

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ

ΣΧΟΛΗ ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ

ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΕΙΔΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ

«Επιστήμες της Αγωγής: Ειδική Αγωγή»

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

**"Στάσεις απέναντι στην ένταξη μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές
ανάγκες και αντιλήψεις αυτοαποτελεσματικότητας μελλοντικών
εκπαιδευτικών"**

ΟΝΟΜΑΤΕΠΩΝΥΜΟ ΜΕΤΑΠΤΥΧ. ΦΟΙΤΗΤΡΙΑΣ : Γεωργιάδη

Δήμητρα

ΕΠΙΒΛΕΠΩΝ ΚΑΘΗΓΗΤΗΣ : κος Ηλίας Αβραμίδης

ΒΟΛΟΣ 2025

Ευχαριστίες

Η εκπόνηση της διπλωματικής μου εργασίας ήταν μια απαιτητική διαδικασία, η οποία θα ήταν δύσκολο να ολοκληρωθεί χωρίς τη βοήθεια κάποιων ανθρώπων. Θα ήθελα να εκφράσω την ευγνωμοσύνη μου προς όλους όσους συνέβαλαν στην ολοκλήρωσή της.

Πρώτα απ' όλα, θα ήθελα να ευχαριστήσω θερμά τον επιβλέποντα καθηγητή μου, κ. Ηλία Αβραμίδα, ο οποίος ήταν πάντα παρών σε κάθε στάδιο της εργασίας μου, παρέχοντας πολύτιμη καθοδήγηση και υποστήριξη. Η συμβολή του ήταν καθοριστική για την ανάπτυξη και την ολοκλήρωση αυτής της μελέτης.

Επιπλέον, θα ήθελα να ευχαριστήσω τα μέλη της εξεταστικής επιτροπής, κα Σωτηρία Τζιβινίκου, Επίκουρη Καθηγήτρια του Παιδαγωγικού Τμήματος Ειδικής Αγωγής και την κα Μαρίνα Λουάρη, Εργαστηριακό Διδακτικό Προσωπικό του Παιδαγωγικού Τμήματος Ειδικής Αγωγής για τη συμβολή τους στην ολοκλήρωση της παρούσας διπλωματικής. Η ανατροφοδότηση που μου παρείχαν ήταν καίρια για την ολοκλήρωση αυτής της διπλωματικής.

Επιπλέον, θα ήθελα να εκφράσω την βαθιά μου ευγνωμοσύνη στην οικογένειά μου και στους κοντινούς μου ανθρώπους για τη συνεχή υποστήριξή τους κατά τη διάρκεια αυτής της προσπάθειας. Η συναισθηματική τους υποστήριξη και η εμπιστοσύνη τους στις ικανότητές μου ήταν ανεκτίμητες.

Τέλος, θα ήταν μεγάλη παράλειψή μου αν δεν ευχαριστούσα θερμά όλους τους συναδέλφους μελλοντικούς εκπαιδευτικούς, που πρόθυμα

συμμετείχαν στην έρευνα, απαντώντας στο ερωτηματολόγιο και συμβάλλοντας έτσι στην ολοκλήρωση αυτής της μελέτης.

Περίληψη

Η παρούσα μελέτη εξετάζει τις στάσεις, τις προθέσεις και τις αντιλήψεις προσωπικής αυτοαποτελεσματικότητας και συλλογικής αυτοαποτελεσματικότητας των μελλοντικών εκπαιδευτικών σχετικά με την ένταξη μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (ΕΕΑ) στο γενικό σχολείο. Το δείγμα της έρευνας αποτελείται από 254 τεταρτοετείς φοιτητές 2 Παιδαγωγικών Τμημάτων Δημοτικής Εκπαίδευσης της Ελλάδας.

Για την ανάλυση του θέματος χρησιμοποιήθηκε η ποσοτική ερευνητική μεθοδολογία, με ερωτηματολόγια που αξιολόγησαν τις στάσεις, τις προθέσεις και την αίσθηση αυτοαποτελεσματικότητας των μελλοντικών εκπαιδευτικών. Η στατιστική ανάλυση περιλάμβανε συσχετίσεις μεταξύ των μεταβλητών και εξέταση διαφοροποιήσεων με βάση γνωστικούς και επαγγελματικούς παράγοντες.

Τα ευρήματα έδειξαν ότι οι συμμετέχοντες έχουν θετικές στάσεις και πρόθεση να εργαστούν σε ενταξιακά περιβάλλοντα. Σε αντίθεση με τις ερευνητικές μας προσδοκίες, η προσωπική αυτοαποτελεσματικότητα δεν ήταν ισχυρά συνδεδεμένη με αυτές τις στάσεις. Ωστόσο, η συλλογική αυτοαποτελεσματικότητα βρέθηκε να σχετίζεται θετικά, αλλά με μέτρια ένταση, με την προθυμία των εκπαιδευτικών να εφαρμόσουν ενταξιακές πρακτικές, υποδηλώνοντας ότι, αν και το υποστηρικτικό σχολικό περιβάλλον παίζει σημαντικό ρόλο, δεν αποτελεί από μόνο του καθοριστικό παράγοντα.

Επιπλέον, παράγοντες όπως η γνώση του νομικού πλαισίου, η αντιλαμβανόμενη αυτοπεποίθηση, η κάλυψη ζητημάτων ειδικής αγωγής και η επαγγελματική προετοιμασία προέκυψε ότι επηρεάζουν σημαντικά τις στάσεις, τις προθέσεις διδασκαλίας σε ενταξιακά περιβάλλοντα και τις αντιλήψεις αυτοαποτελεσματικότητας των μελλοντικών εκπαιδευτικών.

Συμπερασματικά, η ένταξη μαθητών με ΕΕΑ προϋποθέτει όχι μόνο θετικές στάσεις αλλά και υψηλή αυτοαποτελεσματικότητα, η οποία ενισχύεται μέσω κατάλληλης εκπαίδευσης και υποστηρικτικού σχολικού περιβάλλοντος. Η έρευνα είναι σημαντική, καθώς αναδεικνύει κάποιους από τους παράγοντες οι οποίοι επηρεάζουν την προθυμία των εκπαιδευτικών να εφαρμόσουν ενταξιακές πρακτικές, συμβάλλοντας στη διαμόρφωση αποτελεσματικών εκπαιδευτικών πολιτικών.

Λέξεις-κλειδιά: Ένταξη, Αυτοαποτελεσματικότητα, Στάσεις εκπαιδευτικών, Ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, Ενταξιακές πρακτικές

Abstract

The present study examines the attitudes, intentions, and perceptions of both personal and collective self-efficacy among future educators regarding the inclusion of students with special educational needs (SEN) in general education schools. The research sample consists of 254 fourth-year undergraduate students from two Departments of Primary Education in Greece.

A quantitative research methodology was employed, utilizing questionnaires that assessed the attitudes, intentions, and self-efficacy of prospective educators. The statistical analysis included correlations between variables and the impact cognitive and professional factors have on the examined variables.

The analyses revealed that participants held positive attitudes towards inclusion and strong intentions of working in inclusive settings. Contrary to expectations, personal self-efficacy was not strongly associated with these attitudes. On the other hand, collective self-efficacy was found to be positively, albeit moderately, related to teachers' willingness to implement inclusive practices, suggesting that while a supportive school environment plays a significant role, it is not a decisive factor on its own.

Additionally, factors such as knowledge of the legal framework, perceived self-confidence, coverage of special education issues in undergraduate programs, and professional preparation were found to significantly influence attitudes, teaching intentions in inclusive environments, and the self-efficacy perceptions of future educators.

In conclusion, the inclusion of students with SEN requires not only positive attitudes but also high self-efficacy, which can be reinforced through appropriate training and a supportive school environment. This research is significant as it highlights some of the factors that influence educators' willingness to implement inclusive practices, contributing to the development of effective educational policies.

Keywords: Inclusion, Self-efficacy, Teachers' attitudes, Special educational needs, Inclusive practices.

Περιεχόμενα

Περίληψη.....	2
Εισαγωγή.....	7
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1.....	9
1.1 Διακηρύξεις – Συμβάσεις για τα Δικαιώματα των μαθητών με αναπηρία στην Εκπαίδευση.....	9
1.2 Νόμοι για την Ειδική Εκπαίδευση και την Ένταξη στην Ελλάδα.....	13
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2.....	16
2.1 Ενταξιακή εκπαίδευση.....	16
2.2 Δυσκολίες και περιορισμοί στην υλοποίηση της ενταξιακής εκπαίδευσης.....	19
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3.....	22
3.1 Στάσεις εκπαιδευτικών.....	22
3.2 Παράγοντες διαμόρφωσης στάσεων εκπαιδευτικών απέναντι στην ένταξη.....	26
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4.....	34
4.1 Διδακτική αυτοαποτελεσματικότητα.....	34
4.2 Παράγοντες ενίσχυσης της αυτοαποτελεσματικότητας.....	40
4.3 Σχέση στάσεων – αυτοαποτελεσματικότητας.....	45
4.4 Αυτοαποτελεσματικότητα ως προς τη διαχείριση της συμπεριφοράς.....	48
4.5 Αυτοαποτελεσματικότητα ως προς τη συνεργασία.....	52
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5.....	56
Συλλογική αποτελεσματικότητα.....	56
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6: ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ.....	62
6.1 Σκοπός της έρευνας.....	62
6.2 Μεθοδολογική προσέγγιση.....	63
6.3 Συμμετέχοντες.....	65
6.4 Εργαλείο συλλογής δεδομένων.....	65
6.5 Διαδικασίες συλλογής δεδομένων.....	68
6.6 Διαδικασίες ανάλυσης δεδομένων.....	69
6.7 Ζητήματα εγκυρότητας και αξιοπιστίας.....	69
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 7: ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ.....	73
7.1 Στάσεις, προθέσεις και αντιλήψεις αυτοαποτελεσματικότητας μελλοντικών εκπαιδευτικών.....	73
7.2 Διαφορές στις στάσεις και τις αντιλήψεις αυτοαποτελεσματικότητας μεταξύ υποομάδων φοιτητών.....	77
α) Γνώση νομικού πλαισίου ειδικής αγωγής.....	77

β) Αντιλαμβανόμενη αυτοπεποίθηση	79
γ) Επίπεδο κάλυψης ζητημάτων ειδικής αγωγής	83
δ) Επαγγελματική προετοιμασία.....	85
7.3 Παράγοντες που διευκολύνουν την ένταξη μαθητών με ΕΕΑ	88
7.4 Παράγοντες που εμποδίζουν την ένταξη μαθητών με ΕΕΑ.....	92
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 8: Συζήτηση	99
Σύνδεση των αποτελεσμάτων με την υπάρχουσα βιβλιογραφία.....	99
Συμπεράσματα και προτάσεις	106
Περιορισμοί και προτάσεις για περεταίρω διερεύνηση.....	108
Βιβλιογραφία.....	110
Παράρτημα 1: Δήλωση Προστασίας Προσωπικών δεδομένων	137
Παράρτημα 2- Ερωτηματολόγιο.....	138

Εισαγωγή

Καθώς το ενδιαφέρον του κλάδου της εκπαίδευσης στρέφεται στην ανάπτυξη μίας ενταξιακής εκπαίδευσης, οι ερευνητές εγείρουν ερωτήματα σχετικά με το πώς η ένταξη μπορεί να εφαρμοστεί με επιτυχία και αποτελεσματικά από τους εκπαιδευτικούς στις τάξεις. Η παρούσα εργασία ερευνά τις στάσεις των εκπαιδευτικών, τις αντιλήψεις της αυτοαποτελεσματικότητας τους για την εφαρμογή της ένταξης και, τέλος, τις αντιλήψεις τους για τη συλλογική αποτελεσματικότητά των σχολικών μονάδων στις οποίες εργάζονται. Οι συγκεκριμένες μεταβλητές αποτελούν, σύμφωνα με τη βιβλιογραφία, σημαντικούς παράγοντες οι οποίοι επηρεάζουν την εφαρμογή ενταξιακών πρακτικών στις τάξεις.

Πολλές μελέτες, δείχνουν ότι η εμπειρία με μαθητές με αναπηρία, το είδος της αναπηρίας και η γνώση της τοπικής νομοθεσίας επηρεάζουν τις στάσεις των εκπαιδευτικών απέναντι στην ένταξη (Donohue & Bornman, 2015· Yada, Tolvanen & Savolainen, 2018· Moberg, Muta, Korenaga, Kuorelahti, Savolainen, 2019· Saloviita, 2020). Η ετοιμότητα των εκπαιδευτικών είναι ουσιώδης για την αποτελεσματική εφαρμογή της ενταξιακής εκπαίδευσης. Με τη συμμετοχή σε προγράμματα κατάρτισης, ενισχύουν τις δεξιότητές τους και την ικανότητά τους να ανταποκρίνονται στις ανάγκες όλων των μαθητών, προάγοντας θετικό και παραγωγικό μαθησιακό περιβάλλον (Chan, 2008).

Η αίσθηση αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών όσον αφορά την αντιμετώπιση των μαθητών με αναπηρίες εξαρτάται από πολλούς παράγοντες. Η εμπειρία, η εκπαίδευση και η κατανόηση της τοπικής νομοθεσίας είναι κρίσιμοι. Η συνεχής αλληλεπίδραση με αυτούς τους μαθητές επιτρέπει στους εκπαιδευτικούς να κατανοήσουν καλύτερα τις ανάγκες τους και να ανταποκριθούν με

αποτελεσματικότητα, ενώ η συνεχής επαγγελματική ανάπτυξη τούς εξοπλίζει με τις απαραίτητες δεξιότητες και γνώσεις (Tumkaya & Miller, 2020).

Επίσης, το αίσθημα συλλογικής αποτελεσματικότητας, δηλαδή οι κοινές πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών για την από κοινού δράση τους, είναι μια ακόμη σημαντική μεταβλητή για την επιτυχημένη εφαρμογή της ένταξης στο σχολικό περιβάλλον (Goddard, 2002). Η θετική σχολική ατμόσφαιρα και η συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών ενισχύουν την υιοθέτηση ενταξιακών πρακτικών και βελτιώνουν το συνολικό εκπαιδευτικό περιβάλλον (Bandura, 1997· Darling-Hammond, 2006· Donohoo, 2017).

Οι στάσεις και οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για την ένταξη καθώς και οι αντιλήψεις για την αυτοαποτελεσματικότητα και οι πεποιθήσεις τους για τη συλλογική αποτελεσματικότητα έχουν διερευνηθεί ενδελεχώς σε διάφορες μελέτες παγκοσμίως. Ωστόσο, υπάρχουν κενά στη βιβλιογραφία σχετικά με την επίδραση των στάσεων των εκπαιδευτικών, της αυτοαποτελεσματικότητας και της συλλογικής αποτελεσματικότητας στις συμπεριφορές τους (Forlin, Sharma & Loreman, 2007· Savolainen, Engelbrecht, Nel & Malinen, 2012· MacFarlane & Woolfson, 2013).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1

1.1 Διακηρύξεις – Συμβάσεις για τα Δικαιώματα των μαθητών με αναπηρία στην Εκπαίδευση

Ένα έντονο ενδιαφέρον είχε εκφραστεί ήδη από τον 20^ο αιώνα σχετικά με τα ζητήματα των δικαιωμάτων, της ισότητας και της ένταξης από διάφορες κοινωνικές ομάδες αλλά και διεθνείς οργανώσεις. Το 1948 με την Παγκόσμια Διακήρυξη των Ανθρωπίνων Δικαιωμάτων (Universal Declaration of Human Rights), η οποία ανακηρύχθηκε από τη Γενική Συνέλευση των Ηνωμένων Εθνών στο Παρίσι (United Nations, 1948), καθορίστηκαν παγκόσμια θεμελιώδη ανθρώπινα δικαιώματα όπως είναι η δωρεάν και υποχρεωτική στοιχειώδης εκπαίδευση για όλους τους μαθητές (άρθρο 26). Το 1971, μετά από τη συνέλευση των Ηνωμένων Εθνών (United Nations, 1971), γνωστοποιείται σε διεθνές επίπεδο η Διακήρυξη για τα Δικαιώματα των Ατόμων με Νοητική Καθυστέρηση (Declaration on the Rights of Mentally Retarded Persons). Επίσης, με την ίδια διακήρυξη τα άτομα με νοητική υστέρηση έχουν τα ίδια δικαιώματα με τους υπόλοιπους καθώς και ισότιμη πρόσβαση στην εκπαίδευση και γενικότερα σε ένα αξιοπρεπές βιοτικό επίπεδο ζωής.

Σημαντική ήταν η ανακήρυξη από τα Ηνωμένα Έθνη ότι το 1981 θεωρείται ως Διεθνές Έτος Ατόμων με Αναπηρία στην Αυστραλία (Lucas, 1981). Οι στόχοι για πλήρη συμμετοχή των ατόμων με αναπηρία και η διάδοση της κεντρικής ιδέας «Break down the barriers» («Σπάστε τα εμπόδια») φάνηκε, σύμφωνα με έρευνες, ότι είχε θετικό αντίκτυπο στην κοινωνία και τους υπεύθυνους χάραξης της πολιτικής.

Τα τελευταία τριάντα χρόνια υπήρξε σημαντική πρόοδος στην ένταξη των μαθητών με αναπηρία στο εκπαιδευτικό σύστημα της Ελλάδας. Αυτή η πρόοδος περιλαμβάνει βελτιώσεις στις υποδομές, στα εκπαιδευτικά προγράμματα, στο

διδασκτικό προσωπικό και στις ειδικότητες υποστήριξης στην ειδική αγωγή και εκπαίδευση των ατόμων με αναπηρία (Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής, 2011). Επιπλέον, το ισχύον θεσμικό πλαίσιο στην Ελλάδα προβλέπει την εκπαίδευση των μαθητών με αναπηρία είτε σε Τμήματα Ένταξης, είτε μέσω συνεκπαίδευσης στο γενικό σχολείο με τη μορφή "παράλληλης στήριξης".

Η «ένταξη» φαίνεται να αναγνωρίζεται επίσημα αποκτώντας ουσιαστική ισχύ το 1994 με τη Διακήρυξη της Σαλαμάνκα από την UNESCO (UNESCO, 1994). Όλοι οι μαθητές ανεξάρτητα από φυσική, νοητική, κοινωνική, συναισθηματική, γλωσσική ή οποιαδήποτε άλλη συνθήκη έχουν το δικαίωμα πρόσβασης στο σχολείο της γειτονιάς τους, στο «κανονικό σχολείο». Επίσης, τα κράτη παρακινούνται για την υιοθέτηση νόμων και πρακτικών συνεκπαίδευσης καθώς και την προσπάθειά τους για την ενεργή εμπλοκή των γονέων και των κοινοτικών φορέων για την από κοινού λήψη αποφάσεων για τη βελτίωση της παρεχόμενης εκπαίδευσης. Η ανάγκη για επιμόρφωση των εκπαιδευτικών τονίζεται έντονα καθώς απαιτείται η υποστήριξή τους για την καλύτερη ακαδημαϊκή κατάρτισή τους, προβάλλοντας την αξία της κοινοποίησης των αποτελεσμάτων διαφόρων ερευνών σχετικά με την συνεκπαίδευση. Τέλος, τονίζεται ότι η διαφορετικότητα είναι φυσιολογική και ότι το σχολείο οφείλει να προσαρμοστεί στις ανάγκες του μαθητή.

Η σύμβαση των Ηνωμένων Εθνών για τα δικαιώματα των ατόμων με αναπηρία το 2006 (United Nations, 2006) τονίζει ότι τα υπογράφοντα κράτη – μέλη οφείλουν να διασφαλίσουν και να προάγουν ένα ενταξιακό και ποιοτικό εκπαιδευτικό σύστημα σε σχολικό και κοινωνικό επίπεδο χωρίς τον αποκλεισμό των ατόμων με αναπηρία από την δωρεάν γενική πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση λαμβάνοντας την απαραίτητη εξατομικευμένη υποστήριξη βάσει των αναγκών τους για την πιο αποτελεσματική εκπαίδευσή τους. Επίσης, για τη διασφάλιση των παραπάνω,

λαμβάνονται μέτρα για την κατάλληλη επιλογή εκπαιδευτικού προσωπικού με εξειδικευμένες γνώσεις, ώστε να μπορεί να ανταποκριθεί στις εκάστοτε ανάγκες των μαθητών, όπως για παράδειγμα η γνώση της γραφής Braille για μαθητές με τύφλωση και της νοηματικής γλώσσας για κωφούς μαθητές.

Οι πολυάριθμες διακηρύξεις και συμβάσεις για την προάσπιση των δικαιωμάτων των ατόμων με αναπηρία δεν σταμάτησαν εκεί, αφού μέσω του άρθρου 24 της εν λόγω Σύμβασης εξακολουθεί να αναδεικνύεται η επιτακτική ανάγκη για μια κοινωνία που σέβεται τη διαφορετικότητα και ενισχύει ένα περιβάλλον με ίσες ευκαιρίες για την ανάπτυξη των προσωπικών δυνατοτήτων κάθε μαθητή (United Nations, 2006)

Σύμφωνα με την ανασκόπηση των Van Steen και Wilson (2020), τα τελευταία χρόνια έχουν γίνει πολλές μελέτες με αντικείμενο έρευνας την ολόπλευρη ένταξη των μαθητών με αναπηρία στο σχολείο της γειτονιάς τους μελετώντας τις στάσεις, τις αντιλήψεις και τις ανησυχίες των εκπαιδευτικών σχετικά με την ουσιαστική εφαρμογή της ένταξης. Παρόλη αυτή την μεγάλη κινητοποίηση κρατών και διεθνών οργανισμών η εδραίωση της ένταξης είναι μάλλον φαινομενική, καθώς στην πράξη εντοπίζονται ακόμη πρακτικές οι οποίες περιθωριοποιούν και παραβιάζουν τα δικαιώματα των μαθητών αυτών.

Εκατομμύρια παιδιά παγκοσμίως, και ιδιαίτερα όσα έχουν αναπηρίες, εξακολουθούν να μένουν εκτός σχολείου εξαιτίας των σοβαρών ανισοτήτων στην πρόσβαση και την ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης, φαινόμενο που παρατηρείται εντονότερα στις αναπτυσσόμενες χώρες (UNESCO, 2020). Αρκετά χρόνια μετά και πολλά από τα εμπόδια εφαρμογής της ένταξης δεν έχουν αρθεί όπως

οι προκαταλήψεις, οι ανεπαρκείς υποδομές, η έλλειψη κατάλληλου εκπαιδευτικού υλικού και υποστήριξης, καθώς και οι ανεπαρκώς εκπαιδευμένοι εκπαιδευτικοί.

Σίγουρα όμως, όλες αυτές οι διακηρύξεις και οι αγώνες των ανθρώπων αποτέλεσαν και εξακολουθούν να αποτελούν την κινητήρια δύναμη για την ολόπλευρη προσπάθεια εδραίωσης μιας ενταξιακής κουλτούρας η οποία στοχεύει στην εξασφάλιση μιας και προώθηση ευκαιριών δια βίου μάθησης για όλους (Buenos Aires Declaration, 2022). Στις περισσότερες ευρωπαϊκές χώρες και σε όλο τον κόσμο, ο αριθμός των μαθητών με ΕΕΑ που εγγράφονται σε κανονικές τάξεις αυξάνεται (European Agency for Special Needs and Inclusive Education, 2017). Πολλές ανεπτυγμένες χώρες όπως οι Ηνωμένες Πολιτείες της Αμερικής, το Ηνωμένο Βασίλειο, η Αυστραλία και ο Καναδάς έχουν κατοχυρώσει νομοθεσία που υπογραμμίζει τη σημασία των πρακτικών συνεκπαίδευσης για την εκπαίδευση μαθητών με διαφορετικές απαιτήσεις στις τάξεις.

1.2 Νόμοι για την Ειδική Εκπαίδευση και την Ένταξη στην Ελλάδα

Οι σημαντικότερες προσπάθειες και πρακτικές ενίσχυσης της εκπαίδευσης των ατόμων με αναπηρία, στην Ελλάδα πραγματοποιήθηκαν τη δεκαετία του 1990 μετά τη μεταπολίτευση με το ψήφισμα κάποιων νόμων που αφορούσαν την ειδική εκπαίδευση. Πιο συγκεκριμένα, το 1981, ψηφίστηκε ο Νόμος 1143 *«Περί ειδικής αγωγής, ειδικής επαγγελματικής εκπαιδύσεως, απασχόλησης και κοινωνικής μερίμνης των αποκλινόντων εκ του φυσιολογικού και άλλων τινών διατάξεων»*. Ο διαχωρισμός των μαθητών γίνεται σύμφωνα με το ιατρικό μοντέλο το οποίο εκείνη την εποχή κυριαρχούσε στην κοινωνία με χαρακτηριστικό παράδειγμα την αναφορά των χανσενικών ως αποκλίνοντες μαθητές. Οι μαθητές, λοιπόν, χωρίζονται σε «φυσιολογικούς» και «αποκλίνοντες» με τους τελευταίους να κατηγοριοποιούνται σύμφωνα με το βαθμό και το είδος δυσκολίας τους σε 12 κατηγορίες. Η ειδική εκπαίδευση παρέχεται ξεχωριστά σε ειδικά σχολεία, ειδικές τάξεις και ιδρύματα χωρίς καμία προσπάθεια ένταξης των μαθητών στη γενική εκπαίδευση.

Λίγα χρόνια αργότερα, σύμφωνα με το Νόμο 1566/1985, αντικαταστάθηκε ο όρος «αποκλίνοντες εκ του φυσιολογικού» μαθητές με τον όρο μαθητές με «ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες». Αν και οι βαθιά ριζωμένες αντιλήψεις του ιατρικού μοντέλου είναι ακόμη διακριτές, για πρώτη φορά καταβάλλεται μια προσπάθεια για την ένταξη αυτών των μαθητών στα γενικά σχολεία. Συγκεκριμένα, η φοίτηση των μαθητών γίνεται σε ειδικά σχολεία ή στις νέες ειδικές τάξεις που εισάγονται στα γενικά σχολεία. Το Υπουργείο Παιδείας αναλαμβάνει όλες τις αρμοδιότητες που αφορούν την εκπαίδευση των ατόμων με αναπηρία. Παράλληλα, εισάγεται η διδασκαλία των ξένων γλωσσών στις ειδικές σχολικές μονάδες και εκτυπώνονται σχολικά βιβλία για τους μαθητές με τύφλωση στο σύστημα γραφής Braille. Ωστόσο, ο νόμος αυτός δεν προβλέπει την εκπαίδευση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών για την ένταξη των

μαθητών με αναπηρία τόσο την σχολική όσο και την κοινωνική ζωή. Τέλος, ενώ η φοίτηση των μαθητών χωρίς αναπηρία ορίζεται υποχρεωτική για το δημοτικό και το γυμνάσιο, δεν προβλέπεται κάτι αντίστοιχο για τους μαθητές με αναπηρία.

Με το Νόμο 2817/2000 η Πολιτεία επιχειρεί να ανταποκριθεί στα αιτήματα της κοινωνίας για ισότιμη εκπαίδευση των ατόμων με αναπηρία καταργώντας τις διακρίσεις και την περιθωριοποίηση τους. Κύριος στόχος του νόμου είναι η ένταξη στην παραγωγική διαδικασία και η αλληλοαποδοχή τους από το κοινωνικό σύνολο. Αυτό οδηγεί στην φοίτηση των μαθητών με αναπηρία στα «τμήματα ένταξης» και όχι στις «ειδικές τάξεις» όπως ονομάζονταν προηγουμένως. Επίσης, δίνεται έμφαση στις «γνωστικές, στις συναισθηματικές και στις κοινωνικές δυσκολίες» των μαθητών οι οποίες πλέον εντοπίζονται από τα Κέντρα Διάγνωσης, Αξιολόγησης και Υποστήριξης (Κ.Δ.Α.Υ). Οι δομές αυτές αποτελούνται από εξειδικευμένο προσωπικό το οποίο υποστηρίζει τους μαθητές με αναπηρία και ορίζει το βαθμό και το είδος δυσκολίας, τη φοίτηση στην κατάλληλη σχολική μονάδα, την παροχή εξατομικευμένων προγραμμάτων παρέμβασης και συμβουλευτικής εκπαιδευτικών και γονέων. Οι μαθησιακές δυσκολίες στη Γλώσσα ή στα Μαθηματικά όπως η δυσλεξία και η δυσαριθμησία απαρτίζουν δυσκολίες οι οποίες κατατάσσουν όσους μαθητές τις παρουσιάζουν σε άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Μολονότι ότι υπήρχε έντονα η πρόθεση υιοθέτησης μιας ενταξιακής πολιτικής, δεν αναδείχθηκαν συγκεκριμένες σχολικές πρακτικές και προγράμματα για τους εκπαιδευτικούς με σκοπό την ανάπτυξη της.

Με το Νόμο 3699/2008, ο οποίος είναι ακόμη σε ισχύ, με τίτλο *«Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση ατόμων με αναπηρία ή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες»* παρατηρείται η αντικατάσταση του όρου «ειδική αγωγή» με τον όρο «ειδική αγωγή και εκπαίδευση». Επίσημα η Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση είναι υποχρεωτική και δωρεάν όπως ακριβώς

ορίζεται και η γενική εκπαίδευση. Επιπλέον, τα Κέντρα Διάγνωσης, Αξιολόγησης και Υποστήριξης (Κ.Δ.Α.Υ) μετατρέπονται σε Κέντρα Διαφοροδιάγνωσης, Διάγνωσης και Υποστήριξης Ειδικών Εκπαιδευτικών Αναγκών (ΚΕ.Δ.Δ.Υ). Σύμφωνα με το Νόμο 4823/2021 τα ΚΕ.Δ.Δ.Υ έχουν οριστεί ως Κέντρα Διεπιστημονικής Αξιολόγησης, Συμβουλευτικής και Υποστήριξης (ΚΕ.Δ.Α.Σ.Υ). Ακόμη ένα θετικό στοιχείο αποτελεί η αναγνώριση της νοηματικής γλώσσας ως επίσημη γλώσσα για τα κωφά άτομα. Σύμφωνα με τη νομοθεσία παρέχονται προγράμματα λογοθεραπείας, εργοθεραπείας και φυσιοθεραπείας στις σχολικές δομές ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης (ΣΜΕΑΕ). Επίσης, τονίζεται η αξία της πρώιμης παρέμβασης από την προσχολική ηλικία κατά τη διάρκεια φοίτησης των μαθητών στο Νηπιαγωγείο. Γενικότερα, δίνεται έμφαση στην ισότιμη συμμετοχή και ένταξη όλων των μαθητών με αναπηρία ή ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Αυτός ο νόμος εισάγει ρυθμίσεις που στοχεύουν στη βελτίωση της ποιότητας της εκπαίδευσης, συμπεριλαμβανομένων μέτρων για την ενίσχυση της ενταξιακής εκπαίδευσης για μαθητές με αναπηρία δίνοντας ιδιαίτερη βαρύτητα στην ανάγκη προσαρμογής του εκπαιδευτικού περιεχομένου στις ανάγκες των μαθητών με ΕΕΑ.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2

2.1 Ενταξιακή εκπαίδευση

Τα τελευταία χρόνια ο όρος ενταξιακή ή συμπεριληπτική εκπαίδευση αποτελεί έναν όρο ο οποίος όλο και περισσότερο χρησιμοποιείται στον τομέα της ειδικής εκπαίδευσης (UNESCO, 1995). Με τον παραπάνω όρο εννοείται η εκπαίδευση των μαθητών με αναπηρία ή ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο σχολείο της γειτονιάς τους σε μία κανονική τάξη με την απαραίτητη υποστήριξη τους για την κάλυψη των αναγκών τους στη διδασκαλία ή στην αυτοεξυπηρέτηση (Mittler, 1995).

Σύμφωνα με τα Άρθρα 23, 28 και 29 της Σύμβασης για τα Δικαιώματα του Παιδιού (UNESCO, 1989), τα άτομα με αναπηρία έχουν το δικαίωμα πρόσβασης σε μια αποτελεσματική και ισότιμη εκπαίδευση αλλά και σε μια ενεργό συμμετοχή των ατόμων στην ευρύτερη κοινωνία απολαμβάνοντας μια πλήρη και αξιοπρεπή ζωή.

Το κίνημα Εκπαίδευση για Όλους στοχεύει στην συμπερίληψη όλων των μαθητών, οι οποίοι αποκλείονται από τα οφέλη της σχολικής εκπαίδευσης συμπεριλαμβάνοντας τους μαθητές με αναπηρία που δεν έχουν παρακολουθήσει ποτέ τα μαθήματα στο σχολείο ή έχουν οριστεί ως ακατάλληλοι εξαιτίας των διαφορετικών αναγκών τους (UNESCO, 1990).

Είναι ευρέως αποδεκτό ότι η εκπαίδευση των ατόμων με αναπηρία αποτελεί αναπόσπαστο κομμάτι της εκπαίδευσης, για αυτό το λόγο τα Ηνωμένα Έθνη καθόρισαν ορισμένους κανόνες προς αυτή την κατεύθυνση. Συγκεκριμένα, σύμφωνα με τον 6^ο κανόνα τα εκπαιδευτικά προγράμματα θα πρέπει να σχεδιάζονται λαμβάνοντας υπόψη τις διαφορετικές ανάγκες των μαθητών αυτών παρέχοντας την ευκαιρία στους

εμπλεκόμενους φορείς να έχουν την ευελιξία να τροποποιούν και να προσαρμόζουν τα προγράμματα σπουδών βασιζόμενοι στις ανάγκες αυτές (UNESCO, 1993).

Ο ορισμός της UNESCO δίνει έμφαση στις αλλαγές και τροποποιήσεις στο περιεχόμενο, τις προσεγγίσεις, τις δομές και τις στρατηγικές, με μια κοινή οπτική που καλύπτει όλα τα παιδιά και την πεποίθηση ότι είναι ευθύνη του κανονικού συστήματος να εκπαιδεύει όλα τα παιδιά (UNESCO, 1994). Η κοινωνική και ατομική ένταξη των ατόμων αυτών ευνοείται λοιπόν από τις παραπάνω Συμβάσεις και Διακηρύξεις, οι οποίες έχουν ως επίκεντρο την ουσιαστική ένταξη των ατόμων σε όλα τα περιβάλλοντα από μικρή ηλικία. Η ενταξιακή εκπαίδευση αφορά την άρση των εμποδίων, ώστε οι μαθητές να αναλάβουν ενεργό ρόλο στη γενική τάξη (Schwab, 2018).

Η πιο πρόσφατη διακήρυξη της UNESCO που αφορά την ένταξη στην εκπαίδευση είναι η Διακήρυξη του Incheon και το Πλαίσιο Δράσης για την Εκπαίδευση 2030, η οποία εγκρίθηκε το 2015. Αυτή η διακήρυξη θέτει ως στόχο τη διασφάλιση χωρίς αποκλεισμούς και δίκαιης ποιοτικής εκπαίδευσης, καθώς και την προώθηση ευκαιριών δια βίου μάθησης για όλους. Επισημαίνει τη σημασία της ένταξης, της ισότητας και της ποιότητας στην εκπαίδευση, υπογραμμίζοντας την ανάγκη για εκπαιδευτικά συστήματα τα οποία ανταποκρίνονται στις ανάγκες όλων των μαθητών, συμπεριλαμβανομένων των ατόμων με αναπηρία.

Επιπλέον, το 2020, η UNESCO δημοσίευσε την Παγκόσμια Έκθεση Παρακολούθησης της Εκπαίδευσης με θέμα την ένταξη. Η έκθεση αυτή εξετάζει την πρόοδο προς την ενταξιακή εκπαίδευση και παρέχει συστάσεις για την επίτευξη των στόχων της Εκπαίδευσης 2030. Τονίζει τη σημασία της δημιουργίας εκπαιδευτικών περιβαλλόντων που αγκαλιάζουν τη διαφορετικότητα και εξασφαλίζουν ότι όλοι οι

μαθητές, ανεξαρτήτως υπόβαθρου ή ικανοτήτων, έχουν πρόσβαση σε ποιοτική εκπαίδευση.

2.2 Δυσκολίες και περιορισμοί στην υλοποίηση της ενταξιακής εκπαίδευσης

Η ενταξιακή εκπαίδευση βασίζεται στις αρχές των ανθρωπίνων δικαιωμάτων και της δημοκρατίας, επιδιώκοντας την καταπολέμηση κάθε μορφής αποκλεισμού. Στόχος της είναι η εξάλειψη των εμποδίων που δυσχεραίνουν την εκπαιδευτική διαδικασία και την ισότιμη συμμετοχή όλων των μαθητών, ιδιαίτερα όσων ανήκουν σε ευάλωτες ομάδες. Παρόλα αυτά, η πλήρης εφαρμογή της συναντά προκλήσεις και δυσκολίες λόγω ποικίλων παραγόντων.

Αξίζει να τονιστεί η προσβασιμότητα των μαθητών με αναπηρία στα γενικά σχολεία, η οποία πολλές φορές είναι ανύπαρκτη, αφού ο σχεδιασμός των κτιρίων δεν λαμβάνει υπόψη τις ανάγκες των ατόμων αυτών. Η έλλειψη ανελκυστήρων, ειδικών ραμπών, ειδικών θυρών και πόμολων και γενικότερα διάφορων ειδών υποστηρικτικής τεχνολογίας για αυτούς τους μαθητές αποτελούν ορισμένα παραδείγματα. Επομένως, εάν η κατασκευή του σχολικού κτιρίου είναι τέτοια που δυσχεραίνει την πρόσβαση των μαθητών είναι εύλογο ότι η πλήρης ένταξη τους και η μόρφωση τους σε ένα τέτοιο πλαίσιο είναι ακόμα δυσκολότερη (Ahmad, 2012).

Οι στάσεις των δασκάλων φαίνεται να συνδέονται με τη συμπεριφορά τους και τις πρακτικές χωρίς αποκλεισμούς που υιοθετούν (Ajzen, 2012· Sharma & Jacobs, 2016), επηρεάζοντας την εκπαιδευτική εμπειρία των παιδιών στην συνεκπαίδευση (vanSteen & Wilson, 2020). Σε πολλές χώρες, αν και προωθείται μέσω νόμων ένα ενταξιακό εκπαιδευτικό σύστημα, ο στιγματισμός των μαθητών με ΕΕΑ παραμένει καθώς υπάρχει η διάκριση των μαθητών με ΕΕΑ τοποθετώντας τους σε ειδικές τάξεις και ειδικά σχολεία (Yada & Savolainen, 2017).

Η κατάλληλη προετοιμασία και στήριξη από τους εκπαιδευτικούς είναι ζωτικής σημασίας για τη δημιουργία ενός περιβάλλοντος που προωθεί την επιτυχία όλων των μαθητών, ανεξαρτήτως των διαφορών τους. Αυτό σημαίνει ότι η εκπαίδευση των μελλοντικών εκπαιδευτικών πρέπει να εστιάζει στις απόψεις και τις ανησυχίες τους, ώστε να τους εξοπλίσει με τις απαραίτητες γνώσεις και δεξιότητες για να υποστηρίξουν αποτελεσματικά την ένταξη (de Boer, Pijl & Minnaert, 2011). Η εκπαίδευση και η ευαισθητοποίηση των εκπαιδευτικών σχετικά με τις ανάγκες των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες είναι κρίσιμες για τη δημιουργία ενός περιβάλλοντος που προάγει την πλήρη συμμετοχή και επιτυχία τους (Scruggs & Mastropieri, 1996· Zagona, Kurth & MacFarland, 2017).

Η έλλειψη πρακτικής εμπειρίας με άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες μπορεί να αυξήσει την ανασφάλεια των εκπαιδευτικών όσον αφορά την ανταπόκριση στις διαφορετικές ανάγκες των μαθητών (Monsen, Ewing & Kwoka, 2014). Επιπλέον, η έλλειψη επαρκούς υποστήριξης από το εκπαιδευτικό σύστημα μπορεί να αποτελέσει εμπόδιο για τους εκπαιδευτικούς στην ανάπτυξη των απαιτούμενων δεξιοτήτων και πόρων για να ανταποκριθούν στις ανάγκες των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (Yada & Savolainen, 2017). Είναι σημαντικό για τα εκπαιδευτικά συστήματα να παρέχουν την αναγκαία υποστήριξη και κατάρτιση στους εκπαιδευτικούς για να ανταποκριθούν αποτελεσματικά στις ανάγκες των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.

Οι εκπαιδευτικοί συχνά αναφέρουν την έλλειψη χρόνου και πόρων ως σημαντικά εμπόδια στην εφαρμογή πρακτικών ένταξης. Αυτό περιλαμβάνει την έλλειψη βοηθητικού προσωπικού και κατάλληλου εκπαιδευτικού υλικού (Avramidis & Norwich, 2002). Η αύξηση φόρτου εργασίας των εκπαιδευτικών τους οδηγεί πολλές

φορές στην άρνηση να αναλάβουν την εκπαίδευση μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (Loreman, Sharma & Forlin, 2013).

Επιπλέον, η συνεργασία με εκπαιδευτικούς και γονείς βελτιώνει την αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών στα επαγγελματικά ζητήματα. Επομένως, η έλλειψη συνεργασίας, η οποία πολλές φορές αναφέρεται από τους εκπαιδευτικούς, δυσχεραίνει την εφαρμογή της ένταξης (Yada & Savolainen, 2017). Σε ένα ενταξιακό περιβάλλον είναι απαραίτητη η συνεργασία των γενικών εκπαιδευτικών με τους εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής ώστε να τροποποιούν το πρόγραμμα σπουδών, τις μεθόδους διδασκαλίας και αξιολόγησης των μαθητών με ΕΕΑ ή αναπηρία (Ahmad, 2012). Η έλλειψη επικοινωνίας μεταξύ όλων των εμπλεκόμενων αποτελεί τροχοπέδη στον σχεδιασμό μίας ενταξιακής σχολικής εκπαίδευσης (Mastropieri & Scruggs, 2001).

Για να επιτευχθεί η Εκπαίδευση για Όλους, πρέπει να αρθούν όλα τα εμπόδια στην πρόσβαση και τη μάθηση. Η ενταξιακή εκπαίδευση προωθεί τη συμμετοχή και αγκαλιάζει τη διαφορετικότητα, συμβάλλοντας σε ένα πιο ειρηνικό και βιώσιμο μέλλον. Βασικά βήματα είναι η βελτίωση της κατάρτισης των εκπαιδευτικών, η εξασφάλιση επαρκών πόρων και η καλλιέργεια θετικών στάσεων απέναντι στην ένταξη.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3

3.1 Στάσεις εκπαιδευτικών

Οι στάσεις των μελλοντικών εκπαιδευτικών αλλά και των εν ενεργεία εκπαιδευτικών απέναντι στην ένταξη μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο γενικό σχολείο μπορεί να ποικίλλουν ανάλογα με τις προσωπικές πεποιθήσεις, τις προηγούμενες εμπειρίες και την εκπαιδευτική τους προετοιμασία (Tsakiridou & Polyzopoulou 2014· Saloviita, 2020) Η θετική στάση και η προθυμία για την εφαρμογή της ένταξης είναι χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών οι οποίοι δείχνουν θέληση να υποστηρίξουν και να δεχτούν την ένταξη μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο γενικό σχολείο. Αυτοί οι εκπαιδευτικοί πιστεύουν ότι όλα τα παιδιά πρέπει να έχουν πρόσβαση σε ποιοτική εκπαίδευση και ότι η ένταξη μπορεί να αποφέρει οφέλη τόσο για τους μαθητές με ειδικές ανάγκες όσο και για τους υπόλοιπους μαθητές.

Ο ορισμός της στάσης των εκπαιδευτικών έχει δοθεί από διάφορους ερευνητές και θεωρητικούς στον τομέα της κοινωνικής ψυχολογίας. Ένας από τους πιο γνωστούς ορισμούς είναι αυτός των Fishbein και Ajzen (1975), οι οποίοι αναφέρονται γενικά στη στάση ως μια μαθημένη προδιάθεση να αντιδρά κανείς θετικά ή αρνητικά απέναντι σε ένα αντικείμενο ή μια κατάσταση. Στην εκπαίδευση, αυτό σχετίζεται με τις στάσεις των εκπαιδευτικών ως προς τη διδασκαλία, τους μαθητές, και το εκπαιδευτικό περιβάλλον.

Η Richardson (1996) αναλύει τη σημασία των στάσεων και των πεποιθήσεων στη διαδικασία της μάθησης. Επίσης, υποστηρίζει ότι οι στάσεις και οι πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών είναι κεντρικές για την ανάπτυξη της επαγγελματικής τους ταυτότητας και την αποτελεσματικότητα στη διδασκαλία τους. Αυτές οι στάσεις και πεποιθήσεις επηρεάζουν τον τρόπο με τον οποίο οι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται

τους μαθητές τους, το περιεχόμενο του μαθήματος και τις διδακτικές μεθόδους που επιλέγουν να χρησιμοποιήσουν. Αυτοί οι ερευνητές έχουν εξετάσει τις στάσεις των εκπαιδευτικών και πώς αυτές επηρεάζουν την εκπαιδευτική τους πρακτική, την αλληλεπίδραση με τους μαθητές και την προσαρμογή στις εκπαιδευτικές αλλαγές.

Όσον αφορά τις στάσεις των εκπαιδευτικών απέναντι στην ένταξη, επίσης περιγράφονται από διάφορους ερευνητές. Ο Mittler (2000) ορίζει την ένταξη ως το δικαίωμα του παιδιού να συμμετέχει και το καθήκον του σχολείου να αποδέχεται το παιδί. Ο Salend (2001) περιγράφει την ένταξη ως μια φιλοσοφία και πρακτική εκπαίδευσης όλων των μαθητών σε γενικά εκπαιδευτικά περιβάλλοντα.

Οι Avramidis και Norwich (2002) ορίζουν τις στάσεις των εκπαιδευτικών προς την ένταξη ως τις πεποιθήσεις και τα συναισθήματά τους σχετικά με την καταλληλότητα και τη δυνατότητα ενσωμάτωσης μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στις γενικές τάξεις. Αυτοί οι ορισμοί υπογραμμίζουν τη σημασία της συμπερίληψης όλων των μαθητών, ανεξάρτητα από τις διαφοροποιήσεις τους, σε ένα κοινό εκπαιδευτικό περιβάλλον, με την παροχή της κατάλληλης υποστήριξης και την προσαρμογή του εκπαιδευτικού συστήματος στις ανάγκες όλων των μαθητών.

Επιπλέον, οι στάσεις αποτελούνται από τρία συστατικά: το γνωστικό, το συναισθηματικό και το συμπεριφορικό (Eagly & Chaiken, όπως αναφέρεται στο De Boer et al., 2012). Το γνωστικό κομμάτι σχετίζεται με τις πεποιθήσεις, αντιλήψεις και ιδέες σχετικά με τη διδασκαλία μαθητών με αναπηρία σε ένα περιβάλλον χωρίς αποκλεισμούς, το συναισθηματικό συνδέεται με τα συναισθήματα τους όσον αφορά τη διδασκαλία τους και οι δράσεις που ενθαρρύνουν την ένταξη τους απαρτίζουν το συμπεριφορικό συστατικό (Jury, Perrin, Rohmer & Desombre, 2021).

Τα αποτελέσματα της μετά-ανάλυσης (Van Steen & Wilson, 2020) δείχνουν ότι οι στάσεις των εκπαιδευτικών είναι προϊόν της αλληλεπίδρασης των ατομικών παραγόντων, όπως η προσωπική εμπειρία και εκπαίδευση και πολιτισμικών παραγόντων, όπως οι κοινωνικές αξίες και οι προσδοκίες της ευρύτερης κοινωνίας. Οι στάσεις θεωρούνται σημαντικός παράγοντας, γιατί επηρεάζουν άμεσα τη συμπεριφορά των εκπαιδευτικών και την αποτελεσματικότητα των ενταξιακών πρακτικών στην εκπαίδευση.

Σύμφωνα με τους De Boer et al. (2012), η στάση των εκπαιδευτικών προς την ένταξη περιλαμβάνει τις πεποιθήσεις τους σχετικά με την αξία και τη δυνατότητα ένταξης μαθητών με ΕΕΑ, τις απόψεις τους για τις πιθανές προκλήσεις και τα οφέλη της ένταξης, καθώς και την αυτοεκτίμηση τους όσον αφορά την ικανότητά τους να διαχειριστούν μια τάξη με μαθητές με ποικίλες ανάγκες. Οι Schwab et al. (2023) αναφέρουν ότι οι στάσεις των εκπαιδευτικών προς την ένταξη περιλαμβάνουν την προθυμία τους να προσαρμόσουν τις διδακτικές τους πρακτικές και να εφαρμόσουν διαφοροποιημένες μεθόδους διδασκαλίας για να καλύψουν τις ανάγκες όλων των μαθητών.

Σημαντικός προβλεπτικός παράγοντας για την επιτυχία της ένταξης αποτελεί η θετική στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στην συμπερίληψη (Simpson, de Boer-Ott & Smith-Myles, 2003· Zoniou-Sideri & Vlachou, 2006· Van Laarhoven et al., 2007). Η διάθεση για προσαρμογή της διδασκαλίας και η υιοθέτηση σύγχρονων και αποδοτικών μεθόδων, με βασικό στόχο την κάλυψη των αναγκών των μαθητών με ΕΕΑ, είναι χαρακτηριστικά που διακρίνουν τους εκπαιδευτικούς με θετικές στάσεις προς την ένταξη (Sharma et al., 2008).

Σύμφωνα με διάφορες έρευνες, οι εκπαιδευτικοί στην Ιταλία και τη Φινλανδία ανήκουν στην κατηγορία αυτών που δείχνουν θετική στάση απέναντι στην ένταξη των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (Sharma, Aiello, MariePace, Round & Subban, 2018). Αντίστοιχα, οι Έλληνες εκπαιδευτικοί, σύμφωνα με έρευνα των Avramidis και Kalyva (2007), υιοθετούν την άποψη ότι οι μαθητές έχουν το δικαίωμα να εκπαιδεύονται στα σχολεία της γειτονιάς τους, με στόχο την κοινωνική και γνωστική τους ανάπτυξη (Bornman & Donohue, 2013). Σε άλλη έρευνα με συμμετοχή εκπαιδευτικών από τέσσερις χώρες (Ιταλία, Ελλάδα, Ελβετία και Καναδάς), βρέθηκε ότι οι Ιταλοί εκπαιδευτικοί εμφάνιζαν τις πιο θετικές στάσεις προς την ένταξη, ενώ οι Ελβετοί είχαν την πιο χαμηλή βαθμολογία (Sharma et al., 2023). Σχετικά με την πρόθεση διδασκαλίας σε ενταξιακή τάξη, οι Καναδοί και οι Ιταλοί ήταν πιο πρόθυμοι από τους Έλληνες και τους Ελβετούς εκπαιδευτικούς.

Προς την αντίθετη κατεύθυνση οι εκπαιδευτικοί γενικής αγωγής, οι οποίοι εκφράζουν μια στάση απροθυμίας να συμπεριλάβουν μαθητές με ΕΕΑ στην τάξη τους, δημιουργούν ένα περιβάλλον που μπορεί να οδηγήσει στον αποκλεισμό αυτών των μαθητών (Cassady, 2011). Αυτή η στάση συνήθως συνδέεται με τη μειωμένη αυτοεκτίμηση των εκπαιδευτικών όσον αφορά την ικανότητά τους να ανταποκριθούν στις ανάγκες αυτών των μαθητών (Avramidis et al., 2000). Επιπλέον, ορισμένοι εκπαιδευτικοί ενδέχεται να αντιδρούν αρνητικά στην ένταξη μαθητών με ειδικές ανάγκες στο γενικό σχολείο. Όπως αναφέρθηκε παραπάνω, οι μαθητές με πιο σοβαρές μορφές αναπηρίας συνήθως συνδέονται με πιο αρνητικές στάσεις από τους εκπαιδευτικούς (Avramidis & Norwich, 2002). Θα αναφερθεί και παρακάτω ενδελεχώς ότι οι πιο βαριές μορφές αναπηρίας σχετίζονται με πιο αρνητικές στάσεις των εκπαιδευτικών (Avramidis & Norwich, 2002).

Στην Αυστραλία και τη Γερμανία, αρκετοί εκπαιδευτικοί υιοθετούν αρνητικές στάσεις απέναντι στην ενταξιακή πολιτική, θεωρώντας την ένταξη ως επιπρόσθετη ευθύνη και αύξηση φόρτου εργασίας. Πιστεύουν ότι οι μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες θα έπρεπε να φοιτούν σε ειδικό σχολείο, ώστε να μην επηρεάζεται η συνολική ακαδημαϊκή επίδοση του σχολείου, λόγω των χαμηλότερων βαθμολογιών αυτών των μαθητών (Sharma et al., 2018). Κατά συνέπεια, οι εκπαιδευτικοί με αρνητικές στάσεις ή χαμηλές προσδοκίες για αυτούς τους μαθητές είναι λιγότερο πιθανό να προσφέρουν μια ικανοποιητική εκπαίδευση χωρίς αποκλεισμούς (Nayak, 2008).

3.2 Παράγοντες διαμόρφωσης στάσεων εκπαιδευτικών απέναντι στην ένταξη

Είδος Αναπηρίας

Η φύση της αναπηρίας των μαθητών αποτελεί καθοριστικό παράγοντα που επηρεάζει τις στάσεις των εκπαιδευτικών απέναντι στην ένταξή τους στη γενική εκπαίδευση. Σύμφωνα με τη μελέτη των Avramidis και Norwich (2002), οι εκπαιδευτικοί τείνουν να διαμορφώνουν πιο θετικές στάσεις προς την ένταξη μαθητών με ήπιες μορφές αναπηρίας, σε σύγκριση με εκείνους που παρουσιάζουν σοβαρότερες ή πολλαπλές αναπηρίες.

Διεθνείς έρευνες καταδεικνύουν ότι οι μαθητές με κοινωνικές δυσκολίες ή προβλήματα λόγου και επικοινωνίας προκαλούν λιγότερες αμφιβολίες στους εκπαιδευτικούς, οι οποίοι διατηρούν απέναντί τους γενικά ευνοϊκή στάση (de Boer, Pijl & Minnaert, 2011· Tsakiridou & Polyzopoulou, 2014). Εξίσου θετικές στάσεις καταγράφονται απέναντι σε μαθητές με σωματικές ή αισθητηριακές αναπηρίες, καθώς

και προς μαθητές που θεωρούνται χαρισματικοί ή έχουν αυξημένες ικανότητες (De Boer et al., 2011· Monsen, Ewing & Kwoka, 2014).

Αντίθετα, η ένταξη μαθητών με διαταραχή ελλειμματικής προσοχής και υπερκινητικότητας (ΔΕΠ/Υ), προβλήματα συμπεριφοράς ή πολλαπλές αναπηρίες συναντά μεγαλύτερη δυσκολία από την πλευρά των εκπαιδευτικών (Avramidis & Norwich, 2002· De Boer et al., 2011· Donohue & Bornman, 2015). Οι στάσεις αυτές συνδέονται συχνά με τις αυξημένες απαιτήσεις για διαχείριση συμπεριφοράς, διαφοροποίηση διδασκαλίας και συναισθηματική υποστήριξη, οι οποίες ενδέχεται να υπερβαίνουν τις υπάρχουσες γνώσεις ή δεξιότητες των εκπαιδευτικών.

Γενικότερα, μαθητές με ήπιες ή μέτριες μαθησιακές δυσκολίες, δυσκολίες στην ομιλία και τη γλώσσα, καθώς και κινητικές δυσκολίες γίνονται συχνότερα αποδεκτοί στο πλαίσιο της ενταξιακής τάξης. Αντίθετα, οι μαθητές που παρουσιάζουν προκλητική ή αντικοινωνική συμπεριφορά, συναισθηματικές διαταραχές ή νευρολογικά προβλήματα αντιμετωπίζονται με μεγαλύτερη επιφυλακτικότητα, καθώς η διαχείρισή τους απαιτεί περισσότερους πόρους, εξατομικευμένη υποστήριξη και αυξημένη παιδαγωγική προετοιμασία (Avramidis & Kalyva, 2007).

Εμπειρία Διδασκαλίας

Η διδακτική εμπειρία με μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, καθώς και η προσωπική επαφή με άτομα με ΕΕΑ σε φιλικό ή οικογενειακό περιβάλλον, φαίνεται να ενισχύουν τη διαμόρφωση θετικών στάσεων απέναντι στην ένταξη (Avramidis & Norwich, 2002· Bornman & Donohue, 2013). Σύμφωνα με μελέτη που πραγματοποιήθηκε στην Τουρκία το 2021, οι μελλοντικοί εκπαιδευτικοί υιοθετούσαν πιο θετικές στάσεις όταν είχαν παρακολουθήσει επαρκή αριθμό μαθημάτων ειδικής αγωγής στο πλαίσιο του προγράμματος σπουδών τους ή όταν είχαν αποκτήσει

προσωπική εμπειρία με μαθητές με ΕΕΑ κατά τη διάρκεια της φοίτησής τους. Γενικά, η άμεση εμπειρία με μαθητές με αναπηρία φαίνεται να επηρεάζει θετικά τις στάσεις και τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με την ένταξη, σύμφωνα με ευρήματα προηγούμενων μελετών (Avramidis & Kalyva, 2007· Savolainen, et al., 2012· Malinen, Savolainen & Xu, 2012· van Miegheem et al., 2018· Koliqi & Zabeli, 2022).

Μια ακόμη μελέτη που εξέτασε τις στάσεις εκπαιδευτικών στην Ελλάδα και την Κύπρο επιβεβαιώνει ότι η προηγούμενη εμπειρία με μαθητές με αναπηρία αποτελεί σημαντικό παράγοντα διαμόρφωσης θετικών στάσεων απέναντι στην ένταξη (Batsiou, Bebetos, Panteli & Antoniou, 2008). Πράγματι, η άμεση επαφή με μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και αναπηρία φαίνεται να επηρεάζει τις στάσεις των εκπαιδευτικών (Yada et al., 2018· Narkun & Smogorzewska, 2019· Dorji et al., 2019). Όταν, μάλιστα, οι εμπειρίες αυτές είναι θετικές - ιδίως μέσα από επιτυχημένες πρακτικές ένταξης - οι στάσεις των εκπαιδευτικών γίνονται ακόμη πιο ευνοϊκές (Moberg et al., 2020). Ωστόσο, ορισμένες έρευνες καταδεικνύουν ότι οι εκπαιδευτικοί με λιγότερα έτη διδακτικής εμπειρίας εκδηλώνουν συχνά πιο θετική στάση απέναντι στην ένταξη σε σύγκριση με τους συναδέλφους τους που έχουν μακροχρόνια εμπειρία (Savolainen et al., 2012· Yada et al., 2018).

Ελλιπής υποστήριξη

Ορισμένοι εκπαιδευτικοί ενδέχεται να αισθάνονται ανασφαλείς και αβέβαιοι σχετικά με τη δυνατότητά τους να παρέχουν αποτελεσματική εκπαίδευση σε μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (ΕΕΑ). Η υποστήριξη, ιδιαίτερα προς τους λιγότερο έμπειρους εκπαιδευτικούς, από συναδέλφους με περισσότερη εμπειρία, κρίνεται απαραίτητη, προκειμένου οι πρώτοι να αποκτήσουν θετικές εμπειρίες διδασκαλίας σε τάξεις που περιλαμβάνουν μαθητές με ΕΕΑ και αναπηρία (Malinen et al., 2012). Η

συνεργασία αυτή μπορεί να διευκολύνει την παροχή βοήθειας σε μαθητές με ήπιες αλλά και πιο σοβαρές συμπεριφορικές δυσκολίες (Tsakiridou & Polyzopoulou, 2014).

Το αίσθημα αβεβαιότητας μπορεί να απορρέει τόσο από την ελλιπή εκπαιδευτική κατάρτιση όσο και από την ανεπάρκεια πόρων (Malki & Einat, 2018). Οι ελλείψεις αυτές εντείνουν την ανησυχία των εκπαιδευτικών σχετικά με την επάρκειά τους να ανταποκριθούν στις ανάγκες των μαθητών με ΕΕΑ (Avramidis & Norwich, 2002). Επιπλέον, οι αντιλήψεις που έχουν για τις ικανότητές τους στη διαχείριση μιας τάξης με μαθητές με ΕΕΑ συχνά ενισχύουν την ανασφάλεια τους απέναντι στην εφαρμογή μιας ενταξιακής εκπαιδευτικής πολιτικής (Forlin, Keen & Barrett, 2008).

Σε συνθήκες περιορισμένης υποστήριξης, ορισμένοι εκπαιδευτικοί θεωρούν πως οι μαθητές με ΕΕΑ ενδείκνυται να φοιτούν σε ειδικά σχολεία, προκειμένου να έχουν πρόσβαση σε πιο κατάλληλη και ποιοτική εκπαιδευτική υποστήριξη (Grieve, 2009). Τέλος, η έλλειψη επαρκούς ειδικού προσωπικού και κατάλληλου εξοπλισμού αποτελεί έναν ακόμη παράγοντα που συντελεί στην ανάπτυξη αρνητικών στάσεων απέναντι στην ένταξη (Subban & Sharma, 2006).

Γνώση νομοθεσίας

Η κατανόηση της εκπαιδευτικής πολιτικής και του νομικού πλαισίου που αφορά την ειδική αγωγή φαίνεται να ενισχύει τις στάσεις και τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών, συμβάλλοντας στη διαμόρφωση θετικότερων συναισθημάτων απέναντι στην ένταξη (Tuncay & Kizilaslan, 2022). Η ευαισθητοποίηση και η ενημέρωση σχετικά με την ιδεολογική βάση της ενταξιακής εκπαίδευσης συμβάλλουν στην ενεργή υποστήριξη όλων των μαθητών, μέσα από την αξιοποίηση των δικαιωμάτων τους για συμμετοχή στην κοινή σχολική τάξη (Subban & Sharma, 2006).

Η εφαρμογή του νομοθετικού πλαισίου διαφέρει ανά χώρα, με χαρακτηριστικά παραδείγματα την Ιταλία και την Αυστραλία. Στην Ιταλία, από το 1977, η ένταξη μαθητών με ειδικές ανάγκες στο γενικό σχολείο υποστηρίζεται μέσω εξατομικευμένων εκπαιδευτικών προγραμμάτων, ενώ στην Αυστραλία η σχετική νομοθεσία τέθηκε σε ισχύ το 1992, σηματοδοτώντας την επίσημη έναρξη της εγγραφής των μαθητών με ΕΕΑ στα γενικά σχολεία.

Η παροχή ευκαιριών για κατάκτηση γνώσεων και ανάπτυξη τεχνογνωσίας σχετικά με τις ενταξιακές πολιτικές θεωρείται κρίσιμη, καθώς συνδέεται με θετικά αποτελέσματα τόσο για τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς όσο και για την αποτελεσματικότητα της εκπαιδευτικής πρακτικής (Avramidis & Norwich, 2002). Συνολικά, η αυξημένη έκθεση των εκπαιδευτικών σε ενταξιακές πολιτικές και πρακτικές φαίνεται να ενισχύει τις θετικές στάσεις και τις πεποιθήσεις τους σχετικά με την εφαρμογή της ένταξης (Sharma et al., 2023).

Επαγγελματική εξέλιξη – τυπικά προσόντα

Τα εκπαιδευτικά προσόντα αποτελούν σημαντικό παράγοντα που επηρεάζει τις στάσεις των εκπαιδευτικών απέναντι στην ένταξη. Όταν οι εκπαιδευτικοί δεν διαθέτουν τις απαραίτητες γνώσεις και δεξιότητες, είναι πιθανό να δυσκολευτούν στην εφαρμογή κατάλληλων πρακτικών συνεκπαίδευσης (Engelbrecht & Savolainen, 2017· van Miegheem et al., 2018· Zabeli & Gjelač, 2020). Ωστόσο, οι στάσεις αυτές δεν είναι στατικές· μεταβάλλονται και εξελίσσονται καθώς οι εκπαιδευτικοί αποκτούν περισσότερη εμπειρία και επιμορφώνονται στον τομέα της ειδικής αγωγής (van Miegheem, Verschueren, Petry & Struyf, 2018).

Η ποιότητα και το περιεχόμενο των εκπαιδευτικών προγραμμάτων που παρακολουθούν οι μελλοντικοί και εν ενεργεία εκπαιδευτικοί παίζει καθοριστικό ρόλο

στη διαμόρφωση των στάσεων τους (Kraska & Boyle, 2014). Η παροχή θεωρητικής και πρακτικής κατάρτισης σε θέματα ένταξης συμβάλλει στην ανάπτυξη μιας πιο θετικής στάσης απέναντι στη διαφορετικότητα και ενισχύει την υιοθέτηση μιας ενταξιακής κουλτούρας στο σχολείο (Mónico et al., 2018). Ενδεικτικά, οι εκπαιδευτικοί που έχουν παρακολουθήσει προπτυχιακά μαθήματα ειδικής αγωγής εμφανίζονται πιο πρόθυμοι να συμπεριλάβουν μαθητές με ειδικές ανάγκες στις τάξεις τους (Subban & Sharma, 2006· Forlin, Loreman, Sharma & Earle, 2009).

Επιπλέον, ερευνητικά δεδομένα δείχνουν ότι η συμμετοχή σε επιμορφωτικά σεμινάρια με αντικείμενο την ειδική αγωγή σχετίζεται με θετικότερες στάσεις απέναντι στην ένταξη (Avramidis & Kalyva, 2007· Rakap & Kaczmarek, 2010· Bornman & Donohue, 2013). Είναι ιδιαίτερα σημαντικό, κατά τον σχεδιασμό της αρχικής (προϋπηρεσιακής) κατάρτισης, να λαμβάνονται υπόψη οι υφιστάμενες στάσεις, πεποιθήσεις και ανησυχίες των εκπαιδευτικών, ώστε τα προγράμματα σπουδών να τους προετοιμάζουν επαρκώς για την αποτελεσματική εφαρμογή της συνεκπαίδευσης (Forlin et al., 2009).

Η ενδοϋπηρεσιακή κατάρτιση διαδραματίζει επίσης κρίσιμο ρόλο, προσφέροντας στους εκπαιδευτικούς πρακτικά εργαλεία και γνώσεις για τη συνεργασία, τη διαφοροποίηση της διδασκαλίας και τη διαχείριση της τάξης – όλα απαραίτητα στοιχεία για την υποστήριξη της ένταξης (Avramidis & Kalyva, 2007). Η συνεχής επιμόρφωση καθ' όλη τη διάρκεια της επαγγελματικής πορείας των εκπαιδευτικών ενισχύει την ικανότητά τους να ανταποκρίνονται στις νέες τάσεις και απαιτήσεις της ενταξιακής εκπαίδευσης (Bornman & Donohue, 2013). Επιπρόσθετα, η εργασία σε ένα σχολικό περιβάλλον που υιοθετεί ενταξιακές αρχές και πρακτικές φαίνεται να λειτουργεί υποστηρικτικά προς τη διαμόρφωση θετικών στάσεων των εκπαιδευτικών (Avramidis & Kalyva, 2007).

Φύλο

Ορισμένες έρευνες καταδεικνύουν ότι το φύλο επηρεάζει τις στάσεις των εκπαιδευτικών απέναντι στην ένταξη, ενώ άλλες δεν εντοπίζουν στατιστικά σημαντικές διαφορές. Συγκεκριμένα, σε αρκετές μελέτες παρατηρείται ότι οι γυναίκες εκπαιδευτικοί παρουσιάζουν πιο θετικές στάσεις ως προς τη διδασκαλία σε ενταξιακές τάξεις σε σύγκριση με τους άνδρες συναδέλφους τους (Hadjikakou & Mnasonos, 2012· Tsakiridou & Polyzopoulou, 2014· Butakor, Ampadu & Suleiman, 2018). Οι Forlin et al. (2011) επιβεβαιώνουν αυτή τη διαφοροποίηση, αναφέροντας σημαντικές διαφορές μεταξύ των φύλων, με τις γυναίκες να επιδεικνύουν πιο θετικές στάσεις ως προς την ένταξη.

Ωστόσο, άλλες μελέτες αμφισβητούν τη σημασία του φύλου ως καθοριστικού παράγοντα. Για παράδειγμα, οι Batsiou, Bebetos, Panteli και Antoniou (2008) διαπίστωσαν ότι το φύλο δεν ασκεί σημαντική επίδραση στις στάσεις και προθέσεις των Ελλήνων και Κυπρίων εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης ως προς τη διδασκαλία μαθητών με ΕΕΑ σε γενικά σχολεία. Οι ερευνητές υποστηρίζουν ότι άλλοι παράγοντες, όπως η επαγγελματική εμπειρία, η επιμόρφωση στην ειδική αγωγή και η διαθεσιμότητα υποστήριξης και πόρων, επηρεάζουν περισσότερο τις στάσεις των εκπαιδευτικών. Παρόμοια συμπεράσματα προκύπτουν και από την ανάλυση των Lindsay και Edwards (2013), οι οποίοι δεν εντοπίζουν στατιστικά σημαντική συσχέτιση μεταξύ φύλου και στάσεων προς την ένταξη.

Ηλικία

Η ηλικία αποτελεί έναν ακόμη παράγοντα που εξετάζεται συχνά ως προς την επίδρασή του στις στάσεις των εκπαιδευτικών. Σύμφωνα με τους Boyle, Topping και Jindal-Snape (2013), οι νεότεροι εκπαιδευτικοί (ηλικίας 20–30 ετών) παρουσιάζουν πιο θετικές στάσεις σε σχέση με τους μεγαλύτερους σε ηλικία (40–50 ετών). Αντίστοιχα ευρήματα καταγράφονται και σε άλλες μελέτες, οι οποίες επισημαίνουν ότι οι εκπαιδευτικοί νεότερης ηλικίας εμφανίζουν μεγαλύτερη αποδοχή των ενταξιακών πρακτικών (Subban & Sharma, 2006· Avramidis & Kalyva, 2007· Bornman & Donohue, 2013). Παρόλα αυτά, η ανασκόπηση των Avramidis και Norwich (2002) δεν τεκμηριώνει την ηλικία ως καθοριστικό παράγοντα που επηρεάζει τις στάσεις των εκπαιδευτικών απέναντι στην ένταξη. Ομοίως, πιο πρόσφατες μελέτες (Dukmak, 2013· Van Steen & Wilson, 2020) υποστηρίζουν ότι δεν υφίσταται στατιστικά σημαντική σχέση μεταξύ ηλικίας και στάσεων προς τη συμπερίληψη.

Πέρα από τους δημογραφικούς παράγοντες, οι στάσεις των εκπαιδευτικών επηρεάζονται ισχυρά από τις αντιλήψεις τους σχετικά με την αποτελεσματικότητά τους και την ικανότητά τους να εφαρμόζουν πρακτικές χωρίς αποκλεισμούς (Malinen, 2012· Savolainen et al., 2012). Ο σεβασμός προς τη διαφορετικότητα και η αποδοχή της ως πλεονέκτημα αποτελούν θεμέλια για την καλλιέργεια ενταξιακής κουλτούρας στο σχολείο και στην ευρύτερη κοινότητα (Ahmad, 2012).

Οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών έχουν αναγνωριστεί ως καθοριστικοί παράγοντες για την επιτυχία της ένταξης μαθητών με ΕΕΑ ή και αναπηρία (Symeonidou & Phtiaka, 2009). Στο πλαίσιο της συμπερίληψης, η φυσική παρουσία των μαθητών στο σχολείο δεν αρκεί (Winter, 2006). Απαραίτητο είναι να εξασφαλίζεται η ουσιαστική συμμετοχή τους μέσα από προσαρμογές στις αξίες, τις

συμπεριφορές, τις πολιτικές και τις διδακτικές πρακτικές (Polat, 2011). Με άλλα λόγια, η διαφορετικότητα αντιμετωπίζεται ως πλούτος και όχι ως εμπόδιο, με τα εκπαιδευτικά πλαίσια να αναμορφώνουν τις προσεγγίσεις τους ώστε να ανταποκρίνονται στις εξατομικευμένες ανάγκες των μαθητών (Kinsella & Senior, 2008).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4

4.1 Διδακτική αυτοαποτελεσματικότητα

Συζητώντας, λοιπόν, για ένα επιτυχημένο εκπαιδευτικό σύστημα θα ήταν σημαντική η παράλειψη της αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών (Sharma, Loreman & Forlin 2012· Schwab, 2019). Ο Bandura (1977) εισήγαγε τον όρο «αυτοαποτελεσματικότητα» για να περιγράψει την πίστη ενός ατόμου στην ικανότητά του να είναι επιτυχής σε μια συγκεκριμένη κατάσταση. Η έννοια της αυτοαποτελεσματικότητας θεμελιώθηκε στις αρχές της κοινωνικής γνωστικής θεωρίας, οι οποίες επικεντρώνονται στην εξέλιξη και την άσκηση της ανθρώπινης δράσης ή στην πεποίθηση ότι οι άνθρωποι μπορούν να ασκήσουν κάποιο έλεγχο στις πράξεις τους (Bandura, 2006). Οι ερευνητές (Tschannen-Moran & Hoy, 2001· Klassen et al., 2011) ορίζουν την αυτοαποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών ως την πίστη τους στην ικανότητά τους να επηρεάζουν θετικά τα αποτελέσματα των μαθητών.

Οι Guskey και Passaro (2016) ορίζουν την αυτοαποτελεσματικότητα ως την πεποίθηση που έχουν οι εκπαιδευτικοί ότι μπορούν να επηρεάσουν θετικά την επίδοση των μαθητών τους, ακόμη και όταν αυτοί οι μαθητές αντιμετωπίζουν σημαντικές μαθησιακές δυσκολίες. Η θεωρία της αυτοαποτελεσματικότητας του Bandura (1977) είναι ένα σημαντικό πλαίσιο για την κατανόηση του ρόλου που παίζουν οι πεποιθήσεις των ατόμων στην εκπαίδευση και την απόδοσή τους. Η έρευνα που βασίζεται σε αυτήν τη θεωρία έχει δείξει ότι οι δάσκαλοι με υψηλό αίσθημα αυτοαποτελεσματικότητας

έχουν τη τάση να επιδεικνύουν μεγαλύτερη προσπάθεια, αντοχή και δέσμευση στην εκπαίδευση των μαθητών τους. Κατά συνέπεια, οι αντιλήψεις της αυτοαποτελεσματικότητας των δασκάλων μπορεί να έχουν σημαντική επίδραση στην εκπαιδευτική διαδικασία και την επίτευξη των εκπαιδευτικών στόχων.

Η υποστήριξη και η διαμόρφωση του αισθήματος αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών μπορεί να αποτελέσει σημαντικό μέσο για τη βελτίωση της εκπαιδευτικής πρακτικής και την επίτευξη των καλύτερων αποτελεσμάτων μάθησης για τους μαθητές. Σύμφωνα τη θεωρία του Bandura, οι δάσκαλοι με υψηλότερα επίπεδα αυτοαποτελεσματικότητας είναι πιο πιθανό να επενδύσουν περισσότερο χρόνο και ενέργεια για την προετοιμασία και την εφαρμογή των μαθημάτων τους και να παραμείνουν αφοσιωμένοι, ακόμη και όταν αντιμετωπίζουν προκλήσεις ή δυσκολίες στην τάξη (Pajares, 1996).

Στη βιβλιογραφία υπάρχουν διάφορες κλίμακες μέτρησης της αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών. Για παράδειγμα, η κλίμακα Teachers' Sense of Efficacy (TSES) η οποία σχεδιάστηκε από τους Tschannen-Moran & Woolfolk (2001), αξιολογεί τις πεποιθήσεις των δασκάλων σχετικά με την ικανότητά τους να επηρεάσουν την ενεργή συμμετοχή των μαθητών, να υιοθετούν κατάλληλες διδακτικές πρακτικές και να διαχειρίζονται τη τάξη τους με αποτελεσματικότητα.

Αργότερα, οι Sharma και οι συνεργάτες του (2012) ανέλαβαν το σχεδιασμό μίας κλίμακας για την αξιολόγηση της αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών εστιάζοντας στην ενταξιακή εκπαίδευση. Συγκεκριμένα, η κλίμακα Teacher Efficacy for Inclusive Practices (TEIP), εστιάζει στις ανάγκες των ενταξιακών τάξεων και μετράει τρεις βασικούς παράγοντες: την αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών ως προς τη διδασκαλία και εφαρμογή ενταξιακών διδακτικών πρακτικών, τη χρήση

συνεργατικών μεθόδων διδασκαλίας και τη διαχείριση προβληματικών συμπεριφορών στην τάξη. Και οι δύο κλίμακες μετρούν παρόμοιους τομείς όπως η αυτοαποτελεσματικότητα στη διδασκαλία και τη διαχείριση της τάξης με βασική διαφορά ότι η δεύτερη επικεντρώνεται στις ενταξιακές τάξεις.

Οι δάσκαλοι με υψηλότερο αίσθημα αυτοαποτελεσματικότητας θα επιδείξουν πιο αποτελεσματικές διδακτικές συμπεριφορές (Tschannen-Moran & Barr, 2004· Klassen & Tze, 2014). Αυτά τα ευρήματα υποστηρίζονται από τη συστηματική μετά-ανάλυση των Klassen και Tze (2014), η οποία αποκάλυψε μια ισχυρή συσχέτιση μεταξύ της αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών και των διδακτικών τους συμπεριφορών. Σύμφωνα με τη θεωρία του Bandura (1977), η αυτοαποτελεσματικότητα δεν είναι μόνο μια προσωπική πεποίθηση για τις δυνατότητες του ατόμου, αλλά και ένας παράγοντας που επηρεάζει τη συμπεριφορά και την απόδοσή του.

Η μελέτη αυτή των Tschannen-Moran και Hoy (2007) αναδεικνύει τη σημασία της αυτοαποτελεσματικότητας των δασκάλων στην εκπαιδευτική διαδικασία και την επίδρασή της στην επίτευξη των εκπαιδευτικών στόχων. Οι δάσκαλοι που έχουν πιο υψηλά επίπεδα αυτοαποτελεσματικότητας είναι πιο ικανοί να εφαρμόσουν αποτελεσματικές διδακτικές στρατηγικές και να πετύχουν καλύτερα αποτελέσματα για τους μαθητές τους, συμπεριλαμβανομένων των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (EEA).

Ωστόσο, όπως υπογραμμίζεται στη βιβλιογραφική ανασκόπηση του Kim (2018), ο αριθμός των μαθητών στην τάξη αποτελεί σημαντικό παράγοντα που επηρεάζει την αίσθηση αυτοαποτελεσματικότητας των δασκάλων. Οι δάσκαλοι εκφράζουν συχνά αμφιβολίες για την ικανότητά τους να διαχειριστούν και να

ενσωματώσουν μαθητές με ΕΕΑ, όταν οι τάξεις είναι μεγάλες. Η παρουσία πολλών μαθητών περιορίζει την ικανότητα των δασκάλων να παρέχουν ατομική προσοχή και εξατομικευμένη υποστήριξη, γεγονός που μπορεί να έχει αρνητικό αντίκτυπο στην ποιότητα της ενταξιακής διδασκαλίας (Forlin et al., 2009).

Μελετώντας ένα ενταξιακό πλαίσιο, πολλές μελέτες (Knauder & Koschmieder, 2019) έχουν εξετάσει τη σχέση μεταξύ της αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών και της συμπεριφοράς τους στην τάξη. Αυτές οι μελέτες δείχνουν ότι η υψηλή αίσθηση αυτοαποτελεσματικότητας ενός δασκάλου αποτελεί έναν ισχυρό προγνωστικό παράγοντα για το πώς διδάσκουν με τρόπο που προάγει την ένταξη. Όσο περισσότερο οι δάσκαλοι πιστεύουν στις ικανότητές τους να διδάξουν όλους τους μαθητές, τόσο πιο πιθανό είναι να εφαρμόσουν ενταξιακές πρακτικές στην τάξη τους.

Σημαντικό εύρημα είναι ότι τα κίνητρα των μαθητών και η επίδοσή τους είναι άρρηκτα συνδεδεμένα με την εμπιστοσύνη την οποία επιδεικνύει ο εκπαιδευτικός στις διδακτικές του ικανότητες (Zee & Koomen, 2016). Ως εκ τούτου, η ποιότητα διδασκαλίας των εκπαιδευτικών έχει συσχετιστεί θετικά με την αίσθηση αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών. Οι υψηλές αντιλήψεις της αυτοαποτελεσματικότητας λειτουργούν ως κινητήριο δύναμη που παρακινεί τους μαθητές να προσπαθούν και να επιμένουν ακόμη και σε περιόδους αποτυχίας. Όπως υποστηρίζει ο Bandura (1977), η πεποίθηση ότι μπορεί κάποιος να ξεπεράσει εμπόδια και να επιτύχει, λειτουργεί ως κινητήρια δύναμη για την ενίσχυση της αυτοπεποίθησης των μαθητών και τη συνέχιση της προσπάθειάς τους για την επίτευξη των στόχων τους.

Αντίθετα, οι εκπαιδευτικοί με χαμηλό αίσθημα αυτοαποτελεσματικότητας αντιμετωπίζουν δυσκολίες στη διαχείριση των προκλήσεων και των αποτυχιών στην τάξη, γεγονός που μπορεί να τους οδηγήσει είτε στην αποφυγή των δύσκολων

καταστάσεων είτε στην ανάπτυξη αδιαφορίας ως προς την επίτευξη των στόχων τους. Όπως υπογραμμίζει ο Bandura (1977), το χαμηλό επίπεδο αυτοαποτελεσματικότητας μπορεί να έχει αρνητική επίδραση τόσο στη συμπεριφορά όσο και στην απόδοση του δασκάλου, καθώς επηρεάζει την ικανότητά του να αντιμετωπίζει τις προκλήσεις και να παραμένει προσηλωμένος στους στόχους του.

Ειδικότερα, οι δάσκαλοι που πιστεύουν ότι η διδακτική τους αποτελεσματικότητα είναι περιορισμένη, είναι πιθανό να καταβάλουν μικρότερη προσπάθεια στη δουλειά τους, καθώς αμφιβάλλουν για τις ικανότητές τους και δεν πιστεύουν ότι μπορούν να επιφέρουν θετικές αλλαγές στην εκπαιδευτική διαδικασία. Αυτή η πεποίθηση μπορεί να μειώσει τη δέσμευσή τους στην τάξη και την επιμονή τους στις διδακτικές προσπάθειες, καθιστώντας πιο δύσκολη την επίτευξη των μαθησιακών στόχων. Όπως αναφέρεται και από τους Lamorey & Wilcox (2005), η έλλειψη πίστης στις ικανότητες τους ενδέχεται να οδηγήσει σε μια μειωμένη αφοσίωση στο εκπαιδευτικό τους έργο, περιορίζοντας τη συνολική τους αποτελεσματικότητα.

Η αυτοαποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών είναι πιθανό να επηρεάζεται από κάποιες μεταβλητές όπως το φύλο, την ηλικία, την επιμόρφωση και την εμπειρία. Στην ανασκόπηση της βιβλιογραφίας που πραγματοποιήθηκε από τους Tumkaya και Miller (2020) στην οποία συμπεριλήφθηκαν 24 έρευνες από το 2012 έως το 2018, φάνηκε ότι η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών, οι οποίοι είχαν λάβει κάποιου είδους επιμόρφωση, διέθετε υψηλά επίπεδα αυτοαποτελεσματικότητας σχετικά με την εφαρμογή ενταξιακών πρακτικών και τη διαχείριση της συμπεριφοράς, ενώ στη συνεργασία οι βαθμολογίες ήταν αρκετά χαμηλές.

Αναφορικά με το φύλο, οι ερευνητικές μελέτες έχουν δείξει αντιφατικά αποτελέσματα. Σε ορισμένες μελέτες, το φύλο δεν φαίνεται να σχετίζεται με την

αυτοαποτελεσματικότητα των δασκάλων (Tschannen-Moran & Hoy, 2007), ενώ σε άλλες, η επίδραση του φύλου είναι σημαντική. Για παράδειγμα, η υψηλότερη αίσθηση αυτοαποτελεσματικότητας στη διαχείριση της τάξης παρατηρήθηκε στους άνδρες δασκάλους (Klassen & Chiu, 2010). Αντίθετα, σε άλλες μελέτες, δεν φαίνεται να υπάρχει σημαντική διαφορά μεταξύ ανδρών και γυναικών στο επίπεδο αυτοαποτελεσματικότητας τους (Leyser, Zeiger & Romi, 1994· Sharma & Nuttal, 2016· Yada & Savolainen, 2017· Desombre et al., 2019).

Επιπλέον, η εμπειρία φαίνεται να επηρεάζει την αυτοαποτελεσματικότητα των δασκάλων. Σύμφωνα με έρευνες, οι δάσκαλοι με περισσότερα χρόνια εμπειρίας συνήθως διαθέτουν υψηλότερη αίσθηση αυτοαποτελεσματικότητας όσον αφορά την εφαρμογή ενταξιακών πρακτικών (Sokal & Sharma, 2014). Αυτό μπορεί να εξηγείται από το γεγονός, ότι οι εκπαιδευτικοί με περισσότερη εμπειρία διαθέτουν εκτενέστερη γνώση και δεξιότητες στη διδασκαλία και στη διαχείριση της τάξης.

Ωστόσο, ορισμένες μελέτες, όπως αυτές του Boynton Hauerwas και Mahon (2018), δεν εντόπισαν σημαντική συσχέτιση μεταξύ του φύλου, της προηγούμενης εμπειρίας και του επιπέδου εκπαίδευσης με την αυτοαποτελεσματικότητα των δασκάλων. Από την άλλη, η έρευνα των Woodcock & Hardy (2023) έδειξε ότι η εμπειρία των δασκάλων μπορεί όντως να συνδέεται με την αυτοαποτελεσματικότητά τους, καθώς οι εκπαιδευτικοί με περισσότερα έτη υπηρεσίας έχουν καλύτερη γνώση και εμπειρία στο πεδίο της διδασκαλίας και της διαχείρισης της τάξης.

Εν κατακλείδι, ενώ διαπιστώνονται ορισμένες γενικές τάσεις ως προς την αυτοαποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών, είναι σημαντικό να αναγνωριστεί ότι το φύλο δεν αποτελεί τον μοναδικό ή καθοριστικό παράγοντα. Αντιθέτως, η αυτοαντίληψη των εκπαιδευτικών ως προς την αποτελεσματικότητά τους

διαμορφώνεται πολυπαραγοντικά, επηρεαζόμενη από την εκπαιδευτική τους προετοιμασία, την επαγγελματική εμπειρία, τις ατομικές τους δεξιότητες, καθώς και τις προσωπικές τους πεποιθήσεις και αξίες σχετικά με την εκπαιδευτική διαδικασία και την ένταξη.

4.2 Παράγοντες ενίσχυσης της αυτοαποτελεσματικότητας

Η διδακτική αποτελεσματικότητα των μελλοντικών εκπαιδευτικών σε σχολεία που έχουν μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες είναι ένα σημαντικό ζήτημα που αξίζει να εξεταστεί. Η αποτελεσματική διδασκαλία σε μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες απαιτεί μια προσαρμοσμένη προσέγγιση, καθώς κάθε μαθητής έχει διαφορετικές ανάγκες και προτεραιότητες. Οι μελλοντικοί εκπαιδευτικοί θα πρέπει να εκπαιδευτούν σε θέματα όπως η αναγνώριση και η ανταπόκριση στις ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες των μαθητών, η χρήση αποτελεσματικών διδακτικών τεχνικών και εργαλείων, καθώς και η συνεργασία με εμπλεκόμενους φορείς, όπως οι γονείς και οι ειδικοί. Σε μια έρευνα, συγκρίνοντας τους εκπαιδευτικούς της Ιταλίας και της Αυστραλίας βρέθηκε ότι οι Ιταλοί εκπαιδευτικοί έχουν πιο επαρκή προετοιμασία ώστε να διδάξουν στις ενταξιακές τάξεις κάτι το οποίο οδηγεί και σε υψηλότερη αίσθηση διδακτικής αυτοαποτελεσματικότητας συγκριτικά με τους Αυστραλούς εκπαιδευτικούς (Sharma et al., 2018).

Η έρευνα δείχνει ότι οι δάσκαλοι της γενικής τάξης εκφράζουν συχνά ανησυχία σχετικά με την ετοιμότητά τους να διδάξουν αποτελεσματικά μαθητές με ειδικές ανάγκες (Avramidis & Norwich, 2002· Forlin et al., 2010). Παρά τη διάχυτη ανησυχία, είναι σαφές ότι η εκπαίδευση και η εμπειρία σε ειδικά προγράμματα με έμφαση στην προσαρμογή της διδασκαλίας για μαθητές με ΕΕΑ μπορούν να βοηθήσουν τους

μελλοντικούς δασκάλους να αναπτύξουν τις απαραίτητες γνώσεις και δεξιότητες. Η ολόπλευρη κατάρτιση, που ξεκινά από την αρχή των σπουδών και συνεχίζεται με την επιμόρφωση κατά τη διάρκεια της επαγγελματικής τους πορείας, είναι σημαντικός παράγοντας για την αύξηση της αυτοαποτελεσματικότητας των δασκάλων (Avramidis, Toulia, Tsihouridis & Strogilos, 2019· Desombre, Lamotte & Jury, 2019). Τα προγράμματα επιμόρφωσης και κατάρτισης παρέχουν στους δασκάλους τις γνώσεις που απαιτούνται για να κατανοήσουν τις διαφορετικές εκπαιδευτικές ανάγκες των μαθητών με ΕΕΑ, να αναπτύξουν στρατηγικές για την προσαρμογή της διδασκαλίας τους και να χρησιμοποιήσουν κατάλληλες διδακτικές πρακτικές.

Η ενίσχυση της πρακτικής άσκησης των μελλοντικών εκπαιδευτικών στο πλαίσιο των προγραμμάτων σπουδών τους δύναται να αποτελέσει καθοριστικό παράγοντα στην ανάπτυξη της επαγγελματικής τους αυτοπεποίθησης. Όταν οι δάσκαλοι έχουν την ευκαιρία να αποκτήσουν εμπειρία με μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, η αντίληψή τους για την ικανότητά τους να ανταπεξέλθουν σε τέτοιες καταστάσεις συνήθως βελτιώνεται σημαντικά. Πιο συγκεκριμένα, η προηγούμενη εμπειρία με μαθητές που έχουν εξαιρετικές ανάγκες συνδέεται θετικά με υψηλότερα επίπεδα αυτοαποτελεσματικότητας στους δασκάλους. Σύμφωνα με έρευνες, αυτή η εμπειρία όχι μόνο ενισχύει την ικανότητα διδασκαλίας των εκπαιδευτικών, αλλά οδηγεί επίσης σε πιο θετικές στάσεις απέναντι στην ένταξη και αυξάνει την εμπιστοσύνη τους στην ικανότητά τους να υποστηρίξουν μαθητές με ΕΕΑ (Forlin et al., 2009).

Επίσης, η εμπειρία από πρακτικές διδασκαλίας και πρακτική άσκηση σε σχολεία που φοιτούν μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες μπορεί να είναι πολύτιμη για την ανάπτυξη αποτελεσματικών διδακτικών προσεγγίσεων και την απόκτηση πρακτικών δεξιοτήτων (Romí & Leyser, 2006). Οι μελλοντικοί

εκπαιδευτικοί, έχοντας την ευκαιρία να παρατηρήσουν έμπειρους δασκάλους στην πράξη, ενισχύουν την αίσθηση αυτοαποτελεσματικότητάς τους, καθώς η παρατήρηση της διδασκαλίας σε πραγματικές συνθήκες μπορεί να τους προετοιμάσει καλύτερα για τις δικές τους τάξεις (Loreman et al., 2013). Επιπλέον, η αύξηση του χρόνου που οι δάσκαλοι αφιερώνουν με μαθητές με ΕΕΑ είναι ζωτικής σημασίας για την ενίσχυση της αυτοαποτελεσματικότητάς τους. Όσο περισσότερο χρόνο περνούν οι εκπαιδευτικοί με μαθητές που έχουν ειδικές ανάγκες, τόσο πιο σίγουροι αισθάνονται κατά την εφαρμογή ενταξιακών πρακτικών.

Η συνεχής έκθεση σε αυτό το περιβάλλον μπορεί να επιτρέψει στους εκπαιδευτικούς να αναπτύξουν διδακτικές δεξιότητες, να ενισχύσουν την αυτοπεποίθησή τους (Hamre & Oyster, 2004), καθώς έχουν την ευκαιρία να αναγνωρίζουν και να προσαρμόζονται στις ανάγκες των μαθητών τους με μεγαλύτερη ευχέρεια και αποτελεσματικότητα (Carroll, Forlin, Jobling, 2003). Η προηγούμενη εμπειρία σε τέτοιες τάξεις μπορεί να θεωρηθεί ως μια διαδικασία συνεχούς εκπαίδευσης που προσφέρει στους δασκάλους την προετοιμασία και τις ικανότητες για να αντιμετωπίσουν τις προκλήσεις της διδασκαλίας και της τάξης, ενισχύοντας την αίσθηση της αυτοαποτελεσματικότητας και την ικανότητά τους να προσαρμόζονται στις ανάγκες των μαθητών τους (Forlin, Cedillo, Romero-Contreras, Fletcher & Hernandez, 2010).

Τα αποτελέσματα της μελέτης των Peebles & Mendaglio (2014) αναδεικνύουν την σημαντικότητα του συνδυασμού θεωρητικής εκπαίδευσης (μαθήματα ένταξης) και της πρακτικής εμπειρίας στο σχολικό περιβάλλον για την ενίσχυση της αυτοαποτελεσματικότητας των δασκάλων. Η συγκριτική μελέτη των Yada και Savolainen (2019) που εξετάζει την Ιαπωνία και τη Φινλανδία, δείχνει διαφοροποιημένα αποτελέσματα μεταξύ των δύο χωρών. Στη Φινλανδία, οι δάσκαλοι

φάνηκε να έχουν μεγαλύτερη αυτοπεποίθηση στην εφαρμογή των ενταξιακών πρακτικών, κάτι που αντανάκλα την καλύτερη προετοιμασία των Φινλανδών δασκάλων να ενσωματώσουν μαθητές με ειδικές ανάγκες στις τάξεις τους. Ωστόσο, αντιμετώπιζαν μεγαλύτερες προκλήσεις στη συνεργασία με άλλους επαγγελματίες και στη διαχείριση των συμπεριφορών των μαθητών με ΕΕΑ. Αυτό υπογραμμίζει ότι, παρόλο που η κατάρτιση είναι σημαντική, άλλοι παράγοντες, όπως η συνεργασία και η υποστήριξη από άλλους επαγγελματίες και η διαχείριση της συμπεριφοράς, παραμένουν εξίσου σημαντικοί για τη συνολική επιτυχία της ενταξιακής εκπαίδευσης.

Επίσης, η εστίαση στον σχεδιασμό μαθημάτων και δραστηριοτήτων κατά τη διάρκεια της πρακτικής εμπειρίας μπορεί να ενισχύσει τις δεξιότητες τους στην πρακτική εφαρμογή των αρχών της ενταξιακής εκπαίδευσης, ειδικότερα όταν εστιάζεται η άμεση και ατομική διδασκαλία μαθητών με ΕΕΑ. Ωστόσο, όπως επισημαίνεται από τους Peebles & Mendaglio (2014), είναι εξίσου σημαντικό να ενισχυθούν και άλλες πτυχές της εκπαίδευσης των δασκάλων. Αυτές περιλαμβάνουν τον σχεδιασμό συνεργατικών δραστηριοτήτων, τη διαχείριση της συμπεριφοράς στην τάξη και τη συνεργασία με γονείς και επαγγελματίες. Η συνεργασία αυτή είναι κρίσιμη για την επιτυχία της ενταξιακής εκπαίδευσης, καθώς επιτρέπει στους δασκάλους να αναπτύξουν ολιστική προσέγγιση που καλύπτει όχι μόνο τις διδακτικές ανάγκες των μαθητών, αλλά και τις ανάγκες τους σε επίπεδο συναισθηματικής και κοινωνικής υποστήριξης.

Τέλος, η συνεχής επαγγελματική ανάπτυξη και επιμόρφωση είναι σημαντικές για τη βελτίωση της διδακτικής αποτελεσματικότητας. Οι μελλοντικοί εκπαιδευτικοί πρέπει να είναι έτοιμοι να αντιμετωπίσουν τις αλλαγές και ενημερώνονται συνεχώς για τις νέες έρευνες και τις βελτιωμένες πρακτικές στον τομέα της εκπαίδευσης των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. (Forlin & Chambers, 2011· Sharma et al.,

2012). Συνολικά, η διδακτική αποτελεσματικότητα των μελλοντικών εκπαιδευτικών σε σχολεία που έχουν μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες μπορεί να βελτιωθεί μέσω της κατάλληλης εκπαίδευσης, της πρακτικής άσκησης και της συνεχούς επαγγελματικής ανάπτυξης.

Όπως αναφέρει η έρευνα των Forlin et al. (2014), όταν οι ανησυχίες των δασκάλων για τη διδασκαλία μαθητών με ειδικές ανάγκες μειώνονται, η αίσθηση αυτοαποτελεσματικότητας τους αυξάνεται. Αυτό σημαίνει ότι οι δάσκαλοι νιώθουν πιο ικανοί να εφαρμόσουν ενταξιακές πρακτικές όταν οι ανησυχίες και οι φόβοι τους είναι λιγότεροι. Αντίθετα, σύμφωνα με τους Sharma και Sokal (2016), όταν οι δάσκαλοι αισθάνονται υψηλό βαθμό ανησυχίας, αυτό μπορεί να αποτελέσει ανασταλτικό παράγοντα για την εφαρμογή ενταξιακών πρακτικών. Το άγχος και οι φοβίες για τις ικανότητες τους να διδάξουν αποτελεσματικά σε περιβάλλοντα με μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες μπορούν να εμποδίσουν την εφαρμογή κατάλληλων διδακτικών στρατηγικών και τη συνεργασία με τους μαθητές.

Σύμφωνα με τη θεωρία του Bandura (1993), οι δάσκαλοι με ισχυρό αίσθημα αυτοαποτελεσματικότητας έχουν περισσότερες πιθανότητες να επιτύχουν την επιθυμητή συμπεριφορά στην τάξη ή στο σχολικό περιβάλλον. Οι υψηλές πεποιθήσεις αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών συνδέονται με θετικά αποτελέσματα όχι μόνο για τους δασκάλους αλλά και για τους μαθητές (Woodcock, Sharma, Subban & Hitches, 2022). Γενικότερα, όταν ένα σχολείο διαθέτει ομαδικό υποστηρικτικό κλίμα και προωθεί την ένταξη μέσω των κατάλληλων εκπαιδευτικών πολιτικών (Ryan & Mathews, 2022) μπορεί να ενισχύσει το αίσθημα αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών, ώστε οι ίδιοι να νιώθουν ικανοί να εφαρμόζουν κατάλληλες στρατηγικές (Sharma et al., 2012) και να αναπτύξουν θετικές στάσεις απέναντι στην ένταξη (Savolainen, Malinen & Schwab, 2022).

4.3 Σχέση στάσεων – αυτοαποτελεσματικότητας

Σε αρκετές μελέτες έχει καταγραφεί η συσχέτιση μεταξύ του αισθήματος αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών σε πρακτικές ένταξης και των στάσεων τους απέναντι στην ένταξη (Malinen, et al., 2012· Savolainen et al., 2012· Malinen et al., 2013· Sharma & Jacobs, 2016· Sharma et al., 2018· Yada, et al., 2018). Ορισμένοι ερευνητές διαπίστωσαν υψηλή συσχέτιση μεταξύ αυτών των δύο παραμέτρων (Yada & Savolainen, 2017· Savolainen et al., 2012), ενώ άλλοι ανέφεραν μέτρια ή χαμηλή συσχέτιση (Sharma, Shaukat & Furlonger, 2015· van Steen & Wilson, 2020).

Η έρευνα δείχνει ότι το υψηλό αίσθημα αυτοαποτελεσματικότητας των δασκάλων συνδέεται με θετικές στάσεις προς την ένταξη (Koliqi & Zabeli, 2022). Παρόμοια ευρήματα παρουσιάζουν και οι Zabeli & Gjelaaj (2020), οι οποίοι μελέτησαν τις αντιλήψεις των δασκάλων για την εφαρμογή πρακτικών συνεκπαίδευσης, καταλήγοντας στο συμπέρασμα ότι αυτές οι πεποιθήσεις οδηγούν σε θετικές στάσεις απέναντι στην ένταξη. Επιπλέον, η μετά-ανάλυση των Yada, Leskinen, Savolainen και Schwab (2022) καταδεικνύει μια θετική συσχέτιση μεταξύ των πεποιθήσεων αυτοαποτελεσματικότητας των δασκάλων και των στάσεών τους προς την ένταξη.

Σύμφωνα με τη βιβλιογραφία, η αίσθηση αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών σχετίζεται θετικά με τη στάση τους απέναντι στη διδασκαλία σε ενταξιακές τάξεις και ως προς την εφαρμογή ενταξιακών πρακτικών στις τάξεις τους (Savolainen, et al., 2012· Sharma et al., 2012· Yada & Savolainen, 2017· Yada et al., 2018· Savolainen, Malinen & Schwab, 2022). Οι θετικές στάσεις απέναντι στην ένταξη επιδρούν θετικά στην αυτοαποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών με αποτέλεσμα να υιοθετούν ενταξιακές πρακτικές στη διδασκαλία τους (Sharma et al., 2012· Li & Cheung, 2021).

Οι πεποιθήσεις αυτοαποτελεσματικότητας των δασκάλων έχουν σημαντική επίδραση στις στάσεις τους απέναντι στην ένταξη μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (Savolainen et al., 2022). Αυτές οι στάσεις αντικατοπτρίζουν τις προσωπικές πεποιθήσεις και συναισθήματα των εκπαιδευτικών σχετικά με την ένταξη μαθητών με διαφορετικές εκπαιδευτικές ανάγκες στις γενικές τάξεις (Avramidis & Norwich, 2002· Forlin et al., 2011). Η αίσθηση αυτοαποτελεσματικότητας αποτελεί βασικό προγνωστικό παράγοντα για τις στάσεις των δασκάλων απέναντι στην ένταξη, επηρεάζοντας τις επαγγελματικές τους αξίες, στόχους και συμπεριφορές (Sharma & Sokal, 2016).

Ειδικότερα, η έρευνα των Weisel και Drog (2006) καταδεικνύει ότι οι Ισραηλινοί δάσκαλοι με υψηλό αίσθημα αυτοαποτελεσματικότητας είχαν πιο θετική στάση απέναντι στην ένταξη των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, σε σύγκριση με τους δασκάλους που είχαν χαμηλότερα επίπεδα αυτοαποτελεσματικότητας. Παρόμοια, η μελέτη των Sharma et al. (2023) αναδεικνύει ότι οι εκπαιδευτικοί στην Ελλάδα και τον Καναδά παρουσίασαν υψηλότερες πεποιθήσεις αυτοαποτελεσματικότητας σχετικά με την εφαρμογή ενταξιακών πρακτικών σε σχέση με τους δασκάλους στη Ελβετία και την Ιταλία. Αυτά τα ευρήματα υποδεικνύουν ότι η εμπιστοσύνη των δασκάλων στις ικανότητές τους να διδάσκουν μαθητές με ειδικές ανάγκες αποτελεί σημαντικό παράγοντα που επηρεάζει τις προθέσεις τους να υιοθετήσουν ενταξιακές πρακτικές.

Χαρακτηριστικό παράδειγμα των όσων σημειώθηκαν παραπάνω, αποτελούν οι εκπαιδευτικοί της Φινλανδίας οι οποίοι εξέφρασαν υψηλό αίσθημα αυτοαποτελεσματικότητας στην εφαρμογή συνεργατικών πρακτικών και διέθεταν συγχρόνως θετικές στάσεις για την ένταξη. Επίσης, οι εκπαιδευτικοί της Αφρικής, φάνηκε ότι ήταν περισσότερο ικανοί να διαχειρίζονται διάφορες μορφές

συμπεριφοράς, όταν αυτές εκδηλώνονταν στις τάξεις τους (Savolainen et al., 2012). Στην ίδια έρευνα βρέθηκε ότι οι ισχυρές πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών, τόσο της Φινλανδίας όσο και της Αφρικής, για την αίσθηση αυτοαποτελεσματικότητάς τους στη συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών και γονέων και στη διαχείριση της τάξης συνδέονται με πιο θετικές στάσεις ως προς την ένταξη μαθητών με ΕΕΑ στις τάξεις τους.

Αντίθετα, οι συντάκτες άλλων μελετών έχουν προσδιορίσει τη σχέση αυτοαποτελεσματικότητας - συμπεριφορών ως αδύναμη ή μη σημαντική (Carew et al., 2018) κάτι το οποίο δείχνει ότι η αυτοαποτελεσματικότητα και η στάση των εκπαιδευτικών είναι διαφορετικές έννοιες (Saloniita, 2018). Επιπλέον, η μελέτη των Yada και Savolainen (2017), που πραγματοποιήθηκε στην Ιαπωνία με μεγάλο αριθμό εκπαιδευτικών γενικής εκπαίδευσης, έδειξε ότι υπάρχει μέτρια συσχέτιση μεταξύ της αντίληψης των εκπαιδευτικών για την αυτοαποτελεσματικότητά τους στην ένταξη και της στάσης τους απέναντι στη φοίτηση μαθητών με ΕΕΑ σε γενικές τάξεις. Παράλληλα, η έρευνα των Kuyini, Deshai και Sharma (2020) ανέδειξε μια αρνητική συσχέτιση, καθώς οι εκπαιδευτικοί που αισθάνονταν μεγαλύτερη αυτοαποτελεσματικότητα στην εφαρμογή ενταξιακών πρακτικών παρουσίασαν πιο αρνητικές στάσεις απέναντι στην ένταξη μαθητών με ΕΕΑ.

Επομένως, υπάρχουν αρκετές μελέτες, στις οποίες οι ερευνητές διαπίστωσαν ότι το αίσθημα αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών συσχετίζεται θετικά με τις στάσεις τους απέναντι στη συνεκπαίδευση (π.χ. Lifshitz, Gigi & Cohen, 2004· Savolainen et al., 2012· MacFarlane & Woolfson, 2013· Malinen et al., 2013· Yada & Savolainen, 2017). Ωστόσο, υπάρχει ένα κενό για το πώς οικοδομείται η αυτοαποτελεσματικότητα στους δασκάλους ώστε να είναι προετοιμασμένοι για την

φιλοξενία όλων των μαθητών συμπεριλαμβανομένων και αυτών με ΕΕΑ τους (Causton-Theoharis, Theoharis, Orsati, & Cosier, 2011).

Τα υψηλά επίπεδα αυτοαποτελεσματικότητας των δασκάλων έχουν συσχετιστεί με τα θετικά αποτελέσματα των μαθητών (Love, Findley, Ruble, & McGrew, 2019· Woodcock & Jones, 2020) και την αποτελεσματικότητα των δασκάλων (Gibbs & Powell, 2012) στην εφαρμογή ενταξιακών πρακτικών. Επομένως, όσο περισσότερο οι δάσκαλοι είναι σίγουροι για τις δεξιότητές τους στην εφαρμογή ενταξιακών πρακτικών, τόσο πιο θετικές είναι και οι στάσεις τους ως προς την ένταξη (Savolainen, 2012· Fisher, 2017· Dukmak, Abureze & Khaled, 2019).

4.4 Αυτοαποτελεσματικότητα ως προς τη διαχείριση της συμπεριφοράς

Οι πεποιθήσεις υψηλής αυτοαποτελεσματικότητας θεωρούνται απαραίτητες για τη διδασκαλία, καθώς οι δάσκαλοι με εμπιστοσύνη στην ικανότητά τους να εντάξουν όλους τους μαθητές είναι πιο πιθανό να βρουν λύσεις σε προκλήσεις οι οποίες εκδηλώνονται σε αυτό το περιβάλλον (Woodcock et al., 2023). Η αίσθηση αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών στη διαχείριση της συμπεριφοράς αποτελεί σημαντικό παράγοντα για την επιτυχή εφαρμογή της ενταξιακής εκπαίδευσης.

Οι Malinen και Savolainen (2016, σελ. 146) ορίζουν την αυτοαποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών η οποία αφορά τη διαχείριση συμπεριφοράς ως: *«τις ατομικές πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών για τις ικανότητές τους να αποτρέπουν και να διαχειρίζονται την ενοχλητική συμπεριφορά των μαθητών στο σχολείο και την τάξη τους»*. Προηγούμενες μελέτες έχουν αποδείξει μια σύνδεση

μεταξύ της αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών στη διαχείριση της διασπαστικής συμπεριφοράς των μαθητών και της συμπεριφοράς των δασκάλων. Για παράδειγμα, οι Emmer και Hickman (1991) βρήκαν ότι οι δάσκαλοι με υψηλή αίσθηση αυτοαποτελεσματικότητας στη διαχείριση συμπεριφοράς χρησιμοποιούσαν πιο θετικές στρατηγικές, όπως η τροποποίηση των εκπαιδευτικών τεχνικών και η ανταμοιβή της προσπάθειας, ενώ οι δάσκαλοι με χαμηλή αίσθηση αυτοαποτελεσματικότητας χρησιμοποιούσαν στρατηγικές, όπως το time-out και τις προειδοποιήσεις.

Το παραπάνω εύρημα υποστηρίχθηκε από μια πιο σύγχρονη μελέτη του Adjei (2018), ο οποίος βρήκε μια στατιστικά σημαντική θετική σχέση μεταξύ της αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών και των πρακτικών διαχείρισης της συμπεριφοράς στην τάξη. Τα αποτελέσματα της μελέτης των Simonsen, Fairbanks, Briesch, Myers και Sugai (2008) έδειξαν ότι ορισμένες από τις πρακτικές που εξετάστηκαν, όπως η ενθάρρυνση θετικής συμπεριφοράς και η εφαρμογή αυστηρών κανόνων, συνδέονταν με μειωμένη προβληματική συμπεριφορά. Επιπλέον, παρουσιάστηκε η σημασία της συνεχούς εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών σε αυτές τις πρακτικές, καθώς και η ανάγκη για επιπλέον έρευνα προκειμένου να εξακριβωθεί η βέλτιστη προσέγγιση για τη διαχείριση της τάξης και την αντιμετώπιση της προβληματικής συμπεριφοράς των μαθητών.

Η μεγαλύτερη εργασιακή ικανοποίηση που βιώνουν (Skaalvik & Skaalvik, 2007· Zakariya, 2021), η μείωση του επιπέδου άγχους και η αντιμετώπιση προκλητικών συμπεριφορών των μαθητών στην τάξη είναι ορισμένα χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών με υψηλό αίσθημα αυτοαποτελεσματικότητας (Zee & Koomen, 2016). Λαμβάνοντας υπόψη αυτά τα στοιχεία, η αυτοαποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών στη διαχείριση της συμπεριφοράς φαίνεται να παίζει καθοριστικό ρόλο στη στάση τους απέναντι στους μαθητές. Σε μια μελέτη που δημοσιεύθηκε το 2009,

(Forlin et al.), εξετάστηκε η επίδραση της προηγούμενης εμπειρίας των εκπαιδευτικών στη διαχείριση της συμπεριφοράς των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Η έρευνα αυτή ανέδειξε τη σημασία της εμπειρίας των δασκάλων στην αντιμετώπιση της συμπεριφοράς αυτών των μαθητών και τη σημαντική επίδραση που έχει αυτή η εμπειρία στα επίπεδα αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών στον τομέα της διαχείρισης της τάξης. Οι δάσκαλοι που είχαν περισσότερη εμπειρία με μαθητές με ειδικές ανάγκες ένιωθαν πιο ικανοί και σίγουροι στις στρατηγικές τους για την αντιμετώπιση και διαχείριση της συμπεριφοράς, γεγονός που συνδέεται με υψηλότερη αυτοαποτελεσματικότητα στις εκπαιδευτικές τους πρακτικές.

Σύμφωνα με τον Ahsan και τους συνεργάτες του (2012), ως προς τον παράγοντα του φύλου βρέθηκε ότι οι άνδρες εκπαιδευτικοί σημείωσαν υψηλότερη βαθμολογία από τις γυναίκες στην υποκλίμακα διαχείρισης συμπεριφοράς. Επιπλέον, σε ακόμη μία έρευνα των Tumkaya και Miller (2020) παρατηρήθηκε ότι οι άνδρες εκπαιδευτικοί είχαν υψηλότερο αίσθημα αυτοαποτελεσματικότητας στη διαχείριση της συμπεριφοράς σε σύγκριση με τις συνομήλικές γυναίκες εκπαιδευτικούς. Οι εκπαιδευτικοί που εμφανίζουν υψηλότερα επίπεδα αυτοαποτελεσματικότητας έχουν τη τάση να αντιμετωπίζουν λιγότερα προβλήματα με τη συμπεριφορά των μαθητών τους. Επίσης, η υψηλότερη αίσθηση αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών μπορεί να επηρεάσει θετικά την αντιμετώπιση της επιθετικής συμπεριφοράς των μαθητών σε επίπεδο τάξης (Wu & Chen, 2017).

Μια μελέτη που πραγματοποιήθηκε στη Φινλανδία και τη Νότια Αφρική έδειξε ότι οι συμμετέχοντες και από τις δύο χώρες αισθάνονταν πιο σίγουροι ως προς τη διαχείριση της συμπεριφοράς, ενώ παρουσίαζαν χαμηλότερα επίπεδα αυτοαποτελεσματικότητας στη συνεργασία και την εφαρμογή πρακτικών ένταξης (Savolainen et al., 2012). Από την άλλη, οι Ιταλοί εκπαιδευτικοί σημείωσαν υψηλά

σκορ στην υπό-κλίμακα της συνεργασίας, ενώ στην διαχείριση προκλητικών συμπεριφορών διέθεταν τις χαμηλότερες βαθμολογίες σε σύγκριση με τους εκπαιδευτικούς άλλων χωρών όπως της Ελλάδας και του Καναδά (Sharma et al., 2023).

Η αίσθηση αυτοπεποίθησης που προκύπτει από το υψηλό αίσθημα αυτοαποτελεσματικότητας μπορεί να δώσει στους εκπαιδευτικούς την εμπιστοσύνη και τα εργαλεία που χρειάζονται για να αντιμετωπίσουν αποτελεσματικά δύσκολες καταστάσεις στην τάξη. Αυτό μπορεί να οδηγήσει σε μια πιο θετική εργασιακή εμπειρία και να προστατεύσει ενδεχομένως τους εκπαιδευτικούς από την επαγγελματική εξάντληση (Li, 2023).

4.5 Αυτοαποτελεσματικότητα ως προς τη συνεργασία

Η μελέτη των Tumkaya & Miller (2020) επισημαίνει τη σημασία της συνεργασίας στην αυτοαποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών, καθώς αυτή η ικανότητα τούς επιτρέπει να αναπτύσσουν πρακτικές που ενισχύουν την εφαρμογή της ένταξης στην εκπαιδευτική διαδικασία. Ειδικότερα, η αυτοαποτελεσματικότητα σχετίζεται με την ικανότητά τους να συνεργάζονται με το υπόλοιπο εκπαιδευτικό προσωπικό (San Martin et al., 2021) κάτι το οποίο μπορεί να οδηγήσει σε μια πιο αποτελεσματική υλοποίηση της ένταξης και στη δημιουργία περιβαλλόντων μάθησης που υποστηρίζουν όλους τους μαθητές.

Η αυτοαποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών σε ζητήματα συνεργασίας επηρεάζεται από ένα σύνολο παραγόντων, όπως η εκπαιδευτική πολιτική, το πολιτισμικό πλαίσιο, η ποιότητα της κατάρτισης και η επαγγελματική εμπειρία. Ιδιαίτερα, οι πολιτισμικές διαφορές μεταξύ των χωρών φαίνεται να διαμορφώνουν στάσεις και πρακτικές συνεργασίας, με κοινωνίες που διαθέτουν συλλογικές αξίες να ευνοούν περισσότερο τη συνεργατική κουλτούρα μεταξύ των εκπαιδευτικών (Malinen et al., 2013).

Επιπλέον, εκπαιδευτικοί που έχουν δεχθεί κατάλληλη επιμόρφωση και εμπειρία στην ένταξη μαθητών με ΕΕΑ, εμφανίζουν αυξημένη αυτοπεποίθηση στη συνεργασία με συναδέλφους και στην αξιοποίηση της ποικιλομορφίας μέσα στην τάξη (Malinen et al., 2013). Χαρακτηριστικά, η μελέτη των Tumkaya και Miller (2020) κατέδειξε ότι οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής παρουσίασαν υψηλότερα επίπεδα συνεργατικής αποτελεσματικότητας συγκριτικά με εκείνους της γενικής αγωγής.

Η βιβλιογραφική ανασκόπηση των Tumkaya και Miller (2020), στην οποία συμπεριλήφθηκαν 24 μελέτες από το 2012 έως το 2018, ανέδειξε ότι τα επίπεδα

αυτοαποτελεσματικότητας στη συνεργασία ήταν σχετικά χαμηλά. Αντίθετα, σε μια άλλη έρευνα βρέθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί της Ιταλίας διέθεταν υψηλή αυτοαποτελεσματικότητα στη συνεργασία (Sharma et al., 2023). Η ύπαρξη κατάλληλης υποστήριξης από τους συναδέλφους (Ahmed et al., 2012) και κατάρτισης για τη συνεργασία και την ένταξη μπορεί να ενισχύσει την αίσθηση αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών σε αυτό το πεδίο.

Για αυτό το λόγο, η καθιέρωση προγραμμάτων κατάρτισης για τους μελλοντικούς εκπαιδευτικούς με σκοπό την ανάπτυξη δεξιοτήτων συνεργασίας προκειμένου να βελτιώσουν τις αντιλήψεις τους για την αυτοαποτελεσματικότητα σε πρακτικές χωρίς αποκλεισμούς είναι ιδιαίτερα σημαντική. Η συμμετοχή σε σεμινάρια, εκπαιδευτικά προγράμματα και επαγγελματικά δίκτυα μπορεί πράγματι να βοηθήσει τους εκπαιδευτικούς να ενισχύσουν τις δεξιότητές τους και την αυτοπεποίθησή τους στον τομέα της συνεργασίας και της ένταξης. Οι Klassen & Chiu (2010) αναφέρουν ότι αυτές οι δραστηριότητες μπορούν να προσφέρουν πολύτιμες ευκαιρίες για εκπαιδευτική ανάπτυξη και επαγγελματική βελτίωση.

Η κουλτούρα του σχολείου έχει σημαντική επίδραση στα επίπεδα αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών. Σχολεία που προωθούν τη συνεργατική εργασία και την πολυπολιτισμική εκπαίδευση μπορούν να δημιουργήσουν ένα περιβάλλον όπου οι εκπαιδευτικοί αισθάνονται ότι η επιτυχία είναι πιθανή και ότι έχουν την αυτοπεποίθηση να ανταποκριθούν στις προκλήσεις της εκπαίδευσης. Σύμφωνα με τη μελέτη των Levine & Marcus (2010), οι διευθυντές των σχολείων έχουν σημαντικό ρόλο στη δημιουργία μιας τέτοιας κουλτούρας, προωθώντας τη συνεργατική εργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών και ενσωματώνοντας δραστηριότητες που την υποστηρίζουν στο χρονοδιάγραμμα του σχολείου.

Επίσης, η ύπαρξη μιας κοινότητας συνεργατικών εκπαιδευτικών που μοιράζονται ιδέες, πρακτικές και υποστήριξη μπορεί να ενισχύσει την αίσθηση της αυτοαποτελεσματικότητας και της επιτυχίας της εφαρμογής της ένταξης. Η συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών αποτελεί κρίσιμο παράγοντα για τη βελτίωση της εκπαιδευτικής εμπειρίας και των αποτελεσμάτων των μαθητών. Όπως αναφέρεται στην έρευνα των Carroll, Forlin και Jobling (2003), η ανοικτή και ανεμπόδιστη συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών μπορεί να δημιουργήσει πλούσιες ευκαιρίες μάθησης για τους μαθητές. Επιπλέον, η κοινή αντιμετώπιση προβλημάτων και η συλλογική αναζήτηση λύσεων μπορεί να ενισχύσει την αίσθηση αλληλεγγύης μεταξύ των εκπαιδευτικών και να μειώσει το άγχος που συνήθως συνοδεύει την εκπαιδευτική διαδικασία.

Η έρευνα των McGarrigle, Beamish και Hay (2021), που εξέτασε εκπαιδευτικούς από την Αυστραλία, έδειξε ότι οι συμμετέχοντες παρουσίασαν υψηλότερα επίπεδα αυτοαποτελεσματικότητας στην υποκλίμακα της συνεργασίας. Η έρευνα δείχνει ότι οι εκπαιδευτικοί με υψηλότερη αυτοαποτελεσματικότητα είναι πιο πιθανό να συνεργάζονται ενεργά με τους συναδέλφους τους, επιδεικνύοντας μεγαλύτερη προθυμία για την επαγγελματική ανάπτυξη και την αμοιβαία υποστήριξη. Αυτό οδηγεί σε μια πιο δυναμική και εποικοδομητική εργασιακή κουλτούρα, η οποία επιτρέπει στους εκπαιδευτικούς να μοιράζονται πόρους και ιδέες προς όφελος των μαθητών τους (Woodcock & Hardy, 2023).

Η πρόσβαση στις τάξεις άλλων δασκάλων αποτελεί σημαντικό μέρος της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών. Οι πιο αποτελεσματικοί δάσκαλοι δίνουν μεγαλύτερη προσοχή σε αυτή τη διαδικασία και είναι περισσότερο δεσμευμένοι σε αυτήν. Αντίθετα, οι λιγότερο αποτελεσματικοί δάσκαλοι υιοθετούν μια πιο συναλλακτική προσέγγιση. Η διαφοροποίηση αυτή επηρεάζει τον τρόπο αξιοποίησης

των ευκαιριών συνεργασίας και επαγγελματικής εξέλιξης, με πιθανές συνέπειες στην ποιότητα της διδασκαλίας και, κατ' επέκταση, στην εκπαιδευτική εμπειρία των μαθητών (Woodcock & Hardy, 2023).

Οι αποτελεσματικοί δάσκαλοι επωφελούνται από την κατανόησή τους για την έννοια της ένταξης, δημιουργώντας πιο ενισχυμένα περιβάλλοντα μάθησης και μεταφέροντας αυτές τις γνώσεις στους συναδέλφους τους. Αντίθετα, οι λιγότερο αποτελεσματικοί δάσκαλοι φαίνεται να έχουν επιφανειακή κατανόηση της έννοιας της ένταξης, με αποτέλεσμα να μην αξιοποιούν τις ευκαιρίες επαγγελματικής ανάπτυξης εξίσου αποτελεσματικά. Αυτή η ανεπάρκεια ενδέχεται να εμποδίζει την ανάπτυξη της έννοιας της ένταξης στην εκπαιδευτική πράξη (Woodcock & Hardy, 2023).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5

Συλλογική αποτελεσματικότητα

Η έννοια της συλλογικής αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών διατυπώθηκε για πρώτη φορά από τον κοινωνιοψυχολόγο Albert Bandura το 1993 και προήλθε από τη θεωρία της αυτοαποτελεσματικότητας. Ο Bandura (1997) υποστηρίζει ότι η συλλογική αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών προωθεί τη συλλογική συνεργασία και τα επιτεύγματα μέσω κοινής προσπάθειας, ενισχύοντας μια θετική σχολική ατμόσφαιρα.

Η θεωρία του Bandura για την αυτοαποτελεσματικότητα αναδεικνύει τη σημασία της συλλογικής αποτελεσματικότητας στο εκπαιδευτικό περιβάλλον. Η κοινή προσπάθεια και η συνεργασία μπορούν να οδηγήσουν σε βελτίωση της σχολικής ατμόσφαιρας και στην ενίσχυση των εκπαιδευτικών αποτελεσμάτων. Αυτό επιβεβαιώνει τη σπουδαιότητα της συλλογικής αποτελεσματικότητας στη διαμόρφωση θετικών εκπαιδευτικών περιβαλλόντων και την επίτευξη κοινών εκπαιδευτικών στόχων.

Σύμφωνα με τους Goddard και Goddard (2001), η συλλογική αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών νοείται ως *«οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών σε ένα σχολείο ότι η σχολή στο σύνολό της μπορεί να οργανώσει και να εκτελέσει τα προγράμματα δράσης που απαιτούνται για να έχουν θετική επίδραση στους μαθητές»* (σελ. 809).

Η συλλογική αποτελεσματικότητα έχει αναδειχθεί ως μια πολυδιάστατη έννοια και ως παράγοντας σχολικής παραγωγικότητας σε διεθνές πλαίσιο (Schechter & Tschannen–Moran, 2006). Η συλλογική αποτελεσματικότητα αναφέρεται στην

ικανότητα ενός σχολείου να οργανώνει και να εκτελεί προγράμματα δράσης που έχουν θετική επίδραση στους μαθητές. Αυτό περιλαμβάνει την ικανότητα του προσωπικού και της διοίκησης να συνεργάζονται αποτελεσματικά, να επικοινωνούν και να συνεργάζονται για την επίτευξη κοινών και υψηλών στόχων. Η έρευνα έχει δείξει ότι η συλλογική αποτελεσματικότητα συνδέεται με την ποιότητα της εκπαίδευσης και τη βελτίωση των εκπαιδευτικών αποτελεσμάτων των μαθητών.

Η σχολική κουλτούρα διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στη διαμόρφωση της αίσθησης αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών (Goddard, Hoy & Woolfolk, 2004· Schechter & Tschannen–Moran, 2006). Όταν η σχολική κουλτούρα προωθεί τη συνεργασία, την υποστήριξη και την ανοικτή επικοινωνία μεταξύ των εκπαιδευτικών, τότε οι εκπαιδευτικοί αισθάνονται πιο αποτελεσματικοί και εμψυχώνονται να εφαρμόζουν βελτιωμένες διδακτικές πρακτικές. Αντίστροφα, μια σχολική κουλτούρα που χαρακτηρίζεται από απομόνωση, ανταγωνισμό και έλλειψη υποστήριξης μπορεί να εμποδίσει τη μάθηση και να μειώσει την αίσθηση αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών.

Η υψηλή συλλογική αποτελεσματικότητα δεν αποτελεί μόνο ένα μέτρο της επιτυχίας της σχολικής κοινότητας, αλλά επίσης συνδέεται με την υψηλή επίδοση των μαθητών. Όταν οι εκπαιδευτικοί συνεργάζονται αποτελεσματικά και αφιερώνουν προσπάθεια για τη βελτίωση της διδασκαλίας και των μαθησιακών εμπειριών, οι μαθητές επωφελούνται από οργανωμένες και αποτελεσματικές μαθησιακές εμπειρίες, οι οποίες έχουν ως στόχο την αύξηση της επίδοσής τους (Goddard et al., 2004).

Όταν ένα σύνολο εκπαιδευτικών έχει υψηλή αίσθηση συλλογικής αποτελεσματικότητας, τότε τείνουν να συνεργάζονται στενά και να επικεντρώνονται στη βελτίωση της διδασκαλίας και των διδακτικών πρακτικών τους. Αυτό μπορεί να

περιλαμβάνει την προσαρμογή του διδακτικού υλικού, την ανάπτυξη καινοτόμων μεθόδων διδασκαλίας ή τη χρήση εκπαιδευτικών τεχνολογιών από όλα τα μέλη της ομάδας (Denohoo, Hattie & Eells, 2018).

Συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί οι οποίοι διαθέτουν υψηλό αίσθημα συλλογικής αποτελεσματικότητας έχουν την πεποίθηση ότι οι μαθητές είναι ικανοί να διδαχθούν και να πετύχουν υψηλά επίπεδα μάθησης. Συγκεκριμένα, οι μελέτες του Eells (2011) και του Hattie (2015) υπογραμμίζουν ότι η συλλογική αποτελεσματικότητα είναι ένας από τους ισχυρότερους παράγοντες που επηρεάζουν τη μαθησιακή επιτυχία. Ο Hattie, μέσα από τη μετα-ανάλυσή του, κατέδειξε ότι οι πεποιθήσεις συλλογικής αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών αποτελούν έναν από τους ισχυρότερους παράγοντες επιρροής στην ακαδημαϊκή επίδοση των μαθητών. Συγκεκριμένα, η συλλογική αποτελεσματικότητα κατατάσσεται στην κορυφή των παραγόντων που σχετίζονται με τη διδασκαλία και τη μάθηση, υπογραμμίζοντας τη σημασία του κοινού οράματος και της συνεργασίας των εκπαιδευτικών για την προώθηση θετικών μαθησιακών αποτελεσμάτων.

Μια πρόσφατη συστηματική βιβλιογραφική ανασκόπηση του Moosa (2021) επικεντρώθηκε στις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με τη συλλογική αποτελεσματικότητα. Σύμφωνα με τα ευρήματά της, το αίσθημα συλλογικής αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών συνδέεται με πολλαπλές πτυχές της επαγγελματικής συμπεριφοράς, με έμφαση στις διδακτικές στρατηγικές και τη διαχείριση της τάξης. Τα αποτελέσματα αυτά αναδεικνύουν τη σημασία της ουσιαστικής προετοιμασίας και της συνεχούς επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών στους εν λόγω τομείς, καθώς οι σχετικές δεξιότητες φαίνεται να επηρεάζουν άμεσα όχι μόνο τη διδακτική τους αποτελεσματικότητα, αλλά και την επίδοση των μαθητών.

Για παράδειγμα, μέσα σε ένα θετικό σχολικό περιβάλλον που εκτιμά τις πρακτικές χωρίς αποκλεισμούς, οι δάσκαλοι τείνουν να σέβονται τα διαφορετικά στυλ μάθησης και να πιστεύουν ότι όλοι οι μαθητές έχουν την ευκαιρία να επιτύχουν (Darling-Hammond, 2006). Αυτό επιβεβαιώνει τα ευρήματα προηγούμενων μελετών που επισημαίνουν τη θετική σχέση μεταξύ της συλλογικής αποτελεσματικότητας και των στάσεων και πρακτικών που στοχεύουν στην προώθηση της επιτυχίας όλων των μαθητών, όπως η υιοθέτηση καινοτόμων προσεγγίσεων, η ενίσχυση της επικοινωνίας και η διαρκής επαγγελματική βελτίωση (Goddard and Goddard 2001· Tschannen-Moran & Barr 2004· Donohoo 2017).

Επιπλέον, η αίσθηση συλλογικής αποτελεσματικότητας φαίνεται να επηρεάζει τον τρόπο με τον οποίο οι εκπαιδευτικοί αντιδρούν συλλογικά στην ακατάλληλη συμπεριφορά των μαθητών (Hoogsteen, 2020). Εκπαιδευτικοί με υψηλό επίπεδο συλλογικής αποτελεσματικότητας είναι πιο πιθανό να διαχειρίζονται τέτοιες καταστάσεις με θετικούς και υποστηρικτικούς τρόπους, δίνοντας έμφαση στην επιβράβευση της επιθυμητής συμπεριφοράς παρά στην τιμωρία (Bandura, 1997). Οι ίδιοι εκπαιδευτικοί φαίνεται να βιώνουν χαμηλότερα επίπεδα άγχους και αποθάρρυνσης, γεγονός που πιθανόν αποδίδεται στις καλά ανεπτυγμένες δεξιότητες τους στη διαχείριση της τάξης και στην αντιμετώπιση προκλητικών συμπεριφορών (Donohoo, 2017). Τελικά, αυτές οι πρακτικές όχι μόνο ενισχύουν την αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας, αλλά συμβάλλουν και στη δημιουργία ενός θετικού, υποστηρικτικού σχολικού περιβάλλοντος, το οποίο προωθεί τη συνεργασία και την επιθυμητή συμπεριφορά και περιορίζει την εμφάνιση ανάρμοστων συμπεριφορών.

Στην αντίθετη περίπτωση, οι εκπαιδευτικοί με χαμηλή συλλογική αποτελεσματικότητα μπορεί να τείνουν να αποδίδουν τις χαμηλές επιδόσεις των

μαθητών σε εξωτερικούς παράγοντες όπως η κοινωνικό-οικονομική κατάσταση ή το οικογενειακό περιβάλλον, αντί να εξετάζουν τις δικές τους διδακτικές πρακτικές και την επίδρασή τους στη μάθηση των μαθητών. Αυτή η αρνητική αντίληψη μπορεί να αποτρέψει τους εκπαιδευτικούς από την ανάληψη ευθύνης για τη βελτίωση των αποτελεσμάτων των μαθητών και την εφαρμογή αποτελεσματικών διδακτικών πρακτικών (Schechter & Tschannen–Moran, 2006).

Ο όρος συλλογική αποτελεσματικότητα δεν περιορίζεται μόνο στη βελτίωση των ακαδημαϊκών επιδόσεων των μαθητών (Donohoo et al., 2018), αλλά εκτείνεται και στην επίτευξη κοινών στόχων και στην ενίσχυση της λειτουργικότητας του σχολικού περιβάλλοντος. Η ενεργή συμμετοχή των εκπαιδευτικών στη λήψη αποφάσεων και η συνεργασία τους στην επίλυση σχολικών ζητημάτων ενδυναμώνουν την αίσθηση κοινής ευθύνης, προάγοντας παράλληλα την προσήλωση στην επαγγελματική και σχολική βελτίωση (Goddard et al., 2004· Schechter & Tschannen–Moran, 2006).

Μέσα σε αυτό το πλαίσιο, οι επαγγελματικές κοινότητες μάθησης (Professional Learning Communities, PLCs) αναδεικνύονται ως ένα σημαντικό μέσο για τη βελτίωση της εκπαιδευτικής πρακτικής. Οι PLCs προωθούν την καινοτομία στη διδασκαλία, την ανταλλαγή εμπειριών και ιδεών και την οικοδόμηση μιας συνεργατικής κουλτούρας μεταξύ των εκπαιδευτικών. Μέσα από αυτό το περιβάλλον, οι εκπαιδευτικοί ενδυναμώνονται τόσο σε ατομικό όσο και σε συλλογικό επίπεδο, ενισχύοντας τις αντιλήψεις τους για αποτελεσματικότητα (Voelkel & Chrispeels, 2017).

Η ανάπτυξη της συλλογικής αποτελεσματικότητας μέσα από τη συνεργασία και την αλληλεπίδραση αποτελεί βασικό στοιχείο των PLCs. Όπως σημειώνει ο Goddard, η συνεργασία αυτή επιτρέπει στους εκπαιδευτικούς να μοιράζονται καλές πρακτικές, να δοκιμάζουν νέες παιδαγωγικές μεθόδους και να ενισχύουν τις δεξιότητές τους μέσω

της αμοιβαίας υποστήριξης και ενθάρρυνσης. Με αυτόν τον τρόπο, διαμορφώνεται ένα υποστηρικτικό επαγγελματικό περιβάλλον που ενισχύει τη συλλογική αποτελεσματικότητα και συμβάλλει καθοριστικά στην επίτευξη των μαθησιακών στόχων και στην ακαδημαϊκή πρόοδο των μαθητών.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6: ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ

6.1 Σκοπός της έρευνας

Ο σκοπός της έρευνας είναι η εξέταση των στάσεων των μελλοντικών εκπαιδευτικών ως προς την ένταξη των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο γενικό σχολείο. Επιπλέον, διερευνώνται οι αντιλήψεις των ίδιων αναφορικά με την προσωπική τους αυτοαποτελεσματικότητα στην εφαρμογή της ένταξης, καθώς και με τη συλλογική αποτελεσματικότητα της σχολικής τους μονάδας. Μέσω της συγκεκριμένης έρευνας, θα διερευνηθεί η ύπαρξη συσχέτισης μεταξύ της ατομικής αυτοαποτελεσματικότητας των μελλοντικών εκπαιδευτικών και της συλλογικής αυτοαποτελεσματικότητας.

Επιπλέον, η παρούσα έρευνα αποσκοπεί στον εντοπισμό των παραγόντων που επηρεάζουν τις στάσεις των μελλοντικών εκπαιδευτικών απέναντι στην ένταξη, δίνοντας έμφαση στο περιεχόμενο του προγράμματος σπουδών τους καθώς και στην αντιλαμβανόμενη αυτοπεποίθησή τους. Παράλληλα, θα διερευνηθούν οι αντιλήψεις των συμμετεχόντων σχετικά με τα εμπόδια που παρεμποδίζουν την ένταξη μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο γενικό σχολείο, καθώς και οι προτεινόμενες λύσεις τους για την υπέρβαση αυτών των φραγμών.

Ερευνητικά ερωτήματα

Η μελέτη αποσκοπεί στην απάντηση των παρακάτω ερευνητικών ερωτημάτων:

1. Ποιες είναι οι στάσεις των μελλοντικών εκπαιδευτικών απέναντι στην ένταξη μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο γενικό σχολείο και πως αυτές συσχετίζονται με την πρόθεσή τους για εφαρμογή της ένταξης στην τάξη τους;

2. Ποιες είναι οι αντιλήψεις των μελλοντικών εκπαιδευτικών σχετικά με την ικανότητά τους για την εφαρμογή της ένταξης σε μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο γενικό σχολείο;
3. Υπάρχει σχέση μεταξύ των στάσεων των μελλοντικών εκπαιδευτικών για την ένταξη και των αντιλήψεων τους για την αυτοαποτελεσματικότητα τους και τη συλλογική αποτελεσματικότητα της σχολικής τους μονάδας;
4. Σε ποιο βαθμό οι αντιλήψεις των μελλοντικών συμμετεχόντων εκπαιδευτικών σχετικά με τη γνώση του νομικού πλαισίου της ειδικής αγωγής, το βαθμό αντιλαμβανόμενης αυτοπεποίθησης τους, το επίπεδο κάλυψης ζητημάτων ειδικής αγωγής στο προπτυχιακό τους πρόγραμμα και το βαθμό προετοιμασίας τους επηρεάζουν τις στάσεις και τις αντιλήψεις αυτών για την εφαρμογή ενταξιακών πρακτικών;
5. Ποιους παράγοντες θεωρούν οι μελλοντικοί εκπαιδευτικοί ότι διευκολύνουν και ποιους παράγοντες ότι παρεμποδίζουν την ένταξη μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο γενικό σχολείο;

6.2 Μεθοδολογική προσέγγιση

Η συγκεκριμένη μελέτη υιοθετεί μία ποσοτική ερευνητική μεθοδολογία, καθώς στοχεύει στην διερεύνηση εννοιών (στάσεις, προθέσεις, και αντιλήψεις αυτοαποτελεσματικότητας) μέσα από τη συλλογή αριθμητικών δεδομένων από μεγάλο δείγμα συμμετεχόντων και τη μετέπειτα στατιστική ανάλυση αυτών. Στην ποσοτική έρευνα, ο ερευνητής διαμορφώνει το ερευνητικό πρόβλημα λαμβάνοντας υπόψη τις

τάσεις που επικρατούν στο συγκεκριμένο επιστημονικό πεδίο ή την ανάγκη διερεύνησης των αιτιών ενός φαινομένου (Creswell, 2015). Η επιλογή της ποσοτικής μεθόδου βασίστηκε στην καταλληλότητά της για την ανάλυση των σχέσεων μεταξύ διαφορετικών μεταβλητών. Οι μεταβλητές αναφέρονται σε χαρακτηριστικά ή ιδιότητες των ατόμων που αποτελούν αντικείμενο μελέτης (Creswell, 2015). Η παρούσα έρευνα είναι ποσοτική και υλοποιήθηκε μέσω δημοσκόπησης, με σκοπό τη συλλογή δεδομένων από φοιτητές/τριες 2 Παιδαγωγικών Τμημάτων. Το δείγμα ήταν βολικό/ευκαιριακό (convenience sample), καθώς επιλέχθηκαν φοιτητές/τριες που βρίσκονταν στο τελευταίο εξάμηνο σπουδών τους και είχαν παρακολουθήσει την πρακτική τους άσκηση.

Ο βασικός σκοπός των ποσοτικών ερευνών είναι η συλλογή δεδομένων από μεγάλο αριθμό συμμετεχόντων, ώστε να εξαχθούν συμπεράσματα που μπορούν να γενικευτούν στον ευρύτερο πληθυσμό από τον οποίο προέρχεται το δείγμα. Σύμφωνα με τον Creswell (2015), οι έρευνες που στοχεύουν στη διαμόρφωση γενικευμένων συμπερασμάτων ονομάζονται δημοσκοπήσεις ή δειγματοληπτικές μελέτες. Για τη συλλογή των ποσοτικών δεδομένων, ο ερευνητής χρησιμοποιεί ένα εργαλείο μέτρησης των μεταβλητών της μελέτης. Ο όρος «εργαλείο» αναφέρεται σε οποιοδήποτε μέσο καταγράφει, παρατηρεί ή αποτυπώνει ποσοτικά δεδομένα. Ενδεικτικά παραδείγματα τέτοιων εργαλείων είναι τα ερωτηματολόγια δημοσκοπήσεων, τα σταθμισμένα τεστ και οι κατάλογοι αναφοράς (Creswell, 2015). Τέλος, οι ποσοτικές έρευνες επιτρέπουν την ανάλυση της επίδρασης σημαντικών παραγόντων στις αντιλήψεις, τις στάσεις και τις πεποιθήσεις των συμμετεχόντων (Cohen, Manion & Morrison, 2008).

6.3 Συμμετέχοντες

Στην έρευνα συμμετείχαν 254 φοιτητές από δύο διαφορετικά Παιδαγωγικά Τμήματα Δημοτικής Εκπαίδευσης που διέννυν το τελευταίο έτος των σπουδών τους. Συγκεκριμένα, συμμετείχαν 223 (87,8%) γυναίκες και 31 (12,2 %) άντρες με μέσο όρο ηλικίας τα 22 έτη.

6.4 Εργαλείο συλλογής δεδομένων

Κεντρικό εργαλείο της παρούσας μελέτης αποτέλεσε ένα ερωτηματολόγιο αυτό-αναφοράς. Το εν λόγω ερωτηματολόγιο περιλαμβάνει κυρίως ερωτήσεις κλειστού τύπου, καθώς και ερωτήσεις με κλίμακες ιεράρχησης τύπου Likert. Το ερωτηματολόγιο αποτελείται από πέντε τμήματα. Το πρώτο τμήμα επικεντρώνεται στις στάσεις των εκπαιδευτικών απέναντι στην ένταξη, ενώ το δεύτερο τμήμα αφορά την πρόθεση των εκπαιδευτικών να διδάξουν σε ενταξιακές τάξεις. Για τα παραπάνω τμήματα, χρησιμοποιήθηκε η κλίμακα SACIE-R (Forlin, Earle, Loreman & Sharma, 2011).

Η κλίμακα SACIE-R είναι μια αναθεώρηση της αρχικής κλίμακας Sentiments, Attitudes, and Concerns about Inclusive Education (SACIE) που αναπτύχθηκε από τους Loreman, Earle, Sharma και Forlin (2007). Σκοπός της κλίμακας SACIE-R είναι η μέτρηση των στάσεων, των προθέσεων και των ανησυχιών των εκπαιδευτικών σχετικά με την ενταξιακή εκπαίδευση. Συγκεκριμένα, η πρώτη κλίμακα αναφέρεται στις στάσεις των εκπαιδευτικών για την ένταξη μαθητών με διαφορετικές ανάγκες, η δεύτερη κλίμακα μετρά τις προθέσεις των εκπαιδευτικών να εφαρμόσουν την ένταξη στην τάξη τους, και η τρίτη κλίμακα εξετάζει τις ανησυχίες τους σχετικά με την ενταξιακή εκπαίδευση (Forlin et al., 2011).

Στην παρούσα μελέτη, χρησιμοποιήθηκε η υποκλίμακα «Στάσεις απέναντι στην Ένταξη» (Attitudes) από το παραπάνω εργαλείο, η οποία περιλαμβάνει 8 ερωτήσεις με 7-βάθμια κλίμακα Likert. Οι συμμετέχοντες καλούνταν να επιλέξουν μία από τις εξής απαντήσεις για κάθε δήλωση: (1) Διαφωνώ πάρα πολύ, (2) Διαφωνώ πολύ, (3) Διαφωνώ λίγο, (4) Δεν είμαι σίγουρος/η, (5) Συμφωνώ λίγο, (6) Συμφωνώ πολύ, (7) Συμφωνώ πάρα πολύ. Ενδεικτικά παρατίθενται κάποια ερωτήματα αυτής της υποκλίμακας: *«Πιστεύω ότι η ένταξη μαθητών με διαφορετικές ικανότητες θα με κάνει καλύτερο εκπαιδευτικό», «Είμαι χαρούμενος/η που έχω εντάξει μαθητές που χρειάζονται βοήθεια στις καθημερινές τους δραστηριότητες στην τάξη μου».*

Επιπλέον, από το εργαλείο SACIE-R χρησιμοποιήθηκε η υποκλίμακα «Πρόθεση Διδασκαλίας σε Ενταξιακή Τάξη» (Intentions). Η κλίμακα αυτή περιλαμβάνει 7 ερωτήσεις με 7-βάθμια κλίμακα Likert. Οι συμμετέχοντες καλούνταν να επιλέξουν την απάντησή τους από τις εξής διαθέσιμες επιλογές: (1) Εξαιρετικά απίθανο, (2) Πολύ απίθανο, (3) Κάπως απίθανο, (4) Δεν είμαι σίγουρος/η, (5) Κάπως πιθανό, (6) Πολύ πιθανό, (7) Εξαιρετικά πιθανό. Ακολουθούν μερικά παραδείγματα: *«Να συνεργαστώ με τους συναδέλφους μου προκειμένου να βρω πιθανούς τρόπους βοήθειας ενός μαθητή που δυσκολεύεται στην τάξη μου», «Να παρακολουθήσω ένα πρόγραμμα επαγγελματικής εξέλιξης ώστε να μπορώ να διδάσκω αποτελεσματικά μαθητές με διαφορετικές μαθησιακές ανάγκες», «Να συζητήσω με ένα μαθητή που παρουσιάζει αποκλίνουσα συμπεριφορά ώστε να βρω καταλληλότερους τρόπους συνεργασίας μαζί του/της».*

Το τρίτο μέρος του εργαλείου εστιάζει στο αίσθημα διδακτικής αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών σε ενταξιακές τάξεις και περιλαμβάνει την κλίμακα «Teacher Efficacy for Inclusive Practices» (TEIP) των Sharma και των συνεργατών του (2012). Αυτή η κλίμακα αποτελείται από 18 ερωτήσεις διατυπωμένες

σε 6-βάθμια κλίμακα Likert. Οι συμμετέχοντες κλήθηκαν να επιλέξουν την απάντησή τους για κάθε δήλωση από τις ακόλουθες επιλογές: (1) Διαφωνώ πολύ, (2) Διαφωνώ, (3) Διαφωνώ λίγο, (4) Συμφωνώ λίγο, (5) Συμφωνώ, (6) Συμφωνώ πολύ. Τα 18 ερωτήματα της κλίμακας αφορούν 3 ξεχωριστούς παράγοντες οι οποίοι αποτελούνται από 6 ερωτήματα ο καθένας. Ειδικότερα, ο πρώτος παράγοντας ονομάζεται «Αποτελεσματικότητα για ενταξιακή διδασκαλία» (efficacy for using inclusive instruction) και περιλαμβάνει ερωτήσεις που αφορούν την εφαρμογή ενταξιακών διδακτικών προσεγγίσεων. Για παράδειγμα, *«Μπορώ να εκτιμήσω με ακρίβεια τι έχουν κατανοήσει οι μαθητές μου απ' όσα έχω διδάξει»*. Ο δεύτερος παράγοντας ονομάζεται «Αποτελεσματικότητα για διαχείριση συμπεριφοράς» (efficacy for managing behavior) και περιλαμβάνει ερωτήσεις που αφορούν τη διαχείριση της προβληματικής συμπεριφοράς στην τάξη. Λόγου χάρη, *«Είμαι σε θέση να ηρεμήσω έναν μαθητή που κάνει φασαρία»*. Ο τρίτος παράγοντας αφορά τη συνεργασία των εκπαιδευτικών με άλλους επαγγελματίες αλλά και με τους γονείς των μαθητών τους και ονομάζεται «Αποτελεσματικότητα στη συνεργασία» (efficacy for collaboration). Για παράδειγμα, *«Είμαι σε θέση να συνεργάζομαι με άλλους επαγγελματίες και προσωπικό (π.χ. βοηθούς, ειδικούς εκπαιδευτικούς) για τη διδασκαλία μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες μέσα στην τάξη»*. Οι απαντήσεις των συμμετεχόντων στα ερωτήματα κάθε παράγοντα συγκεντρώνονται και υπολογίζεται ένα συνολικό σκορ για τον εκάστοτε παράγοντα. Υψηλότερα συνολικά σκορ υποδεικνύουν πιο θετικές αντιλήψεις αυτοαποτελεσματικότητας.

Επιπροσθέτως, στο εργαλείο της έρευνας συμπεριλαμβάνεται και μία κλίμακα η οποία αφορά τη «Συλλογική διδακτική αποτελεσματικότητα σε ενταξιακές τάξεις» (collective efficacy). Αυτή η κλίμακα αποτελείται από 18 ερωτήσεις διατυπωμένες σε 6-βάθμια κλίμακα Likert. Οι συμμετέχοντες κλήθηκαν να επιλέξουν την απάντησή

τους για κάθε δήλωση από τις ακόλουθες επιλογές: (1) Διαφωνώ πολύ, (2) Διαφωνώ, (3) Διαφωνώ λίγο, (4) Συμφωνώ λίγο, (5) Συμφωνώ, (6) Συμφωνώ πολύ. Στη συνέχεια ακολουθούν μερικά ενδεικτικά παραδείγματα των ερωτημάτων : «Οι εκπαιδευτικοί στο σχολείο μου μπορούν να στηρίζουν τις οικογένειες στο πως να βοηθούν τα παιδιά τους να βελτιωθούν στο σχολείο», «Οι εκπαιδευτικοί στο σχολείο μου μπορούν να εκτιμήσουν με ακρίβεια τι έχουν κατανοήσει οι μαθητές τους από ότι έχουν διδάξει». Επίσης στο τέλος αυτής της κλίμακας υπάρχει η ερώτηση «Πόσο σίγουρος/η νιώθετε ότι οι απαντήσεις σας σχετικά με τους συναδέλφους σας είναι ακριβείς;». Οι επιλογές απάντησης για τη συγκεκριμένη ερώτηση είναι τρεις: (1) «Καθόλου σίγουρος/η», (2) «Αρκετά σίγουρος/η», (3) «Πολύ σίγουρος/η». Έπειτα, ακολουθεί το πέμπτο μέρος του εργαλείου το οποίο αφορά 7 κλειστού τύπου ερωτήσεις σχετικά με τα δημογραφικά στοιχεία των συμμετεχόντων (φύλο, ηλικία, επίπεδο αντιλαμβανόμενης αυτοπεποίθησης κλπ). Το ερωτηματολόγιο ολοκληρώνεται με δύο ερωτήσεις ανοιχτού τύπου. Α. «Μπορείς να αναφέρεις τρεις παράγοντες που διευκολύνουν την ένταξη μαθητών με ΕΕΑ στη γενική τάξη;» και Β. «Μπορείς να αναφέρεις τρεις παράγοντες που πιστεύεις ότι θα εμποδίζουν την ένταξη παιδιών με ΕΕΑ στη γενική τάξη;». Η ολοκληρωμένη μορφή του εργαλείου είναι διαθέσιμη στο παράρτημα (2).

6.5 Διαδικασίες συλλογής δεδομένων

Η συλλογή των δεδομένων έγινε με χορήγηση των ερωτηματολογίων προς το τέλος της ακαδημαϊκής χρονιάς κατά τη διάρκεια ενός μαθήματος ανατροφοδότησης για τις πρακτικές ασκήσεις. Το συγκεκριμένο μάθημα επιλέχθηκε γιατί συνήθως παρακολουθείται από το σύνολο των τεταρτοετών φοιτητών. Η ερευνήτρια κατόπιν συνεννόησης με τον διδάσκοντα του μαθήματος μοίρασε το ερωτηματολόγιο στην αρχή του μαθήματος παρέχοντας ταυτόχρονα οδηγίες για τη συμπλήρωσή του κι

ενημερώνοντας τους φοιτητές για το σκοπό της έρευνας της. Παράλληλα διασφαλίστηκε η ανωνυμία των προσωπικών στοιχείων των συμμετεχόντων. Συμπληρωμένα ερωτηματολόγια επιστράφηκαν από όλους τους παρευρισκόμενους στο συγκεκριμένο μάθημα στα δύο πανεπιστημιακά τμήματα (N=254). Δεν πραγματοποιήθηκε καμία συμπληρωματική (follow up) χορήγηση του εργαλείου.

6.6 Διαδικασίες ανάλυσης δεδομένων

Για την ανάλυση των δεδομένων χρησιμοποιήθηκε το πρόγραμμα SPSS 26 (Statistical Package for the Social Sciences) αφού πρώτα κωδικοποιήθηκαν όλες οι απαντήσεις των συμμετεχόντων σε αριθμητική μορφή και καταχωρήθηκαν σε ένα φύλλο εργασίας του SPSS. Αρχικά πραγματοποιήθηκαν παραγοντικές αναλύσεις με τη βοήθεια ενός από τους επιβλέποντες καθηγητές οι οποίες επιβεβαίωσαν τη δομή των δύο ψυχομετρικών εργαλείων. Στη συνέχεια υπολογίστηκαν σύνθετα σκορ για κάθε κλίμακα και ακολούθησαν περιγραφικές και επαγωγικές αναλύσεις όπως συγκρίσεις μεταξύ υποομάδων του δείγματος και συσχετιστικές αναλύσεις.

6.7 Ζητήματα εγκυρότητας και αξιοπιστίας

Οι δύο κλίμακες του SACIE-R, το TEIP και η κλίμακα για τη Συλλογική Αυτοαποτελεσματικότητα (TEIP-C) έχουν αρχικά διαμορφωθεί στην αγγλική γλώσσα. Επομένως, για να διασφαλιστεί η εγκυρότητα της έρευνας, κρίσιμο ζήτημα αποτέλεσε η ακριβής και αξιόπιστη μετάφραση του εργαλείου στα ελληνικά. Στη συνέχεια, ακολούθησε μια αυστηρή διαδικασία που αρχικά περιλάμβανε τη μετάφραση και την προσαρμογή των ερωτήσεων από την ερευνήτρια στα Ελληνικά και έπειτα ανατέθηκε σε ανεξάρτητο μεταφραστή ο οποίος μιλούσε άπταιστα την αγγλική γλώσσα, μετάφραση των κλιμάκων και πάλι στα Αγγλικά. Ο μεταφραστής ήταν μέλος ΕΕΠ του

Πανεπιστημίου Θεσσαλίας, με διδακτική εμπειρία στην αγγλική γλώσσα και εξειδίκευση στην ειδική αγωγή και την ενταξιακή εκπαίδευση, γεγονός που τον καθιστούσε την πλέον κατάλληλη επιλογή για τη συγκεκριμένη εργασία.

Αφού ολοκληρώθηκε η μετάφραση, οι κλίμακες δόθηκαν σε πέντε μεταπτυχιακούς φοιτητές του ΠΤΕΑ, προκειμένου να ληφθεί ανατροφοδότηση σχετικά με την καταλληλότητά τους. Βάσει των σχολίων που παρείχαν, πραγματοποιήθηκαν ορισμένες τροποποιήσεις και προσαρμογές σε επιμέρους ερωτήματα. Στη συνέχεια, η αναθεωρημένη εκδοχή της κλίμακας χορηγήθηκε πιλοτικά σε δέκα τεταρτοετείς φοιτητές του ΠΤΔΕ του ΠΘ, με στόχο την περαιτέρω αξιολόγησή της. Ωστόσο, δεν προτάθηκαν επιπλέον αλλαγές. Μετά την ολοκλήρωση αυτών των διαδικασιών, ακολούθησε η τελική χορήγηση του ερωτηματολογίου στο κύριο δείγμα, το οποίο αποτελούνταν από τεταρτοετείς φοιτητές δύο Παιδαγωγικών Τμημάτων Δημοτικής Εκπαίδευσης. Προκειμένου να διασφαλιστεί η ανωνυμία τους η ταυτότητα των συγκεκριμένων τμημάτων δεν αποκαλύπτεται,

Για να ελεγχθεί η εγκυρότητα της εννοιολογικής κατασκευής των κλιμάκων που περιλαμβάνονται στο ερωτηματολόγιο, πραγματοποιήθηκε σειρά παραγοντικών αναλύσεων. Ειδικότερα, για την επιβεβαίωση της παραγοντικής δομής της κλίμακας που αξιολογεί τις στάσεις των τεταρτοετών φοιτητών απέναντι στην ένταξη, εφαρμόστηκε Ανάλυση Κυρίων Συνιστωσών (Principal Component Analysis), αφού προηγουμένως διασφαλίστηκε η τήρηση των απαραίτητων προϋποθέσεων. Συγκεκριμένα, η τιμή του κριτηρίου Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) για την επάρκεια του δείγματος ήταν 0.78 ($>.50$), ενώ ο έλεγχος σφαιρικότητας του Bartlett απέδωσε τιμή 476.23 με στατιστική σημαντικότητα $p = 0.001$.

Η ανάλυση ανέδειξε έναν παράγοντα με ιδιοτιμή (eigenvalue) 3.84, ο οποίος ερμήνευε το 47.96% της συνολικής διακύμανσης. Αντίστοιχα, για την επιβεβαίωση της παραγοντικής δομής της κλίμακας που αξιολογεί τις προθέσεις των τεταρτοετών φοιτητών σχετικά με την ένταξη, πραγματοποιήθηκε και πάλι Ανάλυση Κυρίων Συνιστωσών. Και σε αυτή την περίπτωση, οι απαιτούμενες προϋποθέσεις εκπληρώνονταν, καθώς ο δείκτης επάρκειας του δείγματος Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) είχε τιμή 0.88 (>0.50) και ο έλεγχος σφαιρικότητας του Bartlett ήταν 556.49 ($p = 0.001$).

Τα αποτελέσματα της ανάλυσης ανέδειξαν έναν παράγοντα με ιδιοτιμή (eigenvalue) 4.34, ο οποίος ερμήνευε το 62.07% της συνολικής διακύμανσης. Για την επιβεβαίωση της παραγοντικής δομής της κλίμακας που αξιολογεί τις αντιλήψεις αυτο-αποτελεσματικότητας των τεταρτοετών φοιτητών σχετικά με την εφαρμογή της ένταξης (TEIP), πραγματοποιήθηκε εκ νέου Ανάλυση Κυρίων Συνιστωσών. Οι προϋποθέσεις για τη διενέργεια της ανάλυσης πληρούνταν, καθώς το κριτήριο Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) για την επάρκεια του δείγματος είχε τιμή 0.86 (>0.50) και ο έλεγχος σφαιρικότητας του Bartlett ήταν 1098.06 ($p = 0.001$). Όπως αναμενόταν, η ανάλυση ανέδειξε τρεις παράγοντες που συγκροτούν την κλίμακα:

(α) «Αποτελεσματικότητα για ενταξιακή διδασκαλία»,

(β) «Αποτελεσματικότητα στη διαχείριση συμπεριφοράς» και

(γ) «Αποτελεσματικότητα στη συνεργασία».

Οι συγκεκριμένοι παράγοντες παρουσίασαν ιδιοτιμές 6.45, 2.06 και 1.30, αντίστοιχα, και συνολικά εξηγούσαν το 54.48% της συνολικής μεταβλητότητας.

Επιπλέον, πραγματοποιήθηκε παραγοντική ανάλυση για την πρόσφατα αναπτυγμένη κλίμακα συλλογικής αυτοαποτελεσματικότητας (TEIP-C). Και σε αυτή την περίπτωση, οι συνθήκες για την εφαρμογή της ανάλυσης ήταν ικανοποιητικές, με το κριτήριο Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) να ανέρχεται στο 0.91 (>0.50) και τον έλεγχο σφαιρικότητας του Bartlett να φτάνει το 1641.29 ($p = 0.001$). Ωστόσο, η ψυχομετρική δομή της κλίμακας δεν επιβεβαιώθηκε.

Δεδομένου αυτού του ευρήματος, στην παρούσα έρευνα επιλέξαμε να χρησιμοποιήσουμε το συνολικό σκορ της κλίμακας, ακολουθώντας τη μεθοδολογία που έχει εφαρμόσει ο δημιουργός της (Umesh Sharma) σε πρόσφατες μελέτες του. Όσον αφορά την εσωτερική αξιοπιστία των κλιμάκων, υπολογίστηκαν δείκτες εσωτερικής αξιοπιστίας Cronbach alpha. Στη συγκεκριμένη έρευνα οι δείκτες αυτοί ήταν αρκετά υψηλοί:

- $\alpha=.75$ για την κλίμακα των στάσεων απέναντι στην ένταξη
- $\alpha=.90$ για την κλίμακα των προθέσεων των τεταρτοετών φοιτητών για τη διδασκαλία σε ενταξιακές τάξεις
- $\alpha=.80$ για την κλίμακα αυτοαποτελεσματικότητας για ενταξιακή διδασκαλία
- $\alpha=.86$ για την κλίμακα αυτοαποτελεσματικότητας για διαχείριση συμπεριφοράς
- $\alpha=.84$ για την κλίμακα αυτοαποτελεσματικότητας για συνεργασία
- $\alpha = .90$ για τη συνολική κλίμακα της διδακτικής αποτελεσματικότητας.
- $\alpha = .93$ για τη συνολική κλίμακα της συλλογικής αποτελεσματικότητας.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 7: ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

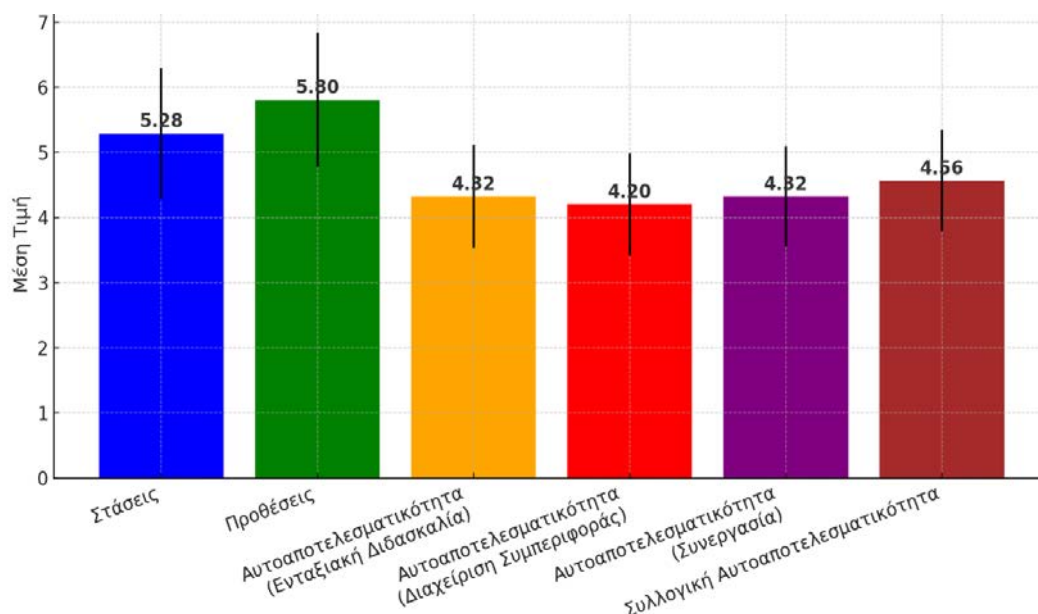
7.1 Στάσεις, προθέσεις και αντιλήψεις αυτοαποτελεσματικότητας μελλοντικών εκπαιδευτικών

Αρχικά, πραγματοποιήθηκε μία περιγραφική ανάλυση προκειμένου να διερευνηθούν οι στάσεις των συμμετεχόντων μελλοντικών εκπαιδευτικών απέναντι στην ένταξη μαθητών με ΕΕΑ στο γενικό δημοτικό σχολείο. Η κλίμακα που αξιολογούσε τις στάσεις των εκπαιδευτικών βασίζεται σε επταβάθμια κλίμακα Likert, όπου η τιμή 1 αντιστοιχεί σε «Διαφωνώ πάρα πολύ» και η τιμή 7 σε «Συμφωνώ πάρα πολύ». Συνεπώς, υψηλότεροι μέσοι όροι υποδηλώνουν θετικότερες στάσεις, αυξημένη πρόθεση ενταξιακής διδασκαλίας και ισχυρότερες αντιλήψεις αυτοαποτελεσματικότητας (βλ. Πίνακα 1).

Πίνακας 1: Μέσες τιμές και τυπικές αποκλίσεις των στάσεων, των προθέσεων και των αντιλήψεων αυτοαποτελεσματικότητας μελλοντικών εκπαιδευτικών

	N	M	TA
Στάσεις	254	5.28	1.01
Προθέσεις	254	5.80	1.03
Αυτοαποτελεσματικότητα για ενταξιακή διδασκαλία	254	4.32	.79
Αυτοαποτελεσματικότητα για διαχείριση συμπεριφοράς	254	4.20	.78
Αυτοαποτελεσματικότητα για συνεργασία	254	4.32	.77
Συνολική συλλογική αυτοαποτελεσματικότητα	254	4.56	.78
Σημείωση: Το σκοράρισμα έγινε σε 7-βαθμη κλίμακα Likert για τις στάσεις και τις προθέσεις και σε 6-θμη κλίμακα για τις αντιλήψεις αυτοαποτελεσματικότητας. Οι υψηλές μέσες τιμές υποδηλώνουν θετικές στάσεις, προθέσεις και αντιλήψεις.			

Γράφημα 1: Μέσες Τιμές και Τυπικές Αποκλίσεις για τις Στάσεις, τις Προθέσεις και τις Αντιλήψεις Αυτοαποτελεσματικότητας Μελλοντικών Εκπαιδευτικών



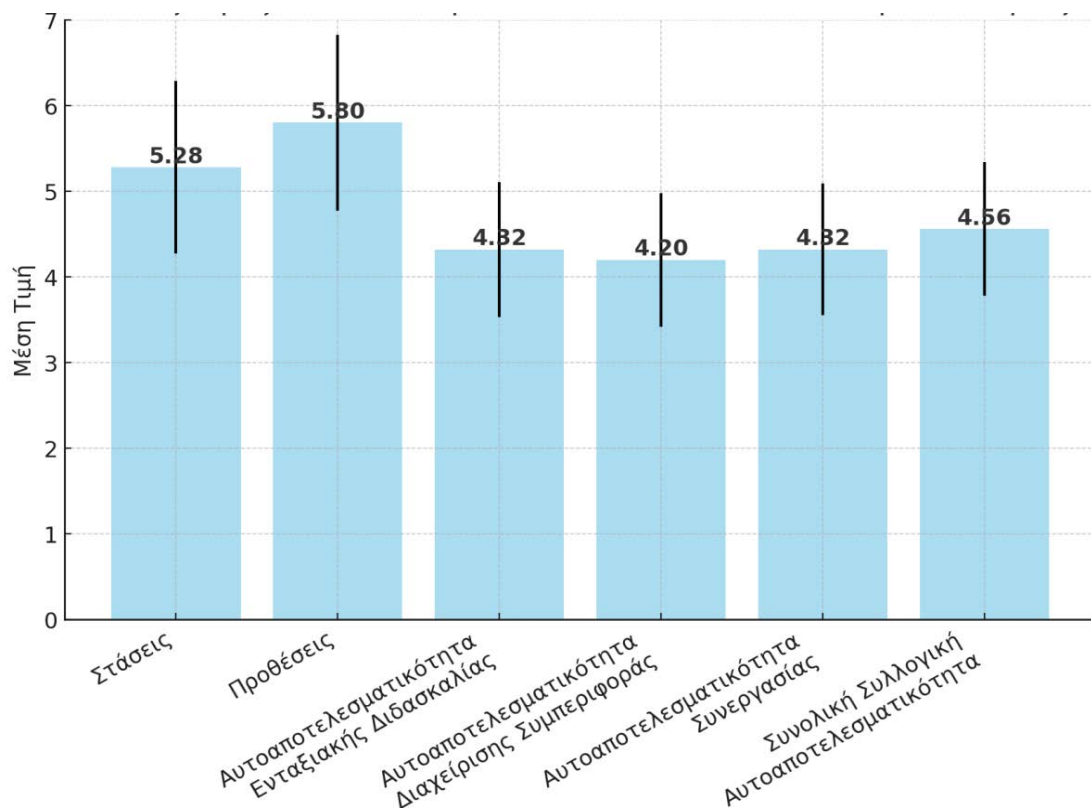
Όπως φαίνεται στον Πίνακα 1 και στο Γράφημα 1, οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί ανέφεραν θετικές στάσεις απέναντι στην ένταξη μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο γενικό σχολείο και πολύ ισχυρές προθέσεις να εργαστούν σε ένα ενταξιακό σχολικό πλαίσιο. Ταυτόχρονα, πολύ θετικές βρέθηκαν και οι αντιλήψεις αυτοαποτελεσματικότητας για την εφαρμογή της ένταξης όπως διαφαίνεται από τις υψηλές μέσες τιμές και στις τρεις διαστάσεις αυτοαποτελεσματικότητας που αξιολογήθηκαν (για ενταξιακή διδασκαλία, για διαχείριση συμπεριφοράς και για συνεργασία). Τέλος, θετικές ήταν και οι αντιλήψεις των συμμετεχόντων μελλοντικών εκπαιδευτικών για τη συλλογική αποτελεσματικότητα της σχολικής μονάδας στην οποία έκαναν την πρακτική τους.

Πίνακας 2: Συσχετίσεις μεταξύ των στάσεων, προθέσεων και των αντιλήψεων αυτοαποτελεσματικότητας των μελλοντικών εκπαιδευτικών

	1	2	3	4	5	6
1. Στάσεις	1	.59**	.12	.04	.05	.23**
2. Προθέσεις		1	.12	.01	.09	.25**
3. Αυτοαποτελεσματικότητα (Εντ. Διδασκαλία)			1	.74**	.76**	.05
4. Αυτοαποτελεσματικότητα (Συμπεριφορά)				1	.66**	.15*
5. Αυτοαποτελεσματικότητα (Συνεργασία)					1	.09
6. Συνολική αυτοαποτελεσματικότητα						1

Σημείωση: *p < .05. **p < .01. ***p < .001

Γράφημα 2: Συσχετίσεις μεταξύ των στάσεων, προθέσεων και των αντιλήψεων αυτοαποτελεσματικότητας των μελλοντικών εκπαιδευτικών



Στη συνέχεια διερευνήθηκε το ερευνητικό ερώτημα που αφορούσε τη σχέση μεταξύ των στάσεων των συμμετεχόντων μελλοντικών εκπαιδευτικών και των υπόλοιπων μεταβλητών, δηλαδή τις προθέσεις τους και τις αντιλήψεις προσωπικής και συλλογικής αυτοαποτελεσματικότητας. Σύμφωνα με τον Πίνακα 2 και το Γράφημα 2, τα αποτελέσματα κατέδειξαν ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική θετική σχέση ανάμεσα στις στάσεις και τις προθέσεις ($r=.59$, $p<.01$). Συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί που κατείχαν θετικές στάσεις απέναντι στην ένταξη έδειξαν προθυμία να διδάξουν σε μία ενταξιακή τάξη.

Οι συσχετίσεις μεταξύ των στάσεων και των διαφορετικών διαστάσεων της αυτοαποτελεσματικότητας (ενταξιακή διδασκαλία, συμπεριφορά, συνεργασία) είναι χαμηλές ($r = .12$, $.04$, $.05$ αντίστοιχα). Η συλλογική αυτοαποτελεσματικότητα παρουσιάζει θετική, αν και μέτρια, συσχέτιση με τις στάσεις ($r = .23$, $p < .05$) και τις προθέσεις ($r = .25$, $p < .01$). Αυτό ενδεχομένως δείχνει ότι οι εκπαιδευτικοί που πιστεύουν πως το σχολικό τους περιβάλλον διαθέτει τις κατάλληλες δομές και οι συνάδελφοι τους τις απαραίτητες δεξιότητες για την υποστήριξη της ένταξης, τείνουν να έχουν πιο θετικές στάσεις και μεγαλύτερη προθυμία για τη διδασκαλία σε ενταξιακά περιβάλλοντα.

7.2 Διαφορές στις στάσεις και τις αντιλήψεις αυτοαποτελεσματικότητας μεταξύ υπο-ομάδων φοιτητών

α) Γνώση νομικού πλαισίου ειδικής αγωγής

Πριν από την παρουσίαση των αποτελεσμάτων, είναι σημαντικό να αναφερθεί ότι το ερώτημα σχετικά με τη γνώση των συμμετεχόντων για το νομικό πλαίσιο της εκπαίδευσης παιδιών με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες (ΕΕΑ) αποσκοπεί στην αξιολόγηση της αντίληψης των μελλοντικών εκπαιδευτικών για τη σχετική νομοθεσία. Οι συμμετέχοντες κλήθηκαν να δηλώσουν την αντίληψή τους για τη γνώση τους σχετικά με το νομικό πλαίσιο της εκπαίδευσης παιδιών με ΕΕΑ, επιλέγοντας μία από τις τρεις κατηγορίες: «Χαμηλή», «Μέτρια» ή «Υψηλή». Αυτή η ερώτηση αποσκοπεί στη διερεύνηση του βαθμού στον οποίο οι μελλοντικοί εκπαιδευτικοί είναι εξοικειωμένοι με τη νομοθεσία που αφορά την ένταξη των μαθητών με ΕΕΑ.

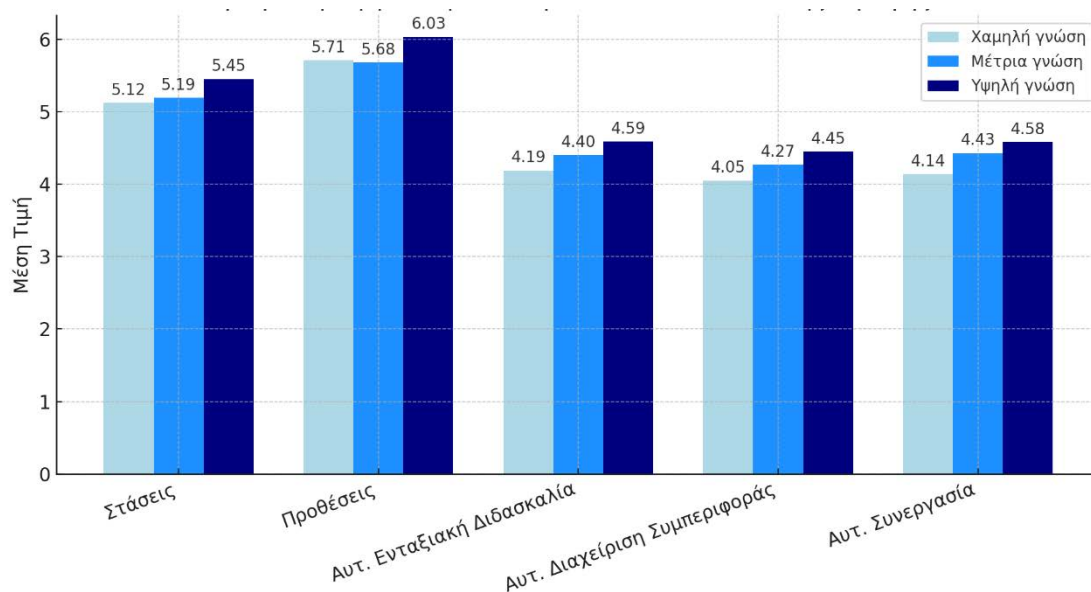
Πίνακας 3(α). Στάσεις, προθέσεις και αντιλήψεις αυτοαποτελεσματικότητας μελλοντικών εκπαιδευτικών με διαφορετικά επίπεδα γνώσεων του νομικού πλαισίου ειδικής αγωγής

	N	M	TA	ANOVA
Στάσεις				
Με χαμηλή γνώση πλαισίου	98	5.21	1.06	1.54
Με μέτρια γνώση πλαισίου	78	5.19	.89	
Με υψηλή γνώση πλαισίου	78	5.45	1.05	
Προθέσεις				
Με χαμηλή γνώση πλαισίου	98	5.7	1.07	2.69
Με μέτρια γνώση πλαισίου	78	5.68	.98	
Με υψηλή γνώση πλαισίου	78	6.03	1.01	
Αυτοαποτελεσματικότητα (ενταξιακή διδασκαλία)				
Με χαμηλή γνώση πλαισίου	98	4.03	.70	12.71***
Με μέτρια γνώση πλαισίου	78	4.40	.77	
Με υψηλή γνώση πλαισίου	78	4.59	.79	
Αυτοαποτελεσματικότητα (διαχείριση συμπερ.)				
Με χαμηλή γνώση πλαισίου	98	3.94	.66	10.18***
Με μέτρια γνώση πλαισίου	78	4.27	.75	
Με υψηλή γνώση πλαισίου	78	4.45	.86	

Αυτοαποτελεσματικότητα (συνεργασία)				
Με χαμηλή γνώση πλαισίου	98	4.03	.65	13.21***
Με μέτρια γνώση πλαισίου	78	4.43	.76	
Με υψηλή γνώση πλαισίου	78	4.58	.80	

Σημείωση: * $p < .05$. ** $p < .01$. *** $p < .001$

Γράφημα 3(α): Διαφορές στις Στάσεις, Προθέσεις και Αντιλήψεις Αυτοαποτελεσματικότητας μελλοντικών εκπαιδευτικών ανάλογα με το Επίπεδο Γνώσης του Νομικού Πλαισίου Ειδικής Αγωγής



Όπως φαίνεται στον Πίνακα 3(α) και στο Γράφημα 3(α), οι μελλοντικοί εκπαιδευτικοί με υψηλότερο επίπεδο γνώσεων του νομικού πλαισίου της ειδικής αγωγής παρουσίασαν ελαφρώς πιο θετικές στάσεις ($M = 5.45$, $TA=1.05$) και ισχυρότερες προθέσεις ($M=6.03$, $TA=1.01$) για την ενταξιακή εκπαίδευση, συγκριτικά με όσους είχαν χαμηλότερο επίπεδο γνώσεων. Ωστόσο, οι διαφορές στις στάσεις και τις προθέσεις δεν βρέθηκαν στατιστικά σημαντικές. Αντίθετα, οι αντιλήψεις αυτοαποτελεσματικότητας διαφοροποιήθηκαν σημαντικά ανάλογα με το επίπεδο γνώσεων του νομικού πλαισίου. Οι εκπαιδευτικοί με υψηλή γνώση του πλαισίου ανέφεραν υψηλότερη αυτοαποτελεσματικότητα τόσο για την ενταξιακή διδασκαλία (M

= 4.59, $F(2,251) = 12.71$, $p < .001$) όσο και για τη διαχείριση συμπεριφοράς ($M = 4.45$, $F(2,251) = 10.18$, $p < .001$) και τη συνεργασία ($M = 4.58$, $F(2,251) = 13.21$, $p < .001$).

Τα ευρήματα αυτά υποδηλώνουν ότι η αυξημένη γνώση του νομικού πλαισίου της ειδικής αγωγής συνδέεται με μεγαλύτερη αίσθηση αυτοαποτελεσματικότητας στην εφαρμογή της ενταξιακής εκπαίδευσης. Αυτό μπορεί να σημαίνει ότι η εκπαίδευση των μελλοντικών εκπαιδευτικών σε ζητήματα νομοθεσίας ειδικής αγωγής ενισχύει την αυτοπεποίθησή τους ως προς την ικανότητά τους να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις της ενταξιακής διδασκαλίας.

β) Αντιλαμβανόμενη αυτοπεποίθηση

Αυτό το ερώτημα εξετάζει το επίπεδο αντιλαμβανόμενης αυτοπεποίθησης των συμμετεχόντων όσον αφορά τη διδασκαλία παιδιών με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες (ΕΕΑ). Η αντιλαμβανόμενη αυτοπεποίθηση αναφέρεται στην αίσθηση που έχουν οι δάσκαλοι για τις ικανότητές τους και την αποτελεσματικότητά τους στην εκπαιδευτική διαδικασία αυτών των μαθητών. Με άλλα λόγια, η ερώτηση αναφέρεται στην προσωπική εκτίμηση του μελλοντικού εκπαιδευτικού για το πόσο ικανός νιώθει να διδάξει και να υποστηρίξει μαθητές με ΕΕΑ στην τάξη του.

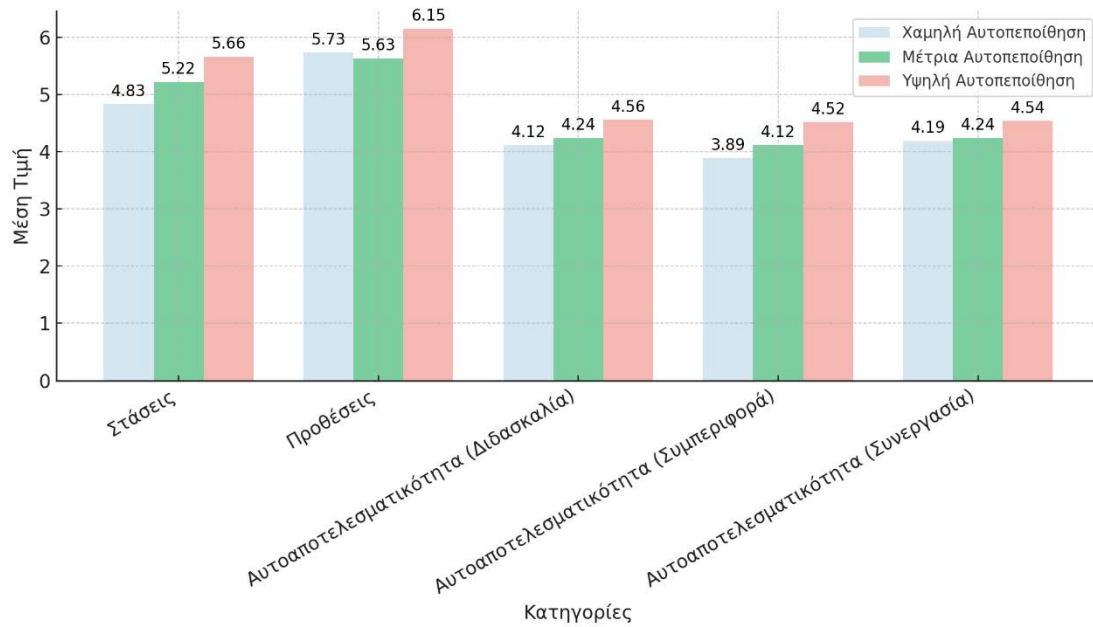
Οι συμμετέχοντες κλήθηκαν να αξιολογήσουν την αυτοπεποίθησή τους επιλέγοντας μια από τις τρεις κατηγορίες: «Χαμηλή», «Μέτρια» ή «Υψηλή». Η αντίληψη που έχουν οι εκπαιδευτικοί για τις ικανότητές τους στο να διδάξουν παιδιά με ΕΕΑ μπορεί να επηρεάσει τη διδασκαλία τους, τις στρατηγικές που χρησιμοποιούν, καθώς και την ετοιμότητά τους να αναλάβουν προκλήσεις που σχετίζονται με την ενταξιακή διδασκαλία.

Πίνακας 3(β). Στάσεις, προθέσεις και αντιλήψεις αυτοαποτελεσματικότητας μελλοντικών εκπαιδευτικών με διαφορετικά επίπεδα αυτοπεποίθησης όσον αφορά τη διδασκαλία μαθητών με ΕΕΑ

	N	M	TA	ANOVA
Στάσεις				
Με χαμηλή αυτοπεποίθηση	46	4.83	1.04	10.92***
Με μέτρια αυτοπεποίθηση	131	5.22	.99	
Με υψηλή αυτοπεποίθηση	77	5.66	.89	
Προθέσεις				
Με χαμηλή αυτοπεποίθηση	46	5.73	.88	6.54**
Με μέτρια αυτοπεποίθηση	131	5.63	1.16	
Με υψηλή αυτοπεποίθηση	77	6.15	.78	
Αυτοαποτελεσματικότητα (ενταξιακή διδασκαλία)				
Με χαμηλή αυτοπεποίθηση	46	4.12	.71	5.75**
Με μέτρια αυτοπεποίθηση	131	4.24	.72	
Με υψηλή αυτοπεποίθηση	77	4.56	.88	
Αυτοαποτελεσματικότητα (διαχείριση συμπερ)				
Με χαμηλή αυτοπεποίθηση	46	3.89	.76	11.84**
Με μέτρια αυτοπεποίθηση	131	4.12	.66	
Με υψηλή αυτοπεποίθηση	77	4.52	.88	
Αυτοαποτελεσματικότητα (συνεργασία)				
Με χαμηλή αυτοπεποίθηση	46	4.19	.67	4.54**
Με μέτρια αυτοπεποίθηση	131	4.24	.72	
Με υψηλή αυτοπεποίθηση	77	4.54	.85	

Σημείωση: *p < .05. **p < .01. ***p < .001

Γράφημα 3(β): Διαφορές στις Στάσεις, Προθέσεις και Αντιλήψεις Αυτοαποτελεσματικότητας μελλοντικών εκπαιδευτικών ανάλογα με το Επίπεδο Αντιλαμβανόμενης Αυτοπεποίθησης για τη Διδασκαλία Μαθητών με ΕΕΑ



Όπως φαίνεται στον Πίνακα 3(β) και στο Γράφημα 3(β), η αντιλαμβανόμενη αυτοπεποίθηση των μελλοντικών εκπαιδευτικών για τη διδασκαλία μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες σχετίζεται σημαντικά με τις στάσεις, τις προθέσεις και τις αντιλήψεις αυτοαποτελεσματικότητας. Συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί με υψηλή αυτοπεποίθηση ανέφεραν σημαντικά πιο θετικές στάσεις απέναντι στην ένταξη ($M = 5.66$, $F(2,251) = 10.92$, $p < .001$) και ισχυρότερες προθέσεις να εργαστούν σε ενταξιακά σχολικά περιβάλλοντα ($M = 6.15$, $F(2,251) = 6.54$, $p < .001$), σε σύγκριση με όσους είχαν μέτρια ή χαμηλή αυτοπεποίθηση.

Επιπλέον, οι αντιλήψεις αυτοαποτελεσματικότητας παρουσίασαν στατιστικά σημαντικές διαφορές ανάλογα με το επίπεδο αυτοπεποίθησης. Οι εκπαιδευτικοί με υψηλή αυτοπεποίθηση κατέγραψαν υψηλότερες τιμές αυτοαποτελεσματικότητας τόσο

στην ενταξιακή διδασκαλία ($M = 4.56$, $F(2,251) = 5.75$, $p < .001$) όσο και στη διαχείριση συμπεριφοράς ($M = 4.52$, $F = 11.84$, $p < .001$) και στη συνεργασία ($M = 4.54$, $F(2,251) = 4.54$, $p < .01$).

Τα ευρήματα αυτά υποδηλώνουν ότι η ενίσχυση της αντιλαμβανόμενης αυτοπεποίθησης των μελλοντικών εκπαιδευτικών μπορεί να έχει θετική επίδραση τόσο στις στάσεις και τις προθέσεις τους όσο και στην αντιλαμβανόμενη ικανότητά τους να εφαρμόσουν την ενταξιακή εκπαίδευση. Συνεπώς, είναι σημαντικό τα προγράμματα κατάρτισης να περιλαμβάνουν παρεμβάσεις που ενισχύουν την αυτοπεποίθηση των εκπαιδευτικών, ώστε να διευκολυνθεί η επιτυχής υλοποίηση της ένταξης.

γ) Επίπεδο κάλυψης ζητημάτων ειδικής αγωγής

Η ερώτηση αυτή αποσκοπεί στη μέτρηση της αντίληψης των συμμετεχόντων σχετικά με την κάλυψη των ζητημάτων ειδικής αγωγής στο πρόγραμμα σπουδών τους. Οι συμμετέχοντες καλούνται να αξιολογήσουν το βαθμό στον οποίο το πρόγραμμα σπουδών τους ενσωματώνει τη διδασκαλία και την κατάρτιση γύρω από τις ανάγκες των μαθητών με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες (ΕΕΑ), επιλέγοντας μία από τις τρεις κατηγορίες: «Χαμηλή κάλυψη», «Μέτρια κάλυψη» ή «Υψηλή κάλυψη». Αυτή η ερώτηση στοχεύει στο να καταγράψει την εντύπωση των εκπαιδευτικών για την επάρκεια του προγράμματος σπουδών τους στην παροχή των απαραίτητων γνώσεων και δεξιοτήτων για την υποστήριξη μαθητών με ΕΕΑ.

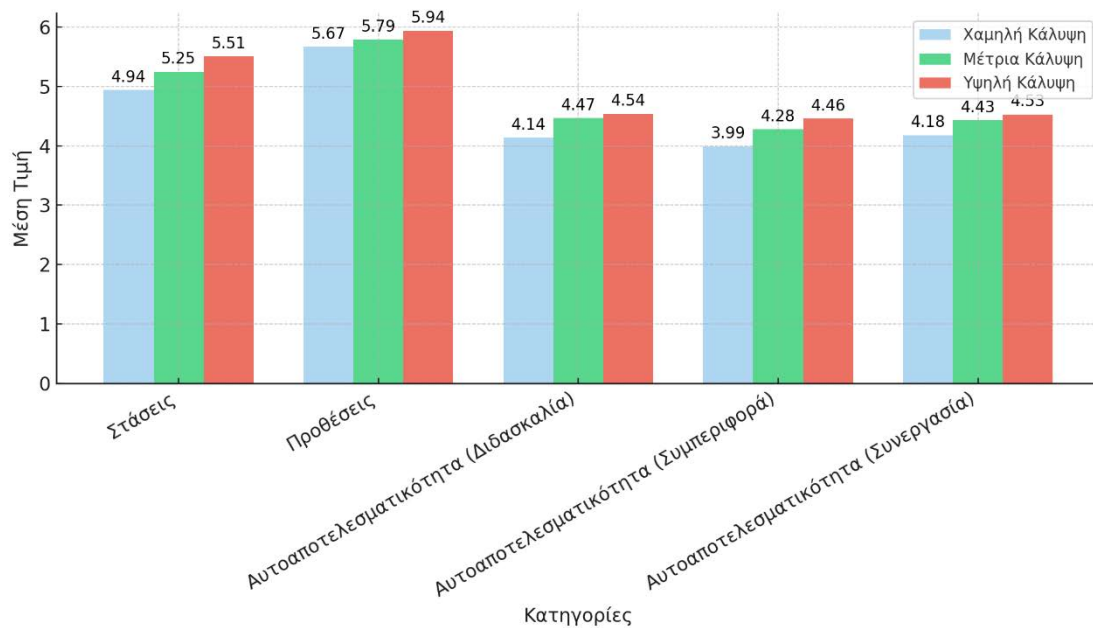
Πίνακας 3(γ). Στάσεις, προθέσεις και αντιλήψεις αυτοαποτελεσματικότητας μελλοντικών εκπαιδευτικών με διαφορετικά επίπεδα κάλυψης ζητημάτων ειδικής αγωγής στο προπτυχιακό πρόγραμμα σπουδών

	N	M	TA	ANOVA
Στάσεις				
Με χαμηλή κάλυψη	93	5.10	1.07	0.30
Με μέτρια κάλυψη	79	5.25	.86	
Με υψηλή κάλυψη	82	5.51	1.03	
Προθέσεις				
Με χαμηλή κάλυψη	93	5.69	1.03	.29
Με μέτρια κάλυψη	79	5.79	1.02	
Με υψηλή κάλυψη	82	5.94	1.03	
Αυτοαποτελεσματικότητα (ενταξιακή διδασκαλία)				
Με χαμηλή κάλυψη	93	3.98	.68	14.57***
Με μέτρια κάλυψη	79	4.47	.72	
Με υψηλή κάλυψη	82	4.54	.83	
Αυτοαποτελεσματικότητα (διαχείριση συμπερ.)				
Με χαμηλή κάλυψη	93	3.90	.65	12.98***
Με μέτρια κάλυψη	79	4.28	.75	
Με υψηλή κάλυψη	82	4.46	.84	

Αυτοαποτελεσματικότητα (συνεργασία)				
Με χαμηλή κάλυψη	93	4.05	.71	9.71***
Με μέτρια κάλυψη	79	4.43	.72	
Με υψηλή κάλυψη	82	4.53	.78	

Σημείωση: * $p < .05$. ** $p < .01$. *** $p < .001$

Γράφημα 3(γ): Διαφορές στις Στάσεις, Προθέσεις και Αντιλήψεις Αυτοαποτελεσματικότητας μελλοντικών εκπαιδευτικών ανάλογα με το Επίπεδο Κάλυψης Ζητημάτων Ειδικής Αγωγής στο προπτυχιακό τους πρόγραμμα



Όπως φαίνεται στον Πίνακα 3(γ) και στο Γράφημα 3(γ), η κάλυψη ζητημάτων ειδικής αγωγής στο προπτυχιακό πρόγραμμα δεν σχετίζεται με τις στάσεις των μελλοντικών εκπαιδευτικών απέναντι στην ένταξη. Συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί που ανέφεραν υψηλή κάλυψη των ζητημάτων ειδικής αγωγής στο πρόγραμμα σπουδών τους παρουσίασαν ελαφρά θετικότερες στάσεις απέναντι στην ένταξη ($M = 5.51$, $TA=1.03$), σε σύγκριση με εκείνους που είχαν μέτρια ($M = 5.25$, $TA=.86$) ή χαμηλή κάλυψη ($M = 5.10$, $TA=1.07$), ωστόσο αυτή η διαφορά δεν ήταν στατιστικά σημαντική.

Αν και οι προθέσεις για εργασία σε ενταξιακά σχολικά περιβάλλοντα παρουσίασαν ελαφρά αύξηση όσο αυξανόταν η κάλυψη ζητημάτων ειδικής αγωγής

($M=5.69$ με $TA=1.03$, $M=5.79$ με $TA=1.02$, και $M=5.94$ με $TA=1.03$ αντίστοιχα), η διαφορά δεν ήταν στατιστικά σημαντική.

Αντίθετα, οι αντιλήψεις αυτοαποτελεσματικότητας παρουσίασαν στατιστικά σημαντικές διαφορές ανάλογα με το επίπεδο κάλυψης. Οι εκπαιδευτικοί που ανέφεραν υψηλή κάλυψη στο πρόγραμμα σπουδών τους κατέγραψαν υψηλότερες τιμές αυτοαποτελεσματικότητας στην ενταξιακή διδασκαλία ($F(2,251) = 14.57$, $p < .001$), στη διαχείριση συμπεριφοράς ($F(2,251) = 12.98$, $p < .001$) και στη συνεργασία ($F(2,251) = 9.71$, $p < .001$).

Τα αποτελέσματα αυτά δείχνουν ότι η ενσωμάτωση θεμάτων ειδικής αγωγής στο προπτυχιακό πρόγραμμα σπουδών μπορεί να συμβάλει στην ενίσχυση τόσο των θετικών στάσεων όσο και της αντιλαμβανόμενης ικανότητας των μελλοντικών εκπαιδευτικών να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις της ενταξιακής εκπαίδευσης. Επομένως, η περαιτέρω ενίσχυση της εκπαίδευσης σε ζητήματα ειδικής αγωγής θα μπορούσε να συμβάλει θετικά στην προσπάθεια ένταξης των μαθητών στο γενικό σχολείο, διευκολύνοντας την εφαρμογή πιο συμπεριληπτικών πρακτικών.

δ) Επαγγελματική προετοιμασία

Οι συμμετέχοντες καλούνται να εκτιμήσουν την επαγγελματική τους προετοιμασία ως μελλοντικοί εκπαιδευτικοί για να ανταποκριθούν στις ανάγκες των μαθητών με ΕΕΑ, με βάση το πρόγραμμα σπουδών που ακολούθησαν. Η ερώτηση επιτρέπει στους συμμετέχοντες να αξιολογήσουν την ποιότητα και το βάθος της προετοιμασίας τους, επιλέγοντας ανάμεσα στις κατηγορίες «Μικρή», «Μέτρια» ή «Υψηλή». Αυτή η αξιολόγηση παρέχει τη δυνατότητα να κατανοήσουμε πόσο οι συμμετέχοντες νιώθουν έτοιμοι και επαγγελματικά προετοιμασμένοι για τις απαιτήσεις της διδασκαλίας παιδιών με ΕΕΑ. Η επαγγελματική προετοιμασία είναι κρίσιμη για

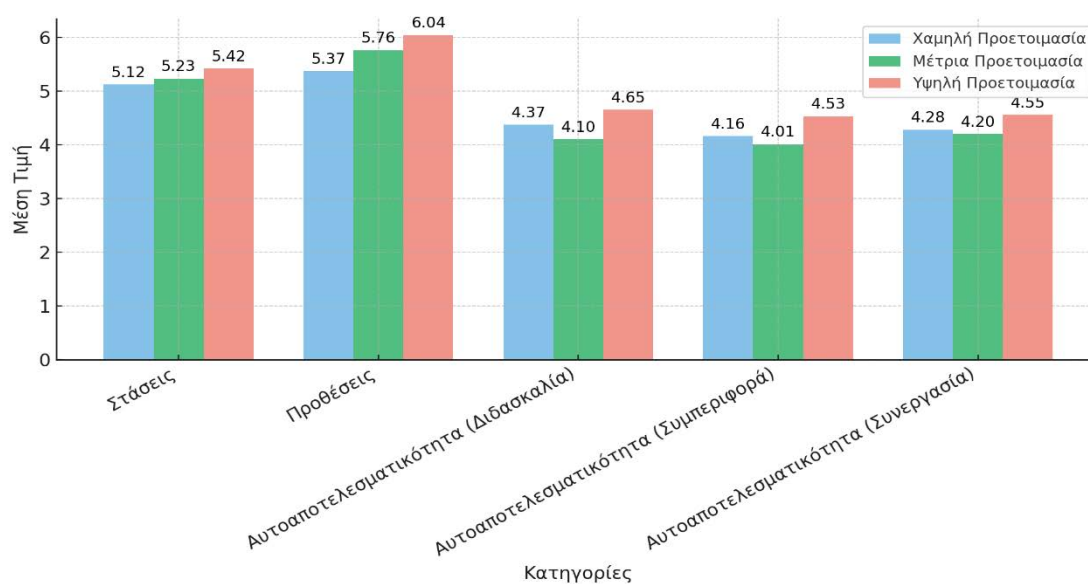
την αποτελεσματική διαχείριση και υποστήριξη αυτών των μαθητών στην τάξη, καθώς επηρεάζει την ικανότητα των εκπαιδευτικών να εφαρμόσουν ενταξιακές στρατηγικές και να ανταποκριθούν στις διαφοροποιημένες ανάγκες τους.

Πίνακας 4(δ). Στάσεις, προθέσεις και αντιλήψεις αυτοαποτελεσματικότητας μελλοντικών εκπαιδευτικών με διαφορετικά επίπεδα αντιλαμβανόμενης επαγγελματικής προετοιμασίας

	N	M	TA	ANOVA
Στάσεις				
Με χαμηλό επίπεδο προετοιμασίας	32	5.12	.92	1.36
Με μέτριο επίπεδο προετοιμασίας	139	5.23	1.08	
Με υψηλό επίπεδο προετοιμασίας	83	5.42	.91	
Προθέσεις				
Με χαμηλό επίπεδο προετοιμασίας	32	5.37	1.19	5.46**
Με μέτριο επίπεδο προετοιμασίας	139	5.76	1.10	
Με υψηλό επίπεδο προετοιμασίας	83	6.04	.73	
Αυτοαποτελεσματικότητα (ενταξιακή διδασκαλία)				
Με χαμηλό επίπεδο προετοιμασίας	32	4.37	.77	13.98***
Με μέτριο επίπεδο προετοιμασίας	139	4.10	.72	
Με υψηλό επίπεδο προετοιμασίας	83	4.65	.77	
Αυτοαποτελεσματικότητα (διαχείριση συμπερ.)				
Με χαμηλό επίπεδο προετοιμασίας	32	4.16	.83	12.55***
Με μέτριο επίπεδο προετοιμασίας	139	4.01	.67	
Με υψηλό επίπεδο προετοιμασίας	83	4.53	.83	
Αυτοαποτελεσματικότητα (συνεργασία)				
Με χαμηλό επίπεδο προετοιμασίας	32	4.28	.69	5.59**
Με μέτριο επίπεδο προετοιμασίας	139	4.20	.70	
Με υψηλό επίπεδο προετοιμασίας	83	4.55	.84	

Σημείωση: * $p < .05$. ** $p < .01$. *** $p < .001$

Γράφημα 3(δ): Διαφορές στις Στάσεις, Προθέσεις και Αντιλήψεις Αυτοαποτελεσματικότητας μελλοντικών εκπαιδευτικών ανάλογα με το Επίπεδο Κάλυψης Ζητημάτων Ειδικής Αγωγής στο προπτυχιακό τους πρόγραμμα



Όπως φαίνεται στον Πίνακα 4(δ) και στο γράφημα 3(δ), το επίπεδο αντιλαμβανόμενης επαγγελματικής προετοιμασίας σχετίζεται σημαντικά με τις προθέσεις και τις αντιλήψεις αυτοαποτελεσματικότητας των μελλοντικών εκπαιδευτικών. Αν και δεν προέκυψε στατιστικά σημαντική διαφορά στις στάσεις απέναντι στην ένταξη ($F(2,251) = 1.36, p > .05$), οι εκπαιδευτικοί με υψηλό επίπεδο επαγγελματικής προετοιμασίας ανέφεραν πιο θετικές προθέσεις να εργαστούν σε ενταξιακά σχολικά πλαίσια ($M = 6.04, TA = .73$) σε σύγκριση με εκείνους που είχαν μέτριο ($M = 5.76, TA = 1.10$) ή χαμηλό επίπεδο προετοιμασίας ($M = 5.37, TA = 1.19$) με τη συγκεκριμένη διαφορά να είναι στατιστικά σημαντική ($F(2,251) = 5.46, p < .01$).

Αναφορικά με τις αντιλήψεις αυτοαποτελεσματικότητας, οι διαφορές ήταν στατιστικά σημαντικές σε όλες τις διαστάσεις. Οι εκπαιδευτικοί με υψηλό επίπεδο επαγγελματικής προετοιμασίας ανέφεραν μεγαλύτερη αυτοαποτελεσματικότητα στην ενταξιακή διδασκαλία ($F(2,251)= 13.98, p < .001$), στη διαχείριση συμπεριφοράς ($F(2,251) = 12.55, p < .001$) και στη συνεργασία ($F(2,251)= 5.59, p < .01$), σε σύγκριση με όσους αντιλαμβάνονταν ότι είχαν μέτρια ή χαμηλή προετοιμασία.

Τα ευρήματα αυτά υποδηλώνουν ότι η αίσθηση επαρκούς επαγγελματικής προετοιμασίας μπορεί να ενισχύσει τις προθέσεις των εκπαιδευτικών να εφαρμόσουν την ενταξιακή εκπαίδευση, καθώς και την αυτοπεποίθησή τους στην εφαρμογή της. Επομένως, είναι σημαντικό τα προγράμματα εκπαίδευσης εκπαιδευτικών να ενισχύουν την επαγγελματική προετοιμασία μέσω πρακτικής άσκησης, εκπαίδευσης σε στρατηγικές ένταξης και υποστήριξης για τη διαχείριση των αναγκών μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.

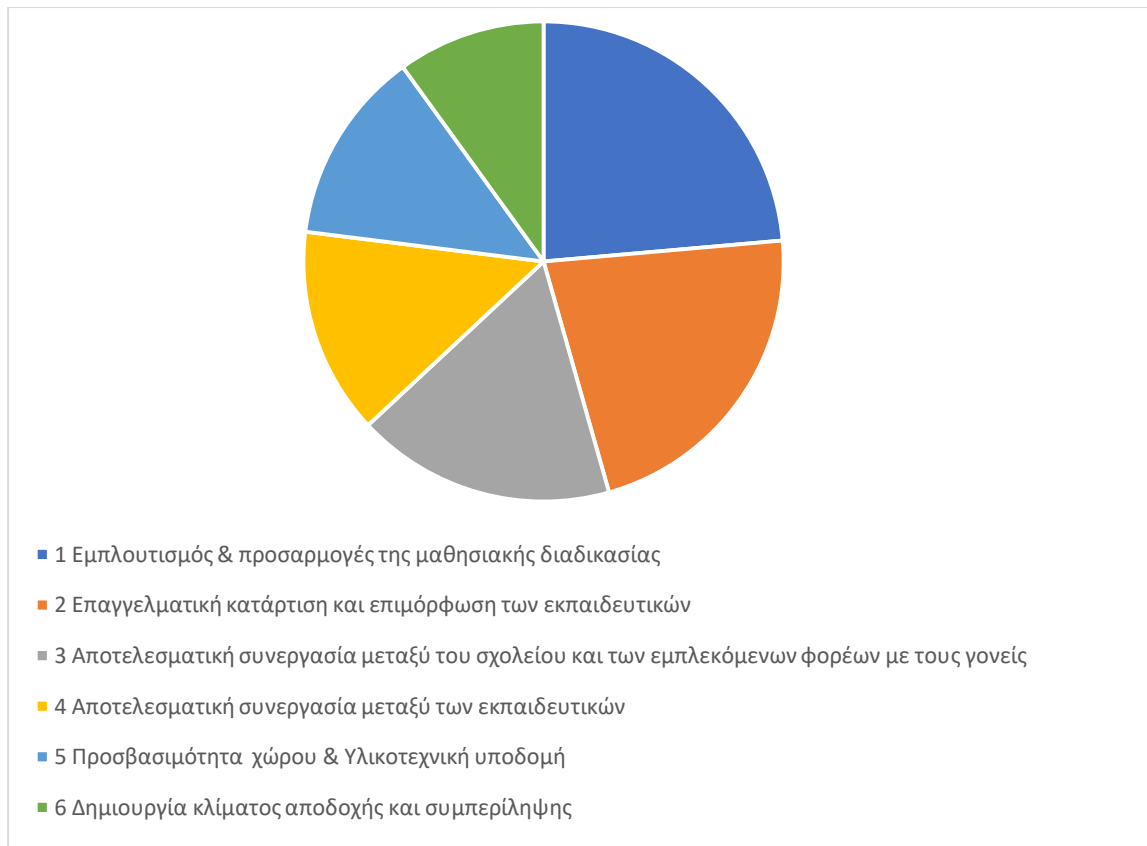
7.3 Παράγοντες που διευκολύνουν την ένταξη μαθητών με ΕΕΑ

Στην τελευταία ενότητα του ερωτηματολογίου, οι συμμετέχοντες κλήθηκαν να αναφέρουν τους τρεις σημαντικότερους παράγοντες που, κατά την άποψή τους, διευκολύνουν την ένταξη μαθητών με ΕΕΑ, καθώς και τρεις παράγοντες που τη δυσχεραίνουν. Παρόλο που το συνολικό δείγμα της έρευνας ανήλθε σε 254 συμμετέχοντες, μόνο 234 άτομα κατέγραψαν τουλάχιστον έναν παράγοντα που υποστηρίζει την ένταξη. Αντίθετα, 20 εκπαιδευτικοί (7,9% του συνόλου) δεν έδωσαν καμία απάντηση. Οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών ταξινομήθηκαν σε έξι ευρύτερες κατηγορίες, οι οποίες παρουσιάζονται στον Πίνακα 5. Στη συνέχεια, έγινε καταγραφή της συχνότητας των απαντήσεων και υπολογίστηκαν τα ποσοστά για κάθε κατηγορία.

Πίνακας 5. Παράγοντες που διευκολύνουν την ένταξη

A/A	Παράγοντες που διευκολύνουν την ένταξη των μαθητών με ΕΕΑ	Συχνότητες	Ποσοστά
1	Εμπλουτισμός & προσαρμογές της μαθησιακής διαδικασίας	161	68,8%
2	Επαγγελματική κατάρτιση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών	150	64,1%
3	Αποτελεσματική συνεργασία μεταξύ του σχολείου και των εμπλεκόμενων φορέων με τους γονείς	119	50,8%
4	Αποτελεσματική συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών	95	40,5%
5	Προσβασιμότητα χώρου & Υλικοτεχνική υποδομή	89	38%
6	Δημιουργία κλίματος αποδοχής και συμπερίληψης	68	29%

Γράφημα 4: Παράγοντες που διευκολύνουν την ένταξη



Στη συνέχεια ακολουθεί η ανάλυση των 6 κατηγοριών που εμπεριέχονται στον Πίνακα 5. Το μεγαλύτερο ποσοστό των εκπαιδευτικών (N=161, 68,8%), όπως φαίνεται και στο παραπάνω Γράφημα (4), ανέφεραν ότι ένας σημαντικός παράγοντας που διευκολύνει την ένταξη των μαθητών με ΕΕΑ αποτελεί ο εμπλουτισμός και οι προσαρμογές της μαθησιακής διαδικασίας. Η κατηγορία αυτή περιλαμβάνει προτάσεις όπως τη δημιουργία ειδικού ή εναλλακτικού παιδαγωγικού υλικού, την εφαρμογή εξατομικευμένων προγραμμάτων και την προσαρμογή του αναλυτικού προγράμματος σπουδών. Επίσης, τονίζεται η σημασία της διαφοροποιημένης και εξατομικευμένης διδασκαλίας, της ομαδοσυνεργατικής μάθησης, της ενεργούς συμμετοχής των μαθητών στη διαδικασία. Επιπλέον, εκπαιδευτικοί ανέφεραν τη σημασία της πολυαισθητηριακής διδασκαλίας, της αξιοποίησης των ΤΠΕ, της συνδιδασκαλίας. Τέλος, η επιεικής αξιολόγηση, η ενθάρρυνση των μαθητών και η χρήση κατάλληλου εποπτικού υλικού, κρίνονται επίσης απαραίτητα.

Δεύτερος εξίσου σημαντικός παράγοντας (N=150, 64,1%) είναι ο ρόλος του εκπαιδευτικού, ο οποίος πρέπει να διαθέτει κατάλληλη κατάρτιση και δεξιότητες για να υποστηρίξει τη διαφοροποιημένη διδασκαλία. Η συμμετοχή σε σεμινάρια ειδικής αγωγής, η εφαρμογή εξατομικευμένων μεθόδων διδασκαλίας και η δημιουργία ενός περιβάλλοντος αποδοχής και ενθάρρυνσης είναι ορισμένες από τις απαντήσεις των μελλοντικών εκπαιδευτικών. Ο εκπαιδευτικός οφείλει να προσαρμόζει τις διδακτικές του πρακτικές, να εμπλέκει ενεργά τους μαθητές με ΕΕΑ στη μαθησιακή διαδικασία και να καλλιεργεί μια κουλτούρα ισότητας στην τάξη.

Τρίτος παράγοντας (N=119, 50.8%) είναι η αποτελεσματική συνεργασία μεταξύ του σχολείου και των εμπλεκόμενων φορέων με τους γονείς. Η κατηγορία αυτή περιλαμβάνει απαντήσεις εκπαιδευτικών όπως η καλή συνεργασία με τους συναδέλφους της σχολικής μονάδας, με τον σχολικό σύμβουλο ειδικής αγωγής, με τους άλλους επαγγελματίες που συμμετέχουν στη μαθησιακή διαδικασία (ψυχολόγο, κοινωνικό λειτουργό), με τον/την διευθυντή/τρια του σχολείου. Επιπλέον, ένας σημαντικός αριθμός συμμετεχόντων ανέφεραν (N=95, 40,5%) τη συνεργασία μεταξύ του εκπαιδευτικού γενικής και ειδικής εκπαίδευσης.

Στη συνέχεια, ακολουθεί η προσβασιμότητα χώρου και η υλικοτεχνική υποδομή (N=89, 38%). Η προσβασιμότητα αποτελεί καθοριστικό παράγοντα για την ένταξη των μαθητών με ΕΕΑ στη γενική τάξη. Η ύπαρξη κατάλληλων υποδομών, όπως ράμπες, ασανσέρ και προσαρμοσμένες αίθουσες, διασφαλίζει ότι όλοι οι μαθητές μπορούν να κινηθούν με ασφάλεια και αυτονομία στον σχολικό χώρο.

Τελευταίο παράγοντα αποτελεί η δημιουργία κλίματος αποδοχής και συμπερίληψης (N=68, 29%). Οι μελλοντικοί εκπαιδευτικοί ανέφεραν ότι η αποδοχή και η συμπερίληψη από τους συμμαθητές και το κοινωνικό περιβάλλον παίζουν

καθοριστικό ρόλο στην επιτυχία της ένταξης. Είναι απαραίτητο να καλλιεργηθεί η ενσυναίσθηση και ο σεβασμός μεταξύ των μαθητών, ώστε να δημιουργηθεί ένα θετικό κλίμα συνεργασίας. Επίσης, η συμμετοχή των γονέων στην ευαισθητοποίηση των παιδιών τους για τη διαφορετικότητα, καθώς και η προώθηση της κοινωνικοποίησης μέσα από ομαδοσυνεργατικές δραστηριότητες, ενισχύουν τη συμπερίληψη των μαθητών με ΕΕΑ στη σχολική κοινότητα. Γενικότερα, αναφέρθηκαν στην αναγκαιότητα ύπαρξης θετικού κλίματος στην τάξη και ευρύτερα στη σχολική μονάδα.

Συμπερασματικά, από την ανάλυση των δεδομένων προκύπτει ότι η ένταξη των μαθητών με ΕΕΑ επηρεάζεται από ένα πλήθος παραγόντων. Η διαφοροποίηση της διδασκαλίας, ο ρόλος και η κατάρτιση του εκπαιδευτικού, καθώς και η συνεργασία με τους γονείς και άλλους φορείς, αναδεικνύονται ως παράγοντες καθοριστικής σημασίας. Οι ποικίλες στρατηγικές και πρακτικές που αναφέρθηκαν υπογραμμίζουν την πολυδιάστατη φύση της ενταξιακής εκπαίδευσης και την ανάγκη για ολιστική προσέγγιση στο σχολικό περιβάλλον.

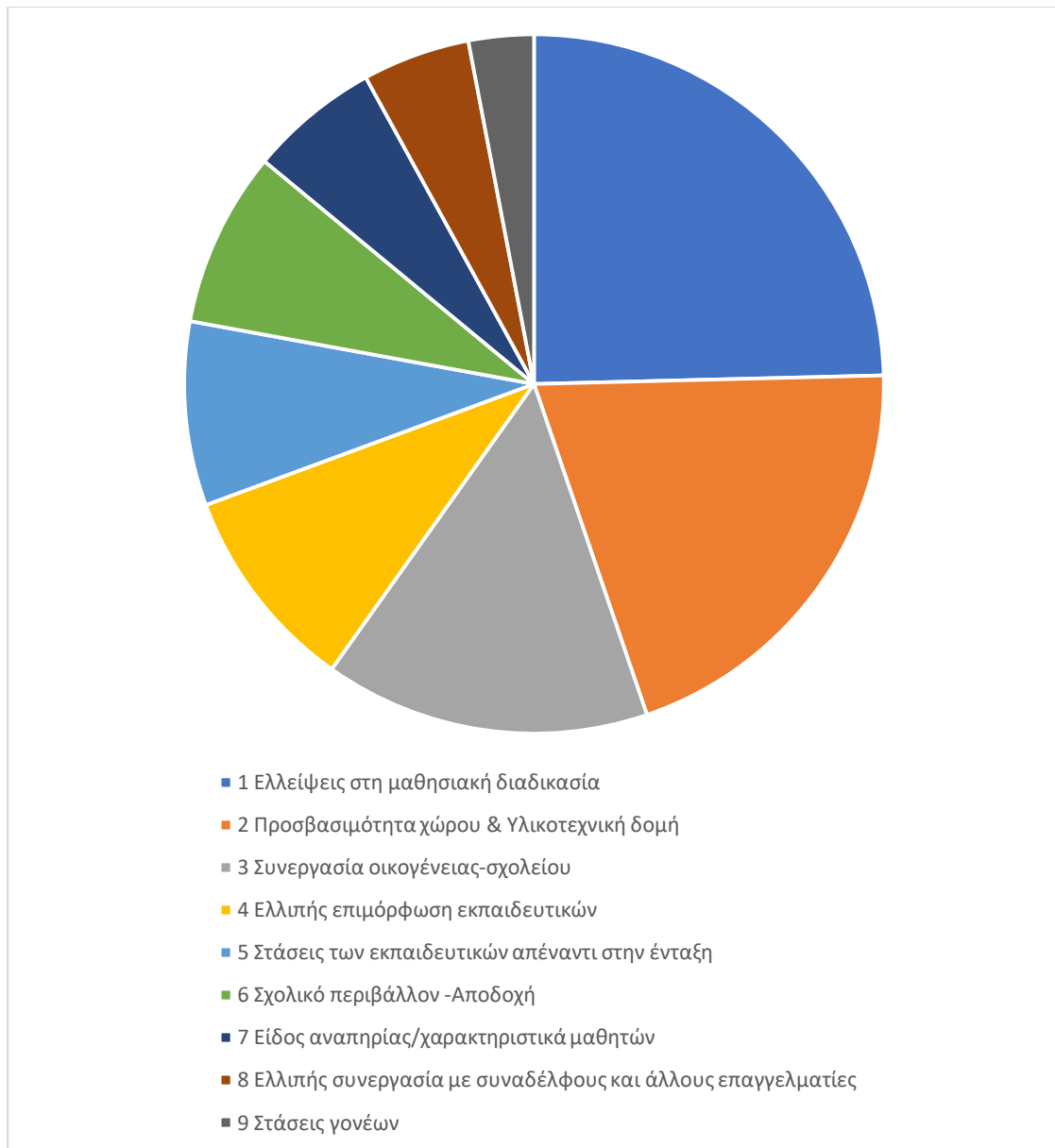
7.4 Παράγοντες που εμποδίζουν την ένταξη μαθητών με ΕΕΑ

Σε αυτή την ενότητα παρουσιάζεται ο πίνακας που περιλαμβάνει τους παράγοντες που, σύμφωνα με τους συμμετέχοντες, δυσχεραίνουν την ένταξη των μαθητών με ΕΕΑ, καθώς και τις κατηγορίες που προέκυψαν από τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών. Από το σύνολο των 254 συμμετεχόντων, 234 εκπαιδευτικοί κατέγραψαν τουλάχιστον έναν παράγοντα που λειτουργεί ως εμπόδιο, ενώ 20 συμμετέχοντες (7,9%) δεν έδωσαν καμία απάντηση. Οι απαντήσεις ομαδοποιήθηκαν σε 9 κατηγορίες, οι οποίες αναλύονται αναλυτικά στον Πίνακα 6.

Πίνακας 6. Παράγοντες που εμποδίζουν την ένταξη των μαθητών με ΕΕΑ

A/A	Παράγοντες που εμποδίζουν την ένταξη μαθητών με ΕΕΑ	Συχνότητες	Ποσοστά
1	Ελλείψεις στη μαθησιακή διαδικασία	188	37,6%
2	Προσβασιμότητα χώρου & Υλικοτεχνική δομή	154	30,7%
3	Συνεργασία οικογένειας-σχολείου	115	23%
4	Ελλιπής επιμόρφωση εκπαιδευτικών	73	14,6%
5	Στάσεις των εκπαιδευτικών απέναντι στην ένταξη	65	13%
6	Σχολικό περιβάλλον -Αποδοχή	62	12,3%
7	Είδος αναπηρίας/χαρακτηριστικά μαθητών	46	9,2%
8	Ελλιπής συνεργασία με συναδέλφους και άλλους επαγγελματίες	38	7,6%
9	Στάσεις γονέων	23	4,6%

Γράφημα 5: Παράγοντες που εμποδίζουν την ένταξη των μαθητών με ΕΕΑ



Όπως προκύπτει από τον Πίνακα 6 και από το Γράφημα 5 η κατηγορία με το μεγαλύτερο ποσοστό (N=188, 37,6%) είναι αυτή που αναφέρεται στις ελλείψεις στη μαθησιακή διαδικασία. Οι συμμετέχοντες έκαναν αναφορές στη χρήση παραδοσιακών μεθόδων διδασκαλίας, στην έλλειψη διαφοροποιημένου υλικού και στην απουσία εξατομικευμένων προγραμμάτων καθιστώντας δύσκολη την αποτελεσματική ένταξη των μαθητών με ΕΕΑ. Οι δασκαλοκεντρικές προσεγγίσεις, η έλλειψη ευελιξίας και η αυστηρή αξιολόγηση δημιουργούν ένα μη υποστηρικτικό μαθησιακό περιβάλλον.

Επίσης, η μη προσαρμογή του ρυθμού διδασκαλίας στις ανάγκες των μαθητών με ΕΕΑ ήταν μερικές από τις απαντήσεις τους.

Οι συμμετέχοντες στην έρευνα ανέφεραν ότι ένας σημαντικός παράγοντας που δυσχεραίνει την ένταξη των μαθητών με ΕΕΑ είναι η ανεπάρκεια των εκπαιδευτικών δομών στον σχολικό χώρο (N=154, 30,7%). Συγκεκριμένα, επισημάνθηκε ότι πολλά σχολεία δεν διαθέτουν βασικές υποδομές και υλικά, ενώ καταγράφεται έλλειψη κατάλληλων εργαλείων και υλικοτεχνικής υποδομής που θα μπορούσαν να στηρίξουν τη μαθησιακή διαδικασία. Επιπλέον, αρκετοί αναφέρθηκαν στην απουσία οπτικοακουστικών μέσων που θα διευκόλυναν τη διδασκαλία και την επικοινωνία με τους μαθητές με ΕΕΑ.

Επιπλέον, αρκετοί επισήμαναν ότι σε πολλές περιπτώσεις η συνεργασία των γονέων με το σχολείο είναι περιορισμένη ή ανύπαρκτη (N=115, 23%). Ορισμένοι γονείς δείχνουν απροθυμία να συμμετέχουν ενεργά στη μαθησιακή διαδικασία, είτε λόγω έλλειψης χρόνου είτε λόγω άγνοιας σχετικά με τον τρόπο που μπορούν να στηρίξουν το παιδί τους.

Οι συμμετέχοντες στην έρευνα εξέφρασαν την άποψη ότι ένας από τους σημαντικότερους παράγοντες που δυσκολεύουν την ένταξη των μαθητών με ΕΕΑ είναι η έλλειψη γνώσεων και κατάλληλης επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών (N=73, 14,6%). Όπως ανέφεραν, πολλοί εκπαιδευτικοί δεν διαθέτουν την απαραίτητη κατάρτιση για να ανταποκριθούν αποτελεσματικά στις ανάγκες αυτών των μαθητών, ενώ συχνά δεν υπάρχει η παρουσία ειδικών παιδαγωγών για την παροχή επιπλέον υποστήριξης. Παράλληλα, αρκετοί επισήμαναν ότι η απειρία, η αυστηρότητα και η περιορισμένη υποστήριξη από το εκπαιδευτικό σύστημα συμβάλλουν στη διατήρηση παραδοσιακών πρακτικών διδασκαλίας, οι οποίες δεν ανταποκρίνονται στις απαιτήσεις της ενταξιακής

εκπαίδευσης. Όπως τόνισαν, η έλλειψη συνεχούς επιμόρφωσης και καθοδήγησης καθιστά δύσκολη την εφαρμογή διαφοροποιημένων διδακτικών προσεγγίσεων, επηρεάζοντας έτσι την ποιότητα της εκπαίδευσης των μαθητών με ΕΕΑ.

Οι συμμετέχοντες στην έρευνα ανέφεραν ότι οι στάσεις των εκπαιδευτικών διαδραματίζουν καθοριστικό ρόλο στην ένταξη των μαθητών με ΕΕΑ (N=65, 13%). Όπως σημείωσαν, ο φόβος σχετικά με τη διαχείριση αυτών των μαθητών, η αδιαφορία αλλά και οι διακρίσεις που παρατηρούνται σε ορισμένες περιπτώσεις δημιουργούν ένα περιβάλλον που δεν ευνοεί την ένταξή τους. Σύμφωνα με τις απαντήσεις των συμμετεχόντων, φαίνεται είτε να αγνοούν τις ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες αυτών των μαθητών είτε να τους περιθωριοποιούν, γεγονός που περιορίζει τη στήριξη που λαμβάνουν. Επιπλέον, η έλλειψη ενημέρωσης σχετικά με τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι μαθητές με ΕΕΑ, καθώς και η απουσία ουσιαστικού σεβασμού προς τις ανάγκες τους, επιδεινώνουν την κατάσταση και δυσχεραίνουν την προσπάθεια ένταξής τους στο σχολικό περιβάλλον.

Μερικοί συμμετέχοντες στην έρευνα (N=62, 12.3%) ανέφεραν ότι η αποδοχή από τους συμμαθητές αποτελεί ακόμη έναν παράγοντα για την επιτυχή ένταξη των μαθητών με ΕΕΑ. Ωστόσο, όπως σημείωσαν, η απόρριψη, ο χλευασμός και ο εκφοβισμός (bullying) αποτελούν συχνά εμπόδια, αποτρέποντας τη θετική ενσωμάτωσή τους στο σχολικό περιβάλλον. Αρκετοί επεσήμαναν ότι η έλλειψη ενημέρωσης και ευαισθητοποίησης των μαθητών σχετικά με τις ΕΕΑ οδηγεί σε διακρίσεις και στιγματισμό. Επιπλέον, αναφέρθηκαν περιπτώσεις όπου επιθετικές συμπεριφορές από τους συνομηλίκους δημιουργούν ένα εχθρικό κλίμα, ενισχύοντας το αίσθημα απομόνωσης των μαθητών με ΕΕΑ και καθιστώντας πιο δύσκολη την κοινωνική τους ένταξη.

Κάποιοι συμμετέχοντες ανέφεραν ότι το είδος της αναπηρίας και τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά των μαθητών με ΕΕΑ επηρεάζουν σημαντικά την ένταξη τους στη γενική τάξη (N=46, 9.2%). Ορισμένοι επισήμαναν ότι οι μαθητές με σοβαρές μαθησιακές δυσκολίες ή διαταραχές συμπεριφοράς συχνά δυσκολεύονται να προσαρμοστούν στο πλαίσιο της γενικής τάξης, γεγονός που απαιτεί πρόσθετη εκπαιδευτική υποστήριξη. Επίσης, υπήρξαν αναφορές σχετικά με τη στάση των ίδιων των μαθητών, με κάποιους εκπαιδευτικούς να σημειώνουν ότι ορισμένοι μαθητές με ΕΕΑ μπορεί να δείχνουν μειωμένη διάθεση συνεργασίας ή συμμετοχής, επηρεάζοντας έτσι την ομαλή ένταξή τους.

Η ελλιπής συνεργασία με συναδέλφους και άλλους επαγγελματίες αναδείχθηκε ως ένας σημαντικός παράγοντας που δυσχεραίνει την εφαρμογή της ένταξης (N=38, 7,6%). Οι συμμετέχοντες ανέφεραν ότι η απουσία ουσιαστικής επικοινωνίας και ανταλλαγής γνώσεων μεταξύ των εκπαιδευτικών δυσκολεύει τη διαχείριση των μαθητών με ΕΕΑ, καθώς δεν υπάρχει συντονισμός στις παρεμβάσεις και τις διδακτικές πρακτικές. Επιπλέον, αρκετοί επισήμαναν την έλλειψη συνεργασίας με ειδικούς, όπως ψυχολόγους, κοινωνικούς λειτουργούς και ειδικούς παιδαγωγούς, γεγονός που οδηγεί σε ελλιπή υποστήριξη των μαθητών και των ίδιων των εκπαιδευτικών.

Οι συμμετέχοντες στην έρευνα επισήμαναν ότι οι στάσεις των γονέων επηρεάζουν σημαντικά την ένταξη των μαθητών με ΕΕΑ στη γενική τάξη (N=23, 4.6%). Όπως ανέφεραν, ορισμένοι γονείς μαθητών χωρίς ΕΕΑ εκφράζουν επιφυλάξεις ή και ανοιχτή άρνηση απέναντι στην παρουσία αυτών των παιδιών στην τάξη των παιδιών τους, γεγονός που συνδέεται με προκαταλήψεις και έλλειψη κατανόησης. Παράλληλα, κάποιοι γονείς μαθητών με ΕΕΑ φαίνεται να δυσκολεύονται να αποδεχτούν τη διάγνωση του παιδιού τους ή να αναγνωρίσουν τις ιδιαίτερες ανάγκες του. Σε τέτοιες περιπτώσεις, όπως τόνισαν οι συμμετέχοντες, ενδέχεται να μην

παρέχουν την απαραίτητη στήριξη, γεγονός που επηρεάζει αρνητικά τη διαδικασία της εκπαιδευτικής ένταξης.

Συμπερασματικά, οι παράγοντες που δυσχεραίνουν την ένταξη των μαθητών με ΕΕΑ είναι ποικίλοι και πολυεπίπεδοι. Από τις απαντήσεις των συμμετεχόντων αναδεικνύονται ως βασικά εμπόδια η ανεπαρκής διαφοροποίηση της διδασκαλίας, η έλλειψη εκπαιδευτικών υποδομών και κατάλληλης επιμόρφωσης, οι αρνητικές στάσεις και προκαταλήψεις, καθώς και η ελλιπής συνεργασία μεταξύ εκπαιδευτικών, γονέων και άλλων επαγγελματιών. Τα δεδομένα υπογραμμίζουν την ανάγκη για μια στοχευμένη και συντονισμένη προσέγγιση, προκειμένου να δημιουργηθεί ένα εκπαιδευτικό περιβάλλον που να προάγει ουσιαστικά την ισότιμη συμμετοχή όλων των μαθητών.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 8: Συζήτηση

Σύνδεση των αποτελεσμάτων με την υπάρχουσα βιβλιογραφία

Τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας αναδεικνύουν τη σημασία των στάσεων, των προθέσεων και των αντιλήψεων αυτοαποτελεσματικότητας των μελλοντικών εκπαιδευτικών στην ένταξη μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (ΕΕΑ) στο γενικό σχολείο. Η ανάλυση έδειξε ότι οι συμμετέχοντες διαθέτουν θετικές στάσεις και υψηλή πρόθεση να εργαστούν σε ενταξιακά περιβάλλοντα. Τα παραπάνω ευρήματα είναι σημαντικά αφού η διεθνής βιβλιογραφία έχει επανειλημμένα καταδείξει τη σημασία των στάσεων. Συγκεκριμένα, η ανασκόπηση των Avramidis και Norwich (2002) επιβεβαιώνει ότι οι εκπαιδευτικοί με θετικές στάσεις απέναντι στην ένταξη είναι πιο πιθανό να εμπλακούν ενεργά, δηλαδή να αναλάβουν πρωτοβουλίες και να εφαρμόσουν πρακτικές που τη διευκολύνουν στο σχολικό περιβάλλον (Avramidis & Norwich, 2002· De Boer, Pijl & Minnaert, 2011).

Ωστόσο, η σχέση μεταξύ στάσεων και προσωπικής αυτοαποτελεσματικότητας βρέθηκε χαμηλή, υποδηλώνοντας ότι οι θετικές στάσεις από μόνες τους δεν αρκούν για να ενισχύσουν την αυτοπεποίθηση των εκπαιδευτικών σχετικά με την εφαρμογή της ενταξιακής διδασκαλίας. Αντίστοιχα, η μελέτη των Tschannen-Moran και Woolfolk Hoy (2001) έδειξε ότι οι θετικές στάσεις προς την ενταξιακή διδασκαλία δεν μεταφράζονται αυτόματα σε πρόθεση υλοποίησής της στην τάξη, καθώς η πρόθεση να διδάξει κάποιος με έναν συγκεκριμένο τρόπο εξαρτάται από το αν αισθάνεται ικανός να το κάνει.

Επιπλέον, τα ευρήματα διαφόρων ερευνών (Sharma et al., 2012· Loreman et al., 2013) αναδεικνύουν ότι οι θετικές στάσεις απέναντι στην ενταξιακή εκπαίδευση δεν είναι επαρκείς για την πραγματική εφαρμογή της, καθώς οι εκπαιδευτικοί

χρειάζονται επιπλέον εκπαίδευση και πρακτική εμπειρία για να νιώσουν αυτοπεποίθηση στην εφαρμογή ενταξιακών πρακτικών.

Αντίθετα, η συλλογική αυτοαποτελεσματικότητα παρουσίασε θετική συσχέτιση τόσο με τις στάσεις όσο και με τις προθέσεις, γεγονός που δείχνει ότι το υποστηρικτικό σχολικό περιβάλλον μπορεί να ενισχύσει την πρόθεση των μελλοντικών εκπαιδευτικών να εργαστούν σε ενταξιακά πλαίσια. Η μελέτη των Malinen και των συνεργατών του (2012) υποδεικνύει ότι η συλλογική αυτοαποτελεσματικότητα, δηλαδή η πίστη στο ότι το σχολικό προσωπικό ως σύνολο μπορεί να αντιμετωπίσει τις προκλήσεις της ένταξης, σχετίζεται θετικά με τις στάσεις και τις προθέσεις των εκπαιδευτικών. Αυτό υποδηλώνει ότι ένα υποστηρικτικό σχολικό περιβάλλον μπορεί να ενισχύσει την πρόθεση των εκπαιδευτικών να εργαστούν σε ενταξιακά πλαίσια. Ένα υποστηρικτικό κλίμα και η ύπαρξη συνεργασίας μπορεί να επηρεάσει θετικά την προθυμία τους να εφαρμόσουν ενταξιακές πρακτικές (Skaalvik & Skaalvik, 2007)

Επιπλέον, η μελέτη των Urton, Wilbert και Hennemann (2014) τονίζει ότι ένα θετικό και συνεργατικό σχολικό κλίμα συμβάλλει στην αύξηση της αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών, γεγονός που με τη σειρά του διευκολύνει την υιοθέτηση ενταξιακών πρακτικών. Η συλλογική πίστη στις ικανότητες του σχολικού προσωπικού αναδεικνύεται ως κρίσιμος παράγοντας για την επιτυχία της ενταξιακής εκπαίδευσης. Συνολικά, η βιβλιογραφία υποστηρίζει ότι οι θετικές στάσεις, η υψηλή αυτοαποτελεσματικότητα και ένα υποστηρικτικό σχολικό περιβάλλον είναι κρίσιμοι παράγοντες για την επιτυχή ένταξη μαθητών με ΕΕΑ στο γενικό σχολείο.

Στη συνέχεια, παρατηρήθηκαν διαφοροποιήσεις στις αντιλήψεις αυτοαποτελεσματικότητας ανάλογα με τη γνώση του νομικού πλαισίου ειδικής αγωγής (Sharma et al., 2012), την αντιλαμβανόμενη αυτοπεποίθηση Savolainen et al., 2012), το επίπεδο κάλυψης ζητημάτων ειδικής αγωγής στο προπτυχιακό πρόγραμμα σπουδών (Forlin & Chambers, 2011) και την επαγγελματική προετοιμασία. Οι παραπάνω παράγοντες επηρεάζουν τις στάσεις, τις προθέσεις και τις αντιλήψεις αυτοαποτελεσματικότητας των μελλοντικών εκπαιδευτικών όσον αφορά την ενταξιακή εκπαίδευση.

Γνώση νομικού πλαισίου ειδικής αγωγής

Αν και δεν παρατηρήθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές στις στάσεις και τις προθέσεις των μελλοντικών εκπαιδευτικών αναφορικά με την ενταξιακή εκπαίδευση, τα επίπεδα αυτοαποτελεσματικότητας παρουσίασαν σημαντικές διαφοροποιήσεις. Οι εκπαιδευτικοί με υψηλή γνώση του νομικού πλαισίου εμφάνισαν μεγαλύτερη αυτοπεποίθηση στην ενταξιακή διδασκαλία, στη διαχείριση συμπεριφοράς και στη συνεργασία. Τα ευρήματα αυτά υπογραμμίζουν τη σημασία της εκπαίδευσης στο νομικό πλαίσιο, καθώς η γνώση των σχετικών διατάξεων μπορεί να ενισχύσει την αίσθηση ετοιμότητας και ικανότητας των μελλοντικών εκπαιδευτικών. Η μελέτη των Sharma, Forlin και Loreman (2008) δείχνει ότι η γνώση της πολιτικής και του νομικού πλαισίου για την ειδική αγωγή ενισχύει την αυτοπεποίθηση των εκπαιδευτικών και την προθυμία τους να εφαρμόσουν ενταξιακές πρακτικές. Αντίστοιχα, οι Jordan, Schwartz και McGhie-Richmond (2009) αναφέρουν ότι οι εκπαιδευτικοί που γνωρίζουν τις νομοθετικές διατάξεις για την ένταξη νιώθουν πιο προετοιμασμένοι να διαχειριστούν μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.

Αντιλαμβανόμενη αυτοπεποίθηση

Η αντιλαμβανόμενη αυτοπεποίθηση αναδείχθηκε ως κρίσιμος παράγοντας που επηρεάζει τόσο τις στάσεις και τις προθέσεις όσο και τις αντιλήψεις αυτοαποτελεσματικότητας. Οι μελλοντικοί εκπαιδευτικοί με υψηλή αίσθηση αντιλαμβανόμενης αυτοπεποίθησης παρουσίασαν σημαντικά πιο θετικές στάσεις και ισχυρότερες προθέσεις για την εφαρμογή της ενταξιακής εκπαίδευσης, ενώ ανέφεραν επίσης υψηλότερα επίπεδα αυτοαποτελεσματικότητας. Τα δεδομένα αυτά δείχνουν ότι η ενίσχυση της αντιλαμβανόμενης αυτοπεποίθησης μέσω κατάλληλων εκπαιδευτικών παρεμβάσεων μπορεί να συμβάλει σημαντικά στην προώθηση της ένταξης.

Η έρευνα των Tschannen-Moran και Woolfolk Hoy (2001) καταδεικνύει ότι η αυτοπεποίθηση των εκπαιδευτικών είναι καθοριστικός παράγοντας για την αυτοαποτελεσματικότητά τους. Παρόμοια, οι Loreman, Sharma και Forlin (2013) διαπιστώνουν ότι η ενίσχυση της αυτοπεποίθησης μέσω πρακτικής εμπειρίας οδηγεί σε πιο θετικές στάσεις και αυξημένη ετοιμότητα για την εφαρμογή της ενταξιακής εκπαίδευσης. Οι ερευνητές διαπίστωσαν επίσης ότι η επαγγελματική επιμόρφωση και η υποστήριξη των δασκάλων από το σχολικό σύστημα συμβάλλουν σημαντικά στην ενίσχυση της αυτοπεποίθησης τους και στην προθυμία τους να ενσωματώσουν όλους τους μαθητές, ανεξαρτήτως αναγκών, στο γενικό σχολείο.

Επίπεδο κάλυψης ζητημάτων ειδικής αγωγής

Η επάρκεια κάλυψης ζητημάτων ειδικής αγωγής στο προπτυχιακό πρόγραμμα σπουδών σχετίστηκε θετικά με τις στάσεις και την αυτοαποτελεσματικότητα των μελλοντικών εκπαιδευτικών. Συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί που ανέφεραν υψηλή κάλυψη των ζητημάτων αυτών είχαν πιο θετικές στάσεις απέναντι στην ένταξη και αισθάνονταν πιο ικανοί να εφαρμόσουν ενταξιακές πρακτικές. Ωστόσο, οι προθέσεις

για εργασία σε ενταξιακά περιβάλλοντα δεν παρουσίασαν σημαντικές διαφορές, γεγονός που υποδηλώνει ότι, πέρα από τη θεωρητική γνώση, ενδέχεται να απαιτούνται επιπλέον πρακτικές εμπειρίες.

Οι Forlin και Chambers (2011) επισημαίνουν ότι τα προγράμματα σπουδών που καλύπτουν επαρκώς θέματα ειδικής αγωγής σχετίζονται με υψηλότερα επίπεδα αυτοαποτελεσματικότητας στους εκπαιδευτικούς. Επίσης, η έρευνα των Malinen και των συνεργατών του (2012) ανέδειξε ότι η θεωρητική και πρακτική εκπαίδευση στην ειδική αγωγή αυξάνει την προθυμία των μελλοντικών εκπαιδευτικών να εφαρμόσουν ενταξιακές πρακτικές. Παράλληλα, η μελέτη των Sharma, Moore και Sonawane, (2009) ανέδειξε ότι όσοι είχαν προηγούμενη επιμόρφωση ή εμπειρία με μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, παρουσίασαν πιο θετικές στάσεις απέναντι στην ένταξη, ενώ ταυτόχρονα εμφάνισαν μειωμένα επίπεδα άγχους σχετικά με την εφαρμογή ενταξιακών πρακτικών στην τάξη.

Επαγγελματική προετοιμασία

Η αντιλαμβανόμενη επαγγελματική προετοιμασία φάνηκε να επηρεάζει κυρίως τις προθέσεις και την αυτοαποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών. Παρότι δεν παρατηρήθηκαν σημαντικές διαφορές στις στάσεις, οι εκπαιδευτικοί με υψηλότερο επίπεδο προετοιμασίας είχαν ισχυρότερες προθέσεις να εργαστούν σε ενταξιακά σχολικά πλαίσια και υψηλότερα επίπεδα αυτοαποτελεσματικότητας. Τα αποτελέσματα αυτά υπογραμμίζουν τη σημασία των πρακτικών εμπειριών και της επαγγελματικής κατάρτισης στην ανάπτυξη των δεξιοτήτων που απαιτούνται για την ενταξιακή εκπαίδευση.

Σύμφωνα με τους Symeonidou και Phtiaka (2014), οι εκπαιδευτικοί που έχουν λάβει ολοκληρωμένη επαγγελματική προετοιμασία αισθάνονται πιο ικανοί να

διαχειριστούν μαθητές με ειδικές ανάγκες. Επίσης, οι Chong, Forlin και Au (2007) τονίζουν τη σημασία της πρακτικής άσκησης και των βιωματικών εμπειριών στην ενίσχυση της αυτοπεποίθησης και της ετοιμότητας των εκπαιδευτικών για την ενταξιακή εκπαίδευση.

Η ανασκόπηση των Lindner, Schwab, Emara και Avramidis (2023) καταδεικνύει ότι η επιμόρφωση των δασκάλων σε θέματα ειδικής αγωγής και διαφοροποιημένης διδασκαλίας αποτελεί κρίσιμο παράγοντα για την καλλιέργεια θετικών στάσεων και την εφαρμογή ενταξιακών πρακτικών. Η ανάπτυξη επαγγελματικών δεξιοτήτων και η ενίσχυση της παιδαγωγικής αυτοπεποίθησης συμβάλλουν ουσιαστικά στη μετάβαση από μια παραδοσιακή προς μια περισσότερο ενταξιακή σχολική κουλτούρα. Τα παραπάνω ευρήματα επιβεβαιώνουν ότι η εκπαίδευση στο νομικό πλαίσιο, η ενίσχυση της αντιλαμβανόμενης αυτοπεποίθησης, η κάλυψη ζητημάτων ειδικής αγωγής στο πρόγραμμα σπουδών και η επαγγελματική προετοιμασία είναι κρίσιμοι παράγοντες για την προώθηση της ένταξης.

Η παρούσα μελέτη ανέδειξε ότι η επιτυχής ένταξη των μαθητών με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες (ΕΕΑ) στη γενική τάξη εξαρτάται από ένα ευρύ φάσμα παραγόντων. Οι εκπαιδευτικοί επισημαίνουν ως βασικά διευκολυντικά στοιχεία την προσαρμογή της διδακτικής πρακτικής, την επαρκή επιμόρφωση και κατάρτιση, καθώς και τη συνεργασία με γονείς και ειδικούς επαγγελματίες. Αντιθέτως, η έλλειψη κατάλληλων υποδομών, η απουσία διαφοροποιημένης διδασκαλίας και οι αρνητικές στάσεις καθίστανται εμπόδια στην ενταξιακή διαδικασία. Τα ευρήματα αυτά επιβεβαιώνονται και από σχετικές έρευνες, όπως εκείνες των Savolainen et al. (2012) και Malinen et al. (2013), που δείχνουν πως η αυτοαποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών και το πολιτισμικό πλαίσιο επηρεάζουν καθοριστικά τις στάσεις τους απέναντι στην ένταξη. Επιπλέον, η μελέτη των Avramidis & Norwich (2002)

υπογραμμίζει πως η θετική στάση και η σχετική επιμόρφωση συνδέονται άμεσα με την επιτυχία της ενταξιακής εκπαιδευτικής πρακτικής.

Η πρακτική εμπειρία και η υποστηρικτική κουλτούρα συνεργασίας εντός της σχολικής μονάδας αναγνωρίζονται ως καθοριστικοί παράγοντες στην ενίσχυση της αυτοαποτελεσματικότητας (Bandura, 2006· Tumkaya & Miller, 2020). Παράλληλα, η επαγγελματική ανάπτυξη μέσω συνεχούς επιμόρφωσης, ιδίως σε θέματα ενταξιακής παιδαγωγικής, συμβάλλει στην ενίσχυση της γνώσης και της αυτοπεποίθησης των εκπαιδευτικών, διευκολύνοντας την ενσωμάτωση όλων των μαθητών στη γενική τάξη (Savolainen et al., 2012).

Συνεπώς, καθίσταται επιτακτική η ανάγκη για μια συνεκτική και οραματική πολιτική ενίσχυσης της ενταξιακής κουλτούρας, η οποία να βασίζεται σε συστηματική επαγγελματική ανάπτυξη, ενίσχυση της υλικοτεχνικής υποδομής και προώθηση της συνεργασίας μεταξύ όλων των εμπλεκομένων φορέων. Μόνο μέσα από μια τέτοια πολυεπίπεδη προσέγγιση είναι δυνατή η ουσιαστική ένταξη όλων των μαθητών.

Συμπεράσματα και προτάσεις

Οι μελλοντικοί εκπαιδευτικοί ανέφεραν θετικές στάσεις και ισχυρές προθέσεις για την ένταξη μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Παράλληλα, οι αντιλήψεις αυτοαποτελεσματικότητας ήταν υψηλές σε όλες τις διαστάσεις (διδασκαλία, διαχείριση συμπεριφοράς, συνεργασία), ενώ θετική ήταν και η αντίληψή τους για τη συλλογική αποτελεσματικότητα της σχολικής μονάδας.

Συνολικά, τα αποτελέσματα της μελέτης δείχνουν ότι η γνώση του νομικού πλαισίου, η αντιλαμβανόμενη αυτοπεποίθηση, η κάλυψη ζητημάτων ειδικής αγωγής στο προπτυχιακό πρόγραμμα και η επαγγελματική προετοιμασία επηρεάζουν τις στάσεις, τις προθέσεις και τις αντιλήψεις αυτοαποτελεσματικότητας των μελλοντικών εκπαιδευτικών. Με βάση τα ευρήματα αυτά, προτείνεται η ενίσχυση της εκπαίδευσης όσον αφορά το νομικό πλαίσιο της ειδικής αγωγής μέσω ειδικών μαθημάτων ή σεμιναρίων.

Επίσης, η διαμόρφωση προγραμμάτων ενίσχυσης της αυτοπεποίθησης των μελλοντικών εκπαιδευτικών, όπως πρακτική άσκηση και βιωματικές δραστηριότητες. Για την αύξηση της κάλυψης ζητημάτων ειδικής αγωγής στο προπτυχιακό πρόγραμμα θα ήταν καλό οι φοιτητές κατά τη διάρκεια των σπουδών τους να συμμετέχουν σε προγράμματα εκπαίδευσης που ενσωματώνουν τόσο τη θεωρητική γνώση όσο και πρακτικές ευκαιρίες για την εφαρμογή ενταξιακών στρατηγικών.

Η ενσωμάτωση περισσότερων υποχρεωτικών μαθημάτων ειδικής αγωγής στα προγράμματα σπουδών των παιδαγωγικών σχολών θα συνέβαλλε σε αυτό, ώστε να αποκτήσουν μεγαλύτερη ετοιμότητα για την εφαρμογή της ενταξιακής διδασκαλίας. Με την εφαρμογή αυτών των προτάσεων, τα προγράμματα εκπαίδευσης μπορούν να προετοιμάσουν καλύτερα τους μελλοντικούς εκπαιδευτικούς, ενισχύοντας την

αυτοαποτελεσματικότητά τους και βελτιώνοντας την ποιότητα της ενταξιακής εκπαίδευσης.

Επιπλέον, η συνεχιζόμενη επαγγελματική ανάπτυξη και η καθοδήγηση από έμπειρους εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής μπορούν να ενισχύσουν την αντιλαμβανόμενη αυτοπεποίθηση των μελλοντικών εκπαιδευτικών, διαμορφώνοντας θετικότερες αντιλήψεις και μεγαλύτερη ετοιμότητα για την ενταξιακή εκπαίδευση. Εκτός από τα παραπάνω πολύ σημαντική είναι και η ενίσχυση της συλλογικής αυτοαποτελεσματικότητας μέσα από συνεργατικές πρακτικές διδασκαλίας και υποστηρικτικά σχολικά περιβάλλοντα η οποία αποτελεί έναν καθοριστικό παράγοντα για την επιτυχία της ένταξης.

Συνοψίζοντας, η παρούσα μελέτη συμβάλλει στη βιβλιογραφία επιβεβαιώνοντας τη σημασία των στάσεων, των προθέσεων και της αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών στην ένταξη μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Παράλληλα, αναδεικνύει τη σημασία του υποστηρικτικού σχολικού περιβάλλοντος και της κατάλληλης εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών για την επιτυχή εφαρμογή της ενταξιακής διδασκαλίας.

Περιορισμοί και προτάσεις για περεταίρω διερεύνηση

Το δείγμα της μελέτης αποτελείται αποκλειστικά από φοιτητές Παιδαγωγικών Τμημάτων, γεγονός που περιορίζει τη δυνατότητα γενίκευσης των αποτελεσμάτων σε εν ενεργεία εκπαιδευτικούς με επαγγελματική εμπειρία. Επιπλέον, η μεγάλη πλειονότητα των συμμετεχόντων είναι γυναίκες (87,8%), στοιχείο που ενδέχεται να επηρεάζει τις αντιλήψεις και τη στάση απέναντι στην ένταξη. Ένας ακόμα περιορισμός αφορά την πιθανότητα οι συμμετέχοντες να έχουν δηλώσει πιο θετικές στάσεις ή υψηλότερη αυτοπεποίθηση από ό,τι πραγματικά αισθάνονται ή θα έδειχναν στην πράξη. Επίσης, η μελέτη, όντας περιγραφική-συσχετιστική, δεν επιτρέπει τον καθορισμό αιτιώδους σχέσης μεταξύ των μεταβλητών, δηλαδή δεν μπορούμε να γνωρίζουμε αν, για παράδειγμα, η γνώση του νομικού πλαισίου αυξάνει την αυτοαποτελεσματικότητα ή αν οι πιο αποτελεσματικοί εκπαιδευτικοί είναι απλώς πιο πρόθυμοι να μάθουν γι' αυτό.

Επιπλέον, δεν διερευνάται το πώς οι στάσεις, η αυτοαποτελεσματικότητα και οι προθέσεις των μελλοντικών εκπαιδευτικών μεταφράζονται σε πραγματικές ενταξιακές πρακτικές μέσα στην τάξη. Τέλος, παρότι εξετάζονται βασικοί παράγοντες όπως οι στάσεις, η αντιλαμβανόμενη αυτοπεποίθηση και η γνώση του νομικού πλαισίου, άλλοι σημαντικοί παράγοντες, όπως η υποστήριξη από τη σχολική ηγεσία, η εμπειρία με μαθητές με ΕΕΑ και οι διαθέσιμοι πόροι, δεν διερευνώνται επαρκώς.

Λαμβάνοντας υπόψη τους παραπάνω περιορισμούς, οι μελλοντικές έρευνες θα μπορούσαν να υιοθετήσουν μια μικτή μεθοδολογική προσέγγιση, συνδυάζοντας ποσοτικές και ποιοτικές μεθόδους συλλογής δεδομένων, προκειμένου να επιτευχθούν πιο έγκυρα και ολοκληρωμένα αποτελέσματα. Η χρήση συνεντεύξεων ή ημερολογίων μελλοντικών εκπαιδευτικών θα μπορούσε να προσφέρει μια πιο εις βάθος κατανόηση

των προκλήσεων που αντιμετωπίζουν και των απόψεών τους για την εφαρμογή ενταξιακών πρακτικών στην τάξη. Μια ενδιαφέρουσα προοπτική για περαιτέρω διερεύνηση θα ήταν η σύγκριση της αίσθησης αυτοαποτελεσματικότητας και των στάσεων των μελλοντικών εκπαιδευτικών στην Ελλάδα με εκείνες εκπαιδευτικών από άλλες χώρες που διαθέτουν διαφορετικά εκπαιδευτικά συστήματα και πολιτικές ένταξης.

Τέλος, μια μακροχρόνια μελέτη (longitudinal study) θα μπορούσε να προσφέρει μια πιο ολοκληρωμένη εικόνα της εξέλιξης των στάσεων και της αυτοαποτελεσματικότητας των μελλοντικών εκπαιδευτικών, παρακολουθώντας τα ίδια άτομα τόσο κατά τη διάρκεια των σπουδών τους όσο και στην αρχή της επαγγελματικής τους πορείας. Έτσι, θα μπορούσε να διερευνηθεί πώς η εμπειρία και η πρακτική άσκηση επηρεάζουν τις αντιλήψεις τους για την ένταξη.

Βιβλιογραφία

Adjei, E. (2018). Relationship between teachers' self-efficacy and classroom management practices in the Kwahu West Junior High Schools (Master's thesis, University of Cape Coast). University of Cape Coast Institutional Repository. <https://ir.ucc.edu.gh/xmlui/handle/123456789/3853>

Ahmad, W. (2012) Barriers of Inclusive Education for Children with Intellectual Disability. *Indian Streams Research Journal*, 2(2), 1-4.

Ahmmed, M., Sharma, U., & Deppeler, J. (2012). Variables affecting teachers' attitudes towards inclusive education in Bangladesh. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 12, 132–140. <https://doi.org/10.1111/j.1471-3802.2011.01226.x>

Ahsan, M. T., Sharma, U., & Deppeler, J. M. (2012). Exploring pre-service teachers' perceived teaching-efficacy, attitudes and concerns about inclusive education in Bangladesh. *International Journal of Whole Schooling*, 8(2), 1–20.

Ajzen, I. (2012). The theory of planned behavior. Στο P. A. M. Lange, A. W. Kruglanski, & E. T. Higgins (Επιμ.), *Handbook of Theories of Social Psychology*: 1, 438–459. Sage Publications.

Avramidis, E., & Norwich, B. (2002). Teachers' attitudes towards integration / inclusion: a review of the literature. *European Journal of Special Needs Education*, 17(2), 129–147. <https://doi.org/10.1080/08856250210129056>

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, 49-59. <https://doi.org/10.1111/1471-3802.12477>

Avramidis, E., & Kalyva, E. (2007). The influence of teaching experience and professional development on Greek teachers' attitudes towards inclusion. *European Journal of Special Needs Education*, 22(4), 367-389. <https://doi.org/10.1080/08856250701649989>

Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84(2), 191-215. [10.1037/0033-10.1002/9780470479216.corpsy0836295X.84.2.191](https://doi.org/10.1037/0033-1002/9780470479216.corpsy0836295X.84.2.191)

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

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

Bandura, A. (2006). Adolescent development from an agentic perspective. In T. Urdan, & F. Pajares (Eds.), *Self-efficacy beliefs of adolescents* (1-43). Charlotte, NC: Information Age.

Batsiou, S., Bebetos, E., Panteli, P., & Antoniou, P. (2008). Attitudes and intention of Greek and Cypriot primary education teachers towards teaching pupils with special educational needs in mainstream schools. *International Journal of Inclusive Education*, 12(2), 201-219. [10.1080/13603110600855739](https://doi.org/10.1080/13603110600855739)

Bornman, J., & Donohue, D. K. (2013). South African teachers' attitudes toward learners with barriers to learning: Attention- deficit and hyperactivity disorder and little or no functional speech. *International Journal of Disability, Development and Education*, 60(2), 85-104 [10.1080/1034912X.2013.786554](https://doi.org/10.1080/1034912X.2013.786554)

Boyle, C., Topping, K., & Jindal-Snape, D. (2013). Teachers' attitudes towards inclusion in high schools. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 19(5), 527–542. [10.1080/13540602.2013.827361](https://doi.org/10.1080/13540602.2013.827361)

Boynton Hauerwas, L., & Mahon, J. (2018). Secondary general education teachers' perspectives and self-efficacy beliefs on teaching students with disabilities. *International Journal of Inclusive Education*, 22(3), 306–322. <https://doi.org/10.1080/13603116.2017.1364793>

Buenos Aires Declaration. (2022). *Declaration of the 7th International Conference on Adult Education (CONFINTEA VII)*. UNESCO Institute for Lifelong Learning. <https://www.uil.unesco.org/en/seventh-international-conference-adult-education>

Butakor, P. K., Ampadu, E., & Suleiman, S. J. (2018). Analysis of Ghanaian teachers' attitudes toward inclusive education. *International Journal of Inclusive Education*, 24(11), 1–16. <https://doi.org/10.1080/13603116.2018.1512661>

Carew, M. T., Deluca, M., Kett, M., & Groce, N. (2018). The impact of an inclusive education intervention on teacher preparedness to educate children with disabilities within the Lakes Region of Kenya. *International Journal of Inclusive Education*, 22(9), 1048–1061. <https://doi.org/10.1080/13603116.2017.1412504​>

Carroll, A., Forlin, C & Jobling, A. (2003). The Impact of Teacher Training in Special Education on the Attitudes of Australian Preservice General Educators Toward People with Disabilities. *Teacher Education Quarterly*, 30(3), 65–79.
<https://www.jstor.org/stable/23478441>

Cassady, J. M. (2011). Teachers' Attitudes Toward the Inclusion of Students with Autism and Emotional Behavioral Disorder, *Electronic Journal for Inclusive Education*, 2 (7).

Causton-Theoharis, J., Theoharis, G., Orsati, F., & Cosier, M. (2011). Does self-contained special education deliver on its promises? A critical inquiry into research and practice. *Journal of Special Education Leadership*, 24(2), 61–78.

Chan, D. W. (2008). Dimensions of teacher self-efficacy among Chinese secondary school teachers in Hong Kong. *Educational Psychology*, 28(2), 181–194.
[10.1080/01443410701491833](https://doi.org/10.1080/01443410701491833)

Chong, S. C. S., Forlin, C. I., & Au, M. L. (2007). The influence of an inclusive education course on attitude change of pre-service secondary teachers in Hong Kong. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 35(2), 161–179.
<https://doi.org/10.1080/13598660701268585>

Cohen, L. Manion, L., & Morisson, K. (2008). *Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Creswell, J. (2015) *Η Έρευνα στην Εκπαίδευση. Σχεδιασμός, Διεξαγωγή και Αξιολόγηση Ποσοτικής και Ποιοτικής Έρευνας*. Αθήνα: Ίων

Darling-Hammond, L. (2006). *The right to learn: A blueprint for creating schools that work*. Jossey-Bass.

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>

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>.

Donohoo, J. (2017). *Collective efficacy: How educators' beliefs impact student learning*. Corwin, Thousand Oaks, CA

Donohoo, J., Hattie, J., & Eells, R. (2018). The power of collective efficacy. *Educational Leadership*, 75(6), 40-44.

Donohue, D. K. & Bornman, J. (2015). South African Teachers' Attitudes toward the Inclusion of Learners with Different Abilities in Mainstream Classrooms, *International Journal of Disability, Development and Education*, 62(1), 42-59, 10.1080/1034912X.2014.985638

Dorji, R., Bailey, J., Paterson, D., Graham, L., & Miller, J. (2019). Bhutanese teachers' attitudes towards inclusive education. *International Journal of Inclusive Education*, 25(5), 545–564. <https://doi.org/10.1080/13603116.2018.1563645>

Dukmak, S. (2013). Regular Classroom Teachers' Attitudes towards Including Students with Disabilities in the Regular Classroom in the United Arab Emirates. *The Journal of Human Resource and Adult Learning*, 9(1), 26-39.

Dukmak, S., Aburezeq, I. M., & Khaled, A. (2019). Public school teachers' perceived sense of self-efficacy in teaching students with disabilities in the United Arab Emirates. *International Journal of Economics and Business Research*, 17(1), 34-52.
<http://dx.doi.org/10.1504/IJEER.2019.10016865>

Eells R. J. (2011). Meta-analysis of the relationship between collective teacher efficacy and student achievement [Doctoral dissertation, Loyola University of Chicago]

Emmer, E. T., & Hickman, J. (1991). *Teacher efficacy in classroom management and discipline*. *Educational Psychology Review*, 3(2), 149-163.
<https://doi.org/10.1007/BF01323485>

Engelbrecht, P., & Savolainen, H. (2017). A mixed-methods approach to developing an understanding of teachers' attitudes and their enactment of inclusive education. *European Journal of Special Needs Education*, 33(5), 660–676.
<https://doi.org/10.1080/08856257.2017.1410327>

European Agency for Special Needs and Inclusive Education. (2017). *Raising the achievement of all learners in inclusive education: Lessons from European policy and practice*. <https://www.european-agency.org/resources/publications/raising-achievement-all-learners-inclusive-education>

Fishbein, M., & Ajzen, I. (1975). *Belief, Attitude, Intention, and Behavior: An Introduction to Theory and Research*. Reading, MA: Addison-Wesley.
<https://people.umass.edu/aizen/f&a1975.html>

Fisher, Y. (2017). Predicting teachers' perception of inclusion: What is the role of self-efficacy. *EC Psychology and Psychiatry*, 2(5), 157-171.
<https://www.academia.edu/31908803/>

Forlin, C. & Chambers, D. (2011). Teacher preparation for inclusive education: Increasing knowledge but raising concerns. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 39(1), 17–32. <https://doi.org/10.1080/1359866X.2010.540850>

Forlin, C., Cedillo, I. G., Romero-Contreras, S., Fletcher, T., & Rodríguez Hernández, H. J. (2010). Inclusion in Mexico: ensuring supportive attitudes by newly graduated teachers. *International Journal of Inclusive Education*, 14(7), 723–739.
<https://doi.org/10.1080/13603111003778569>

Forlin, C., Earle, C., Loreman, T., & Sharma, U. (2011). The Sentiments, Attitudes, and Concerns about Inclusive Education Revised (SACIE-R) Scale for Measuring Pre-Service Teachers' Perceptions about Inclusion. *Exceptionality Education International*, 21(3), 50–65. doi: 10.5206/eei.v21i3.7682

Forlin, C., Keen, M., & Barrett, E. (2008). The Concerns of Mainstream Teachers: Coping with inclusivity in an Australian context. *International Journal of Disability, Development and Education*, 55(3), 251–264.
<https://doi.org/10.1080/10349120802268396>

Forlin, C., Loreman, T. Sharma, U., & Earle, C. (2009). Demographic differences in changing pre-service teachers' attitudes, sentiments and concerns about

inclusive education. *International Journal of Inclusive Education*, 13 (2), 195-209.
<https://doi.org/10.1080/13603110701365356>

Forlin, C., Loreman, T., Sharma, U., & Earle, C. (2014). Demographic influences on pre-service teachers' attitudes and concerns about inclusive education. *Australian & International Journal of Rural Education*, 21(2), 39-53.

Forlin, C., Sharma, U., & Loreman, T. (2007). An international comparison of pre-service teacher attitudes towards inclusive education. *Disability Studies Quarterly*, 27(4). <http://dx.doi.org/10.18061/dsq.v27i4.53>

Gibbs, S., & Powell, R. (2012). Teacher self-efficacy and its impact on student achievement: A study of a sample of UK primary school teachers. *Journal of Educational Psychology*, 104(4), 986-996. <https://doi.org/10.1037/a0027023>

Goddard, R. D. (2002). Collective Efficacy and School Organization: A Multilevel Analysis of Teacher Influence in Schools. *Theory and Research in Educational Administration*, 1, 169-184.

Goddard, R. D., & Goddard, Y. L. (2001). A multilevel analysis of the relationship between teacher and collective efficacy in urban schools. *Teaching and Teacher Education*, 17(7), 807–818. [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(01\)00032-4](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(01)00032-4)

Goddard, R. D., Hoy, W. K., & Woolfolk, A. E. (2004). Collective efficacy beliefs: Theoretical developments, empirical evidence, and future directions. *Educational researcher*, 33(3), 3-13. <https://doi.org/10.3102/0013189X033003003>

Grieve, A. M. (2009). Teachers' beliefs about inappropriate behaviour: challenging attitudes? *Journal of Research in Special Educational Needs*, 9(3), 173–179. <https://doi.org/10.1111/j.1471-3802.2009.01130.x>

Guo, Y., Connor, C. M., Yang, Y., Roehrig, A. D., & Morrison, F. J. (2012). The effects of teacher qualification, teacher self-efficacy, and classroom practices on fifth graders' literacy outcomes. *The Elementary School Journal*, 113(1), 65-94. <https://doi.org/10.1086/664514>

Guskey, T. R., & Passaro, P. D. (2016). Teacher efficacy: A study of the influence of teacher beliefs on student achievement. *Educational Leadership*, 73(4), 34-41.

Hadjidakou, K., & Mnasonos, M. (2012). Investigating the attitudes of head teachers of Cypriot primary schools towards inclusion. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 12(2), 66-81. <https://doi.org/10.1111/j.1471-3802.2010.01195.x>

Hamre, B. & C. Oyer. (2004). Preparing Teachers for Inclusive Classrooms: Learning from a Collaborative Inquiry Group. *Journal of Teacher Education*, 55(2), 154–163. 10.1177/0022487103261588

Hattie, J. (2015). The applicability of visible learning to higher education. *Scholarship of Teaching and Learning in Psychology*, 1 (1), 79-91, <https://doi.org/10.1037/stl0000021>

Hoogsteen, T.J. (2020). Collective efficacy: toward a new narrative of its development and role in achievement. *Palgrave Commun* 6(2), 1-7. <https://doi.org/10.1057/s41599-019-0381-z>

Jordan, A., Schwartz, E., & McGhie-Richmond, D. (2009). Preparing teachers for inclusive classrooms. *Teaching and Teacher Education*, 25(4), 535–542. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2009.02.010>

Jury, M., Perrin, A.-L., Rohmer, O., & Desombre, C. (2021). Attitudes Toward Inclusive Education: An Exploration of the Interaction Between Teachers' Status and Students' Type of Disability Within the French Context. *Frontiers in Education*, 6. <https://doi.org/10.3389/feduc.2021.655356>

Kim, L. (2018). A Global Perspective on Teacher Attitudes Towards Inclusion [Literature review]. *ERIC*. <https://eric.ed.gov/?id=ED585094>

Kinsella, W. & Senior, J. (2008). Developing inclusive schools: a systematic approach, *International Journal of Inclusive Education*, 12(5-6), 651–665. <https://doi.org/10.1080/13603110802377698>

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

Knauder, H., & Koschmieder, C. (2018). Individualized student support in primary school teaching: A review of influencing factors using the Theory of Planned Behavior (TPB). *Teaching and Teacher Education*, 77, 66-76. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2018.09.012>

Koliki, D., & Zabeli, N. (2022). Variables affecting the attitudes of teachers' towards inclusive education in Kosovo. *Cogent Education*, 9(1). <https://doi.org/10.1080/2331186X.2022.2143629>

Kraska, J. & Boyle, C. (2014). Attitudes of preschool and primary school pre-service teachers towards inclusive education. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 42(3), 228–246. 10.1080/1359866X.2014.926307

Kuyini, A. B., Desai, I. & Sharma, U. (2020). Teachers' Self-Efficacy Beliefs, Attitudes and Concerns about Implementing Inclusive Education in Ghana. *International Journal of Inclusive Education* 24(14), 1509–26. 10.1080/13603116.2018.1544298

Lamorey, S. & Wilcox, M. J. (2005). Early intervention practitioners' self-efficacy: a measure and its applications. *Early Childhood Research Quarterly*, 20(1), 69–84. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2005.01.003>

Levine, T. H., and A. S. Marcus. (2010). How the Structure and Focus of Teachers' Collaborative Activities Facilitate and Constrain Teacher Learning. *Teaching and Teacher Education*, 26(3), 389–398. 10.1016/j.tate.2009.03.001

Leyser, Y., Zeiger, T., & Romi, S. (1994). The influence of gender on teachers' self-efficacy and attitudes towards inclusion. *Teaching and Teacher Education*, 10(4), 401-411. [https://doi.org/10.1016/0742-051X\(94\)90023-2](https://doi.org/10.1016/0742-051X(94)90023-2)

Li S. (2023). The effect of teacher self-efficacy, teacher resilience, and emotion regulation on teacher burnout: a mediation model. *Front Psychol. Sec. Educational Psychology*, 14. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1185079>

Li, K. M., & Cheung, R. Y. (2021). Pre-service teachers' self-efficacy in implementing inclusive education in Hong Kong: The roles of attitudes, sentiments, and concerns. *International Journal of Disability, Development and Education*, 68(2), 259-269. <https://doi.org/10.1080/1034912X.2019.1678743>

Lifshitz, H., Gigi, R., & Cohen, M. (2004). The relationship between teachers' sense of efficacy and their attitudes towards inclusive education. *Journal of Special Education*, 37(2), 131-142. <https://doi.org/10.1177/00224669040370020501>

Lindner, K. T., Schwab, S., Emara, M., & Avramidis, E. (2023). Do teachers favor the inclusion of all students? A systematic review of primary schoolteachers' attitudes towards inclusive education. *European Journal of Special Needs Education*, 38(6), 766–787. <https://doi.org/10.1080/08856257.2023.2172894>

Lindsay, G., & Edwards, A. (2003). Inclusive Education: A Critical Perspective. *British Journal of Special Education*, 30(1), 3-12. [10.1111/1467-8527.00275](https://doi.org/10.1111/1467-8527.00275)

Loreman, T., Earle, C., Sharma, U., & Forlin, C. (2007). The development of an instrument for measuring pre-service teachers' sentiments, attitudes, and concerns about inclusive education. *International Journal of Special Education*, 22(2), 150–159.

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. <https://doi.org/10.14221/ajte.2013v38n1.10>

Love, A. M. A., Findley, J. A., Ruble, L. A., & McGrew, J. H. (2019). Teacher self-efficacy for teaching students with autism spectrum disorder: Associations with stress, teacher engagement, and student IEP outcomes following COMPASS

consultation. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 35(1), 47–54.
<https://doi.org/10.1177/1088357619836767>

Lucas, D. (1981). *The International Year of Disabled Persons in Australia*. Australian Bureau of Statistics. <https://catalogue.nla.gov.au/Record/2144343>

MacFarlane, K., & Woolfson, L. M. (2013). Teacher attitudes and behavior toward the inclusion of children with social, emotional and behavioral difficulties in mainstream schools: An application of the theory of planned behavior. *Teaching and Teacher Education*, 29, 46-52. <http://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2012.08.006>

Malinen, O. P., 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>

Malinen, O.-P., & Savolainen, H. (2016). The Effect of Perceived School Climate and Teacher Efficacy in Behavior Management on Job Satisfaction and Burnout: A Longitudinal Study. *Teaching and Teacher Education*, 60, 144-152. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2016.08.012>

Malinen, O.-P., Savolainen, H., Engelbrecht, P., Xu, J., Nel, M., Nel, N., & Tlale, D. (2013). Exploring teacher self-efficacy for inclusive practices in three diverse countries. *Teaching and Teacher Education*, 33, 34–44. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2013.02.004>

Malki, S., & Einat, T. (2018). To include or not to include—this is the question: Attitudes of inclusive teachers toward the inclusion of pupils with intellectual disabilities in elementary schools. *Education, Citizenship and Social Justice*, 13(1), 65-80. [10.1177/1746197917705138](https://doi.org/10.1177/1746197917705138)

Mastropieri, M. A., & Scruggs, T. E. (2001). *The Inclusive Classroom: Strategies for Effective Instruction* (2nd ed.). Pearson Education.

McGarrigle, L., Beamish, W., & Hay, S. (2021). “Measuring Teacher Efficacy to Build Capacity for Implementing Inclusive Practices in an Australian Primary School.” *International Journal of Inclusive Education*, 27(2), 1–14. 10.1080/13603116.2020.1867657.

Mittler, P. (1995). Special Needs Education: An International Perspective. *British Journal of Special Education*, 22(3), 105-08. [10.1111/j.1467-8578.1995.tb00915.x](https://doi.org/10.1111/j.1467-8578.1995.tb00915.x)

Mittler, P. (2000). Working towards inclusive education: Social contexts. London: David Fulton Publishers.

Moberg, S., Muta, E., Korenaga, K., Kuorelahti, M., & Savolainen, H. (2020). Struggling for inclusive education in Japan and Finland: teachers’ attitudes towards inclusive education. *European Journal of Special Needs Education*, 35(1), 100-114. <https://doi.org/10.1080/08856257.2019.1615800>

Mónico, P., Mensah, A. K., Grünke, M., Garcia, T., Fernández, E., & Rodríguez, C. (2018). Teacher knowledge and attitudes towards inclusion: A cross-cultural study in Ghana, Germany and Spain. *International Journal of Inclusive Education*, 24(5), 527–543. <https://doi.org/10.1080/13603116.2018.1471526>

Monsen, J. J., Ewing, D. L., & Kwoka, M. (2014). Teachers’ attitudes towards inclusion, perceived adequacy of support and classroom learning environment. *Learning Environments Research*, 17(1), 113-126. [10.1007/s10984-013-9144-8](https://doi.org/10.1007/s10984-013-9144-8)

Moosa V. (2021). Review of collective teacher efficacy research: Implications for teacher development, school administrators and education researchers. *International Journal of Theory and Application in Elementary and Secondary School Education*, 3(1), 62-73. [10.31098/ijtaese.v3i1.462](https://doi.org/10.31098/ijtaese.v3i1.462)

Narkun, Z., & Smogorzewska, J. (2020). Studying Self-Efficacy Among Teachers in Poland Is Important: Polish Adaptation of the Teacher Efficacy for Inclusive Practice (TEIP) Scale. *Exceptionality Education International*, 29(2), 110–126. <https://doi.org/10.5206/eei.v29i2.9405>

Nayak, J. (2008). Attitude of parents and teachers towards inclusive education. *EDUTRACKS*, 7(6), 18-20.

Pajares, F. (1996). Self-efficacy beliefs in academic settings. *Review of Educational Research*, 66(4), 543–578. <https://doi.org/10.2307/1170653>

Peebles, J. L. & Mendaglio, S. (2014). The impact of direct experience on preservice teachers' self-efficacy for teaching in inclusive classrooms. *International Journal of Inclusive Education*, 18(12), 1321–1336. <https://doi.org/10.1080/13603116.2014.899635>

Polat, F. (2011). Inclusion in education: A step towards social justice. *International Journal of Educational Development*, 31(1), 50–58. <https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2010.06.009>

Rakap, S., & Kaczmarek, L. (2010): Teachers' attitudes towards inclusion in Turkey. *European Journal of Special Needs Education*, 25, (1), 59-75 <https://doi.org/10.1080/08856250903450848>

Richardson, V. (1996). The role of attitudes and beliefs in learning to teach. In J. Sikula (Ed.), *Handbook of Research on Teacher Education* (2nd ed., 102-119). New York: Macmillan.

Romi, S., & Leyser, Y. (2006). Exploring Inclusion Preservice Training Needs: A Study of Variables Associated with Attitudes and Self-efficacy Beliefs. *European Journal of Special Needs Education*, 21(1) 85–105. <https://doi.org/10.1080/08856250500491880>

Ryan, A., & Mathews, E. S. (2022). Teacher self-efficacy of primary school teachers working in Irish ASD classes. *European Journal of Special Needs Education*, 37(2), 249-263. <https://doi.org/10.1080/08856257.2021.1872996>

Salend, S. J. (2001). *Creating Inclusive Classrooms: Effective and Reflective Practices* (4th ed.). Upper Saddle River, NJ: Merrill/Prentice Hall.

Saloviita, T. (2018). Attitudes of Teachers Towards Inclusive Education in Finland. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 64(2), 270–282. <https://doi.org/10.1080/00313831.2018.154181>

Saloviita, T. (2020). Teachers' Changing Attitudes and Preferences around Inclusive Education. *International Journal of Disability, Development and Education*, 69 (6), 1841-1858. 10.1080/1034912X.2020.1828569.

San Martin, C., Ramirez, C., Calvo, R., Muñoz-Martínez, Y., & Sharma, U. (2021). Chilean teachers' attitudes towards inclusive education, intention, and self-efficacy to implement inclusive practices. *Sustainability*, 13(4), 2300. [10.3390/su13042300](https://doi.org/10.3390/su13042300)

Savolainen, H., Engelbrecht, P., Nel, M., & Malinen, O. P. (2012). Understanding teachers' attitudes and self-efficacy in inclusive education: Implications for pre-service and in-service teacher education. *European Journal of Special Needs Education*, 27(1), 51-68. <http://dx.doi.org/10.1080/08856257.2011.613603>

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

Schechter, C., & Tschannen-Moran, M. (2006). Teachers' sense of collective efficacy: An international view. *International Journal of Educational Management*, 20(6), 480–489. <https://doi.org/10.1108/09513540610683720>

Schwab, S. (2018). Friendship stability among students with and without special educational needs. *Educational Studies*, 45(3), 390–401. <https://doi.org/10.1080/03055698.2018.1509774>

Schwab, S. (2019). Teachers' student-specific self-efficacy in relation to teacher and student variables. *Educational Psychology*, 39(1), 4–18. <https://doi.org/10.1080/01443410.2018.1516861>

Scruggs, T. E., & Mastropieri, M. A. (1996). Teacher perceptions of mainstreaming/inclusion, 1958-1995: A research synthesis. *Exceptional Children*, 63(1), 59-74.

Sharma, U., & Jacobs, D. (2016). Predicting in-service educators' intentions to teach in inclusive classrooms in India and Australia. *Teaching and Teacher Education*, 55(2), 13–23. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2015.12.004>

Sharma, U., & L. Sokal. 2016. Can Teachers' Self-Reported Efficacy, Concerns, and Attitudes Toward Inclusion Scores Predict Their Actual Inclusive Classroom Practices? *Australasian Journal of Special Education*, 40 (1): 21–38. <https://doi.org/10.1017/jse.2015.14>

Sharma, U., & Nuttal, A. (2016). The impact of training on pre-service teachers' attitudes, concerns, and efficacy towards inclusive education. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 44(2), 142–155. <https://doi.org/10.1080/1359866X.2015.1081672>

Sharma, U., & Sokal, L. (2015). The impact of a teacher education course on pre-service teachers' beliefs about inclusion: an international comparison. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 15(4), 276–284. <https://doi.org/10.1111/1471-3802.12043>

Sharma, U., Aiello, P., Pace, E. M., Round, P., & Subban, P. (2018). In-service teachers' attitudes, concerns, efficacy and intentions to teach in inclusive classrooms: an international comparison of Australian and Italian teachers. *European Journal of Special Needs Education*, 33(3), 437–446. <https://doi.org/10.1080/08856257.2017.1361139>

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 & Society*, 23(7), 773–785. <https://doi.org/10.1080/09687590802469271>

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. *Education Psychology Activities*, 28(1), 17-28.
<https://doi.org/10.1080/01443410701477623>

Sharma, U., Loreman, T., & Forlin, C. (2012). Measuring teacher efficacy to implement inclusive practices. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 12(1), 12–21. <https://doi.org/10.1111/j.1471-3802.2011.01200.x>

Sharma, U., Loreman, T., May, F., Romano, A., Lozano, C. S., Avramidis, E., Woodcock, S., Subban, P., & Kullmann, H. (2023). Measuring collective efficacy for inclusion in a global context. *European Journal of Special Needs Education*, 1–18.
<https://doi.org/10.1080/08856257.2023.2195075>

Sharma, U., Moore, D. & Sonawane, S. (2009). Attitudes and concerns of novice teachers regarding inclusion of students with disabilities into regular schools in Pune, India, *The Asia Pacific Journal of Teacher Education*, 37, 319–31.
[10.1080/13598660903050328](https://doi.org/10.1080/13598660903050328)

Sharma, U., Shaukat, S., & Furlonger, B. (2015). Attitudes and Self-Efficacy of Pre-Service Teachers towards Inclusion in Pakistan. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 15(2), 97–105. doi: 10.1111/1471-3802.12071.

Simonsen, B., Fairbanks, S., Briesch, A., Myers, D., & Sugai, G. (2008). Evidence-based practices in classroom management: Considerations for research to practice. *Education and Treatment of Children*, 31(3), 351-380.
<http://dx.doi.org/10.1353/etc.0.0007>

Simpson, R. L., de Boer-Ott, S. R., & Smith-Myles, B. (2003). Inclusion of students with autism in general education classrooms: Guidelines for effective

practices. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 18(3), 186–191.
<https://doi.org/10.1177/10883576030180030801>

Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2007). Dimensions of teacher self-efficacy and relations with strain factors, perceived collective teacher efficacy, and teacher burnout. *Journal of Educational Psychology*, 99(3), 611–625. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.99.3.611>

Sokal, L., & Sharma, U. (2014). Canadian in-service teachers' concerns, efficacy, and attitudes about inclusive teaching. *Education and Education International*, 23(1), Article 7704. <https://doi.org/10.5206/eei.v23i1.7704>

Subban, P., & Sharma, U. (2006). Primary school teachers' perceptions of inclusive education in Victoria, Australia. *International Journal of Special Education*, 21 (1), 42-52. <https://www.researchgate.net/publication/289066461>

Symeonidou, S., & Phtiaka, H. (2009). Using teachers' prior knowledge, attitudes and beliefs to develop in-service teacher education courses for inclusion. *Teaching and Teacher Education*, 25(4), 543-550. [10.1016/j.tate.2009.02.001](https://doi.org/10.1016/j.tate.2009.02.001)

Symeonidou, S., & Phtiaka, H. (2014). My colleagues wear blinkers . . . If they were trained, they would understand better: Reflections on teacher education on inclusion in Cyprus. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 14(2), 110–119. <https://doi.org/10.1111/j.1471-3802.2012.01234.x>

Tsakiridou, H., & Polyzopoulou, K. (2014). Greek teachers' attitudes toward the inclusion of students with special educational needs. *American Journal of Educational Research*, 2(4), 208–218. <https://doi.org/10.12691/education-2-4-6>

Tschannen-Moran, M., & Hoy, A. W. (2001). Teacher efficacy: capturing an elusive construct. *Teaching and Teacher Education*, 17(7), 783–805.
[https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(01\)00036-1](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(01)00036-1)

Tschannen-Moran, M., & Barr, M. (2004). Fostering student learning: The relationship of collective teacher efficacy and student achievement. *Leadership and Policy in Schools*, 3(3), 189-209. [10.1080/15700760490503706](https://doi.org/10.1080/15700760490503706)

Tümekaya, G. S., & Miller, S. (2020). The perceptions of pre and in-service teachers' self-efficacy regarding inclusive practices: A systematised review. *Elementary Education Online*, 19(2), 1061–1077.
<https://doi.org/10.17051/ilkonline.2020.696690>

Tuncay, A. A., & Kizilaslan, A. (2022). Pre-service teachers' sentiments, attitudes and concerns about inclusive education in Turkey. *European Journal of Special Needs Education*, 37(2), 309–322.
<https://doi.org/10.1080/08856257.2021.1873524>

UNESCO. (1989) *The Convention on the Rights of the Child*. Adopted by the General Assembly on 20 November 1989, and entered into force on 2 September 1990. New York: UN.

UNESCO. (1990). *World Declaration on Education for All and Framework for Action to Meet Basic Learning Needs*. Adopted by the World Conference on Education for All, Jomtien, Thailand, 5–9 March 1990.
<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000127583>

UNESCO. (1993) *United Nations Standard Rules on the Equalization (Education) of Opportunities for Persons with Disabilities*, United Nations Resolution adopted by the General Assembly at its 48th session on 20 December 1993. New York: UN.

UNESCO. (1994). *The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education*. Paris: UNESCO.

UNESCO. (1995) *World Conference on Special Needs Education: Access and Quality*. Paris: UNESCO.

UNESCO. (2015). *Incheon Declaration and Framework for Action for the Education 2030 Agenda*. UNESCO.

UNESCO. (2020). *Global education monitoring report 2020: Inclusion and education – All means all*. United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373718>

United Nations. (1948). *Universal Declaration of Human Rights*. <https://www.un.org/en/about-us/universal-declaration-of-human-rights>

United Nations. (1971). *Declaration on the Rights of Mentally Retarded Persons*. <https://www.ohchr.org/en/instruments-mechanisms/instruments/declaration-rights-mentally-retarded-persons>

United Nations. (1989). *Convention on the Rights of the Child*. <https://www.ohchr.org/en/instruments-mechanisms/instruments/convention-rights-child>

United Nations. (2006). *Convention on the Rights of Persons with Disabilities (CRPD)*. <https://www.un.org/disabilities/documents/convention/convoptprot-e.pdf>

Urdan, T., & Pajares, F. (Eds.), Self-efficacy beliefs of adolescents (pp. 1-43).
Charlotte, NC: Information Age.

Urton, K., Wilbert, J., & Hennemann, T. (2014). Attitudes towards inclusion and self-efficacy of principals and teachers. *Learning Disabilities--A Contemporary Journal*, 12(2), 151-168. <http://dx.doi.org/10.13140/RG.2.2.34720.07689>

Van Miegheem, A., Verschueren, K., Petry, K., & Struyf, E. (2018). An analysis of research on inclusive education: A systematic search and meta review. *International Journal of Inclusive Education*, 24(6), 675–689. <https://doi.org/10.1080/13603116.2018.1482012>

Van Steen, T. Wilson, C. (2020). Individual and Cultural Factors in Teachers' Attitudes towards Inclusion: A Meta-Analysis. *Teaching and Teacher Education* 95, 103-127. [10.1016/j.tate.2020.103127](https://doi.org/10.1016/j.tate.2020.103127)

Voelkel, R. H., & Chrispeels, J. H. (2017). Understanding the link between professional learning communities and teacher collective efficacy. *School Effectiveness and School Improvement*, 28(4), 505–526. <https://doi.org/10.1080/09243453.2017.1299015>

Weisel, A., & Dror, O. (2006). School climate, sense of efficacy and Israeli teachers' attitudes toward inclusion of students with special needs. *Education, Citizenship and Social Justice*, 1(2), 157-174. [10.1177/1746197906064677](https://doi.org/10.1177/1746197906064677)

Winter, E. C. (2006). Preparing new teachers for inclusive schools and classrooms, *Support for Learning*, 21, 85-91. [10.1111/j.1467-9604.2006.00409.x](https://doi.org/10.1111/j.1467-9604.2006.00409.x)

Woodcock, S., & Hardy, I. (2023). Teacher self-efficacy, inclusion and professional development practices: cultivating a learning environment for all. *Professional Development in Education*, 1–15. <https://doi.org/10.1080/19415257.2023.2267058>

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. <https://doi.org/10.1080/13664530.2020.1803957>

Woodcock, S., Sharma, U., Subban, P., & Hitches, E. (2022). Teacher self-efficacy and inclusive education practices: Rethinking teachers' engagement with inclusive practices. *Teaching and Teacher Education*, 117, 103802. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2022.103802>

Wu, H. S., & Chen, Y. M. (2017). The Relationship between Teachers' Self-Efficacy and Students' Aggressive Behavior: Evidence from Taiwanese Elementary Schools. *International Journal of Educational Psychology*, 6(2), 194-217. [10.1080/15388220802067680](https://doi.org/10.1080/15388220802067680)

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. [10.1016/j.tate.2017.02.005](https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.02.005)

Yada, A., & Savolainen, H. (2019). Japanese and Finnish teachers' perceptions and self-efficacy in inclusive education. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 19(1), 60–72. <https://doi.org/10.1111/1471-3802.12478>

Yada, A., Leskinen, M., Savolainen, H., & Schwab, S. (2022). Meta-analysis of the relationship between teachers' self-efficacy and attitudes toward inclusive education. *Teaching and Teacher Education*, 109, 103521. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2021.103521>

Yada, A., Tolvanen, A., & Savolainen, H. (2018). Teachers' attitudes and self-efficacy on implementing inclusive education in Japan and Finland: A comparative study using multi-group structural equation modelling. *Teaching and Teacher Education*, 75, 343-355. [10.1016/j.tate.2018.07.011](https://doi.org/10.1016/j.tate.2018.07.011)

Zabeli, N., & Gjellaj, M. (2020). Preschool teacher's awareness, attitudes and challenges towards inclusive early childhood education: A qualitative study. *Cogent Education*, 7(1), 1–17. <https://doi.org/10.1080/2331186X.2020.1791560>

Zagona, A. L., Kurth, J. A., & MacFarland, S. Z. C. (2017). Teachers' Views of Their Preparation for Inclusive Education and Collaboration. *Teacher Education and Special Education: The Journal of the Teacher Education Division of the Council for Exceptional Children*, 40(3), 163–178. <https://doi.org/10.1177/0888406417692969>

Zakariya, Y. F. (2021). Application of an innovative alignment optimisation method to a cross-cultural mean comparison of teacher self-efficacy: A cross-country study. *Heliyon*, 7(10), e08212. <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2021.e08212>

Zee, M., & Koomen, H. M. Y. (2016). Teacher self-efficacy and its effects on classroom processes, student academic adjustment, and teacher well-being: A synthesis of 40 years of research. *Review of Educational Research*, 86(4), 981–1015. <https://doi.org/10.3102/0034654315626801>

Zoniou-Sideri, A., & Vlachou, A. (2006). Greek teachers' belief systems about disability and inclusive education. *International Journal of Inclusive Education*, 10 (4-5), 379-394. [10.1080/13603110500430690](https://doi.org/10.1080/13603110500430690)

Εφημερίδα της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας. (1981). *Επίσημο Έγγραφο*, No 1143/1981, ΦΕΚ. 80/31-3-1981. Αθήνα: Εθνικό Τυπογραφείο. Ανακτήθηκε από: <https://www.kodiko.gr/nomothesia/document/296823/nomos-1143-1981>

Εφημερίδα της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας. (1985). *Επίσημο Έγγραφο*, No 1566/1985, ΦΕΚ. 167/30-9-1985. Αθήνα: Εθνικό Τυπογραφείο. Ανακτήθηκε από: <https://www.kodiko.gr/nomothesia/document/276374/nomos-1566-1985>

Εφημερίδα της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας. (2000). *Επίσημο Έγγραφο*, No 2817/2000, ΦΕΚ. 78/14-3-2000. Αθήνα: Εθνικό Τυπογραφείο. Ανακτήθηκε από: <https://www.kodiko.gr/nomothesia/document/188694/nomos-2817-2000>

Εφημερίδα της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας. (2008). *Επίσημο Έγγραφο*, No 3699/2008, ΦΕΚ. 199/2-10-2008. Αθήνα: Εθνικό Τυπογραφείο. Ανακτήθηκε από: <https://www.minedu.gov.gr/eidiki-agwgi-2/nomothesia-eidiki-ekpaideusi-3/16756-02-10-08-3699-2008>

Εφημερίδα της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας. (2021). *Επίσημο Έγγραφο*, No 4823/2021, ΦΕΚ. 136/3-8-2021. Αθήνα: Εθνικό Τυπογραφείο. Ανακτήθηκε από: <https://www.minedu.gov.gr/gepo-menu-m/dieythynsi-thriskeftikis-ekpaidefsis-kai-diathriskeftikon-sxeseon/tmima-mousoulmanikon-ierospoudastirion/ggu-nomoi/56000-n-4823-2021>

Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής. (2011). Εθνικό Στρατηγικό Πλαίσιο για την Αναπηρία – Εκπαίδευση. Αθήνα: ΙΕΠ. <https://www.iep.edu.gr>

Παράρτημα 1: Δήλωση Προστασίας Προσωπικών δεδομένων



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ
ΣΧΟΛΗ ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΕΙΔΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ
Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών «Επιστήμες της Αγωγής: Ειδική Αγωγή»
Αργοναυτών & Φιλελλήνων, 382 21 Βόλος, τηλ.: 2421074756, email: maspecial@sed.uth.gr

Δήλωση Προστασίας Προσωπικών Δεδομένων

Δηλώνεται σαφώς και κατηγορηματικά ότι στην παρούσα έρευνα διασφαλίζεται η ανωνυμία των συμμετεχόντων/ουσών και προστατεύονται πλήρως, σύμφωνα με την κείμενη νομοθεσία, τα ευαίσθητα προσωπικά τους δεδομένα. Σημειώνεται ότι κατά τη διεξαγωγή της ερευνητικής διαδικασίας από τους/τις ερευνητές/ήτριες του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας, θα τηρηθεί η ανωνυμία και θα διαφυλαχτούν όλα τα προσωπικά δεδομένα που αφορούν στα σχολεία, στους εκπαιδευτικούς, στους/στις ίδιους/ες μαθητές/ήτριες και σε όποιους άλλους φορείς εμπλακούν ως συμμετέχοντες στην έρευνα. Συγκεκριμένα, σε καμία περίπτωση δε θα ζητηθούν τα ονόματα των μαθητών/τριών, των εκπαιδευτικών ή άλλων συμμετεχόντων/ουσών ή πληροφορίες σχετικά με σχολεία, φορείς ή οργανισμούς από τα οποία αυτοί προέρχονται. Επιπλέον, η έρευνα αυτή δεν εκθέτει με κατά οιονδήποτε τρόπο τους/τις συμμετέχοντες/ουσες σε πιθανό σωματικό ή ψυχολογικό κίνδυνο ή ταλαιπωρία ή άλλες δυσμενείς για τους/τις ίδιους/ες επιπτώσεις στο πλαίσιο της συμμετοχής τους στην ερευνητική διαδικασία.

Η Ερευνήτρια Φοιτήτρια

ΓΕΩΡΓΙΑΔΗ ΔΗΜΗΤΡΑ

Παράρτημα 2- Ερωτηματολόγιο

Αγαπητοί Συνάδελφοι,

Σας παρακαλώ πολύ να αφιερώσετε λίγα λεπτά για να συμπληρώσετε το επισυναπτόμενο ερωτηματολόγιο το οποίο αναφέρεται στις στάσεις των μελλοντικών παιδαγωγών για την ένταξη μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο γενικό σχολείο καθώς και στις αντιλήψεις τους για το αίσθημα της αυτό-αποτελεσματικότητάς τους.

Σας ενημερώνω ότι δεν υπάρχουν «σωστές» ή «λάθος» απαντήσεις. Οι απαντήσεις σας θα παραμείνουν αυστηρά εμπιστευτικές και θα χρησιμοποιηθούν αποκλειστικά και μόνο για τους σκοπούς της παρούσας μελέτης. Το ερωτηματολόγιο αυτό είναι ανώνυμο και σας παρακαλώ να απαντήσετε σε όλες τις ερωτήσεις με τον τρόπο που ορίζεται κάθε φορά. Τα στοιχεία του ερωτηματολογίου χρησιμοποιούνται για καθαρά ερευνητικούς – επιστημονικούς σκοπούς.

Ευχαριστώ εκ των προτέρων για τη συμμετοχή σας στην παρούσα έρευνα.

Με εκτίμηση,

Δήμητρα Γεωργιάδη, δευτεροετής φοιτήτρια του μεταπτυχιακού προγράμματος σπουδών «Ειδική Αγωγή» του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας.

ΜΕΡΟΣ Α: ΚΛΙΜΑΚΑ ΣΤΑΣΕΩΝ ΑΠΕΝΑΝΤΙ ΣΤΗΝ ΕΝΤΑΞΗ (Sharma & Jacob, 2016)

Το AIS μετρά τις στάσεις των εκπαιδευτικών όσον αφορά στην ένταξη μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στα γενικά σχολεία. Η ένταξη σημαίνει πως μαθητές με διαφορετικές μαθησιακές ανάγκες εκπαιδεύονται σε γενικές τάξεις μαζί με τους συνομηλίκους τους με την απαραίτητη υποστήριξη τόσο στους μαθητές όσο και στον εκπαιδευτικό. Παρακαλούμε αξιολογήστε το βαθμό συμφωνίας σας επιλέγοντας μία από τις 7 επιλογές που αντανakλά καλύτερα τη συμφωνία σας με κάθε δήλωση. Σημειώστε ότι δεν υπάρχουν σωστές ή λανθασμένες απαντήσεις.

1	2	3		4	5	6				7			
Διαφωνώ πάρα πολύ	Διαφωνώ πολύ	Διαφωνώ λίγο		Δεν είμαι σίγουρος/η	Συμφωνώ λίγο	Συμφωνώ πολύ				Συμφωνώ πάρα πολύ			
						1	2	3	4	5	6	7	
	1. “Πιστεύω ότι όλοι οι μαθητές ανεξάρτητα από τις ικανότητές τους μπορούν να εκπαιδευτούν στις γενικές τάξεις.”												
	2. “Πιστεύω ότι η ένταξη έχει κοινωνικά οφέλη για όλους τους μαθητές.”												
	3. “Πιστεύω ότι η ένταξη έχει ακαδημαϊκά οφέλη για όλους τους μαθητές.”												
	4. “Πιστεύω ότι όλοι οι μαθητές μπορούν να εκπαιδευτούν σε γενικές τάξεις, εφόσον οι εκπαιδευτικοί τους είναι διατεθειμένοι να διαφοροποιήσουν το αναλυτικό πρόγραμμα. ”												
	5. “Είμαι ικανοποιημένος/η που έχω την ευκαιρία να διδάσκω μαθητές με χαμηλή ακαδημαϊκή επίδοση μαζί με τους υπόλοιπους μαθητές της τάξης μου.”												
	6. “Είμαι ενθουσιασμένος/η που διδάσκω μαθητές με διαφορετικές ικανότητες στην τάξη μου .”												
	7. “Πιστεύω ότι η ένταξη μαθητών με διαφορετικές ικανότητες θα με κάνει καλύτερο εκπαιδευτικό.”												
	8. “Είμαι χαρούμενος/η που έχω εντάξει μαθητές που χρειάζονται βοήθεια στις καθημερινές τους δραστηριότητες στην τάξη μου.”												

ΜΕΡΟΣ Β: ΚΛΙΜΑΚΑ ΠΡΟΘΕΣΗΣ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ ΣΕ ΕΝΤΑΞΙΑΚΗ ΤΑΞΗ (Sharma & Jacob, 2016)

Οι ερωτήσεις 11 έως 17 αφορούν τη διδασκαλία σας σε σχέση με τους μαθητές που χρειάζονται πρόσθετη υποστήριξη. Αναφέρετε πόσο πιθανό είναι να εφαρμόσετε τις παρακάτω δηλώσεις. Λάβετε υπόψη ότι οι επιλογές που χρησιμοποιούνται για τα παρακάτω στοιχεία είναι διαφορετικές από αυτές που χρησιμοποιήθηκαν παραπάνω.

1	2	3	4	5	6			7			
Εξαιρετικά απίθανο	Πολύ απίθανο	Κάπως απίθανο	Δεν είμαι σίγουρος/η	Κάπως πιθανό	Πολύ πιθανό			Εξαιρετικά πιθανό			
					1	2	3	4	5	6	7
1. “Να αλλάξω το αναλυτικό πρόγραμμα για να καλύψω τις μαθησιακές ανάγκες ενός μαθητή με μαθησιακές δυσκολίες στην τάξη μου.”											
2. “Να συνεργαστώ με τους γονείς ενός μαθητή που δυσκολεύεται στην τάξη μου.”											
3. “Να συνεργαστώ με τους συναδέλφους μου προκειμένου να βρω πιθανούς τρόπους βοήθειας ενός μαθητή που δυσκολεύεται στην τάξη μου.”											
4. “Να παρακολουθήσω ένα πρόγραμμα επαγγελματικής εξέλιξης ώστε να μπορώ να διδάσκω αποτελεσματικά μαθητές με διαφορετικές μαθησιακές ανάγκες.”											
5. “Να συζητήσω με ένα μαθητή που παρουσιάζει αποκλίνουσα συμπεριφορά ώστε να βρω καταλληλότερους τρόπους συνεργασίας μαζί του/της.”											
6. “Να εντάξω μαθητές με σοβαρές εκπαιδευτικές ανάγκες σε ένα εύρος κοινωνικών δραστηριοτήτων στην τάξη μου .”											
7. “Να αλλάξω τις δραστηριότητες αξιολόγησης προκειμένου να ταιριάζουν με το μαθησιακό προφίλ ενός μαθητή που δυσκολεύεται (π.χ. να παρέχω περισσότερο χρόνο προκειμένου να ολοκληρώσει την εργασία ή να τροποποιώ τις ερωτήσεις αξιολόγησης).”											

ΜΕΡΟΣ Γ: ΚΛΙΜΑΚΑ ΔΙΔΑΚΤΙΚΗΣ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑΣ ΣΕ ΕΝΤΑΞΙΑΚΕΣ ΠΡΑΚΤΙΚΕΣ

(Sharma, Loreman & Forlin, 2012)

Αυτή η έρευνα έχει σχεδιαστεί για να μας βοηθήσει να κατανοήσουμε τη φύση των παραγόντων που επηρεάζουν την επιτυχία των συνηθισμένων δραστηριοτήτων στην τάξη για τη δημιουργία ενός ενταξιακού περιβάλλοντος στην τάξη. Παρακαλούμε κυκλώστε τον αριθμό που αντιπροσωπεύει καλύτερα τη γνώμη σας για κάθε μια από τις παρακάτω δηλώσεις.

1	2	3	4	5			6		
Διαφωνώ πολύ	Διαφωνώ	Διαφωνώ λίγο	Συμφωνώ λίγο	Συμφωνώ			Συμφωνώ πολύ		
				ΔΠ	Δ	ΔΛ	ΣΛ	Σ	ΣΠ
1	Μπορώ να χρησιμοποιήσω ποικίλες μεθόδους αξιολόγησης [για παράδειγμα, αξιολόγηση φακέλου (portfolio), τροποποιημένες δραστηριότητες αξιολόγησης, αξιολόγηση με βάση την επίδοση, κ.λπ.].			1	2	3	4	5	6
2	Είμαι σε θέση να παρέχω μια εναλλακτική εξήγηση ή ένα παράδειγμα όταν οι μαθητές είναι μπερδεμένοι.			1	2	3	4	5	6

3	Νιώθω σίγουρος/η για το σχεδιασμό μαθησιακών δραστηριοτήτων για να καλύπτονται οι ατομικές ανάγκες των παιδιών με ΕΕΑ.	1	2	3	4	5	6
4	Μπορώ να εκτιμήσω με ακρίβεια τι έχουν κατανοήσει οι μαθητές μου απ' όσα έχω διδάξει.	1	2	3	4	5	6
5	Μπορώ να παρέχω τις κατάλληλες μαθησιακές προκλήσεις στους πολύ ικανούς μαθητές.	1	2	3	4	5	6
6	Νιώθω σίγουρος/η ότι έχω την ικανότητα να κατευθύνω τους μαθητές να εργάζονται σε ζευγάρια ή μικρές ομάδες.	1	2	3	4	5	6
7	Νιώθω σίγουρος/η για την ικανότητα μου να παρεμποδίζω την ενοχλητική συμπεριφορά πριν αυτή συμβεί στην τάξη.	1	2	3	4	5	6
8	Μπορώ να ελέγχω την ενοχλητική συμπεριφορά στην τάξη.	1	2	3	4	5	6
9	Είμαι σε θέση να ηρεμήσω έναν μαθητή που κάνει φασαρία.	1	2	3	4	5	6
10	Είμαι σε θέση να κατευθύνω τα παιδιά να ακολουθούν τους κανόνες της τάξης.	1	2	3	4	5	6
11	Νιώθω σίγουρος/η όταν αντιμετωπίζω μαθητές που ασκούν σωματική βία.	1	2	3	4	5	6
12	Μπορώ να κάνω σαφείς στους μαθητές τις προσδοκίες μου για τη συμπεριφορά τους	1	2	3	4	5	6
13	Μπορώ να στηρίζω τις οικογένειες στο πως να βοηθούν τα παιδιά τους να βελτιωθούν στο σχολείο.	1	2	3	4	5	6
14	Μπορώ να δημιουργήσω το κατάλληλο περιβάλλον έτσι ώστε οι γονείς να αισθάνονται άνετα ερχόμενοι στο σχολείο.	1	2	3	4	5	6
15	Είμαι σε θέση να συνεργάζομαι με άλλους επαγγελματίες και προσωπικό (π.χ. βοηθούς, ειδικούς εκπαιδευτικούς) για τη διδασκαλία μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες μέσα στην τάξη.	1	2	3	4	5	6
16	Νιώθω σίγουρος/η ότι μπορώ να εμπλέκω τους γονείς μαθητών με ειδικές ανάγκες στις σχολικές δραστηριότητες των παιδιών τους.	1	2	3	4	5	6
17	Μπορώ να συνεργαστώ με άλλους επαγγελματίες (π.χ. ειδικούς εκπαιδευτικούς ή λογοθεραπευτές) για το σχεδιασμό εκπαιδευτικών προγραμμάτων για μαθητές με ΕΕΑ.	1	2	3	4	5	6
18	Νιώθω σίγουρος/η ότι έχω την ικανότητα να ενημερώνω άλλους που γνωρίζουν λίγα πράγματα για τους νόμους και την πολιτική σχετικά με την ένταξη των μαθητών με ΕΕΑ.	1	2	3	4	5	6

ΜΕΡΟΣ Δ: ΚΛΙΜΑΚΑ ΣΥΛΛΟΓΙΚΗΣ ΔΙΔΑΚΤΙΚΗΣ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑΣ

Αυτή η έρευνα αποσκοπεί στην κατανόηση των απόψεων σας σχετικά με την ικανότητα των συναδέλφων σας εκπαιδευτικών στο σχολείο της πρακτικής σας να δημιουργήσουν ένα ενταξιακό περιβάλλον. Παρακαλούμε να λάβετε υπόψιν σας τις γενικές ή μέσες ικανότητες των συναδέλφων σας σαν σύνολο, αντί για τον εαυτό σας ως άτομο, στην αξιολόγηση των ακόλουθων δεξιοτήτων διδασκαλίας. Παρακαλούμε κυκλώστε τον αριθμό που αντιπροσωπεύει καλύτερα τη γνώμη σας για κάθε μια από τις δηλώσεις.

	1	2	3	4	5	6			
	Διαφωνώ πολύ	Διαφωνώ	Διαφωνώ λίγο	Συμφωνώ λίγο	Συμφωνώ	Συμφωνώ πολύ			
				ΔΠ	Δ	ΔΛ	ΣΛ	Σ	ΣΠ
1	Οι εκπαιδευτικοί στο σχολείο μου μπορούν να κάνουν σαφείς στους μαθητές τις προσδοκίες τους για τη συμπεριφορά τους.			1	2	3	4	5	6
2	Οι εκπαιδευτικοί στο σχολείο μου είναι σε θέση να ηρεμήσουν έναν μαθητή που κάνει φασαρία.			1	2	3	4	5	6
3	Οι εκπαιδευτικοί στο σχολείο μου μπορούν να κάνουν τους γονείς να νοιώθουν άνετα να έρχονται στο σχολείο.			1	2	3	4	5	6
4	Οι εκπαιδευτικοί στο σχολείο μου μπορούν να στηρίζουν τις οικογένειες στο πως να βοηθούν τα παιδιά τους να βελτιωθούν στο σχολείο.			1	2	3	4	5	6
5	Οι εκπαιδευτικοί στο σχολείο μου μπορούν να εκτιμήσουν με ακρίβεια τι έχουν κατανοήσει οι μαθητές τους από ότι έχουν διδάξει.			1	2	3	4	5	6
6	Οι εκπαιδευτικοί στο σχολείο μου μπορούν να παρέχουν τις κατάλληλες μαθησιακές προκλήσεις στους πολύ ικανούς μαθητές.			1	2	3	4	5	6
7	Οι εκπαιδευτικοί στο σχολείο μου μπορούν να παρεμποδίσουν την ενοχλητική συμπεριφορά πριν αυτή συμβεί.			1	2	3	4	5	6
8	Οι εκπαιδευτικοί στο σχολείο μου μπορούν να ελέγχουν την ενοχλητική συμπεριφορά στην τάξη.			1	2	3	4	5	6
9	Οι εκπαιδευτικοί στο σχολείο μου μπορούν να εμπλέξουν τους γονείς των παιδιών με ΕΕΑ στις σχολικές τους δραστηριότητες.			1	2	3	4	5	6
10	Οι εκπαιδευτικοί στο σχολείο μου σχεδιάζουν μαθησιακές δραστηριότητες για να καλύπτονται οι ατομικές μαθησιακές ανάγκες όλων των μαθητών που φιλοξενούνται στην τάξη.			1	2	3	4	5	6

11	Οι εκπαιδευτικοί στο σχολείο μου κατευθύνουν τα παιδιά να ακολουθούν τους κανόνες της τάξης.	1	2	3	4	5	6
12	Οι εκπαιδευτικοί στο σχολείο μου μπορούν να συνεργαστούν με άλλους επαγγελματίες (π.χ. ειδικούς εκπαιδευτικούς ή λογοθεραπευτές) για το σχεδιασμό εκπαιδευτικών προγραμμάτων για μαθητές με ΕΕΑ.	1	2	3	4	5	6
13	Οι εκπαιδευτικοί στο σχολείο μου μπορούν να συνεργαστούν με άλλους επαγγελματίες και προσωπικό (π.χ. βοηθούς, ειδικούς εκπαιδευτικούς) για την ένταξη μαθητών με ειδικές ανάγκες μέσα στην τάξη.	1	2	3	4	5	6
14	Οι εκπαιδευτικοί στο σχολείο μου μπορούν να κατευθύνουν τους μαθητές να εργάζονται σε ζευγάρια ή μικρές ομάδες.	1	2	3	4	5	6
15	Οι εκπαιδευτικοί στο σχολείο μου μπορούν να χρησιμοποιήσουν ποικίλες μεθόδους αξιολόγησης [π.χ. αξιολόγηση φακέλου (portfolio), τροποποιημένες δραστηριότητες αξιολόγησης, αξιολόγηση με βάση την επίδοση, κτλ.].	1	2	3	4	5	6
16	Οι εκπαιδευτικοί στο σχολείο μου νιώθουν σίγουροι να ενημερώνουν άλλους που γνωρίζουν λίγα πράγματα για τους νόμους και την πολιτική σχετικά με την ένταξη των μαθητών με ΕΕΑ.	1	2	3	4	5	6
17	Οι εκπαιδευτικοί στο σχολείο μου νιώθουν σίγουροι να αντιμετωπίσουν έναν μαθητή που ασκεί σωματική βία στην τάξη.	1	2	3	4	5	6
18	Οι εκπαιδευτικοί στο σχολείο μου είναι σε θέση να παρέχουν μία εναλλακτική εξήγηση ή ένα παράδειγμα όταν οι μαθητές είναι μπερδεμένοι.	1	2	3	4	5	6

Πόσο σίγουρος/η νιώθετε ότι οι απαντήσεις σας σχετικά με τους συναδέλφους σας είναι ακριβείς;

1) Καθόλου σίγουρος/η ____

2) Αρκετά σίγουρος/η _____

3) Πολύ σίγουρος/η _____

ΜΕΡΟΣ Ε: ΔΗΜΟΓΡΑΦΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ

Οδηγίες: Απαντήστε στις παρακάτω ερωτήσεις σημειώνοντας στο πλαίσιο που αντιστοιχεί στην πιο κατάλληλη απάντηση που ισχύει για εσάς.

ΔΗΜΟΓΡΑΦΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ

Φύλο	☐ Άνδρας ☐ Γυναίκα
Ηλικία	_____
Έχω εμπειρία αλληλεπίδρασης με τουλάχιστον ένα άτομο με αναπηρία	☐ Ναι ☐ Όχι
Η γνώση μου για το νομικό πλαίσιο της εκπαίδευσης παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (ΕΕΑ) είναι:	☐ Χαμηλή ☐ Μέτρια ☐ Υψηλή
Το επίπεδο αυτοπεποίθησης μου όσον αφορά στη διδασκαλία παιδιών με ΕΕΑ είναι:	☐ Χαμηλή ☐ Μέτρια ☐ Υψηλή
Το επίπεδο κάλυψης ζητημάτων ειδικής αγωγής στο πρόγραμμα σπουδών μου είναι:	☐ Χαμηλή κάλυψη ☐ Μέτρια κάλυψη ☐ Υψηλή κάλυψη
Η επαγγελματική μου προετοιμασία μέσω του συγκεκριμένου προγράμματος σπουδών νιώθω ότι είναι:	☐ Μικρή ☐ Μέτρια ☐ Υψηλή

Μπορείς να αναφέρεις τρεις παράγοντες που διευκολύνουν την ένταξη μαθητών με ΕΕΑ στη γενική τάξη (με άλλα λόγια τι είδους υποστήριξη θα έκανε την ένταξη μαθητών με ΕΕΑ στη γενική τάξη ευκολότερη);

.....
.....

Μπορείς να αναφέρεις τρεις παράγοντες που πιστεύεις ότι θα εμπόδιζαν την ένταξη παιδιών με ΕΕΑ στη γενική τάξη;

.....
.....
.....

Σας ευχαριστούμε πολύ για το χρόνο που αφιερώσατε.