ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΚΡΗΤΗΣ

ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΑΓΩΓΗΣ

ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ

“Αναπτυξιακή Ψυχολογία και Παιδαγωγικές Εφαρμογές”

Ακαδημαϊκό Έτος: 2022-2023

Η διερεύνηση των στάσεων των εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής αγωγής Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης απέναντι στη Συμπεριληπτική Εκπαίδευση μαθητών/τριών με ή χωρίς αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (Α/ΕΕΑ) στο γενικό σχολείο και της αυτο-αποτελεσματικότητάς τους

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

της μεταπτυχιακής φοιτήτριας

Ζαμπετάκη Αθανασίας (Α.Μ.: 630)

Επιβλέπουσα καθηγήτρια: Μαρία Κυπριωτάκη

Αναπληρώτρια Καθηγήτρια Π.Τ.Π.Ε. Πανεπιστημίου Κρήτης

Ρέθυμνο, Ιούνιος 2023

ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΗ ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

Η διερεύνηση των στάσεων των εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής αγωγής Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης απέναντι στη Συμπεριληπτική Εκπαίδευση μαθητών/τριών με ή χωρίς αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (Α/ΕΕΑ) στο γενικό σχολείο και της αυτο-αποτελεσματικότητάς τους

Φοιτήτρια: Ζαμπετάκη Αθανασία

Τριμελής εξεταστική επιτροπή

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

Αικατερίνη Κορνηλάκη, Καθηγήτρια Π.Τ.Π.Ε. Πανεπιστημίου Κρήτης

Γεώργιος Μανωλίτσης, Καθηγητής Π.Τ.Π.Ε. Πανεπιστημίου Κρήτης

Ρέθυμνο, Ιούνιος 2023

Ευχαριστίες

Με το πέρας της παρούσας εργασίας, θα ήθελα να εκφράσω τις θερμές μου ευχαριστίες σε όλους και όλες, όσοι και όσες συνέβαλαν εμπράκτως στην ολοκλήρωση αυτής της προσπάθειας.

Αρχικά, ευχαριστώ θερμά την επιβλέπουσα καθηγήτρια της εργασίας, κυρία Κυπριωτάκη Μαρία, Αναπληρώτρια καθηγήτρια του Π.Τ.Π.Ε. του Πανεπιστημίου Κρήτης, για την υπομονή, την ενθάρρυνση και την άρτια καθοδήγηση που μου προσέφερε καθ' όλη τη διάρκεια εκπόνησης της διπλωματικής εργασίας.

Θέλω, ακόμα, να ευχαριστήσω θερμά τις διδάσκουσες και τους διδάσκοντες του μεταπτυχιακού προγράμματος "Αναπτυξιακή Ψυχολογία και Παιδαγωγικές Εφαρμογές", για το ήθος και την ποιότητα των γνώσεων που τόσο απλόχερα μεταλαμπάδευσαν σε εμένα και τις συμφοιτήτριές μου κατά τη διάρκεια των σπουδών μας.

Ένα μεγάλο ευχαριστώ αξίζει στους/στις συναδέλφους/ισσες εκπαιδευτικούς, γνωστούς/ές και άγνωστους/ες, οι οποίοι/ες αφιέρωσαν λίγο από τον χρόνο τους για να συμμετάσχουν στην έρευνα. Χωρίς τη βοήθειά τους, η υλοποίηση της παρούσας εργασίας θα ήταν ανέφικτη.

Τέλος, ευχαριστώ πολύ την οικογένειά μου για την υπομονή, την αμέριστη συμπαράσταση και εμψύχωση που αληθινά μού χάρισαν για να καταφέρω να εκπληρώσω τους στόχους μου. Η εργασία αφιερώνεται στον Αδάμ, τη Φιλαρέτη και τον Ορέστη...

Ζαμπετάκη Αθανασία

Περίληψη

Η Συμπεριληπτική Εκπαίδευση, ως φιλοσοφία, στοχεύει στην ισότιμη χωρίς διακρίσεις εκπαίδευση όλων των παιδιών σε ένα φιλόξενο σχολείο. Στο συμπεριληπτικό σχολείο η διαφορετικότητα είναι ευπρόσδεκτη και αποτελεί την αφορμή για την επιτυχία εκπαιδευτικών και μαθητών/τριών. Η Συμπεριληπτική Εκπαίδευση αγωνίζεται να καταρρίψει όλα εκείνα τα εμπόδια, τα οποία δυσχεραίνουν το έργο των εκπαιδευτικών και αναστέλλουν την πρόοδο των μαθητών/τριών. Η Συμπεριληπτική Εκπαίδευση βρίσκεται πλέον στη βασική ατζέντα της εκπαιδευτικής πολιτικής σε διεθνές επίπεδο, όμως, τα σύνθετα σύγχρονα εκπαιδευτικά προβλήματα καθιστούν την εφαρμογή της δύσκολο εγχείρημα. Ωστόσο, η θετική στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στην εκπαίδευση όλων των μαθητών/τριών στη γενική τάξη και υψηλή αίσθηση αποτελεσματικότητάς τους στην εφαρμογή ποικίλων εκπαιδευτικών στρατηγικών, αποτελούν συνιστώσες υπέρ της επιτυχούς εφαρμογής της Συμπεριληπτικής Εκπαίδευσης. Στόχος της παρούσας ποσοτικής συγχρονικής περιγραφικής συσχετιστικής μελέτης είναι η διερεύνηση αυτών των στάσεων και του βαθμού διδακτικής αυτο-αποτελεσματικότητας 115 εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής εκπαίδευσης της Δευτεροβάθμιας, και του κατά πόσο αυτές οι έννοιες επηρεάζονται από διάφορους δημογραφικούς παράγοντες. Ακόμα, η έρευνα στοχεύει στη διερεύνηση της ύπαρξης συσχέτισης στάσεων και αποτελεσματικότητας. Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι οι εκπαιδευτικοί είναι θετικά διακείμενοι/ες απέναντι στη Συμπεριληπτική Εκπαίδευση και διακατέχονται από ικανοποιητικά επίπεδα διδακτικής αποτελεσματικότητας. Οι δημογραφικοί παράγοντες, τρέχων εκπαιδευτικός ρόλος και έτη προϋπηρεσίας, δεν βρέθηκε να επηρεάζουν σημαντικά τις μεταβλητές. Σημαντική βρέθηκε να είναι η επίδραση του φύλου στη γενική κλίμακα των στάσεων, καθώς και τη συναισθηματική και συμπεριφορική υποκλίμακα υπέρ των γυναικών. Σημαντική, επίσης, βρέθηκε να είναι η επίδραση της παρακολούθησης σεμιναρίου στην ΕΑΕ στη διαμόρφωση της γενικής διδακτικής αποτελεσματικότητας και της αποτελεσματικότητας ως προς τις εκπαιδευτικές στρατηγικές. Τέλος, δεν βρέθηκε να υπάρχει σημαντική συσχέτιση μεταξύ στάσεων και διδακτικής αποτελεσματικότητας.

Λέξεις-κλειδιά: συμπεριληπτική εκπαίδευση, στάσεις, διδακτική αυτο-αποτελεσματικότητα, ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, δευτεροβάθμια εκπαίδευση

Abstract

Inclusive Education, as a philosophy, aims at the equal, non-discriminatory education of all children in a welcoming school. In the inclusive school, diversity is welcomed and is the reason for the success of teachers and students. Inclusive Education strives to break down all those obstacles, which make the work of teachers difficult and inhibit the progress of students. Inclusive Education is now on the main agenda of educational policy at the international level, however, the complex contemporary educational problems make its implementation a difficult task. However, the positive attitude of teachers towards the education of all students in the general classroom and their high sense of effectiveness in the implementation of various educational strategies, are components in favor of the successful implementation of Inclusive Education. The aim of the present quantitative cross-sectional descriptive study is to investigate these attitudes and the degree of teaching self-efficacy of 115 secondary general and special education teachers, and to what extent these concepts are influenced by various demographic factors. Also, the research aims to investigate the existence of a correlation between attitudes and effectiveness. The results of the research showed that teachers have a positive attitude towards Inclusive Education and possess satisfactory levels of teaching effectiveness. Demographic factors, current teaching role and years of service, were not found to significantly influence the variables. The effect of gender on the general scale of attitudes, as well as the emotional and behavioral subscale in favor of women, was found to be significant. It was also found that the effect of attending a seminar in SEN in the formation of general teaching effectiveness and effectiveness in terms of educational strategies was significant. Finally, no significant correlation was found between attitudes and teaching effectiveness.

Keywords: inclusive education, attitudes, teaching self-efficacy, special educational needs, secondary education

Πίνακας Περιεχομένων

Περίληψη....4

Abstract....5

Εισαγωγή....10

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1....13

1. Συμπεριληπτική Εκπαίδευση....13

1.1. Ιστορικό πλαίσιο για την εκπαίδευση ατόμων με αναπηρία στην Ελλάδα....13
1.1.1 Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες - Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση....14
1.1.2 Φορείς Διάγνωσης Ειδικών Εκπαιδευτικών Αναγκών....15
1.2 Προσδιορισμός των Όρων "Ενταξη" – "Ενσωμάτωση"....16
1.3 Η Θεωρία της Συμπερίληψης....17
1.3.1 Η έννοια της Συμπερίληψης....17
1.3.2 Μοντέλα Συμπεριληπτικής Εκπαίδευσης....20
1.3.3 Η Κοινωνική Διάσταση της Συμπεριληπτικής Εκπαίδευσης....22
1.4 Η Εφαρμογή της Συμπεριληπτικής Εκπαίδευσης....24
1.4.1 Παράγοντες προώθησης....24
1.4.2 Παράγοντες παρεμπόδισης....28
1.4.3 Καλές Πρακτικές Συμπεριληπτικής Εκπαίδευσης μέσα στην τάξη....29
1.4.4 Συμπεριληπτική Εκπαίδευση Vs Ειδική Αγωγή....32
1.5 Στάσεις Απέναντι στη Συμπεριληπτική Εκπαίδευση....34
1.5.1 Οι Στάσεις των Εκπαιδευτικών....34
1.5.1.1 Παράγοντες που Επηρεάζουν τις Στάσεις των Εκπαιδευτικών....36
1.5.2 Οι Στάσεις των Συνομηλίκων....41
1.5.2.1 Στάσεις συνομηλίκων χωρίς ΕΕΑ....41
1.5.3 Οι Στάσεις των Γονέων....42
1.5.3.1 Στάσεις Γονέων Παιδιών χωρίς ΕΕΑ....42
1.5.3.2 Στάσεις Γονέων Παιδιών με ΕΕΑ....44
1.6 Οι Στάσεις στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση....44
1.6.1 Η Μετάβαση στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση....44
1.6.2 Η Μετάβαση Μαθητών/τριών με ΕΕΑ στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση....46
1.6.3 Οι Διαφορετικές Απαιτήσεις της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης....47
1.7 Οι Στάσεις των Εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης για τη Συμπερίληψη και οι Παράγοντες που τις Επηρεάζουν....48

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2....52

2. Αυτο-αποτελεσματικότητα....52

2.1 Προσδιορισμός της έννοιας της Αυτο-αποτελεσματικότητας....52
2.2 Η Αυτο-αποτελεσματικότητα των Εκπαιδευτικών....53
2. 3 Παράγοντες που συνδέονται με την Αυτο-αποτελεσματικότητα των Εκπαιδευτικών..54
2.4 Έρευνες σχετικές με την Αυτο-αποτελεσματικότητα και τις Στάσεις των Εκπαιδευτικών απέναντι στη Συμπεριληπτική Εκπαίδευση....56
2.5 Έρευνες σχετικές με την Αυτο-αποτελεσματικότητα και τις Στάσεις των Εκπαιδευτικών της Δευτεροβάθμιας....62

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3.....65

3. Η Σημασία, ο Σκοπός της Έρευνας και τα Ερευνητικά Ερωτήματα.....65

3.1 Η Σημασία της παρούσας έρευνας.....65
3.2 Ο Σκοπός και τα Ερευνητικά Ερωτήματα.....65

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4.....67

4. Μεθοδολογία της Έρευνας.....67

4.1 Σχεδιασμός Ερευνητικής Μελέτης.....67
4.2 Το Δείγμα της Έρευνας.....67
4.3 Λειτουργικοί Ορισμοί.....70
4.4 Εργαλεία Συλλογής Δεδομένων.....71
4.5 Διαδικασία.....73
4.6 Ανάλυση Δεδομένων.....74

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5.....75

5. Αποτελέσματα Έρευνας.....75

5.1 Οι επιδόσεις των στάσεων των εκπαιδευτικών απέναντι στην εκπαίδευση όλων των παιδιών στη γενική τάξη.....75
5.2 Οι επιδόσεις των εκπαιδευτικών ως προς τη διδακτική τους αυτο-αποτελεσματικότητά. 77
5.3 Σύγκριση των στάσεων των εκπαιδευτικών ως προς τη συμπερίληψη όλων των μαθητών/τριών στη γενική τάξη τόσο στη συνολική κλίμακα ATTAS-mm όσο και τις υποκλίμακες με βάση τον τρέχοντα εκπαιδευτικό τους ρόλο.....80
5.3.1 Σύγκριση των στάσεων των εκπαιδευτικών ως προς τη συμπερίληψη τόσο στη συνολική κλίμακα ATTAS-mm όσο και τις υποκλίμακες με βάση το φύλο τους.....81
5.3.2 Σύγκριση των στάσεων των εκπαιδευτικών ως προς τη συμπερίληψη τόσο στη συνολική κλίμακα ATTAS-mm όσο και τις υποκλίμακες με βάση τα έτη προϋπηρεσίας.. 82
5.3.3 Σύγκριση των στάσεων των εκπαιδευτικών ως προς τη συμπερίληψη τόσο στη συνολική κλίμακα ATTAS-mm όσο και τις υποκλίμακες με βάση την παρακολούθηση σεμιναρίου στην ΕΑΕ.....83
5.4.1 Σύγκριση της διδακτικής αυτο-αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών τόσο στη συνολική κλίμακα TSES όσο και τις υποκλίμακες με βάση το φύλο.....86
5.4.2 Σύγκριση της διδακτικής αυτο-αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών τόσο στη συνολική κλίμακα TSES όσο και τις υποκλίμακες με βάση τα έτη προϋπηρεσίας.....87
5.4.3 Σύγκριση της διδακτικής αυτο-αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών ως προς τη συμπερίληψη τόσο στη συνολική κλίμακα ATTAS-mm όσο και τις υποκλίμακες με βάση την παρακολούθηση σεμιναρίου στην ΕΑΕ.....88
5.5 Ο βαθμός συσχέτισης των στάσεων των εκπαιδευτικών απέναντι στη συμπερίληψη όλων των μαθητών/τριών με τη διδακτική τους αυτο-αποτελεσματικότητα.....89

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6.....90

6. Συζήτηση – Συμπεράσματα – Περιορισμοί της έρευνας - Μελλοντικές Ερευνητικές Προτάσεις.....90

6.1 Συζήτηση.....90
6.2 Συμπεράσματα.....95

6.3 Περιορισμοί και μελλοντική έρευνα.....97
Βιβλιογραφικές Αναφορές.....98
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ.....137

Κατάλογος Πινάκων

Πίνακας 1 *Δημογραφικά στοιχεία: Φύλο και ηλικία*.....68

Πίνακας 2 *Δημογραφικά στοιχεία: Τρέχων εκπαιδευτικός ρόλος, βαθμίδα εκπαίδευσης, ανώτερος τίτλος σπουδών και έτη εκπαιδευτικής προϋπηρεσίας*.....68

Πίνακας 3 *Δημογραφικά στοιχεία: Επιμορφωτικό σεμινάριο (τουλάχιστον 400 ωρών) στην ΕΑΕ, αριθμός πανεπιστημιακών μαθημάτων στην ΕΑΕ και εργασιακή εμπειρία με άτομα με αναπηρία σε σχολεία*.....69

Πίνακας 4 *Περιγραφικά μέτρα της συνολικής κλίμακας Στάσεων (ATTAS-mm) και των υποκλιμάκων Γνωστική, Συναισθηματική και Συμπεριφορική*.....76

Πίνακας 6 *Έλεγχος ισότητας μέσω τιμών των στάσεων με βάση τον τρέχοντα εκπαιδευτικό ρόλο* (Independent Samples t-test).....80

Πίνακας 7 *Έλεγχος ισότητας μέσω τιμών των στάσεων με βάση το φύλο* (Independent Samples t-test).....81

Πίνακας 8 Ανάλυση διακύμανσης One-Way ANOVA της γενικής κλίμακας στάσεων ATTAS-mm και των υποκλιμάκων ως προς τα έτη προϋπηρεσίας.....82

Πίνακας 9 Σύγκριση των στάσεων των εκπαιδευτικών με τα έτη προϋπηρεσίας τους στη συναισθηματική υποκλίμακα One-Way ANOVA: Post Hoc πολλαπλών συγκρίσεων.....83

Πίνακας 10 *Έλεγχος ισότητας μέσω τιμών των στάσεων με βάση την παρακολούθηση σεμιναρίου στην ΕΑΕ* (Independent Samples t-test).....84

Πίνακας 11 *Έλεγχος ισότητας μέσω τιμών της αυτο-αποτελεσματικότητας με βάση τον τρέχοντα εκπαιδευτικό ρόλο* (Independent Samples t-test).....85

Πίνακας 12 *Έλεγχος έλεγχος ισότητας μέσω τιμών της αυτο-αποτελεσματικότητας με βάση το φύλο (Independent Samples t-test)*.....86

Πίνακας 13 Ανάλυση διακύμανσης One-Way ANOVA της γενικής κλίμακας TSES και των υποκλιμάκων ως προς τα έτη προϋπηρεσίας.....87

Πίνακας 14 *Έλεγχος ισότητας μέσω τιμών της διδακτικής αυτο-αποτελεσματικότητας με βάση την παρακολούθηση σεμιναρίου στην ΕΑΕ* (Independent Samples t-test).....88

Πίνακας 15 Έλεγχος συσχέτισης Spearman μεταξύ των μεταβλητών Στάσεων και Αυτο-αποτελεσματικότητας.....89

Εισαγωγή

Στο σύγχρονο σχολείο, η έννοια της Συμπερίληψης όχι μόνο δεν είναι άγνωστη, αλλά διαχέεται με γρήγορους ρυθμούς εντός των εμπλεκόμενων με τη μαθησιακή διαδικασία προσώπων και φορέων. Αρχικά, η ΣΕ ήταν συνδεδεμένη με την εκπαίδευση των μαθητών/τριών με αναπηρία ή/και Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες (ΕΕΑ) στη γενική τάξη, σήμερα, ωστόσο, η έννοια της Συμπερίληψης διευρύνεται, αναφερόμενη σε όλους/ες τους/τις μαθητές/τριες, οι οποίοι/ες παρουσιάζουν δυσκολίες στη μάθησή τους για διάφορους λόγους (Forlin, 2010).

Η φιλοσοφία της Συμπεριληπτικής Εκπαίδευσης (ΣΕ), αν και συνιστά πρωταρχικό μέλημα της εκπαιδευτικής πολιτικής σε εθνικό και διεθνές επίπεδο, δεν είναι πάντα εύκολο να εφαρμοστεί. Και αυτό γιατί, το σχολείο δεν είναι ακόμα εντελώς έτοιμο να αναλάβει την ευθύνη ότι όλοι/ες οι μαθητές/τριες, ακόμα και αυτοί/ές που αντιμετωπίζουν δυσκολίες μάθησης, είναι εφικτό να εκπαιδευτούν κάτω από την ίδια στέγη. Για την επιτυχημένη εφαρμογή της ΣΕ απαιτείται η αναθεώρηση του ρόλου και των ευθυνών σχολείου και εκπαιδευτικών (Rouse, 2017).

Οι στάσεις των εκπαιδευτικών είναι καθοριστικής σημασία για την εφαρμογή της ΣΕ (Besic, Paleczek, Krammer, & Gasteiger-Klicpera, 2017). Ερευνητικά δεδομένα έχουν δείξει ότι οι εκπαιδευτικοί διατηρούν διαφορετικές στάσεις απέναντι στη ΣΕ. Κάποιοι/ες εκπαιδευτικοί συμφωνούν με τη συμπεριληπτική ιδέα, άλλοι/ες πιστεύουν ότι η παρουσία μαθητών/τριών με ΕΕΑ ζημιώνει τη μάθηση των συμμαθητών/τριών χωρίς ΕΕΑ, ενώ κάποιοι/ες άλλοι/ες θεωρούν το ειδικό σχολείο ως το καταλληλότερο σχολικό πλαίσιο για τους/τις μαθητές με δυσκολίες μάθησης (Ewing, Monsen, & Kielblock, 2018). Συχνά οι εκπαιδευτικοί νιώθουν ανέτοιμοι/ες στην εφαρμογή συμπεριληπτικών πρακτικών, και παρά το ότι θεωρητικά μπορεί είναι θετικοί/ές απέναντι στη ιδέα της Συμπερίληψης, δεν ισχύει το ίδιο και στην πράξη (Moberg, Muta, Korenaga, Kuorelahti, & Savolainen, 2020. Οι εκπαιδευτικοί συχνά ανησυχούν για την ικανότητά τους στην εκπαίδευση μαθητών/τριών με ΕΕΑ λόγω της ελλιπούς εκπαίδευσης σε θέματα συμπεριληπτικής πρακτικής (Ewing et al., 2018). Η απουσία γνώσης, στήριξης και η έλλειψη αυτοπεποίθησης οδηγούν τους/τις εκπαιδευτικούς στο να διατηρούν αρνητική στάση, καθώς δυσκολεύονται να ανταπεξέλθουν ικανοποιητικά στις διαφορετικές ανάγκες των μαθητών/τριών τους (Moberg et al., 2020).

Από την άλλη, η ύπαρξη υποστηρικτικού συστήματος, η ανάπτυξη συνεργασίας μεταξύ εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής αγωγής, η γνώση γύρω από συμπεριληπτικές πρακτικές, όπως η εφαρμογή της διαφοροποιημένης διδασκαλίας, μπορούν να οδηγήσουν στην αλλαγή

των αρνητικών στάσεων (Besic et al., 2017). Η επιμόρφωση σε θέματα ειδικής εκπαίδευσης τονώνει την αυτοπεποίθηση και την ικανότητά των εκπαιδευτικών να διαχειριστούν τις σύνθετες ανάγκες των μαθητών/τριών τους (Ferriday & Cantali, 2020), ενώ η εκπαιδευτική αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών ενισχύεται (Leyser et al. (2011).

Ο βαθμός αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών συνιστά σημαντικό προβλεπτικό παράγοντα των στάσεων απέναντι στη ΣΕ. Οι εκπαιδευτικοί με υψηλή αυτο-αποτελεσματικότητα τείνουν να είναι πιο πρόθυμοι/ες στην εφαρμογή ποικίλων εκπαιδευτικών στρατηγικών για την ικανοποίηση των διαφορετικών μαθητικών αναγκών και πιο θετικοί/ές απέναντι στη ΣΕ (Vaz et al., 2015).

Όσον αφορά στη Δευτεροβάθμια εκπαίδευση, η εφαρμογή της ΣΕ συνιστά πρόκληση (De Vroey, Struyf, & Petry, 2016), καθώς η προσέγγιση της διδασκαλίας είναι περισσότερο γνωσιο-κεντρική, ο ρόλος των εκπαιδευτικών διαφορετικός και οι ευθύνες των μαθητών/τριών μεγαλύτερες. Η δυνατότητα εφαρμογής της Συμπερίληψης σε αυτή τη βαθμίδα της εκπαίδευσης αξίζει να διερευνηθεί.

Με αφορμή όλα τα παραπάνω η παρούσα εργασία στοχεύει να διερευνήσει τις στάσεις των εκπαιδευτικών της Δευτεροβάθμιας απέναντι στην εκπαίδευση όλων των μαθητών/τριών στη γενική τάξη και την αυτο-αποτελεσματικότητά τους κατά την εκπαιδευτική διαδικασία. Για τον σκοπό αυτό χρησιμοποιήθηκαν δύο κλίμακες, η Κλίμακα Στάσεων Απέναντι στην Εκπαίδευση Όλων των Μαθητών/τριών-Attitudes Towards Teaching All Students Instrument (ATTAS-mm, Gregory & Noto, 2012) και η Κλίμακα Αίσθησης Αποτελεσματικότητας Εκπαιδευτικών-Teacher Sense of Efficacy Scale (TSES, Tschannen-Moran & Hoy, 2001). Πιο αναλυτικά, διερευνώνται οι στάσεις και ο βαθμός της διδακτικής αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών και το κατά πόσο οι δυο αυτές μεταβλητές επηρεάζονται από δημογραφικούς παράγοντες. Τέλος, εξετάζεται ο βαθμός συσχέτισης στάσεων και αποτελεσματικότητας.

Η εργασία δομείται από δύο μέρη, το θεωρητικό και το ερευνητικό. Το θεωρητικό μέρος αποτελείται από το πρώτο και δεύτερο κεφάλαιο, ενώ τα τέσσερα επόμενα συνθέτουν το ερευνητικό μέρος. Στο πρώτο κεφάλαιο του θεωρητικού μέρους αναφέρεται το ιστορικό πλαίσιο και ο εννοιολογικός προσδιορισμός όρων σχετικών με την ειδική αγωγή και τις ΕΕΑ, ενώ ακολουθεί εκτενής παρουσίαση των εννοιών της Συμπερίληψης και των στάσεων, καθώς και σχετικών ερευνών. Ακόμα, παρουσιάζεται διεξοδικά η έννοια της Συμπερίληψης στη Δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Στο δεύτερο κεφάλαιο γίνεται λόγος για την έννοια της αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών, για τους παράγοντες που την επηρεάζουν και παρουσιάζονται

έρευνες γύρω από αυτή. Το ερευνητικό μέρος ξεκινά με το τρίτο κεφάλαιο, το οποίο κάνει λόγο για τη σημασία, τον σκοπό της έρευνας και καταγράφονται τα ερευνητικά ερωτήματα. Στο τέταρτο κεφάλαιο γίνεται αναλυτική παρουσίαση της μεθοδολογίας της έρευνας. Οι πληροφορίες που δίνονται αφορούν στον σχεδιασμό, τη μέθοδο δειγματοληψίας, τα εργαλεία και τη διαδικασία συλλογής των δεδομένων και κλείνει με τις μεθόδους στατιστικής ανάλυσης των δεδομένων. Τα αποτελέσματα για κάθε ερευνητικό ερώτημα ξεχωριστά αναλύονται εκτενώς στο πέμπτο κεφάλαιο. Στο έκτο και τελευταίο κεφάλαιο γίνεται η συζήτηση των αποτελεσμάτων, ακολουθεί η συνοπτική παρουσίαση των συμπερασμάτων και η εργασία ολοκληρώνεται με τους περιορισμούς και τις μελλοντικές ερευνητικές προτάσεις. Για το τέλος ακολουθούν οι βιβλιογραφικές αναφορές και το παράρτημα.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1

1. Συμπεριληπτική Εκπαίδευση

1.1. Ιστορικό πλαίσιο για την εκπαίδευση ατόμων με αναπηρία στην Ελλάδα

Στόχος της παρεχόμενης εκπαίδευσης και της δομής του σχολικού πλαισίου οφείλει να είναι η εξασφάλιση της συμμετοχής όλων των μαθητών/τριών με τρόπο ισότιμο στην εκπαιδευτική διαδικασία μέσα από την ανάδειξη των ικανοτήτων τους μακριά από κατηγοριοποιήσεις αναπηρίας (Σούλης, 2013). Σύμφωνα με τη Σύμβαση του ΟΗΕ για τα Δικαιώματα των Ατόμων με Αναπηρία στα άτομα με αναπηρίες περιλαμβάνονται *"εκείνα που έχουν μακροχρόνια σωματικά, διανοητικά, πνευματικά ή αισθητήρια εμπόδια, που, σε αλληλεπίδραση με διάφορα εμπόδια, μπορούν να παρεμποδίσουν την πλήρη και αποτελεσματική συμμετοχή τους στην κοινωνία, σε ίση βάση με τους άλλους"* (άρθρο 2, unric.org).

Στην Ελλάδα ήδη από το 1906 ιδρύονται, αρχικά με ιδιωτική πρωτοβουλία, τα πρώτα φιλανθρωπικά κέντρα, ο "Οίκος Τυφλών" και ο "Οίκος Κωφαλάλων" στην Αθήνα για την αποκατάσταση ατόμων με προβλήματα όρασης και ακοής αντίστοιχα, ενώ το 1937 ιδρύεται η "Ελληνική Εταιρεία Προστασίας και Αποκατάστασης Αναπήρων Παιδιών" (ΕΛΕΠΑΑΠ) για τα "κινητικώς ανάπηρα" άτομα (Στασινός, 2001). Αρκετά χρόνια αργότερα στη δεκαετία του ΄50 δίνεται ιδιαίτερη μέριμνα στον χώρο της "ψυχικής υγιεινής" με γνώμονα την ισότιμη αντιμετώπιση των ατόμων παρά το διαφορετικό νοητικό ή φυσικό τους επίπεδο. Ωστόσο, η εκπαίδευση λαμβάνει χώρα σε κλειστές δομές και ιδρύματα με αποτέλεσμα τα άτομα να οδηγούνται και πάλι στον κοινωνικό αποκλεισμό, ενώ το 1975 κατοχυρώνονται συνταγματικά τα δικαιώματα των μαθητών/τριών που χρήζουν ειδικής φροντίδας (Στασινός, 2001). Το 1981 θεσπίζεται ο πρώτος νόμος περί "ειδικής αγωγής και ειδικής επαγγελματικής εκπαιδεύσεως εις αποκλίνοντα εκ του φυσιολογικού άτομα" (Νόμος, 1143/81, αρθ. 1), ο οποίος κατά κύριο λόγο τοποθετεί "τα αποκλίνοντα εκ του φυσιολογικού άτομα εις ειδικά σχολεία, ειδικάς τάξεις ή τμήματα" υιοθετώντας διαχωριστή πολιτική για την οποία του ασκήθηκε κριτική. Ακολουθεί ο Νόμος 1566/85 με τον οποίο δίνεται έμφαση στην ένταξη μέσω της συνύπαρξης ειδικής και γενικής αγωγής στο γενικό σχολικό πλαίσιο, ενώ τα άτομα "αποκλίνοντα του φυσιολογικού" αναφέρονται ως "άτομα με ειδικές ανάγκες"(Νόμος 1566/85, αρθ. 36). Ακολουθεί ο Νόμος 2817/2000, στον οποίο γίνεται λόγος για "άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες"(αρθ.1). Ο ίδιος νόμος βασιζόμενος στα ερευνητικά πορίσματα για την αξία της συνύπαρξης παιδιών με ή χωρίς ΕΕΑ από την πρώιμη ηλικία συμπεριλαμβάνει τα παιδιά με

ΕΕΑ στο γενικό σχολείο ήδη από την ηλικία των τεσσάρων ετών (Tafa & Manolitsis, 2003). Πολύ αργότερα με τον νόμο 3699/2008 ο όρος "Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση" αντικαθιστά τον όρο "Ειδική Αγωγή"(αρθ.1), ενώ η αναπηρία, ως ένα περίπλοκο κοινωνικοπολιτικό φαινόμενο συνιστά κομμάτι της ανθρώπινης ζωής, η οποία προστατεύεται από τους πολιτειακούς φορείς (ΦΕΚ 199/Α/2-10-2008, αρθ. 1).

1.1.1 Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες - Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση

Η έννοια "Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες" συνδέεται συχνά με λανθασμένες αντιλήψεις, όπως ότι οι μαθητές/τριες με ΕΕΑ προέρχονται κυρίως από μη προνομιούχα οικογενειακά περιβάλλοντα που αντιπροσωπεύουν ένα μικρό ποσοστό του μαθητικού πληθυσμού με ομοιογενή χαρακτηριστικά. Εντούτοις, στην πραγματικότητα ένα παιδί χαρακτηρίζεται ως άτομο με ΕΕΑ όταν αντιμετωπίζει σημαντικές δυσκολίες μάθησης σε σχέση με τους/τις συνομηλίκους/ες και αυτές οι δυσκολίες χρήζουν επιπρόσθετης ή διαφορετικής εκπαιδευτικής αντιμετώπισης από αυτή που ήδη παρέχεται στο γενικό σχολείο (Department of Education and Employment, 1997). Άτομα με νοητική υστέρηση, με προβλήματα όρασης/ακοής, με δυσκολίες νευρολογικής, συναισθηματικής κι αναπτυξιακής φύσεως, με σημαντικά προβλήματα υγείας, διαταραχή ομιλίας και λόγου, με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες, με προβλήματα συμπεριφοράς λόγω γονεϊκής παραμέλησης ή ενδοοικογενειακής βίας εμπίπτουν στην κατηγορία "άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες", ενώ δεν συγκαταλέγονται σε αυτά όσοι/ες μαθητές/τριες παρουσιάζουν χαμηλή σχολική επίδοση λόγω διαφορετικής μητρικής γλώσσας (Σούλης, 2013· Lipkin & Okamoto, 2015· Νόμος υπ' αριθμ. 3699/2008, αρ. 3). Επιπρόσθετα, ο όρος "άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες" χρησιμοποιείται πλέον έναντι του προγενέστερου όρου "άτομα που αποκλίνουν του φυσιολογικού" (Σούλης, 2013) και επεκτείνεται πέρα από τις κατηγοριοποιήσεις των αναπηριών για να συμπεριλάβει κάθε παιδί που χρήζει πρόσθετης βοήθειας (Lipkin & Okamoto, 2015).

Ο όρος "Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση" (Special Needs Education) παρουσιάστηκε ως αντικατάσταση του όρου Ειδική Αγωγή (Special Education), η οποία ήταν συνυφασμένη με την εκπαίδευση των μαθητών/τριών σε ειδικά σχολεία μακριά από το γενικό σχολείο. Και αυτό γιατί στόχος πλέον των εκπαιδευτικών παρεμβάσεων είναι να ικανοποιήσουν τις ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, δηλαδή τις ανάγκες όχι μόνο των παιδιών που εμπίπτουν σε κάποια κατηγορία αναπηρίας, αλλά και όσων είναι πιθανό να αντιμετωπίσουν σχολική αποτυχία εξαιτίας διαφόρων παραγόντων, οι οποίοι δυσχεραίνουν την πρόοδο των παιδιών (United Nations Educational Scientific and Cultural Organization [UNESCO], 1997/2006). Η Ειδική Αγωγή

και Εκπαίδευση ερμηνεύεται ως η εκπαιδευτική παρέμβαση, η οποία είναι σχεδιασμένη, ώστε να ικανοποιεί ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες σε οποιοδήποτε πλαίσιο και αν λαμβάνει χώρα. Η "Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση" ή "Ειδική Αγωγή" ή "Επιπρόσθετη Εκπαιδευτική Στήριξη" (additional supporting for learning) εκλαμβάνεται ως η διδασκαλία, η οποία είναι διαφορετική ή επιπρόσθετη και παρέχεται σε μερικούς/ές άλλους/ες, οι οποίοι/ες χαρακτηρίζονται ως έχοντες επιπρόσθετες ανάγκες σε σχέση με τους/τις συνομηλίκους τους, γεγονός που μπορεί να τους/τις θέσει στο περιθώριο (Florian, 2014). Ωστόσο, η Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση γίνεται αντιληπτή ως η εκπαίδευση που λαμβάνει χώρα σε ένα σχολείο ισότιμων ευκαιριών για όλους (Κατσέας, 2020) με κύριο στόχο τη σφαιρική ανάπτυξη της προσωπικότητας του μαθητικού πληθυσμού με ΕΕΑ μέσα από το ξεδίπλωμα και την αξιοποίηση των δυνατοτήτων του για ομαλή ένταξη και προσβασιμότητα στο εκπαιδευτικό, κοινωνικό και επαγγελματικό γίγνεσθαι με όσο μεγαλύτερη αυτονομία (Νόμος 3699/2008. ΦΕΚ 199/Α/2-10-2008, αρθ. 2, παρ.5).

1.1.2 Φορείς Διάγνωσης Ειδικών Εκπαιδευτικών Αναγκών

Οι μαθητές/τριες παρουσιάζουν πληθώρα ανομοιογενών χαρακτηριστικών ως προς την ένταση και τον τρόπο εκδήλωσης των ΕΕΑ, αφού κάθε παιδί διακρίνεται για το ατομικό του ρεπερτόριο δυνατοτήτων και αδυναμιών, πάνω στις οποίες είναι σκόπιμο να πραγματοποιείται η διάγνωση των ΕΕΑ (Κατσέας, 2020).

Με τον Νόμο 2817/2000 ιδρύεται στους νομούς της ελληνικής επικράτειας ένας δημόσιος φορέας αξιολόγησης των Ειδικών Εκπαιδευτικών Αναγκών τα "Κέντρα Διάγνωσης, Αξιολόγησης και Υποστήριξης" (ΚΔΑΥ), υπαγόμενα στο Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων με στόχο τη διερεύνηση των δυσκολιών των μαθητών/τριών, την εισήγηση φοίτησης αυτών στο κατάλληλο σχολικό πλαίσιο Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, καθώς και την παροχή πληροφοριών και στήριξης προς την εκπαιδευτική κοινότητα και τους γονείς (ΦΕΚ 78/Α/14-3-2000, άρθ. 2). Ο Νόμος 3699/2008 αναφέρεται στις έννοιες της "διάγνωσης" μέσω της αξιολόγησης σε επίπεδο εκπαιδευτικό για την υλοποίηση κατάλληλων προγραμμάτων παρέμβασης (παρ. 3, αρθ. 1) και της "διαφορικής διάγνωσης ή διαφοροδιάγνωσης" για την επιλογή της "επικρατέστερης διάγνωσης" αποκλείοντας τα χαρακτηριστικά εκείνα παρόμοιων παθήσεων (παρ. 3, αρθ. 1), ενώ ο ίδιος νόμος (Νόμος 3699/2008 παρ. 2, παρ. 2) προχωρά σε μετονομασία των Κ.Δ.Α.Υ. σε ΚΕΔΔΥ, δηλαδή σε "Κέντρα Διαφοροδιάγνωσης, Διάγνωσης και Υποστήριξης Ειδικών Εκπαιδευτικών Αναγκών". Στα ΚΕΔ-

ΔΥ η πενταμελής διεπιστημονική ομάδα διερευνά τον βαθμό δυσκολίας των ΕΕΑ μαθητών/τριών με στόχο τη σύνταξη προγραμμάτων ψυχοπαιδαγωγικής και εκπαίδευσης καθώς και την εισήγηση του τρόπου αξιολόγησης κατά την περίοδο των προαγωγικών/απολυτήριων εξετάσεων με βάση το μαθησιακό προφίλ κάθε μαθητή/τριας (ΦΕΚ 199/Α/2-10-2008). Δέκα χρόνια αργότερα τα ΚΕΔΔΥ μετονομάζονται σε Κ.Ε.Σ.Υ. "Κέντρα Εκπαιδευτικής και Συμβουλευτικής Υποστήριξης" με "εκπαιδευτικό προσανατολισμό" και παρόμοιων αρμοδιοτήτων με τ'α προηγούμενα ΚΕΔΔΥ (παρ. 1 του άρθρου 6 του ν. 4547/2018 (Α' 102) ενώ με τον νόμο 4823/2021, παρ. 1 του αρθ. 11, τα ΚΕΔΔΥ μετονομάζονται σε ΚΕ.Δ.Α.Σ.Υ. Κέντρα Διεπιστημονικής Αξιολόγησης, Συμβουλευτικής και Υποστήριξης".

1.2 Προσδιορισμός των Όρων "Ένταξη" – "Ενσωμάτωση"

Δικαίωμα στην εκπαίδευση σημαίνει τη διασφάλιση του πανανθρώπινου δικαιώματος για δια βίου πρόσβαση στην ποιοτική εκπαίδευση. Εντούτοις, ο δρόμος για την παροχή ισότιμης εκπαίδευσης ανεξαρτήτως ατομικών χαρακτηριστικών, όπως φύλο, ηλικία, ικανότητες, εθνικότητα κ.α., είναι ακόμη μακρύς (UNESCO, 2021). Ακόμη και σήμερα ένα στα πέντε παιδιά και νέους/ες σε όλο τον κόσμο, καθώς κι ένα μεγάλο ποσοστό παιδιών με αναπηρία είναι πλήρως αποκλεισμένα από την εκπαίδευση (UNESCO, 2023).

Το επίπεδο πολιτισμού μιας κοινωνίας αντανακλάται στο πώς αυτή συμπεριφέρεται στα άτομα με αναπηρία. Η έννοια της αναπηρίας δε συνιστά μόνο προσωπική δυσκολία του ατόμου που τη βιώνει, αλλά είναι άμεσα εξαρτώμενη από το περιβάλλον, τις συνθήκες και τις στάσεις των άλλων απέναντι σε αυτή (Britton, 1978). Το 1974 προτάθηκε από την επιτροπή Warnock ο όρος "ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες" (special educational needs) δίνοντας έμφαση τόσο στις δυσκολίες του παιδιού αλλά και στις ικανότητές του, δηλαδή σε όλα τα στοιχεία που επιδρούν στην πρόοδό του (Gulliford & Upton, 1992). Η ίδια επιτροπή το 1974 έκανε λόγο για την ένταξη (integration) ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο συνηθισμένο σχολείο τονίζοντας ότι συνιστά το το πιο επίκαιρο ζήτημα της ειδικής εκπαίδευσης παρουσιάζοντας τρεις μορφές ένταξης. Η *χωρική* (locational) ένταξη κατά την οποία ειδική και γενική εκπαίδευση λαμβάνουν χώρα στην ίδια τοποθεσία, αλλά χωρίς να υπάρχει σύνδεση μεταξύ τους. Στην *κοινωνική* (social) ένταξη τα παιδιά με ή χωρίς αναπηρία αλληλεπιδρούν, για παράδειγμα την ώρα του φαγητού ή σε γιορτές, ενώ ο πιο επιθυμητός τύπος ένταξης είναι ο *λειτουργικός* (functional) όπου όλα τα παιδιά συμμετέχουν στις ίδιες δραστηριότητες ανεξαρτήτως της ύπαρξης ή μη ειδικής εκπαιδευτικής ανάγκης (Britton, 1978).

Στη δεκαετία του ΄90 ο όρος ένταξη (integration) ή ενσωμάτωση (mainstreaming, όπως αναφέρεται στις ΗΠΑ) χρησιμοποιήθηκε για να αναφερθεί στις εκπαιδευτικές παροχές που προσφέρονται στα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες είτε με περιστασιακές επισκέψεις από το ειδικό στο γενικό σχολείο είτε μέσω της πλήρους ή μερικής φοίτησης στο γενικό σχολείο της γειτονιάς (Farrell, 2000).

Τα παιδιά με αναπηρία ή και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες χρειάζεται να βρίσκονται στο "ελάχιστα περιοριστικό περιβάλλον" (Least Restrictive Environment), δηλαδή να εκπαιδεύονται μαζί με συνομηλίκους/ες χωρίς αναπηρία, ώστε να επιτυγχάνεται η μέγιστη αλληλεπίδραση μεταξύ τους και η έκθεσή τους σε όσο περισσότερα εκπαιδευτικά ερεθίσματα (IDEA). Κάτι τέτοιο, όμως αναφέρεται σε ορισμένα παιδιά με μέτριες κυρίως μαθησιακές δυσκολίες (Στασινός, 2016). Τα εκπαιδευτικά περιβάλλοντα από τα λιγότερο προς τα περισσότερο περιοριστικά είναι οι α) τυπικές τάξεις εντός των οποίων παρέχεται υποστήριξη, β) τυπικές τάξεις από τις οποίες οι μαθητές/τριες απομακρύνονται περιστασιακά για να λάβουν ειδική εκπαίδευση, γ) τυπικές τάξεις στις οποίες δίνονται ευκαιρίες για "ενσωμάτωση" (mainstreaming), δ) ειδικό σχολείο και τέλος ε) ειδικό εσώκλειστο σχολείο (Lipkin & Okamoto, 2015).

Το γενικό σχολείο συνιστά το λιγότερο περιοριστικό περιβάλλον, ωστόσο, το πώς το κάθε παιδί βιώνει την ένταξη διαφέρει, αφού είναι πιθανό το παιδί που εντάσσεται στο γενικό σχολείο να νιώθει αποκομμένο, όταν δεν αλληλεπιδρά με τους/τις συμμαθητές/τριες του (Farrell, 2000).

1.3 Η Θεωρία της Συμπερίληψης

1.3.1 Η έννοια της Συμπερίληψης

Μετά τη Διακήρυξη των Ανθρωπίνων Δικαιωμάτων του 1948, η οποία αναφερόταν στο δικαίωμα όλων στην εκπαίδευση, το 1994 κυβερνήσεις και οργανισμοί συναντήθηκαν στη Σαλαμάνκα της Ισπανίας διακηρύσσοντας το δικαίωμα στην "Εκπαίδευση για Όλους" επισημαίνοντας την ανάγκη εκπαίδευσης των ατόμων με ΕΕΑ στο γενικό σχολείο. Η διακήρυξη καλούσε τα κράτη σε αναδιαμόρφωση των εκπαιδευτικών τους συστημάτων, ώστε να είναι σε θέση να συμπεριλάβουν όλα τα παιδιά ανεξαρτήτως διαφορών και δυσκολιών (World Conference of Special Needs Education: Access and Quality, 1994).

Στόχος της διακήρυξης της Σαλαμάνκα (1994) ήταν η ανάπτυξη συμπεριληπτικών σχολείων, τα οποία είναι σε θέση να διδάξουν όλα τα παιδιά στην τοπική τους κοινότητα

κάνοντας λόγο για εκπαιδευτική και κοινωνική δικαιοσύνη. *Εκπαιδευτική δικαιοσύνη* υπάρχει στα σχολεία, όταν οι τρόποι διδασκαλίας που χρησιμοποιούνται, από τη μία ικανοποιούν τις ατομικές διαφορές κι από την άλλη ωφελούν όλα τα παιδιά στο σύνολό τους, ώστε να γίνεται εφικτή η συνεκπαίδευση. Κάνουμε λόγο για *κοινωνική δικαιοσύνη*, όταν όλα τα παιδιά εκπαιδεύονται μαζί εξαιτίας της αλλαγής των στάσεων που επιτυγχάνεται μέσω των συμπεριληπτικών σχολείων (Ainscow, Slee, & Best, 2019). Από το 2008 κι έπειτα πολλές χώρες δίνουν στην εκπαιδευτική πολιτική και πρακτική περισσότερο συμπεριληπτική κατεύθυνση. Στην Ελλάδα μέχρι το 2008 με βάση τη νομοθεσία οι μαθητές/τριες με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες παρακολουθούσαν τις γενικές τάξεις έχοντας ή μη παράλληλη στήριξη κατόπιν προτάσεως των δημόσιων κέντρων διάγνωσης κι αξιολόγησης. Μέχρι σήμερα και παρά τη μεγάλη προσπάθεια και το ενδιαφέρον του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος, έχει σημειωθεί μικρή πρόοδος στην εφαρμογή της συμπερίληψης σε σχέση με άλλες χώρες της Ευρωπαϊκής Ένωσης (Pappas Papoutsi, & Drigas, 2018).

Η ανάπτυξη της Συμπερίληψης δεν βασίζεται σε κάποια τεχνική ή αλλαγή στην οργάνωση, αλλά συνιστά φιλοσοφικό κίνημα (Ainscow et al., 2019). Σε έναν κόσμο που συνεχώς αλλάζει, οι μαθητές/τριες είναι σημαντικό να αντιληφθούν και να εκτιμήσουν την απεραντοσύνη του κόσμου μας, τη διαφορετικότητα μεταξύ των συνανθρώπων και να συνειδητοποιήσουν την αναγκαιότητα εύρεσης κοινών λύσεων για το καλό όλων μας, κι όλα αυτά μπορούν να επιτευχθούν μέσω της Συμπερίληψης (Sapon-Shevin, 2008). Η ΣΕ, αν ιδωθεί υπό το πρίσμα της συνύπαρξης των παιδιών μέσα στον ίδιο χώρο, η λέξη-κλειδί σε αυτή την περίπτωση είναι η "πρόσβαση" (access). Αντίθετα, αν γίνει αντιληπτή ως η συμμετοχή στο ίδιο εκπαιδευτικό πλαίσιο, τότε κάνουμε λόγο για κοινωνική μάθηση, για αίσθημα του ανήκειν, για μοίρασμα της κοινωνικής ζωής με σεβασμό και παροχή ισότιμων ευκαιριών (Felder, 2018).

Η έννοια της Συμπερίληψης, ως παγκόσμιο κίνημα, συγκεντρώνει πολλούς διαφορετικούς ορισμούς στη διεθνή βιβλιογραφία, ανά τα έθνη και τα σχολεία. Σύμφωνα με μελέτες η Συμπεριληπτική Εκπαίδευση σχετίζεται με τις διαφορετικές ικανότητες των παιδιών, άλλες τη συνδέουν με τροποποιήσεις και αλλαγές στο αναλυτικό πρόγραμμα λαμβάνοντας υπόψη διαφορές φύλου, πολιτισμού κ.α. παραβλέποντας, όμως, τις διαφορετικές ικανότητες των παιδιών. Άλλες έρευνες παρουσιάζουν τη ΣΕ ως τη διαδικασία καταπολέμησης των εμποδίων για την ανάπτυξη της συμμετοχής στη μάθηση όλων των μαθητών/τριών παρά τις διαφορές τους. Ωστόσο, οι περισσότερες μελέτες συσχετίζουν τη ΣΕ με την Ειδική Αγωγή, όπως αυτό προ-

έκυψε από τη συνθήκη της Σαλαμάνκα το 1994. Ακόμα, χώρες που εφαρμόζουν εκπαιδευτικές πολιτικές Ειδικής Αγωγής πριν το 1980 (π.χ. Η.Π.Α., Ελλάδα) τείνουν να συνδέουν Συμπερίληψη και Ειδική Αγωγή (Waitoller & Artiles, 2013).

Ωστόσο, η Συμπερίληψη συνιστά νέο τρόπο σκέψης, μια πρόκληση όχι μόνο απέναντι στο παραδοσιακό διαχωριστικό εκπαιδευτικό σύστημα αλλά και προς το πολιτικό, κοινωνικο-οικονομικό γίγνεσθαι που στηρίζει και επηρεάζει το σύστημα αυτό (Abbas, Zafar, & Naz, 2016). Επιπρόσθετα, η Συμπερίληψη, η οποία βασίζεται στις έννοιες της ένταξης και της ενσωμάτωσης, συνιστά ευρεία έννοια, η οποία αντιμετωπίζει τον μαθητικό κόσμο με αναπηρία ή και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ως μόνιμα και ικανά μέλη των γενικών σχολείων (Ackah-Jnr, 2020). Κυρία διαφορά της συμπεριληπτικής ή "ολικής" εκπαίδευσης από την ενταξιακή πολιτική είναι ότι η πρώτη, σε αντίθεση με τη δεύτερη, αφορά στο σύνολο όλων των παιδιών και όχι μόνο σε αυτά με ΕΕΑ (Στασινός, 2016). Η ΣΕ συνιστά συνεχή διαδικασία αλλαγής του σχολικού προγράμματος βασιζόμενη στην ποικιλομορφία των αναγκών όλου του μαθητικού κόσμου δίνοντας αξία στη διαφορετικότητα ως αναπόσπαστο κομμάτι της ανθρώπινης ύπαρξης. Ωστόσο, κάποιες σχολικές προσαρμογές, ενώ είναι αρκετά συμπεριληπτικές για μαθητές/τριες με συγκεκριμένες αναπηρίες, είναι ταυτόχρονα πιθανό να είναι περιοριστικές για μια άλλη ομάδα παιδιών (Ainscow, 1998).

Πάρα ταύτα, η αναγνώριση και η αποδοχή τόσο των διαφορών όσο και των ομοιοτήτων όλων των παιδιών συνιστούν τον βασικό πυρήνα της Συμπερίληψης και η ανάπτυξή της απαιτεί την εξάλειψη κάθε μορφής αποκλεισμού, δηλαδή τη μείωση όλων εκείνων των παραγόντων που εμποδίζουν το παιδί από το να παίζει, να μαθαίνει και να συνεργάζεται με άλλα παιδιά. Δηλαδή, στόχος της ΣΕ είναι η ανάπτυξη της συμμετοχής μέσω της οποίας το παιδί αναγνωρίζει κι αποδέχεται τον εαυτό του (Booth, Ainscow, & Kingston, 2006). Από την άλλη, η Συμπερίληψη δεν αφορά στην τοποθέτηση του παιδιού σε ένα χώρο, αλλά σχετίζεται με την αίσθηση του ανήκειν και το αίσθημα της αποδοχής μέσα από τον σχεδιασμό εκπαιδευτικών περιβαλλόντων με στόχο τη μαθησιακή επιτυχία όλων των παιδιών. Η ευρύτερη έννοια της Συμπερίληψης συνεπάγεται την ανταπόκριση του/της εκπαιδευτικού στις ατομικές διαφορές, όχι μόνο των παιδιών με αναπηρία ή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, με κύριο γνώμονα την υιοθέτηση της ιδέας ότι είναι φυσικό να υπάρχουν διαφορές μεταξύ των μαθητών/τριών, διαφορές οι οποίες είναι ευπρόσδεκτες και όχι κατακριτέες (Voltz, Brazil, & Ford, 2001). Εντός του συμπεριληπτικού πλαισίου οι εκπαιδευτικοί καλούνται να επιδείξουν ευελιξία και προσαρμοστικότητα στις εκπαιδευτικές τους πρακτικές για την στήριξη του συνόλου

του μαθητικού πληθυσμού, ώστε να αναπτύξουν το μέγιστο των δυνατοτήτων τους (Desombre, Lamotte, & Jury, 2019).

Σύμφωνα με τη Σύμβαση του Οργανισμού Ηνωμένων Εθνών τα μέλη-κράτη καλούνται να εξασφαλίσουν το δικαίωμα των ατόμων με αναπηρία στην εκπαίδευση μέσα από τη συμμετοχή τους στο γενικό σύστημα Πρωτοβάθμιας, Δευτεροβάθμιας και Τριτοβάθμιας εκπαίδευσης. Κι αυτό μέσω της απαιτούμενης κάθε φορά προσαρμογής και στήριξης με στόχο την πλήρη διαμόρφωση της προσωπικότητά τους αξιοποιώντας το μέγιστο των δυνατοτήτων τους συμμετέχοντας σε μια κοινωνία, όπου η ετερογένεια των ανθρώπινων χαρακτηριστικών γίνεται σεβαστή (Σύμβαση του Ο.Η.Ε. για τα Δικαιώματα των Ατόμων με Αναπηρία και Προαιρετικό Πρωτόκολλο).

Οι υποστηρικτές/τριες της Συμπερίληψης τονίζουν ότι είναι ωφέλιμη τόσο για τα παιδιά με αναπηρία ή και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες όσο και τα παιδιά τυπικής ανάπτυξης. Έρευνες έχουν δείξει ότι η ακαδημαϊκή επίδοση των τυπικά αναπτυσσόμενων παιδιών δεν παρουσιάζει διαφορές είτε αυτά φοιτούν σε συμπεριληπτική ή μη τάξη (Pappas et al. 2018). Συνάμα, η Συμπερίληψη από τη μία είναι ωφέλιμη για τους/τις μαθητές/τριες, καθώς φαίνεται ότι ευνοεί την ανάπτυξη των κοινωνικών τους δεξιοτήτων κι από την άλλη οδηγεί τους/τις εκπαιδευτικούς στη συνεργασία και την αποτελεσματική αντιμετώπιση των δυσκολιών εντός τάξης (Λάππα & Μαντζίκος, 2018). Η συμπερίληψη, ακόμα, έχει ταυτιστεί με την ποιότητα στην εκπαίδευση των ατόμων με ΕΕΑ, καθώς η πλήρης συμπερίληψη θα σήμαινε την ενεργό συμμετοχή τους στη μαθησιακή διαδικασία και την αναγνώριση της αξίας τους στην εκπαιδευτική κοινότητα του γενικού σχολείου (Farrell, 2000). Επιπρόσθετα, γίνεται εξοικονόμηση εθνικών πόρων και μείωση δαπανών, καθώς δεν απαιτείται η ίδρυση ξεχωριστών σχολικών μονάδων για την ικανοποίηση των διαφορετικών αναγκών, αφού μέσω της ΣΕ όλα τα παιδιά εκπαιδεύονται κάτω από την ίδια σχολική στέγη (Ackah-Jnr, 2020).

1.3.2 Μοντέλα Συμπεριληπτικής Εκπαίδευσης

Ο Norwich (2002) αναφέρθηκε σε τέσσερα μοντέλα Συμπερίληψης. Η "πλήρης συμπερίληψη" *(full non exclusionary inclusion)* συνιστά το πρώτο μοντέλο, το οποίο κάνει λόγο για άνευ όρων φοίτηση όλων των παιδιών στο γενικό σχολείο. Σύμφωνα με το μοντέλο, δεν υπάρχει καμία ειδική επιπρόσθετη νομοθεσία ή διαφοροποίηση του αναλυτικού προγράμματος. Ακόμα δεν προβλέπεται η παρουσία ειδικού παιδαγωγού για τους μαθητές/τριες με αναπηρίες ή/και ΕΕΑ, ενώ η γνώμη των γονέων δε λαμβάνεται υπόψη στη λήψη αποφάσεων.

Ένα δεύτερο μοντέλο, το οποίο υποστηρίζει τη συμμετοχή στο γενικό σχολείο είναι "συμμετοχή στον ίδιο χώρο" *(focus on participating in same place).* Τα παιδιά με αναπηρία ή/και ΕΕΑ λαμβάνουν πρόσθετη ή διαφοροποιημένη υποστήριξη με στόχο την ενίσχυση της συμμετοχής στη γενική τάξη. Ακόμα, θεσπίζονται ειδική νομοθεσία και ειδικό αναλυτικό πρόγραμμα που καλύπτουν τις ανάγκες του μαθητικού πληθυσμού με ΕΕΑ, ενώ η ένταξη στη γενική τάξη γίνεται υπό προϋποθέσεις, καθώς δεν διαθέτουν όλα τα γενικά σχολεία τα μέσα για την κάλυψη των ΕΕΑ. Το πρώτο και το δεύτερο μοντέλο υποστηρίζουν την εκπαίδευση των μαθητών/τριών με ΕΕΑ στη συνηθισμένη τάξη απορρίπτοντας κάθε διαχωριστική πολιτική.

Στο τρίτο μοντέλο δίνεται ιδιαίτερη "βαρύτητα στις ατομικές ανάγκες των μαθητών/τριών" *(focus on individual needs)* και λιγότερο στο πού θα πραγματοποιηθεί η εκπαίδευσή τους. Επομένως, ο/η μαθητής/τρια είναι πιθανό να τοποθετηθεί για κάποιο διάστημα στο ειδικό σχολείο, αν οι εκπαιδευτικές του ανάγκες το επιβάλλουν. Τέλος, στο μοντέλο της "περιορισμένης συμπερίληψης" *(choice-limited inclusion)* η επιλογή σχολικού πλαισίου ειδικού ή γενικού εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από την επιθυμία των γονέων και από τις ατομικές ανάγκες των μαθητών/τριών. Τα δύο τελευταία μοντέλα είναι τα περισσότερο διαχωριστικά εφαρμόζοντας προγράμματα τα οποία εστιάζουν κυρίως στις δυσκολίες των μαθητών/τριών.

Τέλος, ο Norwich (2002) προχωρά σε αξιολόγηση αυτών των μοντέλων. Στο πρώτο μοντέλο, "πλήρης συμπερίληψη", η συμπερίληψη κυριαρχεί, ωστόσο θα μπορούσε να προκαλέσει προβληματισμούς σε επίπεδο πολιτικό και εκπαιδευτικό. Το δεύτερο, "συμμετοχή στον ίδιο χώρο", είναι αρκετά συμπεριληπτικό δίνοντας έμφαση στον χώρο όπου υλοποιείται η εκπαίδευση, ενώ το τρίτο, "βαρύτητα στις ατομικές ανάγκες των μαθητών/τριών", είναι αυτό που κατά κύριο λόγο εφαρμόζεται. Τέλος, στο τελευταίο μοντέλο, της "περιορισμένης συμπερίληψης", από τη μία υπάρχει η άρνηση για φοίτηση στη γενική τάξη κι από την άλλη, η αποτελεσματικότητα των ειδικών προγραμμάτων αμφισβητείται.

Οι Buli-Holmberg και Jeyaprathaban (2016) διεξήγαγαν μελέτη περίπτωσης μέσω παρατήρησης σε 24 σχολεία της Βόρειας Νορβηγίας για να μπορέσουν να απαντήσουν στο ερευνητικό τους ερώτημα για το ποια πρακτική είναι αποτελεσματικότερη σε διαφορετικές συμπεριληπτικές τάξεις με βάση δέκα κριτήρια τριών διαστάσεων, της *αλληλεπίδρασης,* της *υποστήριξης* και της *προσαρμογής.* Παρατήρησαν, επομένως, πέντε διαφορετικές τρόπους με τους οποίους τα σχολεία εφάρμοζαν τη συμπερίληψη. Η πρώτη πρακτική που παρατήρησαν ήταν η "παραδοσιακή διδασκαλία" (*traditional teaching practice in the classroom)* στην

οποία οι μαθητές/τριες λαμβάνουν την ίδια γενική διδασκαλία χωρίς τροποποιήσεις, ωστόσο ο εκπαιδευτικός προσπαθεί να λύσει τις απορίες των μαθητών/τριών που δυσκολεύονται.

Η "διδασκαλία ένας προς έναν εκτός τάξης" (*one to one support teaching practice outside the classroom*), κατά την οποία ο μαθητής/τρια με ΕΕΑ αρχικά βρίσκεται στη γενική τάξη λαμβάνοντας ίδιες οδηγίες, αλλά στη συνέχεια πηγαίνει με τον/την ειδικό/ή εκπαιδευτικό σε άλλη τάξη για να λύσει την άσκηση. Στο τέλος, επιστρέφει στη γενική τάξη. Μια ακόμα πρακτική είναι η "διδασκαλία ένας προς έναν εντός της γενικής τάξης" (*one to one support teaching practice within the classroom*) με την ταυτόχρονη παρουσία γενικού/ής και ειδικού/ής εκπαιδευτικού. Ο/Η ειδικός/ή εκπαιδευτικός ασχολείται αποκλειστικά με τους/τις μαθητές/τριες με ΕΕΑ χωρίς να υπάρχει αλληλεπίδραση με τον/την γενικό/ή εκπαιδευτικό. Τέταρτη πρακτική που παρατήρησαν οι ερευνητές/τριες ήταν η δημιουργία "μικρής ομάδας τριών έως έξι μαθητών/τριών με ΕΕΑ" (*small group outside the classroom*), οι οποίοι/ες διδάσκονται σε ξεχωριστή τάξη από τον ειδικό/ή εκπαιδευτικό. Ακολουθεί η πρακτική της "ευέλικτης διδασκαλίας εντός τάξης" (*variety and flexible teaching practice in the classroom*) στην οποία οι μαθητές/τριες με ΕΕΑ διδάσκονται στη γενική τάξη με τον/την γενικό/ή και ειδικό/ή εκπαιδευτικό, εφαρμόζεται η ομαδοσυνεργατική, η ύλη και τα μέσα προσαρμόζονται στις διαφορετικές ανάγκες.

Οι ερευνητές κατέληξαν στο ότι όλες οι παραπάνω πρακτικές ικανοποιούσαν την εφαρμογή της ΣΕ σε μεγαλύτερο ή μικρότερο βαθμό με το να πληρούν ένα ή περισσότερα κριτήρια. Ωστόσο, η πρακτική της "ευέλικτης διδασκαλίας" (*variety and flexible teaching practice in the classroom*) φάνηκε να πληροί όλα τα κριτήρια της *αλληλεπίδρασης,* της *υποστήριξης* και της *προσαρμογής.* Οι τρεις αυτές διαστάσεις συνιστούν σημαντικές παραμέτρους για την επιτυχημένη εφαρμογή της ΣΕ στη γενική τάξη.

1.3.3 Η Κοινωνική Διάσταση της Συμπεριληπτικής Εκπαίδευσης

Πλήθος ερευνητικών δεδομένων καταδεικνύουν την άρρηκτη σχέση μεταξύ συμπεριληπτικής εκπαίδευσης και κοινωνικής συμπερίληψης, η οποία ως έννοια αναφέρεται στην πλήρη συμμετοχή του ατόμου σε δραστηριότητες που σχετίζονται με το σχολείο, τις οικογενειακές και φιλικές συναναστροφές, την κοινότητα (Vasileiadis & Doikou-Avlidou, 2018). Οι Αγγελίδης και Στυλιανού (2011) αποδίδουν τον αγγλικό όρο "inclusive education" ως συμπεριληπτική εκπαίδευση για να τονίσουν ότι η συμπερίληψη δεν αφορά αποκλειστικά το σχολικό πλαίσιο αλλά την κοινωνία εν γένει.

Για τους/τις μαθητές/τριες με ΕΕΑ η κοινωνική αλληλεπίδραση δεν συνιστά εύκολη διαδικασία, καθώς οι κοινωνικές τους δεξιότητες δεν αποκτώνται αυτόματα, αλλά κατόπιν εκπαίδευσης και ενθάρρυνσης. Γι' αυτόν κυρίως τον λόγο, το συμπεριληπτικό εκπαιδευτικό σύστημα καλείται να διαδραματίσει διττό ρόλο, από τη μία να εξασφαλίσει το δικαίωμα όλων για ενεργό συμμετοχή στην ακαδημαϊκή ζωή και από την άλλη να δημιουργήσει τις κατάλληλες συνθήκες για την καλλιέργεια κοινωνικών δεξιοτήτων με στόχο την πραγμάτωση κοινωνικών αλληλεπιδράσεων με νόημα (Muniroh, Soendari, & Tarsidi, 2018).

Η κοινωνική διάσταση του σχολείου είναι βασικός παράγοντας για την εφαρμογή της Συμπεριληπτικής Εκπαίδευσης, κάτι που επιβεβαιώνεται και από το γεγονός ότι οι γονείς παιδιών με αναπηρία ή/και ΕΕΑ επιλέγουν το γενικό σχολείο, καθώς θεωρούν ότι σε αυτό θα τους δοθούν περισσότερες ευκαιρίες για κοινωνικοποίηση (De Boer, Pijl, & Minnaert, 2011). Πρόσφατες έρευνες έχουν καταλήξει στο ότι η συνύπαρξη παιδιών τυπικής ανάπτυξης και παιδιών με νοητική υστέρηση είναι ωφέλιμη και για τις δύο ομάδες. Πιο συγκεκριμένα, μέσω της συστηματικής υλοποίησης συμπεριληπτικών πρακτικών και των αυξημένων ευκαιριών για αλληλεπίδραση, οι μαθητές/τριες με νοητική υστέρηση βελτιώνουν τις κοινωνικές τους δεξιότητες και καθίστανται περισσότερο ενεργητικοί/ές στις παρέες, ενώ τα παιδιά τυπικής ανάπτυξης συνειδητοποιούν ότι κάθε άτομο είναι αναπόσπαστο κομμάτι της σχολικής ζωής (Vasileiadis, Dadatsi, & Koutras, 2020· Vasileiadis & Doikou-Avlidou, 2018).

Μέχρι σήμερα πλήθος ερευνητικών δεδομένων έχουν καταλήξει στο ότι η εκπαίδευση σε συμπεριληπτικά πλαίσια επιτρέπει στα άτομα να πετύχουν ακαδημαϊκά και κοινωνικά, να αποκτήσουν επαγγελματικά εφόδια για σταθερή και αμειβόμενη εργασία, σε αντίθεση με τα άτομα που λαμβάνουν εκπαίδευση σε διαχωριστικά περιβάλλοντα (Kefallinou, Symeonidou, & Meijer, 2020). Η συμπεριληπτική εκπαίδευση σε κοινωνικό επίπεδο θεωρείται ωφέλιμη για τους/τις μαθητές/τριες με ή χωρίς ΕΕΑ. Και αυτό γιατί, από τη μία είναι ικανή μέσω της επαφής (Contact Hypothesis, Allport, 1954) να οδηγήσει στη μείωση των προκαταλήψεων και του στιγματισμού και εντέλει στη δημιουργία μιας κοινωνίας πιο δεκτικής στη διαφορετικότητα (Avramidis, 2010). Και από την άλλη, η εκπαίδευση εντός συμπεριληπτικού πλαισίου αυξάνει τις πιθανότητες για κοινωνικές και ακαδημαϊκές επιτυχίες στον χώρο του σχολείου, της εργασίας και της κοινωνικής ζωής εν γένει (Kefallinou et al., 2020).

Ωστόσο, η ένταξη του παιδιού στη γενική τάξη δε σημαίνει αυτόματα και την ανάπτυξη κοινωνικών συναναστροφών, καθότι πολλές έρευνες έχουν δείξει ότι οι μαθητές/τριες με αναπηρία είναι λιγότερο ευπρόσδεκτοι/ες από τους/τις συμμαθητές/τριες τους και συμμε-

τέχουν λιγότερο στο κοινωνικό δίκτυο της τάξης (De Boer et al., 2011). Ακόμα, οι Muniroh et al. (2018) σε έρευνά τους κατέληξαν στο ότι τα παιδιά με ΕΕΑ, παρά τη συνύπαρξή τους με παιδιά χωρίς ΕΕΑ, τείνουν να επιζητούν τη συντροφιά άλλων παιδιών με ΕΕΑ ή προτιμούν να βρίσκονται κοντά στους/στις εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής, τονίζοντας ότι κάθε προσπάθεια για ενίσχυση της κοινωνικής αλληλεπίδρασης χρειάζεται να είναι συστηματική (Muniroh et al. 2018). Επιπρόσθετα, τα παιδιά με ΕΕΑ συχνά βιώνουν συναισθήματα περιθωριοποίησης και μοναξιάς, κυρίως όσα εμπίπτουν σε συγκεκριμένες αναπηρίες (ΔΕΠ-Υ, ΔΑΦ). Εξαιτίας των φτωχών κοινωνικών τους δεξιοτήτων τείνουν να είναι λιγότερο δημοφιλή χωρίς σταθερές φιλίες, σε αντίθεση με τα παιδιά με κινητική αναπηρία, τα οποία φαίνεται να μην αντιμετωπίζουν προβλήματα με την κοινωνικοποίησή τους (Avramidis, 2010· Avramidis, Strogilos, Aroni, & Kantaraki, 2017). Οι Humphrey και Symes (2013) στην έρευνά τους κατέληξαν ότι η κοινωνική συμπερίληψη έχει υπέρ αλλά και κατά για τους μαθητές/τριες με ΔΑΦ, καθώς οι συμμαθητές/τριες είναι πιθανό να εκφράσουν αρνητική στάση προς αυτά τα παιδιά λόγω της διαφορετικής μεταχείρισής τους από τους/τις εκπαιδευτικούς. Η έρευνα ανασκόπησης των Ruijs και Peetsma (2009) δεν κατέληξε σε ασφαλή συμπεράσματα για τα οφέλη της ΣΕ στην κοινωνική ανάπτυξη των παιδιών με ΕΕΑ. Αν και η ΣΕ αυξάνει τις αλληλεπιδράσεις μεταξύ των συμμαθητών/τριών, τα παιδιά με ΕΕΑ κατέχουν πιο χαμηλή κοινωνική θέση και έχουν πιο αρνητική αυτο-εικόνα από τους/τις συμμαθητές/τριες τυπικής ανάπτυξης. Ωστόσο, σύμφωνα με ευρήματα άλλων ερευνών, όταν τα παιδιά με ΕΕΑ εντάσσονται σε ομάδες μέσα στην τάξη είναι σε θέση να αναπτύξουν κοινωνικές σχέσεις και αντιμετωπίζονται ισάξια μέσα στην ομάδα τους (Avramidis, 2010· Avramidis et al., 2017).

1.4 Η Εφαρμογή της Συμπεριληπτικής Εκπαίδευσης

1.4.1 Παράγοντες προώθησης

Στο σύγχρονο συμπεριληπτικό σχολείο η ετερογένεια θεωρείται ευκαιρία για μάθηση και όχι εμπόδιο με στόχο την παροχή ισότιμων ευκαιριών μάθησης και κοινωνικοποίησης όλων των μαθητών/τριών μέσα από την αξιοποίηση των ποικίλων χαρακτηριστικών τους, την καλλιέργεια συμπεριληπτικής κουλτούρας και αντίστοιχων πρακτικών (Αγγελίδης, 2011). Στην προσπάθεια αυτή συμβάλλουν αρκετοί παράγοντες.

Ο/η εκπαιδευτικός στο σύγχρονο συμπεριληπτικό σχολείο καλείται να διαδραματίσει διττό ρόλο. Από τη μία να εφοδιάσει τον/την μαθητή/τρια με υψηλής ποιότητας γνώσεις και δεξιότητες κι από την άλλη να τον/την βοηθήσει να προσαρμοστεί στην κοινωνική ζωή ανα-

πτύσσοντας δεσμούς με τον έξω κόσμο (Mykytechuk et al., 2022). Έτσι, η προώθηση της ΣΕ βασίζεται στην καλλιέργεια και παγίωση αξιών και δεξιοτήτων που συνθέτουν το προφίλ του/της εκπαιδευτικού, ο/η οποίος/α καλείται να εφαρμόσει τις αρχές της Συμπερίληψης εντός τάξης (Ευρωπαϊκός Φορέας για την Ανάπτυξη στην Ειδική Αγωγή, 2012). Ο/η εκπαιδευτικός μέσω των εκπαιδευτικών πρακτικών που εφαρμόζει και της αλληλεπίδρασής του με γονείς και μαθητές/τριες συμβάλλει θετικά στην επιτυχία της ΣΕ (Σάββα & Αγγελίδης, 2011). Οι βασικές αρχές που χαρακτηρίζουν τον/την συμπεριληπτικό/ή εκπαιδευτικό είναι η αποδοχή και η αναγνώριση της ωφελιμότητας της διαφορετικότητας στην εκπαιδευτική διαδικασία, η προσδοκία ότι όλοι/ες οι μαθητές/τριες είναι σε θέση να επιτύχουν υψηλούς στόχους με τη βοήθεια κατάλληλων διδακτικών πρακτικών απευθυνόμενες στην ετερογένεια της τάξης, η ανάπτυξη της συνεργασίας του/της εκπαιδευτικού με τους/τις λοιπούς/ές εκπαιδευτικούς και την οικογένεια και τέλος η δια βίου επαγγελματική κατάρτιση και εκπαίδευση (Ευρωπαϊκός Φορέας για την Ανάπτυξη στην Ειδική Αγωγή, 2012). Παρόμοια, η έρευνα των Bender Boon, Hinrichs, & Lawson (2008) έδειξε ότι οι εκπαιδευτικοί που χαρακτηριστήκαν ως συμπεριληπτικοί/ές πέρα από την κοινή θετική στάση και τις διδακτικές δεξιότητες που επέδειξαν απέναντι στη συμπερίληψη συμφώνησαν στο ότι ήταν υπεύθυνοι/ες για την ακαδημαϊκή πρόοδο όλων των μαθητών/τριών. Επίσης, φρόντιζαν η σχέση τους με τους/τις συμμαθητές/τριες να χαρακτηρίζεται από ζεστασιά και αποδοχή, ενώ επιθυμούσαν τη συνεργασία με τους/τις εκπαιδευτικούς της ειδικής εκπαίδευσης.

Σημαντικός, επίσης, κρίνεται και ο ρόλος του/της διευθυντή/τριας της σχολικής μονάδας στην προώθηση της ΣΕ. Έργο του/της, εν προκειμένω, είναι να συνδράμει στην ανάπτυξη συνεργασίας μεταξύ των εκπαιδευτικών και στην επίλυση τυχόν προβλημάτων παιδαγωγικής φύσεως, διευκολύνοντας έτσι την εφαρμογή συμπεριληπτικών προγραμμάτων (Yan & Sin, 2015). Σε αυτό σημαντικός κρίνεται και ο βαθμός αυτονομίας και ευχέρειας που έχει η διεύθυνση του σχολείου στη διάθεση κονδυλίων για την υιοθέτηση συμπεριληπτικών πρακτικών (Ευρωπαϊκός Φορέας για την Ανάπτυξη της Ειδικής Αγωγής, 2003). Σύμφωνα με τους Angelides Antoniou, & Charalambous (2010) έρευνες έχουν εστιάσει στα χαρακτηριστικά των διευθυντών/τριών, καθώς ο ρόλος και η στάση αυτών είναι καθοριστικής σημασίας για την εφαρμογή και επιτυχία καινοτόμων πρακτικών. Επίσης, ερευνητικά δεδομένα αναφέρονται στη σημασία της ηγεσίας, όταν αυτή κατανέμεται. Αυτό που κατά κύριο λόγο συμβαίνει στα σχολεία είναι ότι η ηγεσία συγκεντρώνεται γύρω από ένα άτομο, (διευθυντής/τρια) το οποίο επιβαρύνεται με πλήθος υποχρεώσεων και ευθυνών. Από την άλλη, είναι περισσότε-

ρο αποτελεσματικό, αποδοτικό και ωφέλιμο για τη ΣΕ, όταν η ηγεσία διαμοιράζεται σε πιο πολλούς/ές εκπαιδευτικούς. Περισσότερα άτομα αναλαμβάνουν ρόλους ευθύνης και περισσότερες ιδέες ακούγονται κατά τη λήψη μιας απόφασης, ενώ μια τέτοια πολιτική εμπλέκει σε μεγαλύτερο βαθμό τους/τις εκπαιδευτικούς ειδικής εκπαίδευσης, οι οποίοι είναι σε μεγαλύτερο βαθμό εξοικειωμένοι/ες με τα θέματα της συμπερίληψης. Τέλος, η παρουσία και η ανάληψη ηγετικών ρόλων εκ μέρους των ειδικών εκπαιδευτικών, από τους οποίους αναμένεται καλύτερη κατανόηση των συμπεριληπτικών πρακτικών, αποτελεί σημαντική συνιστώσα στην ανάπτυξη συμπεριληπτικής κουλτούρας (Σάββα & Αγγελίδης, 2011).

Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών συμβάλλει όχι μόνο στην επαγγελματική και προσωπική ανάπτυξη των ίδιων, ώστε να ανταποκρίνονται με επιτυχία στα νέα εκπαιδευτικά δεδομένα, αλλά και στην αποτελεσματικότητα του σχολείου. Η επιμόρφωση χαρακτηρίζεται πετυχημένη, όταν οι εκπαιδευτικοί την αποδέχονται ως αναπόσπαστο και αναγκαίο κομμάτι της επαγγελματικής τους εξέλιξης και όταν αυτή επιτελεί τον σκοπό για τον οποίο σχεδιάστηκε μέσα από ξεκάθαρους και συγκεκριμένους στόχους (Παπαναούμ, 2008). Στα πλαίσια της συμπεριληπτικής φιλοσοφίας η εκπαίδευση των μαθητών/τριών με ή χωρίς ΕΕΑ γίνεται πλέον βασικό μέλημα όλων των εκπαιδευτικών του σχολείου, το οποίο απαιτεί την αυξημένη αποτελεσματικότητά τους για την καλύτερη ανταπόκριση στην ετερογένεια του μαθητικού πληθυσμού (Αγγελίδης & Στυλιανού, 2011). Η επιτυχία όλων των μαθητών/τριών αποτελεί πρόκληση καθιστώντας την ανάγκη για επιμόρφωση επιτακτική (Gonzalez-Gil et al., 2013). Μέχρι σήμερα τα ευρήματα μελετών συγκαταλέγουν την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στους βασικούς παράγοντες προώθησης της ΣΕ, καθώς και οι ίδιοι/ες οι συμμετέχοντες/ουσες τονίζουν την αναγκαιότητα επιμορφωτικών δράσεων πάνω στην ειδική εκπαίδευση. Επομένως, είναι σημαντικό για τους/τις γενικούς/ές εκπαιδευτικούς της συμπεριληπτικής τάξης να εκπαιδευτούν, ώστε να λάβουν γνώσεις και δεξιότητες απαραίτητες για την εφαρμογή καλύτερων συμπεριληπτικών πρακτικών (Cambridge-Johnson Hunter-Johnson, & Newton, 2014).

Το κλίμα που δημιουργείται μέσα στην τάξη τάξης επηρεάζει θετικά ή αρνητικά όχι μόνο την επίδοση, αλλά και το αίσθημα του ανήκειν των μαθητών/τριών ως μέλη της ομάδας. Ο/Η εκπαιδευτικός καλείται να δημιουργήσει ένα κλίμα, το οποίο θα στοχεύει στην ανάπτυξη της συνεργασίας και της αποδοχής όλων των μελών. Σε αυτό συμβάλλουν διάφορες τεχνικές όπως, η διαρρύθμιση της αίθουσας (π.χ. θέση θρανίων, άνεση καρεκλών, χρώμα τοίχων κ.α), η εδραίωση ρουτίνας κατά την έναρξη ή λήξη του μαθήματος (π.χ. να γράφουν σύντομα τι έμαθαν), η διάθεση χρόνου για επίλυση τυχόν προβλημάτων μεταξύ μαθητών/τριών, η εκπαί-

δευση των παιδιών να υπερασπίζουν τον εαυτό τους και να αυτο-προσδιορίζονται (Bucholz & Sheffler, 2009). Το θετικό κλίμα της τάξης συμβάλλει στην ακαδημαϊκή πρόοδο του γενικού συνόλου βοηθώντας ιδιαίτερα στην ανάπτυξη των κοινωνικών δεξιοτήτων των μαθητών/τριών με ΕΕΑ και πραγματώνεται με τη συμπόρευση και την συλλογική προσπάθεια εκπαιδευτικών και μαθητών/τριών (Κατσέας, 2020). Στη συμπεριληπτική τάξη οι εκπαιδευτικοί μαζί με τους μαθητές και τις μαθήτριες όχι μόνο μαθαίνουν για τις ατομικές διαφορές, αλλά μαθαίνουν να μιλούν για θέματα που τους/τις προκαλούν αμηχανία κι έκπληξη. Στην τάξη αυτή όλοι/ες είναι ο εαυτός τους και κανείς/καμιά δεν νιώθει μοναξιά όταν αισθανθεί ότι αδικείται (Sapon-Shevin, 2010).

Κάποτε η χρήση της τεχνολογίας περιοριζόταν στους/στις εκπαιδευτικούς πληροφορικής και στα σχολικά εργαστήρια υπολογιστών ή στους/στις σχεδιαστές/τριες προγραμμάτων επαυξημένης επικοινωνίας για μαθητές/τριες με αναπηρίες. Στις μέρες , ωστόσο, η τεχνολογία συνιστά εργαλείο στα χέρια όλων των εκπαιδευτικών για την κάλυψη των αναγκών όλου του μαθητικού πληθυσμού (Villa, Thousand, Nevin, & Liston, 2005). Η ικανοποίηση των εκπαιδευτικών αναγκών όλων των παιδιών στο σύγχρονο σχολείο επιτείνει την ολοένα και μεγαλύτερη χρήση των νέων τεχνολογιών (Τεχνολογίες της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας (ΤΠΕ), μέσω των οποίων επιτυγχάνεται η πρόσβαση στην πληροφορία. Αναμφίβολα, η χρήση των ΤΠΕ στον εκπαιδευτικό τομέα είναι ωφέλιμη για όλα τα παιδιά με ή χωρίς ΕΕΑ, καθώς βελτιώνει τις εκπαιδευτικές και κοινωνικές τους δεξιότητες. Αρκετά λογισμικά σχεδιάζονται με στόχο την παροχή ισότιμων εκπαιδευτικών αναγκών ευκαιριών για μαθητές/τριες με ΕΕΑ. (Drigas & Ioannidou, 2013). Οι εκπαιδευτικοί, οι οποίοι/ες έχουν εκπαίδευση πάνω στις νέες τεχνολογίες είναι περισσότερο θετικοί/ές στη χρήση αυτών μέσω των οποίων διαφοροποιούνται οι δραστηριότητες πάνω στα ετερογενή χαρακτηριστικά της τάξης, ενώ αυξάνεται η αυτονομία και η συνεργασία μεταξύ των μαθητών/τριών (Fernandez-Batanero & Colmenero-Ruiz, 2016). Το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής του Υπουργείου Παιδείας και Θρησκευμάτων σχεδιάζει έντυπο και ψηφιακό υλικό στο πλαίσιο του προγράμματος «Ανάπτυξη Ανθρώπινου Δυναμικού, Εκπαίδευση και Διά Βίου Μάθηση» για την περίοδο 2014-2020 με τίτλο «Καθολικός Σχεδιασμός και Ανάπτυξη Προσβάσιμου Ψηφιακού Εκπαιδευτικού Υλικού» με στόχο την αύξηση της προσβασιμότητα των μαθητών/τριών με αναπηρία ή και ΕΕΑ στην εκπαιδευτική διαδικασία. Το παρόν πολυμεσικό υλικό απευθύνεται στους/στις μαθητές/τριες Γ΄- ΣΤ΄ τάξεων Πρωτοβάθμιας και των ΕΕΕΕΚ Δευτεροβάθμιας (prosvasimo.iep.edu.gr/el). Οι νέες τεχνολογίες αμβλύνουν τις δυσκολίες ως απόρροια της αναπηρίας, ανοίγοντας τον

δρόμο προς τη γνώση και την κοινωνική αλληλεπίδραση. Ο ηλεκτρονικός υπολογιστής παρέχει στον/ην μαθητή/τρια μια αίσθηση αυτονομίας αξιοποιώντας ο καθένας/μια τον δικό του/της ρυθμό μάθησης. Επίσης, η χρήση του διαδραστικού πίνακα διευκολύνει τη διαδικασία της μάθησης για παιδιά με ΕΕΑ, καθώς οι δραστηριότητες ολοκληρώνονται με ευχάριστο τρόπο. Η μάθηση αποκτά παιγνιώδη χαρακτήρα μέσω του οποίου οι μαθητές/τριες κατακτούν την γνώση εύκολα και ευχάριστα (Τσικολάτας, 2011).

Κλείνοντας, η εύρεση πόρων, η μείωση του αριθμού μαθητών/τριών εντός τάξης, η ανάπτυξη και προώθηση συνεργασίας εκπαιδευτικών, η αλλαγή στις εκπαιδευτικές αξίες και στη γενικότερη φιλοσοφία των σχολείων αποτελούν σημαντικές μεθόδους εδραίωσης της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης (Cambridge-Johnson et al., 2014· De Boer et al., 2011). Επιπρόσθετα, η συμμετοχή της κοινότητας, δηλαδή η προώθηση της συμπερίληψης εντός σχολικού περιβάλλοντος απαιτεί αλλαγή σε όλα τα κοινωνικά επίπεδα. Απαιτείται, ακόμα, η δέσμευση των εκπαιδευτικών συστημάτων στη συμπερίληψη όλων των παιδιών σε ένα ενιαίο σύστημα, όπου τα σχολεία συνιστούν περιβάλλοντα στα οποία η διαφορετικότητα είναι ευπρόσδεκτη, με τα αναλυτικά προγράμματα να αποδεσμεύονται από έννοιες σχετικές με την αναπηρία εξασφαλίζοντας στα άτομα με αναπηρία τις απαραίτητες δεξιότητες για την ένταξή τους στον εργασιακό στίβο (Cambridge-Johnson et al., 2014).

1.4.2 Παράγοντες παρεμπόδισης

Η εφαρμογή της ΣΕ δεν αποτελεί πάντα εύκολο εγχείρημα. Η ελλιπής προετοιμασία και κατάρτιση των εκπαιδευτικών, καθώς και η απουσία εμπειρίας και συνεργασίας αποτελούν τροχοπέδη στη διαδικασία εφαρμογής της συμπερίληψης. Οι εκπαιδευτικοί της γενικής τάξης συχνά παρουσιάζονται απρόθυμοι/ες στην εφαρμογή της ΣΕ (Ackah-Jnr, 2020) και αυτό γιατί, όταν βρίσκονται σε μια συμπεριληπτική τάξη, αντιμετωπίζουν αρκετά εμπόδια, όπως η περιορισμένη γνώση, η απουσία οικονομικών πόρων, η έλλειψη στήριξης από εξειδικευμένο προσωπικό κ.α.. Παρομοίως, οι εκπαιδευτικοί Δευτεροβάθμιας που συμμετείχαν στην έρευνα των Ferriday και Cantali (2020) αναφέρθηκαν στους παράγοντες, οποίοι εμποδίζουν την εφαρμογή της ΣΕ, όπως είναι η έλλειψη πόρων και εκπαίδευσης, η χαμηλή αυτοπεποίθηση στη διδασκαλία των όλο και αυξανόμενων μαθητών/τριών με επιπρόσθετες ανάγκες και η απουσία στήριξης από την ηγεσία του σχολείου. Ερευνητικά δεδομένα καταλήγουν στο ότι οι εκπαιδευτικοί γενικής αγωγής παρουσιάζουν δυσκολία στην εφαρμογή συμπεριληπτι-

κών πρακτικών και διαχείρισης τάξης μεικτών ταχυτήτων (Τσερμίδου & Ζώνιου-Σιδέρη, 2020).

Οι Gasteiger-Klicpera, Klicpera, Gebhardt και Schwab (2013) στην έρευνά τους κατέληξαν στο ότι οι εκπαιδευτικοί γενικής θεωρούν ότι η εκπαίδευση παιδιών με νοητικές δυσκολίες δεν είναι δική τους ευθύνη λόγω της απουσίας γνώσης για τη συγκεκριμένη αναπηρία. Οι εκπαιδευτικοί αναφέρουν συχνά την ανησυχία τους ότι δε διαθέτουν γνώση που θα τους/τις βοηθήσει να διαχειριστούν τα παιδιά με αναπηρία. Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών γενικής κρίνεται ανύπαρκτη ή ανεπαρκής, παρά το γεγονός ότι πλήθος ερευνών τονίζουν τη σημασία της επαρκούς προετοιμασίας των εκπαιδευτικών για την επιτυχημένη συμπερίληψη όλων των μαθητών/τριών στη γενική τάξη (Tournaki & Samuels, 2016).

Αναφορικά με τη συνδιδασκαλία (co-teaching) εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής αγωγής και παρά τη σημαντικότητά της, δεν αποτελεί πρωταρχικό μέλημα της πολιτικής κάποιων χωρών. Στην έρευνα των Saloviita και Consegnati (2019) οι εκπαιδευτικοί στη Φινλανδία και Γερμανία παρουσίασαν λιγότερο θετική στάση προς τη συμπερίληψη εξαιτίας της εκπαιδευτικής πολιτικής των χωρών υπέρ της εκπαίδευσης σε ειδικές τάξεις, σε αντίθεση με τους/τις εκπαιδευτικούς της Ιταλίας, οι οποίοι/ες επέδειξαν υψηλά θετικές στάσεις λόγω της πολιτική της χώρας, η οποία μεριμνά και εγγυάται για την παρουσία υποστηρικτικού προσωπικού εντός της τάξης όπου φοιτούν παιδιά με ΕΕΑ. Στη χώρα μας έρευνα των Stefanidis και Strogilos (2015) έδειξε ότι υπάρχει δυσκολία στην εφαρμογή της συνδιδασκαλίας. Είτε οι εκπαιδευτικοί δεν είναι επιμορφωμένοι/ες στην εφαρμογή της συνεκπαίδευσης, είτε γιατί οι γενικοί/ές εκπαιδευτικοί τείνουν να θεωρούν ότι κατέχουν τον κύριο ρόλο μέσα στην τάξη, με αποτέλεσμα να παραγκωνίζεται η συνεργασία και ο από κοινού σχεδιασμός της διδασκαλίας να απουσιάζει, ενώ το ίδιο το Υπουργείο Παιδείας επιβάλλει αυτούς τους ξεχωριστούς ρόλους (Stefanidis & Strogilos, 2015). Η υλοποίηση, επομένως, προγραμμάτων επιμόρφωσης γύρω από τις σύγχρονες διδακτικές μεθόδους και τα μοντέλα συνδιδασκαλίας κρίνεται αναγκαία για την προώθηση της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης (Λάππα & Μαντζίκος, 2018).

1.4.3 Καλές Πρακτικές Συμπεριληπτικής Εκπαίδευσης μέσα στην τάξη

Η επιτυχής εφαρμογή της Συμπερίληψης εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από το είδος των πρακτικών που εφαρμόζονται εντός της σχολικής αίθουσας. Η UNESCO (2004) αναφέρεται στους κύριους άξονες που συμβάλλουν στην αποτελεσματική διδασκαλία όλων των μαθητών/τριών ανεξαρτήτως δυνατοτήτων ή αδυναμιών στα πλαίσια της προώθησης της ΣΕ,

όπως είναι η διαφοροποίηση του αναλυτικού προγράμματος, η ανάπτυξη περιβαλλοντικών, εκπαιδευτικών και αξιολογικών πρακτικών. Η διαφοροποίηση του αναλυτικού προγράμματος σημαίνει προσαρμογή του περιεχομένου (content), της διαδικασίας μάθησης (process) και του τελικού προϊόντος (products). Οι περιβαλλοντικές πρακτικές αφορούν στην ανάπτυξη της προσωπικής ευθύνης του/της μαθητή/τριας και των δεξιοτήτων συνεργασίας και αλληλεπίδρασης με τους/τις συμμαθητές/τριες. Στις εκπαιδευτικές πρακτικές συγκαταλέγονται δραστηριότητες διαβαθμισμένης δυσκολίας, σταθμοί μάθησης, συμβόλαια μάθησης ανάμεσα στον εκπαιδευτικό και στους/στις μαθητές/τριες. Τέλος, η αξιολόγηση, εκτός από τον παραδοσιακό τρόπο των γραπτών δοκιμασιών, μπορεί να λάβει διάφορες μορφές μέσω της συστηματικής παρατήρησης των μαθητών/τριών, της δημιουργίας portfolios, τη συγκέντρωση και ανάλυση λαθών κτλ. (UNESCO, 2004).

Στις παραπάνω καλές πρακτικές συγκαταλέγονται η συνεργατική μάθηση μεταξύ μαθητών/τριών. Η συνεργατική μάθηση δεν είναι απλώς η συνεργασία ή εργασία σε ομάδα, αλλά η αλληλεξάρτηση, καθώς κάθε μέλος είναι απαραίτητο για την ολοκλήρωση του κοινού στόχου. Η εφαρμογή της συνεργατικής μάθησης έχει πολλαπλά οφέλη για τους/τις μαθητές/τριες. Στο κομμάτι της μάθησης τα μέλη γίνονται πιο παραγωγικά αφιερώνοντας περισσότερη ώρα στην εργασία, ενώ στο κομμάτι των διαπροσωπικών σχέσεων αναπτύσσεται η φιλία, η δέσμευση και η αμοιβαία στήριξη. Τα μέλη της ομάδας νιώθουν μεγαλύτερη αυτοπεποίθηση και ικανότητα διαχείρισης δυσκολιών (Jolliffe, 2007). Η συνεργατική μάθηση και η εργασία σε ετερογενείς ομάδες (3-4 ατόμων), είναι πρακτικές που φαίνεται να ενισχύουν την κοινωνικο-γνωστική ανάπτυξη των μαθητών/τριών μέσω της μεταξύ τους βοήθειας. Οι ρόλοι του/της καθοδηγητή/τριας -μαθητή/τριας εναλλάσσονται μεταξύ των μελών της ομάδας, διαδικασία που βοηθά στη βελτίωση της αυτοεικόνας των μελών, ενώ η μετάδοση και συγκράτηση της γνώσης γίνεται ευκολότερη μεταξύ συνομηλίκων διαφορετικών ικανοτήτων (Ευρωπαϊκή Επιτροπή για την Ανάπτυξη της Ειδικής Αγωγής, 2003, 2005). Οι μαθητές/τριες με υψηλότερο γνωστικό επίπεδο βοηθούν τους πιο "αδύναμους" να κατανοήσουν το μάθημα (Cloud, 2014).

Επίσης, επωφελής μέθοδος είναι η εφαρμογή της αποτελεσματικής διδασκαλίας, η οποία βασίζεται στο τρίπτυχο υψηλές προσδοκίες, αξιόλογη της προόδου των μαθητών/τριών και εξατομικευμένο πρόγραμμα κυρίως για μαθητές/τριες με ΕΕΑ, ο σχεδιασμός του οποίου βασίζεται στο γενικότερο αναλυτικό πρόγραμμα (Ευρωπαϊκή Επιτροπή για την Ανάπτυξη της Ειδικής Αγωγής, 2003, 2005). Ένα σύνολο παραγόντων συμμετέχουν και προωθούν την απο-

τελεσματική διδασκαλία. Αυτοί οι παράγοντες σχετίζονται με το περιεχόμενο (context) (χαρακτηριστικά εκπαιδευτικού, τάξης, κτηρίου), με τη διαδικασία (process) (αντιλήψεις, στρατηγικές μαθητών/τριών-εκπαιδευτικών, χαρακτηριστικά γνωστικού αντικειμένου, κλίμα τάξης, ανατροφοδότηση) και το αποτέλεσμα (product) (βελτίωση γνώσης, ανάπτυξη κινήτρων, αυτονομίας και αυτοπεποίθησης μαθητών/τριών) (Kyriacou, 2014). Σημαντική μέθοδος της αποτελεσματικής διδασκαλίας αποτελεί η διαφοροποίηση της διδασκαλίας (Βαλιαντή, 2013).

Η διαφοροποίηση της διδασκαλίας ή διαφοροποιημένη διδασκαλία συνιστά μια ευέλικτη διαδικασία δόμησης της μάθησης ανταποκρινόμενη στην ετερογένεια του μαθητικού πληθυσμού (Βαλιάντη, 2013). Ο/η εκπαιδευτικός μέσα από την παρατήρηση, τη συζήτηση μέσα στην τάξη και την αξιολόγηση συμπεραίνει τον βαθμό ετοιμότητας, τα ενδιαφέροντα και το στιλ μάθησης των μαθητών/τριών, πάνω στα οποία θα σχεδιάσει και θα διαφοροποιήσει αυτό που έχουν να μάθουν (περιεχόμενο), το πώς θα το μάθουν (διαδικασία) και το πώς θα παρουσιάσουν οι μαθητές/τριες αυτό που τελικά έμαθαν (τελικό προϊόν) (Tomlinson, 2001). Στη γενική τάξη οι εκπαιδευτικοί που χρησιμοποιούν κατάλληλες πρακτικές και μεθόδους που ανταποκρίνονται στις διαφορετικές ανάγκες όχι μόνο βοηθούν τους/τις μαθητές/τριες με ΕΕΑ να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις του γενικού αναλυτικού προγράμματος αλλά δίνουν την ευκαιρία και στους "αδύναμους/ες" μαθητές/τριες να βελτιώσουν την επίδοσή τους. Η ουσιαστική διαφοροποιημένη διδασκαλία απευθύνεται στο σύνολο των μαθητών/τριών με ή χωρίς ΕΕΑ ξεκινώντας από το σημείο εκκίνησης του/της καθενός/μιας έχοντας ως κύριο στόχο να τους/τις βοηθήσει να πετύχουν τη μέγιστη απόδοση για τον εαυτό τους, την οποία δεν θα πετύχαιναν χωρίς τη διαφοροποίηση (King-Sears, 2008).

Η ολοένα και αυξανόμενη τάση στο σύγχρονο σχολείο για συμπερίληψη των μαθητών/τριών με ΕΕΑ στους κόλπους της γενικής τάξης φέρνει στο προσκήνιο ένα νέο είδος συνεργασίας μεταξύ των εκπαιδευτικών, τη συνδιδασκαλία (co-teaching). Οι μαθητές/τριες με ΕΕΑ αντί να βγαίνουν από την τάξη για να λάβουν επιπρόσθετη στήριξη, η βοήθεια αυτή μπαίνει εντός τάξης (Voltz et al., 2001). Με τη συνδιδασκαλία οι μαθητές/τριες με ΕΕΑ έχουν τη δυνατότητα να διδάσκονται το γενικό αναλυτικό πρόγραμμα από καταρτισμένους/ες εκπαιδευτικούς, ενώ παράλληλα λαμβάνουν εξατομικευμένη διδασκαλία από ειδικούς/ές εκπαιδευτικούς (Scruggs & Mastropieri, 2017). Για την επιτυχία της συνδιδασκαλίας οι εκπαιδευτικοί αρχικά καλούνται από κοινού να προσδιορίσουν τους σημαντικότερους στόχους με τον/την ειδικό εκπαιδευτικό να προχωρά στις απαραίτητες προσαρμογές για την επίτευξή τους. Ακολούθως, εφαρμόζουν την αποτελεσματική διδασκαλία, η οποία χαρακτηρίζεται από σαφήνεια,

ενθουσιασμό, μέγιστη εμπλοκή και στη συνέχεια ο ειδικός/ή αξιολογεί τα αποτελέσματα της διδασκαλίας για τυχόν επιπρόσθετες παρεμβάσεις (Scruggs & Mastropieri, 2017). Η συνδιδασκαλία των εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής αγωγής κρίνεται ωφέλιμη όχι μόνο για τους/τις μαθητές/τριες με ΕΕΑ λόγω της επιπρόσθετης υποστήριξης, αλλά και για τους/τις εκπαιδευτικούς, καθώς αλληλοενισχύονται σε επίπεδο διδακτικό και συναισθηματικό (Ευρωπαϊκή Επιτροπή για την Ανάπτυξη της Ειδικής Αγωγής, 2003, 2005) κι αυτό γιατί οι συνδιδάσκοντες/ουσες μοιράζονται τις αρμοδιότητες στις οποίες έχουν μεγαλύτερη εξοικείωση και εμπειρία (Scruggs & Mastropieri, 2017). Στο ελληνικό σχολείο η συνδιδασκαλία εφαρμόζεται κατά κύριο λόγο με τον θεσμό της παράλληλης στήριξης μαθητών/τριών με ΕΕΑ στα πλαίσια λειτουργίας της γενικής τάξης (Νόμος 3699/2008 - ΦΕΚ 199/Α, αρ. 6, παρ. 1β).

1.4.4 Συμπεριληπτική Εκπαίδευση Vs Ειδική Αγωγή

Τελευταία το ενδιαφέρον έχει μετατοπιστεί από τις ενδοατομικές ψυχολογικές αιτίες των ΕΕΑ προς τα κοινωνικά και περιβαλλοντικά αίτια και πώς αυτά επιδρούν στη γενικότερη ανάπτυξη του ατόμου. Για τους/τις υποστηρικτές/τριες της Συμπερίληψης, τα αίτια των ΕΕΑ είναι κατασκευασμένα από την κοινωνία τονίζοντας ότι το παρεμβατικό πρόγραμμα της Ειδικής Εκπαίδευσης στηρίζεται στο ιατρικό μοντέλο και στις αδυναμίες των μαθητών/τριών παραβλέποντας τις δυνατότητές τους. Ωστόσο, αυτό δεν ισχύει απόλυτα καθώς οι παρεμβάσεις της Ειδικής Αγωγής λαμβάνουν υπόψη ιατρικά, ψυχολογικά κι άλλα θεραπευτικά μοντέλα (Hornby, 2011).

Επιπρόσθετα, υποστηρίζεται ότι η ΣΕ είναι ικανή να περιορίσει τον στιγματισμό της "ταμπελοποίησης" (label), η οποία προκύπτει από τη διάγνωση που λαμβάνουν τα παιδιά με ΕΕΑ. Ωστόσο, ακόμα και παιδιά χωρίς επίσημη διάγνωση είναι πολύ πιθανό να στιγματιστούν εξαιτίας των ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών τους, που τα κάνουν να φαίνονται διαφορετικά στα μάτια των συμμαθητών/τριών και εκπαιδευτικών. Επομένως, η άρνηση διάγνωσης για την αποφυγή πιθανού στιγματισμού μπορεί εν τέλει να στερήσει από τον μαθητή/τρια την εκπαίδευση που πραγματικά έχει ανάγκη (Hornby, 2011). Οι υποστηρικτές/τριες της πλήρους συμπερίληψης θεωρούν ότι η εκπαίδευση στο γενικό σχολείο μαζί με τους/τις συνομηλίκους/ες συνιστά απαράβατο ανθρώπινο δικαίωμα (Hornby, 2011).

Τίθεται, ωστόσο, το ερώτημα, αν ανθρώπινο δικαίωμα σημαίνει και ηθικό δικαίωμα. Κι αυτό γιατί, η συνεκπαίδευση ορισμένων παιδιών με ΕΕΑ στο τυπικό σχολείο δεν συνιστά τη βέλτιστη επιλογή για την ικανοποίηση των αναγκών τους (Hornby, 2011). Κάτι που οι

ερευνητές/τριες συχνά αναφέρουν είναι ότι στην προσπάθεια εφαρμογής της ΣΕ δίνεται κυρίως έμφαση στην κοινωνικοποίηση των παιδιών με ΕΕΑ με αποτέλεσμα το ακαδημαϊκό κομμάτι να παραγκωνίζεται. Επιπρόσθετα ερευνητικά δεδομένα αναφέρουν ότι τα σχολεία γενικής εκπαίδευσης δεν είναι εξίσου ωφέλιμα σε επίπεδο ακαδημαϊκό και κοινωνικό για το σύνολο των μαθητών/τριών (Anastasiou, Kauffman, & Di Nuovo, 2015).

Οι υποστηρικτές της Ειδικής Αγωγής τονίζουν ότι η εκπαίδευση που προσφέρεται στην ειδική τάξη είναι εντατική, στοχευμένη και σχεδιασμένη με βάση τις ατομικές ανάγκες του μαθητικού πληθυσμού προσφέροντας κανονική εκπαίδευση μέσω ειδικών πρακτικών κατάλληλων για τα παιδιά με αναπηρία. Αντίθετα, θεωρούν τη ΣΕ στη γενική τάξη ακατάλληλη, καθώς δεν είναι εξατομικευμένη και αυστηρά δομημένη (Ackah-Jnr, 2020). Επίσης, ερευνητικά δεδομένα έχουν δείξει ότι η Συμπερίληψη δεν έχει τα αναμενόμενα ακαδημαϊκά αποτελέσματα για μαθητές/τριες με μαθησιακές δυσκολίες, καθώς δεν τους παρέχεται επιπρόσθετη στήριξη ή ότι με τη συνεκπαίδευση τα τυπικά παιδιά "μένουν πίσω" ακαδημαϊκά (Pappas et al., 2018). Τέλος, για αρκετούς/ές μαθητές/τριες με ΕΕΑ το αίσθημα ότι ανήκουν σε μια εκπαιδευτική κοινότητα μεγαλώνει, όταν βρίσκονται σε ειδικό σχολείο με άτομα με παρόμοιες δυσκολίες και όχι στο τυπικό σχολείο με συνομηλίκους/ες τους (Hornby, 2011).

Αρκετά συχνά προκύπτει το ερώτημα σε ποιο εκπαιδευτικό πλαίσιο οι μαθητές/τριες με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες επωφελούνται περισσότερο, στο γενικό ή στο ειδικό σχολείο. Ερευνητικά δεδομένα έχουν δείξει ότι η συμπεριληπτική εκπαίδευση ωφελεί τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες περισσότερο σε επίπεδο κοινωνικό και λιγότερο σε επίπεδο ακαδημαϊκό. Ωστόσο, αυτό μπορεί να συμβαίνει λόγω των μη ποιοτικών παρεχόμενων συμπεριληπτικών πρακτικών κι όχι σε αυτή καθεαυτή την τοποθέτηση του παιδιού σε ένα συμπεριληπτικό πλαίσιο, ενώ με καλύτερη οργάνωση κάποια προβλήματα θα μπορούσαν να αντιμετωπιστούν (Farrell, 2000). Ευρήματα παλαιότερης έρευνας στις Η.Π.Α έδειξαν ότι οι μαθητές/τριες με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες, στην πλειονότητά τους, προτιμούν να τους δίνεται η επιπρόσθετη βοήθεια σε ξεχωριστή τάξη, αλλά στα υπόλοιπα μαθήματα θέλουν να βρίσκονται στη γενική τάξη για να δημιουργούν φιλίες (Farrell, 2000).

Η συμπερίληψη, ωστόσο, δεν ήρθε για να υπονομεύσει την Ειδική Εκπαίδευση, αλλά συνιστά μια προσέγγιση που στηρίζεται στα εμπειρικά οφέλη για το σύνολο των μαθητών/τριών και εν γένει της κοινωνίας. Η ΣΕ δεν αντιμάχεται την Ειδική Εκπαίδευση, ωστόσο οι όποιες διαφωνίες προκύπτουν είναι σκόπιμο να αφορούν στο τι πρέπει να κάνουν οι εκπαιδευτικοί για να μπορέσουν τα παιδιά και κυρίως αυτά με αναπηρία να εξασφαλίσουν τα εκ-

παιδευτικά και κοινωνικά τους δικαιώματα, για τα οποία τόσο μοχθούν (Ackah-Jnr, 2020). Κι αυτό γιατί οι μαθητές/τριες δεν μαθαίνουν όλοι/ες με τις ίδιες μεθόδους και τις καθιερωμένες πρακτικές. Αυτή την ποικιλία των διαφορετικών τρόπων μάθησης, οι εκπαιδευτικοί στα συμπεριληπτικά σχολεία την αντιμετωπίζουν όχι ως "πρόβλημα", αλλά ως "πρόκληση" για τον επαναπροσδιορισμό των πρακτικών, ώστε να υπάρχει ευελιξία και αποτελεσματικότητα προς τις διαφορετικές ανάγκες των μαθητών/τριών (Ainscow & Sandill, 2010). Η συμπερίληψη, δεν στρέφεται αποκλειστικά γύρω από τις αναπηρίες και τα εκπαιδευτικά συστήματα, αλλά αφορά στο καλωσόρισμα όλων των παιδιών και των οικογενειών τους από την κοινωνία, είναι ένας θεσμός ο οποίος ήρθε για να μείνει (Sapon-Shevin, 2008).

Επομένως, η ΣΕ, παρά τις αντικρουόμενες απόψεις και τα αρνητικά σχόλια που συγκεντρώνει, εξακολουθεί να αποτελεί την καλύτερη πρακτική για ένα πιο δίκαιο και κοινωνικά προσανατολισμένο εκπαιδευτικό σύστημα μέσα στο οποίο οι φωνές των παιδιών "ακούγονται". Από την άλλη, η κριτική συμβάλλει στη βελτίωση των πρακτικών παρέμβασης και στην αλλαγή των στάσεων (Ackah-Jnr, 2020).

1.5 Στάσεις Απέναντι στη Συμπεριληπτική Εκπαίδευση

1.5.1 Οι Στάσεις των Εκπαιδευτικών

Οι στάσεις (attitudes) αποτελούν συνονθύλευμα παραγόντων, όπως είναι η προσωπικότητα, οι συμπεριφορές, οι αξίες, τα κίνητρα. Αναφέρονται στα συναισθήματα και τις συμπεριφορές του ατόμου, στο πώς αυτό ερμηνεύει τις διάφορες καταστάσεις και πώς δρα απέναντι σε πρόσωπα και περιστάσεις. Οι στάσεις συνιστούν εσωτερική διεργασία του ατόμου κι επομένως γίνονται αντιληπτές από τους άλλους από το αποτέλεσμα της συμπεριφοράς (Borkowski, 2021). Σκέψεις, άτομα, ομάδες, ιδέες συνιστούν τα αντικείμενα των στάσεων (attitude objects), τα οποία το άτομο αξιολογεί, ώστε να προβαίνει σε αντίστοιχες συμπεριφορές (Bohner & Dickel, 2011).

Όσον αφορά στις στάσεις των εκπαιδευτικών προς τη συμπερίληψη αυτές δε σχετίζονται με διαφωνίες περί ιδεολογίας, αλλά αφορούν σε πρακτικά ζητήματα, για το πώς, δηλαδή, η συμπερίληψη μπορεί να εφαρμοστεί (Pappas, et al., 2018· Savolainen, Engelbrecht, Nel, & Malinen, 2012). Οι στάσεις των εκπαιδευτικών προς τη Συμπεριληπτική Εκπαίδευση αφορούν κυρίως στην πληροφόρηση και τις γνώσεις γύρω από αυτή και τις αναπηρίες, ενώ οι στάσεις γίνονται πιο θετικές όσο η γνώση αυξάνεται (Abbas et al., 2016). Οι στάσεις συνιστούν αναπόσπαστο κομμάτι της καθημερινότητας επηρεάζοντας σε μεγάλο βαθμό τις αλλη-

λεπιδράσεις εκπαιδευτικών-μαθητευομένων, ενώ οι κρίσεις των εκπαιδευτικών προς τα παιδιά με ΕΕΑ επιδρούν σε μεγάλο βαθμό στην κοινωνικο-συναισθηματική και γνωστική ανάπτυξη των μαθητών/τριών (Parasuram, 2006).

Ο ρόλος των εκπαιδευτικών είναι σημαντικός για την επιτυχημένη εφαρμογή της Σ.Ε. (Kuntz & Carter, 2021· Tsakiridou & Polyzopoulou, 2014) και επομένως αξίζει να διερευνηθεί ποιες είναι οι στάσεις τους απέναντι στη συμπερίληψη (Tsakiridou & Polyzopoulou, 2014). Από τη μία, οι στάσεις των εκπαιδευτικών είναι καθοριστικής σημασίας για την επιτυχημένη εφαρμογή της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης (Kuntz & Carter, 2021) και από την άλλη είναι ικανές να οδηγήσουν στον αποκλεισμό (Damianidou & Phtiaka, 2018). Για αυτό είναι σημαντικό να υπάρχουν προγράμματα στη διάρκεια σπουδών των εκπαιδευτικών, τα οποία δίνουν έμφαση στην ανάπτυξη θετικών στάσεων (Kuntz & Carter, 2021) και στην καταπολέμηση ιδεολογιών που οδηγούν στον διαχωρισμό και την περιθωριοποίηση (Damianidou & Phtiaka, 2018). Οι στάσεις των εκπαιδευτικών, αλλά και του λοιπού προσωπικού των σχολείων, είναι πιθανό να συμβάλλουν στη διαμόρφωση της σχολικής κουλτούρας και στην παροχή ισότιμων εκπαιδευτικών ευκαιριών στο σύνολο των μαθητών/τριών (Kuntz & Carter, 2021).

Οι αρνητικές στάσεις των εκπαιδευτικών φαίνεται να ζημιώνουν τον τρόπο μάθησης και τις προσπάθειες κοινωνικοποίησης των μαθητών/τριών. Όταν οι εκπαιδευτικοί αντιμετωπίζουν με καχυποψία την ιδέα της συμπερίληψης, οι ευκαιρίες για την ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων απαραίτητων στη διαδικασία της μάθησης μειώνονται (Cambridge-Johnson et al., 2014). Στις περισσότερες έρευνες οι συμμετέχοντες/ουσες αντιμετωπίζουν κοινά προβλήματα και ανησυχίες που τους/τις καθιστά επιφυλακτικούς/ές απέναντι στην επιτυχημένη εφαρμογή συμπεριληπτικών πρακτικών. Ορισμένες ανησυχίες είναι η έλλειψη γνώσης και δεξιοτήτων και η απουσία εκπαίδευσης, η οποία γεννά μια αίσθηση ανεπάρκειας (Cambridge-Johnson et al., 2014).

Στην έρευνα των Saloviita και Consegnati (2019) οι 153 συμμετέχοντες/ουσες εκπαιδευτικοί Πρωτοβάθμιας σημείωσαν υψηλή θετική στάση και δέσμευση απέναντι στη φιλοσοφία της ΣΕ. Οι Singh, Kumar και Kumar-Singh (2020) διεξήγαγαν έρευνα σε δείγμα 108 προυπηρεσιακών και εν ενεργεία εκπαιδευτικών δημόσιων και ιδιωτικών σχολείων Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Σύμφωνα με την έρευνα, οι στάσεις απέναντι στη ΣΕ χαρακτηρίστηκαν από μέτριες έως ευνοϊκές με τους προ-υπηρεσιακούς εκπαιδευτικούς να σημειώνουν σημαντικά υψηλότερη θετική στάση. Θετικές βρέθηκαν και οι στάσεις 153 δα-

σκάλων στην έρευνα των Vanderpuye, Obosu, και Nishimuko (2020). Οι εκπαιδευτικοί, αν και ήταν θετικοί/ές απέναντι στην ιδέα της ΣΕ, φάνηκαν διστακτικοί/ές στην πρακτική εφαρμογή της, το οποίο σημαίνει ότι η θετική στάση από μόνη της δεν εξασφαλίζει την επιτυχία της ΣΕ. Τις στάσεις 208 Ελλήνων/ίδων εκπαιδευτικών γενικής Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης μέτρησαν οι Galaterou και Antoniou (2017), οι οποίες βρέθηκαν να είναι οριακά θετικές απέναντι στη ΣΕ. Οι εκπαιδευτικοί, ωστόσο, συμφώνησαν ότι πρέπει να δίνεται η ευκαιρία στους μαθητές/τριες με ΕΕΑ να βρίσκονται στη γενική τάξη, καθώς η κοινωνικο-συναισθηματική τους ανάπτυξη δύναται να επιτευχθεί στα πλαίσια της γενικής τάξης. Από την άλλη, στην έρευνα του Saloviita (2020b) εξετάστηκαν οι στάσεις 4567 εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής εκπαίδευσης. Οι εκπαιδευτικοί της γενικής Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης εξέφρασαν την άποψη ότι οι μαθητές/τριες με ΕΕΑ μαθαίνουν καλύτερα στις ειδικές τάξεις, την άποψη αυτή δεν φάνηκε να συμμερίζονται οι εκπαιδευτικοί της ειδικής. Γενικά μόλις το 22% του γενικού συνόλου των συμμετεχόντων/ουσών υποστήριξε έντονα την αρχή της συμπερίληψης, δηλαδή ότι οι μαθητές/τριες με ΕΕΑ πρέπει να εκπαιδεύονται όσο το δυνατό περισσότερο στη γενική τάξη. Σε άλλη έρευνα του Saloviita (2020a) στην οποία εξετάστηκαν οι στάσεις 1764 Φιλανδών εκπαιδευτικών τα ευρήματα ήταν παρόμοια, καθώς μικρή μερίδα των συμμετεχόντων/ουσών υποστήριξε ότι οι μαθητές/τριες επωφελούνται από την εκπαίδευσή τους στο γενικό σχολείο.

1.5.1.1 Παράγοντες που Επηρεάζουν τις Στάσεις των Εκπαιδευτικών

Το είδος και ο βαθμός αναπηρίας των παιδιών, η προϋπάρχουσα εκπαίδευση και εμπειρία των εκπαιδευτικών πάνω στις ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, καθώς και το γενικότερο εκπαιδευτικό περιβάλλον με τους πόρους και τους εμπλεκόμενους φορείς συνιστούν αρκετά σημαντικούς παράγοντες επηρεασμού των στάσεων (Παπανικολάου, 2018). Επιπρόσθετα, ο βαθμός αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών οδηγεί σε σημαντικά εκπαιδευτικά αποτελέσματα, καθώς αυξάνει την επιμονή και τη δέσμευση των εκπαιδευτικών στην εκπαιδευτική διαδικασία, την επιτυχία και τα κίνητρα των μαθητών/τριών (Tschannen-Moran & Woolfolk Hoy, 2001). Ένας ακόμα παράγοντας, ο οποίος φαίνεται να επηρεάζει τις στάσεις των εκπαιδευτικών είναι η διδακτική τους εμπειρία. Σύμφωνα με τα ευρήματα των περισσότερων ερευνών οι εκπαιδευτικοί τείνουν να επιδεικνύουν θετική στάση απέναντι στη ΣΕ. Ωστόσο, η αρχική θετική στάση φαίνεται να εξασθενεί και αρνητικά συναισθήματα αρχίζουν να τους κυριεύουν, όταν οι μαθητές/τριες με αναπηρία βρίσκονται εντός της τάξης τους (Farrell, 2000).

Οι Sarris, Riga και Zaraga (2018) διερευνώντας τις στάσεις 120 δασκάλων και νηπιαγωγών στην περιοχή της Ηπείρου απέναντι στη ΣΕ, αυτές βρέθηκαν θετικές με διαφοροποιήσεις λόγω δημογραφικών παραγόντων, όπως το φύλο, τη βαθμίδα εκπαίδευσης, τη μετεκπαίδευση και τη προγενέστερη διδακτική εμπειρία πάνω στις ΕΕΑ των συμμετεχόντων/ουσών της έρευνας. Πιο θετικές στάσεις απέναντι στη ΣΕ φάνηκαν να έχουν οι γυναίκες εκπαιδευτικοί, οι νεότεροι/ες σε ηλικία εκπαιδευτικοί, οι κατέχοντες/ουσες προσόντα στην Ειδική Εκπαίδευση και αυτοί/ές με περισσότερα χρόνια προϋπηρεσίας. Από τη μετα-ανάλυση πενήντα ερευνών που πραγματοποίησαν οι Van Steen και Wilson (2020) βρέθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί διατηρούν θετικές στάσεις απέναντι στη ΣΕ και ότι οι στάσεις αυτές διαμορφώνονται σημαντικά από ένα σύνολο δημογραφικών και πολιτισμικών παραγόντων. Έτσι, σύμφωνα με τους ερευνητές κάθε προσπάθεια για αλλαγή των στάσεων απαιτεί παρεμβάσεις, οι οποίες στοχεύουν στα διαφορετικά πολιτισμικά χαρακτηριστικά και στις διαφορετικές υπο-ομάδες του εκπαιδευτικού πληθυσμού. Από την άλλη, στην έρευνα του Saloviita (2020a) σε δείγμα 1764 Φιλανδών εκπαιδευτικών δεν βρέθηκε να υπάρχει ισχυρή συσχέτιση στάσεων και δημογραφικών παραγόντων, όπως η ηλικία, η διδακτική εμπειρία και το φύλο, αν και οι γυναίκες εκπαιδευτικοί βρέθηκαν να είναι ελαφρώς πιο θετικές απέναντι στην ιδέα της συμπερίληψης. Από την άλλη, σε έρευνα των Ernst και Rogers (2009), οι άνδρες εκπαιδευτικοί φάνηκε να είναι περισσότερο θετικοί απέναντι στη ΣΕ έναντι των συναδελφισσών τους, ενώ στην έρευνα των των δεν βρέθηκαν σημαντικές διαφορές στις στάσεις μεταξύ ανδρών και γυναικών εκπαιδευτικών.

Σύμφωνα με τους Avramidis και Norwich (2002) οι στάσεις των εκπαιδευτικών διαμορφώνονται από παράγοντες που σχετίζονται πρωτίστως με τα ίδια τα παιδιά (το είδος και η σοβαρότητα της ΕΕΑ) και λιγότερο με τα χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών (φύλο, βαθμίδα εκπαίδευσης, προγενέστερη εμπειρία και επαφή με άτομα με αναπηρία ή/και ΕΕΑ, επιμόρφωση) και του περιβάλλοντος (οικονομικοί πόροι, χρήση τεχνολογίας, ειδικό βοηθητικό προσωπικό).

Όσον αφορά στο είδος και τη σοβαρότητα της αναπηρίας των παιδιών οι εκπαιδευτικοί φαίνεται να δείχνουν προτίμηση στη διδασκαλία παιδιών με ήπιες αναπηρίες, καθώς θεωρούν ότι η διαχείριση δύσκολων περιστατικών απαιτεί επιπρόσθετη κατάρτιση και βοήθεια (Cambridge-Johnson et al., 2014· De Boer, et al., 2011). Οι Cambridge-Johnson et al. (2014) σε έρευνά τους κατέληξαν στο ότι οι εκπαιδευτικοί προτιμούν να διδάσκουν μαθητές/τριες με ήπιες δυσκολίες παρά όσους/ες αντιμετωπίζουν σοβαρές συμπεριφορικές και διανοητικές δυ-

σκολίες ή προβλήματα ακοής. Σε άλλες έρευνες οι εκπαιδευτικοί γενικής εκπαίδευσης γενικά παρουσιάζονται θετικοί/ες στην ιδέα της συμπερίληψης όσον αφορά στους/στις μαθητές/τριες με φυσικές και αισθητηριακές αναπηρίες και λιγότερο θετικοί/ες προς όσους/ες αντιμετωπίζουν προβλήματα συναισθήματος και συμπεριφοράς (De Boer et al., 2011· Farrell, 2000), στο ίδιο συμπέρασμα κατέληξε και η συστηματική ανασκόπηση της βιβλιογραφίας, η οποία διεξήχθη από τους Avramidis et Norwich (2002). Επίσης, οι μαθητές/τριες με πολλαπλές αναπηρίες ή και βαριά νοητική υστέρηση φαίνεται να αντιμετωπίζονται με μεγαλύτερη επιφυλακτικότητα (Παπανικολάου, 2018), ενώ στερεοτυπικές αντιλήψεις συνδέουν τη διαταραχή του φάσματος του αυτισμού με σοβαρές συμπεριφορικές δυσκολίες, οι οποίες τελικά οδηγούν σε αρνητικές συμπεριφορές εκ μέρους των εκπαιδευτικών (Saloviita & Consegnati, 2019). Τέλος, το είδος της αναπηρίας, σύμφωνα με την έρευνα των Jury Perrin, Rohmer, και Desombre (2021) είναι σε θέση να επηρεάσει στον ίδιο βαθμό τη στάση των εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής αγωγής. Πιο συγκεκριμένα, οι στάσεις των εκπαιδευτικών ήταν περισσότερο αρνητικές απέναντι στους μαθητές/τριες με γνωστικές δυσκολίες ή ευρισκόμενοι/ες στο φάσμα του αυτισμού, παρά σε αυτούς/ές με κινητικά προβλήματα.

Η επιμόρφωση και κατάρτιση στην ειδική εκπαίδευση επηρεάζει θετικά τη στάση των εκπαιδευτικών προς τη Συμπεριληπτική Εκπαίδευση (De Boer et al., 2011· Van Reusen, Shoho, & Baker 2001) και τους βοηθά να διαχειριστούν πιο ευνοϊκά τους/τις μαθητές/τριες με αναπηρία (Jury et al., 2021). Η υποστήριξη που δέχονται οι εκπαιδευτικοί σε επίπεδο γνώσης αυξάνει την ικανότητά τους, δηλαδή τις δεξιότητες εκείνες που τους/τις επιτρέπουν να προσφέρουν ποιοτική εκπαίδευση προς όφελος της μάθησης. Η ικανότητα αυξάνει την αποτελεσματικότητα και τα κίνητρα των εκπαιδευτικών, παράγοντες που επηρεάζουν την εκπαιδευτική συμπεριφορά και τη μαθητική εμπλοκή (Pit-ten Cate et al., 2018). Η γνώση που λαμβάνουν οι εκπαιδευτικοί μέσα από την επαγγελματική τους ανάπτυξη τούς επιτρέπει να εφαρμόζουν στρατηγικές και παρεμβάσεις με μεγαλύτερη επιτυχία, η οποία οδηγεί στη διαμόρφωση θετικότερων αντιλήψεων για τη ΣΕ (Cambridge-Johnson, 2014). Η εκπαίδευση των προυπηρεσιακών και εν ενεργεία εκπαιδευτικών σε θέματα αναπηρίας βελτιώνει τις ικανότητες αυξάνοντας την αποτελεσματικότητά τους. Οι εκπαιδευτικοί με τον καιρό διαμορφώνουν θετική στάση, καθώς λόγω της εξειδικευμένης γνώσης τους εφαρμόζουν με επιτυχία πρακτικές, γεγονός που κάμπτει τις αρχικές τους αναστολές προς καινοτόμες συμπεριληπτικές εφαρμογές (Avramidis & Norwich, 2002). Οι Boyle, Topping, και Jindal-Snape (2013) τονίζουν στην έρευνά τους τη σημασία της εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών στη Συμπερίληψη κατά την πε-

ρίοδο των σπουδών τους κάνοντας έτσι υπαινιγμό για το πώς τα ανώτατα ιδρύματα αντιμετωπίζουν τη ΣΕ. Η έρευνα κατέληξε στο ότι η παρακολούθηση, έστω ενός μαθήματος πάνω στις ΕΕΑ, είναι αρκετή στο να αυξήσει θετικά τις στάσεις απέναντι στη ΣΕ. Τη σημασία της επιμόρφωσης στην ανάπτυξη της αυτοπεποίθησης και των δεξιοτήτων τους στην ικανοποίηση των επιπρόσθετων αναγκών των μαθητών/τριών τόνισαν οι συμμετέχοντες/ουσες εκπαιδευτικοί στην έρευνα των Ferriday και Cantali (2020). Παρόμοια, την αξία της ενδοϋπηρεσιακής επιμόρφωσης στην ειδική αγωγή για την ικανοποίηση των αναγκών όλων των μαθητών/τριών τόνισαν οι 293 συμμετέχοντες/ουσες εκπαιδευτικοί Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας στην έρευνα της Song (2016). Στην έρευνα που πραγματοποίησαν οι Hernandez, Hueck, και Charley (2016) σε 118 εκπαιδευτικούς Δημοτικών και Γυμνασιών, οι στάσεις των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής ήταν σημαντικά πιο θετικές από αυτές των εκπαιδευτικών της γενικής.

Η αποτελεσματικότητα, σε υψηλά επίπεδα, εν γένει, ωθεί το άτομο να προσπαθήσει περισσότερο αυξάνοντας τις πιθανότητες για ολοκλήρωση του έργου με επιτυχία (Tsakiridou & Polyzopoulou, 2014). Αναφορικά με την αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών αυτή σχετίζεται με την επιτυχία και τα κίνητρα των μαθητών/τριών, καθώς και με τη δική τους συμπεριφορά εντός τάξης, τη στοχοθεσία και την προσπάθεια που καταβάλλουν κατά τη διδασκαλία τους (Tschannen-Moran & Woolfolk Hoy, 2011). Όσον αφορά στη ΣΕ, η αποτελεσματικότητα συνιστά καθοριστικό παράγοντα για την επιτυχή εφαρμογή συμπεριληπτικών πρακτικών στο σχολικό πλαίσιο (Leyser, Zeiger, & Romi, 2011). Οι Desombre et al. (2019) σε έρευνά τους κατέληξαν στο ότι υπάρχει άμεση σχέση αποτελεσματικότητας και στάσεων για τη συμπερίληψη παιδιών με ΕΕΑ. Συγκεκριμένα, συμπεραίνουν ότι η λιγότερο θετική στάση που επιδεικνύουν οι εκπαιδευτικοί γενικής αγωγής εξηγείται από τη χαμηλή τους αυτο-αποτελεσματικότητα στη διαχείριση των δυσκολιών παιδιών με ΕΕΑ. Σε παλαιότερη έρευνα των Buell, Hallam, Gamel-Mccormick, και Scheer (1999), οι εκπαιδευτικοί γενικής δεν ένιωθαν αυτοπεποίθηση στο να υποστηρίξουν συμπεριληπτικές πρακτικές, αντίθετα οι ειδικοί εκπαιδευτικοί ένιωθαν προετοιμασμένοι στο να συμπεριλάβουν μαθητές/τριες με ΕΕΑ στη γενική τάξη. Σε έρευνα των Leyser et al. (2011) οι φοιτητές/τριες ειδικής αγωγής, σε αντίθεση με αυτούς/ές της γενικής, παρουσίασαν υψηλότερες επιδόσεις σε επίπεδο κοινωνικής, προσωπικής και εκπαιδευτικής αποτελεσματικότητας. Γενικότερα, οι εκπαιδευτικοί, οι οποίοι νιώθουν αρκετά αποτελεσματικοί είναι περισσότερο οργανωτικοί και πειραματίζονται με νέες ιδέες, ώστε να ικανοποιήσουν τις ανάγκες των μαθητών/τριών πιο ουσιαστικά (Tschannen-Moran & Woolfolk Hoy, 2001). Καταλήγοντας, όταν οι εκπαιδευτικοί, καταρτίζονται πάνω στις ειδικές

εκπαιδευτικές ανάγκες αποκοτούν επαρκή γνώση γύρω από εκπαιδευτικές πρακτικές, όταν δε τα αναλυτικά προγράμματα υπόκεινται στις απαραίτητες τροποποιήσεις, η αυτοπεποίθηση τους αυξάνεται με αποτέλεσμα να νιώθουν μεγαλύτερη αυτοεκτίμηση και λιγότερο άγχος. Ακόμα, όταν η αυτοπεποίθηση συνδυάζεται και με εμπειρία πάνω στις ΕΕΑ τους/τις επιτρέπουν να ανταπεξέρχονται στις διαφορετικές ανάγκες των μαθητών/τριών τροποποιώντας τη διδασκαλία τους με μεγαλύτερη άνεση (Pappas et al., 2018). Έτσι, το αίσθημα ικανότητας, η προγενέστερη εμπειρία των εκπαιδευτικών στη συμπεριληπτική εκπαίδευση και η γενικότερη επαφή με άτομα με αναπηρία δημιουργούν θετικές αντιλήψεις (De Boer et al., 2011· Parasuram, 2006).

Όσον αφορά στην προϋπηρεσία, πολλές έρευνες έχουν καταλήξει στο ότι οι εκπαιδευτικοί, οι οποίοι/ες κατέχουν στο ενεργητικό τους μικρότερη διδακτική εμπειρία φαίνεται να είναι περισσότερο θετικά διακείμενοι προς τη συνεκπαίδευση παιδιών με αναπηρίες ή και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Πιο συγκεκριμένα, η έρευνα των Boyle et al. (2013) σε δείγμα 391 εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας κατέληξε στο ότι οι εκπαιδευτικοί, οι οποίοι βρίσκονταν στο ξεκίνημα της καριέρας τους έτειναν να είναι πιο θετικοί/ές απέναντι στη ΣΕ, σε αντίθεση με εμπειρότερους/ες συναδέλφους/ισσες, ενώ η θετική αυτή στάση άρχισε να μειώνεται μετά τον πρώτο κιόλας χρόνο διδασκαλίας. Και αυτό πιθανότητα εξαιτίας του ότι οι εκπαιδευτικοί περνούσαν από τη θεωρία στην πράξη ή και επηρεάζονταν από τις συζητήσεις με συναδέλφους/ισσες. Για το ίδιο θέμα ο Rarasuram (2006) σε έρευνά του με 391 εκπαιδευτικούς γενικής αγωγής κατέληξε ότι οι κατέχοντες/ουσες προϋπηρεσία κάτω από πέντε και πάνω από 25 χρόνια έχουν θετικότερη στάση προς ΣΕ. Η έρευνα των Mouchritsa, Romero, Garay και Kazanopoulos (2022) στην Ελλάδα σε δείγμα 307 γενικών και ειδικών εκπαιδευτικών της Δευτεροβάθμιας, κατέληξε ότι οι εκπαιδευτικοί κυρίως με προϋπηρεσία 2-5 ετών και αυτοί/ές με 6-10 έτη έχουν πιο θετική στάση προς τη ΣΕ, σε αντίθεση με αυτούς/ές με ελάχιστη (0-1 έτη) ή τουλάχιστον δεκαετή προϋπηρεσία. Με το παραπάνω εύρημα συμφωνεί και η έρευνα των Bhatnagar και Das (2014) σε 450 εκπαιδευτικούς της Δευτεροβάθμιας. Η έρευνα των Todorovic, Stojiljkovic, Djigic, και Ristanic (2012) έδειξε θετικότερη στάση προς τη ΣΕ εκ μέρους των εκπαιδευτικών με διδακτική εμπειρία από 1-10 και 11-20 έτη, παρά αυτών με προϋπηρεσία άνω των 21 ετών. Κατά τους ερευνητές αυτό ερμηνεύεται από το γεγονός ότι οι νεότεροι/ες εκπαιδευτικοί είναι πιο αισιόδοξοι/ες και πιο θετικοί/ες προς τη συμπερίληψη, αντίθετα οι εκπαιδευτικοί με πολυετή εμπειρία σε ένα παλαιότερο εκπαιδευτικό σύστημα τους είναι πιο δύσκολο να διαμορφώσουν νέες στάσεις (Todorovic et al., 2012). Σημαντικά

αρνητική βρέθηκε να είναι η συσχέτιση μεταξύ της πολυετής προϋπηρεσίας των εκπαιδευτικών και των στάσεων τους απέναντι στη ΣΕ στην έρευνα των Hind, Larkin, και Dunn (2019), σύμφωνα με την οποία όσο περισσότερο οι εκπαιδευτικοί εξασκούν το επάγγελμα τόσο πιο απρόθυμοι/ες γίνονται στο να διδάξουν παιδιά με ΕΕΑ. Από την άλλη, οι De Boer, Pijl και Minnaert (2011) στην έρευνά τους δεν βρήκαν σημαντική διαφορά ανάμεσα στα χρόνια διδακτικής εμπειρίας των εκπαιδευτικών και της στάσης τους προς τη ΣΕ. Άλλα ερευνητικά δεδομένα δείχνουν ότι η μικρή ή ελάχιστη εμπειρία των εκπαιδευτικών με μαθητές/τριες με ΕΕΑ οδηγεί σε αρνητικές στάσεις, ενώ πολλές φορές ακόμα και οι εκπαιδευτικοί με πείρα και κατάρτιση έρχονται αντιμέτωποι/ες με τις προκλήσεις των ποικίλων μαθησιακών αναγκών (Mouchritsa et al., 2022· Van Reusen et al., 2001).

1.5.2 Οι Στάσεις των Συνομηλίκων

1.5.2.1 Στάσεις συνομηλίκων χωρίς ΕΕΑ

Οι μαθητές/τριες χωρίς ΕΕΑ δεν αποδέχονται πάντα τους/τις συμμαθητές/τριες με αναπηρία (Ackah-Jnr, 2020), οι οποίοι/ες συχνά δυσκολεύονται στη σύναψη φιλιών και αλληλεπιδράσεων με τους/τις συνομηλίκους/ες τους (Petry, 2018). Η Petry (2018), στην έρευνα σε δείγμα 2013 μαθητών /τριών με ή χωρίς ΕΕΑ πρώτης Γυμνασίου, βρήκε ότι οι μαθητές/τριες τυπικής ανάπτυξης είχαν πιο αρνητική στάση προς συνομηλίκους/ες με ΔΑΦ παρά με κινητικές ή αισθητηριακές αναπηρίες. Σε έρευνα των De Boer, Pijl, Post και Minnaert (2012) οι μαθητές/τριες επέδειξαν ουδέτερη στάση, ήταν, ωστόσο, πιο αρνητικοί/ές προς τους/τις συμμαθητές/τριες με ΔΕΠ-Υ, καθώς αυτοί/ές δυσκολεύονταν κυρίως σε επίπεδο συμπεριφορικό και κοινωνικό, αλλά πιο θετικοί/ές προς τα παιδιά με γνωστικές δυσκολίες. Στην ίδια έρευνα τα κορίτσια επέδειξαν θετικότερη στάση έναντι των αγοριών, ενώ τα παιδιά μεγαλύτερης ηλικίας αντιμετώπιζαν με πιο θετικό τρόπο τους/τις συμμαθητές/τριες με ΕΕΑ.

Η έρευνα των Ralli et al. (2011) κατέληξε στο ότι τα παιδιά ήταν περισσότερο πρόθυμα να παίξουν ή να συνεργαστούν για κάποια εργασία με συνομηλίκους/ες με μαθησιακές δυσκολίες παρά να βρίσκονται στην ίδια τάξη ή να κάθονται μαζί τους. Όσον αφορά στη στάση των κοριτσιών αυτή βρέθηκε πιο θετική σε σχέση με των αγοριών, ενώ η στάση των μεγαλύτερων παιδιών ήταν ουδέτερη. Η έρευνα των Dias, Mamas και Gomes (2020), σε δείγμα 1093 μαθητών/τριών ηλικίας 10 έως 18 ετών, κατέληξε ότι τα κορίτσια έναντι των αγοριών και οι συμμετέχοντες/ουσες, οι οποίοι/ες είχαν φιλικούς δεσμούς με συνομηλίκους/ες με ΕΕΑ επέδειξαν θετικότερη στάση. Ένα ακόμα εύρημα ήταν ότι όσο μεγάλωνε η ηλικία των παι-

διών αυτά κατείχαν πιο αρνητική στάση προς τους συμμαθητές/τριες τους με ΕΕΑ, καθώς μεγαλώνοντας γίνονται πιο επιλεκτικά με το ποιους/ες θα συναναστραφούν. Οι Dias, Mamas και Cadime, (2022) στην έρευνά τους με παιδιά ηλικίας από δέκα έως δεκαέξι ετών βρήκαν ότι αυτά που είχαν τουλάχιστον ένα/μία φίλο/η ή κάποιο οικογενειακό μέλος με ΕΕΑ και την υποστήριξη της οικογένεια και των εκπαιδευτικών ήταν πιο θετικά απέναντι στα παιδιά με ΕΕΑ. Η ίδια έρευνα κατέληξε ακόμα ότι η παρουσία παιδιού με ΕΕΑ από μόνη της στην τάξη δεν οδηγεί στην ανάπτυξη θετικών στάσεων, αλλά απαιτείται συνεχής αλληλεπίδραση για την επίτευξη εγγύτητας. Σε παρόμοιο εύρημα κατέληξε και η έρευνα της Petry (2018) στην οποία παρά τη γενικότερη ουδέτερη στάση των παιδιών προς τους/τις συμμαθητές/τριες με αναπηρία υπήρξαν και αρνητικές συμπεριφορές επιβεβαιώνοντας ότι η επαφή από μόνη της δεν καλλιεργεί αυτομάτως θετικές αντιλήψεις.

Οι Guterman και Detochenko (2021) διεξήγαγαν έρευνα σε δείγμα 11.727 μαθητών/τριών χωρίς ΕΕΑ, αλλά και μαθητών/τριών με ΕΕΑ, οι οποίοι/ες φοιτούσαν σε γενικό ή ειδικό σχολείο. Από τους/τις μαθητές/τριες χωρίς ΕΕΑ, το 36,9% απάντησε ότι πρέπει να υπάρχουν ειδικά σχολεία, ενώ το 33,6% θεώρησε ότι το γενικό σχολείο μπορεί να εκπαιδεύσει τα άτομα με ΕΕΑ. Αναφορικά με τη στάση απέναντι στη συμπερίληψη, αυτή βρέθηκε θετική σχεδόν από την πλειοψηφία των μαθητών/τριών χωρίς ΕΕΑ (66,5%), η οποία φάνηκε να σχετίζεται με την ύπαρξη προγενέστερης επικοινωνίας με παιδιά με αναπηρία. Οι μαθητές/τριες με εμπειρία στη συνεκπαίδευση επέδειξαν θετικότερη στάση σε ποσοστό 75%, ενώ μόλις το 6% αυτών είχε αρνητική άποψη για τη συμπερίληψη. Όσον αφορά στους/στις μαθητές/τριες με ΕΕΑ για τη φοίτησή τους σε ειδικό ή γενικό σχολείο, η στάση τους βρισκόταν σε άμεση συνάρτηση με το σχολικό πλαίσιο στο οποίο ήδη φοιτούσαν. Εκείνοι/ες που φοιτούσαν σε συμπεριληπτική τάξη υποστήριξαν το γενικό σχολείο σε ποσοστό περίπου 39%, έναντι του 15% των παιδιών που φοιτούσαν σε ειδικό σχολείο. Τέλος, οι μαθητές/τριες της συμπεριληπτικής τάξης εξέφρασαν περισσότερο ή λιγότερο θετική στάση απέναντι στη ΣΕ σε ποσοστό σχεδόν 79%, ενώ οι μαθητές/τριες του ειδικού σχολείου σε ποσοστό σχεδόν 57%.

1.5.3 Οι Στάσεις των Γονέων

1.5.3.1 Στάσεις Γονέων Παιδιών χωρίς ΕΕΑ

Η επιτυχία ή μη της ΣΕ εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από τις στάσεις των γονέων παιδιών χωρίς αναπηρία ή/και ΕΕΑ. Αναφορικά με τις στάσεις αυτών των γονέων προς τη ΣΕ

ερευνητικά δεδομένα παρουσιάζουν τους γονείς να έχουν ανάμεικτες στάσεις απέναντι στη συνεκπαίδευση παιδιών με ή χωρίς αναπηρία (Kalyva, Georgiadi, & Tsakiris, 2007).

Ορισμένοι γονείς θεωρούν ότι τα παιδιά τους ενισχύουν την αυτο-αξίας τους μέσω της βοήθειας που προσφέρουν στους/στις συνομηλίκους/ες με ΕΕΑ και μαθαίνουν να αποδέχονται τη διαφορετικότητα (Narumanchi & Bhargava, 2011, Sharma & Trory, 2019). Πιο αναλυτικά, σε έρευνα των Kalyva et al. (2007) οι γονείς παιδιών χωρίς ΕΕΑ ήταν θετικοί και πρόθυμοι στην εμπλοκή των παιδιών τους με συνομηλίκους/ες με ΕΕΑ. Οι ίδιοι οι ερευνητές απέδωσαν τη θετική στάση στην πρόσφατη εφαρμογή της ΣΕ κατά την περίοδο διεξαγωγής της έρευνας. Σε γενικές γραμμές οι στάσεις των γονέων με παιδιά χωρίς ΕΕΑ φαίνεται να είναι θετικές ή τουλάχιστον ουδέτερες προς τη ΣΕ (Paseka & Schwab, 2020). Στην έρευνά τους οι Narumanchi και Bhargava (2011) σε δείγμα πενήντα γονέων παιδιών τυπικής ανάπτυξης βρήκαν ότι οι γονείς κατείχαν θετική στάση απέναντι στα παιδιά με ΕΕΑ θεωρώντας ότι αξίζουν ίσων δικαιωμάτων. Ακόμα, οι γονείς της έρευνας θεώρησαν ότι τα παιδιά με ΕΕΑ επωφελούνται συναισθηματικά και κοινωνικά από τη συμπερίληψη, αλλά όχι γνωστικά, έτσι θα ήταν καλύτερο να φοιτούν σε ξεχωριστή τάξη. Οι Ρούσου, Συριοπούλου-Δελλή και Αγαλιώτης (2016) εξετάζοντας τις απόψεις 151 γονέων παιδιών χωρίς ΕΕΑ για τη συμπερίληψη διαπίστωσαν γενική θετική στάση προς αυτή. Πιο συγκεκριμένα οι γονείς, οι οποίοι ζούσαν σε αστικό περιβάλλον και είχαν ανώτερο επίπεδο σπουδών (μεταπτυχιακό, διδακτορικό) τάσσονταν υπέρ της ΣΕ και ήταν ενθαρρυντικοί στη σύναψη φιλιών μεταξύ των παιδιών τους και παιδιών με ΔΑΦ. Στον αντίποδα, μία μερίδα γονέων ανησυχεί μήπως τα παιδιά τους φοβηθούν ή αντιγράψουν την ακατάλληλη συμπεριφορά που πιθανό επιδεικνύουν τα παιδιά με ΕΕΑ ή για την πιθανή μείωση της επίδοσης των παιδιών τους λόγω της συνεχής ασχολίας των εκπαιδευτικών με τους/τις συμμαθητές/τριες με ΕΕΑ, (Narumanchi & Bhargava, 2011· Sharma & Trory, 2019· Tafa & Manolitsis, 2003).

Παράγοντες, όπως η μεγαλύτερη μόρφωση και η προηγούμενη εμπειρία στη ΣΕ ή εν γένει με άτομα με αναπηρία διαμορφώνουν πιο θετική στάση προς τη ΣΕ εκ μέρους των γονέων παιδιών τυπικής ανάπτυξης (Paseka & Schwab, 2020· Schwab, 2018· Yang & Yu, 2021). Ακόμα, το είδος της αναπηρίας επηρεάζει τις στάσεις των γονέων, καθώς είναι πιο θετικοί προς τα παιδιά με φυσικές και αισθητηριακές αναπηρίες και λιγότερο προς αυτά με συμπεριφορικά και γνωστικά προβλήματα. Η έρευνα των Paseka & Schwab (2020) έδειξε ότι οι γονείς ήταν περισσότερο θετικοί προς τα παιδιά με φυσική αναπηρία και μαθησιακές δυσκολίες

παρά με δυσκολίες συμπεριφοράς, ενώ ένα μικρό ποσοστό γονέων υποστήριξε τη συμπερίληψη όλων των παιδιών ανεξαρτήτως του είδους της αναπηρία τους.

1.5.3.2 Στάσεις Γονέων Παιδιών με ΕΕΑ

Οι στάσεις των γονέων παιδιών με ΕΕΑ απέναντι στη ΣΕ παρουσιάζονται είτε θετικές είτε αρνητικές. Ορισμένοι γονείς τάσσονται υπέρ της ΣΕ, καθώς θεωρούν ότι τα παιδιά τους ευρισκόμενα στη γενική τάξη βελτιώνονται σε επίπεδο γνωστικό και κοινωνικό (Narumanchi & Bhargava, 2011). Στην έρευνά τους η Sharma και Trory (2019) σε δείγμα πενήντα γονέων παιδιών με ή χωρίς ΕΕΑ βρήκαν ότι για τους γονείς των παιδιών με ΕΕΑ η συμπερίληψη είχε θετική επίδραση στην κοινωνική, συναισθηματική, αλλά και στη γνωστική ανάπτυξη των παιδιών τους. Επίσης, σύμφωνα με τους γονείς οι συμμαθητές/τριες χωρίς ΕΕΑ λειτουργούσαν ως πρότυπα για τα παιδιά τους σε επίπεδο γνωστικό και συμπεριφορικό.

Αντίθετα, οι ίδιοι γονείς στην έρευνα των Sharma και Trory (2019) παρά τη θετική τους στάση αναφέρθηκαν στην ανάγκη επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών ή και στην παρουσία εκπαιδευτικού ειδικής αγωγής εντός τάξης. Άλλοι γονείς ανησυχούν για τον βαθμό αποδοχής των παιδιών τους από τους/τις συμμαθητές/τριες τυπικής ανάπτυξης (Narumanchi & Bhargava, 2011). Έτσι, οι γονείς παιδιών με ΕΕΑ δεν εστιάζουν μόνο στα οφέλη της ΣΕ αλλά και στις πιθανές δυσκολίες, όπως είναι το αίσθημα του ανήκειν στην ομάδα και της αποδοχής, καθώς η φοίτηση του παιδιού στο γενικό σχολείο δεν εξασφαλίζει τη βελτιστοποίηση της ποιότητας της ζωής του (Mann, Moni, & Cuskelly, 2016). Οι γονείς των παιδιών με ΔΑΦ, τα οποία χρήζουν αυξημένης υποστήριξης, είναι επιφυλακτικοί απέναντι στη Συμπερίληψη καθώς ανησυχούν μήπως τύχουν κακομεταχείρισης ή γελοιοποίησης, ενώ πιστεύουν, ακόμα, ότι οι εκπαιδευτικοί δεν έχουν τις απαραίτητες γνώσεις. Σε αντίθεση με γονείς, οι οποίοι θεωρούν ότι τα παιδιά τους ωφελούνται στην ανάπτυξη γλωσσικών, κοινωνικών και συμπεριφορικών δεξιοτήτων (Abu-Hamour & Muhaidat, 2014).

1.6 Οι Στάσεις στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση

1.6.1 Η Μετάβαση στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση

Η μετάβαση από την Πρωτοβάθμια στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση για κάποιους/ες μαθητές/τριες μπορεί να αποτελεί "πρόκληση για επιβίωση".Αν και για τα σχολεία μπορεί να συνιστά απλώς διοικητική και οργανωτική διαδικασία, για τους γονείς και τα παιδιά εγείρει ανησυχίες προσωπικής και κοινωνικής φύσεως (Jindal-Snape & Miller, 2008). Η μετάβαση

από τη μία βαθμίδα στην άλλη αν και είναι απαραίτητη διαδικασία στη σχολική ζωή όλων των μαθητών/τριών, για ορισμένους/ες έχει αρνητικά αποτελέσματα. Ωστόσο, για την πλειονότητα του μαθητικού πληθυσμού τα αρνητικά αποτελέσματα φαίνεται να είναι παροδικά (Mackenzie, McMaugh, & O'Sullivan, 2012). Οι αρχικές ανησυχίες, όπως ο φόβος για το άγνωστο, οι μεγαλύτερες απαιτήσεις σε επίπεδο ακαδημαϊκό και κοινωνικό, το άγνωστο περιβάλλον, φαίνεται να υποχωρούν καθώς οι μαθητές/τριες εξοικειώνονται με το νέο τους σχολείο (Makin, Hill, & Pellicano, 2017).

Η αλλαγή εκπαιδευτικής βαθμίδας αποτελεί σημαντικό και στρεσογόνο γεγονός στη ζωή των εφήβων ακόμη και γι αυτούς/ές με καλή προσαρμογή. Η μη ομαλή μετάβαση επηρεάζει τα παιδιά σε επίπεδο κοινωνικό και ακαδημαϊκό, ώστε είναι πολύ πιθανό να εμφανιστούν προβλήματα συμπεριφοράς και μείωση της σχολικής επίδοσης. Η δυσκολία στη μετάβαση είναι απόρροια των μεγάλων διαφορών ανάμεσα στις δύο βαθμίδες. Κατά τη φοίτηση στη δεύτερη βαθμίδα το σχολείο είναι μεγαλύτερο όπως και ο ανταγωνισμός, ακόμα δίνεται ιδιαίτερη σημασία στην αξιολόγηση και στις ικανότητες και λιγότερο στην προσπάθεια. Επιπρόσθετα, ο/η μαθητής/τρια χρειάζεται να προσαρμοστεί στις διαφορετικές προσδοκίες και το διδακτικό προφίλ κάθε/καθεμιάς εκπαιδευτικού αλλά και να πετυχαίνει ακαδημαϊκά έχοντας να διαχειριστεί την πίεση που του/της ασκείται από γονείς, εκπαιδευτικούς και συμμαθητές/τριες (Mackenzie et al., 2012). Η μετάβαση από την Πρωτοβάθμια στη Δευτεροβάθμια εκπαίδευση γίνεται σύνθετη τόσο σε σχέση με την αναπτυξιακή φάση των μαθητών/τριών όσο και τη δομή και λειτουργία του σχολείου. Πιο συγκεκριμένα, σε αυτή τη φάση η ανάγκη για ανεξαρτησία μεγαλώνει και οι φίλοι/ες γίνονται προτεραιότητα. Από την άλλη, η διαχείριση σε κοινωνικό επίπεδο δυσκολεύει εξαιτίας του αυξημένου πλήθους των μαθητών/τριών, ενώ το αναλυτικό πρόγραμμα γίνεται πιο απαιτητικό (Carter, 2018).

Η μετάβαση από την Πρωτοβάθμια στη Δευτεροβάθμια εκπαίδευση βρίσκει ήδη τους μαθητές/τριες στην αναπτυξιακή φάση της εφηβείας, κατά την οποία συντελούνται σημαντικές βιολογικές και ψυχολογικές αλλαγές. Το πώς οι μαθητές/τριες θα βιώσουν αυτή την μετακίνηση εξαρτάται από τον βαθμό προσαρμοστικότητάς τους και τις κοινωνικές δεξιότητες που ήδη έχουν αναπτύξει. Σύμφωνα με τους/τις μαθητές/τριες η σύναψη καλών σχέσεων και η ισότιμη ένταξή τους στην ομάδα των συνομηλίκων είναι παράγοντες που διευκολύνουν την προσαρμογή τους στο νέο σχολικό πλαίσιο (Γκανούδη, 2022). Σε επίπεδο κοινωνικό για τους/τις εφήβους/ες οι αλληλεπιδράσεις με συνομηλίκους/ες θεωρούνται εξέχουσας σημασίας, καθώς αυξάνουν τις ευκαιρίες για συναισθηματική στήριξη, μάθηση και συμμετοχή στα

σχολικά και κοινωνικά δρώμενα. Παρόμοια, οι σχέσεις που αναπτύσσονται μεταξύ των μαθητών/τριών Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης παρέχουν την αίσθηση του ανήκειν και της αποδοχής, ενώ καθορίζουν τη σχολική επιτυχία και την ποιότητα ζωής (Carter, 2018). Ωστόσο, αυτές οι τόσο σημαντικές κοινωνικές αλληλεπιδράσεις δεν χαρακτηρίζουν την καθημερινότητα των εφήβων με σοβαρές διανοητικές αναπηρίες (Carter, 2018).

1.6.2 Η Μετάβαση Μαθητών/τριών με ΕΕΑ στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση

Τα ερευνητικά δεδομένα, τα οποία μελετούν τη μετάβαση των μαθητών/τριών με ΕΕΑ από την Πρωτοβάθμια προς τη Δευτεροβάθμια εκπαίδευση είναι περιορισμένα και εστιάζουν κυρίως στις εμπειρίες και στα αποτελέσματά της πάνω στα παιδιά (Cantali, 2019).

Η Cantali (2019) στη συστηματική ανασκόπηση της βιβλιογραφίας που πραγματοποίησε βρήκε μικρό αριθμό ερευνών, οι οποίες ασχολούνται με καλές πρακτικές μετάβασης, ενώ τα ερευνητικά δεδομένα αφορούν κυρίως σε μαθητές/τριες με ΔΑΦ. Οι Mandy et al. (2016) μελετώντας τη μετάβαση μαθητών/τριών με ΔΑΦ από το γενικό Δημοτικό προς το γενικό Γυμνάσιο βρήκαν χαμηλή προσαρμοστική ικανότητα και στοιχεία ψυχοπαθολογίας καθ' όλη τη διάρκεια της μεταβατικής περιόδου με τα φαινόμενα εκφοβισμού να είναι μειωμένα από το Δημοτικό στο Γυμνάσιο σύμφωνα με τους γονείς των παιδιών. Στην έρευνά τους οι McCoy, Shevlin και Rose (2020) βρήκαν ότι οι μαθητές/τριες με ΕΕΑ δυσκολεύονται περισσότερο συγκριτικά με τους/τις συμμαθητές/τριες τους. Πιο αναλυτικά, τα παιδιά με συγκεκριμένες ΕΕΑ, όπως Γενικές Μαθησιακές Δυσκολίες και Νοητική Υστέρηση δυσκολεύονται περισσότερο κατά τη μετάβαση από αυτά με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες, ενώ έχουν τριπλάσια πιθανότητα να βιώσουν φτωχή μετάβαση από τα παιδιά τυπικής ανάπτυξης. Έρευνα των Pitt, Dixon και Vialle (2021) σχετικά με τη μετάβαση παιδιών με νοητικές δυσκολίες έδειξε ότι τα παιδιά εξέφρασαν ενθουσιασμό, αλλά και νευρικότητα για το νέο τους σχολείο. Τα παιδιά κατά την πρώτη φάση της έρευνας συμμετείχαν σε προγράμματα στήριξης πριν την είσοδο στο Γυμνάσιο, τα οποία τα εξοικείωσαν με τον νέο χώρο, το εκπαιδευτικό προσωπικό και τους/τις συμμαθητές/τριες. Έτσι, χαρακτήρισαν την παρουσία τους στο Γυμνάσιο θετική και ικανοποιητική κάνοντας νέες παρέες κι έχοντας καθημερινά τη βοήθεια των εκπαιδευτικών. Ωστόσο, εκφράστηκε προβληματισμός για τον μεγάλο όγκο εργασίας με τον οποίο επιφορτίζονται όλοι/ες οι μαθητές/τριες στη δεύτερη βαθμίδα εκπαίδευσης. Ακόμα, η έρευνα των Neal, Rice, Ng-Knight, Riglin και Frederickson (2016) σχετικά με τη σύνδεση υπαρχουσών στρατηγικών στήριξης (γνωστικών/ συμπεριφορικών/ συστημικών) και άγχους κατά τη μετα-

βατική φάση έδειξε ότι προγράμματα στήριξης σε ομάδες παιδιών υψηλού κινδύνου μείωσαν τις ανησυχίες, βελτίωσαν τις κοινωνικές δεξιότητες και αύξησαν την ετοιμότητα τους για την είσοδο στη Δευτεροβάθμια. Ωστόσο, οι παρεμβάσεις δεν είχαν τα ίδια αποτελέσματα σε όλα τα παιδιά, καθώς αυτά με ΕΕΑ συνέχισαν να εκδηλώνουν γενικευμένο άγχος και μετά τη μεταβατική φάση. Επιπρόσθετα, οι McCoy et al. (2020) στην έρευνά τους τονίζουν τη σημασία σύνδεσης Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας σε επίπεδο κοινωνικό και ακαδημαϊκό για τους/τις μαθητές/τριες με ΕΕΑ και της ύπαρξης θετικών κοινωνικών αλληλεπιδράσεων σε επίπεδο σχολείου και οικογένειας για τη στήριξη των νέων σε κάθε μεταβατική τους περίοδο.

1.6.3 Οι Διαφορετικές Απαιτήσεις της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης

Εκτός από τις αλλαγές στους/στις μαθητές/τριες και το σχολείο Μέσης Εκπαίδευσης, αλλάζουν οι αρμοδιότητες των εκπαιδευτικών της δευτεροβάθμιας, συνεπώς και το είδος των παρεμβάσεων. Απαιτείται διδασκαλία σε πολλά διαφορετικά τμήματα με πολλούς/ες διαφορετικούς/ες μαθητές/τριες, η συνδιδασκαλία τις περισσότερες φορές απουσιάζει (Kuntz & Carter, 2021), ενώ το γνωστικό αντικείμενο εξειδικεύεται και οι μαθησιακές ανάγκες των μαθητών/τριών με ΕΕΑ αυξάνονται συγκριτικά με αυτές των συμμαθητών/τριών τους. Επομένως, κρίνεται αναγκαίο οι συμπεριληπτικές πρακτικές, οι οποίες με βάση τα ερευνητικά δεδομένα εφαρμόζονται ικανοποιητικά στην Πρωτοβάθμια, να υιοθετηθούν και να υλοποιηθούν και στα σχολεία της Δευτεροβάθμιας (Ευρωπαϊκός Φορέας για την Ανάπτυξη της Ειδικής Αγωγής, 2005).

Η Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, σε αντίθεση με την Πρωτοβάθμια, δίνει ιδιαίτερη βαρύτητα στον γνωστικό τομέα. Η αποφοίτηση από τη Δευτεροβάθμια απαιτεί από τους μαθητές/τριες την παρακολούθηση πολλών και διαφορετικών μαθημάτων, τα οποία είναι αρκετά δύσκολα για κάποιους/ες μαθητές/τριες με ΕΕΑ. Επιπρόσθετα, η φοίτηση στη δεύτερη βαθμίδα απαιτεί από τον μαθητικό πληθυσμό πολλές δεξιότητες, όπως, αυτονομία και οργάνωση στο διάβασμα, συμμετοχή στο μάθημα, ολοκλήρωση εργασιών με επιτυχία, οι οποίες δεν είναι πάντα ανεπτυγμένες σε όλους/ες. Ακόμα, η κάλυψη της διδακτέας ύλης απαιτεί γρήγορο ρυθμό διδασκαλίας, ο οποίος δεν επιτρέπει σε όλους/ες τους μαθητές/τριες να αφομοιώσουν το παρόν μάθημα για να προχωρήσουν στο επόμενο (Mastropieri & Scruggs, 2001).

Η ανάπτυξη της ΣΕ στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση συνιστά μια ενδιαφέρουσα πρόκληση. Η διδασκαλία στα σχολεία της Δευτεροβάθμιας οργανώνεται γύρω από το διδακτικό αντικείμενο, το οποίο καλούνται να διδάξουν εξειδικευμένοι/ε εκπαιδευτικοί σε διαφορετι-

κά τμήματα με πολλούς/ές μαθητές/τριες. Η εναλλαγή τάξεων και ο αυξημένος αριθμός μαθητών/τριών εμποδίζει τους/τις εκπαιδευτικούς από το να γνωρίζουν τις πραγματικές ανάγκες των παιδιών (De Vroey et al., 2016).

Οι καθηγητές/τριες, σε αντίθεση με τους/τις δασκάλους/ες, καλούνται καθημερινά να διδάξουν μεγάλο αριθμών μαθητών και μαθητριών πάνω σε συγκεκριμένο γνωστικό αντικείμενο, με αποτέλεσμα να περιορίζεται η προσαρμογή της διδασκαλίας και των στόχων πάνω στις διαφορετικές ανάγκες των μαθητών/τριών (Van Reusen et al., 2001). Η Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, συγχρόνως, έχει να επιτελέσει διαφορετικούς στόχους, καθώς προετοιμάζει τον μαθητικό πληθυσμό για τις μελλοντικές απαιτήσεις της κοινωνίας και τον εφοδιάζει με δεξιότητες για αυτόνομη και παραγωγική ζωή, με αποτέλεσμα η πολιτεία και οι φορείς να απαιτούν περισσότερα από αυτή τη βαθμίδα (Van Reusen et al., 2001). Η δημόσια προσοχή στρέφεται πάνω στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, από την οποία ο μαθητικός πληθυσμός μεταβαίνει στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση ή στον εργασιακό στίβο, με αποτέλεσμα τα σχολεία να ορίζουν την αποτελεσματικότητά τους μέσα από την ακαδημαϊκή πρόοδο των μαθητών/τριών τους (De Vroey et al., 2016).

1.7 Οι Στάσεις των Εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης για τη Συμπερίληψη και οι Παράγοντες που τις Επηρεάζουν.

Από τη συστηματική ανασκόπηση της βιβλιογραφίας που διεξήγαγαν οι De Vroey et al. (2016) προέκυψε ότι οι στάσεις των εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας διαμορφώνονται από πολύ θετικές έως αρκετά αρνητικές. Οι εκπαιδευτικοί γίνονται αρνητικοί, όταν καλούνται να αντιμετωπίσουν μεγάλο αριθμό μαθητών/τριών με προβλήματα μάθησης. Η άρνηση εντείνεται από το γεγονός ότι οι στάσεις στη δεύτερη βαθμίδα εκπαίδευσης διαμορφώνονται, κυρίως, γύρω από το ιατρικό μοντέλο θεωρώντας τους/τις μαθητές/τριες με ΕΕΑ ξεχωριστή ομάδα που χρήζει επιπρόσθετης στήριξης (De Vroey et al., 2016). Στην έρευνα των Boynton-Hauerwas και Mahon (2018) σε δείγμα εκπαιδευτικών της Δευτεροβάθμιας, οι συμμτέχοντες/ουσες ερωτώμενοι/ες για την αναπηρία έκαναν λόγο για βλάβη, η οποία χρήζει ξεχωριστής μεταχείρισης, ενώ οι μαθητές/τριες με αναπηρία χρειάζονται περισσότερη συμπόνοια. Αρνητικές βρέθηκαν και οι στάσεις 138 Ελλήνων/ίδων εκπαιδευτικών της Δευτεροβάθμιας απέναντι στη συμπερίληψη μαθητών/τριών με σύνθετες μαθησιακές δυσκολίες στην έρευνα που πραγματοποίησαν οι Coutsocostas και Alborz (2010). Οι περισσότεροι/ες έκαναν λόγο για ενσωμάτωση παρά για συμπερίληψη υποστηρίζοντας ότι οι μαθητές/τριες με σοβαρή

νοητική υστέρηση πρέπει να εκπαιδεύονται στο ειδικό σχολείο. Ο Ralejoe (2016) στα πλαίσια της διδακτορικής του διατριβής βρήκε τις απόψεις των εκπαιδευτικών της Δευτεροβάθμιας να είναι θετικές, ανάμεικτες, αλλά και αρνητικές απέναντι στη ΣΕ. Πιο αναλυτικά, οι εκπαιδευτικοί ήταν θετικοί/ές ως προς τα κοινωνικο-ψυχολογικά, ακαδημαϊκά και σωματικά οφέλη της Συμπερίληψης προς τους μαθητές/τριες με αναπηρία, διστακτικοί/ες λόγω των προκλήσεων που αντιμετώπιζαν κατά την εφαρμογή της και αρνητικοί/ές λόγω της απουσίας πόρων, στήριξης και έλλειψης γνώσης και δεξιοτήτων.

Το είδος αναπηρίας των μαθητών/τριών παίζει ρόλο στη διαμόρφωση των στάσεων. Σε έρευνα των Damianidou και Phtiaka (2018) σε Κύπριους/ες εκπαιδευτικούς Δευτεροβάθμιας, οι εκπαιδευτικοί αν και ήταν θετικοί/ές, δεν είχαν υψηλές προσδοκίες από τους/τις μαθητές/τριες με αναπηρία και κυρίως από αυτούς/ές με γνωστικές δυσκολίες. Οι Humphrey και Symes (2013) στην έρευνά τους κατέληξαν ότι το εκπαιδευτικό προσωπικό, 53 συμμετέχοντες/ουσες έντεκα γενικών σχολείων της Δευτεροβάθμιας, ήταν θετικά διακείμενο προς τη συμπερίληψη μαθητών/τριών στο φάσμα του Αυτισμού, σε αντίθεση με προγενέστερες έρευνες.

Η εκπαίδευση πάνω στην ειδική αγωγή φαίνεται να είναι ένας παράγοντας που επηρεάζει τη στάση των εκπαιδευτικών. Στην ποιοτική έρευνα των Cambridge-Johnson et al. (2014) για τις στάσεις εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης αυτές βρέθηκαν αρκετά θετικές. Ωστόσο, οι περισσότεροι/ες συμμετέχοντες/ουσες ανέφεραν ότι απαιτούνται σπουδές στην ειδική εκπαίδευση για να μπορέσουν να γίνουν περισσότερο συμπεριληπτικοί/ές, μαθήματα πρώτων βοηθειών, επιμόρφωση στη διαφοροποιημένη διδασκαλία και σε στρατηγικές παρέμβασης. Στην έρευνά τους, οι Kuntz και Carter (2021) για τον ρόλο των εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας ως προς την εφαρμογή συμπεριληπτικών παρεμβάσεων, αυτός βρέθηκε αρκετά περιορισμένος. Η ίδια έρευνα κατέληξε ότι η επιτυχημένη εφαρμογή της ΣΕ απαιτεί την εκπαίδευση των γενικών εκπαιδευτικών πάνω σε πρακτικές συμπερίληψης. Η εκπαίδευση θα ενδυναμώσει τη συνεργασία εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής αγωγής, ενώ μέσω προγραμμάτων οι εκπαιδευτικοί ειδικής θα μπορέσουν να αυξήσουν τον χρόνο σε θέματα συμβουλευτικής με τους εκπαιδευτικούς της γενικής (Kuntz & Carter, 2021). Στην έρευνα των Boyle, et al. (2013) σε εκπαιδευτικούς Δευτεροβάθμιας, οι κατέχοντες/ουσες μεταπτυχιακό στην ειδική αγωγή και εκπαίδευση επέδειξαν θετικότερη στάση από τους/τις μη κατέχοντες/ουσες καμία επιμόρφωση. Σύμφωνα με την έρευνα των Mouchritsa et al. (2022) για τις στάσεις 307 Ελλήνων/ίδων εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής αγωγής στη Δευτεροβάθμια, αυτοί/ές επέδειξαν

γενικά θετική στάση προς τη ΣΕ με τους εκπαιδευτικούς της ειδικής να εκδηλώνουν θετικότερα συναισθήματα και λιγότερη ανησυχία από αυτούς/ές της γενικής εκπαίδευσης. Από την άλλη, στην έρευνα των Bender et al. (2008) δεν παρουσιάστηκαν διαφορές στη γενικότερη στάση γενικών και ειδικών εκπαιδευτικών απέναντι στη ΣΕ, παρά το γεγονός ότι οι ειδικοί εκπαιδευτικοί έκαναν μεγαλύτερη χρήση εξατομικευμένων στρατηγικών. Η Wood (2017) στα πλαίσια της διδακτορικής της διατριβής θέλησε να διερευνήσει τις στάσεις εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής προς τη ΣΕ μαθητών/τριών με ΕΕΑ, οι οποίοι/ες φοιτούν στη γενική τάξη. Οι στάσεις μετρήθηκαν να είναι ουδέτερες, καθώς οι εκπαιδευτικοί δεν ήταν σίγουροι/ες για το ποιοι/ες μαθητές/τριες συμπεριλαμβάνονται στη γενική τάξη ή για τον ρόλο του εκπαιδευτικού της ειδικής αγωγής εντός γενικής τάξης. Τέλος, αν και αρκετοί εκπαιδευτικοί ήταν υπέρ της συμπερίληψης στη θεωρία, στην πράξη δήλωσαν απροετοίμαστοι/ες.

Η έρευνα των Opoku, Cuskelly, Pedersen και Rayner (2021) σε 465 εκπαιδευτικούς Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης βρήκε θετική στάση και προθυμία απέναντι στη ΣΕ. Ακόμα, η ίδια έρευνα κατέληξε στο ότι οι εκπαιδευτικοί, οι οποίοι/ες επέδειξαν ταυτόχρονα θετική στάση και υψηλή αυτο-αποτελεσματικότητα εξέφρασαν μεγαλύτερη πρόθεση στην εφαρμογή συμπεριληπτικών πρακτικών. Από την άλλη, οι συμμετέχοντες/ουσες δήλωσαν ότι η ηγεσία του σχολείου δεν τους/τις στήριζε στο να δρουν συμπεριληπτικά. Έρευνα σχετική με την αποτελεσματικότητα και την εμπειρία εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας με μαθητές/τριες με ΕΕΑ πραγματοποίησαν και οι Boynton-Hauerwas και Mahon (2018). Το δείγμα αποτέλεσαν 21 εκπαιδευτικοί από είκοσι χώρες, οι οποίοι/ες είχαν παρακολουθήσει ένα εντατικό πρόγραμμα επαγγελματικής ανάπτυξης για τουλάχιστον έξι εβδομάδες στις Ηνωμένες Πολιτείες Αμερικής. Σύμφωνα με την έρευνα, όλοι/ες οι συμμετέχοντες/ουσες επέδειξαν υψηλή αποτελεσματικότητα ως προς τις πρακτικές συμπερίληψης, παρά το γεγονός ότι διέθεταν περιορισμένη εμπειρία στην εκπαίδευση μαθητών/τριών με ΕΕΑ. Επίσης, όσοι/ες εκπαιδευτικοί είχαν στην τάξη τους μαθητές/τριες με ΕΕΑ, προσπαθούσαν να διαφοροποιήσουν τη διδασκαλία τους, αν και το έβρισκαν δύσκολη διαδικασία.

Έρευνα που πραγματοποίησαν οι Tsakiridou και Polyzopoulou (2014) σε Έλληνες/ίδες εκπαιδευτικούς Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας κατέληξε στο ότι οι δάσκαλοι/ες είχαν πιο θετική στάση προς τη συμπερίληψη έναντι των εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας. Οι Todorovic et al. (2012) μελετώντας τις στάσεις εκατό εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, σαράντα εκ των οποίων είχαν λάβει κάποιο είδος επιμόρφωσης στη ΣΕ, κατέληξαν στο ότι οι εκπαιδευτικοί της Πρωτοβάθμιας κατείχαν θετικότερη στάση

απέναντι στη ΣΕ. Από την άλλη, η έρευνα των Bender et al. (2008) για τις στάσεις εκπαιδευτικών Δημοτικού, Γυμνασίου και Λυκείου έδειξε υψηλή θετική συσχέτιση μεταξύ των στάσεων των εκπαιδευτικών του Γυμνασίου και της αυξημένης εφαρμογής πετυχημένων συμπεριληπτικών στρατηγικών, σε αντίθεση με την απουσία συσχέτισης στους/στις εκπαιδευτικούς Δημοτικού. Στην έρευνα της Ross-Hill (2009) δεν βρέθηκε να διαφέρουν στατιστικά σημαντικά οι στάσεις των εκπαιδευτικών της γενικής Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2

2. Αυτο-αποτελεσματικότητα

2.1 Προσδιορισμός της έννοιας της Αυτο-αποτελεσματικότητας

Ο Bandura, στη Θεωρία της Κοινωνικής Μάθησης, κάνει λόγο για τη μάθηση του ατόμου μέσω της παρατήρησης (observation) και της μοντελοποίησης (modeling), δηλαδή το άτομο μαθαίνει παρατηρώντας τις συμπεριφορές των άλλων, οι οποίοι/ες λειτουργούν ως μοντέλα. Ωστόσο, δεν πρόκειται για απλή μίμηση της συμπεριφοράς των άλλων, αλλά το άτομο θέτει σε εφαρμογή γνωστικούς μηχανισμούς για το κατά πόσο θα πρέπει να μιμηθεί ή όχι αυτή τη συμπεριφορά (Rumjaun & Narod, 2020). Ο Bandura στο άρθρο του *Self-Efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change* (1978), κάνει λόγο για την *αυτο-αποτελεσματικότητα (self-efficacy)* του ατόμου, η οποία χτίζεται μέσα από διαφορετικές ψυχολογικές διεργασίες. Από τη μία, βρίσκεται η *προσδοκία αποτελεσματικότητας (efficacy expectations)*, κατά την οποία το άτομο έχει την πεποίθηση ότι θα εκτελέσει με επιτυχία τη συμπεριφορά, η οποία θα επιφέρει το επιθυμητό αποτελέσματα και από την άλλη, η *προσδοκία αποτελέσματος (outcome expectations)*, κατά την οποία το άτομο εκτιμά ότι η συμπεριφορά του θα οδηγήσει σε συγκεκριμένο αποτέλεσμα, δηλαδή προσπαθεί να προβλέψει τις συνέπειες της συμπεριφοράς του (Bandura, 1978).

Το πώς το άτομο αντιλαμβάνεται την αποτελεσματικότητά του επηρεάζει τη σκέψη του, τα κίνητρα, τη συμπεριφορά και τις επιλογές του. Υψηλά επίπεδα αυτο-αποτελεσματικότητας ενισχύουν το ευ ζην και ωθούν το άτομο στην επιλογή δύσκολων εγχειρημάτων προς ολοκλήρωση καταβάλλοντας το μέγιστο των δυνατοτήτων του. Αντιθέτως, το άτομο με χαμηλή αυτο-αποτελεσματικότητα αποφεύγει δύσκολες εργασίες, τις οποίες αντιλαμβάνεται ως απειλή (Bandura, 1994). Τέσσερις βασικοί παράγοντες διαμορφώνουν την αυτο-αποτελεσματικότητα του ατόμου. Πρώτον, οι άμεσες θετικές εμπειρίες του ατόμου (mastery experiences), οδηγούν στη διαμόρφωση σταθερής και ισχυρής αυτο-αποτελεσματικότητας. Η αυτο-αποτελεσματικότητα ενισχύεται, όταν το άτομο ασχολείται με απαιτητικά εγχειρήματα και τα πετυχαίνει με εντατική προσπάθεια, αντίθετα η αίσθηση της αποτελεσματικότητας κλονίζεται, όταν ο στόχος επιτυγχάνεται εύκολα και γρήγορα. Δεύτερον, η αυτο-αποτελεσματικότητα χτίζεται έμμεσα (vicarious experiences), καθώς το άτομο παρακολουθεί άλλα άτομα να πετυχαίνουν παρόμοιο στόχο, έτσι το άτομο θεωρεί ότι και το ίδιο μπορεί να τα καταφέρει. Ένας τρίτος τρόπος είναι να πειστεί το άτομο για τις ικανότητές του (verbal persuasion), όταν αυτό

συμβαίνει το άτομο καταβάλλει μεγαλύτερη προσπάθεια για να επιτύχει τον στόχο του. Τέλος, η αυτο-αποτελεσματικότητα διαμορφώνεται από το πώς το άτομο διαχειρίζεται και ερμηνεύει τα αρνητικά του συναισθήματα (physiological arousal), αν για παράδειγμα ερμηνεύσει το άγχος σαν κινητήριο δύναμη ή αδυναμία (Bandura, 1994). Στη διαμόρφωση των πεποιθήσεων του ατόμου για την αποτελεσματικότητά του σημαντικό ρόλο διαδραματίζουν οι πολιτισμικοί παράγοντες, οι οποίοι επηρεάζουν τον τρόπο σκέψης και μάθησης του ατόμου, το πώς δρα και ζει.

2.2 Η Αυτο-αποτελεσματικότητα των Εκπαιδευτικών

Οι εκπαιδευτικές πολιτικές τίθενται σε εφαρμογή μέσω των εκπαιδευτικών, των οποίων η ικανότητα κρίνει σε μεγάλο βαθμό την επιτυχία αυτής της εφαρμογής. Η μεγαλύτερη ικανότητα των εκπαιδευτικών αυξάνει την αίσθηση της αυτο-αποτελεσματικότητας και της αυτο-εκτίμησή τους, ενώ συμβάλλει σημαντικά στην αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού συστήματος και στη βελτίωση της επίδοση των μαθητών/τριών (Shahzad &Naureen, 2017). Το να βιώνουν οι εκπαιδευτικοί πετυχημένες εμπειρίες κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας τους, σύμφωνα με τον Bandura, τους/τις βοηθά να βελτιώσουν τις πεποιθήσεις τους γύρω από την αποτελεσματικότητά τους. Αν θεωρήσουν την παρούσα διδακτική τους εμπειρία ως πετυχημένη, τους/τις γεννάται η προσδοκία ότι και η μελλοντική τους απόδοση θα είναι πετυχημένη (Tschannen-Moran & Woolfolk Hoy, 2007).

Οι πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών για το κατά πόσο είναι ικανοί/ές να επιφέρουν θετικά αποτελέσματα γύρω από την εμπλοκή και τη γνώση των μαθητών/τριών, ακόμα και όσων δυσκολεύονται, διαμορφώνουν την έννοια της αποτελεσματικότητάς τους (Tschannen-Moran & Woolfolk Hoy, 2001). Η αυτο-αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών ιδωμένη υπό το πρίσμα της κοινωνικο-γνωστικής θεωρίας συνιστά τα πιστεύω τους γύρω από την ικανότητα επίτευξης των μαθησιακών στόχων που έχουν θέσει. Η αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών σχετίζεται με τις έννοιες της επίτευξης και της κινητοποίησης των μαθητών/τριών, αλλά και με τη δική τους συμπεριφορά μέσα στην τάξη. Μεγαλύτερη αίσθηση αποτελεσματικότητας επιτρέπει στους/στις εκπαιδευτικούς να είναι περισσότερο οργανωτικοί/ές, πρόθυμοι/ες στην εφαρμογή νέων μεθόδων, επίμονοι/ες και ενθουσιώδεις κατά τη διδασκαλία, αλλά και λιγότερο επικριτικοί/ές στα λάθη των μαθητών/τριών (Tschannen-Moran & Woolfolk Hoy, 2001). Οι εκπαιδευτικοί, οι οποίοι/ες νιώθουν σιγουριά για τον εαυτό τους βοηθούν τους/τις μαθητές/τριες του να βιώσουν εμπειρίες, οι οποίες οδηγούν στην επιτυχία.

Από την άλλη, η έλλειψη σιγουριάς των εκπαιδευτικών γεννά ανασφάλειες στους/στις μαθητές/τριες για τις ικανότητές τους (Bandura, 2006).

Η αυτο-αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών δίνει ώθηση στην αποτελεσματικότητα των μαθητών/τριών, ώστε να εμπλακούν περισσότερο στη μαθησιακή διαδικασία, στοιχείο απαραίτητο στην επιτυχία της ΣΕ (Hofman & Kilimo, 2014). Το ταλέντο και η αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών σχετίζεται με τον τρόπο που δομούν τη διδασκαλία τους εντός τάξης, διαδικασία που επιδρά σημαντικά στη δημιουργία πετυχημένων μαθησιακών περιβαλλόντων. Ο τρόπος που οργανώνεται και σχεδιάζεται η γνώση μέσα στην τάξη επηρεάζει την ακαδημαϊκή πρόοδο των μαθητών/τριών, αλλά και την κρίση τους γύρω από τις διανοητικές τους ικανότητες (Bandura, 2006). Η αυτο-αποτελεσματικότητα, από τη μία, ωθεί τους/τις μαθητές/τριες στην ολοκλήρωση των μαθησιακών τους στόχων με επιτυχία και, από την άλλη, ενδυναμώνει τους/τις εκπαιδευτικούς να αυξήσουν τα κίνητρα των μαθητών/τριών τους και να προάγουν τη μάθηση ακόμα και υπό δύσκολες συνθήκες (Klassen & Usher, 2010).

2. 3 Παράγοντες που συνδέονται με την Αυτο-αποτελεσματικότητα των Εκπαιδευτικών

Διάφοροι παράγοντες, σύμφωνα με τα αποτελέσματα ερευνών, συνδέονται με τη διαμόρφωση της αυτο-αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών.

Χαρακτηριστικά του ίδιου του εκπαιδευτικού, όπως είναι η διδακτική εμπειρία θα μπορούσε να επηρεάσει την αίσθηση αποτελεσματικότητάς του/της. Σε κάποιες έρευνες βρέθηκε ότι όσο μεγαλώνει η διδακτική εμπειρία, αυξάνεται και η αποτελεσματικότητα (Guo, Justice, Sawyer, & Tompkins, 2011). Οι εκπαιδευτικοί με μεγαλύτερη πείρα νιώθουν αρκετά αποτελεσματικοί/ές στη διαχείριση δύσκολων συμπεριφορών και στην εφαρμογή εναλλακτικών στρατηγικών για την κάλυψη των διαφορετικών αναγκών των μαθητών/τριών. Πιθανότατα η εμπειρία τους/τις βοηθά να αντιλαμβάνονται καλύτερα τις ανάγκες των μαθητών/τριών και να ανταποκρίνονται σε αυτές με αποτελεσματικότητα (Zee & Koomen, 2016).

Όσον αφορά στον παράγοντα φύλο και εδώ τα ευρήματα διαφέρουν. Κάποιες έρευνες παρουσιάζουν τους άνδρες εκπαιδευτικούς να έχουν υψηλότερη αίσθηση αποτελεσματικότητας, ενώ άλλες έρευνες τις γυναίκες. Πιο συγκεκριμένα, τη συσχέτιση δημογραφικών παραγόντων και αίσθηση αποτελεσματικότητας θέλησαν να μελετήσουν οι Gkolia, Belias και Koustelios (2016). Πιο αναλυτικά, η έρευνα έδειξε ότι οι άνδρες δάσκαλοι άνω των 44 ετών με πάνω από 16 χρόνια προϋπηρεσίας επέδειξαν πιο θετική αίσθηση αυτο-αποτελεσματικότητας στη διαχείριση της τάξης σε αντίθεση με τις γυναίκες δασκάλες. Γενικότερα, η έρευνα κα-

τέληξε ότι οι άνδρες συμμετέχοντες σημείωσαν υψηλότερες επιδόσεις και στις τρεις διαστάσεις της αυτο-αποτελεσματικότητας, διαχείριση τάξης, εκπαιδευτικές στρατηγικές, μαθητική εμπλοκή από τις γυναίκες συμμετέχουσες. Σε παρόμοιο συμπέρασμα για υψηλά επίπεδα αποτελεσματικότητας των ανδρών εκπαιδευτικών παράλληλης στήριξης σε αντίθεση με αυτά των γυναικών, κατέληξε και η έρευνα των Mastrothanasis, Zervoudakis και Xafakos (2021). Κάποια ευρήματα συνδέουν τις γυναίκες με χαμηλότερα επίπεδα αποτελεσματικότητας και στρες κατά τη διαχείριση της συμπεριφοράς των μαθητών/τριών (Fackler, Malmberg, & Sammons, 2021). Από την άλλη, στην έρευνα του Özokcu (2017) σε 1136 εκπαιδευτικούς γενικής και ειδικής αγωγής, οι γυναίκες εκπαιδευτικοί σημείωσαν υψηλότερα επίπεδα διδακτικής αποτελεσματικότητας συγκρινόμενες με τα επίπεδα αποτελεσματικότητας των ανδρών συμμετεχόντων. Υψηλότερα επίπεδα διδακτικής αποτελεσματικότητας σημείωσαν οι γυναίκες συμμετέχουσες έναντι των ανδρών στην έρευνα που πραγματοποίησαν οι Shaukat, Vishnumolakala και Al Bustami (2019) σε δείγμα 120 δασκάλων ειδικής αγωγής. Ωστόσο, σύμφωνα με την έρευνα των Sarris, Christopoulou, Zaragas, Zakopoulou και Papadimitropoulou (2020) σε 106 Έλληνες/ίδες εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας, δεν υπήρξε διαφοροποίηση στα επίπεδα αποτελεσματικότητας ανάμεσα στις γυναίκες και άνδρες εκπαιδευτικούς, τα οποία και στις δύο ομάδες ήταν υψηλά.

Τους παράγοντες που επηρεάζουν την αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών απέναντι στη ΣΕ θέλησε να διερευνήσει ο Bas (2022) σε δείγμα 292 εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας. Μελετήθηκαν παράγοντες, οι οποίοι σχετίζονται με τους/τις ίδιους/ες μαθητές/τριες, όπως το φύλο, η τάξη φοίτησης, η κοινωνικο-οικονομική κατάσταση των μαθητών/τριών και η γονική εμπλοκή, καθώς και σχολικοί παράγοντες, όπως το μέγεθος της τάξης, η επιμόρφωση πάνω στην ειδική εκπαίδευση και η βοήθεια των συναδέλφων/ισσών. Σύμφωνα με την έρευνα, η γονεϊκή εμπλοκή (μεγαλύτερη εμπλοκή/μεγαλύτερη αποτελεσματικότητα) και το μέγεθος της τάξης (μικρότερος αριθμός μαθητών/τριών/μεγαλύτερη αποτελεσματικότητα) ήταν οι παράγοντες με τη μεγαλύτερη επιρροή πάνω στην αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών. Στην έρευνα της Yakut (2021) σε 200 εκπαιδευτικούς της Πρωτοβάθμιας, η παρουσία μαθητών/τριών με μαθησιακές δυσκολίες μέσα στην τάξη φάνηκε να επηρεάζει θετικά την αποτελεσματικότητα των δασκάλων έναντι της αποτελεσματικότητας των δασκάλων, των οποίων η τάξη δεν είχε μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες.

Επιπρόσθετα, ο τρόπος άσκησης και συντονισμού της ηγεσίας από τους/τις υπευθύνους/ες δρα στην αύξηση της αυτο-αποτελεσματικότητας μέσα από την ύπαρξη ξεκάθαρης

στοχοθεσίας και δημιουργίας κλίματος εκτίμησης προς το εκπαιδευτικό προσωπικό. Γενικά, η υποστήριξη που λαμβάνει ο/η εκπαιδευτικός από τη διεύθυνση του σχολείου και οι ευκαιρίες που του/της δίνονται για συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων τον/την βοηθούν να χτίσει σημαντική αίσθηση αποτελεσματικότητας (Fackler, Malmberg, Sammons, 2021). Επομένως, ο ρόλος του/της εκπαιδευτικού σε επίπεδο συνεργασίας με άλλους/ες συναδέλφους/ισσες και σε επίπεδο επηρεασμού και λήψης αποφάσεων μέσα στη σχολική κοινότητα φαίνεται να δρα θετικά στην αποτελεσματικότητα (Guo, et al., 2011). Τέλος, η αίσθηση αποτελεσματικότητας του/της εκπαιδευτικού φαίνεται να ενδυναμώνεται όσο αυξάνεται η συμμετοχή των μαθητών/τριών στη μαθησιακή διαδικασία. Σε αυτή τη σχέση κατέληξαν έρευνες, οι οποίες μελέτησαν την αποτελεσματικότητα εκπαιδευτικών της Δευτεροβάθμιας (Fackler, Malmberg, Sammons, 2021).

2.4 Έρευνες σχετικές με την Αυτο-αποτελεσματικότητα και τις Στάσεις των Εκπαιδευτικών απέναντι στη Συμπεριληπτική Εκπαίδευση

Από την ανασκόπηση της βιβλιογραφίας βρέθηκαν αρκετές έρευνες, οι οποίες μελετούν τη σχέση αυτο-αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών και στάσεων απέναντι στη ΣΕ και την επίδραση διαφόρων παραγόντων στη διαμόρφωση αυτών των εννοιών. Μέχρι σήμερα τα ευρήματα μελετών καταλήγουν στην ύπαρξη θετικής συσχέτισης αυτο-αποτελεσματικότητας και στάσεων απέναντι στη ΣΕ και άλλες μελέτες υποστηρίζουν ότι η βελτίωση της αποτελεσματικότητας οδηγεί στη βελτίωση των στάσεων (Yada, Leskinen, Savolainen, & Schwab, 2022).

Οι Yada και Savolainen (2017) μελέτησαν τη σχέση αυτο-αποτελεσματικότητας και στάσεων προς τη συμπερίληψη σε δείγμα 359 εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης από την Ιαπωνία. Η σχέση μεταξύ γενικής αυτο-αποτελεσματικότητας και γενικών στάσεων βρέθηκε να είναι στατιστικά σημαντική, ωστόσο, η γενική αυτο-αποτελεσματικότητα βρέθηκε να είναι χαμηλή και η γενική στάση προς τη ΣΕ ουδέτερη. Θετικά σημαντική βρέθηκε η σχέση αυτο-αποτελεσματκότητας και στάσεων απέναντι στη συμπερίληψη στην έρευνα του Ozocku (2018) σε δείγμα 1163 νηπιαγωγών ειδικής και γενικής εκπαίδευσης στην Τουρκία. Αντίθετα, στην έρευνα των Bawa Kuyinia, Desaiband και Sharma (2020) δεν βρέθηκε να υπάρχει σημαντική συσχέτιση μεταξύ αυτο-αποτελεσματικότητας και στάσεων προς τη ΣΕ.

Οι Savolainen, Malinen και Schwab (2022), από την άλλη, στην έρευνα τους θέλησαν να διερευνήσουν, όχι μόνο αν υπάρχει συσχέτιση μεταξύ στάσεων και αυτο-αποτελεσματικότητας, όπως πολλές έρευνες έχουν ήδη αποδείξει, αλλά κατά πόσο υπάρχει αιτιώδης σχέση μεταξύ τους. Πιο συγκεκριμένα, οι ερευνητές θέλησαν να μελετήσουν την επίδραση των στάσεων πάνω στη μελλοντική αποτελεσματικότητα και την επίδραση της αποτελεσματικότητας πάνω στις μελλοντικές στάσεις. Έθεσαν, λοιπόν, το ερώτημα κατά πόσο ο βαθμός αυτο-αποτελεσματικότητας στην εφαρμογή συμπεριληπτικών πρακτικών επηρεάζει τις στάσεις ή κατά πόσο οι στάσεις επηρεάζουν την αυτο-αποτελεσματικότητα. Το δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν 1452 εκπαιδευτικοί από 69 σχολεία της Φινλανδίας έλαβαν μέρος σε διάστημα τριάμισι ετών. Η έρευνα κατέληξε ότι η μία μεταβλητή προβλέπει αλλαγές στην άλλη μεταβλητή και ότι η επίδραση της αυτο-αποτελεσματικότητας πάνω στις στάσεις είναι περισσότερο ισχυρή από το αντίστροφο.

Στην έρευνα των Sari, Celikoz, Secer, (2009) μετρήθηκε ο βαθμός συσχέτισης της αυτο-αποτελεσματικότητας και των στάσεων προς τη ΣΕ. Η έρευνα έδειξε χαμηλή συσχέτιση γενικής αυτο-αποτελεσματικότητας και στάσεων, ωστόσο, η αύξηση της πρώτης, κυρίως η ανάπτυξη της διδακτικής αποτελεσματικότητας, φάνηκε να επηρεάζει θετικά τις στάσεις. Αναφορικά με τη γενική αυτο-αποτελεσματικότητα, αυτή βρέθηκε υψηλή και στις δύο ομάδες του δείγματος, 198 τελειόφοιτους και 264 εν ενεργεία νηπιαγωγούς. Σε μικρή συσχέτιση μεταξύ διδακτικής αυτο-αποτελεσματικότητας και στάσεων απέναντι στη ΣΕ κατέληξε και η έρευνα του Saloviita (2020a) στην οποία εξετάστηκαν οι στάσεις 1764 Φιλανδών εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής εκπαίδευσης.

Ως προς τους προβλεπτικούς παράγοντες της αυτο-αποτελεσματικότητας προς τη ΣΕ, στην έρευνα των Werner, Gumpel, Koller, Wiesenthal και Weintraub (2021) προβλεπτικοί παράγοντες της διδακτικής αυτο-αποτελεσματικότητας βρέθηκαν να είναι η εκπαίδευση γύρω από τη συμπερίληψη, η γνώση συμπεριληπτικής πολιτικής και η σχολική υποστήριξη. Η βελτίωση αυτών των παραγόντων οδηγεί στην ανάπτυξη της αυτο-αποτελεσματικότητας, η οποία σχετίζεται με τη διαμόρφωση των στάσεων σε επίπεδο γνωστικό, συναισθηματικό και συμπεριφορικό. Σε παρόμοια ευρήματα κατέληξε και η έρευνα των Loreman, Sharma και Forlin (2013), σύμφωνα με την οποία η προγενέστερη διδακτική εμπειρία με μαθητές/τριες με αναπηρία, η αλληλεπίδραση με άτομα με αναπηρία και η γνώση γύρω από τη συμπεριληπτική πολιτική, ήταν οι παράγοντες που σχετίζονταν στατιστικά σημαντικά με την ανάπτυξη της διδακτικής αυτο-αποτελεσματικότητας. Ακόμα, σε πρόσφατη έρευνα των Emmers, Baeyens και

Petry (2020) διερευνήθηκε η σχέση των στάσεων 75 Φιλανδών καθηγητών/τριών προς τη ΣΕ στην Ανώτερη Εκπαίδευση και της αντιληπτής αυτο-αποτελεσματικότητάς τους. Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι η διδακτική εμπειρία με άτομα με αναπηρία φάνηκε να σχετίζεται με την ανάπτυξη της αυτο-αποτελεσματικότητας σε επίπεδο συνεργασίας. Διαπιστώθηκε ακόμα μέτρια θετική στάση προς τη ΣΕ και μέτριο επίπεδο διδακτικής αυτο-αποτελεσματικότητας, καθώς οι συμμετέχοντες/ουσες επέδειξαν χαμηλή αυτοπεποίθηση στον σχεδιασμό κατάλληλων δραστηριοτήτων, οι οποίες να ικανοποιούν τις ανάγκες των φοιτητών/τριών με ΕΕΑ. Στην έρευνα των Alnahdi και Schwab (2021) ο μόνος προβλεπτικός παράγοντας της αυτο-αποτελεσματικότητας ήταν οι στάσεις απέναντι στη ΣΕ, έναντι των παραγόντων ειδικότητα, φύλο, εκπαιδευτική εμπειρία με μαθητές/τριες με ΕΕΑ. Παρόμοια, η έρευνα των Bawa Kuyinia et al. (2020) σε δείγμα 134 δασκάλων κατέληξε ότι οι δημογραφικοί παράγοντες, φύλο, ηλικία, έτη προϋπηρεσίας δεν σχετίζονται με την αυτο-αποτελεσματικότητα. Ωστόσο, παράγοντες όπως, η εκπαίδευση στην ειδική αγωγή και η εμπειρία στη διδασκαλία μαθητών/τριών με αναπηρία, βρέθηκαν να σχετίζονται με υψηλά επίπεδα αυτο-αποτελεσματικότητας.

Σχετικά με την αυτο-αποτελεσματικότητα ως προβλεπτικό παράγοντα των στάσεων, οι Yada και Alnahdi (2021) στην έρευνά τους κατέληξαν στο ότι η αυτο-αποτελεσματικότητα στη διάσταση της συνεργασίας βρέθηκε να είναι ο πιο ισχυρός προβλεπτικός παράγοντας διαμόρφωσης των στάσεων, κυρίως για το δείγμα των εκπαιδευτικών από την Ιαπωνία, έναντι της ομάδας των εκπαιδευτικών από τη Σαουδική Αραβία. Στην ίδια έρευνα τονίστηκε η ανάγκη επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών σε θέματα διαχείρισης συμπεριφορών, ανάπτυξης της συνεργασίας και της γνώσης συμπεριληπτικής πολιτικής. Στο ίδιο εύρημα για τη σημασία της αυτο-αποτελεσματικότητας σε επίπεδο συνεργασίας με άλλους/ες εκπαιδευτικούς και γονείς ως προβλεπτικό παράγοντα των στάσεων κατέληξε και η έρευνα των Malinen, Savolainen και Xu (2012) σε δείγμα 451 εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης γενικών και ειδικών σχολείων της πόλης του Πεκίνου. Στο ίδιο εύρημα κατέληξε και η έρευνα των Yada και Savolainen (2017), στην οποία η αποτελεσματικότητα σε επίπεδο συνεργασίας φάνηκε να είναι ο πιο σημαντικός προβλεπτικός παράγοντας των στάσεων. Επιπρόσθετα, η έρευνα των Savolainen, Engelbrecht, Nel και Malinen (2012) ανέδειξε την αυτοαποτελεσματικότητα σε επίπεδο συνεργασίας με γονείς και εκπαιδευτικούς ως τον σημαντικότερο προβλεπτικό παράγοντα των στάσεων προς τη ΣΕ, έναντι των υπο-διαστάσεων "διαχείριση συμπεριφοράς" και "συμπεριληπτικές πρακτικές".

Οι Yada, Leskinen, Savolainen και Schwab (2022) μέσα από τη μετα-ανάλυση 41 μελετών (έτος δημοσίευσης 1994-2018) θέλησαν να διερευνήσουν κατά πόσο χαρακτηριστικά όπως, το έτος δημοσίευσης των μελετών, πολιτισμικά χαρακτηριστικά, φύλο, επίπεδο σπουδών των εκπαιδευτικών κ.ά. θα μπορούσαν να προβλέψουν τη συσχέτιση αυτο-αποτελεσματικότητας - στάσεων καταλήγοντας ότι δεν αποτελούν σημαντικούς προβλεπτικούς παράγοντες της συσχέτισης. Η συσχέτιση αυτή, σύμφωνα με τους ερευνητές, συνιστά καθολικό φαινόμενο, το οποίο δεν επηρεάζεται από χαρακτηριστικά, όπως τα παραπάνω.

Όσον αφορά στις διαφορές μεταξύ των συμμετεχόντων/ουσών ως προς την αυτο-αποτελεσματικότητα και τις στάσεις λόγω πολιτισμικού παράγοντα, η έρευνα των Loreman, Sharma και Forlin (2013) σύγκρινε την αντιληπτή εκπαιδευτική αυτο-αποτελεσματικότητα ως προς τη ΣΕ 380 φοιτητών/τριών εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης τεσσάρων πανεπιστημιακών ιδρυμάτων του Καναδά, της Αυστραλίας, του Χονγκ-Κονγκ και της Ινδονησίας. Οι συμμετέχοντες/ουσες από το Χονγκ-Κονγκ σημείωσαν τα χαμηλότερα ποσοστά στη γενική αυτο-αντίληψη σε όλες τις υποκατηγορίες (συμπεριληπτικές πρακτικές, συνεργασία, διαχείριση συμπεριφοράς), σε αντίθεση με τα υψηλά ποσοστά των φοιτητών/τριών από την Αυστραλία. Οι Yada και Alnahdi (2021) διερεύνησαν και σύγκριναν τις στάσεις εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας απέναντι στην εφαρμογή συμπεριληπτικών πρακτικών σε σχέση με την αυτο-αποτελεσματικότητά τους. Το δείγμα τους αποτέλεσαν 185 εκπαιδευτικοί από τη Σαουδική Αραβία και 359 από την Ιαπωνία και στη συνέχεια σύγκριναν τα αποτελέσματα. Σχετικά με τις στάσεις, οι εκπαιδευτικοί και των δύο χωρών διατήρησαν ουδέτερη στάση απέναντι στη ΣΕ, ενώ όσον αφορά στα επίπεδα αυτο-αποτελεσματικότητας αυτά βρέθηκαν χαμηλότερα στους/στις εκπαιδευτικούς από την Ιαπωνία, καθώς έτειναν να επιλέγουν τις πιο μετριοπαθείς απαντήσεις. Οι ερευνητές απέδωσαν αυτό το αποτέλεσμα σε πολιτισμικούς παράγοντες. Οι Sharma, Forlin και Loreman (2008) στην έρευνά τους σε δείγμα 603 φοιτητών/τριών εκπαιδευτικών από την Αυστραλία, τον Καναδά, το Χονγκ-Κονγκ και τη Σιγκαπούρη μελέτησαν τις στάσεις προς τη ΣΕ, τα συναισθήματα προς τα άτομα με αναπηρία και τις ανησυχίες απέναντι στη συμπερίληψη. Οι συμμετέχοντες/ουσες από την Αυστραλία και τον Καναδά, σε αντίθεση με τους/τις φοιτητές/τριες από το Χονγκ-Κονγκ και τη Σιγκαπούρη, φάνηκαν να έχουν χαμηλότερα επίπεδα ανησυχίας. Αυτό εξηγείται, πιθανότατα, από το περιεχόμενο των σπουδών τους, το οποίο δίνει την ιδιαίτερη έμφαση στη γνώση του νομοθετικού πλαισίου περί αναπηρίας και ΣΕ. Ακόμα, τις στάσεις και τον βαθμό της αποτελεσματικότητας εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας από τη

Νότιο Αφρική και τη Φινλανδία θέλησαν να συγκρίνουν οι Savolainen et al. (2012). Τα ευρήματα έδειξαν ουδέτερη στάση και υψηλά επίπεδα γενικής αυτο-αποτελεσματικότητας για τους/τις συμμετέχοντες/ουσες και των δύο χωρών. Διαφορά εντοπίστηκε στην υποδιάσταση της διαχείρισης συμπεριφοράς, στην οποία οι εκπαιδευτικοί από τη Νότιο Αφρική σημείωσαν την υψηλότερη επίδοση, σε αντίθεση με τους/τις Φινλανδούς/ές. Τέλος, οι Φινλανδοί/ές φάνηκε να προβληματίζονται περισσότερο με τη συμπερίληψη μαθητών/τριών με αναπηρία στην τάξη τους.

Οι Loreman, Sharma και Forlin (2013) στην έρευνά τους βρήκαν διαφορές ανάμεσα στους φοιτητές/τριες εκπαιδευτικούς Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, με τους πρώτους/ες να σημειώνουν υψηλότερα επίπεδα αυτο-αποτελεσματικότητας στις υποκλίμακες της διαχείρισης συμπεριφορών και συνεργασίας. Αναφορικά με τους/τις φοιτητές/τριες Προσχολικής και Ειδικής Εκπαίδευσης τα επίπεδα της αυτο-αποτελεσματικότητάς τους παρουσιάστηκαν σταθερά σε όλες τις υποκλίμακες. Την αίσθηση της διδακτικής αυτο-αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας θέλησαν να συγκρίνουν οι Gkolia et al. (2016). Τα ευρήματα έδειξαν ότι οι εκπαιδευτικοί της Πρωτοβάθμιας σημείωσαν υψηλότερες αποδόσεις αποτελεσματικότητας και στις τρεις υποδιαστάσεις – εφαρμογή εκπαιδευτικών στρατηγικών, διαχείριση τάξης και μαθητικής εμπλοκής – σε αντίθεση με τους/τις εκπαιδευτικούς της Δευτεροβάθμιας. Σε παρόμοια ευρήματα κατέληξε και η έρευνα των Metsala και Harkins (2020) σε δείγμα 179 Καναδών προ-υπηρεσιακών εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα οι προ-υπηρεσιακοί εκπαιδευτικοί της Πρωτοβάθμιας ένιωθαν πιο αποτελεσματικοί/ές στην εφαρμογή συμπεριληπτικών πρακτικών και πιο υπεύθυνοι/ες απέναντι στα παιδιά με αναπηρία έναντι των συμμετεχόντων/ουσών της δευτεροβάθμιας. Ακόμα, οι εκπαιδευτικοί της Δευτεροβάθμιας είχαν πιο αρνητική στάση απέναντι στη ΣΕ.

Για την αυτο-αποτελεσματικότητα εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής εκπαίδευσης πραγματοποιήθηκε έρευνα από τους Avramidis, Toulia, Tsihouridis και Strogilos (2019). Πιο συγκεκριμένα, μελετήθηκε η σχέση των στάσεων και της αυτο-αποτελεσματικότητας γενικών και ειδικών εκπαιδευτικών ως προς την εφαρμογή της διδασκαλίας μέσω συνομηλίκων (peer tutoring), ως συμπεριληπτική πρακτική. Το δείγμα συνέθεσαν συνολικά 294 εκπαιδευτικοί, 225 γενικής και 69 ειδικής εκπαίδευσης. Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ουδέτερη στάση για τους/τις εκπαιδευτικούς της γενικής αγωγής, ενώ θετικότερη ήταν η στάση των ειδικών. Αναφορικά με την αυτο-αποτελεσματικότητα, οι εκπαιδευτικοί της γενικής βρέθηκε να

είναι θετικοί/ές ως προς την εφαρμογή της διδασκαλίας μέσω συνομηλίκων, αλλά γενικά σημείωσαν σημαντικά χαμηλότερα επίπεδα αυτο-αποτελεσματικότητας στην εφαρμογή συμπεριληπτικών πρακτικών από τους/τις εκπαιδευτικούς της ειδικής. Εν κατακλείδι, οι εκπαιδευτικοί της ειδικής ήταν πιο θετικοί/ές και ένιωθαν περισσότερο αποτελεσματικοί/ές στην εφαρμογή συμπεριληπτικών πρακτικών, στην επικοινωνία με γονείς και ειδικούς λόγω της εκπαίδευσής τους, σε αντίθεση με τους/τις εκπαιδευτικούς της γενικής αγωγής, οι οποίοι σημείωσαν καλύτερη επίδοση στη διαχείριση δύσκολων συμπεριφορών λόγω της εμπειρίας τους στη γενική τάξη. Σε παρόμοιο εύρημα κατέληξε και η έρευνα των Miesera, DeVries, Jungjohann και Gebhardt (2019) σε δείγμα 887 φοιτητών/τριών εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής εκπαίδευσης. Πιο συγκεκριμένα, οι φοιτητές/τριες της ειδικής εκπαίδευσης έτειναν να έχουν υψηλότερα επίπεδα αυτο-αποτελεσματικότητας και θετικότερη συμπεριληπτική στάση. Ακόμη, είχαν μεγαλύτερη πρόθεση να διδάξουν σε συμπεριληπτικά περιβάλλοντα και διακατέχονταν από λιγότερες ανησυχίες ως προς την εκπαίδευση μαθητών/τριών με ΕΕΑ. Αντίθετα, οι δάσκαλοι/ες ειδικής εκπαίδευσης, στην έρευνα των Alnahdi και Schwab (2021), δεν βρέθηκε να έχουν σημαντικά υψηλότερη αίσθηση αποτελεσματικότητας από τους/τις υπόλοιπους/ες εκπαιδευτικούς.

Οι Werner et al. (2021) σε δείγμα 352 εκπαιδευτικών γενικών και ειδικών Δημοτικών σχολείων του Ισραήλ μελετώντας τον βαθμό αποτελεσματικότητας βρήκαν ότι οι εκπαιδευτικοί, οι οποίοι/ες είχαν λάβει εκπαίδευση στην ειδική αγωγή, ήταν γνώστες/τριες της συμπεριληπτικής πολιτικής και δίδασκαν σε σχολείο υποστηρικτικό απέναντι στη ΣΕ, σημείωσαν υψηλότερα επίπεδα αυτο-αποτελεσματικότητας. Την αυτο-αποτελεσματικότητα 162 δασκάλων γενικού σχολείου και δασκάλων σε κέντρα ειδικής εκπαίδευσης ως προς την εκπαίδευση μαθητών/τριών με γνωστικά, συναισθηματικά και συμπεριφορικά προβλήματα θέλησαν να συγκρίνουν και οι Kuronja, Cagran και Schmidt Krajnc (2018). Σύμφωνα με τα ευρήματα οι εκπαιδευτικοί των κέντρων ειδικής εκπαίδευσης σημείωσαν υψηλότερες επιδόσεις ως προς τη μαθητική εμπλοκή, ενώ οι εκπαιδευτικοί του γενικού σχολείου ένιωθαν πιο αποτελεσματικοί στη συνεργασία με τους γονείς των μαθητών/τριών. Ως προς την αυτο-αποτελεσματικότητα στις διδακτικές πρακτικές δεν σημειώθηκαν σημαντικές διαφορές. Τέλος, ως προς τη διαχείριση της τάξης οι δάσκαλοι/ες των κέντρων ειδικής εκπαίδευσης ήταν σημαντικά πιο αποτελεσματικοί/ές, καθώς είναι εξοικειωμένοι/ες στη χρήση αποτελεσματικών στρατηγικών διαχείρισης δύσκολων συμπεριφορών, σε αντίθεση με τους/τις δασκάλους του γενικού σχολείου, οι οποίοι/ες επικεντρώνονται στην ακαδημαϊκή επίδοση των μαθητών/τριών τους.

2.5 Έρευνες σχετικές με την Αυτο-αποτελεσματικότητα και τις Στάσεις των Εκπαιδευτικών της Δευτεροβάθμιας

Ο ρόλος του/της σημερινού/ής εκπαιδευτικού δεν περιορίζεται απλώς στη μετάδοση της γνώσης, όπως γινόταν κατά κύριο λόγο στο παρελθόν. Ο/η σύγχρονος/η εκπαιδευτικός καλείται να αναπτύξει την κριτική σκέψη των μαθητών/τριών και την ικανότητά τους στη λήψη αποφάσεων. Για να μπορέσει να γίνει αυτό, χρειάζεται ο/η εκπαιδευτικός να αναπτύξει την αυτο-αποτελεσματικότητά του (Shahzad & Naureen, 2017). Ειδικά στον χώρο της Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης η αυτο-αποτελεσματικότητα επιτρέπει στον/στην εκπαιδευτικό να βοηθά όσο γίνεται περισσότερο τους/τις μαθητές/τριες με ΕΕΑ (Kazanopoulos, Tejada, & Basogain, 2022).

Οι έρευνες που ακολουθούν αφορούν κατά κύριο λόγο στους/στις εκπαιδευτικούς της Δευτεροβάθμιας και αναφέρονται στη μελέτη της διδακτικής αυτο-αποτελεσματικότητας του/της εκπαιδευτικού ως προς την ακαδημαϊκή επίδοση των μαθητών/τριών και άλλες αφορούν στη συσχέτιση αυτο-αποτελεσματικότητας και στάσεων απέναντι στη ΣΕ.

Οι Shahzad και Naureen (2017) θέλησαν να διερευνήσουν τη σχέση μεταξύ της διδακτικής αυτο-αποτελεσματικότητας 60 εκπαιδευτικών και της ακαδημαϊκής επιτυχίας 100 μαθητών/τριών στη Δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Τα αποτελέσματα έδειξαν θετική συσχέτιση μεταξύ ακαδημαϊκής επίδοσης και εμπλοκής των μαθητών/τριών με τον βαθμό αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών. Τη σχέση αυτο-αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών και της επίδοσης των μαθητών/τριών στο μάθημα των Μαθηματικών, μελέτησαν οι Gulistan, Athar Hussain και Mushtaq (2017). Τα αποτελέσματα έδειξαν σημαντική συσχέτιση μεταξύ αποτελεσματικότητας εκπαιδευτικών και μαθητικής επίδοσης. Στην ύπαρξη σημαντικής συσχέτισης μεταξύ διδακτικής αυτο-αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών και σχολικής επίδοσης των μαθητών/τριών στις φυσικές επιστήμες κατέληξε και η έρευνα των Bal-Tastan et al. (2018) σε δείγμα 350 εκπαιδευτικών της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης.

Οι Kazanopoulos et al. (2022) στην πρόσφατη έρευνα που διεξήγαγαν μελέτησαν την αυτο-αποτελεσματικότητα 256 Ελλήνων/ίδων εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής αγωγής της Δευτεροβάθμιας απέναντι στις συμπεριληπτικές πρακτικές. Θέλησαν, ακόμα, να διαπιστώσουν κατά πόσο η αποτελεσματικότητα επηρεάζεται από δημογραφικούς παράγοντες, όπως, φύλο, εμπειρία κ.α. Οι εκπαιδευτικοί παρουσίασαν υψηλή αποτελεσματικότητα στην εφαρμογή συμπεριληπτικών πρακτικών, όπως στη χρήση της ομαδοσυνεργατικής πρακτικής. Ως προς την αποτελεσματικότητα στη συνεργασία με ειδικούς και γονείς, καθώς και στην

αποτελεσματικότητα διαχείρισης δύσκολων συμπεριφορών σημειώθηκαν υψηλά επίπεδα. Σε όλες τις αναφερθείσες υποδιαστάσεις της αποτελεσματικότητας, οι επιδόσεις των εκπαιδευτικών της ειδικής ήταν υψηλότερες έναντι των εκπαιδευτικών της γενικής. Οι δημογραφικοί παράγοντες δεν φάνηκε να έχουν κάποια επίδραση στον βαθμό αποτελεσματικότητας. Η ελάχιστη διδακτική εμπειρία (0-1 έτη) φάνηκε να επηρεάζει τους/τις εκπαιδευτικούς της ειδικής, οι οποίοι/ες επέδειξαν χαμηλά επίπεδα αυτο-αποτελεσματικότητας. Στην έρευνα των Subban, Round και Sharma (2021) σε δείγμα 158 εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας, οι συμμετέχοντες/ουσες με διδακτική εμπειρία πάνω από 20 έτη σημείωσαν υψηλότερα επίπεδα αποτελεσματικότητας ως προς τη διδασκαλία μαθητών/τριών με ποικίλες εκπαιδευτικές ανάγκες σε σχέση με τους/τις συμμετέχοντες/ουσες με προϋπηρεσία κάτω από πέντε έτη. Έρευνα για τη διερεύνηση της σχέσης μεταξύ φύλου και διδακτικής αυτο-αποτελεσματικότητας πραγματοποίησαν οι Odanga, Raburu και Aloka (2015) σε εκπαιδευτικούς της Δευτεροβάθμιας στην Κένυα. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα η συσχέτιση αυτή δεν φάνηκε να είναι στατιστικά σημαντική. Στην έρευνα που πραγματοποίησε η Barco (2007) στα πλαίσια της διδακτορικής της διατριβής σε σχολεία της Δευτεροβάθμιας στην πολιτεία της Βιρτζίνια, βρέθηκε συσχέτιση μεταξύ διδακτικής αυτο-αποτελεσματικότητας και στάσεων των εκπαιδευτικών προς τη ΣΕ. Βρέθηκε, ακόμη, ότι οι άνδρες εκπαιδευτικοί σε σχολεία αστικών περιοχών, οι οποίοι είχαν εμπειρία πάνω από 16 έτη και δίδασκαν σε μεγαλύτερες τάξεις της Δευτεροβάθμιας ένιωθαν πιο αποτελεσματικοί στο να διδάξουν παιδιά με ΕΕΑ στη γενική τάξη.

Τη διδακτική αποτελεσματικότητα 440 εκπαιδευτικών γενικής αγωγής στη διδασκαλία μαθητών/τριών με οπτική αναπηρία θέλησαν να μελετήσουν οι Dea, Mohajer και Negassa (2022) σε σχολεία της Δευτεροβάθμιας στην περιοχή της Αιθιοπίας. Σύμφωνα με την έρευνα, η διδακτική αυτο-αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών και στις τρεις διαστάσεις, μαθητική εμπλοκή, διδακτικές στρατηγικές και διαχείριση τάξης για τους μαθητές/τριες με προβλήματα όρασης, βρέθηκε να είναι θετική, παρά τους μικρούς ενδοιασμούς που εξέφρασαν για την πρακτική εφαρμογή της ΣΕ. Από την άλλη, οι Mastrothanasis et al. (2021) στην έρευνά τους θέλησαν να διερευνήσουν τα επίπεδα διδακτικής αποτελεσματικότητας 147 Ελλήνων/ίδων εκπαιδευτικών ειδικής αγωγή της Δευτεροβάθμιας, οι οποίοι/ες εργάζονταν ως καθηγητές/τριες παράλληλης στήριξης. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα, οι εκπαιδευτικοί επέδειξαν υψηλά επίπεδα αποτελεσματικότητας

Τη συσχέτιση των πεποιθήσεων των εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας προς τη ΣΕ όλων των παιδιών με το επίπεδο της διδακτικής αποτελεσματικότητάς τους θέλησαν να διερευνή-

σουν και οι Woodcock και Jones (2020) στην πρόσφατη έρευνά τους. Το δείγμα αποτέλεσαν 122 καθηγητές/τριες Δευτεροβάθμιας από οχτώ σχολεία του κεντρικού Λονδίνου. Όσον αφορά στις υποκλίμακες αυτο-αποτελεσματικότητας, διαχείριση της τάξης, εμπλοκή όλων των μαθητών/τριών στη μαθησιακή διαδικασία και εφαρμογή εκπαιδευτικών στρατηγικών, οι καλύτερες επιδόσεις σημειώθηκαν στην πρώτη και τελευταία υποκλίμακα. Η έρευνα, ακόμα, κατέληξε στο ότι οι εκπαιδευτικοί που πίστευαν ότι η συμπεριληπτική τάξη είναι ο πιο αποτελεσματικός τρόπος εκπαίδευσης όλων των μαθητών/τριών, διέθεταν μεγαλύτερη αίσθηση αυτο-αποτελεσματικότητας συγκριτικά με τους/τις υπόλοιπους/ες εκπαιδευτικούς. Οι Woodcock, Hitches και Jones (2019) θέλησαν να διερευνήσουν τη σχέση της διδακτικής αποτελεσματικότητας 122 εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας και της ανατροφοδότησης που έλαβαν οι μαθητές/τριες τους με ή χωρίς ΕΕΑ μετά την αποτυχία τους σε ένα τεστ. Σύμφωνα με την έρευνα, οι εκπαιδευτικοί με υψηλότερα επίπεδα αποτελεσματικότητας παρείχαν θετικότερη ανατροφοδότηση και είχαν χαμηλότερη προσδοκία για μελλοντική αποτυχία των μαθητών/τριών τους με ή χωρίς ΕΕΑ. Σύμφωνα με τους ερευνητές, οι εκπαιδευτικοί με υψηλή αποτελεσματικότητα είναι πιο ενθαρρυντικοί/ές στην ανατροφοδότησή τους, καθώς τείνουν να αναλαμβάνουν την ευθύνη της αποτυχίας των μαθητών/τριών τους, αναζητώντας τα αίτια της αποτυχίας στον τρόπο διδασκαλίας τους και όχι σε εσωτερικούς παράγοντες των μαθητών/τριών, όπως η ελλιπής ικανότητα ή προσπάθεια. Παρόμοια, οι Woodcock και Faith (2021) σε πρόσφατη έρευνα μελέτησαν τη συσχέτιση της διδακτικής αυτο-αποτελεσματικότητας και των απόψεων 105 Αυστραλιανών εκπαιδευτικών της Δευτεροβάθμιας σχετικά με τη διδασκαλία μαθητών/τριών με και χωρίς ΕΕΑ. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας, οι εκπαιδευτικοί με υψηλότερη αυτο-αποτελεσματικότητα παρείχαν στους μαθητές/τριες πιο θετική ανατροφοδότηση και δεν ανέμεναν από αυτούς/ές να αποτύχουν λόγω της μειωμένης προσπάθειας ή των μαθησιακών δυσκολιών τους. Τέλος στην έρευνα της Wood (2017) σε εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής της Δευτεροβάθμιας δεν βρέθηκε σαφής συσχέτιση μεταξύ αυτοαποτελεσματικότητας και συμπεριληπτικών στάσεων. Παρά τα υψηλά επίπεδα αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών δεν σημειώθηκαν υψηλές επιδόσεις ως προς τις στάσεις απέναντι στη ΣΕ, και αυτό γιατί είτε οι εκπαιδευτικοί υπερεκτίμησαν τις ικανότητές τους είτε κάποιοι παράγοντες (π.χ. η έλλειψη συνεργασίας με τους εκπαιδευτικούς της γενικής) τους/τις κατέστησαν διστακτικούς/ές απέναντι στη συμπερίληψη μαθητών/τριών με αναπηρία.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3

3. Η Σημασία, ο Σκοπός της Έρευνας και τα Ερευνητικά Ερωτήματα

3.1 Η Σημασία της παρούσας έρευνας

Σύμφωνα με τη βιβλιογραφική ανασκόπηση, οι έννοιες των στάσεων και της αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών έχουν εγείρει το ενδιαφέρον πλήθους ερευνητικών μελετών. Κι αυτό γιατί, η επιτυχημένη εφαρμογή συμπεριληπτικών πρακτικών και η διασφάλιση συμπεριληπτικής σχολικής κουλτούρας, εξαρτώνται σε μεγάλο βαθμό από τις στάσεις και τον ρόλο του/της εκπαιδευτικού. Ακόμα, ερευνητικές μελέτες προσπάθησαν να διερευνήσουν τη σχέση στάσεων και αποτελεσματικότητας και το κατά πόσο η ανάπτυξη της δεύτερης οδηγεί στη διαμόρφωση θετικότερων στάσεων. Ωστόσο, οι περισσότερες από τις έρευνες, ελληνικές και ξένες, αφορούσαν στη μελέτη των εκπαιδευτικών της Προσχολικής ή κυρίως της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, αρκετές μελετούσαν εκπαιδευτικούς Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας ως σύνολο, ενώ λιγότερες εστίαζαν αποκλειστικά σε εκπαιδευτικούς Δευτεροβάθμιας. Επομένως, η παρούσα έρευνα στοχεύει να καλύψει, ως ένα βαθμό, αυτό το βιβλιογραφικό κενό δίνοντας έμφαση στους/στις εκπαιδευτικούς της Δευτεροβάθμιας, βαθμίδα, η οποία βάλλεται από προκλήσεις γνωστικής και κοινωνικο-συναισθηματικής φύσης.

3.2 Ο Σκοπός και τα Ερευνητικά Ερωτήματα

Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι η διερεύνηση των στάσεων των εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής αγωγής Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης απέναντι στη Συμπεριληπτική Εκπαίδευση μαθητών/τριών με ή χωρίς αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (Α/ΕΕΑ) στο γενικό σχολείο και της αυτο-αποτελεσματικότητάς τους.

Η παρούσα έρευνα καλείται να εξετάσει τα παρακάτω ερευνητικά ερωτήματα:

Ερώτημα 1: "Πώς διαμορφώνονται οι στάσεις και η αυτο-αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών της Δευτεροβάθμιας απέναντι στη συμπερίληψη όλων των μαθητών/τριών με ή χωρίς αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στη γενική τάξη;"

Ερώτημα 2: "Κατά πόσο διαφοροποιούνται οι στάσεις των εκπαιδευτικών της Δευτεροβάθμιας με βάση τον τρέχοντα εκπαιδευτικό τους ρόλο, το φύλο, τα έτη προϋπηρεσίας και την παρακολούθηση σεμιναρίου στην ΕΑΕ;"

Ερώτημα 3: "Κατά πόσο διαφοροποιείται η αυτο-αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών της

Δευτεροβάθμιας με βάση τον τρέχοντα εκπαιδευτικό τους ρόλο, το φύλο, τα έτη προϋπηρεσίας και την παρακολούθηση σεμιναρίου στην ΕΑΕ;"

Ερώτημα 4: "Κατά πόσο σχετίζονται οι στάσεις των εκπαιδευτικών της Δευτεροβάθμιας απέναντι στη συμπερίληψη όλων των μαθητών/τριών με τη διδακτική τους αυτο-αποτελεσματικότητα;"

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4

4. Μεθοδολογία της Έρευνας

4.1 Σχεδιασμός Ερευνητικής Μελέτης

Στο σημείο αυτό ο/η ερευνητής/τρια, αφού έχει προσδιορίσει τον στόχο και τα ερευνητικά ερωτήματα, καλείται να επιλέξει τη μέθοδο, μέσω της οποίας θα μελετήσει το θέμα του/της και θα δώσει απαντήσεις στα ερωτήματα που έθεσε (Παπαναστασίου & Παπαναστασίου, 2016). Η παρούσα έρευνα ανήκει στην κατηγορία των ποσοτικών ερευνών, καθώς στοχεύει στην ανάδειξη των σχέσεων των μεταβλητών και τη γενίκευση των ευρημάτων στον γενικότερο πληθυσμό (Παπαναστασίου & Παπαναστασίου, 2016). Συγκεκριμένα συνιστά συγχρονική περιγραφική και συσχετιστική μελέτη. Συγχρονική περιγραφική, γιατί τα δεδομένα προέκυψαν από τυχαίο δείγμα σε συγκεκριμένη χρονική στιγμή και συσχετιστική, καθώς διερευνά τη σχέση δύο ποσοτικών μεταβλητών της έρευνας.

4.2 Το Δείγμα της Έρευνας

Για τις ανάγκες της παρούσας έρευνας χρησιμοποιήθηκε η μέθοδος της μη πιθανοτικής δειγματοληψίας. Στη δειγματοληψία χωρίς πιθανότητα δεν είναι γνωστές οι πιθανότητες επιλογής των υποκειμένων που θα αποτελέσουν το δείγμα, αφού κάποια άτομα σίγουρα θα επιλεγούν, ενώ άλλα θα εξαιρεθούν (Cohen, Manion, & Morrison, 2007). Αν και το δείγμα, το οποίο θα προκύψει δεν είναι αντιπροσωπευτικό του γενικού πληθυσμού, άρα και τα αποτελέσματα μη γενικεύσιμα, η σκόπιμη δειγματοληψία προσεγγίζει τα άτομα που είναι άμεσα διαθέσιμα να συμμετάσχουν στην έρευνα χωρίς να πληρούνται άλλα κριτήρια (Παπαναστασίου & Παπαναστασίου, 2016).

Στην παρούσα έρευνα συμμετέχουν 115 μόνιμοι/ες ή αναπληρωτές/τριες εκπαιδευτικοί γενικής και ειδικής αγωγής, οι οποίοι/ες εργάζονται σε σχολικές μονάδες της Δευτεροβάθμιας κατά το τρέχον σχολικό έτος 2022-2023.

Ο πίνακας 1 παρουσιάζει τα χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων/ουσών ως προς το φύλο και την ηλικιακή ομάδα. Από τους/τις 115 συμμετέχοντες/ουσες οι 91 (79,1%) ήταν γυναίκες και οι 24 (20,9%) άνδρες. Ως προς την ηλικιακή ομάδα, οι περισσότεροι/ες συμμετέχοντες/ουσες ανήκουν στην ηλικιακή ομάδα 42-52 ετών (36,5%), ακολουθεί η ηλικιακή ομάδα 32-41 έτη με 40 συμμετέχοντες/ουσες (34,8%) και αμέσως μετά η ηλικιακή ομάδα των 52-61

ετών (24,3%), ενώ μόλις 4 συμμετέχοντες/ουσες (3,5%) και 1 συμμετέχοντας/ουσα ανήκουν στην ηλικιακή κατηγορία των 22-31 έτη και 62 και άνω έτη αντίστοιχα.

Πίνακας 1

Δημογραφικά στοιχεία: Φύλο και ηλικία

	***N* =115**	**Ποσοστό %**
Φύλο		
Γυναίκα	91	79,1%
Άνδρας	24	20,9%
Ηλικία		
22-31 έτη	4	3,5%
32-41 έτη	40	34,8%
42-52 έτη	42	36,5
52-61 έτη	28	24,3
62 και άνω έτη	1	0,9%

Στον πίνακα 2 παρουσιάζονται η συχνότητα και η ποσοστιαία κατανομή των συμμετεχόντων/ουσών ως προς τον τρέχοντα εκπαιδευτικό τους ρόλο κατά το έτος 2022-23. Πιο αναλυτικά, το 74, 8 % των συμμετεχόντων/ουσών εργάζονται στη γενική εκπαίδευση (*N*=86), ενώ το 25,2% στην ειδική εκπαίδευση (*N*=29). Ως προς τη βαθμίδα εκπαίδευσης οι 69 (60%) από αυτούς/ές εργάζονται σε Γυμνάσια, οι 41 (35,7%) σε Λύκειο, 3 (2,6%) σε ΕΕΕΕΚ και 2 (1,7%) σε ΕΝΕΕΓΥΛ. Ως προς τον ανώτερο τίτλο σπουδών οι περισσότεροι/ες συμμετέχοντες/ουσες κατέχουν μεταπτυχιακό τίτλο σπουδών σε ποσοστό 34,8% (*N*=40), ακολουθούν οι κατέχοντες/ουσες βασικού πτυχίου σε ποσοστό 31,3% (*N*=36), το 28,7% (*N*=33) εξ αυτών κατέχει μεταπτυχιακό στην ΕΑΕ/Σχολική ψυχολογία, ενώ το 4,3% (*N*=4) κατέχουν διδακτορικό δίπλωμα. Τέλος, ως προς την εκπαιδευτική προϋπηρεσία το 30,4% (*N*=35) έχει προϋπηρεσία από 0-4 έτη, το 20,9% (*N*=24) περισσότερα από 20 έτη, το 19,1% (*N*=22) 5-9 έτη, 17,4% (*N*=20) με 15-19 έτη και τέλος με 12,2% (*N*=14) ακολουθούν οι εκπαιδευτικοί με 10-14 έτη.

Πίνακας 2

Δημογραφικά στοιχεία: Τρέχων εκπαιδευτικός ρόλος, βαθμίδα εκπαίδευσης, ανώτερος τίτλος σπουδών και έτη εκπαιδευτικής προϋπηρεσίας

	N=115	*Ποσοστό %*
Τρέχων εκπαιδευτικός ρόλος		
Εκπαιδευτικός Γενικής Αγωγής	86	74,8%
Εκπαιδευτικός Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης	29	25,2%
Βαθμίδα Εκπαίδευσης		
Γυμνάσιο	69	60%
Ενιαίο Ειδικό Επαγγελματικό Γυμνάσιο/Λύκειο	2	1,7%
Εργαστήρια Ειδικής Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης	3	2,6%
Λύκειο	41	35,7%
Ανώτερος τίτλος σπουδών		
Απολυτήριο Λυκείου	1	0,9%
Βασικό πτυχίο	36	31,3%
Διδακτορικό	5	4,3%
Μεταπτυχιακό	40	34,8%
Μεταπτυχιακό στην ΕΑΕ ή Σχολική Ψυχολογία	33	28,7%
Έτη εκπαιδευτικής προϋπηρεσίας		
0-4 έτη	35	30,4%
5-9	22	19,1%
10-14	14	12,2%
15-19	20	17,4%
Περισσότερα από 20	24	20,9%

Στον πίνακα 3 παρουσιάζονται τα δημογραφικά στοιχεία των συμμετεχόντων/ουσών ως προς την παρακολούθηση σεμιναρίου στην ΕΕΑ, τον αριθμό πανεπιστημιακών μαθημάτων πάνω στην ΕΕΑ και την εκπαιδευτική εμπειρία με άτομα με αναπηρία. Από τη μία, οι περισσότεροι/ες συμμετέχοντες/ουσες (55,7%) δεν έχουν παρακολουθήσει κάποιο σεμινάριο ΕΕΑ και από την άλλη, σε ποσοστό 52, 2% (*N*=60) οι συμμετέχοντες/ουσες δεν έχουν παρακολουθήσει κανένα πανεπιστημιακό μάθημα σχετικό με ΕΕΑ. Αντίθετα, 51 συμμετέχοντες/ουσες (44,3%) έχουν παρακολουθήσει σχετικό σεμινάριο και 36 (31,3%) έχουν παρακολουθήσει περισσότερα από τέσσερα πανεπιστημιακά μαθήματα στην ΕΕΑ. Αναφορικά με την εμπειρία τους με άτομα με αναπηρία σε σχολείο οι περισσότεροι/ες σε ποσοστό 38,1% έχει ελάχιστη εμπειρία, το 23,5% μερική, σημαντική εμπειρία δήλωσε το 21,7%, ενώ το 16,5% έχει συστηματική διδακτική εμπειρία με άτομα με αναπηρία.

Πίνακας 3

Δημογραφικά στοιχεία: Επιμορφωτικό σεμινάριο (τουλάχιστον 400 ωρών) στην ΕΑΕ, αριθμός πανεπιστημιακών μαθημάτων στην ΕΑΕ και εργασιακή εμπειρία με άτομα με αναπηρία σε σχολεία

	N= 115	***Ποσοστό %***
Επιμορφωτικό σεμινάριο (τουλάχιστον 400 ωρών) στην ΕΑΕ		
ΝΑΙ	51	44,3%
ΟΧΙ	64	55,7%
Αριθμός πανεπιστημιακών μαθημάτων στην ΕΑΕ		
1-3	19	16,5%
Κανένα	60	52,2%
Περισσότερα από 4	36	31,3%
Εκπαιδευτική εμπειρία με άτομα με αναπηρία		
Ελάχιστη (1 ώρα ή και λιγότερο ανά μήνα)	44	38,3%
Μερική (2-10 ώρες το μήνα)	27	23,5%
Σημαντική (11-80 ώρες το μήνα)	25	21,7%
Συστηματική (περισσότερες από 80 ώρες το μήνα)	19	16,5%

4.3 Λειτουργικοί Ορισμοί

Σε αυτό το σημείο οι μεταβλητές της έρευνας χρειάζεται να οριστούν λειτουργικά, ώστε να καταστεί σαφής ο τρόπος μέτρησής τους (Παπαναστασίου & Παπαναστασίου, 2016). Οι μεταβλητές της παρούσας έρευνας είναι η αυτο-αποτελεσματικότητα, οι στάσεις και οι δημογραφικοί παράγοντες, όπως η υπηρέτηση στην ειδική ή γενική εκπαίδευση, το φύλο και τα έτη εκπαιδευτικής υπηρεσίας.

Ανεξάρτητες μεταβλητές

Ως ανεξάρτητη μεταβλητή ορίζονται τα δημογραφικά στοιχεία, τα οποία δεν χρειάζεται να οριστούν λειτουργικά, καθώς η σημασία τους είναι συγκεκριμένη, αναφέρουμε μόνο τη μεταβλητή *τρέχον εκπαιδευτικός ρόλος,* δηλαδή αν οι συμμετέχοντες/ουσες υπηρετούν ως

εκπαιδευτικοί γενικής ή ειδικής αγωγής. Ανεξάρτητη μεταβλητή είναι η έννοια των στάσεων και η έννοια της αυτο-αποτελεσματικότητας.

Τρεις διαστάσεις ορίζουν την έννοια της αυτο-αποτελεσματικότητας, οι οποίες είναι: αυτο-αποτελεσματικότητα ως προς την εφαρμογή εκπαιδευτικών πρακτικών, η οποία μετριέται με τις ερωτήσεις 1-8, η αποτελεσματικότητα διαχείρισης της τάξης με τις ερωτήσεις 9-16 και οι ερωτήσεις 17-24 μετρούν την αυτο-αποτελεσματικότητα ως προς τη μαθητική εμπλοκή.

Εξαρτημένη μεταβλητή

Ως εξαρτημένη μεταβλητή ορίζεται η έννοια των στάσεων των εκπαιδευτικών απέναντι στην εκπαίδευση όλων των παιδιών με ή χωρίς ΕΕΑ στο γενικό σχολείο. Οι στάσεις/πεποιθήσεις θα μελετηθούν μέσα από τη γνωστική, συναισθηματική και συμπεριφορική διάσταση. Η γνωστική διάσταση θα μετρηθεί με τις ερωτήσεις 1-3, η συναισθηματική με τις ερωτήσεις 4-6 και τέλος η συμπεριφορική με τις ερωτήσεις 7-9.

4.4 Εργαλεία Συλλογής Δεδομένων

Το ερωτηματολόγιο αποτέλεσε το μέσο συλλογής των δεδομένων στην παρούσα έρευνα. Το ερωτηματολόγιο προσφέρει στον ερευνητή/τρια τη δυνατότητα να συλλέξει τα απαραίτητα δεδομένα που χρειάζεται σχετικά εύκολα και γρήγορα από μεγάλο δείγμα του πληθυσμού (Παπαναστασίου & Παπαναστασίου, 2016). Συνιστά διαδεδομένο ερευνητικό εργαλείο συλλογής δεδομένων χωρίς να απαιτεί τη φυσική παρουσία του/της ερευνητή/τριας (Cohen, Manion, & Morrison, 2007).

Δημογραφικά στοιχεία

Το πρώτο μέρος του ερωτηματολογίου αφορά στη συλλογή δημογραφικών στοιχείων των συμμετεχόντων/ουσών μέσω δώδεκα ερωτήσεων. Μερικές από τις ερωτήσεις αφορούσαν στο φύλο, ηλικία, τίτλος σπουδών, έτη προϋπηρεσίας, εξειδίκευση/επιμόρφωση στην ειδική εκπαίδευση, τρέχων εκπαιδευτικός ρόλος (υπηρέτηση ως εκπαιδευτικός γενικής/ειδικής αγωγής), βαθμός διδακτικής εμπειρίας με άτομα με αναπηρία κ.α.) (Charitaki, Kypriotaki, & Alevriadou, 2023).

Κλίμακα Στάσεων Απέναντι στην Εκπαίδευση Όλων των Μαθητών/τριών-Attitudes Towards Teaching All Students Instrument (ATTAS-mm, Gregory & Noto, 2012).

Το δεύτερο μέρος σχετίζεται με τις πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών σχετικά με την εκπαίδευση όλων των μαθητών/τριών στη γενική τάξη. Οι πεποιθήσεις μετρήθηκαν με την κλίμακα ATTAS-mm (Attitudes Towards Teaching All Students Instrument, Gregory & Noto, 2012). Η κλίμακα εξετάζει τις τρεις διαστάσεις των στάσεων, τη γνωστική, τη συναισθηματική και τη συμπεριφορική μέσα από εννέα θετικά διατυπωμένες προτάσεις σε κλίμακα Likert επτά διαβαθμίσεων (διαφωνώ απόλυτα έως συμφωνώ απόλυτα). Η γνωστική υποκλίμακα έχει τίτλο "πιστεύοντας ότι όλοι/ες οι μαθητές/τριες μπορούν να επιτύχουν στη γενική τάξη" σχετίζεται με τις τρεις πρώτες δηλώσεις 1, 2, 3. Η δεύτερη υποκλίμακα με τίτλο "αναπτύσσοντας προσωπικές και επαγγελματικές σχέσεις" μετρά τη συναισθηματική διάσταση μέσα από τις προτάσεις 4, 5, 6 και τέλος τη συμπεριφορική διάσταση των στάσεων μετρά η τελευταία υποκλίμακα με τίτλο "δημιουργώντας ένα περιβάλλον αποδοχής στο οποίο όλοι οι μαθητές/τριες μαθαίνουν". Οι προτάσεις 7, 8, 9 μετρούν αυτή τη διάσταση (Gregory & Noto, 2012).

Όσον αφορά στην αξιοπιστία της κλίμακας οι κατασκευαστές μελέτησαν τους συντελεστές αξιοπιστίας για τη γενική κλίμακα και για κάθε υποκλίμακα ξεχωριστά. Συγκεκριμένα μετρήθηκε η αξιοπιστία εσωτερικής συνέπειας (internal consistency) με τον συντελεστή Cronbach alpha. Ο δείκτης εσωτερικής συνέπειας δείχνει κατά πόσο η ίδια έννοια μπορεί να μετρηθεί με τη χρήση διαφορετικών ερωτήσεων. Η τιμή Cronbach alpha κυμαίνεται από 0-1 και θεωρείται ικανοποιητική όταν είναι μεγαλύτερη του 0.7 (Ουζούνη & Νακάκης, 2011). Στο παρόν εργαλείο ο συντελεστής Cronbach alpha βρέθηκε να είναι (α =0.833) για τη συνολική κλίμακα (Στάσεις απέναντι στην εκπαίδευση όλων των μαθητών/τριών) (α =0.720) για τη γνωστική υποκλίμακα, (α =0.928) για τη συναισθηματική και (α =0.837) για τη συμπεριφορική υποκλίμακα (Gregory & Noto, 2012). Σε έρευνα που πραγματοποιήθηκε από τους Charitaki et al. (2022) για τη διερεύνηση της αξιοπιστίας και της εγκυρότητας του εργαλείου ATTAS-mm σε δείγμα 908 εκπαιδευτικών από πέντε διαφορετικές χώρες, ανάμεσα και η Ελλάδα, η τιμή του συντελεστή Cronbach alpha βρέθηκε να είναι μεγαλύτερη του α=0.8 σε όλες τις χώρες, αυτό σημαίνει υψηλή αξιοπιστία εσωτερικής συνέπειας. Το παρόν εργαλείο έχει μεταφραστεί και προσαρμοστεί στην ελληνική γλώσσα από τις Charitaki et al. (2023).

Κλίμακα Αίσθησης Αποτελεσματικότητας Εκπαιδευτικών - Teacher Sense of Efficacy Scale (TSES, Tschannen-Moran & Hoy, 2001).

Για τη μέτρηση της αντίληψης των εκπαιδευτικών ως προς τη διδακτική αποτελεσματικότητά τους χρησιμοποιήθηκε η κλίμακα Teacher Sense of Efficacy Scale των Tschannen-

Moran και Hoy (2001). Οι κατασκευαστές της κλίμακας αυτο-αναφοράς μελέτησαν το εργαλείο μέσα από τρεις διαφορετικές έρευνες από τις οποίες κατέληξαν σε τρεις παράγοντες αποτελεσματικότητας "αποτελεσματικότητα ως προς τις εκπαιδευτικές στρατηγικές", "αποτελεσματικότητα ως προς τη διαχείριση της τάξης" και "αποτελεσματικότητα ως προς τη μαθητική εμπλοκή". Η κλίμακα αποτελείται από 24 ερωτήσεις για την πλήρη εκδοχή και 12 για τη σύντομη. Στην παρούσα έρευνα χρησιμοποιήθηκε η πλήρης εκδοχή. Οι συμμετέχοντες/ουσες καλούνται να απαντήσουν σε ποιο βαθμό μπορούν να ανταποκριθούν στο περιεχόμενο της ερώτησης σε κλίμακα Likert πέντε διαβαθμίσεων (καθόλου έως σε μεγάλο βαθμό). Σε κάθε υποκλίμακα αντιστοιχούν 8 ερωτήσεις, "αποτελεσματικότητα ως προς τις εκπαιδευτικές στρατηγικές" ερωτήσεις 1-8 (π.χ. ερ. 1. "Σε ποιο βαθμό μπορείς να χρησιμοποιήσεις διαφορετικές στρατηγικές αξιολόγησης") "αποτελεσματικότητα ως προς τη διαχείριση της τάξης" ερωτήσεις 9-16 (π.χ. ερ. 9. "Σε ποιο βαθμό μπορείς να ελέγχεις τη διασπαστική συμπεριφορά των μαθητών/τριών σου (π.χ. υπερδραστηριότητα, παρεμπόδιση συμμαθητών/τριών, κ.λπ.);" και "αποτελεσματικότητα ως προς τη μαθητική εμπλοκή" ερωτήσεις 17-24 (π.χ. ερ. 17. "Σε ποιο βαθμό μπορείς να κάνεις τους/τις μαθητές/τριές σου να πιστέψουν ότι μπορούν να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις του σχολείου;").

Οι κατασκευαστές έλεγξαν τις ψυχομετρικές ιδιότητες, δηλαδή την αξιοπιστία και την εγκυρότητα της κλίμακας. Η αξιοπιστία εσωτερικής συνέπειας υπολογίστηκε με τον συντελεστή Cronbach alpha, η τιμή του οποίου για τη συνολική κλίμακα βρέθηκε στο (α =0.94), για την υποκλίμακα "εκπαιδευτικές στρατηγικές" (α =0.91), για την υποκλίμακα "διαχείριση τάξης" (α =0.90) και τέλος για την υποκλίμακα "μαθητική εμπλοκή" (α = .87). Για τον έλεγχο εγκυρότητας οι κατασκευαστές εξέτασαν τη δομική εγκυρότητα του εργαλείου συσχετίζοντάς το με ήδη υπάρχοντα εργαλεία τα οποία μετρούν την ίδια μεταβλητή, δηλαδή την αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών, τα αποτελέσματα έδειξαν θετική συσχέτιση (Tschannen-Moran & Woolfolk Hoy, 2001). Οι Tsigilis, Koustelios και Grammatikopoulos (2010) πραγματοποίησαν έρευνα για τον έλεγχο της παραγοντικής εγκυρότητας της ελληνικής έκδοσης της κλίμακας TSES με τα αποτελέσματα να επιβεβαιώνουν τα υπάρχοντα καλά επίπεδα αξιοπιστίας και εγκυρότητας της κλίμακας

4.5 Διαδικασία

Η συλλογή των δεδομένων έλαβε χώρα από τις 14 Μαΐου έως τις 22 Μαΐου 2023. Το ερωτηματολόγιο κατασκευάστηκε μέσω της εφαρμογής Google Forms, το οποίο και διαμοι-

ράστηκε ηλεκτρονικά μέσω ηλεκτρονικού ταχυδρομείου και ηλεκτρονικών εφαρμογών (Viber, Messenger, Facebook). Στο εισαγωγικό σημείωμα παρουσιάστηκε ο σκοπός της έρευνας και τονίστηκαν θέματα ηθικής δεοντολογίας, όπως η ανωνυμία του ερωτηματολόγιου και η εθελοντική συμμετοχή των συμμετεχόντων/ουσών στην έρευνα. Κατά την έναρξη του ερωτηματολόγιου ζητήθηκε από τους/τις συμμετέχοντες/ουσες να συναινέσουν για τη συμμετοχή τους στην έρευνα.

4.6 Ανάλυση Δεδομένων

Για την ανάλυση των δεδομένων της παρούσας έρευνας χρησιμοποιήθηκε το στατιστικό πακέτο IMB SPSS Statistics 21. Τα δεδομένα αναλύθηκαν με τη χρήση περιγραφικής και επαγωγικής στατιστικής. Για να δούμε πώς διαμορφώνονται οι στάσεις οι στάσεις των εκπαιδευτικών απέναντι στη συμπεριληπτική εκπαίδευση και η αίσθηση της αυτο-αποτελεσματικότητάς χρησιμοποιήθηκε η μέθοδος της περιγραφικής στατιστικής (μέσες τιμές, αποκλίσεις, ποσοστά). Από την άλλη, για τα υπόλοιπα ερευνητικά ερωτήματα, διερεύνηση της διαφοροποίησης των στάσεων και της αποτελεσματικότητας βάσει δημογραφικών παραγόντων, καθώς και τη διερεύνηση συσχέτισης στάσεων και αποτελεσματικότητας, τα δεδομένα αναλύθηκαν με τη χρήση της επαγωγικής στατιστικής.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5

5. Αποτελέσματα Έρευνας

5.1 Οι επιδόσεις των στάσεων των εκπαιδευτικών απέναντι στην εκπαίδευση όλων των παιδιών στη γενική τάξη.

Στον πίνακα 4 παρουσιάζονται τα περιγραφικά μέτρα, όπως ο μέσος όρος (*Μ.Ο.*), η τυπική απόκλιση (*Τ.Α.*), η ελάχιστη και η μέγιστη τιμή για τις κλίμακες και τις υποκλίμακες βάσει των οποίων μετρήθηκαν οι στάσεις των εκπαιδευτικών. Πιο αναλυτικά, ως προς το *γενικό σκορ των στάσεων* οι εκπαιδευτικοί τείνουν να συμφωνούν σχετικά με τη διδασκαλία όλων των μαθητών/τριων στη γενική τάξη (*Μ.Ο.*=4,86, *Τ.Α.*=0,92). Ως προς τις υποκλίμακες, οι εκπαιδευτικοί σημείωσαν την υψηλότερη επίδοση στη *συναισθηματική υποκλίμακα "Ανάπτυξη διαπροσωπικών και επαγγελματικών σχέσεων"* (*Μ.Ο.*=5,39, *Τ.Α.*=1,02), ακολουθεί η *συμπεριφορική υποκλίμακα "Δημιουργώντας ένα περιβάλλον αποδοχής στο οποίο όλοι οι μαθητές/τριες μαθαίνουν"* (*Μ.Ο.*=5,29, *Τ.Α.*=0,99), ενώ ο χαμηλότερος μέσος όρος σημειώθηκε στη *γνωστική υποκλίμακα* "*Πιστεύοντας ότι όλοι/ες οι μαθητές/τριες μπορούν να επιτύχουν στη γενική τάξη"* (*Μ.Ο.*=3,89, *Τ.Α.*=1,20).

Αναφορικά με τη *γνωστική υποκλίμακα*, στην ερώτηση *"Οι μαθητές/τριες με ήπια αναπηρία μπορούν να εκπαιδεύονται πιο αποτελεσματικά σε γενικές τάξεις παρά σε τάξεις ειδικών σχολείων"*, οι εκπαιδευτικοί συμφώνησαν ότι οι μαθητές/τριες με ήπια αναπηρία εκπαιδεύονται αποτελεσματικά στη γενική τάξη (*Μ.Ο.*=4,59, *Τ.Α.*=1,4). Ούτε συμφώνησαν ούτε διαφώνησαν με τη δήλωση ότι η διδασκαλία των μαθητών/τριών με ήπια αναπηρία δεν απαιτεί πολύ από τον διδακτικό χρόνο του/της εκπαιδευτικού (*Μ.Ο.*=4,23, Τ.Α.=1,41) και τέλος διαφώνησαν με τη δήλωση ότι οι περισσότερες αίθουσες που εξυπηρετούν τους/τις μαθητές/τριες με ΕΕΑ/αναπηρία θα πρέπει να καταργηθούν (*Μ.Ο.*=2,86, *Τ.Α.*=1,61).

Όσον αφορά στη *συναισθηματική υποκλίμακα* των στάσεων οι εκπαιδευτικοί έτειναν ανάμεσα στο "συμφωνώ" και "συμφωνώ πολύ" στη δήλωση ότι επιθυμούν να ακολουθήσουν το παράδειγμα εκπαιδευτικών, οι οποίοι σχεδιάζουν κατάλληλες παιδαγωγικές παρεμβάσεις (*Μ.Ο.*= 5,65, *Τ.Α.*=1,11). Ακόμα, φάνηκε να συμφωνούν με τις δηλώσεις ότι θα επιθυμούσαν να έχουν ως μέντορα κάποιον/α εκπαιδευτικό που να εφαρμόζει τη διαφοροποιημένη διδασκαλία αποτελεσματικά (*Μ.Ο.*=5,32. *Τ.Α.*=1,28) και ότι στην γενική τάξη οι μαθητές/τριες με ήπια/μέτρια αναπηρία μπορούν να κατακτήσουν κοινωνικές δεξιότητες (*Μ.Ο.*=5,2, *Τ.Α.*=1,23). Τέλος, στη *συμπεριφορική υποκλίμακα* των στάσεων οι εκπαιδευτικοί έτειναν προς το "συμφωνώ" και "συμφωνώ πολύ" ότι θα ήθελαν να πιστεύουν γι αυτούς ότι μπορούν να δημιουργήσουν φιλόξενο περιβάλλον για τους/τιε μαθητές/τριες με ήπια/μέτρια αναπηρία (*Μ.Ο.*=5,49, *Τ.Α.*=1,09), ότι στα άτομα με ήπια/μέτρια μπο-

ρούν να ανατεθούν ευθύνες μέσα στην τάξη (*Μ.Ο.*=5,47, *Τ.Α.*=1,10) και συμφώνησαν ότι οι μαθητές/τριες με ήπια/μέτρια αναπηρία πρέπει να εκπαιδεύονται στη γενική τάξη για τη μέγιστη δυνατή διάρκεια (*Μ.Ο*=4,92, *Τ.Α.*=1,35).

Ακόμα στον πίνακα 4 παρουσιάζονται τα περιγραφικά μέτρα (*Μ.Ο., Τ.Α*, ελάχιστη και μέγιστη τιμή) της συνολικής αυτο-αποτελεσματικότητας, καθώς και των υπικλιμάκων αυτής. Πιο συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί σημείωσαν υψηλή επίδοση ως προς τη *γενική διδακτική αυτο-αποτελεσματικότητά* τους (*Μ.Ο.*=3,89, *Τ.Α.*=0,42). Όσον αφορά στις υποκλίμακες, οι συμμετέχοντες/ουσες αισθάνονταν περισσότερο αποτελεσματικοί/ές ως προς τις *εκπαιδευτικές στρατηγικές* με *Μ.Ο.*=4,02 (*Τ.Α.*=0,46), ακολούθησε η αποτελεσματικότητα ως προς τη *διαχείριση της τάξης* με *Μ.Ο.*=3,85 (*Τ.Α.*=0,55), ενώ ως προς την αποτελεσματικότητα στη *μαθητική εμπλοκή* σημείωσαν τη χαμηλότερη επίδοση (*Μ.Ο*=3,79, *Τ.Α.*=0,47).

Πίνακας 4

Περιγραφικά μέτρα της συνολικής κλίμακας Στάσεων (ATTAS-mm) και των υποκλιμάκων Γνωστική, Συναισθηματική και Συμπεριφορική

	Μ.Ο.	***Τ.Α.***	***Ελάχ. τιμή***	***Μέγ. Τιμή***	***Τιμές κλίμακας***
Γενική κλίμακα Στάσεων (ATTAS-mm)	4,86	0,92	1	7	1-7
Γνωστική υποκλίμακα (δηλ. 1,2,3)	3,89	1,20	1	7	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.	2,86	1,61	1	7	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.	4,23	1,41	1	7	1-7
3. Οι μαθητές/τριες με ήπια αναπηρία μπορούν να εκπαιδεύονται πιο αποτελεσματικά σε γενικές τάξεις παρά σε τάξεις ειδικών σχολείων.	4,59	1,40	1	7	1-7
Συναισθηματική υποκλίμακα (δηλ. 4,5,6)	5,39	1,02	1	7	1-7
4. Θα επιθυμούσα να έχω ως μέντορα κάποιον/α εκπαιδευτικό που να εφαρμόζει αποτελεσματικά διαφοροποιημένη	5,32	1,28	1	7	1-7

διδασκαλία.					
5. Επιθυμώ να ακολουθήσω το παράδειγμα εκπαιδευτικών που γνωρίζουν πώς να σχεδιάζουν κατάλληλες παιδαγωγικές παρεμβάσεις.	5,65	1,11	1	7	1-7
6. Πιστεύω ότι η συμπερίληψη μαθητών/τριών με ήπια έως μέτρια αναπηρία στις τάξεις γενικής εκπαίδευσης είναι αποτελεσματική επειδή οι μαθητές/τριες μπορούν να κατακτήσουν τις δεξιότητες που απαιτούνται για την κοινωνική τους ένταξη.	5,20	1,23	1	7	1-7
***Συμπεριφορική υπικλίμακα* (δηλ. 7,8,9)**	5,29	0,99	1	7	1-7
7. Θα ήθελα οι άνθρωποι να πιστεύουν ότι μπορώ να δημιουργήσω ένα φιλόξενο περιβάλλον στην τάξη για μαθητές/τριες με ήπια έως μέτρια αναπηρία.	5,49	1,09	1	7	1-7
8. Στους/στις μαθητές/τριες με ήπια έως μέτρια νοητική αναπηρία μπορούν να ανατεθούν ευθύνες στην τάξη.	5,47	1,10	1	7	1-7
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.	4,92	1,35	1	7	1-7

5.2 Οι επιδόσεις των εκπαιδευτικών ως προς τη διδακτική τους αυτο-αποτελεσματικότητά.

Στον πίνακα 5 παρουσιάζονται τα περιγραφικά μέτρα, όπως ο μέσος όρος (*Μ.Ο.*), η τυπική απόκλιση (*Τ.Α.*), η ελάχιστη και η μέγιστη τιμή για τις κλίμακες και τις υποκλίμακες βάσει των οποίων μετρήθηκε η αυτο-αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών.Στην κλίμακα TSES για τη διδακτική αυτο-αποτελεσματικότητα οι συμμετέχοντες/ουσες κλήθηκαν να απαντήσουν σε ποιο βαθμό μπορούν να ανταποκριθούν στο περιεχόμενο των ερωτήσεων σε επταβάθμια κλίμακα 1=Καθόλου, 2=Πολύ λίγο, 3=Λίγο, 4=Αρκετά, 5=Σε μεγάλο βαθμό.

Ως προς τη *συνολική αυτο-αποτελεσματικότητα,* οι εκπαιδευτικοί σημείωσαν *Μ.Ο*=3,89 (*Τ.Α.*=0,42)*,* τείνοντας να συμφωνούν από λίγο έως αρκετά με τις ερωτήσεις της κλίμακας. Στις οχτώ ερωτήσεις, για κάθε μία από τις τρεις υποκλίμακες της αποτελεσματικότητας *"εκπαιδευτικές στρατηγικές", "διαχείριση τάξης" και "μαθητική εμπλοκή",* οι εκπαιδευτικοί τοποθετήθηκαν μεταξύ του "Λίγο" και του "Αρκετά". Για την πρώτη κλίμακα "*εκπαιδευτικές στρατηγικές",* οι συμμετέχοντες/ουσες έτειναν περισσότερο προς το "Αρκετά", ενώ μεταξύ του "Λίγο" και του "Αρκετά", στις υποκλίμακες "διαχείριση τάξης" και *"μαθητική εμπλοκή".* Ως προς τις *εκπαιδευτικές στρατηγικές* οι εκπαιδευτικοί απάντησαν ότι νιώθουν πιο αποτελεσματικοί/ές στο να απαντούν σε δύσκολες ερωτήσεις των μαθητών/τριών (*Μ.Ο.*=4,28, *Τ.Α.*=0,65) και λιγότερο αποτελεσματικοί/ές στην εφαρμο-

γή διαφορετικών στρατηγικών αξιολόγησης (*Μ.Ο.*=3,64, *Τ.Α.*=0,46). Στην υποκλίμακα *διαχείριση της τάξης* οι εκπαιδευτικοί θεώρησαν ότι μπορούν αρκετά καλά να εξηγήσουν τι συμπεριφορά προσδοκούν από τους/τις μαθητές/τριες (*Μ.Ο.*=4,16, *Τ.Α.*=0,62), αντίθετα ένιωσαν λιγότερο αποτελεσματικοί/ές στη διαχείριση διασπαστικών συμπεριφορών (*Μ.Ο.*=3,67, *Τ.Α.*=0,81). Τέλος, ως προς τη *μαθητική εμπλοκή,* οι εκπαιδευτικοί απάντησαν ότι αρκετά αποτελεσματικά μπορούν να ενθαρρύνουν τους/τις μαθητές/τριες ότι μπορούν να τα καταφέρουν στο σχολείο (*Μ.Ο.*=4,0, *Τ.Α.*=0,66) και λιγότερο αποτελεσματικά όσους/ες δεν ενδιαφέρονται για το σχολείο (*Μ.Ο.*=3,53, *Τ.Α.*=0,69).

Πίνακας 5

Περιγραφικά μέτρα της συνολικής κλίμακας της διδακτικής αυτο-αποτελεσματικότητας (TSES) και των υποκλιμάκων εκπαιδευτικές στρατηγικές, διαχείριση τάξης και μαθητική εμπλοκή

	Μ.Ο.	***Τ.Α.***	***Ελάχ. τιμή***	***Μέγ. Τιμή***	***Τιμές κλίμακας***
Γενική κλίμακα Αυτο-αποτελεσματικότητας (TSES)	3,89	0,42	2,33	5	1-5
Αποτελεσματικότητα ως προς τις εκπαιδευτικές στρατηγικές (ερωτήσεις 1-8)	4,02	0,46	2,63	5	1-5
1. Σε ποιο βαθμό μπορείς να χρησιμοποιείς διαφορετικές στρατηγικές αξιολόγησης;	3,64	0,79	1	5	1-5
2. Σε ποιο βαθμό μπορείς να δίνεις εναλλακτικές ερμηνείες ή παραδείγματα στους/τις μαθητές/τριες που δυσκολεύονται να κατανοήσουν κάποιες έννοιες;	4,08	0,75	1	5	1-5
3. Σε ποιο βαθμό μπορείς να σχεδιάζεις εύστοχες ερωτήσεις για τους/τις μαθητές/τριές σου;	4,22	0,64	2	5	1-5
4. Σε ποιο βαθμό μπορείς να εφαρμόζεις εναλλακτικές στρατηγικές διδασκαλίας στην τάξη σου;	3,79	0,766	2	5	1-5
5. Σε ποιο βαθμό μπορείς να ανταποκρίνεσαι σε δύσκολες ερωτήσεις των μαθητών/τριών σου;	4,28	0,65	1	5	1-5
6. Σε ποιο βαθμό μπορείς να προσαρμόζεις τη διδασκαλία σου ανάλογα με το επίπεδο του/της κάθε μαθητή/τριας χωριστά;	3,89	0,72	1	5	1-5
7. Σε ποιο βαθμό μπορείς να εκτιμάς αν οι μαθητές/τριές σου κατανοούν το μάθημα που τους διδάσκεις;	4,25	0,59	2	5	1-5
8. Σε ποιο βαθμό μπορείς να εφαρμόζεις κατάλληλες δραστηριότητες για ιδιαίτερα ικανούς/ές μαθητές/τριες;	3,91	0,69	2	5	1-5
***Αποτελεσματικότητα ως προς τη διαχείριση της τάξης* (ερ. 9-16)**	3,85	0,55	1,75	5	1-5

9. Σε ποιο βαθμό μπορείς να ελέγχεις τη διασπαστική συμπεριφορά των μαθητών/τριών σου (π.χ. υπερδραστηριότητα, παρεμπόδιση συμμαθητών, κ.λπ.);	3,67	0,81	1	5	1-5
10. Σε ποιο βαθμό μπορείς να πείθεις τους/τις μαθητές/τριές σου να ακολουθούν τους κανόνες της τάξης;	3,95	0,74	1	5	1-5
11. Σε ποιο βαθμό μπορείς να πείθεις έναν/μια μαθητή/τρια που κάνει φασαρία ή έχει διασπαστική συμπεριφορά να ησυχάσει;	3,78	0,71	2	5	1-5
12. Σε ποιο βαθμό μπορείς να εφαρμόζεις μοντέλα διαχείρισης της τάξης ανάλογα με τις ανάγκες των μαθητών/τριών σου;	3,69	0,76	1	5	1-5
13. Σε ποιο βαθμό μπορείς να εμποδίζεις τους/τις μαθητές/τριες με διασπαστική συμπεριφορά να διαταράσσουν το μάθημα;	3,67	0,75	1	5	1-5
14. Σε ποιο βαθμό μπορείς να αντιμετωπίζεις τους/τις μαθητές/τριες που έχουν αντιδραστική συμπεριφορά;	3,85	0,66	2	5	1-5
15. Σε ποιο βαθμό μπορείς να εξηγείς με σαφήνεια στους/στις μαθητές/τριες τις προσδοκίες σου για τη συμπεριφορά τους;	4,16	0,62	2	5	1-5
16. Σε ποιο βαθμό μπορείς να εφαρμόζεις μια συγκεκριμένη πορεία για την ομαλή ροή των διδακτικών σου ενεργειών;	4,0	0,60	2	5	1-5
***Αποτελεσματικότητα ως προς τη μαθητική εμπλοκή* (ερ. 17-24)**	3,79	0,47	2,5	5	1-5
17. Σε ποιο βαθμό μπορείς να κάνεις τους/τις μαθητές/τριές σου να πιστέψουν ότι μπορούν να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις του σχολείου;	4,0	0,66	1	5	1-5
18. Σε ποιο βαθμό μπορείς να βοηθάς τους/τις μαθητές/τριές σου να εκτιμήσουν την αξία της μάθησης;	3,83	0,63	2	5	1-5
19. Σε ποιο βαθμό μπορείς να κινητοποιείς τους/τις μαθητές/θήτριες που δεν ενδιαφέρονται για το σχολείο;	3,53	0,69	2	5	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;	3,56	0,86	1	5	1-5
21. Σε ποιο βαθμό μπορείς να βελτιώνεις το βαθμό κατανόησης ενός/μιας μαθητή/τριας που αποτυγχάνει;	3,88	0,6	2	5	1-5
22. Σε ποιο βαθμό μπορείς να βοηθάς τους/τις μαθητές/τριές σου να αποκτήσουν κριτική σκέψη;	3,99	0,59	2	5	1-5
23. Σε ποιο βαθμό μπορείς να καλλιεργείς τη	3,86	0,61	2	5	1-5

δημιουργικότητα των μαθητών/τριών σου;					
24. Σε ποιο βαθμό κινητοποιείς και τους/τις πιο δύσκολους/ες μαθητές/θήτριες;	3,68	0,75	1	5	1-5

5.3 Σύγκριση των στάσεων των εκπαιδευτικών ως προς τη συμπερίληψη όλων των μαθητών/τριών στη γενική τάξη τόσο στη συνολική κλίμακα ATTAS-mm όσο και τις υποκλίμακες με βάση τον τρέχοντα εκπαιδευτικό τους ρόλο.

Για να μπορέσουμε να εντοπίσουμε αν υπάρχει διαφοροποίηση στις στάσεις των εκπαιδευτικών με βάση τον τρέχοντα ρόλο τους στην εκπαίδευση, δηλαδή αν εργάζονται ως εκπαιδευτικοί γενικής ή ειδικής αγωγής, χρησιμοποιήθηκε ο έλεγχος ισότητας μέσω τιμών δύο ανεξάρτητων δειγμάτων (Independent Samples t-test).

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα του ελέγχου, όπως αυτά παρουσιάζονται στον πίνακα 6 στη συνολική κλίμακα για τις στάσεις ATTAS-mm ο μέσος όρος των εκπαιδευτικών γενικής αγωγής βρέθηκε *Μ.Ο*=4,79 (*Τ.Α.*=0,80). Οι εκπαιδευτικοί της ειδικής αγωγής, αν και σημείωσαν υψηλότερο μέσο όρο (*Μ.Ο.*=5,06, *Τ.Α.*=1,21), οι μέσοι όροι των ομάδων δεν διαφοροποιούνται στατιστικά σημαντικά, όπως προέκυψε από τη συνάρτηση ελέγχου $t(36,613)=-1,102$, $p=0,278>0,05$.

Αναφορικά με τις στάσεις ως προς τις υποκλίμακες οι εκπαιδευτικοί ειδικής σημείωσαν ελαφρώς υψηλότερους μέσους όρους. Συγκεκριμένα, στη *γνωστική υποκλίμακα* (ερ. 1-3) οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής σημείωσαν *Μ.Ο*=4,09 (*Τ.Α.*=1,44) και οι εκπαιδευτικοί γενικής *Μ.Ο.*=3,83 (*Τ.Α*=1,11, $t(113)=-1,002$,$p=0,318>0,05$), στη *συναισθηματική* οι εκπαιδευτικοί ειδικής είχαν Μ.Ο.=5,67 (Τ.Α.=1,27) και οι εκπαιδευτικοί γενικής *Μ.Ο.*=5,29 (*Τ.Α.*=0,91, $t(113)=-1,763$, $p=0,081>0,05$). Ανάλογα στη *συμπεριφορική υποκλίμακα*, οι εκπαιδευτικοί ειδικής σημείωσαν Μ.Ο.=5,41 (Τ.Α.=1,21) και οι εκπαιδευτικοί γενικής *Μ.Ο.*=5,25 (*Τ.Α.*=0,91, $t(113)=-0,720$, $p=0,473>0,05$. Ωστόσο, από τη συνάρτηση ελέγχου T-test προέκυψε ότι δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς γενικής και ειδικής στις επιμέρους υποδιαστάσεις της κλίμακας ως προς τον τρέχοντα εκπαιδευτικό τους ρόλο.

Πίνακας 6

Έλεγχος ισότητας μέσω τιμών των στάσεων με βάση τον τρέχοντα εκπαιδευτικό ρόλο (Independent Samples t-test)

	Τρέχων εκπαιδευτικός ρόλος	
	Εκπαιδευτικοί Γενικής Αγωγής	***Εκπαιδευτικοί Ειδικής Αγωγής N=29***

	N=86					
	M.O	***T.A.***	***M.O***	***T.A***	***t***	***p***
Μεταβλητή						
Γενική κλίμακα Στάσεων (ATTAS-mm)	4,79	0,80	5,06	1,21	-1,102	0,278
Γνωστική υπο-κλίμακα	3,83	1,11	4,09	1,44	-1,002	0,318
Συναισθηματική υποκλίμακα	5,29	0,91	5,67	1,27	-1,763	0,081
Συμπεριφορική υποκλίμακα	5,25	0,91	5,41	1,21	-0,720	0,473

5.3.1 Σύγκριση των στάσεων των εκπαιδευτικών ως προς τη συμπερίληψη τόσο στη συνολική κλίμακα ATTAS-mm όσο και τις υποκλίμακες με βάση το φύλο τους.

Παρόμοια για ελέγξουμε αν οι μέσες τιμές των στάσεων των εκπαιδευτικών διαφοροποιούνται ως προς το φύλο τους πραγματοποιήθηκε έλεγχος ισότητας μέσω τιμών δύο ανεξάρτητων δειγμάτων (Independent Samples t-test).

Όπως φαίνεται στον πίνακα 7 ως προς τη *γενική κλίμακα των στάσεων* οι γυναίκες σημείωσαν υψηλότερο *M.O.*=4,98 (*T.A.*=0,88) έναντι των ανδρών *M.O.*=4,41 (*T.A.*=0,94), *t*(113)=-1,102, *p*=0,007 μικρότερο από κάθε σύνηθες επίπεδο σημαντικότητας, άρα η διαφορά των μέσων τιμών είναι ισχυρά στατιστικά σημαντική. Στη *γνωστική υποκλίμακα*, οι γυναίκες προηγούνται με *M.O.*=3,96 (*T.A.*=1,26) έναντι των ανδρών *M.O.*=3,65, (*T.A.*=1,13), *t*(113)=1,127, *p*=0,262>0,05, όμως η διαφορά των μέσων όρων δεν είναι στατιστικά σημαντική. Αντίθετα, στη *συναισθηματική υποκλίμακα* ο μέσος όρος των γυναικών ήταν *M.O.*=5,54 (*T.A.*=0,94) των ανδρών *M.O.*=4,79 (*T.A*=1,09), *t*(113)=-3,374, *p*=0,001<0,05 με τους μέσους όρους να διαφέρουν ισχυρά στατιστικά σημαντικά. Τέλος, στη *συμπεριφορική υποκλίμακα*, οι γυναίκες σημείωσαν *M.O.*=5,42 (Τ.Α.=0,96), οι άνδρες Μ.Ο.=4,80 (Τ.Α.=0,98), t(113)=-2,810, p=0,006<0,05 με αποτέλεσμα η διαφορά των μέσων όρων να είναι ισχυρά στατιστικά σημαντική.

Πίνακας 7

Έλεγχος ισότητας μέσω τιμών των στάσεων με βάση το φύλο (Independent Samples t-test)

	Φύλο	
	Άνδρας (*N*=24)	**Γυναίκα (*N*=91)**

Μεταβλητή	*Μ.Ο.*	*Τ.Α.*	*Μ.Ο.*	*Τ.Α.*	*t*	*p*
Γενική κλίμακα Στάσεων (ATTAS-mm)	4,41	0,94	4,98	0,88	-2,737	0,007
Γνωστική υποκλίμακα	3,65	1,13	3,96	1,21	-1,127	0,262
Συναισθηματική υποκλίμακα	4,79	1,09	5,54	0,94	-3,374	0,001
Συμπεριφορική υποκλίμακα	4,80	0,98	5,42	0,96	-2,810	0,006

5.3.2 Σύγκριση των στάσεων των εκπαιδευτικών ως προς τη συμπερίληψη τόσο στη συνολική κλίμακα ATTAS-mm όσο και τις υποκλίμακες με βάση τα έτη προϋπηρεσίας.

Για να διερευνήσουμε κατά πόσο διαφοροποιούνται οι στάσεις και η διδακτική αυτο-αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών με βάση την εκπαιδευτική τους προϋπηρεσία διενεργήθηκε η ανάλυση διακύμανσης One-Way ANOVA.

Αρχικά στον πίνακα 8 παρουσιάζονται τα περιγραφικά μέτρα του ελέγχου. Πιο αναλυτικά, στη *γενική κλίμακα των στάσεων* οι εκπαιδευτικοί με προϋπηρεσία 5-9 έτη σημείωσαν τον υψηλότερο *Μ.Ο*=5,20 (*Τ.Α.* = 0,85), δηλαδή έτειναν να συμφωνούν περισσότερο με τις δηλώσεις της κλίμακας. Ακολουθούν οι εκπαιδευτικοί με προϋπηρεσία 15-19 έτη (*Μ.Ο.*=4,91, *Τ.Α.*=0,77), έπονται οι εκπαιδευτικοί με προϋπηρεσία 0-4 έτη (*Μ.Ο.* = 4,88, *Τ.Α.* = 0,85) και οι εκπαιδευτικοί με 10-14 έτη (*Μ.Ο.*=4,81, *Τ.Α.* =1,13). Τη χαμηλότερη επίδοση σημείωσαν οι εκπαιδευτικοί με περισσότερα από 20 έτη εκπαιδευτικής προϋπηρεσίας (*Μ.Ο.*=4,49, *Τ.Α.*=0,92). Από την ανάλυση προέκυψε ότι το *συνολικό σκορ των στάσεων* δεν διαφοροποιείται στατιστικά σημαντικά από τα έτη προϋπηρεσίας των εκπαιδευτικών $F(4, 114)=1,825$, $p=0,129>0,05$. Όσον αφορά στις υποκλίμακες *γνωστική* $F(4, 114)=1,313$, $p=0,269>0,05$ και συμπεριφορική $F(4, 114)=1,192$, $p=0,318>0,05$, η διαφορά που εντοπίστηκε στους μέσους όρους κάθε κατηγορίας δεν ήταν στατιστικά σημαντική, ωστόσο και στις δύο υποκλίμακες τον υψηλότερο μέσο όρο σημείωσαν οι εκπαιδευτικοί με προϋπηρεσία 5-9 έτη (*γνωστική*: *Μ.Ο.*=4,40, *Τ.Α.*=1,31, *συμπεριφορική*: *Μ.Ο.*=5,51, *Τ.Α.*=1,04). Αντίθετα, στατιστικά σημαντική βρέθηκε να είναι η διαφορά στη *συναισθηματική υποκλίμακα* των στάσεων $F(4, 114)=2,548$, $p=0,043<0,05$.

Στη συνέχεια, όπως φαίνεται στον πίνακα 9, πραγματοποιήθηκε έλεγχος Post Hoc πολλαπλών συγκρίσεων για αναδειχθούν οι σημαντικές διαφορές μεταξύ των κατηγοριών στη συναισθηματική υποκλίμακα των στάσεων. Από τον πίνακα προέκυψε μία στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των εκπαιδευτικών με προϋπηρεσία 5-9 και περισσότερα από 20 έτη προϋπηρεσίας ($p=0,046<0,05$)

Πίνακας 8

Ανάλυση διακύμανσης One-Way ANOVA της γενικής κλίμακας στάσεων ATTAS-mm και των υποκλιμάκων ως προς τα έτη προϋπηρεσίας

	Έτη εκπαιδευτικής προϋπηρεσίας											
	0-4 έτη (N=35)		***5-9 έτη (N=22)***		***10-14 έτη (N=14)***		***15-19 έτη (N=20)***		***>=20 έτη (N=24)***		***F*** *(4, 114)*	***p***
	M.O.	***T.A.***	***M.O***	***T.A.***	***M.O.***	***T.A.***	***M.O.***	***T.A.***	***M.O***	***T.A.***		
Γενική κλίμακα Στάσεων (ATTAS-mm)	4,88	0,85	5,02	0,85	4,81	1,13	4,91	0,77	4,49	0,99	1,825	0,129
Γνωστική διάσταση στάσεων	3,79	1,03	4,40	1,11	3,73	1,03	3,88	1,25	3,69	1,12	1,313	0,269
Συναισθηματική διάσταση στάσεων	5,55	0,84	5,69	0,91	5,38	1,50	5,43	0,71	4,84	1,10	2,548	0,043
Συμπεριφορική διάσταση στάσεων	5,23	0,77	5,51	1,04	5,33	1,23	5,43	0,91	4,93	1,12	1,192	0,318

Πίνακας 9

Σύγκριση των στάσεων των εκπαιδευτικών με τα έτη προϋπηρεσίας τους στη συναισθηματική υποκλίμακα One-Way ANOVA: Post Hoc πολλαπλών συγκρίσεων Bonferroni

	Έτη προϋπηρεσίας		*p*
Συναισθηματική υποκλίμακα	5-9	>=20	0,046

5.3.3 Σύγκριση των στάσεων των εκπαιδευτικών ως προς τη συμπερίληψη τόσο στη συνολική κλίμακα ATTAS-mm όσο και τις υποκλίμακες με βάση την παρακολούθηση σεμιναρίου στην ΕΑΕ.

Ο πίνακας 10 παρουσιάζει τη σύγκριση των μέσων τιμών των στάσεων με βάση το αν οι εκπαιδευτικοί έχουν λάβει επιμόρφωση στην ΕΑΕ. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα, οι στάσεις των εκπαιδευτικών είναι θετικές είτε έχουν παρακολουθήσει σεμινάριο ΕΑΕ είτε όχι. Μάλιστα, οι εκπαι-

δευτικοί χωρίς επιμόρφωση στη γενική κλίμακα σημείωσαν μέσο όρο (*Μ.Ο.*= 4,89, *Τ.Α.*=0,90), ενώ όσοι/ες έχουν λάβει επιμόρφωση στην ΕΑΕ, *Μ.Ο.*=4,81 (*Τ.Α.*=0,94, *t*(113)=-0,451, *p*=0,653), διαφορά μη στατιστικά σημαντική. Στη *συναισθηματική* και *συμπεριφορική* κλίμακα, οι εκπαιδευτικοί και των δύο ομάδων έτειναν να συμφωνούν με τις δηλώσεις των υποκλιμάκων, με τις όποιες διαφορές να μην είναι στατιστικά σημαντικές (*συναισθηματική*: *t*(113)=0,313, *p*=0,755, *συμπεριφορική*: *t*(113)=0,313, *p*=0,392. Αντίθετα, στη *γνωστική* υποκλίμακα διατήρησαν ουδέτερη στάση, τείνοντας προς το *"Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ,* με τη διαφορά των μέσων όρων να είναι μη στατιστικά σημαντική *t*(113)=-0,596, *p*=0,553.

Πίνακας 10

Έλεγχος ισότητας μέσω τιμών των στάσεων με βάση την παρακολούθηση σεμιναρίου στην ΕΑΕ

(Independent Samples t-test)

	Παρακολούθηση σεμιναρίου στην ΕΑΕ					
	ΝΑΙ (*N*=51)		**ΟΧΙ (*N*=64)**			
Μεταβλητή	***Μ.Ο.***	***Τ.Α.***	***Μ.Ο.***	***Τ.Α.***	***t***	***p***
Γενική κλίμακα Στάσεων (ATTAS-mm)	4,81	0,94	4,89	0,90	-0,451	0,653
Γνωστική υποκλίμακα	3,82	1,30	3,95	1,12	-0,596	0,553
Συναισθηματική υποκλίμακα	5,42	1,0	5,364	1,04	0,313	0,755
Συμπεριφορική υποκλίμακα	5,20	0,89	5,369	1,065	-0,860	0,392

5.4 Σύγκριση της αυτο-αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών ως προς τη συμπερίληψη ως προς τη συμπερίληψη όλων των μαθητών/τριών στη γενική τάξη τόσο στη συνολική κλίμακα TSES όσο και τις υποκλίμακες με βάση τον τρέχοντα εκπαιδευτικό τους ρόλο.

Σύμφωνα με τον έλεγχο ισότητας μέσω τιμών T-test δεν προέκυψαν στατιστικά σημαντικές διαφορές στη διδακτική αυτο-αποτελεσματικότητα μεταξύ εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής αγωγής τόσο στη γενική κλίμακα όσο και τις υποκλίμακες, όπως φαίνεται στον πίνακα 11. Πιο αναλυτικά, στη γενική κλίμακα TSES για τους εκπαιδευτικούς γενικής η μέση τιμή βρέθηκε *Μ.Ο.*= 3,85 (*Τ.Α.*=0,43) και η μέση τιμή των εκπαιδευτικών ειδικής *Μ.Ο.*=3,99 (*Τ.Α.* = 0,37, *t*(113)=-1,525, *p*=0,130>0,05. Ως προς την υποκλίμακα "*Αποτελεσματικότητα ως προς τις εκπαιδευτικές στρατηγικές"* οι εκπαιδευτικοί ειδικής σημείωσαν ελάχιστα υψηλότερο μέσο όρο 4,09 (*Τ.Α.*=1,44), έναντι

του *M.O*=3,98 (*T.A.*=0,45) των εκπαιδευτικών γενικής, διαφορά ωστόσο, μη στατιστικά σημαντική *t*(113)=-1,671, *p*=0,097>*p*= 0,05. Παρόμοια στην υποκλίμακα "*Αποτελεσματικότητα ως προς τη διαχείριση της τάξης"* (ερ. 9-16) οι εκπαιδευτικοί ειδικής σημείωσαν *M.O.*=3,93 (*T.A.*= 1,27) και οι εκπαιδευτικοί γενικής *M.O.*=3,82 (*T.A.*= 0,58), t(113)=-0,968, p=0,337>0,05 και τέλος στην υποκλίμακα "*Αποτελεσματικότητα ως προς τη μαθητική εμπλοκή"* (ερ. 17-24) οι εκπαιδευτικοί ειδικής σημείωσαν *M.O.*=3,90 (*T.A.*=1,21) και οι γενικής *M.O.*=3,76(*T.A.*=0,48), *t*(113)=-1,421, *p*=0,158>0,05. Σε όλες τις υποκλίμακες δεν παρουσιάστηκαν σημαντικές στατιστικές διαφορές ως προς την αυτο-αποτελεσματικότητα.

Πίνακας 11

Έλεγχος ισότητας μέσω τιμών της αυτο-αποτελεσματικότητας με βάση τον τρέχοντα εκπαιδευτικό ρόλο (Independent Samples t-test)

	Τρέχων εκπαιδευτικός ρόλος					
	Εκπαιδευτικοί Γενικής Αγωγής N=86		***Εκπαιδευτικοί Ειδικής Αγωγής N=29***			
	M.O	***T.A.***	***M.O***	***T.A***	***t***	***p***
Μεταβλητή						
Γενική κλίμακα Αυτο-αποτελεσματικότητας (TSES)	3,85	0,43	3,99	0,37	-1,525	0,130
Αποτελεσματικότητα ως προς τις εκπαιδευτικές στρατηγικές (ερ. 1-8)	3,98	0,45	4,14	1,44	-1,671	0,097
Αποτελεσματικότητα ως προς τη διαχείριση της τάξης (ερ. 9-16)	3,82	0,58	3,93	1,27	-0,968	0,337
Αποτελεσματικότητα ως προς τη μαθητική εμπλοκή (ερ. 17-24)	3,76	0,48	3,90	1,21	-1,421	0,158

5.4.1 Σύγκριση της διδακτικής αυτο-αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών τόσο στη συνολική κλίμακα TSES όσο και τις υποκλίμακες με βάση το φύλο.

Για να διαπιστώσουμε να υπάρχουν διαφορές στη διδακτική αυτο-αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών ως προς το φύλο τους διενεργήθηκε έλεγχος ισότητας δύο ανεξάρτητων τιμών T-test.

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα, όπως φαίνονται στον πίνακα 12, ο παράγοντας φύλο δεν διαφοροποιεί στατιστικά σημαντικά τη *συνολική διδακτική αυτο-αποτελεσματικότητα* των εκπαιδευτικών $t(113)=0,451$, $p=0,653>0,05$, με τις γυναίκες να σημειώνουν *Μ.Ο.*=3,88 (*Τ.Α.*=0,44) και τους άνδρες *Μ.Ο.*=3,92 (*Τ.Α.*=0,37). Ως προς τις *εκπαιδευτικές στρατηγικές,* οι γυναίκες εκπαιδευτικοί σημείωσαν Μ.Ο.=4,03 (Τ.Α.=0,47) και οι άνδρες (*Μ.Ο.*=3,96, *Τ.Α.*=0,43, $t(113)=-0,639$, $p=0,524$) διαφορά μη στατιστικά σημαντική. Οι άνδρες, ως προς τις υποκλίμακες *διαχείριση τάξης* (Μ.Ο.=3,95, Τ.Α.=0,48) και *μαθητική εμπλοκή* (Μ.Ο.=3,84, Τ.Α.=0,46), τη σημείωσαν μη στατιστικά σημαντικό προβάδισμα έναντι των γυναικών (διαχείριση τάξης: *Μ.Ο.*=3,82, *Τ.Α.*=0,57, $t(113)=1,056$, $p=0,293$) και (μαθητική εμπλοκή: *Μ.Ο.*=3,78, *Τ.Α.*=0,48, $t(113)=0,601$, $p=0,549>0,05$).

Πίνακας 12

Έλεγχος έλεγχος ισότητας μέσω τιμών της αυτο-αποτελεσματικότητας με βάση το φύλο (Independent Samples t-test)

	Φύλο					
	Άνδρας (*N*=24)		**Γυναίκα (*N*=91)**		***t***	***p***
Μεταβλητή	*Μ.Ο.*	*Τ.Α*	*Μ.Ο.*	*Τ.Α.*		
Γενική κλίμακα Αυτο-αποτελεσματικότητας (TSES)	3,92	0,37	3,88	0,44	0,451	0,653
Αποτελεσματικότητα ως προς τις εκπαιδευτικές στρατηγικές (ερ. 1-8)	3,96	0,43	4,03	0,47	-0,639	0,524
Αποτελεσματικότητα ως προς τη διαχείριση της τάξης (ερ. 9-16)	3,95	0,48	3,82	0,57	1,056	0,293
Αποτελεσματικότητα ως προς τη μαθητική εμπλοκή (ερ. 17-24)	3,84	0,46	3,78	0,48	0,601	0,549

5.4.2 Σύγκριση της διδακτικής αυτο-αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών τόσο στη συνολική κλίμακα TSES όσο και τις υποκλίμακες με βάση τα έτη προϋπηρεσίας.

Όσον αφορά στη συνολική διδακτική αυτο-αποτελεσματικότητα σε σχέση με τα έτη προϋπηρεσίας αυτή διαμορφώνεται σύμφωνα με τα παρακάτω, όπως δείχνει ο πίνακας 13. Οριακά υψηλότερη επίδοση σημείωσαν οι εκπαιδευτικοί με προϋπηρεσία 5-9 έτη (*Μ.Ο.*=3,945, *Τ.Α.*=0,41) από τους εκπαιδευτικούς με προϋπηρεσία πάνω από 20 έτη (*Μ.Ο.*=3,942, *Τ.Α.*=0,47). Ακολουθούν οι εκπαιδευτικοί με 15-19 χρόνια προϋπηρεσίας (*Μ.Ο.*=3,87, *Τ.Α.*=0,42), οι εκπαιδευτικοί με 0-4 έτη (*Μ.Ο.*=3,84, *Τ.Α.*=0,41) και ελαφρώς χαμηλότερη ήταν η επίδοση των εκπαιδευτικών με 10-14 έτη (Μ.Ο.=3,83, Τ.Α.=0,43). Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι εκπαιδευτικοί είναι σε θέση να ανταποκριθούν στις ερωτήσεις της κλίμακας από λίγο έως αρκετά. Από την ανάλυση διακύμανσης $F(4, 114)=0,316$, $p=0,867>0,05$ φάνηκε ότι η τιμή της συνολικής αυτο-αποτελεσματικότητας δεν επηρεάζεται στατιστικά σημαντικά από τα έτη προϋπηρεσίας των εκπαιδευτικών. Στις υποκλίμακες, επίσης, δεν βρέθηκε να υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά στα σκορ της αυτο-αποτελεσματικότητας με βάση την εκπαιδευτική προϋπηρεσία των εκπαιδευτικών. Για την υποκλίμακα *εκπαιδευτικές στρατηγικές* $F(4, 114)=0,251$, $p=0,908$, για την υποκλίμακα *διαχείριση της τάξης* $F(4, 114)=1,082$, $p=0,369$ και για την υποκλίμακα της *μαθητικής εμπλοκής* $F(4, 114)=0,438$, $p=0,781$.

Πίνακας 13

Ανάλυση διακύμανσης One-Way ANOVA της γενικής κλίμακας TSES και των υποκλιμάκων ως προς τα έτη προϋπηρεσίας

	Έτη εκπαιδευτικής προϋπηρεσίας											
	0-4 έτη (*N*=35)		**5-9 έτη (*N*=22)**		**10-14 έτη (*N*=14)**		**15-19 έτη (*N*=20)**		**>=20 έτη (*N*=24)**		***F*** (4, 114)	***p***
	Μ.Ο.	***Τ.Α.***	***Μ.Ο***	***Τ.Α.***	***Μ.Ο.***	***Τ.Α.***	***Μ.Ο.***	***Τ.Α.***	***Μ.Ο***	***Τ.Α.***		
Γενική κλίμακα Αυτο-αποτελεσματικότητας (TSES)	3,84	0,41	3,942	0,41	3,83	0,43	3,87	0,42	3,945	0,47	0,316	0,867
Αποτελεσματικότητα ως προς τις εκπαιδευτικές στρατηγικές(ερ.1-8)	4,05	0,41	4,07	0,46	4,0	0,53	4,01	0,40	3,95	0,57	0,251	0,908

Αποτελεσματικότητα ως προς τη διαχείριση της τάξης (ερ. 9-16)	3,73	0,55	3,88	0,44	3,74	0,66	3,90	0,48	4,01	0,64	1,082	0,369
Αποτελεσματικότητα ως προς τη μαθητική εμπλοκή (ερ. 17-24)	3,76	0,46	3,87	0,44	3,76	0,38	3,71	0,53	3,85	0,53	0,438	0,781

5.4.3 Σύγκριση της διδακτικής αυτο-αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών ως προς τη συμπερίληψη τόσο στη συνολική κλίμακα ATTAS-mm όσο και τις υποκλίμακες με βάση την παρακολούθηση σεμιναρίου στην ΕΑΕ.

Στον πίνακα 14 παρουσιάζεται το κατά πόσο η παρακολούθηση σεμιναρίου στην ΕΑΕ διαφοροποιεί την αυτο-αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών. Οι εκπαιδευτικοί με σεμινάριο σημείωσαν υψηλότερο μέσο όρο ως προς τη γενική αυτο-αποτελεσματικότητα (*Μ.Ο.*=3,98, *Τ.Α.*=0,34), έναντι των άνευ σεμιναρίου (*Μ.Ο.*=3,81, *Τ.Α.*=0,46) και, όπως προέκυψε από τον έλεγχο t=2,242, p=0,027<0,05, η διαφορά είναι στατιστικά σημαντική. Διαφορά εντοπίστηκε και στην υποκλίμακα των *εκπαιδευτικών στρατηγικών*, με τους/τις επιμορφώμενους/ες εκπαιδευτικούς να υπερέχουν Μ.Ο.=4,14, Τ.Α.=0,40, έναντι της άλλης ομάδας Μ.Ο.=3,92, Τ.Α.=0,49, υπεροχή, η οποία είναι στατιστικά σημαντική t=2,625, p=0,010<0,05. Από την άλλη, στις υποκλίμακες *διαχείριση της τάξης (*με σεμινάριο: *Μ.Ο.= 3,95, Τ.Α.=0,40,* χωρίς σεμινάριο*: Μ.Ο.=3,86, Τ.Α.=0,42,* t=1,814, p=0,073>0,05) και *μαθητική εμπλοκή,* (με σεμινάριο: *Μ.Ο.= 3,95, Τ.Α.=0,40,* χωρίς σεμινάριο*: Μ.Ο.=3,74, Τ.Α.=0,50,* t=1,428, p=0,156), αν και βρέθηκε υπεροχή των εκπαιδευτικών με σεμινάριο, οι διαφορές δεν είναι στατιστικά σημαντικές. Οι εκπαιδευτικοί στο σύνολό τους με ή χωρίς επιμόρφωση θεώρησαν τον εαυτό τους ως αρκετά αποτελεσματικό.

Πίνακας 14

Έλεγχος ισότητας μέσω τιμών της διδακτικής αυτο-αποτελεσματικότητας με βάση την παρακολούθηση σεμιναρίου στην ΕΑΕ (Independent Samples t-test)

	Παρακολούθηση σεμιναρίου στην ΕΑΕ	
	ΝΑΙ (*N*=51)	**ΟΧΙ (*N*=64)**

Μεταβλητή	*Μ.Ο.*	*Τ.Α.*	*Μ.Ο.*	*Τ.Α.*	*t*	*p*
Γενική κλίμακα Αυτο-αποτελεσματικότητας (TSES)	3,98	0,34	3,81	0,46	2,242	0,027
Αποτελεσματικότητα ως προς τις εκπαιδευτικές στρατηγικές (ερ. 1-8)	4,14	0,40	3,92	0,49	2,625	0,010
Αποτελεσματικότητα ως προς τη διαχείριση της τάξης (ερ. 9-16)	3,95	0,40	3,77	0,65	1,814	0,073
Αποτελεσματικότητα ως προς τη μαθητική εμπλοκή (ερ. 17-24)	3,86	0,42	3,74	0,50	1,428	0,156

5.5 Ο βαθμός συσχέτισης των στάσεων των εκπαιδευτικών απέναντι στη συμπερίληψη όλων των μαθητών/τριών με τη διδακτική τους αυτο-αποτελεσματικότητα.

Για τη διερεύνηση της συσχέτισης στάσεων και αυτο-αποτελεσματικότητας χρησιμοποιήθηκε ο μη παραμετρικός έλεγχος, ο συντελεστής συσχέτισης κατά Spearman. Τα αποτελέσματα του ελέγχου παρουσιάζονται στον πίνακα 15, σύμφωνα με τα οποία ο συντελεστής συσχέτισης υπολογίστηκε r=0,34 με p=0,718>0,05, άρα δεν υπάρχει συσχέτιση μεταξύ των υπό εξέταση μεταβλητών, στάσεων και αυτο-αποτελεσματικότητας.

Πίνακας 15

Έλεγχος συσχέτισης Spearman μεταξύ των μεταβλητών Στάσεων και Αυτο-αποτελεσματικότητας

Συσχέτιση Spearman	**Συνολική τιμή Αυτο-αποτελεσματικότητας**
Συνολική τιμή Στάσεων	r_s=0,34, p=0,718

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6

6. Συζήτηση – Συμπεράσματα – Περιορισμοί της έρευνας - Μελλοντικές Ερευνητικές Προτάσεις

6.1 Συζήτηση

Στην παρούσα έρευνα έλαβαν μέρος 115 εκπαιδευτικοί, οι οποίοι/ες εργάζονταν σε σχολικές μονάδες της Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, κυρίως σε γυμνάσια της χώρας. Στην πλειονότητα τους ήταν γυναίκες, με τους/τις συμμετέχοντες να ανήκουν στην ηλικιακή ομάδα των 42-52 ετών. Από το σύνολο των εκπαιδευτικών, οι 33 κατείχαν μεταπτυχιακό τίτλο σπουδών στην Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση, ενώ οι περισσότεροι/ες συμμετέχοντες/ουσες δεν είχαν παρακολουθήσει επιμορφωτικό σεμινάριο στην ΕΑΕ ή κάποιο πανεπιστημιακό μάθημα στην ΕΑΕ και είχαν ελάχιστη εμπειρία με άτομα με αναπηρία σε σχολείο. Οι εκπαιδευτικοί συμπλήρωσαν τα ερωτηματολόγια Κλίμακα Στάσεων Απέναντι στην Εκπαίδευση Όλων των Μαθητών/τριών-Attitudes Towards Teaching All Students Instrument (ATTAS-mm, Gregory & Noto, 2012) και την Κλίμακα Αίσθησης Αποτελεσματικότητας Εκπαιδευτικών - Teacher Sense of Efficacy Scale (TSES, Tschannen-Moran & Hoy, 2001).

Σκοπός της παρούσας έρευνας ήταν η διερεύνηση των στάσεων των εκπαιδευτικών της Δευτεροβάθμιας γενικής και ειδικής αγωγής απέναντι στη συμπερίληψη όλων των μαθητών/τριών με ή χωρίς αναπηρία ή/και ΕΕΑ στη γενική τάξη και της διδακτικής τους αυτο-αποτελεσματικότητας.

Το πρώτο ερευνητικό ερώτημα αφορούσε στο πώς διαμορφώνονται οι στάσεις και η διδακτική αυτο-αποτελεσματικότητα για το σύνολο των εκπαιδευτικών. Με βάση τα αποτελέσματα, οι εκπαιδευτικοί στην παρούσα έρευνα φάνηκε να έχουν θετική στάση, καθώς έτειναν να συμφωνούν με το ότι γενικά οι μαθητές/τριες με ήπια/μέτρια αναπηρία ή/και ΕΕΑ είναι σε θέση να εκπαιδευτούν στη γενική τάξη. Το εύρημα αυτό είναι ενθαρρυντικό και βρίσκεται σε συμφωνία με τα αποτελέσματα των ερευνών των Opoku et al. (2021) σε 465 εκπαιδευτικούς της Δευτεροβάθμιας και των Cambridge-Johnson et al. (2014). Ως προς τη γνωστική διάσταση οι εκπαιδευτικοί στην έρευνά μας βρέθηκε να είναι μετριοπαθείς, από τη μία διαφωνούν με την κατάργηση των ξεχωριστών τάξεων για μαθητές/τριες με ΕΕΑ και από την άλλη κρατούν ουδέτερη στάση ως προς τον επιπρόσθετο χρόνο που πρέπει να αφιερώσει ο εκπαιδευτικός στα παιδιά με ΕΕΑ και το κατά πόσο τα παιδιά με ΕΕΑ εκπαιδεύονται αποτελεσματικά στη γενική τάξη. Το εύρημα αυτό θα λέγαμε ότι συμφωνεί εν μέρει με την έρευνα του Saloviita (2020a,b), στην οποία οι εκπαιδευτικοί της γενικής θεώρησαν ότι οι μαθητές/τριες επωφελούνται περισσότερο στις ειδικές τάξεις. Ανάμεικτες βρέθηκαν να είναι οι

στάσεις των εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας στην έρευνα του Ralejoe (2016), ενώ αρνητικοί/ές απέναντι στη ΣΕ ήταν οι συμμετέχοντες/ουσες στην έρευνα των Coutsocostas και Alborz (2010).

Ως προς τη συναισθηματική διάσταση των στάσεων, οι εκπαιδευτικοί συμφώνησαν ότι έχουν την ανάγκη να υιοθετήσουν κατάλληλες παιδαγωγικές παρεμβάσεις συναδέλφων/ισσών, ενώ συμφώνησαν πολύ ότι θα επιθυμούσαν να έχουν ως μέντορα/ισσα κάποιον/α εκπαιδευτικό που να εφαρμόζει αποτελεσματικά τη διαφοροποιημένη διδασκαλία. Τα αποτελέσματα αυτά τονίζουν την αναγκαιότητα των εκπαιδευτικών για εκπαίδευση πάνω σε πρακτικές και συμπεριληπτικές παρεμβάσεις για την ικανοποίηση των ανομοιογενών αναγκών των μαθητών/τριών και την ανάπτυξη συνεργατικής σχέσης με τους/τις συναδέλφους/ισσες τους, οι οποίοι/ες θα λειτουργήσουν ως πρότυπα καλών συμπεριληπτικών προγραμμάτων. Την ανάγκη για επιμόρφωση σε συμπεριληπτικές πρακτικές, όπως είναι η διαφοροποιημένη διδασκαλία, εξέφρασαν και οι εκπαιδευτικοί Δευτεροβάθμιας στην έρευνα των Cambridge-Johnson et al. (2014), παρά τη θετική τους απέναντι στη ΣΕ. Ακόμα, τη σημασία της εκπαίδευσης σε πρακτικές συμπερίληψης και συνεργασίας εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής αγωγής επεσήμαναν και οι συμμετέχοντες/ουσες στην έρευνα των Kuntz και Carter (2021). Επίσης, στην παρούσα έρευνα οι συμμετέχοντες/ουσες συμφώνησαν ότι η παρουσία των μαθητών/τριών στη γενική τάξη τούς/τις βοηθά να αναπτύξουν τις κοινωνικές τους δεξιότητες, εύρημα το οποίο συμφωνεί με τη θετική στάση των εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας για τα κοινωνικοψυχολογικά οφέλη της συμπερίληψης στην έρευνα του Ralejoe (2016). Τέλος, σχετικά με τη συμπεριφορική υποκλίμακα των στάσεων και εδώ οι εκπαιδευτικοί της παρούσας έρευνας συμφώνησαν ότι θα ήθελαν η τάξη τους να είναι φιλόξενη απέναντι στα παιδιά με ήπια/μέτρια αναπηρία, όπως φάνηκε και από την έρευνα των Bender et al. (2008), στην οποία οι συμμετέχοντες/ουσες επιθυμούσαν την ανάπτυξη σχέσεων ζεστασιάς και αποδοχής εντός τάξης.

Αναφορικά με τα επίπεδα της συνολικής διδακτικής αυτο-αποτελεσματικότητας, οι 115 εκπαιδευτικοί της παρούσας έρευνας, θεώρησαν ότι είναι αρκετά αποτελεσματικοί/ές. Σε παρόμοιο αποτέλεσμα κατέληξε και η έρευνα των Dea et al. (2022) για τη διδακτική αποτελεσματικότητα 440 εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας και για τις τρεις υποκλίμακες, *εκπαιδευτικές στρατηγικές, διαχείριση τάξης* και *μαθητική εμπλοκή*. Αρκετά αποτελεσματικοί/ές βρέθηκαν να είναι και οι 147 εκπαιδευτικοί Δευτεροβάθμιας στην έρευνα των Mastrothanasis et al. (2021). Ακόμα, στην παρούσα έρευνα οι συμμετέχοντες/ουσες σημείωσαν ελαφρώς υψηλότερο μέσο σκορ στην υποκλίμακα των εκπαιδευτικών στρατηγικών, με την υποκλίμακα της αποτελεσματικότητας ως προς τη διαχείριση της τάξης να ακολουθεί και με τελευταία την υποκλίμακα της αποτελεσματικότητας ως προς τη μαθητική εμπλοκή. Ο βαθμός εμπλοκής των μαθητών/τριών στη μαθησιακή διαδικασία επηρεάζει την αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών, όπως βρέθηκε στην έρευνα των Fackler et al. (2021). Στην έρευνα των Woodcock και Jones (2020) σε 122 καθηγητές/τριες οι υψηλότερες επιδόσεις ση-

μειώθηκαν στις υποκλίμακες για τις εκπαιδευτικές στρατηγικές και τη διαχείριση της τάξης, εύρημα το οποίο βρίσκεται σε συμφωνία με τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας.

Το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα διερευνούσε το κατά πόσο οι στάσεις απέναντι στη συμπερίληψη διαφοροποιούνται με βάση τον τρέχοντα εκπαιδευτικό ρόλο, τα έτη προϋπηρεσίας και το φύλο των εκπαιδευτικών.

Ως προς την πρώτη μεταβλητή, τον τρέχοντα εκπαιδευτικό ρόλο, δηλαδή, αν κατά το τρέχον σχολικό έτος υπηρετούν ως εκπαιδευτικοί γενικής ή ειδικής αγωγής, τα αποτελέσματα έδειξαν ότι δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά. Πιο αναλυτικά, αν και οι εκπαιδευτικοί της ειδικής σημείωσαν ελαφρώς υψηλότερες μέσες τιμές τόσο στη συνολική κλίμακα όσο και τις υποκλίμακες από τις μέσες τιμές των εκπαιδευτικών γενικής, η διαφορά δεν ήταν στατιστικά σημαντική. Με άλλα λόγια, οι εκπαιδευτικοί γενικής φάνηκε να διατηρούν παρόμοια στάση απέναντι στη εκπαίδευση όλων των παιδιών στην γενική τάξη με τους εκπαιδευτικούς της ειδικής. Την απουσία διαφοροποίησης των στάσεων μεταξύ εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής της Δευτεροβάθμιας βρήκαν οι Bender et al.(2008) στην έρευνά τους σε εκπαιδευτικούς της Δευτεροβάθμιας. Ωστόσο, το εύρημα της παρούσας έρευνας έρχεται σε διαφωνία με ευρήματα άλλων ερευνών, όπως αυτή των Mouchritsa et al. (2022), στην οποία οι εκπαιδευτικοί της ειδικής επέδειξαν πιο θετικά συναισθήματα και λιγότερη ανησυχία συγκριτικά με τους εκπαιδευτικούς γενικής. Θετικότερες ήταν και οι στάσεις των εκπαιδευτικών Γυμνασίων της ειδικής στην έρευνα των Hernandez et al. (2016).

Ως προς την ύπαρξη διαφοροποίησης των στάσεων με βάση το φύλο των εκπαιδευτικών, τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι υπάρχει διαφορά στις περισσότερες (υπο)κλίμακες. Η διαφορά υπέρ των γυναικών βρέθηκε να είναι ισχυρά στατιστικά σημαντική στη γενική κλίμακα των στάσεων, στη συναισθηματική και συμπεριφορική υποκλίμακα, ενώ στη γνωστική υποκλίμακα η διαφορά δεν ήταν στατιστικά σημαντική. Στην παρούσα έρευνα, οι γυναίκες παρουσιάζονται να έχουν πιο θετική στάση απέναντι στη ΣΕ, όπως και στην έρευνα των Sarris et al. (2018), ενώ στην έρευνα του Saloviita (2020a), η στάση των γυναικών μετρήθηκε να είναι ελαφρώς πιο θετική. Από την άλλη, η έρευνα των Ernst και Rogers (2009) έδωσε προβάδισμα στους άντρες εκπαιδευτικούς, ενώ στην έρευνα των Galaterou και Antoniou (2017) δεν βρέθηκε διαφοροποίηση στις στάσεις με βάση το φύλο.

Αναφορικά με το αν υπάρχει διαφοροποίηση των στάσεων με βάση τα έτη προϋπηρεσίας των εκπαιδευτικών, τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι τα χρόνια προϋπηρεσίας δεν επηρεάζουν τις στάσεις τους απέναντι στη ΣΕ, οι διαφορές, επομένως, δεν ήταν στατιστικά σημαντικές. Το εύρημα της παρούσας έρευνας βρίσκεται σε συμφωνία με την έρευνα των De Boer et al.(2011), στα αποτελέσματα της οποίας δεν βρέθηκε συσχέτιση μεταξύ στάσεων και διδακτικής εμπειρίας. Στην παρούσα έρευνα, παρά το γεγονός ότι δεν υπήρξαν σημαντικές διαφοροποιήσεις στις στάσεις

εξαιτίας της διδακτικής εμπειρίας, με βάση, ωστόσο, τα αποτελέσματα καταλήγουμε στο ότι οι εκπαιδευτικοί με 5-9 χρόνια εμπειρίας σημείωσαν πιο θετικές στάσεις από τους/τις εκπαιδευτικούς με εμπειρία από 10-19 χρόνια και από αυτούς/ές με εμπειρία κάτω από πέντε έτη. Ειδικά στη συναισθηματική διάσταση, οι στάσεις των εκπαιδευτικών με εμπειρία 5-9 έτη ήταν σημαντικά πιο θετικές από τις στάσεις των εκπαιδευτικών με προϋπηρεσία άνω των 20 ετών. Σύμφωνα με τη βιβλιογραφία, έρευνες συνδέουν τη μικρότερη διδακτική εμπειρία με θετικότερες στάσεις, όπως η του Boyle (2013). Στην έρευνα των Mouchritsa et al. (2022), οι εκπαιδευτικοί της Δευτεροβάθμιας με προϋπηρεσία από 2-10 έτη είχαν πιο θετικές στάσεις από τους εμπειρότερους/ες συναδέλφους/ισσες. Σε παρόμοιο συμπέρασμα κατέληξε και η έρευνα των Bhatnagar και Das (2014) για τους εκπαιδευτικούς της δευτεροβάθμιας. Πιο θετικοί/ες απέναντι στη συμπερίληψη βρέθηκαν να είναι οι εκπαιδευτικοί με προϋπηρεσία μικρότερη των 20 ετών στην έρευνα των Todorovic et al. (2012), ενώ στην έρευνα των Hind et al. (2019) η μεγαλύτερη προϋπηρεσία οδηγούσε σε μεγαλύτερη απροθυμία των εκπαιδευτικών για διδασκαλία μαθητών/τριών με ΕΕΑ. Αντίθετα, στην έρευνα του Rarasuram (2006) θετικότερες στάσεις επέδειξαν οι εκπαιδευτικοί με πολυετή εμπειρία άνω των 25 χρόνων.

Το τρίτο ερευνητικό ερώτημα αφορούσε στη σύγκριση της διδακτικής αυτο-αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών με βάση το αν υπηρετούν ως εκπαιδευτικοί γενικής ή ειδικής αγωγής, το φύλο, τη διδακτική τους προϋπηρεσία και το αν έχουν παρακολουθήσει σεμινάριο στην ΕΑΕ.

Αρχικά, δεν υπήρξε διαφοροποίηση στη διδακτική αποτελεσματικότητα των συμμετεχόντων/ουσών είτε αυτοί/ές εργάζονταν ως εκπαιδευτικοί γενικής ή ειδικής αγωγής. Οι εκπαιδευτικοί γενικής και ειδικής βρέθηκε να αντιλαμβάνονται τον εαυτό τους ως αρκετά αποτελεσματικό τόσο στη συνολική αποτελεσματικότητα όσο και στις υποδιαστάσεις, δηλαδή, ως προς την εφαρμογή εκπαιδευτικών στρατηγικών, τη διαχείριση της τάξης και την εμπλοκή των μαθητών/τριών στη εκπαιδευτική διαδικασία. Οι εκπαιδευτικοί της ειδικής αγωγής, αν και σημείωσαν ελαφρώς υψηλότερα σκορ σε όλες τις κλίμακες, δεν ήταν αρκετό, ώστε να διαφοροποιηθούν σημαντικά από τους/τις εκπαιδευτικούς της γενικής. Οι εκπαιδευτικοί της ειδικής στην έρευνα των Alnahdi και Schwab (2021) δεν βρέθηκε να διαφέρουν σημαντικά ως προς την αποτελεσματικότητά τους σε σχέση με τους/τις εκπαιδευτικούς της γενικής. Ωστόσο, όπως προέκυψε από τη βιβλιογραφική ανασκόπηση, αρκετές έρευνες παρουσιάζουν τους/τις εκπαιδευτικούς της ειδικής να έχουν υψηλότερα επίπεδα αυτο-αποτελεσματικότητας έναντι των συναδέλφων/ισσών της γενικής αγωγής (Avramidis et al., 2019· Kazanopoulos et al., 2022· Miesera et al., 2019·, Werner et al., 2021).

Παρόμοια, ο παράγοντας φύλο δεν βρέθηκε να επηρεάζει τα επίπεδα της αντιληπτής αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών που σημαίνει ότι τόσο οι άνδρες όσο και οι γυναίκες εκπαιδευτικοί συμφωνούσαν ότι μπορούν να ανταποκριθούν αρκετά στις ερωτήσεις των κλιμάκων. Στη

μη διαφοροποίηση των επιπέδων αποτελεσματικότητας με βάση το φύλο των εκπαιδευτικών κατέληξε και η έρευνα των Sarris et al. (2020). Ωστόσο, στην παρούσα έρευνα, οι άνδρες εκπαιδευτικοί βρέθηκε να έχουν μια μικρή υπεροχή στη συνολική αυτο-αποτελεσματικότητα, καθώς και στις υποκλίμακες ως προς τη διαχείριση της τάξης και τη μαθητική εμπλοκή, ενώ οι γυναίκες παρουσίασαν μικρό προβάδισμα στην αποτελεσματικότητα ως προς την εφαρμογή εκπαιδευτικών στρατηγικών, όμως οι διαφορές αυτές σε όλες τις περιπτώσεις ήταν μη σημαντικές. Σύμφωνα με τη βιβλιογραφία, οι άνδρες εκπαιδευτικοί, στην έρευνα των Gkolia et al. (2016), βρέθηκε να είναι περισσότερο αποτελεσματικοί στη διαχείριση της τάξης από τις γυναίκες, και γενικά επέδειξαν υψηλότερες επιδόσεις στη γενική αποτελεσματικότητα, αποτελέσματα που συμφωνούν με τα ευρήματα της παρούσας έρευνας. Προβάδισμα στην αποτελεσματικότητα των ανδρών έδωσε και η έρευνα των Mastrothanasis et al. (2021). Αντίθετα, στις έρευνες των Shaukat et al. (2019) και του Özokcu (2017), οι γυναίκες σημείωσαν υψηλότερα επίπεδα διδακτικής αποτελεσματικότητας έναντι των ανδρών συναδέλφων τους.

Επιπρόσθετα, ως προς το αν η αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών διαφοροποιείται από τα χρόνια προϋπηρεσίας, η παρούσα έρευνα δεν κατέληξε σε σημαντικές διαφορές. Τόσο στη γενική αποτελεσματικότητα όσο και στις υποκλίμακες, οι συμμετέχοντες/ουσες είτε με λιγότερα είτε με περισσότερα έτη προϋπηρεσίας, θεώρησαν ότι ήταν αρκετά αποτελεσματικοί/ές.

Τέλος, διερευνήθηκαν τυχόν διαφοροποιήσεις των στάσεων και της διδακτικής αποτελεσματικότητας σε βάση την επιμόρφωση στην ΕΑΕ μέσω παρακολούθησης σεμιναρίου τουλάχιστον 400 ωρών. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι η επιμόρφωση ή η απουσία αυτής δεν επηρέασε σημαντικά τις στάσεις των εκπαιδευτικών προς τη ΣΕ, αφού οι στάσεις και των δύο ομάδων ήταν αρκετά θετικές. Ωστόσο, η βιβλιογραφική ανασκόπηση κατέδειξε τον σημαντικό ρόλο της επιμόρφωσης στην ΕΑΕ στη διαμόρφωση θετικών στάσεων απέναντι στη διδασκαλία και επιτυχία όλων των μαθητών/τριών στη γενική τάξη (De Boer et al., 2011· Gonzalez-Gil et al., 2013· Van Reusen et. al., 2001). Την έντονη ανάγκη για επιμόρφωση σε θέματα ειδικής εκπαίδευσης τόνισαν οι συμμετέχοντες/ουσες στην έρευνα των Gasteiger-Klicpera et al. (2013). Από την άλλη, ερευνητικά δεδομένα δίνουν προτεραιότητα για τη διαμόρφωση των στάσεων στο ποια και πόσο σοβαρή είναι η αναπηρία του παιδιού, παρά σε παράγοντες, όπως η επιμόρφωση, η εμπειρία με άτομα με αναπηρία κ.α. (Avramidis & Norwich, 2002).

Τέλος, η επιμόρφωση πάνω σε θέματα ειδικής εκπαίδευσης φάνηκε να επιδρά στην αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών, σε αντίθεση με τις στάσεις. Πιο συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί, οι οποίοι/ες είχαν λάβει επιμόρφωση παρουσίασαν σημαντικά υψηλότερη γενική αποτελεσματικότητα από τους/τις μη έχοντες/ούσες επιμόρφωση. Παράλληλα, οι εκπαιδευτικοί με επιμόρφωση ως προς την εφαρμογή *εκπαιδευτικών στρατηγικών* υπερείχαν με σημαντική διαφορά από τους/τις

συναδέλφους/ισσες χωρίς επιμόρφωση. Ακόμα, οι μέσοι όροι της αποτελεσματικότητας στις άλλες δύο υποκλίμακες, *διαχείριση της τάξης* και *μαθητική εμπλοκή,* ήταν υψηλότεροι για τους/τις έχοντες/ούσες επιμόρφωση, ωστόσο η διαφορά δεν βρέθηκε να είναι σημαντική. Το εύρημα της παρούσας έρευνας, ότι η επιμόρφωση στην ΕΑΕ βρέθηκε να επηρεάζει την αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών, έρχεται να επιβεβαιώσει τα αποτελέσματα άλλων ερευνών, τα οποία τονίζουν τη την ιδιαίτερη σημασία της εκπαίδευσης πάνω σε θέματα ειδικής εκπαίδευσης στην αποτελεσματικότητα. Στην έρευνά των Ferriday και Cantali (2020) βρέθηκε η ύπαρξη θετικής συσχέτισης επιμόρφωσης και αυτοπεποίθησης των εκπαιδευτικών, στην έρευνα της Song (2016) τονίστηκε η σημασία της ενδοϋπηρεσιακής επιμόρφωσης στην ειδική αγωγή για την αύξηση της αποτελσματικότητας, ενώ στην έρευνα των Werner et al. (2021) η γνώση γύρω από τη συμπεριληπτική πολιτική συνιστά προβλεπτικό παράγοντας της διδακτικής αποτελεσματικότητας.

Στο τέταρτο ερευνητικό ερώτημα, για το κατά πόσο οι στάσεις απέναντι στη ΣΕ σχετίζονται με την αυτο-αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών δεν βρέθηκε στατιστικά σημαντική σχέση μεταξύ των υπό εξέταση μεταβλητών. Το παρόν εύρημα συμφωνεί με το αποτέλεσμα της έρευνας της Wood (2017), στην οποία δεν βρέθηκε ξεκάθαρη συσχέτιση ανάμεσα στις στάσεις και την αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών της δευτεροβάθμιας, όπως μικρή βρέθηκε και η συσχέτιση διδακτικής αποτελεσματικότητας και στάσεων στην έρευνα του Saloviita (2020a), Ωστόσο, σε άλλες έρευνας σε δείγμα εκπαιδευτικών της Δευτεροβάθμιας βρέθηκε να υπάρχει σχέση μεταξύ στάσεων και αποτελεσματικότητας (Woodcock et al., 2019· Woodcock &ι Jones 2020· Woodcock & Faith, 2021). Άμεση βρέθηκε να είναι η συσχέτιση αποτελεσματικότητας και στάσεων στην έρευνα των Desombre et al. (2019). Ειδικά στην έρευνα των Savolainen, Malinen και Schwab (2022), εκτός από τη συσχέτιση μεταξύ των μεταβλητών, βρέθηκε ότι η αυτο-αποτελεσματικότητα δρα περισσότερο πάνω στις στάσεις και όχι το ανάποδο. Τέλος, στην έρευνα των Emmers et al. (2020), βρέθηκε να υπάρχει συσχέτιση, καθώς οι συμμετέχοντες επέδειξαν μέτρια επίπεδα στάσεων και αποτελεσματικότητας.

6.2 Συμπεράσματα

Στην παρούσα έρευνα έγινε μια προσπάθεια να διερευνηθούν οι στάσεις των εκπαιδευτικών της Δευτεροβάθμιας απέναντι στη δυνατότητα εκπαίδευσης όλων των μαθητών/τριών στη γενική τάξη και της διδακτικής αποτελεσματικότηάς τους σε επίπεδο εφαρμογής εκπαιδευτικών στρατηγικών, διαχείρισης τάξης και μαθητικής εμπλοκής.

Ως προς το πρώτο ερευνητικό ερώτημα, οι συμμετέχοντες/ουσες βρέθηκε να είναι θετικοί/ές απέναντι στη ΣΕ, καθώς θεώρησαν ότι τα παιδιά με ήπια αναπηρία είναι σε θέση να εκπαιδευτούν πιο αποτελεσματικά στη γενική τάξη παρά στην ειδική τάξη και να ωφεληθούν κοινωνικά από

την παρουσία τους στη γενική τάξη. Ακόμη, οι εκπαιδευτικοί συμφώνησαν ότι οι μαθητές/τριες χρειάζεται να εκπαιδεύονται σε γενικές τάξεις με τους/τις συνομηλίκους/ες για τη μέγιστη δυνατή διάρκεια. Ωστόσο, διαφώνησαν ως προς την κατάργηση όλων των ξεχωριστών τάξεων, οι οποίες αφορούν αποκλειστικά σε μαθητές/τριες με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή/και αναπηρία, εκφράζοντας πιθανότατα τον προβληματισμό τους για το κατά πόσο οι μαθητές/τριες μπορούν να ανταπεξέλθουν γνωστικά στις υψηλές απαιτήσεις του αναλυτικού προγράμματος της Δευτεροβάθμιας ευρισκόμενοι/ες αποκλειστικά στη γενική τάξη. Ακόμα, οι εκπαιδευτικοί τόνισαν την επιθυμία τους για την υιοθέτηση κατάλληλων παιδαγωγικών παρεμβάσεων και συμπεριληπτικών πρακτικών, όπως η διαφοροποιημένη διδασκαλία μέσα από τη συνεργασία τους με εμπειρότερους/ες εκπαιδευτικούς. Σύμφωνα με τους Bender et al. (2008) βασικό χαρακτηριστικό του/της συμπεριληπτικού εκπαιδευτικού είναι η ανάπτυξη συνεργατικών σχέσεων με τους/τις συναδέλφους/ισσες. Ακόμα, οι συμμετέχοντες/ουσες βρέθηκε να είναι αρκετά αποτελεσματικοί/ές, ιδιαίτερα ως προς την εφαρμογή εκπαιδευτικών στρατηγικών (π.χ. να θέτουν εύστοχες ερωτήσεις, να ανταποκρίνονται στις δύσκολες ερωτήσεις) και λιγότερο αποτελεσματικοί στη μαθητική εμπλοκή (π.χ. δυσκολία στην κινητοποίηση μαθητών/τριών που δεν ενδιαφέρονται για το σχολείο).

Ως προς το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα, για το κατά πόσο παράγοντες, όπως ο τρέχοντας εκπαιδευτικός ρόλος, το φύλο, τα έτη προϋπηρεσίας και η παρακολούθηση σεμιναρίου στην ΕΑΕ, διαφοροποιούν τις στάσεις, τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι εκπαιδευτικοί της ειδικής αγωγής ήταν πιο θετικοί/ές στη συναισθηματική διάσταση των στάσεων σε σχέση με τους/τις εκπαιδευτικούς της γενικής, ωστόσο η διαφορά δεν ήταν στατιστικά σημαντική. Ακόμη, οι γυναίκες εκπαιδευτικοί υπερείχαν στατιστικά σημαντικά από τους άνδρες στη *γενική κλίμακα* και τις υποκλίμακες *συναισθηματική* και *συμπεριφορική*. Βρέθηκε ακόμα, η μη διαφοροποίηση των στάσεων ως προς τα έτη προϋπηρεσίας. Σημαντική διαφορά βρέθηκε στη συναισθηματική διάσταση των στάσεων μεταξύ των ετών προϋπηρεσίας 5-9 και άνω των 20 ετών. Τέλος, η επιμόρφωση στην ΕΑΕ μέσω σεμιναρίου δεν αποτέλεσε παράγοντα διαφοροποίησης των στάσεων.

Αναφορικά με το τρίτο ερώτημα για το πώς οι ίδιοι παράγοντες, τρέχων εκπαιδευτικός ρόλος, φύλο, έτη προϋπηρεσίας και παρακολούθηση σεμιναρίου στην ΕΑΕ, διαμορφώνουν την αυτυο-αποτελεσματικότητα, τα αποτελέσματα έδειξαν τα ακόλουθα. Οι εκπαιδευτικοί είτε γενικής είτε ειδικής αγωγής επέδειξαν ικανοποιητικά επίπεδα αποτελεσματικότητας χωρίς σημαντικές διαφορές. Το φύλο δεν φάνηκε να επηρεάζει την αποτελεσματικότητα, καθώς γυναίκες και άνδρες σημείωσαν παρόμοιες επιδόσεις. Ως προς την αποτελεσματικότητα σε σχέση με την εκπαιδευτική προϋπηρεσία των εκπαιδευτικών δεν βρέθηκαν σημαντικές διαφορές. Ωστόσο, υπήρξε σημαντική υπεροχή των εκπαιδευτικών με επιμόρφωση στην ΕΑΕ τόσο στη γενική τους αποτελεσματικότητα

όσο και την αποτελεσματικότητα ως προς τις *εκπαιδευτικές στρατηγικές.* Στις άλλες υποκλίμακες, *διαχείριση τάξης* και *μαθητική εμπλοκή,* οι διαφορές δεν ήταν σημαντικές.

Κλείνοντας, όσον αφορά στο τέταρτο ερευνητικό ερώτημα για την ύπαρξη ή μη συσχέτισης μεταξύ στάσεων και αυτο-αποτελεσματικότητας, η παρούσα έρευνα κατέληξε ότι δεν υπάρχει σχέση μεταξύ των μεταβλητών.

6.3 Περιορισμοί και μελλοντική έρευνα

Η παρούσα έρευνα υπόκειται σε κάποιους περιορισμούς, οι οποίοι είναι σκόπιμο να αναφερθούν. Πιο συγκεκριμένα, το δείγμα της έρευνας (*N*=115) ήταν μικρό και μη αντιπροσωπευτικό, καθώς προήλθε από μη τυχαία δειγματοληψία, επομένως δεν επιτρέπει τη γενίκευση των αποτελεσμάτων στον πληθυσμό των εκπαιδευτικών. Επιπρόσθετα, την πλειονότητα του δείγματος αποτελούσαν εκπαιδευτικοί γενικής αγωγής (*N*=86), οι γυναίκες ήταν περισσότερες (*N*=91), παράγοντες που μειώνουν την αξιοπιστία των αναλύσεων, στις οποίες χρησιμοποιήθηκαν ως μεταβλητές. Τέλος, ο μικρός αριθμός διεθνών και ελληνικών ερευνών σχετικών με τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, όπως αυτές προέκυψαν από τη βιβλιογραφική ανασκόπηση, κατέστησε δύσκολη τη στήριξη των παρόντων αποτελεσμάτων και την εξαγωγή ασφαλών συμπερασμάτων.

Κλείνοντας, κρίνεται απαραίτητη η μελλοντική διεξαγωγή έρευνας, η οποία να στηρίζεται σε τυχαίο αντιπροσωπευτικό δείγμα των εκπαιδευτικών της Δευτεροβάθμιας με καλύτερες αναλογίες των δημογραφικών στοιχείων των συμμετεχόντων/ουσών για πιο ασφαλή και αξιόπιστα συμπεράσματα. Επίσης, η περαιτέρω διερεύνηση των στάσεων των εκπαιδευτικών της Δευτεροβάθμιας απέναντι στην εκπαίδευση όλων των μαθητών/τριών με αναπηρία ή/και ΕΕΑ είναι μείζονος σημασίας, καθώς η βελτίωση αυτών συντελεί σημαντικά στη διαμόρφωση συμπεριληπτικής σχολικής κουλτούρας με στόχο την ικανοποίηση των αναγκών όλων των μαθητών/τριών στο γενικό σχολείο. Τέλος, η μελέτη του βαθμού αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών και η προσπάθεια ανάπτυξης αυτής μέσω προγραμμάτων επιμόρφωσης και κατάρτισης σχετικών με τη συμπεριληπτική φιλοσοφία και την ΕΑΕ, κρίνεται αναγκαία για τη διασφάλιση της επιτυχίας της ΣΕ. Η γνώση γύρω από θέματα συμπεριληπτικών πρακτικών και κατάλληλων εκπαιδευτικών παρεμβάσεων, η εξασφάλιση αγαστής συνεργασίας ηγεσίας, εκπαιδευτικών και φορέων, αυξάνει τα επίπεδα αποτελεσματικότητας καθιστώντας τους/τις εκπαιδευτικούς πιο ικανούς/ες στη διαχείριση των προκλήσεων του σύγχρονου σχολείου, αλλά και πιο σίγουρους/ες για την εφαρμογή συμπεριληπτικών πρακτικών και καινοτόμων παιδαγωγικών παρεμβάσεων.

Βιβλιογραφικές Αναφορές

Αγγελίδης, Π. (2011). Μορφές ηγεσίας που προωθούν τη συμπεριληπτική εκπαίδευση. Στο: Π. Αγγελίδης (Επιμ.), *Παιδαγωγικές της συμπερίληψης* (σελ. 73-100). Αθήνα: Διάδραση.

Αγγελίδης, Π., & Στυλιανού, Τ. (2011). Η εκπαίδευση των εκπαιδευτικών στη συμπεριληπτική εκπαίδευση. Στο: Π. Αγγελίδης (Επιμ.), *Παιδαγωγικές της συμπερίληψης* (σελ. 191-217). Αθήνα: Διάδραση.

Abbas, F., Zafar, A., & Naz, T. (2016). Footstep towards Inclusive Education. *Journal of Education and Practice, 7*(10). https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1099596.pdf

Abu-Hamour, B., & Muhaidat, M. (2014). Parents' attitudes towards inclusion of students with autism in Jordan. *International Journal of Inclusive Education, 18(*6), 567-579. doi.org/10.1080/13603116.2013.802026

Ackah-Jnr, F. (2020). Inclusive education, a best practice, policy and provision in education systems and schools: The rationale and critique. *European Journal of Education Studies, 6*(10). http://doi.org/10.5281/zenodo.3605128

Ainscow, M. (1998). Exploring links between special needs and school improvement. *Support for Learning, 13*(2). doi.org/10.1111/1467-9604.00061

Ainscow, M., & Sandill, A. (2010). Developing inclusive education systems: the role of organisational cultures and leadership. *International Journal of Inclusive Education, 14*(4), 401-416. doi.org/10.1080/13603110802504903

Ainscow, M., Slee, R., & Best, M. (2019). Editorial: the Salamanca Statement: 25 years on. *International. Journal of Inclusive Education*, *23*(7-8), 671-676. doi.org/10.1080/13603116.2019.1622800

Alnahdi, G. H. (2019). The positive impact of including students with intellectual disabilities in schools: Children's attitudes towards peers with disabilities in Saudi Arabia. *Research in Developmental Disabilities, 85*, 1-7. doi.org/10.1016/j.ridd.2018.10.004

Anastasiou, D., Kauffman, J., & Di Nuovo, S. (2015). Inclusive education in Italy: description and reflections on full inclusion. *European Journal of Special Needs Education, 30*(4), 429-443. doi.org/10.1080/08856257.2015.1060075

Angelides, P., Antoniou, E., & Charalambous, C. (2010). Making sense of inclusion for leadership and schooling: a case study from Cyprus. *International Journal of Leadership in Education*, *13*(3), 319-334.http://doi.org/10.1080/13603120902759539

Avramidis, E. (2010). Social relationships of pupils with special educational needs in the mainstream primary class: Peer group membership and peer-assessed social

behaviour. *European Journal of Special Needs Education, 25*(4), 413-429. doi.org/10.1080/08856257.2010.513550

Avramidis, E., & Norwich, B. (2002). Teachers' attitudes towards integration/inclusion: A review of the literature. *European Journal of Special Needs Education, 17*(2), 29–147. http://doi.org/10.1080/08856250210129056

Avramidis, E., Strogilos, V., Aroni, K., Kantaraki, Ch. Th. (2017). Using sociometric techniques to assess the social impacts of inclusion: Some methodological considerations. *Educational Research Review 20,* (68-80). doi.org/10.1016/j.edurev.2016.11.004

Avramidis, E., Toulia, A., Tsihouridis, C., & Strogilos, V. (2019). Teachers' attitudes towards inclusion and their self-efficacy for inclusive practices as predictors of willingness to implement peer tutoring. *Journal of Research in Special Educational Needs, 19*(1), 49-59. doi.org/10.1111/1471-3802.12477

Βαλιαντή, Σ. (2013). Αποτελεσματική διδασκαλία σε τάξεις μικτής ικανότητας μέσω της διαφοροποίησης της διδασκαλίας: Από τη θεωρία στην πράξη. Στο: Σ. Παντελιάδου, Δ. Φιλιππάτου, & Χ. Ξενάκη (Επιμ.), *Διαφοροποιημένη διδασκαλία: Θεωρητικές προσεγγίσεις και εκπαιδευτικές πρακτικές* (σελ. 419-451). Αθήνα: Εκδόσεις Πεδίο. https://www.researchgate.net/profile/Stavroula-Valiandes/publication/262566792_Baliante_S_2013_Apotelesmatike_didaskalia_se_taxeis_miktes_ikanotetas_meso_tes_diaphoropoieses_tes_didaskalias_apo_te_theoria_sten_praxe_Sto_Dia

phoropoiemene_didaskalia_Theoretikes_prosengiseis_kai_ek/links/5b4b76d30f7e9b4637dd5d29/Baliante-S-2013-Apotelesmatike-didaskalia-se-taxeis-miktes-ikanotetas-meso-tes-diaphoropoieses-tes-didaskalias-apo-te-theoria-sten-praxe-Sto-Diaphoropoiemene-didaskalia-Theoretikes-prosengiseis-kai-e.pdf

Bal Tastan, S., Davoudi, S., Masalimova, A., Bersanov, A., Kurbanov, R., Boiarchuk, A., & Pavlushin, A. (2018). The impacts of teacher's efficacy and motivation on student's academic achievement in science education among secondary and high school students. *Journal of Mathematics, Science and Technology Education, 14*(6), 2353-2366. https://doi.org/10.29333/ejmste/89579

Bandura, A. (1978). Reflections on self-efficacy. *Advances in Behaviour Research and Therapy, 1*(4), 237-269. https://doi.org/10.1016/0146-6402(78)90012-7

Bandura, A. (1994). Self-efficacy. In V. S. Ramachaudran (Ed.), *Encyclopedia of human behavior* (Vol. 4, pp. 71-81). New York: Academic Press. http://happyheartfamilies.citymax.com/f/Self_Efficacy.pdf

Bas, G. (2022). Factors influencing teacher efficacy in Inclusive. Education. *Australasian Journal of Special and Inclusive Education, 46*, 19–32. https://doi.org/10.1017/jsi.2021.22

Bawa Kuyinia, A., Desaiband, I., & Sharma, U. (2020). Teachers'self-efficacy beliefs, attitudes and concerns about implementing inclusive education in Ghana.

International Journal of Inclusive Education 24(14), 1509–1526. doi.org/10.1080/13603116.2018.1544298

Bender, W., Boon, R., Hinrichs, J., & Lawson, C. (2008). Instructional tactics that facilitate inclusion: Are we doing successful inclusion in secondary classrooms? *Journal of the American Academy of Special Education Professionals*, 5-17. https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1139165.pdf

Besic, E., Paleczek, L., Krammer, M., & Gasteiger-Klicpera, B. (2017). Inclusive practices at the teacher and class level: the experts' view. *European Journal of Special Needs Education, 32*(3), 329–345. https://doi.org/10.1080/08856257.2016.1240339

Bhatnagar, N., & Das, A. (2014). Attitudes of secondary school teachers towards inclusive education in New Delhi, India. *Journal of Research in Special Educational Needs, 14*(4), 255–263. https://doi.org/10.1111/1471-3802.12016

Bohner, G., & Dickel, N. (2011). Attitudes and Attitude Change. *Annual Review of Psychology, 62*, 391–417. doi.org/10.1146/annurev.psych.121208.131609

Booth, T., Ainscow, M., and Kingston, D. (2006). *Index for Inclusion: Developing play, learning and participation in early years and childcare.* Centre for Studies on Inclusive Education. Ανακτήθηκε από https://www.eenet.org.uk/resources/docs/Index%20EY%20English.pdf

Borkowski, N. (2021). Attitudes and Perceptions. In N. Borkowski, & K. Meese (Eds.), *Organizational behavior in health care* (4th ed.) (pp. 45-70). Burlington: Jones & Bartlett Learning. https://books.google.gr/books?hl=en&lr=&id=ZLuDwAAQBAJ&oi=fnd&pg=PP1&dq=Organizational+behavior+in+health+care&ots=-SI1-20Ukp&sig=dybcBHIep02tYS3EV324aROnaxk&redir_esc=y#v=onepage&q=Organizational behavior in health care&f=false

Boyle, Ch., Topping, K., & Jindal-Snape, D. (2013). Teachers' attitudes towards inclusion in high schools. T*eachers and Teaching, 19(*5), 527-542. doi.org/10.1080/13540602.2013.827361

Boynton Hauerwas, L., & Mahon J. (2018). Secondary teachers' experiences with students with disabilities: examining the global landscape. *International Journal of Inclusive Education, 22*(3). DOI.org/10.1080/13603116.2017.1364793

Britton, E. (1978). Warnock and integration. *Educational Research, 21*(1). https://doi.org/10.1080/0013188780210101

Bucholz, J., & Sheffler, J. (2009). Creating a warm and inclusive classroom environment: Planning for all children to feel welcome. *Electronic Journal for Inclusive Education, 2*(4). https://citeseerx.ist.psu.edu/document?repid=rep1&type=pdf&doi=2c38cc452c42759b59677f67f0297e61eb68f3af

Buell, M., Hallam, R., Gamel-Mccormick, M., & Scheer S. (1999). A survey of general and special education teachers' perceptions and inservice needs concerning inclusion. *International Journal of Disability, Development and Education, 46*(2), 143-156.http://doi.org/10.1080/103491299100597

Buli-Holmber, J., & Jeyaprathaba, S. (2016). Effective practice in inclusive and special needs education. *International Journal of Inclusive and Special Needs Education, 31*(1). https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1099986.pdf

Γκανούδη Κ. (2022). Η σχολική μετάβαση των μαθητών από την πρωτοβάθμια στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση: Μία συστηματική βιβλιογραφική ανασκόπηση του όρου. *Επιστήμες Αγωγής*, (2), 27–54. doi.org/10.26248/.v2022i2.1603

Cambridge-Johnson, J., Hunter-Johnson, Y., & Newton, N. (2014). Breaking the silence of mainstream teachers' attitude towards inclusive education in the Bahamas: High school teachers' perceptions. *The Qualitative Report, 19*(84), 1-20. https://doi.org/10.46743/2160-3715/2014.1099

Cantali, D. (2019). Moving to secondary school for children with ASN: A systematic review of international literature. *British Journal of Special Education, 46*(1), 1-129. https://doi.org/10.1111/1467-8578.12258

Carter, E. (2018). Supporting the social lives of secondary students with severe disabilities: Considerations for effective intervention. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders, 26*(1), 52–61. DOI.org/10.1177/1063426617739253

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 cross-national 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 Studenths (ATTAS-mm) scale. *Equity in Education & Society*. https://doi.org/10.1177/27526461231177457

Cloud, T. (2014). Cooperative learning in the classroom. *Journal on Best Teaching Practices, 1*(2), 7-8. http://teachingonpurpose.org/wp-content/uploads/2015/03/Cloud-T.-2014.-Cooperative-Learning-in-the-Classroom.pdf

Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2007). *Research Methods in Education* (6th ed.), New York: Routledge. https://vdoc.mx/download/research-methods-in-education-6e-5jot0biadvi0

Coutsocostas, G., & Alborz, A. (2010). Greek mainstream secondary school teachers' perceptions of inclusive education and of having pupils with complex learning

disabilities in the classroom/school. *European Journal of Special Needs Education, 25*(2), 149–164. DOI.org/10.1080/08856251003658686

Damianidou, E., & Phtiaka, H. (2018). Implementing inclusion in disabling settings: the role ofteachers'attitudes and practices. *International Journal of Inclusive Education, 22*(10), 1078–1092. doi.org/10.1080/13603116.2017.1415381

De Boer, A., Pijl, S. J., & Minnaert, A. (2011). Regular primary schoolteachers' attitudes towards inclusive education: a review of the literature. *International Journal of Inclusive Education*, *15*(3), 331-353. https://doi.org/10.1080/13603110903030089

De Boer, A., Pijl, SJ., Post, W., & Minnaert, A. (2012). Which variables relate to the attitudes of teachers, parents and peers towards students with special educational needs in regular education?. *Educational Studies, 38*(4), 433-448. doi.org/10.1080/03055698.2011.643109

De Vroey, A., Struyf, E., & Petry, K. (2016). Secondary schools included: A literature review. *International Journal of Inclusive Education, 20(*2), 109-135. http://doi.org/10.3926/jotse.208

Dea, P., Mohajer, S., & Negassa, D. (2022)(υπό έκδοση). Regular classroom teachers' self efficacy beliefs about inclusion of students with visual impairment in government secondary schools of Wolaita Zone. *British Journal of Visual Impairment.* doi.org/10.1177/02646196221086201

Desombre, C., Lamotte, M., & Jury, M. (2019). French teachers' general attitude toward inclusion: the indirect effect of teacher efficacy. *Educational Psychology, 39*(1), 38–50. https://doi.org/10.1080/01443410.2018.1472219

Dias, P., Mamas Ch., & Gomes, R. (2020). Attitudes of students towards peers with special educational needs in mainstream Portuguese schools. *European Journal of Special Needs Education, 35*(5), 636-647. doi.org/10.1080/08856257.2020.1743410

Dias, P., Mamas, Ch., & Cadime, I. (2022) Predictors of adolescents' attitudes towards the inclusion of peers with special educational needs. *International Journal of Disability, Development and Education, 69*(5), 1658-1667. doi.org/10.1080/1034912X.2020.1822517

Drigas, A., & Ioannidou, P. E. (2013). Special Education and ICTs. *International Journal of Emerging Technologies in Learning, 8*(2). http://doi.org/10.3991/ijet.v8i2.2514

Ευρωπαϊκός Φορέας για την Ανάπτυξη της Ειδικής Αγωγής, (2003). Οι αρχές κλειδιά της ειδικής αγωγής. Συστάσεις για υπεύθυνους λήψης αποφάσεων και χάραξης πολιτικής. Ανακτήθηκε από https://www.european-agency.org/sites/default/files/key-principles-in-special-needs-education_keyp-el.pdf

Ευρωπαϊκός Φορέας για την Ανάπτυξη της Ειδικής Αγωγής, (2003). Συμμετοχική εκπαίδευση και πρακτικές στη χολική τάξη. Ανακτήθηκε από

https://www.european-agency.org/sites/default/files/inclusive-education-and-classroom-practices_iecp-el.pdf

Ευρωπαϊκός Φορέας για την Ανάπτυξη της Ειδικής Αγωγής, (2005). Συμμετοχική εκπαίδευση και πρακτικές στην τάξη στη Δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Ανακτήθηκε από https://www.european-agency.org/sites/default/files/inclusive-education-and-classroom-practice-in-secondary-education_iecp_secondary_el.pdf

Ευρωπαϊκός Φορέας για την Ανάπτυξη της Ειδικής Αγωγής, (2012). Εκπαίδευση εκπαιδευτικών σε ζητήματα ένταξης. Το προφίλ των ενταξιακών εκπαιδευτικών. Ανακτήθηκε από https://www.european-agency.org/sites/default/files/profile_of_inclusive_teachers_el.pdf

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

Emmers, E., Baeyens, D., & Petry, K. (2020). Attitudes and self-efficacy of teachers towards inclusion in higher education. *European Journal of Special Needs Education, 35*(2), 139-153. https://doi.org/10.1080/08856257.2019.1628337

Ernst, C., & Rogers, M. (2009). Development of the Inclusion Attitude Scale for high school teachers. *Journal of Applied School Psychology, 25*, 305–322. DOI.org/10.1080/15377900802487235

Excellence for all children Meeting Special Educational Needs (1997). Department of Education and Employment. Ανακτήθηκε από http://www.educationengland.org.uk/documents/pdfs/1997-green-paper.pdf

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

Farrell, P. (2000). The impact of research on developments in inclusive education. International *Journal of Inclusive Education, 4*(2), 153-162. https://doi.org/10.1080/136031100284867

Felder. F. (2018). The Value of Inclusion. *Journal of Philosophy of Education, 52*(1). doi.org/10.1111/1467-9752.12280

Fernandez-Batanero, J.M., & Colmenero-Ruiz, J.M. (2016). *ICT* and inclusive education: Attitudes of the teachers in secondary education. *Journal of Technology and Science Education, 6*(1), 19. http://doi.org/10.3926/jotse.208

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. (2014). What counts as evidence of inclusive education?. *European Journal of Special Needs Education, 29*(3), 286-294. doi.org/10.1080/08856257.2014.933551

Florian, L. (2017). Teacher education for the changing demographics of schooling: Inclusive education for each and every learner. In L. Florian, & N. Pantic (Eds.) *Teacher education for the changing demographics of schooling* (pp. 9-20). Switzerland: Springer https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-3-319-54389-5_2

Forlin, C. (2010). Teacher education for enhancing teachers' preparedness for inclusion. International Journal of Inclusive Education, 14(7), 649-6353. https://doi.org/10.1080/13603111003778353

Galaterou, J., & Antoniou, AS. (2017). Teachers' attitudes towards Inclusive Education: The role of job stressors and demographic parameters. *International Journal of Special Education, 32*(4). https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1184123.pdf

Gasteiger-Klicpera, B., Klicpera, Ch., Gebhardt, M., & Schwab, S. (2013). Attitudes and experiences of parents regarding inclusive andspecial school education for children

with learning and intellectual disabilities. *International Journal of Inclusive Education, 17*(7), 663–681. doi.org/10.1080/13603116.2012.706321

Gkolia, A., Belias, D., & Koustelios, A. (2016). Background characteristics as predictors of Greek teachers' self-efficacy. *International Journal of Educational Management, 30*(3), 460-472. DOI.org/10.1108/IJEM-03-2014-0040

Gonzalez-Gil, F., Martín-Pastor, E., Flores, N., Jenaro, Cr., Poy, R., & Gómez-Vela, M. (2013). Teaching, Learning and inclusive education: The challenge of teachers' training for inclusion *Procedia - Social and Behavioral Sciences 93*, 783 – 7. doi.org/10.1016/j.sbspro.2013.09.279

Gregory, J., & Noto, L. (2012). Technical Manual for Attitudes Towards All Students (ATTAS-mm) instrument. https://eric.ed.gov/?id=ED537530

Gulistan, M., Athar Hussain, M., & Mushtaq, M. (2017). Relationship between mathematics teachers self efficacy and students academic achievement at secondary level. *Bulletin of Education and Research, 39*(3), 171-182. https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1210137.pdf

Gulliford, R., & Upton, Gr. (1992). *Special Educational Needs.* London and New York: Routledge.

Guo, Y., Justice, M., Sawyer, B., & Tompkins, V. (2011). Exploring factors related to preschool teachers' self-efficacy *Teaching and Teacher Education, 27*, 961-968. doi.org/10.1016/j.tate.2011.03.008

Guterman, L., & Detochenko, L. (2021). Attitude of students of general and specialized educational institutions of the Rostov region towards inclusive education. *SHS Web of Conferences, 113*. doi.org/10.1051/shsconf/202111300013

Hernandez, D., Hueck, S., & Charley, C. (2016). General education and special education teachers' attitudes towards Inclusion. *Journal of the American Academy of Special Education Professionals*, 79-93. https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1129749.pdf

Hind, K., Larkin, R., & Dunn, A. (2019). Assessing teacher opinion on the Inclusion of children with social, emotional and behavioural difficulties into mainstream school classes. *International Journal of Disability, Development and Education, 66*(4), 424-437. DOI.org/10.1080/1034912X.2018.1460462

Hofman, R., & Kilimo, J. (2014). Teachers' attitudes and self-efficacy towards inclusion of Pupils with disabilities in Tanzanian schools. *Journal of Education and Training, 1*(2), 177-198. DOI.org/10.5296/jet.v1i2.5760

Hornby, G. (2011). Inclusive education for children with Special Educational Needs: A critique. *International Journal of Disability, Development and Education, 58*(3), 321–329. https://doi.org/10.1080/1034912X.2011.598678

Humphrey, N., & Symes, W. (2013). Inclusive education for pupils with autistic spectrum disorders in secondary mainstream schools: Teacher attitudes, experience and knowledge. *International Journal of Inclusive Education, 17(*1), 32-46. doi.org/10.1080/13603116.2011.580462

Jindal-Snape, D., & Miller, D. J. (2008). A challenge of living? Understanding the psycho-social processes of the child during primary-secondary transition through resilience and self-esteem theories. *Educational Psychology Review, 20*, 217–236. doi.org/10.1007/s10648-008-9074-7

Jolliffe, W. (2007). *Cooperative learning in the classroom. Putting into practice.* London: Paul Chapman. https://books.google.gr/books?hl=en&lr=&id=RDqJS_dFiYcC&oi=fnd&pg=PP2&dq=Cooperative+learning+in+the+classroom.+Putting+into+practice&ots=TL7XEuqLbP&sig=ZzWjkYJM8jD7NiRMqgjhNc2_Ftw&redir_esc=y#v=onepage&q=Cooperative%20learning%20in%20the%20classroom.%20P

Kalyva, E., Georgiadi, M., & Tsakiris, V. (2007). Attitudes of Greek parents of primary school children without special educational needs to inclusion. *European. Journal of Special Needs Education, 22*(3), 295-305. doi.org/10.1080/08856250701430869

Κατσέας, Β. (2020). Η αποτελεσματική αντιμετώπιση των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο συμπεριληπτικό σχολείο της νέας εποχής. *Νέος Παιδαγωγός, 16,* 211-218. Ανακτήθηκε από https://www.researchgate.net/publication/338817474_E_apotelesmatike_antimetopise_ton_paidion_me_eidikes_ekpaideutikes_anankes_sto_symperileptiko_scholeio_tes_neas_epoches/link/5e2bd9e992851c3aadd7d29f/download

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

Kefallinou, A., Symeonidou. S., & Meijer C. (2020). Understanding the value of inclusive education and its implementation: A review of the literature. *Prospects, 49,* 135-152. doi.org/10.1007/s11125-020-09500-2

King-Sears, M. (2008). Facts and fallacies: Differentiation and the general education curriculum for students with special educational needs. *Support for Learning, 23*(2), 55-62. doi.org/10.1111/j.1467-9604.2008.00371.x

Klassen R., & Usher, E. (2010). Self-efficacy in educational settings: Recent research and emerging directions. In T. Urdan, & S. Karabenick, (Eds.), *The decade ahead: Theoretical perspectives on motivation and achievement* (pp. 1-33). Bingley: Emerald Group Publishing Limited. https://doi.org/10.1108/S0749-7423(2010)000016A004

Kuntz, E., & Carter, E. (2021). General Educators' Involvement in Interventions for Students With Intellectual Disability. *Inclusion 2021, 9*(2), 134–15. doi.org/10.1352/2326-6988-9.2.134

Kuronja, M., Cagran, B., & Schmidt Krajnc, M. (2019). Teachers' sense of efficacy in their work with pupils with learning, emotional and behavioural difficulties. *Emotional and Behavioural Difficulties, 24*(1), 36-49. https://doi.org/10.1080/13632752.2018.1530499

Kyriacou Ch. (2014). *Effective teaching in schools. Theory and Practice* (3rd ed.). United Kingdom: Oxford University Press. https://books.google.gr/books?hl=en&lr=&id=aM_KDwAAQBAJ&oi=fnd&pg=PR5&dq=Effective+teaching+in+schools.+Theory+and+Practice&ots=zcEKYzEHIl&sig=KnHeYNjAdLKJueZpWYZfYCcrGVQ&redir_esc=y#v=onepage&q=Effective teaching in schools. Theory and Practice&f=false

Λάππα, Χ., & Μαντζίκος, Κ. (2018). Το ζήτημα της εκπαίδευσης των μαθητών με αυτισμό στην Ελλάδα υπό το πρίσμα των γνώσεων/αντιλήψεων και στάσεων των εκπαιδευτικών: μια ανασκόπηση της βιβλιογραφίας. *Έρευνα στην Εκπαίδευση, 7*(1), 44-63. https://doi.org/10.12681/hjre.16161

Leyser, Y., Zeiger, T. & Romi, S. (2011). Changes in self- efficacy of prospective special and general education teachers: Implication for inclusive education. *International Journal of Disability, Development and Education, 58*(3), 241-255. doi.org/10.1080/1034912X.2011.598397

Lipkin, P., & Okamoto J. (2015). The Individuals With Disabilities Education Act (IDEA) for Children With Special Educational Needs. *American Academy of Pediatrics, 136*(6). doi.org/10.1542/peds.2015-3409

Loreman, T., Sharma, U., & Forlin, C. (2013). Do pre-service teachers feel ready to teach in inclusive classrooms? A four country study of teaching self-efficacy. *Australian Journal of Teacher Education, 38*(1), 27-44. http://dx.doi.org/10.14221/ajte.2013v38n1.10

Mackenzie, E., McMaugh, A., & O'Sullivan, K. (2012). Perceptions of primary to secondary school transitions: Challenge or threat?. *Issues in Educational Research, 22*(3).

Makin, Ch., Hill, V., & Pellicano, E. (2017). The primary-to-secondary school transition for children on the autism spectrum: A multi-informant mixed-methods study. *Cover Image Autism & Developmental Language Impairments, 2*, 1-18. doi.org/10.1177/2396941516684834

Malinen, O., Savolainen, H., & Xu, J. (2012). Beijing in-service teachers' self-efficacy and attitudes towards inclusive education. *Teaching and Teacher Education, 28*(4), 526-534. https://doi.org/10.1016/j.tate.2011.12.004

Mandy, W., Murin, M., Baykaner, O., Staunton, S., Hellriegel, J., Anderson, S., & Skuse, D. (2016). The transition from primary to secondary school in mainstream education for children with autism spectrum disorder. *Autism, 20*(1), 5–13. doi.org/10.1177/1362361314562616

Mann, G., Moni, K. & Cuskelly, M. (2016). Parents' views of an optimal school life: Using social role valorization to explore differences in parental perspectives when children have intellectual disability. *International Journal of Qualitative Studies in Education, 29*(7), 964-979. doi.org/10.1080/09518398.2016.1174893

Mastropieri, M., & Scruggs Th. (2001). Promoting inclusion in secondary classrooms. *Learning Disability Quarterly, 24*. 265-274. https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.2307/1511115

Mastrothanasis, K., Zervoudakis, K., & Xafakos, E. (2021). Secondary special education teachers' beliefs towards their teaching self-efficacy. *Preschool & Primary Education, 9*(1), 28-51. doi.org/https://doi.org/10.12681/ppej.24646

McCoy, S., Shevlin, M., & Rose, R. (2020). Secondary school transition for students with special educational needs in Ireland. *European Journal of Special Needs Education, 35*(2), 154-170. doi.org/10.1080/08856257.2019.162833

Metsala, J., & Harkins, MJ. (2020). An examination of pre-service teachers' self-efficacy and beliefs about Inclusive Education. *Teacher Education and Special Education, 43*(2), 178–192. DOI.org/10.1177/0888406419873060

Miesera, S., DeVries, J., Jungjiohann, J., & Gebhardt, M. (2019). Correlation between attitudes, concerns, self-efficacy and teaching intentions in inclusive education evidence from German pre-service teachers using international scales. *Journal of Research in Special Educational Needs, 19*(2), 103-114. doi.org/10.1111/1471-3802.1243

Mouchritsa, M., Romero. A., Garay, U., & Kazanopoulos, S. (2022). Teachers' attitudes towards inclusive education at greek secondary education schools. *Education Sciences, 12*(6), 404. https://doi.org/10.3390/educsci12060404

Muniroh, N., Soendari, T., & Tarsidi, D. (2018). Development of social interaction programs for students with Special Needs in the inclusive education environment. *Advances in Social Science, Education and Humanities Research, 272.* 2nd International Conference on Indonesian Education for All. https://doi.org/10.2991/indoeduc-18.2018.14

Νόμος 1143/1981. *Περί ειδικής αγωγής, ειδικής επαγγελματικής εκπαιδεύσεως, απασχολήσεως και κοινωνικής μερίμνης των αποκλινόντων εκ του φυσιολογικού ατόμων και άλλων τινών εκπαιδευτικών διατάξεων* (ΦΕΚ 80/Α/31-3-1981). https://www.e-nomothesia.gr/kat-ekpaideuse/n-1143-1981.html

Νόμος 1566/1985. *Δομή και λειτουργία της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις* (ΦΕΚ 167/Α/30-9-1985). https://www.e-nomothesia.gr/kat-ekpaideuse/n-1566-1985.html

Νόμος 2817/2000. *Εκπαίδευση ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και άλλες διατάξεις.* (ΦΕΚ 78/Α/14-3-2000). 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/kat-ekpaideuse/n-3699-2008.html

Narumanchi, A., & Bhargava, Sh. (2011). Perceptions of parents of typical children towards inclusive education. *Disability, CBR and Inclusive Development, 22*(1). doi.org/10.5463/DCID.v22i1.10

Neal, S, Rice, F., Ng-Knight, T., Riglin, L., & Frederickson, N. (2016). Exploring the longitudinal association between interventions to support the transition to secondary

school and child anxiety. *Journal of Adolescence 50*, 31-34. doi.org/10.1016/j.adolescence.2016.04.003

Norwich, B. (2002). Education, inclusion and individual differences: Recognising and resolving dilemmas. *British Journal of Educational Studies, 50*(4), 482-502. https://doi.org/10.1111/1467-8527.t01-1-00215

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

Odanga, S., Raburu, P., & Aloka, P. (2015). Influence of gender on teachers' self-efficacy in secondary schools of Kisumu County, Kenya. *Academic Journal of Interdisciplinary Studies, 4*(3). Doi.org/10.5901/ajis.2015.v4n3p189

Opoku, M., Cuskelly, M. Pedersen, S, & Rayner, Ch. (2021). Attitudes and self-efficacy as significant predictors of intention of secondary school teachers towards the implementation of inclusive education in Ghana. *European Journal of Psychology of Education 36,* 673–691. doi.org/10.1007/s10212-020-00490-5

Özokcu, O. (2017). Investigating the relationship between teachers' self efficacy beliefs and efficacy for inclusion. *European Journal of Special Education Research, 2*(6). http://dx.doi.org/10.5281/zenodo.1133784

Παπαναούμ, Ζ. (2008, Μάρτιος 20-21 & Απρίλιος 17-18). *Για ένα καλύτερο σχολείο: Ο ρόλος της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών.* Εκπαίδευση και ποιότητα στο ελληνικό σχολείο, Ίδρυμα Ευγενίδου & Πολυτεχνική Σχολή ΑΠΘ, Αθήνα & Θεσσαλονίκη.

Παπαναστασίου, Ε., & Παπαναστασίου Κ. (2016). *Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας* (3η έκδοση). Λευκωσία: Καΐλας.

Παπανικολάου, Γ. (2018). Δείκτες ποιότητας προγραμμάτων συνεκπαίδευσης μαθητών με αναπηρία και/ή ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (Διδακτορική διατριβή). Θεσσαλονίκη Α.Π.Θ. https://www.didaktorika.gr/eadd/handle/10442/44747

Pappas, M., Papoutsi, Ch., & Drigas, A. (2018). Policies, practices, and attitudes toward inclusive education: The case of Greece. *Social Sciences, 7*(90). doi.org/10.3390/socsci7060090

Parasuram, K. (2006). Variables that affect teachers' attitudes towards disability and inclusive education in Mumbai, India. *Disability & Society, 21*(3), 231-242. doi.org/10.1080/09687590600617352

Paseka, A., & Schwab, S. (2020). Parents' attitudes towards inclusive education and their perceptions of inclusive teaching practices and resources. *European Journal of Special Needs Education (35)*2, 254-272. doi.org/10.1080/08856257.2019.1665232

Petry, K. (2018). The relationship between class attitudes towards peers with a disability and peer acceptance, friendships and peer interactions of students with a disability in regular secondary schools. *European Journal of Special Needs Education, 33*(2), 254–268. doi.org/10.1080/08856257.2018.1424782

Pit-ten Cate, I., Markova M., Krischler, M., & Krolak-Schwerdt, S. (2018). Promoting inclusive education: The role of teachers' competence and attitudes. *Insights into learning disabilities, 15*(1), 49-63. https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1182863.pdf

Pitt, F., Dixon, R., & Vialle, W. (2021). The transition experiences of students with disabilities moving from primary to secondary schools in NSW, Australia. *International Journal of Inclusive Education, 25*(7), 779-794. doi.org/10.1080/13603116.2019.1572797

Ρούσου, Π., Συριοπούλου-Δελλή, Χ., & Αγαλιώτης, Ι. (2016). Απόψεις γονέων με παιδιά τυπικής ανάπτυξης για την εκπαιδευτική συμπερίληψη παιδιών με Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος. Στο Γ. Παπαδάτος, Σ. Πολυχρονοπούλου, Α. Μπαστέα (Επιμ.), Δ΄ πανελλήνιο συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης, Αθήνα 20-22 Ιουνίου 2014 (σ. 800-814). https://doi.org/10.12681/edusc.501

Ralejoe, M. (2016). *The perceptions of Lesotho secondary schools' teachers about the inclusion of students with advisabilities* (Doctoral dissertation). University of South Africa. https://core.ac.uk/download/pdf/159131337.pdf

Ralli, A. M., Margeti, M., Doudoni, E., Pantelemidou, V., Rozou, T., & Evaggelopoulou, E. (2011). Typically developing children's understanding of and attitudes towards diversity and peers with learning difficulties in the Greek setting. *European Journal of Special Needs Education, 26*(2), 233-249. doi.org/10.1080/08856257.2011.563609

Ross-Hill, R. (2009). Teacher attitude towards inclusion practices and special needs students. *Journal of Research in Special Educational Needs, 9*(3), 188-198. http://doi.org/10.1111/j.1471-3802.2009.01135.x

Rouse, M. (201). A role for teachers and teachers education in developing inclusive practice. In M. Etherington (Ed.), *What teachers need to know. Topics in diversity and inclusion (pp. 19-35)*. U.S.A.: Wipf & Stock. https://books.google.gr/books?hl=en&lr=&id=xXijDgAAQBAJ&oi=fnd&pg=PA19&dq=A+role+for+teachers+and+teachers+education+in+developing+inclusive+practice&ots=8hshDXUUDB&sig=s3pyWRTifpTyT0_kd_2zlqY0qtE&redir_esc=y#v=onepage&q=A%20role%20for%20teachers%20and%20

Ruijs, N., & Peetsma, T. (2009). Effects of inclusion on students with and without special educational needs. *Educational Research Review, 4*, 67–79. doi.org/10.1016/j.edurev.2009.02.002

Rumjaum A., & Narod F. Social Learning Theory-Albert Bandura. In B. Akpan & T. Kennedy (Eds), *Science Education in Theory and Practice. An Introductory Guide to Learning Theory* (pp.85-99). Switzerland: Springer. https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-3-030-43620-9_7

Σάββα, Κ., & Αγγελίδης, Π. (2011). Οι "ειδικοί" εκπαιδευτικοί ως ηγέτες στην ανάπτυξη συμπεριληπτικής εκπαίδευσης. Στο: Π. Αγγελίδης (Επιμ.), *Παιδαγωγικές της συμπερίληψης* (σελ. 221-246). Αθήνα: Διάδραση.

Σούλης, Σ. (2013). *Εκπαίδευση και Αναπηρία.* Αθήνα: Εθνική Συνομοσπονδία Ατόμων με Αναπηρία. https://repository-edulll.ekt.gr/edulll/handle/10795/1607

Στασινός, Δ. (2001). *Η Ειδική Εκπαίδευση στην Ελλάδα*. Αθήνα: Gutenberg.

Στασινός, Δ. (2016). *Η ειδική εκπαίδευση 2020 plus.* Αθήνα: Παπαζήση

Σύμβαση για τα Δικαιώματα των Ατόμων με Αναπηρία και Προαιρετικό Πρωτόκολλο, αρθ. 2. Ανακτήθηκε από https://unric.org/el/σύμβαση-για-τα-δικαιώματα-των-ατόμων-μ-2/

Σύμβαση του Ο.Η.Ε. για τα Δικαιώματα των Ατόμων με Αναπηρία και Προαιρετικό Πρωτόκολλο. Ανακτήθηκε από https://social.desa.un.org/issues/disability/crpd/convention-on-the-rights-of-persons-with-disabilities-crpd

Saloviita, T., & Consegnati, S. (2019). Teacher attitudes in Italy after 40 years of inclusion. *British Journal of Special Education, 46*(4). doi.org/10.1111/1467-8578.12286

Saloviita, T. (2020a). Attitudes of teachers towards Inclusive Education in Finland, Scandinavian. *Journal of Educational Research, 64*(2), 270-282. http://DOI.org/10.1080/00313831.2018.1541819

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/10.1111/1471-3802.12466

Sapon-Shevin, M. (2008). Learning in an inclusive community. *Educational Leadership, 49-53.* https://www.family-advocacy.com/assets/Uploads/Downloadables/a843da1355/11234-Learning-in-an-Inclusive-Community.pdf

Sapon-Shevin, M. (2010). Because we can change the world. A practical guide to building cooperative, inclusive classroom communities (2nd ed.). United States of America: Corwin. https://books.google.gr/books?hl=en&lr=&id=n3lyAwAAQBAJ&oi=fnd&pg=PP1&dq=Because+we+can+change+the+world&ots=3BS3Q8dV8G&sig=xfThCnKKqjVRr13VXqemO1Fz9R8&redir_esc=y#v=onepage&q=Because we can change the world&f=false

Sari, H., Celikoz, N., & Secer, Z. (2009). An analysis of pre-school teachers' and student teachers' attitudes to inclusion and their self-efficacy. *International Journal of Special Education, 24*(3), 29-44. https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ877918.pdf

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

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

Savolainen, H., Malinen, O., & Schwab, S. (2022). Teacher efficacy predicts teachers' attitudes towards inclusion–a longitudinal cross-lagged analysis. *International Journal of Inclusive Education, 26*(9), 958-972. https://doi.org/10.1080/13603116.2020.1752826

Schwab, S. (2018). *Attitudes Towards Inclusive Schooling. A study on students', teachers' and parents attitudes.* Waxmann: Germany. https://books.google.gr/books?hl=en&lr=&id=yVZtDwAAQBAJ&oi=fnd&pg=PA1&dq=+Attitudes+Towards+Inclusive+Schooling.+A+study+on+students',+teachers'+and+parents+attitudes.&ots=KF1Fq5A8H8&sig=Kvt3EzE3BajyicISpTSwhwxoG8Q&redir_esc=y#v=onepage&q=Attitudes Towards Inclusive Schooling. A study on students'%2C teachers' and parents attitudes.&f=false

Scruggs, Th., & Mastropieri, M. (2017). Making inclusion work with co-teaching. *Teaching Exceptional Children, 49*(4), 284–293. http://doi.org/10.1177/0040059916685065

Shahzad, K., & Naureen, S. (2017). Impact of teacher self-efficacy on secondary school students' academic achievement. *Journal of Education and Educational Development, 4*(1). https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1161518.pdf

Sharma, J., & Trory, H. (2019). Parents' attitudes to inclusive education: A study conducted in early years settings in inclusive mainstream schools in Bangkok, Thailand. *International Journal of Special Education, 33*(94). https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1219309.pdf

Sharma, U., Forlin, C., & Loreman, T. (2008). Impact of training on pre-service teachers' attitudes and concerns about inclusive education and sentiments about persons with disabilities. *Disability and Society, 23*(7), 773-785. http://DOI.org/10.1080/09687590802469271

Shaukat, S., Vishnumolakala, V., & Al Bustami, G. (2019). The impact of teachers' characteristics on their self-efficacy and job satisfaction: A perspective from teachers engaging students with disabilities. *Journal of Research in Special Educational Needs, 19*(1), 68–76. doi.org/10.1111/1471-3802.1242

Singh, S., Kumar, S., & Kumar Singh, R. (2020). A study of attitude of teachers towards Inclusive Education. *International Journal of Education, 9*(1), 189-197. doi.org/10.34293/education.v9i1.3511

Singh, S., Kumar, S., & Kumar Singh, R. (2020). A study of attitude of teachers towards Inclusive Education. *International Journal of Education, 9*(1), 189-197. doi.org/10.34293/education.v9i1.3511

Skaalvik, E., & Skaalvik, S. (2010). Teacher self-efficacy and teacher burnout: A study of relations. *Teaching and Teacher Education, 26*. doi.org/10.1016/j.tate.2009.11.001

Song, J. (2016). Inclusive Education in Japan and Korea – Japanese and Korean teachers' self-efficacy and attitudes towards inclusive education. *Journal of Research in Special Educational Needs, 16*(1), 643–648. https://doi.org/10.1111/1471-3802.12324

Stefanidis, A., & Strogilos, V. (2015). Union gives strength: Mainstream and special education teachers' responsibilities in inclusive co-taught classrooms. Educational Studies, 41(4), 393-413. http://doi.org/10.1080/03055698.2015.1018872

Subban, P., Round, P., & Sharma, U. (2021). 'I can because I think I can': An investigation into Victorian secondary school teacher's self-efficacy beliefs regarding the inclusion of students with disabilities. *International Journal of Inclusive Education, 25*(3), 348–361. https://doi.org/10.1080/13603116.2018.1550816

Τσερμίδου, Λ., & Ζώνιου-Σιδέρη, Α. (2020). Η διαφοροποιημένη παιδαγωγική στο πλαίσιο της ενταξιακής εκπαίδευσης: Ερευνώντας τις πρακτικές τελειόφοιτων νηπιαγωγών. *Διάλογοι! Θεωρία και Πράξη στις Επιστήμες της Αγωγής και Εκπαίδευσης, 6*, 209-238. http://dx.doi.org/10.12681/dial.23328

Τσικολάτας, Α. (2011). Οι ΤΠΕ ως εκπαιδευτικό εργαλείο στην Ειδική Αγωγή. Δεύτερο πανελλήνιο συνέδριο, Πάτρα 28-30 Απριλίου 2011. Πάτρα: Ελληνική Επιστημονική Ένωση Τεχνολογιών Πληροφορίας & Επικοινωνιών στην Εκπαίδευση, Π.Τ.Δ.Ε. Πανεπιστημίου Πατρών, Εργαστήριο Η/Υ και Εκπαιδευτικής Τεχνολογία. Ανακτήθηκε από https://www.etpe.gr/wp-content/uploads/pdfs/etpe1801.pdf

Tafa, E., & Manolitsis, G. (2003). Attitudes of greek parents of typically developing kindergarten children towards inclusive education. *European Journal of Special Needs Education, 18*(2), 155-171. https://doi.org/10.1080/0885625032000078952

Todorovic, J., Stojiljkovic, S., Djigic, G., & Ristanic, S. (2012). Basic personality dimensions and the attitudes of primary and secondary school teachers towards inclusive education. *Journal of Educational Sciences & Psychology, 2*(1), 66-75.

https://web.p.ebscohost.com/ehost/pdfviewer/pdfviewer?vid=1&sid=d21b4d94-0417-4a01-80c5-859bb6210a59@redis

Tomlinson, C. A. (2001). *What differentiated instruction is-and isn't. In how to differentiate instruction in mixed-ability classrooms (2nd ed.).* Virginia: Association for Supervision and Curriculum Development. https://rutamaestra.santillana.com.co/wp-content/uploads/2020/01/Classrooms-2nd-Edition-By-Carol-Ann-Tomlinson.pdf

Tournaki, N., & Samuels, E. (2016). Do graduate teacher education programs change teachers'attitudes toward inclusion and efficacy beliefs? *Action in Teacher Education, 38*(4), 384–398. http://dx.doi.org/10.1080/01626620.2016.1226200

Tschannen-Moran, M., & Woolfolk Hoy, A. (2001).Teacher efficacy: capturing an elusive construct. *Teaching and Teacher Education 17,* 783–805. https://doi.org/10.1016/S0742-051X(01)00036-1

Tschannen-Moran, M., & Woolfolk Hoy, A. (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

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. DOI.org/10.12691/education-2-4-6

Tsigilis, N., Koustelios, A., & Grammatikopoulos, V. (2010). Psychometric properties of the Teachers' Sense of Efficacy Scale within the greek educational context. *Journal of Psychoeducational Assessment 28*(2), 153–162. DOI.org/10.1177/0734282909342532

United Nations Educational Scientific and Cultural Organization (1994). World Conference on Special Needs Education: Access and Quality, Salamanca, Spain 7-10 June. Ανακτήθηκε από https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000110753

United Nations Educational Scientific and Cultural Organization (2006). *International Standard Classification of Education.* Ανακτήθηκε από http://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/international-standard-classification-of-education-1997-en_0.pdf

United Nations Educational Scientific and Cultural Organization (2021). Inclusion in early childhood care and education. Brief on inclusion in education. Ανακτήθηκε από https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000379502

United Nations Educational Scientific and Cultural Organization (2023). Why does UNESCO consider inclusion in education important? Ανακτήθηκε από https://www.unesco.org/en/inclusion-education/need-know

Van Reusen, A., Shoho, A., & Baker, K. (2001). High school teacher attitudes toward inclusion. *The High School Journal, 84*(2), 7-20. https://www.jstor.org/stable/40364402?seq=2

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

Vanderpuye, I., Obosu, G., & Nishimuko, M. (2020). Sustainability of inclusive education in Ghana: teachers' attitude, perception of resources needed and perception of possible impact on pupils. *International Journal of Inclusive Education, 24*(14), 1527-1539. DOI.org/10.1080/13603116.2018.1544299

Vasileiadis, I., & Doikou-Avlidou, M. (2018). Enhancing social interaction of pupils with intellectual disabilities with their general education peers: the outcomes of an intervention programme. *Journal of Research in Special Educational Needs, 18*(4), 267-277. doi.org/10.1111/1471-3802.12410

Vasileiadis, I., Dadatsi, A., & Koutras, S. (2020). The social dimension of inclusive education: Special elementary school pupils with mild intellectual disabilities talk about their experience from a social co-existence program. *European Journal of Special Education Research, 6*(2). doi.org/10.46827/ejse.v6i2.3236

Vaz, S., Wilson, N., Falkmer, M., Sim, A., Scott, M., Cordier, R., Faikmer, T. (2015). Factors associated with primary school teachers' attitudes towards the Inclusion of students with disabilities. *Plos One, 10*(8). doi.org/10.1371/journal.pone.0137002

Villa, R., Thousand, J., Nevin, A., & Liston, A. (2005). Successful Inclusive Practices in Middle and Secondary Schools. *American Secondary Education, 33*(3), 33-50. https://www.jstor.org/stable/41064553?seq=2

Voltz, D., Brazil, N., & Ford, A. (2001). What matters most in inclusive education. A practical guide for moving forward. *Intervention in school and Clinic, 37*(1), 23-30. doi.org/10.1177/105345120103700105

Waitoller, F., & Artiles, A. (2013). A decade of professional development research for Inclusive Education: A critical review and notes for a research program. *Review of Educational Research 83*(3), 319–356. DOI.org/10.3102/0034654313483905

Werner, S., Gumpel, T., Koller, J., Wiesenthal, V., & Weintraub, N. (2021). Can self-efficacy mediate between knowledge of policy, school support and teacher attitudes towards inclusive education? *PloS ONE, 16*(9). https://doi.org/10.1371/journal.pone.0257657

Wood, J. (2017). Secondary special educators' attitudes and sense of self-efficacy toward inclusive education. (Doctoral dissertation). University of California. https://escholarship.org/uc/item/24t55110

Woodcock, S., Hitches, E., & Jones, G. (2019). It's not you, it's me: Teachers' self-efficacy and attributional beliefs towards students with specific learning difficulties. *International Journal of Educational Research, 97*, 107-118. https://doi.org/10.1016/j.ijer.2019.07.007

Woodcock, S., & Jones, G. (2020). Examining the interrelationship between teachers' self-efficacy and their beliefs towards inclusive education for all. *Teacher Development, 24*(4), 583-602, DOI.org/10.1080/13664530.2020.1803957

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

Yada, A., & Savolainen, H. (2017). Japanese in-service teachers' attitudes toward inclusive education and self-efficacy for inclusive practices. *Teaching and Teacher Education, 64*, 222-229. http://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2017.02.005

Yada, A., Leskinen, M., Savolainen, H., & Schwab, S. (2020). Meta-analysis of the relationship between teachers' self-efficacy and attitudes toward inclusive education. *Teaching and Teacher Education 109*. doi.org/10.1016/j.tate.2021.103521

Yada, A., & Alnahdi, G. (2021). A comparative study on Saudi and Japanese in-service teachers' attitudes towards inclusive education and self-efficacy in inclusive practices. *Educational Studies,* DOI.org/10.1080/03055698.2021.1969646

Yakut, A. (2021). Students with Specific Learning Disabilities in Inclusive Settings: A study of Teachers' Self-Efficacy. *Learning Disabilities Research & Practice, 36*(2), 136–144. DOI.org/10.1111/ldrp.12241

Yan, Z., & Sin, K. (2015). Exploring the intentions and practices of principals regarding inclusive education: an application of the theory of planned behaviour. *Cambridge Journal of Education, 45*(2), 205-221. doi.org/10.1080/0305764X.2014.934203

Yang, M., & Yu, Ch. (2021). A review of teachers' Sentiments and attitudes in inclusive education in China. *Frontiers in Psychology*. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.760115

Zee, M., & Koomen, H. (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). doi.org/10.3102/0034654315626801

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

Αγαπητοί/ές συνάδελφοι/ισσες,

Ονομάζομαι Ζαμπετάκη Αθανασία (ΠΕ02) και στα πλαίσια παρακολούθησης του μεταπτυχιακού προγράμματος "Αναπτυξιακή Ψυχολογία & Παιδαγωγικές Εφαρμογές" του Πανεπιστημίου Κρήτης, εκπονώ έρευνα με θέμα "Η αυτο-αποτελεσματικότητα και οι στάσεις των εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας απέναντι στη Συμπερίληψη όλων των μαθητών/τριών στη γενική τάξη".

Στον παρακάτω σύνδεσμο επισυνάπτεται το ερωτηματολόγιο της έρευνας, το οποίο είναι ανώνυμο και η συμπλήρωσή του απαιτεί λίγα λεπτά. Τα δεδομένα θα αξιοποιηθούν αποκλειστικά για ερευνητικούς σκοπούς. Η συμμετοχή σας είναι εθελοντική, αλλά πολύ σημαντική για να μπορέσω να συλλέξω το δείγμα το συντομότερο.

Σας ευχαριστώ πολύ εκ των προτέρων για τον χρόνο σας.

Με εκτίμηση,
Ζαμπετάκη Αθανασία

Έχω λάβει γνώση σχετικά με την παρούσα έρευνα (τους στόχους της, την ανώνυμη συμμετοχή μου και την αξιοποίηση των απαντήσεών μου για επιστημονικούς σκοπούς) και συναινώ να συμμετέχω εθελοντικά δηλώνοντας ότι είμαι άνω των 18 ετών.

- Ναι
- Όχι

Δημογραφικά Στοιχεία

1. Ποιο είναι το φύλο σας;
   - Άντρας
   - Γυναίκα
2. Σε ποια ηλικιακή ομάδα ανήκετε;
   - 22 - 31
   - 32 – 41
   - 42 – 51
   - 52 – 61
   - 62 και άνω
3. Ποιος είναι ο τρέχων ρόλος σας στην εκπαίδευση/ποιο είναι το επάγγελμά σας;
   - Εκπαιδευτικός Γενικής Αγωγής
   - Εκπαιδευτικός Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης (ΕΑΕ)
4. Σε ποια βαθμίδα εκπαίδευσης εργάζεστε κατά την τρέχουσα χρονική περίοδο;
   - Γυμνάσιο
   - Λύκειο
   - Ειδικό Γυμνάσιο/Λύκειο
   - Εργαστήρια Ειδικής Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης
5. Ποιος είναι ο υψηλότερος τίτλος σπουδών που έχετε στην κατοχή σας;
   - Απολυτήριο Λυκείου

- Βασικό Πτυχίο
- Μεταπτυχιακό
- Μεταπτυχιακό στην ΕΑΕ ή Σχολική Ψυχολογία
- Διδακτορικό
- Διδακτορικό στην ΕΑΕ ή Σχολική Ψυχολογία

6. Έχετε παρακολουθήσει επιμορφωτικό σεμινάριο (τουλάχιστον 400 ωρών) στην ΕΑΕ;
Ναι
Όχι

7. Πόσα έτη εκπαιδευτικής υπηρεσίας έχετε;
- 0 – 4
- 5 – 9
- 10 – 14
- 15 – 19
- Περισσότερα από 20

9. Πόσα πανεπιστημιακά μαθήματα (προπτυχιακού ή/και μεταπτυχιακού κύκλου σπουδών) έχετε ολοκληρώσει στην Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση;
- Κανένα
- 1 – 3
- Περισσότερα από 4

10. Περιγράψτε την έκταση της εμπειρίας σας στην εργασία με άτομα με αναπηρία σε σχολεία.
- Ελάχιστη (1 ώρα ή και λιγότερο ανά μήνα)
- Μερική (2-10 ώρες το μήνα)
- Σημαντική (11-80 ώρες το μήνα)
- Συστηματική (περισσότερες από 80 ώρες το μήνα)

Πεποιθήσεις σχετικά με τη διδασκαλία ΟΛΩΝ των μαθητών/τριών.
Σημειώστε κατά πόσο συμφωνείτε ή διαφωνείτε με τις ακόλουθες δηλώσεις:

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.
- Διαφωνώ Απόλυτα
- Διαφωνώ Πολύ
- Διαφωνώ
- Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ
- Συμφωνώ
- Συμφωνώ Πολύ
- Συμφωνώ Απόλυτα

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.
- Διαφωνώ Απόλυτα
- Διαφωνώ Πολύ
- Διαφωνώ
- Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ
- Συμφωνώ
- Συμφωνώ Πολύ
- Συμφωνώ Απόλυτα

3. Οι μαθητές/τριες με ήπια αναπηρία μπορούν να εκπαιδεύονται πιο αποτελεσματικά σε γενικές τάξεις παρά σε τάξεις ειδικών σχολείων.
- Διαφωνώ Απόλυτα

- Διαφωνώ Πολύ
- Διαφωνώ
- Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ
- Συμφωνώ
- Συμφωνώ Πολύ
- Συμφωνώ Απόλυτα

4. Θα επιθυμούσα να έχω ως μέντορα κάποιον/α εκπαιδευτικό που να εφαρμόζει αποτελεσματικά διαφοροποιημένη διδασκαλία.

- Διαφωνώ Απόλυτα
- Διαφωνώ Πολύ
- Διαφωνώ
- Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ
- Συμφωνώ
- Συμφωνώ Πολύ
- Συμφωνώ Απόλυτα

5. Επιθυμώ να ακολουθήσω το παράδειγμα εκπαιδευτικών που γνωρίζουν πώς να σχεδιάζουν κατάλληλες παιδαγωγικές παρεμβάσεις.

- Διαφωνώ Απόλυτα
- Διαφωνώ Πολύ
- Διαφωνώ
- Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ
- Συμφωνώ
- Συμφωνώ Πολύ
- Συμφωνώ Απόλυτα

6. Πιστεύω ότι η συμπερίληψη μαθητών/τριών με ήπια έως μέτρια αναπηρία στις τάξεις γενικής εκπαίδευσης είναι αποτελεσματική επειδή οι μαθητές/τριες μπορούν να κατακτήσουν τις δεξιότητες που απαιτούνται για την κοινωνική τους ένταξη.

- Διαφωνώ Απόλυτα
- Διαφωνώ Πολύ
- Διαφωνώ
- Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ
- Συμφωνώ
- Συμφωνώ Πολύ
- Συμφωνώ Απόλυτα

7. Θα ήθελα οι άνθρωποι να πιστεύουν ότι μπορώ να δημιουργήσω ένα φιλόξενο περιβάλλον στην τάξη για μαθητές/τριες με ήπια έως μέτρια αναπηρία.

- Διαφωνώ Απόλυτα
- Διαφωνώ Πολύ
- Διαφωνώ
- Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ
- Συμφωνώ
- Συμφωνώ Πολύ
- Συμφωνώ Απόλυτα

8. Στους/στις μαθητές/τριες με ήπια έως μέτρια νοητική αναπηρία μπορούν να ανατεθούν ευθύνες στην τάξη.

- Διαφωνώ Απόλυτα
- Διαφωνώ Πολύ
- Διαφωνώ

- Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ
- Συμφωνώ
- Συμφωνώ Πολύ
- Συμφωνώ Απόλυτα

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.

- Διαφωνώ Απόλυτα
- Διαφωνώ Πολύ
- Διαφωνώ
- Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ
- Συμφωνώ
- Συμφωνώ Πολύ
- Συμφωνώ Απόλυτα

Διδακτική Αυτο-αποτελεσματικότητα

Σημειώστε κατά πόσο συμφωνείτε ή διαφωνείτε με τις ακόλουθες ερωτήσεις:

1. Σε ποιο βαθμό μπορείς να χρησιμοποιείς διαφορετικές στρατηγικές αξιολόγησης;

- Καθόλου
- Πολύ λίγο
- Λίγο
- Αρκετά
- Σε μεγάλο βαθμό

2. Σε ποιο βαθμό μπορείς να δίνεις εναλλακτικές ερμηνείες ή παραδείγματα στους/τις μαθητές/τριες που δυσκολεύονται να κατανοήσουν κάποιες έννοιες;

- Καθόλου
- Πολύ λίγο
- Λίγο
- Αρκετά
- Σε μεγάλο βαθμό

3. Σε ποιο βαθμό μπορείς να σχεδιάζεις εύστοχες ερωτήσεις για τους/τις μαθητές/τριές σου;

- Καθόλου
- Πολύ λίγο
- Λίγο
- Αρκετά
- Σε μεγάλο βαθμό

4. Σε ποιο βαθμό μπορείς να εφαρμόζεις εναλλακτικές στρατηγικές διδασκαλίας στην τάξη σου;

- Καθόλου
- Πολύ λίγο
- Λίγο
- Αρκετά
- Σε μεγάλο βαθμό

5. Σε ποιο βαθμό μπορείς να ανταποκρίνεσαι σε δύσκολες ερωτήσεις των μαθητών/τριών σου;

- Καθόλου
- Πολύ λίγο
- Λίγο
- Αρκετά
- Σε μεγάλο βαθμό

6. Σε ποιο βαθμό μπορείς να προσαρμόζεις τη διδασκαλία σου ανάλογα με το επίπεδο του/της

κάθε μαθητή/τριας χωριστά;

- Καθόλου
- Πολύ λίγο
- Λίγο
- Αρκετά
- Σε μεγάλο βαθμό

7. Σε ποιο βαθμό μπορείς να εκτιμάς αν οι μαθητές/τριές σου κατανοούν το μάθημα που τους διδάσκεις;

- Καθόλου
- Πολύ λίγο
- Λίγο
- Αρκετά
- Σε μεγάλο βαθμό

8. Σε ποιο βαθμό μπορείς να εφαρμόζεις κατάλληλες δραστηριότητες για ιδιαίτερα ικανούς/ές μαθητές/τριες;

- Καθόλου
- Πολύ λίγο
- Λίγο
- Αρκετά
- Σε μεγάλο βαθμό

9. Σε ποιο βαθμό μπορείς να ελέγχεις τη διασπαστική συμπεριφορά των μαθητών/τριών σου (π.χ. υπερδραστηριότητα, παρεμπόδιση συμμαθητών, κ.λπ.);

- Καθόλου
- Πολύ λίγο
- Λίγο
- Αρκετά
- Σε μεγάλο βαθμό

10. Σε ποιο βαθμό μπορείς να πείθεις τους/τις μαθητές/τριές σου να ακολουθούν τους κανόνες της τάξης;

- Καθόλου
- Πολύ λίγο
- Λίγο
- Αρκετά
- Σε μεγάλο βαθμό

11. Σε ποιο βαθμό μπορείς να πείθεις έναν/μια μαθητή/τρια που κάνει φασαρία ή έχει διασπαστική συμπεριφορά να ησυχάσει;

- Καθόλου
- Πολύ λίγο
- Λίγο
- Αρκετά
- Σε μεγάλο βαθμό

12. Σε ποιο βαθμό μπορείς να εφαρμόζεις μοντέλα διαχείρισης της τάξης ανάλογα με τις ανάγκες των μαθητών/τριών σου;

- Καθόλου
- Πολύ λίγο
- Λίγο
- Αρκετά
- Σε μεγάλο βαθμό

13. Σε ποιο βαθμό μπορείς να εμποδίζεις τους/τις μαθητές/τριες με διασπαστική συμπεριφορά να διαταράσσουν το μάθημα;

- Καθόλου
- Πολύ λίγο
- Λίγο
- Αρκετά
- Σε μεγάλο βαθμό

14. Σε ποιο βαθμό μπορείς να αντιμετωπίζεις τους/τις μαθητές/τριες που έχουν αντιδραστική συμπεριφορά;

- Καθόλου
- Πολύ λίγο
- Λίγο
- Αρκετά
- Σε μεγάλο βαθμό

15. Σε ποιο βαθμό μπορείς να εξηγείς με σαφήνεια στους/στις μαθητές/τριες τις προσδοκίες σου για τη συμπεριφορά τους;

- Καθόλου
- Πολύ λίγο
- Λίγο
- Αρκετά
- Σε μεγάλο βαθμό

16. Σε ποιο βαθμό μπορείς να εφαρμόζεις μια συγκεκριμένη πορεία για την ομαλή ροή των διδακτικών σου ενεργειών;

- Καθόλου
- Πολύ λίγο
- Λίγο
- Αρκετά
- Σε μεγάλο βαθμό

17. Σε ποιο βαθμό μπορείς να κάνεις τους/τις μαθητές/τριές σου να πιστέψουν ότι μπορούν να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις του σχολείου;

- Καθόλου
- Πολύ λίγο
- Λίγο
- Αρκετά
- Σε μεγάλο βαθμό

18. Σε ποιο βαθμό μπορείς να βοηθάς τους/τις μαθητές/τριές σου να εκτιμήσουν την αξία της μάθησης;

- Καθόλου
- Πολύ λίγο
- Λίγο
- Αρκετά
- Σε μεγάλο βαθμό

19. Σε ποιο βαθμό μπορείς να κινητοποιείς τους/τις μαθητές/θήτριες που δεν ενδιαφέρονται για το σχολείο;

- Καθόλου
- Πολύ λίγο
- Λίγο
- Αρκετά

- Σε μεγάλο βαθμό

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;

- Καθόλου
- Πολύ λίγο
- Λίγο
- Αρκετά
- Σε μεγάλο βαθμό

21. Σε ποιο βαθμό μπορείς να βελτιώνεις το βαθμό κατανόησης ενός/μιας μαθητή/τριας που αποτυγχάνει;

- Καθόλου
- Πολύ λίγο
- Λίγο
- Αρκετά
- Σε μεγάλο βαθμό

22. Σε ποιο βαθμό μπορείς να βοηθάς τους/τις μαθητές/τριες σου να αποκτήσουν κριτική σκέψη;

- Καθόλου
- Πολύ λίγο
- Λίγο
- Αρκετά
- Σε μεγάλο βαθμό

23. Σε ποιο βαθμό μπορείς να καλλιεργείς τη δημιουργικότητα των μαθητών/τριών σου;

- Καθόλου
- Πολύ λίγο
- Λίγο
- Αρκετά
- Σε μεγάλο βαθμό

24. Σε ποιο βαθμό κινητοποιείς και τους/τις πιο δύσκολους/ες μαθητές/τριες;

- Καθόλου
- Πολύ λίγο
- Λίγο
- Αρκετά
- Σε μεγάλο βαθμό