕΕ	39,90566*	,000
Μεταπτυχιακό	Πτυχίο ΑΕΙ	-8,19598*	,029
	Πτυχίο στην ΕΕ	18,20968	,094
	Μεταπτυχιακό στην ΕΕ	14,42396	,090
	Διδακτορικό στην ΕΕ	31,70968*	,001
Πτυχίο στην ΕΕ	Πτυχίο ΑΕΙ	-26,40566*	,001
	Μεταπτυχιακό	-18,20968	,094
	Μεταπτυχιακό στην ΕΕ	-3,78571	,993
	Διδακτορικό στην ΕΕ	13,50000	,707
Μεταπτυχιακό στην ΕΕ	Πτυχίο ΑΕΙ	-22,61995*	,000
	Μεταπτυχιακό	-14,42396	,090
	Πτυχίο στην ΕΕ	3,78571	,993
	Διδακτορικό στην ΕΕ	17,28571	,367
Διδακτορικό στην ΕΕ	Πτυχίο ΑΕΙ	-39,90566*	,000
	Μεταπτυχιακό	-31,70968*	,001
	Πτυχίο στην ΕΕ	-13,50000	,707
	Μεταπτυχιακό στην ΕΕ	-17,28571	,367

\*Οι διαφορές είναι στατιστικά σημαντικές σε επίπεδο σημαντικότητας  $p<0.05$

Μία ακόμα στατιστικά σημαντική διαφορά διαπιστώθηκε μεταξύ όσων είχαν μεταπτυχιακό σε τομείς εκτός της Ειδικής Εκπαίδευσης και όσων είχαν Διδακτορικό στην Ειδική Εκπαίδευση, με τους τελευταίους να είναι πιο θετικοί απέναντι στη συμπερίληψη ( $p=0,001<0,05$ ) (βλ. Πίνακα 17). Τα παραπάνω δεδομένα δείχνουν λοιπόν πως όσο πιο

εξειδικευμένες γνώσεις έχουν οι εκπαιδευτικοί τόσο πιο θετικοί είναι απέναντι στη συμπερίληψη.

Θέλοντας να κατανοήσουμε καλύτερα πώς η μόρφωση σχετίζεται στις στάσεις των εκπαιδευτικών εξετάστηκε η σχέση των διάφορων μορφών επιμόρφωσης που προσφέρονται σήμερα με τις στάσεις των συμμετεχόντων απέναντι στη συμπερίληψη. Μετά το πρώτο στάδιο της ανάλυσης, όπου εμφανίστηκε στατιστικά σημαντική διαφορά τουλάχιστον μεταξύ δύο ομάδων ( $F=15,423$ ,  $p=0,000<0,05$ ) (βλ. Παράρτημα, Πίνακα 5), προχωρήσαμε στο επόμενο βήμα χρησιμοποιώντας τις “post-hoc” πολλαπλές συγκρίσεις. Έτσι, διαπιστώθηκε, ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά μόνο μεταξύ όσων κατέχουν εξειδίκευση στην ειδική αγωγή και όλων των υπόλοιπων ομάδων. Ειδικότερα, μεταξύ όσων έχουν μία απλή επιμόρφωση ( $p=0,000<0,05$ ), όσων έχουν παρακολουθήσει σχετικά συνέδρια ( $p=0,000<0,05$ ) και όσων δεν έχουν καμία επιμόρφωση ( $p=0,000<0,05$ ). Αξιοσημείωτο είναι ότι δεν παρατηρήθηκε καμία στατιστική διαφορά μεταξύ των υπόλοιπων ομάδων, που αναφέρθηκαν (βλ. Παράρτημα, Πίνακα 6).

#### 5.4.5. Διαφοροποίηση των στάσεων των εκπαιδευτικών ανάλογα με την διδακτική εμπειρία στη διδασκαλία παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες

Στο πλαίσιο εξέτασης των παραγόντων των στάσεων εξετάστηκε ακόμα κατά πόσο η διδακτική εμπειρία στη διδασκαλία μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, επηρεάζει τη στάση των εκπαιδευτικών. Με βάση τα αποτελέσματα της ανάλυσης One-Way ANOVA, διαπιστώθηκε πως υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά τουλάχιστον μεταξύ δύο ομάδων ( $F= 27,065$   $p=0,000<0,05$ ) (βλ. Παράρτημα, Πίνακα 7). Η περαιτέρω ανάλυση έδειξε πως υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά των στάσεων όσων έχουν υψηλό επίπεδο εμπειρίας με όσους έχουν χαμηλό ( $p=0,000<0,05$ ) ή μέτριο επίπεδο εμπειρίας ( $p=0,000<0,05$ ), με τους πρώτους να εμφανίζονται πιο θετικοί απέναντι στη συμπερίληψη (βλ. Πίνακα 18.)

**Πίνακας 18:Εμπειρία στην Ειδική Εκπαίδευση και στάσεις εκπαιδευτικών**

Εμπειρία Ειδικής Εκπαίδευσης	Εμπειρία Ειδικής Εκπαίδευσης	Διαφορά M.O.	Επίπεδο σημαντικότητας
χαμηλό επίπεδο	μέτριο επίπεδο	,80373	,931
	υψηλό επίπεδο	29,26087*	,000
μέτριο επίπεδο	χαμηλό επίπεδο	-,80373	,931
	υψηλό επίπεδο	28,45714*	,000
υψηλό επίπεδο	χαμηλό επίπεδο	-29,26087*	,000
	μέτριο επίπεδο	-28,45714*	,000

\*Οι διαφορές είναι στατιστικά σημαντικές σε επίπεδο σημαντικότητας  $p<0.05$

#### 5.4.6. Σχέση πεποιθήσεων και στάσεων των εκπαιδευτικών

Εκτός από τους δημογραφικούς παράγοντες, που εξετάστηκαν, κρίθηκε σκόπιμο να διερευνηθεί η σχέση των πεποιθήσεων των εκπαιδευτικών με τη στάση τους απέναντι στη συμπερίληψη. Έτσι χρησιμοποιήθηκε η στατιστική τεχνική Pearson Correlation  $r$ , για να βρεθεί το μέγεθος και η κατεύθυνση σχέσης μεταξύ των μεταβλητών. Τα αποτελέσματα της ανάλυσης εμφάνισαν μία μετρίου μεγέθους θετική σχέση ( $r=0,340$ ), η οποία είναι στατιστικά σημαντική αφού  $p=0,000<0,01$ <sup>2</sup> (βλ. Παράρτημα, Πίνακα 8). Αυτό σημαίνει, πως όσο πιο θετικά αντιλαμβάνονται τις ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες των μαθητών τους (δηλαδή όσο πιο πολύ δεν χρεώνουν τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν τα παιδιά στα ίδια) τόσο πιο θετική στάση φαίνεται να έχουν απέναντι στη συμπερίληψη.

#### 5.4.7. Σχέση συνεργασίας και στάσεων εκπαιδευτικών

Με το ίδιο στατιστικό κριτήριο (Pearson Correlation  $r$ ), εξετάστηκε η σχέση της συνεργασίας και της στάσης των εκπαιδευτικών απέναντι στη συμπερίληψη, μεταξύ των οποίων διαπιστώθηκε μία στατιστικά σημαντική ( $p=0,000<0,01$ ), σχεδόν μέτρια, θετική σχέση ( $r=0,261$ ) (βλ. Παράρτημα, Πίνακα 9). Το εύρημα αυτό υποδεικνύει ότι η συνεργασία δεν επηρεάζει τόσο πολύ τη στάση των εκπαιδευτικών (ή και το αντίστροφο). Ωστόσο, η θετική συσχέτιση μας επιτρέπει να ισχυριστούμε όμως στο βαθμό που επηρεάζονται, όσο πιο ευχαριστημένοι είναι οι εκπαιδευτικοί από τη συνεργασία και την υποστήριξη που τους προσφέρεται τόσο πιο θετικοί φαίνεται να είναι απέναντι στη συμπεριληπτική εκπαίδευση.

---

<sup>2</sup>Σύμφωνα με τον Cohen (1998), συντελεστές συσχέτισης κοντά στο 0,10 θεωρούνται μικρού μεγέθους, συντελεστές συσχέτισης κοντά στο 0,30 θεωρούνται μετρίου μεγέθους, ενώ συντελεστές συσχέτισης κοντά στο 0,50 θεωρούνται μεγάλου μεγέθους.

## **5.5. Αυτο-αποτελεσματικότητα εκπαιδευτικών**

### **5.5.1.Εισαγωγή**

Ο δεύτερος στόχος της παρούσας έρευνας ήταν να διερευνηθεί η αίσθηση αυτο-αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης απέναντι στη συμπερίληψη, όπως επίσης οι παράγοντες που την επηρεάζουν. Έτσι, οι εκπαιδευτικοί στο τρίτο μέρος του ερωτηματολογίου κλήθηκαν, όπως και στο δεύτερο, να δηλώσουν στην πεντάβαθμη κλίμακα Likert, κατά πόσο συμφωνούν ή διαφωνούν με 29 δηλώσεις, που κατασκευάστηκαν με στόχο να μετρήσουν την αυτό-αποτελεσματικότητά τους στη συμπερίληψη των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Οι δηλώσεις αυτής της κλίμακας μέτρησης αντιστοιχούν, όπως και στην περίπτωση των στάσεων, στις εξής υποκλίμακες: 1. Τοποθέτηση εκπαιδευτικών για την αυτο-αποτελεσματικότητά τους, 2. Αίσθηση αυτο-αποτελεσματικότητας στη διδασκαλία παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στη γενική τάξη, 3. Αίσθηση αυτο-αποτελεσματικότητας στη διαχείριση της συμπεριληπτικής τάξης, 4. Το είδος των εκπαιδευτικών αναγκών, 5. Πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών και 6. Αυτο-αποτελεσματικότητα στη συνεργασία.

Στο επόμενο κεφάλαιο θα παρουσιαστούν ανά υποκλίμακα οι μέσοι όροι, οι τυπικές αποκλίσεις και αναλυτικά οι απαντήσεις των ερωτηθέντων με ποσοστά. Ακολούθως θα παρουσιαστούν οι συνολικοί δείκτες για κάθε υποκλίμακα καθώς και ο συνολικός δείκτης αυτο-αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών. Για τη στατιστική ανάλυση των παραπάνω δεδομένων χρησιμοποιήθηκαν οι συχνότητες της περιγραφικής στατιστικής. Τέλος, θα παρουσιαστούν τα αποτελέσματα σχετικά με τους παράγοντες που επηρεάζουν τις στάσεις των εκπαιδευτικών, για τη στατιστική ανάλυση των οποίων χρησιμοποιήθηκε η επαγωγική στατιστική με την ανάλυση διακύμανσης Anova και του συντελεστή συσχέτισης Pearson.

### **5.5.2. Αυτο-αποτελεσματικότητα εκπαιδευτικών στη συμπερίληψη**

Με σκοπό να εξεταστεί πόσο σίγουροι νιώθουν οι εκπαιδευτικοί για τις ικανότητές τους να διδάξουν σε συμπεριληπτικές τάξεις, κλήθηκαν να απαντήσουν στις 29 δηλώσεις της κλίμακας μέτρησης της αυτο-αποτελεσματικότητας, έχοντας τις επιλογές: 1=Συμφωνώ απόλυτα, 2=Συμφωνώ, 3=Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ, 4=Διαφωνώ, 5=Διαφωνώ απόλυτα. Έτσι, όσο πιο χαμηλή είναι η τιμή σε κάθε ερώτηση τόσο πιο ισχυρή είναι η συμφωνία τους με την εκάστοτε δήλωση, ενώ αντίστοιχα όσο πιο υψηλή είναι η τιμή της απάντησης τόσο πιο έντονη είναι η διαφωνία τους με την κάθε πρόταση. Σύμφωνα μάλιστα με το λειτουργικό

ορισμό της έννοιας της αυτο-αποτελεσματικότητας (βλ. Ενότητα 4.7.) οι τιμές από το 1 έως το 2,5 δηλώνουν υψηλή αίσθηση αυτο-αποτελεσματικότητας, οι τιμές από το 2,6 έως το 3,5 δηλώνουν μέτρια αίσθηση αυτο-αποτελεσματικότητας και οι τιμές από το 3,6 έως το 5 δηλώνουν χαμηλή αίσθηση αυτο-αποτελεσματικότητας. Οι μέσοι όροι και οι τυπικές αποκλίσεις για κάθε μία δήλωση παρουσιάζονται στον Πίνακα 19.

**Πίνακας 19: Οι μέσοι όροι και οι τυπικές αποκλίσεις της κλίμακας της αυτο-αποτελεσματικότητας**

Δηλώσεις ανά κατηγορία	Μέση τιμή	T.A.
<b>1. Τοποθέτηση εκπαιδευτικών για την αυτο-αποτελεσματικότητά τους</b>		
(23) Μπορώ να είμαι εξίσου αποτελεσματικός δάσκαλος για όλα τα παιδιά (με και χωρίς εκπαιδευτικές ανάγκες) στο πλαίσιο μιας συμπεριληπτικής τάξης	3,46	,951
(40) Μπορώ να διδάξω αποτελεσματικά τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο πλαίσιο της γενικής τάξης	3,17	,958
<b>2. Αίσθηση αυτο-αποτελεσματικότητας στη διδασκαλία παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στη γενική τάξη</b>		
(24) Μπορώ να διαχειριστώ το διαθέσιμο χρόνο μου με τρόπο που θα δώσω σε όλα τα παιδιά την προσοχή που χρειάζονται.	2,95	1,038
(25) Μπορώ να σχεδιάζω διαφορετικές δραστηριότητες για τον κάθε μαθητή προσαρμοσμένες στις ατομικές του ανάγκες	2,61	,909
(26) Μπορώ να προσαρμόσω τους στόχους του ΑΠ στις διαφορετικές ανάγκες των μαθητών	2,69	,873
(27) Μπορώ να εφαρμόσω εναλλακτικούς τρόπους μάθησης και μεθόδους διδασκαλίας όταν οι ανάγκες κάποιου μαθητή το απαιτούν.	2,28	,665
(28) Μπορώ να χρησιμοποιήσω ένα εύρος στρατηγικών αξιολόγησης (φάκελο εργασίας - portfolio, κατάλληλα προσαρμοσμένα τεστ) προκειμένου να εντοπίσω με ακρίβεια τα ελλείμματα των μαθητών	2,52	,773
(29) Μπορώ να χρησιμοποιήσω αποτελεσματικά σύγχρονο οπτικοακουστικό υλικό για την αντιμετώπιση των ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών των μαθητών μου	2,56	,805
<b>3. Αίσθηση αυτο-αποτελεσματικότητας στη διαχείριση μιας συμπεριληπτικής τάξης</b>		
(30) Μπορώ να διατηρήσω ήσυχη μία τάξη που περιλαμβάνει παιδιά με ΕΕΑ	2,83	,943
(31) Μπορώ να διασφαλίσω τη ροή του μαθήματος στην τάξη που περιλαμβάνονται παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες	2,88	,959
(32) Μπορώ να επηρεάσω τους μαθητές μου στο να δεχτούν παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στην τάξη	2,08	,669



(33) Έχω εμπιστοσύνη στην ικανότητά μου να αντιμετωπίζω μαθητές που εκδηλώνουν ανεπιθύμητη συμπεριφορά.	2,48	,901
(34) Μπορώ να ενισχύσω τις κοινωνικές αλληλεπιδράσεις μεταξύ των μαθητών με και χωρίς εκπαιδευτικές ανάγκες με αποτελεσματικό τρόπο.	2,19	,660

#### 4. Το είδος των εκπαιδευτικών αναγκών

(21) Μπορώ να διδάξω αποτελεσματικά:

A) Μαθητές με ήπια νοητική υστέρηση	2,40	,917
B) Μαθητές με σοβαρή νοητική υστέρηση	4,28	1,009
Γ) Μαθητές με προβλήματα όρασης	3,51	1,038
Δ) Μαθητές με προβλήματα ακοής	3,43	1,074
E) Μαθητές με κινητικά προβλήματα	2,29	,891
Στ) Μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες (π.χ. δυσλεξία)	2,09	,636
Z) Μαθητές με ελλειμματική προσοχή- υπερκινητικότητα	2,43	,920
H) Μαθητές με διάχυτες αναπτυξιακές διαταραχές (φάσμα αυτισμού)	3,71	,997
Θ) Μαθητές με ψυχικές διαταραχές	3,69	1,059
I) Μαθητές με προβλήματα συμπεριφοράς	2,72	1,066
(22) Μπορώ να διδάξω αποτελεσματικά σε μαθητές με όλα τα είδη των εκπαιδευτικών αναγκών	4,17	,770

#### 5. Πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών

(38) Μπορώ με τη διδασκαλία μου να βελτιώσω την επίδοση των μαθητών ανεξάρτητα από τις ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες που αντιμετωπίζουν	2,77	,953
(39) Μπορώ με τη διδασκαλία μου να βοηθήσω τους μαθητές να ξεπεράσουν τα προβλήματα που οφείλονται σε εξωγενείς παράγοντες (οικογενειακό περιβάλλον, εθνική προέλευση, ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες κτλ)	2,77	,785

#### 6. Αυτο-αποτελεσματικότητα στη συνεργασία

(35) Μπορώ να συνεργαστώ με άλλους ειδικούς επαγγελματίες (ειδικούς εκπαιδευτικούς, ψυχολόγους) και φορείς (π.χ. ΚΕΔΔΥ) για τη διδασκαλία παιδιών με ΕΕΑ μέσα στη γενική τάξη.	2,18	,817
(36) Μπορώ να συνεργαστώ με τους συναδέλφους μου στο σχολείο προκειμένου να αντιμετωπίσω τις ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες των μαθητών μου	2,10	,790
(37) Μπορώ να συνεργαστώ αποτελεσματικά με τους γονείς των μαθητών για την αντιμετώπιση των δυσκολιών που αντιμετωπίζουν.	2,38	,964

Όπως βλέπουμε στον Πίνακα 19, η μεγαλύτερη μέση τιμή (4,28) εντοπίζεται στην κατηγορία «Είδος των ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών» (ερώτηση 21<sup>B</sup>) και αφορά τη χαμηλή αίσθηση αυτο-αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών στη διδασκαλία των παιδιών με σοβαρή νοητική υστέρηση. Η χαμηλότερη μέση τιμή (2,08), που δείχνει υψηλή αίσθηση αυτο-αποτελεσματικότητας, ανήκει στην κατηγορία «Αυτο-αποτελεσματικότητα στη διαχείριση μιας συμπεριληπτικής τάξης» και αφορά την ικανότητά των εκπαιδευτικών να επηρεάζουν τους μαθητές στην αποδοχή των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στη γενική τάξη (ερώτηση 32<sup>η</sup>). Στη συνέχεια παρουσιάζονται οι μέσοι όροι του παραπάνω Πίνακα μαζί με τα ποσοστά των απαντήσεων ανά υποκλίμακα.

### 1. Τοποθέτηση εκπαιδευτικών για την αυτο-αποτελεσματικότητά τους

Στο πλαίσιο μέτρησης της αυτο-αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών σε συμπεριληπτικές τάξεις, οι συμμετέχοντες κλήθηκαν να τοποθετηθούν ευθέως απέναντι σε αυτή, δηλώνοντας τη συμφωνία ή τη διαφωνία τους, σε δύο σχετικές προτάσεις. Όπως βλέπουμε στον Πίνακα 19, οι εκπαιδευτικοί έχουν μέτρια εμπιστοσύνη στις ικανότητές τους. Πιο συγκεκριμένα, στην 40<sup>η</sup> ερώτηση «Μπορώ να διδάξω αποτελεσματικά τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο πλαίσιο της γενικής τάξης» παρουσιάζουν μέσο όρο 3,17, δηλαδή ούτε εμπιστεύονται ούτε δεν εμπιστεύονται τις ικανότητές τους. Πιο επιφυλακτικοί φαίνονται, ωστόσο, απέναντι στην ικανότητά τους να διδάξουν αποτελεσματικά το σύνολο των παιδιών (με και χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες) στη συμπεριληπτική τάξη, αφού στην αντίστοιχη ερώτηση (23<sup>η</sup>) ο μέσος όρος των απαντήσεων τους (ΜΟ=3,46) αν και βρίσκεται στη μέση της κλίμακας συμφωνίας, τείνει προς τη χαμηλή αίσθηση αυτο-αποτελεσματικότητας. Προκειμένου να κατανοήσουμε καλύτερα τα αποτελέσματα αυτά, ακολουθεί ο Πίνακας με τα αναλυτικά ποσοστά των απαντήσεων (βλ. Πίνακα 20).

**Πίνακας 20: Τοποθέτηση των εκπαιδευτικών για την αυτο-αποτελεσματικότητά τους**

Δηλώσεις	ΣΑ	Σ	ΣΔ	Δ	ΔΑ
(23) Μπορώ να είμαι εξίσου αποτελεσματικός δάσκαλος για όλα τα παιδιά (με και χωρίς εκπαιδευτικές ανάγκες) στο πλαίσιο μιας συμπεριληπτικής τάξης	3,3%	9,3%	38,4%	35,8%	13,2%
(40) Μπορώ να διδάξω αποτελεσματικά τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο πλαίσιο της γενικής τάξης	-	27,2%	39,7%	21,9%	11,3%

Ο Πίνακας 20 επιβεβαιώνει, τους μέσους όρους των απαντήσεων των εκπαιδευτικών. Όπως βλέπουμε στην 40<sup>η</sup> ερώτηση «Μπορώ να διδάξω αποτελεσματικά τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο πλαίσιο της γενικής τάξης» τα ποσοστά είναι μοιρασμένα με το μεγαλύτερο ποσοστό (39,7%) να μην παίρνει σαφή θέση. Ωστόσο, στην 23<sup>η</sup> ερώτηση ενδιαφέρον παρουσιάζει ότι σχεδόν οι μισοί εκπαιδευτικοί (49%) δήλωσαν πως δεν μπορούν να είναι εξίσου αποτελεσματικοί δάσκαλοι για όλα τα παιδιά στα πλαίσια της συμπερίληψης (βλ. Πίνακα 20).

## **2. Αίσθηση αυτο-αποτελεσματικότητας στη διδασκαλία παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στη γενική τάξη**

Όσον αφορά την αίσθηση αυτο-αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών στη διδασκαλία, οι εκπαιδευτικοί εμφάνισαν μία μέτρια αίσθηση αυτο-αποτελεσματικότητας. Με βάση τους μέσους όρους των απαντήσεων των εκπαιδευτικών (βλ. Πίνακα 19), βλέπουμε τους εκπαιδευτικούς να υποστηρίζουν ότι γενικά μπορούν να εφαρμόζουν εναλλακτικούς τρόπους μάθησης και μεθόδους διδασκαλίας όταν οι ανάγκες κάποιου μαθητή το απαιτούν (MO=2,28), αν και στις πιο πρακτικές ερωτήσεις, που αφορούν την εξατομίκευση φάνηκαν πιο επιφυλακτικοί. Ειδικότερα, οι εκπαιδευτικοί δεν φάνηκαν τόσο σίγουροι για τις ικανότητές τους να σχεδιάσουν εξατομικευμένες δραστηριότητες (ερώτηση 25<sup>η</sup>, MO=2,61) και να προσαρμόζουν τους στόχους του ΑΠ στις ανάγκες των μαθητών τους (ερώτηση 26<sup>η</sup>, MO=2,69). Παρόλα αυτά, οι εκπαιδευτικοί φάνηκαν να πιστεύουν στις ικανότητές τους να χρησιμοποιούν διάφορες στρατηγικές αξιολόγησης (MO=2,52, ερώτηση 28<sup>η</sup>) ή σύγχρονο οπτικοακουστικό υλικό (MO=2,56, ερώτηση 29<sup>η</sup>) για τις ανάγκες των μαθητών (βλ. Πίνακα 19). Αξίζει να σημειωθεί, τέλος, πως η μεγαλύτερη επιφύλαξη των εκπαιδευτικών, εκφράστηκε ως προς τη διαχείριση του διαθέσιμου διδακτικού χρόνου (ερώτηση 24, MO=2,95). Προκειμένου να κατανοήσουμε καλύτερα τις παραπάνω πληροφορίες, κρίνεται χρήσιμη η αναλυτική παρουσίαση των ποσοστών στις απαντήσεις των εκπαιδευτικών (βλ. Πίνακα 21).

**Πίνακας 21: Αυτο-αποτελεσματικότητα στη διδασκαλία**

Δηλώσεις	ΣΑ	Σ	ΣΔ	Δ	ΔΑ
(24) Μπορώ να διαχειριστώ το διαθέσιμο χρόνο μου με τρόπο που θα δώσω σε όλα τα παιδιά την προσοχή που χρειάζονται.	8,6%	25,2%	34,4%	26,5%	5,3%
(25) Μπορώ να σχεδιάζω διαφορετικές δραστηριότητες για τον κάθε μαθητή προσαρμοσμένες στις ατομικές του ανάγκες	6,6%	45,7%	30,5%	14,6%	2,6%
(26) Μπορώ να προσαρμόσω τους στόχους του ΑΠ στις διαφορετικές ανάγκες των μαθητών	2,6%	47,7%	30,5%	16,6%	2,6%
(27) Μπορώ να εφαρμόσω εναλλακτικούς τρόπους μάθησης και μεθόδους διδασκαλίας όταν οι ανάγκες κάποιου μαθητή το απαιτούν.	5,3%	68,2%	19,9%	6,6%	-
(28) Μπορώ να χρησιμοποιήσω ένα εύρος στρατηγικών αξιολόγησης (φάκελο εργασίας - portfolio, κατάλληλα προσαρμοσμένα τεστ) προκειμένου να εντοπίσω με ακρίβεια τα ελλείμματα των μαθητών	2,6%	57,0%	25,8%	14,6%	-
(29) Μπορώ να χρησιμοποιήσω αποτελεσματικά σύγχρονο οπτικοακουστικό υλικό για την αντιμετώπιση των ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών των μαθητών μου	2,6%	54,3%	28,5%	13,2%	1,3%

Όπως βλέπουμε στον παραπάνω Πίνακα περισσότεροι από τους μισούς εκπαιδευτικούς νιώθουν αποτελεσματικοί στις πιο πολλές παραμέτρους της διδασκαλίας. Πιο συγκεκριμένα το 73,5% υποστήριξε ότι μπορεί να εφαρμόσει εναλλακτικούς τρόπους μάθησης όταν απαιτείται (27<sup>η</sup> ερώτηση), το 59,6% ανέφερε ότι μπορεί να αξιοποιήσει ένα εύρος στρατηγικών αξιολόγησης (28<sup>η</sup> ερώτηση) και το 56,9% των εκπαιδευτικών δήλωσε ότι μπορεί να χρησιμοποιήσει σύγχρονο οπτικοακουστικό υλικό για τις ανάγκες των μαθητών (29<sup>η</sup> ερώτηση). Αν και στις προαναφερθείσες ερωτήσεις εμφανίζεται ένα μικρό ποσοστό άρνησης ικανοτήτων, που συνέβαλε στην αύξηση του μέσου όρου των απαντήσεων, που αναλύθηκαν παραπάνω, δεν παρατηρείται το ίδιο στις υπόλοιπες 3 ερωτήσεις. Δηλαδή αν και το 52,3% των εκπαιδευτικών δήλωσε ότι μπορεί να σχεδιάσει δραστηριότητες προσαρμοσμένες σε κάθε παιδί (25<sup>η</sup> ερώτηση), το 17,2% απάντησε αρνητικά ενώ το 30,5% δεν ήταν σίγουρο. Αντίστοιχα όταν οι εκπαιδευτικοί ρωτήθηκαν για το αν μπορούν να προσαρμόσουν τους στόχους του ΑΠ στις διαφορετικές ανάγκες των μαθητών (26<sup>η</sup> ερώτηση) το 50,3% απάντησε θετικά, το 19,2% απάντησε αρνητικά και το 30,5% δεν φάνηκε σίγουρο για τις ικανότητές τους στο συγκεκριμένο τομέα. Τέλος, μεγάλη επιφύλαξη βλέπουμε ως προς τη διαχείριση του χρόνου, αφού το 33,8% των εκπαιδευτικών δήλωσε ότι μπορεί να τον

διαχειριστεί, το 31,8% δήλωσε ότι δεν μπορεί, ενώ το 34,4% δεν φάνηκε σίγουρο για τις ικανότητές του στη διαχείριση του χρόνου (24<sup>η</sup> ερώτηση) (βλ. Πίνακα 21).

### 3. Αίσθηση αυτο-αποτελεσματικότητας στη διαχείριση της συμπεριληπτικής τάξης

Εκτός από την αίσθηση αυτο-αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών στη διδασκαλία της συμπεριληπτικής τάξης εξετάστηκε και η αυτο-αποτελεσματικότητά τους στη διαχείρισή της. Με βάση τους μέσους όρους των απαντήσεων στον Πίνακα 19 διαπιστώθηκε πως οι εκπαιδευτικοί έχουν εμπιστοσύνη στην ικανότητά τους να επηρεάζουν τους μαθητές ώστε να δεχτούν τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στην τάξη (ερώτηση 32<sup>η</sup>, MO=2,08), όπως επίσης και στην ικανότητά τους να ενισχύουν τις κοινωνικές αλληλεπιδράσεις των παιδιών (34<sup>η</sup> ερώτηση, MO=2,19). Πιο επιφυλακτικοί εμφανίστηκαν απέναντι στην ικανότητά τους να αντιμετωπίζουν μαθητές που εκδηλώνουν ανεπιθύμητη συμπεριφορά (ερώτηση 33<sup>η</sup>, MO=2,48). Τέλος, οι εκπαιδευτικοί φάνηκαν προβληματισμένοι σχετικά με την ικανότητά τους να διατηρήσουν ήσυχη την τάξη, που περιλαμβάνει παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (30<sup>η</sup> ερώτηση, MO=2,83), ή να διασφαλίσουν τη ροή του μαθήματος σε αυτή (31<sup>η</sup> ερώτηση, MO=2,88). Στον Πίνακα που ακολουθεί παρουσιάζονται αναλυτικά τα ποσοστά των απαντήσεών τους (βλ. Πίνακα 22).

**Πίνακας 22: Αυτο-αποτελεσματικότητα στη διαχείριση της τάξης**

Δηλώσεις	ΣΑ	Σ	ΣΔ	Δ	ΔΑ
(30) Μπορώ να διατηρήσω ήσυχη μία τάξη που περιλαμβάνει παιδιά με ΕΕΑ	3,3%	38,4%	36,4%	15,9%	6%
(31) Μπορώ να διασφαλίσω τη ροή του μαθήματος στην τάξη που περιλαμβάνονται παιδιά με ΕΕΑ	2,6%	39,1%	31,1%	21,9%	5,3%
(32) Μπορώ να επηρεάσω τους μαθητές μου στο να δεχτούν παιδιά με ΕΕΑ στην τάξη	13,2%	69,5%	14,6%	1,3%	1,3%
(33) Έχω εμπιστοσύνη στην ικανότητά μου να αντιμετωπίζω μαθητές που εκδηλώνουν ανεπιθύμητη συμπεριφορά.	11,3%	46,4%	25,8%	16,6%	-
(34) Μπορώ να ενισχύσω τις κοινωνικές αλληλεπιδράσεις μεταξύ των μαθητών με και χωρίς εκπαιδευτικές ανάγκες με αποτελεσματικό τρόπο.	12,6%	57,0%	29,1%	1,3%	-

Ο Πίνακας 21 μας δείχνει ότι οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί είναι πιο σίγουροι σε ό,τι έχει άμεση σχέση με τους μαθητές, αφού το 82,7% δηλώνει ότι μπορεί να επηρεάσει το

μαθητικό του κοινό στην αποδοχή των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (ερώτηση 32<sup>η</sup>), το 69,6% ότι μπορεί να ενισχύσει τις κοινωνικές αλληλεπιδράσεις μεταξύ των παιδιών, (ερώτηση 34<sup>η</sup>) και το 57,7% δηλώνει ότι μπορεί να αντιμετωπίζει αποτελεσματικά μαθητές με ανεπιθύμητη συμπεριφορά. Παρόλα αυτά οι εκπαιδευτικοί δεν φαίνεται να είναι τόσο σίγουροι για την ικανότητά τους να διατηρήσουν ήσυχη μία τάξη που περιλαμβάνει παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (ερώτηση 30<sup>η</sup>) ή να διασφαλίσουν τη ροή του μαθήματος μέσα σε αυτή (ερώτηση 31<sup>η</sup>), καθώς και στις δύο ερωτήσεις απάντησε θετικά το 41,7%, δηλαδή λιγότεροι από τους μισούς (βλ. Πίνακα 22).

#### **4. Το είδος των εκπαιδευτικών αναγκών**

Όπως μπορούμε να δούμε στον Πίνακα 19 οι εκπαιδευτικοί δεν έχουν την ίδια αίσθηση αυτο-αποτελεσματικότητας στη διδασκαλία των παιδιών με όλα τα είδη εκπαιδευτικών αναγκών, αφού στην 22<sup>η</sup> ερώτηση «Μπορώ να διδάξω αποτελεσματικά σε μαθητές με όλα τα είδη των εκπαιδευτικών αναγκών» ο μέσος όρος των απαντήσεών τους (4,17) δηλώνει άρνηση. Πράγματι, βλέπουμε ότι οι ερωτηθέντες δήλωσαν ότι είναι πιο δύσκολο για αυτούς να διδάξουν αποτελεσματικά μαθητές με σοβαρή νοητική υστέρηση (MO=4.28), με φάσμα αυτισμού (MO=3.69) και προβλήματα όρασης (MO=3.51) (βλ. Πίνακα 19). Αντιθέτως, όπως φαίνεται από τις απαντήσεις, πιο αποτελεσματικοί φαίνεται να νιώθουν σε περιπτώσεις μαθησιακών δυσκολιών όπως είναι η δυσλεξία (MO=2.09), σε περιπτώσεις κινητικών προβλημάτων (MO=2.29) και ήπιας νοητικής στέρησης (MO=2.40). (βλ. Πίνακα 19).

Τα αναλυτικά ποσοστά των απαντήσεων, τα οποία παρουσιάζονται στον Πίνακα 23, που ακολουθεί, αναδεικνύουν πως οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί (86,8%) δηλώνουν ότι δεν μπορούν να διδάξουν αποτελεσματικά όλα τα είδη των ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών (ερώτηση 22<sup>η</sup>). Το ποσοστό αυτό ήταν αναμενόμενο δεδομένου ότι ένα μεγάλο ποσοστό της τάξης του 84,1% πιστεύει ότι δεν μπορεί να διδάξει αποτελεσματικά μαθητές με σοβαρή νοητική υστέρηση (ερώτηση 21<sup>Β</sup>) (βλ. Πίνακα 23). Χαμηλή αίσθηση αυτο-αποτελεσματικότητας δηλώνει επίσης το 58% του δείγματος στη διδασκαλία μαθητών με αυτισμό (ερώτηση 21<sup>Η</sup>), το 55,7% στη διδασκαλία μαθητών με ψυχικές διαταραχές (ερώτηση 21<sup>Θ</sup>) και το 49,6% σε μαθητές με προβλήματα όρασης (ερώτηση 21<sup>Γ</sup>). Αντίθετα, υψηλή αίσθηση αυτο-αποτελεσματικότητας φαίνεται να έχει το 80,1% στη διδασκαλία μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες (ερώτηση 21<sup>ΣΤ</sup>), το 66,2% στη διδασκαλία μαθητών με ήπια νοητική

υστέρηση (ερώτηση 21<sup>A</sup>), και το 72,2% στη διδασκαλία μαθητών με κινητικά προβλήματα (ερώτηση 21<sup>E</sup>).

**Πίνακας 23: Αυτο-αποτελεσματικότητα ανά είδος εκπαιδευτικών αναγκών.**

Δηλώσεις	ΣΑ	Σ	ΣΔ	Δ	ΔΑ
(21) Μπορώ να διδάξω αποτελεσματικά:					
A) Μαθητές με ήπια νοητική υστέρηση	10,6%	55,6%	19,9%	11,3%	26%
B) Μαθητές με σοβαρή νοητική υστέρηση	3,3%	4%	8,6%	29,1%	55%
Γ) Μαθητές με προβλήματα όρασης	1,3%	16,6%	32,5%	29,1%	20,5%
Δ) Μαθητές με προβλήματα ακοής	1,3%	21,2%	30,5%	27,2%	19,9%
E) Μαθητές με κινητικά προβλήματα	12,6%	59,6%	16,6%	8,6%	2,6%
Στ) Μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες (π.χ. δυσλεξία)	13,2%	66,9%	17,2%	2,6%	-
Z) Μαθητές με ελλειμματική προσοχή-υπερκινητικότητα	11,9%	49,7%	23,2%	13,9%	1,3%
H) Μαθητές με διάχυτες αναπτυξιακές διαταραχές (φάσμα αυτισμού)	1,3%	9,9%	30,5%	33,1%	25,2%
Θ) Μαθητές με ψυχικές διαταραχές	1,3%	12,6%	30,5%	27,2%	28,5%
I) Μαθητές με προβλήματα συμπεριφοράς	9,3%	37,7%	33,1%	11,3%	8,6%
(22) Μπορώ να διδάξω αποτελεσματικά σε μαθητές με όλα τα είδη των εκπαιδευτικών αναγκών	1,3%	1,3%	10,6%	53%	33,8%

## 5. Πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών

Στο πλαίσιο μέτρησης της αυτο-αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών εξετάστηκαν επίσης οι πεποιθήσεις τους για το ρόλο που διαδραματίζει η διδασκαλία τους σε σχέση με εξωτερικούς παράγοντες. Οι μέσοι όροι των απαντήσεων των εκπαιδευτικών στις ερωτήσεις της συγκεκριμένης υποκλίμακας, που παρουσιάστηκαν στον Πίνακα 19, έδειξαν πως οι εκπαιδευτικοί δεν έχουν ιδιαίτερη εμπιστοσύνη στις ικανότητές τους να επηρεάζουν με τη διδασκαλία τους το μέλλον των παιδιών. Πιο συγκεκριμένα, τόσο στην 39η ερώτηση «Μπορώ με τη διδασκαλία μου να βοηθήσω τους μαθητές να ξεπεράσουν τα προβλήματα που οφείλονται σε εξωγενείς παράγοντες (οικογενειακό περιβάλλον, εθνική προέλευση, ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες κτλ)», όσο και στην 38η «Μπορώ με τη διδασκαλία μου να βελτιώσω την επίδοση των μαθητών ανεξάρτητα από τις ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες που αντιμετωπίζουν», παρουσίασαν μέσο όρο 2,77, ο οποίος δε δείχνει τη σαφή τους θέση (βλ.

Πίνακα 19). Πιο χρήσιμες πληροφορίες δίνονται από τον Πίνακα 24, που ακολουθεί, όπου παρουσιάζονται αναλυτικά το ποσοστά των απαντήσεων των εκπαιδευτικών.

**Πίνακας 24:Πεποιθήσεις για τον ρόλο της διδασκαλίας**

Δηλώσεις	ΣΑ	Σ	ΣΔ	Δ	ΔΑ
(38) Μπορώ με τη διδασκαλία μου να βελτιώσω την επίδοση των μαθητών ανεξάρτητα από τις ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες που αντιμετωπίζουν	3,3%	42,4%	34,4%	13,2%	6,6%
(39) Μπορώ με τη διδασκαλία μου να βοηθήσω τους μαθητές να ξεπεράσουν τα προβλήματα που οφείλονται σε εξωγενείς παράγοντες (οικογενειακό περιβάλλον, εθνική προέλευση, ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες κτλ)	1,3%	39,1%	41,7%	16,6%	1,3%

Όπως βλέπουμε στον Πίνακα 24, στην 38<sup>η</sup> ερώτηση το 45,7%, δηλαδή σχεδόν οι μισοί εκπαιδευτικοί, δηλώνουν ότι μπορούν με τη διδασκαλία τους να βελτιώσουν την επίδοση των μαθητών ανεξάρτητα από τις ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες που αντιμετωπίζουν δείχνοντας έτσι υψηλή αίσθηση αυτο-αποτελεσματικότητας. Ωστόσο, στην ίδια ερώτηση το 34,4% δεν φαίνεται σίγουρο, ενώ το 19,8% απάντησε αρνητικά. Στην 39<sup>η</sup> ερώτηση «Μπορώ με τη διδασκαλία μου να βοηθήσω τους μαθητές να ξεπεράσουν τα προβλήματα που οφείλονται σε εξωγενείς παράγοντες (οικογενειακό περιβάλλον, εθνική προέλευση, ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες κτλ)» το μεγαλύτερο ποσοστό (41,7%) δεν φάνηκε σίγουρο για τις ικανότητές του να βοηθήσει τους μαθητές με τη διδασκαλία του, το 40,4% φάνηκε να πιστεύει ότι η διδασκαλία του μπορεί να βοηθήσει τους μαθητές να ξεπεράσουν τα προβλήματα που οφείλονται σε εξωγενείς παράγοντες, ενώ το 17,9% έδειξε να πιστεύει ότι δεν μπορεί να βοηθήσει (βλ. Πίνακα 24).

## **6. Αυτο-αποτελεσματικότητα στη Συνεργασία**

Τέλος, εξετάστηκε ο βαθμός αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών στη συνεργασία. Με βάση τα δεδομένα του Πίνακα 19 οι εκπαιδευτικοί φαίνεται να έχουν υψηλή αίσθηση αυτο-αποτελεσματικότητας στον τομέα αυτό. Πιο συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί φαίνεται να έχουν εμπιστοσύνη στην ικανότητά τους να συνεργάζονται με συναδέλφους στο σχολείο (36<sup>η</sup> ερώτηση, MO=2,1) καθώς και με ειδικούς επαγγελματίες (ερώτηση 35<sup>η</sup>, MO=2,18) για τη συμπερίληψη των παιδιών με ΕΕΑ, ενώ λίγο πιο χαμηλά βρίσκεται η αίσθηση αυτο-αποτελεσματικότητας τους στη συνεργασία τους με τους γονείς (ερώτηση 37<sup>η</sup>,



ΜΟ= 2,38). Αναλυτικά τα ποσοστά των απαντήσεώς παρουσιάζονται στον ακόλουθο Πίνακα (βλ. Πίνακα 25)

**Πίνακας 25:Αυτο-αποτελεσματικότητα στη Συνεργασία**

Δηλώσεις	ΣΑ	Σ	ΣΔ	Δ	ΔΑ
(35) Μπορώ να συνεργαστώ με άλλους ειδικούς επαγγελματίες (ειδικούς εκπαιδευτικούς, ψυχολόγους) και φορείς (π.χ. ΚΕΔΔΥ) για τη διδασκαλία παιδιών με ΕΕΑ μέσα στη γενική τάξη.	16,6%	58,3%	15,9%	9,3%	-
(36) Μπορώ να συνεργαστώ με τους συναδέλφους μου στο σχολείο προκειμένου να αντιμετωπίσω τις ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες των μαθητών μου	17,9%	61,6%	14,6%	4,6%	1,3%
(37) Μπορώ να συνεργαστώ αποτελεσματικά με τους γονείς των μαθητών για την αντιμετώπιση των δυσκολιών που αντιμετωπίζουν.	14,6%	50,3%	20,5%	11,9%	2,6%

Πράγματι όπως φαίνεται στον παραπάνω Πίνακα οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί δήλωσαν πως για την αντιμετώπιση των ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών των μαθητών τους, μπορούν να συνεργαστούν με τους συναδέλφους τους (79,5%) (ερώτηση 36<sup>η</sup>) ή με ειδικούς επαγγελματίες και φορείς (74,9%) (ερώτηση 35<sup>η</sup>). Ωστόσο, ένα αρκετά μικρότερο ποσοστό δήλωσε ότι μπορεί να συνεργαστεί με τους γονείς των μαθητών για τη συμπερίληψή τους (54,9%) (ερώτηση 37<sup>η</sup>).

### 5.5.3. Συνολικός δείκτης αυτο-αποτελεσματικότητας εκπαιδευτικών

Μετά την περιγραφική ανάλυση των αποτελεσμάτων για την αίσθηση της αυτο-αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών στη διδασκαλία των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στη γενική τάξη, ακολούθησε ο υπολογισμός της μέσης τιμής, της τυπικής απόκλισης καθώς και της ελάχιστης και μέγιστης τιμής για κάθε μία από τις 6 υποκλίμακες της μέτρησης της αυτο-αποτελεσματικότητας. Επιπλέον, υπολογίστηκε ο συνολικός δείκτης μέτρησης της αυτο-αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών. Τα παραπάνω ευρήματα παρουσιάζονται στον Πίνακα που ακολουθεί (βλ. Πίνακα 26)

**Πίνακας 26: Συνολικός Δείκτης Αυτο-αποτελεσματικότητας**

Κατηγορίες	Ελάχιστη τιμή	Μέγιστη τιμή	Μέση Τιμή	T.A.
1. Τοποθέτηση εκπαιδευτικών για την αυτο-αποτελεσματικότητά τους	3,00	10,00	6,6358	1,70287
2. Αίσθηση αυτο-αποτελεσματικότητας στη διδασκαλία παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στη γενική τάξη	8,00	25,00	15,6093	3,49852
3. Αίσθηση αυτο-αποτελεσματικότητας στη διαχείριση μιας συμπεριληπτικής τάξης	5,00	19,00	12,4570	3,22849
4. Πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών	3,00	10,00	5,5497	1,57771
5. Το είδος των εκπαιδευτικών αναγκών	11,00	48,00	34,7219	6,39808
6. Συνεργασία	3,00	12,00	6,6556	2,19711
<b>ΣΥΝΟΛΙΚΟΣ ΔΕΙΚΤΗΣ</b>				
<b>ΑΥΤΟ-ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑΣ</b>	<b>40,00</b>	<b>107,00</b>	<b>81,6291</b>	<b>14,9191</b>

Στο σημείο αυτό κρίνεται σκόπιμο να επεξηγηθούν οι παραπάνω τιμές, τοποθετώντας τις στην πεντάβαθμη κλίμακα του ερωτηματολογίου. Για το λόγο αυτό η μέση τιμή κάθε κατηγορίας διαιρείται με τον αριθμό των ερωτήσεων που περιλαμβάνει. Έτσι, η μέση τιμή (81,6291) του συνολικού δείκτη της αυτο-αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών διαιρείται με τον αριθμό 29, που είναι συνολικά οι δηλώσεις της κλίμακας και προκύπτει η μέση τιμή 2,81 της κλίμακας συμφωνίας του ερωτηματολογίου. Η τιμή αυτή μας δείχνει - βάσει του λειτουργικού ορισμού- μία μέτρια αίσθηση αυτο-αποτελεσματικότητας. Υπενθυμίζεται ότι ο λειτουργικός ορισμός αναφέρει ότι οι τιμές από το 1 έως το 2,5 δηλώνουν υψηλή αίσθηση αυτο-αποτελεσματικότητας, οι τιμές από το 2,6 έως το 3,5

δηλώνουν μέτρια αίσθηση αυτο-αποτελεσματικότητας και οι τιμές από το 3,6 έως το 5 δηλώνουν χαμηλή αίσθηση αυτο-αποτελεσματικότητας

Η τοποθέτηση των εκπαιδευτικών για την αίσθηση της αυτο-αποτελεσματικότητάς τους σε συμπεριληπτικά περιβάλλοντα επιβεβαιώνει το συνολικό δείκτη, αφού παρουσίασε μέση τιμή 6,6358, που διαιρούμενη με τον αριθμό 2 –που είναι οι ερωτήσεις της- αντιστοιχεί στο 3,32 της κλίμακας του ερωτηματολογίου, που υποδηλώνει επίσης μέτρια αίσθηση αυτο-αποτελεσματικότητας.

Περισσότερη εμπιστοσύνη στις ικανότητές τους φαίνεται να έχουν οι εκπαιδευτικοί όσον αφορά τη διδασκαλία και τη διαχείριση της συμπεριληπτικής τάξης. Πιο συγκεκριμένα, οι συμμετέχοντες φαίνονται πιο σίγουροι για τον εαυτό τους στον τομέα της διαχείρισης της συμπεριληπτικής τάξης, αφού η μέση τιμή της υποκλίμακας (12,4570), διαιρούμενη με τον αριθμό (5) των δηλώσεών της, αντιπροσωπεύει το 2,49 στην κλίμακα του ερωτηματολογίου δείχνοντας μία σχετικά καλή αίσθηση αυτο-αποτελεσματικότητας. Πιο επιφυλακτικοί φαίνονται οι εκπαιδευτικοί όσον αφορά τις ικανότητές τους στη διδασκαλία, δεδομένου ότι η μέση τιμή της συγκεκριμένης κατηγορίας (15,6093) αναλογεί στο 2,6, όταν διαιρεθεί με τον αριθμό (6) των ερωτήσεών της, κάτι που αναδεικνύει μέτρια αίσθηση αυτο-αποτελεσματικότητας.

Όσον αφορά την εμπιστοσύνη των εκπαιδευτικών να διδάξουν στα διαφορετικά είδη ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών οι εκπαιδευτικοί εμφανίζουν μέση τιμή 34,7219, που αφού διαιρεθεί με τον αριθμό των δηλώσεών της (11) αντιστοιχεί στο 3,16 δείχνοντας μέτρια αυτο-αποτελεσματικότητα. Αναφορικά με τις πεποιθήσεις για το ρόλο που διαδραματίζει η διδασκαλία τους σε συνάρτηση με εξωγενείς παράγοντες, φαίνεται να έχουν επίσης μία μέτρια αυτο-αποτελεσματικότητα, εφόσον η μέση τιμή της κατηγορίας (5,5497) αναλογεί στο 2,77 της κλίμακας του ερωτηματολογίου, όταν υπολογιστεί με βάση τις 2 δηλώσεις που περιλαμβάνει. Τέλος, η πιο θετική αντίληψη βρίσκεται στην αυτο-αποτελεσματικότητά τους στον τομέα της συνεργασίας, αφού η μέση τιμή 6,6556, διαιρούμενη με τον αριθμό των δηλώσεων της (3), αντιστοιχεί στο 2,22 της κλίμακας του ερωτηματολογίου.

## **5.6. Παράγοντες που επηρεάζουν την αυτο-αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών**

Όπως και στην περίπτωση των στάσεων, στο κεφάλαιο αυτό εξετάζεται κατά πόσο οι παράγοντες: 1) το φύλο, 2) η ηλικία, 3) η διδακτική εμπειρία (προϋπηρεσία), 4) η κατάρτιση και επιμόρφωση 5) η διδακτική εμπειρία στη διδασκαλία παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, 6) οι πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών και 7) η συνεργασία- υποστήριξη, που δέχονται, σχετίζονται με την αυτο-αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών στη συμπερίληψη.

Για τον έλεγχο των σχέσεων της αυτο-αποτελεσματικότητας με τις πέντε πρώτες (δημογραφικές) μεταβλητές, χρησιμοποιήθηκε το στατιστικό κριτήριο της ανάλυσης διασποράς προς έναν παράγοντα (One-Way ANOVA), ώστε να διαπιστωθούν οι στατιστικά σημαντικές διαφορές του συνολικού δείκτη για κάθε μία από τις παραπάνω μεταβλητές. Για την εξέταση των σχέσεων της αυτο-αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών με τις πεποιθήσεις τους και την συνεργασία-υποστήριξη, που δέχονται, χρησιμοποιήθηκε η στατιστική τεχνική Pearson Correlation  $r$ , λόγω της φύσης των μεταβλητών. Να σημειωθεί πως, όπως και στην περίπτωση των στάσεων, η θετική στάση απέναντι στις ικανότητές τους ή αλλιώς η υψηλή αίσθηση αυτο-αποτελεσματικότητάς τους εμφανίζεται στις μικρότερες τιμές. Έτσι, όσο πιο μικρές είναι οι τιμές που εμφανίζονται στους πίνακες, τόσο πιο σίγουροι νιώθουν οι εκπαιδευτικοί για τις ικανότητές τους.

### **5.6.1. Διαφοροποίηση της αυτο-αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών ανάλογα με το φύλο**

Με βάση τα αποτελέσματα της στατιστικής ανάλυσης (One-Way ANOVA), εντοπίστηκε μία στατιστικά σημαντική διαφορά αυτο-αποτελεσματικότητας μεταξύ αντρών και γυναικών απέναντι στη συμπερίληψη ( $p=0,006<0,05$ ,  $F=7.902$ ) (βλ. Παράρτημα, Πίνακα 10). Η διαφορά αυτή εμφάνιζε τις γυναίκες να είναι πιο σίγουρες για τις ικανότητές τους στις συμπεριληπτικές τάξεις ( $MO=79,7281$ ,  $T.A=14,00208$ ) σε σχέση με τους άντρες ( $MO=87,4865$ ,  $T.A=16,28841$ ) (βλ. Παράρτημα, Πίνακα 10.1).

### **5.6.2. Διαφοροποίηση της αυτο-αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών ανάλογα με την ηλικία**

Χρησιμοποιώντας το ίδιο στατιστικό κριτήριο εξετάστηκε επίσης αν ο βαθμός αυτο-αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών αλλάζει ανάλογα με την ηλικία. Με βάση τα αποτελέσματα της ανάλυσης δεν φάνηκε καμία στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των

διάφορων ηλικιακών ομάδων και της εμπιστοσύνης που έχουν οι εκπαιδευτικοί στις ικανότητές τους να διδάξουν στις συμπεριληπτικές τάξεις ( $p=0,053>0,05$ ) (βλ. Παράρτημα, Πίνακα 11)

#### **5.6.3. Διαφοροποίηση της αυτο-αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών ανάλογα με τη διδακτική εμπειρία (προϋπηρεσία)**

Επίσης, το στατιστικό κριτήριο One-Way ANOVA δεν διαπίστωσε καμία στατιστικά σημαντική διαφορά στο συνολικό δείκτη αυτο-αποτελεσματικότητας ανάλογα με τα χρόνια προϋπηρεσίας των εκπαιδευτικών ( $p=0,081>0,05$ ) (βλ. Παράρτημα, Πίνακα 12).

#### **5.6.4. Διαφοροποίηση της αυτο-αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών ανάλογα με την κατάρτιση**

Σε αντίθεση, με την ηλικία και την προϋπηρεσία των εκπαιδευτικών, τα αποτελέσματα της ανάλυσης υπέδειξαν μία στατιστικά σημαντική διαφορά στην αίσθηση αυτο-αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών ανάλογα με την κατάρτισή τους ( $F=9,516$ ,  $p=0,000<0,05$ ) (βλ. Παράρτημα, Πίνακα 13).

Μετά την ανάλυση πολλαπλών συγκρίσεων (post-hoc) εντοπίστηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές στην αυτο-αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών με διδακτορικό στην Ειδική Εκπαίδευση με όσους είχαν σταματήσει στο βασικό πτυχίο ( $p=0,001<0,05$ ) καθώς και με όσους είχαν μεταπτυχιακό σε άσχετους της ειδικής εκπαίδευσης τομείς ( $p=0,043<0,05$ ), με τους πρώτους να εμφανίζονται πιο σίγουροι για τις ικανότητές τους. Ακόμα πιο αποτελεσματικοί στη συμπερίληψη φάνηκαν να νιώθουν, όσοι είχαν Πτυχίο Παιδαγωγικών Τμημάτων Ειδικής Εκπαίδευσης, σε σχέση με όσους είχαν αποφοιτήσει από τα Παιδαγωγικά Γενικής Εκπαίδευσης ( $p=0,026<0,05$ ) (βλ. Πίνακα 27).

**Πίνακας 27: Κατάρτιση και αυτο-αποτελεσματικότητα εκπαιδευτικών**

Κατάρτιση	Κατάρτιση	Διαφορά Μ.Ο.	Επίπεδο σημαντικότητας
Πτυχίο ΑΕΙ	Μεταπτυχιακό	8,31771	,063
	Πτυχίο στην ΕΕ	23,18868*	,026
	Μεταπτυχιακό στην ΕΕ	12,04582	,268
	Διδακτορικό στην ΕΕ	34,18868*	,001
Μεταπτυχιακό	Πτυχίο ΑΕΙ	-8,31771	,063
	Πτυχίο στην ΕΕ	14,87097	,369
	Μεταπτυχιακό στην ΕΕ	3,72811	,979
	Διδακτορικό στην ΕΕ	25,87097*	,043
Πτυχίο στην ΕΕ	Πτυχίο ΑΕΙ	-23,18868*	,026
	Μεταπτυχιακό	-14,87097	,369
	Μεταπτυχιακό στην ΕΕ	-11,14286	,783
	Διδακτορικό στην ΕΕ	11,00000	,887
Μεταπτυχιακό στην ΕΕ	Πτυχίο ΑΕΙ	-12,04582	,268
	Μεταπτυχιακό	-3,72811	,979
	Πτυχίο στην ΕΕ	11,14286	,783
	Διδακτορικό στην ΕΕ	22,14286	,230
Διδακτορικό στην ΕΕ	Πτυχίο ΑΕΙ	-34,18868*	,001
	Μεταπτυχιακό	-25,87097*	,043
	Πτυχίο στην ΕΕ	-11,00000	,887
	Μεταπτυχιακό στην ΕΕ	-22,14286	,230

\*Οι διαφορές είναι στατιστικά σημαντικές σε επίπεδο σημαντικότητας  $p < 0.05$

Εξετάζοντας περαιτέρω πως η μόρφωση σε θέματα ειδικής εκπαίδευσης σχετίζεται με την αυτο-αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών, πραγματοποιήθηκαν αναλύσεις για τη σχέση της επιμόρφωσης και αυτο-αποτελεσματικότητας τους. Η στατιστική ανάλυση έδειξε μία στατιστικά σημαντική διαφορά ( $F=15,423$ ,  $p=0,000<0,05$ ) (βλ. Παράρτημα, Πίνακα 14), η οποία, όπως και στην περίπτωση των στάσεων, αφορά μόνο όσους έχουν εξειδίκευση στην ειδική αγωγή με όλες τις υπόλοιπες ομάδες. Πιο συγκεκριμένα όσοι έχουν εξειδίκευση στην Ειδική Εκπαίδευση είναι πιο θετικοί από όσους έχουν μία απλή επιμόρφωση ( $p=0,000<0,05$ ), από όσους έχουν παρακολουθήσει σχετικά συνέδρια ( $p=0,000<0,05$ ) και από όσους δεν έχουν καμία επιμόρφωση ( $p=0,000<0,05$ ) (βλ. Παράρτημα, Πίνακα 15).

### 5.6.5 Διαφοροποίηση της αυτο-αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών ανάλογα με την εμπειρία στην Ειδική Εκπαίδευση

Στο πλαίσιο εξέτασης της αυτο-αποτελεσματικότητας διερευνήθηκε ακόμα πως η εμπειρία στη διδασκαλία των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες σχετίζεται με την αυτο-αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών. Τα αποτελέσματα της ανάλυσης ανέδειξαν μία στατιστικά σημαντική διαφορά αυτο-αποτελεσματικότητας ανάλογα με το επίπεδο εμπειρίας ( $F=16,930$ ,  $p=0,000<0,05$ ) (βλ. Παράρτημα, Πίνακα 16), η οποία διαλευκάνθηκε με την ανάλυση πολλαπλών συγκρίσεων. Όπως βλέπουμε στον Πίνακα 28 οι εκπαιδευτικοί με υψηλό επίπεδο εμπειρίας στη διδασκαλία παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες είναι πιο θετικοί από αυτούς που δηλώνουν μέτριο επίπεδο εμπειρίας ( $p=0,000<0,05$ ), καθώς και από αυτούς που δηλώνουν χαμηλό επίπεδο εμπειρίας ( $p=0,000<0,05$ ).

**Πίνακας 28: Εμπειρία στην Ειδική Εκπαίδευση και αυτο-αποτελεσματικότητα**

Εμπειρία Ειδικής Εκπαίδευσης	Εμπειρία Ειδικής Εκπαίδευσης	Διαφορά Μ.Ο.	Επίπεδο σημαντικότητας
χαμηλό επίπεδο	μέτριο επίπεδο	4,65093	,132
	υψηλό επίπεδο	25,47431*	,000
μέτριο επίπεδο	χαμηλό επίπεδο	-4,65093	,132
	υψηλό επίπεδο	20,82338*	,000
υψηλό επίπεδο	χαμηλό επίπεδο	-25,47431*	,000
	μέτριο επίπεδο	-20,82338*	,000

\*Οι διαφορές είναι στατιστικά σημαντικές σε επίπεδο σημαντικότητας  $p<0.05$

### 5.6.6. Διαφοροποίηση της αυτο-αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών ανάλογα με τις πεποιθήσεις τους

Εκτός από δημογραφικούς παράγοντες, που εξετάστηκαν παραπάνω, κρίθηκε σκόπιμο να διερευνηθεί η σχέση των πεποιθήσεων των εκπαιδευτικών με την αίσθηση αυτο-αποτελεσματικότητάς τους στη συμπερίληψη. Για την ανάλυση της παραπάνω σχέσης χρησιμοποιήθηκε η στατιστική τεχνική Pearson Correlation  $r$ , με στόχο να βρεθεί το μέγεθος και η κατεύθυνσή της. Τα αποτελέσματα της παραπάνω τεχνικής υπέδειξαν μία ισχυρή, θετική σχέση ( $r=0,730$ ) σε επίπεδο σημαντικότητας 0,001 ( $p=0,000<0,01$ )<sup>3</sup> (βλ. Παράρτημα,

<sup>3</sup>Σύμφωνα με τον Cohen (1998), συντελεστές συσχέτισης κοντά στο 0,10 θεωρούνται μικρού μεγέθους, συντελεστές συσχέτισης κοντά στο 0,30 θεωρούνται μέτριου μεγέθους, ενώ συντελεστές συσχέτισης κοντά στο 0,50 θεωρούνται μεγάλου μεγέθους.

Πίνακα 17). Αυτό σημαίνει, πως όσο πιο πολύ πιστεύουν ότι η διδασκαλία τους επηρεάζει τη μοίρα των παιδιών, τόσο πιο αποτελεσματικοί εκπαιδευτικοί νιώθουν ή και το αντίστροφο.

#### **5.6.7. Σχέση συνεργασίας και αυτο-αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών**

Με το ίδιο στατιστικό κριτήριο (Pearson Correlation  $r$ ), εξετάστηκε η σχέση της αυτο-αποτελεσματικότητας στη συνεργασία με τη γενική αυτο-αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών στη συμπερίληψη, μεταξύ των οποίων διαπιστώθηκε μία στατιστικά σημαντική ( $p=000<0,01$ ), θετική σχέση ( $r=0,698$ ) (βλ. Παράρτημα, Πίνακα 18). Το εύρημα αυτό υποδεικνύει ότι η αυτο-αποτελεσματικότητα στη συνεργασία, δηλαδή το πόσο πιστεύουν οι εκπαιδευτικοί ότι μπορούν να συνεργαστούν με γονείς, αρμοδίους φορείς και συναδέλφους σχετίζεται σημαντικά με την αίσθηση αυτο-αποτελεσματικότητας τους στις συμπεριληπτικές τάξεις (ή και το αντίστροφο).

Πέρα όμως από το πόσο επηρεάζει τη γενική αίσθηση αυτο-αποτελεσματικότητας, η αντίληψη των εκπαιδευτικών για την ικανότητά τους να συνεργαστούν (δυνητικά) κρίθηκε σκόπιμο να εξεταστεί και η επιρροή της συνεργασίας, που τους παρέχεται αυτή τη στιγμή. Έτσι, συσχετίστηκε με το στατιστικό κριτήριο (Pearson Correlation  $r$ ) ο συνολικός δείκτης συνεργασίας της κλίμακας των στάσεων με το συνολικό δείκτη αυτο-αποτελεσματικότητας. Τα αποτελέσματα της ανάλυσης έδειξαν μια στατιστικά σημαντική ( $p=000<0,01$ ), θετική σχέση ( $r=0,455$ ) (βλ. Παράρτημα, Πίνακα 18.1). Το εύρημα αυτό δείχνει πως όσο πιο ευχαριστημένοι είναι οι εκπαιδευτικοί από την υποστήριξη και τη συνεργασία που τους παρέχεται τόσο πιο υψηλή αίσθηση αυτο-αποτελεσματικότητας έχουν στις συμπεριληπτικές τάξεις.



### 5.7. Η σχέση στάσεων και αυτο-αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών στη συμπερίληψη.

Το τρίτος σκέλος της παρούσας έρευνας αφορά τη διερεύνηση της σχέσης στάσεων και αυτο-αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών. Στην ενότητα αυτή καταβάλλεται προσπάθεια, χρησιμοποιώντας τη στατιστική τεχνική Pearson Correlation  $r$ , να βρεθεί το μέγεθος και η σχέση των παραπάνω μεταβλητών συγκρίνοντας το συνολικό τους δείκτη και μία σειρά παραμέτρων τους.

Σε πρώτο επίπεδο, συσχετίστηκε ο συνολικός δείκτης της αυτο-αποτελεσματικότητας με το συνολικό δείκτη στάσεων. Όπως βλέπουμε στον παρακάτω Πίνακα υπάρχει μία στατιστικά σημαντική ( $p=0,000<0,001$ ), ισχυρή και θετική σχέση ( $r=0,843$ ), μεταξύ της στάσης των εκπαιδευτικών απέναντι στη συμπερίληψη και της εμπιστοσύνης που έχουν στους εαυτούς τους να ανταπεξέλθουν (βλ. Πίνακα 29). Αυτό σημαίνει, ότι όσο πιο πολύ πιστεύουν ότι μπορούν να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις της συμπερίληψης, τόσο πιο θετικοί είναι απέναντι σε αυτή, ή και το αντίστροφο.

**Πίνακας 29: Σχέση στάσης και αυτο-αποτελεσματικότητας**

		Συνολικός Δείκτης Αυτο-αποτελεσματικότητας	Συνολικός Δείκτης Στάσεων
Συνολικός Δείκτης Αυτο-αποτελεσματικότητας	Συντελεστής συσχέτισης	1	,843**
	Pearson		
	Επίπεδο σημαντικότητας		,000
Συνολικός Δείκτης Στάσεων	Μέγεθος δείγματος	151	151
	Συντελεστής συσχέτισης	,843**	1
	pearson		
	Επίπεδο σημαντικότητας	,000	
	Μέγεθος δείγματος	151	151

**\*\*Οι διαφορές είναι στατιστικά σημαντικές σε επίπεδο σημαντικότητας  $p<0.01$**

Με στόχο να ελέγξουμε την ορθότητα του παραπάνω ευρήματος, συσχετίστηκαν επίσης οι τοποθετήσεις των εκπαιδευτικών για τη στάση τους και την αυτο-αποτελεσματικότητά τους. Χρησιμοποιώντας έτσι το ίδιο στατιστικό κριτήριο και αξιοποιώντας τους συνολικούς δείκτες των δύο υποκλιμάκων, διαπιστώσαμε μία στατιστικά σημαντική ( $p=0.000<0,01$ ), ισχυρή θετική σχέση ανάμεσα στην τοποθέτησή τους για τη στάση τους απέναντι στη συμπερίληψη και την τοποθέτησή τους πάνω στην αυτο-αποτελεσματικότητά τους σε αυτή (βλ. Πίνακα 30).

**Πίνακας 30:Συσχέτιση των τοποθετήσεων των εκπαιδευτικών**

		Τοποθέτηση εκπαιδευτικών για την αυτο-αποτελεσματικότητά τους	Τοποθέτηση εκπαιδευτικών απέναντι στη συμπερίληψη
Τοποθέτηση εκπαιδευτικών για την αυτο-αποτελεσματικότητά τους	Συντελεστής συσχέτισης Pearson	1	,730**
	Επίπεδο σημαντικότητας		,000
	Μέγεθος δείγματος	151	151
Τοποθέτηση εκπαιδευτικών απέναντι στη συμπερίληψη	Συντελεστής συσχέτισης pearson	,730**	1
	Επίπεδο σημαντικότητας	,000	
	Μέγεθος δείγματος	151	151

*\*\*Οι διαφορές είναι στατιστικά σημαντικές σε επίπεδο σημαντικότητας  $p<0.01$*

Τα αποτελέσματα της παραπάνω συσχέτισης επιβεβαιώνουν ότι όσο πιο πολύ αυξάνεται η εμπιστοσύνη στις ικανότητές τους να ανταποκριθούν σε συμπεριληπτικά περιβάλλοντα, τόσο πιο θετικοί είναι απέναντι στην πολιτική της συμπερίληψης.

Στη συνέχεια της διερεύνησης των παραπάνω συσχετίσεων, εξετάστηκαν οι βαθμοί συσχέτισης της στάσης και της αίσθησης αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών απέναντι στα διαφορετικά είδη εκπαιδευτικών αναγκών. Έτσι, χρησιμοποιώντας το ίδιο στατιστικό κριτήριο διαπιστώσαμε πως υπάρχουν στατιστικά σημαντικές, ισχυρές και θετικές σχέσεις ανάμεσα στην αυτο-αποτελεσματικότητα και τη στάση που παρουσιάζουν οι εκπαιδευτικοί απέναντι στο κάθε είδος ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών.

Η πιο ισχυρή σχέση παρατηρήθηκε ανάμεσα στην στάση και την αυτο-αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών στη συμπερίληψη των παιδιών με σοβαρή νοητική υστέρηση ( $r=0,848$ ) (βλ. Παράρτημα, Πίνακα 19). Ακολούθησε η σχέση μεταξύ της στάσης και αυτο-αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών απέναντι στη συμπερίληψη των παιδιών με διάχυτες αναπτυξιακές διαταραχές (φάσμα αυτισμού) ( $r=0,831$ ) (βλ. Παράρτημα, Πίνακα 20). Στη συνέχεια εντοπίστηκε η ισχυρή θετική σχέση μεταξύ αυτο-αποτελεσματικότητας και στάσης απέναντι στη συμπερίληψη των παιδιών με ελλειμματική προσοχή – υπερκινητικότητα διαταραχές ( $r=0,807$ ) (βλ. Παράρτημα, Πίνακα 21) και ψυχικές διαταραχές ( $r=0,790$ ) (βλ. Παράρτημα, Πίνακα 22). Ισχυρές και θετικές σχέσεις μεταξύ στάσης και αυτο-αποτελεσματικότητας διαπιστώθηκαν ακόμα όσον αφορά τη συμπερίληψη μαθητών με προβλήματα ακοής ( $r=0,762$ ) (βλ. Παράρτημα, Πίνακα 23), με προβλήματα όρασης ( $r=0,700$ ) (βλ. Παράρτημα, Πίνακα 24), με προβλήματα συμπεριφοράς ( $r=0,696$ ) (βλ.

Παράρτημα, Πίνακα 25), με κινητικά προβλήματα ( $r=0,639$ ) (βλ. Παράρτημα, Πίνακα 26), με μαθησιακές δυσκολίες ( $r= 0,629$ ) (βλ. Παράρτημα, Πίνακα 27) και με ήπια νοητική υστέρηση ( $r=0,581$ ) (βλ. Παράρτημα, Πίνακα 28). Να σημειωθεί πως όλες οι παραπάνω σχέσεις είναι στατιστικά σημαντικές, αφού  $p=0.000<0,01$ . Όπως αντιλαμβανόμαστε από τα παραπάνω δεδομένα, όσο πιο πολύ πιστεύουν οι εκπαιδευτικοί ότι μπορούν να ανταποκριθούν στο κάθε είδος εκπαιδευτικών αναγκών, τόσο πιο θετικοί είναι απέναντι στη συμπερίληψή του. Το εύρημα αυτό, επιβεβαιώνει τη σχέση στάσης και αυτο-αποτελεσματικότητας που παρουσιάστηκε στον Πίνακα 29.

Στο ίδιο πλαίσιο επιχειρήθηκε να συσχετιστούν η στάση των εκπαιδευτικών με την αυτο-αποτελεσματικότητά τους στη διδασκαλία και τη διαχείριση μιας συμπεριληπτικής τάξης. Συσχετίζοντας, λοιπόν, με το στατιστικό κριτήριο Pearson Correlation  $r$ , το συνολικό δείκτη στάσεων με τους συνολικούς δείκτες των υποκλιμάκων της αυτο-αποτελεσματικότητας στη διαχείριση και της αυτο-αποτελεσματικότητας στη διδασκαλία των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, διαπιστώθηκαν στατιστικά σημαντικές ( $p=0,000<0,01$ ) ισχυρές και θετικές σχέσεις. Πιο συγκεκριμένα, διαπιστώθηκε πως όσο πιο αποτελεσματικοί νιώθουν οι εκπαιδευτικοί στη διαχείριση ( $r=0,646$ ) (βλ. Παράρτημα, Πίνακα 29) και τη διδασκαλία της συμπεριληπτικής τάξης ( $r=0,530$ ) (βλ. Παράρτημα, Πίνακα 30) τόσο πιο θετικοί είναι απέναντι στη συμπερίληψη.

Τέλος, εξετάστηκε η σχέση της αυτο-αποτελεσματικότητας στη συνεργασία με τις στάσεις των εκπαιδευτικών. Τα αποτελέσματα της συσχέτισης ανέδειξαν μία στατιστικά σημαντική  $p=0,000<0,01$ ) και θετική σχέση  $r=0,556$ ) (βλ. Παράρτημα, Πίνακα 31), κάτι που σημαίνει πως όσο πιο αποτελεσματικοί νιώθουν οι εκπαιδευτικοί απέναντι στη συνεργασία με γονείς, συναδέλφους και ειδικούς επαγγελματίες, τόσο πιο θετικοί είναι απέναντι στη συμπεριληπτική εκπαίδευση.

## 5.8. Επίλογος

Στο κεφάλαιο αυτό είδαμε τα αποτελέσματα της στατιστικής ανάλυσης για τις στάσεις των εκπαιδευτικών απέναντι στη συμπερίληψη των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και τους παράγοντες που τις επηρεάζουν. Στη συνέχεια παρουσιάστηκαν τα αποτελέσματα της αίσθησης αυτο-αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών και οι παράγοντες που σχετίζονται με αυτήν. Τέλος, εξετάστηκε η σχέση των στάσεων με την αυτο-αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών, όπου διαπιστώθηκε μία ισχυρή σχέση. Στην επόμενη ενότητα τα παραπάνω ευρήματα αναλύονται, συνδέονται και ερμηνεύονται με βάση τη διεθνή βιβλιογραφία.

## **Κεφάλαιο 6. Ερμηνεία αποτελεσμάτων**

### **6.1. Εισαγωγή**

Σκοπός της παρούσας έρευνας ήταν να διερευνηθεί η στάση και η αίσθηση της αυτο-αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης απέναντι στη συμπερίληψη των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στη γενική τάξη, οι παράγοντες που τις επηρεάζουν καθώς και η μεταξύ τους σχέση. Στο κεφάλαιο αυτό συζητούνται τα ευρήματα της έρευνας με βάση τα ερευνητικά ερωτήματα και τις υποθέσεις που έχουν διατυπωθεί. Αρχικά παρουσιάζονται τα αποτελέσματα που αφορούν τις στάσεις των εκπαιδευτικών, στη συνέχεια τα ευρήματα για την αυτο-αποτελεσματικότητά τους και στο τέλος τα αποτελέσματα της έρευνας για τη σχέση των δύο παραπάνω εννοιών.

### **6.2. Οι στάσεις των εκπαιδευτικών προς τη συμπερίληψη των παιδιών με ΕΕΑ**

Είναι γεγονός πως οι περισσότερες έρευνες που εξετάζουν τις στάσεις των εκπαιδευτικών απέναντι στη συμπερίληψη καταλήγουν είτε σε θετικές (βλ. Batsiou et al. 2008, Koutrouba et al., 2008, Avramidis & Kalyva, 2007) είτε σε αρνητικές στάσεις των εκπαιδευτικών (βλ. Malinen, 2013, Kalyva et al. 2007). Στην παρούσα έρευνα η στατιστική ανάλυση των αποτελεσμάτων υπέδειξε με το συνολικό δείκτη της κλίμακας μέτρησης των στάσεων, ότι οι εκπαιδευτικοί αποφεύγουν να πάρουν μία σαφή θέση απέναντι στη συμπερίληψη των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, αφού δε φάνηκε ούτε να συμφωνούν αλλά ούτε και να διαφωνούν με την ιδέα της. Παρά τη σχετική ουδετερότητα, που διακρίνεται από τις στάσεις τους αυτές, δεν πρέπει να ξεχνάμε, ότι, όπως έχει ήδη διατυπωθεί σε αυτήν την εργασία, οι στάσεις των εκπαιδευτικών είναι ένα ζήτημα πολυπαραγοντικό και είναι δύσκολο να χαρακτηριστούν αβασάνιστα ως θετικές, αρνητικές ή ουδέτερες, χωρίς να εξεταστούν οι επιμέρους παράγοντες που σχετίζονται με αυτές.

Ως εκ τούτου για να κατανοήσουμε τη στάση των εκπαιδευτικών στην παρούσα έρευνα, εξετάστηκαν οι απόψεις των εκπαιδευτικών για τα πλεονεκτήματα και τα μειονεκτήματα, που οι ίδιοι εντοπίζουν, στην ιδέα της συμπερίληψης των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Τα αποτελέσματα της έρευνας, υπέδειξαν ενδιαφέρουσες αντιφάσεις όσον αφορά την ιδέα της συμπερίληψης, που έχουν εντοπιστεί και σε άλλες έρευνες και έχουν να κάνουν με τα πλεονεκτήματα και τα μειονεκτήματα που εντοπίζουν οι εκπαιδευτικοί (βλ. Avramidis & Kalyva, 2007, Zoniou-Sideri & Vlachou, 2006). Πιο,

συγκεκριμένα οι συμμετέχοντες φάνηκε να αναγνωρίζουν τις ωφέλειες που προσφέρει η συμπερίληψη στην κοινωνία υποστηρίζοντας ότι συμβάλλει στον περιορισμό του στιγματισμού και των προκαταλήψεων απέναντι στα άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Τα ευρήματα της έρευνας υπέδειξαν, ακόμα, ότι οι εκπαιδευτικοί αναγνωρίζουν τα οφέλη της συμπερίληψης για τα ίδια τα παιδιά, αφού υποστήριξαν ότι τα παιδιά με και χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες αποκομίζουν κοινωνικά οφέλη από τη συμπερίληψη.

Παρόλα αυτά οι ίδιοι εκπαιδευτικοί, δεν παίρνουν θέση για το αν η παρουσία των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες θα επηρεάσει τις επιδόσεις των υπόλοιπων μαθητών, καθώς και για το αν η συμπερίληψη αποφέρει ακαδημαϊκά οφέλη στα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Με βάση τα ευρήματα της έρευνας όμως, τείνουν πιο πολύ σε θετικές παρά σε αρνητικές απόψεις πάνω σε αυτά τα ζητήματα, σε αντίθεση με τα αποτελέσματα άλλων σχετικών ερευνών, που διαπίστωσαν ότι οι εκπαιδευτικοί θεωρούσαν τη συμπερίληψη επιβλαβή για την ακαδημαϊκή πρόοδο των υπόλοιπων μαθητών (Anderson et al. 2007, Zoniou-Sideri & Vlachou, 2006, Angelides et al., 2006) ή των ίδιων των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (Bateman και Bateman, 2002).

Παρά την αναγνώριση των ωφελειών της συμπερίληψης στα παιδιά και την κοινωνία από τους εκπαιδευτικούς, τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν πως περισσότεροι από τους μισούς εκπαιδευτικούς (52,3%) θεωρούν ότι ο χώρος της ειδικής εκπαίδευσης (ειδικά σχολεία, ειδικές τάξεις, ειδικοί εκπαιδευτικοί) είναι ο ενδεδειγμένος για τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Η αντίφαση αυτή έχει υποστηριχτεί και από άλλες έρευνες (βλ. Zoniou-Sideri & Vlachou, 2006, Avramidis & Kalyva, 2007) στις οποίες διαπιστώθηκε πως οι εκπαιδευτικοί παρά τα οφέλη που εντοπίζουν στην ιδέα της συμπερίληψης είναι επιφυλακτικοί απέναντι σε μία πρακτική εφαρμογή της ιδέας αυτής, που μεταθέτει την ευθύνη στους ίδιους. Αν και οι εκπαιδευτικοί της παρούσας έρευνας δεν πήραν σαφή θέση για το αν η διδασκαλία των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ανήκει στις αρμοδιότητές τους, οι απαντήσεις τους ανέδειξαν την επιφύλαξή τους απέναντι σε άλλα πρακτικά ζητήματα που εντοπίζουν κατά την εφαρμογή της συμπερίληψης.

Ειδικότερα, τα αποτελέσματα της ανάλυσης κατέδειξαν ότι οι συμμετέχοντες πιστεύουν ότι η συμπερίληψη θα αυξήσει τον φόρτο εργασίας τους και θα τους δυσκολέψει στην κάλυψη της ύλης. Τα δεδομένα αυτά επιβεβαιώνουν ανάλογα ευρήματα της διεθνούς βιβλιογραφίας, όπως αυτά των Avramidis & Norwich (2002), που υποστήριξαν ότι οι εκπαιδευτικοί γενικής εκπαίδευσης θεωρούν ότι η συμπερίληψη και η ανάγκη για ανταπόκριση των εκπαιδευτικών στις ανάγκες όλων των "διαφορετικών" μαθητών της τάξης

θα έχουν σημαντική αύξηση του φόρτου εργασίας τους. Να σημειωθεί ακόμα πως ο Angelides (2000) έχει κατατάξει το φόρτο εργασίας και την κάλυψη της ύλης στα λεγόμενα «συμφέροντα» των εκπαιδευτικών, τα οποία θίγονται με την εφαρμογή της συμπερίληψης.

Ένα ακόμα σημαντικότερο εύρημα της έρευνας αυτής, που αφορά ένα πρακτικό ζήτημα κατά την εφαρμογή της συμπερίληψης και το οποίο έρχεται να επιβεβαιώσει την πλειοψηφία των σχετικών με τη συμπερίληψη ερευνών, είναι η άποψη των εκπαιδευτικών για την κατάρτισή τους. Είναι πραγματικά αξιοσημείωτο πως το 83,4% των εκπαιδευτικών, που συμμετείχαν στην έρευνα, δήλωσε πως η κατάρτιση που έχει λάβει δεν επαρκεί για τις απαιτήσεις της συμπερίληψης. Το απαισιόδοξο αυτό εύρημα έρχεται να επιβεβαιώσει αντίστοιχες έρευνες (βλ. Bender et al. 1995, Hsien, 2007, Γαβριηλίδου & Γεωργίου, 2002, Heiman, 2004), οι οποίες έχουν εξετάσει τις απόψεις είτε εκπαιδευτικών εν ενεργεία, είτε φοιτητών για την εκπαίδευσή τους σε θέματα ειδικής εκπαίδευσης.

Τέλος, πρέπει να σημειωθούν οι επιφυλάξεις των εκπαιδευτικών όσον αφορά τον τομέα της συνεργασίας και της υποστήριξης που δέχονται. Πιο συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί φάνηκαν απογοητευμένοι από την υποστήριξη που τους παρέχεται από την Πολιτεία. Είναι χαρακτηριστικό πως το 82,2% των εκπαιδευτικών της έρευνας υποστήριξε, πως τα μέσα που παρέχονται από το Υπουργείο Παιδείας (ΑΠ, σχολικά εγχειρίδια, οπτικοακουστικό υλικό, εξοπλισμός κτλ) δεν βοηθούν αποτελεσματικά στη διδασκαλία των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στη γενική τάξη. Η στήριξη που παρέχεται γενικά από τους κρατικούς φορείς έχει θιχτεί και από άλλους ερευνητές (βλ. Αγγελίδης & Στυλιανού, 2004), ενώ στο πλαίσιο της Ελλάδας η Λαμπροπούλου (2004) έχει επισημάνει την ακαταλληλότητα των μη προσαρμοσμένων Αναλυτικών Προγραμμάτων. Πιο ουδέτεροι φάνηκαν οι εκπαιδευτικοί όσον αφορά τη συνεργασία τους με ειδικούς επαγγελματίες (π.χ. δασκάλους ειδικής αγωγής, ειδικό εκπαιδευτικό προσωπικό) και φορείς (π.χ. ΚΕΔΔΥ), ενώ ελαφρώς πιο ευχαριστημένοι φάνηκε να είναι από τη συνεργασία με συναδέλφους και γονείς για τη διδασκαλία των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Το εύρημα αυτό δε φαίνεται ιδιαίτερα ενθαρρυντικό, ειδικά αν λάβουμε υπόψη πως η συνεργασία θεωρείται από τους σημαντικότερους παράγοντες επιτυχίας της συμπερίληψης (βλ. Avramidis & Norwich, 2002).

Στην έρευνα εξετάστηκαν ακόμα και οι πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών για να διαπιστωθεί ο τρόπος που αντιλαμβάνονται οι εκπαιδευτικοί τις ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες των μαθητών τους αλλά και τη διδασκαλία τους. Με βάση τα αποτελέσματα της έρευνας μπορούμε να ισχυριστούμε πως οι εκπαιδευτικοί του δείγματος έχουν μία πιο

παθολογική θεώρηση, αφού το 69,5% των εκπαιδευτικών φαίνεται να πιστεύει πως για αρκετά είδη ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών/ δυσκολιών που αντιμετωπίζουν οι μαθητές ευθύνονται παράγοντες άσχετοι με το σχολείο (π.χ. το οικογενειακό τους περιβάλλον, η εθνική προέλευση κτλ). Το γεγονός αυτό επιβεβαιώνει τα ευρήματα πρόσφατης έρευνας της Γεροσίμου (2012) στην Κύπρο στην οποία διαπιστώθηκε ότι εκπαιδευτικοί θεωρούσαν πως οι εκπαιδευτικές δυσκολίες των μαθητών ξεκινούσαν αποκλειστικά από τους μαθητές, τις επιδόσεις τους, την εθνικότητα ή το οικογενειακό τους υπόβαθρο, παρά από το σχολείο και τον τρόπο που αυτό λειτουργεί. Με βάση το παραπάνω εύρημα θα περίμενε κανείς οι εκπαιδευτικοί να πιστεύουν ότι οι εξωγενείς παράγοντες, όπως το οικογενειακό περιβάλλον, οι ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, η εθνική προέλευση επηρεάζουν περισσότερο τις επιδόσεις του μαθητή απ' ότι τις επηρεάζει η εκπαιδευτική διαδικασία, όμως και σε αυτό το σημείο οι εκπαιδευτικοί δεν παίρνουν σαφή θέση.

Τέλος, εξετάστηκε η άποψη των εκπαιδευτικών για τη συμπερίληψη του κάθε είδους ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών, όπου φάνηκε ότι η συντριπτική πλειοψηφία των εκπαιδευτικών του δείγματος (88,7%), θεωρεί πως η συμπερίληψη δεν είναι εφικτή για όλες τις περιπτώσεις. Έτσι, οι συμμετέχοντες παρουσιάζουν διαφορετική στάση για κάθε είδος, γεγονός που έχουν επισημάνει αρκετοί ερευνητές (βλ. Center & Ward, 1987, Lifshitz et al., 2004, Koutrouba et al., 2008, Zoniou-Sideri & Vlachou, 2006). Με βάση τα αποτελέσματα της έρευνας οι εκπαιδευτικοί ήταν θετικοί στη συμπερίληψη των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες και κινητικά προβλήματα. Στη σειρά προτίμησής τους ακολούθησαν η συμπερίληψη των παιδιών με ελλειμματική προσοχή υπερκινητικότητα, με ήπια νοητική υστέρηση και προβλήματα συμπεριφοράς. Ουδετερότητα έδειξαν στη συμπερίληψη παιδιών με προβλήματα όρασης και προβλήματα ακοής, ενώ πιο αρνητικοί φάνηκαν στη συμπερίληψη παιδιών με ψυχικές και διάχυτες αναπτυξιακές διαταραχές (φάσμα αυτισμού). Τέλος, οι εκπαιδευτικοί φάνηκαν αντίθετοι στη συμπερίληψη των παιδιών με σοβαρή νοητική υστέρηση, αφού το 85,4% των συμμετεχόντων διαφώνησε.

Τα παραπάνω ευρήματα φαίνεται να συμφωνούν σε αρκετά σημεία με αντίστοιχες έρευνες, δεδομένου ότι οι εκπαιδευτικοί σκέφτονται τη συμπερίληψη με βάση τη σοβαρότητα του είδους των ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών, όπως έχουν υποστηρίξει και οι Scruggs και Mastropieri (2004). Έτσι, όπως έχουν διαπιστώσει και άλλοι ερευνητές (βλ. Avramidis & Kalyva, 2007, Koutrouba et al., 2008, Zoniou-Sideri & Vlachou, 2006 κ.α.), βλέπουμε τους μαθητές με ήπια προβλήματα μάθησης να είναι πιο ευπρόσδεκτοι στις τάξεις των εκπαιδευτικών σε σχέση με τις πιο σοβαρές περιπτώσεις μαθητών. Εντύπωση προκαλεί

ωστόσο, πως οι συμμετέχοντες είναι σχεδόν θετικοί στη συμπερίληψη των παιδιών με προβλήματα συμπεριφοράς, κάτι που έρχεται σε αντίθεση με τα αποτελέσματα αρκετών ερευνών (Koutrouba et al., 2008, Avramidis et al., 2000, Clough & Lindsay, 1991). Ίσως, όμως, το γεγονός αυτό να οφείλεται στο εύρος των περιπτώσεων που χαρακτηρίζονται από τους εκπαιδευτικούς ως «προβλήματα συμπεριφοράς», στα οποία μπορούν να συμπεριληφθούν από την εσωστρέφεια ή την απλή «ζωηράδα» ως τις σοβαρές, αντικοινωνικές και βίαιες συμπεριφορές.

Όπως είδαμε σε αυτή την ενότητα, οι εκπαιδευτικοί φαίνεται να είναι θετικοί μόνο στο θεωρητικό μέρος της συμπερίληψης, αναγνωρίζοντας τα οφέλη που αυτή προσφέρει στα παιδιά και την κοινωνία. Παρόλα αυτά οι εκπαιδευτικοί φάνηκαν να θεωρούν ότι ο χώρος της ειδικής εκπαίδευσης εξυπηρετεί καλύτερα τις ανάγκες των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Η αντίληψη αυτή ίσως έχει να κάνει με την παθολογική θεώρηση, που εντοπίστηκε σε μεγάλο μέρος των εκπαιδευτικών (βλ. Wilson & Silverman, 1991, οπ. αναφ. McOuat, 2011) ή με πρακτικά ζητήματα, όπως η έλλειψη κατάρτισης και υποστήριξής τους από την Πολιτεία. Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί σημαίωσαν την αύξηση του φόρτου εργασίας τους και τη δυσκολία τους στην κάλυψη της ύλης. Προκειμένου να κατανοήσουμε καλύτερα τις απόψεις των εκπαιδευτικών, εξετάστηκαν οι παράγοντες που σχετίζονται με τη διαμόρφωσή τους, που παρουσιάζονται στην επόμενη ενότητα.

### **6.3. Παράγοντες που επηρεάζουν τις στάσεις των εκπαιδευτικών**

Στη διεθνή βιβλιογραφία έχει βρεθεί μία σειρά παραγόντων, που φαίνεται να σχετίζονται με τις στάσεις των εκπαιδευτικών απέναντι στη συμπερίληψη. Η παρούσα έρευνα επιβεβαίωσε τις μελέτες, που θέλουν το φύλο, την ηλικία, την εμπειρία στη διδασκαλία των παιδιών με ΕΕΑ, τη συνεργασία (Avramidis & Norwich, 2002), την κατάρτιση (Hsien, 2007) το είδος των εκπαιδευτικών αναγκών (Koutrouba et al., 2008) και τις πεποιθήσεις τους (McOuat, 2011) να σχετίζονται με τις στάσεις των εκπαιδευτικών απέναντι στη συμπερίληψη των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Ωστόσο, δεν βρέθηκε κάποια σχέση μεταξύ της απλής εμπειρίας των εκπαιδευτικών με τις στάσεις τους, κάτι που έχει παρατηρηθεί και σε άλλες έρευνες (βλ. Kalyva et al., 2007).

Πιο συγκεκριμένα, με βάση τα αποτελέσματα της έρευνας, οι γυναίκες εκπαιδευτικοί φάνηκε να είναι πιο θετικές στη συμπερίληψη των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες από ότι οι άντρες συνάδελφοί τους. Αρκετές έρευνες ανά τον κόσμο (βλ. Aksamit et al., 1987, Eichinger et al., 1991, Thomas, 1985, Hoffman, 2006) έχουν αναδείξει ανάλογα



αποτελέσματα. Ίσως το γεγονός αυτό ερμηνεύεται πιο εύκολα, αν σκεφτεί κανείς τις διακρίσεις και τον εκπαιδευτικό αποκλεισμό, που υφίσταντο οι ίδιες οι γυναίκες μέχρι πριν μερικά χρόνια ή που συνεχίζουν μέχρι σήμερα να υφίστανται σε κάποιες χώρες (βλ. Χαμπίδης & Ταρατόρη, 2009).

Όσον αφορά την ηλικία του δείγματος, τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν τους εκπαιδευτικούς άνω των 51 ετών να είναι πιο αρνητικοί απέναντι στη συμπερίληψη, ενώ δεν παρουσιάστηκαν σημαντικές διαφορές μεταξύ των νεότερων ηλικιακών ομάδων. Το αποτέλεσμα αυτό επιβεβαιώνει αντίστοιχα ευρήματα των Avissar, Reiter & Leyser (2003), οι οποίοι ως πιθανές ερμηνείες ανέφεραν την προ-συμπεριληπτικής εκπαίδευσης κατάρτιση που έχουν λάβει οι εκπαιδευτικοί ή ενδεχόμενες προκαταλήψεις, που έχουν τα άτομα μεγαλύτερης ηλικίας.

Αν και με βάση τη διαφορά των στάσεων στις μεγαλύτερες ηλικίες, θα περίμενε κανείς πως και η διδακτική εμπειρία παίζει κάποιο ρόλο –αφού αυξάνονται αναλογικά-, φαίνεται πως κάτι τέτοιο δεν επαληθεύεται στη έρευνα, επιβεβαιώνοντας αντίστοιχες μελέτες (βλ. Leyser, Volkan & Ilan, 1989, Rogers, 1987, Stephens & Braun, 1980). Παρόλα αυτά, σημαντικό ρόλο φαίνεται να διαδραματίζει η διδακτική εμπειρία στη διδασκαλία παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, η οποία φάνηκε να επηρεάζει θετικά τις στάσεις των εκπαιδευτικών. Ανάλογα ευρήματα έχουν καταγραφεί από τους Kalyva et al. (2007), οι οποίοι διαπίστωσαν πως ενώ η προϋπηρεσία δεν είχε καμία επίπτωση στις στάσεις, η εμπειρία στη διδασκαλία των παιδιών με ΕΕΑ επιδρούσε θετικά. Στο ίδιο πλαίσιο κυμαίνονται και τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας, αφού στα αποτελέσματα φάνηκε, πως όσοι έχουν υψηλό επίπεδο σχετικής εμπειρίας είναι πιο θετικοί απέναντι στη συμπερίληψη σε σχέση με όσους έχουν χαμηλό ή μέτριο επίπεδο. Το εύρημα αυτό βρίσκεται σε αντιστοιχία με τα αποτελέσματα ερευνών, που υποστηρίζουν ότι η διδακτική εμπειρία στη διδασκαλία των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες λειτουργεί θετικά στη στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στη συμπερίληψή τους (βλ. Leatherman & Niemeyer, 2005, Kalyva et al., 2007, LeRoy & Simpson, 1996, Janney et al., 1995, Avramidis et al., 2000, Koutrouba et al., 2008, Zoniou-Sideri & Vlachou, 2006, Avramidis & Kalyva, 2007).

Ένας ακόμη σημαντικός παράγοντας, που φάνηκε να επηρεάζει τις στάσεις των εκπαιδευτικών είναι η κατάρτιση και η επιμόρφωσή τους στην Ειδική Εκπαίδευση. Ειδικότερα, διαπιστώθηκαν σημαντικές διαφορές στις στάσεις των εκπαιδευτικών, που είχαν σταματήσει στο βασικό πτυχίο των Παιδαγωγικών Τμημάτων Δημοτικής (Γενικής) Εκπαίδευσης, και σε όσους είχαν μεταπτυχιακό σε άλλο κλάδο, βασικό πτυχίο, μεταπτυχιακό

και διδακτορικό στην Ειδική Εκπαίδευση, με τους τελευταίους να εμφανίζονται ως πιο θετικοί απέναντι στη συμπερίληψη. Πράγματι, και άλλες έρευνες έχουν υποστηρίξει πως η σχετική κατάρτιση επηρεάζει θετικά τις στάσεις των εκπαιδευτικών απέναντι στη συμπερίληψη (βλ. Avramidis et al., 2000b, Center & Ward, 1987, Forlin, 2001, Van Reusen et al., 2001, Avramidis & Kalyva, 2007, Hsien, 2007, Koutrouba et al., 2008). Βέβαια το γεγονός αυτό δεν είναι ιδιαίτερα ενθαρρυντικό για τις στάσεις των συμμετεχόντων, αφού το 83,3% υποστήριξε, πως η κατάρτιση που έχει λάβει δεν επαρκεί για να ανταπεξέλθουν στις απαιτήσεις της συμπερίληψης. Ο ισχυρισμός αυτός δικαιολογείται με βάση το δημογραφικό μέρος, όπου διαπιστώνεται πως μόνο το 9,2% κατέχει τίτλο σπουδών (βασικό, μεταπτυχιακό ή διδακτορικό) σχετικό με την ειδική εκπαίδευση. Αξιοσημείωτο είναι μάλιστα πως το 70,2% έχει σταματήσει στο βασικό τίτλο σπουδών των Παιδαγωγικών Τμημάτων, στα οποία απουσιάζουν τα απαραίτητα εξειδικευμένα γνωστικά αντικείμενα (Αγαλιώτης, 2007).

Στο πλαίσιο εξέτασης των γνώσεων που κατέχουν οι εκπαιδευτικοί σχετικά με τη διδασκαλία παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες εξετάστηκε, επίσης, η επίδραση της επιμόρφωσης στις στάσεις τους. Τα αποτελέσματα της έρευνας υπέδειξαν σημαντικά πιο θετικές στάσεις στους εκπαιδευτικούς, που είχαν παρακολουθήσει προγράμματα εξειδίκευσης άνω των 300 διδακτικών ωρών. Στην ίδια κατεύθυνση κινούνται και άλλοι ερευνητές (βλ. Beh-Pajoooh, 1992, Shimman, 1990, Dickens-Smith, 1995), οι οποίοι έχουν διαπιστώσει τη θετική επίδραση, που ασκεί η επιμόρφωση στις στάσεις των εκπαιδευτικών. Στο σημείο αυτό αξίζει να αναφερθεί όμως, πως μόνο το 4,6% των συμμετεχόντων κατείχε εξειδίκευση στην ειδική εκπαίδευση, ενώ ανάμεσα στις υπόλοιπες επιλογές (καμία επιμόρφωση, απλή επιμόρφωση και παρακολούθηση συνεδρίων), που αφορούν το 95,4% των εκπαιδευτικών της έρευνας, δεν παρατηρήθηκε καμία σημαντική διαφοροποίηση στάσεων. Το εύρημα αυτό βρίσκεται σε απόλυτη συμφωνία με τα αποτελέσματα της έρευνας των Avramidis και Kalyva (2007, σ. 282), οι οποίοι διαπίστωσαν σημαντική διαφορά ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς, που είχαν παρακολουθήσει μεγάλης διάρκειας σεμινάρια, και σε όσους είχαν μία σύντομη ή καθόλου επιμόρφωση και ίσως επιβεβαιώνει τις μη επαρκείς ποσοτικά και ποιοτικά επιμορφωτικές επιλογές, που έχουν οι εκπαιδευτικοί στις μέρες μας (Αγαλιώτης, 2007).

Τέλος, θεωρήθηκε σκόπιμο να εξεταστεί πως ο παράγοντας της συνεργασίας και των πεποιθήσεων των εκπαιδευτικών σχετίζεται με τις στάσεις τους. Όσον αφορά τη συνεργασία, διαπιστώθηκε πως σχετίζεται μεν θετικά με τις στάσεις των εκπαιδευτικών, γεγονός που επιβεβαιώνει αρκετές έρευνες (βλ. Avramidis & Norwich, 2002, Avramidis & Kalyva, 2007),

αλλά όχι καθοριστικά. Ανάλογα ευρήματα παρουσιάστηκαν και όσον αφορά τις πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών, οι οποίες μπορούν να επηρεάζουν σε σημαντικό βαθμό τον τρόπο λειτουργίας των εκπαιδευτικών εντός της τάξης (Janney et al., 1995, παράθεμα στο Avramidis & Norwich, 2002, σ. 138). Ειδικότερα διαπιστώθηκε πως όσο πιο θετικά αντιλαμβάνονται τις ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες των μαθητών τους (δηλαδή όσο πιο πολύ δεν χρεώνουν τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν τα παιδιά, στα ίδια) τόσο πιο θετική στάση φαίνεται να έχουν απέναντι στη συμπερίληψη.

Με βάση τα παραπάνω, μπορούμε να ισχυριστούμε πως οι παράγοντες που φάνηκαν να επηρεάζουν τις στάσεις των εκπαιδευτικών, είναι το φύλο, η ηλικία, η διδακτική εμπειρία στη διδασκαλία των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, η συνεργασία, οι πεποιθήσεις και το είδος των ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών. Μετά την εξέταση των στάσεων και των παραγόντων, που σχετίζονται με αυτές, παρουσιάζονται στην επόμενη ενότητα τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας για την αίσθηση αυτο-αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών σε σχέση με αντίστοιχα αποτελέσματα της διεθνούς βιβλιογραφίας.

#### **6.4. Η αυτο-αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών στη συμπερίληψη των παιδιών με ΕΕΑ**

Το δεύτερο σκέλος της έρευνας αφορούσε την εξέταση της αίσθησης της αυτο-αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών σε συμπεριληπτικά περιβάλλοντα. Με βάση τη στατιστική ανάλυση των απαντήσεών τους διαπιστώθηκε πως οι εκπαιδευτικοί έχουν μία μέτρια αίσθηση αυτο-αποτελεσματικότητας στη συμπερίληψη των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στα γενικά σχολεία. Το αποτέλεσμα αυτό δεν απαντάται συχνά στη βιβλιογραφία, αφενός διότι οι σχετικές μελέτες είναι περιορισμένες και αφετέρου γιατί όσες υπάρχουν ή σχετίζονται με την αυτο-αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών στη συμπερίληψη, δεν εστιάζουν στη μέτρησή της αλλά στη σχέση της με άλλους παράγοντες. Όμως, υπάρχουν έρευνες, που έχουν υποστηρίξει υψηλή (βλ. Hofman, 2014) ή χαμηλή αίσθηση αυτο-αποτελεσματικότητας (βλ. Zan et al., 2011) από πλευράς εκπαιδευτικών. Η παρούσα έρευνα ωστόσο, μάλλον επιβεβαιώνει τον ισχυρισμό των Γαβριηλίδου & Γεωργίου (2002), οι οποίοι έχουν υποστηρίξει ότι εκπαιδευτικοί δεν φαίνονται σίγουροι για τις ικανότητές τους.

Προκειμένου, να κατανοήσουμε καλύτερα τη μέτρια αίσθηση αυτο-αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών κρίνεται σκόπιμο να αναφερθούν οι τομείς αυτο-αποτελεσματικότητας, που εξετάστηκαν. Σε πρώτο επίπεδο διερευνήθηκε η αίσθηση αυτο-αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών στη διδασκαλία παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στη γενική τάξη. Μία πρώτη διαπίστωση σχετικά με τον τομέα αυτό είναι ο προβληματισμός των εκπαιδευτικών για τις ικανότητές τους στην εξατομίκευση της διδασκαλίας τους.

Πιο συγκεκριμένα, αν και η πλειοψηφία των συμμετεχόντων (73,5%) δήλωσε σε ένα γενικό πλαίσιο πως μπορεί να εφαρμόσει εναλλακτικούς τρόπους μάθησης και μεθόδους διδασκαλίας, όταν οι ανάγκες κάποιου μαθητή το απαιτούν, στις πιο πρακτικές ερωτήσεις φάνηκαν πιο επιφυλακτικοί. Ειδικότερα, όταν οι εκπαιδευτικοί ερωτήθηκαν για το αν μπορούν να προσαρμόσουν τους στόχους του ΑΠ στις διαφορετικές ανάγκες των μαθητών ή για το αν μπορούν να σχεδιάσουν εξατομικευμένες δραστηριότητες, σχεδόν οι μισοί εκπαιδευτικοί (47,7% και 49,7% αντίστοιχα) είτε δεν ήταν σίγουροι για τις ικανότητές τους, είτε απάντησαν αρνητικά. Το εύρημα αυτό ίσως έχει να κάνει με την έλλειψη της απαιτούμενης κατάρτισης, που εντοπίστηκε στην προηγούμενη ενότητα, αφού κατά τον (Σούλη, 2002) οι γνωστικές ελλείψεις των εκπαιδευτικών αφορούν κατά κύριο λόγο την ικανότητά τους να προσεγγίσουν διαφορετικά παιδιά με διαφορετικές μεθόδους.

Παρόλα αυτά οι εκπαιδευτικοί φάνηκε να εμπιστεύονται τους εαυτούς τους στη χρήση στρατηγικών αξιολόγησης (59,6%) και σύγχρονου οπτικοακουστικού υλικού (56,9%) για την αντιμετώπιση των ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών των μαθητών τους. Η μεγαλύτερη επιφύλαξη των εκπαιδευτικών στον τομέα της διδασκαλίας παρατηρήθηκε στην ικανότητά τους να διαχειριστούν το διδακτικό χρόνο σε μία συμπεριληπτική τάξη, αφού το 31,8% των συμμετεχόντων δήλωσε ότι δεν μπορεί να το διαχειριστεί, ενώ το 34,4 % δεν ήταν σίγουρο για τις ικανότητές του. Το εύρημα αυτό ήταν αναμενόμενο με βάση τη βιβλιογραφία, αφού ο περιορισμένος χρόνος έχει επισημανθεί σε αρκετές έρευνες από τους εκπαιδευτικούς, οι οποίοι υποστηρίζουν ότι λόγω αυτού και δεδομένων των απαιτήσεων του προγράμματος, δεν μπορούν να είναι αποτελεσματικοί (Valeo, 2008, σ. 15-16).

Ελαφρώς πιο υψηλή αίσθηση αυτο-αποτελεσματικότητας έχουν οι εκπαιδευτικοί στη διαχείριση της συμπεριληπτικής τάξης. Πιο συγκεκριμένα οι εκπαιδευτικοί φάνηκε να έχουν υψηλή αίσθηση αυτο-αποτελεσματικότητας στην ικανότητά τους να επηρεάσουν τους μαθητές ώστε να δεχτούν τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στη γενική τάξη (82,7%), όπως επίσης και στο να ενισχύσουν τις κοινωνικές αλληλεπιδράσεις μεταξύ τους

(69,6%). Πιο επιφυλακτικοί ήταν απέναντι στην ικανότητά τους να αντιμετωπίζουν μαθητές, που εκδηλώνουν ανεπιθύμητη συμπεριφορά, αφού απάντησε θετικά μικρότερο ποσοστό εκπαιδευτικών (57,7%). Αν και το ποσοστό αυτό δείχνει πως περισσότεροι από τους μισούς εκπαιδευτικούς, πιστεύουν ότι μπορούν να διαχειριστούν ανεπιθύμητες συμπεριφορές και φαινομενικά έρχεται σε αντίθεση με έρευνες, που εμφανίζουν αδυναμία διαχείρισης προβληματικών συμπεριφορών (βλ. Anderson et al., 2007), πρέπει να επισημανθεί, όπως και στην προηγούμενη ενότητα, ότι οι εκπαιδευτικοί όταν αναφέρονται σε προβλήματα συμπεριφοράς ίσως έχουν στο μυαλό τους τις πιο ήπιες μορφές, που συναντώνται συχνά στις γενικές τάξεις. Ο ισχυρισμός αυτός επιβεβαιώνεται στις απαντήσεις των εκπαιδευτικών, που αφορούν τη διασφάλιση τη ροής του μαθήματος και της ησυχίας στην τάξη, αφού λιγότεροι από τους μισούς (41,7%) φάνηκε να έχουν εμπιστοσύνη στις ικανότητές τους, κάτι που έχει επισημανθεί στις άλλες έρευνες (βλ. Anderson et al., 2007, σ.137-141).

Η μεγαλύτερη αίσθηση αυτο-αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών εντοπίστηκε στον τομέα της συνεργασίας. Ειδικότερα, διαπιστώθηκε πως οι εκπαιδευτικοί είχαν υψηλή αίσθηση αυτο-αποτελεσματικότητας κυρίως στη συνεργασία με τους συναδέλφους στο σχολείο (79,5%) και με ειδικούς επαγγελματίες και φορείς (74,9%), ενώ ένα μικρότερο ποσοστό εκπαιδευτικών (54,9%) δήλωσε πως μπορεί να συνεργαστεί με τους γονείς των παιδιών για τη συμπερίληψή τους. Το μικρότερο αυτό ποσοστό ίσως οφείλεται στην καχυποψία ή τη δυσπιστία μεταξύ γονέων και εκπαιδευτικών, που εντοπίζεται από αρκετούς ερευνητές (Φρειδερίκου & Φολέρου-Τσερούλη, 1991, Μπρούζος, 2004, οπ. αναφ. Τσιμπιδάκη, 2008) καθιστώντας την επικοινωνία μεταξύ των δύο ομάδων επιφανειακή, ανύπαρκτη ή πηγή αγχογόνων καταστάσεων (Παντελιάδου & Μπότσας, 2000. Τσιμπιδάκη, 2007, οπ. αναφ. Τσιμπιδάκη, 2008).

Στο πλαίσιο μέτρησης της αυτο-αποτελεσματικότητας κρίθηκε σκόπιμο να εξεταστεί κατά πόσο οι εκπαιδευτικοί πιστεύουν ότι η διδασκαλία τους μπορεί να επηρεάσει την πορεία των μαθητών σε σχέση με τα εξωτερικά εμπόδια. Με βάση τα αποτελέσματα της έρευνας οι εκπαιδευτικοί φάνηκε να μην είναι σίγουροι για την ικανότητά τους να βοηθήσουν τους μαθητές να ξεπεράσουν τα προβλήματα, που οφείλονται σε εξωγενείς παράγοντες (οικογενειακό περιβάλλον, εθνική προέλευση, ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες) ή να βελτιώσουν τις επιδόσεις των μαθητών τους ανεξάρτητα από τις ειδικές εκπαιδευτικές τους ανάγκες. Το εύρημα αυτό ίσως ερμηνεύεται από την παθολογική θεώρηση των ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών μεγάλου μέρους των εκπαιδευτικών, που διαπιστώθηκε στην παρούσα έρευνα (βλ. Ενότητα 6.2., σ. 141-142). Σύμφωνα με τη βιβλιογραφία όσοι

εκπαιδευτικοί υιοθετούν παθολογικές θεωρήσεις πιστεύουν ότι οι ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες των παιδιών δεν μπορούν να ξεπεραστούν από τις διδακτικές τους ικανότητες (Jordan, Schwartz & McGhie-Richmond, 2009, Jordan, Lindsay & Stanovich, 1997).

Αν και η αίσθηση αυτο-αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών φαίνεται σχετικά ικανοποιητική στο παραπάνω γενικό πλαίσιο, αλλάζει ανάλογα με το είδος των ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών που έχουν να αντιμετωπίσουν οι εκπαιδευτικοί. Πιο συγκεκριμένα, η συντριπτική πλειοψηφία του δείγματος (86,8%) υποστήριξε πως δεν μπορεί να διδάξει αποτελεσματικά μαθητές με όλα τα είδη των ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών. Το εύρημα αυτό είναι εύκολο να κατανοηθεί από την χαμηλή αίσθηση αυτο-αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών στη διδασκαλία των παιδιών με σοβαρή νοητική υστέρηση, αφού το 84,1% του δείγματος δήλωσε ότι δεν μπορεί να ανταπεξέλθει. Αντίθετα, οι εκπαιδευτικοί εμφάνισαν υψηλή αυτο-αποτελεσματικότητα στη διδασκαλία παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες και στη διδασκαλία των παιδιών με κινητικά προβλήματα. Τα παραπάνω δεδομένα φαίνεται να συμφωνούν με τη βιβλιογραφία, η οποία υποστηρίζει ότι οι εκπαιδευτικοί συχνά νιώθουν ανεπαρκείς στη διδασκαλία πιο σοβαρών περιπτώσεων όπως σε μαθητές με εγκεφαλική βλάβη, αισθητηριακές διαταραχές και αυτισμό, κυρίως λόγω της διδακτικής τους ανεπάρκειας (Avramidis & Kalyva, 2007). Όπως γίνεται αντιληπτό το είδος των ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών σχετίζεται άμεσα με την αίσθηση αυτο-αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών. Στην συνέχεια ακολουθεί η παρουσίαση και άλλων παραγόντων που φάνηκε να σχετίζονται με την αίσθηση αυτο-αποτελεσματικότητας των συμμετεχόντων.

#### **6.5. Παράγοντες που επηρεάζουν την αυτο-αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών**

Όπως και στην περίπτωση των στάσεων, καταβλήθηκε προσπάθεια να εξεταστούν οι παράγοντες, που επηρεάζουν τη διαμόρφωση της αυτο-αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών στις συμπεριληπτικές τάξεις. Με βάση τα αποτελέσματα της έρευνας μπορούμε να ισχυριστούμε ότι το φύλο, η διδακτική εμπειρία στη διδασκαλία παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, οι πεποιθήσεις και η αυτο-αποτελεσματικότητα στη συνεργασία αποτελούν παράγοντες, που σχετίζονται με την αίσθηση αυτο-αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών.

Το φύλο ήταν ο πρώτος παράγοντας που εξετάστηκε σε σχέση με την αυτο-αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών. Τα αποτελέσματα εμφάνισαν τις γυναίκες εκπαιδευτικούς πιο σίγουρες για τις ικανότητές τους στη διδασκαλία συμπεριληπτικών τάξεων. Το γεγονός συμφωνεί με τα ευρήματα του Ross (1994), ο οποίος υποστήριξε πως οι

γυναίκες υπερέχουν στις αντιλήψεις για τις ικανότητές τους εξαιτίας του πολιτισμικού στερεότυπου, που θέλει το επάγγελμα του εκπαιδευτικού κατεξοχήν «γυναικείο». Στη συνέχεια εξετάστηκε η σχέση της ηλικίας και της διδακτικής εμπειρίας, που δεν φάνηκε να επηρεάζουν την αίσθηση αυτο-αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών. Ανάλογα αποτελέσματα έχουν αναφερθεί από πρόσφατες έρευνες, όπως αυτή των Ruble, Usher και McGrew (2011) ή αυτή των Bosma, Hessels και Resind (2012).

Αντίθετα, διαπιστώθηκε πως η αυτο-αποτελεσματικότητα σχετίζεται με την εμπειρία που έχουν οι εκπαιδευτικοί στη διδασκαλία παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Ειδικότερα, εντοπίστηκε διαφορά όσων είχαν υψηλό επίπεδο εμπειρίας με όσους εκπαιδευτικούς δήλωναν μέτριο ή χαμηλό επίπεδο εμπειρίας, με την πρώτη ομάδα να κατέχει σημαντικό προβάδισμα. Ανάλογα ευρήματα έχουν καταγραφεί από τους άλλους ερευνητές (βλ. Shaukat et al., 2013, Malinen, 2013, Malinen et al., 2012), οι οποίοι υποστήριξαν πως οι εκπαιδευτικοί, που έχουν προηγούμενη εμπειρία στη διδασκαλία μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, παρουσιάζουν πιο υψηλή αυτο-αποτελεσματικότητα απ' ότι οι συνάδελφοί τους με λιγότερη εμπειρία.

Ομοίως, σημαντική σχέση με την αίσθηση αυτο-αποτελεσματικότητας εκπαιδευτικών φάνηκε να έχει και η κατάρτισή τους σε θέματα ειδικής εκπαίδευσης, ένα εύρημα που έχει υποστηριχτεί και από άλλες έρευνες (βλ. Shaukat et al., 2013). Πιο συγκεκριμένα διαπιστώθηκε πως όσο πιο εξειδικευμένη γνώση είχαν οι εκπαιδευτικοί τόσο πιο αποτελεσματικοί ένιωθαν στις συμπεριληπτικές τάξεις. Το παραπάνω εύρημα υποστηρίζεται και από τη διαφορά αυτο-αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών ανάλογα με την επιμόρφωσή τους, αφού διαπιστώθηκε πως όσοι κατείχαν εξειδίκευση στην ειδική εκπαίδευση, είχαν πιο υψηλή αυτό-αποτελεσματικότητα από όσους είχαν παρακολουθήσει συνέδρια, απλή επιμόρφωση ή δεν είχαν επιμορφωθεί καθόλου. Έτσι, επιβεβαιώνονται μέσα από την παρούσα έρευνα τα αποτελέσματα ερευνών, που θέλουν τις γνώσεις των εκπαιδευτικών να διαδραματίζουν σπουδαίο ρόλο την αίσθηση αυτο-αποτελεσματικότητάς τους. Πρόσφατες έρευνες έχουν δείξει μάλιστα, ότι η αυτο-αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών μπορεί να αυξηθεί σημαντικά μέσα από σωστά σχεδιασμένα προγράμματα επαγγελματικής ανάπτυξης (βλ. Martin et al., 2008, Martin et. al, 2009).

Ακόμα εξετάστηκε ο ρόλος που διαδραματίζει η συνεργασία στη διαμόρφωση της αυτο-αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών. Με βάση τα αποτελέσματα της ανάλυσης διαπιστώθηκε πως όσο πιο αποτελεσματικοί νιώθουν οι εκπαιδευτικοί στη συνεργασία τους με γονείς, συναδέλφους και ειδικούς επαγγελματίες για τη συμπερίληψη και όσο πιο

ευχαριστημένοι είναι από αυτή τη συνεργασία αλλά και από την υποστήριξη της Πολιτείας, τόσο πιο σίγουροι νιώθουν να διδάξουν σε συμπεριληπτικές τάξεις. Στο σημείο αυτό αξίζει να σημειωθεί πως η συνεργασία φάνηκε να σχετίζεται περισσότερο με την αυτο-αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών παρά με τις στάσεις τους. Τα παραπάνω ευρήματα βρίσκονται σε συμφωνία με αρκετές έρευνες, που ανέδειξαν ότι η συνεργασία με συναδέλφους και γενικότερα τη συνεργατική δουλειά έχει θετική συνάφεια με την αυτο-αποτελεσματικότητα (βλ. Sartawi & Alghazo, 2006, Brownell & Pajares, 1999)

Τέλος, εξετάστηκε η σχέση των πεποιθήσεων των εκπαιδευτικών σχετικά με την εμπιστοσύνη που έχουν στη διδασκαλία τους να επηρεάζει θετικά τη μοίρα των μαθητών ξεπερνώντας τα εξωτερικά εμπόδια. Εδώ διαπιστώθηκε μία ισχυρή σχέση, που μας επιτρέπει να ισχυριστούμε πως όσο πιο πολύ πιστεύουν οι εκπαιδευτικοί ότι η διδασκαλία τους υπερτερεί σε σχέση με εξωγενείς παράγοντες, τόσο πιο αποτελεσματικοί εκπαιδευτικοί νιώθουν στη συμπερίληψη. Το παραπάνω εύρημα ερμηνεύεται εύλογα από το γεγονός ότι όσοι εκπαιδευτικοί δίνουν μεγάλη σημασία σε εξωτερικά εμπόδια και αποδίδουν στους μαθητές κάποια ακλόνητα χαρακτηριστικά (π.χ. ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, κοινωνικό και οικονομικό υπόβαθρο κτλ) θεωρούν πως η διδασκαλία τους δεν αρκεί για να ξεπεραστούν (βλ. Jordan, Schwartz & McGhie-Richmond, 2009, Jordan, Lindsay & Stanovich, 1997).

Ύστερα από την εξέταση της αυτό-αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών στη συμπερίληψη των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, στην επόμενη ενότητα παρουσιάζεται η σχέση της με τις στάσεις των εκπαιδευτικών, οι οποίες εξετάστηκαν στην προηγούμενη ενότητα.

#### **6.6. Σχέση Στάσεων και Αυτο-αποτελεσματικότητας στη συμπεριληπτική εκπαίδευση**

Το τρίτο σκέλος της έρευνας προσπάθησε να διαλευκάνει τη σχέση των στάσεων και της αυτο-αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών στη συμπερίληψη των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Για το λόγο αυτό πραγματοποιήθηκαν συσχετίσεις, που αφορούσαν τόσο την άμεση συσχέτιση των δύο εννοιών αξιοποιώντας τους συνολικούς δείκτες της κάθε μίας, όσο και τη συσχέτιση μιας σειράς παραγόντων, που δίνουν επιπλέον πληροφορίες για τη σχέση αυτή.

Τα αποτελέσματα της ανάλυσης ανέδειξαν μία ισχυρή σχέση μεταξύ των στάσεων των εκπαιδευτικών απέναντι στη συμπερίληψη και της αίσθησης αυτο-αποτελεσματικότητάς τους σε αυτή. Με απλά λόγια διαπιστώθηκε πως όσο πιο πολύ πιστεύουν οι εκπαιδευτικοί ότι



μπορούν να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις της συμπερίληψης, τόσο πιο θετικοί είναι απέναντι σε αυτή, και το αντίστροφο. Το εύρημα αυτό έρχεται να επιβεβαιώσει αρκετές πρόσφατες έρευνες (βλ. Zan et al., 2011, Weisel & Dror, 2006, Savolainen et al., 2012, Malinen, 2013) που υποστήριζαν ότι η αυτο-αποτελεσματικότητα έχει άμεση επίπτωση στις στάσεις των εκπαιδευτικών.

Θέλοντας να εμβαθύνουμε παραπάνω στην ανωτέρω σχέση εξετάστηκαν οι βαθμοί συσχέτισης της στάσης και της αίσθησης αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών απέναντι στα διαφορετικά είδη εκπαιδευτικών αναγκών, όπου και διαπιστώθηκαν ισχυρές σχέσεις σε κάθε είδος. Με βάση τα αποτελέσματα της έρευνας και αξιοποιώντας τα δεδομένα, που παρουσιάστηκαν στις προηγούμενες ενότητες, διαπιστώθηκε, πως οι εκπαιδευτικοί είχαν θετική ή αρνητική στάση για κάθε είδος εκπαιδευτικών αναγκών ανάλογα με την εμπιστοσύνη, που είχαν στις ικανότητές του να το διδάξουν. Για παράδειγμα, οι εκπαιδευτικοί παρουσίαζαν αρνητική στάση απέναντι στη συμπερίληψη παιδιών με σοβαρή νοητική υστέρηση, γεγονός που σχετίζονταν σημαντικά με τη χαμηλή αίσθηση αυτο-αποτελεσματικότητας στη διδασκαλία αυτών των παιδιών. Αντίθετα παρουσίαζαν θετική στάση απέναντι στη συμπερίληψη των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες, κάτι που έχει άμεση σχέση με την υψηλή αίσθηση αυτο-αποτελεσματικότητας στη διδασκαλία του συγκεκριμένου είδους. Τα παραπάνω δεδομένα επιβεβαιώνουν τις έρευνες που θέλουν την αίσθηση αυτο-αποτελεσματικότητας να σχετίζεται άμεσα με τις στάσεις των εκπαιδευτικών απέναντι στη συμπερίληψη (βλ. Zan et al., 2011, Weisel & Dror, 2006, Savolainen et al., 2012, Malinen, 2013).

Στο ίδιο πλαίσιο εξετάστηκε πως σχετίζεται η στάση των εκπαιδευτικών με την αυτο-αποτελεσματικότητά τους στη συνεργασία, στη διδασκαλία και τη διαχείριση μιας συμπεριληπτικής τάξης. Τα ευρήματα της έρευνας έδειξαν ισχυρές σχέσεις ανάμεσα στη στάση των εκπαιδευτικών και στην αυτο-αποτελεσματικότητά τους να διαχειριστούν και να διδάξουν την τάξη. Δηλαδή, διαπιστώθηκε ότι όσο πιο πολύ πιστεύουν ότι μπορούν να διδάξουν και να διαχειριστούν συμπεριληπτικές τάξεις τόσο πιο θετικοί είναι απέναντι στην ιδέα της συμπερίληψης. Ανάλογα ευρήματα εμφανίζονται και όσον αφορά τις στάσεις και την αυτο-αποτελεσματικότητα των συμμετεχόντων στη συνεργασία, αφού διαπιστώθηκε πως όσο πιο αποτελεσματικοί νιώθουν οι εκπαιδευτικοί στη συνεργασία τους με γονείς, συναδέλφους και ειδικούς επαγγελματίες τόσο πιο θετικά διατίθενται απέναντι στη συμπερίληψη. Το παραπάνω εύρημα επιβεβαιώνει έρευνα των Savolainen et al. (2012), οι οποίοι κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι η αυτο-αποτελεσματικότητα –και κυρίως η αυτο-

αποτελεσματικότητα στη συνεργασία- είχε θετική σχέση με τις στάσεις τους απέναντι στη συμπερίληψη.

## 6.7. Επίλογος

Στις προηγούμενες ενότητες παρουσιάστηκαν τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας και ερμηνεύτηκαν με βάση τη διεθνή βιβλιογραφία. Όπως είδαμε οι εκπαιδευτικοί έχουν αναγνωρίσει τα οφέλη της συμπερίληψης αλλά είναι επιφυλακτικοί απέναντι σε πρακτικά ζητήματα, που προκύπτουν κατά την εφαρμογή της. Αν και σε γενικές γραμμές δεν παίρνουν σαφή θέση όσον αφορά τη στάση τους απέναντι στη συμπερίληψη, φαίνεται πως είναι θετικοί στη συμπερίληψη ορισμένων τύπων ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών, ενώ δεν φάνηκε να πιστεύουν ότι οι συμπερίληψη είναι εφικτή για όλες τις περιπτώσεις παιδιών. Εκτός από το είδος των ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών, η στάση τους απέναντι στη συμπερίληψη φάνηκε να σχετίζεται με το φύλο, την ηλικία, την κατάρτιση, τη διδακτική εμπειρία στην ειδική εκπαίδευση, τις πεποιθήσεις τους και τη συνεργασία- υποστήριξη, που δέχονται.

Όσον αφορά την αυτο-αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών, τα αποτελέσματα ανέδειξαν μία μέτρια αίσθηση αυτο-αποτελεσματικότητας, τόσο στη διδασκαλία όσο και στη διαχείριση μιας τάξης που συμπεριλαμβάνει παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Μεγαλύτερη εμπιστοσύνη έδειξαν στις ικανότητές τους να επηρεάζουν τους μαθητές εντός της τάξης, αλλά και στις ικανότητές τους να συνεργάζονται με συναδέλφους και ειδικούς επαγγελματίες για τη συμπερίληψη των παιδιών με ΕΕΑ. Η αίσθηση αυτο-αποτελεσματικότητάς τους φάνηκε να έχει άμεση σχέση με το είδος των ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών των μαθητών, αφού θεωρούσαν ότι δεν μπορούν να είναι αποτελεσματικοί στη διδασκαλία όλων των περιπτώσεων. Άλλοι παράγοντες, που φάνηκαν να σχετίζονται με την αυτο-αποτελεσματικότητά τους είναι το φύλο, η κατάρτιση, η διδακτική εμπειρία στα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, οι πεποιθήσεις τους και η συνεργασία.

Ύστερα από την εξέταση των δύο παραπάνω εννοιών προχωρήσαμε στη διερεύνηση της σχέσης τους, όπου διαπιστώθηκε πως οι στάσεις και η αίσθηση αυτο-αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών σχετίζονται θετικά. Η σχέση αυτή εντοπίστηκε από τη συσχέτιση των συνολικών δεικτών των δύο κλιμάκων μέτρησης και επιβεβαιώθηκε από τη σχέση των τοποθετήσεων των εκπαιδευτικών για τις στάσεις και την αυτό-αποτελεσματικότητά τους. Επιπλέον, η παραπάνω σχέση επαληθεύτηκε από τη συσχέτιση

των στάσεων με την αίσθηση αυτο-αποτελεσματικότητας στη διδασκαλία και τη διαχείριση της συμπεριληπτικής τάξης, καθώς και από τη σχέση στάσεων και αυτο-αποτελεσματικότητας για το κάθε είδος ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών.

Η πλειοψηφία των αποτελεσμάτων αυτών βρίσκονται, όπως είδαμε στην ενότητα αυτή, σε αντιστοιχία με τα ευρήματα πολλών ερευνών της διεθνούς βιβλιογραφίας. Στην επόμενη ενότητα πραγματοποιείται η συζήτηση των αποτελεσμάτων, παρουσιάζονται τα συμπεράσματα της παρούσας έρευνας, δίνονται οι απαντήσεις στα ερευνητικά ερωτήματά της και ελέγχονται οι υποθέσεις, που διατυπώθηκαν στο πρώτο κεφάλαιο.



## **Κεφάλαιο 7: Συζήτηση αποτελεσμάτων και συμπεράσματα**

### **7.1.Εισαγωγή**

Η παρούσα έρευνα είχε ως στόχο να εξεταστούν οι στάσεις των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης απέναντι στη συμπερίληψη των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στα γενικά σχολεία, η αίσθηση αυτο-αποτελεσματικότητάς τους στις νέες συνθήκες, καθώς η μεταξύ τους σχέση. Για το σκοπό αυτό διερευνήθηκαν πρώτα οι στάσεις των εκπαιδευτικών απέναντι στη συμπερίληψη (πρώτο ερευνητικό ερώτημα) και οι παράγοντες που την επηρεάζουν (τρίτο ερευνητικό ερώτημα). Στη συνέχεια εξετάστηκε η αίσθηση της αυτο-αποτελεσματικότητας των δασκάλων σε συμπεριληπτικές τάξεις (δεύτερο ερευνητικό ερώτημα) και οι παράγοντες που την επηρεάζουν (τρίτο ερευνητικό ερώτημα). Στο τέλος συσχετίστηκαν οι δύο παραπάνω έννοιες με στόχο να βρεθεί η μεταξύ τους σχέση (τέταρτο ερευνητικό ερώτημα). Στην ενότητα που ακολουθεί παρουσιάζονται οι απαντήσεις στα ερευνητικά ερωτήματα της έρευνας και πραγματοποιείται ο έλεγχος των υποθέσεων, που έχουν διατυπωθεί (βλ. Ενότητα 1.4.).

### **7.2. Οι στάσεις των εκπαιδευτικών**

Το πρώτο ερευνητικό ερώτημα της έρευνας (Πώς διαμορφώνονται οι στάσεις των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης της Αττικής απέναντι στη συμπερίληψη των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στις γενικές τάξεις;) ανέλαβε να εξετάσει τις στάσεις των εκπαιδευτικών απέναντι στη συμπερίληψη των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Με βάση τα αποτελέσματα της έρευνας, μπορούμε να ισχυριστούμε πως οι εκπαιδευτικοί δεν παίρνουν σαφή θέση, αφού δε φάνηκε ούτε να συμφωνούν αλλά ούτε και να διαφωνούν με την πολιτική της συμπερίληψης. Αν και η στάση αυτή καθαυτή, δεν απαντάται συχνά στις σχετικές έρευνες, πρέπει να αναγνωρίσουμε το γεγονός πως οι εκπαιδευτικοί συχνά δεν είναι σίγουροι και παρουσιάζουν αντιφατικές απόψεις (βλ. Avramidis & Kalyva, 2007, Zoniou-Sideri & Vlachou, 2006)

Χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτελεί η έρευνα των Zoniou-Sideri και Vlachou (2006), στην οποία διαπιστώθηκε πως παρόλο που οι εκπαιδευτικοί πίστευαν ότι η συμπερίληψη είναι ένα μέσο για τη βελτίωση του σχολείου ή για τον περιορισμό της περιθωριοποίησης των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, θεωρούσαν ότι οι

εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής είναι οι μόνοι υπεύθυνοι για την εφαρμογή συμπεριληπτικών πρακτικών και ότι το ειδικό σχολείο προσφέρει το κατάλληλο περιβάλλον. Η αντίληψη αυτή, εντοπίστηκε και στην παρούσα έρευνα αφού οι εκπαιδευτικοί παρά το γεγονός ότι αναγνώριζαν τα οφέλη που προσφέρει η συμπερίληψη στα παιδιά και την κοινωνία γενικότερα, φάνηκε να πιστεύουν πως ο χώρος της ειδικής εκπαίδευσης είναι ο ενδεδειγμένος για τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.

Πράγματι, τόσο στην έρευνα των Zoniou-Sideri και Vlachou (2006) όσο και σε αυτή των Avramidis και Kalyva (2007) διαπιστώθηκε πως οι εκπαιδευτικοί είναι θετικοί απέναντι στη συμπερίληψη όσο νιώθουν ότι η ευθύνη για τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες έγκειται στους εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής, ενώ διατίθενται αρνητικά απέναντι σε αυτή ενόψει της προοπτικής να αναλάβουν οι ίδιοι την ευθύνη των μαθητών αυτών (Avramidis & Kalyva, 2007). Το γεγονός αυτό βέβαια υποδεικνύει εκτός από αντιφατικές απόψεις, μία σύγχυση από πλευράς εκπαιδευτικών στην κατανόηση της έννοιας της συμπερίληψης, αφού η τελευταία προϋποθέτει τη διδασκαλία των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στην κοινή τάξη με την ευθύνη να μεταφέρεται στον εκπαιδευτικό γενικής εκπαίδευσης (Αγγελίδης, 2011). Οι εκπαιδευτικοί της παρούσας έρευνας αν και φάνηκε να θεωρούν πως ο χώρος της ειδικής εκπαίδευσης είναι ο καταλληλότερος για τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, δε φάνηκε να θεωρούν πως η διδασκαλία των παιδιών αυτών είναι αποκλειστική αρμοδιότητα των ειδικών εκπαιδευτικών και όχι δική τους. Το εύρημα αυτό σημαίνει πως ίσως η άποψη των εκπαιδευτικών για την καταλληλότητα του χώρου, όπου εκπαιδεύονται τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, δεν έχει να κάνει τόσο με το ποιος έχει την ευθύνη, αλλά με άλλα πρακτικά ζητήματα που επεσήμαναν.

Στα πρακτικά αυτά ζητήματα περιλαμβάνεται η κατάρτισή τους, η οποία σύμφωνα με τους ίδιους δεν επαρκεί και η απογοήτευση σε ό,τι αφορά την υποστήριξη από πλευράς του Κράτους στη διδασκαλία των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στα γενικά σχολεία (ΑΠ, σχολικά εγχειρίδια, εξοπλισμό κτλ). Ακόμα δε φάνηκαν ευχαριστημένοι από την αποτελεσματικότητα της συνεργασίας τους με γονείς, συναδέλφους και ειδικούς επαγγελματίες στη συμπερίληψη των παιδιών με ΕΕΑ. Το εύρημα αυτό δεν είναι ιδιαίτερα ενθαρρυντικό, αφού για την ανάπτυξη της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης απαιτείται συνεργασία όλων των εμπλεκόμενων με την εκπαίδευση φορέων, όπως λόγου χάρη με τους γονείς, συναδέλφους και άλλες υπηρεσίες (Avramidis & Norwich 2002, σ. 134). Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί υποστήριξαν πως η συμπερίληψη θα έχει ως αποτέλεσμα την αύξηση του φόρτου εργασίας τους και τη δυσκολία στην κάλυψη της ύλης. Τα ζητήματα αυτά βέβαια,

ίσως έχουν να κάνουν περισσότερο, κατά τον Angelides (2000), με τα λεγόμενα «συμφέροντα» των εκπαιδευτικών, τα οποία θίγονται με τη συμπερίληψη.

Από τα παραπάνω συμπεραίνουμε, πως οι εκπαιδευτικοί, που συμμετείχαν στην έρευνα, αν και φαίνονται θετικοί στο θεωρητικό κομμάτι της συμπερίληψης έχοντας αναγνωρίσει τα πλεονεκτήματα που αυτή προσφέρει στα παιδιά και την κοινωνία, είναι επιφυλακτικοί απέναντι σε πρακτικά ζητήματα που αφορούν την εφαρμογή της συμπερίληψης. Ο προβληματισμός για τα πρακτικά ζητήματα αυτά ίσως εξηγεί και την άποψή τους πως χώρος της ειδικής εκπαίδευσης είναι καταλληλότερος για τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Βέβαια, στο σημείο αυτό πρέπει να ληφθεί υπόψη και η παθολογική θεώρηση των ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών, που εμφανίστηκε από μεγάλο μέρος των συμμετεχόντων. Η θεώρηση αυτή, που αφορά τα κατάλοιπα του ιατρικού μοντέλου ερμηνείας της «αναπηρίας» και εξακολουθεί να εντοπίζεται μέχρι σήμερα και από άλλες έρευνες (βλ. Γεροσίμου, 2012), έχει συνδεθεί με το διαχωριστικό πλαίσιο εκπαίδευσης.

Σε αυτό το σημείο αξίζει να αναφερθεί, πως οι αντιφάσεις απέναντι στη συμπερίληψη και η σύγχυση στην κατανόησης της έννοιας είναι πιο εμφανείς όταν εξετάζεται ή ερμηνεύεται η στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στη συμπερίληψη των διαφορετικών τύπων εκπαιδευτικών αναγκών. Σε πολλές έρευνες (βλ. Zoniou-Sideri & Vlachou, 2006, Koutrouba et al., 2008, Center & Ward, 1987) έχει αναδειχθεί πως οι εκπαιδευτικοί είναι θετικοί στη συμπερίληψη ορισμένων κατηγοριών μαθητών. Αν και πρόκειται για έναν παράγοντα, ο οποίος σχετίζεται με τις στάσεις και θα παρουσιαστεί στην επόμενη ενότητα, πρέπει να υπογραμμιστεί σε αυτό το σημείο πως η συμπερίληψη εξ' ορισμού περιλαμβάνει όλους ανεξαιρέτως τους μαθητές, που για οποιοδήποτε λόγο απειλούνται με αποκλεισμό (βλ. Αγγελίδης, 2011, Booth & Ainscow, 1998, Angelides et al., 2006). Στην περίπτωση μας λοιπόν, αυτό σημαίνει πως αφορά τα παιδιά με όλους τους τύπους ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών ανεξάρτητα από τη μορφή τους. Επομένως, δεν μπορούμε σε καμία περίπτωση να ισχυριστούμε πως οι εκπαιδευτικοί είναι θετικοί απέναντι στην έννοια της συμπερίληψης, αν αποκλείουν από την τάξη τους έστω και έναν μαθητή.

Τα παραπάνω δεδομένα και οι διαπιστώσεις της έρευνας οδηγούν στην απόρριψη της πρώτης υπόθεσης της έρευνας, που ήθελε τους εκπαιδευτικούς να διατίθενται θετικά απέναντι στη συμπερίληψη. Αν και οι εκπαιδευτικοί της έρευνας δεν πήραν σαφή θέση απέναντι στη συμπεριληπτική εκπαίδευση, υποδεικνύοντας με αυτόν τον τρόπο μία ουδετερότητα, δεν μπορούμε να ισχυριστούμε πως είναι θετικοί απέναντι σε αυτή εφόσον

αρνούνται τη συμπερίληψη όλων των παιδιών στις τάξεις του γενικού σχολείου. Ωστόσο, πρέπει να αναγνωρίσουμε τις αντικειμενικές δυσκολίες που βιώνουν οι εκπαιδευτικοί, όπως η έλλειψη κατάρτισης και η υποστήριξη από πλευράς του Κράτους στο δύσκολο αυτό εγχείρημα.

### **7.3. Η αυτο-αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών**

Το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα (Πώς αποτιμούν οι εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης της Αττικής το βαθμό αποτελεσματικότητάς τους στη διδασκαλία παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στις γενικές τάξεις;) ανέλαβε να εξετάσει την αυτο-αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών στη συμπερίληψη των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Τα αποτελέσματα της έρευνας ανέδειξαν πως οι εκπαιδευτικοί έχουν μία μέτρια αίσθηση αυτο-αποτελεσματικότητας, δηλαδή πως δεν είναι σίγουροι για τις ικανότητές τους, γεγονός που έχει υποστηριχτεί και από άλλους ερευνητές (βλ. Γαβριηλίδου & Γεωργίου, 2002). Η επιφυλακτικότητα των εκπαιδευτικών ήταν εμφανής τόσο στον τομέα της διδασκαλίας όσο και στον τομέα της διαχείρισης μιας συμπεριληπτικής τάξης.

Όσον αφορά τη διδασκαλία, αρκετοί εκπαιδευτικοί υποστήριξαν πως μπορούν να χρησιμοποιήσουν εναλλακτικούς τρόπους μάθησης ή αξιολόγησης και σύγχρονο οπτικοακουστικό υλικό. Ωστόσο στο σημείο αυτό προκαλεί εντύπωση το γεγονός ότι ενώ οι εκπαιδευτικοί πίστευαν ότι μπορούν να εφαρμόσουν εναλλακτικούς τρόπους μάθησης όταν χρειαστεί, ήταν επιφυλακτικοί τόσο απέναντι στις ικανότητές τους να σχεδιάσουν εξατομικευμένες δραστηριότητες όσο και στην ικανότητά τους να προσαρμόσουν τους στόχους του ΑΠ. Δηλαδή, ενώ σε ένα γενικό πλαίσιο είχαν εμπιστοσύνη στις ικανότητές τους να χρησιμοποιήσουν διαφορετικές μεθόδους για κάθε παιδί, στις επιμέρους ερωτήσεις που αφορούσαν την εξατομίκευση φάνηκαν προβληματισμένοι. Η έλλειψη της εξατομίκευσης από τα γενικά σχολεία, που έχει επισημανθεί και από άλλους ερευνητές (βλ. Bateman και Bateman, 2002, σ. 3), ίσως εξηγείται από τις γνωστικές ελλείψεις των εκπαιδευτικών (Σούλης, 2002). Ένας επιπλέον λόγος ίσως είναι και ο διαθέσιμος χρόνος. Στην παρούσα έρευνα οι εκπαιδευτικοί εμφανίστηκαν επιφυλακτικοί απέναντι στην ικανότητά τους να διαχειριστούν το διδακτικό χρόνο, ενώ αξίζει να σημειωθεί πως το ζήτημα αυτό έχει επισημανθεί σε αρκετές έρευνες (βλ. Anderson et al., 2007, σ. 137-141) από τους εκπαιδευτικούς, οι οποίοι υποστηρίζουν ότι λόγω του περιορισμένου χρόνου και δεδομένων των απαιτήσεων του προγράμματος, δεν μπορούν να είναι αποτελεσματικοί (Valeo, 2008, σ. 15-16).

Καλύτερη αίσθηση αυτο-αποτελεσματικότητας φαίνεται να έχουν οι εκπαιδευτικοί όσον αφορά τη διαχείριση της συμπεριληπτικής τάξης και πιο συγκεκριμένα στην ικανότητά τους να επηρεάσουν τους μαθητές ώστε να δεχτούν τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στη γενική τάξη, όπως επίσης και στο να ενισχύσουν τις κοινωνικές αλληλεπιδράσεις μεταξύ τους. Παρόλα αυτά οι εκπαιδευτικοί δεν φάνηκαν τόσο σίγουροι για τις ικανότητές τους στην αντιμετώπιση μαθητών, που εκδηλώνουν ανεπιθύμητη συμπεριφορά, αφού έδειξαν μία ανασφάλεια όσον αφορά τις ικανότητές τους να διασφαλίσουν τη ροή του μαθήματος και την ησυχία στην τάξη. Η ανασφάλεια αυτή των εκπαιδευτικών στη διαχείριση των ανεπιθύμητων συμπεριφορών και κατ' επέκταση στη διασφάλιση της ροής του μαθήματος, έχει επισημανθεί και σε άλλες έρευνες (βλ. Anderson et al., 2007, σ.137-141). Για αυτόν ακριβώς το λόγο, θεωρείται πως είναι απαραίτητη η επιμόρφωση και η εξειδίκευση των εκπαιδευτικών ώστε να εφοδιάζονται διαρκώς με νέες μεθόδους διαχείρισης προβλημάτων (Gibb et al., 1997, σ. 246).

Ένα ακόμη εύρημα της παρούσας έρευνας, που αξίζει να επισημανθεί είναι πως αρκετοί εκπαιδευτικοί φάνηκε να μην είναι σίγουροι για την ικανότητά τους να βοηθήσουν τους μαθητές να ξεπεράσουν τα προβλήματα, που οφείλονται σε εξωγενείς παράγοντες (οικογενειακό περιβάλλον, εθνική προέλευση, ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες) ή να βελτιώσουν τις επιδόσεις των μαθητών ανεξάρτητα από τις ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, που αντιμετωπίζουν. Η διαπίστωση αυτή βρίσκεται σε άμεση συνάρτηση με τις πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών, και πιο συγκεκριμένα με την παθολογική θεώρηση, που φάνηκε να έχει ένα μεγάλο ποσοστό των συμμετεχόντων για τις ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Το εύρημα αυτό επιβεβαιώνει αρκετούς μελετητές, που έχουν υποστηρίξει ότι οι εκπαιδευτικοί, που υιοθετούν την παθολογική θεώρηση των ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών, αποδίδουν στους μαθητές κάποια ενδογενή και ακλόνητα χαρακτηριστικά, που δεν μπορούν να ξεπεραστούν από τις διδακτικές τους ικανότητες θεωρώντας μάλιστα απίθανη μια αποτελεσματική από μέρους τους βοήθεια (Jordan, Schwartz & McGhie-Richmond, 2009, Jordan, Lindsay & Stanovich, 1997).

Σε αντίθεση ωστόσο με τα παραπάνω αποτελέσματα, οι εκπαιδευτικοί φάνηκαν σίγουροι για τις ικανότητές τους στον τομέα της συνεργασίας. Ειδικότερα, διαπιστώθηκε πως οι εκπαιδευτικοί είχαν υψηλή αίσθηση αυτο-αποτελεσματικότητας στη συνεργασία με συναδέλφους και ειδικούς επαγγελματίες προκειμένου να αντιμετωπιστούν οι ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες των μαθητών. Περισσότερο επιφυλακτικοί φάνηκαν στην ικανότητα συνεργασίας τους με τους γονείς, κάτι που ίσως οφείλεται στη γενικότερη δυσπιστία που



υπάρχει και από τις δύο πλευρές (Τσιμπιδάκη, 2008). Στο σημείο αυτό πρέπει να σημειωθεί πως αν και οι εκπαιδευτικοί θεωρούσαν ότι μπορούν εν δυνάμει να συνεργαστούν με συναδέλφους, ειδικούς επαγγελματίες και φορείς, δεν ήταν ευχαριστημένοι από την αποτελεσματικότητα της συνεργασίας αυτής στην παρούσα φάση, όπως είδαμε στην προηγούμενη ενότητα. Το γεγονός αυτό μας οδηγεί στο συμπέρασμα, πως δεν έχει δοθεί ιδιαίτερη προσοχή στον τομέα της ποιοτικής συνεργασίας, η οποία σύμφωνα με τους Avramidis και Norwich (2002, σ. 134) είναι απαραίτητη για την ανάπτυξη της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης.

Με βάση όσα αναφέρθηκαν μέχρι στιγμής προκύπτει το συμπέρασμα πως οι εκπαιδευτικοί δεν είναι σίγουροι για τις ικανότητές τους στη συμπερίληψη των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Ως εκ τούτου απορρίπτεται και η δεύτερη υπόθεση της έρευνας, που ήθελε τους εκπαιδευτικούς να έχουν υψηλή αίσθηση αυτο-αποτελεσματικότητας. Έτσι, το ερευνητικό ενδιαφέρον εστιάζεται στους παράγοντες που έχουν σχέση τόσο με τη διαμόρφωση της αυτο-αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών όσο και των στάσεων τους απέναντι στη συμπερίληψη. Στην επόμενη ενότητα δίνονται οι απαντήσεις στο τρίτο ερευνητικό ερώτημα της έρευνας, που αφορά τους παράγοντες που σχετίζονται με τις δύο προαναφερθείσες έννοιες.

#### **7.4. Οι παράγοντες που σχετίζονται με τις στάσεις και την αυτο-αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών**

Το τρίτο ερευνητικό ερώτημα ανέλαβε να εξετάσει πως σχετίζονται 1) το φύλο, 2) η ηλικία, 3) η διδακτική εμπειρία, 4) η διδακτική εμπειρία στη διδασκαλία παιδιών με ΕΕΑ, 5) η κατάρτιση 6) οι πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών, 7) η συνεργασία με εμπλεκόμενους φορείς και 8) το είδος των εκπαιδευτικών αναγκών, με τις στάσεις και την αυτο-αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών στη συμπερίληψη των παιδιών με ΕΕΑ. Έτσι, στην ενότητα αυτή κρίνεται σκόπιμο να παρουσιαστούν οι παράγοντες που επηρεάζουν τις δύο έννοιες από κοινού, με στόχο να καταστούν σαφείς οι ομοιότητες και οι διαφορές επιρροής του κάθε παράγοντα.

Όσον αφορά το φύλο, τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν πως σχετίζεται τόσο με τις στάσεις όσο και με την αυτο-αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών, παρουσιάζοντας τις γυναίκες πιο θετικές απέναντι στη συμπερίληψη αλλά και με μεγαλύτερη αίσθηση αυτο-αποτελεσματικότητας. Πράγματι, αρκετές έρευνες έχουν υποδείξει τις γυναίκες ως πιο θετικές (βλ. Aksamit et al., 1987, Eichinger et al., 1991, Thomas, 1985, Hoffman, 2006),

κάτι που, όπως αναφέρθηκε, ίσως έχει να κάνει με τις διακρίσεις και τον εκπαιδευτικό αποκλεισμό, που έχει υποστεί το γυναικείο φύλο (βλ. Χαμπίδης & Ταρατόρη, 2009). Από την άλλη πλευρά, η μεγαλύτερη αίσθηση αυτο-αποτελεσματικότητας των γυναικών, ίσως οφείλεται στο γεγονός ότι οι γυναίκες υπερέχουν στις αντιλήψεις για τις ικανότητές τους εξαιτίας του πολιτισμικού στερεότυπου, που θέλει το επάγγελμα του εκπαιδευτικού ως κατεξοχήν «γυναικείο» (Ross, 1994).

Η ηλικία φάνηκε να είναι ένας παράγοντας, που σχετίζεται μόνο με τις στάσεις και όχι με την αυτο-αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών. Πιο συγκεκριμένα, διαπιστώθηκε πως οι μεγαλύτεροι εκπαιδευτικοί (άνω των 51 ετών) ήταν πιο αρνητικοί απέναντι στη συμπερίληψη των παιδιών με ΕΕΑ κάτι που ίσως οφείλεται σύμφωνα με τους Avissar, Reiter & Leyser (2003), στην προ-συμπεριληπτικής εκπαίδευσης κατάρτιση, που έχουν λάβει οι εκπαιδευτικοί ή σε ενδεχόμενες προκαταλήψεις, που έχουν τα άτομα μεγαλύτερης ηλικίας. Η διδακτική εμπειρία ή αλλιώς η προϋπηρεσία των εκπαιδευτικών όμως, που έχει άμεση σχέση με την ηλικία, αφού αυξάνονται αναλογικά, δεν φάνηκε να επηρεάζει ούτε τις στάσεις ούτε την αυτο-αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών απέναντι στη συμπερίληψη.

Παρόλα αυτά, η διδακτική εμπειρία στη διδασκαλία των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες αναδείχτηκε ως ένας σημαντικός παράγοντας διαμόρφωσης των στάσεων και της αυτο-αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών. Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν πως όσοι έχουν υψηλό επίπεδο σχετικής εμπειρίας είναι πιο θετικοί απέναντι στη συμπερίληψη και έχουν μεγαλύτερη αίσθηση αυτο-αποτελεσματικότητας σε αυτή σε αντίθεση με όσους έχουν χαμηλό ή μέτριο επίπεδο εμπειρίας. Ανάλογα ευρήματα έχουν αναφερθεί και από άλλες έρευνες τόσο για τις στάσεις (βλ. Leatherman & Niemeyer, 2005, Kalyva et al., 2007, LeRoy & Simpson, 1996, Janney et al., 1995, Avramidis et al., 2000, Koutrouba et al., 2008, Zoniou-Sideri & Vlachou, 2006, Avramidis & Kalyva, 2007) όσο και για την αυτο-αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών (βλ. Shaukat et al., 2013, Malinen, 2013, Malinen et al., 2012).

Ένας ακόμη σημαντικός παράγοντας, που φάνηκε να επηρεάζει θετικά τις στάσεις και την αυτο-αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών, είναι η κατάρτιση και η επιμόρφωσή τους στην Ειδική Εκπαίδευση. Με βάση τα ευρήματα της έρευνας, προκύπτει το συμπέρασμα πως όσο πιο εξειδικευμένη είναι η κατάρτιση των εκπαιδευτικών σε θέματα ειδικής εκπαίδευσης τόσο πιο θετικοί είναι απέναντι σε αυτή και τόσο πιο αποτελεσματικοί νιώθουν στις συμπεριληπτικές τάξεις. Η θετική επίδραση της εξειδίκευσης στις στάσεις και στην αυτο-αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών φάνηκε και κατά την εξέταση της επιμόρφωσής

τους, αφού σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας όσοι είχαν παρακολουθήσει προγράμματα εξειδίκευσης στην ειδική αγωγή διάρκειας άνω των τριακοσίων ωρών, ήταν πιο θετικοί και είχαν υψηλότερη αίσθηση αυτο-αποτελεσματικότητας. Τα παραπάνω δεδομένα επιβεβαιώνονται από πλήθος ερευνητών, που εξετάζουν τόσο τις στάσεις (βλ. Leatherman & Niemeyer, 2005, Kalyva et al., 2007, LeRoy & Simpson, 1996, Janney et al., 1995, Avramidis et al., 2000, Koutrouba et al., 2008, Zoniou-Sideri & Vlachou, 2006, Avramidis & Kalyva, 2007), όσο και την αυτο-αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών στη συμπερίληψη (βλ. Martin et al., 2008, Martin et al., 2009).

Ακόμα, στην έρευνα αυτή διαπιστώθηκε πως οι πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών για τις ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες αλλά και για το ρόλο που διαδραματίζει η διδασκαλία τους στις ζωές των παιδιών, σχετίζονται με τις στάσεις και με την αυτο-αποτελεσματικότητά τους. Από τα αποτελέσματα της έρευνας διαπιστώθηκε πως οι πεποιθήσεις τους, σχετίζονται πιο πολύ με την αίσθηση αυτο-αποτελεσματικότητάς τους παρά με τις στάσεις τους. Παρόλα αυτά, τα ευρήματα μας επιτρέπουν να ισχυριστούμε αφενός ότι όσο πιο πολύ πιστεύουν οι εκπαιδευτικοί ότι η διδασκαλία τους επηρεάζει τη μοίρα των παιδιών, τόσο πιο αποτελεσματικοί εκπαιδευτικοί νιώθουν. Επιπλέον, όσο πιο θετικά αντιλαμβάνονται τις ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες των μαθητών τους (δηλαδή όσο πιο πολύ δε χρεώνουν τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν τα παιδιά στα ίδια) τόσο πιο θετική στάση φαίνεται να έχουν απέναντι στη απέναντι συμπερίληψη. Το εύρημα αυτό επιβεβαιώνει τον ισχυρισμό πως οι πεποιθήσεις μπορούν να επηρεάσουν σε σημαντικό βαθμό τον τρόπο λειτουργίας των εκπαιδευτικών εντός της τάξης (Janney et al. 1995, παράθεμα στο Avramidis & Norwich 2002, σ. 138).

Επιπροσθέτως, εξετάστηκε η σχέση της συνεργασίας με τις στάσεις και την αυτο-αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών. Με βάση τα αποτελέσματα της έρευνας διαπιστώθηκε ότι η συνεργασία και η υποστήριξη σχετίζεται περισσότερο με την αυτο-αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών παρά με τις στάσεις τους. Βέβαια, στη διεθνή βιβλιογραφία η συνεργασία/υποστήριξη αναφέρεται ως παράγοντας διαμόρφωσης αυτο-αποτελεσματικότητας (βλ. Sartawi & Alghazo, 2006, Brownell & Pajares, 1999), αλλά και των στάσεων (βλ. Avramidis & Norwich, 2002, Avramidis & Kalyva, 2007).

Τέλος, στην παρούσα έρευνα αναδείχτηκε πως ένας παράγοντας, που επηρεάζει καθοριστικά τις στάσεις και την αυτο-αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών απέναντι στη συμπερίληψη, είναι το είδος των ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών. Ειδικότερα, διαπιστώθηκε πως οι εκπαιδευτικοί φάνηκε να είναι πιο θετικοί και πιο σίγουροι για τις ικανότητές τους

στη συμπερίληψη των ηπιότερων μορφών ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών (όπως ήπια νοητική καθυστέρηση, μαθησιακές δυσκολίες) και πιο αρνητικοί και με χαμηλή αίσθηση αυτο-αποτελεσματικότητας στη συμπερίληψη μαθητών με πιο σοβαρές μορφές ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών (όπως σοβαρή νοητική υστέρηση, ψυχικές ή διάχυτες αναπτυξιακές διαταραχές κτλ). Το παραπάνω συμπέρασμα απαντάται συχνά στη βιβλιογραφία, αφού έχει υποστηριχθεί αφενός ότι οι εκπαιδευτικοί παρουσιάζουν διαφορετική στάση για το κάθε είδος ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών (βλ. Center & Ward, 1987, Lifshitz et al., 2004, Koutrouba et al., 2008, Zoniou-Sideri & Vlachou, 2006) και αφετέρου ότι οι εκπαιδευτικοί συχνά νιώθουν ανεπαρκείς να αναλάβουν τη διδασκαλία πιο σοβαρών περιπτώσεων παιδιών όπως, μαθητές με εγκεφαλική βλάβη, αισθητηριακές διαταραχές και αυτισμό, κυρίως λόγω της διδακτικής τους ανεπάρκειας (Avramidis & Kalyva, 2007).

Σύμφωνα με όσα έχουν αναφερθεί μέχρι στιγμής οδηγούμαστε στην επαλήθευση της τρίτης υπόθεσης, ως προς τη σχέση στάσεων και αυτο-αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών αναγκών με τους παράγοντες: φύλο, διδακτική εμπειρία στην ειδική εκπαίδευση, κατάρτιση, είδος των ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών, πεποιθήσεις και συνεργασία, ενώ απορρίπτεται η υπόθεση που ήθελε την προϋπηρεσία να σχετίζεται με τις στάσεις και την αυτο-αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών. Όσον αφορά τον παράγοντα της ηλικίας, η τρίτη υπόθεση της έρευνας επαληθεύεται μόνο όσον αφορά τη σχέση της με τις στάσεις, ενώ απορρίπτεται η σχέση ηλικίας και αυτο-αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών.

Όπως είναι εμφανές, η ομοιότητα των παραγόντων που σχετίζονται με τις στάσεις και την αυτο-αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών, ήταν αδύνατο να μην οδηγήσουν το ερευνητικό ενδιαφέρον στην εξέταση της μεταξύ τους σχέσης, η οποία παρουσιάζεται στην επόμενη ενότητα.

#### **7.5. Η σχέση στάσεων και αυτο-αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών.**

Ένας από τους κύριους στόχους της παρούσας εργασίας, ο οποίος εμφανίζεται στο τέταρτο ερευνητικό ερώτημα, είναι η διερεύνηση της σχέσης στάσεων και αυτο-αποτελεσματικότητας. Μετά την ανάλυση και ερμηνεία των αποτελεσμάτων, προκύπτει το συμπέρασμα πως υπάρχει μία ισχυρή σχέση στάσεων και αυτο-αποτελεσματικότητας στη συμπερίληψη από πλευράς εκπαιδευτικών, ένα εύρημα που επιβεβαιώνει την τέταρτη υπόθεση της έρευνας. Το συμπέρασμα αυτό βρίσκεται σε αντιστοιχία με ένα σημαντικό αριθμό ερευνών, που έχει υποστηρίξει ότι η αυτο-αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών

έχει άμεση επίπτωση στις στάσεις τους απέναντι στη συμπερίληψη (βλ. Hofman, 2014, Malinen, 2013, Savolainen et al., 2012, Zan et al., 2011, Weisel & Dror, 2006, Soodak et al., 1998).

Η σχέση στάσεων και αυτο-αποτελεσματικότητας επιβεβαιώθηκε στην έρευνα αυτή για κάθε είδος ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών, αφού διαπιστώθηκε πως όσο πιο αποτελεσματικοί ένιωθαν οι εκπαιδευτικοί στη διδασκαλία του κάθε είδους, τόσο πιο θετικοί ήταν απέναντι στη συμπερίληψή του. Επιπλέον, αναδείχθηκε ισχυρή σχέση μεταξύ της αυτο-αποτελεσματικότητας των δασκάλων στη διδασκαλία και τη διαχείριση της συμπεριληπτικής τάξης και στη στάση τους απέναντι στη συμπερίληψη. Δηλαδή, όσο πιο πολύ πίστευαν οι εκπαιδευτικοί ότι μπορούσαν να διδάξουν τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και να διαχειριστούν μία συμπεριληπτική τάξη, τόσο πιο θετικοί ήταν απέναντι στη συμπερίληψη.

Αν και η εργασία αυτή δεν μπορεί να υποστηρίξει με βάση τα αποτελέσματά της την αιτιώδη σχέση των παραπάνω εννοιών, δηλαδή ποια είναι το αποτέλεσμα της άλλης, λαμβάνοντας υπόψη τη διεθνή βιβλιογραφία, μπορούμε να καταλήξουμε στο συμπέρασμα, πως η αίσθηση αυτο-αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών προηγείται αποτελώντας την αιτία και οι στάσεις έπονται αποτελώντας το αιτιατό. Πιο συγκεκριμένα, ο Bandura (1977) υποστήριξε πως η αίσθηση αυτο-αποτελεσματικότητας των ανθρώπων, μπορεί να καταστεί σημαντικός παράγοντας προκειμένου να προβλεφθεί το κατά πόσο θα θελήσουν να εμπλακούν σε μία κατάσταση, και πως τα άτομα που δεν είναι σίγουρα για τις ικανότητές τους σε συγκεκριμένους τομείς προτιμούν να τους αποφεύγουν. Μεταφέροντας τα λόγια του εν λόγω ερευνητή στην εκπαίδευση, συμπεραίνουμε πως ο βαθμός της αυτο-αποτελεσματικότητας των δασκάλων στη συμπερίληψη, μπορεί να προβλέψει το βαθμό που θα θελήσουν να διδάξουν σε συμπεριληπτικές τάξεις.

Πράγματι, η αυτο-αποτελεσματικότητα στην εκπαίδευση έχει συνδεθεί με θετικότερες στάσεις απέναντι σε καινοτομίες, υψηλότερη αποδοχή και εφαρμογή νέων προγραμμάτων και μεθόδων διδασκαλίας (Ghaith & Yaghi, 1997, Gorozidis & Papaioannou, 2011, Guskey, 1988, Ross, 1994). Ως εκ τούτου, μπορούμε να υποστηρίξουμε πως η μέτρια αίσθηση αυτο-αποτελεσματικότητας, που εμφάνισαν οι εκπαιδευτικοί στην παρούσα έρευνα, είναι ο λόγος για τον οποίο παρουσιάστηκε ουδέτερη στάση απέναντι στη συμπερίληψη από πλευράς τους. Έτσι, το ενδιαφέρον μας στρέφεται στους λόγους για τους οποίους οι εκπαιδευτικοί εμφάνισαν μέτρια αίσθηση αυτο-αποτελεσματικότητας.

Όπως ήδη έχει αναφερθεί στο θεωρητικό μέρος, και επιβεβαιώθηκε από τα αποτελέσματα της έρευνας, δύο από τους παράγοντες, που παίζουν σημαντικό ρόλο στη

διαμόρφωση της αυτο-αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών στη συμπερίληψη, είναι η διδακτική εμπειρία στη διδασκαλία παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (βλ. Shaukat et al., 2013, Malinen, 2013) και η σχετική κατάρτιση (Shaukat et al., 2013). Οι δύο αυτοί παράγοντες δεν φαίνεται να λειτούργησαν προς όφελος της αυτο-αποτελεσματικότητας –και κατ’ επέκταση των στάσεων- των συμμετεχόντων, αφού στο δημογραφικό μέρος διαπιστώνεται χαμηλό επίπεδο εμπειρίας και κατάρτισης.

Ειδικότερα, η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών, που συμμετείχαν στην έρευνα, αν και μετρά αρκετά χρόνια προϋπηρεσίας, δήλωσε πως έχει χαμηλό ή μέτριο επίπεδο εμπειρίας στη διδασκαλία των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Το γεγονός αυτό δεν είναι ιδιαίτερα ενθαρρυντικό, αν σκεφτούμε, ότι σε επόμενο στάδιο της έρευνας, δεν διαπιστώθηκε καμία διαφορά στην αυτο-αποτελεσματικότητα αυτών των δύο ομάδων. Αντίθετα, διαπιστώθηκε διαφορά αυτο-αποτελεσματικότητας όσων είχαν υψηλό επίπεδο εμπειρίας και με τις δύο ομάδες, με την πρώτη να κατέχει σημαντικό προβάδισμα. Το εύρημα αυτό δείχνει πως το χαμηλό ή το μέτριο επίπεδο εμπειρίας, που κατέχει η συντριπτική πλειοψηφία των εκπαιδευτικών, που συμμετείχε στην έρευνα, δεν ήταν αρκετό για να βελτιώσει την αίσθηση της αυτο-αποτελεσματικότητάς τους και κατ’ επέκταση τις στάσεις τους.

Προς την ίδια κατεύθυνση κινείται και το επίπεδο κατάρτισης των εκπαιδευτικών, αφού η πλειοψηφία όσων συμμετείχαν στην έρευνα υποστήριξε πως η κατάρτιση, που έχει λάβει, δεν επαρκεί για να ανταπεξέλθει στις απαιτήσεις της συμπερίληψης. Ο ισχυρισμός αυτός δικαιολογείται με βάση το δημογραφικό μέρος, όπου διαπιστώνεται πως η πλειοψηφία έχει σταματήσει την εκπαίδευσή της στο βασικό τίτλο σπουδών των Παιδαγωγικών Τμημάτων, στα οποία απουσιάζουν τα απαραίτητα εξειδικευμένα γνωστικά αντικείμενα (Αγαλιώτης, 2007). Απογοητευτικά είναι επίσης και τα δεδομένα, που αφορούν την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σε θέματα ειδικής εκπαίδευσης, αφού ένα ελάχιστο ποσοστό των εκπαιδευτικών κατείχε εξειδίκευση παρακολουθώντας προγράμματα άνω των τριακοσίων ωρών στην ειδική εκπαίδευση. Να σημειωθεί πως η εξειδίκευση, ήταν η μόνη μορφή επιμόρφωσης, που σύμφωνα με τα αποτελέσματα, μπορούσε να διαφοροποιήσει-βελτιώσει τις στάσεις και την αυτο-αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών. Αξιοσημείωτο είναι μάλιστα πως δεν παρατηρήθηκε καμία διαφορά στη συντριπτική πλειοψηφία του δείγματος, που είχε παρακολουθήσει μία απλή σχετική επιμόρφωση, συνέδρια ή δεν είχε καμία επιμόρφωση στην ειδική εκπαίδευση. Το γεγονός αυτό επιβεβαιώνει τις μη επαρκείς

ποσοτικά και ποιοτικά επιμορφωτικές επιλογές που έχουν οι εκπαιδευτικοί στις μέρες μας (Αγαλιώτης, 2007).

Τόσο το χαμηλό επίπεδο εμπειρίας στη διδασκαλία παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες όσο και η φτωχή κατάρτιση των εκπαιδευτικών, φαίνεται να συνέβαλαν ώστε να παρουσιαστεί μία μέτρια αίσθηση αυτο-αποτελεσματικότητας και κατ' επέκταση μία ουδέτερη ή αλλιώς ασαφής στάση απέναντι στη συμπερίληψη των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, αφού οι εκπαιδευτικοί απέφυγαν να ταχθούν υπέρ ή κατά της συμπερίληψης των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Στην επόμενη και τελευταία υποενότητα ανακεφαλαιώνονται τα βασικά συμπεράσματα της παρούσας έρευνας και εξετάζεται η συνεισφορά της στην ανάπτυξη μιας πιο συμπεριληπτικής εκπαίδευσης. Ακόμα, παρουσιάζονται οι αδυναμίες της έρευνας αυτής και γίνονται προτάσεις για περαιτέρω έρευνα.



## **Κεφάλαιο 8. Επίλογος**

### **8.1. Εισαγωγή**

Στα προηγούμενα κεφάλαια είδαμε αναλυτικά το πρόβλημα που μας απασχόλησε, καθορίστηκε ο σκοπός, τα ερευνητικά ερωτήματα και διατυπώθηκαν οι υποθέσεις της έρευνας. Σκοπός της παρούσας εργασίας υπήρξε η διερεύνηση των στάσεων και της αυτο-αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης της Αττικής, οι παράγοντες που σχετίζονται με αυτές τις δύο έννοιες και η μεταξύ τους σχέση. Αφού πραγματοποιήθηκε η απαραίτητη βιβλιογραφική ανασκόπηση, επιλέχθηκε για τη διερεύνηση του θέματος η ποσοτική μεθοδολογία λαμβάνοντας υπόψη το σκοπό και τα ερευνητικά ερωτήματα και κατασκευάστηκαν τα ερωτηματολόγια. Μετά τη συμπλήρωσή τους από 151 εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, πραγματοποιήθηκε η στατιστική ανάλυση των δεδομένων με τη χρήση περιγραφικής και επαγωγικής στατιστικής στο στατιστικό πακέτο SPSS. Ύστερα από αυτή τη διαδικασία παρουσιάστηκαν τα αποτελέσματα της έρευνας με τη χρήση στατιστικών πινάκων και γραφικών παραστάσεων. Στη συνέχεια τα ευρήματα αυτά ερμηνεύτηκαν με βάση τα αποτελέσματα ερευνών της διεθνούς βιβλιογραφίας, ακολούθως παρουσιάστηκαν τα συμπεράσματα και πραγματοποιήθηκε η επαλήθευση και η απόρριψη των υποθέσεων. Στο κεφάλαιο αυτό, που είναι το τελευταίο της παρούσας μελέτης, γίνεται ένας αναστοχασμός των κυριότερων ευρημάτων της έρευνας και καταγράφονται οι περιορισμοί της. Ακόμα, γίνονται εισηγήσεις για περεταίρω έρευνες καθώς και προτάσεις για τη διαμόρφωση ενός εκπαιδευτικού συστήματος, που έχει ως στόχο την παροχή μιας πιο συμπεριληπτικής εκπαίδευσης. Τέλος, παρουσιάζονται η συμβολή της έρευνας στην προώθηση της συμπερίληψης και οι τελικές σκέψεις της ερευνήτριας

### **8.2. Τα κύρια ευρήματα και οι περιορισμοί της έρευνας**

Η παρούσα έρευνα ανέλαβε να διερευνήσει τις στάσεις και την αυτο-αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών στη συμπερίληψη των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, τους παράγοντες που επηρεάζουν τις δύο έννοιες και τη μεταξύ τους σχέση. Αν και οι εκπαιδευτικοί δεν φάνηκαν ούτε να συμφωνούν αλλά ούτε και να διαφωνούν με την ιδέα της συμπερίληψης, υποδεικνύοντας μία ουδετερότητα, φάνηκαν πιο θετικοί απέναντι στο θεωρητικό της κομμάτι αναγνωρίζοντας τις ωφέλειές της, και πιο επιφυλακτικοί απέναντι στην εφαρμογή της. Τα κύρια ζητήματα που προβλημάτισαν τους



εκπαιδευτικούς όσον αφορά την πρακτική εφαρμογή της, ήταν η κατάρτισή τους και η υποστήριξη από πλευράς του Κράτους (σχολικά εγχειρίδια, ΑΠ, εξοπλισμός), που σύμφωνα με τους ίδιους δεν επαρκούν για την αποτελεσματική συμπερίληψη των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Ιδίως η έλλειψη σχετικής κατάρτισης, ίσως να σχετίζεται με την άρνηση των εκπαιδευτικών στη συμπερίληψη των πιο σοβαρών μορφών ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών και στην αποδοχή της συμπερίληψης των ηπιότερων μορφών. Εκτός από την κατάρτιση και το είδος των ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών, ως παράγοντες που επηρεάζουν τις στάσεις φάνηκε να είναι το φύλο, η ηλικία, η διδακτική εμπειρία στη διδασκαλία των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, η συνεργασία και οι πεποιθήσεις τους.

Όσον αφορά την αυτο-αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών στη συμπερίληψη των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, οι εκπαιδευτικοί φάνηκε να μην είναι σίγουροι για τις ικανότητές τους, τόσο στη διδασκαλία εντός των συμπεριληπτικών τάξεων και ειδικότερα στην εξατομίκευση της διδασκαλίας τους, όσο και στη διαχείριση προβληματικών καταστάσεων εντός της τάξης. Όπως και στην περίπτωση των στάσεων βέβαια, οι εκπαιδευτικοί ένιωθαν αποτελεσματικοί στη συμπερίληψη των ηπιότερων μορφών ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών, ενώ αντίθετα παρουσίασαν χαμηλή αυτο-αποτελεσματικότητα στις πιο σοβαρές μορφές. Εκτός από το είδος των ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών άλλοι παράγοντες, που φάνηκαν να επηρεάζουν την αίσθηση της αυτο-αποτελεσματικότητάς τους, ήταν το φύλο, η διδακτική εμπειρία στην ειδική εκπαίδευση, η κατάρτιση, η συνεργασία και οι πεποιθήσεις τους.

Οι δύο παραπάνω έννοιες φάνηκε να σχετίζονται σε μεγάλο βαθμό. Δηλαδή, η επιφυλακτική στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στη συμπερίληψη των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες φάνηκε πως έχει άμεση σχέση με τη μέτρια αίσθηση αυτο-αποτελεσματικότητάς τους στις συμπεριληπτικές τάξεις. Το εύρημα αυτό βρίσκεται σε συμφωνία με αρκετές έρευνες (βλ. Hofman, 2014, Malinen, 2013, Savolainen et al., 2012, Zan et al., 2011, Weisel & Dror, 2006, Soodak et al., 1998) και προκαλεί ιδιαίτερο ενδιαφέρον, δεδομένου ότι έχει επισημανθεί η αναγκαιότητα διερεύνησης νέων παραγόντων που επηρεάζουν τη διαμόρφωση των στάσεων των εκπαιδευτικών απέναντι στη συμπερίληψη (Avramidis & Norwich, 2002).

Κάνοντας ένα αναστοχασμό στα παραπάνω αποτελέσματα, αξίζει να αναφερθούν σε αυτό το σημείο οι περιορισμοί της παρούσας έρευνας. Όπως είδαμε, η μελέτη αυτή αφορά τις στάσεις και την αίσθηση αυτό-αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας

εκπαίδευσης της Αττικής. Ο περιορισμός της έρευνας σε έναν νομό της Ελλάδας πραγματοποιήθηκε λαμβάνοντας υπόψη το διαθέσιμο χρόνο και τους οικονομικούς πόρους, που είχε στη διάθεσή της η ερευνήτρια και σε καμία περίπτωση δεν επιτρέπει τη γενίκευση των αποτελεσμάτων στο σύνολο των εκπαιδευτικών της Ελλάδας. Όσον αφορά το νομό της Αττικής το μέγεθος του δείγματος κρίνεται επαρκές δεδομένου ότι πρόκειται για μία συσχετιστική έρευνα (βλ. Cohen et al., 2008), ωστόσο η μελέτη ενός μεγαλύτερου δείγματος θα μπορούσε να βοηθήσει στη γενίκευση των αποτελεσμάτων με μεγαλύτερη ακρίβεια.

Επιπλέον, αξίζει να σημειώσουμε πως η παρούσα μελέτη περιορίστηκε στη χρήση ποσοτικών και όχι ποιοτικών δεδομένων, τα οποία θα μπορούσαν να συμβάλλουν στην εις βάθος μελέτη και ερμηνεία συγκεκριμένων πτυχών του θέματος. Πιο συγκεκριμένα, αν και οι ποσοτικές μέθοδοι κρίνονται καταλληλότερες για την έρευνα των συσχετίσεων, που στη συγκεκριμένη περίπτωση αφορούν τις στάσεις και την αυτο-αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών, η ποιοτική έρευνα θα μπορούσε να φέρει στην επιφάνεια τις αιτίες που σκέφτονται με αυτόν τον τρόπο οι συμμετέχοντες εστιάζοντας στις διαδικασίες και τα αποτελέσματα (βλ. Παπαναστασίου & Παπαναστασίου, 2005). Παρόλα αυτά, θεωρείται πως η εργασία αυτή, απάντησε επαρκώς στα ερευνητικά της ερωτήματα και προσέφερε χρήσιμες πληροφορίες για την παροχή μιας πιο συμπεριληπτικής εκπαίδευσης. Θεωρείται ακόμα πως οι περιορισμοί, που καταγράφησαν παραπάνω, μπορούν να αποτελέσουν το έναυσμα για περαιτέρω έρευνα. Στην επόμενη ενότητα παρουσιάζονται εισηγήσεις για έρευνες, που μπορούν να πραγματοποιηθούν στο μέλλον.

### **8.3. Εισηγήσεις για περαιτέρω έρευνα**

Όπως έχει επισημανθεί στα πρώτα κεφάλαια της παρούσας εργασίας, οι έρευνες που εξετάζουν τις στάσεις των εκπαιδευτικών απέναντι στη συμπερίληψη και τη σχέση τους με την αυτο-αποτελεσματικότητά τους είναι περιορισμένες, ειδικά στην Ελλάδα. Οι έρευνες, που σχετίζονται με τις δύο αυτές έννοιες συνήθως δεν εστιάζουν στη διερεύνηση της μεταξύ τους σχέσης, ενώ όπως αναφέρουν οι Malinen et al. (2012) συχνά παρατηρείται το φαινόμενο να εφαρμόζονται γενικές κλίμακες αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών, παρά το γεγονός ότι η αυτο-αποτελεσματικότητα μεταβάλλεται ανάλογα με το περιεχόμενο και το είδος των δραστηριοτήτων, που απαιτούνται σε κάθε πλαίσιο (Tschannen-Moran & Hoy, 2007).

Η παρούσα εργασία προσπάθησε να καλύψει αυτό το κενό της βιβλιογραφίας εξετάζοντας, μεταξύ άλλων, τη σχέση των στάσεων και της αυτο-αποτελεσματικότητας των

εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης της Αττικής στη συμπερίληψη των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Τα αποτελέσματα της έρευνας ανέδειξαν την ισχυρή σχέση στάσεων και αυτο-αποτελεσματικότητας στη συμπερίληψη, ένα εύρημα που μπορεί να αποτελέσει αφορμή για περαιτέρω διερεύνηση της αυτο-αποτελεσματικότητας, ως παράγοντα επιρροής των στάσεων των εκπαιδευτικών στην Ελλάδα, δεδομένης της αναγκαιότητας διερεύνησης νέων παραγόντων, που επηρεάζουν τη διαμόρφωση των στάσεων (Avramidis & Norwich, 2002).

Λαμβάνοντας υπόψη τη σχέση στάσεων και αυτο-αποτελεσματικότητας, που έχει επισημανθεί και σε άλλες έρευνες του εξωτερικού (βλ. Zan et al., 2011, Weisel et al., 2006, Savolainen et al., 2012, Malinen, 2013) και αναγνωρίζοντας πως η αίσθηση της αυτο-αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών στο συγκεκριμένο πλαίσιο της συμπερίληψης δεν έχει διερευνηθεί στη χώρα μας όσο θα έπρεπε, καλό θα ήταν να υπάρξουν έρευνες στο μέλλον, που να επικεντρώνονται στη μελέτη αυτού του ζητήματος, με απώτερο στόχο να βρεθούν τρόποι βελτίωσης της αυτο-αποτελεσματικότητας και κατ' επέκταση των στάσεων των εκπαιδευτικών. Οι έρευνες αυτές καλό θα ήταν να γίνουν τόσο με ποιοτικές μεθόδους για την εις βάθος διερεύνηση και ερμηνεία του θέματος, όσο και με ποσοτικές σε μεγαλύτερο δείγμα εκπαιδευτικών έτσι ώστε να επιτραπεί η γενίκευση των αποτελεσμάτων στο σύνολο των Ελλήνων εκπαιδευτικών.

Όσον αφορά τον πληθυσμό, αξίζει να επισημανθεί πως η παρούσα έρευνα εξέτασε τις στάσεις και την αυτο-αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Ωστόσο, η συμπερίληψη αφορά συνολικά το εκπαιδευτικό σύστημα και για αυτό το λόγο θα ήταν ωφέλιμο να πραγματοποιηθούν ανάλογες έρευνες σε όλες τις βαθμίδες εκπαίδευσης. Επιπλέον, πρέπει να υπογραμμιστεί πως παρόλο που η παρούσα έρευνα εστίασε στη συμπερίληψη των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, δεν πρέπει να λησμονούμε πως η συμπερίληψη αφορά την κοινή φοίτηση όλων των παιδιών, που εξαιτίας κάποιων χαρακτηριστικών τους (εθνικότητα, φύλο, επιδόσεις, κοινωνικό και οικονομικό υπόβαθρο κ.α.) υφίστανται διακρίσεις ή αποκλεισμό από το γενικό εκπαιδευτικό σύστημα (Booth & Ainscow, 1998). Έτσι, κρίνεται ωφέλιμη η διερεύνηση των στάσεων και της αυτο-αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών, καθώς και η διερεύνηση της μεταξύ τους σχέσης, στη συμπερίληψη και των υπόλοιπων ομάδων παιδιών, που απειλούνται με αποκλεισμό.

Ανακεφαλαιώνοντας θεωρείται ιδιαίτερα σημαντική για την επιστημονική κοινότητα, την εκπαίδευση και την κοινωνία γενικότερα η διεξαγωγή ερευνών, που θα εξετάζουν εις βάθος τη διαμόρφωση και τη σχέση στάσεων και αυτο-αποτελεσματικότητας

των εκπαιδευτικών στη συμπερίληψη, αφού η αυτο-αποτελεσματικότητα ίσως αποτελεί έναν παράγοντα-κλειδί στη διαμόρφωση θετικών στάσεων και κατ' επέκταση στην παροχή μιας πιο συμπεριληπτικής εκπαίδευσης.

#### **8.4. Εισηγήσεις για τη διαμόρφωση ενός πιο συμπεριληπτικού συστήματος εκπαίδευσης**

Τα ευρήματα της παρούσας έρευνας, ανέδειξαν μία επιφυλακτική στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στη συμπερίληψη των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, που σχετίζεται άμεσα με τη μέτρια αίσθηση αυτο-αποτελεσματικότητάς τους στις συμπεριληπτικές τάξεις. Το εύρημα αυτό, αν και δεν είναι ιδιαίτερα ενθαρρυντικό για την προώθηση της συμπερίληψης, μπορεί να φανεί χρήσιμο στην εκπαιδευτική πραγματικότητα, αν αναλογιστούμε τους παράγοντες που επηρεάζουν και μπορούν να βελτιώσουν τόσο τις στάσεις όσο και την αυτο-αποτελεσματικότητα.

Δύο από τους παράγοντες, που αναδείχθηκαν ως καθοριστικοί τόσο στη διαμόρφωση των στάσεων όσο και στη διαμόρφωση της αυτο-αποτελεσματικότητας είναι η κατάρτιση και η εμπειρία στη διδασκαλία των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Προς απογοήτευση των στόχων που έχει θέσει η εκπαιδευτική πολιτική της συμπερίληψης όμως, οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί είχαν χαμηλό ή μέτριο επίπεδο εμπειρίας και η συντριπτική πλειοψηφία επισήμανε και την έλλειψη της απαιτούμενης κατάρτισης, η οποία αποτελεί ένα ζήτημα που έχει αναφερθεί επανειλημμένως από πολλούς ερευνητές του χώρου (βλ. Σούλης, 2002, Αγαλιώτης, 2007, McCarty, 2006).

Με βάση τα παραπάνω κρίνεται ιδιαίτερα ωφέλιμο τα Πανεπιστημιακά Ιδρύματα να καταρτίζουν προγράμματα σπουδών με εξειδικευμένα γνωστικά αντικείμενα, ώστε να δίνουν στους μελλοντικούς εκπαιδευτικούς τα απαραίτητα εφόδια, για να αντιμετωπίσουν την ανομοιογένεια των τάξεων. Επιπλέον, στο πλαίσιο της προπτυχιακής κατάρτισης, θεωρείται πως θα βοηθήσει η πρακτική άσκηση των φοιτητών σε τάξεις όπου περιλαμβάνονται παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, ώστε να αποκτήσουν μία πρώτη επαφή και ένα στοιχειώδες επίπεδο εμπειρίας. Αντίστοιχα, η Πολιτεία οφείλει να δώσει προσοχή στη διεξαγωγή ποιοτικών και αποτελεσματικών προγραμμάτων επιμόρφωσης με πρακτική εξάσκηση στους εν ενεργεία εκπαιδευτικούς, που δεν έχουν, όπως φάνηκε από τα δεδομένα της έρευνας, ούτε το απαιτούμενο επίπεδο κατάρτισης ούτε το απαιτούμενο επίπεδο εμπειρίας.

Στο πλαίσιο κατάρτισης και επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών, καλό είναι να δοθεί βάση στους τρόπους, με τους οποίους οι εκπαιδευτικοί μπορούν να εξατομικεύσουν τη

διδασκαλία τους και να διαχειριστούν τις συμπεριληπτικές τάξεις, αλλά και στους τρόπους, με τους οποίους μπορούν να προσεγγίσουν τους γονείς και να συνεργαστούν με τους συναδέλφους τους. Τα προγράμματα κατάρτισης και επιμόρφωσης καλό είναι επίσης να μεριμνήσουν για την ευαισθητοποίηση των εκπαιδευτικών και να εστιάσουν στον τρόπο με τον οποίο αντιλαμβάνονται τις ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, καθώς όπως φάνηκε στην παρούσα έρευνα, ένα μεγάλο μέρος των εκπαιδευτικών εξακολουθεί να έχει μία πιο παθολογική θεώρηση των ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών.

Επιπλέον, αποτελεί χρέος της Πολιτείας να παρέχει στους εκπαιδευτικούς την απαραίτητη υποστήριξη σε υλικό (ΑΠ και εξοπλισμό) αλλά και έμπυχο δυναμικό (ειδικούς επαγγελματίες) για την αποτελεσματική διδασκαλία όλων των παιδιών, κάτι που βεβαίως απαιτεί και την ανάλογη χρηματοδότηση. Οι παραπάνω ενέργειες, που υπαγορεύονται από τα δεδομένα τα έρευνας, κρίνονται απαραίτητες προκειμένου να αυξήσουν την αίσθηση αυτο-αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών και κατ' επέκταση να βελτιώσουν τις στάσεις τους απέναντι στη συμπερίληψη. Ας μην ξεχνάμε πως οι εκπαιδευτικοί και οι θετικές στάσεις από πλευράς τους, κατέχουν εξέχοντα ρόλο στην προσπάθεια παροχής μιας πιο συμπεριληπτικής εκπαίδευσης (βλ. Watkins, 2007, σ. 43, Lindsay, 2007, σ. 13).

### **8.5. Η συμβολή της έρευνας στην προώθηση της συμπερίληψης**

Αναγνωρίζοντας ότι η επιτυχία της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από τις στάσεις των εκπαιδευτικών απέναντι σε αυτή (βλ. Avramidis et al., 2000, Soodak et al., 1998, Watkins, 2007, Lindsay, 2007, σ. 13), η παρούσα εργασία επικεντρώθηκε στη διερεύνηση των στάσεών τους και στους παράγοντες, που σχετίζονται με τη διαμόρφωσή τους. Δεδομένης μάλιστα και της αναγκαιότητας διερεύνησης νέων παραγόντων που σχετίζονται με τις στάσεις (βλ. Avramidis & Norwich, 2002) θεωρήθηκε ωφέλιμο να εξεταστεί η σχέση της αυτο-αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών με τις στάσεις τους, αφού αρκετές έρευνες στο εξωτερικό έχουν υποστηρίξει ότι σχετίζονται άμεσα (βλ. Zan et al., 2011, Weisel et al., 2006, Savolainen et al., 2012, Malinen, 2013).

Εκτός όμως από τη σχέση της αυτο-αποτελεσματικότητας με τις στάσεις των εκπαιδευτικών, που αναμφίβολα διαδραματίζουν σπουδαίο ρόλο στην προώθηση της συμπερίληψης, πρέπει να επισημανθεί πως η έννοια της αυτο-αποτελεσματικότητας έχει συσχετιστεί με την πραγματική απόδοση των εκπαιδευτικών στις τάξεις (Feltz & Mugno, 1983), με τις μεθόδους διδασκαλίας τους (Woolfolk et al., 1990, Czerniak, 1990), με τις συμπεριφορές τους (Henson et al., 2001, Henson, 2002, Allinder, 1995, Gibson & Dembo,

1984, Gorozidis & Papaioannou, 2011) αλλά και με τα μαθησιακά αποτελέσματα των μαθητών (Henson et al., 2001, Henson, 2002, Tschannen-Moran & Hoy, 2007, Caprara et al., 2006). Επομένως, η αυτο-αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών στη συμπεριληπτική εκπαίδευση κατέχει -από κοινού με τις στάσεις- μία σημαντική θέση στην προώθηση της συμπερίληψης.

Εξετάζοντας λοιπόν τις στάσεις, την αυτο-αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών, τους παράγοντες που τις επηρεάζουν και τη μεταξύ τους σχέση, αναδείχθηκαν τα σημεία στα οποία θα πρέπει να εστιαστεί η προσοχή μας για τη διαμόρφωση υψηλής αίσθησης αυτο-αποτελεσματικότητας και θετικών στάσεων από πλευράς των εκπαιδευτικών απέναντι στη συμπερίληψη. Όπως είδαμε στην προηγούμενη ενότητα, τα σημεία αυτά αφορούν την υποστήριξη σε έμψυχο δυναμικό και υλικοτεχνικές υποδομές, τις οργανωτικές αλλαγές ή τις επιμορφωτικές παροχές από την πλευρά της Πολιτείας, καθώς και τα θέματα κατάρτισης των μελλοντικών εκπαιδευτικών από την πλευρά των Πανεπιστημιακών Ιδρυμάτων. Αν λοιπόν, όσοι σχεδιάζουν την εκπαιδευτική πολιτική της χώρας και όσοι καταρτίζουν τους μελλοντικούς εκπαιδευτικούς, λάβουν υπόψη τα σημεία που υπέδειξαν οι εκπαιδευτικοί μέσα από αυτήν την έρευνα και δράσουν ανάλογα, αναμένεται η αυτο-αποτελεσματικότητα και οι στάσεις των εκπαιδευτικών απέναντι στη συμπερίληψη να βελτιωθούν σημαντικά.

Σε αυτό το πλαίσιο, θεωρείται πως η παρούσα έρευνα συνέβαλε ουσιαστικά στην προώθηση της συμπερίληψης, δεδομένου ότι οι στάσεις παίζουν καθοριστικό ρόλο στην προώθηση, την εφαρμογή και την επιτυχία της (βλ. Avramidis et al., 2000, Soodak et al., 1998, Watkins, 2007, Lindsay, 2007, σ. 13). Η συνεισφορά αυτή μπορεί να κατανοηθεί καλύτερα, αν λάβουμε υπόψη ότι μέχρι και σήμερα αρκετοί εκπαιδευτικοί εμφανίζονται για διάφορους λόγους αρνητικοί απέναντι στη συμπερίληψη (βλ. Αγγελίδης κ.α., 2002), γεγονός που ίσως εξηγεί το λόγο που η διαχωριστική εκπαίδευση αποτελεί ακόμα την καθημερινή πολιτική και πρακτική σε αρκετές χώρες (Αγγελίδης, 2011).

Γι' αυτό το λόγο κρίνεται απαραίτητη η παρέμβαση της Πολιτείας και η λήψη μέτρων, που θα βελτιώσουν την αίσθηση αυτο-αποτελεσματικότητας και τις στάσεις των εκπαιδευτικών. Εξάλλου, δεν πρέπει να ξεχνάμε πως η επιτυχία των καινοτόμων προγραμμάτων και πολιτικών –όπως η συμπεριληπτική εκπαίδευση- εξαρτάται από τη συνεργασία και τη δέσμευση όλων των εμπλεκομένων (Avramidis et al., 2000).

## 8.6. Τελικές σκέψεις

Με βάση τα ευρήματα της έρευνας και ύστερα από την σύνδεσή τους με τη βιβλιογραφία μπορούμε εν κατακλείδι να ισχυριστούμε πως αν οι εκπαιδευτικοί πιστέψουν ότι μπορούν να διδάξουν αποτελεσματικά όλα τα παιδιά στις συμπεριληπτικές τάξεις, αφενός θα είναι πιο θετικοί απέναντι στη συμπερίληψη και αφετέρου θα μπορούν να επιτύχουν καλύτερα μαθησιακά αποτελέσματα. Επειδή τα παραπάνω ζητήματα θεωρούνται κομβικά στην προώθηση της συμπερίληψης, τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας θα μπορούσαν να συμβάλλουν –εκτός από την ενεργοποίηση των θεσμικών οργάνων- στην κινητοποίηση των εκπαιδευτικών, που στοχεύουν στην εκπαίδευση των ίσων ευκαιριών.

Για παράδειγμα, το ζήτημα της έλλειψης σχετικής κατάρτισης του εκπαιδευτικού προσωπικού, το οποίο επισημαίνεται διαχρονικά στις έρευνες που εξετάζουν τη συμπερίληψη (βλ. Σούλης, 2002, Αγαλιώτης, 2007, McCarty, 2006), θα μπορούσε να ενεργοποιήσει τον κάθε εκπαιδευτικό ξεχωριστά ώστε να προχωρήσει σε μία διαδικασία αυτομόρφωσης. Ακόμα, οι εκπαιδευτικοί θα μπορούσαν να κινητοποιήσουν την τοπική κοινότητα για τη διεξαγωγή επιμορφωτικών ημερίδων ή συνεδρίων. Στο πλαίσιο των σχολικών μονάδων, θα μπορούσαν να αναλάβουν ηγετικούς ρόλους με στόχο να ευαισθητοποιήσουν τους συναδέλφους τους, να προωθήσουν μία συνεργατική κουλτούρα και να εφαρμόσουν τη συνδιδασκαλία, μέσω της οποίας ο κάθε εκπαιδευτικός θα μάθαινε από τις πρακτικές του άλλου. Αυτές οι ενέργειες, αν και δεν μπορούν να υποκαταστήσουν ή να εξαλείψουν την ανάγκη για παρέμβαση της Πολιτείας μέσω της θεσμικής κατάρτισης και επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών, ίσως φανούν ιδιαίτερα ωφέλιμες στην προσπάθεια βελτίωσης της αίσθησης αυτο-αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών και κατ' επέκταση των στάσεών τους απέναντι στη συμπερίληψη.

Κλείνοντας, αξίζει να επισημανθεί πως στα σχολεία του 21<sup>ου</sup> αιώνα, που χαρακτηρίζονται από έντονη ανομοιογένεια, η συμπερίληψη αποτελεί μία πρόκληση για τα εκπαιδευτικά συστήματα –και τους εκπαιδευτικούς- που επιθυμούν να παρέχουν ίσες ευκαιρίες σε όλους τους μαθητές τους (Αγγελίδης, 2011). Εξάλλου, η παροχή συμπεριληπτικής εκπαίδευσης και ο σεβασμός στη διαφορετικότητα αποτελούν ζητήματα πιο επίκαιρα από ποτέ. Λαμβάνοντας υπόψη, λοιπόν, ότι η συμπερίληψη ωφελεί όλους τους ανθρώπους, αφού αποτελεί το κλειδί για μία κοινωνία ίσων ευκαιριών και δικαιωμάτων, που υπόσχεται δικαιοσύνη, αξιοπρέπεια και ενεργή κοινωνική ζωή, χωρίς φραγμούς, αποκλεισμούς και υποτιμημένες ταυτότητες (Σούλης, 2002, σ. 330), η παρούσα εργασία

κλείνει με την ελπίδα ότι σύντομα το εκπαιδευτικό σύστημα της Ελλάδας θα αγκαλιάσει τη διαφορετικότητα θέτοντας τις βάσεις για ένα καλύτερο αύριο.

*«Σε μια κοινωνία χωρίς ισότητα, τι αρμονία αλήθεια και ομορφιά μπορεί να επικρατήσει;»*

*Τζον Μίλτον*





## ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

### Ελληνόγλωσση βιβλιογραφία

- Αγαλιώτης, Ι. (2007). Μελέτη με τίτλο: «Υποστήριξη μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή προβλήματα συμπεριφοράς». Διαθέσιμο στο: <http://repository.edulll.gr/edulll/handle/10795/1124>
- Αγγελίδης, Π. (2011). *Παιδαγωγικές της συμπερίληψης*. Αθήνα: Διάδραση
- Αγγελίδης, Π. & Γαβριηλίδου, Ε. (2002). «Καθ' οδόν προς τη συμπεριληπτική εκπαίδευση στην Κύπρο». Διαθέσιμο στο: [http://www.pee.gr/wp-content/uploads/praktika\\_synedrion\\_files/e21\\_11\\_03/sin\\_ath\\_mer\\_c/them\\_enot\\_vi/aggelidis\\_gabriilidou.htm](http://www.pee.gr/wp-content/uploads/praktika_synedrion_files/e21_11_03/sin_ath_mer_c/them_enot_vi/aggelidis_gabriilidou.htm)
- Αγγελίδης, Π., Νικολάου, Ε., & Κλεάνθους, Π. (2002). «Ειδική Εκπαίδευση/ Συνεκπαίδευση στα Νηπιαγωγεία της Κύπρου: Η κατάρτιση των νηπιαγωγών». Σύγχρονο Νηπιαγωγείο. 27, 12-15.
- Αγγελίδης, Π. & Στυλιανού, Τ. (2004). «Προετοιμάζοντας τους υποψήφιους εκπαιδευτικούς για τη διαπολιτισμική εκπαίδευση». Επιστήμες Αγωγής, 2, 87-101.
- Ainscow, M. (1997a). «Οργάνωση των σχολικών τάξεων συνεκπαίδευσης», στο Τάφα, (επιμ.). *Συνεκπαίδευση παιδιών με και χωρίς προβλήματα μάθησης και συμπεριφοράς*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Barton, L. (2004). Η πολιτική της ένταξης (inclusion), στο Ζώνιου- Σιδέρη Α. (επιμ.). *Σύγχρονες ενταξιακές προσεγγίσεις: Θεωρία*, 55-68. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Βάμβουκας, Μ. (2006). *Εισαγωγή στη ψυχοπαιδαγωγική έρευνα και μεθοδολογία*. Αθήνα: Γρηγόρη.
- Βασιλείου, Γ. Ε. (1998). *Τα εκπαιδευσιμα νοητικά καθυστερημένα παιδιά και έφηβοι*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Cohen, L. F., Manion, L. & Morrison, K. (2008). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Γαβριηλίδου, Ε. & Γεωργίου, Ε. (2002). «Ο πρώτος χρόνος ένταξης: η εμπειρία από το χώρο της προδημοτικής εκπαίδευσης». Εισήγηση που παρουσιάστηκε στο VII Συνέδριο της Παιδαγωγικής Εταιρείας Κύπρου, Λευκωσία.
- Γεροσίμου, Ε. (2012). «Οι επαγγελματικές ανάγκες των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για την προαγωγή της παιδαγωγικής κουλτούρας της συμπερίληψης». Εισήγηση που παρουσιάστηκε στο 12<sup>ο</sup> Συνέδριο της Παιδαγωγικής Εταιρείας Κύπρου, Λευκωσία.
- Γεωργογιάννης, Π., (2007). «Βηματισμοί για μία αλλαγή στην Εκπαίδευση». Διαπολιτισμική Κοινωνική Ψυχολογία και Έρευνα. Πάτρα: Αυτοέκδοση, 5, 89.
- Δημαράς, Α. (1974). *Η μεταρρύθμιση που δεν έγινε*. Τόμος Β'. Αθήνα: Ερμής.
- Δόικου-Αυλίδου, Μ. (2006). «Ψυχοκοινωνική στήριξη των μαθητών με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες: Αντιλήψεις φοιτητών/τριών για το ρόλο του εκπαιδευτικού», *Επιστημονική Επετηρίδα της Ψυχολογικής Εταιρείας Βορείου Ελλάδος*, 4, 89-118.

- ΕΛ.ΣΤΑΤ. (2010). Α'βάθμια Εκπαίδευση. 01. Σχολικές μονάδες (Δημοτικά), Διδακτικό και Βοηθητικό Προσωπικό κατά φύλο, ΥΠΙΑ, νομό και φορέα. Διαθέσιμο στο: <http://www.statistics.gr/portal/pls/portal/docs/1/552985.XLS>
- Εμβλωτής, Α., Κατσίης, Α., & Σιδερίδης, Γ. (2006). *Στατιστική Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας*. Ιωάννινα: Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων
- Ευρωπαϊκός Φορέας για την Ανάπτυξη στην Ειδική Αγωγή (2009). «Βασικές Αρχές για την Προαγωγή της Ποιότητας στη Συνεκπαίδευση – Προτάσεις για τους διαμορφωτές Πολιτικής». Odense, Denmark: Ευρωπαϊκός Φορέας για την Ανάπτυξη στην Ειδική Αγωγή.
- Ευρωπαϊκή Επιτροπή για την Ανάπτυξη της Ειδικής Αγωγής (2003). «Συμμετοχική Εκπαίδευση και Πρακτικές στη Σχολική Τάξη». Διαθέσιμο στο: [http://dea.sch.gr/CP\\_greek.pdf](http://dea.sch.gr/CP_greek.pdf)
- Ζώνιου-Σιδέρη, Α. (2009). *Οι ανάπηροι και η εκπαίδευσή τους: Μια ψυχοπαιδαγωγική προσέγγιση της ένταξης* (13η έκδοση). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Ζώνιου-Σιδέρη, Α. (επιμ) (2004). *Σύγχρονες Ενταξιακές Προσεγγίσεις*, τόμ. Β' Πράξη, (2012) εκδ. Πεδίο
- Ζώνιου-Σιδέρη, Α. (2000). *Ένταξη: Ουτοπία ή Πραγματικότητα. Η εκπαιδευτική και πολιτική διάσταση της ένταξης μαθητών με ειδικές ανάγκες*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Ζώνιου-Σιδέρη, Α. (1998). *Οι ανάπηροι και η εκπαίδευσή τους. Μια ψυχοπαιδαγωγική προσέγγιση της ένταξης*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Ιμβριώτη Ρ.(1939). *Ανώμαλα και καθυστερημένα παιδιά*. Αθήνα: Ελληνική Εκδοτική Εταιρία Α.Ε.
- Καβαβιά-Γώγου, Λ. (1987). «Ενσωμάτωση ή διαχωρισμός; Μια προσπάθεια ενσωμάτωσης των παιδιών με ειδικές ανάγκες: Κοινωνιολογική προσέγγιση». *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 34.
- Καζαντζίδου (2010). «Στάσεις και απόψεις γονέων και εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης για το ρόλο της ενταξιακής Αγωγής στην ανάπτυξη των κοινωνικών και επικοινωνιακών δεξιοτήτων των μαθητών». Ανακτήθηκε από:[http://estia.hua.gr:8080/dspace/bitstream/123456789/1213/1/Kazantzidou\\_Panagiota.pdf](http://estia.hua.gr:8080/dspace/bitstream/123456789/1213/1/Kazantzidou_Panagiota.pdf)
- Καλαντζής, Κ. (1984). «Η Ειδική Αγωγή χτες και σήμερα». *Νέα Παιδεία*, 32, 57- 72.
- Lamoral, Ph.(1993). «Η ειδική εκπαίδευση σε μια ευρωπαϊκή προοπτική» στο: Στασινός, Δ. (1999). *Μαθησιακές δυσκολίες παιδιού και εφήβου. Η εμπειρία της Ευρώπης*. Αθήνα: Gutenberg.
- Λαμπροπούλου, Β. (2008). «Η Ιατρικοποίηση και Απομάκρυνση της Ειδικής Αγωγής από την Γενική Εκπαίδευση με Σχέδιο Νόμου». Διαθέσιμο στο: [dim-ekv-thess.thess.sch.gr/eidiko/lampropoulou\\_nomos.doc](http://dim-ekv-thess.thess.sch.gr/eidiko/lampropoulou_nomos.doc)
- Λαμπροπούλου, Β. (2004). Έκθεση για τη δράση «Χαρτογράφηση Ειδικής Αγωγής». 2, Αθήνα: Π.Ι
- Λαμπροπούλου, Β. (1997). «Οι Απόψεις και οι Εμπειρίες των Κωφών Μαθητών από τη Φοίτησή τους σε Σχολεία Ειδικής και Γενικής Εκπαίδευσης». Διαθέσιμο στο: <http://www.specialeducation.gr/frontend/article.php?aid=298&cid=69>

- Λαμπροπούλου, Β., & Παντελιάδου, Σ. (2000). «Ειδική Αγωγή στην Ελλάδα – Κριτική Θεώρηση» . Διαθέσιμο στο: <http://www.dyslexia-goneis.gr/view.asp?ItemID=109&ns=1&mcid=9&cid=23&scid=16>
- Maisonneuve, J. (2001). *Εισαγωγή στην ψυχοκοινωνιολογία*. Αθήνα: Τυπωθήτω –Γιώργος Δαρδάνος.
- Μακρή-Μπότσαρη, Ε. (2001). *Αυτοαντίληψη και αυτοεκτίμηση: Μοντέλα, Ανάπτυξη, Λειτουργικός ρόλος και Αξιολόγηση*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα
- Μπίρτσας, Χ. (1990). *Διδακτικά προγράμματα για παιδιά με «ειδικές» εκπαιδευτικές ανάγκες*. Αθήνα: Αυτοέκδοση
- Μπουζάκης, Σ. (2000). *Η επιμόρφωση και η μετεκπαίδευση των Δασκάλων – Διδασκαλισσών και των Νηπιαγωγών στο νεοελληνικό κράτος*. Αθήνα: Gutenberg
- Ναυρίδης, Κ. (1994). *Κλινική Κοινωνική Ψυχολογία*. Αθήνα: Παπαζήσης.
- Νιτσόπουλος, Μ. (1986). «Αναπηρία και ταξική συνείδηση». *Τα εκπαιδευτικά*, 6, 30-43.
- Νόμος 1143/1981 «Περί ειδικής αγωγής, ειδικής επαγγελματικής αποκαταστάσεως, απασχολήσεως και κοινωνικής μερίμνης των αποκλινόντων εκ του φυσιολογικού ατόμων και άλλων τινών εκπαιδευτικών διατάξεων». ΦΕΚ 80 Α, 31.3.1981.
- Νόμος 2817/2000 «Εκπαίδευση των ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και άλλες διατάξεις», ΦΕΚ 78 Α', 14.3.2000.
- Νόμος 3699/2008. «Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση Ατόμων με Αναπηρία και Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες». Αθήνα: Εφημερίδα της Κυβερνήσεως
- Ξηρομερίτη-Τσαγκλαγκάνου, Α. (1984). «Ιστορικά σημεία και σύγχρονα προβλήματα της ειδικής αγωγής». Αθήνα. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 19.
- Παιδαγωγική Ψυχολογική Εγκυκλοπαίδεια- Λεξικό (1989). Τόμος 3, Λήμμα «Ειδική Αγωγή». Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Παντελιάδου, Σ. (2007). «Πολιτική της αναπηρίας και εκπαιδευτική ένταξη». στο Μαυροπούλου, Σ. (2007). *Η κοινωνική ένταξη σε σχολείο και η μετάβαση σε χώρο εργασίας για τα άτομα στο φάσμα του αυτισμού: Θεωρητικά ζητήματα και εκπαιδευτικές παρεμβάσεις* (5-18). Διαθέσιμο στο: [http://anagnostis.weebly.com/uploads/5/8/6/3/5863147/\\_\\_\\_\\_\\_ .pdf](http://anagnostis.weebly.com/uploads/5/8/6/3/5863147/_____ .pdf)
- Παπαναστασίου, Κ. & Παπαναστασίου Ε. Κ. (2005). *Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας*. Λευκωσία: Έκδοση των συγγραφέων.
- Παρασκευόπουλος, Ι. (1993). *Μεθοδολογία Επιστημονικής Έρευνας*. Τόμος Α, Αθήνα.
- Πατσάλης, Χ. (1998). «Συγκριτική ειδική εκπαίδευση», *Ανοιχτό Σχολείο*, 74, 41-46.
- Πέτρου, (2009). «Εκπαιδευτική ισότητα, δικαιοσύνη και ηθική της συμπερίληψης» στο: Αγγελίδης, Π. (Επιμ.) (2009). *Συμπεριληπτική εκπαίδευση και βελτίωση των σχολείων: Σχέση αμφίδρομη*. Αθήνα: Αστραπός
- Πολυχρονοπούλου-Ζαχαρόγεωργα, Σ. (1993). *Παιδιά με ειδικές ανάγκες*. Αθήνα: Εκδόσεις Ντέφι.

- Σούλης, Γ. (2002). *Παιδαγωγικής της ένταξης: Από το «σχολείο του διαχωρισμού» σε ένα «σχολείο για όλους»*. Τόμος Α'. Αθήνα: Τυπωθήτω – Δάρδανος.
- Τάφα, Ε. (1997). «Συνεκπαίδευση παιδιών με και χωρίς προβλήματα μάθησης και συμπεριφοράς». Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Τζιβινίκου, Σ. & Κουτσοκώστα, Β. (2011). «Τμήματα Ένταξης: Από τη διαχείριση της διαφορετικότητας στην αποδοχή της ποικιλότητας των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο γενικό σχολείο». *Επιστημονικό Βήμα*, 15, 55-69.
- Τζουριάδου, Μ. (2000). «Παιδιά με ειδικές ανάγκες στο περιθώριο της κοινωνικής ζωής: η κοινωνική κατασκευή της αναπηρίας». *Πρακτικά συνεδρίου Ειδικής Αγωγής*, Ρέθυμνο, 2000.
- Τζουριάδου, Μ. (1995). *Παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες: Μια ψυχοπαιδαγωγική προσέγγιση*. Θεσσαλονίκη: Προμηθεύς
- Tilstone, C. (2000). «Η inclusion μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στη γενική εκπαίδευση: Πρακτικές inclusion για μαθητές με σοβαρές μαθησιακές δυσκολίες» στο Ζώνιου-Σιδέρη Α. (επιμ.) (2000). *Ένταξη: Ουτοπία ή πραγματικότητα; Η εκπαιδευτική και πολιτική διάσταση της ένταξης μαθητών με ειδικές ανάγκες*, 223-235. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Τσιμπιδάκη, Α. (2008). Οικογένεια με παιδί με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και σχολείο: Προς μία σχέση συνεργασίας, *Ήρινα*, 2, 97-113.
- Τσολάκης, Χ. (1994). «Ο δάσκαλος του Δημοτικού Σχολείου». *Πρακτικά 8<sup>ου</sup> Πανελλήνιου Εκπαιδευτικού Συνεδρίου Δ.Ο.Ε. – Π.Ο.Ε.*, Λεπτοκαριά Πιερίας, 1994.
- Φλουρής, Γ. (1989). *Αυτοαντίληψη-Σχολική Επίδοση και Επίδραση Γονέων*. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.
- Watkins, A. (ed.) (2007). *Η Αξιολόγηση στο πλαίσιο της Συνεκπαίδευσης: Θέματα- Κλειδιά Πολιτικής και Πρακτικής*. Odense, Denmark: European Agency for Development in Special Needs Education.
- Watkins, A. (ed.) (2003). *Αρχές-Κλειδιά της Ειδικής Αγωγής*. Odense, Denmark: European Agency for Development in Special Needs Education.
- Χαμπίδης, Θ. & Ταρατόρη, Ε. (2009) «Η πορεία του θεσμού της συνεκπαίδευσης στην Ελλάδα», 5ο Επιστημονικό Συνέδριο Ιστορίας Εκπαίδευσης, Πάτρα . Διαθέσιμο στο: [http://www.eriande.elemedu.upatras.gr/index.php?section=985&page706=3&itemid706=1038&language=el\\_GR](http://www.eriande.elemedu.upatras.gr/index.php?section=985&page706=3&itemid706=1038&language=el_GR)

## Ξενόγλωσση βιβλιογραφία

- Ainscow, M. (2007). «Teaching for Diversity: the next big challenge». In Connelly, M., He, M. F. and Phillion, J. (eds.) *The Handbook of Curriculum and Instruction*, Sage Publications.
- Ainscow, M. (2004). «Special needs through school improvement: School improvement through special needs». In Mitchell, D. (ed.). *Special educational needs and inclusive education: Major themes in education*. New York: Routledge Falmer, II, 265-279.
- Ainscow, M. (1997b). «Towards inclusive schooling». *British Journal of Special Education*, 24(1), 3-6.
- Ainscow, M., Dyson, A., Goldrick, S., Kerr, K., Miles, S. (2008). «Equity in Education: Responding to Context, Manchester: Centre for Equity in Education». The University of Manchester. Ανακτήθηκε από: [http://www.seed.manchester.ac.uk/medialibrary/Education/research/cee/publications/responding\\_to\\_context.pdf](http://www.seed.manchester.ac.uk/medialibrary/Education/research/cee/publications/responding_to_context.pdf)
- Ainscow, M., Booth, T. and Dyson, A. (2006). *Improving Schools, Developing Inclusion*. London: Routledge.
- Ainscow, M., Booth, T. & Dyson A. (2004). «Understanding and developing inclusive practices in schools: a collaborative action research network». *International Journal of Inclusive Education*, 8 (2), 125-139.
- Aksamit, D., Morris, M. & Leunberger, J. (1987). «Preparation of student services, professionals and faculty for serving learning disabled college students». *Journal of College Student Personnel*, 28, 53-59
- Allinder, R. M. (1994). «The Relationship between efficacy and the instructional practices of Special Education Teachers and Consultants. *Teacher Education and Special Education*, 17, 86-95.
- Allinder, R. M. (1995). «An examination of the relationship between teacher efficacy and curriculum-based measurement and student achievement». *Remedial and Special Education*, 16 (4), 247-254.
- Almong, O., & Shechtman, Z. (2007). «Teachers' democratic and efficacy beliefs and styles of coping with behavioural problems of pupils with special needs». *European Journal of Special Needs Education*, 22 (2), 115-129.
- Anderson C. J. K., Klassen R. M. & George G. K. (2007). «Inclusion in Australia. What teachers say they need and what school psychologists can offer». *School Psychology International*, 28(2), 131-147
- Angelides, P. (2000). A new technique for dealing with behaviour difficulties in Cyprus: The analysis of critical incidents. *European Journal of Special Needs Education*, 15(1), 55-68

- Angelides P, Sawa K. & Hajisoteriou, C. (2012). «Leading Inclusion: Special Teachers as Leaders in the Development of Inclusive Education». *International Studies in Educational Administration*, 40, 75-88.
- Angelides, P. & Michaelidou, A. (2009). «The Deafening Silence: Discussing children's drawings for understanding and addressing marginalization». *Journal Of Childhood Research*, 27-45
- Angelides, P., Stylianou, T. & Gibbs, P. (2006). «Preparing teachers for inclusive education in Cyprus». *Teaching and Teaching Education*, 22 (4), 513-522.
- Antonak, R. F. & Livneh, H. (1988). *The measurement of attitudes toward people with disabilities: Methods, psychometrics and scales*. Springfield, IL: Charles
- Armstrong, D., Belmont, B. & Verillon, A. (2000). «Inclusive Education» In: Armstrong, D., Armstrong, F. & Barton, Len (ed). *Inclusive Education: Policy, Contexts and Comparative Perspectives*. London: David Fulton,
- Ash, A., Bellew, J., Davies, M., Newman, T., & Richardson, L. (1997). «Everybody in? The experience of disabled students in further education». *Disability and Society*, 12(4), 605-621.
- Ashton, P. T., & Webb, R. B. (1986). «Teachers' sense of efficacy, classroom behavior, and student achievement». In P. T. Ashton & R. B. Webb (Eds.), *Making a difference: Teachers' sense of efficacy and student achievement* ( 125-144). New York & London: Longman.
- Avissar, G., Reiter, S. & Leyser, Y. (2003). «Principals' views and practices regarding inclusion: the case of Israeli elementary school principals». *European Journal of Special Needs Education*, 18 (3), 355-69.
- Avramidis, E. & Kalyva, E. (2007). «The influence of teaching experience and professional development on Greek teachers' attitudes towards inclusion», *European Journal of Special Needs Education*, 22(4), 367-389
- Avramidis, E. & Norwich, B. (2002). Teachers' attitudes towards integration / inclusion: a review of the literature, *European Journal of Special Needs Education*, 17(2), 129-147
- Avramidis, E., Bayliss, P. & Burden, R. (2002). «Inclusion in action: An in-depth case study of an effective inclusive secondary school in the south west of England». *International Journal of Inclusive Education*, 6(2), 143-163.
- Avramidis, E., Bayliss, P. & Burden, R. (2000a). «A survey into mainstream teachers' attitudes towards the inclusion of children with special educational needs in the ordinary school in one local educational authority». *Educational Psychology*, 20(2), 193-213.
- Avramidis, E., Bayliss, P. & Burden, R. (2000b). «Students teachers' attitudes towards the inclusion of children with special educational needs in the ordinary school». *Teaching and Teacher Education*, 16(3), 277-293.
- Ballard, K. (1997). «Researching disability and inclusive education: participation, construction and interpretation» *International Journal of Inclusive Education*, (3), 243-256.

- Bandura, A. (2006). «Guide for constructing self-efficacy scales». Διαθέσιμο στο: <http://www.uky.edu/~eushe2/Bandura/BanduraGuide2006.pdf>
- Bandura, A. (1977). «Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change». *Psychological review*, 84, 191-215.
- Bandura, A. (1993). «Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning». *Educational Psychologist*, 28 (2), 117-148
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Bandura, A. (1982). «Self-efficacy mechanism in human agency». *American Psychologist*, 84, 122-147.
- Barton, L. (2003). *Inclusive education and teacher education: a basis of hope or a discourse of delusion, Inaugural Professional Lecture*. London: Institute of Education, University of London
- Bateman, D. & Bateman, C. (2002). «What does a principal need to know about inclusion? Arlington, VA: ERIC Clearinghouse on Disabilities and Gifted Education». Ανακτήθηκε από: <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED473828.pdf>
- Batsiou, S., Bebetos, P., Panteli, P. & Antoniou, P. (2008). «Attitudes and intention of Greek and Cypriot primary education teachers towards teaching pupils with special educational needs in mainstream schools». *International Journal of Inclusive Education*, 12(2), 201-219.
- Beh-Pajoo, A. (1992). «The effect of social contact on college teachers' attitudes towards students with severe mental handicaps and their educational integration». *European Journal of Special Needs Education*, 7(2), 231-236.
- Bender, W. N., Vail, C. O. & Scott, K. (1995). «Teachers' attitudes toward increased mainstreaming: Implementing effective instruction for students with learning disabilities». *Journal of Learning Disabilities*, 28(2), 89-92.
- Berryman, J. D. (1989). «Attitudes of the public toward educational mainstreaming». *Remedial and Special Education*, 10(4), 44-49.
- Blackburn, J. J. (2007). «An assessment of teacher self-efficacy and job satisfaction of early career Kentucky agriculture teachers». Ανακτήθηκε από: [http://uknowledge.uky.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1476&context=gradschool\\_theses](http://uknowledge.uky.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1476&context=gradschool_theses)
- Booth, T. & Ainscow, M. (1998). *From them to us: An international study of inclusion in education*. London: Routledge.
- Bosma, T., Hessels, M., & Resting, W. (2012). «Teachers preferences for educational planning dynamic testing, teaching experience and teachers sense of efficacy». *Teaching and Teacher Education*, 28, 560-567.

- Bowman, I. (1986). «Teacher-training and the integration of handicapped pupils: some findings from a fourteen nation Unesco study. *European Journal of Special Needs Education*, 1(1), 29–38.
- Brouwers, A., & Tomic, W. (2000). «A longitudinal study of teacher burnout and perceived self-efficacy in classroom management». *Teaching and Teacher Education*, 16, 239-253.
- Brown, P. I. & Shearer, J. (2004). «Challenges for inclusion within a quality of life model for the 21st century». In Mitchell, D. (ed.). *Special educational needs and inclusive education: Major themes in education*, 2, 139-156. New York: Routledge Falmer.
- Brownell, M. T. & Pajares, F. (1999). Teacher efficacy and perceived success in mainstreaming students with learning and behavior problems. *Teacher Education and Special Education*, 22(3), 154 - 164.
- Bryman, A. (2004). «Social Research Methods» (2nd ed.), Oxford: Oxford University Press.  
 Διαθέσιμο στο: [http://www.imemsummaries.nl/downloads/2010-2011/year1/SE2/SE2\\_summary\\_Social\\_Research\\_Methods\\_in\\_Dutch.pdf](http://www.imemsummaries.nl/downloads/2010-2011/year1/SE2/SE2_summary_Social_Research_Methods_in_Dutch.pdf)
- Burns, R. (1982). *Self-concept development and education*. London: Holt, Rinehart, & Winston. C. Thomas Publisher.
- Campbell, C. (2002). *Developing Inclusive Schooling: Perspectives, Policies and Practices*. London: Institute of Education, University of London.
- Campbell, J., Gilmore, L. & Cuskelly, M. (2003). «Changing student teachers' attitudes towards disability and inclusion». *Journal of Intellectual and Developmental Disability*, 28(4), 369-379.
- Caprara, G. V., Barbaranelli, C., Steca, P. & Malone, P. S. (2006). «Teachers' self-efficacy beliefs as determinants of job satisfaction and students' academic achievement: a study at the school level». *Journal of School Psychology*, 44(6), 473 – 490.
- Center, Y. & Ward, J. (1987). «Teachers' attitudes towards the integration of disabled children into regular schools». *Exceptional Child*, 34(1), 41–56.
- Center, Y., Ward, J., Parmlenter, T. & Nash R. C. (1985). «Principals' attitudes toward the integration of disabled children into regular schools». *The Exceptional Child*, 32(3), 149-161.
- Chambers, D. & Forlin, C. (2010). «Initial teacher education and inclusion». In Forlin, C. (ed) (2010). *Teacher Education for Inclusion. Changing Paradigms and Innovative Approaches*. London: Routledge.
- Chan, D. W. (2008). «Dimensions of the teacher self- efficacy among Chinese secondary school teachers in Hong Kong». *Educational Psychology*, 28, 181-194.
- Chazan, M. (1994). «The attitudes of mainstream teachers towards pupils with emotional and behavioural difficulties». *European Journal of Special Needs Education*, 9, 261–274.
- Clough, P. & Lindsay, G. (1991). *Integration and the Support Service*. Slough: NFER.



- Coates, R. D. (1989). «The regular Education Initiative and opinions of regular classroom teachers». *Journal of Learning Disabilities*, 22, 532–536.
- Cohen, J. (1998). *Statistical power analysis for the behavioral sciences*. 2nd ed. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Cole, C. (2006). «Closing the achievement gap series: Part III. What is the impact of NCLB on the inclusion of students with disabilities?». *Education Policy Brief*, 4 (11), 1-12
- Cook, B. G. (2002). «Inclusive attitudes, strengths, and weaknesses of pre-service general educators enrolled in a curriculum infusion teacher preparation program». *Teacher Education and Special Education*, 25, 262-277.
- Coopersmith, S.(1984). *Coopersmith Self-Esteem Inventory*. Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press
- Copper, A. (2000). «Mentoring as an inclusive device for the excluded: black students' experiences of a mentoring scheme». *Social Work Education*, 19 (6), 597-607
- Cornoldi, C., Terreni, A., Scruggs, T. & Mastropieri . M. (1998). Teacher attitudes in Italy after twenty years of inclusion. *Remedial and Special Education*, 19 (6), 350-358.
- Czerniak, C. (1990). *A study of self- efficacy, anxiety and science knowledge in preservice elementary teachers*. Paper presented at the National Association for Research in Science Teaching, Atlanta, G.A.
- Dembo, M. H. & Gibson, S. (1985). Teachers' sense of efficacy: An important factor in school improvement. *The Elementary School Journal*, 86 (2) pp. 173 – 184.
- Dickens-Smith, M. (1995). «The effect of inclusion training on teacher attitude towards inclusion». Ανακτήθηκε από: <http://eric.ed.gov/?id=ED381486>
- Diebold, M. H. & Von Eschenbach, J. F. (1991). «Teacher educator predictions of regular class teacher perceptions of mainstreaming», *Teacher Education and Special Education*, 14, 221–227.
- Dierking, L.D., Falk, J.H., Rennie, L., Anderson, D., & Ellenbogen, K. (2003). «Policy statement of the "Informal Science Education" Ad Hoc Committee». *Journal of Research in Science Teaching*, 40(2), 108-111.
- Dunn, L.M. (1968). «Special Education for the mildly retarded - Is much of it justifiable?». *Exceptional Children*, 35, 5-22.
- Egyed, C. J., & Short, R. J. (2006). «Teacher self-efficacy, burnout, experience and decision to refer a disruptive student». *School Psychology International*, 27(4), σσ. 462-474
- Eichinger, J., Rizzo, T. & Sirotnik, B. (1991). «Changing attitudes toward people with disabilities». *Teacher Education and Special Education*, 14, 121–126.
- Emeagwali, S. (2009). «Fostering parent- teacher collaboration in the classroom». *Techniques*, 84(5), 8-9

- Epstein, J.L. (1988). «How do we improve programs for parent involvement?» *Educational Horizons*, 66(2), 58-59.
- Feltz, D. & Mugno, D. (1983). «A replication of the path analysis of the causal elements in Bandura's theory of self-efficacy and the influence of autonomic perception». *Journal of Sport Psychology*, 5, 263-277.
- Fielding M. & Bragg S., (2003). *Students as researchers: making a difference*. Cambridge, Pearson
- Fives, H. (2003). *What is teacher efficacy and how does it relate to teachers' knowledge? A theoretical review*. Paper presented at the American Educational Research Association Annual Conference, April 2003, Chicago, pp. 1 - 57.
- Forlin, C. (1995). «Educators' beliefs about inclusive practices in Western Australia». *British Journal of Special Education*, 22, 179–185.
- Forlin, C. (2001). «Inclusion: Identifying potential stressors for regular class teachers». *Educational Research*, 43(3), 235-245.
- Gafoor, K. A. & Asaraf, P.M. (2009). «Inclusive education: Does the regular teacher education programme make difference in knowlegde and attitudes?» Ανακτήθηκε από: <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED507434.pdf>
- Ghaith, G., & Yaghi, H. (1997). «Relationships among experience, teacher efficacy, and attitudes toward the implementation of instructional innovation». *Teaching and Teacher Education*, 13, 451-458.
- Gibbs, S. (2007). «Teachers' perceptions of efficacy: beliefs that support inclusion or segregation». *Educational and Child Psychology*, 24 (3) 47–53.
- Gibb, G. S., Young, J. R., Allread, K. W., Dyches, T. T., Egan, M. W. & Ingram, G.F. (1997). «A team-based junior high inclusion program: Parent perceptions and feedback». *Remedial and Special Education*, 18(4), 243-249.
- Gibson, S., & Dembo, M. H. (1984). «Teacher efficacy: A construct validation». *Journal of Educational Psychology*, 76, 569-582.
- Gist, M. E. & Mitchell, T. R. (1992). Self-efficacy: «A theoretical analysis of its determinants and malleability». *Academy of Management Review*, 17 (2). 183-211.
- Goddard, R. D., Hoy, W. K. & Hoy, A. W. (2000). «Collective teacher efficacy: its meaning, measure, and impact on student achievement». *American Educational Research Journal*, 37(2), 479-507.
- Gorozidis, G., & Papaioannou, A. (2011). «Teachers' self-efficacy, achievement goals, attitudes and intentions to implement the new Greek physical education curriculum». *European Physical Education Review*, 17, 231-253.
- Gould, D., & Weiss, M. R. (1981). «The effects of model similarity and model talk on self-efficacy and muscular endurance». *Journal of sport psychology*, 3, 17-29.

- Guskey, T. R. (1988). «Teacher efficacy, self-concept, and attitudes toward the implementation of instructional innovation». *Teaching and Teacher Education*, 4, 63-69.
- Guskey, T. R., & Passaro, P. D. (1994). «Teacher efficacy: A study of construct dimensions». *American Educational Research Journal*, 31, 627-643.
- Harvey, D. H. (1985). «Mainstreaming: teachers' attitudes when they have no choice about the matter». *Exceptional Child*, 32, 163-173.
- Hegarty, S. (1987). *Meeting special educational needs in the ordinary school*. London: Cassell
- Heiman, T. (2004). «Teachers coping with changes: Including students with disabilities in mainstream classes: An international view». *International Journal of Special Education*, 19(2), 91-103.
- Henson, R. K. (2002). «From adolescent angst to adulthood: substantive implications and measurement dilemmas in the development of teacher efficacy research». *Educational Psychologist*, 37 (3), 137 - 150.
- Henson, R. K., Kogan, L. R. & Vacha-Haase, T. (2001). «A reliability generalization study of the Teacher Efficacy Scale and related instruments». *Educational & Psychological Measurement*, 61(3), 404-420.
- Hines, R. A. (2001). *Inclusion in middle schools*. ERIC Clearinghouse on Elementary and Early Childhood Education, Champaign, IL: Ανακτήθηκε από: <http://eric.ed.gov/?id=ED459000>
- Hodkinson, A. (2007). «Disaster or catalyst of change? Inclusive education and the cultural representation of disability and disabled people: Recipe for an examination of non-disabled primary schoolchildren's attitudes to children with disabilities», *Research in Education*, 77, 56-76
- Hoffman, K., (2006). «Inclusion: Secondary teacher attitudes toward inclusion of special needs students into regular classrooms». Doctoral dissertation, Illinois State University. ProQuest Digital Dissertations Database
- Hsiao, H.C., Chang, J.C., Tu, Y.L., & Chen, S.Y. (2011). «The impact of self-efficacy on innovative work behavior for teachers». *International Journal of Social Science and Humanity*, 1, 31-36. Διαθέσιμο στο: <http://dx.doi.org/10.7763/IJSSH.2011.V1.6>
- Hsien, M. L. W. (2007). «Teacher attitudes towards preparation for inclusion: In support of a unified teacher preparation program», *Postgraduate Journal of Education Research*, 8(1), 49-60.
- Janney, R. E., Snell, M. E., Beers, M. K. & Raynes, M. (1995). «Integrating children with moderate and severe disabilities into general education classes», *Exceptional Children*, 61(5), 423-439
- Jobe, D. & Rust, J. O. (1996). «Teacher attitudes toward inclusion of students with disabilities into regular classrooms». *Education*, 117 (1), 148-54.
- Jordan, A. Schwarz, E & Richmond, D. (2009). «Preparing teachers for inclusive classrooms». *Teaching and Teacher Education*, 25, 535-542

- Jordan, A., Lindsay, L., & Stanovich, P. (1997). «Classroom teachers' instructional interactions with students who are exceptional, at-risk, and typically achieving». *Remedial and Special Education*, 18(2), 82–93.
- Kalyva, E., Gojkovic, D. & Tsakiris, V. (2007). «Serbian teachers' attitudes towards inclusion». *International Journal of Special Education*, 22(3), 31-36.
- Karagiannis, A., Stainback, W. & Stainback, S. (1996). «Historical overview of inclusion». In Stainback, S. & Stainback, W. (eds). *Inclusion: A guide for educators*, 17-27. Baltimore: Brookes, Pub. Co.
- Kavale, K. A. & Mostert, M. P. (2004). River of ideology, islands of evidence, in Mitchell, D. (ed.) *Special educational needs and inclusive education: Major themes in education*, 2,192-213. New York: RoutledgeFalmer.
- Keil, S., Miller, O. & Cobb, R. (2006). «Special educational needs and disability». *British Journal of Special Education*, 33(4), 70-74.
- Koutrouba, K., Vamvakari, M. & Theodoropoulos, E. (2008). «SEN students' inclusion in Greece: Factors influencing Greek teachers' stance». *European Journal of Special Needs Education*, 23(4), 413-421.
- Koutrouba, K., Vamvakari, M. & Steliou, M. (2008). «Factors correlated with teachers' attitudes towards the inclusion of students with special educational needs in Cyprus». *European Journal of Special Needs Education*, 21(4), 381-394
- Lampropoulou, V. (1998). «The Integration of Deaf Children in Greece: Results of a Needs Assessment Study». In Weisel A. (Ed.), *Insights into Deaf Education: Current Theory and Practice*. Tel Aviv Academic Press: Ramot Publishing
- Lane, K. L., Pierson, M. R., Robertson, F. E. & Little, A. (2004). «Teachers' views of prereferral interventions: Perceptions of and recommendations for implementation support». *Education and Treatment of Children*, 27, 420-439.
- Leatherman, J. M. & Niemeier, J. A. (2005). «Teachers' attitudes toward inclusion: factors influencing classroom practice», *Journal of Early Childhood Teacher Educators*, 26(1), 23–36.
- Lee, B., Cawthon, S., & Dawson, K. (2012). «Elementary and secondary teacher self-efficacy for teaching and pedagogical conceptual change in a drama-based professional development program». *Teaching and Teacher Education*, 30, 84-98.
- LeRoy, B. & Simpson, C. (1996). «Improving student outcomes through inclusive education». *Support for Learning*, 11(1), 32–36.
- Lewis, R. & Doorlag, D. (2011). *Teaching Students with Special Needs in General Education Classrooms*. NJ: Pearson Education.
- Leyser, Y., Kapperman, G. & Keller, R. (1994). «Teacher attitudes toward mainstreaming: A cross-cultural study in six nations». *European Journal of Special Needs Education*, 9(1), 1–15.

- Leyser, Y., Volkan, K. & Ilan, Z. (1989). «Mainstreaming the disabled from an international perspective – perspectives of Israeli and American teachers». *International Education*, 18, 44–54.
- Lifshitz, H., Glaubman, R. & Issawi, R. (2004). «Attitudes towards inclusion: The case of Israeli and Palestinian regular and special education teachers». *European Journal of Special Needs Education*, 19(2), 171–190.
- Lindsay, G. (2007). «Educational psychology and the effectiveness of inclusion/ mainstreaming». *British Journal of Educational Psychology*, 77(1), 1-29.
- Lindsay, G. (2004). Inclusive education. A critical perspective, in Mitchell, D. (ed.) *Special educational needs and inclusive education: Major themes in education*, 2, 11-30. New York: RoutledgeFalmer.
- Lovey, J. (1998). *Supporting special educational needs in secondary school classroom*. London: Fulton Publications Ltd.
- Luk, F. Y. Y, P. (2005). «Managing change in an integrated school- a Hong Kong hybrid experience». *International Journal of Inclusive Education*, 9, 89-103.
- Malinen, O. (2013). «Inclusive education from teachers' perspective. Examining pre- and in-service teachers' self-efficacy and attitudes in mainland China». Ανακτήθηκε από: [http://epublications.uef.fi/pub/urn\\_isbn\\_978-952-61-1167-4/urn\\_isbn\\_978-952-61-1167-4.pdf](http://epublications.uef.fi/pub/urn_isbn_978-952-61-1167-4/urn_isbn_978-952-61-1167-4.pdf)
- Malinen, O., Savolainen, H., & Xu J. (2012). «Beijing in-service teachers' self-efficacy and attitudes towards inclusive education». *Teaching and Teacher Education*, 28(4), 526–534.
- Martin, J. J., McCaughtry, N., Hodges-Kulinna., & Cothran, D. (2009). The impact of a social cognitive theory based intervention on physical education teacher self-efficacy. *Professional Development in Education*, 35, 511-529
- Martin, J.J., McCaughtry, N., Kulinna, P.H., & Cothran, D.J. (2008). The influences of professional development on teachers' self-efficacy toward educational change. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 13, 171-190.
- Masud, A., Umesh, S., & Deppeler, J. (2012). «Variables affecting teachers' attitudes towards inclusive education in Bangladesh». *Journal of Research in Special Educational Needs*, 12(3), 132–140,
- McCarty, K. (2006). «Full inclusion: The benefits and disadvantages of inclusive schooling». Ανακτήθηκε από: <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED496074.pdf>
- McOuat, R. C., (2011). «Inclusion: Classroom Teachers' Perspectives and Experiences in a Bourdieusian Framework» διαθέσιμο στο: <https://cdr.lib.unc.edu/indexablecontent/uuid:187c2d94-6ad5-4eb7-b262-3905b2252a6f>
- Meijer, C. & Foster, S. (1988). «The effect of teacher self-efficacy on referral chance». *Journal of Special Education*, 22, 378-385.

- Milner, P. (2000). *Working Towards Inclusive Education Social Context*. David Fulton, London.  
 Διαθέσιμο στο: [http://www.google.gr/books?hl=el&lr=&id=E5yZNmmGQRYC&oi=fnd&pg=PR1&dq=Working+Towards+Inclusive+Education+Social+Context.+David+Fulton&ots=gbSKtiKBAT&sig=U\\_6Lx6Cwhqw5lBNmU6Vvyumw7j8&redir\\_esc=y#v=onepage&q=Working%20Towards%20Inclusive%20Education%20Social%20Context.%20David%20Fulton&f=false](http://www.google.gr/books?hl=el&lr=&id=E5yZNmmGQRYC&oi=fnd&pg=PR1&dq=Working+Towards+Inclusive+Education+Social+Context.+David+Fulton&ots=gbSKtiKBAT&sig=U_6Lx6Cwhqw5lBNmU6Vvyumw7j8&redir_esc=y#v=onepage&q=Working%20Towards%20Inclusive%20Education%20Social%20Context.%20David%20Fulton&f=false)
- Myles, B. S. & Simpson, R. L. (1989). «Regular educators' modification preferences for mainstreaming mildly handicapped children». *Journal of Special Education*, 22, 479–491.
- Norwich, B. (2000). «Inclusion in education: From concepts, values, and critique to practice». In Daniels, H. (ed.). *Special education re-formed. Beyond rhetoric?*, pp. 5-30. London: RoutledgeFalmer Press.
- Nunnally, J. C. (1978). *Psychometric Theory* (2nd ed). New York: McGraw- Hill
- Nunan, T., George, R. & McCausland, H. (2000). «Inclusive education in universities: why it is important and how it might be achieved». *International Journal of Inclusive Education*, 4 (1), 63-88.
- OECD (2001). Education policy analysis, *Centre for Educational Research and Innovation*. Διαθέσιμο στο: <http://www.educarchile.cl/medios/20020108113337.pdf>
- Oliver, M. (1996). *Understanding disability: From theory to practice*. Basingstock: Macmillan.
- Johnstone, D. (2001). *An introduction to disability studies*. London: Fulton
- Pajares, F. (2007). «Motivational role of self- efficacy beliefs in self- regulated learning». In Schunk, D.H., & Zimmerman, B.J. (2007) *Motivation and Self-Regulated Learning: Theory, Research, and Applications*. New York: Lawrence Erlbaum.
- Pajares, F. (2003). «Self-efficacy beliefs, motivation, and achievement in writing: A review of the literature» *Reading and Writing Quarterly: Overcoming Learning Difficulties*, 19, 139-158.  
 Διαθέσιμο στο: <http://www.uky.edu/~eushe2/Pajares/Pajares2003RWQ.pdf>
- Pajares, F. (2002). «Overview of social cognitive theory and of self- efficacy». Διαθέσιμο στο: <http://www.uky.edu/~eushe2/Pajares/eff.html>
- Pajares, F. (1997). «Current directions in self-efficacy research». Διαθέσιμο στο: <https://www.dynaread.com/current-directions-in-self-efficacy-research> .
- Papalia-Berardi, A. & Hall, T. E. (2007). «Teacher assistance team social validity: A perspective from general education teachers». *Education and Treatment of Children*, 30, 89-110.
- Parasuram, K. (2006). «Variables that affect teachers'attitudes towards disability and inclusive education in Mumbai, India». *Disability and Society*, 21 (3), 231-242
- Power, S. & Gewirtz, S. (2001). «Reading education action zones». *Journal of Education Policy*, 16 (1), 39-51.
- Power-deFur, L. A. & Orelove, F. P. (1996). *Inclusive education: The past, present, and future*. Gaithersburg: Aspen Publishers.

- Raudenbush, S. W., Rowan, B. & Cheong, Y. F. (1992). «Contextual effects on the self-perceived efficacy of high school teachers». *Sociology of Education*, 65 (2), 150-167.
- Reiter, S. (2000). «Society and disability: A model of support in special education and rehabilitation, *Focus on Exceptional Children*, 32(8), 1-14. Διαθέσιμο στο: [http://www.edu.haifa.ac.il/personal/shreiter/Society\\_and\\_disability.pdf](http://www.edu.haifa.ac.il/personal/shreiter/Society_and_disability.pdf)
- Riggs, I. M. (1991). «Gender differences in elementary science teacher self-efficacy». Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association. Διαθέσιμο στο: <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED340705.pdf>
- Robin Precey, (2011). «Inclusive leadership for inclusive education – the Utopia worth working towards». *International Journal of Contemporary Management*, 10(2), 35–44.
- Rogers, B. G. (1987). «A Comparative Study of the Attitudes of Regular Education Personnel toward Mainstreaming Handicapped Students and Variables Affecting those Attitudes». Ανακτήθηκε από: <http://eric.ed.gov/?id=ED291196>
- Ross, J. A. (1994). «Beliefs that make a difference: The origins and impacts of teacher efficacy». Paper presented at the Annual Meeting of the Canadian Association for Curriculum Studies, Calgary, Alberta, Canada.
- Ross, J. A., Cousins, J.B., & Gadalla, T. (1996). «Within- teacher predictors of teacher efficacy». *Teaching and Teacher Education*, 12, 385-400.
- Ruble, L., Usher, E. & Mc Grew, J. (2011). «Preliminary Investigation of the Sources of Self-Efficacy Among Teachers of Students with Autism». *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 26, 67-74. Διαθέσιμο στο: <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC3117587/>
- Rudduck, J. (2005). «Pupils' Voice is Here to Stay». Διαθέσιμο στο: [www.serviceschoolsmobilitytoolkit.com/resourcedownloads/staffroom/bpv\\_theneedtoinvolveupilvoice.pdf](http://www.serviceschoolsmobilitytoolkit.com/resourcedownloads/staffroom/bpv_theneedtoinvolveupilvoice.pdf)
- Runswick-Cole, K. (2008). «Between a rock and a hard place: Parents' attitudes to the inclusion of children with special educational needs in mainstream and special schools». *British Journal of Special Education*, 35(3), 173-180.
- Ryandak, D. L., & Downing, J. E.(1996). «Parents' perceptions of educational settings and services for children with moderate or severe disabilities». *Remedial and Special Education*, 17, 106-118
- Sartawi, A. & Alghazo, E. M. (2006). Special education teachers' perceptions of factors influencing their instructional practices. *International Journal of Rehabilitation Research*, 29 (2), 161-165.
- Savolainen, H., Engelbrecht, P., Nel, M., (2012). «Understanding Teachers' Attitudes and Self-Efficacy in Inclusive Education: Implications for Pre-Service and In-Service Teacher Education». *European Journal of Special Needs Education*, 27(1), 51-68.

- Schunk D.H. & Pajares, F. (2005). «Competence perceptions and academic functioning.» In Elliot A. J. & Dweek, C. (2007). *Handbook of competence and motivation* (85-104). New York: Guildford Press
- Scruggs, T. E. & Mastropieri, M. A. (2004). «Teacher perceptions of mainstreaming/inclusion, 1958-1995: A research synthesis». *Exceptional Children*, 63, 59-74.
- Semmel, M. I., Abernathy, T. V., Butera, G. & Lesar, S. (1991). «Teacher perceptions of the Regular Education Initiative», *Exceptional Children*, 58, 9–24.
- Shaukat, S., Sharma, U., Furlonger, B.,(2013). «Pakistani and Australian Pre-Service Teachers' Attitudes and Self-Efficacy Towards Inclusive Education». *Journal of Behavioral Sciences*; 23(2), 1.
- Shimman, P. (1990). «The impact of special needs students at a further education college: A report on a questionnaire», *Journal of Further and Higher Education*, 14(1), 83-91.
- Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. (2010). Teacher self-efficacy and teacher burnout: A study of relations. *Teaching and Teacher Education*, 26 (4), 1059-1069.
- Somech, A. & Drach-Zahavy, A. (2000). «Understanding extra-role behavior in schools: the relationships between job satisfaction, sense of efficacy, and teachers' extra-role behavior». *Teaching and Teacher Education*, 16 (5-6), 649 - 659.
- Soodak, L. C, Podell, D. M., & Lehman, L. R. (1998) Teacher, student, and school attributes as predictors of teachers' responses to inclusion, *Journal of Special Education*, 31 (3), 480-497
- Spasovski, O. (2010). «Principles Of The Inclusive Education And The Role Of Teachers And In-School Professional Staff». *Journal Of Special Education And Rehabilitation*, 1(1-2), 67-86
- Spector, P. E. (1992). *Summated rating scale construction: An Introduction. Quantitative Applications in the Social Sciences*. Διαθέσιμο στο: [http://www.google.gr/books?hl=el&lr=&id=rFtk95nycBgC&oi=fnd&pg=PR5&dq=Summated+rating+scale+construction:+An+Introduction,+in+Quantitative+Applications+in+the+Social+Sciences&ots=V-Tt\\_rhSeq&sig=wB05ur42kot-B2C5CUzONU5LFdA&redir\\_esc=y#v=onepage&q=Summated%20rating%20scale%20construction%3A%20An%20Introduction%2C%20in%20Quantitative%20Applications%20in%20the%20Social%20Sciences&f=false](http://www.google.gr/books?hl=el&lr=&id=rFtk95nycBgC&oi=fnd&pg=PR5&dq=Summated+rating+scale+construction:+An+Introduction,+in+Quantitative+Applications+in+the+Social+Sciences&ots=V-Tt_rhSeq&sig=wB05ur42kot-B2C5CUzONU5LFdA&redir_esc=y#v=onepage&q=Summated%20rating%20scale%20construction%3A%20An%20Introduction%2C%20in%20Quantitative%20Applications%20in%20the%20Social%20Sciences&f=false)
- Stajkovic & Luthans (1988). «Self- efficacy and work- related task performance: A meta-analysis». *Psychological Bulletin*, 124, 240-261.
- Stanovich, P., & Jordan, A. (1998a). «Canadian teachers' and principals' beliefs about inclusive education as predictors of effective teaching in heterogeneous classrooms». *Elementary School Journal*, 98(3), 221-238.
- Steele, N. A. (2010). «Three Characteristics Of Effective Teachers». *Applications of Research in Music Education*, 28, 71-78
- Stein, M. K. & Wang, M.C. (1988). «Teacher development and school improvement: The process of teacher change». *Teaching and Teacher Education*, 4 (2) 171-178



- Stephens, T. & Brawn, B. L. (1980). «Measures of regular classroom teachers' attitudes toward handicapped children», *Exceptional Children*, 46, 292–294.
- Strully, J. L. & Strully, C. (1996). «Friendships as an educational goal: What we have learned and where we are headed», in Stainback, S. B. & Stainback, W. C. (eds). *Inclusion: A guide for educators*, 141-154. Baltimore: P. H. Brookes Publications.
- Syriopoulou- Delli, C. K. (2010). «A Historical Review of Educational Policy in Greece for Children with Pervasive Developmental Disorders, Behavioral Difficulties and Other Special Educational Needs». *Review of European Studies*, 2(1), 2-14.
- Tafa, E. & Manolitsis, G. (2003). «Attitudes of Greek parents of typically developing kindergarten children towards inclusive education». *European Journal of Special Needs Education*, 18(2), 155–171.
- Tavakol, M. & Dennick, R. (2011). «Making sense of Cronbach's alpha». *International Journal of Medical Education*, 2, 53-55, Διαθέσιμο στο: <http://www.ijme.net/archive/2/cronbachs-alpha.pdf>
- Thomas, D. (1985). «The determinants of teachers' attitudes to integrating the intellectually handicapped». *British Journal of Educational Psychology*, 55, 251–263.
- Thomazet, S. (2009). «From integration to inclusive education: Does changing the terms improve practice?» *International Journal of Inclusive Education*, 13 (6), 553-563.
- Tschannen-Moran, M., & Hoy, A. W. (2007). «The differential antecedents of self-efficacy beliefs of novice and experienced teachers». *Teaching and Teacher Education*, 23(6), 944-956.
- Tschannen-Moran, M., & Hoy, A. W. (2001). «Teacher efficacy: capturing an elusive contrast». «Teaching and Teacher Education» 17, 783-805.
- Tschannen-Moran, M., Woolfolk-Hoy, A., & Hoy, W. K. (1998). «Teacher efficacy: Its meaning and measure». *Review of Educational Research*, 68(2), 202-248.
- Tsigilis, N., Grammatikopoulos V. & Koustelios, A. (2007). Applicability of the Teachers' Sense of Efficacy Scale to educators teaching innovative programs. *International Journal of Educational Management*, 21 (7), 634-642.
- Turnbull, A. P., & Turnbull, H. R. (1986). *Families, professionals, and exceptionality: A special partnership*. Columbus, OH: Merrill.
- UNESCO (2009). *Policy Guidelines on Inclusion in Education*. Paris: UNESCO.
- Usher, E. L., & Pajares, F. (2008). «Sources of self-efficacy in school: Critical review of the literature and future directions». *Review of Educational Research*, 78, 751-756
- Valeo, A. (2008). «Inclusive education support systems: Teacher and administration views». *International Journal of Special Education*, 23(2), 8-16.
- Van Reusen, A. K., Shoho, A. R. and Barker, K. S. (2001). «High school teacher attitudes toward inclusion». *The High School Journal*, 7-20.

- Vaughn, J. S., Schumm, J., Jallad, B., Slusher, J. & Saumell, L. (1996). «Teachers' views of inclusion». *Learning Disabilities Research and Practice*, 11(2), 96–106.
- Villa, R., Thousand, J., Meyers, H. & Nevin, A. (1996). «Teacher and administrator perceptions of heterogeneous education». *Exceptional Children*, 63, 29–45.
- Weisel, A. & Dror, O. (2006). «School climate, sense of efficacy and Israeli teachers' attitudes toward inclusion of students with special needs». SAGE publications, 1(2), 157-174
- Wolters, C., & Daugherty, S. (2007). «Goal structures and teachers' sense of efficacy: their relation and association to teaching experience and academic level». *Journal of Educational Psychology*, 99, 181- 193
- Woolfolk, A. E., Rosoff, B., & Hoy, W. K. (1990). «Teachers' sense of efficacy and their beliefs about managing students». *Teaching and Teacher Education*, 6, 137-148.
- Yoshida, R. K. & Ketzenberger, K. Y. (2000). «Mainstreaming», in Reynolds, G. R., Mann, L. & Flecher-Jansen, E. (eds). *Encyclopedia for Special Education: A reference for the education of the handicapped and other exceptional children and adults*, 2, 11-32. New York: John Wiley and Sons.
- Zan, F., Liu, C., Wang, M., & Sharma, U. (2011). Shanghaishi zaizhi jiaoshi ronghe jiaoyu ziwo xiaonenggan de diaocha yanjiu [Self-efficacy for inclusive education of inservice teachers in Shanghai]. *Zhongguo teshu jiaoyu [Chinese Journal of Special Education]*, 5, 3–9.
- Zigmond, N. (2003). «Where Should Students with Disabilities Receive Special Education Services? Is One Place Better Than Another?». *The Journal of Special Education*, 37(3), 193-199
- Zoniou-Sideri, A. & Vlachou, A. (2006). «Greek teachers' belief systems about disability and inclusive education». *International Journal of Inclusive Education*, 10(4-5).

## ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

### I. Ερωτηματολόγιο

Αγαπητέ συνάδελφε,

Η παρούσα έρευνα αποτελεί μία προσπάθεια διερεύνησης των απόψεων των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης (ΠΕ 70) για τη συμπεριληπτική εκπαίδευση, κατά την οποία οι μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες εντάσσονται στο πλαίσιο της γενικής τάξης και διδάσκονται μαζί με τους μαθητές χωρίς εκπαιδευτικές ανάγκες από τον ίδιο εκπαιδευτικό. Δεδομένου ότι οι απόψεις των εκπαιδευτικών πρέπει να λαμβάνονται υπόψη σε οποιαδήποτε εκπαιδευτική αλλαγή, στόχος της έρευνας αυτής είναι να εξεταστούν αφενός οι στάσεις των εκπαιδευτικών απέναντι στη συμπερίληψη και αφετέρου οι απόψεις τους για το κατά πόσο μπορεί ένας εκπαιδευτικός να ανταπεξέλθει στις απαιτήσεις της συμπερίληψης στο υπάρχον εκπαιδευτικό πλαίσιο. Στο σημείο αυτό πρέπει να τονιστεί ότι το ερωτηματολόγιο είναι ανώνυμο και οι απαντήσεις σας θα είναι απόλυτα εμπιστευτικές. Σας παρακαλώ να εκφράσετε την προσωπική σας άποψη απαντώντας σε όλες τις ερωτήσεις με τη μεγαλύτερη δυνατή ελικρίνεια. Η αφιέρωση λίγου χρόνου για τη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου (10 λεπτά) αποτελεί ουσιαστική συμβολή στην έρευνα μας.

Ευχαριστώ εκ των προτέρων για τη συνεργασία!

Παναγιωτοπούλου Μαρία,

Απόφοιτη Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης Πανεπιστημίου Πατρών,

Μεταπτυχιακή φοιτήτρια στο Πανεπιστήμιο Λευκωσίας με κατεύθυνση την «Ειδική Εκπαίδευση»

### ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ

#### ΜΕΡΟΣ Α.

- 1.Φύλο:**      **ΑΝΤΡΑΣ** \_\_\_\_\_      **ΓΥΝΑΙΚΑ** \_\_\_\_\_
- 2.Ηλικία:**      έως 30 \_\_\_\_\_      31-40 \_\_\_\_\_      41-50 \_\_\_\_\_      51 + \_\_\_\_\_
- 3.Σημειώστε τον αριθμό των ετών προϋπηρεσίας που έχετε στην εκπαίδευση:**
- 1-5έτη \_\_\_\_\_      6-10 έτη \_\_\_\_\_      11 – 15 έτη \_\_\_\_\_      15 + έτη \_\_\_\_\_

**4.Σημειώστε τον ανώτερο τίτλο σπουδών που έχετε αποκτήσει:**

- |                      |                          |                                |                          |
|----------------------|--------------------------|--------------------------------|--------------------------|
| Πτυχίο ΑΕΙ           | <input type="checkbox"/> | Πτυχίο στη Ειδική Αγωγή        | <input type="checkbox"/> |
| Μεταπτυχιακός Τίτλος | <input type="checkbox"/> | Μεταπτυχιακό στην Ειδική Αγωγή | <input type="checkbox"/> |
| Διδακτορικό          | <input type="checkbox"/> | Διδακτορικό στην Ειδική Αγωγή  | <input type="checkbox"/> |

**5.Επιμόρφωση στην Ειδική Εκπαίδευση**

- Παρακολούθηση Συνεδρίων για την Ειδική Αγωγή ☐
- Επιμόρφωση στην Ειδική Αγωγή ☐
- Εξειδίκευση στην Ειδική Αγωγή (300+ ώρες) ☐

Το επίπεδο της εμπειρίας μου (ειδική τάξη, γενική τάξη ή οποιοδήποτε άλλο πλαίσιο) στη διδασκαλία παιδιών με ειδικές ανάγκες είναι:

Χαμηλό ☐

Μέτριο ☐

Υψηλό ☐

Μπορώ να χαρακτηρίσω τις εμπειρίες που είχα από τη διδασκαλία παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στην τάξη μου ως:

Θετικές ☐

Αρνητικές ☐

Αδιάφορες ☐

Σημειώστε πόσοι μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες φοιτούν κατά μέσο όρο στα τμήματα, στα οποία διδάσκετε:

0 μαθητές ☐

1 – 2 μαθητές ☐

3 – 5 μαθητές ☐

6 – 10 μαθητές ☐

Περισσότεροι από 10 μαθητές ☐

Παρακαλώ κυκλώστε την απάντηση που σας αντιπροσωπεύει περισσότερο

1	2	3	4	5
Συμφωνώ απόλυτα	Συμφωνώ	Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	Διαφωνώ	Διαφωνώ απόλυτα

#### ΜΕΡΟΣ Β'

1.	Πιστεύω ότι είναι δυνατό να συμπεριληφθούν στην τάξη μου: Α) Μαθητές με ήπια νοητική υστέρηση Β) Μαθητές με σοβαρή νοητική υστέρηση Γ) Μαθητές με προβλήματα όρασης Δ) Μαθητές με προβλήματα ακοής Ε) Μαθητές με κινητικά προβλήματα Στ) Μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες (π.χ. δυσλεξία) Ζ) Μαθητές με ελλειμματική προσοχή- υπερκινητικότητα Η) Μαθητές με διάχυτες αναπτυξιακές διαταραχές (φάσμα αυτισμού) Θ) Μαθητές με ψυχικές διαταραχές Ι) Μαθητές με προβλήματα συμπεριφοράς	1 2 3 4 5 1 2 3 4 5 1 2 3 4 5 1 2 3 4 5 1 2 3 4 5 1 2 3 4 5 1 2 3 4 5 1 2 3 4 5 1 2 3 4 5 1 2 3 4 5
2.	Πιστεύω πως η συμπερίληψη είναι εφικτή για όλα τα είδη των ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών των μαθητών	1 2 3 4 5
3.	Θεωρώ ότι η εκπαίδευση των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες δεν ανήκει στις αρμοδιότητές μου	1 2 3 4 5
4.	Πιστεύω ότι ο φόρτος εργασίας μου θα αυξηθεί αν έχω μαθητές με ΕΕΑ στην τάξη μου	1 2 3 4 5
5.	Πιστεύω ότι η παρουσία των μαθητών με ΕΕΑ στην τάξη μου θα με δυσκολέψει στην κάλυψη της ύλης	1 2 3 4 5
6.	Πιστεύω ότι η παρουσία των μαθητών με ΕΕΑ στην τάξη μου θα επηρεάσει αρνητικά την ακαδημαϊκή πρόοδο των υπόλοιπων μαθητών.	1 2 3 4 5
7.	Πιστεύω πως οι μαθητές με ΕΕΑ επωφελούνται ακαδημαϊκά από την συμπερίληψή τους στη γενική τάξη	1 2 3 4 5
8.	Πιστεύω πως οι μαθητές χωρίς εκπαιδευτικές ανάγκες δεν θα δεχτούν τα παιδιά με ΕΕΑ στην τάξη	1 2 3 4 5

9.	Θεωρώ πως η κατάρτιση που έχω λάβει επαρκεί ώστε να ανταπεξέλθω στις ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες των παιδιών.	1 2 3 4 5
10.	Πιστεύω ότι για τα παιδιά με ΕΕΑ ο χώρος της ειδικής εκπαίδευσης (ειδικά σχολεία, ειδικές τάξεις, ειδικοί εκπαιδευτικοί) είναι ο ενδεδειγμένος.	1 2 3 4 5
11.	Πιστεύω πως τα μέσα που μου παρέχει το Υπουργείο (ΑΠ, σχολικά εγχειρίδια, οπτικοακουστικό υλικό, εξοπλισμός κτλ) με βοηθούν αποτελεσματικά στην διδασκαλία των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στην γενική τάξη.	1 2 3 4 5
12.	Πιστεύω ότι η συνεργασία που έχω αυτή τη στιγμή με άλλους επαγγελματίες (π.χ. δασκάλους ειδικής αγωγής,ειδικό εκπαιδευτικό προσωπικό) και φορείς (π.χ. ΚΕΔΔΥ) με βοηθούν αποτελεσματικά στη συμπερίληψη των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στην τάξη μου.	1 2 3 4 5
13.	Πιστεύω ότι οι συνάδελφοι μου στο σχολείο (διευθυντής και εκπαιδευτικοί) με βοηθούν αποτελεσματικά στη διδασκαλία των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες που έχω την τάξη μου.	1 2 3 4 5
14.	Πιστεύω ότι η συνεργασία που έχω με τους γονείς των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες με βοηθά αποτελεσματικά στη διδασκαλία τους.	1 2 3 4 5
15.	Θεωρώ ότι για αρκετά είδη ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών/ δυσκολιών που αντιμετωπίζουν οι μαθητές ευθύνονται παράγοντες άσχετοι με το σχολείο (π.χ. το οικογενειακό τους περιβάλλον, η εθνική προέλευση κτλ)	1 2 3 4 5
16.	Θεωρώ πως η εκπαιδευτική διαδικασία επηρεάζει περισσότερο τις επιδόσεις του μαθητή απ' ό,τι τις επηρεάζουν εξωγενείς παράγοντες, όπως το οικογενειακό περιβάλλον, οι ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, η εθνική προέλευση κτλ	1 2 3 4 5
17.	Πιστεύω ότι οι μαθητές χωρίς ΕΕΑ επωφελούνται κοινωνικά από την παρουσία των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στην τάξη	1 2 3 4 5
18.	Πιστεύω ότι η συμπερίληψη των μαθητών με ΕΕΑ στις γενικές τάξεις βοηθά στον περιορισμό του στιγματισμού και των προκαταλήψεων για τα άτομα με ειδικές ανάγκες.	1 2 3 4 5
19.	Πιστεύω ότι οι μαθητές με ειδικές ανάγκες επωφελούνται κοινωνικά και επικοινωνιακά μέσα από την αλληλεπίδρασή τους με συνομήλικούς τους στο πλαίσιο της γενικής τάξης.	1 2 3 4 5
20.	Πιστεύω ότι οι μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (ΕΕΑ) θα πρέπει να συμπεριλαμβάνονται στις τάξεις του γενικού σχολείου.	1 2 3 4 5

## ΜΕΡΟΣ Γ'

21.	Μπορώ να διδάξω αποτελεσματικά:	
	A) Μαθητές με ήπια νοητική υστέρηση_____	1 2 3 4 5
	B) Μαθητές με σοβαρή νοητική υστέρηση_____	1 2 3 4 5
	Γ) Μαθητές με προβλήματα όρασης_____	1 2 3 4 5
	Δ) Μαθητές με προβλήματα ακοής_____	1 2 3 4 5
	E) Μαθητές με κινητικά προβλήματα_____	1 2 3 4 5
	Στ) Μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες (π.χ. δυσλεξία)_____	1 2 3 4 5
	Z) Μαθητές με ελλειμματική προσοχή- υπερκινητικότητα_____	1 2 3 4 5
	H) Μαθητές με διάχυτες αναπτυξιακές διαταραχές (φάσμα αυτισμού)_____	1 2 3 4 5
	Θ) Μαθητές με ψυχικές διαταραχές_____	1 2 3 4 5
	I) Μαθητές με προβλήματα συμπεριφοράς_____	1 2 3 4 5
22.	Μπορώ να διδάξω αποτελεσματικά σε μαθητές με όλα τα είδη των εκπαιδευτικών αναγκών	1 2 3 4 5
23.	Μπορώ να είμαι εξίσου αποτελεσματικός δάσκαλος για όλα τα παιδιά (με και χωρίς εκπαιδευτικές ανάγκες) στο πλαίσιο μιας συμπεριληπτικής τάξης	1 2 3 4 5
24.	Μπορώ να διαχειριστώ το διαθέσιμο χρόνο μου με τρόπο που θα δώσω σε όλα τα παιδιά την προσοχή που χρειάζονται.	1 2 3 4 5
25.	Μπορώ να σχεδιάζω διαφορετικές δραστηριότητες για τον κάθε μαθητή προσαρμοσμένες στις ατομικές του ανάγκες	1 2 3 4 5

26.	Μπορώ να προσαρμόσω τους στόχους του ΑΠ στις διαφορετικές ανάγκες των μαθητών	1	2	3	4	5
27.	Μπορώ να εφαρμόσω εναλλακτικούς τρόπους μάθησης και μεθόδους διδασκαλίας όταν οι ανάγκες κάποιου μαθητή το απαιτούν.	1	2	3	4	5
28.	Μπορώ να χρησιμοποιήσω ένα εύρος στρατηγικών αξιολόγησης (φάκελο εργασίας - portfolio, κατάλληλα προσαρμοσμένα τεστ) προκειμένου να εντοπίσω με ακρίβεια τα ελλείμματα των μαθητών	1	2	3	4	5
29.	Μπορώ να χρησιμοποιήσω αποτελεσματικά σύγχρονο οπτικοακουστικό υλικό για την αντιμετώπιση των ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών των μαθητών μου	1	2	3	4	5
30.	Μπορώ να διατηρήσω ήσυχη μία τάξη που περιλαμβάνει παιδιά με ΕΕΑ	1	2	3	4	5
31.	Μπορώ να διασφαλίσω τη ροή του μαθήματος στην τάξη που περιλαμβάνονται παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες	1	2	3	4	5
32.	Μπορώ να επηρεάσω τους μαθητές μου στο να δεχτούν παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στην τάξη	1	2	3	4	5
33.	Έχω εμπιστοσύνη στην ικανότητά μου να αντιμετωπίζω μαθητές που εκδηλώνουν ανεπιθύμητη συμπεριφορά.	1	2	3	4	5
34.	Μπορώ να ενισχύσω τις κοινωνικές αλληλεπιδράσεις μεταξύ των μαθητών με και χωρίς εκπαιδευτικές ανάγκες με αποτελεσματικό τρόπο.	1	2	3	4	5
35.	Μπορώ να συνεργαστώ με άλλους ειδικούς επαγγελματίες (ειδικούς εκπαιδευτικούς, ψυχολόγους) και φορείς (π.χ. ΚΕΔΔΥ) για τη διδασκαλία παιδιών με ΕΕΑ μέσα στη γενική τάξη.	1	2	3	4	5
36.	Μπορώ να συνεργαστώ με τους συναδέλφους μου στο σχολείο προκειμένου να αντιμετωπίσω τις ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες των μαθητών μου	1	2	3	4	5
37.	Μπορώ να συνεργαστώ αποτελεσματικά με τους γονείς των μαθητών για την αντιμετώπιση των δυσκολιών που αντιμετωπίζουν.	1	2	3	4	5
38.	Μπορώ με τη διδασκαλία μου να βελτιώσω την επίδοση των μαθητών ανεξάρτητα από τις ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες που αντιμετωπίζουν	1	2	3	4	5
39.	Μπορώ με τη διδασκαλία μου να βοηθήσω τους μαθητές να ξεπεράσουν τα προβλήματα που οφείλονται σε εξωγενείς παράγοντες (οικογενειακό περιβάλλον, εθνική προέλευση, ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες κτλ)	1	2	3	4	5
40.	Μπορώ να διδάξω αποτελεσματικά τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο πλαίσιο της γενικής τάξης	1	2	3	4	5

Σας ευχαριστώ πολύ για το χρόνο σας!

## II. ΠΙΝΑΚΕΣ

**Πίνακας 1: Στάσεις και φύλο εκπαιδευτικών**

### ANOVA

Συνολικός Δείκτης Στάσεων

	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Between Groups	2702,604	1	2702,604	13,889	,000
Within Groups	28994,138	149	194,592		
Total	31696,742	150			

**Πίνακας 1.1.: Μέσος όρος στάσεων ανά φύλο**

### Descriptives

Συνολικός Δείκτης Στάσεων

	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error	95% Confidence Interval for Mean		Minimum	Maximum
					Lower Bound	Upper Bound		
Γυναίκα	114	86,2719	13,85276	1,29743	83,7015	88,8424	53,00	117,00
Άντρας	37	96,1081	14,24933	2,34258	91,3571	100,8591	74,00	114,00
Total	151	88,6821	14,53656	1,18297	86,3447	91,0196	53,00	117,00

**Πίνακας 2: Στάσεις και ηλικία εκπαιδευτικών**

### ANOVA

Συνολικός Δείκτης Στάσεων

	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Between Groups	2787,005	3	929,002	4,724	,004
Within Groups	28909,737	147	196,665		
Total	31696,742	150			

### Πίνακας 3: Στάσεις και προϋπηρεσία εκπαιδευτικών

#### ANOVA

Συνολικός Δείκτης Στάσεων

	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Between Groups	1472,798	3	490,933	2,388	,071
Within Groups	30223,944	147	205,605		
Total	31696,742	150			

### Πίνακας 4: Στάσεις και κατάρτιση εκπαιδευτικών

#### ANOVA

Συνολικός Δείκτης Στάσεων

	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Between Groups	10536,869	4	2634,217	18,176	,000
Within Groups	21159,872	146	144,931		
Total	31696,742	150			

### Πίνακας 5: Στάσεις και επιμόρφωση εκπαιδευτικών

#### ANOVA

Συνολικός Δείκτης Στάσεων

	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Between Groups	7588,282	3	2529,427	15,423	,000
Within Groups	24108,459	147	164,003		
Total	31696,742	150			

### Πίνακας 6: Πολλαπλές συγκρίσεις επιμόρφωσης και στάσεων εκπαιδευτικών

#### Multiple Comparisons

Dependent Variable: Συνολικός Δείκτης Στάσεων  
Scheffe

(I) Επιμόρφωση	(J) Επιμόρφωση	Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig.	95% Confidence Interval	
					Lower Bound	Upper Bound
Συνέδρια	Επιμόρφωση	-1,86071	3,18868	,952	-10,8788	7,1574
	Εξειδικευση 300+ ώρες	29,43122*	5,14452	,000	14,8817	43,9807
	Καμία επιμόρφωση	-4,93339	2,34199	,223	-11,5569	1,6901
Επιμόρφωση	Συνέδρια	1,86071	3,18868	,952	-7,1574	10,8788
	Εξειδικευση 300+ ώρες	31,29193*	5,52807	,000	15,6577	46,9262
	Καμία επιμόρφωση	-3,07268	3,09490	,805	-11,8255	5,6802
Εξειδικευση 300+ ώρες	Συνέδρια	-29,43122*	5,14452	,000	-43,9807	-14,8817
	Επιμόρφωση	-31,29193*	5,52807	,000	-46,9262	-15,6577
	Καμία επιμόρφωση	-34,36461*	5,08693	,000	-48,7512	-19,9780
Καμία επιμόρφωση	Συνέδρια	4,93339	2,34199	,223	-1,6901	11,5569
	Επιμόρφωση	3,07268	3,09490	,805	-5,6802	11,8255
	Εξειδικευση 300+ ώρες	34,36461*	5,08693	,000	19,9780	48,7512



**Πίνακας 7: Στάσεις και διδακτική εμπειρία στην ειδική εκπαίδευση**

ANOVA

Συνολικός Δείκτης Στάσεων

	Sum of Squares	Df	Mean Square	F	Sig.
Between Groups	8510,184	2	4255,092	27,065	,000
Within Groups	23110,676	147	157,215		
Total	31620,860	149			

**Πίνακας 8: Στάσεις και πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών**

Correlations

		Πεποιθήσεις	Συνολικός Δείκτης Στάσεων
Πεποιθήσεις	Pearson Correlation	1	,340**
	Sig. (2-tailed)		,000
	N	151	151
Συνολικός Δείκτης Στάσεων	Pearson Correlation	,340**	1
	Sig. (2-tailed)	,000	
	N	151	151

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

**Πίνακας 9: Στάσεις και συνεργασία εκπαιδευτικών**

Correlations

		Στάσεις για τη συνεργασία	Συνολικός Δείκτης Στάσεων
Στάσεις για τη συνεργασία	Pearson Correlation	1	,423**
	Sig. (2-tailed)		,000
	N	151	151
Συνολικός Δείκτης Στάσεων	Pearson Correlation	,423**	1
	Sig. (2-tailed)	,000	
	N	151	151

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

**Πίνακας 10: Αυτο-αποτελεσματικότητα και φύλο εκπαιδευτικών**

ANOVA

Συνολικός Δείκτης Αυτο-αποτελεσματικότητας

	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Between Groups	1681,418	1	1681,418	7,902	,006
Within Groups	31705,813	149	212,791		
Total	33387,232	150			

**Πίνακας 10.1.: Μέσοι όροι αυτο-αποτελεσματικότητας εκπαιδευτικών ανά φύλο**  
Descriptives

Συνολικός Δείκτης Αυτο-αποτελεσματικότητας

	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error	95% Confidence Interval for Mean		Minimum	Maximum
					Lower Bound	Upper Bound		
γυναίκα	114	79,7281	14,00208	1,31141	77,1299	82,3262	40,00	106,00
άντρας	37	87,4865	16,28841	2,67780	82,0557	92,9173	55,00	107,00
Total	151	81,6291	14,91917	1,21410	79,2302	84,0281	40,00	107,00

**Πίνακας 11: Αυτο-αποτελεσματικότητα και ηλικία εκπαιδευτικών**

ANOVA

Συνολικός Δείκτης Αυτο-αποτελεσματικότητας

	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Between Groups	2022,999	3	674,333	3,161	,053
Within Groups	31364,233	147	213,362		
Total	33387,232	150			

**Πίνακας 12: Αυτο-αποτελεσματικότητα και προϋπηρεσία εκπαιδευτικών**

ANOVA

Συνολικός Δείκτης Αυτο-αποτελεσματικότητας

	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Between Groups	2082,240	3	694,080	3,259	,081
Within Groups	31304,992	147	212,959		
Total	33387,232	150			

**Πίνακας 13: Αυτο-αποτελεσματικότητα και κατάρτιση εκπαιδευτικών**

ANOVA

Συνολικός Δείκτης Αυτο-αποτελεσματικότητας

	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Between Groups	6904,664	4	1726,166	9,516	,000
Within Groups	26482,567	146	181,387		
Total	33387,232	150			

**Πίνακας 14: Αυτο-αποτελεσματικότητα και επιμόρφωση εκπαιδευτικών**

ANOVA

Συνολικός Δείκτης Στάσεων

	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Between Groups	7588,282	3	2529,427	15,423	,000
Within Groups	24108,459	147	164,003		
Total	31696,742	150			

## Πίνακας 15: Πολλαπλές συγκρίσεις για την επιμόρφωση

### Multiple Comparisons

Dependent Variable: Συνολικός Δείκτης Αυτο-αποτελεσματικότητας

	(I)	(J) Επιμόρφωση	Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig.	95% Confidence Interval	
						Lower Bound	Upper Bound
Scheffe	Συνέδρια	Επιμόρφωση	-2,61353	3,40714	,899	-12,2494	7,0224
		Εξειδικευση 300+ ώρες	26,34921*	5,49699	,000	10,8029	41,8955
		Καμία επιμόρφωση	-3,77446	2,50244	,519	-10,8518	3,3028
	Επιμόρφωση	Συνέδρια	2,61353	3,40714	,899	-7,0224	12,2494
		Εξειδικευση 300+ ώρες	28,96273*	5,90682	,000	12,2574	45,6681
		Καμία επιμόρφωση	-1,16093	3,30694	,989	-10,5135	8,1916
	Εξειδικευση 300+ ώρες	Συνέδρια	-26,34921*	5,49699	,000	-41,8955	-10,8029
		Επιμόρφωση	-28,96273*	5,90682	,000	-45,6681	-12,2574
		Καμία επιμόρφωση	-30,12367*	5,43545	,000	-45,4959	-14,7514
	Καμία επιμόρφωση	Συνέδρια	3,77446	2,50244	,519	-3,3028	10,8518
		Επιμόρφωση	1,16093	3,30694	,989	-8,1916	10,5135
		Εξειδικευση 300+ ώρες	30,12367*	5,43545	,000	14,7514	45,4959

\*. The mean difference is significant at the 0.05 level.

## Πίνακας 16: Αυτο-αποτελεσματικότητα και εμπειρία στην ειδική εκπαίδευση

### ANOVA

Συνολικός Δείκτης Αυτο-αποτελεσματικότητας

	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Between Groups	6206,042	2	3103,021	16,930	,000
Within Groups	26943,351	147	183,288		
Total	33149,393	149			

**Πίνακας 17: Πεποιθήσεις και αυτο-αποτελεσματικότητα εκπαιδευτικών**

		Συνολικός Δείκτης Αυτο-αποτελεσματικότητας	Αυτο-αποτελεσματικότητα-Πεποιθήσεις
Συνολικός Δείκτης Αυτο-αποτελεσματικότητας	Pearson Correlation	1	,730**
	Sig. (2-tailed)		,000
	N	151	151
Αυτο-αποτελεσματικότητα-Πεποιθήσεις	Pearson Correlation	,730**	1
	Sig. (2-tailed)	,000	
	N	151	151

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

**Πίνακας 18: Αυτό-αποτελεσματικότητα συνεργασίας και αυτο-αποτελεσματικότητα εκπαιδευτικών**

**Correlations**

		Συνολικός Δείκτης Αυτο-αποτελεσματικότητας	Αυτο-αποτελεσματικότητα Συνεργασίας
Συνολικός Δείκτης Αυτο-αποτελεσματικότητας	Pearson Correlation	1	,698**
	Sig. (2-tailed)		,000
	N	151	151
Αυτο-αποτελεσματικότητα Συνεργασίας	Pearson Correlation	,698**	1
	Sig. (2-tailed)	,000	
	N	151	151

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

**Πίνακας 18.1.: Συνεργασία και αυτο-αποτελεσματικότητα εκπαιδευτικών**

**Correlations**

		Συνολικός Δείκτης Αυτο-αποτελεσματικότητας	Στάσεις για τη συνεργασία
Συνολικός Δείκτης Αυτο-αποτελεσματικότητας	Pearson Correlation	1	,455**
	Sig. (2-tailed)		,000
	N	151	151
Στάσεις για τη συνεργασία	Pearson Correlation	,455**	1
	Sig. (2-tailed)	,000	
	N	151	151

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

**-Πίνακας 19: Στάσεις και αυτο-αποτελεσματικότητα στη διδασκαλία παιδιών με σοβαρή νοητική υστέρηση**

Correlations			
		B) Πιστεύω ότι είναι δυνατό να συμπεριληφθούν στην τάξη μου : Μαθητές με σοβαρή νοητική υστέρηση	B) Μπορώ να διδάξω αποτελεσματικά: Μαθητές με σοβαρή νοητική υστέρηση
B) Πιστεύω ότι είναι δυνατό να συμπεριληφθούν στην τάξη μου : Μαθητές με σοβαρή νοητική υστέρηση	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	1  151	,848**  151
B) Μπορώ να διδάξω αποτελεσματικά: Μαθητές με σοβαρή νοητική υστέρηση	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	,848**  151	1  151

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

**Πίνακας 20.: Στάσεις και αυτο-αποτελεσματικότητα στη διδασκαλία παιδιών με διάχυτες αναπτυξιακές διαταραχές (φάσμα αυτισμού)**

Correlations			
		H) Μπορώ να διδάξω αποτελεσματικά: Μαθητές με διάχυτες αναπτυξιακές διαταραχές (φάσμα αυτισμού) Μπορώ να διδάξω αποτελεσματικά:	H) Πιστεύω ότι είναι δυνατό να συμπεριληφθούν στην τάξη μου : Μαθητές με διάχυτες αναπτυξιακές διαταραχές (φάσμα αυτισμού)
H) Μπορώ να διδάξω αποτελεσματικά: Μαθητές με διάχυτες αναπτυξιακές διαταραχές (φάσμα αυτισμού) Μπορώ να διδάξω αποτελεσματικά:	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	1  151	,831**  151
H) Πιστεύω ότι είναι δυνατό να συμπεριληφθούν στην τάξη μου : Μαθητές με διάχυτες αναπτυξιακές διαταραχές (φάσμα αυτισμού)	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	,831**  151	1  151

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

**Πίνακας 21:Στάσεις και αυτο-αποτελεσματικότητα στη διδασκαλία παιδιών με ελλειμματική προσοχή – υπερκινητικότητα**

Correlations			
		Η) Μπορώ να διδάξω αποτελεσματικά: Μαθητές με διάχυτες αναπτυξιακές διαταραχές (φάσμα αυτισμού) Μπορώ να διδάξω αποτελεσματικά:	Η) Πιστεύω ότι είναι δυνατό να συμπεριληφθούν στην τάξη μου : Μαθητές με διάχυτες αναπτυξιακές διαταραχές (φάσμα αυτισμού)
Η) Μπορώ να διδάξω αποτελεσματικά: Μαθητές με διάχυτες αναπτυξιακές διαταραχές (φάσμα αυτισμού) Μπορώ να διδάξω αποτελεσματικά:	Pearson Correlation Sig. (2-tailed)  N	1  151	,831** ,000 151
Η) Πιστεύω ότι είναι δυνατό να συμπεριληφθούν στην τάξη μου : Μαθητές με διάχυτες αναπτυξιακές διαταραχές (φάσμα αυτισμού)	Pearson Correlation Sig. (2-tailed)  N	,831** ,000 151	1  151

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

**Πίνακας 22:Στάσεις και αυτο-αποτελεσματικότητα στη διδασκαλία παιδιών με ψυχικές διαταραχές**

Correlations			
		Θ) Πιστεύω ότι είναι δυνατό να συμπεριληφθούν στην τάξη μου : Μαθητές με ψυχικές διαταραχές	Θ) Μπορώ να διδάξω αποτελεσματικά: Μαθητές με ψυχικές διαταραχές
Θ) Πιστεύω ότι είναι δυνατό να συμπεριληφθούν στην τάξη μου : Μαθητές με ψυχικές διαταραχές	Pearson Correlation Sig. (2-tailed)  N	1  151	,790** ,000 151
Θ) Μπορώ να διδάξω αποτελεσματικά: Μαθητές με ψυχικές διαταραχές	Pearson Correlation Sig. (2-tailed)  N	,790** ,000 151	1  151

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

**Πίνακας 23:Στάσεις και αυτο-αποτελεσματικότητα στη διδασκαλία παιδιών με προβλήματα ακοής**

		Correlations	
		Δ) Πιστεύω ότι είναι δυνατό να συμπεριληφθούν στην τάξη μου : Μαθητές με προβλήματα ακοής	Δ) Μπορώ να διδάξω αποτελεσματικά: Μαθητές με προβλήματα ακοής
Δ) Πιστεύω ότι είναι δυνατό να συμπεριληφθούν στην τάξη μου : Μαθητές με προβλήματα ακοής	Pearson Correlation	1	,762**
	Sig. (2-tailed)		,000
	N	151	151
Δ) Μπορώ να διδάξω αποτελεσματικά: Μαθητές με προβλήματα ακοής	Pearson Correlation	,762**	1
	Sig. (2-tailed)	,000	
	N	151	151

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

**Πίνακας 24:Στάσεις και αυτο-αποτελεσματικότητα στη διδασκαλία παιδιών με προβλήματα όρασης**

		Correlations	
		Γ) Πιστεύω ότι είναι δυνατό να συμπεριληφθούν στην τάξη μου : Μαθητές με προβλήματα όρασης	Γ) Μπορώ να διδάξω αποτελεσματικά: Μαθητές με προβλήματα όρασης
Γ) Πιστεύω ότι είναι δυνατό να συμπεριληφθούν στην τάξη μου : Μαθητές με προβλήματα όρασης	Pearson Correlation	1	,700**
	Sig. (2-tailed)		,000
	N	151	151
Γ) Μπορώ να διδάξω αποτελεσματικά: Μαθητές με προβλήματα όρασης	Pearson Correlation	,700**	1
	Sig. (2-tailed)	,000	
	N	151	151

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

**Πίνακας 25:Στάσεις και αυτο-αποτελεσματικότητα στη διδασκαλία παιδιών με προβλήματα συμπεριφοράς**

		Correlations	
		Ι) Μπορώ να διδάξω αποτελεσματικά: Μαθητές με προβλήματα συμπεριφοράς	Ι) Πιστεύω ότι είναι δυνατό να συμπεριληφθούν στην τάξη μου : Μαθητές με προβλήματα συμπεριφοράς
Ι) Μπορώ να διδάξω αποτελεσματικά: Μαθητές με προβλήματα συμπεριφοράς	Pearson Correlation	1	,696**
	Sig. (2-tailed)		,000
	N	151	151
Ι) Πιστεύω ότι είναι δυνατό να συμπεριληφθούν στην τάξη μου : Μαθητές με προβλήματα συμπεριφοράς	Pearson Correlation	,696**	1
	Sig. (2-tailed)	,000	
	N	151	151

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

**Πίνακας 26:Στάσεις και αυτο-αποτελεσματικότητα στη διδασκαλία παιδιών με κινητικά προβλήματα**

**Correlations**

		Ε) Μπορώ να διδάξω αποτελεσματικά: Μαθητές με κινητικά προβλήματα	Ε) Πιστεύω ότι είναι δυνατό να συμπεριληφθούν στην τάξη μου : Μαθητές με κινητικά προβλήματα
Ε) Μπορώ να διδάξω αποτελεσματικά: Μαθητές με κινητικά προβλήματα	Pearson Correlation	1	,639**
	Sig. (2-tailed)		,000
	N	151	151
Ε) Πιστεύω ότι είναι δυνατό να συμπεριληφθούν στην τάξη μου : Μαθητές με κινητικά προβλήματα	Pearson Correlation	,639**	1
	Sig. (2-tailed)	,000	
	N	151	151

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

**Πίνακας 27:Στάσεις και αυτο-αποτελεσματικότητα στη διδασκαλία παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες**

**Correlations**

		Στ) Πιστεύω ότι είναι δυνατό να συμπεριληφθούν στην τάξη μου : Μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες (π.χ. δυσλεξία)	Στ) Μπορώ να διδάξω αποτελεσματικά: Μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες (π.χ. δυσλεξία)
Στ) Πιστεύω ότι είναι δυνατό να συμπεριληφθούν στην τάξη μου : Μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες (π.χ. δυσλεξία)	Pearson Correlation	1	,629**
	Sig. (2-tailed)		,000
	N	151	151
Στ) Μπορώ να διδάξω αποτελεσματικά: Μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες (π.χ. δυσλεξία)	Pearson Correlation	,629**	1
	Sig. (2-tailed)	,000	
	N	151	151

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

**Πίνακας 28:Στάσεις και αυτο-αποτελεσματικότητα στη διδασκαλία παιδιών με ήπια νοητική υστέρηση**

**Correlations**

		Α) Πιστεύω ότι είναι δυνατό να συμπεριληφθούν στην τάξη μου : Μαθητές με ήπια νοητική υστέρηση	Α) Μπορώ να διδάξω αποτελεσματικά: Μαθητές με ήπια νοητική υστέρηση
Α) Πιστεύω ότι είναι δυνατό να συμπεριληφθούν στην τάξη μου : Μαθητές με ήπια νοητική υστέρηση	Pearson Correlation	1	,581**
	Sig. (2-tailed)		,000
	N	151	151
Α) Μπορώ να διδάξω αποτελεσματικά: Μαθητές με ήπια νοητική υστέρηση	Pearson Correlation	,581**	1
	Sig. (2-tailed)	,000	
	N	151	151

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



**Πίνακας 29: Στάσεις και αυτο-αποτελεσματικότητα εκπαιδευτικών στη διαχείριση της τάξης**

		Correlations	
		Αίσθηση αυτο-αποτελεσματικότητας στη διαχείριση μιας συμπεριληπτικής τάξης	Συνολικός Δείκτης Στάσεων
Αίσθηση αυτο-αποτελεσματικότητας στη διαχείριση μιας συμπεριληπτικής τάξης	Pearson Correlation	1	,646**
	Sig. (2-tailed)		,000
	N	151	151
Συνολικός Δείκτης Στάσεων	Pearson Correlation	,646**	1
	Sig. (2-tailed)	,000	
	N	151	151

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

**Πίνακας 30: Στάσεις και αυτο-αποτελεσματικότητα εκπαιδευτικών στη διδασκαλία της τάξης**

		Correlations	
		Συνολικός Δείκτης Στάσεων	Αίσθηση αυτο-αποτελεσματικότητας στη διδασκαλία παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στη γενική τάξη
Συνολικός Δείκτης Στάσεων	Pearson Correlation	1	,530**
	Sig. (2-tailed)		,000
	N	151	151
Αίσθηση αυτο-αποτελεσματικότητας στη διδασκαλία παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στη γενική τάξη	Pearson Correlation	,530**	1
	Sig. (2-tailed)	,000	
	N	151	151

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

**Πίνακας 31: Στάσεις και αυτο-αποτελεσματικότητα εκπαιδευτικών στη συνεργασία της τάξης**

		Correlations	
		Συνολικός Δείκτης Στάσεων	Αυτο-αποτελεσματικότητα Συνεργασίας
Συνολικός Δείκτης Στάσεων	Pearson Correlation	1	,556**
	Sig. (2-tailed)		,000
	N	151	151
Αυτο-αποτελεσματικότητα Συνεργασίας	Pearson Correlation	,556**	1
	Sig. (2-tailed)	,000	
	N	151	151

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