



**ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΚΡΗΤΗΣ**

**ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΑΓΩΓΗΣ**

**ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ**

**“Αναπτυξιακή Ψυχολογία και Παιδαγωγικές Εφαρμογές”**

**Ακαδημαϊκό Έτος: 2023-2024**

**Ενσωμάτωση παιδιών με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στη γενική τάξη: αντιλήψεις νηπιαγωγών παράλληλης στήριξης για την αυτό-αποτελεσματικότητά τους**

**Διπλωματική εργασία**

της μεταπτυχιακής φοιτήτριας

Κορδούτη Αμαλίας

(Α.Μ.: 821)

Επιβλέπουσα καθηγήτρια: Κυπριωτάκη Μαρία

Αναπληρώτρια Καθηγήτρια Π.Τ.Π.Ε Πανεπιστημίου Κρήτης

Ρέθυμνο, 2024

## ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΗ ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

**Ενσωμάτωση παιδιών με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στη γενική τάξη: αντιλήψεις νηπιαγωγών παράλληλης στήριξης για την αυτό-αποτελεσματικότητά τους**

Φοιτήτρια: Κορδούτη Αμαλία

Τριμελής εξεταστική επιτροπή

Κυπριωτάκη Μαρία, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια Π.Τ.Π.Ε. Πανεπιστημίου Κρήτης,  
Επιβλέποντες

Μαρκοδημητράκη Μαρία, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια Π.Τ.Π.Ε. Κρήτης

Λιναρδάκης Μιχάλης, Αναπληρωτής Καθηγητής Π.Τ.Π.Ε. Πανεπιστημίου Κρήτης

Ρέθυμνο, 2024

## Ευχαριστίες

Αρχικά, θα ήθελα να ευχαριστήσω θερμά την επιβλέπουσα της διπλωματικής μου εργασίας, την κυρία Μαρία Κυπριωτάκη, η οποία από τα φοιτητικά μου χρόνια στο προπτυχιακό επίπεδο σπουδών Π.Τ.Π.Ε. του Πανεπιστημίου Κρήτης, με ευαισθητοποίησε και μου χάραξε την πορεία, έτσι ώστε να εμβαθύνω σε θέματα που αφορούν την Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση. Η ίδια στάθηκε δίπλα μου αρωγός, καθόλη τη διάρκεια της συγγραφής της διπλωματικής εργασίας. Την ευγνωμονώ, διότι με καθοδηγούσε και με ενθάρρυνε με τις συμβουλές της κάθε στιγμή!

Επίσης, θα ήθελα να ευχαριστήσω θερμά όλους τους καθηγητές του μεταπτυχιακού προγράμματος «Αναπτυξιακής Ψυχολογίας και Παιδαγωγικές Εφαρμογές» για τις γνώσεις, το ήθος και την ευγένεια τους. Σας είμαι ευγνώμων για τις ακαδημαϊκές γνώσεις που μας προσφέρατε και για τη συνεργασία σας.

Στη συνέχεια, θα ήθελα να εκφράσω ένα μεγάλο ευχαριστώ στους συναδέλφους που συμπλήρωσαν το ερωτηματολόγιο και με στήριξαν στο ερευνητικό κομμάτι της εργασίας. Επίσης, θα ήθελα να ευχαριστήσω την Γεωργία Δουλιανάκη για την υποστήριξη και την ενθάρρυνση της. Το ταξίδι της διπλωματικής έρευνας το βιώσαμε από την αρχή έως το τέλος μαζί. Είναι εξαιρετικά σημαντικό για εμένα, διότι μέσα από αυτή την κοινή προσπάθεια και τη συνεργασία, καταφέραμε να εκπληρώσουμε ένα όνειρό μας.

Τέλος, θα ήθελα να ευχαριστήσω για την αμέριστη υπομονή και την υποστήριξη μέσα από τα βάθη της καρδιάς μου το σύζυγό μου Ιωσήφ Μπουζάκη και τον γιό μου Αντώνη-Τσαμπίκο Μπουζάκη και την πεθερά μου Ελένη Αποστολάκη που από την αρχή του μεταπτυχιακού προγράμματος στάθηκαν πλάι μου και σεβάστηκαν τα όνειρά μου και τον αγώνα μου για την ολοκλήρωση των σπουδών μου.

Κλείνοντας, οφείλω να εκφράσω ένα Μεγάλο Ευχαριστώ στη μητέρα μου Ευανθία Κορδούτη και στον πατέρα μου Φίλιππο Κορδούτη, που ήταν και είναι το στήριγμά μου όλα αυτά τα χρόνια. Χωρίς αυτούς δεν θα είχα φτάσει έως εδώ που είμαι τώρα!

Στους γονείς μας οφείλουμε το ζην,

στους δε δασκάλους μας το ευ ζην!

Αμαλία Κορδούτη

Στην έμπνευση της ζωής μου,  
τον γιο μου...

## ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η παρούσα μελέτη εστιάζει στη διερεύνηση της σχέσης της ενσωμάτωσης των μαθητών/τριών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή/και αναπηρία (ΕΕΑ) στη γενική τάξη και την αυτό-αποτελεσματικότητα των νηπιαγωγών παράλληλης στήριξης (Π.Σ). Πιο συγκεκριμένα, διερευνάται αν η αυτοαντίληψη της αποτελεσματικότητας των νηπιαγωγών Π.Σ σχετίζεται θετικά με την ενσωμάτωση των μαθητών/τριών με (ΕΕΑ). Επίσης, εξετάζονται παράγοντες που δύναται να επηρεάσουν την αυτό-αποτελεσματικότητα τους κατά τη διάρκεια της συνεκπαίδευσης. Καθώς και αν οι παράγοντες αυτοί διαμορφώνουν θετικά την αποτελεσματικότητα, ενισχύοντας την ενσωμάτωση των μαθητών με ΕΕΑ ή/και αναπηρία. Τα ερευνητικά δεδομένα που συγκεντρώθηκαν τονίζουν τη σπουδαιότητα της υψηλής αυτό-αποτελεσματικότητας και το πώς αυτή συνδέεται με την ενσωμάτωση των παιδιών. Στα πλαίσια της εν λόγω έρευνας συγκεντρώθηκαν 104 νηπιαγωγοί Π.Σ, οι οποίοι συμπλήρωσαν ένα ηλεκτρονικό ερωτηματολόγιο. Το ερωτηματολόγιο περιείχε δημογραφικές ερωτήσεις και δυο κλίμακες αυτοαναφοράς. Η πρώτη Κλίμακα αφορούσε τις πεποιθήσεις για τη διδασκαλία όλων των μαθητών “Attitudes Towards Teaching All Students- ATTAS-mm” (Gregory & Noto, 2012). Η δεύτερη Κλίμακα σχετιζόταν με τη Διδακτική Αυτό-αποτελεσματικότητα των νηπιαγωγών Π.Σ “Teachers’ Sense of Efficacy Scale- TSES” (Tschannen-Moran & Hoy, 2001). Η έρευνα ήταν ποσοτική και η ανάλυση του ερωτηματολογίου πραγματοποιήθηκε μέσω του προγράμματος SPSS Statistics22. Τα αποτελέσματα της ανάλυσης ανάδειξαν την σπουδαιότητα των πεποιθήσεων των νηπιαγωγών Π.Σ, σχετικά με την ενσωμάτωση όλων των μαθητών/τριών με ΕΕΑ ή/και αναπηρία στις γενικές τάξεις. Επιπλέον, ότι οι ίδιοι διακατέχονται από υψηλά επίπεδα Διδακτικής αυτό-αποτελεσματικότητας, εφαρμόζοντας εκπαιδευτικές στρατηγικές, αποτελεσματικούς τρόπου διαχείρισης της τάξης, ενισχύοντας την μαθητική εμπλοκή. Αυτές οι στρατηγικές επωφελούν τους μαθητές τους με ΕΕΑ ή/και αναπηρία να αναπτύξουν τις κοινωνικές, τις γνωστικές και τις επικοινωνιακές τους δεξιότητες. Τέλος, βρέθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ της αυτό-αποτελεσματικότητας, ηλικίας και της προϋπηρεσίας τους των νηπιαγωγών Π.Σ.

Λέξεις κλειδιά: ενσωμάτωση, μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή/και αναπηρία, αυτό-αποτελεσματικότητα, νηπιαγωγοί παράλληλης στήριξης

## Abstract

The present study focuses in the investigation of the relationship between the inclusion of the male and female students with special educational needs and or disabilities (EEA) in the general classroom as long as the self-efficiency of the kindergarten teachers of parallel support (P.S). More specifically the investigation focuses on if the self perception of the efficacy of the kindergarten teachers P.S relates positively with the incorporation of the male and female students with EEA. Moreover factors which are able to affect their self-efficacy during the co-teaching are examined. If these factors form the effectiveness in a positive way, reinforcing the efficacy of the inclusion of the students with special education and or disabilities. The survey data which have been collected intonate the importance of the high self-efficacy and how this is linked with the inclusion of the children. In the frame of this survey 104 kindergarten teachers P.S were collected and later on filled an electronic questionnaire. The questionnaire included demographic questions along with two climaxes of self report. The first climax had to do with attitudes towards the teaching of all the students “Attitudes Towards Teaching All Students- ATTAS-mm” (Gregory & Noto, 2012). The second climax was related to the Teaching Self efficacy of the kindergarten teachers of P.S “Teachers’ Sense of Efficacy Scale- TSES” (Tschannen-Moran & Hoy, 2001). The survey was quantitative and the analysis of the questionnaire was conducted through the program SPSS Statistics22. The results of the analysis showed the importance of the P.S kindergarten teachers related to the inclusion of all the male and female students with EEA and or disabilities in the general classroom. Furthermore that the teachers themselves are characterized by high levels of self-efficacy, applying educational strategies, effective was of classroom management, therefore reinforcing the students' involvement. The students with EEA and or disabilities are benefited by these strategies in order to develop their social cognitive and communicational abilities. Finally statistically important differences between the self-efficacy of the age and the working experience of the kindergarten teachers of P.S were found.

Key Words: inclusion, students with special educational need and or disability, self-efficacy, parallel support kindergarten teachers

## ΠΕΡΙΧΟΜΕΝΑ

ΕΙΣΑΓΩΓΗ.....	9
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1 .....	14
Η ΘΕΩΡΙΑ ΤΗΣ ΑΥΤΟΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑΣ .....	14
1.1 Εννοιολογική προσέγγιση αυτό-αποτελεσματικότητας.....	14
1.2 Λειτουργίες αυτό-αποτελεσματικότητας.....	18
1.3 Πηγές διαμόρφωσης αυτό-αποτελεσματικότητας .....	22
1.4 Αυτό-αποτελεσματικότητα εκπαιδευτικού .....	27
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2 .....	36
ΠΑΡΑΛΛΗΛΗ ΣΤΗΡΙΞΗ ΚΑΙ ΕΙΔΙΚΗ ΑΓΩΓΗ.....	36
2.1 Εκπαιδευτική πολιτική και ενταξιακή εκπαίδευση: ο θεσμός της παράλληλης στήριξης .....	36
2.1.2 Απαρχές Ενταξιακής εκπαίδευσης και εννοιολόγηση .....	42
2.2 Εννοιολογική προσέγγιση ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες .....	44
2.3 Εκπαιδευτική Συμπερίληψη .....	47
2.3.1 Μοντέλα Συμπερίληψης.....	51
2.3.2 Διαστάσεις συνεκπαίδευσης .....	53
2.4 Στάσεις εκπαιδευτικών για τη συνεκπαίδευση.....	55
2.5 Προσεγγίζοντας την έννοια της συνδιδασκαλίας .....	59
2.5.1 Οφέλη συνδιδασκαλίας .....	61
2.6 Διδακτική αυτό-αποτελεσματικότητα εκπαιδευτικών και ενσωμάτωση παιδιών με ΕΕΑ ή/και αναπηρία .....	63
2.7 Σκοπός και Υποθέσεις της Έρευνας.....	68
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3 .....	70
ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ .....	70
3.1 Μεθοδολογία Έρευνας.....	70
3.2 Ερευνητικός σχεδιασμός .....	70
3.3 Το δείγμα της Έρευνας.....	71
3.5 Μέσα Συλλογής Δεδομένων.....	77

3.6 Διαδικασία Συλλογής Δεδομένων .....	84
3.7 Στατιστική ανάλυση.....	85
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4 .....	87
ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΕΡΕΥΝΑΣ.....	87
4.1 Περιγραφικά μέτρα Κλίμακας Πεποιθήσεων (ATTAS-mm) και υποκλιμάκων σχετικά με τη διδασκαλία όλων των μαθητών στη γενική τάξη.....	87
4.2 Περιγραφικά μέτρα Κλίμακας Διδακτικής αυτό-αποτελεσματικότητας.....	91
4.3 Έλεγχος διαφοροποιήσεων μεταξύ της Κλίμακας Πεποιθήσεων -ATTAS- mm και δημογραφικών στοιχείων.....	96
4.3 Έλεγχος διαφοροποιήσεων μεταξύ της Κλίμακας Διδακτικής αυτό-αποτελεσματικότητας και δημογραφικών στοιχείων.....	101
4.4 Τελικός έλεγχος Ενσωμάτωσης και Αυτό-αποτελεσματικότητας και υποκλιμάκων.....	106
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5 .....	113
ΣΥΖΗΤΗΣΗ ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ ΠΕΡΙΟΡΙΣΜΟΙ ΕΡΕΥΝΑΣ ΜΕΛΛΟΝΤΙΚΕΣ ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ ....	113
5.1 Συζήτηση.....	113
5.2 Συμπεράσματα.....	122
5.3 Περιορισμοί και Προτάσεις για Μελλοντική Έρευνα.....	126
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ .....	129



## ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Τις τελευταίες δεκαετίες η αυτό-αποτελεσματικότητα μελετάται διεξοδικά στον επιστημονικό χώρο της ψυχολογίας και των κοινωνικών επιστημών. Εμπνευστής της ήταν ο Albert Bandura περί τα τέλη της δεκαετίας το 1970. Την χαρακτήρισε ως την πίστη των ατόμων στην ικανότητα να ελέγχουν γεγονότα της ζωής τους, κατορθώνοντας συγκεκριμένα επιτεύγματα. Υποστήριξε ότι τα κίνητρα των ατόμων διαδραματίζουν καθοριστικό ρόλο στο προσδοκώμενο αποτέλεσμα της συμπεριφοράς τους, τα οποία μπορεί να έχουν, είτε θετική, είτε αρνητική έκφραση (Bandura, 1997). Ουσιαστικά, η αυτό-αποτελεσματικότητα αποτελεί έναν θεμελιώδη μηχανισμό συμπεριφορικής αυτορρύθμισης, ο οποίος παρακινεί την ανθρώπινη δράση σε μεγάλο βαθμό (Benight & Bandura, 2004).

Στον χώρο της εκπαίδευσης, οι απόψεις των εκπαιδευτικών για την αντιληπτική τους αποτελεσματικότητα έχει μελετηθεί εις βάθος. Πλήθος ερευνών εστιάζουν στην αυτό-αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών (Tschannen-Moran & Hoy, 2001· Tschannen-Moran & Hoy, 2007· Klaasen & Chiu, 2010· Malmberg et al., 2014· Fackler & Malmberg, 2016· Woodcock & Faith, 2021 ). Τα τελευταία χρόνια έχει παρατηρηθεί ότι οι εκπαιδευτικοί με υψηλή αίσθηση αυτό-αποτελεσματικότητας κατακτούν υψηλότερους στόχους, σε σχέση με συναδέλφους του με χαμηλότερα επίπεδα αυτό-αποτελεσματικότητας, σε εργασιακό επίπεδο. Συγκρίνοντας τα μαθησιακά επιτεύγματα και την ανάπτυξη των δεξιοτήτων των μαθητών αποδεικνύεται ότι οι θετικές αντιλήψεις, που φέρουν οι εκπαιδευτικοί για την αποτελεσματικότητά τους αποτελούν ορόσημο στην εκπαιδευτική διαδικασία (Malmberg et al., 2014 · Fackler & Malmberg, 2016 · Kazanopoulos et al., 2022 · Sarris et al., 2020).

Πρόσφατα ευρήματα επιβεβαιώνουν ότι, όσο υψηλότερα επίπεδα αυτό-αποτελεσματικότητας έχουν οι εκπαιδευτικοί, τόσο πιο εύκολα ενσωματώνουν νέες μεθόδους διδασκαλίας στη συμπεριληπτική εκπαίδευση. Εκπαιδευτικοί με υψηλό αίσθημα αυτό-

αποτελεσματικότητας θέτουν τις ίδιες προσδοκίες, τόσο σε παιδιά τυπικής, όσο και σε παιδιά μη τυπικής ανάπτυξης στην γενική τάξη (Zee & Koomen, 2016).

Ωστόσο, δεν είναι λίγες οι περιπτώσεις των εκπαιδευτικών που παρουσιάζουν χαμηλότερες αντιλήψεις αποτελεσματικότητας, με αποτέλεσμα να μην έχουν την ικανότητα να επηρεάσουν τους μαθητές τους μαθησιακά και εξελικτικά (Guo et al., 2010). Επιπλέον, έχουν την τάση να μην εφαρμόζουν στρατηγικές διδασκαλίας, με στόχο την κάλυψη των ιδιαίτερων αναγκών μαθητών με ΕΕΑ ή/και αναπηρία. Αυτό οφείλεται, είτε στην μη εξειδικευμένη ακαδημαϊκή τους ταυτότητα, είτε στη χαμηλή αίσθησης αυτό-αποτελεσματικότητας (Sharma et al., 2012 · Bruce et al., 2010).

Συμπερασματικά, η αυτό-αποτελεσματικότητα είναι ένα προσωπικό χαρακτηριστικό, το οποίο έχει την ικανότητα να ποικίλει φέροντας, είτε θετικές, είτε αρνητικές επιπτώσεις. Ωστόσο, τα χαμηλά επίπεδα αυτό-αποτελεσματικότητας συνδέονται με μειωμένα κίνητρα εφαρμογής καινοτόμων πρακτικών και βιωματικών διδασκαλιών στην τάξη (Putman, 2012· Guo et al., 2015· Cheng, 2020).

Ένα άλλο ζήτημα που εξετάζεται συστηματικά στην εργασία αφορά στην ενσωμάτωση των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή/και αναπηρία στα πλαίσια της γενικής τάξης. Πλήθος ερευνών έχει συσχετίσει την υψηλή αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών και τα χρόνια εμπειρίας τους στην εκπαίδευση, με αποτελεσματικές μεθόδους αντιμετώπισης δυσλειτουργικών συμπεριφορών (Sartawi & Alghazo, 2006 · Fackler & Malmberg, 2016· Antoniou, et al., 2017 · Özokcu, 2017).

Τα ερευνητικά δεδομένα διαφέρουν αναφορικά με την ενσωμάτωση των μαθητών με ΕΕΑ ή/και αναπηρία στη γενική τάξη. Τάσσονται υπέρ των δυο απόψεων καταθέτοντας διαφορετικές θέσεις σχετικά με τα οφέλη της ενσωμάτωσης. Άλλοι ερευνητές υποστηρίζουν, ότι η παρουσία των μαθητών με ΕΕΑ παρεμποδίζει τη διαδικασία μάθησης στις γενικές

τάξεις. Θεωρούν πως το ειδικό πλαίσιο των σχολείων αποτελεί τον πλέον καταλληλότερο χώρο για άτομα με ιδιαιτερότητες. Ωστόσο, τα μειωμένα επίπεδα αυτό-αποτελεσματικότητας, συνήθως οδηγούν και σε μειωμένα επίπεδα αυτοπεποίθησης. Πράγμα, το οποίο καθιστά τον εκπαιδευτικό αδύναμο να αντιμετωπίσει τυχόν δυσκολίες, αλλά και τις διαφορετικές ανάγκες των μαθητών (Ewing et al., 2018 · Moderg et al., 2020).

Εξαιτίας, της ανομοιογένειας του επιπέδου αυτό-αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών, η οποία συνιστά εξέχοντα προβλεπτικό παράγοντα στην ενσωμάτωση των μαθητών με ΕΕΑ ή/και αναπηρία (Vaz et al., 2015), εμφυσήθηκε το κίνητρο για την εκπόνηση της εν λόγω διπλωματικής εργασίας. Η παρούσα έρευνα τίθεται να διερευνήσει εις βάθος την ενσωμάτωση παιδιών με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στη γενική τάξη, σε συνδυασμό με τις αντιλήψεις που φέρουν οι νηπιαγωγοί παράλληλης στήριξης για την αυτοαποτελεσματικότητά τους. Πιο συγκεκριμένα, διερευνάται αν η αυτοαντίληψη της αποτελεσματικότητας των νηπιαγωγών παράλληλης στήριξης, σχετίζεται θετικά με την ενσωμάτωση των μαθητών με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στη γενική τάξη. Επίσης, διερευνάται εάν η ηλικία των εκπαιδευτικών, το επίπεδο των ακαδημαϊκών σπουδών τους, τα χρόνια προϋπηρεσίας τους στην εκπαίδευση, η ακαδημαϊκή εξειδίκευσή τους τα χρόνια εμπειρίας τους με μαθητές αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, επηρεάζουν τις αντιλήψεις τους σε αυτά τα πεδία.

Στο πρώτο κεφάλαιο πραγματώνεται μια εκτενής αναφορά στις διαστάσεις, τις λειτουργίες και τις πηγές διαμόρφωσης της αυτό-αποτελεσματικότητας. Εμβαθύνοντας στα επίπεδα αυτό-αποτελεσματικότητας και τις προσδοκίες των εκπαιδευτικών. Οι έννοιες αυτές διαδραματίζουν εξέχοντα ρόλο στη διεκπεραίωση της διδασκαλίας τους, καθώς και στην ενσωμάτωση των μαθητών/τριών με ΕΕΑ ή/και αναπηρία.

Στο δεύτερο κεφάλαιο γίνεται μια αναλυτική περιγραφή πλαισιώνοντας τη σημασία της παράλληλης στήριξης. Μελετάται συστηματικά η εκπαιδευτική πολιτική που ακολουθείται στο Ελληνικό πλαίσιο τις τελευταίες δεκαετίες. Επιπλέον, γίνεται εμβάθυνση στην εννοιολογική προσέγγιση των ατόμων με ΕΕΑ ή/και αναπηρία. Επιπλέον, προσεγγίζεται η έννοια της συμπερίληψης, η οποία στοχεύει στην εφαρμογή μιας παιδαγωγικής χωρίς αποκλεισμούς. Ενσωματώνοντας όλους τους μαθητές στα πλαίσια της γενικής τάξης, με στόχο την καλλιέργεια δεξιοτήτων, ικανοτήτων και γνώσεων του κάθε μαθητή ξεχωριστά. Για την καλύτερη κατανόηση του ορισμού της συμπερίληψης περιγράφονται τα μοντέλα και διαστάσεις, όπου μπορεί ένας εκπαιδευτικός να ακολουθήσει, ώστε να καλλιεργηθεί εις βάθος το ιδεολογικό της υπόβαθρο. Στη συνέχεια του κεφαλαίου προσδιορίζονται ερευνητικά απόψεις των εκπαιδευτικών για την συμπερίληψη στο Ελληνικό πλαίσιο. Επιπλέον, γίνεται προσπάθεια να επεξηγηθεί η σπουδαιότητα της συνδιδασκαλίας και τα οφέλη της στο γενικό εκπαιδευτικό πλαίσιο. Ολοκληρώνοντας, το θεωρητικό μέρος του κεφαλαίου γίνεται μια εκτενής διενέργεια βιβλιογραφικής ανασκόπησης στο θέμα που μελετάται. Τέλος, παρουσιάζονται αναλυτικά ο σκοπός και οι υποθέσεις της έρευνας.

Ακολουθεί το τρίτο κεφάλαιο, όπου περιλαμβάνει τη μεθοδολογία της έρευνας, τον ερευνητικό σχεδιασμό, το δείγμα της. Στη συνέχεια ακολουθεί η παρουσίαση πινάκων, οι οποίοι αναφέρουν τα περιγραφικά στοιχεία των συμμετεχόντων/ουσών. Ακολουθούν τα μέσα συλλογής δεδομένων, οι ερωτήσεις των δημογραφικών στοιχείων. Επιπλέον, αναλύονται οι δυο κλίμακες που συμπεριλαμβάνονται στην έρευνα η κλίμακα (Attitudes Towards Teaching All Students), η οποία καταγράφει τις αντιλήψεις των νηπιαγωγών Π.Σ, για την ενσωμάτωση των παιδιών με ΕΕΑ ή/και αναπηρία στο γενικό σχολείο. Η δεύτερη κλίμακα είναι της διδακτικής αυτό-αποτελεσματικότητας (Teacher's Sense of Efficacy Scale), η οποία σκοπεύει στην αξιολόγηση της. Στη συνέχεια ακολουθεί η διαδικασία συλλογής δεδομένων και η στατιστική ανάλυση της έρευνας.

Εν συνεχεία, ακολουθεί το τέταρτο κεφάλαιο, όπου ερμηνεύονται τα περιγραφικά στοιχεία με τη συνοδεία των πινάκων τους. Εκεί επεξηγούνται αναλυτικά τα ευρήματα της ερευνητικής διαδικασίας, καταλήγοντας στις στην περιγραφή των στατιστικών αναλύσεων. Η παρούσα εργασία ολοκληρώνεται με την αναλυτική περιγραφή των αποτελεσμάτων της έρευνας. Τέλος, συμπεριλαμβάνονται οι βιβλιογραφικές αναφορές.

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1

### Η ΘΕΩΡΙΑ ΤΗΣ ΑΥΤΟΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑΣ

#### 1.1 Εννοιολογική προσέγγιση αυτό-αποτελεσματικότητας

Η έννοια της αυτό-αποτελεσματικότητας («self-efficacy»), ορίστηκε από τον ψυχολόγο Albert Bandura περί τα τέλη της δεκαετίας του 1970, ως η πίστη των ανθρώπων στην ικανότητά τους να ελέγχουν τη λειτουργία τους και σφαιρικότερα τα γεγονότα που επηρεάζουν τη ζωή τους, κατορθώνοντας συγκεκριμένα επιτεύγματα. Η ισχυρή αίσθηση της αυτό-αποτελεσματικότητας ενισχύει τα ανθρώπινα επιτεύγματα και έχει την ικανότητα να δομήσει θεμέλια για κίνητρα, ευημερία και επιτυχία σε προσωπικό επίπεδο. Μια τέτοια προοπτική ενισχύει το εγγενές ενδιαφέρον και τη βαθιά εμπλοκή στις δραστηριότητες. Ωστόσο, τα κίνητρα ενός ατόμου έχουν άμεση σχέση με τις προβλέψεις που κάνει ο ίδιος για το αποτέλεσμα της συμπεριφοράς του. Με αυτόν τον τρόπο το άτομο οδηγεί τις προσπάθειές του είτε σε επιτυχία, είτε σε αποτυχία (Bandura, 1977 · Bandura, 1994).

Όπως ήδη διατυπώθηκε παραπάνω, ο Bandura υποστήριξε ότι τα κίνητρα του ατόμου είναι άμεσα συνυφασμένα με το αναμενόμενο αποτέλεσμα της συμπεριφοράς του. Αυτό το αποτέλεσμα μπορεί να έχει είτε θετική, είτε αρνητική έκφανση. Το γενικότερο αίσθημα της αυτό-αποτελεσματικότητας είναι εκείνο που επηρεάζει αυτό το αναμενόμενο αποτέλεσμα και τον τρόπο κατανόησης των κινήτρων του ατόμου (Woolfolk, 2007). Επιπρόσθετα, τα συναισθήματα και ο τρόπος σκέψης του ατόμου επηρεάζουν σε μεγάλο βαθμό την άποψή τους για την αυτό-αποτελεσματικότητα σφαιρικά (Benight & Bandura, 2004).

Η συγκεκριμένη θεωρία υποστηρίζει ότι η διαδικασία ψυχολογικής και συμπεριφορικής αλλαγής οφείλεται στην αίσθηση του ατόμου ότι έχει την ικανότητα να

ελέγξει και να επιτεύξει ένα συγκεκριμένο στόχο που έχει ορίσει. Ουσιαστικά, η αυτό-αποτελεσματικότητα έχει βαθιά ριζωμένη στα θεμέλιά της τη θεωρία της κοινωνικής μάθησης, καθώς συνδέεται με τις πεποιθήσεις του ατόμου, ότι μπορεί να φέρει εις πέρας τους επιδιωκόμενους στόχους και τα επιτεύγματα του. Οι πεποιθήσεις αυτές αλληλεπιδρούν με το βαθμό δυσκολίας των στόχων του, τον βαθμό ικανοποίησης καταστάσεων και τη δυνατότητα που έχει ως άτομο να ανταποκριθεί σε αυτά που έχει προγραμματίσει να υλοποιήσει (Bandura, 1977· Bandura, 1994). Ο Bandura αναφέρει χαρακτηριστικά ότι οι πεποιθήσεις των ατόμων είναι πιο ικανές, ακόμα και από την ανθρώπινη συμπεριφορά, στο να ασκούν επιρροή σε καθοριστικά γεγονότα της ζωής των ανθρώπων (Bandura, 1988). Γενικότερα, διατυπώνεται ότι η αυτοαντίληψη της αποτελεσματικότητας εδράζει πολύ βαθιά μέσα στα κίνητρα, στις ιδέες και το συναισθηματικό κόσμο του ατόμου. Η αντιληπτή αυτό-αποτελεσματικότητα καθορίζεται από τις πεποιθήσεις των ανθρώπων σχετικά με τις ικανότητές τους, να παράγουν καθορισμένα επίπεδα απόδοσης και να ασκούν επιρροή σε γεγονότα που επηρεάζουν τη ζωή τους. Οι πεποιθήσεις της αυτό-αποτελεσματικότητας καθορίζουν το πώς το άτομο θα αισθάνεται, θα σκέφτεται παρακινώντας τον εαυτό τους να συμπεριφέρονται (Bandura, 1994). Μέσα από αυτές τις διαδικασίες ψυχολογικής και συμπεριφορικής αλλαγής το άτομο επηρεάζεται από την ευρύτερη εικόνα της συμπεριφοράς του (Bandura & Wessels, 1994).

Ο Bandura υποστήριξε ότι η θεωρία της αυτό-αποτελεσματικότητας εφαρμόζεται σε όλους τους τομείς της ανθρώπινης ζωής. Πραγματοποιήθηκαν πολλές μελέτες που εστίαζαν σε τομείς αυτό-αποτελεσματικότητας αθλητικών επιδόσεων, σε ψυχοκοινωνικές λειτουργίες, σε ακαδημαϊκές επιδόσεις, στην εργασιακή συμπεριφορά και γενικότερα στην επιμονή ολοκλήρωσης του εκάστοτε στόχου. Το κοινό συμπέρασμα ήταν ότι οι πεποιθήσεις της αυτό-αποτελεσματικότητας βασίζονταν σταθερά στα κίνητρα για προσπάθεια και επίτευξη στόχων (Bandura & Locke, 2003). Ωστόσο, στηρίζεται ότι η αυτό-αποτελεσματικότητα έχει την

δυνατότητα να επηρεάσει πολλές πλευρές της ανθρώπινης συμπεριφοράς (Zimmerman et al., 1992). Αυτές οι πλευρές είναι σημαντικές στην ολοκλήρωση της διαδικασίας της μάθησης. Διαχωρίζονται στην επιλογή των δραστηριοτήτων του ατόμου, στην προσπάθεια που το άτομο καταβάλλει και στην επιμονή για ολοκλήρωση των στόχων, των ενεργειών και στρατηγικών, που είναι απαραίτητες για να ολοκληρωθεί αποτελεσματικά η εκάστοτε δραστηριότητα (Zimmerman, 2000).

Η προαναφερθείσα θέση προκύπτει από τις προσπάθειες που καταβάλλει το άτομο, με απώτερο στόχο να είναι αποδοτικό και αποτελεσματικό στον εκάστοτε τομέα που άπτεται των ενδιαφερόντων του. Σημείο εκκίνησης στο πλαίσιο αυτό τίθενται οι δυνατότητές του ατόμου, καθώς και οι εξωγενείς περιβαλλοντικοί παράγοντες, που το ωθούν να φτάσει σε ένα αποτελεσματικό σημείο (Mazzoni et al., 2009). Ωστόσο, ο ίδιος ο ερευνητής υπογραμμίζει ότι οι προσδοκίες της αυτό-αποτελεσματικότητας υπάρχει περίπτωση να διαφέρουν ανάμεσα σε δυο ή περισσότερους ερευνητικούς τομείς. Το γεγονός αυτό οφείλεται αποκλειστικά στους παράγοντες που εστιάζουν τα άτομα ανάλογα με τα ενδιαφέροντά τους (Bandura & Locke, 2003).

Η αίσθηση της αυτό-αποτελεσματικότητας σχετίζεται αποκλειστικά με το άτομο, τα ιδιαίτερα ενδιαφέροντα του και την καθοριστική προσήλωσή του, ώστε να επιτεύξει το στόχο του. Σύμφωνα με τον Bandura (1989) κεντρική θέση στις εσωτερικές γνωστικές διεργασίες κατέχουν οι εκτιμήσεις που κάνει το ίδιο το άτομο για την αξία των ικανοτήτων του. Στο πλαίσιο αυτό το άτομο αντιλαμβάνεται ότι είναι άξιο και ικανό να πραγματοποιήσει με επιτυχία τον στόχο που έχει επιδιώξει.

Αναλυτικότερα, μέσα από την αίσθηση της αξιοσύνης το άτομο είναι ικανό να επιλέξει τον τρόπο που θα ενεργήσει για να επιτύχει το στόχο του, μέσα από μια συγκεκριμένη συμπεριφορά, με απώτερο στόχο να αντιμετωπίσει τα εμπόδια και τις



δυσκολίες (Klassen, 2007). Μια τέτοια αποτελεσματική προοπτική ενισχύει το ενδιαφέρον για εμπλοκή σε δραστηριότητες, θέτοντας δύσκολους στόχους με ισχυρή δέσμευση σε αυτούς. Μέσα από τις δυσκολίες, τα εμπόδια και τις αποτυχίες ανακτούν γρήγορα την αίσθηση της αυτό-αποτελεσματικότητας τους, αποδίδοντας την αποτυχία τους σε ανεπαρκή προσπάθεια ή ελλιπείς γνώσεις, οι οποίες μπορούν να αποκτηθούν. Στα πλαίσια αυτής της αποτελεσματικής προοπτικής προάγονται προσωπικά επιτεύγματα (Bandura, 1994).

Ωστόσο, άξιο αναφοράς είναι το γεγονός ότι το κάθε άτομο εν δυνάμει έχει την ικανότητα να είναι αποτελεσματικό σε διαφορετικούς τομείς, οι οποίοι άπτονται των προσωπικών του ενδιαφερόντων. Λαμβάνοντας υπόψη τα προσωπικά ενδιαφέροντα σε συνάρτηση με περιβαλλοντικούς παράγοντες, το άτομο είναι ικανό να φτάσει στο μεγαλύτερο δυνατό επίπεδο αποτελεσματικότητάς του (Tscannen-Moran & Hoy, 2007). Συμπερασματικά, η αίσθηση της αυτό-αποτελεσματικότητας αποτελεί τον πιο ισχυρό προβλεπτικό παράγοντα δέσμευσης σε συμπεριφορές, διότι επηρεάζει τις σκέψεις και τα συναισθήματα με απώτερο σκοπό την κατάκτηση των προσδοκώμενων στόχων του ατόμου (Maddux, 2016).

Παρά τα όσα διατυπώθηκαν, το αίσθημα της αυτό-αποτελεσματικότητας δεν αποτελεί ένα καθεαυτού μόνιμο χαρακτηριστικό της προσωπικότητας των ατόμων. Αυτό συμβαίνει, διότι η αυτό-αποτελεσματικότητα σχετίζεται άμεσα με την προσωπική αντίληψη του καθενός. Πιο συγκεκριμένα, σχετίζεται με το αν το άτομο δύναται ή όχι να ανταποκριθεί αποτελεσματικά στους προσωπικούς του στόχους. Επί παραδείγματι, όταν ένα άτομο κυριεύεται από χαμηλό επίπεδο αυτό-αποτελεσματικότητας, αυτή η στάση επηρεάζει άμεσα την αυτοεκτίμησή του, με αποτέλεσμα ενδεχομένως να διακόψει την προσπάθεια προς την επίτευξη του προσδοκώμενου στόχου τους. Στην αντίθετη περίπτωση, όπου ένα άτομο διακατέχεται από υψηλά επίπεδα αυτό-αποτελεσματικότητας, η αίσθηση της αποτυχίας δεν θα το εμποδίσει να αναζητήσει νέες στρατηγικές επιτυχίας. Ουσιαστικά, δια μέσου της

ισχυρής αίσθησης της αυτό-αποτελεσματικότητας το άτομο οδηγείται εν δυνάμει στον τελικό στόχο του (Heslin & Klehe, 2006).

Είναι ωφέλιμο να διατυπωθεί ότι η αυτό-αποτελεσματικότητα χωρίζεται σε τρεις κατηγορίες. Η πρώτη κατηγορία είναι η «γενικευμένη αυτό-αποτελεσματικότητα», η οποία αποτελεί ένα μόνιμο γνώρισμα των ατόμων, καθώς αντανακλά στις προσδοκίες τους να επιτύχουν ευρύτερους στόχους, μέσα σε ένα σφαιρικό φάσμα συνθηκών. Η δεύτερη κατηγορία αναφέρεται στην «ειδική αυτό-αποτελεσματικότητα», η οποία επικεντρώνεται στις πεποιθήσεις του ίδιου να πραγματοποιήσει ένα συγκεκριμένο στόχο, μέσα σε ένα συγκεκριμένο πλαίσιο δράσης (Scwoerer et al., 2005). Η τρίτη κατηγορία αυτό-αποτελεσματικότητας αφορά στη «συναισθηματική αυτό-αποτελεσματικότητα», η οποία με τη σειρά της εστιάζει στις αντιλήψεις των ατόμων αναφορικά με την ικανότητά τους να εκφράζουν, αλλά και να διαχειρίζονται τη συναισθηματική τους κατάσταση (Loeb et al., 2016).

## **1.2 Λειτουργίες αυτό-αποτελεσματικότητας**

Αφού πλαισιώθηκε στο προηγούμενο κεφάλαιο σφαιρικά η έννοια της αυτό-αποτελεσματικότητας, το παρόν κεφάλαιο θα εστιάσει στις τέσσερις βασικές ψυχολογικές διαδικασίες, μέσω των οποίων οι πεποιθήσεις για αυτό-αποτελεσματικότητα επηρεάζουν την ανθρώπινη λειτουργία.

Σύμφωνα με τον Bandura (1994), πρώτη διαδικασία που ενεργοποιεί την αυτό-αποτελεσματικότητα είναι η γνωστική λειτουργία. Μεγάλο μέρος της ανθρώπινης συμπεριφοράς ρυθμίζεται από τις σκέψεις και τον καθορισμό των στόχων. Ο καθορισμός προσωπικού στόχου επηρεάζεται από την αυτοαξιολόγηση των ικανοτήτων του ατόμου. Όσο πιο ισχυρή είναι η αντιληπτή αυτό-αποτελεσματικότητα, τόσο υψηλότεροι είναι οι στόχοι που θέτουν τα άτομα για τον εαυτό τους (Yildiz, 2014). Ουσιαστικά, η λειτουργία αυτή σχετίζεται

με τις πεποιθήσεις για αυτό-αποτελεσματικότητα που ενδεχομένως να επηρεάζουν την αίσθηση της αυτό-αποτελεσματικότητας του ατόμου. Οι προσδοκίες της αυτό-αποτελεσματικότητας επηρεάζουν φανερά τους εκάστοτε στόχους και δίνουν νόημα στις γνωστικές κατασκευές των πράξεών τους για το μέλλον (Bandura, 2010).

Όπως διατυπώθηκε παραπάνω, οι στόχοι επηρεάζονται από τις πεποιθήσεις ενός ατόμου για την επίτευξη των προσωπικών ικανοτήτων του. Οι πεποιθήσεις των ανθρώπων για αυτό-αποτελεσματικότητα οδηγούν στην κατασκευή προσωπικών σεναρίων. Τα άτομα που έχουν διαμορφώσει υψηλό αίσθημα αποτελεσματικότητας, έχουν την δυνατότητα να εικάζουν επιτυχημένα σενάρια, με θετικές κατευθυντήριες γραμμές. Σε αντίθεση με τα άτομα που οραματίζονται σενάρια αποτυχίας, τα οποία επικεντρώνονται στις προσωπικές ελλείψεις και αμφιβάλλουν για την επίτευξη των στόχων τους. Απαιτείται ισχυρή αίσθηση αποτελεσματικότητας, ώστε τα άτομα να διαχειρίζονται τα σενάρια αποτυχίας, ρυθμίζοντας τους προσωπικούς στόχους τους, τις ικανότητές τους, οργανώνοντας το επίπεδο σκέψης, με απώτερο στόχο να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις γνωστικών και μεταγνωστικών κατασκευών (Veni & Merlene, 2022).

Η επόμενη διεργασία της αυτό-αποτελεσματικότητας είναι η διαδικασία παρώθησης, διαμέσου της οποίας οι πεποιθήσεις της αποτελεσματικότητας διαδραματίζουν κυρίαρχο ρόλο στην αυτορρύθμιση των κινήτρων. Μέσα από την εν λόγω διεργασία τα ανθρώπινα κίνητρα αποκτούν γνωστική υπόσταση. Υπάρχουν τρεις διαφορετικές μορφές γνωστικών λειτουργιών, οι οποίες έχουν διαμορφώσει διαφορετικές θεωρίες. Ο Bandura (2010) έχει υποστηρίξει πως η θεωρία της αυτό-αποτελεσματικότητας συνδέεται άρρηκτα με τις γνωστικές διαδικασίες κινήτρων. Αυτές οι γνωστικές θεωρίες είναι η θεωρία της απόδοσης (attributional theory), τις θεωρίες προσδοκίας- αξίας (expectancy- value theory) και τη θεωρία της στοχοθέτησης (goal theory).

Η θεωρία της απόδοσης αιτιατών αναλύει τις ιδέες και τις αιτιολογικές σκέψεις των ατόμων, σκεπτόμενοι για τον εαυτό τους, είτε για άλλα άτομα, περιγράφοντας τα κίνητρα που επηρεάζουν τη συμπεριφορά τους (Bandura, 1997). Ουσιαστικά, περιγράφεται ότι τα άτομα με υψηλή αποτελεσματικότητα θεωρούν τους εαυτούς τους εξαιρετικά αποτελεσματικούς. Τα άτομα αυτά αποδίδουν τις αποτυχίες ή δυσκολίες που προκύπτουν σε παράγοντες που δεν μπορούν να ελέγξουν, αποδίδοντάς αυτές τις προσπάθειες σε ενέργειες τρίτων ή ακόμα και σε τυχαίους παράγοντες. Αυτή η στάση επηρεάζει τα κίνητρα των ατόμων με χαμηλή αυτό-αποτελεσματικότητα, επηρεάζοντας το μέγεθος της καταβαλλόμενης προσπάθειας, αποδίδοντάς την αποτυχία σε παράγοντες που δεν έχουν την ικανότητα να αποτρέψουν (Woolfolk, 2007).

Αναφορικά με τη θεωρία αξίας- προσδοκίας (expectancy theory), όπως υπογραμμίζει και ο Bandura τα κίνητρα είναι αποκλειστικό προϊόν της προσδοκίας του ατόμου και της προσωπικής αξίας που έχει ο στόχος αυτός για το άτομο (Bandura, 1994). Μέσα σε αυτό το πλαίσιο της παρακίνησης του ατόμου, δίνεται ιδιαίτερη έμφαση όχι μόνο στην προσδοκία, αλλά και στην προσωπική αξία που αποδίδει το άτομο για το συγκεκριμένο στόχο. Ωστόσο, υπάρχουν και άτομα που δεν πιστεύουν στη δυνατότητά τους να παρουσιάσουν μια συγκεκριμένη συμπεριφορά, εκτελώντας ένα συγκεκριμένο στόχο. Τα άτομα αυτά ίσως παρουσιάζουν χαμηλά επίπεδα αυτό-αποτελεσματικότητας και επιδεικνύουν χαμηλές προσδοκίες στην προσπάθεια τους για την επίτευξη μιας προσπάθειας. Οι άνθρωποι ενώ έχουν αμέτρητες επιλογές δεν προχωρούν στην πραγματοποίησή τους, επειδή κρίνουν ότι δεν έχουν τις αντίστοιχες δυνατότητες (Margolis & McCabe, 2006).

Συμπερασματικά, λοιπόν η διαδικασία αυτό-αποτελεσματικότητας που αφορά στη παρώθηση- παρακίνηση, όπου είναι η θεωρία της στοχοθέτησης (goal theory). Σύμφωνα με αυτή τη θεωρία πρωταρχικό κίνητρο ενός ατόμου είναι η επιθυμία επίτευξης ενός στόχου (Bandura, 1997). Υποστηρίζεται από τους ερευνητές ότι υπάρχει μια κατάσταση, στην οποία

βρίσκονται τα άτομα και μια κατάσταση στην οποία θα ήθελαν να είναι. Αυτή η θεωρία είναι βασισμένη σε μια γνωστική διαδικασία σύγκρισης της επιθυμητής κατάστασης με την πραγματική κατάσταση. Στα πλαίσια αυτά αναζητά το άτομο ένα αίσθημα ικανοποίησης και κίνητρα για μια κατάσταση συγκεκριμένη. Αυτός ο γνωστικός μηχανισμός επιδιώκει σαφείς στόχους, οι οποίοι ενισχύουν και τα κίνητρα για δράση, έως ότου ολοκληρωθεί ο στόχος τους (Woolfolk, 2007).

Η επόμενη διαδικασία που επηρεάζει τις προσδοκίες για την αυτό-αποτελεσματικότητα είναι οι συναισθηματικές διεργασίες. Μέσα σε αυτές εμπλέκονται οι πεποιθήσεις και οι προσδοκίες της αυτό-αποτελεσματικότητας, οι οποίες έχουν άμεση επιρροή στις συναισθηματικές αντιδράσεις του ατόμου κατά την ολοκλήρωση ενός στόχου (Bandura, 1997). Οι πεποιθήσεις αυτές επηρεάζουν τον τρόπο σκέψης και αντιμετώπισης δύσκολων καταστάσεων, καθώς εντείνουν το άγχος και την κατάθλιψη όταν τα άτομα αισθάνονται ότι βρίσκονται σε δυσμενείς κατάσταση. Στα πλαίσια αυτά υπάρχουν άνθρωποι που πιστεύουν ότι μπορούν να τα καταφέρουν, ότι έχουν τη δυνατότητα να ανταπεξέλθουν σε δύσκολες καταστάσεις, χωρίς να δημιουργούν αρνητικά μοτίβα σκέψης. Από την άλλη πλευρά, υπάρχει και η κατηγορία των ανθρώπων που δεν μπορούν να ανταπεξέλθουν σε δυσκολίες. Αυτή η ομάδα βιώνει έντονη διέγερση του άγχους και στρέφουν την προσοχή τους σε περιβαλλοντικούς κινδύνους. Κατά αυτόν τον τρόπο αμβλύνουν τη σοβαρότητα των καταστάσεων και εκμηδενίζουν το επίπεδο λειτουργικότητάς του. Η αντιληπτή αυτό-αποτελεσματικότητα μετριάζει και ρυθμίζει τη διέγερση του άγχους και των αρνητικών σκέψεων (Loeb et al., 2016).

Τα άτομα που διακατέχονται από υψηλές προσδοκίες αυτό-αποτελεσματικότητας αντιμετωπίζουν και διαχειρίζονται το άγχος τους καλύτερα. Τις ανεπαρκείς γνώσεις, ικανότητες και δεξιότητες τις συνδέουν με αποτυχίες, τις οποίες μπορούν να κατακτήσουν. Από την άλλη πλευρά υπάρχουν και τα άτομα που διακρίνονται από μειωμένα επίπεδα

προσδοκιών και τείνουν να αμφιβάλλουν για τις δεξιότητές τους, κάνοντας αρνητικές σκέψεις και συνειρμούς. Αυτή η στάση απορρέει άμεσες αρνητικές συναισθηματικές αντιδράσεις και δυσκολίες, απομακρύνοντας τα άτομα από τον προσδοκώμενο στόχο τους (Bandura, 1997 · Καλατζή-Αζίζι, 2002).

Μια ακόμη λειτουργική διαδικασία της αυτό-αποτελεσματικότητας είναι η διαδικασία επιλογής. Ο Bandura (1997) χαρακτηριστικά περιγράφει τη δύναμη που έχουν οι πεποιθήσεις μέσα από την διαδικασία επιλογής. Συνδέει τις επιλογές με την προσωπική ανάπτυξη του ατόμου και τις βαθύτερες ικανότητές του. Ουσιαστικά, οι πεποιθήσεις της αυτό-αποτελεσματικότητας ασκούν άμεση επίδραση στις επιλογές και την προσωπική εξέλιξη του ατόμου. Υποστηρίζει ότι η επιλογή επαγγελματικής σταδιοδρομίας δεν είναι παρά ένα παράδειγμα δύναμης των πεποιθήσεων της αυτό-αποτελεσματικότητας του ανθρώπου και το σχετίζει με την δύναμη της επιλογής του. Συσχέτισε το υψηλό επίπεδο αυτό-αποτελεσματικότητας με την ποικιλία επιλογών του, το έντονο ενδιαφέρον του και τα επίπεδα επιτυχίας του. Επιπλέον, διερεύνησε τον επαγγελματικό κόσμο των νέων και σύγκρινε τις πεποιθήσεις αυτό-αποτελεσματικότητας με τις επαγγελματικές τους επιλογές. Συμπέρανε πως η δύναμη των πεποιθήσεων της αυτό-αποτελεσματικότητας είναι άμεσα συνυφασμένες με τις επιλογές τους και τα επαγγελματικά τους ενδιαφέροντα (Bandura et al., 2001).

### **1.3 Πηγές διαμόρφωσης αυτό-αποτελεσματικότητας**

Σύμφωνα με τον Bandura (2010), όπως αναφέρθηκε και στο προηγούμενο κεφάλαιο, η δύναμη της προσδοκίας ασκεί άμεση επιρροή στην αυτό-αποτελεσματικότητα του ατόμου. Στους κόλπους των προσδοκιών των ατόμων περιλαμβάνονται δυο βασικά στοιχεία, η ικανότητα και το αποτέλεσμα των πράξεων τους. Ενδιάμεσα σε αυτές τις έννοιες ενεργεί το βασικό στοιχείο της συμπεριφοράς. Η συμπεριφορά εργάζεται κατεξοχήν στον εσωτερικό

κόσμο των ατόμων και καθορίζει το αποτέλεσμα τις πράξεις τους. Άρα, υπάρχει άμεση σύνδεση με τη συμπεριφορά και το αποτέλεσμα μια πράξης. Η προσδοκία της ικανότητας εμπεριέχει την αίσθηση, ότι η ισχυρή πεποίθηση που έχει ένα άτομο μπορεί να λειτουργήσει με επιτυχία και να φέρει ει πέρας ένα επιδιωκόμενο αποτέλεσμα. Ωστόσο, η αίσθηση της προσδοκίας της ικανότητας δεν καθορίζεται αποκλειστικά από την συμπεριφορά, αλλά από την πεποίθηση της θετικής έκβασης ενός επιθυμητού αποτελέσματος. Ενώ, η προσδοκία τους αποτελέσματος σχετίζεται με μια συγκεκριμένη έκφανση συμπεριφοράς, η οποία καταλήγει σε ένα συγκεκριμένο αποτέλεσμα (Alici & Muezzin, 2019).

Οι ισχυρές πεποιθήσεις των ατόμων επηρεάζουν σε σημαντικό βαθμό την αυτό-αποτελεσματικότητα των ατόμων. Στη θεωρία του ο Bandura (1997) τις χωρίζει σε τέσσερις κατηγορίες. Μέσα από τις τέσσερις βασικές πληροφορίες διαμορφώνεται η αυτό-αποτελεσματικότητάς των ατόμων. Αυτοί οι βασικοί παράγοντες διαμόρφωσης στηρίζονται στις προσωπικές εμπειρίες, στις εμπειρίες μέσω προτύπου (έμμεσες ή άμεσες), στην κοινωνική πειθώ και στην σωματική και στη συναισθηματική διέγερση των ανθρώπων. Η επίδραση των προαναφερθέντων παραγόντων διαμόρφωσης της αυτό-αποτελεσματικότητας είναι αποτέλεσμα γνωστικής επεξεργασίας των πληροφοριών που λαμβάνει ένα άτομο .

Πιο συγκεκριμένα, ο πρώτος παράγοντας διαμόρφωσης της αυτό-αποτελεσματικότητας είναι οι προσωπικές εμπειρίες του κάθε ατόμου. Αδιαμφισβήτητα, οι αποτυχίες και οι επιτυχίες των ατόμων ενδυναμώνουν ή αποδυναμώνουν το αίσθημα της αυτό-αποτελεσματικότητας. Συνήθως, αυτές οι εμπειρίες προέρχονται από το παρελθόν των ατόμων. Όταν αυτές οι εμπειρίες τους έχουν θετική έκβαση καλλιεργούν ισχυρή αίσθηση αποτελεσματικότητας και συμβάλλουν ενεργά στην οικοδόμηση παρόμοιων συμπεριφορών για το μέλλον (Bandura,1994). Επομένως, είναι χρήσιμο να διατυπωθεί ότι η επίδραση των εμπειριών του κάθε ανθρώπου εξαρτάται αποκλειστικά από το πως ο ίδιος εκλαμβάνει τις

προσωπικές του επιτυχίες ή αποτυχίες, καθώς και στον τρόπο που τις διαχειρίζεται (Alexiadiou & Essex, 2015).

Σε αυτό το πλαίσιο τα ερεθίσματα του περιβάλλοντος καθορίζουν τις πεποιθήσεις των ατόμων αναφορικά με την δόμηση της αυτό-αποτελεσματικότητάς τους. Πολύ σημαντικό ρόλο σε αυτή τη δόμηση κατέχει η αλληλεπίδραση των ατόμων με την οικογένεια, τους συνομηλίκους και τον ευρύτερο κόσμο που συναναστρέφονται. Ωστόσο, ένα δύσκολο κομμάτι στις ζωές των ανθρώπων είναι οι αναπόφευκτες και καθημερινές αλλαγές που υφίστανται συνεχώς. Αυτές οι αλλαγές διαδραματίζουν καθοριστικό ρόλο στην εξέλιξή τους, στην ανάπτυξη των ικανοτήτων τους και στον ευρύτερο επαναπροσδιορισμό των ικανοτήτων τους (Καλαντζή- Αζίζι, 2020).

Δεύτερος και εξίσου σημαντικός παράγοντας διαμόρφωσης της αυτό-αποτελεσματικότητας είναι οι εμπειρίες που συλλέγουν τα άτομα μέσω προτύπου. Σε αυτή τη φάση διαμόρφωσης τα άτομα εστιάζουν στην παρατήρηση της συμπεριφοράς άλλων ατόμων και στα αποτελέσματα των πράξεων τους (Bandura, 1997). Οι έμμεσες εμπειρίες που εκλαμβάνουν από άλλα άτομα λειτουργούν ως κοινωνικά πρότυπα. Δια μέσου της παρατήρησης δομούν τις πεποιθήσεις τους συγκεντρώνοντας πληροφορίες, με απώτερο στόχο την αξιολόγηση των δικών τους προσωπικών ικανοτήτων. Ουσιαστικά, παρατηρεί για να μιμηθεί και ο ίδιος παρόμοιες καταστάσεις και να ταυτιστεί με τον άνθρωπο που παρατηρεί. Ωστόσο, υπάρχει η περίπτωση να παρατηρήσει μια αποτυχημένη συμπεριφορά, μέσα από την οποία θα επηρεαστεί αρνητικά η αυτό-αποτελεσματικότητα του Συμπερασματικά, είτε μέσα από την έμμεση εμπειρία, η οποία πραγματώνεται μέσω παρατήρησης, είτε μέσα από την άμεση εμπειρία, η οποία αποκτάται μέσα από την ενεργό συμμετοχή, καλλιεργείται ενεργά η αυτό-αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτών. Ιδίως εκείνων των εκπαιδευτών, οι οποίοι ασχολούνται με παιδιά με αναπηρίες ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (Alexiadiou & Essex, 2015).



Είναι σύνηθες φαινόμενο των ανθρώπων να παρατηρούν και να συγκρίνουν τον εαυτό τους με άτομα του περιβάλλοντος τους, ιδιαίτερα όταν τα ενδιαφέροντά τους εμπίπτουν (Bandura, 1994). Ωστόσο, στον άξονα αυτό συμπεριλαμβάνονται και τα κοινωνικά πρότυπα, τα οποία αντανακλούν, είτε στα μέσα μαζικής ενημέρωσης, είτε στα κοινωνικά πρότυπα που καθορίζει το σχολικό περιβάλλον, είτε ακόμα και τους εγγύτερους συγγενείς τους. Μέσα από αυτά τα πρότυπα αντλούνται νέες πληροφορίες, καλλιεργούνται γνώσεις, αξίες, δεξιότητες, στρατηγικές, καθώς, οι οποίες αποτυπώνονται από τα άτομα με νέα μορφή συμπεριφοράς. Σε αυτή την περίπτωση παρέχονται έμμεσες εμπειρίες στις πεποιθήσεις της αυτό-αποτελεσματικότητας, με απώτερο σκοπό να εμπλέκεται σε μεγάλο βαθμό και η γνωστική αντιληπτική ικανότητα των ατόμων (Caprara et al., 2008).

Ο τρίτος παράγοντας διαμόρφωσης της αυτό-αποτελεσματικότητας είναι η κοινωνική ή λεκτική πειθώ, η οποία αμβλύνει την ικανότητα προσδοκιών της αυτό-αποτελεσματικότητας (Bandura, 1994). Αναλυτικότερα, μέσα από την κοινωνική πειθώ αναδύεται η λεκτική δυνατότητα των ατόμων να ολοκληρωθεί με επιτυχία ένας στόχος τους. Οι επιτυχημένες επιδόσεις των ατόμων συνδέονται με την ενίσχυση της αυτό-αποτελεσματικότητας τους. Στην περίπτωση που το άτομο έχει την ικανότητα να πείθει ότι μπορεί να ανταπεξέλθει επιτυχώς σε οποιοδήποτε έργο του έχει ανατεθεί, τότε έχει εδραιωθεί μια ισχυρά θετική εικόνα για τον εαυτό του. Μέσα σε αυτά τα πλαίσια το άτομο έχει διαμορφώσει εσωτερικά θετική εικόνα αποτελεσματικότητας, εστιάζοντας στη προσωπική αξία του ως άτομο (Zeigler- Hill, 2013).

Οι θετικές λεκτικές παρεμβάσεις ενθαρρύνουν τα άτομα, ενισχύοντας την αυτό-αποτελεσματικότητά τους και τις πεποιθήσεις τους, ενώ οι αρνητικές λεκτικές παρεμβάσεις έχουν τη δυνατότητα να εξαλείψουν τυχόν πεποιθήσεις της. Επί παραδείγματι οι προπονητές χρησιμοποιούν κάθε είδους πειθώ, με απώτερο στόχο να τονώσουν την αποτελεσματικότητα

της ομάδας. Με αυτόν τον τρόπο δίνουν κίνητρο στα μέλη της πριν την έναρξη του αγώνα, διαμορφώνοντας θετικά τη ψυχολογική κατάσταση των αθλητών (Pajares, 2002).

Σε ευρύτερα πλαίσια οι κοινωνικές εκτιμήσεις εξαρτώνται άμεσα από την εμπιστοσύνη που δείχνουν οι άνθρωποι στις γνώμες των άλλων. Ένα ενδιαφέρον χαρακτηριστικό των ανθρώπων είναι η κοινωνική πειθώ, η οποία ενισχύει τις προσδοκίες αποτελεσματικότητας (Bandura, 2010). Μέσω της λεκτικής ενίσχυσης των προσδοκιών και της αυτοπεποίθησης ενδυναμώνεται η πίστη στις δυνάμεις και τις ικανότητες του ατόμου αμβλύνοντας τα επίπεδα επιτυχίας. Ουσιαστικά, το ευρύτερο κοινωνικό πλαίσιο που ανήκει το άτομο έχει τη δυνατότητα να ενθαρρύνει ή να αποθαρρύνει, επηρεάζοντας τα κίνητρα της συμπεριφοράς του (Chen et al., 2004).

Η τέταρτη πηγή διαμόρφωσης της αυτό-αποτελεσματικότητας σχετίζεται με τη φυσιολογική διέγερση του ατόμου. Αυτός ο παράγοντας σχετίζεται με τη σωματική, καθώς και τη συναισθηματική αυτό-αποτελεσματικότητα του ατόμου (Bandura, 1977· Bandura, 1994). Στην συγκεκριμένη περίπτωση γίνεται ένας συνταιριασμός των δυο αυτών χαρακτηριστικών στα οποία στηρίζεται το άτομο, για να αποδώσει μια συνολική εικόνα των δυνατοτήτων του. Ωστόσο, από το ίδιο το άτομο απορρέει μια εικόνα ανάλογα από το επίπεδο αυτό-αποτελεσματικότητάς που αντανακλά. Τα άτομα με υψηλή αυτό-αποτελεσματικότητα εξηγούν τη συναισθηματική κατάσταση των ατόμων σαν ένα παρωθητικό παράγοντα. Ενώ τα άτομα με χαμηλότερα επίπεδα αυτό-αποτελεσματικότητας δεν καταφέρνουν να επιτύχουν το προσδοκώμενο αποτέλεσμα των στόχων τους. Οι καταστάσεις άγχους, έντασης και ευρύτερων δυσκολιών της καθημερινότητας επιφέρουν σημαντικές επιπτώσεις στις προσδοκίες των ανθρώπων (Zeigler-Hill, 2013).

Οι τέσσερις παράγοντες διαμόρφωσης λειτουργούν ως κύριες ψυχολογικές διεργασίες, οι οποίες αλληλεπιδρούν μεταξύ τους στη διαμόρφωση των πεποιθήσεων της

αυτό-αποτελεσματικότητα, επηρεάζοντας την ανθρώπινη λειτουργία. Οι ερευνητές υποστηρίζουν πως καμία από τις πηγές διαμόρφωσης δεν λειτουργεί ξεχωριστά, αλλά η μια συμπληρώνει την άλλη, καλλιεργώντας γνωστικές λειτουργίες και την αίσθηση της αυτό-αποτελεσματικότητας. Τα άτομα που συνήθως είθισται να έχουν ένα ισχυρό αίσθημα αυτό-αποτελεσματικότητας, έχουν την ικανότητα να διατηρούν την επίμονη προσπάθειά τους για επιτυχία και επιδίωξη των προσδοκιών τους. Συμπερασματικά, σκεπτόμενοι όσα ήδη διατυπώθηκαν στο προαναφερθέντα υποκεφάλαιο οι αντιλήψεις για την αυτό-αποτελεσματικότητα επηρεάζουν την ανθρώπινη λειτουργία. Αυτό πραγματοποιείται δια μέσου του γνωστικού επιπέδου, της κινητοποίησης, του συναισθηματικού επιπέδου και της λήψης αποφάσεων των ατόμων (Alicí & Muezzin, 2019).

#### **1.4 Αυτό-αποτελεσματικότητα εκπαιδευτικού**

Η αίσθηση αυτό-αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών, κατά την έναρξη της επαγγελματικής τους δραστηριοποίησης βρίσκεται σε ένα μεταβατικό στάδιο. Τα πρώτα χρόνια ο εκπαιδευτικός διαμορφώνει εκπαιδευτικούς άξονες, οι οποίοι στη συνέχεια της επαγγελματικής τους πορείας παγιώνονται βάση των πεποιθήσεων του και της αυτό-αποτελεσματικότητας του. Άλλες φορές οι πεποιθήσεις του εκπληρώνονται δια μέσου των ικανοτήτων του, ενώ άλλες φορές μένουν αυτοανекλήρωτες, εξαιτίας της αδυναμίας να επιτύχουν τα επιδιωκόμενα επιτεύγματα που θέτουν. Φαίνεται λοιπόν ότι η αυτό-αποτελεσματικότητα έχει μια άμεση σύνδεση με τους στόχους τους. Επί παραδείγματι, όταν ο εκπαιδευτικός κατέχει υψηλά επίπεδα προσδοκιών και προσπάθειας, οδηγείται αβίαστα στην υψηλή αίσθηση αυτό-αποτελεσματικότητας. Σε αντίθετη κατεύθυνση όταν ο εκπαιδευτικός προβάλλει χαμηλά επίπεδα προσπάθειας και προσδοκιών, οδηγείται σε μειωμένα επίπεδα αυτό-αποτελεσματικότητας, εκδηλώνοντας χαμηλή αίσθηση προσδοκιών και επίτευξης στόχων (Mojavezi & Tamiz, 2012).

Η αυτό-αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού απορρέει από την πεποίθησή τους ότι μπορούν να επηρεάσουν το πόσο καλά μαθαίνουν οι μαθητές τους, ακόμη και εκείνοι που μπορεί να είναι δύσκολοι ή χωρίς κίνητρα. Επιτυγχάνουν την προσαρμοστική αλληλεπίδραση παιδιού και εκπαιδευτικού, διαχειρίζονται ομαλά τις τάξεις και οι μαθητές έχουν σχετικά υψηλές επιδόσεις (Guskey & Passaro, 1994 · Klassen & Tze, 2014).

Παλιότερες έρευνες που μελετούσαν την έννοια της αυτό-αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών, παρατήρησαν ότι σημαντικό ρόλο στην ανάδειξη της αυτό-αποτελεσματικότητας κατείχε η ηλικία, η οποία έχει άμεση συνάφεια με την εμπειρία τους (Chester & Beautin, 1996). Παρά τη λογική συσχέτιση της ηλικίας με την εμπειρία, σε μεταγενέστερες έρευνες αμφισβητήθηκε η άμεση αλληλουχία μεταξύ των δυο μεταβλητών. Βρέθηκε ότι η ηλικία δεν σχετίζεται με την ικανότητα των εκπαιδευτικών, αλλά ούτε και τα χρόνια προϋπηρεσίας με την εμπειρία (Fackler & Malmberg, 2016). Επίσης, μικτά ήταν τα ευρήματα αναφορικά με φύλο των εκπαιδευτικών και την αυτό-αποτελεσματικότητάς τους. Σε άλλες περιπτώσεις αναφέρεται ότι οι άνδρες έχουν υψηλότερα επίπεδα αυτό-αποτελεσματικότητας (Ross et al., 1996). Σε μια άλλη μελέτη παρατηρήθηκε ότι οι γυναίκες εκπαιδευτικοί είχαν καλύτερα επίπεδα αυτό-αποτελεσματικότητας (Fackler & Malmberg, 2016). Επιπλέον, σε άλλες έρευνες δεν παρατηρήθηκε καμία επίδραση το φύλο και την αυτό-αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών (Malmberg et al., 2014).

Στην έρευνα των Klaasen και Chiu (2010) βρέθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί υψηλής αυτό-αποτελεσματικότητας και ιδιαίτερα όσοι έχουν μεγαλύτερη εμπειρία, έχουν την ικανότητα να αντιμετωπίζουν αποτελεσματικά μια σειρά δυσλειτουργικών συμπεριφορών, μέσα από συγκεκριμένες στρατηγικές και πρακτικές συμπεριφοράς. Οι έμπειροι εκπαιδευτικοί με υψηλή αυτό-αποτελεσματικότητα είναι ευαισθητοποιημένοι στις ανάγκες και στις προσδοκίες των μαθητών τους, παρέχοντάς τους επαρκείς υποστήριξη στην τάξη.

Μέσα από μια άλλη έρευνα παρατηρήθηκε ότι στο δημοτικό, οι αυτοαποτελεσματικοί εκπαιδευτικοί έχουν την ικανότητα να αντιμετωπίζουν με αποτελεσματικό τρόπο τις προβληματικές συμπεριφορές, τη χαμηλή επίδοση των μαθητών, την κοινωνική απόρριψη, την εσωστρέφεια, την ανυπακοή, την εχθρότητα, την υπερκινητικότητα, αλλά και τις συμπεριφορές εκφοβισμού των μαθητών τους (Almog & Shechtman, 2007). Σε αυτό το πλαίσιο εξέχοντα ρόλο διαδραματίζει και η προϋπηρεσία των εκπαιδευτικών σε συνδυασμό με την υψηλή αποτελεσματικότητά τους. Οι ίδιοι μέσα από την προσωπική τους εμπειρία στη διαχείριση της τάξης έχει βρεθεί ότι χρησιμοποιούν πιο θετικές στρατηγικές, όπως η τόνωση της επιθυμητής συμπεριφοράς των μαθητών για την εξάλειψη τέτοιων συμπεριφορών. Η αποτελεσματικότητα αυτών των στρατηγικών διαχείρισης συμπεριφοράς εξαρτάται από το επίπεδο αυτό-αποτελεσματικότητας τους (Wertheim & Leyser, 2002). Ωστόσο, έχει παρατηρηθεί πως η εμπειρία δεν είναι ο μοναδικός παράγοντας υψηλής αυτό-αποτελεσματικότητας, διότι ενδεχομένως αυτή η υψηλή αίσθηση αυτό-αποτελεσματικότητας να μην διαρκέσει για πάντα (Klaasen & Chiu, 2010).

Οι ερευνητές παράλληλα υποστήριζαν την αξία των πεποιθήσεων των εκπαιδευτικών, η οποία συνδέονταν με την ικανότητά τους να μεταλαμπαδεύσουν τις γνώσεις τους σε ένα συγκεκριμένο εκπαιδευτικό πλαίσιο. Προσφέροντας τα μέγιστα δυνατά, ώστε να καλλιεργήσουν τις γνώσεις σε κάθε τύπο μαθητή. Ουσιαστικά, στηρίζονταν στην ικανότητα κάθε εκπαιδευτικού να επιτελέσει το παιδαγωγικό του έργο, μέσα σε διαφορετικό μαθητικό περιβάλλον, συμπεριλαμβάνοντας κάθε μαθητή. Οι εκπαιδευτικοί που ήταν προσηλωμένοι στο στόχο τους και στο εκπαιδευτικό τους πρόγραμμα εμφάνιζαν υψηλότερα επίπεδα αυτό-αποτελεσματικότητας. Ωστόσο, οι εκπαιδευτικοί που δεν ήταν τόσο προσηλωμένοι στο έργο τους, εμφάνιζαν υψηλότερα επίπεδα δυσκολιών, ματαιότητας και άγχους, άρα και χαμηλότερα επίπεδα αυτό-αποτελεσματικότητας (Fackler & Malmberg, 2016). Από την άλλη πλευρά, εκπαιδευτικοί με υψηλή αίσθηση αυτό-αποτελεσματικότητας στοχεύουν σε ένα

υψηλής ποιότητας περιβάλλον, σχεδιάζοντας το μάθημα με στόχο να προάγει τις ικανότητες των μαθητών. Αυτού του τύπου οι εκπαιδευτικοί καταβάλλουν προσπάθειες, ώστε ακόμα και οι μαθητές με τυχόν προβλήματα συμπεριφοράς να μπορούν να εμπλακούν στη μαθησιακή διαδικασία (Chacon, 2005).

Η διδασκαλία σε μια τάξη υψηλότερης απόδοσης σχετίζεται άμεσα με την υψηλότερη αυτό-αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών. Τα ευρήματα της βιβλιογραφίας αποδεικνύουν ότι οι εκπαιδευτικοί αφιερώνουν πολύ χρόνο σε δραστηριότητες που σχετίζονται με τη δόμηση της τάξης, την ενίσχυση της με εποπτικό υλικό, ώστε να είναι προσανατολισμένη στο στυλ των μαθητών. Μέσα από αυτή τη στάση υποδηλώνεται ότι τα άτομα που ξοδεύουν περισσότερο χρόνο στις ασχολίες τους με την τάξη έχουν υψηλότερα επίπεδα αυτό-αποτελεσματικότητας, σε αντίθεση με εκείνους που ξοδεύουν λιγότερο χρόνο (Vieluf et al., 2013).

Σύμφωνα με την έρευνα του Klassen & Tze (2014), αναφορικά με τις προσδοκίες της αυτό-αποτελεσματικότητας, ακόμα και αν τα άτομα γνωρίζουν ότι ορισμένα επιτεύγματα οδηγούν σε επιθυμητά αποτελέσματα, οι τυχόν επιτυχίες ή αποτυχίες, επηρεάζουν την αίσθηση αποτελεσματικότητας τους. Ένα πολύ στοχευμένο παράδειγμα σχετικά με την κρίση των εκπαιδευτικών, αφορά στη σκαλωσιά, η οποία μπορεί να επιταχύνει σταδιακά τη μαθησιακή διαδικασία, επιδιώκοντας το προσδοκώμενο αποτέλεσμα. Επιπλέον, η λειτουργία αυτής της στρατηγικής έχει την ικανότητα να λειτουργεί και ως κίνητρο για τους ίδιους. Ωστόσο, οι στρατηγικές σκαλωσιάς είναι απίθανο να ξεκινήσουν εάν οι εκπαιδευτικοί δεν πιστεύουν ότι έχουν τις ικανότητες, τις δεξιότητες και τις δυνατότητες, υποστηρίζοντας επιλεκτικά τους μαθητές που το έχουν ανάγκη. Μέσα αυτό το παράδειγμα είναι σαφές ότι οι προσωπικές πεποιθήσεις είναι η πιο σημαντική αιτία της ανθρώπινης συμπεριφοράς (Skaalvik & Skaalvik, 2014).

Στην πλειοψηφία του οι έρευνες υποστηρίζουν πως οι εκπαιδευτικοί με καλά επίπεδα αυτό-αποτελεσματικότητας βιώνουν ένα θετικό κλίμα στην τάξη. Αυτή η αίσθηση αυτό-αποτελεσματικότητας σχετίστηκε με ένα ευρύτερο κλίμα καλής απόδοσης των μαθητών, καθώς και τη θετική ανταπόκριση των εκπαιδευτικών σε δύσκολες καταστάσεις (Mojavezi & Tamiz, 2012 · Klassen et al., 2010). Ωστόσο, για πολλές δεκαετίες οι έρευνες επικεντρώνονταν στη Βόρεια Αμερική, παρόλο που η έννοια ήταν διεθνώς αναγνωρισμένη, εστίαζαν περισσότερο στους εκπαιδευτικούς και στις τάξεις τους, παρά στο ευρύτερο σχολικό πλαίσιο (Fackler & Malmberg, 2016 · Zee & Koomen, 2016). Από την πλευρά των μαθητών έχει υποστηριχθεί ότι η αυτό-αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών τους, έχει άμεση σύνδεση με τα ακαδημαϊκά τους επιτεύγματα, τα κίνητρα και την αυτό-αποτελεσματικότητά τους σε ακαδημαϊκό επίπεδο (Thoonen, et al., 2011).

Βασικό ρόλο στη διαμόρφωση της αυτό-αποτελεσματικότητας διαδραματίζουν οι γενικότερες επιτυχίες ή αποτυχίες ενός εκπαιδευτικού στη διαδικασία της μάθησης και στο εκπαιδευτικό του πρόγραμμα. Οι θετικές εμπειρίες αποτελούν σημαντική πηγή ανάπτυξης της αυτό-αποτελεσματικότητας. Όταν ο εκπαιδευτικός ολοκληρώσει επιτυχώς ένα έργο, αυτόματα δομείται μια αίσθηση θετικής αποτελεσματικότητας. Μέσα από τα επιτυχημένα επιτεύγματα αναπτύσσεται σταδιακά ισχυρή πίστη στην αυτό-αποτελεσματικότητας. Οι θετικές πεποιθήσεις αυτό-αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών αποδεικνύουν ότι τους οδηγούν σε υψηλά επίπεδα ψυχολογικής ευεξίας, υψηλά επίπεδα ικανοποίησης και δέσμευσης στην εργασία τους και χαμηλότερα επίπεδα άγχους και εξουθένωσης (Klassen & Chiu, 2011 · Aloe et al., 2014).

Από την άλλη πλευρά οι αποτυχίες έχουν ισχυρή δύναμη, υπονομεύοντας την αίσθηση αυτό-αποτελεσματικότητας. Επηρεάζουν στο μέγιστο βαθμό τις προσδοκίες για το μελλοντικό του έργο των εκπαιδευτικών. Επιπλέον, έχουν την ισχύ να ενδυναμώσουν το άγχος και το φόβο μιας νέας μελλοντικής αποτυχίας. Οι δυσκολίες, οι προκλήσεις και

γενικότερα οι αποτυχίες των εκπαιδευτικών αποθαρρύνουν και αποδυναμώνουν την αίσθηση αυτό-αποτελεσματικότητας (Hussain et al., 2022).

Σε παρόμοια συμπεράσματα καταλήγει και μια άλλη έρευνα στην οποία ισχυρίζονται ότι οι εκπαιδευτικοί με υψηλή αίσθηση αυτό-αποτελεσματικότητας αναπτύσσουν ενδιαφέρον για νέες ακαδημαϊκές δραστηριότητες και δεσμεύονται ότι θα τις ολοκληρώσουν με επιτυχία, ακόμα και αν συναντήσουν δυσκολίες ή ακόμα και αποτυχία. Ενώ σε αντίθετη περίπτωση, οι εκπαιδευτικοί με χαμηλό αίσθημα αυτό-αποτελεσματικότητας αποφεύγουν τις δύσκολες ακαδημαϊκές δραστηριότητες, επειδή αισθάνονται ότι είναι εκτός των ικανοτήτων τους, προφασιζόμενοι δικαιολογίες. Αυτά τα άτομα εστιάζουν αποκλειστικά στις αρνητικές επιπτώσεις σε συνδυασμό με τις προσωπικές τους αποτυχίες και καταλήγουν να χάνουν την πίστη τους στις ικανότητές τους (Skaalvik, & Skaalvik, 2014).

Σύμφωνα και με τη θεωρία του Bandura (1986) η αυτό-αποτελεσματικότητα δεν επηρεάζει μόνο τις συμπεριφορές και τις πράξεις τους, αλλά εστιάζει και στις σκέψεις και τα συναισθήματά τους. Μέσα σε ένα σύστημα τριαδικής και αμοιβαίας αιτιότητας, το περιβάλλον της τάξης, τα πρότυπα συμπεριφοράς των εκπαιδευτικών και οι γνώσεις τους, επηρεάζουν το ένα το άλλο δυναμικά. Αυτή η τριαδική σχέση έχει φανερό αντίκτυπο στην ποιότητα των διαδικασιών της τάξης, στην αυτό-αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού και στην ακαδημαϊκή προσαρμογή και την επίδοση των μαθητών (Malmberg et al., 2014).

Σύμφωνα με τα όσα διατυπώθηκαν η αυτό-αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών δεν έχει μια γενικευμένη μορφή, αλλά η συνολική της εικόνα εξαρτάται από πολλούς και διαφορετικούς παράγοντες. Είναι μια δυναμική διαδικασία που συνεχώς μεταβάλλεται ανάλογα με την πίστη που έχουν ή όχι τα άτομα σε αυτή. Για τους εκπαιδευτικούς, όπως έχει ήδη αναφερθεί τα επίπεδα αυτό-αποτελεσματικότητας ποικίλουν. Επί παραδείγματι, όταν βρίσκονται σε μικρότερες τάξεις διακρίνονται από υψηλότερα επίπεδα αποτελεσματικότητας,



ενώ όταν μεγαλύτερες τάξεις νιώθουν ότι η αποτελεσματικότητά τους να μειώνεται (Zimmerman, 2000 · Tschannen – Moran & Hoy, 2007).

Η αυτό-αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών είναι προσωπικό χαρακτηριστικό τους και επηρεάζει κατά κύριο λόγο τα αποτελέσματα των μαθητών διαμέσου των προτύπων συμπεριφοράς και πρακτικών των εκπαιδευτικών που ακολουθούν στο σχολικό πλαίσιο. Οι ερευνητές που ασχολήθηκαν με αυτή την άποψη υπογράμμισαν ότι οι εκπαιδευτικοί με υψηλά επίπεδα αυτό-αποτελεσματικότητας επιμένουν περισσότερο, παρέχοντας μεγαλύτερη ακαδημαϊκή στάση στην τάξη. Επίσης, αναδεικνύουν διαφορετικούς τύπους ανατροφοδότησης σε σύγκριση με τους εκπαιδευτικούς που παρουσιάζουν χαμηλότερες προσδοκίες αναφορικά με την ικανότητά τους να επηρεάζουν τη μάθηση και την εξέλιξη των μαθητών τους (Guo et al., 2012).

Η έρευνες τονίζουν ότι είναι ωφέλιμο να καλλιεργηθεί ήδη από την πρώιμη παιδική ηλικία η σύνδεση των επιτεύγματα των μαθητών προσχολικής ηλικίας με την υψηλή αυτό-αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών τους. Είναι πολύ σημαντικό, το γεγονός ότι οι εκπαιδευτικοί έχουν την ικανότητα να διαμορφώσουν ένα κατάλληλο μαθησιακό περιβάλλον, ώστε να προσελκύσουν το ενδιαφέρον των μαθητών τους. Αυτό το ειδικά διαμορφωμένο περιβάλλον παρέχει υποστηρικτικά πλαίσια στους μαθητές για πειραματισμό, εξερεύνηση και βιωματικούς τρόπους μάθησης. Αυτές οι ευκαιρίες παρέχονται στα πλαίσια διδασκαλίας από εκπαιδευτικούς με ισχυρή αυτό-αποτελεσματικότητα. Αυτή η σχέση που συνάπτει ο εκπαιδευτικό με τα παιδιά της τάξης προσφέρει πολλά οφέλη, διότι στοχεύει στην αυτονομία των παιδιών εξαιτίας αυτού του πλούσιου μαθησιακού περιβάλλοντος. Αυτή η στάση είναι αποτέλεσμα ενός εκπαιδευτικού με ισχυρές πεποιθήσεις και υψηλά επίπεδα αυτό-αποτελεσματικότητας (Antoniou, et al., 2017).

Μια ακόμα έρευνα επιβεβαιώνει ότι οι εκπαιδευτικοί με υψηλά επίπεδα αυτό-αποτελεσματικότητας διαμορφώνουν ένα ιδιαίτερα εμπλουτισμένο μαθησιακό περιβάλλον,

με απώτερο στόχο να προσφέρουν καινοτόμες μεθόδους διδασκαλίας και πειραματισμό στα παιδιά (Sartawi & Alghazo, 2006). Οι πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με την ικανότητά τους να πετύχουν στοχευμένους τρόπους, οι οποίοι θα οδηγήσουν τους μαθητές τους στην επιτυχία είναι σημαντικό χαρακτηριστικό και συνδέεται με την αυτό-αποτελεσματικότητά τους στην εκπαιδευτική διαδικασία (Ρουλου, 2007). Ωστόσο, νεότερες μελέτες κατέγραψαν ότι όσο υψηλότερα επίπεδα αυτό-αποτελεσματικότητας έχουν οι εκπαιδευτικοί, τόσο πιο εύκολα ενσωματώνουν νέες μεθόδους διδασκαλίας στην ενιαία εκπαίδευση για όλους τους μαθητές. Εκπαιδευτικοί με υψηλό αίσθημα αυτό-αποτελεσματικότητας έθεταν τις ίδιες προσδοκίες, τόσο σε παιδιά τυπικής, όσο και σε παιδιά μη τυπικής ανάπτυξης (Zee & Koomen, 2016).

Στα ίδια αποτελέσματα καταλήγει και η επόμενη έρευνα η οποία υποστηρίζει ότι η υψηλή αίσθηση αυτό-αποτελεσματικότητας σχετίζεται άμεσα με την χρήση μιας ποικιλίας διδακτικών πρακτικών που απαιτούν ευελιξία από τον εκπαιδευτικό. Αυτό συμβαίνει, διότι οι πιο αποτελεσματικοί εκπαιδευτικοί είναι πιο πρόθυμοι να εξηγήσουν διαφορετικά στυλ διδασκαλίας από εκείνους με χαμηλότερη αίσθηση. Επιπρόσθετα, οι εκπαιδευτικοί με υψηλότερη αίσθηση αυτό-αποτελεσματικότητας είναι πιο αποτελεσματικοί και πιο πρόθυμοι να εξερευνήσουν διαφορετικά στυλ διδασκαλίας, λαμβάνοντας υπόψη τις ατομικές διαφορές των μαθητών, προσανατολίζουν τη διαδικασία μάθησης ανάλογα με τις ανάγκες των μαθητών (Fackler & Malmberg, 2016).

Συνοψίζοντας, η αυτό-αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών είναι άμεσα συνυφασμένη με πτυχές της καθημερινής τους οργάνωση στο εκπαιδευτικό πλαίσιο. Με τον τρόπο που οι ίδιοι σχεδιάζουν και οργανώνουν τη διδασκαλία τους, χρησιμοποιώντας στρατηγικές διδασκαλίας, σε συνδυασμό με το προσωπικό τους στυλ, τον τρόπο διαχείρισης των μαθητών και την ανθεκτικότητά τους, επιδεικνύουν μεγαλύτερο σθένος και ενθουσιασμό για τη διδασκαλία τους. Ωστόσο, τα υψηλά επίπεδα ψυχικής ανθεκτικότητας είναι εκείνα που

βοηθούν τον εκπαιδευτικό να πλαισιώσει ρεαλιστικά τους στόχους του προκειμένου να διαμορφώσει ένα ελκυστικό πλαίσιο στην τάξη. Διαχειρίζοντας τις καθημερινές καταστάσεις με υψηλό αίσθημα αυτό-αποτελεσματικότητας, αναδύονται τα κίνητρα εφαρμογής καινοτόμων πρακτικών, τα οποία είναι άρρηκτα συνδεδεμένες με την επιτυχία των μαθητών (Chan, 2008 · Putman, 2012).

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2

### ΠΑΡΑΛΛΗΛΗ ΣΤΗΡΙΞΗ ΚΑΙ ΕΙΔΙΚΗ ΑΓΩΓΗ

#### 2.1 Εκπαιδευτική πολιτική και ενταξιακή εκπαίδευση: ο θεσμός της παράλληλης στήριξης

Όταν γίνεται λόγος για εκπαίδευση όλων των μαθητών ανεξαιρέτως, σημαίνει ότι παρέχονται στους μαθητές ίσες ευκαιρίες με κατεύθυνση την ουσιαστική πρόσβαση όλων των μαθητών, με ή χωρίς αναπηρίες σε ένα εκπαιδευτικό πλαίσιο για όλα τα παιδιά (Κυπριωτάκης, 2001). Αυτό το είδος εκπαίδευσης ονομάζεται συμπεριληπτική (inclusive education) και αποδέχεται τον μαθητή, ο οποίος αντιμετωπίζει μιας μορφής αναπηρία, έτσι όπως ακριβώς είναι. Εστιάζει στην προσωπικότητα του κάθε μαθητή και στις ιδιαίτερες ικανότητές του, χωρίς να απορρίπτει την αναπηρία του (Ζώνιου- Σιδέρη, 2011).

Αρχικά, θα γίνει μια προσπάθεια, ώστε να δοθεί ένας ορισμός για να προσδιοριστεί η έννοια του θεσμού της παράλληλης στήριξης. Μπορεί να ειπωθεί ότι ο θεσμός της παράλληλης στήριξης εντάσσεται στο εύρος ενός ενταξιακού θεσμού. Μέσα σε αυτό το πλαίσιο ένας εκπαιδευτικός με εξειδίκευση στην ειδική αγωγή, υποστηρίζει ένα ή περισσότερα παιδιά, εντός και εκτός σχολικής τάξης. Αυτά τα παιδιά στηρίζονται από τον εξειδικευμένο εκπαιδευτικό παράλληλης στήριξης εξαιτίας μιας ειδικής εκπαιδευτικής ανάγκης ή μιας αναπηρίας τους (Μανρωπάλιας & Anastasiou, 2016).

Το νομοθετικό πλαίσιο για τους Νηπιαγωγούς Παράλληλης στήριξης, το οποίο θεσπίστηκε με τον νόμο Ν.2817 του 2000 και ενισχύθηκε με τον ισχύοντα Νόμο 3699 του 2008, παράλληλη στήριξη παρέχεται μόνο σε μαθητές, οι οποίοι φέρουν την ανάλογη διάγνωση από τα αρμόδια Κέντρα Διεπιστημονικής Αξιολόγησης, Συμβουλευτικής και Υποστήριξης (ΚΕ.Δ.Α.Σ.Υ). Τα κέντρα αυτά είναι υπεύθυνα για την διερεύνηση και αξιολόγηση εκπαιδευτικών και ψυχοκοινωνικών αναγκών, καθώς και για τη έκδοση της

σχετικής αξιολογικής έκθεσης, την εισήγηση για την εφαρμογή κοινωνικών και υποστηρικτικών μέτρων για τα άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή/και αναπηρία. Επιπλέον, τα κέντρα αυτά είναι υπεύθυνα για τη σύνταξη εξατομικευμένων αξιολογικών εκθέσεων για αυτούς τους μαθητές. Σε αυτές τις αξιολογικές εκθέσεις συμπεριλαμβάνονται σύγχρονες εκπαιδευτικές προσεγγίσεις, με απώτερο στόχο τη λειτουργική συμμετοχή όλων των μαθητών στην εκπαιδευτική διαδικασία. Στο τέλος της αξιολογικής έκθεσης αναγράφονται τα μέτρα στήριξης των μαθητών, ένα εκ των οποίων είναι η παράλληλη στήριξη (Ντεροπούλου- Ντέρου & Slee, 2019).

Ο εκπαιδευτικός παράλληλης στήριξης είναι αρμόδιος για τη σύνταξη, ενός εξατομικευμένου σχεδίου προγράμματος εκπαίδευσης. Αυτό το εξατομικευμένο σχέδιο θα συμπεριλαμβάνει όλα εκείνα τα ελλείμματα που έχουν εντοπιστεί στην αρχική αξιολόγηση του μαθητή, η οποία έχει πραγματοποιηθεί σε προγενέστερο χρόνο. Ωστόσο, τα άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες με ή χωρίς αναπηρία χρειάζονται εξειδικευμένη εκπαίδευση, με απώτερο σκοπό να βελτιώσουν τις δυνατότητές τους, αποσκοπώντας μελλοντικά σε μια παραγωγική ζωή (Maugoralias, 2018). Πιο συγκεκριμένα, για την πλειονότητα των μαθητών η εξειδικευμένη υποστήριξη αποσκοπεί στην καλλιέργεια δεξιοτήτων, στην ανεξαρτησία και στις καλύτερες δυνατές επιδόσεις τους, στα πλαίσια της γενικής εκπαίδευσης. Οι θεμελιώδεις αρχές των εξατομικευμένων προγραμμάτων εξασφαλίζουν σε κάθε παιδί με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, ανεξαρτήτως της ηλικίας του, τις απαραίτητες υπηρεσίες για μια θετική σχολική εμπειρία, στα πλαίσια μιας κατάλληλης εκπαίδευσης, με όσο το δυνατόν λιγότερους περιβαλλοντικούς περιορισμούς (Smith & Tyler, 2019).

Οι εκπαιδευτικοί παράλληλης στήριξης έχουν τη δυνατότητα να σχεδιάσουν τις μαθησιακές εμπειρίες των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, καλλιεργώντας τη συνεργασία τους, αλλά και τη συμμετοχικότητά τους στην εκπαιδευτική διαδικασία. Οι ίδιοι στηριζόμενοι στις δεξιότητές τους, καλλιεργούν την ένταξη και την ενσωμάτωση των

μαθητών με ιδιαιτερότητες στο σχολικό και στο κοινωνικό πλαίσιο. Μαθητές, οι οποίοι εντάσσονται στο φάσμα του αυτισμού ή έχουν νοητική στέρηση, πολλαπλές αναπηρίες, προβλήματα ακοής, ή προβλήματα όρασης, έχουν το δικαίωμα να φοιτήσουν σε γενικό σχολείο (Maugoraliás, 2018). Στην περίπτωση αυτή, υποστηρίζονται από τον εκπαιδευτικό παράλληλης στήριξης, ο οποίος ελέγχει τις αδυναμίες και τις δυνατότητες του μαθητή και τον πλαισιώνει με το εξειδικευμένο πρόγραμμα στήριξης (Strati, 2014). Τα άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες έχουν τη δυνατότητα να συμμετέχουν στο καθημερινό πρόγραμμα της τάξης, εφόσον αυτό είναι διαφοροποιημένο και διαμορφωμένο στις ανάγκες του μαθητή και στις εκάστοτε συνθήκες μάθησης (Peters, 2010).

Από τη δεκαετία του 1990, θεσπίστηκαν σημαντικές αλλαγές, οι οποίες αφορούσαν την εκπαίδευση των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και αναπηρίες. Στο πλαίσιο αυτό εμφανίστηκε ο θεσμός της παράλληλης στήριξης, η οποία εδραιώθηκε ήδη από την προσχολική ηλικία, ενισχύοντας την καλλιέργεια δεξιοτήτων αυτών των παιδιών (Rogan & Held, 1999). Ο ρόλος του εκπαιδευτικού παράλληλης στήριξης θεωρείται εξαιρετικά σημαντικός και λαμβάνει χώρα μεταξύ του νέου προσανατολισμού της εκπαίδευσης και της ένταξης των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή/και αναπηρίες (Ημελλου, 2011 · Καϊσέρογλου, 2010).

Ωστόσο, άξιο αναφοράς είναι το γεγονός ότι αριθμός των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή/και αναπηρία που φοιτούν σε γενικά σχολεία είναι οκτώ φορές μεγαλύτερος αθροιστικά, από εκείνους που φοιτούν σε ειδικά σχολεία. Συγκεκριμένα το 2019, στο χώρο της προσχολικής εκπαίδευσης σε γενικές τάξεις γράφηκαν περίπου 3.696 παιδιά και στο Δημοτικό 29.286, τα δεδομένα αυτά αντλήθηκαν από την Εθνική Ομοσπονδία Ανθρώπων με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες (Koutsoklenis & Papadimitriou, 2021). Αυτό σημαίνει ότι η αναλογία των μαθητών με ΕΕΑ που φοιτούν σε γενικά σχολεία έχει αυξηθεί τα τελευταία χρόνια κατά ένα πολύ μεγάλο ποσοστό. Παρά ταύτα η εκπαιδευτική πολιτική που

εφαρμόζεται για μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή/και αναπηρία στα γενικά σχολεία της Ελλάδας αντιμετωπίζει πολλά προβλήματα (Βλάχου & Παπανάνου, 2015).

Οι έρευνες επισημαίνουν την αναγκαιότητα της εδραίωσης του εκπαιδευτικού παράλληλης στήριξης, ως μια εναλλακτική μέθοδος, η οποία στηρίζεται στην συνδιδασκαλία και απευθύνεται σε παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή/και αναπηρία. Επιπλέον, με τη μόνιμη εδραίωση του εκπαιδευτικού παράλληλης στήριξης στις γενικές τάξεις είναι προφανές ότι τα εκάστοτε προβλήματα που δημιουργούνται, εξαιτίας της καθυστέρησης, ή πολλές φορές της ανυπαρξίας του εκπαιδευτικού παράλληλης στήριξης θα οξύνονταν. Μέσα σε ένα τέτοιο το πλαίσιο και χάρις στη συμβολή του εκπαιδευτικού παράλληλης στήριξης είναι εφικτή η διαφοροποίηση του εκπαιδευτικού προγράμματος, στηριζόμενο στις ανάγκες και τις ιδιαιτερότητες του κάθε μαθητή (Koutsoklenis & Papadimitriou, 2021). Όταν γίνεται αναφορά στον όρο ιδιαιτερότητες, γίνεται μια προσπάθεια συμπερίληψης όλων εκείνων των παιδιών, τα οποία αντιμετωπίζουν δυσκολίες και εμπόδια στη μάθηση (Κυπριωτάκης, 2000 · Κουρκούτας, 2008).

Παρά το γεγονός ότι, οι ανάγκες στις γενικές τάξεις της χώρας μας ήταν πολλές, ο θεσμός της παράλληλης στήριξης άρχισε να εφαρμόζεται καθολικά περίπου το 2010. Στόχος του Υπουργείου Παιδείας, Αθλητισμού και Θρησκευμάτων ήταν η οικοδόμηση ενός νέου τύπου σχολείου, το οποίο θα απευθύνεται σε όλους τους μαθητές. Καθώς, περνούσαν τα χρόνια η διάδοση του θεσμού άμβλυνε το ερευνητικό ενδιαφέρον και άνηθε τη εμβάθυνση της μελέτης για την ειδική αγωγή και εκπαίδευση. Μέσα σε αυτή την εξελικτική πορεία η διάδοση του θεσμού της παράλληλης στήριξης δίνει στα παιδιά με σοβαρές ή όχι αναπηρίες τη δυνατότητα να εντάσσονται στο πρόγραμμα γενικής εκπαίδευσης, εφαρμόζοντας στην πράξη συμπεριληπτική εκπαίδευση, δια μέσου της παράλληλης στήριξης (Σακελλαρίου κ.ά., 2015 · Koutsoklenis & Papadimitriou, 2021).

Στο Ελληνικό εκπαιδευτικό πλαίσιο το Υπουργείο Παιδείας, Αθλητισμού και Θρησκευμάτων, είναι αποκλειστικά υπεύθυνο για την εκπαίδευση και υποστήριξη όλων των μαθητών, συμπεριλαμβανομένων και εκείνων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή/και αναπηρία. Η θέσπιση του νόμου 3699/2008 προβλέπει τη συνεκπαίδευση των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες με ή χωρίς αναπηρία σε ένα γενικό σχολείο, σε συνδυασμό με τη στήριξή τους από το εξειδικευμένο εκπαιδευτικό προσωπικό, δηλαδή την παράλληλη στήριξη, ή το ειδικό βοηθητικό προσωπικό ή και το σχολικό νοσηλευτή (Koutsoklenis & Papadimitriou, 2021).

Πιο συγκεκριμένα, αναφορικά με τους εκπαιδευτικούς παράλληλης στήριξης είναι εκείνοι που κατακτούν έναν ενεργό και συμμετοχικό ρόλο στη διαδικασία της καθημερινής εκπαίδευσης. Παράλληλα, είναι εκείνοι, όπου θα κληθούν να αντιμετωπίσουν τις καθημερινές προκλήσεις και δυσκολίες στο ευρύτερο σχολικό πλαίσιο. Επιπλέον, είναι εκείνοι που χρειάζονται εμπιστοσύνη για να λειτουργήσουν συμμετοχικά στο εκπαιδευτικό πλαίσιο, δείχνοντάς τους εμπιστοσύνη, με απώτερο στόχο να αναδείξουν τις ικανότητες και τις γνώσεις τους, ενισχύοντας την συμμετοχική εκπαίδευση (Μανρωπαλίας & Anastasiou, 2016).

Ο ρόλος του εξειδικευμένου εκπαιδευτικού παράλληλης στήριξης λειτουργεί ως ένα βαρυσήμαντο στοιχείο δημιουργίας μιας νέας Παιδαγωγικής, καθώς και καινούργιων διδακτικών πρακτικών, οι οποίες πλαισιώνουν την Μετασχηματιστική Παιδαγωγική. Ο νέος τρόπος προσέγγισης της Μετασχηματιστικής Παιδαγωγικής έχει ως στόχο την εξάλειψη των ανισοτήτων στο εκπαιδευτικό πλαίσιο (Βλάχου & Παπανάνου, 2015). Υπό αυτή τη σκέψη οι εκπαιδευτικοί παράλληλης στήριξης τίθενται στο κέντρο της εκπαιδευτικής πολιτικής, με απώτερο στόχο την καταπολέμηση ανισοτήτων, δημιουργώντας ένα κλίμα ισότητας και σεβασμού μεταξύ των μαθητών. Άλλωστε, δεν είναι και λίγοι οι ερευνητές που υποστηρίζουν ότι είναι απαραίτητο να υπάρχει μέριμνα, για όλους τους μαθητές ανεξαιρέτως. Στο πλαίσιο αυτής της μέριμνας είναι αναγκαίο να λαμβάνεται σοβαρά υπόψη το κοινωνικοπολιτισμικό



πλαίσιο κάθε μαθητή και πιο συγκεκριμένα το οικογενειακό ιστορικό και ιδεολογικό προφίλ τους (Ballard, 2003· Florian & Rouse, 2009).

Στις περιπτώσεις που το οικογενειακό περιβάλλον και οι ευρύτερες αντιλήψεις των οικογενειών δεν λειτουργούν υποστηρικτικά στην ενίσχυση της αυτοεξυπηρέτησης και στην καλλιέργεια των δεξιοτήτων των παιδιών, η παρουσία του εκπαιδευτικού παράλληλης στήριξης κρίνεται αναγκαία. Πιο συγκεκριμένα, στην πρώτη βαθμίδα της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, δηλαδή στο νηπιαγωγείο είναι εφικτό να εδραιωθεί η ένταξη των παιδιών με ειδικές ανάγκες ή/και αναπηρίες στις γενικές τάξεις (Carroll, et al, 2003 · Zoniou- Sideri & Vlachou, 2006). Η ενταξιακή πολιτική είναι γνωστή με τον όρο ‘inclusive education’. Στο πλαίσιο αυτής εντάσσονται όλοι οι μαθητές ανεξαιρέτως, σεβόμενοι την διαφορετικότητα, χωρίς περιορισμούς μεταξύ παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή χωρίς. Στο πλαίσιο αυτό μπορεί να γίνει πράξη η ένταξη τους, παρέχοντάς κατάλληλες ευκαιρίες, στοχεύοντας στην ομαλή κοινωνική προσαρμογή και στην αρμονική ένταξή τους στο εκπαιδευτικό και κοινωνικό πλαίσιο (Blachou & Papannanou, 2015 · Mauropalias, 2018 · Koutsoklenis & Papadimitriou, 2021).

Παρά την αναγκαιότητα της εξατομικευμένης εκπαιδευτικής υποστήριξης που παρέχεται αποκλειστικά από καταρτισμένους εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής, το Υπουργείο Παιδείας Θρησκευμάτων και Αθλητισμού τους προσλαμβάνει ως εκπαιδευτικοί ορισμένου χρόνου, σε φάσεις κατά τη διάρκεια όλης της σχολικής χρονιάς. Σε κάποιες περιπτώσεις ίσως να μην λάβει καθόλου ο μαθητής υποστήριξη από εξειδικευμένο εκπαιδευτικό. Επιπλέον, τα προγράμματα αυτά χρηματοδοτούνται μέσω προγραμμάτων Εθνικού Στρατηγικού Πλαισίου Αναφοράς (ΕΣΠΑ), αντί να χρηματοδοτούνται από τον κρατικό προϋπολογισμό, παρά το γεγονός ότι καλύπτουν μόνιμες θέσεις στο εκπαιδευτικό σύστημα. Αυτή η τακτική προσλήψεων ορισμένου χρόνου, κατά τη διάρκεια της χρονιάς ή και καθόλου στα Ελληνικά σχολεία. Αυτές οι τακτικές αναδεικνύουν τον βαθμό παρεμπόδισης και τους φραγμούς της

εκπαιδευτικής πολιτικής που εφαρμόζεται για την ένταξη των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή/και αναπηρία στο Ελληνικό πλαίσιο (Blachou & Fusa, 2015 · Koutsoklenhs & Papadimitriou, 2021).

### **2.1.2 Απαρχές Ενταξιακής εκπαίδευσης και εννοιολόγηση**

Η Διακήρυξη της Σαλαμάνκας το 1994 στο πλαίσιο Δράσης για την εκπαίδευση των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες υπήρξε το υψηλότερο ορόσημο, το οποίο ενίσχυσε την ενταξιακή εκπαίδευση και τους μαθητές με αναπηρία και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (Ainscow, 2016). Στο τέλος της συνεδρίας αποφασίστηκε ότι «τα σχολεία πρέπει να περιλαμβάνουν και να φροντίζουν όλα τα παιδιά ανεξαρτήτως της σωματικής, διανοητικής, κοινωνικής, συναισθηματικής, γλωσσικής ή άλλης κατάστασής τους. Σε αυτή την κατηγορία συμπεριλαμβάνονται ανάπηρα και χαρισματικά παιδιά, εργαζόμενα και παιδιά που ζουν στο δρόμο, παιδιά μετακινούμενων, ή νομαδικών πληθυσμών, παιδιά από γλωσσικές, εθνικές ή πολιτισμικές μειονότητες και παιδιά από άλλες μη προνομιούχες ή περιθωριοποιημένες περιοχές ή ομάδες (UNESCO, 1994: 3,15). Σύμφωνα με όσα διατυπώθηκαν η ουσιαστική εκπαίδευση κάθε παιδιού πρέπει να πραγματοποιείται στο σχολείο της γειτονιά τους, χωρίς να υφίσταται διακρίσεις, σε ένα μη περιοριστικό περιβάλλον (Slee, 2004 · Ainscow et al., 2019).

Στη Διακήρυξη της Σαλαμάνκας περιλαμβάνονται δυο Αρχές, οι οποίες πρεσβεύονται από 92 κυβερνήσεις και θα περιγραφούν συνοπτικά παρακάτω. Η πρώτη αρχή αναφέρει ότι τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες είναι υποχρεωτικό να εντάσσονται σε γενικά σχολεία. Το πλαίσιο των σχολείων αυτών θα έχει ένα παιδοκεντρικό χαρακτήρα, ο οποίος θα είναι κατάλληλος ώστε να καλύψει τις ανάγκες όλων των μαθητών ανεξαιρέτως. Η δεύτερη αρχή της Διακήρυξης της Σαλαμάνκας υπογραμμίζει ότι στο πλαίσιο των γενικών σχολείων ο ενταξιακός προσανατολισμός είναι εκείνος που εκμηδενίζει τις προκαταλήψεις και τις

διακρίσεις, οικοδομώντας μια ενταξιακή κοινωνία που αποσκοπεί στην εκπαίδευση όλων των παιδιών, με απώτερο στόχο την βελτίωση της αποτελεσματικότητας των παιδιών με αναπηρία και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (Corbett & Slee, 2016)

Η ενταξιακή εκπαίδευση (inclusive education) έχει άμεση συνάφεια με το θεσμικό ορισμό, όπως ο ίδιος θεσπίζεται στον Νόμο 4547/2018. Η ελληνόγλωσση βιβλιογραφία έχει αναδείξει τον ορισμό αυτό ως μείζονος σημασίας. Θεωρείται ότι ο ορισμός (inclusive education) αποδίδεται με την έννοια της ενταξιακής εκπαίδευσης στην ελληνική ορολογία ικανοποιητικά.

Ωστόσο, η ενταξιακή εκπαίδευση και η ενσωμάτωση των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή/και αναπηρία, αποδεικνύει ότι επωφελή σημαντικά τα παιδιά αυτά σε συναισθηματικό, κοινωνικό και γνωστικό επίπεδο. Πιο αναλυτικά, δια μέσου αυτής της πρακτικής, προωθείται η κοινωνική αποδοχή, η ισότητα και ο αμοιβαίος σεβασμός των ατόμων. Τα ίδια τα παιδιά μέσα σε τυπικές τάξεις σημειώνουν μια βελτιωτική πορεία στην ολόπλευρη ανάπτυξη τους (McCarty, 2006 · Soulis et al., 2016).

Τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες έχουν την ευκαιρία σε καθημερινή βάση να συναναστρέφονται και να μιμούνται τις συμπεριφορές των συμμαθητών τους. Ένα σημαντικό και χαρακτηριστικό όφελος της συνεκπαίδευσης είναι η καθημερινή τριβή και η ενίσχυση των κοινωνικών δεξιοτήτων τους με τα υπόλοιπα παιδιά τυπικής ανάπτυξης. Μέσα σε αυτό το πλαίσιο ενισχύεται η προσωπικότητά τους και η αυτοπεποίθησή τους και σχηματίζουν ευκολότερα φιλικές σχέσεις (Gupta et al., 2014).

Ένα εξίσου σημαντικό χαρακτηριστικό που διέπει την ενταξιακή εκπαίδευση σε μεγάλο βαθμό είναι η καταπολέμηση του ρατσισμού και του στιγματισμού των ατόμων με ΕΕΑ ή/και αναπηρία. Μέσα σε ένα τέτοιου είδους περιβάλλον τα άτομα σταματούν να ζουν απομονωμένα και περιθωριοποιημένα. Αυτή η στάση και ο τρόπος αντιμετώπισης συμβάλλει

στην ενδυνάμωση και την ανεξαρτητοποίηση των μαθητών, καθώς δίνει έναυσμα για καλλιέργεια γνωστικών δεξιοτήτων, συναισθηματικών, κοινωνικών, αυτονομία και αυτοεξυπηρέτηση (Μαυροπαλιάς, 2013).

## **2.2 Εννοιολογική προσέγγιση ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες**

Είναι διαδεδομένο ότι πολλοί ερευνητές υποστηρίζουν ότι η ειδική αγωγή και εκπαίδευση ξεκίνησε από τις Ηνωμένες Πολιτείες περίπου γύρω στο 1975 σε συνάρτηση του ψηφίσματος του νόμου IDEA. Ωστόσο, η ειδική αγωγή ξεκίνησε περίπου πριν δυο αιώνες στη νότια Γαλλία το 1799, όπου βρέθηκε ένα άγριο αγόρι στο δάσος και παραπέμφθηκε στο γιατρό Jean- Marc- Gaspard Itard, ο οποίος μέχρι και σήμερα θεωρείται «ο πατέρας της ειδικής αγωγής». Παρόλο που η ειδική αγωγή και η έννοια της εκπαίδευσης των ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή/και αναπηρία υπήρχαν εδώ και χρόνια, η παροχή υπηρεσιών τους ήταν σχεδόν ανύπαρκτη, καθώς ελάχιστα άτομα λάμβαναν αποσπασματικά παροχές και βοήθεια και υποστήριξη (McLeskey et al., 2010 · Smith & Tyler, 2019).

Τα πράγματα άλλαξαν άρδην, από τότε που επενέβη το Κογκρέσο το 1975 και ψηφίστηκε η εκπαίδευση για όλους τους μαθητές, καθώς και οι υπηρεσίες της ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης μέσω του IDEA. Μέσα από αυτή τη διαδικασία καθιερώθηκαν υπηρεσίες, με απώτερο στόχο την προστασία των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή/και αναπηρία. Οι υπηρεσίες της ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης απευθύνονται σε όλες τις ηλικιακές φάσεις των ατόμων, από βρέφη έως και 21 ετών. Οι εν λόγω υπηρεσίες είναι ειδικά σχεδιασμένες, έτσι ώστε να ανταποκρίνονται στις ιδιαιτερότητες και στις ανάγκες του κάθε μαθητή, δια μέσου της εξειδικευμένης εκπαίδευσης και των λοιπών υπηρεσιών που του παρέχονται (Smith & Tyler, 2019).

Αναφορικά με την εννοιολόγηση των ατόμων με ειδικές ανάγκες υποστηρίζεται ότι δεν υπάρχει ένας καθολικός ορισμός, ο οποίος να αντανάκλα τη σύνθετη εικόνα των ατόμων

που παρουσιάζουν ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή/και αναπηρία. Η φιλοσοφία αυτή απορρέει μέσα από τη νομοθεσία στο εκπαιδευτικό και πολιτικό σύστημα της εκάστοτε χώρας, αποδίδοντας ορισμούς που εμπίπτουν σε ειδικές κατηγορίες και εξυπηρετούν εκάστοτε σκοπούς (Bryant et al., 2019).

Στην Ελλάδα η ορολογία που χρησιμοποιούσαν για τα άτομα με ειδικές ανάγκες αντικαταστάθηκε σύμφωνα με το άρθρο 1 του Νόμου 2817/2000 με τον ορισμό άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Στο πλαίσιο αυτό συμπεριλαμβάνονται «τα άτομα που παρουσιάζουν σημαντική δυσκολία μάθησης και προσαρμογής εξαιτίας σωματικών, νοητικών, ψυχολογικών, συναισθηματικών και κοινωνικών ιδιαιτεροτήτων». Οι μαθητές που εντάσσονται σε μια ή περισσότερες από τις παραπάνω κατηγορίες έχουν δικαίωμα, είτε να παρακολουθούν την εκπαίδευση της γενικής τάξης έχοντας εκπαιδευτικό παράλληλης στήριξης, είτε να υποστηρίζονται από εξειδικευμένο εκπαιδευτικό ειδικής αγωγής σε τμήμα ένταξης, το οποίο λειτουργεί σε γενικό σχολείο (Ευσταθίου, 2014· Νόμος για την Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση 3699/2008).

Ωστόσο, στο Ελληνικό εκπαιδευτικό πλαίσιο σύμφωνα με το άρθρο 3 του Νόμου 3699/2008 αναφορικά με την ειδική αγωγή και την εκπαίδευση των ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες με ή χωρίς αναπηρία, λογίζονται οι : *«Μαθητές με αναπηρία και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες θεωρούνται όσοι για ολόκληρη ή ορισμένη περίοδο της σχολικής τους ζωής εμφανίζουν σημαντικές δυσκολίες μάθησης εξαιτίας αισθητηριακών, νοητικών, γνωστικών, αναπτυξιακών προβλημάτων, ψυχικών και νευροψυχικών διαταραχών, οι οποίες, σύμφωνα με τη διεπιστημονική αξιολόγηση, επηρεάζουν τη διαδικασία της σχολικής προσαρμογής και μάθησης. Στους μαθητές με αναπηρία και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες συγκαταλέγονται ιδίως όσοι παρουσιάζουν νοητική αναπηρία, αισθητηριακές αναπηρίες όρασης (τυφλοί, αμβλύωπες με χαμηλή όραση), αισθητηριακές αναπηρίες ακοής (κωφοί, βαρήκοοι), κινητικές αναπηρίες, χρόνια μη ιάσιμα νοσήματα, διαταραχές ομιλίας-λόγου, ειδικές*

μαθησιακές δυσκολίες όπως δυσλεξία, δυσγραφία, δυσαριθμησία, δυσαναγνωσία, δυσορθογραφία, σύνδρομο ελλειμματικής προσοχής με ή χωρίς υπερκινητικότητα, διάχυτες αναπτυξιακές διαταραχές (φάσμα αυτισμού), ψυχικές διαταραχές και πολλαπλές αναπηρίες. Στην κατηγορία μαθητών με αναπηρία και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες δεν εμπίπτουν οι μαθητές με χαμηλή σχολική επίδοση που συνδέεται αιτιωδώς με εξωγενείς παράγοντες, όπως γλωσσικές ή πολιτισμικές ιδιαιτερότητες».

Με βάση τα ανωτέρω λεχθέντα τα άτομα που παρουσιάζουν αναπηρίες και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, κατά τη διάρκεια της σχολικής τους φοίτησης, παρουσιάζουν σημαντικά ελλείμματα στη μάθηση και αυτό οφείλεται είτε σε αισθητηριακά, νοητικά, γνωστικά προβλήματα, είτε σε αναπτυξιακά προβλήματα, είτε σε περιπτώσεις ψυχικών ή νευροψυχικών διαταραχών. Όλα όσα ήδη διατυπώθηκαν επηρεάζουν τη διαδικασία της μάθησης και ευρύτερα της σχολικής προσαρμογής των παιδιών. Επιπρόσθετα, σε αυτή την κατηγορία ανήκουν και τα άτομα που παρουσιάζουν συναισθηματικές, γνωστικές και κοινωνικές δυσκολίες, παραβατική συμπεριφορά εξαιτίας ενδοοικογενειακής βίας. Τέλος, στον ορισμό αυτό περιλαμβάνονται και τα παιδιά χαρισματικά, ταλαντούχα παιδιά, τα οποία έχουν αυξημένες νοητικές ικανότητες και ταλέντα, από το αναμενόμενο μέσο όρο της ηλικιακής τους ομάδας (Heward, 2011).

Η Σύμβαση των Ηνωμένων Εθνών στο άρθρο 24 το οποίο αφορά τα Δικαιώματα των Ατόμων με Αναπηρία υποστηρίζει, ότι η εκπαίδευση των παιδιών πρέπει να παρέχεται χωρίς διακρίσεις, στηριζόμενη στην αξία ίσων ευκαιριών σε ένα ολιστικό εκπαιδευτικό πλαίσιο. Σύμφωνα με την UNESCO (2009) ένα δίκαιο εκπαιδευτικό σύστημα μπορεί να καλλιεργηθεί μέσα στα γενικά σχολεία, λειτουργώντας χωρίς αποκλεισμούς, με απώτερο σκοπό τα γενικά σχολεία να αποκτήσουν μια ενταξιακή προοπτική. Μέσα σε αυτό το πλαίσιο όλα τα παιδιά θα παρακολουθούν το εκπαιδευτικό τους πρόγραμμα στην κοινότητα που ανήκουν. Τις τελευταίες δεκαετίες η ενιαία εκπαίδευση αποτελεί το θεμέλιο λίθο των δικαιωμάτων των

παιδιών με αναπηρία ή ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Υπό αυτή τη σκοπιά τα παιδιά έχουν τη δυνατότητα να συμμετέχουν ισότιμα στο σχολικό πρόγραμμα και στην ευρύτερη σχολική κοινότητά χωρίς εξαιρέσεις. Μέσα σε αυτά τα πλαίσια εκφράζεται έντονα η φιλοσοφία της εκπαίδευσης, η οποία αφορά ένα ενιαίο εκπαιδευτικό σύστημα (Case- Smith & Holland, 2009 · Γουδήρας, 2013).

Τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες επωφελούνται από την πρόσβασή τους σε γενικά σχολεία, όπου εφαρμόζεται εξολοκλήρου μια παιδοκεντρική παιδαγωγική. Η ενσωμάτωση των παιδιών σε γενικές τάξεις έχει την ικανότητα να προσφέρει θετικά αποτελέσματα στον ακαδημαϊκό, στον συναισθηματικό και στον κοινωνικό κόσμο των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (Hwang & Evans, 2011) Ένα σχολείο χωρίς αποκλεισμούς, προσανατολισμένο στην καταπολέμηση των διακρίσεων, στοχεύει στη δημιουργία μιας φιλόξενης κοινότητας, και προσανατολίζεται σε μια εκπαίδευση που ενσωματώνει όλους τους μαθητές (Parekh, 2013 · Unesco, 2013).

Τις τελευταίες δεκαετίες η βιβλιογραφία έχει εστιάσει στις συμμετοχικές τάξεις. Πιο συγκεκριμένα, στην ποιότητα της εκπαίδευσης των ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, στον τρόπο με τον οποίο διαφοροποιείται η διδασκαλία, στην επίτευξη των εκάστοτε δεξιοτήτων, στην επικοινωνία και την αλληλεπίδραση των εκπαιδευτικών, στον ουσιαστικό χρόνο συνεκπαίδευσης και τέλος στα ακαδημαϊκά αποτελέσματα, εστιάζονται στα επιτεύγματα των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή/και αναπηρία (Σακελλαρίου κα., 2015β). Κύριος στόχος όλων των εμπλεκόμενων στο εκπαιδευτικό πλαίσιο είναι η δημιουργία σχολείου για όλους, με βάση την ενιαία εκπαίδευση και την πλήρη ενσωμάτωση τους (Σούλης, 2010).

### **2.3 Εκπαιδευτική Συμπερίληψη**

Η εκπαιδευτική συμπερίληψη είναι μια ιδιαίτερη μορφή εκπαιδευτικής στήριξης, η οποία απευθύνεται σε άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Το ιδιαίτερο χαρακτηριστικό

της εκπαιδευτικής συμπερίληψης είναι πως τα άτομα που ανήκουν σε αυτή την κατηγορία, είτε με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, είτε χωρίς συνυπάρχουν στο ίδιο εκπαιδευτικό πλαίσιο, στην ίδια σχολική τάξη με τους υπόλοιπους μαθητές τυπικής ανάπτυξης (Σαλβαρας, 2013).

Σε ένα τέτοιο περιβάλλον οι μαθητές υποστηρίζονται όσο το δυνατόν καλύτερα και δεν υφίσταται περιορισμούς σε γνωστικές, πολιτισμικές, κοινωνικές εκφάνσεις. Αναφορικά με τη διδακτική της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης, υπάρχουν τρία μοντέλα συμπερίληψης (Αγγελίδης, 2012).

Το πρώτο μοντέλο αντικατοπτρίζει την πλήρη συμπερίληψη όλων των μαθητών στο πλαίσιο της γενικής τάξης με την ύπαρξη της παράλληλης στήριξης, καθόλη τη διάρκεια της ημέρας. Το δεύτερο μοντέλο αφορά την παρουσία της παράλληλης στήριξης, αλλά από τον περιοδεύοντα εκπαιδευτικό σε όλο το σχολείο. Τέλος, η τρίτη μορφή εκπαιδευτικής συμπερίληψης αφορά τη μερική εκπαίδευση των μαθητών με δυσκολίες είτε στο τμήμα ένταξης, είτε στην ενισχυτική διδασκαλία (Αγγελίδης, 2011).

Μέσα σε ένα τέτοιο πλαίσιο, ο κάθε μαθητής με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες έχει ενεργό ρόλο στο σχολικό γίνεσθαι. Στο εκπαιδευτικό σύστημα ο συγκεκριμένος μαθητής έχει ανοιχτή πρόσβαση και συμμετοχή σε όλες τις δράσεις. Ένα ακόμα χαρακτηριστικό της εκπαιδευτικής συμπερίληψης είναι ότι το εκπαιδευτικό πρόγραμμα ρυθμίζεται ανάλογα με τις ανάγκες, τις ιδιαιτερότητες και τις απαιτήσεις του κάθε μαθητής ξεχωριστά (Πεπόνη, 2017).

Ο βασικότερος στόχος της εκπαιδευτικής συμπερίληψης αφορά τον πυρήνα της ζωής των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες σε καθημερινό επίπεδο. Συγκεκριμένα στηρίζεται στην αίσθηση της βελτίωσης της ζωής τους, στοχεύοντας στην εξελικτική πορεία της εκπαίδευσής τους (Ηλιόπουλος, 2018). Βασικό σημείο αυτής της εκπαιδευτικής μορφής είναι η προσφορά της εξατομικευμένης διδασκαλίας από εξειδικευμένο προσωπικό ειδικής



αγωγής και εκπαίδευσης. Αυτή η παροχή θεωρείται δικαίωμα κάθε μαθητή, με απώτερο στόχο την καλύτερη δυνατή εξελικτική πορεία των δυνατοτήτων τους και την πραγματοποίηση των απαιτήσεων των μαθητών που χρήζουν ειδικής εκπαιδευτικής στήριξης (Νάνου κ.ά., 2013). Μέσα σε ένα ελκυστικό πλαίσιο, η διαφοροποίηση μαθησιακών και βιωματικών εμπειριών είναι το καλύτερο κίνητρο για την επιτάχυνση της ομαλότερης ένταξης και ενσωμάτωσης των παιδιών με ιδιαιτερότητες στο πλαίσιο της γενικής τάξης (Αμπαρτζάκη & Κυπριωτάκη, 2010).

Σύμφωνα με πιο πρόσφατες έρευνες η εφαρμογή τέτοιου είδους προγραμμάτων σε ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή/και αναπηρία, ενισχύει την βελτιωτική τάση της ποιότητας της εκπαιδευτικής δράσης. Επίσης, μέσα από αυτή τη μορφή εκπαίδευσης, επιτυγχάνεται η αμεσότητα και η συνεργασία όλων των μαθητών, ενώ προάγεται η συνδιδασκαλία και η βελτίωση προσωπικών σχέσεων μεταξύ όλων των συμμαθητών (Παυλίδου, 2019).

Μέσα από βιβλιογραφική ανασκόπηση που πραγματοποίησαν ο Winter και ο O'Raw κατέληξαν ότι για να επιτευχθεί μια επιτυχής ενταξιακή εκπαίδευση στα σχολεία, όπου λειτουργούν με συμπεριληπτική ιδεολογία απαιτούνται συγκεκριμένα χαρακτηριστικά. Κρίνεται αναγκαίο ότι τα σχολεία συμπερίληψης θα καταρτίζονται από προσωπικό, το οποίο θα είναι κατάλληλα εξειδικευμένο και θα ακολουθεί τις πολιτικές και τις πρακτικές υπό αυτή την ιδεολογική κατεύθυνση. Οι ίδιοι ακολουθώντας αυτές τις πρακτικές και τις πολιτικές θα πρέπει να λαμβάνουν υπόψη τους την πολιτισμική προέλευση των μαθητών και να επιδεικνύουν σεβασμό στα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του κάθε πολιτισμού, καθώς και την ένταξη και συμμετοχή των γονέων στη σχολική κοινότητα. Ένα επόμενο χαρακτηριστικό συνεκπαίδευσης είναι ότι μέσα σε ένα περιβάλλον μάθησης, γίνεται η προσπάθεια να καλλιεργηθεί η νοητική, η σωματική, η κοινωνική και η συναισθηματική ανάπτυξη των μαθητών, το οποίο είναι ωφέλιμο να ανταποκρίνεται στις ανάγκες όλων των μαθητών. Τέλος, από τα πιο βασικά εγχειρήματα ενός συμπεριληπτικού σχολείου είναι η αναγνώριση της

ένταξης ως μιας εξελισσόμενης διαδικασίας, η οποία δεν θα αποκλείει κανένα μαθητή από το εκπαιδευτικό γίνεσθαι (Winter & O'Raw, 2010).

Η επιτυχημένη συνεκπαίδευση οφείλει να λειτουργεί υπό το πλαίσιο της πολιτικής που θα προωθεί μια ανοιχτή παιδαγωγική αντίληψη και μια ιδεολογία ενσωμάτωσης. Η επιτυχία αυτή βασίζεται αρχικά στην εφαρμογή της παιδαγωγικής χωρίς αποκλεισμούς. Οι εκπαιδευτικοί οφείλουν να ανταποκρίνονται στις ιδιαίτερες ανάγκες των διαφορετικών μαθητών και στην προώθηση δίκαιων εκπαιδευτικών συστημάτων (Alexiadou & Essex, 2015).

Κύριος στόχος του σχολείου είναι να ενσωματώσει όλους τους μαθητές που φοιτούν στο σχολείο της γειτονιάς τους. Επίσης, οφείλει έχει μια εκπαίδευση προσανατολισμένη σε ομαδικό πνεύμα συνεργασίας. Αυτό επιτυγχάνεται ταχύτερα δια μέσου της συνεργασίας του ειδικού εκπαιδευτικού προσωπικού και εκπαιδευτικού γενικής αγωγής. Όταν τα παιδιά διδάσκονται μαζί συνεργατικά, αποδέχονται πιο εύκολα τις ατομικές διαφορές των άλλων μαθητών. Από την άλλη πλευρά οι μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή και αναπηρία, επωφελούνται στο μέγιστο βαθμό από τη συνεργασία με τους συμμαθητές τους, διότι αξιοποιούν τα πρότυπα μίμησης που εισπράττουν από τους συμμαθητές τους (Σακελαδίου κ.ά., 2015). Ωστόσο, το πνεύμα συνεργασίας μεταξύ εκπαιδευτικών μπορεί να οδηγήσει στην αξιοποίηση ευέλικτων και σύγχρονων προγραμμάτων στα πλαίσια της τάξης. Μέσα από τέτοιου είδους ευέλικτα προγράμματα, τα οποία θα επικεντρώνονται στη διαφοροποίηση των καταστάσεων μάθησης, δίνεται η ευκαιρία της διαφοροποιημένης διδασκαλίας, την οποία έχει ανάγκη το σύγχρονο σχολείο. Πιο αναλυτικά, τα ευέλικτα αυτά προγράμματα στις βιωματικές πρακτικές, οι οποίες θα εστιάζουν κυρίως στην καλλιέργεια δεξιοτήτων, ικανοτήτων, γνώσεων, στην ανακάλυψη, σε προδιαθέσεις, στις αισθήσεις, στην ενεργοποίηση των συναισθημάτων και των αισθήματα του κάθε μαθητή ξεχωριστά. Μέσα από τέτοιου είδους προγράμματα, αναδεικνύονται οι διαφοροποιημένες μαθησιακές εμπειρίες, οι οποίες

με τη σειρά τους ενισχύουν τη συμπερίληψη όλων των μαθητών στην εκπαιδευτική διαδικασία (Αμπαρτζάκη & Κυπριωτάκη, 2010).

### **2.3.1 Μοντέλα Συμπερίληψης**

Όπως είναι γνωστό η ενταξιακή εκπαίδευση δεν έχει το ίδιο προφίλ σε όλες τις χώρες. Ουσιαστικά, το προσωπικό που στελεχώνει τα σχολεία οφείλει να εφαρμόσει τις διαφορετικές πρακτικές ενσωμάτωσης ανάλογα με τον εξοπλισμό και την εξασφάλιση πόρων (Norwich, 1999). Στα διεθνή βιβλιογραφικά δεδομένα έχουν καταγραφεί ενίοτε διαφορετικά μοντέλα συνεκπαίδευσης εκ των οποίων τέσσερα είναι τα πιο βασικά (Norwich, 2000) :

Το πρώτο μοντέλο συμπερίληψης, αφορά την πλήρης συμπερίληψη (full inclusion). Υπογραμμίζει την ισότιμη συμμετοχή όλων των μαθητών ανεξαιρέτως το σχολικό πλαίσιο, καθώς αντιτίθεται σε οποιαδήποτε μορφής διάκρισης. Δεν υπάρχει καμία συσχέτιση κάποιας μορφής διαχωρισμό μεταξύ των μαθητών, τουναντίον το μοντέλο αυτό στηρίζεται την ολόπλευρη αλληλεπίδραση των μαθητών όλου του σχολείου. Σε αυτό το μοντέλο συμπερίληψης υποστηρίζεται ο μαθητής και η ισότιμη συμμετοχή του στο σχολικό πλαίσιο (Γερογιάννης, 2015). Ωστόσο, σε αυτό το μοντέλο είναι απών το θεσμικό ή νομικό κομμάτι, το οποίο υποστηρίζει τους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Αυτό συμβαίνει, διότι σε αυτή τη μορφή συμπερίληψης υποστηρίζεται ότι το περιβάλλον της τάξης είναι κατάλληλα διαμορφωμένο για όλους τους μαθητές. Εξαιτίας αυτού του γεγονότος δεν γίνεται δεκτή η υποστηρικτική βοήθεια από τον παιδαγωγό ειδικής αγωγής (Βίκη κα., 2011).

Το επόμενο μοντέλο συμπερίληψης αφορά τη μορφή της συμμετοχής στην ίδια τάξη (focus on participating in the same place). Σε αυτή την περίπτωση παρέχεται η εξειδικευμένη στήριξη από τον ειδικό εκπαιδευτικό, εντός ή εκτός της τάξης συνεκπαίδευσης, σε κάποιον ειδικά διαμορφωμένο χώρο του σχολείου. Επιπρόσθετα, σε αρκετές περιπτώσεις το σχολείο παρέχει την υποστήριξη ψυχολόγου και κοινωνικού λειτουργού. Σε αντίθεση με την πρώτη μορφή συμπερίληψης, σε αυτή τη μορφή υπάρχει συγκεκριμένο και εξειδικευμένο

νομοθετικό πλαίσιο. Αυτό στοχεύει στην προφορά της εξειδικευμένης υποστηρικτικής ενίσχυσης των μαθητών στο πλαίσιο μιας ευρύτερης σχολικής μονάδας και υποστηρίζεται από ειδική νομοθεσία, η οποία προσαρμόζεται στις ανάγκες των μαθητών. Συμπερασματικά, σε αυτή τη μορφή συμπερίληψης, υφίστανται μόνο γενικά σχολεία που δρουν μέσα σε ένα υποστηρικτικό πλαίσιο συνεκπαίδευσης και συμπερίληψης (Westwood, 2011).

Το τρίτο μοντέλο αφορά την εστίαση των ατομικών αναγκών και απαιτήσεων (focus on individual needs) των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Μέσα σε αυτό το πλαίσιο εστιάζουν ως επί το πλείστον στην αξιολόγηση των συγκεκριμένων και ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών και απαιτήσεων των μαθητών. Πιο συγκεκριμένα, όταν η περίπτωση του μαθητή εμφανίζει μεγάλα ελλείμματα και σημαντικές δυσκολίες, είναι δύσκολο έως και ακατόρθωτο να ενταχθούν σε ένα γενικό εκπαιδευτικό πλαίσιο φοίτησης. Σε αυτές τις περιπτώσεις η συγκεκριμένη μορφή συμπερίληψης αφορά την ένταξη των παιδιών σε ένα ειδικό σχολείο φοίτησης για ένα συγκεκριμένο χρονικό διάστημα (Συμεωνίδου & Φτιάκα, 2012).

Ωστόσο, για να παραπεμφθεί το παιδί στο ειδικό σχολείο θα πρέπει η περίπτωσή του να παρεμποδίζει αρχικά την δική του ατομική ανάπτυξη και στη συνέχεια των υπόλοιπων μαθητών της τάξης. Όταν δηλαδή κριθεί ότι υπάρχει πρόβλημα σοβαρό, το οποίο δυσχεραίνει σημαντικά την ακαδημαϊκή εξέλιξη και την κοινωνική προσαρμοστικότητα του συνόλου των μαθητών. Σε αυτή την περίπτωση το παιδί θα τοποθετηθεί σε ένα ειδικό σχολείο, ώστε να συνεχίσει το υπόλοιπο της φοίτησης του. Για να μεταπηδήσει ένας μαθητής με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες από μια γενική τάξη σε ένα ειδικό σχολείο, θα αποφασιστεί από το σύνολο του εκπαιδευτικού προσωπικού, έπειτα από συστηματική αξιολόγηση της ακαδημαϊκής προόδου και της ευρύτερης κοινωνικής ανάπτυξης των μαθητών (Norwich, 2000). Παρά ταύτα σε αυτές τις ειδικές δομές υφίστανται άλλες δυσκολίες, οι οποίες

εστιάζουν στην κοινωνική και συναισθηματική παραγκώνιση αυτών των μαθητών (Σμαιλή, 2018).

Το τέταρτο μοντέλο συμπερίληψης αφορά σε ένα περιοριστικό μοντέλο εκπαιδευτικής συμπερίληψης ή συνεκπαίδευσης (choice limited inclusion) . Αυτό το μοντέλο εστιάζει αποκλειστικά στα ειδικά σχολεία και απευθύνεται σε μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Προσανατολίζεται αποκλειστικά και μόνο στο γνωστικό και ακαδημαϊκό επίπεδο των παιδιών αυτών. Δεν σχετίζεται σε καμία περίπτωση με τις κοινωνικές δεξιότητες των μαθητών. Αυτό συμβαίνει διότι οι μαθητές που φοιτούν αποκλειστικά σε ειδικά σχολεία δεν έχουν τη δυνατότητα αλληλεπίδρασης με μαθητές γενικών σχολείων. Η καθημερινή επαφή των παιδιών ενισχύει και καλλιεργεί το έδαφος για μια ομαλότερη ανάπτυξη των κοινωνικών αλληλεπιδράσεων. Σε αυτή η μορφή συμπερίληψης και συνεκπαίδευσης κύριο ρόλο έχουν οι κηδεμόνες των παιδιών, οι οποίοι αποφασίζουν το σχολείο που θα φοιτήσουν τα παιδιά τους με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, με ή χωρίς αναπηρίες (Norwich, 2000· Παπανικολάου, 2018).

### **2.3.2 Διαστάσεις συνεκπαίδευσης**

Χρησιμοποιώντας τον ορισμό της συνεκπαίδευσης γίνεται λόγος για μια εκ των έσων ριζοσπαστική εκπαιδευτική αλλαγή και αναδιαμόρφωση στις ρίζες της σχολικής κοινότητας. Πρώτα από όλα δια μέσου της αποδοχής της ετερότητας, της ποικιλομορφίας των μαθητών, της απαλοιφής των προκαταλήψεων προς αυτές τις ομάδες και στη συνέχεια καλλιεργώντας πρότυπα κοινωνικής μέριμνας και προστασίας, καθώς και θεσπίζοντας ίσες ευκαιρίες μέσα από στη σχολική κοινότητα. Αν δεν έχει καλλιεργηθεί και ευαισθητοποιηθεί η έννοια της συνεκπαίδευσης, μέσα σε ένα τέτοιου είδους ιδεολογικό υπόβαθρο, είναι δύσκολο να σταθεί στην σχολική κοινότητα η συνεκπαίδευση των παιδιών. Η ίδια προϋποθέτει την προσπάθεια όλων των εμπλεκόμενων, έτσι ώστε τα άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες να

εναρμονιστούν σε ένα ήδη υπάρχον κλίμα ισότητας (Ζώνιου- Σιδέρη, 2011). Η συμπερίληψη ως διαδικασία διαφέρει από την έννοια της ένταξης. Αυτό πλαισιώνεται μέσα από την στάση που διαμορφώνεται για τη συμπερίληψη και εστιάζει στην ποιότητα της εκπαίδευση και ευρύτερα στη ζωή καθώς και στην αποτελεσματικότητα της σχολικής πρακτικής που εφαρμόζεται στα σχολεία συμπερίληψης (Στασινός, 2017).

Όταν γίνεται λόγος για συνεκπαίδευση, εμβαθύνοντας στην έννοια της, παρατηρείται ότι δεν αποσκοπεί στην αφομοίωση, ούτε στις εκάστοτε πρακτικές των σχολείων, αλλά ούτε των παροχών τους, ή των πρακτικών. Ωστόσο, η συνεκπαίδευση αποσκοπεί στην ουσία των πραγμάτων, εστιάζοντας σε μια συμπεριληπτική κοινωνία, μέσα από την οποία θα πηγάζουν σχολεία για όλα τα παιδιά. Σύμφωνα με τον Barton «η εκπαιδευτική πολιτική και πρακτική δεν αποτελούν ουδέτερες και αυτόνομες δραστηριότητες, αλλά σχετίζονται με τις ευρύτερες κοινωνικοοικονομικές και πολιτικές σχέσεις και δυναμικές» (Barton, 2012, σ.54).

Οι θεμελιώδεις διαστάσεις της συνεκπαίδευσης είναι τρεις. Πρώτα από όλα είναι το διδακτικό πλαίσιο που εμπίπτει στις τεχνικές συμπερίληψης. Ουσιαστικά, όταν γίνεται αναφορά στο πλαίσιο της συνεκπαίδευσης νοούνται όλες εκείνες οι πρακτικές που λαμβάνουν χώρα στη διδασκαλία που πραγματοποιεί στοχευμένα ο εκπαιδευτικός σε καθημερινή βάση. Επιπρόσθετα, μια ακόμα στοχευμένη διάσταση που πλαισιώνει την συνεκπαίδευση αφορά την παραγωγή πολιτικών της συνεκπαίδευσης, δηλαδή στο οργανωτικό της πλαίσιο. Μέσα σε αυτό παράγονται πολιτικές συνεκπαίδευσης, με απώτερο στόχο να διευκολυνθούν στο σύνολό τους οι συμπεριληπτικές αρχές της συνεκπαίδευσης. Για να επιτευχθούν όμως οι δυο προηγούμενες διαστάσεις που διατυπώθηκαν είναι ωφέλιμο να καλλιεργηθεί μια τρίτη διάσταση, η οποία εξομαλύνει το ευρύτερο κλίμα της συνεκπαίδευσης και δημιουργεί μια συνεργατική κοινότητα με κοινές, θετικές συμπεριληπτικές αξίες και αρχές. Μέσα σε αυτό το πλαίσιο οι εκπαιδευτικοί φορείς αναδύουν τις σφαιρικότερες

αντιλήψεις και στάσεις τους για το κλίμα της συνεκπαίδευσης, μέσα στο γενικό σχολείο (Πολυχρονοπούλου, 2012 · Σούλης, 2008).

Συμπερασματικά, διαμορφώνοντας πολιτικές, πρακτικές και κουλτούρες, όπως διατυπώθηκε και στην προηγούμενη παράγραφο, γίνεται μια δυναμική αλληλεπίδραση μέσα από την επιρροή αυτών των διαστάσεων, που στοχεύει στην ανάπτυξη της συνεκπαίδευσης στο γενικό σχολείο. Δια μέσου των αρχών, των αξιών και της κουλτούρας που πηγάζουν από τα συμπεριληπτικά σχολεία, οι πολιτικές και οι πρακτικές που προκύπτουν καλλιεργούν το δρόμο, έτσι ώστε η σχολική ανάπτυξη και η συμπερίληψη να αποτελούν μια συνεχή διαδικασία και όχι κάτι περιστασιακό. Η ουσιαστική σημασία της ενσωμάτωσης αποτελεί τη βάση για μια ποιοτική εκπαίδευση, δίνοντας προτεραιότητα στον ίδιο το μαθητή (Booth & Ainscow, 2002 · Ainscow et al., 2019).

## **2.4 Στάσεις εκπαιδευτικών για τη συνεκπαίδευση**

Οι έρευνες τοποθετούνται διαφορετικά αναφορικά με τη στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στη συνεκπαίδευση. Άλλοι ερευνητές καταλήγουν μέσα από τα ευρήματά τους σε αρνητικές στάσεις αναφορικά με την συνεκπαίδευση (Ρήγα, 1997 · Yildiz, 2015). Άλλα αποτελέσματα ερευνών καταλήγουν σε ουδέτερη θέση σχετικά με τη συνεκπαίδευση (Savolainen et al., 2012 · Tsakiridou & Polyzopoulou, 2014). Ενώ άλλες φορές παρατηρήθηκε ότι οι απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με την στάση τους για την συνεκπαίδευση είναι θετική και αυτό επιβεβαιώνεται μέσα από αρκετές έρευνες (Κουντουριώτου κα., 2016 · Pappas et al., 2018 · Sakelariou et al., 2018).

Σε μια έρευνα που πραγματοποιήθηκε πριν αρκετά χρόνια στα πλαίσια του Ρεθύμνου και συμμετείχαν περίπου εξήντα εκπαιδευτικού, φάνηκε ότι υπήρχαν αρνητικές στάσεις και σκέψεις για την συνεκπαίδευση. Αυτή η στάση βρέθηκε ότι πήγαζε από την ανεπαρκή εκπαιδευτική επιμόρφωση σε θέματα ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης. Αυτά τα δεδομένα

δυσχέραναν σε μεγάλο βαθμό την προσπάθεια υλοποίησης ενός συμπεριληπτικού σχολείου (Ρήγα, 1997). Ωστόσο, στο πέρασμα του χρόνου αυτή η αρνητική στάση για την συμπερίληψη άρχισε να συρρικνώνεται, ειδικά όταν οι εκπαιδευτικοί ξεκίνησαν να έχουν αντίστοιχη εμπειρία, δουλεύοντας με παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (Kalyva et al., 2007).

Με την πάροδο των ετών οι εκπαιδευτικοί άρχισαν να εκφράζουν μια πιο θετική στάση προς τη συμπερίληψη των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στις γενικές τάξεις. Ωστόσο, στα άμεσα ενδιαφέροντά τους υπήρχε η σκέψη για περαιτέρω επιμόρφωση σε νέους άξονες, οι οποίοι θα εμβάθυναν σε πτυχές της ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης. Είχαν ένα σημαντικό κίνητρο που τους καλλιεργούσε το ενδιαφέρον για επιμόρφωση και αυτό ήταν η ολοένα και μεγαλύτερη τριβή τους με παιδιά που έχρηζαν ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης (Rakar & Kaczmarek, 2010).

Ένα πολύ σημαντικό εύρημα που συνδέεται στενά με την αποδοχή της συνεκπαίδευσης των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στις γενικές τάξεις είναι η αυτό-αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών προς τα παιδιά με δυσκολίες. Τα ευρήματα αυτά λαμβάνουν χώρα στον Ελλαδικό χώρο και εκτός από τη διερεύνηση της σχέσης της αυτό-αποτελεσματικότητας, μελετήθηκε και ο τρόπος βελτίωσης του σχολικού κλίματος, αναφορικά με την εξάλειψη του διαχωρισμού των παιδιών (Zonioy- Sideri & Vlachou, 2006). Σε μεταγενέστερη έρευνα υποστηρίχθηκε από τους εκπαιδευτικούς ότι τα παιδιά έχουν το δικαίωμα της συνεκπαίδευσης σε σχολεία γενικής αγωγής ταυτόχρονα με τους συμμαθητές τους. Η συνεκπαίδευση αυτή θα επωφελήσει με θετικό πρόσημο όλα τα παιδιά, αναπτύσσοντας τις κοινωνικές τους δεξιότητες αλλά και τις γνωστικές. Ωστόσο, πιο θετική στάση είχαν οι εκπαιδευτικοί με επιπλέον κατάρτιση στην ειδική αγωγή ή οι εκπαιδευτικοί που είχαν προηγούμενη εμπειρία με παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, σε αντίθεση με



εκπαιδευτικούς που δεν είχαν ούτε αντίστοιχη κατάρτιση ή εμπειρία με παιδιά ειδικής εκπαίδευσης (Avramidi & Kalyva, 2007).

Σε μια άλλη έρευνα, η οποία διεξήχθη στο Ελληνικό σχολικό πλαίσιο και αφορούσε όλες τις βαθμίδες, παρατηρήθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί καλλιεργούσαν θετικές απόψεις σε ορισμένους τομείς συνεκπαίδευσης. Πιο αναλυτικά, οι εκπαιδευτικοί διατύπωναν θετικές απόψεις για την συμπερίληψη όταν αυτή σχετιζόταν με κοινωνικές δεξιότητες, ενώ όταν αφορούσε γνωστικές, ακαδημαϊκές και συμπεριφορικές δυσκολίες εξέφραζαν λιγότερο θετική στάση προς τη συμπερίληψη. Συγκεκριμένα, όταν η μελέτη επικεντρώθηκε στα δεδομένα που συλλέχτηκαν από την πρωτοβάθμια εκπαίδευση, παρατηρήθηκε ότι οι νηπιαγωγοί και οι δάσκαλοι ήταν πιο θετικοί αναφορικά με την συνεκπαίδευση των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Αυτή η στάση τους οφείλεται στην κατάρτιση των ίδιων από τα ακαδημαϊκά τους ιδρύματα, καθώς οι οδηγοί των σπουδών τους συμπεριλαμβάνουν μαθήματα ειδικής αγωγής. Μέσα από αυτά οι φοιτητές ευαισθητοποιούνται και αυτό οδηγεί σε αυτές τις θετικές στάσεις τους για τη συνεκπαίδευση των μαθητών. Επιπρόσθετα, όσο η ακαδημαϊκή μόρφωση αυξάνονταν, δηλαδή οι εκπαιδευτικοί ήταν κάτοχοι μεταπτυχιακού ή διδακτορικού διπλώματος είχαν όλο και πιο θετικές καταβολές για τη συνεκπαίδευση των μαθητών (Tsakiridou & Polyzorouloy, 2014).

Μια ακόμα πιο πρόσφατη έρευνα στα πλαίσια της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης υποστήριξε θετικά την συνεκπαίδευση των μαθητών στην πλειοψηφία της. Όμως αναφορικά με την ύπαρξη μόνο του εκπαιδευτικού γενικής αγωγής μέσα στην τάξη οι ερωτώμενοι απάντησαν ότι δεν ένιωθαν επαρκείς εξαιτίας των ελλείψεων τους στις γνώσεις και τις στρατηγικές που πρέπει να ακολουθούν κατά την εκπαιδευτική διαδικασία (Κουντουριώτου κα., 2016).

Επίσης, αυτή η στάση των εκπαιδευτικών προς την πραγμάτωση της συνεκπαίδευσης κατά την εκπαιδευτική διαδικασία, τους πρόσθετε ένα άγχος αναφορικά με την ολοκλήρωση της επιτυχημένης ή όχι συνεκπαίδευσης (Kourkoutas et al., 2017). Σημαντικό ρόλο σε αυτή την έρευνα διαδραμάτισαν και οι δημογραφικοί παράγοντες διότι, συσχετίστηκε η ηλικία με τη θετική στάση προς τη συνεκπαίδευση. Οι νεότεροι υποστήριζαν ένθερμα τις θετικές στάσεις προς τη συνεκπαίδευση, από τους μεγαλύτερους εκπαιδευτικούς. Η σχετικά πρόσφατη αποφοίτηση τους είναι εκείνη που τους αναπτύσσει θετικές απόψεις και αντιλήψεις, καθώς τους ευαισθητοποιεί προς μια ουσιαστική συνεκπαίδευση (Galeterou & Antonίου, 2017). Αναφορικά με το δημογραφικό παράγοντα του φύλου των συμμετεχόντων διατυπώθηκε σε μια άλλη έρευνα ότι οι γυναίκες είχαν πιο θετικές στάσεις και αντιλήψεις για την συνεκπαίδευση σε σχέση με τους άνδρες (Sarris et al., 2018). Η γενικότερη όμως, στάση του εκπαιδευτικού απέναντι στην συνεκπαίδευση, ερμηνεύει σε ένα μεγάλο βαθμό τα αυξανόμενα επίπεδα άγχους που περιγράφουν. Ένας ακόμα παράγοντας που φάνηκε μέσα από την έρευνα να δυσχεραίνει την διαδικασία της συμπερίληψης είναι η επαγγελματική εξουθένωση των παλαιότερων εκπαιδευτικών και η δυσκολία τους να ενστερνιστούν θετικές στάσεις προς την ιδέα της συμπεριληπτικής διαδικασίας (Kourkoutas et al., 2017· Galeterou & Antonίου, 2017).

Σε μια άλλη πιο πρόσφατη έρευνα που έλαβε χώρα στον Ελληνικό χώρο και περιελάμβανε και νηπιαγωγούς και δασκάλους, τα αποτελέσματα της ανέδειξαν τη σπουδαιότητα της συνεκπαίδευσης των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο γενικό πλαίσιο. Ελάχιστοι ήταν εκείνοι που δεν συμφωνούσαν με αυτή την άποψη και αυτό διότι δεν είχαν καμία ενημέρωση περί ειδικής αγωγής. Ωστόσο, όλοι οι συμμετέχοντες/ουσες ήταν σύμφωνοι στο ότι για να επιτευχθεί μια πλήρης συνεκπαίδευση στο γενικό σχολείο είναι απαραίτητο να συνεργαστούν οι εκπαιδευτικοί γενικής αγωγής και εκπαίδευσης με τους εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης, με απώτερο στόχο την διεύρυνση των

γνώσεων σε εκπαιδευτικό επίπεδο, αλλά και της διαμόρφωσης των ανάλογων δομών, για να προαχθεί ένα κατάλληλο κλίμα επιτυχημένης συνεκπαίδευσης. Τέλος, πολύ σημαντικό ρόλο έδωσαν και στον ειδικό παιδαγωγό παράλληλης στήριξης, ο οποίος θα πλαισιώσει με εξειδικευμένο τρόπο τις ανάγκες του μαθητή που καλείται να υποστηρίξει. Η ανάλογη εξειδίκευση σαν προϋπόθεση του διδακτικού προσωπικού του σχολείου, μαζί με την ενιαία εκπαίδευση των γενικών τάξεων καλλιεργούν ένα σύγχρονο εκπαιδευτικό σχολικό σύστημα που προάγει τους θεσμούς της συνεκπαίδευσης (Sakellariou et al., 2018).

## **2.5 Προσεγγίζοντας την έννοια της συνδιδασκαλίας**

Η συνδιδασκαλία είναι μια διεθνή χρησιμοποιούμενη διδακτική προσέγγιση για την κάλυψη των αναγκών των μαθητών σε τάξεις χωρίς αποκλεισμούς. Έχει καθιερωθεί ως ένας τρόπος εκπαιδευτικής προσέγγισης κατά την οποία οι εκπαιδευτικοί της γενικής αγωγής συνεργάζονται με τους εκπαιδευτικούς της ειδικής αγωγής. Μέσα από αυτή τη συνεργασία γίνεται μια προσπάθεια σχεδιασμού διδασκαλιών με σκοπό την επιτυχημένη έκβαση των αρχικών στόχων που έχουν θέσει οι εκπαιδευτικοί, προς όφελος των μαθητών τους (Chitiyo, & Brinda, 2018). Ουσιαστικά, η συνδιδασκαλία είναι μια συλλογική προσέγγιση παροχής υπηρεσιών, η οποία αφορά την κάλυψη των εκπαιδευτικών αναγκών των μαθητών με ειδικές ανάγκες σε ενταξιακές τάξεις (Solis et al., 2012).

Αυτή η τάση προάγει τη συνεκπαίδευση, καθώς κλιμακώνει την ανάγκη για συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών της γενικής και ειδικής αγωγής. Η κάλυψη των διαφορετικών αναγκών των μαθητών σε αίθουσες χωρίς αποκλεισμούς απαιτεί μεθόδους παροχής υπηρεσιών που ενσωματώνουν τη συνεργασία μεταξύ δασκάλων ειδικής και γενικής εκπαίδευσης. Κύριος σκοπός των σχολικών συστημάτων είναι η αναδιάρθρωση των μοντέλων παροχής εκπαιδευτικών υπηρεσιών έτσι ώστε οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής να μετακινηθούν σε περιβάλλοντα κανονικής εκπαίδευσης και να συνάψουν συνεργασίες με

εκπαιδευτικούς γενικής, υποστηρίζοντας τις ανάγκες των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (Malian & McRae, 2010 · Friend & Barron, 2016).

Με τη συνδιδασκαλία οι μαθητές επωφελούνται μέσα από πολλούς τρόπους. Ένας από τους πιο βασικούς είναι η κοινωνική αποδοχή που εισπράττουν από τους συμμαθητές τους, ή δια μέσου της εξάλειψης του στίγματος. Επίσης πολύ ουσιαστική είναι η ευαισθητοποίηση των μαθητών σε θέματα που άπτονται των ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών σε συνδυασμό με την καλλιέργεια του σεβασμού προς τις ιδιαιτερότητες των συμμαθητών τους, κατά τη διαδικασία της συνδιδασκαλίας. Ωστόσο, το σπουδαιότερο όλων είναι ότι μέσα από την εφαρμογή της συνδιδασκαλίας συνεργάζονται, εκπαιδευτικοί, μαθητές και γονείς για να πλαισιώσουν όσο το δυνατόν καλύτερα την συνδιδασκαλία ως μια ενταξιακή πρακτική (Friend, et al., 2010).

Τα χαρακτηριστικά γνωρίσματα της συνδιδασκαλίας ενσωματώνουν κάποιες σημαντικές παραμέτρους. Χωρίς αυτές τις παραμέτρους δεν υφίσταται συνδιδασκαλία, μια από αυτές είναι η κοινή τάξη που χρησιμοποιούν όλα τα παιδιά ανεξαιρέτως. Ένα άλλο χαρακτηριστικό είναι ότι οι εκπαιδευτικοί της τάξης μοιράζονται την ευθύνη για τους μαθητές της τάξης και κατά συνέπεια την ευθύνη της διδασκαλίας. Για να επιτευχθεί αυτή η διαδικασία, ο εκπαιδευτικό της γενικής είναι εκείνος που υλοποιεί το μάθημα και ο εκπαιδευτικός ειδικής αγωγής είναι εκείνος που πλαισιώνει τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, με στόχο να υποστηρίξει και να βοηθήσει τον μαθητή με ιδιαιτερότητα, όταν το έχει ανάγκη. Ωστόσο, είναι εκεί για να βοηθήσει όποιον μαθητή το έχει ανάγκη, είτε να γίνει διαμεσολαβητής σε τυχόν προβληματικές καταστάσεις μαθητών με συμπεριφορικά προβλήματα (Friend & Cook, 2013).

Επιπλέον, πολύ σημαντική παράμετρος είναι ότι οι μαθητές της τάξης στο σύνολό τους γίνονται ομάδες ετερογενείς, χωρίς να υφίσταται καμία διάκριση μεταξύ τους,

ικανοποιώντας ποικιλοτρόπως τις απαιτήσεις και τις ιδιαίτερες ανάγκες των μαθητών γενικότερα. Τέλος, το βασικό συστατικό της συνδιδασκαλίας είναι ότι πραγματώνεται από εκπαιδευτικούς με διαφορετικές εξειδικεύσεις, όπου κατά τη διάρκεια της εκάστοτε διδασκαλίας είναι ισότιμοι. Ο ένας εκπαιδευτικό έχει αναλάβει την διεκπεραίωση του ακαδημαϊκού και ο άλλος την πλαισίωση της εξειδικευμένης διδασκαλίας της ειδικής αγωγής, σε συνεργασία με κάποιον άλλο ειδικό, όπως λογοθεραπευτή (Seglem & VanZant, 2010 · Friend & Barron, 2016 ).

### **2.5.1 Οφέλη συνδιδασκαλίας**

Στον Ελλαδικό χώρο σύμφωνα με τη θέσπιση των δυο τελευταίων νόμων 2817/2000 και 3699/2008 το μοντέλο συνδιδασκαλίας αντικατοπτρίζεται από τον θεσμό της παράλληλης στήριξης. Σε αυτούς τους νόμους αναφέρεται ότι η θέση της παράλληλης στήριξης έχει μια ενταξιακή προοπτική, αποκτώντας ισότιμο ρόλο μεταξύ των εκπαιδευτικών της τάξης. Επιπλέον, υπογραμμίζεται ότι ο εκπαιδευτικό παράλληλης στήριξης συμμετέχει ενεργά, λαμβάνει αποφάσεις και συνεργάζεται από κοινού στο σχεδιασμό της διδασκαλία, στη διαφοροποίηση του προγράμματος και στην αξιολόγηση της. Ουσιαστικά, είναι ενεργό μέλος της σχολικής κοινότητας, καθώς συνεργάζεται με τον εκπαιδευτικό γενικής αγωγής σε ότι αφορά το εκπαιδευτικό πρόγραμμα. Παρά τις αλλαγές και τους νόμους που έχουν θεσπίσει τη σπουδαιότητα του ρόλου δεύτερου εκπαιδευτικού στην τάξη, οι δυσκολίες είναι πολλές, καθώς οι εκπαιδευτικές ανάγκες των μαθητών είναι τόσο διαφορετικές και έχουν να κάνουν με ένα ευρύ φάσμα κοινωνικοσυναισθηματικών και ακαδημαϊκών δυσκολιών (Μαυροπαλιάς, 2013).

Μέσα από τα πλαίσια της συνδιδασκαλίας, προωθείται η δημιουργία μιας ετερογενή κοινότητας, η οποία εξαλείφει τη στιγματοποίηση και τα στερεότυπα που ακολουθούσαν παλαιότερα τους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (Boyle et al., 2011). Μέσα σε

αυτό το σταθερό πλαίσιο η συνδιδασκαλία λειτουργεί ως παράγοντας επιτυχίας στις ακαδημαϊκές και τις κοινωνικές προεκτάσεις της. Μέσα από αυτή ικανοποιούνται οι μαθησιακές ανάγκες όλων των μαθητών, χωρίς να μετακινούνται από την μια τάξη στην άλλη, διασφαλίζοντας τη συνέπεια που πηγάζει από τη μαθησιακή διαδικασία της συνδιδασκαλίας (Barcharach et al., 2010).

Οι ερευνητές στη διεθνή βιβλιογραφία υποστηρίζουν ότι η εφαρμογή μιας επιτυχημένης συνδιδασκαλίας έχει προσφέρει πολλαπλά οφέλη στους μαθητές διαμέσου των επιπλέον εκπαιδευτικών και κοινωνικών παροχών που θα τους προσφέρουν οι δυο εκπαιδευτικοί (Sileo & Garderen, 2010). Η παρουσία δυο εκπαιδευτικών στο σχολικό περιβάλλον της τάξης, εκτός από τη μείωση αναλογίας μαθητών ανά εκπαιδευτικό, έχουν την ευκαιρία να τροποποιήσουν την διδακτική ύλη. Δηλαδή, να την διαμορφώσουν τη διδακτική ύλη ανάλογα με τις ανάγκες και τις ιδιαιτερότητες των μαθητών που συμμετέχουν στην μαθησιακή διαδικασία. Με αυτό τον τύπο διδασκαλίας οι μαθητές υποστηρίζονται καλύτερα και οδεύουν ταχύτερα στην ανακάλυψη της νέας γνώσης (Navarro et al., 2016).

Έχει υποστηριχθεί ότι οι μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες παρά το γεγονός ότι οι γενικές τάξεις στοχεύουν σε ένα υψηλό ακαδημαϊκό επίπεδο, καταβάλλουν ύστατες προσπάθειες σε συνδυασμό με τη βοήθεια του ειδικού εκπαιδευτικού, ώστε να ανταποκριθούν, όσο το δυνατόν καλύτερα στις ανάλογες απαιτήσεις των εκπαιδευτικών. Επιπλέον, το γεγονός ότι υπάρχουν δυο εκπαιδευτικοί μέσα στη τάξη είναι από μόνο του ένα βοηθητικό γεγονός που διευκολύνει και τους εκπαιδευτικούς και τους μαθητές (Bacharach et al., 2010). Ωστόσο, για να πετύχει μια συνδιδασκαλία και να αποκομίσουν οφέλη μαθητές και εκπαιδευτικοί είναι απαραίτητο να καλλιεργηθούν σχέσεις μεταξύ των εκπαιδευτικών. Υπό τη σκέπη ενός θετικού και συνεργατικού κλίματος, αναπτύσσοντας τη θετική επίδραση μεταξύ μαθητών και μάθησης, καθώς προκύπτουν θετικές επιδόσεις στον ακαδημαϊκό τομέα δια μέσου της συμβολής των εκπαιδευτικών προγραμμάτων (Calbarella et al., 2011).

Δεν σημαίνει ότι επειδή το παιδί με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες φοιτεί σε ένα γενικό σχολείο έχει εξασφαλίσει ταυτόχρονα και την κοινωνική του συμμετοχή στο σχολικό πλαίσιο. Ωστόσο, φοιτώντας σε αυτές τις δομές του παρέχεται αυτόματα η δυνατότητα για κοινωνική συναναστροφή και αλληλεπίδραση με άλλα άτομα. Είναι πολύ σημαντικό το γεγονός ότι μαθαίνουν να μοιράζονται και να σέβονται ο ένας τον άλλο, υποστηρίζοντας την κοινωνική ενσωμάτωση μέσα σε κάθε δραστηριότητα της σχολικής κοινότητας. Τους δίνεται επίσης η ευκαιρία μέσα από την φοίτησή τους σε γενικά σχολεία να αυτοπροσδιορίσουν την ταυτότητά τους, προσφέροντάς τους σημαντικές δεξιότητες επίλυσης προβλημάτων που πηγάζουν από την καθημερινότητα (Boyle et al., 2011). Όταν λοιπόν διαχωρίζονται τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες σε άλλες τάξεις κατά τη διάρκεια της ημέρας, ενισχύεται η μεροληψία προς κάποια συγκεκριμένη ομάδα μαθητών. Επιπλέον, αυτό ο διαχωρισμός τους καθιστά διαφορετικούς από τους υπόλοιπους μαθητές. Άρα, η οι εκπαιδευτικοί γενικής και ειδικής αγωγής είναι σημαντικό να είναι καλά προετοιμασμένοι ώστε να εφαρμόσουν τη διαδικασία της συνδιδασκαλίας, έχοντας κοινό στόχο την συνεκπαίδευση όλων των μαθητών (Lane et al., 2005 · Peebles & Mendaglio, 2014).

## **2.6 Διδακτική αυτό-αποτελεσματικότητα εκπαιδευτικών και ενσωμάτωση παιδιών με ΕΕΑ ή/και αναπηρία**

Ύστερα από μια εκτενή διενέργεια βιβλιογραφικής ανασκόπησης, η οποία ήταν επικεντρωμένη στην ενσωμάτωση των παιδιών με αναπηρία ή/και Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες και τις αντιλήψεις των νηπιαγωγών παράλληλης στήριξης για την αυτό-αποτελεσματικότητά τους. Παρατηρήθηκε ότι υπάρχει ερευνητικό κενό σε αυτό το πεδίο έρευνας, καθώς δεν εντοπίστηκε καμία έρευνα που να διερευνά αυτές απόψεις. Κρίθηκε αναγκαίο να εντυφήσουμε σε αυτό το πεδίο μελετώντας τις αντιλήψεις των νηπιαγωγών παράλληλης στήριξης, αναφορικά με την αυτό-αποτελεσματικότητά τους και την

ενσωμάτωση των παιδιών με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο χώρο του νηπιαγωγείου. Ωστόσο, επειδή δεν βρέθηκαν έρευνες στη συνέχεια παραθέτουμε ερευνητικά δεδομένα από την πρωτοβάθμια εκπαίδευση, με απώτερο στόχο να έχουμε ένα μέτρο σύγκρισης κατά τη ανάλυση των δεδομένων της έρευνας.

Ένα σημαντικό εύρημα που αναδεικνύει η βιβλιογραφική ανασκόπηση αναφορικά με τις αντιλήψεις που φέρουν οι νηπιαγωγοί γενικής αγωγής για την αυτό-αποτελεσματικότητά τους, σε σχέση με τα παιδιά με αναπηρίες ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, είναι ότι οι ίδιοι θεωρούν ότι δεν έχουν ισχυρό αίσθημα αυτό-αποτελεσματικότητας. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα να μην νιώθουν ικανοί, έτσι ώστε να εφαρμόσουν συγκεκριμένες πρακτικές συμπερίληψης σε παιδιά με αναπηρία ή/ και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (Greene, 2017).

Ωστόσο, οι νηπιαγωγοί ειδικής αγωγής παρουσιάζουν μια εντελώς διαφορετική εικόνα σε σχέση με τους νηπιαγωγούς γενικής αγωγής. Αναφέρουν ότι η εκπαίδευση στην ειδική αγωγή, οι περαιτέρω σπουδές και εξειδικεύσεις τους, καθώς και τα ειδικά προγράμματα που εφαρμόζουν τους παρέχουν περισσότερη εμπιστοσύνη αναφορικά με τις ικανότητές τους (Greene, 2017). Τα υψηλά επίπεδα αυτό-αποτελεσματικότητας τους αποτελούν έναν ισχυρά θετικό προβλεπτικό παράγοντα για τη στάση τους απέναντι στη συμπεριληπτική εκπαίδευση. Ουσιαστικά, οι θετικές πεποιθήσεις τους σχετίζονται άμεσα με την υψηλή αυτό-αποτελεσματικότητά τους. Αυτό έχει φανερό αντίκτυπο, τόσο στη συνεργασία τους με τα παιδιά, όσο και στον τρόπο συνεκπαίδευσης και συμπερίληψης, δια μέσου επιτυχημένων πρακτικών ένταξης που εφαρμόζουν (Özokcu, 2017).

Μια ακόμα έρευνα, η οποία μελετά τις αντιλήψεις των νηπιαγωγών γενικής αγωγής σχετικά με την αυτό-αποτελεσματικότητά τους, σχετικά με τη διαδικασία της ενσωμάτωσης των παιδιών με ΕΕΑ. Διατυπώνει ότι οι εκπαιδευτικοί γενικής αγωγής στην πλειοψηφία τους δεν πιστεύουν ότι έχουν υψηλά επίπεδα αυτό-αποτελεσματικότητας. Επίσης, υποστήριξαν



έντονα ότι η αυτό-αποτελεσματικότητα τους επρόκειτο να ενδυναμωθεί εφόσον επιμορφωθούν κατάλληλα, με απώτερο σκοπό να έχουν τις απαιτούμενες γνώσεις και δεξιότητες, για μια στοχευμένη προσέγγιση διδασκαλίας σε παιδιά με ΕΕΑ. Χρηζουν αναγκαία και επιτακτική την επιμόρφωση τους σε θέματα που αφορούν την ειδική αγωγή και εκπαίδευση. Με αυτόν τον τρόπο οι μειωμένες αντιλήψεις που έχουν για τον εαυτό τους και τις ικανότητές τους θα αντικατασταθούν σταδιακά, αυξάνοντας τα επίπεδα αυτοεκτίμησής και αυτό-αποτελεσματικότητάς. Η επαγγελματική επάρκεια και κατάρτιση των νηπιαγωγών θεωρείται θεμέλιος λίθος για την ομαλή διεξαγωγή της εκπαιδευτικής συμπερίληψης των παιδιών με ΕΕΑ, καθώς και την κοινωνικοσυναισθηματική και γνωστική τους εξέλιξη (Παπαχαλαράμπους, 2019).

Από την άλλη πλευρά, οι νηπιαγωγοί οι οποίοι είχαν σπουδές στην ειδική αγωγή παρατηρήθηκε ότι είχαν θετική στάση στην ενσωμάτωση των παιδιών με ΕΕΑ, σε σύγκριση με τους νηπιαγωγούς που δεν είχαν εξειδίκευση στην ειδική αγωγή. Επιπλέον, μέσα από την συγκεκριμένη έρευνα παρατηρήθηκε ότι οι νηπιαγωγοί, οι οποίοι έχουν προϋπηρεσία έως τρία χρόνια έχουν υψηλή αίσθηση αποτελεσματικότητας και εμπιστοσύνης στον εαυτό τους σε σχέση με τους υπόλοιπους συμμετέχοντες/ουσες, οι οποίοι είχαν περισσότερα έτη προϋπηρεσίας (Παπαχαλαράμπους, 2019).

Επίσης, η έρευνα των Crişan και συνεργατών (2020), επισημάνει τη σημασία της διδακτικής εμπειρίας για την επιτυχία της συνεκπαίδευσης. Οι ίδιοι καταλήγουν στο συμπέρασμα ότι η πρόσθετη πρακτική εκπαίδευση θα χτίσει τις απαραίτητες δεξιότητες και αυτοπεποίθηση, αυξάνοντας το αίσθημα ευθύνης για τη διδασκαλία των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.

Παρά ταύτα, μέσα από ευρήματα παρόμοιων ερευνών, οι οποίες πραγματοποιήθηκαν στην δευτεροβάθμια εκπαίδευση επισημάνθηκε ότι η αυτό-αποτελεσματικότητα των ειδικών

παιδαγωγών σε μεγαλύτερες βαθμίδες δεν επηρεάζεται σε σημαντικό βαθμό από τα έτη προϋπηρεσίας ή από την εκάστοτε εμπειρία των ίδιων (Skaalvik & Skaalvik, 2016).

Ωστόσο, τα ίδια ευρήματα παρατηρήθηκαν και σε μια άλλη έρευνα, η οποία πραγματοποιήθηκε στη Νορβηγία και εστίαζε σε δασκάλους δημοτικού. Οι ίδιοι ανέφεραν υψηλά επίπεδα αυτό-αποτελεσματικότητας σχετικά με την προσαρμογή της διδασκαλίας τους, καθώς και την παρακίνηση των μαθητών, σε σύγκριση με εκπαιδευτικούς που δίδασκαν σε μικρότερες βαθμίδες. Επιπρόσθετα, παρατηρήθηκε ότι οι μικρότεροι ηλικιακά εκπαιδευτικοί σημείωσαν μεγαλύτερες βαθμολογίες στο ερωτηματολόγιο που εξέταζε την αυτό-αποτελεσματικότητά τους, σε σύγκριση με τους μεγαλύτερους ηλικιακά εκπαιδευτικούς, ιδίως εκείνων που ήταν άνω των 51 ετών (Avanzi et al., 2013).

Σε προηγούμενο κεφάλαιο έχει αναφερθεί ότι η έννοια της αυτό-αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών σχετίζεται με την ηλικία τους. Τεκμηριώθηκε ότι η εκπαιδευτική προϋπηρεσία έχει άμεση συνάφεια με την εμπειρία τους (Chester & Beutin, 1996). Παρά ταύτα, η φαινομενικά λογική σύνδεση της ηλικίας με την εμπειρία, έχει αμφισβητηθεί σε μεταγενέστερες έρευνες. Όπως έχει ήδη διατυπωθεί, η ηλικία δεν σχετίζεται με τα επίπεδα αυτό-αποτελεσματικότητας, ούτε με την ικανότητα των εκπαιδευτικών ανάλογα με τα χρόνια προϋπηρεσίας τους στην εκπαιδευτική κοινότητα (Fackler & Malmberg, 2016).

Σε αυτό που καταλήγει η έρευνα της Κελαποσπόλου (2020), είναι ότι η προϋπηρεσία δεν επηρεάζει συνήθως σε σημαντικό βαθμό την αυτό-αποτελεσματικότητά του ειδικού εκπαιδευτικού προσωπικού. Ωστόσο, αυτό που φαίνεται να επηρεάζει την αυτό-αποτελεσματικότητά τους είναι οι αρνητικές ή θετικές εμπειρίες τους, οι οποίες προκύπτουν από τα χρόνια προϋπηρεσίας τους. Επιπρόσθετα, οι εμπειρίες των ειδικών παιδαγωγών φαίνεται ότι επηρεάζουν και τον βαθμό ικανοποίησης του επαγγέλματος. Αυτά τα δυο

στοιχεία σχετίζονται άμεσα με την ικανότητα διαμόρφωσης των αντιλήψεων της αυτό-αποτελεσματικότητας.

Επιπλέον, έχει παρατηρηθεί ότι η αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών έχει συνδεθεί με τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητάς τους. Τα θετικά στοιχεία της προσωπικότητας συνδέονται με υψηλά επίπεδα, σε αντίθεση τα αρνητικά συνδέονται με χαμηλά επίπεδα αυτό-αποτελεσματικότητας (Mango & Sembrano, 2007).

Μέσα από παρόμοιες έρευνες που έχουν διεξαχθεί παρατηρείται ότι το ακαδημαϊκό επίπεδο των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης, καθώς και η προετοιμασία τους σε γνωστικό και πρακτικό επίπεδο καθορίζει σημαντικά τις αντιλήψεις τους για την αυτό-αποτελεσματικότητα τους. Όσοι εκπαιδευτικοί έχουν περαιτέρω εκπαιδευτική επιμόρφωση στην ειδική αγωγή, διακρίνονται από υψηλότερα επίπεδα αυτό-αποτελεσματικότητας (Σατίδου, 2012 · Coladarci & Breton, 2012).

Αναφορικά, με το φύλο των εκπαιδευτικών και τα επίπεδα της αυτό-αποτελεσματικότητας τα ευρήματα ήταν μικτά. Σε μια παλαιότερη έρευνα παρατηρήθηκε ότι το ανδρικό φύλο έχει υψηλότερα επίπεδα αυτό-αποτελεσματικότητας, σε σύγκριση με το γυναικείο (Ross et al., 1996). Ωστόσο, σε μια πιο πρόσφατη μελέτη σημειώθηκε ότι οι γυναίκες εκπαιδευτικοί παρουσίασαν υψηλότερα επίπεδα αυτό-αποτελεσματικότητας, σε σχέση με τους άνδρες (Fackler & Malmberg, 2016). Στην έρευνα του Malmberg και συνεργάτες του (2014), παρατηρήθηκε ότι δεν υφίσταται καμία επίδραση μεταξύ ανδρικού και γυναικείου φύλου, η οποία να παρουσιάζει επιδράσεις στην αυτό-αποτελεσματικότητα τους.

Πάρα ταύτα, σε μια άλλη έρευνα η οποία έλαβε χώρα σε γενικά σχολεία πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στο Χονγκ Κονγκ παρατηρήθηκε ότι τα υψηλά επίπεδα αυτό-αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών έχουν συνδεθεί κυρίως με τα

μαθησιακά επιτεύγματα των μαθητών, στην αυτονομία και την ουσιαστική εστίαση στις ανάγκες των μαθητών με αδύναμων μαθητών. Επίσης, αποδόθηκε στην ενίσχυση κινήτρων τους για μάθηση, καθώς και διαχείριση κοινωνικών προβλημάτων και προβλημάτων συμπεριφοράς, χρησιμοποιώντας αποτελεσματικές στρατηγικές διαχείρισης για την εξομάλυνση προκλητικών συμπεριφορών στην τάξη. Η διασφάλιση ότι οι εκπαιδευτικοί έχουν την πεποίθηση υψηλής αυτό-αποτελεσματικότητας, έτσι ώστε να παρέχουν κατάλληλες πρακτικές διδασκαλίας σε μαθητές με αναπηρίες ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, αποτελεί μια σημαντική πτυχή ενσωμάτωσης αυτών των παιδιών στη γενική εκπαίδευση (Nuo et al., 2017).

Ευρήματα άλλων ερευνών σχετικά με την αυτό-αποτελεσματικότητα εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης φαίνεται να βασίζονται σε αποτελεσματικές και ωφέλιμες στρατηγικές διδασκαλίας και μάθησης, οι οποίες είχαν αποκτηθεί έπειτα από επιμορφώσεις και εξειδικευμένες καταρτίσεις που έλαβαν οι εκπαιδευτικοί. Μάλιστα, ο ερευνητής Baker (2005), υποστήριξε ότι οι εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης ήταν πιο ικανοί, πρόθυμοι και έτοιμοι να υποστηρίξουν μαθητές με διαφορετικές ανάγκες, δυσκολίες στη συμπεριφορά από ότι άλλοι συνάδελφοι οι οποίοι προέρχονταν από τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Σύμφωνα με αυτά τα ευρήματα ήταν και οι Klassen και Chiu (2010), σε μια μεταγενέστερη έρευνά. Υποστήριξαν ότι οι εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης δείχνουν να έχουν υψηλότερα επίπεδα αυτό-αποτελεσματικότητας και αυτό οφείλονταν στις περαιτέρω εκπαιδευτικές καταρτίσεις τους σε ακαδημαϊκό επίπεδο.

## **2.7 Σκοπός και Υποθέσεις της Έρευνας**

Κύριος σκοπός της παρούσας έρευνας είναι η διερεύνηση της σχέσης ανάμεσα στην αυτό-αποτελεσματικότητα των νηπιαγωγών παράλληλης στήριξης και της ενσωμάτωσης μαθητών/τριών με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στη γενική τάξη. Πιο

συγκεκριμένα, διερευνάται αν η αυτοαντίληψη της αποτελεσματικότητας των νηπιαγωγών παράλληλης στήριξης σχετίζεται θετικά με την ενσωμάτωση των μαθητών με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στη γενική τάξη. Επίσης, θα διερευνηθεί εάν μεταβλητές όπως η ηλικία των εκπαιδευτικών, το επίπεδο των ακαδημαϊκών σπουδών τους, τα χρόνια προϋπηρεσίας τους στην εκπαίδευση, τα χρόνια εμπειρίας τους με μαθητές αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, επηρεάζουν τις αντιλήψεις τους σχετικά με την αυτό-αποτελεσματικότητά τους και την ενσωμάτωση των μαθητών με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στη γενική τάξη. Στη συνέχεια ακολουθούν τα ερευνητικά ερωτήματα που καλείται να εξετάσει η παρούσα έρευνα:

Υπόθεση 1<sup>ο</sup>: Υπάρχει θετική συσχέτιση μεταξύ της αυτό-αποτελεσματικότητας των νηπιαγωγών παράλληλης στήριξης και της ενσωμάτωσης των μαθητών με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στη γενική τάξη.

Υπόθεση 2<sup>ο</sup>: Η αυτό-αποτελεσματικότητα των νηπιαγωγών παράλληλης στήριξης εξαρτάται από μεταβλητές όπως η ηλικία, το φύλο, τα έτη προϋπηρεσίας, το επίπεδο σπουδών και την παρακολούθηση σεμιναρίων σχετικά με την Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση.

Υπόθεση 3<sup>ο</sup>: Οι αντιλήψεις των νηπιαγωγών για την ενσωμάτωση μαθητών με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στη γενική τάξη επηρεάζονται από παράγοντες όπως η ηλικία, το φύλο, τα έτη προϋπηρεσίας, το επίπεδο σπουδών και την παρακολούθηση σεμιναρίων σχετικά με την Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση.

## **ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3**

### **ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ**

#### **3.1 Μεθοδολογία Έρευνας**

Στο εν λόγω σημείο της έρευνας, εφόσον έχει προγενέστερα προσδιοριστεί ο στόχος και τα ερευνητικά ερωτήματα, η ερευνήτρια καλείται να επιλέξει τη μέθοδο που θα ακολουθήσει, με απώτερο στόχο να δοθούν απαντήσεις στα ερωτήματα που προηγουμένως διατυπώθηκαν με σαφήνεια (Παπαναστασίου & Παπαναστασίου, 2016). Το παρόν κεφάλαιο συγγράφεται για να περιγράψει εκτενώς τα στάδια διεξαγωγής της έρευνας. Πιο συγκεκριμένα, αναλύεται ο ερευνητικός σχεδιασμός που διέπει την παρούσα έρευνα, το είδος της δειγματοληψίας που κρίθηκε κατάλληλο για τους σκοπούς της, καθώς και το δημογραφικό προφίλ των ατόμων που συμμετείχαν σε αυτή. Επιπρόσθετα, συμπεριλαμβάνονται εκτενέστερες πληροφορίες, οι οποίες αφορούν στα μέσα συλλογής δεδομένων, την ερευνητική διαδικασία και τη στατιστική ανάλυση που πραγματοποιήθηκε, με απώτερο στόχο να διεξαχθούν ασφαλή αποτελέσματα.

#### **3.2 Ερευνητικός σχεδιασμός**

Η ερευνητική διαδικασία πραγματοποιήθηκε ύστερα από την επίσημη έγκριση της Συνέλευσης του Παιδαγωγικού Τμήματος Προσχολικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Κρήτης με αριθμό 638/20.3.2024, δεσμεύοντας την ερευνήτρια να τηρήσει τους κανόνες και παραμέτρους που διέπουν την ηθική και δεοντολογία της έρευνας.

Η παρούσα έρευνα σχεδιάστηκε και υλοποιήθηκε με γνώμονά τον ποσοτικό σχεδιασμό, επομένως ανήκει στην κατηγορία των ποσοτικών ερευνών. Με αυτόν τον τρόπο στοχεύει στην γενίκευση των ευρημάτων στον ευρύτερο πληθυσμό, εφόσον αναδειχθούν οι σχέσεις των μεταβλητών, όπου ήδη διατυπώθηκαν. Ο κύριος άξονας στον οποίο στηρίχθηκε η εν

λόγω έρευνα έχει τη βάση του στη συσχετιστική μελέτη (Παπαναστασίου & Παπαναστασίου, 2016). Η συσχετιστική διαδικασία διερευνά τη σχέση δυο ποσοτικών μεταβλητών της έρευνας. Επίσης, μέσα από αυτό τον σχεδιασμό επρόκειτο να γίνει προσπάθεια περιγραφής των τάσεων. Τέλος, στηρίχθηκαν οι συσχετίσεις των βασικών μεταβλητών, καθώς αναδείχθηκε η πιθανή προβλεπτική αξία των ίδιων των μεταβλητών της έρευνας (Newby, 2019).

Για αυτό το σκοπό χορηγήθηκε ένα ηλεκτρονικό ερωτηματολόγιο αυτοαναφοράς, με απώτερο στόχο να συγκεντρωθεί σε σύντομο χρονικό διάστημα ο απαραίτητος αριθμός ατόμων για την περάτωση της έρευνας. Με στόχο να εκμηδενιστούν οι εκάστοτε αποστάσεις, εξοικονομώντας χρήματα και χρόνο για την κάλυψη των αναγκών της ερευνητικής προσπάθειας (Etikan et al., 2016 · Παπαναστασίου & Παπαναστασίου, 2016). Το εργαλείο που επιλέχθηκε για να πλαισιώσει την έρευνα, προσφέρει εύκολα και άμεσα την πληρέστερη συλλογή δεδομένων, συγκεντρώνοντας τις απόψεις και τις πληροφορίες των συμμετεχόντων. Οι κλίμακες που συμπεριλήφθηκαν εμπεριέχουν εξολοκλήρου κλειστές δομημένες ερωτήσεις, έτσι ώστε η συλλογή και η κωδικοποίηση των δεδομένων κατά τη διάρκεια της στατιστικής ανάλυσης να γίνεται με ακρίβεια. Πιο συγκεκριμένα, το αρχικό μέρος του ερωτηματολογίου περιλαμβάνει καθεαυτού δημογραφικές ερωτήσεις, ενώ το δεύτερο μέρος εμπεριέχει δυο κλίμακες, οι οποίες θα περιγραφούν στη συνέχεια εκτενώς (Cohen et al., 2008 · Creswell, 2011).

### **3.3 Το δείγμα της Έρευνας**

Στην εν λόγω έρευνα έλαβε χώρα η μέθοδος δειγματοληψίας χιονοστιβάδας. Διατηρώντας καθόλη τη διάρκειά του διαμοιρασμού των ερωτηματολογίων πλήρη ανωνυμία και τήρηση των κανόνων ηθικής και δεοντολογίας. Η διαδικασία ολοκληρώθηκε με επιτυχία, έπειτα από τη χορήγηση των ερωτηματολογίων δια μέσου των μέσων κοινωνικής δικτύωσης,

αποκλειστικά σε νηπιαγωγούς παράλληλης στήριξης. Επιπλέον, ζητήθηκε από τους νηπιαγωγούς παράλληλης στήριξης να προωθήσουν το ερωτηματολόγιο σε συναδέλφους τους, οι οποίοι ασκούν την ίδια ιδιότητα. Υπήρξε συμμετοχή από διαφορετικές πόλεις της Ελλάδας, οι οποίες ήταν αγροτικές, ημιαστικές και αστικές. Αυτή η διεύρυνση στη συλλογή του δείγματος από διαφορετικές περιοχές της χώρας και όχι μόνο, είχε στόχο την αποφυγή τυχόν μεροληπτικής επιλογής του δείγματος. Επίσης, αυτός ο ευρύτερος διαμοιρασμός στόχευε στην πιο αντιπροσωπευτική εικόνα του δείγματός της έρευνας, όπου υποστηρίζει η θεωρία του δείγματος χιονοστιβάδας (Cohen et al., 2008· Adler & Clark, 2018· Grey, 2018).

Στην παρούσα έρευνα έλαβαν μέρος 104 άτομα, εκ των οποίων το 4,8% (N=5) ήταν άνδρες και το 95,2% (N=99) ήταν γυναίκες. Το ηλικιακό πλαίσιο των συμμετεχόντων διαμορφώθηκε από 22 έως 51 ετών. Η ηλικιακή ομάδα 22-31 παρουσίασε 25 συμμετέχοντες/ουσες με ποσοστό 24%. Στην ηλικιακή ομάδα 32-41 ετών καταγράφηκε ο μεγαλύτερος αριθμός συμμετεχόντων, ο οποίος ανέρχονταν στους 68 συμμετέχοντες/ουσες με ποσοστό 65,4%. Η επόμενη ηλικιακή κατηγορία 42-52 κατέγραψε 11 συμμετέχοντες/ουσες, με ποσοστό 10,6%. Στις δυο τελευταίες ομάδες, 52-61 και 62 ετών και άνω, δεν καταγράφηκε καμία απάντηση.

## Πίνακας 1

*Δημογραφικά στοιχεία: Φύλο και ηλικία*

	<i>N=104</i>	<i>Ποσοστό%</i>
<b>Φύλο</b>		
Άνδρας	5	4,8
Γυναίκα	99	95,2
<b>Ηλικία</b>		



22-31	25	24
32-41	68	65,4
42-51	11	10,6
52-61	0	0
62 και άνω	0	0

Αναφορικά με το μορφωτικό τους επίπεδο, παρατηρήθηκε ότι από τα 104 άτομα που συμμετείχαν στην έρευνα τα 61 άτομα, δηλαδή το 58,7% έχουν στην κατοχή τους μεταπτυχιακό τίτλο σπουδών στην Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση ή στη Σχολική Ψυχολογία, τα 28 (26,9%) άτομα έχουν ένα μεταπτυχιακό, το 13,5% (N=14) έχουν το βασικό τίτλο σπουδών, ενώ ένα άτομο (1%) ότι κατέχει απολυτήριο Λυκείου. Κανένα άτομο από τους συμμετέχοντες/ουσες δεν έχει στην κατοχή του Διδακτορικό δίπλωμα ή Διδακτορικό δίπλωμα στην ΕΑΕ ή Σχολική Ψυχολογία.

Πάνω από τους μισούς συμμετέχοντες (N= 57) με ποσοστό 54,8% δήλωσαν πως εργάζονται από 0 έως 4 χρόνια στην εκπαίδευση. Ακολουθούν 27 άτομα με ποσοστό 26%, τα οποία απάντησαν ότι εργάζονται 5 έως 9 χρόνια. Στη συνέχεια 16 συμμετέχοντες, με ποσοστό 15,4% δήλωσαν ότι τα χρόνια προϋπηρεσίας τους κυμαίνονται από 10 έως 14 χρόνια. Τέλος, 2 άτομα με ποσοστό 1,9%, δήλωσαν ότι εργάζονται 15 έως 19 χρόνια και άλλα 2 άτομα (1,9%) δήλωσαν πως εργάζονται πάνω από 20 έτη.

Στην πλειοψηφία τους οι συμμετέχοντες/ουσες με ποσοστό 65,4% (N=68), δήλωσαν ότι σκοπεύουν να διδάξουν περισσότερα από 20 έτη. Στη συνέχεια με ποσοστό 25% (N=26) απάντησαν ότι σκοπεύουν να διδάξουν 11 έως 20 έτη. Το 6,7% (N=7) των συμμετεχόντων δήλωσε ότι σκοπεύει να διδάξει 5 έως 10 χρόνια. Μόλις το 2,9% (N=3), ότι επρόκειτο να διδάξει από 0 έως 5 έτη.

**Πίνακας 2**

*Δημογραφικά στοιχεία: Βαθμίδα εκπαίδευσης, Έτη εκπαιδευτικής προϋπηρεσίας, Μελλοντικά έτη διδασκαλίας*

	<i>N=104</i>	<i>Ποσοστό%</i>
<b>Βαθμίδα εκπαίδευσης</b>		
Απολυτήριο Λυκείου	1	1%
Βασικό πτυχίο	14	13,5%
Μεταπτυχιακό	28	26,9%
Μεταπτυχιακό στην ΕΑΕ ή Σχολική Ψυχολογία	61	58,7%
Διδακτορικό	0	0%
<b>Έτη προϋπηρεσίας</b>		
0-4	57	54,8%
5-9	27	26%
10-14	16	15,4%
15-19	2	1,9%
Περισσότερα από 20	2	1,9%
<b>Μελλοντικά έτη διδασκαλίας</b>		
0-5	3	2,9%
5-10	7	6,7%
11-20	26	25%
Περισσότερα από 20	68	65,4%

Στον πίνακα 3 περιγράφονται τα δημογραφικά στοιχεία που αφορούν την παρακολούθηση σεμιναρίου Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης. Διαπιστώθηκε ότι στην πλειοψηφία τους οι συμμετέχοντες/ουσες με ποσοστό 82,7% (N=86) είχαν παρακολουθήσει το εν λόγω σεμινάριο. Ενώ το 17,3% (N=18) δεν είχε παρακολουθήσει τέτοιου είδους σεμινάριο. Πάνω από τους μισούς συμμετέχοντες/ουσες (N=57) με ποσοστό 54,8%, δήλωσαν πως εργάζονται από 0 έως 4 χρόνια στην εκπαίδευση. Ακολουθούν 27 άτομα με ποσοστό τα οποία απάντησαν ότι εργάζονται 5 έως 9 χρόνια. Στη συνέχεια 16 συμμετέχοντες/ουσες δήλωσαν ότι τα χρόνια προϋπηρεσίας τους κυμαίνονται από 10 έως 14

χρόνια. Τέλος, 2 άτομα (1,9%) δήλωσαν ότι εργάζονται 15 έως 19 χρόνια και άλλα 2 άτομα (1,9%) δήλωσαν πως εργάζονται πάνω από 20 έτη.

Επιπρόσθετα, στον παρακάτω πίνακα παρουσιάζονται τα δημογραφικά στοιχεία των συμμετεχόντων που σχετίζονται με τον αριθμό των πανεπιστημιακών μαθημάτων αναφορικά με το μάθημα της ΕΑΕ. Με ποσοστό 56,7% (N=59) οι συμμετέχοντες/ουσες έχουν παρακολουθήσει πάνω από τέσσερα μαθήματα Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης κατά τη διάρκεια των σπουδών τους σε προπτυχιακά ή μεταπτυχιακά προγράμματα. Το 38,5% (N=40) των συμμετεχόντων έχει παρακολουθήσει από 1 έως 3 μαθήματα που αφορούν την ΕΑΕ κατά την διάρκεια των σπουδών τους, ενώ μόλις το 4,8% (N=5) δεν έχουν παρακολουθήσει κανένα μάθημα Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης.

### Πίνακας 3

*Δημογραφικά στοιχεία: Επιμορφωτικό σεμινάριο στην ΕΑΕ, Αριθμός πανεπιστημιακών μαθημάτων*

	N=104	Ποσοστό%
<b>Επιμορφωτικό Σεμινάριο ΕΑΕ</b>		
Ναι	86	82,7%
Όχι	18	17,3%
<b>Αριθμός πανεπιστημιακών μαθημάτων</b>		
Κανένα	5	4,8%
1-3	40	38,5%
Περισσότερα από 4	59	56,7%

Στο πίνακα 4 παρουσιάζονται τα δημογραφικά στοιχεία των συμμετεχόντων/ ουσών αναφορικά με την κοινωνικό-οικονομική κατάσταση της περιοχής που εργάζονται. Με ποσοστό 78,8% (N=82) οι συμμετέχοντες/ουσες απάντησαν ότι η περιοχή που εργάζονται ανήκει σε μια μέση κοινωνικό-οικονομική κατάσταση, δηλαδή το εισόδημά/εκπαίδευση αγγίζει περίπου το μέσο 60%. Το 13,5% (N= 14) των συμμετεχόντων δήλωσε ότι ανήκει σε μια χαμηλή κοινωνικό-οικονομική κατάσταση, ενώ το 7,7% (N= 8) απάντησαν ότι ανήκει σε υψηλή κατηγορία εισοδήματος, η οποία είναι υψηλότερη του 20%.

Οι περισσότεροι συμμετέχοντες/ουσες δήλωσαν πως η περιοχή που εργάζονται ανήκει στην κατηγορία αστικής περιοχής με ποσοστό 53,8% (N=56). Αυτοί που δήλωσαν ότι κατοικούν σε ημιαστική περιοχή έχουν ποσοστό 33,7% (N= 35). Τέλος, το ποσοστό των συμμετεχόντων που ανήκουν στην κατηγορία αγροτικής περιοχής είναι 12,5% (N=13).

Επίσης, στον παρακάτω πίνακα παρατηρείται ότι το 43,3% (N= 45) των συμμετεχόντων εκφράζουν ότι έχουν συστηματική εμπειρία άνω των 80 ωρών το μήνα με άτομα με αναπηρία σε σχολεία. Σημαντική εμπειρία από 11 έως 80 ώρες το μήνα δηλώνει το 39,4% (N= 41). Μερική εμπειρία στην εργασία από 2 έως 10 ώρες με άτομα με αναπηρία εκφράζει το 11,5% (N= 12). Τέλος, ελάχιστη εμπειρία δηλώνει ένα μικρό ποσοστό ατόμων 5,8% (N= 6) που έλαβαν μέρος στην έρευνα.

#### Πίνακας 4

*Δημογραφικά στοιχεία: Κοινωνικό-οικονομική κατάσταση περιοχής, Περιοχή εργασίας, Εργασιακή εμπειρία με άτομο με αναπηρία*

	N=104	Ποσοστό%
<b>Κοινωνικό-οικονομική κατάσταση</b>		
Χαμηλή	14	13,5%
Μέση	82	78,8%

Υψηλή	8	7,7%
<b>Περιοχή εργασίας</b>		
Αστική	56	53,8%
Ημιαστική	35	33,7%
Αγροτική	13	12,5%
<b>Εκπαιδευτική εμπειρία με άτομο με αναπηρία</b>		
Ελάχιστη (1 ώρα και λιγότερο ανά μήνα)	6	5,8%
Μερική (2-10 ώρες το μήνα)	12	11,5%
Σημαντική (11-80 ώρες το μήνα)	41	39,3%
Συστηματική (άνω των 80 ωρών)	45	43,3%

### 3.5 Μέσα Συλλογής Δεδομένων

Για την επίτευξη των αναγκών της ερευνητικής διαδικασίας, επιλέχθηκε το ερωτηματολόγιο ως καταλληλότερο μέσο συλλογής δεδομένων. Οι νηπιαγωγοί παράλληλης στήριξης, εφόσον ενημερώθηκαν για τους σκοπούς της έρευνας και την ανώνυμη συμμετοχή τους, κλίθηκαν να απαντήσουν εθελοντικά σε ένα ηλεκτρονικό ερωτηματολόγιο. Το συγκεκριμένο μέσο συλλογής δεδομένων προσφέρει τη δυνατότητα στον ερευνητή να συγκεντρώσει με εύκολο και γρήγορο τρόπο τα απαραίτητα δεδομένα για την ομαλή διεξαγωγή της έρευνας (Cohen et al., 2007).

Το προαναφερθέντα ερωτηματολόγιο περιείχε στο πρώτο μέρος δέκα δημογραφικές ερωτήσεις. Οι δημογραφικές ερωτήσεις που συμπεριλαμβάνονται διερευνούν το φύλο, την ηλικία, τις σπουδές, τα έτη προϋπηρεσίας, τις ακαδημαϊκές επιμορφώσεις, την εκπαιδευτική τους εμπειρία, τα μελλοντικά έτη διδασκαλίας, την κοινωνικό-οικονομική κατάσταση της περιοχής που διδάσκουν και την κατηγορία της περιοχής που διδάσκουν (Charitaki et al., 2023)

Το δεύτερο μέρος του ερωτηματολογίου περιλαμβάνει δυο κλίμακες αυτοαναφοράς. Η πρώτη κλίμακα αυτοαναφοράς ονομάζονταν Κλίμακα ATTAS-mm (Attitudes Towards Teaching All Students Instrument) Κλίμακα στάσεων απέναντι στην εκπαίδευση όλων των μαθητών/ τριών (Gregory & Noto, 2012). Η δεύτερη σε σειρά κλίμακα που πλαισιώνει το ερωτηματολόγιο, είναι η Κλίμακα Διδακτικής Αυτό-αποτελεσματικότητας (Teachers' Sense of Efficacy Scale-TSES) (Tschannen-Moran & Hoy, 2001).

### **3.4.1 Ερωτήσεις Δημογραφικών Στοιχείων**

Πληροφορίες που σκιαγραφούν τη σύνθεση του δημογραφικού προφίλ των συμμετεχόντων κλήθηκαν αρχικά να απαντήσουν τα άτομα που συμμετείχαν στην παρούσα έρευνα. Στο σύνολό τους οι ερωτήσεις, οι οποίες αφορούσαν στα δημογραφικά στοιχεία ήταν δέκα. Συγκεκριμένα, εστίαζαν στο φύλο των συμμετεχόντων, την ηλικία, τον τίτλο σπουδών, την παρακολούθηση σεμιναρίου Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης, τα έτη προϋπηρεσίας, την κατοικία των συμμετεχόντων, τα μαθήματα Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης που έχουν παρακολουθήσει, τις ώρες εμπειρίας σε καθημερινή βάση με άτομα με αναπηρία σε σχολεία, την κοινωνικό-οικονομική κατάσταση της περιοχής και τα έτη διδασκαλίας που σκοπεύουν να διδάξουν ως νηπιαγωγοί παράλληλης στήριξης. Όλες αυτές οι ερωτήσεις που προαναφέρθηκαν στηρίχθηκαν σε ερωτήσεις δημογραφικών στοιχείων, οι οποίες συμπεριλαμβάνονται σε έρευνα που πραγματοποίησαν οι Charitaki και συνεργάτες της το 2023.

### **3.5.1 Κλίμακα Πεποιθήσεων για τη διδασκαλία όλων των μαθητών/τριών στη γενική τάξη «Attitudes Towards Teaching All Students» (ATTAS-mm)**

Η συγκεκριμένη κλίμακα είναι αυτοαναφοράς και αφορά τις Πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τη διδασκαλία όλων των μαθητών/ τριών με ΕΕΑ στη γενική τάξη

«Attitudes Toward Teaching All Students» (ATTAS-mm). Πιο αναλυτικά, δημιουργήθηκε με σκοπό να διερευνήσει τις απόψεις των νηπιαγωγών Π.Σ για την ενσωμάτωση των παιδιών με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες ή/και αναπηρία στο πλαίσιο του γενικού σχολείου. Ουσιαστικά, μελετά τρεις ξεχωριστές διαστάσεις, εμβαθύνοντας στην γνωστική, στη συμπεριφορική και στη συναισθηματική διάσταση, μέσα από εννιά θετικά διατυπωμένες προτάσεις. Η δομή που διατηρούν οι προτάσεις του ερωτηματολογίου είναι σε κλίμακα Likert επτά διαβαθμίσεων. Αποσαφηνίζονται μέσα από τη συγκεκριμένη κλίμακα οι στάσεις και οι απόψεις των εκπαιδευτικών για την εν λόγω ενσωμάτωση. Τέλος, η συγκεκριμένη κλίμακα των εννέα θετικών δηλώσεων, υποδιαιρείται σε τρεις υποκλίμακες. Επίσης, επρόκειτο για μια επταβάθμια κλίμακα Likert, όπου 1= Διαφωνώ απόλυτα, 2= Διαφωνώ πολύ, 3= Διαφωνώ, 4= Ούτε συμφωνών ούτε διαφωνώ, 5= Συμφωνών, 6=Συμφωνών πολύ και 7=Συμφωνώ απόλυτα (Gregory & Noto, 2012).

Μέσα από τα αποτελέσματα της ίδιας κλίμακας, η οποία είναι προσαρμοσμένη και μεταφρασμένη στα ελληνικά δεδομένα, υποδεικνύουν ότι επρόκειτο για ένα αξιόπιστο και έγκυρο ερευνητικό εργαλείο. Αυτό το εργαλείο απευθύνεται σε εκπαιδευτικούς και μελετά τις στάσεις για την ενσωμάτωση όλων των μαθητών ανεξαιρέτως σε γενικές τάξεις (Charitaki et al., 2023).

Στα πλαίσια της πρώτης υποκλίμακας, διερευνάται η γνωστική διάσταση των απόψεων των νηπιαγωγών παράλληλης στήριξης, σχετικά με την ενσωμάτωση των μαθητών με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες ή/και αναπηρία. Πιο συγκεκριμένα, χρησιμοποιώντας τον όρο της γνωστικής διάστασης, συμπεριλαμβάνονται σε αυτόν όλες εκείνες οι αντιλήψεις και οι ιδεολογικές στάσεις των νηπιαγωγών παράλληλης στήριξης, αναφορικά με την ενσωμάτωση των μαθητών με ΕΕΑ ή/και αναπηρία στη γενική τάξη. Η συγκεκριμένη υποκλίμακα φέρει το όνομα «πιστεύοντας ότι όλοι/ες οι μαθητές/τριες μπορούν να πετύχουν στις γενικές τάξεις». Στα πλαίσια της εν λόγω υποκλίμακας συμπεριλαμβάνονται οι πρώτες

τρεις θετικές δηλώσεις του παρόντος ερωτηματολογίου. Πιο αναλυτικά εντάσσονται οι ερωτήσεις ένα, δυο και τρία (1,2,3) (Gregory & Noto, 2012 · Charitaki et al., 2023).

Στα πλαίσια της δεύτερης υποκλίμακας, διερευνάται η συναισθηματική διάσταση των απόψεων των νηπιαγωγών παράλληλης στήριξης, σχετικά με την ποιότητα της ενσωμάτωσης των παιδιών με ΕΕΑ ή/και αναπηρία. Πιο συγκεκριμένα, χρησιμοποιώντας τον ορισμό της συναισθηματικής διάστασης, συμπεριλαμβάνονται οι επιθυμίες και τα συναισθήματα του εκάστοτε συμμετέχοντα της έρευνας. Η ονομασία της προαναφερθείσας κλίμακας είναι «αναπτύσσοντας προσωπικές και επαγγελματικές σχέσεις». Στα πλαίσια αυτής της κλίμακας περιλαμβάνονται οι τρεις επόμενες δηλώσεις της κλίμακας με αριθμό ερωτηματολογίου, τέσσερα, πέντε και έξι (4,5,6) (Gregory & Noto, 2012 · Charitaki et al., 2023).

Στα πλαίσια της τρίτης υποκλίμακας, διερευνάται η συμπεριφορική διάσταση των απόψεων των νηπιαγωγών παράλληλης στήριξης, σε πλήρη συνάρτηση με την ενσωμάτωση των παιδιών με ΕΕΑ ή/και αναπηρία. Πιο συγκεκριμένα, υπό τα πλαίσια της συμπεριφορικής διάστασης, συμπεριλαμβάνονται όλες εκείνες οι συμπεριφορές και οι απόψεις των συμμετεχόντων της έρευνας. Το όνομα της προκείμενης υποκλίμακας είναι «δημιουργώντας ένα αποδεκτό περιβάλλον για όλους τους μαθητές». Οι τρεις τελευταίες ερωτήσεις του ερωτηματολογίου σκιαγραφούν πλήρως την συμπεριφορική διάσταση και έχουν τον αριθμό επτά, οκτώ και εννέα (7,8,9) (Gregory & Noto, 2012 · Charitaki et al., 2023).

Αναφορικά με τον δείκτη αξιοπιστίας Chronbach's alpha του συγκεκριμένου εργαλείου, ο οποίος αφορά στις εννέα δηλώσεις, όπου ήδη αναφέρθηκαν αγγίζει το 0,856. Αυτός ο δείκτης δικαιολογεί την αξιοπιστία του εργαλείου και το αναδεικνύει ως πλέον κατάλληλο για το σκοπό που έχει κατασκευαστεί να μετρά, εξάγοντας συμπεράσματα, τα οποία διέπονται από πλήρη αξιοπιστία και εγκυρότητα (Gregory & Noto, 2012 · Charitaki et al., 2023). Το εν λόγω εργαλείο όπου χρησιμοποιήθηκε στην έρευνα έχει μεταφραστεί και



προσαρμοστεί στην Ελληνική γλώσσα από τη Χαριτάκη και τους συνεργάτες της (2023). Ο δείκτης αξιοπιστίας και η εγκυρότητα του εργαλείου είχε ελεγχθεί στα πλαίσια μιας έρευνας, την οποία πραγματοποίησαν σε 908 εκπαιδευτικούς πέντε διαφορετικών χωρών, συμπεριλαμβανομένης κα της Ελλάδας.

Τα δεδομένα της παρούσας έρευνας ακολουθούν στον παρακάτω πίνακα, όπου παρατηρείται ότι ο συνολικός δείκτης αξιοπιστίας στην κλίμακα ATTAS-mm είναι  $\alpha=0,802$ . Επίσης, η γνωστική υποκλίμακα συγκεντρώνει  $\alpha= 0,548$ , η συναισθηματική  $\alpha= 0,758$  και η συμπεριφορική υποκλίμακα  $\alpha= 0,768$ .

Αναφορικά με τον δείκτη αξιοπιστίας της γνωστικής υποκλίμακας, ο οποίος παρουσιάζει μικρότερη τιμή από τις άλλες δυο υποκλίμακες, αυτό ενδεχομένως να οφείλεται σε δυο παράγοντες. Ο πρώτος παράγοντας είναι ότι η γνωστική υποκλίμακα έχει μόνο 3 δηλώσεις και όσο λιγότερες ερωτήσεις εμπλέκονται σε ένα παράγοντα, τόσο μικρότερο δείκτη αξιοπιστίας θα συγκεντρώνει. Δεύτερον, παρατηρήθηκε ότι στη συγκεκριμένη υποκλίμακα οι ερωτήσεις εμφανίζουν μια αυξημένη πολυπλοκότητα στην κατανόηση των ερωτήσεων. Με αποτέλεσμα οι συμμετέχοντες να δίνουν διαφορετικές απαντήσεις, συγκριτικά με τις υπόλοιπες απαντήσεις της υποκλίμακας.

## Πίνακας 5

*Δείκτης Chronbach's alpha για την Κλίμακα Attitudes Toward Teaching All Students (ATTAS-mm)*

Αριθμός ερωτήσεων	Cronbach's alpha
<b>Κλίμακα ATTAS-mm</b>	

Γνωστική υποκλίμακα	3 (1,2,3)	0,548
Συναισθηματική υποκλίμακα	3 (4,5,6)	0,758
Συμπεριφορική υποκλίμακα	3 (7,8,9)	0,768
<b>Συνολική κλίμακα ATTAS-mm</b>	<b>9</b>	<b>0,802</b>

### 3.5.2 Κλίμακα Διδακτικής Αυτό-αποτελεσματικότητας (Teacher's Sense of Efficacy Scale "TSES")

Για τη μέτρηση της αντίληψης των νηπιαγωγών παράλληλης στήριξης χρησιμοποιήθηκε η κλίμακα αυτοαναφοράς «Teacher's Sense of Efficacy Scale» (TSES). Η κλίμακα αυτή σκοπεύει στην αξιολόγηση τη διδακτική αποτελεσματικότητα των νηπιαγωγών παράλληλης στήριξης. Στο σύνολό της απαρτίζεται από εικοσιτέσσερις (24) δηλώσεις. Στα πλαίσια της οποίας περιλαμβάνονται τρεις (3) υποκλίμακες. Η πρώτη υποκλίμακα μελετά την αυτό-αποτελεσματικότητα των νηπιαγωγών παράλληλης στήριξης αναφορικά με τις στρατηγικές διδασκαλίας που χρησιμοποιούν. Αφορά στις ερωτήσεις με αριθμό 1-8 του ερωτηματολογίου. Η δεύτερη στη σειρά υποκλίμακα, διερευνά την αποτελεσματικότητα των νηπιαγωγών παράλληλης στήριξης στη διαχείριση της τάξης. Αφορά τις ερωτήσεις 9 με 16 του συγκεκριμένου ερωτηματολογίου. Η τρίτη εν ακολουθία κλίμακα στηρίζεται στην αξιολόγηση της αποτελεσματικότητας των νηπιαγωγών παράλληλης στήριξης αναφορικά με την εμπλοκή των μαθητών με ΕΕΑ ή/και αναπηρία στην γενική τάξη. Οι ερωτήσεις που αφορούν τη συγκεκριμένη κατηγορία είναι με αύξουσα σειρά από τη 17 έως την 24. Η συγκεκριμένη κλίμακα λειτουργεί υπό τα πλαίσια μια πενταβάθμιας κλίμακας Likert. Οι συμμετέχοντες/ουσες κλήθηκαν να επιλέξουν ανάμεσα σε μια κλίμακα διαβαθμίσεων, όπου ο αύξων αριθμός της ήταν το 1= δεν με αντιπροσωπεύει καθόλου, το 2= με αντιπροσωπεύει πολύ λίγο, το 3=με αντιπροσωπεύει λίγο, το 4= με αντιπροσωπεύει αρκετά και το 5=με αντιπροσωπεύει σε μεγάλο βαθμό. Οι συμμετέχοντες/ουσες καλούνται να απαντήσουν σε

ποιο βαθμό από τους παραπάνω μπορούν να ανταποκριθούν. Η κλίμακα Διδακτικής Αυτό-αποτελεσματικότητας δημιουργήθηκε από τους Tschannen– Moran και Hoy (2001). Η κλίμακα έχει μεταφραστεί και προσαρμοστεί στην Ελληνική γλώσσα για ερευνητικούς σκοπούς από τις Χαριτάκη και Κυπριωτάκη. Η εν λόγω Κλίμακα δόθηκε στην ερευνήτρια από την επόπτρια καθηγήτριά της.

Αυτή η θέση αποδεικνύεται από το δείκτη αξιοπιστίας που φέρει ως εργαλείο αξιολόγησης, ο οποίος ανέρχεται στο  $\alpha=0,928$  συνολικά για τις 24 ερωτήσεις. Η πρώτη υποενότητα με τίτλο «αποτελεσματικότητα στην εμπλοκή με μαθητές» φέρει δείκτη αξιοπιστίας  $\alpha=0,870$ . Η δεύτερη υποενότητα με τίτλο «αποτελεσματικότητα στις στρατηγικές διδασκαλίας» φέρει δείκτη αξιοπιστίας  $\alpha=0,859$ . Ενώ, η τρίτη υποενότητα με τίτλο «αποτελεσματικότητα στη διαχείριση της τάξης» σημειώνει δείκτη αξιοπιστίας  $\alpha=0,847$ .

Στον παρακάτω πίνακα υπολογίστηκε η αξιοπιστία εσωτερικής συνέπειας και οι δείκτες της αξιοπιστίας των επαναληπτικών μετρήσεων Chronbach's alpha για το εργαλείο Teacher's Sense of Efficacy Scale. Επιπλέον, θα παρατεθούν αναλυτικά οι δείκτες και για τις τρεις υποκλίμακες, οι οποίες αποδεικνύουν ικανοποιητικό βαθμό αξιοπιστίας προσαρμοσμένοι στα δεδομένα της έρευνας που διεξάγεται.

## Πίνακας 6

*Δείκτης αξιοπιστίας Chronbach's alpha για το εργαλείο Teacher's Sense of Efficacy Scale*

Αριθμός Ερωτήσ.	Cronbach' s alpha
Αποτελεσματικότητα στην εμπλοκή με τους μαθητές	8 0.870

---

Αποτελεσματικότητα σε στρατηγικές διδασκαλίας	8	0.859
Αποτελεσματικότητα στη διαχείριση της τάξης	8	0.847
Σύνολο κλίμακας “TSES”	24	0,928

---

### 3.6 Διαδικασία Συλλογής Δεδομένων

Για την επίτευξη του στόχου της συλλογής των δεδομένων συντάχθηκε ένα ηλεκτρονικό ερωτηματολόγιο μέσα από τα εργαλεία της Google Forms. Όπως έχει προαναφερθεί στην αρχική του προεπισκόπηση το ερωτηματολόγιο περιλάμβανε τον σκοπό της εργασίας και εν συνεχεία ζητούσε τη συγκατάθεση των συμμετεχόντων για να προβούν στη συμπλήρωσή του. Το ερωτηματολόγιο μοιράστηκε μέσα από τα κοινωνικά μέσα δικτύωσης (messenger, viber).

Το πρώτο μέρος του αφορούσε σε δημογραφικά στοιχεία και ο αριθμός των ερωτήσεων ανέρχονταν στις δέκα. Στην συνέχεια ακολούθησε η πρώτη κλίμακα αυτοαναφοράς Attitudes Toward Teaching All Students (ATTAS-mm), η οποία χωρίζονταν σε τρεις υποκλίμακες και περιλάμβανε εννέα ερωτήσεις. Η εν λόγω κλίμακα δημιουργήθηκε με σκοπό να διερευνήσει τις απόψεις των εκπαιδευτικών για την ενσωμάτωση των παιδιών με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες ή/και αναπηρία στο πλαίσιο του γενικού σχολείου (Gregory & Noto, 2012 · Charitaki et al., 2023).

Η δεύτερη κλίμακα αυτοαναφοράς Teacher's Sense of Efficacy Scale (TSES) σκόπευε στην αξιολόγηση της διδακτικής αυτό-αποτελεσματικότητας των νηπιαγωγών παράλληλης στήριξης μέσα από τρεις υποκλίμακες, οι οποίες διερευνούσαν τις στρατηγικές διδασκαλίας, τη διαχείριση της τάξης και την αξιολόγηση της αποτελεσματικότητας των νηπιαγωγών παράλληλης στήριξης. Η συγκεκριμένη κλίμακα είχε εικοσιτέσσερις (24) δηλώσεις (Tschannen- Moran & Hoy, 2001).

### 3.7 Στατιστική ανάλυση

Για την επεξεργασία της στατιστικής ανάλυσης κρίθηκε αναγκαία η περιγραφή των ποσοτικών μεταβλητών, οι οποίες έλαβαν χώρα μέσα από τα μέτρα κεντρικής θέσης, δηλαδή τη μέση τιμή, από τα μέτρα διασποράς, τα οποία είναι η τυπική απόκλιση, η ελάχιστη τιμή και η μέγιστη τιμή. Επίσης, αναφέρθηκαν οι ποιοτικές μεταβλητές, μέσα από το πλήθος συμμετεχόντων/ουσών (N) αλλά και ως ποσοστό επί τις εκατό (%) ανά κατηγορία. Τα δεδομένα που συγκεντρώθηκαν αναλύθηκαν μέσα από την επαγωγική και την περιγραφική στατιστική (Creswell, 2011).

Αναφορικά με τη λειτουργία των κλιμάκων αυτοαναφοράς των ερωτηματολογίων εξακριβώθηκε ο δείκτης αξιοπιστίας Cronbach's alpha, ο οποίος λόγω του υψηλού ποσοστού του προσδίδει αξιοπιστία εσωτερικής συνέπειας στις μετρήσεις του. Ο συγκεκριμένος δείκτης μπορεί να πάρει τιμές από μηδέν έως ένα (0-1). Πιο αναλυτικά, προσδιορίζεται ο τρόπος που σχετίζονται οι παράμετροι, με απώτερο στόχο να μετρήσουν το ίδιο χαρακτηριστικό που δύναται να αξιολογήσουν (Cohen et al., 2008).

Ένα από τα επόμενα βασικά χαρακτηριστικά ήταν να πραγματοποιηθεί έλεγχος για την υπόθεση της κανονικότητας στις ποσοτικές μεταβλητές. Παρατηρήθηκε εάν οι μεταβλητές ακολουθούν κανονική κατανομή ή όχι, διαμέσου της ανάλογης επιλογής στατιστικών ελέγχων. Ο εν λόγω στατιστικός έλεγχος ονομάζεται Shapiro-Wilk, ο οποίος

εξακρίβωσε την υπόθεση κανονικότητας των εκάστοτε μεταβλητών, αυτό συνέβη διότι το δείγμα της έρευνας ήταν άνω των τριάντα πειραματικών μονάδων. Ωστόσο, διαπιστώθηκε ότι οι μεταβλητές που ελέγχθηκαν δεν ακολουθούν την κανονική κατανομή. Για αυτό το λόγο η έρευνα στράφηκε στη μη παραμετρική διαδικασία Mann-Whitney, με απότερο σκοπό να ελεγχθεί εκτενέστερα η ισότητα των μέσω τιμών των δυο δειγμάτων (άνδρες- γυναίκες). Αναφορικά με τη σύγκριση μέσω τιμών για πάνω από δυο δείγματα, τα οποία δε φέρουν την υπόθεση κανονικότητας, χρησιμοποιήθηκε ο μη παραμετρικός έλεγχος Kruskal Wallis (Newby, 2019).

Ο έλεγχος που πραγματοποιήθηκε μεταξύ δυο ποσοτικών μεταβλητών, οι οποίες δεν ακολουθούν κανονική κατανομή ήταν ο συντελεστής συσχέτισης Spearman ( $r$ ). Αναλυτικότερα, όταν ο συντελεστής συσχέτισης υπερβεί το 0.5 η συσχέτιση θεωρείται υψηλή, ότι είναι μεταξύ 0.3 – 0.5 ονομάζεται μέτρια και τέλος ότι είναι από 0.1- 0.3. Επιπρόσθετα, για το επίπεδο στατιστικής ανάλυσης κρίθηκε η αξία του  $p < 0.05$ , το οποίο έχει καθιερωθεί στις επιστήμες της κοινωνιολογίας ανά τον κόσμο (Grey, 2018). Τέλος, η στατιστική ανάλυση πραγματοποιήθηκε δια μέσου του στατιστικού προγράμματος IBM SPSS Statistic 21.

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4

### ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΕΡΕΥΝΑΣ

#### 4.1 Περιγραφικά μέτρα Κλίμακας Πεποιθήσεων (ATTAS-mm) και υποκλιμάκων σχετικά με τη διδασκαλία όλων των μαθητών στη γενική τάξη

Στον πίνακα 7 αναλύονται τα περιγραφικά μέτρα για την Κλίμακα Πεποιθήσεων (ATTAS-mm) και τις 3 υποκλίμακες της, οι οποίες μετρούν τις στάσεις και τις απόψεις των νηπιαγωγών παράλληλης στήριξης. Πιο αναλυτικά περιγράφεται ο μέσος όρος, ο οποίος στο εξής θα αναγράφεται με τα αρχικά (Μ.Ο.). Η τυπική απόκλιση, η οποία θα περιγράφεται με τα αρχικά (Τ.Α.), καθώς και η ελάχιστη (ελάχ. τιμή) και μέγιστη τιμή (μέγ. τιμή). Πιο αναλυτικά, στην εν λόγω κλίμακα, οι νηπιαγωγοί Π.Σ. απάντησαν σε μια επταβάθμια κλίμακα, η οποία έδινε τιμές «1= Διαφωνώ απόλυτα, 2=Διαφωνώ πολύ, 3=Διαφωνώ, 4=Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ, 5=Συμφωνώ, 6= Συμφωνώ πολύ, 7= Συμφωνώ απόλυτα». Οι ερωτηθέντες κλήθηκαν να διαλέξουν την πιο αντιπροσωπευτική απάντηση για τους ίδιους, με απώτερο στόχο την ολοκλήρωση της ερευνητικής διαδικασίας.

Αρχικά, στον πίνακα αναφέρεται το γενικό μέσο όρο για την Κλίμακα Πεποιθήσεων (ATTAS-mm), δηλαδή κατά πόσο συμφωνούν με την διδασκαλία και την ενσωμάτωση των μαθητών/τριών στα πλαίσια της γενικής τάξης (Μ.Ο.= 5,32, Τ.Α.=0,70). Ο γενικός μέσος όρος των απόψεων των νηπιαγωγών Π.Σ αναφορικά με την ενσωμάτωση για των 104 ατόμων που συμμετείχαν στην έρευνα είναι 5,32. Υπολογίζοντας τον μέσο όρο μέσα στην επταβάθμια κλίμακα, όπου η πρώτη απάντηση είναι διαφωνώ απόλυτα, η δεύτερη διαφωνώ πολύ, η τρίτη διαφωνώ, η τέταρτη ούτε διαφωνώ ούτε συμφωνώ, η πέμπτη συμφωνώ, η έκτη συμφωνώ πολύ και η έβδομη συμφωνώ απόλυτα, παρατηρούμε ότι η τιμή του μέσου όρο βρίσκεται πολύ κοντά στην έκτη απάντηση. Συμπερασματικά, οι νηπιαγωγοί Π.Σ. θεωρούν τα παιδιά με

ΕΕΑ ενσωματώνονται σε πολύ καλό επίπεδο στις γενικές τάξεις, με τις απαντήσεις να είναι πάνω από συμφωνώ πλησιάζοντας στο συμφωνώ πολύ.

Στη συνέχεια η κλίμακα χωρίζεται σε τρεις υποενότητες, Η πρώτη υποκλίμακα αφορά στο γνωστικό πλαίσιο της κλίμακας. Η συγκεκριμένη υποκλίμακα έχει συγκεντρώσει τις χαμηλότερες βαθμολογίες συγκριτικά με τις άλλες δυο, (Μ.Ο.= 4,51, Τ.Α= 0,54). Η πρώτη δήλωση αφορά στο αν «Οι περισσότερες ή όλες οι ξεχωριστές αίθουσες διδασκαλίας που εξυπηρετούν αποκλειστικά μαθητές/τριες με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή/και αναπηρία θα πρέπει να καταργηθούν». Οι μισοί συμμετέχοντες συμφωνούν στο να καταργηθούν, ενώ οι άλλοι μισοί δήλωσαν να μην καταργηθούν (Μ.Ο. = 3,5 με Τ.Α.= 1,40). Η επόμενη ερώτηση της υποκλίμακας αφορά στο αν «Οι μαθητές/τριες με ήπια αναπηρία θα πρέπει να διδάσκονται σε γενικές τάξεις με μαθητές χωρίς αναπηρία, καθώς η διδασκαλία τους δεν απαιτεί πολύ από τον διαθέσιμο διδακτικό χρόνο του εκπαιδευτικού. Οι περισσότεροι νηπιαγωγοί παράλληλης στήριξης συμφώνησαν ότι θα πρέπει να διδάσκονται οι μαθητές με ήπια αναπηρία στην γενική τάξη (Μ.Ο. = 4,75, Τ.Α.= 1,34). Τέλος, στην πλειοψηφία τους οι νηπιαγωγοί Π.Σ «οι μαθητές/τριες με ήπια αναπηρία μπορούν να εκπαιδεύονται πιο αποτελεσματικά σε γενικές τάξεις παρά σε τάξεις ειδικών σχολείων» με (Μ.Ο= 5,30, Τ.Α.=1,16).

Η επόμενη υποκλίμακα αφορά στο συναισθηματικό πλαίσιο της κλίμακας πεποιθήσεων (ΑΤΤΑΣ-mm). Οι νηπιαγωγοί Π.Σ. στην πλειοψηφία τους δήλωσαν ότι «συμφωνούν» και «συμφωνούν πολύ» σε αυτές τρεις επόμενες δηλώσεις (4,5,6) και αυτό αποδεικνύεται από τον υψηλό μέσο όρο (Μ.Ο= 5,7, Τ.Α.=0,87) . Η πρώτη δήλωση της συγκεκριμένης υποκλίμακας, η οποία αφορά στην ύπαρξη εκπαιδευτικού μέντορα, ο οποίος θα εφαρμόζει με αποτελεσματικό τρόπο τη διαφοροποιημένη διδασκαλία. Σχεδόν όλοι οι νηπιαγωγοί ήταν θετικοί με την ύπαρξή του, αυτό αποδεικνύεται από τον υψηλό μέσο όρο (Μ.Ο=5,72, Τ.Α=1,17). Η δεύτερη δήλωση της συναισθηματικής υποκλίμακας, η οποία



διαπραγματεύεται την εφαρμογή κατάλληλων παιδαγωγικών εφαρμογών και παρεμβάσεων, οι νηπιαγωγοί Π.Σ δήλωσαν ότι συμφωνούν κατά πολύ με αυτή την άποψη (Μ.Ο.=5,94 Τ.Α.=0,90). Η τελευταία δήλωση της υποκλίμακας αναφέρεται στη συμπερίληψη μαθητών/τριών με ήπια έως μέτρια αναπηρία στις τάξεις γενικής εκπαίδευσης. Αναφέροντας, ότι είναι αποτελεσματική η συμπερίληψη, επειδή οι μαθητές μπορούν να κατακτήσουν τις δεξιότητες που απαιτούνται για την κοινωνική τους ένταξη. Οι νηπιαγωγοί Π.Σ. δήλωσαν ότι συμφωνούν με αυτή τη θέση, διότι οι μαθητές έχουν την ικανότητα να κατακτήσουν κοινωνικές δεξιότητες (Μ.Ο.=5.56, Τ.Α.= 1,10).

Η τελευταία υποκλίμακα, η οποία αφορά στο συμπεριφορικό πλαίσιο, παρουσιάζει (Μ.Ο.= 5,74, Τ.Α.= 0,87). Η συγκεκριμένη υποκλίμακα έχει και αυτή με τη σειρά της τρεις δηλώσεις. Η πρώτη δήλωση της συμπεριφορικής υποκλίμακας, αναφέρει ότι «Θα ήθελα οι άνθρωποι να πιστεύουν ότι μπορώ να δημιουργήσω ένα φιλόξενο περιβάλλον στην τάξη για μαθητές/τριες με ήπια έως μέτρια αναπηρία». Σε αυτή τη δήλωση φάνηκε οι νηπιαγωγοί Π.Σ να συμφωνούν στην πλειοψηφία τους (Μ.Ο.=5,88, Τ.Α.=0,90). Στην επόμενη δήλωση, αφορά σε μαθητές με ήπια έως μέτρια νοητική αναπηρία και κατά πόσο μπορούν να τους ανατεθούν ευθύνες στην τάξη. Οι Ερωτηθέντες συμφώνησαν στην ανάθεση ευθυνών σε αυτές τις ομάδες παιδιών σε μεγάλο βαθμό (Μ.Ο.=5,65, Τ.Α.=1,00). Τέλος, το ερωτηματολόγιο ολοκληρώνεται με την δήλωση ότι «όλοι/όλες οι μαθητές/τριες με ήπια έως μέτρια αναπηρία πρέπει να εκπαιδεύονται σε γενικές τάξεις με τους τυπικούς συνομηλίκους τους για τη μέγιστη δυνατή διάρκεια». Σε αυτή τη δήλωση οι νηπιαγωγοί Π.Σ, ήταν μεταξύ των απαντήσεων «συμφωνούν» και «συμφωνούν πολύ» διαμορφώνοντας ένα σχετικά υψηλό μέσο όρο για την εκπαίδευση των παιδιών με δυσκολίες στις γενικές τάξεις (Μ.Ο.= 5,65, Τ.Α.= 1,00).

**Πίνακας 7**

*Περιγραφικά μέτρα Κλίμακας Πεποιθήσεων (ATTAS-mm) και υποκλιμάκων σχετικά με τη διδασκαλία όλων των μαθητών στη γενική τάξη*

	<i>M.O</i>	<i>T.A</i>	<i>Ελάχ. τιμή</i>	<i>Μέγ. Τιμή</i>
Γενική κλίμακα ATTAS	5,32	0,70	3,33	7
<b>Γνωστική υποκλίμακα ( ερωτήσεις 1,2,3)</b>	4,51	0,94	1	7
1.Οι περισσότερες ή όλες οι ξεχωριστές αίθουσες διδασκαλίας που εξυπηρετούν αποκλειστικά μαθητές/τριες με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή/και αναπηρία θα πρέπει να καταργηθούν.	3,50	1,40	1	7
2. Οι μαθητές/τριες με ήπια αναπηρία θα πρέπει να διδάσκονται σε γενικές τάξεις με μαθητές χωρίς αναπηρία, καθώς η διδασκαλία τους δεν απαιτεί πολύ από τον διαθέσιμο διδακτικό χρόνο του εκπαιδευτικού	4,75	1,34	1	7
3.Οι μαθητές/τριες με ήπια αναπηρία μπορούν να εκπαιδεύονται πιο αποτελεσματικά σε γενικές τάξεις παρά σε τάξεις ειδικών σχολείων.	5,30	1,16	1	7
<b>Συναισθηματική Υποκλίμακα (ερ. 4,5,6)</b>	5,7	0,87	3,33	7
4. Θα επιθυμούσα να έχω ως μέντορα κάποιον εκπαιδευτικό που να εφαρμόζει αποτελεσματικά διαφοροποιημένη διδασκαλία.	5,72	1,17	1	7
5. Επιθυμώ να ακολουθήσω το παράδειγμα εκπαιδευτικών που γνωρίζουν πώς να σχεδιάζουν κατάλληλες παιδαγωγικές παρεμβάσεις.	5,94	0,90	3	7
6. Πιστεύω ότι η συμπερίληψη μαθητών/τριών με ήπια έως μέτρια αναπηρία στις τάξεις γενικής εκπαίδευσης είναι αποτελεσματική επειδή οι μαθητές μπορούν να κατακτήσουν τις δεξιότητες που απαιτούνται για την κοινωνική τους ένταξη.	5,56	1,10	3	7
<b>Συμπεριφορική Υποκλίμακα (ερ. 7,8,9)</b>	5,74	0,87	3,33	7
7. Θα ήθελα οι άνθρωποι να πιστεύουν ότι μπορώ να δημιουργήσω ένα φιλόξενο περιβάλλον στην τάξη για μαθητές/τριες με ήπια έως μέτρια αναπηρία.	5,88	0,90	3	7
8. Στους/στις μαθητές/τριες με ήπια έως μέτρια νοητική αναπηρία μπορούν να ανατεθούν ευθύνες	5,65	1,00	3	7

---

στην τάξη.

9. Όλοι/όλες οι μαθητές/τριες με ήπια έως μέτρια αναπηρία πρέπει να εκπαιδεύονται σε γενικές τάξεις με τους τυπικούς συνομηλίκους τους για τη μέγιστη δυνατή διάρκεια.	5,65	1,06	3	7
--	------	------	---	---

---

#### 4.2 Περιγραφικά μέτρα Κλίμακας Διδακτικής αυτό-αποτελεσματικότητας

Στη συνέχεια θα παρουσιαστεί στον πίνακα 8 μια αναλυτική εικόνα των περιγραφικών μέτρων της Κλίμακας Διδακτικής αυτό-αποτελεσματικότητας, η οποία εστιάζει στον μέσο όρο (Μ.Ο.), στην τυπική απόκλιση (Τ.Α.), στην ελάχιστη και μέγιστη τιμή. Έπειτα, θα παρουσιαστούν τα αποτελέσματα των περιγραφικών μέτρων, τόσο για την συνολική κλίμακα, όσο και για τις υποκλίμακες αυτής. Πιο αναλυτικά, στην εν λόγω κλίμακα (TSES) οι νηπιαγωγοί Π.Σ. απάντησαν σε μια πενταβάθμια κλίμακα, η οποία έδινε τιμές «1=Καθόλου, 2=Πολύ λίγο, 3=Λίγο, 4=Αρκετά, 5=Σε μεγάλο βαθμό». Οι ερωτηθέντες κλήθηκαν να διαλέξουν την πιο αντιπροσωπευτική απάντηση για τους ίδιους, με απώτερο στόχο την ολοκλήρωση της ερευνητικής διαδικασίας. Σε αυτό το σημείο είναι ιδιαίτερα χρήσιμο να διασαφηνιστεί ότι και αυτή η κλίμακα “TSES” χωρίζεται σε τρεις υποκλίμακες. Η πρώτη υποκλίμακα αφορά «τις εκπαιδευτικές στρατηγικές», η δεύτερη υποκλίμακα πλαισιώνει «τη διαχείριση της τάξης» και η τρίτη υποκλίμακα αφορά στη «μαθητική εμπλοκή».

Το γενικό μέσο όρο στο σύνολο της αυτό-αποτελεσματικότητας, όπως αυτό καταγράφηκε από τις απαντήσεις των συμμετεχόντων/ουσών ανέρχεται στο Μ.Ο.=3,99, με Τ.Α.=0,348. Φαίνεται από τα στοιχεία του πίνακα ότι οι περισσότεροι συμμετέχοντες τείνουν να συμφωνούν αρκετά με τις ερωτήσεις της συνολικής κλίμακας.

Αναφορικά με την πρώτη υποκλίμακα, η οποία ορίζεται ως «εκπαιδευτικές στρατηγικές», περιέχει οκτώ δηλώσεις. Το γενικό μέσο όρο της υποκλίμακας, που

συγκεντρώθηκε από τις απαντήσεις των συμμετεχόντων (Μ.Ο.=4,07, Τ.Α.= 0,42) είναι συγκριτικά υψηλότερο από τις άλλες δυο υποκλίμακες. Αυτό υποδηλώνει ότι οι συμμετέχοντες στην πρώτη υποκλίμακα στην πλειοψηφία τους ήταν μεταξύ των απαντήσεων «Αρκετά» και ελάχιστοι εκ των 104 δήλωσαν την απάντηση σε «Μεγάλο βαθμό». Ενώ, ο μέσος όρος της δεύτερης και τρίτης υποκλίμακας είναι μικρότερος. Αυτό υποδηλώνει, ότι οι απαντήσεις των ερωτηθέντων κυμαίνονταν μεταξύ του «Αρκετά» και του «Λίγο». Στη συνέχεια θα περιγραφούν αναλυτικά οι τιμές που έχουν συγκεντρώσει οι 3 υποκλίμακες.

Ωστόσο, στο συγκεκριμένο σημείο θα αναφερθούν ενδεικτικά οι τρεις δηλώσεις του ερωτηματολογίου, οι οποίες αξιολογούν τις απόψεις των νηπιαγωγών Π.Σ., σχετικά με τις διαφορετικές στρατηγικές αξιολόγησης των παιδιών. Η ερώτηση που συγκέντρωσε τον υψηλότερο μέσο όρο σχετίζονταν με την κατανόηση του μαθήματος από τους μαθητές (Μ.Ο.=4,23, Τ.Α.=0,54). Η επόμενη δήλωση που συγκέντρωσε τον υψηλότερο μέσο όρο αναφέρονταν, στην ικανότητα των παιδαγωγών να σχεδιάζουν εύστοχες ερωτήσεις για τους/τις μαθητές/τριές τους, νιώθοντας πιο αποτελεσματικοί. Στην πλειοψηφία τους οι συμμετέχοντες/ουσες δήλωσαν σε αρκετό βαθμό, ενώ ελάχιστοι συμμετέχοντες δήλωσαν ότι έχουν την ικανότητα σε μεγάλο βαθμό (Μ.Ο.=4,19, Τ.Α.=0,57). Επιπλέον, μια ακόμα ερώτηση που σημείωσε υψηλό σκορ στο μέσο όρο της, αφορούσε την ικανότητα των νηπιαγωγών Π.Σ., να δίνουν εναλλακτικές ερμηνείες ή παραδείγματα στους/τις μαθητές/τριές, όταν δυσκολεύονται να κατανοήσουν κάποιες έννοιες (Μ.Ο.=4,13, Τ.Α.=0,60). Συμπερασματικά, όπως ήδη διατυπώθηκε προηγουμένως, στην υποκλίμακα «εκπαιδευτικές στρατηγικές», οι νηπιαγωγοί Π.Σ. νιώθουν αρκετά αποτελεσματικοί στον τομέα της διδακτικής αυτό-αποτελεσματικότητας και πιο συγκεκριμένα στις στρατηγικές που εφαρμόζουν κατά τη διδασκαλία τους.

Η δεύτερη υποκλίμακα φέρει τον τίτλο «διαχείριση της τάξης» και απαρτίζεται από οκτώ δηλώσεις. Οι συμμετέχοντες/ουσες αυτής δήλωσαν ότι σε ικανοποιητικό βαθμό

αισθάνονται ότι είναι αποτελεσματικοί, ως προς τη διαχείριση της τάξης (Μ.Ο.=3,94, Τ.Α.=0,35). Οι περισσότεροι συμμετέχοντες/ουσες κυμάνθηκαν μεταξύ των απαντήσεων «Λίγο» και πλησίασαν πολύ κοντά στην απάντηση «Αρκετά». Ως εκ τούτου, αισθάνονταν λιγότερο αποτελεσματικοί σε σύγκριση με την προηγούμενη υποκλίμακα που μελετήθηκε. Στη συνέχεια θα παρουσιαστούν ενδεικτικά τρεις δηλώσεις, που σημείωσαν τον υψηλότερο μέσο όρο. Η πρώτη δήλωση αφορά στην ικανότητα των συμμετεχόντων να εξηγήσουν με σαφήνεια στους/στις μαθητές/τριες τις προσδοκίες τους σχετικά με την συμπεριφορά τους. Στην πλειοψηφία τους οι συμμετέχοντες θεώρησαν ότι μπορούν αρκετά καλά να εξηγήσουν στους μαθητές/τριές τους την προσδοκώμενη συμπεριφορά που αναμένουν από τα ίδια (Μ.Ο.=4,13, Τ.Α.= 0,45) (ερ.13). Η δεύτερη δήλωση, όπου σημείωσε το υψηλότερο σκορ στην υποκλίμακα «διαχείριση της τάξης», ήταν εκείνη που μελετούσε τον βαθμό που οι νηπιαγωγοί μπορούν να πείσουν τους/τις μαθητές/τριές σου να ακολουθούν τους κανόνες της τάξης. Οι απαντήσεις των νηπιαγωγών κυμάνθηκαν μεταξύ του «Αρκετά» και του «Σε μεγάλο βαθμό». Συνεπώς, οι ίδιοι αισθάνονταν αρκετά αποτελεσματικοί με τον εαυτό τους για αυτή τη δήλωση, η οποία είχε άμεση συσχέτιση με τη διαχείριση των κανόνων της τάξης (Μ.Ο.= 4,05, Τ.Α=0,49) (ερ.10). Επίσης, θα σχολιαστεί μια ακόμη δήλωση η οποία αφορά στην εφαρμογή μιας συγκεκριμένης πορείας για την ομαλή ροή των διδακτικών ενεργειών των ίδιων των συμμετεχόντων/ουσών. Όλοι οι νηπιαγωγοί Π.Σ. που συμμετείχαν εξέφρασαν ότι είναι αρκετά ικανοποιημένοι με τον εαυτό τους για την ομαλή πορεία των διδακτικών τους ενεργειών (Μ.Ο.=4,00, Τ.Α.= 0,44) (ερ. 16).

Η τελευταία υποκλίμακα, απαρτίζεται και αυτή από οκτώ ερωτήσεις και ονομάζεται «μαθητική εμπλοκή». Οι νηπιαγωγοί Π.Σ. φάνηκε να απαντούν συχνότερα «Λίγο» και ορισμένοι «Αρκετά» στο σύνολο της κλίμακας (Μ.Ο.=3,96, Τ.Α= 0,35). Οι ίδιοι δηλώνουν ότι νιώθουν ικανοποιημένοι με τα επίπεδα μαθητικής εμπλοκής. Ωστόσο, παρουσιάστηκαν χαμηλότερες οι επιδόσεις στα επίπεδα αυτό-αποτελεσματικότητας σε αυτή την κλίμακα από

την υποκλίμακα «διαχείριση της τάξης». Μια εκ των δηλώσεων της τελευταίας υποκλίμακας που αφορά στη «μαθητική εμπλοκή» αναφέρει σε ποιο βαθμό καλλιεργούν τη δημιουργικότητα των παιδιών οι νηπιαγωγοί. Αυτή η δήλωση συγκέντρωσε τον υψηλότερο μέσο όρο της υποκλίμακας. Αυτό αποδεικνύει πως οι νηπιαγωγοί Π.Σ. έχουν τη δυνατότητα παρά τις δυσκολίες που καλούνται να αντιμετωπίσουν να προάγουν την δημιουργικότητα των παιδιών σε μεγάλο βαθμό. Οι απαντήσεις κυμάνθηκαν πάνω από το «Αρκετά» και κατευθύνονταν προς το «Σε μεγάλο βαθμό» (Μ.Ο.=4,18, Τ.Α.=0,57) (ερ.23). Η επόμενη ερώτηση που κατάφερε να συγκεντρώσει ένα μεγάλο μέσο όρο στις απαντήσεις της ήταν εκείνη που ρωτούσε τους νηπιαγωγούς Π.Σ. σχετικά με βαθμό που δύναται να κάνουν τους/τις μαθητές/τριές να πιστέψουν ότι μπορούν να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις του σχολείου (Μ.Ο.= 4,17, Τ.Α.=0,54) (ερ. 17). Αυτό το μέσο όρο που συγκέντρωσαν δείχνει ότι οι νηπιαγωγοί Π.Σ. ένιωθαν πολύ αποτελεσματικοί στην επικοινωνία και την θετική ανταπόκριση από τους μαθητές τους. Τέλος, η τρίτη δήλωση που συγκέντρωσε την μεγαλύτερη βαθμολογία από τις 8 δηλώσεις, αφορούσε το βαθμό που μπορεί ένας νηπιαγωγός Π.Σ, να βοηθάς τους/τις μαθητές/τριές του να εκτιμήσουν την αξία της μάθησης. Η εν λόγω απάντηση έφερε αρκετά μεγάλο μέσο όρο, με αποτέλεσμα να υποδηλώνει ότι οι ίδιοι οι παιδαγωγοί έχουν τη δυνατότητα και είναι αρκετά αυτό-αποτελεσματικοί, ώστε να πείσουν τους μαθητές τους να εκτιμήσουν την αξία της μάθησης (Μ.Ο.=4,04, Τ.Α.=0,70) (ερ. 18).

## Πίνακας 8

*Περιγραφικά στοιχεία Κλίμακας Διδακτικής Αυτό-αποτελεσματικότητας (Teacher's Sense of Efficacy Scale "TSES")*

---

<i>M.O</i>	<i>T.A</i>	<i>Ελάχ.</i>	<i>Μέγ.</i>
------------	------------	--------------	-------------

---

			<i>τιμή</i>	<i>Τιμή</i>
<b>Γενική κλίμακα Αυτό-αποτελεσματικότητα (TSES)</b>	3,99	0,348	2,83	4,92
<b><i>Εκπαιδευτικές στρατηγικές</i></b> (ερωτ. 1 – 8)	4,07	0,42	2,25	5
1. Σε ποιο βαθμό μπορείς να χρησιμοποιείς διαφορετικές στρατηγικές αξιολόγησης;	3,85	0,60	2	5
2. Σε ποιο βαθμό μπορείς να δίνεις εναλλακτικές ερμηνείες ή παραδείγματα στους/τις μαθητές/τριές που δυσκολεύονται να κατανοήσουν κάποιες έννοιες;	4,13	0,60	2	5
3. Σε ποιο βαθμό μπορείς να σχεδιάζεις εύστοχες ερωτήσεις για τους/τις μαθητές/τριές σου;	4,19	0,57	2	5
4. Σε ποιο βαθμό μπορείς να εφαρμόζεις εναλλακτικές στρατηγικές διδασκαλίας στην τάξη σου;	4,01	0,61	2	5
5. Σε ποιο βαθμό μπορείς να ανταποκρίνεσαι σε δύσκολες ερωτήσεις των μαθητών/τριών σου;	4,06	0,55	2	5
6. Σε ποιο βαθμό μπορείς να προσαρμόζεις τη διδασκαλία σου ανάλογα με το επίπεδο του/της κάθε μαθητή/τριας χωριστά;	4,03	0,64	2	5
7. Σε ποιο βαθμό μπορείς να εκτιμάς αν οι μαθητές/τριές σου κατανοούν το μάθημα που τους διδάσκεις;	4,23	0,54	2	5
8. Σε ποιο βαθμό μπορείς να εφαρμόζεις κατάλληλες δραστηριότητες για ιδιαίτερα ικανούς/ές μαθητές/τριες;	4,11	0,57	2	5
<b>Αποτελεσματικότητα ως προς τη διαχείριση της τάξης</b> (ερωτ. 9-16)	3,94	0,35	2,75	5
9. Σε ποιο βαθμό μπορείς να ελέγχεις τη διασπαστική συμπεριφορά των μαθητών/τριών σου (π.χ. υπερδραστηριότητα, παρεμπόδιση συμμαθητών, κ.λπ.);	3,99	0,53	3	5
10. Σε ποιο βαθμό μπορείς να πείθεις τους/τις μαθητές/τριές σου να ακολουθούν τους κανόνες της τάξης;	4,05	0,49	2	5
11. Σε ποιο βαθμό μπορείς να πείθεις έναν/μία μαθητή/τρια που κάνει φασαρία ή έχει διασπαστική συμπεριφορά να ησυχάσει;	3,87	0,46	2	5
12. Σε ποιο βαθμό μπορείς να εφαρμόζεις μοντέλα διαχείρισης της τάξης ανάλογα με τις ανάγκες των μαθητών/τριών σου;	3,91	0,50	3	5
13. Σε ποιο βαθμό μπορείς να εμποδίζεις τους/τις μαθητές/τριες με διασπαστική συμπεριφορά να	3,80	0,54	2	5

διαταράσσουν το μάθημα;				
14. Σε ποιο βαθμό μπορείς να αντιμετωπίζεις τους/τις μαθητές/τριες που έχουν αντιδραστική συμπεριφορά;	3,82	0,51	2	5
15. Σε ποιο βαθμό μπορείς να εξηγείς με σαφήνεια στους/στις μαθητές/τριες τις προσδοκίες σου για τη συμπεριφορά τους;	4,13	0,45	3	5
16. Σε ποιο βαθμό μπορείς να εφαρμόζεις μια συγκεκριμένη πορεία για την ομαλή ροή των διδακτικών σου ενεργειών;	4,00	0,44	3	5
<b>Αυτό-αποτελεσματικότητα ως προς τη μαθητική εμπλοκή (ερωτ. 17-24)</b>	3,96	0,42	2,75	5
17. Σε ποιο βαθμό μπορείς να κάνεις τους/τις μαθητές/τριές σου να πιστέψουν ότι μπορούν να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις του σχολείου;	4,17	0,54	2	5
18. Σε ποιο βαθμό μπορείς να βοηθάς τους/τις μαθητές/τριές σου να εκτιμήσουν την αξία της μάθησης;	4,04	0,70	2	5
19. Σε ποιο βαθμό μπορείς να κινητοποιείς τους/τις μαθητές/θήτριες που δεν ενδιαφέρονται για το σχολείο;	3,91	0,71	1	5
20. Σε ποιο βαθμό μπορείς να διευκολύνεις τους γονείς των μαθητών/τριών σου, προκειμένου να βοηθήσουν τα παιδιά τους να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις του σχολείου;	3,82	0,73	1	5
21. Σε ποιο βαθμό μπορείς να βελτιώνεις το βαθμό κατανόησης ενός/μιας μαθητή/τριας που αποτυγχάνει;	3,80	0,51	1	4
22. Σε ποιο βαθμό μπορείς να βοηθάς τους/τις μαθητές/τριές σου να αποκτήσουν κριτική σκέψη;	3,81	0,44	2	4
23. Σε ποιο βαθμό μπορείς να καλλιεργείς τη δημιουργικότητα των μαθητών/τριών σου;	4,18	0,57	2	5
24. Σε ποιο βαθμό κινητοποιείς και τους/τις πιο δύσκολους/ες μαθητές/θήτριες;	4,00	0,57	3	5

#### 4.3 Έλεγχος διαφοροποιήσεων μεταξύ της Κλίμακας Πεποιθήσεων -ATTAS- mm και δημογραφικών στοιχείων

Σε όλους τους ελέγχους που ακολουθούν εξετάστηκε η κανονικότητα και δεν υπήρχε πουθενά κανονική κατανομή. Για αυτό το λόγο, σε όλους τους ελέγχους πραγματοποιήθηκαν



μη παραμετρικοί έλεγχοι. Για τους ελέγχους που αφορούσαν το T-test έγινε έλεγχος Mann-Whitney και για τους ελέγχους που αφορούσαν ανάλυση διακύμανσης πραγματοποιήθηκε έλεγχος Kruskal Wallis.

Πραγματοποιήθηκε έλεγχος υποθέσεων για να διερευνηθεί αν διαφοροποιούνται σε στατιστικά σημαντικό βαθμό οι απόψεις των συμμετεχόντων/ουσών για ενσωμάτωση ως προς το φύλο. Ο έλεγχος Mann-Whitney έδειξε ότι δεν υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές στον τρόπο ενσωμάτωσης στα δυο φύλα. Συμπερασματικά, οι αντιλήψεις των νηπιαγωγών Π.Σ για την ενσωμάτωση των μαθητών/τριών με ΕΕΑ ή/και αναπηρία δε διαφοροποιείται ανάμεσα στα δυο φύλα ( $p = ,605$ ).

Αναφορικά με την ηλικία, διερευνήθηκε αν διαφοροποιούνται σε στατιστικά σημαντικό βαθμό οι απόψεις για ενσωμάτωση και η ηλικία των συμμετεχόντων/ουσών. Ο έλεγχος Kruskal Wails έδειξε ότι δεν υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ της ενσωμάτωσης των παιδιών με ΕΕΑ ή/και αναπηρία και της ηλικίας των συμμετεχόντων/ουσών ( $p = ,626$ ).

Επιπλέον, έγινε έλεγχος υποθέσεων για να διερευνηθεί αν διαφοροποιούνται σε στατιστικά σημαντικό βαθμό, οι απόψεις για ενσωμάτωση και το επίπεδο σπουδών ( $p = ,127$ ) την παρακολούθηση σεμιναρίου στην ΕΑΕ ( $p = ,648$ ), τα έτη εκπαιδευτικής υπηρεσίας ( $p = ,475$ ), η περιοχή εργασίας ( $p = ,062$ ) η κοινωνικοοικονομική κατάσταση εργασίας ( $p = ,062$ ) και τα έτη παραμονής στην εκπαίδευση ( $p = ,544$ ). Παρατηρήθηκε ότι δε διαφοροποιούνται οι μέσοι όροι των απαντήσεων των συμμετεχόντων σε στατιστικά σημαντικό βαθμό.

Ωστόσο, διαφοροποιήσεις στον έλεγχο υποθέσεων με στατιστικά σημαντικές εντοπίστηκαν μόνο στις αντιλήψεις των νηπιαγωγών Π.Σ για ενσωμάτωση των μαθητών/τριών και στον αριθμό Πανεπιστημιακών μαθημάτων ( $p = ,018$ ). Επιπλέον, ο

έλεγχος υποθέσεων για τη διερεύνηση διαφοροποιήσεων σημείωσε στατιστικά σημαντικές διαφορές στη μεταβλητή έκταση εμπειρίας και στις απόψεις για ενσωμάτωση ( $p = ,032$ ).

### Πίνακας 9

*Έλεγχος Συνολικής Κλίμακας Ενσωμάτωσης με τα δημογραφικά στοιχεία*

	<i>p</i>	<i>Έλεγχος</i>
Φύλο	,605	Mann-Whitney
Ηλικία	,626	Kruskal Wallis
Σπουδές	,127	Kruskal Wallis
Σεμινάριο στην ΕΑΕ	,648	Mann-Whitney
Εκπαιδευτική υπηρεσία	,475	Kruskal Wallis
Περιοχή εργασίας	,123	Kruskal Wallis
Πανεπιστημιακά μαθήματα	<b>,018</b>	Kruskal Wallis
Έκταση εμπειρίας	<b>,032</b>	Kruskal Wallis
Κατάσταση περιοχής εργασίας	,062	Kruskal Wallis
Έτη παραμονής στην εκπαίδευση	,544	Kruskal Wallis

Στον πίνακα 10 συγκεντρώθηκαν τα αποτελέσματα του ελέγχου των υποθέσεων, με απώτερο στόχο να διερευνηθεί αν διαφοροποιούνται σε στατιστικά σημαντικό βαθμό οι απόψεις των νηπιαγωγών Π.Σ στη γνωστική υποκλίμακα της ενσωμάτωσης και στα δημογραφικά στοιχεία. Δεν παρατηρήθηκε καμία στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ τους. Οι τιμές που συγκεντρώσαν οι έλεγχοι είναι οι εξής: φύλο ( $p = ,524$ ), ηλικία ( $p = ,252$ ), σπουδές ( $p = ,509$ ), Σεμινάριο ΕΑΕ ( $p = ,838$ ), εκπαιδευτική υπηρεσία ( $p = ,124$ ), περιοχή εργασίας ( $p = ,373$ ), πανεπιστημιακά μαθήματα ( $p = ,404$ ), έκταση εμπειρίας ( $p = ,138$ ), κοινωνικοοικονομική κατάσταση περιοχής εργασίας ( $p = ,068$ ), έτη παραμονής στην εκπαίδευση ( $p = ,418$ ). Συμπερασματικά, δεν παρατηρήθηκε καμία διαφοροποίηση στατιστικά

σημαντική στην υποκλίμακα γνωστικής ενσωμάτωσης και στις κατηγορίες των δημογραφικών στοιχείων.

## Πίνακας 10

*Έλεγχος Γνωστικής Υποκλίμακας Ενσωμάτωσης με τα δημογραφικά στοιχεία*

		<i>p</i>	<i>Έλεγχος</i>
	Φύλο	,524	Mann-Whitney
	Ηλικία	,252	Kruskal Wallis
	Σπουδές	,509	Kruskal Wallis
	Σεμινάριο στην ΕΑΕ	,838	Mann-Whitney
Γνωστική ενσωμάτωση	Εκπαιδευτική υπηρεσία	,124	Kruskal Wallis
	Περιοχή εργασίας	,373	Kruskal Wallis
	Πανεπιστημιακά μαθήματα	,404	Kruskal Wallis
	Έκταση εμπειρίας	,138	Kruskal Wallis
	Κατάσταση περιοχής εργασίας	,068	Kruskal Wallis
	Έτη παραμονής στην εκπαίδευση	,418	Kruskal Wallis

Στον πίνακα 11 έγινε έλεγχος υποθέσεων για να διερευνηθεί πως κατανέμεται η υποκλίμακα της συναισθηματικής ενσωμάτωσης στα δημογραφικά στοιχεία και κατά πόσο αυτά διαφοροποιούνται μεταξύ τους. Οι έλεγχοι υποθέσεων μεταξύ της συναισθηματικής ενσωμάτωσης και των δημογραφικών στοιχείων παρουσίασαν μόνο μια στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση και αυτή ήταν στα Πανεπιστημιακά μαθήματα ( $p = ,035$ ). Όλες οι άλλες μεταβλητές δεν παρουσίασαν σημαντικές διαφοροποιήσεις ανάμεσα στη συναισθηματική ενσωμάτωση και το φύλο ( $p = ,713$ ), την ηλικία ( $p = ,205$ ), τις σπουδές ( $p = ,404$ ), το σεμινάριο ΕΑΕ ( $p = ,955$ ), την εκπαιδευτική υπηρεσία ( $p = ,313$ ), την περιοχή

εργασίας ( $p= ,118$ ), την έκταση εμπειρίας ( $p= ,219$ ), την κατάσταση στην περιοχή εργασίας ( $p= ,199$ ) και τα έτη παραμονής στην εκπαίδευση ( $p= ,498$ ).

### Πίνακας 11

*Έλεγχος Συναισθηματικής Υποκλίμακας με τα δημογραφικά στοιχεία*

		<i>p</i>	<i>Έλεγχος</i>
	Φύλο	,713	Mann-Whitney
	Ηλικία	,205	Kruskal Wallis
	Σπουδές	,404	Kruskal Wallis
	Σεμινάριο στην ΕΑΕ	,955	Mann-Whitney
Συναισθηματική ενσωμάτωση	Εκπαιδευτική υπηρεσία	,313	Kruskal Wallis
	Περιοχή εργασίας	,118	Kruskal Wallis
	Πανεπιστημιακά μαθήματα	<b>,035</b>	Kruskal Wallis
	Έκταση εμπειρίας	,219	Kruskal Wallis
	Κατάσταση περιοχής εργασίας	,199	Kruskal Wallis
	Έτη παραμονής στην εκπαίδευση	,498	Kruskal Wallis

Στον πίνακα 12 πραγματοποιήθηκε έλεγχος υποθέσεων για να ερευνηθεί αν διαφοροποιούνται σε στατιστικά σημαντικό βαθμό οι απόψεις των νηπιαγωγών Π.Σ στην υποκλίμακα της συμπεριφορικής ενσωμάτωσης και στα δημογραφικά στοιχεία των συμμετεχόντων/ουσών. Δεν παρατηρήθηκε καμία διαφοροποίηση στις απαντήσεις που συγκεντρώθηκαν μεταξύ της συμπεριφορικής ενσωμάτωσης και του φύλου ( $p= ,878$ ), της ηλικίας ( $p= ,647$ ) των σπουδών ( $p= ,124$ ) του σεμιναρίου ΕΑΕ ( $p= ,215$ ), της εκπαιδευτικής υπηρεσίας ( $p= ,819$ ), της περιοχής εργασίας ( $p= ,328$ ), των πανεπιστημιακών μαθημάτων ( $p= ,067$ ), της έκτασης της εμπειρίας ( $p= ,271$ ), της κατάστασης στην περιοχή εργασίας ( $p= ,483$ ) και στα έτη παραμονής στην εκπαίδευση ( $p= ,686$ ).

**Πίνακας 12**

*Έλεγχος Συμπεριφορικής Υποκλίμακας Ενσωμάτωσης με τα δημογραφικά στοιχεία*

		<i>p</i>	<i>Έλεγχος</i>
	Φύλο	,878	Mann-Whitney
	Ηλικία	,647	Kruskal Wallis
	Σπουδές	,124	Kruskal Wallis
	Σεμινάριο στην ΕΑΕ	,215	Mann-Whitney
Συμπεριφορική	Εκπαιδευτική υπηρεσία	,819	Kruskal Wallis
ενσωμάτωση	Περιοχή εργασίας	,328	Kruskal Wallis
	Πανεπιστημιακά μαθήματα	,067	Kruskal Wallis
	Έκταση εμπειρίας	,271	Kruskal Wallis
	Κατάσταση περιοχής εργασίας	,483	Kruskal Wallis
	Έτη παραμονής στην εκπαίδευση	,686	Kruskal Wallis

#### **4.3 Έλεγχος διαφοροποιήσεων μεταξύ της Κλίμακας Διδακτικής αυτό-αποτελεσματικότητας και δημογραφικών στοιχείων**

Στον πίνακα 13 μελετάται η συνολική Κλίμακα Αυτό-αποτελεσματικότητας με τα δημογραφικά στοιχεία της έρευνας. Αρχικά έγινε έλεγχος υποθέσεων για να διερευνηθεί αν διαφοροποιούνται σε στατιστικά σημαντικό βαθμό οι αντιλήψεις των νηπιαγωγών Π.Σ για την αυτό-αποτελεσματικότητα τους με βάση τα δημογραφικά στοιχεία. Παρατηρήθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ αυτό-αποτελεσματικότητας και ηλικίας ( $p = ,031$ ), εκπαιδευτικής υπηρεσίας ( $p = ,001$ ) και πανεπιστημιακών μαθημάτων ( $p = ,014$ ). Συμπερασματικά, η συνολική αυτό-αποτελεσματικότητα των νηπιαγωγών Π.Σ, διαφοροποιείται στατιστικά σημαντικά στην ηλικία, την προϋπηρεσία και τα ακαδημαϊκά μαθήματα των συμμετεχόντων/ουσών. Όλες οι άλλες μεταβλητές σημείωσαν μη στατιστικά

σημαντικές διαφορές, μεταξύ αυτών είναι η ηλικία ( $p = ,124$ ), οι σπουδές ( $p = ,250$ ), το Σεμινάριο στην ΕΑΕ ( $p = ,914$ ), η περιοχή εργασίας ( $p = ,316$ ), η έκταση εμπειρίας ( $p = ,286$ ), η κατάσταση στην περιοχή εργασίας ( $p = ,210$ ) και τα έτη παραμονής στην εκπαίδευση ( $p = ,685$ ).

### Πίνακας 13

*Έλεγχος Κλίμακας Αυτό-αποτελεσματικότητας*

	<i>p</i>	<i>Έλεγχος</i>
Φύλο	,124	Mann-Whitney
Ηλικία	<b>,031</b>	Kruskal Wallis
Σπουδές	,250	Kruskal Wallis
Σεμινάριο στην ΕΑΕ	,914	Mann-Whitney
Αυτό- αποτελεσματικότητα	<b>,001</b>	Kruskal Wallis
Εκπαιδευτική υπηρεσία	<b>,001</b>	Kruskal Wallis
Περιοχή εργασίας	,316	Kruskal Wallis
Πανεπιστημιακά μαθήματα	<b>,014</b>	Kruskal Wallis
Έκταση εμπειρίας	,286	Kruskal Wallis
Κατάσταση περιοχής εργασίας	,210	Kruskal Wallis
Έτη παραμονής στην εκπαίδευση	,685	Kruskal Wallis

Στον επόμενο πίνακα πραγματοποιείται έλεγχος υποθέσεων για να διερευνηθεί αν διαφοροποιούνται σε στατιστικά σημαντικό βαθμό οι απόψεις των νηπιαγωγών Π.Σ στην υποκλίμακα Εκπαιδευτικές στρατηγικές της αυτό-αποτελεσματικότητας. Παρατηρήθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ εκπαιδευτικών στρατηγικών και ηλικίας ( $p = ,026$ ), καθώς και εκπαιδευτικής υπηρεσίας ( $p = ,0001$ ). Ωστόσο, δεν παρατηρήθηκε καμία

διαφοροποίηση στις απαντήσεις των συμμετεχόντων/ουσών μεταξύ εκπαιδευτικών στρατηγικών και φύλου ( $p=,127$ ), σπουδών ( $p=,357$ ), παρακολούθησης σεμιναρίου ΕΑΕ ( $p=,784$ ), περιοχής εργασίας ( $p=,264$ ), πανεπιστημιακών μαθημάτων ( $p=,109$ ), έκτασης εμπειρίας ( $p=,109$ ) και ετών παραμονής στην εκπαίδευση ( $p=,297$ ).

#### Πίνακας 14

*Έλεγχος Υποκλίμακας Αυτό-αποτελεσματικότητας Εκπαιδευτικές Στρατηγικές*

		<i>p</i>	<i>Έλεγχος</i>
	Φύλο	,127	Mann-Whitney
	Ηλικία	<b>,026</b>	Kruskal Wallis
	Σπουδές	,357	Kruskal Wallis
	Σεμινάριο στην ΕΑΕ	,784	Mann-Whitney
Εκπαιδευτικές στρατηγικές	Εκπαιδευτική υπηρεσία	<b>,001</b>	Kruskal Wallis
	Περιοχή εργασίας	,264	Kruskal Wallis
	Πανεπιστημιακά μαθήματα	,109	Kruskal Wallis
	Έκταση εμπειρίας	,418	Kruskal Wallis
	Κατάσταση περιοχής εργασίας	,193	Kruskal Wallis
	Έτη παραμονής στην εκπαίδευση	,297	Kruskal Wallis

Στον πίνακα 15 διεξήχθη έλεγχος υποθέσεων με σκοπό να ελεγχθεί αν διαφοροποιούνται σε στατιστικά σημαντικό βαθμό οι απόψεις των νηπιαγωγών Π.Σ στην υποκλίμακα αυτό-αποτελεσματικότητας με τίτλο διαχείριση της τάξης. Φάνηκε ότι υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ αυτό-αποτελεσματικότητας στη διαχείριση της τάξης

και επιπέδου σπουδών ( $p= ,028$ ), στην εκπαιδευτική υπηρεσία ( $p= ,001$ ) και στον αριθμό των πανεπιστημιακών μαθημάτων ( $p= ,008$ ). Δεν σημειώθηκε καμία στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ φύλου ( $p= ,303$ ), ηλικίας ( $p= ,176$ ), παρακολούθησης σεμιναρίου ΕΑΕ ( $p= ,612$ ), περιοχής εργασίας ( $p= ,356$ ), έκτασης εμπειρίας ( $p= ,138$ ), κοινωνικοοικονομικής κατάστασης περιοχής εργασίας ( $p= ,340$ ) και ετών παραμονής στην εκπαίδευση ( $p= ,971$ ).

### Πίνακας 15

*Έλεγχος Υποκλίμακας Αυτό-αποτελεσματικότητας Διαχείριση τάξης*

		<i>p</i>	<i>Έλεγχος</i>
	Φύλο	,303	Mann-Whitney
	Ηλικία	,176	Kruskal Wallis
	Σπουδές	<b>,028</b>	Kruskal Wallis
	Σεμινάριο στην ΕΑΕ	,612	Mann-Whitney
Διαχείριση	Εκπαιδευτική υπηρεσία	<b>,001</b>	Kruskal Wallis
τάξης	Περιοχή εργασίας	,356	Kruskal Wallis
	Πανεπιστημιακά μαθήματα	<b>,008</b>	Kruskal Wallis
	Έκταση εμπειρίας	,138	Kruskal Wallis
	Κατάσταση περιοχής εργασίας	,340	Kruskal Wallis
	Έτη παραμονής στην εκπαίδευση	,971	Kruskal Wallis

Στον πίνακα 16 έγινε έλεγχος υποθέσεων για να διερευνηθεί αν διαφοροποιούνται σε στατιστικά σημαντικό βαθμό οι απόψεις των συμμετεχόντων/ουσών για την υποκλίμακα εμπλοκή μαθητών της αυτό-αποτελεσματικότητας και των δημογραφικών στοιχείων της



έρευνας. Παρατηρήθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των απόψεων αυτό-αποτελεσματικότητας στην εμπλοκή μαθητών και ηλικίας συμμετεχόντων/ουσών ( $p = ,034$ ), καθώς και τους αριθμού των Πανεπιστημιακών μαθημάτων.

Η διερεύνηση του ελέγχου διαφοροποιήσεων δεν σημείωσε στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ απόψεων εμπλοκής μαθητών και φύλου ( $p = ,244$ ), σπουδών ( $p = ,511$ ), παρακολούθησης σεμιναρίου ΕΑΕ, εκπαιδευτικής υπηρεσίας ( $p = ,056$ ), περιοχής εργασίας ( $p = ,633$ ), έκτασης εμπειρίας ( $p = ,806$ ), κατάστασης περιοχής εργασίας ( $p = ,227$ ) και ετών παραμονής στην εκπαίδευση ( $p = ,732$ ).

## Πίνακας 16

*Έλεγχος Υποκλίμακας Αυτό-αποτελεσματικότητας Εμπλοκή μαθητών*

		<i>p</i>	<i>Έλεγχος</i>
	Φύλο	,244	Mann-Whitney
	Ηλικία	<b>,034</b>	Kruskal Wallis
	Σπουδές	,511	Kruskal Wallis
	Σεμινάριο στην ΕΑΕ	,663	Mann-Whitney
Εμπλοκή	Εκπαιδευτική υπηρεσία	,056	Kruskal Wallis
μαθητών	Περιοχή εργασίας	,633	Kruskal Wallis
	Πανεπιστημιακά μαθήματα	<b>,021</b>	Kruskal Wallis
	Έκταση εμπειρίας	,806	Kruskal Wallis
	Κατάσταση περιοχής εργασίας	,227	Kruskal Wallis
	Έτη παραμονής στην εκπαίδευση	,732	Kruskal Wallis

#### 4.4 Τελικός έλεγχος Ενσωμάτωσης και Αυτό-αποτελεσματικότητας και υποκλίμακων

Στον πίνακα 17 μελετήθηκαν οι απόψεις των νηπιαγωγών Π.Σ για την ενσωμάτωση των μαθητών/τριών με ΕΕΑ ή/και αναπηρία στη συνολική κλίμακα και της υποκλίμακες της αυτό-αποτελεσματικότητας. Επίσης, συσχετίστηκε και η αυτό-αποτελεσματικότητα των νηπιαγωγών Π.Σ στο σύνολό της κλίμακας, καθώς και στις υποκλίμακες της. Αρχικά, πραγματοποιήθηκε έλεγχος κανονικότητας και επειδή διαπιστώθηκε ότι δεν υπάρχει πουθενά κανονική κατανομή ο έλεγχος που διεξήχθη ήταν ο Spearman.

Αρχικά συσχετίστηκε η συνολική ενσωμάτωση με την γνωστική ενσωμάτωση και βρέθηκε ότι υπάρχει θετική σχέση  $r = ,737$ , και ισχυρά στατιστικά σημαντική  $p = ,001$ . Έπειτα, συσχετίστηκε η ενσωμάτωση με την δεύτερη υποκλίμακα, δηλαδή τη συναισθηματική ενσωμάτωση και αποδείχθηκε ότι υπάρχει θετική σχέση  $r = ,835$  και ισχυρά στατιστικά σημαντική  $p = ,001$ . Τέλος, πραγματοποιήθηκε έλεγχος για τη συνολική κλίμακα ενσωμάτωσης και τη συμπεριφορική υποκλίμακα και παρατηρήθηκε ότι υπάρχει θετική σχέση  $r = ,829$  και το αποτέλεσμα είναι ισχυρά στατιστικά σημαντικό  $p = ,001$ . Στον πίνακα παρατηρείται ότι η συσχέτιση της γνωστικής ενσωμάτωσης με τη συναισθηματική ενσωμάτωση δίνουν θετική σχέση  $r = ,383$  και το αποτέλεσμα της σχέσης είναι ισχυρά στατιστικά σημαντικό. Συγκρίνοντας, την γνωστική ενσωμάτωση με τη συμπεριφορική παρατηρήθηκε ότι υπάρχει θετική σχέση μεταξύ τους  $r = ,431$  και το αποτέλεσμα του ελέγχου ήταν ισχυρά στατιστικά σημαντικό  $p = ,001$ . Τέλος, πραγματοποιήθηκε ακόμα ένας έλεγχος συσχετίσεων μεταξύ συναισθηματικής ενσωμάτωσης και συμπεριφορικής ενσωμάτωσης, τα αποτελέσματα του ελέγχου έδειξαν μια θετική σχέση μεταξύ τους  $r = ,682$  και ισχυρά στατιστικά σημαντική  $p = ,001$ .

Ουσιαστικά, αυτή η συσχέτιση της συνολικής κλίμακας ενσωμάτωσης με τις υποκλίμακες της, πραγματοποιήθηκε για να εξεταστεί η δυναμική του πλαισίου

αλληλεπίδρασης μεταξύ των μεταβλητών. Συμπερασματικά, παρατηρήθηκε ότι, όσο πιο θετική σχέση υπήρξε, τόσο η μια μεταβλητή επηρέαζε την άλλη θετικά. Δηλαδή, όσο τα αποτελέσματα της συνολικής ενσωμάτωσης ανέβαιναν, τόσο πιο καλά πήγαινε η ενσυναίσθηση σε συναισθηματικό επίπεδο. Διαπιστώθηκε ότι στους πρώτους ελέγχους είχαμε υψηλότερα ποσοστά στην αλληλεπίδραση μεταξύ συνολικής κλίμακας και υποκλιμάκων της. Ενώ, στις επόμενες συσχετίσεις των υποκλιμάκων μεταξύ τους οι τιμές μειώθηκαν, ωστόσο δεν παρατηρήθηκε αρνητική συσχέτιση ή τυχόν μη στατιστικά σημαντική σχέση.

Ο επόμενος έλεγχος αφορά στη διερεύνηση της συσχέτισης μεταξύ των απόψεων των νηπιαγωγών Π.Σ για ενσωμάτωση των παιδιών με αναπηρία ή/και ΕΕΑ και των απόψεων τους για αυτό-αποτελεσματικότητα. Παρατηρήθηκε ότι ο έλεγχος συσχετίσεων ισούται με  $r = ,110$  και  $p = ,266 > 0,05$ . Συμπερασματικά, υπάρχει θετική συσχέτιση μεταξύ των δυο εξεταζόμενων μεταβλητών, αλλά όχι στατιστικά σημαντική. Η ενσωμάτωση σχετίζεται με την αυτό-αποτελεσματικότητα των νηπιαγωγών Π.Σ θετικά, αλλά όχι στατιστικά σημαντικά.

Επιπλέον, διερευνήθηκε η συσχέτιση της συνολικής κλίμακας της ενσωμάτωσης με της υποκλίμακες της αυτό-αποτελεσματικότητας. Αρχικά, συσχετίστηκε η συνολική κλίμακα ενσωμάτωσης με την υποκλίμακα της αυτό-αποτελεσματικότητας, δηλαδή τις εκπαιδευτικές στρατηγικές. Τα αποτελέσματα του συντελεστή συσχέτισης έδειξαν ότι  $r = ,173$  και  $p = ,078 > 0,05$ . Συνεπώς, η σχέση είναι θετική και μη στατιστικά σημαντική. Συμπερασματικά, δεν σχετίζεται η ενσωμάτωση με τις εκπαιδευτικές στρατηγικές.

Ο επόμενος έλεγχος πραγματοποιήθηκε μεταξύ της μεταβλητής ενσωμάτωση και της υποκλίμακας διαχείρισης της τάξης. Τα αποτελέσματα της συσχέτισης του στατιστικού ελέγχου έδειξαν ότι  $r = ,101$  και  $p = ,307 > 0,05$ . Άρα, η σχέση είναι θετική και μη στατιστικά σημαντική. Συνεπώς, η συνολική κλίμακα ενσωμάτωσης δεν σχετίζεται με την υποκλίμακα διαχείριση της τάξης.

Τέλος, πραγματοποιήθηκε ένας ακόμα έλεγχος, ο οποίος αφορούσε στη συσχέτιση της συνολικής κλίμακας ενσωμάτωσης και στην υποκλίμακα εμπλοκή μαθητών της αυτό-αποτελεσματικότητας. Τα αποτελέσματα της συσχέτισης έδειξαν ότι  $r = ,042$  και  $p = ,649 > 0,05$ . Άρα, η σχέση είναι θετική και μη στατιστικά σημαντική. Συμπερασματικά, η συνολική κλίμακα ενσωμάτωση δεν φαίνεται να σχετίζεται με την υποκλίμακα της αυτό-αποτελεσματικότητας εμπλοκή μαθητών.

Εν συνεχεία, στον παρακάτω πίνακα συσχετίστηκαν μεταβλητές, οι οποίες αφορούσαν τις υποκλίμακες της αυτό-αποτελεσματικότητας και συσχέτισαν με την κλίμακα, αλλά και τις υποκλίμακες της αυτό-αποτελεσματικότητας. Συσχετίστηκε η γνωστική υποκλίμακα της ενσωμάτωσης με τη συνολική κλίμακα της αυτό-αποτελεσματικότητας. Ο έλεγχος των συσχετίσεων έδειξε ότι  $r = -,029$  και  $p = ,770 > 0,05$ . Άρα, η σχέση είναι αρνητική και μη στατιστικά σημαντική. Συμπερασματικά, φαίνεται ότι, όσο μειώνεται η γνωστική ενσωμάτωση των νηπιαγωγών Π.Σ, τόσο αυξάνεται η αυτό-αποτελεσματικότητά τους.

Η επόμενη συσχέτιση αφορούσε στην γνωστική ενσωμάτωση και τις εκπαιδευτικές στρατηγικές της αυτό-αποτελεσματικότητας. Διερευνώντας τη σχέση της γνωστικής ενσωμάτωσης και των εκπαιδευτικών πρακτικών παρατηρείται ότι  $r = ,056$  και  $p = ,570 > 0,05$ . Άρα, δεν υπάρχει συσχέτιση μεταξύ των δυο μεταβλητών και η σχέση είναι θετική και μη στατιστικά σημαντική. Η ακόλουθη συσχέτιση των δυο μεταβλητών εξέτασε την γνωστική ενσωμάτωση και την υποκλίμακα διαχείριση της τάξης. Ο έλεγχος συσχέτισης παρουσίασε  $r = -,015$  και  $p = ,881 > 0,05$ . Άρα δεν υφίσταται συσχέτιση μεταξύ των δυο μεταβλητών, η σχέση τους είναι αρνητική και μη στατιστικά σημαντική. Στην συγκεκριμένη περίπτωση, όσο η γνωστική ενσωμάτωση των συμμετεχόντων/ουσών μειώνεται, τόσο αυξάνεται η διαχείριση τους στην τάξη. Η τελευταία συσχέτιση της γνωστικής υποκλίμακας αφορά στην υποκλίμακα της αυτό-αποτελεσματικότητας με τίτλο εμπλοκής των μαθητών. Ο έλεγχος συσχέτισης έδειξε ότι  $r = -,099$  και  $p = ,320 > 0,05$ . Συνεπώς, δεν υπάρχει συσχέτιση μεταξύ των δυο

μεταβλητών, η σχέση είναι αρνητική και μη στατιστικά σημαντική. Συμπερασματικά, όσο η γνωστική εμπλοκή των συμμετεχόντων/ουσών μειώνεται, τόσο αυξάνεται και η εμπλοκή των μαθητών στις διαδικασίες της τάξης.

Στη συνέχεια μελετήθηκε η υποκλίμακα συναισθηματική ενσωμάτωση με το σύνολο της αυτό-αποτελεσματικότητας. Ο έλεγχος συσχέτισης έδειξε ότι  $r = ,124$  και  $p = ,122 > 0,05$ . Άρα, δεν υπάρχει συσχέτιση μεταξύ των δυο μεταβλητών και η σχέση που εξετάζεται είναι θετική και μη στατιστικά σημαντική.

Ο επόμενος έλεγχος έγινε μεταξύ της συναισθηματικής ενσωμάτωσης και της διαχείρισης της τάξης. Ο έλεγχος έδειξε ότι  $r = ,153$  και  $p = ,295 > 0,05$ . Άρα, υπάρχει θετική συσχέτιση μεταξύ των δυο μεταβλητών που εξετάστηκαν και η σχέση είναι μη στατιστικά σημαντική. Συμπερασματικά, δεν παρατηρήθηκε να επηρεάζει η μια μεταβλητή την άλλη. Τέλος, μελετήθηκε η σχέση μεταξύ της συναισθηματικής ενσωμάτωσης και της εμπλοκής των μαθητών. Ο έλεγχος έδειξε  $r = ,082$  και  $p = ,480 > 0,05$ . Κατά συνέπεια υπάρχει θετική σχέση και μη στατιστικά σημαντική.

Στη συνέχεια μελετήθηκε η υποκλίμακα της ενσωμάτωσης που ονομάζεται Συναισθηματική ενσωμάτωση με το σύνολο της αυτό-αποτελεσματικότητας. Ο έλεγχος συσχέτισης έδειξε  $r = ,124$ , με  $p = ,122 > 0,05$ , άρα δεν υπάρχει συσχέτιση μεταξύ των δυο μεταβλητών και η σχέση που εξετάζεται είναι θετική και μη στατιστικά σημαντική. Κατά συνέπεια, δε συνδέονται οι δυο μεταβλητές μεταξύ τους, διότι η μια δεν επηρεάζει την άλλη. Ο επόμενος έλεγχος διεξήχθη μεταξύ Συναισθηματικής ενσωμάτωσης και της Διαχείρισης της τάξης. Ο έλεγχος έδειξε  $r = ,153$ , με  $p = ,295$ , άρα δεν υπάρχει συσχέτιση μεταξύ των δυο μεταβλητών που εξετάστηκαν και η σχέση είναι θετική και μη στατιστικά σημαντική. Συμπερασματικά, δεν παρατηρήθηκε να επηρεάζει η μια μεταβλητή την άλλη. Τέλος, μελετήθηκε η σχέση μεταξύ της Συναισθηματικής ενσωμάτωσης και της εμπλοκής των

μαθητών. Ο έλεγχος έδειξε  $r = ,082$  και  $p = ,480$ . Κατά συνέπεια δεν υπάρχει συσχέτιση μεταξύ των υποεξεταζόμενων μεταβλητών και σχέση είναι θετική και μη στατιστικά σημαντική.

Η επόμενη υποκλίμακα που διερευνάται είναι της συμπεριφορικής ενσωμάτωσης με τη συνολική κλίμακα της αυτό- αποτελεσματικότητας. Ο έλεγχος έδειξε ότι  $r = ,188$  και  $p = 0,16 < 0,05$ . Άρα, υπάρχει συσχέτιση μεταξύ των δυο μεταβλητών, η σχέση είναι θετική και στατιστικά σημαντική. Συμπερασματικά, αποδεικνύεται ότι, όσο η συμπεριφορική ενσωμάτωση αυξάνεται καλλιεργούνται καλύτερα και οι εκπαιδευτικές στρατηγικές που εφαρμόζονται στην τάξη από το νηπιαγωγό Π.Σ. Έπειτα, διερευνάται η σχέση μεταξύ της συμπεριφορικής ενσωμάτωσης με τη διαχείριση της τάξης. Ο έλεγχος συσχέτισης έδειξε ότι  $r = ,144$  και  $p = ,143 > 0,05$ . Συνεπώς, η σχέση είναι θετική και στατιστικά σημαντική. Τέλος, εξετάζεται η συμπεριφορική ενσωμάτωση ως μεταβλητή με την εμπλοκή των μαθητών. Ο έλεγχος συσχέτισης τους έδειξε ότι  $r = ,157$  και  $p = ,112 > 0,05$ . Άρα, η σχέση είναι θετική και μη στατιστικά σημαντική. Συνεπώς, οι δυο μεταβλητές δεν επηρεάζουν η μια την άλλη σε κανένα βαθμό.

Επιπρόσθετα, εξετάστηκε κατά πόσο η αυτό-αποτελεσματικότητα ως γενική κλίμακα επηρεάζει και επηρεάζεται από τις υποκλίμακες της. Ο έλεγχος συσχέτισης Spearman έδειξε ότι υπάρχει υψηλή συσχέτιση και στις τρεις υποκλίμακες της. Μελετώντας την αυτό-αποτελεσματικότητα με τις εκπαιδευτικές στρατηγικές ο έλεγχος έδειξε ότι  $r = ,847$  και  $p = ,001 < 0,05$ . Άρα, η σχέση είναι θετική και ισχυρά στατιστικά σημαντική. Ο επόμενος έλεγχος αφορούσε την αυτό-αποτελεσματικότητα και τη διαχείριση της τάξης, όπου ο έλεγχος συσχέτισεων έδειξε  $r = ,779$ , με  $p = ,001 < 0,05$  Συνεπώς, η σχέση είναι θετική και ισχυρά στατιστικά σημαντική. Επίσης, εξετάστηκε η συνολική κλίμακα αυτό-αποτελεσματικότητας με την υποκλίμακα της εμπλοκή μαθητών. Ο έλεγχος συσχέτισης

Spearman έδειξε ότι  $r = ,892$  με  $p = ,001 < 0,05$ . Άρα, η σχέση είναι θετική και ισχυρά στατιστικά σημαντική.

Τέλος, συσχετίστηκαν και οι άλλες δυο υποκλίμακες της αυτό-αποτελεσματικότητας, οι εκπαιδευτικές στρατηγικές με τη διαχείριση της τάξης. Ο έλεγχος έδειξε ότι  $r = ,552$  και  $p = ,001 < 0,05$ . Άρα, η σχέση τους είναι θετική και ισχυρά στατιστικά σημαντική. Επίσης, εξετάστηκαν και άλλες δυο μεταβλητές, η εκπαιδευτικές στρατηγικές με την υποκλίμακα εμπλοκή των μαθητών. Ο έλεγχος συσχέτισης έδειξε ότι  $r = ,646$  και  $p = ,001 < 0,05$ , άρα υπάρχει συσχέτιση μεταξύ των δυο μεταβλητών, η σχέση είναι θετική και στατιστικά σημαντική. Η τελευταία μεταβλητή που συσχετίστηκε αφορούσε την υποκλίμακα αυτό-αποτελεσματικότητας διαχείριση της τάξης με την μεταβλητή εμπλοκή των μαθητών. Ο έλεγχος συσχέτισης έδειξε ότι το  $r = ,623$  και  $p = ,001 < 0,05$ . Άρα, αποδεικνύεται ότι υπάρχει συσχέτιση μεταξύ των δυο μεταβλητών, η σχέση τους είναι θετική και ισχυρά στατιστικά σημαντική.

## Πίνακας 17

*Τελικές συσχετίσεις Ερευνητικών Υποθέσεων*

		<i>r</i>	<i>p</i>
	Γνωστική ενσωμάτωση	<b>,737</b>	<b>,001</b>
Ενσωμάτωση	Συναισθηματική ενσωμάτωση	<b>,835</b>	<b>,001</b>
	Συμπεριφορική ενσωμάτωση	<b>,829</b>	<b>,001</b>
Γνωστική ενσωμάτωση	Συναισθηματική ενσωμάτωση	<b>,383</b>	<b>,001</b>
	Συμπεριφορική ενσωμάτωση	<b>,431</b>	<b>,001</b>
Συναισθηματική ενσωμάτωση	Συμπεριφορική ενσωμάτωση	<b>,682</b>	<b>,001</b>

	Αυτό-αποτελεσματικότητα	,110	,266
Ενσωμάτωση	Εκπαιδευτικές στρατηγικές	,173	,078
	Διαχείριση τάξης	,101	,307
	Εμπλοκή μαθητών	,042	,669
	Αυτό-αποτελεσματικότητα	-,029	,770
Γνωστική ενσωμάτωση	Εκπαιδευτικές στρατηγικές	,056	,570
	Διαχείριση τάξης	-,015	,881
	Εμπλοκή μαθητών	-,099	,320
	Αυτό-αποτελεσματικότητα	,124	,208
Συναισθηματική ενσωμάτωση	Εκπαιδευτικές στρατηγικές	,153	,122
	Διαχείριση τάξης	,104	,295
	Εμπλοκή μαθητών	,082	,408
	Αυτό-αποτελεσματικότητα	,188	,055
Συμπεριφορική ενσωμάτωση	Εκπαιδευτικές στρατηγικές	<b>,235</b>	<b>,016</b>
	Διαχείριση τάξης	,144	,143
	Εμπλοκή μαθητών	,157	,112
	Εκπαιδευτικές στρατηγικές	<b>,847</b>	<b>,001</b>
Αυτό-αποτελεσματικότητα	Διαχείριση τάξης	<b>,779</b>	<b>,001</b>
	Εμπλοκή μαθητών	<b>,892</b>	<b>,001</b>
Εκπαιδευτικές στρατηγικές	Διαχείριση τάξης	<b>,552</b>	<b>,001</b>
	Εμπλοκή μαθητών	<b>,646</b>	<b>,001</b>
Διαχείριση τάξης	Εμπλοκή μαθητών	<b>,623</b>	<b>,001</b>



## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5

### ΣΥΖΗΤΗΣΗ ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ ΠΕΡΙΟΡΙΣΜΟΙ ΕΡΕΥΝΑΣ ΜΕΛΛΟΝΤΙΚΕΣ ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ

#### 5.1 Συζήτηση

Σκοπός της παρούσας διπλωματικής εργασίας ήταν η διερεύνηση της σχέσης ανάμεσα στην αυτό-αποτελεσματικότητα των νηπιαγωγών παράλληλης στήριξης και της ενσωμάτωσης μαθητών/τριών με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στη γενική τάξη. Πιο συγκεκριμένα, διερευνήθηκε αν η αυτοαντίληψη της αποτελεσματικότητας των νηπιαγωγών παράλληλης στήριξης σχετιζόταν θετικά με την ενσωμάτωση των μαθητών με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στη γενική τάξη. Επίσης, έγινε προσπάθεια να διερευνηθεί εάν μεταβλητές, όπως η ηλικία των νηπιαγωγών Π.Σ, το επίπεδο των ακαδημαϊκών σπουδών τους, τα χρόνια προϋπηρεσίας τους στην εκπαίδευση, τα χρόνια εμπειρίας τους με μαθητές αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, φάνηκε να επηρεάζουν τις αντιλήψεις τους σχετικά με την αυτό-αποτελεσματικότητά τους και την ενσωμάτωση των μαθητών με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στη γενική τάξη.

Σε αυτό το σημείο είναι ωφέλιμο να ξανά διατυπωθεί, ότι καμία έρευνα έως τώρα δεν έχει εξετάσει τους νηπιαγωγούς παράλληλης στήριξης και η έρευνά χαρακτηρίζεται από πρωτοτυπία στο είδος της. Στη πορεία θα παρατεθούν κάποια αποτελέσματα, τα οποία συγκεντρώθηκαν από έρευνες που αφορούσαν ευρύτερα την πρωτοβάθμια εκπαίδευση και όχι συγκεκριμένα για νηπιαγωγούς Π.Σ.

Το πρώτο ερευνητικό ερώτημα που παρατέθηκε εξέταζε αν υπάρχει θετική συσχέτιση μεταξύ της αυτό-αποτελεσματικότητας των νηπιαγωγών παράλληλης στήριξης και της

ενσωμάτωσης των μαθητών με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στη γενική τάξη. Με βάση τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας βρέθηκε υπάρχει θετική συσχέτιση μεταξύ της αυτό-αποτελεσματικότητας των νηπιαγωγών Π.Σ, αλλά αυτή η σχέση δεν είναι στατιστικά σημαντική. Ωστόσο, επειδή τα αποτελέσματα του ελέγχου έδωσαν μια χαμηλή θετική συσχέτιση μεταξύ των δυο μεταβλητών, θα μπορούσε να ειπωθεί, ότι δεν συσχετίζονται σε μεγάλο βαθμό οι αντιλήψεις αυτό-αποτελεσματικότητας με τις αντιλήψεις ενσωμάτωσης των παιδιών με ΕΕΑ ή/και αναπηρία.

Συγκρίνοντας βιβλιογραφικά το πρώτο ερευνητικό ερώτημα και τις αντιλήψεις των νηπιαγωγών γενικής αγωγής για τα επίπεδα αυτό-αποτελεσματικότητάς τους, σε σχέση με την ανταπόκριση και ενσωμάτωση των παιδιών με αναπηρίες ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, υποστηρίζεται ότι οι ίδιοι δεν έχουν ισχυρό αίσθημα αυτό-αποτελεσματικότητας. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα να μην νιώθουν ικανοί, να εφαρμόσουν συγκεκριμένες πρακτικές συμπερίληψης σε παιδιά με αναπηρία ή/ και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Ωστόσο, οι νηπιαγωγοί ειδικής αγωγής εκδήλωσαν μια εντελώς διαφορετική εικόνα αυτό-αποτελεσματικότητας, σε σύγκριση με τους νηπιαγωγούς γενικής αγωγής. Οι νηπιαγωγοί ειδικής αγωγής αναφέρουν ότι ενισχύοντας τα επίπεδα αυτό-αποτελεσματικότητάς τους, καλλιεργούνται και τα επίπεδα ενσωμάτωσης και συμπερίληψης των παιδιών στα πλαίσια της γενικής τάξης (Greene, 2017).

Επιπλέον, υποστηρίζεται ερευνητικά ότι τα υψηλά επίπεδα αυτό-αποτελεσματικότητας αποτελούν έναν ισχυρά θετικό προβλεπτικό παράγοντα για τη στάση τους απέναντι στην ενιαία εκπαίδευση. Ουσιαστικά, οι θετικές πεποιθήσεις τους σχετίζονται στατιστικά σημαντικά με τα υψηλά επίπεδα αυτό-αποτελεσματικότητάς των παιδαγωγών. Αυτή η στάση τους έχει φανερό αντίκτυπο, τόσο στη συνεργασία τους με τα παιδιά, όσο και στον τρόπο που ο εκπαιδευτικό ενσωματώνει όλα τα παιδιά στη γενική τάξη. Οι καθημερινές

πρακτικές συνεκπαίδευσης καλλιεργούν με έμμεσο τρόπο το κλίμα της συμπερίληψης στο σχολικό περιβάλλον (Özokcu, 2017).

Σε ανάλογα ευρήματα καταλήγουν και οι έρευνα των MacFarlane και Woolfson (2013), οι οποίοι υποστηρίζουν ότι τα επίπεδα αυτό-αποτελεσματικότητας τους συσχετίζονται θετικά με τις αντιλήψεις τους για ενσωμάτωση των με μαθητών με ΕΕΑ ή/και αναπηρία. Επιπρόσθετα, φαίνεται ότι οι εκπαιδευτικοί που έχουν υψηλής αντίληψης αποτελεσματικότητα, παρέχουν κατάλληλες πρακτικές διδασκαλίας σε μαθητές με αναπηρίες ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Ενισχύοντας την ικανότητα ενσωμάτωσης των παιδιών με δυσκολίες στη γενική εκπαίδευση (Nuo et al., 2017).

Αναφορικά με το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα, το οποίο αναφέρεται στο αν αυτό-αποτελεσματικότητα των νηπιαγωγών παράλληλης στήριξης, εξαρτάται από μεταβλητές όπως η ηλικία, το φύλο, τα έτη προϋπηρεσίας, το επίπεδο σπουδών και την παρακολούθηση σεμιναρίων σχετικών με την Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση. Τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας έδειξαν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ αυτό-αποτελεσματικότητας και ηλικίας και της αυτό-αποτελεσματικότητας και της εκπαιδευτικής προϋπηρεσίας. Συμπερασματικά, ο συγκεκριμένος έλεγχος παρουσίασε τον καθοριστικό ρόλο που διαδραματίζει η ηλικία και η προϋπηρεσία στα επίπεδα αυτό-αποτελεσματικότητας των νηπιαγωγών Π.Σ. Οι υπόλοιπες εξεταζόμενες μεταβλητές, δηλαδή το φύλο, το επίπεδο σπουδών και η παρακολούθηση σεμιναρίου, παρουσίασαν μη στατιστικά σημαντικές διαφορές. Ωστόσο, παρατηρήθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές στην υποκλίμακα διαχείριση της τάξης και στο επίπεδο σπουδών των συμμετεχόντων και στην εκπαιδευτική προϋπηρεσία. Ενώ, στην υποκλίμακα εκπαιδευτικές στρατηγικές παρατηρήθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ ηλικίας και προϋπηρεσίας. Στην υποκλίμακα εμπλοκή μαθητών σημειώθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές μόνο στη μεταβλητή της ηλικίας των συμμετεχόντων/ουσών.

Σχετικές έρευνες με την παρούσα έρευνα, εξέτασαν την ηλικία και την αυτό-αποτελεσματικότητα. Οι εκπαιδευτικοί ανέφεραν ότι τα υψηλά επίπεδα αυτό-αποτελεσματικότητας σχετίζονταν με την ηλικία και τα επίπεδα προσαρμογής της διδασκαλίας τους. Επιπρόσθετα, διατυπώθηκε ότι οι μικρότεροι ηλικιακά εκπαιδευτικοί σημείωσαν μεγαλύτερες βαθμολογίες στο ερωτηματολόγιο που εξέταζε την αυτό-αποτελεσματικότητά τους, σε σύγκριση με τους μεγαλύτερους ηλικιακά εκπαιδευτικούς (Avanzi et al., 2013).

Επιπλέον, σε άλλη έρευνα είχε τονιστεί ότι η έννοια της αυτό-αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών σχετίζεται στατιστικά σημαντικά με την ηλικία. Μέσα από την τεκμηρίωση παλαιότερων ερευνών, φάνηκε ότι η εκπαιδευτική προϋπηρεσία έχει άμεση συνάφεια με την εμπειρία και τα υψηλά επίπεδα αυτό-αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών (Chester & Beautin, 1996). Παρά ταύτα, σε μια άλλη πιο πρόσφατη έρευνα η φαινομενικά λογική σύνδεση της ηλικίας με την εμπειρία, έχει αμφισβητηθεί. Υποστηρίζεται, ότι η ηλικία δεν σχετίζεται με τα επίπεδα αυτό-αποτελεσματικότητας (Fackler & Malmberg, 2016 · Fackler et al., 2021). Αυτά τα ευρήματα έρχονται σε αντιπαράθεση με αυτά που η παρούσα έρευνα υποστήριξε ερευνητικά. Παρά ταύτα, ακόμα και οι υποκλίμακες της αυτό-αποτελεσματικότητας επιβεβαιώνουν τη στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ της ηλικίας και της εμπλοκής μαθητών και των εκπαιδευτικών στρατηγικών. Ενώ, δεν δίνουν στατιστικά σημαντικές διαφορές στην υποκλίμακα διαχείριση της τάξης.

Αναφορικά, με το φύλο των εκπαιδευτικών και τα επίπεδα της αυτό-αποτελεσματικότητας τα ευρήματα ήταν μικτά. Σε μια παλαιότερη έρευνα παρατηρήθηκε ότι το ανδρικό φύλο συσχετιζονταν με τα υψηλότερα επίπεδα αυτό-αποτελεσματικότητας, σε σύγκριση με το γυναικείο (Ross et al., 1996). Ωστόσο, τα ευρήματα μιας πιο πρόσφατης μελέτης παρατήρησαν ότι οι γυναίκες εκπαιδευτικοί παρουσιάζουν υψηλότερα επίπεδα αυτό-αποτελεσματικότητας, σε σχέση με το αντίθετο φύλο (Fackler & Malmberg, 2016). Στην

έρευνα του Malmberg και των συνεργατών του (2014), παρατηρήθηκε ότι δεν υφίσταται καμία συσχέτιση μεταξύ ανδρικού και γυναικείου φύλου, η οποία να παρουσιάζει επιδράσεις στην αυτό-αποτελεσματικότητα τους. Στα ίδια ευρήματα καταλήγει και η παρούσα έρευνα, υποστηρίζοντας ότι δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ γυναικείου και ανδρικού φύλου και της αυτό-αποτελεσματικότητας των νηπιαγωγών Π.Σ. Το ίδιο ισχύει και για τις υποκλίμακες εκπαιδευτικές στρατηγικές, διαχείριση της τάξης και εμπλοκή μαθητών, δεν παρουσιάστηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ αυτών και της αυτό-αποτελεσματικότητας.

Η παρούσα έρευνα σημείωσε στατιστικά σημαντική διαφορά στην εκπαιδευτική προϋπηρεσία και την αυτό-αποτελεσματικότητα. Ωστόσο, τα ευρήματα μιας άλλης έρευνας διατύπωσαν μη στατιστικά σημαντικές διαφορές στα χρόνια προϋπηρεσίας και στις ιδιαίτερες ικανότητες των εκπαιδευτικών να ανταποκρίνονται με αποτελεσματικότητα (Fackler & Malmberg, 2016). Επίσης, διατυπώθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί γενικής αγωγής δεν παρουσιάζουν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ εκπαιδευτικής προϋπηρεσίας και επιπέδου αυτό-αποτελεσματικότητας. Υποστηρίζουν, ότι η αυτό-αποτελεσματικότητα τους επρόκειτο να ενδυναμωθεί, εφόσον επιμορφωθούν κατάλληλα, έχοντας τα απαιτούμενα εργαλεία και τις δεξιότητες, στοχεύοντας στην ενσωμάτωση των παιδιών με ΕΕΑ (Παπαχαράλαμπος, 2019).

Ωστόσο, η έρευνα της Κελαποσπόλου (2020), υποστηρίζει ότι η προϋπηρεσία δεν επηρεάζει σε στατιστικά σημαντικό βαθμό την αυτό-αποτελεσματικότητά των ειδικών παιδαγωγών. Αυτό που φαίνεται να επηρεάζει την αυτό-αποτελεσματικότητά τους είναι οι αρνητικές ή θετικές εμπειρίες τους, οι οποίες προκύπτουν από τα εκπαιδευτικά χρόνια προϋπηρεσίας τους. Αυτά τα δυο στοιχεία σχετίζονται άμεσα με την ικανότητα διαμόρφωσης των αντιλήψεων της αυτό-αποτελεσματικότητας.

Σχετικά, με τα επιμορφωτικά σεμινάρια ΕΑΕ και το επίπεδο σπουδών, μέσα από παρόμοιες έρευνες που έχουν διεξαχθεί παρατηρείται ότι το ακαδημαϊκό επίπεδο των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης, καθώς και η προετοιμασία τους σε γνωστικό και πρακτικό επίπεδο καθορίζει σημαντικά τις αντιλήψεις τους για αυτό-αποτελεσματικότητα. Όσοι εκπαιδευτικοί έχουν περαιτέρω εκπαιδευτική επιμόρφωση στην ειδική αγωγή, διακρίνονται από υψηλότερα επίπεδα αυτό-αποτελεσματικότητας (Σατίδου, 2012 · Coladarci & Breton, 2012). Τα ίδια ευρήματα απορρέουν και από τα ερευνητικά δεδομένα των Ferriday και Cantali (2020), όπου διατυπώνεται θετική συσχέτιση μεταξύ αυτό-αποτελεσματικότητας και επιμορφώσεων. Ωστόσο, στην παρούσα έρευνα δεν φάνηκε να παρατηρούνται στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ της αυτό-αποτελεσματικότητας και του επιπέδου σπουδών, ούτε και της παρακολούθησης σεμιναρίου στην ΕΑΕ. Τα ίδια ευρήματα συγκεντρώθηκαν και από την υποκλίμακα εκπαιδευτικές στρατηγικές και εμπλοκή μαθητών, δε σχετίστηκαν το επίπεδο σπουδών και το σεμινάριο ΕΑΕ με την αυτό-αποτελεσματικότητα τους. Ενώ η υποκλίμακα διαχείριση τάξης σημείωσε στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ επιπέδου σπουδών και αυτό-αποτελεσματικότητας. Αντίθετα, τα αποτελέσματα της συσχέτισης του σεμιναρίου παρακολούθησης και της υποκλίμακας διαχείρισης της τάξης δεν σημείωσαν σημαντικές διαφορές μεταξύ τους. Παρόμοια ευρήματα διαπιστώθηκαν από την έρευνα των Wilson et al., (2020), στην οποία βρέθηκε αρνητική συσχέτιση μεταξύ αυτό-αποτελεσματικότητας και παρακολούθησης του σεμιναρίου στην ΕΑΕ.

Το τρίτο ερευνητικό ερώτημα αφορά στις αντιλήψεις των νηπιαγωγών για την ενσωμάτωση μαθητών/τριών με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στη γενική τάξη και κατά πόσο επηρεάζονται από παράγοντες όπως, η ηλικία, το φύλο, τα έτη προϋπηρεσίας, το επίπεδο σπουδών και την παρακολούθηση σεμιναρίων σχετικά με την

Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση. Σε αυτό το ερώτημα δε σημειώθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές.

Παρά ταύτα, τα αποτελέσματα μιας πρόσφατης μελέτης αναδεικνύουν ότι υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των νέων και παλαιότερων εκπαιδευτικών. Οι νέοι εκπαιδευτικοί εκφράζουν θετικότερα τις αντιλήψεις τους για ενσωμάτωση των μαθητών/τριών με αναπηρία ή/και ΕΕΑ, σε σύγκριση με τους μεγαλύτερους σε ηλικία εκπαιδευτικούς. Επίσης, οι νεότεροι εκπαιδευτικοί είναι πιο υποστηρικτικοί σε σχέση με μεγαλύτερους εκπαιδευτικούς, οι οποίοι εργάζονται χρόνια στην εκπαίδευση (Avramidis & Norwich, 2002· Saloviita, 2020). Αντίθετα ευρήματα συγκεντρώθηκαν από την παρούσα έρευνα, η οποία διαπίστωσε ότι η ηλικία των συμμετεχόντων δε σχετίζεται στατιστικά σημαντικά με την ενσωμάτωση των μαθητών/τριών με ΕΕΑ. Τα ίδια αποτελέσματα εξακριβώθηκαν και μέσα από τις συσχετίσεις μεταξύ ηλικίας και γνωστικής, συναισθηματικής και συμπεριφορικής ενσωμάτωσης.

Σε σχέση με τις αντιλήψεις των νηπιαγωγών Π.Σ για ενσωμάτωση παιδιών με ΕΕΑ ή/και αναπηρία και το φύλο των συμμετεχόντων/ουσών δεν βρέθηκαν σημαντικές διαφοροποιήσεις, όσον αφορά την συνολική κλίμακα. Σημαντικές διαφοροποιήσεις δεν παρατηρήθηκαν σε καμία από τις τρεις υποκλίμακες, γνωστική, συναισθηματική και συμπεριφορική. Παρόμοια αποτελέσματα βρέθηκαν και στην έρευνα της Kontouli (2015), όπου δεν σημειώθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές στις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για ενσωμάτωση μαθητών με ΕΕΑ και στο φύλο.

Αναφορικά, με τα χρόνια εκπαιδευτικής προϋπηρεσίας και τις αντιλήψεις των νηπιαγωγών Π.Σ για ενσωμάτωση των μαθητών/τριών με ΕΕΑ στη γενική τάξη στην παρούσα έρευνα βρέθηκε ότι δεν υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των μεταβλητών. Τα ευρήματα των υποκλιμάκων που αφορούν τη γνωστική, τη συναισθηματική

και τη συμπεριφορική διάσταση συγκέντρωσαν τα ίδια αποτελέσματα. Επιπλέον, ίδια αποτελέσματα έδειξε και η έρευνα της Kontouti (2015), στην οποία η εκπαιδευτική προϋπηρεσία δεν αποτελούσε καθοριστικό παράγοντα διαμόρφωσης των αντιλήψεων για ενσωμάτωση των παιδιών με ΕΕΑ στην γενική τάξη. Ωστόσο, συγκριτικά με μια άλλη έρευνα, παρατηρήθηκε ότι οι νηπιαγωγοί, οι οποίοι είχαν έως τρία χρόνια προϋπηρεσία σημείωσαν υψηλή αίσθηση αποτελεσματικότητας και συμπερίληψης μαθητών με ιδιαιτερότητες, σε σχέση με άλλους εκπαιδευτικούς που είχαν περισσότερα έτη προϋπηρεσίας (Παπαχαλαράμπος, 2019).

Μάλιστα, ο ερευνητής Baker (2005), υποστήριξε ότι οι εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης ήταν πιο ικανοί, πρόθυμοι και έτοιμοι να υποστηρίξουν και να ενσωματώσουν μαθητές/τριες με διαφορετικές ανάγκες, δυσκολίες στη συμπεριφορά από ότι άλλοι συνάδελφοι, οι οποίοι προέρχονταν από τον κλάδο της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Σύμφωνα με αυτά τα ευρήματα ήταν και οι Klassen και Chiu (2010), σε μια μεταγενέστερη έρευνά. Υποστήριξαν ότι οι εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης δείχνουν να έχουν υψηλότερα επίπεδα αυτό-αυτό-αποτελεσματικότητας και ενσωμάτωσης των παιδιών με ΕΕΑ ή/και αναπηρία, τα οποία οφείλονταν στις περαιτέρω εκπαιδευτικές καταρτίσεις τους σε ακαδημαϊκό επίπεδο.

Σχετικά με το ερευνητικό ερώτημα που εξετάζει τις αντιλήψεις ενσωμάτωσης των νηπιαγωγών Π.Σ και το επίπεδο σπουδών, η συγκεκριμένη έρευνα έδειξε ότι δεν υφίστανται σημαντικές διαφορές. Συμπερασματικά, οι απόψεις τους για ενσωμάτωση δεν διαφοροποιείται ανάλογα το επίπεδο σπουδών τους. Στα ίδια συμπεράσματα καταλήγει και μια άλλη έρευνα, η οποία δεν θεωρεί καθοριστικό παράγοντα διαμόρφωσης το επίπεδο σπουδών στην διαδικασία της ενσωμάτωσης (Kontouli, 2015).



Ωστόσο, αντίθετα συμπεράσματα διεξήχθησαν σε μια άλλη μελέτη. Στην οποία νηπιαγωγοί γενικής αγωγής, οι οποίοι είχαν σπουδές στην ειδική αγωγή παρατηρήθηκε ότι είχαν θετική στάση στην ενσωμάτωση των παιδιών με ΕΕΑ, σε σύγκριση με τους νηπιαγωγούς που δεν είχαν εξειδίκευση στην ειδική αγωγή (Παπαχαραλάμπος, 2019).

Παρότι, τα πρόσφατα ερευνητικά δεδομένα υποστήριζαν ότι υπάρχει διαφοροποίηση ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς με μεταπτυχιακό τίτλο και στους εκπαιδευτικούς με προπτυχιακές σπουδές. Η στάση αυτή ήταν δικαιολογημένη, εξαιτίας της υψηλότερης αίσθησης αποτελεσματικότητας, καθώς και της θετικότερης στάσης προς την ενσωμάτωση. Σε σύγκριση με τους εκπαιδευτικούς που δεν έχουν εξειδικευμένο εκπαιδευτικό υπόβαθρο. (Fackler et al., 2021).

Ολοκληρώνοντας, τα αποτελέσματα που συγκεντρώθηκαν σχετικά με τις αντιλήψεις των νηπιαγωγών Π.Σ για ενσωμάτωση των μαθητών/τριών με ΕΕΑ ή/και αναπηρία στη γενική τάξη και της παρακολούθησης σεμιναρίου ΕΑΕ, έδειξαν ότι δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των μεταβλητών. Το ίδιο αποτέλεσμα έδωσε και ο έλεγχος στην υποκλίμακα της γνωστικής, της συναισθηματικής και της συμπεριφορικής ενσωμάτωσης. Παρά τα αποτελέσματα που συγκεντρώθηκαν στην παρούσα έρευνα. Από την άλλη πλευρά όπως έχει στηριχθεί και βιβλιογραφικά, τα εκπαιδευτικά και επιμορφωτικά σεμινάρια και οι περαιτέρω επιμορφώσεις συμβάλλουν στην ανάπτυξη της αίσθησης ενσωμάτωσης, καθώς και της αυτό-αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών (Fackler et al., 2021). Συμπερασματικά, έχει συνδεθεί η θετική στάση των εκπαιδευτικών προς την ενσωμάτωση με την ακαδημαϊκή τους κατάρτιση, την παρακολούθηση επιμορφωτικών σεμιναρίων και την εμπειρία τους στην ειδική αγωγή (Van Steen & Wilson, 2020). Τα ευρήματα αυτά εναντιώνονται από την παρούσα έρευνα.

## 5.2 Συμπεράσματα

Η παρούσα έρευνα εκπονήθηκε με σκοπό να διερευνήσει τις σχέσεις ανάμεσα στην αυτό-αποτελεσματικότητα των νηπιαγωγών παράλληλης στήριξης και της ενσωμάτωσης μαθητών/τριών με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στα πλαίσια της γενικής τάξης. Ουσιαστικά, ερευνήθηκε αν η αυτό-αποτελεσματικότητα των νηπιαγωγών Π.Σ σχετίζεται θετικά με την ενσωμάτωση των μαθητών/τριών με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στη γενική τάξη. Επιπρόσθετα ερευνήθηκαν οι μεταβλητές ηλικία, φύλο, επίπεδο σπουδών, τα χρόνια προϋπηρεσίας τους στο εκπαιδευτικό πλαίσιο, τα χρόνια εμπειρίας τους με μαθητές/τριες με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, επηρεάζουν τις αντιλήψεις τους αναφορικά με την αυτό-αποτελεσματικότητά τους για την ενσωμάτωση των μαθητών/τριών με αναπηρία ή/και ΕΕΑ.

Το αρχικό ερευνητικό ερώτημα, έδειξε ότι μεταξύ της αυτό-αποτελεσματικότητας των νηπιαγωγών Π.Σ και των αντιλήψεών τους για ενσωμάτωση των παιδιών με αναπηρία ή/και ΕΕΑ υπάρχει θετική συσχέτιση, αλλά όχι τόσο υψηλή και μη στατιστικά σημαντική. Αυτό σημαίνει ότι η αυτό-αποτελεσματικότητα των νηπιαγωγών Π.Σ, δεν αποτελεί κάθε αυτού τον πιο ισχυρό προβλεπτικό παράγοντα της ενσωμάτωσης των μαθητών με δυσκολίες στη γενική τάξη. Ωστόσο, οι συμμετέχοντες/ουσες υποστηρίζουν ότι η ενσωμάτωση των μαθητών/τριών με αναπηρία ή/και ΕΕΑ εξαρτάται και από άλλους παράγοντες, οι οποίοι δεν οφείλονται αποκλειστικά στην αυτό-αποτελεσματικότητά τους. Οι ίδιοι υποστηρίζουν ότι δεν πρέπει να καταργηθούν όλες οι ξεχωριστές αίθουσες διδασκαλίας που εξυπηρετούν μαθητές/τριες με ΕΕΑ ή/και αναπηρία, διότι χρησιμοποιούνται όταν οι περιστάσεις το απαιτούν. Επίσης, ισχυρίζονται ότι οι μαθητές/τριες με ήπια αναπηρία πρέπει να διδάσκονται σε γενική τάξη, με απώτερο στόχο την βέλτιστη ενσωμάτωση τους στο δυναμικό της τάξης. Καθώς, και ότι στην πλειοψηφία τους οι συμμετέχοντες/ουσες θεώρησαν ότι αυτή η μερίδα των μαθητών που

χρήζουν εξειδικευμένης εκπαιδευτικής παρέμβασης, μπορούν να εκπαιδευτούν αποτελεσματικότερα σε ένα γενικό εκπαιδευτικό περιβάλλον, αποκομίζοντας πολλά οφέλη, τουναντίον στο ειδικό εκπαιδευτικό πλαίσιο. Η ενσωμάτωση βασίζεται στην ουσιαστική εκπαίδευση του κάθε παιδιού, η οποία οφείλει να πραγματοποιείται στο σχολείο της γειτονιάς του, χωρίς να υφίσταται διακρίσεις ή αποκλεισμό (Nteropoulou & Slee, 2019 · Ainscow et al., 2019). Στην παρούσα έρευνα διαπιστώθηκε ότι ο αριθμός των πανεπιστημιακών μαθημάτων και η καθημερινή εμπειρία με μαθητές με ΕΕΑ ή/και αναπηρία επηρεάζει θετικά τα επίπεδα ενσωμάτωσης δια μέσου των επιτυχημένων πρακτικών συνεκπαίδευσης και συμπερίληψης που εφαρμόζονται (Özokcu, 2017).

Μέσα σε ένα γενικό εκπαιδευτικό πλαίσιο οι μαθητές/τριες με αναπηρία ή/και ΕΕΑ επωφελούνται κοινωνικά, γνωστικά, επικοινωνιακά, καλλιεργώντας τις δεξιότητές τους σε καθημερινή βάση. Η συνεκπαίδευση των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή/και αναπηρία σε ένα γενικό σχολείο, σε συνδυασμό με τη στήριξη από το εξειδικευμένο εκπαιδευτικό προσωπικό, δηλαδή την παράλληλη στήριξη, μόνο οφέλη μπορεί να προσφέρει (Koutsoklenis & Papadimitriou, 2021). Ο ενεργός και συμμετοχικός ρόλος του εξειδικευμένου εκπαιδευτικού προσωπικού είναι εκείνος που καλείτε να αντιμετωπίσει τις προκλήσεις και δυσκολίες που προκύπτουν, με απώτερο στόχο την ενίσχυση της συμμετοχικής εκπαίδευσης στη διαδικασία της μάθησης (Mavropalias & Anastasiou, 2016).

Τα ευρήματα του δεύτερου ερευνητικού ερωτήματος έδειξαν σημαντικές διαφορές μεταξύ αυτό-αποτελεσματικότητας, ηλικίας και εκπαιδευτικής προϋπηρεσίας. Συμπερασματικά, εκδηλώθηκε ο καθοριστικός ρόλος της ηλικίας και της προϋπηρεσίας και η επίδραση που ασκούν στην αυτό-αποτελεσματικότητα των νηπιαγωγών Π.Σ. Οι υπόλοιπες εξεταζόμενες μεταβλητές, δηλαδή το φύλο, το επίπεδο σπουδών και η παρακολούθηση σεμιναρίου, δεν παρουσίασαν σημαντικές διαφορές, άρα δεν φάνηκε να επηρεάζουν την αυτό-αποτελεσματικότητα σε σημαντικό βαθμό.

Εξετάζοντας τους άξονες της διδακτικής αυτό-αποτελεσματικότητας, παρατηρήθηκε ότι στην πλειοψηφία τους οι συμμετέχοντες/ουσες της έρευνας ήταν ικανοί να χρησιμοποιήσουν διαφορετικές στρατηγικές αξιολόγησης, εναλλακτικές ερμηνείες, οι οποίες διευκολύνουν την κατανόηση, εύστοχες ερωτήσεις και εναλλακτικές στρατηγικές διδασκαλίας και προσαρμογή διδασκαλίας, ανάλογα με τις ιδιαίτερες ανάγκες κάθε μαθητή.

Η αυτό-αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού συνδέεται με την πεποίθησή ότι έχει τη δυνατότητα να επηρεάσει τον τρόπο, με τον οποίο μαθαίνουν οι μαθητές τους, ακόμη και εκείνοι που έχουν αναπηρία ή/και ΕΕΑ. Επιτυγχάνουν την προσαρμοστική αλληλεπίδραση μεταξύ παιδιού και εκπαιδευτικού, διαχειρίζονται ευκολότερα η εκάστοτε περίπτωση στη τάξη και οι μαθητές έχουν σχετικά καλές επιδόσεις (Klassen & Tze, 2014). Συμπερασματικά, οι αντιλήψεις για αποτελεσματικότητα επηρεάζουν την ανθρώπινη λειτουργία. Καθώς, έχουν την ικανότητα να παρακινούν και να κινητοποιούν γνωστικά, κοινωνικά και συναισθηματικά (Alici & Muezzin, 2019). Ωστόσο, η αυτό-αποτελεσματικότητα συνδέεται άμεσα με τους στόχους που θέτει ο εκπαιδευτικός επηρεάζοντας είτε τα χαμηλά, είτε τα υψηλά επίπεδα αυτό-αποτελεσματικότητας τους, εκδηλώνοντας φανερά την αίσθηση προσδοκιών και επίτευξης στόχων (Mojavezi & Tamiz, 2012).

Η διδακτική αυτό-αποτελεσματικότητα ενέχει ένα σπουδαίο κίνητρο ενεργοποίησης για τους εκπαιδευτικούς (Almog & Scechtman, 2007 · Özokcu, 2017) . Ωστόσο, στη παρούσα μελέτη δεν παρουσιάστηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ αυτό-αποτελεσματικότητας και ενσωμάτωσης. Αυτό ίσως οφείλεται σε παράγοντες που εξαρτώνται από το περιβάλλον εργασίας, την περιοχή κατοικίας και άλλους δημογραφικούς παράγοντες, οι οποίοι χρήζουν περαιτέρω μελέτη.

Το τελευταίο ερευνητικό ερώτημα έδειξε ότι δεν υπάρχουν σημαντικές διαφορές μεταξύ των αντιλήψεων για ενσωμάτωση και όλων των μεταβλητών που συμπεριλήφθηκαν. Συμπερασματικά, οι αντιλήψεις των νηπιαγωγών Π.Σ για την ενσωμάτωση των μαθητών/τριών με ΕΕΑ ή/και αναπηρία δε διαφοροποιείται ανάμεσα στα δυο φύλα, στην ηλικία, στην παρακολούθηση σεμιναρίου ΕΑΕ, στα έτη εκπαιδευτικής υπηρεσίας. Συνεπώς, η ενσωμάτωση των μαθητών/τριών με αναπηρία ή/και ΕΕΑ δεν εξαρτάται από τις παραπάνω μεταβλητές. Ωστόσο, ο έλεγχος υποθέσεων έδειξε ότι οι αντιλήψεις για ενσωμάτωση, εξαρτάται από τον αριθμό των πανεπιστημιακών μαθημάτων και την έκταση καθημερινής εμπειρίας με τα άτομα με αναπηρία ή/και ΕΕΑ. Ουσιαστικά, οι αρνητικές ή θετικές εμπειρίες που προκύπτουν από τα χρόνια εκπαιδευτικής εμπειρίας με άτομα με ΕΕΑ ή και αναπηρία, ενδέχεται να επηρεάζουν τον βαθμό ενσωμάτωση και τον βαθμό αυτό-αποτελεσματικότητας των νηπιαγωγών Π.Σ. Αυτά τα δυο στοιχεία σχετίζονται άμεσα με την ικανότητα διαμόρφωσης των αντιλήψεων της ενσωμάτωσης και διαδραματίζουν καθοριστικό παράγοντα στην ομαλότερη edραίωσή της ενσωμάτωσης.

Κλείνοντας, ο θεσμός της παράλληλης στήριξης και οι αντιλήψεις αυτών διαδραματίζουν καθοριστικό ρόλο στην ομαλότερη ενσωμάτωση των μαθητών με αναπηρία ή/και ΕΕΑ στον γενικό εκπαιδευτικό πλαίσιο, ενισχύοντας την επιπλέον παιδαγωγική υποστήριξη. Ο θεσμός της Π.Σ είναι μια «ανοιχτή δομή» σε αντιπαράθεση με τις δομές των ειδικών σχολείων ή των τμημάτων ένταξης. Όπως υποστηρίζει και η Καραγιάννη (2018) η σύνθεση του μαθητικού πληθυσμού, αντανακλά στη σύνθεση της κοινωνικής πραγματικότητας. Αυτό οφείλεται στη διαφορετικότητα και την ανομοιογένεια που παρουσιάζεται στο εκπαιδευτικό περιβάλλον των γενικών σχολείων.

Η ουσιαστική και βαθύτερη ενσωμάτωση των παιδιών με αναπηρία ή/και ΕΕΑ απαιτεί ριζική αναθεώρηση αντιλήψεων της αγωγής και εκπαίδευσης των γενικού σχολείου, από το σύνολο της εκπαιδευτικής κοινότητας. Η απαίτηση του σύγχρονου σχολείου να

ενσωματώσει μαθητές/τριες με αναπηρία ή/και ΕΕΑ, συνεπάγει την παροχή ισότιμης συμμετοχής σε κάθε επίπεδο σχολικής δραστηριοποίησης, με τη συνοδεία ειδικού εκπαιδευτικού προσωπικού. Ο εκπαιδευτικός Π.Σ είναι εκείνος που θα προσπαθήσει με κάθε δυνατό τρόπο να ενσωματώσει το παιδί, ενισχύοντάς κοινωνικά, επικοινωνιακά, γνωστικά, συναισθηματικά και σε κάθε τομέα ανάπτυξης. Η αποδοχή της διαφορετικότητας στο σχολικό πλαίσιο είναι υποχρέωση όλων των εκπαιδευτικών, ανεξαρτήτως ειδικότητας γενικής ή ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης. Η συνεκπαίδευση των παιδιών αυτών σε συνδυασμό με τη στήριξη του εκπαιδευτικού Π.Σ δίνει τη δυνατότητα καλλιέργειας των δεξιοτήτων μέσα σε ένα καθορισμένο εκπαιδευτικό πλαίσιο δραστηριοτήτων (Koutsoklenis & Papadimitriou, 2021 · Mavropalias & Anastasiou, 2016).

### **5.3 Περιορισμοί και Προτάσεις για Μελλοντική Έρευνα**

Ολοκληρώνοντας, θεωρείται απαραίτητο να διατυπωθούν ορισμένοι περιορισμοί που η έρευνα συνάντησε, καθώς και κάποιες προτάσεις για μελλοντική έρευνα. Αρχικά εξαιτίας της τυχαίας δειγματοληψίας και του μικρού δείγματος της έρευνας (N=104), δεν ενδείκνυται να πραγματοποιηθεί γενίκευση των αποτελεσμάτων στο εκπαιδευτικό περιβάλλον. Επίσης, το δείγμα που συγκεντρώθηκε στην πλειοψηφία του ήταν γυναικείο με δείγμα 99 γυναίκες και 5 άνδρες. Παρατηρείται ότι το δείγμα δεν ήταν ομοιόμορφα κατανεμημένο, το γεγονός αυτό ίσως αποτελεί ένα περιοριστικό παράγοντα.

Ένα ακόμα δύσκολο κομμάτι στη περάτωση της έρευνας ήταν ότι δεν βρέθηκαν παρόμοιες έρευνες, οι οποίες να απευθύνονται στους νηπιαγωγούς Π.Σ. Για αυτό το λόγο ήταν αρκετά δύσκολο να στηριχθούν τα ευρήματα της έρευνας βιβλιογραφικά σε προγενέστερες μελέτες για να τονισθούν οι τυχόν διαφορές ή ομοιότητες τους.

Επιπλέον, ένας από τους περιορισμούς που παρουσιάστηκαν κατά τη διεξαγωγή της έρευνας είναι ότι στην Κλίμακα πεποιθήσεων απέναντι στην εκπαίδευση όλων των παιδιών “ATTAS-mm”, βρέθηκε ότι ο δείκτης αξιοπιστίας της γνωστικής υποκλίμακας ήταν σχετικά χαμηλός  $\alpha = 0,548$ . Αυτό το εύρημα ενδεχομένως περιορίζει ως ένα βαθμό την αξιοπιστία της συγκεκριμένης υποκλίμακας, ωστόσο στο σύνολο της υποκλίμακας ο δείκτης αξιοπιστίας είναι  $\alpha = ,802$ .

Τέλος, είναι ωφέλιμο να προταθούν κάποιες ιδέες για περαιτέρω έρευνα. Όπως αναφέρθηκε και προηγουμένως, η συγκεκριμένη έρευνα δεν έχει διεξαχθεί ούτε στην Ελλάδα ούτε στο εξωτερικό. Για αυτό το λόγο είναι αναγκαίο να πραγματοποιηθεί περαιτέρω διερεύνηση στάσεων, αντιλήψεων, και πεποιθήσεων εκπαιδευτικών παράλληλης στήριξης. Λόγου χάριν, νηπιαγωγών Π.Σ, δασκάλων Π.Σ, εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης που εργάζονται ως Π.Σ, ερευνώντας τις αντιλήψεις για ενσωμάτωση των παιδιών με ΕΕΑ, καθώς και τα επίπεδα διδακτικής αυτό-αποτελεσματικότητά τους. Όταν θα πραγματοποιηθούν θα υπάρχει ένα μέτρο σύγκρισης για όσα συζητήθηκαν σε προηγούμενο κεφάλαιο. Κλείνοντας, όσο πιο ουσιαστικά καλλιεργούνται οι απόψεις των εκπαιδευτικών για αυτό-αποτελεσματικότητα, τόσο βαθύτερα προσεγγίζονται η γνωστική, η συναισθηματική και η συμπεριφορική τους πλευρά. Επειδή, οι απόψεις των εκπαιδευτικών για την ενσωμάτωση παιδιών με ΕΕΑ ή/και αναπηρία αποτελούν τον πυλώνα για την αποτελεσματικότητα και την εμπλοκή με τους μαθητές, στις στρατηγικές διδασκαλίας και στη διαχείριση της τάξης. Είναι ωφέλιμο να πραγματοποιηθούν έρευνες πάνω σε αυτά τα πεδία και τις υποκλίμακες της αυτό-αποτελεσματικότητας και των αντιλήψεων ενσωμάτωσης. Αυτό θα μπορούσε να επιτευχθεί μέσα από μελέτη παρατήρησης στον χώρο του σχολείου, έτσι ώστε με εμπειρικό και βιωματικό τρόπο να διεξαχθούν συμπεράσματα, για τον βαθμό ενσωμάτωσης και τα επίπεδα αυτό-αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών.

Αναμφίβολα, απαιτεί πολύ χρόνο και κόστος, αλλά αυτή η μελέτη θα προσέφερε πολλά οφέλη στην εκπαιδευτική κοινότητα.

Για αυτό το λόγο είναι χρήσιμο να διεξαχθούν ανάλογες έρευνες, που να εξετάζουν την συνολική διδακτική αυτό-αποτελεσματικότητα και την ενσωμάτωση, σε νηπιαγωγούς Π.Σ, σε δασκάλους Π.Σ, σε εκπαιδευτικούς της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης που ασκούν το ρόλο της παράλληλης στήριξης. Μελετώντας αυτόν τον πληθυσμό η έρευνα θα εμβαθύνει στις υποκλίμακες και τις διαστάσεις που διέπουν την ενσωμάτωση και την αυτό-αποτελεσματικότητα. Η βαθύτερη γνώση αυτών των διαστάσεων δίνει το έναυσμα για ικανότερη διαχείριση καταστάσεων, διασφαλίζοντας συμπεριληπτικές πρακτικές και την ιδεολογία της ενσωμάτωσης.



**ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ**

- Αγγελίδης, Α. Π. (2011). *Παιδαγωγικές της συμπερίληψης*. Εκδόσεις Διάδραση.
- Αγγελίδης, Α. Π. (2012). *Συμπεριληπτική εκπαίδευση και βελτίωση σχολείων*. Εκδόσεις Διάδραση.
- Adler, E. S. & Clark, R. (2018). *Κοινωνική έρευνα. Μια ξενάγηση στις μεθόδους και στις τεχνικές*. (Α. Χράπαλος Μετ., Γ. Τσίρμπας Επιμ.). Τζιόλα.
- Ainscow, M. (2016). *Struggles for equity in education: The selected works of Mel Ainscow*. Routledge.
- Ainscow, M., Slee, R., & Best, M. (2019). Editorial: The Salamanca Statement: 25 χρόνια μετά. *International Journal of Inclusive Education*, 23(7–8), 671–676.  
<https://doi.org/10.1080/13603116.2019.1622800>
- Alexiadou, N., & Essex, J. (2015). Teacher education for inclusive practice – responding to policy. *European Journal of Teacher Education* 39(1), 1–15.  
<https://doi.org/10.1080/02619768.2015.1031338>
- Alici, B., & Muezzin, E. E. (2019). Investigation of job satisfaction and the self-perception in the private and governmental institutions. *The Online Journal of New Horizons in Education*, 9(1), 35.  
[https://www.researchgate.net/publication/341579336\\_INVESTIGATION\\_OF\\_THE\\_JOB\\_SATISFACTION\\_AND\\_THE\\_SELF-PERCEPTION\\_IN\\_THE\\_PRIVATE\\_AND\\_GOVERNMENTAL\\_INSTITUTIONS](https://www.researchgate.net/publication/341579336_INVESTIGATION_OF_THE_JOB_SATISFACTION_AND_THE_SELF-PERCEPTION_IN_THE_PRIVATE_AND_GOVERNMENTAL_INSTITUTIONS)
- Almog, O., & Shechtman, Z. (2007). Teachers' democratic and efficacy beliefs and styles of coping with behavioral problems of pupils with special needs. *European Journal of Special Needs Education*, 22(2), 115-129.  
<https://doi.org/10.1080/08856250701267774>

Aloe, A. M., Amo, L. C., & Shanahan, M. E. (2014). Classroom management self-efficacy and burnout: A multivariate meta-analysis. *Educational Psychology Review*, 26(1), 101–126.

<https://doi.org/10.1007/s10648-013-9244-0>

Αμπαρτζάκη, Μ., & Κυπριωτάκη, Μ. (2010). Η διαφοροποίηση των μαθησιακών εμπειριών στο κοινό νηπιαγωγείο για την ενσωμάτωση παιδιών με εμπόδια στη ζωή και στη μάθηση. Στο Α. Κορνιλάκη, Μ. Κυπριωτάκη & Γ. Μανωλίτσης (Επιμ.), Πρώιμη παρέμβαση: Διεπιστημονική θεώρηση (σσ. 205-232). Πεδίο.

Antoniou, A. S., Geralexis, I., & Charitaki, G. (2017). Special educators' teaching self-efficacy determination: a quantitative approach. *Psychology*, 8(11), 1642-1656.

<http://doi.org/10.4236/psych.2017.811108>

Avanzi, L., Miglioretti, M., Velasco, V., Balducci, C., L., Fraccaroli, F., & Skaalvik, E. (2013). Cross-validation of the Norwegian Teacher's Self Efficacy Scale (NTSES). *Teaching and Teacher Education*, 31, 69-78.

<https://doi.org/10.1016/j.tate.2013.01.002>

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.

<https://doi.org/10.1080/08856250701649989>

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. <https://doi.org/10.1080/08856250210129056>

Bacharach, N., Heck, T.W., & Dahlberg, K. R. (2010). Changing the Face of Student Teaching through Coteaching. *Action in Teacher Education*, 32, 14-3.

<https://doi.org/10.1080/01626620.2010.10463538>

Baker, P. H. (2005). Managing student behavior: How ready are teachers to meet the challenge?. *American secondary education*, 51-64.

<https://www.jstor.org/stable/41064554>

Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84, 191-215. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.84.2.191>

Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Prentice-Hall. <https://psycnet.apa.org/record/1985-98423-000>

Bandura, A. (1988). Self-efficacy conception of anxiety. *Anxiety Research*, 1, 77-98. <https://doi.org/10.1080/10615808808248222>

Bandura, A. (1994). Self-efficacy. In V. S. Ramachaudran (Ed.), *Encyclopedia of human behavior* 4, 71-81. Academic Press.

Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. Freeman.

<https://psycnet.apa.org/record/1997-08589-000>

Bandura, A., Barbaranelli, C., Caprara, G. V., & Pastorelli, C. (2001). Self-Efficacy Beliefs as Shapers of Children's Aspirations and Career Trajectories. *Child Development*, 72(1), 187-206. <http://www.jstor.org/stable/1132479>

Bandura, A. & Locke, E. A. (2003). Negative Self-efficacy and Goal Effects Revisited. *Journal of Applied Psychology*, 88(1), 87-99.

<https://doi.org/10.1037/0021-9010.88.1.87>

Bandura, A. (2010). Self-efficacy. In I. B Weiner & Craighead W. E. (Ed.), *The Corsini Encyclopedia of Psychology*. <http://doi.org/10.1002/9780470479216.corpsy0836>

Barton, L. (2012). Η πολιτική της ένταξης (inclusion). Στο Α. Ζώνιου-Σιδέρη (Επιμ.), *Σύγχρονες ενταξιακές προσεγγίσεις: Θεωρία & πράξη* (σ. 53-64). Πεδίο.

- Benight, C. C., & Bandura, A. (2004). Social cognitive theory of posttraumatic recovery: the role of perceived self-efficacy. *Behaviour research and therapy*, 42(10), 1129–1148.  
<https://doi.org/10.1016/j.brat.2003.08.008>
- Βίκη Α., Γιαβρίμης Π., & Παπάνης, Ε. (2011). *Έρευνα και Εκπαιδευτική Πράξη στην Ειδική Αγωγή*. Εκδόσεις Σιδέρης.
- Booth, T., & Ainscow, M. (2002). *Index for inclusion: Developing learning and participation in schools*. Centre for Studies in Inclusive Education.  
<https://www.eenet.org.uk/resources/docs/Index%20English.pdf>
- Boyle, C., Scriven, B., Durning, S., & Downes, C. (2011). Facilitating the learning of all students: The 'professional positive' of inclusive practice in Australian primary schools. *Support for Learning: British journal for learning support*, 26(2), 72-78.  
<https://doi.org/10.1111/j.1467-9604.2011.01480.x>
- Bruce, C. D., Esmonde, I., Ross, J., Dookie, L., & Beatty, R. (2010). The effects of sustained classroom-embedded teacher professional learning on teacher efficacy and related student achievement. *Teaching and Teacher Education*, 26(8), 1598-1608.  
<http://doi.org/10.1016/j.tate.2010.06.011>
- Bryant, D. P., Bryant, B. R., & Smith, D. D. (2017). *Teaching students with special needs in inclusive classrooms*. Sage Publications.
- Caldarella, P., Shatzer, R. H., Gray, K. M., Young, K. R., & Young, E. L. (2011). The Effects of School-wide Positive Behavior Support on Middle School Climate and Student Outcomes. *RMLE Online*, 35(4), 1-14.  
<https://www.proquest.com/scholarly-journals/effects-school-wide-positive-behavior-support-on/docview/928761235/se-2>

- Caprara, G. V., Fida, R., Vecchione, M., Del Bove, G., Vecchio, G. M., Barbaranelli, C., & Bandura, A. (2008). Longitudinal analysis of the role of perceived self-efficacy for self-regulated learning in academic continuance and achievement. *Journal of Educational Psychology, 100*(3), 525. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.100.3.525>
- Carroll, A., Forlin, C., & Jobling, A. (2003). The impact of teacher training in special education on the attitudes of Australian preservice general educators towards people with disabilities. *Teacher Education Quarterly, 30*(3), 65. <https://www.proquest.com/scholarly-journals/impact-teacher-training-special-education-on/docview/222856585/se-2>
- Case-Smith, J., & Holland, T. (2009). Making decisions about service delivery in early childhood programs. *Language, speech, and hearing services in schools 40*(4), 416-423. [https://doi.org/10.1044/0161-1461\(2009/08-0023\)](https://doi.org/10.1044/0161-1461(2009/08-0023))
- Chacón, C. T. (2005). Teachers' Perceived Efficacy among English as a Foreign Language Teacher in Middle Schools in Venezuela. *Teaching and Teacher Education, 21*, 257-272. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2005.01.001>
- Chan, D. W. (2008). Emotional intelligence, self-efficacy, and coping among Chinese prospective and in-service teachers in Hong Kong. *Educational Psychology, 28*(4), 397-408. <https://doi.org/10.1080/01443410701668372>
- Charitaki, G., Kourti, I., Gregory, J., Ozturk, M., Ismail, Z., Alevriadou, A., Soulis, S. Sakici, S., & Demirel, C. (2022). Teachers' attitudes towards inclusive education: A crossnational exploration. *Trends in Psychology*. <http://doi.org/10.1007/s43076-022-00240-0>
- Charitaki, G., Kypriotaki, M., & Alevriadou, A. (2023). Greek adaptation of the teachers' Attitudes Towards Teaching All Students (ATTAS-mm) scale. *Equity in Education & Society, 3*(1), 76-88

<https://doi.org/10.1177/27526461231177457>

Chen, G., Gully, S. M., & Eden, D. (2004). General self-efficacy and self-esteem: Toward theoretical and empirical distinction between correlated self-evaluations. *Journal of Organizational Behavior: The International Journal of Industrial Occupational and Organizational Psychology and Behavior*, 25(3), 375-395.

<https://doi.org/10.1002/job.251>

Chitiyo, J., & Brinda, W. (2018). Teacher Preparedness in the use of Co-teaching in Inclusive Classrooms. *Support for Learning*, 33(1), 38–51. <https://doi.org/10.1111/1467-9604.12190>

Crişan, C., Albulescu, I., & Turda, S. E. (2020). Variables that influence teachers' attitudes regarding the inclusion of special needs children in the mainstream school system. *Education 21*, 21(18), 70–79.

<https://doi.org/10.24193/ed21.2020.18.07>

Creswell, J. W. (2011). *Η έρευνα στην εκπαίδευση*. (N. Κουβαράκου, Μετ. X. Τσορμπατζούδης Επιμ.). Ιών.

Corbett, J., & Slee, R. (2016). An international conversation on inclusive education. *In Inclusive education* (pp. 133-146). Routledge.

Γερογιάννης, Π. (2015). Κοινωνική παιδαγωγική διαπολιτισμικότητα και ειδική αγωγή, 18 Διεθνές Συνέδριο, Τόμος Β, Ελεύθερο Πανεπιστήμιο Πολιτών, Πάτρα.

Goddard, R. D., Hoy, W. K., & Hoy, A. W. (2004). Collective efficacy beliefs: Theoretical developments, empirical evidence, and future directions. *Educational researcher*, 33(3), 3-13.

<https://doi.org/10.3102/0013189X033003003>

- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2008). *Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας*. Μεταίχμιο. (7η αναθεωρημένη έκδοση)
- Coladarci, T., & Breton, W. A. (2012). Teacher Efficacy, Supervision, and the Special Education Resource-Room Teacher. *The Journal of Education Research*, 90(4), 230-239. <https://doi.org/10.1080/00220671.1997.10544577>
- Ewing, D., Monsen, J., Kielblock, S. (2018). Teachers' attitudes towards inclusive education: a critical review of published questionnaires. *Educational Psychology in Practice*, 34(2), 150–165. <https://doi.org/10.1080/02667363.2017.1417822>
- Γουδήρας, Δ. (2013). *Η ενιαία εκπαίδευση. Από την ειδική αγωγή στην συμπεριληπτική εκπαίδευση. Από το σχολείο σε μια κοινωνία για όλους*. Εκδόσεις Γράφημα.
- Guo, Y., Piasta, S. B., Justice, L. M., & Kaderavek, J. N. (2010). Relations among preschool teachers' self-efficacy, classroom quality, and children's language and literacy gains. *Teaching and Teacher education*, 26(4), 1094-1103. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2009.11.005>
- Greene, B. L. (2017). Teachers' Attitudes toward Inclusive Classrooms. (Dissertation, Walden University, Minneapolis). <https://scholarworks.waldenu.edu/dissertations/3445>
- Grey, D. E. (2018). Η ερευνητική μεθοδολογία στον πραγματικό κόσμο. (Π. Δέλιας Μετ., Π. Δέλιας & Π. Χατζόγλου Επιμ.) Τζιόλα.
- Gregory, J. L., & Noto, L. (2012). Technical manual for attitudes towards teaching all students (ATTAS-mm) Instrument. *ERIC*. <http://eric.ed.gov/?id=ED537530>
- Fackler, S., & Malmberg, L. E. (2016). Teachers' self-efficacy in 14 OECD countries: Teacher, student group, school and leadership effects. *Teaching and Teacher Education*, 56, 185–195. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2016.03.002>

- Fackler, S., Malmberg, L., & Sammons, P. (2021). An international perspective on teacher self-efficacy: Personal, structural and environmental factors. *Teaching and Teacher Education, 99*.  
<https://doi.org/10.1016/j.tate.2020.103255>
- Ferriday, G., & Cantali, D. (2022). Teachers talk about inclusion but can they implement it in their classroom? Exploring teachers' views on inclusion in a Scottish secondary school. *Support for Learning, 35*(2), 144-162.  
<https://doi.org/10.1111/1467-9604.12295>
- Florian, L. & Rouse, M. (2009). The inclusive practice project in Scotland: Teacher education for inclusive education. *Teaching and Teacher Education, 25*, 594-601.  
<https://doi.org/10.1016/j.tate.2009.02.003>
- Friend, M., Cook, L., Hurley- Chamberlain, D., & Shamberger, C. (2010). Co-teaching: An illustration of the complexity of collaboration in special education. *Journal of Educational and Psychological Consultation, 20*(1), 9–27.  
<https://doi.org/10.1080/10474410903535380>
- Friend, M., & Cook, L. (2013) *Interactions: Collaboration skills for school professionals*. Pearson.
- Friend, M., & Cook, L. (2017). *Interactions: Collaboration skills for school professionals*. Pearson. (8th edition)
- Guo, Y., Connor, C. M., Yang, Y., Roehrig, A. D., & Morrison, F. J. (2012). The effects of teacher qualification, teacher self-efficacy, and classroom practices on fifth graders' literacy outcomes. *The Elementary School Journal, 113*(1), 3-24.  
<https://doi.org/10.1086/665816>



- Guo, Y., Piasta, S. B., Justice, L. M., & Kaderavek, J. N. (2015). Relations among Preschool Teachers' Self-Efficacy, Classroom Quality, and Children's Language and Literacy Gains. *Journal of Educational Psychology, 107*(3), 727-742.  
<https://doi.org/10.1016/j.tate.2009.11.005>
- Gupta, S. S., Henninger IV, William, R., & Vinh, M. E. (2014). How do children benefit from inclusion. *First Steps to Preschool Inclusion: How to Jumpstart Your Programwide Plan, 33-57.*
- Guskey, T. R., & Passaro, P. D. (1994). Teacher efficacy: A study of construct dimensions. *American Educational Research Journal, 31*(3), 627-643.  
<https://doi.org/10.2307/1163230>
- Heslin, P. A., & Klehe, U. C. (2006). Self-efficacy. *Encyclopedia Of Industrial/Organizational Psychology, SG Rogelberg, ed,2, 705-708.*
- Heward, W. L. (2011). *Παιδιά με ειδικές ανάγκες, Μια εισαγωγή στην ειδική εκπαίδευση* (Α. Δαβάζογλου, Κ. Κόκκινος Επιμ., Χ. Λυμπεροπούλου Μτφρ.) Τόπος.
- Hwang, Y. S., & Evans, D. (2011). Attitudes towards inclusion: Gaps between belief and practice. *International Journal of Special Education, 26*(1), 136-146.  
<https://eprints.qut.edu.au/34074/>
- Ζώνιου- Σιδέρη, Α. (2000) *Ένταξη: Ουτοπία ή Πραγματικότητα*. Ελληνικά Γράμματα.
- Ζώνιου – Σιδέρη, Α. (2000). *Άτομα με ειδικές ανάγκες και η ένταξη τους*. Ελληνικά Γράμματα.
- Ζώνιου- Σιδέρη, Α. (2004). *Σύγχρονες Ενταξιακές Προσεγγίσεις. Πράξη*. Ελληνικά Γράμματα.
- Zoniou-Sideri, A. & Vlachou, A. (2006). Greek teachers' belief systems about disability and inclusive education, *International Journal of Inclusive Education, 10*(4), 379- 394.  
<https://doi.org/10.1080/13603110500430690>

- Ζώνιου-Σιδέρη, Α. (2011). *Οι ανάπηροι και η εκπαίδευσή τους: Μια ψυχοπαιδαγωγική προσέγγιση της ένταξης*. Εκδόσεις Πεδίο.
- Ζώνιου-Σιδέρη, Α., Ντεροπούλου-Ντέρου, Ε., & Βλάχου- Μπαλαφούτη, Α. (2012). *Αναπηρία και εκπαιδευτική πολιτική*. Πεδίο.
- Ηλιοπούλου, Ε. (2018). Δυσκολίες Μάθησης, Συμπεριληπτική Εκπαίδευση. ‘ΠΡΟΠΟΜΠΟΣ’ ΚΙΜΕΡΗΣ Κ. ΘΩΜΑΣ.
- Ημέλλου, Ο. (2011). Ένταξη και ισότιμη συνεκπαίδευση μαθητών με δυσκολίες μάθησης στο γενικό σχολείο, στο: Γ. Αλεβίζος, Α. Γενά, Σ. Πολυχρονοπούλου, Σ. Μαυροπούλου, Σ. Χαρούπιας & Ο. Χιουρέα (επιμ.), *Εξειδικευμένη Εκπαιδευτική Υποστήριξη για ένταξη μαθητών με αναπηρία ή/ και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες*, 28-54.ΥΠΔΒΜΘ-ΕΥΕ.
- Καλαντζή-Αζίζι, Α. (2002). *Αυτογνωσία & Αυτοδιαχείριση: Γνωσιακή συμπεριφοριστική προσέγγιση. Ένα μοντέλο κλινικής πρακτικής και εκπαίδευσης Ειδικών Ωνχικής Υγείας και Εκπαιδευτικών*. Ελληνικά Γράμματα.
- Kalyva, E., Gojkovic, D. & Tsakiris, V. (2007). Serbian teachers' attitudes towards inclusion. *International Journal of Special Education*, 22(3), 31-36.  
<https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ814506.pdf>
- Καραγιάννη, Γ. (2018). Μαρξισμός, αναπηρία και εκπαίδευση. *Τετράδια Μαρξισμού*, 6, 145-156.
- Kazanopoulos, S., Tejada, E., & Basogain, X. (2022). The self-efficacy of special and general Education teachers in implementing inclusive education in Greek secondary Education. *Education Sciences*, 12(6), 383. <https://doi.org/10.3390/educsci12060383>
- Klassen, R. M. (2007). Using predictions to learn about the self-efficacy of early adolescents with and without learning disabilities. *Contemporary Education Psychology*, 32(2), 173-187. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2006.10.001>

Klassen, R. M. (2010). Confidence to manage learning: The self-efficacy for self-regulated learning of early adolescents with learning disabilities. *Learning Disability Quarterly*, 33(1), 19-30.

<https://doi.org/10.1177/073194871003300102>

Klassen, R. M., & Chiu, M. M. (2010). Effects on teachers' self-efficacy and job satisfaction: Teacher gender, years of experience, and job stress. *Journal of Educational Psychology*, 102(3), 741–756. <https://doi.org/10.1037/a0019237>

Klassen, R. M., & Chiu, M. M. (2011). The occupational commitment and intention to quit of practicing and pre-service teachers: Influence of self-efficacy, job stress, and teaching context. *Contemporary Educational Psychology*, 36(2), 114-129

<https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2011.01.002>

Klassen, R. M., & Tze, V. M. (2014). Teachers' self-efficacy, personality, and teaching effectiveness: A meta-analysis. *Educational research review*, 12(1), 59-76.

<https://doi.org/10.1016/j.edurev.2014.06.001>

Κουντουριώτου, Π., Δημακοπούλου Μ., & Πολυχρονοπούλου Σ. (2016). Στάσεις εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης απέναντι στο δικαίωμα των μαθητών με ΕΕΑ στη συνεκπαίδευση: ερευνητική μελέτη. *Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης*, 2014(1), 103–115. <https://doi.org/10.12681/edusc.198>

Κουρκούτας, Η. (2008). Από τον «Αποκλεισμό στην Ψυχοπαιδαγωγική της Ένταξης»: Προβληματισμοί και προοπτικές σε σχέση με την ένταξη και συνεκπαίδευση παιδιών με ιδιαίτερες δυσκολίες. *Σύγχρονη κοινωνία, Εκπαίδευση και Ψυχική Υγεία*, 79-120.

<https://skepsy.edu.gr/wpcontent/uploads/2021/02/%CE%A3%CE%9A%CE%95%CE%A8%CE%A5-2-%CE%A43.pdf>

Kourkoutas, E., Stavrou P. D, Loizidou N. (2017). Exploring Teachers' Views on Including Children with Special Educational Needs in Greece: Implication for Inclusive

- Counseling. *American Journal of Educational Research*, 5(2), 124-130.  
<http://pubs.sciepub.com/education/5/2/3>
- Koutsoklenis, A., & Papadimitriou, V. (2021). Special education provision in Greek mainstream classrooms: teachers' characteristics and recruitment procedures in parallel support. *International Journal of Inclusive Education*, 28(5), 561–576.  
<https://doi.org/10.1080/13603116.2021.1942565>
- Καϊσέρογλου, Ν. (2010). *Άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (Α.μΕ.Ε.Α) στα σχολεία γενικής αγωγής στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Ζητήματα και Δυνατότητες Άσκησης Εσωτερικής Εκπαιδευτικής Πολιτικής*. Καϊσέρογλου.
- Kontouli, P. (2015). Διερεύνηση αντιλήψεων εκπαιδευτικών και γονέων για την ενσωμάτωση μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στα δημόσια σχολεία της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. <http://hdl.handle.net/11728/6924>
- Κυπριωτάκης, Α. (2000). Στάσεις και ετοιμότητα του προσωπικού πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης μπροστά στη νέα τάση ένταξης και ενσωμάτωσης των παιδιών με ειδικές ανάγκες. Στο Α. Κυπριωτάκης, Τάσεις και προοπτικές αγωγής και εκπαίδευσης των ατόμων με Ειδικές ανάγκες στην Ενωμένη Ευρώπη σήμερα. *Πρακτικά Συνεδρίου Ειδικής Αγωγής*. 12-14 Μαΐου 2000 (σσ. 341-356). Πανεπιστήμιο Κρήτης, Σχολή Επιστημών Αγωγής ΠΤΔΕ
- Κυπριωτάκης, Α. (2001). *Μια παιδαγωγική. Ένα σχολείο για όλα τα παιδιά*. Ελληνικά Γράμματα.
- Lane, K. L., Wehby, J. H., Little, M. A., & Cooley, C. (2005). Academic, Social, and Behavioral Profiles of Students with Emotional and Behavioral Disorders Educated in Self-Contained Classrooms and Self-Contained Schools: Part I—Are They More Alike than Different? *Behavioral Disorders*, 30(4), 349-361.  
<https://doi.org/10.1177/019874290503000407>

Loeb, C., Stempel, C., & Isaksson, K. (2016). Social and emotional self-efficacy at work. *Scandinavian Journal of Psychology*, 57(2), 152-161.

<https://doi.org/10.1111/sjop.12274>

MacFarlane, K., & Woolfson, L. M. (2013). Teacher attitudes and behavior toward the inclusion of children with social, emotional and behavioral difficulties in mainstream schools: An application of the theory of planned behavior. *Teaching and Teacher Education*, 29, 46-52.

<https://doi.org/10.1016/j.tate.2012.08.006>

Maddux, J. E. (2016). *Self-efficacy*. In *Interpersonal and intrapersonal expectancies* (pp. 41-46). Routledge.

Malmberg, L. E., Hagger, H., & Webster, S. (2014). Teachers' situation-specific mastery experiences: teacher, student group and lesson effects. *European Journal of Psychology of Education*, 29, 429-451. <http://doi.org/10.1007/s10212-013-0206-1>

Magiera, K., & Zigmond, N. (2005). Co-teaching in middle school classrooms under routine conditions: Does the instructional experience differ for students with disabilities in co-taught and solo-taught classes? *Learning Disabilities Research and Practice*, 20(2), 79–85. <https://eric.ed.gov/?id=EJ687031>

Malian, I.M., & McRae, E. (2010). Co-Teaching Beliefs to Support Inclusive Education: Survey of Relationships between General and Special Educators in Inclusive Classes. *Electronic Journal for Inclusive Education*, 2, 2.

<https://corescholar.libraries.wright.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1115&context=eji>

[e](#)

- Malmberg, L. E., Hagger, H., & Webster, S. (2014). Teachers' situation-specific mastery experiences: teacher, student group and lesson effects. *Eur J Psychol Educ*, 29 429–451 <https://doi.org/10.1007/s10212-013-0206-1>
- Mango, C., & Sembrano, J. (2007). The Role of Teacher Efficacy and Characteristics on Teaching Effectiveness, Performance, and Use of Learner-Centered Practices. *The Asia Pacific Education Researcher*, 16(1), 74-90.  
[http://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract\\_id=1427797](http://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract_id=1427797)
- Margolis, H., & McCabe, P. P. (2006). Improving Self-Efficacy and Motivation: What to Do, What to Say. *Intervention in School and Clinic*, 41(4), 218-227.  
<https://doi.org/10.1177/10534512060410040401>
- Μαυροπαλιάς, Τ. (2013). Αξιολόγηση του προγράμματος της Παράλληλης Στήριξης Διδακτορική Διατριβή, Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας.  
<http://hdl.handle.net/10442/hedi/30262>
- Mavropalias, T. & Anastasiou, D. (2016). What does the Greek model of parallel support have to say about co-teaching? *Teaching and Teacher Education*, 60, 224–233.  
<https://doi.org/10.1016/j.tate.2016.08.014>
- Mavropalias, T. (2018). The Greek Co-teaching model. *Research highlights in education and science*, 5-16. IRES [https://www.isres.org/books/chapters/rhes2018-1\\_31-12-2018.pdf](https://www.isres.org/books/chapters/rhes2018-1_31-12-2018.pdf)
- Mazzoni, E. R., Purves, P. L., & Southward, J. (2009). Effect of Indoor Wall Climbing on Self-Efficacy and Self-Perceptions of Children with Special Needs. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 26(3), 259-273. <https://doi.org/10.1123/apaq.26.3.259>

- McCarty, K. (2006). Full Inclusion: The Benefits and Disadvantages of Inclusive Schooling. An Overview. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED496074.pdf>
- McLeskey, J., Rosenberg, M., & Westling, D. (2010). *Inclusion: Effective practices for all students*. Prentice Hall.
- Moberg, S., Muta, E., Korenaga, K., Kuorelahti, M., & Savolainen, H. (2019). Struggling for inclusive education in Japan and Finland: teachers' attitudes towards inclusive education. *European Journal of Special Needs Education*, 35(1), 100–114. <https://doi.org/10.1080/08856257.2019.1615800>
- Mojavezi, A., & Tamiz, M. P. (2012). The impact of teacher self-efficacy on the students' motivation and achievement. *Theory and Practice in Language Studies*, 2(3), 483-491. <https://doi.org/10.4304/tpls.2.3.483-491>
- Navarro, S. B, Zervas, P., Gesa, R. F., & Sampson, D. G. (2016). Developing Teachers' Competences for Designing Inclusive Learning Experiences. *Educational Technology & Society*, 19(1), 17–27. <https://www.jstor.org/stable/jeductechsoci.19.1.17>
- Νάνου Α., Πατσίδου-Ηλιάδου Μ., & Γκαράνης Α. (2013). *Από την ειδική αγωγή στη συμπεριληπτική εκπαίδευση: Από το σχολείο σε μια κοινωνία για όλους*. Εκδόσεις Γράφημα.
- Newby, P. (2019). *Μέθοδοι έρευνας στην εκπαίδευση*. (Ι. Φυριππή Μετ., Γ. Μανωλίτσης επιμ.) Εκδόσεις Πεδίο.
- Νόμος 2817/2000. *Εκπαίδευση των ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και άλλες διατάξεις*. (ΦΕΚ Α 78/14.03.2000) <https://www.e-nomothesia.gr/kat-ekpaideuse/n-2817-2000.html>
- Νόμος 3699/2008. *Ειδική αγωγή και εκπαίδευση ατόμων με αναπηρία ή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες*. (ΦΕΚ 199/Α/2-10-2008).

<https://www.e-nomothesia.gr/katekpaideuse/n-3699-2008.html>

- Nteropoulou-Nterou, E., & Slee, R. (2019). A critical consideration of the changing conditions of schooling for students with disabilities in Greece and the fragility of international in local contexts. *International Journal of Inclusive Education*, 23(7-8), 891-907. <https://doi.org/10.1080/13603116.2019.1623331>
- Nuo, C., Chao, G., Sze, W., Chow, E., Frolin, C., & Chuen, F. (2017). Improving teachers' self in applying teaching and learning strategies and classroom management to students with special education needs in Hong Kong. *Teaching and Teacher Education*, 66, 360-369. <http://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2017.05.004>
- Ουζούνη, Χ., & Νανάκης, Κ. (2011). Η αξιοπιστία και η εγκυρότητα των εργαλείων μέτρησης σε ποσοτικές μελέτες. *Νοσηλευτική*, 50(2), 231-239.
- <https://eclass.uop.gr/modules/document/file.php/TS162/%CE%9A%CE%91%CE%A4%CE%A3%CE%97%CE%A3/%CE%B5%CE%B3%CE%BA%CF%85%CF%81%CE%BF%CF%84%CE%B7%CF%84%CE%B1%20%CE%BA%CE%B1%CE%B9%20%CE%B1%CE%BE%CE%B9%CE%BF%CF%80%CE%B9%CF%83%CF%84%CE%AF%CE%B1.pdf>
- Özokcu, O. (2017). Investigating the relationship between teachers' self efficacy beliefs and Efficacy for inclusion. *European Journal of Special Education Research*, 2(6), 234-252. <http://dx.doi.org/10.5281/zenodo.1133784>
- Özokcu, O. (2018). The Relationship Between Teacher Attitude and Self-Efficacy for Inclusive Practices in Turkey. *Journal of Education and Training Studies*, 6 (3), 6 – 12. <https://doi.org/10.11114/jets.v6i3.3034>
- Pajares, F. (2002). Overview of social cognitive theory and of self-efficacy. Retrieved from <https://www.uky.edu/~eushe2/Pajares/eff.html>



- Pappas, M. A., Papoutsi, C. & Drigas, A. (2018). Policies, practices and attitudes toward inclusive education: *The case of Greece. Social Sciences*, 7(90), 1-15.  
<https://doi.org/10.3390/socsci7060090>
- Perera, H. N., & John, J. E. (2020). Teachers' self-efficacy beliefs for teaching math: Relations with teacher and student outcomes. *Contemporary Educational Psychology*, 61, 101842.  
<http://dx.doi.org/10.1016/j.cedpsych.2020.101842>
- Παπαδημητρίου, Β. & Κουτσοκλένης, Α. (2020). Αποτίμηση της εξέλιξης της παράλληλης στήριξης την πενταετία 2014-2019 μέσω συγκεντρωτικών δεδομένων. *Επιστήμες της Αγωγής*, 2, 98-117.
- Papadimitriou, V., & Koutsoklenis, A. (2023). The Extent of Late Hiring in Special Education: A Report on the Greek Institution of Parallel Support. *International Journal of Disability, Development and Education* 70(7), 1264-1274.  
<https://doi.org/10.1080/13603116.2021.1942565>
- Παπαναστασίου, Ε., & Παπαναστασίου, Κ. (2016). *Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας* (3η έκδοση). Καΐλας.
- Παπανικολάου, Ε. (2018). Στάσεις γονέων μαθητών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης τυπικής ανάπτυξης απέναντι στην ένταξη μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο γενικό σχολείο. *Διπλωματική εργασία, Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο*.  
<https://dspace.lib.uom.gr/bitstream/2159/24725/3/TerziIoannaMsc2020.pdf>
- Παπαχαράλαμπος, Α. (2019). Απόψεις νηπιαγωγών για την εκπαιδευτική συμπερίληψη και την αποτελεσματικότητα τους ως προς την εκπαίδευση μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. *Διπλωματική εργασία, Πανεπιστήμιο Μακεδονίας*.  
<http://dspace.lib.uom.gr/handle/2159/22845>

Parekh, G. (2013). *A Case for Inclusive Education. Organizational Development/Research & Information Services*. Toronto District School Board.

<https://www.tdsb.on.ca/Portals/research/docs/reports/A%20Case%20for%20Inclusive%20Education13Aug13.pdf>

Παυλίδου, Χ. (2019). Συγκριτική μελέτη των στάσεων των γονέων παιδιών τυπικής ανάπτυξης απέναντι στην Εκπαιδευτική Συμπερίληψη αλλοδαπών μαθητών και μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και αναπηρίες, Διπλωματική εργασία, Πανεπιστήμιο

<http://dspace.lib.uom.gr/handle/2159/23012>

Peebles, J., & Mendaglio, S. (2014). Preparing teachers for inclusive classrooms: Introducing the individual direct experience approach. *Learning Landscapes*, 7(2), 245–256.

<https://doi.org/10.36510/learnland.v7i2.663>

Peters, S., & Reid, K. (2009). Resistance and discursive practice: Promoting advocacy in teacher undergraduate and graduate programmers. *Teaching and Teacher Education*, 25(4), 551-558 <https://doi.org/10.1016/j.tate.2009.02.006>

Πεπόνη, Α. (2017). Πολιτικές και πρακτικές της Συμπεριληπτικής Εκπαίδευσης στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα: Οι απόψεις των Σχολικών Συμβούλων Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, Διπλωματική εργασία, Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου.

<http://amitos.library.uop.gr/xmlui/handle/123456789/4076>

Putman, S. M. (2012). Investigating teacher efficacy: Comparing preservice and inservice teachers with different levels of experience. *Action in Teacher Education*, 34(1), 26-40. <https://doi.org/10.1080/01626620.2012.642285>

- Rakap, S., & Kaczmarek, L. (2010). Teachers' attitudes towards inclusion in Turkey. *European Journal of Special Needs Education, 25*(1), 59–75.  
<https://doi.org/10.1080/08856250903450848>
- Ρήγα, Α. Β. (1997). Κοινωνικές αναπαραστάσεις των εκπαιδευτικών για την συνεκπαίδευση παιδιών με και χωρίς ειδικές ανάγκες. Στο Ε. Τάφα (επιμ.), *Συνεκπαίδευση παιδιών με και χωρίς προβλήματα μάθησης και συμπεριφοράς* (σσ.260-294). Ελληνικά Γράμματα.
- Rogan, P., & Held, M. (1999). Paraprofessionals in job coach roles. *The Journal of the Association for Persons with Severe Handicaps, 24*(4), 272-279.
- Ross, J. A., Cousins, J.B. & Gadalla, T. (1996). Within-teacher predictors of teacher efficacy. *Teaching and Teacher Education, 12*(4), 385-400.  
[https://doi.org/10.1016/0742-051X\(95\)00046-M](https://doi.org/10.1016/0742-051X(95)00046-M)
- Σακελλαρίου, Μ., Στράτη, Π., & Αναγνωστοπούλου, Ρ. (2015). Ο ρόλος του εκπαιδευτικού της παράλληλης στήριξης στην προσχολική εκπαίδευση. Στο 2<sup>ο</sup> Διεθνές Συμπόσιο Προσχολικής Παιδαγωγικής: Μετασχηματιστική Παιδαγωγική και Μάθηση στην Παιδική Ηλικία. Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων.
- Σακελλαρίου, Μ., Αναγνωστοπούλου, Ρ., & Στράτη, Π. (2015β). Οι παράγοντες που επηρεάζουν την ομαλή μετάβαση των παιδιών από την οικογένεια στο Βρεφονηπιακό και Παιδικό Σταθμό. Πρακτικά 2ου Διεθνούς Συμποσίου Προσχολικής Παιδαγωγικής «Μετασχηματιστική Παιδαγωγική και Μάθηση στην Παιδική Ηλικία». Ιωάννινα: Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων.
- Sakellariou, M., Strati, P., & Emmanouil, K. (2018). Exploring the Attitude of Greek Kindergarten and Primary School Teachers towards Inclusive Education. *Journal of Advanced Research in Social Sciences, 1*(1), 43–60.

<https://doi.org/10.33422/JARSS.2018.04.25>

Σαλβαράς, Κ. Γ. (2013), *Διδασκαλία παιδιών με ειδικές ανάγκες στο συνηθισμένο σχολείο*.

Εκδόσεις Γρηγόρη.

Saloviita, T. (2020b). Teacher attitudes towards the inclusion of students with support needs.

*Journal of Research in Special Educational Needs*, 20, 64–73.

<http://doi.org/10.1111/1471-3802.124>

Sarris, D., Riga, P. & Zaragas, H. (2018). School teachers' attitudes toward inclusive education in Greece. *European Journal of Special Education Research*, 3(3), 182-194.

<https://doi.org/10.5281/zenodo.1250179>

Sarris, D., Christopoulou F., Zaragas, H., Zakopoulou V., & Papadimitropoulou P. (2020).

Self efficacy of special education teachers in Greece. *European Journal of Education*

*Studies*, 7(4). <http://dx.doi.org/10.5281/zenodo.3809401>

Σατίδου, Μ. (2012). *Η επάρκεια της βασικής κατάρτισης των εκπαιδευτικών στην Ειδική*

*Αγωγή: απόψεις εκπαιδευτικών Ειδικής αγωγής*. Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο.

<http://ikee.lib.auth.gr/record.131862/files/GRI-2013-10517.pdf>

Savolainen, H., Engelbrecht, P., Nel, M. & Malinen, O. P. (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. <https://doi.org/10.1080/08856257.2011.613603>

Schwoerer, C. E., May, D. R., Hollensbe, E. C., & Mencl, J. (2005). General and specific

self-efficacy in the context of a training intervention to enhance performance

expectancy. *Human resource development quarterly*, 16(1), 111-129.

<https://doi.org/10.1002/hrdq.1126>

- Seglem, R., & VanZant, M. (2010). Privileging Students' Voices: A Co-Teaching Philosophy. That Evokes Excellence in All Learners. *The English Journal*, 100(2), 41-47. <http://www.jstor.org/stable/25790030>
- Sharma, U., Loreman, T. and Forlin, C. (2012), Measuring teacher efficacy to implement inclusive practices. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 12(1), 12-21. <https://doi.org/10.1111/j.1471-3802.2011.01200.x>
- Sileo, J. M., & Van Garderen, D. (2010). Creating optimal opportunities to learn mathematics: Blending co-teaching structures with research-based practices. *Teaching Exceptional Children*, 42(3), 14-21. <https://doi.org/10.1177/0040059910042003>
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2014). Teacher self-efficacy and perceived autonomy: Relations with teacher engagement, job satisfaction, and emotional exhaustion. *Psychological reports*, 114(1), 68-77. <https://doi.org/10.2466/14.02.PR0.114k14w0>
- Skaalvik, E.M., Skaalvik, S. (2016). Teacher Stress and Teacher Self-Efficacy as Predictors of Engagement, Emotional Exhaustion, and Motivation to Leave the Teaching Profession. *Creative Education*, 7, 1785-1779. <http://doi.org/http://dx.doi.org/10.4236/ce.2016.713182>
- Slee, R. (2004). *Inclusive education: A Framework for Reform. Inclusive education: A Framework for Reform?* Hong Kong Institute of Education.
- Σμαΐλη, Δ. (2018). Αυτοαποτελεσματικότητα Εκπαιδευτικών και Σχολικό Κλίμα στο Πλαίσιο της Συμπερίληψης, Διπλωματική εργασία, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών.
- Smith, D. D. & Tyler C. N. (2019). Εισαγωγή στην Ειδική αγωγή και εκπαίδευση (Γ. Αντωνίου Επιμ.) Gutenberg.

- Strati, P. (2014). *Tesi di master. La transizione dei bambini con bisogni speciali dalla Scuola Materna alla scuola elementare. Il ruolo del sostegno nel loro inserimento.* Universita' degli studi.
- Solis, M., Vaughn, S., Swanson, E., & McCulley, L. (2012). Collaborative models of instruction: The empirical foundations of inclusion and co-teaching. *Psychology in the Schools*, 49(5), 498-511. <https://doi.org/10.1002/pits.21606>
- Σούλης, Σ. Γ. (2008). *Ένα σχολείο για όλους: Από την έρευνα στην πράξη. Παιδαγωγική της ένταξης* (Τόμ. Β'). Gutenberg.
- Σούλης, Σ. Γ. (2010). Το νηπιαγωγείο για όλους: διαστάσεις, προϋποθέσεις, και χαρακτηριστικά γνωρίσματα. Στο Α. Ν. Κορνηλάκη, Μ.Α. Κυπριωτάκη, & Γ. Μανωλίτσης (Επιμ.), *Πρώιμη παρέμβαση – Διεπιστημονική Θεώρηση*. Πεδίο, 187-204.
- Soulis, S. G., Georgiou, A., Dimoula, K., & Rapti, D. (2016). Surveying inclusion in Greece: Empirical research in 2683 primary school students. *International Journal of Inclusive Education*, 20(7), 770–783. <https://doi.org/10.1080/13603116.2015.1111447>
- Στασινός, Δ. Π. (2017). *Η ειδική εκπαίδευση 2020 plus: Για μια συμπεριληπτική ή ολική εκπαίδευση στο νέο-ψηφιακό σχολείο με ψηφιακούς πρωταθλητές*. Παπαζήσης.
- Συμεωνίδου, Σ. & Φτιάκα, Ε. (2012). *Εκπαίδευση για την ένταξη: Από την έρευνα στην πράξη*. Πεδίο.
- Tsakiridou, H., & Polyzopoulou, K. (2014). Greek teachers' attitudes toward the inclusion of students with special educational needs. *American Journal of Educational Research*, 2(4) 208-218. <https://doi.org/10.12691/education-2-4-6>

Tschannen-Moran, M., & Hoy, A. W. (2001). Teacher efficacy: Capturing an elusive construct. *Teaching and teacher education*, 17(7), 783-805.

[https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(01\)00036-1](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(01)00036-1)

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. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2006.05.003>

UNESCO (1994) The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education. Paris, UNESCO. Ministry of Education, Spain.

UNESCO Bangkok (2009). Teaching Children with Disabilities in Inclusive Settings. Specialized Booklet 3. Part of Embracing Diversity: Toolkit for creating 475 inclusive, learning- friendly environments. Bangkok:UNESCO.

<http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001829/182975e.pdf>

UNESCO (2013). *Advocacy Guide: Promoting Inclusive Teacher Education – Introduction*. Bangkok: UNESCO

Van Steen, T., & Wilson, C. (2020). Individual and cultural factors in teachers' attitudes towards inclusion: A meta-analysis. *Teaching and Teacher Education* 95. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2020.103127>

Veni, R. K. & Merlene, A. M. (2022). Self-Perception and Psychological Well-Being as Determinants of Classroom Behavior of Students With and Without Learning Disability. *Journal of Indian Association for Child and Adolescent Mental Health*, 18(2), 158-166. <https://doi.org/10.1177/09731342221122840>

Vieluf, S., Kunter, M., & Vijver, F. J. R. (2013). Teacher self-efficacy in cross-national perspective. *Teaching and Teacher Education*, 35, 92-103.

<https://doi.org/10.1016/j.tate.2013.05.006>

- Vlachou, A. & Papanannou, I. (2014). Disabled students' narratives about their schooling experiences. *Disability & Society*, 30(1), 73-86.  
<https://doi.org/10.1080/09687599.2014.982787>
- Vlachou, A., & Fyssa, A. (2016). 'Inclusion in Practice': Programme Practices in Mainstream Preschool Classrooms and Associations with Context and Teacher Characteristics. *International Journal of Disability, Development and Education*, 63(5), 529-544.  
<https://doi.org/10.1080/1034912X.2016.1145629>
- Vlachou, A., & Papananou, I. (2015). Disabled students' narratives about their schooling experiences. *Disability & Society*, 30(1), 73-86.  
<https://doi.org/10.1080/09687599.2014.982787>
- Winter, E., & O'Raw, P. (2010). *Literature review of the principles and practices relating to inclusive education for children with special educational needs*. National Council for Special Education.
- Wertheim, C., & Leyser, Y. (2002). Efficacy beliefs, background variables, and differentiated instruction of Israeli prospective teachers. *The Journal of Educational Research*, 96(1), 54-63.  
<https://doi.org/10.1080/00220670209598791>
- Westwood P. (2011). *Commonsense methods for children with special educational needs*. Routledge.
- Wilson, C., Marks Woolfson, L., & Durkin, K. (2020). School environment and mastery experience as predictors of teachers' self-efficacy beliefs towards inclusive teaching. *International Journal of Inclusive Education*, 24(2), 218-234.  
<https://doi.org/10.1080/13603116.2018.1455901>
- Woodcock, S., & Faith, E. (2021). *Am I to blame?* Teacher self-efficacy and attributional beliefs towards students with specific learning disabilities. *Teacher Development*, 25(2), 215-238.



<https://doi.org/10.1080/13664530.2020.1863256>

Woolfolk, A. (2007). *Εκπαιδευτική Ψυχολογία*. Εκδόσεις ΕΛΛΗΝ.

Yildiz, Z. G. (2014). Social cognitive learning theory and religious education. Review of the Faculty of Divinity. *University of Süleyman Demirel*, 2(33), 147-161.

<https://doi.org/10.21449/ijate.958871>

Yildiz, N. G. (2015). Teacher and Student Behaviors in Inclusive Classrooms. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 15(1), 177-184.

<https://doi.org/10.12738/estp.2015.1.2155>

Zee, M., & Koomen, H. M. Y. (2016). Teacher self-efficacy and its effects on classroom processes, student academic adjustment, and teacher well-being: A synthesis of 40 Years of research. *Review of Educational Research*, 86(4), 981-1015.

<https://doi.org/10.3102/0034654315626801>

Zeigler-Hill, V. (2013). Self-esteem. *Psychology Press*.

<https://doi.org/10.4324/9780203587874>

Zimmerman, B. J., Bandura, A., & Martinez-Pons, M. (1992). Self-Motivation for Academic Attainment: The Role of Self-Efficacy Beliefs and Personal Goal Setting. *American Educational Research Journal*, 29(3), 663–676. <https://doi.org/10.2307/1163261>

Zimmerman, B. J. (2000). Self-efficacy: An essential motive to learn. *Contemporary educational psychology*, 25(1), 82-91. <https://doi.org/10.1006/ceps.1999.1016>