



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ

Σχολή Επιστημών του Ανθρώπου
Παιδαγωγικό Τμήμα Ειδικής Αγωγής

«Η αυτο-αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών στη
διαχείριση της συμπεριφοράς των μαθητών και οι
αντιλήψεις τους για τη δημοκρατική και την ενταξιακή
εκπαίδευση»

“Teachers' perceived efficacy in classroom behaviour
management and their attitudes about democratic and inclusive
education”

Φοιτήτρια: Κιλιντάρη Ευγενία

Επιβλέποντες Καθηγητές:

Ελένη Διδασκάλου

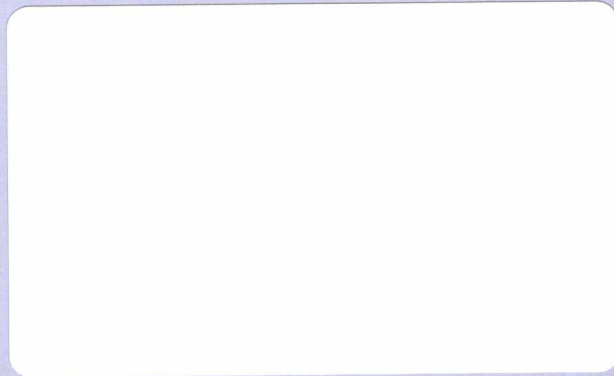
Αναστασία Βλάχου

Βόλος, 2014



**ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ
ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ & ΚΕΝΤΡΟ ΠΛΗΡΟΦΟΡΗΣΗΣ
ΕΙΔΙΚΗ ΣΥΛΛΟΓΗ «ΓΚΡΙΖΑ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ»**

Αριθ. Εισ.: 12800/1
Ημερ. Εισ.: 11-08-2014
Δωρεά: Συγγραφέας
Ταξιθετικός Κωδικός: ΠΤ - ΠΕΑ
2014
ΚΙΑ



Ευχαριστίες

Αρχικά θα ήθελα να ευχαριστήσω θερμά τη μητέρα μου για την ουσιαστική βοήθεια που μου προσέφερε καθώς και τους φίλους μου για την ψυχολογική υποστήριξη που μου παρείχαν κατά τη διάρκεια της συγγραφής αυτής της εργασίας.

Τέλος, θα ήθελα επίσης να ευχαριστήσω την Κα Διδασκάλου, Κα Βλάχου και Κα Σταυρούση για την καθοδήγηση και ανατροφοδότηση που μου παρείχαν.

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

Περίληψη.....	σ.5
A) Εισαγωγή.....	σ.6
B) Ανασκόπηση της Βιβλιογραφίας.....	σ.8
Κεφάλαιο1. Η αίσθηση αποτελεσματικότητας και ο βαθμός δημοκρατικότητας των αντιλήψεων και πρακτικών των εκπαιδευτικών.....	σ.8
B.1.1 Εννοιολογικός προσδιορισμός της αυτοαποτελεσματικότητας.....	σ.8
B.1.2 Η αίσθηση αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών.....	σ.9
B.1.3 Η εκλαμβανόμενη διδακτική αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών.....	σ.10
B.1.4 Η αίσθηση αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών στη διαχείριση της συμπεριφοράς των μαθητών.....	σ.13
B.1.5 Ο βαθμός δημοκρατικότητας των αντιλήψεων και πρακτικών των εκπαιδευτικών.....	σ.20
Κεφάλαιο2. Ο ρόλος σύγχρονος ρόλος και οι στάσεις του εκπαιδευτικού απέναντι στην ενταξιακή εκπαίδευση.....	σ.24
B.2.1 Οι στάσεις των Ελλήνων εκπαιδευτικών απέναντι στην ενταξιακή εκπαίδευση.....	σ.24
B.2.2 Σύγχρονα εμπόδια προώθησης της ενταξιακής εκπαίδευσης στη χώρα μας.....	σ.26
B.2.3 Ο ρόλος του εκπαιδευτικού.....	σ.30
B.2.4 Σύγχρονες αλλαγές στην εκπαίδευση: ο ρόλος του εκπαιδευτικού.....	σ.35
Γ) Μεθοδολογία.....	σ.39
Γ.1 Συμμετέχοντες.....	σ.39
Γ.2 Εργαλεία Συλλογής δεδομένων.....	σ.40
Γ.3 Διαδικασία Συλλογής δεδομένων.....	σ.44
Δ) Αποτελέσματα.....	σ.48
Ε) Συζήτηση.....	σ.54
E.1 Περιορισμοί.....	σ.60
E.2 Συμπεράσματα και προτάσεις για το μέλλον.....	σ.61

Abstract

The present study constitutes a preliminary investigation of teachers' perceived self-efficacy in classroom behavior management and their attitudes about inclusive and democratic education. The sample of the study consisted of 80 primary education teachers appointed in schools that were located in central and north Greece. For collecting data, the participants were asked to fill in three questionnaires, that were: α) «*Teacher Self-efficacy in Behaviour Management and Discipline*» (Emmer & Hickman, 1991), β) «*Democratic Teacher Beliefs Scale*» (Shechtman, 2002) και γ) «*Sentiments, Attitudes, and Concerns about Inclusive Education*» (Loreman, Earle, Sharma, & Forlin, 2007). The findings indicate that Greek teachers tend to have a limited perceived efficacy in classroom management and non strong democratic beliefs regarding school practice. While they report positive attitudes about inclusive education and feelings about disability, they are, however concerned regarding feasibility of implementing inclusive practices within schools. In addition, it seems those teachers, who feel more efficacious in managing their classroom, have the most non democratic beliefs and the most negative attitudes towards inclusion. The findings of the study are discussed in relation to previous evidence, while their implications in terms of Greek teachers' professional development are addressed.

Περίληψη

Η παρούσα ερευνητική εργασία αποσκοπεί σε μια προκαταρκτική διερεύνηση της αίσθησης αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών στη διοίκηση της τάξης και διαχείριση της συμπεριφοράς, των δημοκρατικών τους πεποιθήσεων σε ότι αφορά την εκπαίδευση και των αντιλήψεών τους για την ενταξιακή εκπαίδευση. Το δείγμα της έρευνας αποτελούνταν από 80 εκπαιδευτικούς της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης της Κεντρικής και Βόρειας Ελλάδας. Τα τρία ερωτηματολόγια που χρησιμοποιήθηκαν για τη διεξαγωγή της έρευνας ήταν τα εξής: α) «*Teacher Self-efficacy in Behaviour Management and Discipline*» (Emmer & Hickman, 1991), β) «*Democratic Teacher Beliefs Scale*» (Shechtman, 2002) και γ) «*Sentiments, Attitudes, and Concerns about Inclusive Education*» (Loreman, Earle, Sharma, & Forlin, 2007). Τα αποτελέσματα καταδεικνύουν ότι οι εκπαιδευτικοί του δείγματος τείνουν να έχουν αντιδημοκρατικές πεποιθήσεις καθώς και περιορισμένη εκλαμβανόμενη αίσθηση αυτοαποτελεσματικότητας στη διαχείριση της συμπεριφοράς των μαθητών. Επιπλέον, αναφέρουν θετικές στάσεις απέναντι στην ένταξη, θετικά συναισθήματα απέναντι στην αναπηρία και τέλος τείνουν να έχουν κάποιες ανησυχίες σχετικά με τη δυνατότητα υλοποίησης της ενταξιακής εκπαίδευσης. Οι συσχετίσεις που πραγματοποιήθηκαν μεταξύ των μεταβλητών κατέδειξαν ότι η υψηλή αυτοαποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών σχετίζεται με μη δημοκρατικές πεποιθήσεις και αρνητικές στάσεις απέναντι στην ενταξιακή εκπαίδευση. Επίσης, βρέθηκε ότι όσο πιο θετικά συναισθήματα έχουν οι εκπαιδευτικοί απέναντι στην αναπηρία και όσο πιο δημοκρατικοί είναι σε θέματα που αφορούν τη σχολική ζωή, τόσο λιγότερες ανησυχίες αναφέρουν για την υλοποίηση της ενταξιακής εκπαίδευσης. Ακόμη, οι εκπαιδευτικοί που αισθάνονται περισσότερο αποτελεσματικοί να διαχειριστούν την τάξη τους, πρεσβεύουν αντιδημοκρατικές πεποιθήσεις και έχουν τις πιο αρνητικές στάσεις απέναντι στην ένταξη. Τα δεδομένα της έρευνας συζητούνται σε σχέση με προηγούμενα σχετικά ευρήματα, ενώ επισημαίνονται οι εφαρμογές τους σε επίπεδο επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών.

A.Εισαγωγή

Η μελέτη σε θέματα που αφορούν τις αξίες της δημοκρατίας στην εκπαίδευση, την ένταξη των μαθητών με ε.ε.α και την αίσθηση αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών να διοικήσουν την τάξη τους μπορεί να ξεκαθαρίσει το τοπίο σχετικά με το ρόλο που πρέπει να έχει ο σύγχρονος εκπαιδευτικός. Συγκεκριμένα, η κατανόηση του ρόλου του σύγχρονου εκπαιδευτικού μπορεί να τον βοηθήσει να προάγει τη μάθηση σε όλους τους μαθητές ανεξαιρέτως και να αναδείξει τις αλλαγές που θα πρέπει να εφαρμοστούν με σκοπό τη βελτίωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Γι' αυτόν το λόγο οι παραπάνω παράγοντες αποτελούν σύγχρονα θέματα που απασχολούν την εκπαίδευση και την εκπαιδευτική έρευνα ευρέως (Dundar, 2013· Kalashnikova, Bobrova, Likhacheva, & Imanbekov, 2013).

Έρευνες έχουν καταδείξει την επιρροή που ασκεί η συνολική αίσθηση αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών στη συμπεριφορά που υιοθετούν και τις πρακτικές που εφαρμόζουν στην τάξη (Bandura, 1997). Ένα μεγάλο όμως ζήτημα που αφορά την εκπαιδευτική διαδικασία και αποτελεί άγχος για πολλούς εκπαιδευτικούς είναι η διαχείριση της συμπεριφοράς των μαθητών. Η αίσθηση αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών στη διαχείριση της συμπεριφοράς των μαθητών επηρεάζεται κυρίως από τους εξής παράγοντες: α) την κατάρτιση, β) τις προηγηθείσες εμπειρίες που έχουν αποκομίσει σε ότι αφορά τη διοίκηση της τάξης και γ) το σύστημα αξιών τις οποίες προσβέβουν. Οι δημοκρατικές αξίες αποτελούν μέρος του συνολικού συστήματος των αξιών των εκπαιδευτικών ενώ ο βαθμός στον οποίο προσβέβουν ή όχι τις δημοκρατικές αξίες κατευθύνει τις πρακτικές που εφαρμόζουν στην τάξη (Shechtman, 2007). Οι πρακτικές αυτές μπορεί να είναι δόκιμες ή τιμωρητικές και συμβάλλουν στη διαμόρφωση του παιδαγωγικού κλίματος της τάξης. Η ύπαρξη ενός θετικού παιδαγωγικού κλίματος συμβάλει στην ανάπτυξη της θετικής συμπεριφοράς των μαθητών και συνεπώς η διοίκηση της τάξης δεν αποτελεί προβληματισμό για τους εκπαιδευτικούς. Αυτό δεν ισχύει όμως στην περίπτωση που το παιδαγωγικό κλίμα είναι αρνητικό. Όταν υπάρχει αρνητικό κλίμα εντός της τάξης είναι δυνατό να εμφανιστούν πολλές διαταρακτικές συμπεριφορές οι οποίες ανάλογα το βαθμό στον οποίο εκδηλώνονται θέτουν τους εκπαιδευτικούς σε ιδιαίτερες ανησυχίες σχετικά με την αποτελεσματική διοίκηση της τάξης. Έτσι, όταν οι εκπαιδευτικοί συνειδητοποιούν ότι δεν μπορούν να ελέγξουν την τάξη τους τότε αισθάνονται ότι δεν είναι ικανοί να διαχειριστούν τη συμπεριφορά των μαθητών

(Woolfolk, Rosoff, & Hoy, 1990). Η κατάσταση όμως γίνεται ακόμη χειρότερη όταν μέσα στη τάξη τους έχουν ενταχθεί μαθητές με ε.ε.α με τους οποίους είναι αρκετά πιθανό να προβλήματα συμπεριφοράς (Cole, 1998).

Όπως, βλέπουμε οι σχέσεις σε ότι αφορά την αυτοαποτελεσματικότητα στη διοίκηση της τάξης, την ενταξιακή εκπαίδευση και τις δημοκρατικές αντιλήψεις είναι αλυσιδωτές και οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών στον ένα τομέα μπορεί να επηρεάζουν άμεσα έναν άλλο τομέα. Γι αυτόν το λόγο η παρούσα πτυχιακή εργασία είχε στόχο να διερευνήσει το βαθμό στον οποίο οι εκπαιδευτικοί διακατέχονται από δημοκρατικές αντιλήψεις, ενταξιακές απόψεις, και αίσθησης αυτοαποτελεσματικότητας στην διοίκηση της τάξης και διαχείριση της συμπεριφοράς. Ακόμη, στόχος ήταν να διερευνηθούν οι σχέσεις μεταξύ των παραπάνω μεταβλητών προκειμένου να γίνει πιο κατανοητός ο ρόλος του σύγχρονου εκπαιδευτικού.

Τα αποτελέσματα της παρούσας εργασίας παρέχουν πληροφορίες στους τομείς της εκπαιδευτικής και ψυχολογικής έρευνας. Συγκεκριμένα, οι εφαρμογές που θα πρέπει να υλοποιηθούν αφορούν κυρίως την κατάρτιση των εκπαιδευτικών σε τεχνικές διαχείρισης της συμπεριφοράς των μαθητών και της ενταξιακής εκπαίδευσης ενώ εφαρμογές μπορούν υπάρξουν και σε θέματα ενημέρωσης για την ανάδειξη της σπουδαιότητας των δημοκρατικών πεποιθήσεων των εκπαιδευτικών.

B. Ανασκόπηση της Βιβλιογραφίας

Κεφάλαιο 1

Η αίσθηση αποτελεσματικότητας και ο βαθμός δημοκρατικότητας των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών

1.1 Η έννοια της αυτοαποτελεσματικότητας

Η έννοια της αυτοαποτελεσματικότητας εδραιώθηκε μέσω της κοινωνικής θεωρίας του Bandura, η οποία αναφέρεται στην αξιολογική κρίση του ατόμου για τις ικανότητές του. Συγκεκριμένα, αναφέρεται στην κρίση του ατόμου σχετικά με το αν οι ικανότητές του μπορούν να επηρεάσουν την επίτευξη ενός επιθυμητού αποτελέσματος (Bandura, 1997). Όταν ένας άνθρωπος εκτιμά ότι είναι αποτελεσματικός απέναντι σε μια κατάσταση, τότε καταβάλλει τις ανάλογες προσπάθειες έτσι ώστε να επιτυγχάνει κάθε φορά τους στόχους του. Όπως υποστηρίζει ο Guo και οι συνεργάτες του (2013) επικαλούμενοι τα ερευνητικά δεδομένα των Dembo και Gibson (1985), ένας άνθρωπος που έχει υψηλή αίσθηση αυτοαποτελεσματικότητας χαρακτηρίζεται από επιμονή στην επίλυση των προβλημάτων που αντιμετωπίζει και εσωτερική προσπάθεια την οποία καταβάλλει προκειμένου να πετύχει τον στόχο του. Οι άνθρωποι που διαθέτουν υψηλό βαθμό αυτοαποτελεσματικότητας πιστεύουν ότι μια κατάσταση μπορεί να αλλάξει με επιτυχία και αυτό επαφίεται στη δική τους ικανότητα. Αντίστοιχα, ο άνθρωπος που θεωρεί ότι δεν μπορεί να επηρεάσει ένα επιθυμητό αποτέλεσμα χαρακτηρίζεται από περιορισμένη ή χαμηλή αίσθηση αυτοαποτελεσματικότητας. Συγκεκριμένα, ο άνθρωπος με περιορισμένη αίσθηση αυτοαποτελεσματικότητας θεωρεί ότι δεν μπορεί να επηρεάσει μια πιθανή δύσκολη κατάσταση και γι' αυτόν το λόγο θεωρεί ότι είναι ανούσιο να προσπαθήσει για να την αλλάξει. Έτσι, παραδίδεται εγκλωβισμένος μέσα στις αρνητικές πεποιθήσεις που έχει για τις ικανότητές του.

Η αίσθηση αυτοαποτελεσματικότητας εμπεριέχει δύο επιπλέον, διαφορετικές μεταξύ τους, έννοιες. Η πρώτη έννοια ορίζεται ως προσδοκία του αποτελέσματος (outcome expectation) και η δεύτερη ως προσδοκία της αποτελεσματικότητας

(efficacy expectation). Για τον Bandura, «η προσδοκία ενός αποτελέσματος είναι η προσδοκία για τα πιθανά αποτελέσματα που μπορεί να επιφέρει μια ενέργεια ενώ η προσδοκία της αποτελεσματικότητας είναι η εκτίμηση του ανθρώπου για τις ικανότητες που διαθέτει ώστε να πραγματοποιήσει μια ενέργεια με αποτελεσματικό τρόπο» (στο: Woolfolk, Rosoff, & Hoy, 1990,σ.138). Με άλλα λόγια, στην πρώτη περίπτωση ένα άτομο πριν πραγματοποιήσει μια ενέργεια υποθέτει τα αποτελέσματα που πιθανώς αυτή θα επιφέρει, ανεξάρτητα με το αν οι υποθέσεις αυτές ανταποκρίνονται στα πραγματικά ακόλουθα αποτελέσματα. Στην δεύτερη περίπτωση, το άτομο αισθάνεται ότι είναι ικανό να καταφέρει αυτό το οποίο θέλει να πραγματοποιήσει και αναμένει ένα θετικό αποτέλεσμα.

Οι προαναφερθείσες διαστάσεις της αίσθησης αυτοαποτελεσματικότητας επηρεάζουν τα κίνητρα της συμπεριφοράς των ανθρώπων (Bandura, 1986). Ένας άνθρωπος δηλαδή που αισθάνεται ότι δεν έχει την ικανότητα να επιφέρει το επιθυμητό αποτέλεσμα-στόχο, δεν διαθέτει τα ανάλογα κίνητρα για να ενεργοποιήσουν τη συμπεριφορά που απαιτείται για την επίτευξη του στόχου (Giallo & Little, 2003). Αυτό εξηγείται αν σκεφτούμε ότι ένας άνθρωπος που έχει αρνητική εικόνα για τις ικανότητές του, θεωρεί ότι δεν υπάρχει κανένας λόγος για να προσπαθήσει να επιτύχει κάτι αφού αισθάνεται εκ των προτέρων ότι η προσπάθεια του θα εξελιχθεί σε αποτυχία. Η αίσθηση της αυτοαποτελεσματικότητας ασκεί επιρροή και έχει εφαρμογές σε αρκετούς τομείς της ζωής του ανθρώπου, συμπεριλαμβανομένης και της εκπαίδευσης (Bandura, 1997).

1.2 Η αίσθηση αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών

Η αίσθηση αυτοαποτελεσματικότητας του εκπαιδευτικού προσδιορίζεται ως η πεποίθηση του αναφορικά με την ικανότητά του να επηρεάσει τη μάθηση των μαθητών του, ανεξαρτήτως των δυσκολιών που αυτοί μπορεί να αντιμετωπίζουν στον ακαδημαϊκό και κοινωνικό τομέα (Almog & Shectman, 2007· Bandura, 1995, 1997· Woolfolk et al., 1990). Επομένως, ένας εκπαιδευτικός που αισθάνεται αποτελεσματικός εκτιμά ότι το περιβάλλον μάθησης μπορεί να αλλάξει προς θετική κατεύθυνση. Κατά συνέπεια, η αίσθηση αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών επηρεάζει και τις εκπαιδευτικές πρακτικές που οι ίδιοι υιοθετούν στη τάξη. Ερευνητικά δεδομένα έχουν καταδείξει ότι οι εκπαιδευτικοί που αισθάνονται αποτελεσματικοί είναι πιο πιθανό να χρησιμοποιήσουν στρατηγικές που υποστηρίζουν τους μαθητές και προάγουν τη μάθηση όπως είναι για παράδειγμα η επιβράβευση και η ενίσχυση. Αντιθέτως, εκείνοι που έχουν περιορισμένη αίσθηση

αυτοαποτελεσματικότητας εφαρμόζουν περισσότερο κατασταλτικές στρατηγικές όπως για παράδειγμα οι τιμωρίες οι οποίες θεωρούνται ότι είναι αναποτελεσματικές παρά δόκιμες παρεμβάσεις (Brophy & McCaslin, 1992).

Αναφέροντας ενδεικτικά μερικούς από τους παράγοντες που επηρεάζουν την αίσθηση της αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών, οι ερευνητές Gibson και Dembo (1984) κατέδειξαν ότι η εκλαμβανόμενη αίσθηση αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών σχετίζεται με μια σειρά από παραμέτρους όπως η “οργάνωση της τάξης, οι στρατηγικές διδασκαλίας, οι τεχνικές ερωτήσεων, ο βαθμός επιμονής σε μια δραστηριότητα, ο βαθμός ρίσκου που παίρνουν οι εκπαιδευτικοί για καινοτόμες δραστηριότητες, η ανατροφοδότηση των εκπαιδευτικών που παρέχουν στους μαθητές και η ικανότητά τους να διατηρούν την προσοχή των μαθητών στις διδακτικές δραστηριότητες” (στο: Abu-Tineh, Khasawneh, & Khalaileh, 2011, σ.176).

Η αίσθηση αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών περιλαμβάνει δύο διαστάσεις, τη γενική και τη προσωπική αυτοαποτελεσματικότητα (Abu-Tineh et al., 2011·Woolfolk et al., 1990) και διαχωρίζεται σε δύο επιμέρους τομείς. Οι τομείς αυτοί οι οποίοι θα αναλυθούν στη συνέχεια, αναφέρονται στη διδακτική αυτοαποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών και την αυτοαποτελεσματικότητά τους στη διοίκηση της τάξης και τη διαχείριση συμπεριφοράς των μαθητών (Bandura, 1997).

Η γενική αίσθηση αυτοαποτελεσματικότητας (general teaching self-efficacy) αναφέρεται στη συνολική πεποίθηση του εκπαιδευτικού ότι η εκπαιδευτική διαδικασία μπορεί να επηρεάσει θετικά την ακαδημαϊκή και κοινωνική συμπεριφορά των μαθητών. Με άλλα λόγια, οι εκπαιδευτικοί που αισθάνονται ότι είναι γενικά αποτελεσματικοί, πιστεύουν ότι όλοι οι μαθητές έχουν τη δυνατότητα να εκπαιδευτούν αν τους προσφερθούν οι κατάλληλες προϋποθέσεις μάθησης (Moran & Hoy, 2001). Όσον αφορά την αίσθηση της προσωπικής αυτοαποτελεσματικότητας (personal teaching self-efficacy), αυτή αναφέρεται στην πεποίθηση που έχει διαμορφώσει ο εκπαιδευτικός αναφορικά με τις διδακτικές του ικανότητες και τη επιρροή που αυτές ασκούν στην ακαδημαϊκή και κοινωνική συμπεριφορά των μαθητών του.

1.3 Η εκλαμβανόμενη διδακτική αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών

Η πεποίθηση που έχει ένας εκπαιδευτικός αναφορικά με την ικανότητά του να διδάξει αποτελεσματικά τους μαθητές του προσδιορίζει τη διδακτική αυτοαποτελεσματικότητά (Morrin & Battalio, 2004). Η διδακτική

αυτοαποτελεσματικότητα είναι άμεσα συνυφασμένη με το επίπεδο κατάρτισης που διαθέτουν οι εκπαιδευτικοί και επηρεάζει σημαντικά τη συμπεριφορά που υιοθετούν εντός της σχολικής τάξης (Rohaam, Taconis, & Jochems, 2010). Συγκεκριμένα, επηρεάζει τα επίπεδα προσπάθειας που καταβάλλουν προκειμένου να επιτύχουν την διεξαγωγή μιας αποτελεσματικής διδασκαλίας (Giallo & Little, 2003).

Η κατάρτιση των εκπαιδευτικών σχετίζεται αφενός με τη γνώση που διαθέτουν αναφορικά με το περιεχόμενο του γνωστικού αντικείμενου του οποίου διδάσκουν, αλλά σχετίζεται ταυτόχρονα και με τις παιδαγωγικές τους γνώσεις. Η γνώση του γνωστικού αντικείμενου αναφέρεται κυρίως στο βαθμό τον οποίο ο εκπαιδευτικός γνωρίζει σε βάθος το περιεχόμενο μιας γνωστικής περιοχής. Η παιδαγωγική γνώση από την άλλη, περιλαμβάνει τα εξής τέσσερα στοιχεία: α) τη γνώση και τις πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών για τους στόχους διδασκαλίας που πρέπει να θέτουν σχετικά με ένα γνωστικό αντικείμενο στις διάφορες τάξεις β) τη γνώση του προφίλ μάθησης του κάθε μαθητή γ) τη γνώση του αναλυτικού προγράμματος και τέλος δ) τη γνώση διδακτικών στρατηγικών και της εφαρμογής τους (Grossman, 1990). Και οι δύο διαστάσεις είναι απαραίτητες για την ολοκληρωμένη κατάρτιση του εκπαιδευτικού και η μία συμβάλλει στην ενίσχυση της αποτελεσματικότητας της άλλης. Όταν μια από τις δύο ή και οι δύο εκλείπουν σε κάποιο βαθμό τότε επηρεάζονται και τα συναισθήματά των εκπαιδευτικών σχετικά με τις ικανότητές τους και συνεπώς η αυτοαποτελεσματικότητά τους.

Για παράδειγμα, όταν ένας εκπαιδευτικός δεν γνωρίζει σε βάθος το γνωστικό αντικείμενο το οποίο διδάσκει, τότε δεν είναι σίγουρος για το περιεχόμενο το οποίο διδάσκει. Επιπλέον, δεν γνωρίζει σε βάθος αν είναι οι σωστές ή όχι οι διδακτικές στρατηγικές τις οποίες επιλέγει κάθε φορά για να διδάξει την τάξη. Ακόμη, όπως υποστηρίζουν οι Rohaan και συνεργάτες (2010) επικαλούμενοι την έρευνα των Mulholland και Wallace (2001), οι εκπαιδευτικοί αποφεύγουν να ασχολούνται με θεματικές περιοχές ενός γνωστικού αντικείμενου τις οποίες αισθάνονται ότι δεν θα καταφέρουν να τις διδάξουν αποτελεσματικά. Είναι πολύ πιθανό δηλαδή σε ορισμένες διδακτικές ενότητες ενός γνωστικού αντικείμενου όπως για παράδειγμα τα Μαθηματικά ή η Φυσική, να δοθεί ελάχιστη έως και καθόλου έμφαση σε στρατηγικές και μεθόδους διδασκαλίας οι οποίες χρησιμεύουν ώστε οι μαθητές να εμπεδώσουν τη γνώση. Με άλλα λόγια, ο εκπαιδευτικός αποφεύγει να διδάξει το περιεχόμενο μιας διδακτικής ενότητας το οποίο δεν γνωρίζει επαρκώς και συνεπώς αδυνατεί αξιολογήσει αποτελεσματικά τον βαθμό κατανόησης των μαθητών.

Συνέπεια αυτής της παραπάνω κατάστασης είναι ο εκπαιδευτικός να αισθάνεται ανεπαρκής. Τα αισθήματα ανεπάρκειας προκύπτουν από τη στιγμή που οι

εκπαιδευτικοί αναγνωρίζουν την έλλειψη απαραίτητων γνώσεων και δεξιοτήτων (Dembo & Gibson, 1985). Οι εκπαιδευτικοί διαπιστώνουν ότι αδυνατούν να ξεπεράσουν ορισμένες δυσκολίες που αντιμετωπίζουν κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας οι οποίες οφείλονται είτε στην έλλειψη κάποιας παιδαγωγικής δεξιότητας είτε στην έλλειψη κατάρτισης σε ότι αφορά το γνωστικό τους αντικείμενο. Όταν ο εκπαιδευτικός συνειδητοποιήσει την αδυναμία του να διδάξει τότε αρχίζει να αμφισβητεί τον ίδιο του τον εαυτό.

Αντιθέτως, ο εκπαιδευτικός που αισθάνεται αποτελεσματικός στη διδακτική θα αφιερώσει πολύτιμο χρόνο προκειμένου να σχεδιάσει την κατάλληλη διδασκαλία που θα ανταποκρίνεται στις ανάγκες του κάθε μαθητή. Επιπλέον, σε περίπτωση που κάτι δεν επιτευχθεί από την πρώτη στιγμή δε θα απογοητευτεί αλλά θα προσπαθήσει περισσότερο έτσι ώστε να πετύχει το στόχο του και να φτάσει τελικά στο επιδιωκόμενο αποτέλεσμα.

Αντιστοίχως, οι εκπαιδευτικοί που γενικά δεν αισθάνονται αποτελεσματικοί να διδάξουν, δε θα καταβάλλουν τη ανάλογη προσπάθεια που απαιτείται ώστε να επηρεάσουν θετικά την ακαδημαϊκή επίδοση των μαθητών τους, ιδιαίτερα εκείνων που έχουν χαμηλές επιδόσεις (Giallo & Little, 2003· Levi, Einav, Raskind, Ziv & Margalit, 2013· Rohaan et al., 2010). Οι προσπάθειες και συγκεκριμένα η επιμονή σε αυτές τις προσπάθειες που πρέπει να καταβάλλει ένας εκπαιδευτικός προκειμένου να επηρεάσει θετικά τους μαθητές με χαμηλές επιδόσεις πρέπει να είναι μεγαλύτερη σε σχέση με τους υπόλοιπους μαθητές. Ο λόγος είναι ότι οι μαθητές που έχουν χαμηλές σχολικές επιδόσεις αντιμετωπίζουν περισσότερες δυσκολίες στη μάθηση σε σχέση με τους συμμαθητές τους και μόνο με μεγάλη προσπάθεια και επιμονή ο εκπαιδευτικός θα καταφέρει να επιτύχει τους στόχους που έχει θέσει γι' αυτούς. Όμως, οι εκπαιδευτικοί που δεν αισθάνονται γενικά αποτελεσματικοί στη διδακτική διαδικασία θεωρούν ότι καμία προσπάθεια δεν είναι αρκετή για να αλλάξει την επίδοση των μαθητών αυτών. Συνεπώς, όταν υπάρχει ένας μαθητής με χαμηλές επιδόσεις, ο εκπαιδευτικός δεν καταβάλλει τις σωστές προσπάθειες για να βελτιώσει την επίδοσή του και τότε ο μαθητής αυτός όπως είναι εύλογο θα αποκτήσει μεγαλύτερα “κενά” στη μάθησή του.

Από τη στιγμή που ο μαθητής θα αντιλαμβάνεται ότι έχει “κενά” στη μάθησή και καθώς δε μπορεί να δεχτεί την απαραίτητη βοήθεια και κατεύθυνση από τον εκπαιδευτικό, τότε αρχίζει και ο ίδιος να αμφισβητεί την αυθεντία του εκπαιδευτικού. Μέσω αυτής της αμφισβήτησης δίνεται το έναυσμα για να ξεκινήσουν οι μαθητές τη διαταρακτική συμπεριφορά στην τάξη. Έτσι, υπάρχει πιθανότητα οι εκπαιδευτικοί εκείνοι που δεν αισθάνονται αποτελεσματικοί στη διδακτική διαδικασία να μην

αισθάνονται ομοίως αποτελεσματικοί και στη διαχείριση της συμπεριφοράς των μαθητών τους. Με αυτόν τον τρόπο καταλαβαίνουμε ότι ο τρόπος που διεξάγεται η διδασκαλία από τον εκπαιδευτικό επηρεάζει τον τρόπο που τελικά ο ίδιος διοικεί την τάξη του και διαχειρίζεται τη συμπεριφορά των μαθητών του. Κάτι τέτοιο όμως δεν είναι απαραίτητο. Είναι πιθανό να υπάρχουν εκπαιδευτικοί που να αισθάνονται αποτελεσματικοί σε έναν τομέα αλλά να μην αισθάνονται απαραίτητα αποτελεσματικοί σε κάποιον άλλο (Giallo & Little, 2003). Για παράδειγμα, ένας εκπαιδευτικός μπορεί να νιώθει αποτελεσματικός σε ότι αφορά τη διδακτική ενώ ο ίδιος εκπαιδευτικός να αισθάνεται αναποτελεσματικός σε ότι αφορά τη διαχείριση της συμπεριφοράς των μαθητών όπου απαιτείται επιπλέον γνώση τεχνικών και ανάπτυξη δεξιοτήτων σχετικών με τη διοίκηση της τάξης και τη διαχείριση της συμπεριφοράς.

1.4 Η αίσθηση αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών στη διαχείριση συμπεριφοράς των μαθητών

Είναι γεγονός ότι το επάγγελμα του εκπαιδευτικού είναι ένα δύσκολο επάγγελμα εφόσον ένας εκπαιδευτικός εκτός από τη διδασκαλία που οφείλει να διεξάγει σε καθημερινή βάση, θα πρέπει ταυτόχρονα να ανταποκρίνεται και στο εύρος των διαφορετικών ψυχολογικών αναγκών των μαθητών του (Riley, 2008). Οι εκπαιδευτικοί, στην προσπάθειά τους να ανταποκριθούν στις ψυχολογικές ανάγκες των μαθητών τους, όπως για παράδειγμα είναι η αίσθηση της ασφάλειας, θα πρέπει να παρουσιάζουν μια προβλέψιμη συμπεριφορά η οποία σχετίζεται με τις προσδοκίες που έχει ένας εκπαιδευτικός από τους μαθητές του και συμβάλλει στο συναίσθημα της ασφάλειας των μαθητών του (Kesici, 2008). Παράλληλα όμως, η καθημερινή διδασκαλία θα πρέπει να παρέχει συνεχώς νέα κίνητρα στους μαθητές συμβάλλοντας έτσι στην ενεργή συμμετοχή τους στη μαθησιακή διαδικασία.

Βέβαια, η ενεργή συμμετοχή των μαθητών δεν είναι εύκολη υπόθεση. Ο εκπαιδευτικός στη σύγχρονη κοινωνία δεν διαθέτει την αυθεντία προηγούμενων εποχών και οι μαθητές εκδηλώνουν πλέον ελεύθερα τη δυσαρέσκειά τους για τη ποιότητα της παρεχόμενης διδασκαλίας. Σήμερα πλέον, οι μαθητές υποστηρίζουν το δικαίωμα τους να εκφράζονται ελεύθερα και μπορούν να δείξουν έντονα τη δυσαρέσκειά τους για την αναποτελεσματική διδασκαλία που τους προσφέρεται. Η δυσαρέσκειά τους αυτή συνήθως εκφράζεται μέσω της συμπεριφοράς τους η οποία ξεκινά να δημιουργεί προβλήματα στον εκπαιδευτικό και τον τρόπο που προσπαθεί να διεκπεραιώσει το μάθημα. Από τη στιγμή που εμφανίζεται η διαταρακτική συμπεριφορά των μαθητών, η διοίκηση της τάξης και η διαχείριση της συμπεριφοράς

τους αποτελεί πλέον μια μεγάλη πρόκληση για τους εκπαιδευτικούς (Almog & Shechtman, 2007· Riley, 2008· Ritter & Hancock, 2007· Ross, Little, & Kienhuis, 2008).

Η διαταρακτική συμπεριφορά των μαθητών συνήθως προκαλεί μια σειρά από συναισθήματα στους εκπαιδευτικούς. Έτσι, κάποιος μπορεί να αισθάνεται αυτοπεποίθηση εκτιμώντας ότι είναι ικανός να περιορίσουν ή ακόμα και να αλλάξουν τη συμπεριφορά των μαθητών, ενώ κάποιος άλλος απογοητεύεται επειδή θεωρούν ότι η διαταρακτική συμπεριφορά είναι αδύνατο να περιοριστεί ή να αλλάξει. Η αίσθηση αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών στη διαχείριση της συμπεριφοράς συνδέεται με τα επίπεδα της προσωπικής και της γενικής αυτοαποτελεσματικότητας.

Στην σύγχρονη βιβλιογραφία έχει καταδειχθεί ότι οι εκπαιδευτικοί με υψηλή αίσθηση προσωπικής αυτοαποτελεσματικότητας εφαρμόζουν γενικά πιο αποτελεσματικές στρατηγικές για τη διαχείριση της συμπεριφοράς των μαθητών σε σύγκριση με τους υπόλοιπους (Abu-Tineh et al., 2011). Παρόμοια αποτελέσματα έχουν καταδειχθεί και σε παλαιότερες έρευνες (Woolfolk et al., 1990). Όμως, όπως έχει αναφερθεί και προηγουμένως, η διδακτική διαδικασία επηρεάζει αρκετές φορές και τον τρόπο που ο εκπαιδευτικός διοικεί την τάξη του. Η οργάνωση και η δομή της διδασκαλίας αποτρέπει την εκδήλωση διαταρακτικών συμπεριφορών. Για παράδειγμα, οι εκπαιδευτικοί με υψηλή αίσθηση προσωπικής αυτοαποτελεσματικότητας στη διαχείριση της συμπεριφοράς των μαθητών είναι κατά τη διάρκεια της παράδοσης του μαθήματος αρκετά οργανωμένοι και έχουν συγκεκριμένο σχέδιο διδασκαλίας κάθε φορά. Παράλληλα, ανταποκρίνονται θετικά απέναντι στους μαθητές και δεν ασκούν κριτική αν τυχόν απαντήσουν λάθος σε κάποια ερώτηση, ενώ αντιμετωπίζουν με υπομονή και κατανόηση τις αποτυχίες τους. Ακόμη, φροντίζουν να χωρίζουν τη τάξη σε μικρές ομάδες προκειμένου οι μαθητές να αναπτύξουν συνεργατικές δεξιότητες μάθησης οι οποίες είναι απαραίτητες για την κοινωνική και συναισθηματική τους ανάπτυξη. Όταν το περιβάλλον δομείται έτσι ώστε οι μαθητές να προσδοκούν κάθε φορά την επιτυχία εξασφαλίζεται και η αποτελεσματική διαχείριση της τάξης. Αυτό το περιβάλλον μπορεί να δομηθεί μόνο από κάποιον εκπαιδευτικό ο οποίος έχει την πεποίθηση ότι μπορεί να επηρεάσει θετικά τους μαθητές του στον κοινωνικό και συναισθηματικό τομέα. Επομένως, η αίσθηση αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών και η ικανότητα διαχείρισης της συμπεριφοράς των μαθητών είναι αλληλένδετες μεταξύ τους (Woolfolk et al., 1990).

Αντιθέτως, υπάρχει και μια άλλη ομάδα εκπαιδευτικών οι οποίοι αισθάνονται ότι δεν μπορούν να καταφέρουν να διαχειριστούν τη διαταρακτική συμπεριφορά των μαθητών. Οι εκπαιδευτικοί με περιορισμένη αίσθηση αυτοαποτελεσματικότητας στη διαχείριση συμπεριφοράς είναι πιο πιθανό να προσπαθήσουν να αποφύγουν εσκεμμένα την διαταρακτική συμπεριφορά των μαθητών και να μην δώσουν περαιτέρω επέκταση εφόσον δεν εμπιστεύονται τις ικανότητές τους στην αποτελεσματική της αντιμετώπιση. Θεωρούν ότι οι διαταρακτικές συμπεριφορές οι οποίες εκδηλώνονται σε μεγάλη συχνότητα, διάρκεια και ένταση δεν είναι δυνατό να τροποποιηθούν αποτελεσματικά και έτσι παραδίνονται αφήνοντας τους μαθητές να αψηφούν τους κανόνες της τάξης. Αυτό βέβαια έχει ως συνέπεια οι εκπαιδευτικοί αυτοί να βιώνουν καθημερινά μεγάλα επίπεδα άγχους (Ashton & Webb, 1986· Ozdemir, 2007) λόγω της φασαρίας και της αναστάτωσης που προκύπτει.

Ακόμη, οι εκπαιδευτικοί με μειωμένη αίσθηση προσωπικής αυτοαποτελεσματικότητας συχνά αποδίδουν σκοπιμότητα στη συμπεριφορά των μαθητών (Morin & Battalio, 2004) και υιοθετούν ουσιαστικά μια λανθασμένη άποψη για τα κίνητρά τους καθώς πιστεύουν ότι οι μαθητές έχουν την πρόθεση να διαταράξουν την ομαλή λειτουργία της τάξης ή να βλάψουν τον εκπαιδευτικό. Δεν αντιμετωπίζουν δηλαδή τον μαθητή ως ένα άτομο που αντιδρά απέναντι σε μια κατάσταση που του είναι δυσάρεστη. Η λανθασμένη αυτή αντίληψη για τα κίνητρα της συμπεριφοράς των μαθητών φαίνεται να επηρεάζει τελικά τη συμπεριφορά των εκπαιδευτικών απέναντι στους συγκεκριμένους μαθητές. Έτσι, είναι περισσότερο πιθανό οι εκπαιδευτικοί αυτοί τελικά “να νιώσουν θυμό και να αισθανθούν ότι απειλούνται από την διαταρακτική συμπεριφορά, να χρησιμοποιήσουν ακατάλληλες τεχνικές διαχείρισης συμπεριφοράς και να παραπέμψουν τους μαθητές σε άλλη σχολική δομή” (Giallo & Little, 2003, σ.23).

Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί με μειωμένη αίσθηση αυτοαποτελεσματικότητας στη διαχείριση της συμπεριφοράς τείνουν να εφαρμόζουν στρατηγικές οι οποίες έπονται της εκδήλωσης της διαταρακτικής συμπεριφοράς περιορίζοντας κατ' αυτόν τον τρόπο την αποτελεσματικότητα των παρεμβάσεών τους μακροπρόθεσμα (Morin & Battalio, 2004). Όπως είναι αναμενόμενο, τέτοιες στρατηγικές οι οποίες δεν εστιάζουν στην πρόληψη δεν εξασφαλίζουν μακροχρόνια αποτελέσματα και δεν εξαλείφουν τη διαταρακτική συμπεριφορά. Συνεπώς, σε σύντομο χρονικό διάστημα υπάρχει η δυνατότητα της επανάληψης της διαταρακτικής συμπεριφοράς. Όσο δηλαδή δεν υπάρχει πρόληψη τόσο οι μαθητές θα επαναλαμβάνουν τη συμπεριφορά τους, την οποία ο εκπαιδευτικός συνεχώς θα προσπαθεί να αποτρέπει αφού έχει ήδη εμφανιστεί.

Επομένως, η προσωπική αίσθηση αυτοαποτελεσματικότητας διαδραματίζει ιδιαίτερα σημαντικό ρόλο σχετικά με το πώς αισθάνεται ένας εκπαιδευτικός για τις ικανότητές του να διαχειριστεί τη συμπεριφορά των μαθητών. Σε μια ακόμη σχετική έρευνα που συμμετείχαν 566 εκπαιδευτικοί στην Ιορδανία καταδείχθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί που αισθάνονταν περισσότερο αποτελεσματικοί στη διαχείριση της συμπεριφοράς ήταν εκείνοι που είχαν υψηλά επίπεδα προσωπικής αυτοαποτελεσματικότητας (Abu-Tineh et al., 2011). Ακόμη, οι μαθητές φάνηκε να δείχνουν μεγάλη εμπιστοσύνη στους εκπαιδευτικούς που διακατέχονταν από υψηλή αίσθηση προσωπικής αυτοαποτελεσματικότητας. Η εμπιστοσύνη προς το πρόσωπο του εκπαιδευτικού αποτελεί ψυχολογική ανάγκη των μαθητών και συμβάλλει στην εκδήλωση δόκιμης συμπεριφοράς εντός του πλαισίου της τάξης. Παρόμοια αποτελέσματα προκύπτουν και από άλλες έρευνες (Giallo & Little, 2003·Morrin & Battalio, 2004·Woolfolk et al., 1990·Yilmaz & Cavas, 2008). Αντιθέτως, παρατηρήθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί με περιορισμένη αίσθηση προσωπικής αυτοαποτελεσματικότητας, είναι πολύ πιθανό να “επιτρέπουν στους μαθητές να αγνοούν τους κανόνες της τάξης και να μη συμμετέχουν κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας” (Abu-Tineh et al., 2011, σ.176). Μια από τις ερμηνείες που δικαιολογούν τη παραπάνω άποψη είναι ότι οι συγκεκριμένοι εκπαιδευτικοί θεωρούν μάταιη οποιαδήποτε προσπάθεια τους που έχει στόχο να εμπλακούν οι μαθητές στη μαθησιακή διαδικασία. Συνεπώς, εγκαταλείπουν εύκολα κάθε προσπάθεια και έτσι χάνουν σταδιακά τον έλεγχο της τάξης.

Επιπλέον, η από κοινού επίλυση των προβλημάτων που ανακύπτουν στην τάξη από τον εκπαιδευτικό και τους μαθητές είναι επίσης ιδιαίτερα σημαντική για την αποτελεσματική διοίκηση της τάξης και αποτελεί χαρακτηριστικό των πρακτικών που εφαρμόζουν οι εκπαιδευτικοί με υψηλή αίσθηση αυτοαποτελεσματικότητας (Roache & Lewis, 2011). Οι μαθητές έχουν ανάγκη να συμμετέχουν ενεργά στις καθημερινές πρακτικές που εφαρμόζονται στην τάξη προκειμένου να αισθάνονται μέλη της κοινότητας του σχολείου. Όσο πιο πολύ εμπλέκονται στις αποφάσεις που παίρνονται στη τάξη τόσο πιο υπεύθυνοι αισθάνονται για τις πράξεις τους. Η αίσθηση υπευθυνότητας προκύπτει με φυσικό τρόπο από τη στιγμή που ότι εφαρμόζεται στην τάξη πρεσβεύει τις δικές τους απόψεις και υπάρχει η δική τους συναίνεση. Πράγματι, σύμφωνα με τα ερευνητικά δεδομένα των Woolfolk και συνεργατών (1990), ένα χαρακτηριστικό των εκπαιδευτικών που συνέβαλε στην αίσθηση αυτοαποτελεσματικότητας στη διοίκηση της τάξης ήταν το γεγονός ότι οι εκπαιδευτικοί εφάρμοζαν συνεργατικές πρακτικές για την επίλυση των προβλημάτων που προέκυπταν στην τάξη. Οι εκπαιδευτικοί αναζητούσαν μαζί με τους μαθητές μια

κοινή λύση και αυτό συνέβαλε ιδιαίτερα στην αίσθηση της υπευθυνότητας των μαθητών και συνεπώς στην εκδήλωση δόκιμης συμπεριφοράς την οποία είχαν αποφασίσει και συμφωνήσει οι ίδιοι.

Ακόμη, όταν υπάρχει κοινή λήψη των αποφάσεων στην τάξη, οι προσδοκίες του εκπαιδευτικού από τους μαθητές είναι ξεκάθαρες και σαφείς από τη στιγμή που έχουν προκύψει συζητήσεις σχετικά με θέματα που αφορούν την εύρυθμη λειτουργία της τάξης όπως για παράδειγμα είναι οι κανόνες της τάξης ή η συμπεριφορά των μαθητών γενικότερα. Πολλές φορές οι μαθητές εκφράζουν διαταρακτική συμπεριφορά επειδή δεν γνωρίζουν ποια ακριβώς είναι η δόκιμη συμπεριφορά, ποιοι είναι οι κανόνες και ποια είναι τα όρια του εκπαιδευτικού. Γι' αυτόν το λόγο, η ενημέρωσή τους σχετικά με τις προσδοκίες του εκπαιδευτικού συμβάλλει στον αυτοέλεγχο της συμπεριφορά τους (Roache & Lewis, 2011). Όταν είναι ξεκάθαρο σε ένα μαθητή τι αναμένει ο εκπαιδευτικός από αυτόν τότε μπορεί και ο ίδιος να αρχίζει να ελέγχει και να διαχειρίζεται τη συμπεριφορά του.

Επιπλέον, υπάρχουν ορισμένοι παράγοντες που επηρεάζουν την αυτοαποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών στη διαχείριση της συμπεριφοράς. Οι παράγοντες αυτοί, οι οποίοι θα αναλυθούν στη συνέχεια, αναφέρονται: α) στη κατάρτιση των εκπαιδευτικών β) στις προηγηθείσες εμπειρίες τους και τέλος γ) στο σύστημα αξιών που πρεσβεύουν.

Όπως και στη διδακτική αυτοαποτελεσματικότητα, ο βαθμός κατάρτισης των εκπαιδευτικών σχετικά με την αντιμετώπιση μιας διαταρακτικής συμπεριφοράς αποτελεί ένα σημαντικό παράγοντα που επηρεάζει την αίσθηση αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών στη διαχείριση της συμπεριφοράς (Giallo & Little, 2003). Η κατάλληλη προετοιμασία του εκπαιδευτικού του προσφέρει αυτοπεποίθηση και τον βοηθά να αντιμετωπίσει μια πιθανή δύσκολη κατάσταση στην τάξη. Επομένως, έχει την αίσθηση ότι μπορεί να καταφέρει να διαχειριστεί μια δύσκολη συμπεριφορά, εφόσον διαθέτει όλα τα απαραίτητα εφόδια που χρειάζονται γι' αυτό. Γνωρίζει ότι μπορεί να ανακαλέσει τις θεωρητικές του γνώσεις και τελικά να καταφύγει σε συγκεκριμένες και αποτελεσματικές στρατηγικές για να διοικήσει την τάξη του. Ενώ αντίθετα, ένας εκπαιδευτικός που δεν είναι σωστά καταρτισμένος δεν έχει την ικανότητα να ανακαλέσει τις θεωρητικές γνώσεις που χρειάζονται για να διαχειριστεί μια δύσκολη κατάσταση. Συνεπώς, αισθάνεται ότι δεν είναι κατάλληλα προετοιμασμένος και έτσι το πιθανό είναι να καταφύγει σε αυθόρμητες σπασμωδικές κινήσεις. Το αποτέλεσμα τότε είναι ο πρώτος να έχει περισσότερες πιθανότητες να διαχειριστεί τη συμπεριφορά αποτελεσματικά ενώ ο δεύτερος όχι. Από τη στιγμή που ο εκπαιδευτικός βιώνει στην πράξη την επιτυχία ή

την αποτυχία τότε εισπράττει αναλόγως αρνητικά ή θετικά συναισθήματα και με αυτόν τον τρόπο αυξάνεται ή μειώνεται η αίσθηση αυτοαποτελεσματικότητάς του.

Ακόμη, οι προηγηθείσες εμπειρίες που έχουν αποκτήσει οι εκπαιδευτικοί στα χρόνια προϋπηρεσίας τους αναφορικά με τη διοίκηση της τάξης, καθορίζουν εξίσου σε τι βαθμό θα αισθάνονται ότι μπορούν να διαχειριστούν αποτελεσματικά τη συμπεριφορά των μαθητών τους (Giallo & Little, 2003). Συγκεκριμένα, αν ένας εκπαιδευτικός έχει βιώσει αρνητικές εμπειρίες από τους μαθητές του και δεν είχε καταφέρει στο παρελθόν να διαχειριστεί αποτελεσματικά τη συμπεριφορά τους, τότε είναι πιο πιθανό να έχει ένα χαμηλό βαθμό αίσθησης αυτοαποτελεσματικότητας στη διαχείριση της συμπεριφοράς και διοίκηση της τάξης. Ο εκπαιδευτικός που έχει βιώσει αλλεπάλληλες αποτυχίες και ματαιώσεις στον τομέα της διοίκησης της τάξης, είναι εύλογο ότι στο μέλλον θα αισθάνεται ανίκανος να τα καταφέρει καθώς οι προηγούμενες εμπειρίες του έχουν αποδείξει ότι δεν είναι ικανός. Με αυτόν τον τρόπο, δημιουργούνται και αναπαράγονται αρνητικές πεποιθήσεις σε ότι αφορά τις ικανότητές του στον συγκεκριμένο τομέα οι οποίες τροφοδοτούν αρνητικά συναισθήματα τα οποία με τον καιρό παγιώνονται. Από την άλλη, εκείνοι που έχουν βιώσει θετικές εμπειρίες έχουν δημιουργήσει μια θετική εικόνα για τον εαυτό τους και τις ικανότητές τους στη διαχείριση της συμπεριφοράς των μαθητών και έτσι αναπτύσσουν μια υψηλή αίσθηση αυτοαποτελεσματικότητας.

Τέλος, σύμφωνα με πρόσφατες έρευνες που έχουν διεξαχθεί φαίνεται πως υπάρχει ένας ακόμη παράγοντας ο οποίος επηρεάζει την αίσθηση αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών. Αυτός ο παράγοντας σχετίζεται με τις δημοκρατικές τους αντιλήψεις σε ότι αφορά τον τομέα της εκπαίδευσης (Almog & Shecman, 2007).

Πιο συγκεκριμένα, ο βαθμός στον οποίο οι εκπαιδευτικοί πρεσβεύουν δημοκρατικές αξίες επηρεάζει αυτόματα τις αποφάσεις που θα πάρουν και τις πρακτικές που θα εφαρμόσουν μέσα στην τάξη. Ένας εκπαιδευτικός που έχει ενστερνιστεί τις δημοκρατικές αξίες όπως για παράδειγμα είναι η ισότητα, είναι αναμενόμενο να προσπαθήσει να δημιουργήσει μια δημοκρατική ατμόσφαιρα στην τάξη όπου όλα τα μέλη της τάξης θα φέρονται μεταξύ τους ισότιμα. Η κατανόηση που δείχνουν οι εκπαιδευτικοί στα προβλήματα των μαθητών και η γενική στάση απέναντι τους επηρεάζει τις αντιλήψεις που έχουν οι μαθητές για τους εκπαιδευτικούς και τελικά επηρεάζει και τη συμπεριφορά τους (Zehir-Torokaya & Yavuz, 2011). Αυτό σημαίνει πως αν για παράδειγμα ένας εκπαιδευτικός χειριστεί ισότιμα ένα μαθητή στη τάξη σε σχέση με τους υπόλοιπους, τότε ο μαθητής αυτός θα νιώθει ότι αντιμετωπίζεται δίκαια και θα είναι ευχαριστημένος με αυτή τη

κατάσταση. Έτσι, η συμπεριφορά του θα είναι θετική προς τον εκπαιδευτικό και κατά αυτόν τον τρόπο ο εκπαιδευτικός θα αισθάνεται τελικά αποτελεσματικός στη διοίκηση της τάξης του καθώς δεν ανακύπτουν προβλήματα που να αποδεικνύουν το αντίθετο.

Οι Almog και Shechtman στην έρευνα που πραγματοποίησαν το 2007 στο Ισραήλ, μελέτησαν τη σχέση μεταξύ των δημοκρατικών πεποιθήσεων των εκπαιδευτικών, της αίσθησης αποτελεσματικότητας τους στη διαχείριση της συμπεριφοράς των μαθητών και των στρατηγικών που εφαρμόζουν για να αντιμετωπίσουν τα προβλήματα συμπεριφοράς των μαθητών τους. Τα δεδομένα που προέκυψαν από τη συγκεκριμένη έρευνα κατέδειξαν μια στατιστικά σημαντική συσχέτιση μεταξύ των δημοκρατικών αντιλήψεων και των δόκιμων* στρατηγικών που εφαρμόζαν οι εκπαιδευτικοί για να αντιμετωπίσουν τα διάφορα προβλήματα συμπεριφοράς που προέκυπταν στην τάξη. Ακόμη, στη συγκεκριμένη έρευνα φάνηκε ότι οι εκπαιδευτικοί που εφαρμόζαν περισσότερο δόκιμες στρατηγικές για να διαχειριστούν τις διαταρακτικές συμπεριφορές, είχαν ταυτόχρονα και μεγαλύτερη αίσθηση αυτοαποτελεσματικότητας. Είναι εύλογο οι εκπαιδευτικοί που πρεσβεύουν τις δημοκρατικές αξίες να προτιμούν τις βοηθητικές στρατηγικές από τις κατασταλτικές καθώς οι πρώτες δίνουν έμφαση στην ενεργή συμμετοχή των μαθητών και αντανakλούν τις δημοκρατικές αξίες ισότητας, της ελευθερίας και της δικαιοσύνης. Παρόμοια αποτελέσματα έχουν βρεθεί και σε προηγούμενες έρευνες (Cole, 1998).

Τα αποτελέσματα αυτά δεν πρέπει να μας προκαλούν έκπληξη καθώς είναι γνωστό πως οι εκπαιδευτικοί που εφαρμόζουν δόκιμες στρατηγικές είναι πιο πιθανό να διαχειριστούν αποτελεσματικά διαταρακτικές συμπεριφορές (Zehir-Topkaya & Yavuz, 2011). Η επιτυχία αυτή στη διαχείριση της συμπεριφοράς δημιουργεί θετικά συναισθήματα στους εκπαιδευτικούς καθώς παρατηρούν ότι είναι ικανοί να διαχειριστούν δύσκολες συμπεριφορές. Με αυτόν τον τρόπο η αίσθηση αυτοαποτελεσματικότητάς τους αυξάνεται.

*δόκιμες στρατηγικές (helpful strategies): Χαρακτηρίζονται από τη χρήση μεθόδων που δίνουν έμφαση στην ενεργητική εμπλοκή του μαθητή και στόχος είναι να επιφέρουν μακροπρόθεσμες αλλαγές. Οι βοηθητικές στρατηγικές εμπεριέχουν στρατηγικές όπως είναι η παροχή βοήθειας από τον εκπαιδευτικό να αποκτήσει ο μαθητής δεξιότητες και εναλλακτικές συμπεριφορές μέσω του προσωπικού διαλόγου ή της αλλαγής της μεθόδου διδασκαλίας.

1.5 Ο βαθμός δημοκρατικότητας των αντιλήψεων και πρακτικών των εκπαιδευτικών

Ένας από τους σκοπούς του σχολείου αλλά και της εκπαίδευσης γενικότερα είναι να δημιουργήσει ανθρώπους με υψηλό αίσθημα προσωπικής ευθύνης, οι οποίοι αργότερα θα γίνουν ενεργοί πολίτες. Οι μαθητές είναι σημαντικό να ενστερνιστούν τις δημοκρατικές αξίες μέσω των οποίων αργότερα θα πράττουν δίκαια και συνετά, θα νοιάζονται για τον συνάνθρωπό τους και θα φέρονται μεταξύ τους με ισάξιο τρόπο. Το δημοκρατικό περιβάλλον τάξης μπορεί να αναπτύξει στους μαθητές το αίσθημα της αυτονομίας, την αυτοεκτίμησή τους, την κριτική τους σκέψη και να τους καταστήσει ισορροπημένες προσωπικότητες (Cetin, 2013). Όλα τα παραπάνω συμβάλλουν στην ανάπτυξη της συνείδησης των ανθρώπων, οι οποίοι μεγαλώνοντας θα δείχνουν ενδιαφέρον για το ευ ζην ολόκληρης της κοινωνίας. Επομένως, η ανάπτυξη των δημοκρατικών συνειδήσεων των μαθητών πρέπει να αποτελεί σημαντικό στόχο της εκπαίδευσής τους.

Το έργο αυτό είναι σίγουρα δύσκολο και ο παράγοντας κλειδί για τη δημιουργία μιας δημοκρατικής τάξης δεν είναι κανένας άλλος πέρα από τον εκπαιδευτικό (Kesici, 2008). Ο εκπαιδευτικός είναι αυτός που διευθύνει την τάξη και προσπαθεί να μεταλαμπαδεύσει τις γνώσεις του στους μαθητές του. Γι αυτόν το λόγο, η προσωπικότητα και οι αντιλήψεις του δεν είναι άσχετες από τη διαδικασία της μάθησης και της διδασκαλίας. Οι αντιλήψεις του εκπαιδευτικού για ένα θέμα κατευθύνουν τη συμπεριφορά του στη τάξη και συνεπώς επηρεάζουν αναλόγως όλους τους μαθητές της τάξης (Shectman, 2002). Έτσι, κάθε ενέργεια που πραγματοποιεί ο εκπαιδευτικός στη τάξη είναι δυνατό να έχει ηθικό νόημα και να επηρεάζει τους μαθητές. Για παράδειγμα, ένας εκπαιδευτικός που θεωρεί ότι οι εκπαιδευτικοί πρέπει να αποτελούν την απόλυτη αυθεντία μέσα στην τάξη, τότε προκειμένου να επιτευχθεί η μάθηση είναι πιθανό να επιχειρήσει να εφαρμόσει και τιμωρητικές πρακτικές σε περίπτωση που αντιληφθεί ότι η αυθεντία του παραγκωνίζεται. Αντιστοίχως, ένας δημοκρατικός εκπαιδευτικός θα προσπαθήσει να συμπεριφερθεί ισότιμα στον κάθε μαθητή και θα παροτρύνει την ενεργή τους συμμετοχή.

Σύμφωνα με τον Shectman (2002) η δημοκρατικότητα στη σχολική τάξη αναφέρεται στην υιοθέτηση εκ μέρους του εκπαιδευτικού τριών βασικών αξιών: 1) της ελευθερίας, 2) της ισότητας και 3) της δικαιοσύνης. Συγκεκριμένα, η ελευθερία αναφέρεται στη δημοκρατική λειτουργία της τάξης και πιο συγκεκριμένα στις

ευκαιρίες που δίνουν οι εκπαιδευτικοί στους μαθητές τους προκειμένου να εκφράσουν τα συναισθήματα και τις προσωπικές τους απόψεις. Όταν υφίσταται ελευθερία στην τάξη, υπάρχει ο ανάλογος σεβασμός απέναντι στους μαθητές και στις ατομικές τους διαφορές. Μέσω της ισότητας παρέχονται στους μαθητές ίσες ευκαιρίες για μάθηση, ενώ η δικαιοσύνη συμβάλλει στην ελεύθερη επικοινωνία μεταξύ των μελών της τάξης η οποία είναι απαλλαγμένη από στερεότυπα και προκαταλήψεις (Almog & Shechtman, 2007). Για την επίτευξη της δικαιοσύνης ο εκπαιδευτικός χρειάζεται να δημιουργήσει κανόνες οι οποίοι προασπίζουν τα δικαιώματα των μαθητών, να ακούει ενεργά τους μαθητές και έπειτα να παίρνει μια απόφαση η οποία θα δείχνει σεβασμό απέναντί τους (Landau & Gathercoal, 2000). Σε έρευνα που πραγματοποιήθηκε σε δείγμα Ισραηλινών εκπαιδευτικών (Shechtman, 2002), καταδείχθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ως πιο σημαντική από τις τρεις προαναφερθείσες αξίες τη δικαιοσύνη διότι αποτελεί μια αξία που όλοι συμφωνούν ότι πρέπει να χαρακτηρίζει όλους τους εκπαιδευτικούς. Αντιθέτως, τα αποτελέσματα της συγκεκριμένης έρευνας κατέδειξαν ότι οι εκπαιδευτικοί διαθέτουν αρκετές επιφυλάξεις για το βαθμό της ελευθερίας που θα πρέπει να παρέχουν στους μαθητές στη τάξη. Ο λόγος είναι ότι η έννοια της ελευθερίας είναι για τους περισσότερους εκπαιδευτικούς μια έννοια πιο αφηρημένη από τη δικαιοσύνη και την ισότητα και βρίσκεται ακόμη υπό αμφισβήτηση ο βαθμός στον οποίο θα πρέπει να παρέχεται ελευθερία στους μαθητές προκειμένου να αποφευχθούν ενδεχόμενα προβλήματα διοίκησης της τάξης.

Οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τη δημιουργία μιας ιδανικής δημοκρατικής τάξης είναι ιδιαίτερα σημαντικές καθώς οι αντιλήψεις των ανθρώπων κατευθύνουν τη συμπεριφορά τους. Στην έρευνα που πραγματοποίησε ο Kesici (2008) εξέτασε την οπτική και τις απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με το πως πιστεύουν ότι πρέπει να είναι μια δημοκρατική τάξη. Τα δεδομένα αυτής της έρευνας κατέδειξαν ότι οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί έχουν γενικά την αντίληψη ότι ο εκπαιδευτικός “πρέπει να είναι δίκαιος, έπειτα να είναι ανοιχτός σε συζητήσεις, να συμπεριφέρεται ισότιμα στους μαθητές, να είναι ανοιχτός σε καινοτομίες και να σέβεται τη διαφορετικότητα του άλλου” (σ.195). Ακόμη, σε ότι αφορά τις πρωτοβουλίες που προτείνουν οι εκπαιδευτικοί ότι μπορούν να αναλάβουν προκειμένου να διαμορφώσουν μια δημοκρατική τάξη θεωρούν πιο σημαντικές: α) τη κοινή λήψη αποφάσεων των εκπαιδευτικών με τους μαθητές, β) την παροχή ίσων ευκαιριών μάθησης, γ) την ανάπτυξη αποτελεσματικής επικοινωνίας με τους μαθητές τους, δ) την εφαρμογή μαθητοκεντρικών μεθόδων διδασκαλίας και τέλος ε) την

αποδοχή και τον σεβασμό στα ιδιαίτερα ατομικά χαρακτηριστικά και στην προσωπικότητα των μαθητών.

Οι δημοκρατικές αξίες των εκπαιδευτικών είναι ιδιαίτερα σημαντικές για τη μάθηση και επηρεάζουν τις ζωές των μαθητών και των εκπαιδευτικών (Selvi, 2006). Συγκεκριμένα, ο βαθμός δημοκρατικότητας των πεποιθήσεων των εκπαιδευτικών επηρεάζουν σημαντικά αρκετές διαστάσεις της σχολικής ζωής, όπως είναι: α) ο βαθμός ανταπόκρισης στις ψυχολογικές ανάγκες των μαθητών (Jubala, 1995 στο Almog & Shechtman, 2007) β) το παιδαγωγικό κλίμα της τάξης (Selvi, 2006) γ) η αποτελεσματική διοίκηση της τάξης και διαχείριση της συμπεριφοράς των μαθητών και τέλος δ) η ανάπτυξη ενταξιακών πεποιθήσεων και πρακτικών (Slee, 2010).

Εκτός από την αίσθηση αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών βλέπουμε οι τρόποι με τους οποίους οι εκπαιδευτικοί επιλέγουν να καλύψουν τις ψυχολογικές ανάγκες των μαθητών επηρεάζονται και από το βαθμό των δημοκρατικών τους πεποιθήσεων. Κατά συνέπεια, η δημοκρατική συμπεριφορά του εκπαιδευτικού επηρεάζει τα συναισθήματα που δημιουργούνται στους μαθητές όταν βρίσκονται μέσα στην τάξη και ενισχύει τη θετική τους συμπεριφορά. Μια βασική ψυχολογική ανάγκη, όπως έχει ήδη αναφερθεί, είναι το αίσθημα της ασφάλειας το οποίο αποτελεί ζωτικό στοιχείο για τη δημιουργία μιας δημοκρατικής τάξης (Kesici, 2008). Όταν οι μαθητές αισθάνονται ασφάλεια μέσα στην τάξη σημαίνει πως υπάρχει και εμπιστοσύνη μεταξύ των μελών της τάξης. Η εμπιστοσύνη με τη σειρά της είναι απαραίτητη για τη δημιουργία ενός θετικού παιδαγωγικού κλίματος το οποίο προάγει τον αμοιβαίο σεβασμό στην τάξη τους. Μέσα σε αυτό το θετικό παιδαγωγικό κλίμα οι εκπαιδευτικοί που εφαρμόζουν δημοκρατικές στρατηγικές επιθυμούν να παίρνουν από κοινού αποφάσεις με τους μαθητές τους, να δίνουν έμφαση στα δικαιώματα των μαθητών και στην ανάπτυξη αυτοελέγχου της συμπεριφοράς τους ενώ παράλληλα επιθυμούν να δείχνουν πραγματικό ενδιαφέρον για τις προσωπικότητές τους και έτσι οι μαθητές αισθάνονται ότι είναι χρήσιμα μέλη της τάξης.

Όπως ο ίδιος ο Kesici (2008) δηλώνει “αν ένας μαθητής αντιλαμβάνεται τον εαυτό του ως χρήσιμο μέλος στην κοινωνία της τάξης είναι πιο εύκολο να προσαρμοστεί αποκτώντας οικειότητα με τους συμμαθητές του και έτσι να συμμετέχει στις δραστηριότητες της τάξης οικειοθελώς” (σ.197). Αυτό έπειτα έχει ως επακόλουθο την αποτελεσματική διαχείριση της συμπεριφοράς των μαθητών από τους εκπαιδευτικούς. Οι δημοκρατικές μορφές διαχείρισης της τάξης εμπλέκουν ενεργά τους μαθητές σε διαδικασίες όπως για παράδειγμα η ανάληψη ευθύνης. Εφόσον οι μαθητές αισθάνονται υπεύθυνοι για τη συμπεριφορά τους, είναι πιο εύκολο να κατανοήσουν τα λάθη τους και να σταματήσουν να συμπεριφέρονται με

αδόκιμο τρόπο. Επιπλέον, το γεγονός ότι οι μαθητές αισθάνονται ότι είναι χρήσιμα μέλη της τάξης, τους ενθαρρύνει να συμπεριφέρονται με περισσότερο σεβασμό και με μια πιο επιθυμητή συμπεριφορά.

Βέβαια, η αποδοχή των αξιών της δημοκρατικής εκπαίδευσης συνδέεται άμεσα με την υποστήριξη της εκπαιδευτικής ένταξης των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και την αντίστοιχη εφαρμογή ενταξιακών πρακτικών από τους εκπαιδευτικούς (Slee, 2010). Αν αναλογιστούμε ότι η διαφορετικότητα υπάρχει παντού και όχι μόνο στα άτομα με αναπηρία, τότε η ένταξη αφορά όλους τους μαθητές και αποτελεί στόχο για μια ουσιαστική δημοκρατική εκπαίδευση. Ακόμη, η ένταξη υπερασπίζεται τα ανθρώπινα δικαιώματα και θεωρεί όλες τις μορφές διαχωρισμού ηθικά λανθασμένες (Avramidis, Bayliss, & Burden, 2010). Επομένως, η δημοκρατική και η ενταξιακή εκπαίδευση είναι κατευθυνόμενες προς την ίδια πορεία και φαίνεται πως η μια συμπληρώνει την άλλη. Έτσι, είναι λογικό ένας εκπαιδευτικός που διακατέχεται από δημοκρατικές αντιλήψεις να είναι κατά συνέπεια και θετικά διακείμενος προς την ενταξιακή εκπαίδευση. Πράγματι, έχουν βρεθεί θετικές συσχετίσεις ανάμεσα στον δημοκρατικό προσανατολισμό των εκπαιδευτικών και των θετικών τους στάσεων απέναντι στην ένταξη (Shechtman & Or, 1996· Weisel & Dror, 2006).

Η ευαισθησία των εκπαιδευτικών στις δημοκρατικές αξίες έχει ως αποτέλεσμα να αισθάνονται υποχρέωση να εφαρμόσουν ενταξιακές πρακτικές με έναν υπεύθυνο τρόπο (Almog & Shechtman, 2007). Οι στάσεις των εκπαιδευτικών απέναντι στην ένταξη αποτελούν ένα παράγοντα που επίσης επηρεάζει τις πρακτικές που εφαρμόζουν. Γι' αυτό το λόγο είναι σημαντικό να γνωρίζουμε ποιες είναι οι στάσεις των εκπαιδευτικών απέναντί στην ένταξη καθώς και από ποιους παράγοντες επηρεάζεται η διαμόρφωσή τους.

Κεφάλαιο 2:

Ο σύγχρονος ρόλος και οι στάσεις των εκπαιδευτικών απέναντι στην ενταξιακή εκπαίδευση.

2.1 Οι στάσεις των Ελλήνων εκπαιδευτικών απέναντι στην ενταξιακή εκπαίδευση

Γενικά, δεν υπάρχει σύγκλιση των ερευνητικών δεδομένων αναφορικά με τις στάσεις των εκπαιδευτικών απέναντι στην ένταξη των μαθητών με ε.ε.α (Padeliadou, Lambropoulou, 1997). Ωστόσο, στις περισσότερες έρευνες που αναφέρονται στη διεθνή βιβλιογραφία οι εκπαιδευτικοί είχαν θετικές στάσεις απέναντι στην ένταξη (Avramidis et al., 2010 · Avramidis et al., 2000· Scruggs & Mastropieri, 1996) παρά αρνητικές (Hammond & Ingalls, 2003, Karakoidas & Dimas, 1998), .

Σε ότι αφορά την Ελληνική πραγματικότητα, σε πρόσφατη έρευνα που πραγματοποιήθηκε σε 81 εκπαιδευτικούς της πρωτοβάθμιας και της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, φάνηκε γενικά ότι οι εκπαιδευτικοί έχουν θετική στάση απέναντι στην ένταξη (Avramidis et al., 2010). Βέβαια, σύμφωνα με τα ερευνητικά δεδομένα της παραπάνω έρευνας, η αυτοπεποίθηση των εκπαιδευτικών να διδάξουν μαθητές με ε.ε.α μειώνεται δραστικά από τη στιγμή που διαπιστώσουν ότι η πρόοδος των παιδιών παραμένει στάσιμη. Η ακαδημαϊκή επιτυχία των μαθητών είναι ιδιαίτερα σημαντικό μέρος του ρόλου του εκπαιδευτικού και όταν αυτή δεν υφίσταται τότε ο εκπαιδευτικός εύλογα αισθάνεται ότι έχει αποτύχει στο εκπαιδευτικό του έργο. Γι' αυτόν τον λόγο είναι σημαντικό οι εκπαιδευτικοί να έχουν υψηλά επίπεδα προσωπικής αυτοαποτελεσματικότητας προκειμένου να μην εγκαταλείπουν τις προσπάθειές τους και να διατηρούν τη θετική τους στάση απέναντι στην ένταξη.

Οι παράγοντες που επηρεάζουν τις στάσεις των εκπαιδευτικών απέναντι στην ένταξη είναι ιδιαίτερα σημαντικοί καθώς ασκούν επιρροή στην υλοποίηση των εκπαιδευτικών μεταρρυθμίσεων. Οι ερευνητές Koutrouba και συνεργάτες (2006) στην προσπάθειά τους να γίνουν αντιληπτοί οι πιο σημαντικοί παράγοντες που επηρεάζουν τις στάσεις των Κύπριων εκπαιδευτικών απέναντι στην ένταξη κατέδειξαν ότι οι παράγοντες αυτοί αναφέρονται: α) στο είδος και τη σοβαρότητα της αναπηρίας, β) στην υποστήριξη που δέχονται από εξειδικευμένο προσωπικό γ) στις διδακτικές μεθόδους που χρησιμοποιούν δ) στο επίπεδο κατάρτισής τους ε) στα χρόνια προϋπηρεσίας τους ζ) στις στάσεις και τη συμπεριφορά τους προς του μαθητές με τυπική ανάπτυξη απέναντι στους μαθητές με αναπηρία.

Η ύπαρξη μαθητών με ε.ε.α στη γενική τάξη δημιουργεί πολλές φορές προβλήματα στον τρόπο που διεξάγεται η διδασκαλία. Συγκεκριμένα, οι Κύπριοι εκπαιδευτικοί υποστήριξαν ότι οι μαθητές με νοητική καθυστέρηση και προβλήματα όρασης θα πρέπει να φοιτούν σε ειδικά σχολεία όπου παρέχονται ειδικά εξατομικευμένα εκπαιδευτικά προγράμματα. Αντιθέτως, οι μαθητές με κινητικά προβλήματα, και προβλήματα ακοής και συμπεριφοράς θα μπορούσαν να ακολουθήσουν το πρόγραμμα του γενικού σχολείου εφόσον παρέχεται επιπλέον υποστήριξη. Η αρνητική στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στην ένταξη ενισχύεται όταν δεν υπάρχει το κατάλληλο ειδικό υποστηρικτικό προσωπικό όπως είναι για παράδειγμα οι ειδικοί παιδαγωγοί. Οι ειδικοί παιδαγωγοί διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο για την ανάπτυξη θετικών στάσεων των εκπαιδευτικών απέναντι στην ένταξη διότι παρέχουν στους γενικούς εκπαιδευτικούς της τάξης τη σωστή κατεύθυνση σχετικά με τον τρόπο που θα πρέπει να αξιολογούν τους μαθητές με ε.ε.α και τον τρόπο με τον οποίο θα κατορθώσουν να τους κοινωνικοποιήσουν με τους υπόλοιπους μαθητές της τάξης.

Οι εκπαιδευτικοί συχνά εκφράζουν την ανησυχία τους για τη διατάραξη της ομαλής ροής της διδασκαλίας όταν εντάσσονται μαθητές με ε.ε.α στη τάξη τους (Koutrouba, Vamvakari, & Steliou, 2006). Οι διδακτικές μέθοδοι που χρησιμοποιούν για να διδάξουν, οι οποίες προέρχονται από συγκεκριμένες θεωρίες διδασκαλίας που υποστηρίζουν οι εκπαιδευτικοί, συντελούν σε μια αποτελεσματική ή αναποτελεσματική διδασκαλία. Πιο συγκεκριμένα, εκείνοι οι εκπαιδευτικοί που εφαρμόζουν τη διαφοροποιημένη διδασκαλία για τους μαθητές με ε.ε.α έχουν πιο θετικές στάσεις απέναντι στην ένταξη των μαθητών με ε.ε.α για το λόγο ότι μέσω της διαφοροποιημένης διδασκαλίας επιτυγχάνεται μια πιο αποτελεσματική διδασκαλία. Επομένως, είναι σημαντικό οι εκπαιδευτικοί να διαθέτουν την κατάλληλη κατάρτιση προκειμένου να χρησιμοποιούν τις σωστές και αναγκαίες για τους μαθητές με ε.ε.α μεθόδους διδασκαλίας.

Οι στάσεις που υιοθετούν οι μαθητές με τυπική ανάπτυξη απέναντι στους μαθητές με ε.ε.α επηρεάζει επίσης τη στάση που τελικά θα υιοθετήσουν οι εκπαιδευτικοί απέναντι στην ένταξη (Koutrouba, 2006). Αν οι μαθητές με τυπική ανάπτυξη αποκτήσουν μια φιλική στάση απέναντι στους μαθητές με ε.ε.α, τότε θα αναπτυχθούν ισορροπημένες σχέσεις μεταξύ των μαθητών στη τάξη. Αυτό είναι πολύ ωφέλιμο για τον εκπαιδευτικό καθώς δε θα ανακλύπουν προβλήματα κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας, τα οποία οφείλονται στις κακές σχέσεις μεταξύ των μαθητών. Γι' αυτόν τον λόγο είναι πολύ σημαντικό οι εκπαιδευτικοί να παρέχουν την κατάλληλη πληροφόρηση στους μαθητές με τυπική ανάπτυξη και να προσπαθήσουν

εκ των προτέρων να τους ευαισθητοποιήσουν πριν εισέλθει ο μαθητής στη γενική τάξη. Αυτού του είδους η πληροφόρηση στους μαθητές, έχει θετικά αποτελέσματα για τη στάση που τελικά αυτοί θα υιοθετήσουν σε σχέση με τους συμμαθητές τους με ε.ε.α και έμμεσα βοηθά και τους εκπαιδευτικούς να υιοθετήσουν και οι ίδιοι μια πιο θετική στάση απέναντι στην ένταξη (Koutrouba et. al, 2006).

Όπως βλέπουμε οι απόψεις των εκπαιδευτικών και οι στάσεις τους κατευθύνουν τις πράξεις τους, τον τρόπο ζωής τους και τελικά και τον τρόπο σκέψης των μαθητών. Το κατά πόσο θα υπάρχει αποτελεσματική ένταξη ή θετικό και δημοκρατικό κλίμα στην τάξη επαφίεται σε ένα μεγάλο μέρος στις αξίες τις οποίες πρεσβεύει ο εκπαιδευτικός και στις προσπάθειές του να τις υλοποιήσει. Όμως, ακόμη και σήμερα υπάρχουν διάφοροι παράγοντες, οι οποίοι θα αναλυθούν στη συνέχεια, που παρεμποδίζουν την εφαρμογή της αποτελεσματικής ενταξιακής εκπαίδευσης και είναι σημαντικό να αναφερθούμε σε αυτούς καθώς δικαιολογούν τους προβληματισμούς που υπάρχουν για την υλοποίηση της ενταξιακής εκπαίδευσης στην Ελλάδα.

2.2 Σύγχρονα εμπόδια προώθησης της ενταξιακής εκπαίδευσης στη χώρα μας.

Το ιδεώδες της ένταξης βασίζεται στα ανθρώπινα δικαιώματα και την υπεράσπισή τους. Πιο συγκεκριμένα, η ένταξη σέβεται τη διαφορετικότητα και υπερασπίζεται το δικαίωμα των αναπήρων για ισότιμη και αποτελεσματική εκπαίδευση καθώς επίσης προσπαθεί να πατάξει τις κοινωνικές ανισότητες που υφίστανται. Γι' αυτόν τον λόγο οι ενταξιακές πρακτικές έχουν σκοπό να αποτελέσουν μέρος της συνείδησης όλων των ανθρώπων που απαρτίζουν το σχολείο και εμπλέκονται στην εκπαίδευση γενικότερα, προκειμένου οι μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (ε.ε.α) να αποτελέσουν ουσιαστικά μέλη της σχολικής κοινότητας (Vlachou, 2006).

Ακόμη, το ιδεώδες της ένταξης έχει εμπνεύσει εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις οι οποίες στοχεύουν στην υλοποίηση ενταξιακών εφαρμογών. Στόχος είναι να δημιουργηθεί ένα αποτελεσματικό σχολείο για κάθε μαθητή ξεχωριστά (Zoniou-Sideri, 2010, σ. 215) και όχι οι μαθητές να είναι αναγκασμένοι να προσαρμοστούν στις συνθήκες που επικρατούν κάθε φορά στο σχολείο το οποίο φοιτούν. Με άλλα λόγια, το περιβάλλον μάθησης οφείλει να αλλάξει για τους μαθητές και όχι οι μαθητές να προσαρμοστούν στον τρόπο που εφαρμόζεται η διδακτική διαδικασία (Liasidou & Antonίου, 2013). Ο εκπαιδευτικός διαδραματίζει το πιο σπουδαίο ρόλο

για την εφαρμογή των κατάλληλων προσαρμογών που θα συντελέσουν στην ένταξη των μαθητών με ε.ε.α.

Τα εμπόδια που έχουν παρατηρηθεί ότι παρεμποδίζουν την αποτελεσματική εφαρμογή της ένταξης είναι : α) οι ανισοροπίες σε ότι αφορά την κατανομή των ρόλων και η ελλιπής συνεργασία μεταξύ του ειδικού και του γενικού παιδαγωγού, β) η ελλιπής συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών γενικά με τους γονείς, γ) η έλλειψη κατάλληλων εγκαταστάσεων στα σχολεία και δ) τα άκαμπτα αναλυτικά προγράμματα των ελληνικών σχολείων .

Έχει ευρέως διατυπωθεί η άποψη ότι ο ρόλος του εκπαιδευτικού στην ένταξη θα πρέπει να είναι ρόλος συμβουλευτικός (Zoniou-Sideri, 2010). Στα πλαίσια του σχολείου η συμβουλευτική διαδικασία είναι μια συνεργατική διαδικασία μάθησης. Αυτό σημαίνει ότι η συνεργασία μεταξύ του ειδικού και του γενικού παιδαγωγού είναι απαραίτητη προκειμένου να εφαρμοστεί σωστά η ένταξη. Σύμφωνα με την Zoniou-Sideri η συμβουλευτική διαχωρίζεται σε τρεις μορφές επικοινωνίας : τη μη ανακλαστική, την μεταβατική και την ανακλαστική. Η πρώτη αναφέρεται σε μια κάθετη σχέση όπου αυτός που αναλαμβάνει το ρόλο του συμβούλου αναλαμβάνει και την απόλυτη ευθύνη στη μάθηση. Στη μεταβατική μορφή επικοινωνίας ο ειδικός παιδαγωγός αναλαμβάνει το ρόλο του μεσολαβητή. Αυτό σημαίνει ότι ο γενικός εκπαιδευτικός αναζητά μεν βοήθεια από τον ειδικό παιδαγωγό αλλά ταυτόχρονα αναλαμβάνει και ο ίδιος μέρος της ευθύνης έτσι ώστε να μπορεί να λειτουργεί ο ίδιος ως σύμβουλος. Στη τρίτη μορφή και οι δύο εκπαιδευτικοί αναλαμβάνουν εξίσου το ρόλο του συμβούλου και το ρόλο του συμβουλευόμενου.

Πολλές φορές οι σχέσεις που δημιουργούνται μεταξύ των δύο εκπαιδευτικών είναι δεν είναι ισοροπημένες σε ότι αφορά την κατανομή των ρόλων. Για παράδειγμα συχνά επιλέγεται η μη ανακλαστική συμβουλευτική από τους ειδικούς παιδαγωγούς. Έτσι, προκύπτουν διάφορες συγκρούσεις οι οποίες έχουν αποτρέπουν την ουσιαστική συνεργασία. Τυχαίνει ο κάθε εκπαιδευτικός να έχει διαφορετική γνώμη απέναντι σε κάποιο θέμα και τελικά ο γενικός παιδαγωγός επιλέγει να μην αναζητά βοήθεια. Από την άλλη, πολλές φορές ο ρόλος του ειδικού παιδαγωγού παρερμηνεύεται από τους γενικούς εκπαιδευτικούς της τάξης καθώς αναμένουν από τους ειδικούς παιδαγωγούς να αναλάβουν αποκλειστικά και μόνο τους μαθητές με ε.ε.α προκειμένου να μην παραγκωνίζεται το μάθημά τους. Όμως, ο ρόλος του ειδικού παιδαγωγού θα πρέπει να είναι συμπληρωματικός και όχι ξεχωριστός από τον γενικό εκπαιδευτικό, ούτε να είναι ανταγωνιστικός. Οι δύο εκπαιδευτικοί θα πρέπει να είναι συνυπεύθυνοι για τους μαθητές με ε.ε.α και θα πρέπει να δοθεί ιδιαίτερη

βάση στον τρόπο που συνεργάζονται και επικοινωνούν μεταξύ τους (Zoniou-Sideri, 2010).

Μια εκπαιδευτική πρακτική η οποία υποστηρίζει την ένταξη είναι η συνεκπαίδευση (Νόμος 3699/2008). Η συνεκπαίδευση εμπεριέχει έναν ειδικό παιδαγωγό και έναν εκπαιδευτικό γενικής εκπαίδευσης στα πλαίσια μιας γενικής τάξης όπου υπάρχουν μαθητές με ε.ε.α. (Mastropieri & Scruggs, 2006 στο Stroggylos & Tragoulia, 2013). Για να είναι αποτελεσματική η συνεκπαίδευση είναι αναγκαίος: α) ο κοινός σχεδιασμός για τη διδασκαλία και β) η αποτελεσματική συνεργασία μεταξύ όλων των μελών που εμπλέκονται στην ένταξη των μαθητών με ε.ε.α. Τα περισσότερα ερευνητικά δεδομένα έχουν καταδείξει έναν καθαρά ξεχωριστό ρόλο για τον κάθε εκπαιδευτικό. Συγκεκριμένα, ο γενικός εκπαιδευτικός είναι υπεύθυνος για να διδάσκει και να παρέχει καθοδήγηση και ο ειδικός παιδαγωγός για να τροποποιεί τη διδασκαλία και να την προσαρμόζει στις εκπαιδευτικές ανάγκες των μαθητών (Mastropieri et al. 2005· Weiss & Lloyd, 2002).

Σε ότι αφορά την Ελληνική πραγματικότητα, σύμφωνα με πρόσφατα ερευνητικά δεδομένα που προέκυψαν από την έρευνα του Stroggylos και Tragoulia (2013) οι Έλληνες εκπαιδευτικοί φαίνεται να προτιμούν το μοντέλο συνεκπαίδευσης όπου ο γενικός εκπαιδευτικός είναι αυτός που καθοδηγεί τη διδασκαλία και ο ειδικός παιδαγωγός είναι εκείνος που βοηθά τον γενικό εκπαιδευτικό της τάξης προκειμένου να υπάρχει πιο αποτελεσματική διδασκαλία (leader-assistant model).

Όμως, οι Έλληνες εκπαιδευτικοί τείνουν να εφαρμόζουν αυτό το μοντέλο διαχωρίζοντας και όχι συμπληρώνοντας ο ένας το ρόλο του άλλου. Το μοντέλο αυτό, όπως προκύπτει από τα ελληνικά ερευνητικά δεδομένα, εφαρμόζεται πολλές φορές με λανθασμένο τρόπο (Stroggylos & Tragoulia, 2013). Οι ειδικοί εκπαιδευτικοί καταλήγουν πολλές φορές να δουλεύουν μόνο με τους μαθητές με ε.ε.α εξατομικευμένα και το μοντέλο της συνεκπαίδευσης δε χρησιμοποιείται για όλους τους μαθητές στο γενικό πλαίσιο της τάξης όπως ενδείκνυται εντείνοντας με αυτόν τον τρόπο τον διαχωρισμό ακόμη περισσότερο. Με άλλα λόγια, ο καθένας προτιμά να δουλεύει ατομικά και η συνεργασία φαίνεται να είναι περισσότερο εξαναγκαστική και επιφανειακή. Ειδικά οι γενικοί εκπαιδευτικοί της τάξης καταδείχθηκε ότι δεν δείχνουν εμπιστοσύνη στους ειδικούς παιδαγωγούς και αμφιβάλλουν ιδιαίτερα για τις ικανότητές τους να διδάξουν μαθητές με ε.ε.α λόγω της ελλιπής διδακτικής τους εμπειρίας. Συνεπώς, όταν δεν υπάρχει εμπιστοσύνη είναι αδύνατο να υπάρχει και σωστή συνεργασία μεταξύ των δύο εκπαιδευτικών. Ακόμη, οι γενικοί εκπαιδευτικοί φάνηκε να επιθυμούν τον απόλυτο έλεγχο της τάξης τους και να παίρνουν εξ ολοκλήρου οι ίδιοι τις αποφάσεις μέσα στην τάξη (Stroggylos & Tragoulia, 2013).



Όπως γίνεται φανερό, στην πραγματικότητα η συνεργασία μεταξύ των δύο εκπαιδευτικών είναι περιορισμένη. Οι ρόλοι του κάθε εκπαιδευτικού είναι ξεχωριστοί διότι δεν υπάρχει κοινή συναίνεση για τον σχεδιασμό της διδασκαλίας και τον τρόπο που οι δύο διοικούν τη γενική τάξη. Στην παραπάνω έρευνα (Strogylos & Tragoulia, 2013), πολλοί σημαντικοί παράγοντες που συνέβαλαν στην αποτυχημένη συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών ήταν η έλλειψη κατάρτισής και η απουσία κοινών αντιλήψεων και αξιών. Όπως είναι εύλογο, συνέπεια της ελλιπής συνεργασίας είναι τελικά οι εκπαιδευτικές προσεγγίσεις που πραγματοποιούνται στην τάξη να είναι αναποτελεσματικές.

Επιπλέον, σύμφωνα με τα ερευνητικά δεδομένα της παραπάνω έρευνας, η συνεργασία των εκπαιδευτικών με τους γονείς των παιδιών με ε.ε.α είναι εξίσου σημαντική και δυστυχώς οι γονείς των παιδιών με ε.ε.α αποτελούν ισχυρό παράγοντα που ενισχύει το διαχωριστικό ρόλο του κάθε εκπαιδευτικού. Συγκεκριμένα, οι γονείς των μαθητών με ε.ε.α πολλές φορές υποστηρίζουν την μόνιμα εξατομικευμένη διδασκαλία στα παιδιά τους παρόλο που η πρακτική αυτή δεν είναι πάντα ενδεδειγμένη ενταξιακή πρακτική. Ο λόγος είναι ότι περιορίζεται η επικοινωνία και η επαφή του μαθητή με το γενικό δάσκαλο της τάξης.

Έχει υποστηριχθεί επίσης ότι ο ειδικός εκπαιδευτικός στη σύγχρονη κοινωνία δεν είναι απλώς ένας εκπαιδευτικός που υποστηρίζει διδακτικά τους μαθητές, αλλά διακατέχει έναν ευρύτερο ρόλο μέσω του οποίου θα πρέπει να πραγματοποιήσει τις κατάλληλες προσαρμογές προκειμένου να ξεπεραστούν τα προβλήματα στη μάθηση και τη συμμετοχή των μαθητών (Forlin, 2001).

Ρόλος του ειδικού παιδαγωγού μέσα στο γενικό σχολείο είναι τελικά να “αξιολογεί, να κινητοποιεί και να διδάσκει μαθητές με ε.ε.α καθώς και να οργανώνει τη λειτουργία του τμήματος ένταξης” (Vlachou, 2006, σ.46). Βέβαια, σε ότι αφορά το Ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα πολλές φορές ο ρόλος του ειδικού παιδαγωγού καθορίζεται με βάση την κατάσταση που επικρατεί στα Ελληνικά σχολεία. Πολλές φορές οι ελλειπείς εγκαταστάσεις για την ειδική αγωγή δεν επιτρέπουν να γίνουν ολοκληρωμένες ενταξιακές εφαρμογές. Ακόμη, το αυστηρά δομημένο και άκαμπτο αναλυτικό πρόγραμμα που υφίσταται στα Ελληνικά σχολεία έχει αναγνωριστεί επίσης ως ένα εμπόδιο που παρεμποδίζει την αποτελεσματική υλοποίηση της ένταξης. Έχει υποστηριχθεί από Έλληνες εκπαιδευτικούς της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης ότι για να γίνει πιο εφικτή και αποτελεσματική η ένταξη θα πρέπει πρώτα να τροποποιηθούν τα άκαμπτα ελληνικά αναλυτικά προγράμματα (Koutrouba, Vamvakari & Theodoropoulos, 2008).

Βέβαια, αυτό είναι το λιγότερο από τη στιγμή που υπάρχουν πολλές περιπτώσεις όπου οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες υποστηρίζονται από το τμήμα ένταξης χωρίς να υπάρχει κάποια συγκεκριμένη διάγνωση. Επιπλέον, τα κριτήρια με τα οποία επιλέχθηκαν οι συγκεκριμένοι μαθητές προκειμένου να δεχτούν υποστήριξη στο τμήμα ένταξης είναι υποκειμενικά και όχι αντικειμενικά. Σε αυτό το σημείο εμπλέκονται οι γενικοί εκπαιδευτικοί όπου με τη δική τους άτυπη και υποκειμενική αξιολόγηση παραπέμπουν κάποιο μαθητή στο τμήμα ένταξης. Για παράδειγμα, σε έρευνα που πραγματοποίησε η Vlachou (2006) με σκοπό να καταδείξει το ρόλο των ειδικών παιδαγωγών στην ένταξη, φάνηκε ότι το ποσοστό των γενικών εκπαιδευτικών που αποφάσιζαν για το αν θα στείλουν ένα μαθητή στο τμήμα ένταξης ανερχόταν στο 62% των περιπτώσεων ενώ μόλις στο 27% των περιπτώσεων υπήρχε συνεργασία σε θέματα παραπομπής των μαθητών στο τμήμα ένταξης μεταξύ των δύο εκπαιδευτικών.

Από τα παραπάνω αποτελέσματα, για μια ακόμη φορά φαίνεται ότι η συνεργασία μεταξύ των δύο εκπαιδευτικών αποτελεί τον ακρογωνιαίο λίθο για να υπάρξει αποτελεσματική ένταξη διότι φαίνεται πως οι εφαρμογές του ενός επηρεάζουν τις εφαρμογές και τελικά το ρόλο του άλλου εκπαιδευτικού. Συμπερασματικά, για να επιτευχθεί σωστά ο ρόλος των εκπαιδευτικών θα πρέπει αρχικά να γίνουν αντιληπτές όλες οι διαστάσεις που αυτός περιλαμβάνει και έπειτα θα πρέπει να πραγματοποιηθούν πολλές εκπαιδευτικές αλλαγές οι οποίες αναφέρονται κυρίως στον τρόπο αντίληψης των εκπαιδευτικών σε ότι αφορά την σύγχρονη εκπαίδευση.

2.3 Ο ρόλος του εκπαιδευτικού

Ο ρόλος που αναλαμβάνει ένα άτομο έχει άμεση σχέση με όλα αυτά που περιμένει ή που έχει προκαθορίσει με κάποιο τρόπο το κοινωνικό σύνολο. Αυτός που αναλαμβάνει ένα συγκεκριμένο ρόλο μέσα σε μια κοινωνία οφείλει να λειτουργεί σε ένα πλαίσιο συγκεκριμένων υποχρεώσεων και συγκεκριμένων δικαιωμάτων. Ο εκπαιδευτικός για παράδειγμα διαδραματίζει ένα πολύπλοκο, σύνθετο και πολυδιάστατο ρόλο, ο οποίος επηρεάζεται από τις αξιώσεις της επικρατούσας κουλτούρας και από τις κοινωνικές νόρμες της κάθε εποχής. Όπως θα δούμε και παρακάτω, ο ρόλος του εκπαιδευτικού δε σχετίζεται μόνο με τη διδασκαλία, αλλά και με την κοινωνικοποίηση, τη διαπαιδαγώγηση και τη συναισθηματική ωρίμανση του μαθητή (Ξωχέλλης, 1984).

Εφόσον το έργο του εκπαιδευτικού έχει εφαρμόζεται σε ένα κοινωνικό πλαίσιο, είναι ιδιαίτερα σημαντικό να εξετάσουμε και το πώς αντιμετωπίζεται αυτό από το κοινωνικό σύνολο. Τα άτομα που συναποτελούν το κοινωνικό πλαίσιο του

σχολείου είναι οι μαθητές, οι γονείς, οι συνάδελφοι, οι προϊστάμενοι του εκπαιδευτικού. Τέλος, αξιοσημείωτος είναι και ο τρόπος με τον οποίο ο ίδιος ο εκπαιδευτικός ερμηνεύει το εκπαιδευτικό του έργο. Για παράδειγμα, οι μαθητές επιζητούν έναν εκπαιδευτικό δίκαιο και ικανό να διαχειριστεί την τάξη του ενώ παράλληλα είναι ικανοποιημένοι, όταν έχει αναπτύξει θετικές σχέσεις μαζί τους (Ξωχέλλης, 1984). Έτσι, οι αξιώσεις και οι ανάγκες των μαθητών καθορίζουν σε ένα βαθμό και το ρόλο του εκπαιδευτικού. Όμως, ρόλος του εκπαιδευτικού δεν είναι μόνο να ανταποκριθεί στις απαιτήσεις και τις ανάγκες των μαθητών, αλλά και του ευρύτερου κάθε φορά κοινωνικού συνόλου. Οι γονείς για παράδειγμα οι οποίοι ανήκουν επίσης στο κοινωνικό σύνολο του σχολείου, έχουν υιοθετήσει τις αξίες της προηγούμενης γενιάς, ενώ οι μαθητές μεγαλώνουν σε μια διαφορετική εποχή και αποτελούν μια διαφορετική γενιά. Τότε ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να εξασφαλίσει τις ανάλογες ισορροπίες ανάμεσα σε αυτές τις δυο γενιές. Σε αυτήν την περίπτωση το έργο του αποκτά ένα *διαμεσολαβητικό χαρακτήρα* καθώς πρέπει να γεφυρώσει το πιθανό χάσμα και να επιτύχει μια όσο το δυνατόν πιο ανώδυνη σύζευξη ανάμεσα στο παρελθόν, το παρόν και το μέλλον. Γι αυτόν τον λόγο, χρειάζεται ιδιαίτερη προσοχή στη μεταβίβαση αξιών και προτύπων συμπεριφοράς. Ο εκπαιδευτικός έχει την υποχρέωση να αναπτύξει στο μαθητή την ικανότητα να αντιλαμβάνεται και να κατανοεί το “διαφορετικό” και να καλλιεργήσει έτσι το σεβασμό απέναντι σε ανθρώπους με διαφορετικό κώδικα αξιών και τρόπο ζωής .

Ένα ακόμη μείζον ζήτημα σε ό,τι αφορά στο ρόλο του εκπαιδευτικού είναι ποιες ικανότητες πρέπει αυτός να έχει και υπό ποιες προϋποθέσεις πρέπει να λειτουργεί, για να ανταποκριθεί στις ανάγκες του πολύ απαιτητικού επαγγέλματός του. Εκτός από *καταρτισμένος* στα γνωστικά αντικείμενα και στη διδακτική μεθοδολογία ένας εκπαιδευτικός θα πρέπει να είναι σε θέση να κατανοεί τις απαιτήσεις και τις ανάγκες της σύγχρονης κοινωνίας και να συμμετέχει στην εκπαιδευτική διαδικασία με βάση αυτές. Όταν λοιπόν γίνονται εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις, δε νοείται εκπαιδευτικός που θα παραμένει στάσιμος. Επομένως, το επάγγελμα του εκπαιδευτικού μετασχηματίζεται ανάλογα με τις αλλαγές που λαμβάνουν χώρα στο εκάστοτε εκπαιδευτικό σύστημα. Γι' αυτόν τον λόγο είναι ιδιαίτερα σημαντικό οι εκπαιδευτικοί να επιμορφώνονται και να ενημερώνονται συνεχώς έτσι, ώστε να ανταποκρίνονται με επιτυχία στο ρόλο τους.

Η διαρκής επιμόρφωση των εκπαιδευτικών τους βοηθά να αποκτήσουν τις κατάλληλες πληροφορίες και γνώσεις έτσι ώστε να εφαρμόσουν σύγχρονες παιδαγωγικές μεθόδους οι οποίες προάγουν τη διαδικασία της μάθησης και δίνουν βαρύτητα στην ολοκληρωμένη διαμόρφωση της προσωπικότητας των μαθητών. Πολύ

σημαντικό θεωρείται να εστιάζει ο εκπαιδευτικός εκτός από την απόκτηση της γνώσης, στην ανάπτυξη της δημιουργικότητας και της κριτικής σκέψης του μαθητή, στις κοινωνικές του δεξιότητες και τη συμπεριφορά του και στην καλλιέργεια αξιών και σωστών προτύπων (Ξωχέλλης, 2005). Ο μαθητικός κόσμος έχει ανάγκη από κίνητρα, για να συμμετέχει ενεργά στην εκπαιδευτική διαδικασία. Γι αυτό το λόγο η μάθηση θα πρέπει να ανταποκρίνεται στα ενδιαφέροντά των μαθητών. Η αξιοποίηση της τεχνολογίας στην εκπαίδευση είναι πρωτίστης σημασίας, καθώς αυτή προσελκύει συνήθως ιδιαίτερα το ενδιαφέρον των μαθητών και γι' αυτόν τον λόγο μπορεί να αποτελέσει το σύγχρονο μέσο που θα υποβοηθήσει στην ανάπτυξη των αξιών που προαναφέρθηκαν.

Ζούμε σε μια εποχή όπου η τεχνολογία εξελίσσεται ραγδαία και τα επιτεύγματά της επηρεάζουν εκτός των άλλων και τους τομείς της εκπαίδευσης. Η ανάπτυξη της τεχνολογίας αποτελεί καθοριστικό παράγοντα για το μετασχηματισμό της εκπαίδευσης. Γι αυτόν το λόγο υπάρχουν πλέον νέες προκλήσεις στο επίπεδο του εκπαιδευτικού ρόλου. Έχουν δημιουργηθεί νέες σχολικές εφαρμογές, νέα σχολικά ηλεκτρονικά παιχνίδια και προγράμματα τα οποία ελκύουν το ενδιαφέρον των μαθητών και καθιστούν απλούστερα και πιο ενδιαφέροντα τη μαθησιακή διαδικασία. Η “εγκυκλοπαιδική” μόρφωση αποτελεί πλέον παρελθόν και η πρόσκτηση της γνώσης γίνεται πια από νέα τεχνολογικά μέσα. Σε αυτή τη γενιά ζουν και διαμορφώνονται οι μαθητές και η εκπαιδευτική διαδικασία δεν μπορεί να αποτελεί εξαίρεση. Στις μέρες μας σκόπιμο θεωρείται να αναπροσαρμόζεται ο τρόπος διδασκαλίας με γνώμονα τις νέες ανάγκες των μαθητών. Όλες αυτές οι αλλαγές επιφέρουν απαιτούμενες μεταβολές και στο έργο του εκπαιδευτικού (Cviko, McKenney & Voogt, 2014).

Ακόμη, σε ό,τι αφορά στις νέες προκλήσεις που καλείται να αντιμετωπίσει ο εκπαιδευτικός, είναι σημαντικό να αναφέρουμε ότι ο παλιός μύθος της αυθεντίας του εκπαιδευτικού των προηγούμενων δεκαετιών έχει πλέον καταρριφθεί και στη σύγχρονη εποχή είναι απαραίτητα η διαμόρφωση μιας αμοιβαίας θετικής σχέσης μεταξύ εκπαιδευτικού και μαθητή. Η μαθησιακή διαδικασία θα πρέπει να διεξάγεται με τέτοιον τρόπο, ώστε να περιλαμβάνει και να αξιοποιεί τις εμπειρίες των μαθητών και τις πρωτοβουλίες τους προωθώντας έτσι την αυτενέργειά τους (Ξωχέλλης, 2005). Έτσι, μπορούμε να υποστηρίξουμε ότι ο ρόλος του εκπαιδευτικού μεταξύ των άλλων είναι και συναισθηματικός. Το νέο πλαίσιο στο οποίο λαμβάνει χώρα η εκπαιδευτική διαδικασία έχει σκοπό να αναδείξει την αναγκαιότητα για αλλαγές στη συμπεριφορά του εκπαιδευτικού ο οποίος θα πρέπει να δίνει ιδιαίτερη έμφαση στα ενδιαφέροντα του μαθητή και στα προβλήματα που αυτός αντιμετωπίζει.

Μιλώντας πιο συγκεκριμένα, η σχέση που θα αναπτύξει ένας εκπαιδευτικός με τους μαθητές του είναι καταλυτικής σημασίας μέσα στο πλαίσιο του εκπαιδευτικού του έργου (Lickona, 1997). Ο εκπαιδευτικός μπορεί να εστιάσει στον αυτοσεβασμό και την υπευθυνότητα του μαθητή αλλά και την επιτυχημένη ακαδημαϊκή του εξέλιξη. Επιπλέον, οι μαθητές έχουν ανάγκη από έναν εκπαιδευτικό που θα τους καθοδηγεί δημιουργικά στη μαθησιακή διαδικασία είτε μέσα από πληθώρα συζητήσεων, είτε από την ανατροφοδότηση, τις εξηγήσεις, την ενίσχυση της θετικής τους συμπεριφοράς, είτε μέσω μιας σχετικής ιστορίας. Επομένως, ο εκπαιδευτικός αναλαμβάνει το ρόλο ενός ανθρώπου που *φροντίζει για τη συναισθηματική ανάπτυξη των μαθητών*, αποτελεί πρότυπο σωστής συμπεριφοράς το οποίο οι μαθητές προσπαθούν να μιμηθούν ενώ ταυτόχρονα παριστάνει το συνετό και έμπειρο σύμβουλο. Καθώς μάλιστα αναπτύσσει σχέσεις αμοιβαίου σεβασμού με τους μαθητές, δημιουργεί αυτόματα και ένα θετικό κλίμα μέσα στην τάξη. Μέσα σε αυτό το θετικό κλίμα πια ο εκπαιδευτικός έχει τη δυνατότητα να «μάθει» στους μαθητές να σέβονται και να νοιάζονται ο ένας τον άλλο, αλλά και να αντιλαμβάνονται τον εαυτό τους ο καθένας ξεχωριστά ουσιαστικό μέλος της ομάδας της τάξης.

Βασική προϋπόθεση όμως για να διατηρηθεί το θετικό κλίμα είναι η ορθή και αποτελεσματική πρόληψη σε ζητήματα που αφορούν στην πειθαρχία μέσα στην τάξη. Ο Lickona (1997) αναφέροντας τον όρο “ηθική πειθαρχία” (moral discipline) υποστήριξε ότι οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να δώσουν έμφαση στον αυτοέλεγχο της συμπεριφοράς των μαθητών και την εφαρμογή κατάλληλων κανόνων, ώστε να υπάρχουν σαφείς προσδοκίες για το ποια συμπεριφορά αναμένει ο εκπαιδευτικός από τους μαθητές του. Γι αυτό το λόγο οι εκπαιδευτικοί που εφαρμόζουν την ηθική πειθαρχία εξηγούν στους μαθητές με απτά παραδείγματα ποιες συμπεριφορές δείχνουν ασέβεια ή σεβασμό και γενικά ποιες συμπεριφορές είναι αποδεκτές στο πλαίσιο της τάξης. Οι συνέπειες εφαρμόζονται προκειμένου να αποδείξουν την ισχύ των κανόνων και οι εκπαιδευτικοί οφείλουν κάθε φορά να εξηγούν στους μαθητές την αιτία για την οποία εφαρμόζεται μια συνέπεια, ώστε να γίνει κατανοητή η αξία και η αναγκαιότητα των κανόνων (Lickona, 1997). Απώτερος σκοπός της απρόσκοπτης τήρησης των κανόνων είναι οι μαθητές να τους τηρούν εν τέλει οικειοθελώς. Έτσι, μπορούμε να πούμε ότι ο εκπαιδευτικός της σύγχρονης κοινωνίας αποτελεί ένας είδος *βοηθού* και ταυτόχρονα *συνεργάτη* του μαθητή και όχι την παραδοσιακή αυθεντία που τον καθοδηγεί απόλυτα και δεν αφήνει περιθώρια για πρωτοβουλίες (Κοσσυβάκη, 2003).

Η προτροπή για ανάληψη πρωτοβουλιών και αυτενέργεια αναδεικνύουν το προφίλ ενός εκπαιδευτικού ο οποίος αντιμετωπίζει ισότιμα τους μαθητές του. Μια τέτοια συμπεριφορά εκπορεύεται μόνο από εκπαιδευτικούς που πρεσβεύουν δημοκρατικές αρχές (Schechtman, 2002). Οι δημοκρατικές αξίες και ο αντίστοιχος τρόπος ζωής είναι χαρακτηριστικά που αποδέχονται οι σύγχρονες δυτικές κοινωνίες όπως η ελληνική και απαιτούν την καλλιέργειά τους στη νέα γενιά από νωρίς. Μέσα από τις αρχές αυτές διαμορφώνεται ο χαρακτήρας των μαθητών και τους δίνεται η δυνατότητα να ακουστούν δημόσια τα προβλήματά τους και να δοθεί η ανάλογη βαρύτητα προκειμένου αυτά να επιλυθούν. Καθώς διαμορφώνεται ηθικά ο χαρακτήρας τους γίνονται όλο και πιο αkéραιοι σε αξίες που αφορούν το σεβασμό και την υπευθυνότητα. Για να επιτευχθεί κάτι τέτοιο, βασικό όρο αποτελεί η ενημέρωση και η ευαισθητοποίηση πρώτα από όλα του εκπαιδευτικού σε θέματα κοινωνικής ισότητας και κοινωνικής δικαιοσύνης (Ξωχέλλης, 2005).

Επομένως, γίνεται αντιληπτό ότι ο εκπαιδευτικός είναι αυτός που θα πρέπει να προάγει τις δημοκρατικές αξίες της κοινωνίας μας στους μαθητές με τέτοιο τρόπο ώστε αργότερα, όταν αυτοί θα γίνουν ενεργοί πολίτες, να τις έχουν αφομοιώσει δημιουργικά μέσα από βιωματικές διαδικασίες και να έχουν γίνει τρόπος ζωής. Για να καλλιεργήσει τις αξίες αυτές, μπορεί να αξιοποιήσει τόσο τα γνωστικά αντικείμενα όσο και το αναλυτικό πρόγραμμα. Έχει δηλαδή τη δυνατότητα να “εκμεταλλεύεται” κάθε φορά το περιεχόμενο του διδακτικού αντικείμενου προκειμένου να μεταλαμπαδεύει τις διάφορες σημαντικές αξίες της ζωής και τα ηθικά ζητήματα που απασχολούν τους ανθρώπους στη σύγχρονη εποχή (Likona, 1997).

Τελικά, αυτό που απαιτούμε σήμερα από έναν εκπαιδευτικό είναι να υποστηρίξει τους μαθητές έτσι, ώστε να συμμετάσχουν και αυτοί ενεργά στη μαθησιακή διαδικασία, να αξιοποιήσει τις υπάρχουσες ιδέες τους και να τις χρησιμοποιήσει ως βάση, για να δομήσει τη νέα γνώση. Μέσα από τη νέα γνώση στόχος είναι οι μαθητές να κατανοούν σε βάθος ό,τι πραγματεύονται και να διαμορφώσουν κριτική ικανότητα. Και αφού ο εκπαιδευτικός κερδίσει τη συμμετοχή των μαθητών, θα τη χρησιμοποιήσει, για να εφαρμόσει τη διδακτική πράξη (Reynolds, 2000). Μια τέτοια διαδικασία απαιτεί εκπαιδευτικούς ευέλικτους στον τρόπο σκέψης οι οποίοι θα είναι πρόθυμοι να αλλάξουν την παρούσα κατάσταση που επικρατεί στα σχολεία έτσι, ώστε να προαγάγουν την ουσιαστική εκπαίδευση και καλλιέργεια των μαθητών.

1.5 Σύγχρονες αλλαγές στην εκπαίδευση : ο ρόλος του εκπαιδευτικού

Η ανάπτυξη της τεχνολογίας και ο κόσμος της πληροφορίας, όπως αναφέρθηκε προηγουμένως, έχει εισβάλλει στον τομέα των επαγγελματιών. Σε ό,τι αφορά τα επαγγέλματα που αφορούν την εκπαίδευση υπάρχει πραγματική ανάγκη από αλλαγές προκειμένου να δοθεί μια νέα μορφή στην εκπαίδευση (Zuljan, 2007). Αυτή η νέα μορφή θα πρέπει να επικεντρώνεται στη βελτίωση και να μην επαναλαμβάνει τα λάθη του παρελθόντος σε ό,τι αφορά τη διδακτική διαδικασία. Όμως, η κατάσταση δεν είναι τόσο απλή καθώς κάθε αλλαγή έχει και το ανάλογο κόστος ρίσκου. Για να υπάρχει ριζική αλλαγή στον τομέα της εκπαίδευσης, θα πρέπει οι αλλαγές να εστιάσουν αρχικά στις πεποιθήσεις τους σχετικά με το πως θεωρούν ότι θα πρέπει να διεξάγεται η διδακτική διαδικασία. Ο λόγος που είναι σημαντικό να υπάρξει εστίαση στις πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών είναι το γεγονός ότι οι πεποιθήσεις που έχουν κατευθύνουν τις πράξεις τους. Οι πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών αναφέρονται γενικά στον τρόπο τον οποίο πιστεύουν ότι θα πρέπει να διεξάγεται η μαθησιακή διαδικασία. Επομένως, κάθε αλλαγή στον τρόπο σκέψης των εκπαιδευτικών είναι ιδιαίτερα σημαντική για τη βελτίωση του τομέα της εκπαίδευσης. Για παράδειγμα, αν ένας εκπαιδευτικός έχει την πεποίθηση ότι οι μαθητές κατακτούν την μάθηση μόνο μέσω της αστείρευτης επανάληψης και δεν δίνει βάση στην ανάπτυξη των μεταγνωστικών στρατηγικών, τότε καταλαβαίνουμε ότι οι πεποιθήσεις του εκπαιδευτικού αποτελούν πρόβλημα για την ακαδημαϊκή εξέλιξη των μαθητών. Βέβαια, όπως έχουν υποστηρίξει οι Hart και συνεργάτες (2009), παρόλο που οι σύγχρονες πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών είναι αναποτελεσματικές, παραμένουν ίδιες, όμως αυτό δε σημαίνει απαραίτητα ότι δεν μπορούν να αλλάξουν. Απλώς, η επίτευξη μιας τέτοιας ριζικής αλλαγής αποτελεί μια πραγματικά χρονοβόρο και δύσκολη διαδικασία.

Ο δυσλειτουργικός τρόπος σκέψης των ανθρώπων που σχετίζονται με την εκπαίδευση, ο οποίος αναφέρεται στις παιδαγωγικές πρακτικές τις οποίες χρησιμοποιούν, μπορεί να υπάρχει είτε σε ατομικό επίπεδο όπως για παράδειγμα τον εκπαιδευτικό ή να αφορά ένα πιο γενικό επίπεδο όπως ολόκληρο τον οργανισμό του σχολείου. Ο λόγος που συνεχίζουν να υπάρχουν οι λανθασμένες πεποιθήσεις στον τρόπο που θα πρέπει να εφαρμόζεται η εκπαίδευση, αναφέρεται στο γεγονός ότι πολλές φορές προσλαμβάνουμε νέες πληροφορίες και ιδέες με τις οποίες χτίζουμε πάνω σε αυτές που υπάρχουν ήδη. Επομένως, οι παλιές λανθασμένες πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών δεν έχουν εξαλειφτεί όταν πρόκειται να δεχτούν μια νέα αλλαγή και έτσι το πρόβλημα παραμένει να υπάρχει. Γι αυτόν τον λόγο η βιβλιογραφία έχει

καταδειξεί ότι οι εκπαιδευτικοί είναι ιδιαίτερα σημαντικό να παίρνουν το ρίσκο και να τολμούν τις αλλαγές (Jaeger, Renn, Rosa, & Webler, 2001).

Ως ρίσκο αντιλαμβάνεται ένας άνθρωπος μια κατάσταση κατά την οποία φοβάται μήπως χάσει κάτι το οποίο θεωρεί πολύτιμο αν πράξει με έναν συγκεκριμένο τρόπο (Ferve, 2014). Ο λόγος όμως που οι άνθρωποι αναλαμβάνουν το ρίσκο μιας κατάστασης είναι γιατί πιστεύουν ότι αυτή τους η απόφαση θα έχει ένα επιθυμητό αποτέλεσμα. Όπως υποστηρίζει και ο Adams (1995) η ανάληψη ρίσκου σε κοινωνικά πλαίσια όπως αυτό της εκπαίδευσης αποτελεί “νοητικό κατασκεύασμα μέσω του οποίου η αρνητική έκβαση κάποιων συγκεκριμένων γεγονότων και οι πιθανότητες τους να συμβούν είναι εγγενώς υποκειμενική” (στο Ferve, 2014, σ.57). Αυτό σημαίνει αυτόματα ότι ο άνθρωπος, και συγκεκριμένα στον χώρο της εκπαίδευσης ο εκπαιδευτικός, μέσα από τις απόψεις τις οποίες πρεσβεύει μπορεί να επηρεάσει την αρνητική ή θετική έκβαση μιας κατάστασης μέσω της ανάληψης του ρίσκου. Πριν τολμήσουμε και αναζητήσουμε κάτι καινούργιο πρέπει να αποδεχτούμε ότι αυτό που υπήρχε πριν είναι κάτι παλιό και μη επιθυμητό. Η ιδέα του ρίσκου υπάρχει μέσα στην εκπαίδευση, αν αναλογιστούμε ότι η διαδικασία της διδασκαλίας αποτελεί μια πρακτική της ανθρώπινης βελτίωσης (Cohen, 2005). Το ρίσκο αυτό ανοίγει νέους δρόμους για καινοτομίες οι οποίες συμβάλλουν στην εκπαιδευτική μεταρρύθμιση και κατά συνέπεια στη βελτίωση του τρόπου ζωής των μαθητών. Γι αυτόν τον λόγο το να τολμά ένας εκπαιδευτικός τις αλλαγές όχι απλά είναι σημαντικό αλλά φαίνεται πως αποτελεί τελικά κομμάτι του ρόλου του στην εκπαίδευση διότι οι αλλαγές αυτές πρόκειται να συμβούν προς όφελος των μαθητών.

Μέσα από τη μελέτη που πραγματοποίησε ο Ferve (2014) σχετικά με τις απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τις παιδαγωγικές πρακτικές που θεωρούν ότι εμπεριέχουν ρίσκο και πρέπει να υποστούν αλλαγές διαπιστώθηκαν τα εξής: Η “φανερή” διδασκαλία ή αλλιώς απο-ιδιωτικοποίηση της πρακτικής (de-privatizing practice) μέσω της οποίας οι εκπαιδευτικοί δεν θα έχουν πρόβλημα να τους παρακολουθούν οι συνάδελφοί τους κατά τη διεξαγωγή της διδασκαλίας. Κάτι τέτοιο στην έρευνα είχε ως σκοπό να κατανοήσουν οι εκπαιδευτικοί σε μεγαλύτερο βάθος τις εκπαιδευτικές τους πρακτικές μέσα από την ανατροφοδότηση των συναδέλφων τους. Όμως, αυτή η διαδικασία στα μάτια των εκπαιδευτικών αποδείχθηκε απειλητική καθώς αισθάνονταν ότι οι συνάδελφοί τους με αυτόν τον τρόπο τους ασκούσαν κριτική.

Ένα άλλο ρίσκο στην εκπαίδευση είναι η απαλλαγή των εκπαιδευτικών από τα σχολικά εγχειρίδια (Ferve, 2014). Το ρίσκο των εκπαιδευτικών είναι μεγάλο όταν πρόκειται να χρησιμοποιήσουν διαφορετικά μέσα μάθησης και πληροφόρησης για

τους μαθητές. Ο λόγος είναι ότι μια κακή διδασκαλία μπορούσε να δικαιολογηθεί μέσω της λανθασμένης δομής των εγχειριδίων. Επομένως, αν κάποιος μαθητής δεν κατάφερε να επιτύχει τους στόχους που έθεσε ο εκπαιδευτικός είναι πολύ πιθανό ο εκπαιδευτικός να κατηγορήσει το περιεχόμενο των σχολικών εγχειριδίων και την οργάνωση των ασκήσεων και όχι τον τρόπο με τον οποίο ο ίδιος διεξήγαγε την διδασκαλία του.

Σύμφωνα με τα ερευνητικά δεδομένα της παραπάνω έρευνας, η τελευταία εκπαιδευτική αλλαγή που θεωρείται ως μεγάλο ρίσκο για τους εκπαιδευτικούς είναι να δώσουν περισσότερη ελευθερία έκφρασης στους μαθητές τους. Η ελευθερία έκφρασης είναι μεν μια δημοκρατική διαδικασία αλλά οι εκπαιδευτικοί φοβούνται ιδιαίτερα μήπως μέσα από μια τέτοιου είδους αλλαγή χάσουν τον έλεγχο της τάξης. Χρειάζεται οι εκπαιδευτικοί να δείξουν επιμονή και εμπιστοσύνη στον εαυτό τους προκειμένου να διασφαλίσουν τον έλεγχο της τάξης και να επιτύχουν ταυτόχρονα ουσιαστικές αλλαγές. Όπως επιχειρηματολογεί και ο Timperley (2008) η αλλαγή περιλαμβάνει το ρίσκο απλώς “οι εκπαιδευτικοί πριν αναλάβουν κάθε ρίσκο θα πρέπει πρώτα να δείξουν εμπιστοσύνη στις προσπάθειές τους και όχι να τις υποτιμήσουν” (σ.16). Η ελλιπής εμπιστοσύνη των εκπαιδευτικών στον εαυτό τους δεν επιτρέπει ουσιαστικές αλλαγές στην εκπαίδευση (Likona, 1997). Γι' αυτόν τον λόγο, αν πάντα πράττουμε αυτό που συνηθίζαμε να κάνουμε, τότε το αποτέλεσμα θα είναι πάντα το ίδιο. Η εκπαίδευση όμως για να είναι αποτελεσματική χρειάζεται αλλαγές και συγκεκριμένα αλλαγές στον τρόπο με τον οποίο σκέφτονται οι εκπαιδευτικοί (Τζούλιας, 2009· Timperley, 2008·).

Στο Ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, η παροχή ειδικής εκπαιδευτικής εντός των γενικών σχολείων είναι ιδιαίτερα συχνή από τη στιγμή που όλο ένα περισσότεροι μαθητές με ε.ε.α καλούνται να ενταχθούν στο γενικό πλαίσιο της τάξης. Αν οι αντιλήψεις και οι στάσεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τις ε.ε.α των μαθητών παραμένουν αναχρονιστικές παρόλο που το εκπαιδευτικό πλαίσιο του σχολείου έχει αποκτήσει πλέον ενταξιακή πολιτική, τότε κανένα είδος ενταξιακής εφαρμογής δε θα μπορεί να είναι αποτελεσματικό. Δεδομένου ότι η ένταξη και οι εφαρμογές της για πολλούς γενικούς εκπαιδευτικούς αποτελεί κάτι καινούργιο στην Ελλάδα, στην παρούσα έρευνα το δείγμα που επιλέχθηκε να συμμετάσχει στην έρευνα αφορούσε τους γενικούς παιδαγωγούς και τις αντιλήψεις τους σχετικά με σύγχρονα θέματα που αφορούν την εκπαίδευση.

Στόχος της συγκεκριμένης προκαταρκτικής έρευνας είναι η διερεύνηση του βαθμού δημοκρατικότητας των πεποιθήσεων και σχολικών πρακτικών των εκπαιδευτικών, της εκλαμβανόμενης αίσθησης αυτοαποτελεσματικότητας στη

διοίκηση της τάξης και διαχείριση της συμπεριφοράς και των στάσεων τους απέναντι στην ενταξιακή εκπαίδευση και την υλοποίησή της. Ακόμη, στόχος ήταν να καταδειχθούν οι σχέσεις μεταξύ των πεποιθήσεων των εκπαιδευτικών σχετικά με θέματα που αφορούν την ενταξιακή και δημοκρατική εκπαίδευση και την εκλαμβανόμενη αίσθηση της αποτελεσματικότητας τους στη διοίκηση της τάξης και τη διαχείριση της συμπεριφοράς των μαθητών. και Τέλος, με βάση τη βιβλιογραφία που μελετήθηκε η παρούσα προκαταρκτική μελέτη εστιάζει σε τρεις βασικές ερευνητικές υποθέσεις:

Πρώτη ερευνητική υπόθεση:

α) Αναμένουμε να προκύψει θετική σημαντική συσχέτιση μεταξύ του βαθμού των δημοκρατικών πεποιθήσεων των εκπαιδευτικών και της αίσθησης αυτοαποτελεσματικότητάς τους στη διοίκηση της τάξης και τη διαχείριση της συμπεριφοράς. Αναμένουμε δηλαδή από έναν εκπαιδευτικό ο οποίος θα διακατέχεται από δημοκρατικές πεποιθήσεις να αισθάνεται ταυτόχρονα ότι μπορεί να διαχειριστεί αποτελεσματικά τη συμπεριφορά των μαθητών του.

Δεύτερη ερευνητική υπόθεση :

β) Αναμένουμε να προκύψει σημαντική θετική συσχέτιση μεταξύ του βαθμού των δημοκρατικών πεποιθήσεων των εκπαιδευτικών και της συνολικής τους στάσης απέναντι στην ενταξιακή εκπαίδευση. Αναμένεται δηλαδή ότι οι εκπαιδευτικοί με υψηλό βαθμό δημοκρατικών πεποιθήσεων θα είναι ταυτόχρονα και πιο θετικά διακείμενοι απέναντι στην ενταξιακή εκπαίδευση.

Τρίτη ερευνητική υπόθεση:

γ) Αναμένουμε να προκύψει θετική συσχέτιση μεταξύ των στάσεων των εκπαιδευτικών απέναντι στην ένταξη και το βαθμό αυτοαποτελεσματικότητά τους στη διοίκηση της τάξης και διαχείριση της συμπεριφοράς. Συγκεκριμένα, αναμένεται οι εκπαιδευτικοί με υψηλή αίσθηση αυτοαποτελεσματικότητας στη διαχείριση της τάξης και της συμπεριφοράς των μαθητών είναι ταυτόχρονα και πιο θετικά διακείμενοι απέναντι στην ένταξη.

Γ. ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ

Γ.1 Συμμετέχοντες

Το δείγμα της παρούσας έρευνας αποτέλεσαν γενικοί εκπαιδευτικοί της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Από το δείγμα της έρευνας οι εκπαιδευτικοί ειδικοτήτων εξαιρέθηκαν. Ο συνολικός αριθμός του δείγματος που συμμετείχαν ήταν 80 εκπαιδευτικοί που δίδασκαν σε σχολεία της Βόρειας και της Κεντρικής Ελλάδας. Στο 70% των σχολείων λειτουργούσε τμήμα ένταξης ενώ στο υπόλοιπο 30% όχι. Από τους 80 εκπαιδευτικούς οι 21 (26,3%) ήταν άντρες και οι 59 (73,8%) ήταν γυναίκες. Μόνο 6 από το σύνολο των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην έρευνα είχαν κάποια αναπηρία και μάλιστα οι συγκεκριμένοι 6 είχαν όλοι τους προβλήματα ακοής αλλά χωρίς επίσημη διάγνωση αναπηρίας. Το εύρος των ηλικιών κυμαίνονταν από 31 έως 51 ετών με τη πλειοψηφία εξ αυτών να είναι από 46 έως 50 ετών (51,3%). Όλοι οι συμμετέχοντες είχαν τουλάχιστον ένα χρόνο προϋπηρεσίας ενώ οι περισσότεροι είχαν από 13 έως 24 χρόνια προϋπηρεσίας (60%), ενώ μόλις ένα εξαιρετικά μικρό ποσοστό διέθετε προϋπηρεσία από 1 έως 6 έτη (1,3%).

Όλοι οι συμμετέχοντες είχαν ολοκληρώσει τις βασικές σπουδές στη Δημοτική εκπαίδευση. Από τους 80 εκπαιδευτικούς, μόνο ένα μικρό ποσοστό είχαν ολοκληρώσει προγράμματα 2ετούς μετεκπαίδευσης στη γενική αγωγή (17,5%) και ένα εξαιρετικά μικρό ποσοστό ολοκλήρωσαν προγράμματα μετεκπαίδευσης στην ειδική αγωγή (2,5%). Μόνο οι 5 από αυτούς είχαν μεταπτυχιακό δίπλωμα και μόνο ένας συμμετέχων είχε διδακτορικό δίπλωμα. Επιπλέον, το 10% των συμμετεχόντων είχαν παρακολουθήσει επιμορφωτικά σεμινάρια στην εκπαίδευση. Εκτός από τα τυπικά προσόντα των εκπαιδευτικών, το επίπεδο κατάρτισης που θεωρούσαν ότι διέθεταν στην εκπαίδευση ατόμων με αναπηρία ήταν στη συντριπτική πλειοψηφία *μηδαμινό* και *χαμηλό* σε ποσοστό 82,5%, και *υψηλό* σε ποσοστό 17,5%. Η γνώση που δήλωσαν ότι διέθεταν για την κείμενη νομοθεσία και πολιτική για παιδιά με ε.ε.α ή αναπηρία ήταν κυρίως από *φτωχή* έως *μέτρια* 73,8%, *καμία* σε ποσοστό 11,3%, ενώ μόνο το 15% των συμμετεχόντων δήλωσε ότι διαθέτει *καλή* έως *πολύ καλή* γνώση της κείμενης νομοθεσίας και πολιτικής για παιδιά με ε.ε.α. Το επίπεδο αυτοπεποίθησης που ανέφεραν ότι ένιωθαν οι εκπαιδευτικοί προκειμένου να διδάξουν μαθητές με ε.ε.α ήταν γενικά από *μέτριο* έως *χαμηλό* (77,6%), ενώ πολύ υψηλό ήταν σε ποσοστό 13,8% και μόνο το 8,8% των συμμετεχόντων αισθάνονταν ότι διαθέτουν πολύ χαμηλή αυτοπεποίθηση για να διδάξουν μαθητές με ε.ε.α. Επομένως, οι εκπαιδευτικοί

που συμμετείχαν στην έρευνα δεν είχαν υψηλά επίπεδα αυτοπεποίθησης σε ότι αφορά τη διδασκαλία μαθητών με ε.ε.α.

Ακόμη, το 80% των συμμετεχόντων (64 εκπαιδευτικοί) δεν είχαν μαθητές στην τάξη τους που δέχονταν παράλληλη στήριξη, ενώ το 1/4 των συμμετεχόντων (20%) είχαν. Οι εγγεγραμμένοι μαθητές με επίσημα διαγνωσμένες ε.ε.α ή αναπηρία στη τάξη κυμαίνονταν από 0 έως 4 ενώ μέσος όρος σε κάθε σχολείο ήταν .48 μαθητές. Οι μαθητές που υποστηρίζονταν στο τμήμα ένταξης κυμαίνονταν από 0 έως 5 με μέσο όρο περίπου ένα μαθητή (.86) ανά τάξη.

Γ.2.Εργαλεία συλλογής δεδομένων

Για τη συλλογή των ποσοτικών δεδομένων της έρευνας χορηγήθηκαν τρία ερωτηματολόγια αυτοαναφοράς τα οποία στόχευαν στη συλλογή πληροφοριών σχετικά με: α) την αίσθησης αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών στη διαχείριση της συμπεριφοράς των μαθητών, β) το βαθμό των δημοκρατικών τους πεποιθήσεων και γ) τις στάσεις τους σε θέματα που αφορούν την ενταξιακή εκπαίδευση.

Το πρώτο ερωτηματολόγιο που δόθηκε στους εκπαιδευτικούς «*Teacher Self-efficacy in Behaviour Management and Discipline*» κατασκευάστηκε από τους Emmer και Hickman (1991) και αποτελεί ουσιαστικά μια αναθεωρημένη έκδοση της προηγούμενης κλίμακας «*Teaching Efficacy*» των Gibson και Dembo (1984). Η κλίμακα αυτή περιλαμβάνει 36 ερωτήματα/δηλώσεις αναφορικά με την αίσθηση αυτοαποτελεσματικότητας του εκπαιδευτικού στη διαχείριση της συμπεριφοράς των μαθητών ενώ αποτελείται από τρεις επιμέρους υποκλίμακες: α) του βαθμού της αυτοαποτελεσματικότητας στη διοίκηση/πειθαρχία της τάξης (B.A.Δ.Π) η οποία περιλαμβάνει 14 ερωτήματα/δηλώσεις β) της επιρροής που ασκεί ο εκπαιδευτικός ανεξαρτήτως των εξωτερικών επιρροών στη μάθηση (E.E.A.E.E) η οποία περιλαμβάνει επίσης 14 ερωτήματα/δηλώσεις και γ) της συνολικής αίσθησης προσωπικής αποτελεσματικότητας (Σ.Α.Π.Α) η οποία περιλαμβάνει 7 ερωτήματα/δηλώσεις. Η κάθε υποκλίμακα αποτελεί ταυτόχρονα και ένα ξεχωριστό παράγοντα. Η παραγοντική ανάλυση, η οποία ακολουθήθηκε ήταν ανάλυση των κύριων αξόνων (principal axis analysis) μέσω της διαδικασίας της περιστροφής (rotation) με τη χρήση του κριτηρίου varimax. Οι δείκτες αξιοπιστίας (Cronbach α) είναι .81 για την υποκλίμακα B.A.Δ.Π, .79 για την E.E.A.E.E και .69 για την Σ.Α.Π.Α αντίστοιχα. Όπως είναι φανερό από τους δείκτες αξιοπιστίας, οι παραπάνω παράγοντες είναι αξιόπιστοι. Για τους σκοπούς της συγκεκριμένης έρευνας δόθηκε

βαρύτητα μόνο στην πρώτη υποκλίμακα η οποία αναφέρεται στο βαθμό της αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών στη διοίκηση/πειθαρχία της τάξης. Για κάθε μια δήλωση/ερώτημα οι εκπαιδευτικοί κλήθηκαν να αναφέρουν το βαθμό συμφωνίας ή διαφωνίας σε μια 6βαθμη κλίμακα (κλίμακα Likert) όπου το 1 σήμαινε “διαφωνώ απόλυτα” και το 6 σήμαινε “συμφωνώ απόλυτα”. Όσο μεγαλύτερο είναι το σκορ του εκπαιδευτικού στη συγκεκριμένη κλίμακα, τόσο πιο υψηλή είναι η αίσθηση αυτοαποτελεσματικότητά του στη διοίκηση της τάξης και τη διαχείριση της συμπεριφοράς των μαθητών.

Η προηγούμενη χρήση του συγκεκριμένου εργαλείου και σε άλλες μελέτες σε δείγμα εκπαιδευτικών, συνέβαλε στην επιλογή του για τη συλλογή δεδομένων στη συγκεκριμένη μελέτη. Οι Browsers & Little (2000) χρησιμοποίησαν εκτός των άλλων και την υποκλίμακα «B.A.Δ.Π» προκειμένου να εξετάσουν την σχέση μεταξύ της αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών στη διαχείριση της συμπεριφοράς των μαθητών και της επαγγελματικής τους εξουθένωσης. Αργότερα, οι Giallo και Little (2003) χρησιμοποίησαν τη κλίμακα αυτή με στόχο να καταδείξουν την επιρροή που ασκεί η κατάρτιση και η εμπειρία στην αίσθηση αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών στη διαχείριση της συμπεριφοράς. Αργότερα, οι Morris-Rothchild & Brassard (2006) χρησιμοποίησαν την υποκλίμακα «Διοίκηση και Πειθαρχία της τάξης» από το συγκεκριμένο εργαλείο προκειμένου να διερευνήσουν τη σχέση μεταξύ των δόκιμων στρατηγικών διαχείρισης συμπεριφοράς των εκπαιδευτικών και της αίσθησης αυτοαποτελεσματικότητάς τους στη διαχείριση της συμπεριφοράς των μαθητών. Ένα χρόνο αργότερα ο Ozdemir (2007) χρησιμοποίησε την ίδια υποκλίμακα για τη συλλογή των δεδομένων του στη προσπάθειά του να μελετήσει το βαθμό στον οποίο η εκδήλωση της επαγγελματικής εξουθένωσης των εκπαιδευτικών επηρεάζεται από την αίσθηση αυτοαποτελεσματικότητάς τους στη διαχείριση της συμπεριφοράς, το φύλο και την κατάρτιση τους. Πιο πρόσφατα οι Bordelon και συνεργάτες (2012) χορήγησαν την υποκλίμακα “E.E.A.E.E” και σε εκπαιδευτικούς αλλά και σε μαθητές προκειμένου να γίνει σύγκριση σχετικά με το πώς αντιλαμβάνονται οι εκπαιδευτικοί τον εαυτό τους σχετικά με την αποτελεσματικότητά τους στην διοίκηση της τάξης αλλά και πώς αντιλαμβάνονται οι μαθητές την αίσθηση της αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών τους.

Το δεύτερο ερωτηματολόγιο που χρησιμοποιήθηκε στην έρευνα ήταν η κλίμακα «Democratic Teacher Beliefs Scale» η οποία κατασκευάστηκε από τον Shechtman (2002) και μετρά το βαθμό δημοκρατικότητας των πεποιθήσεων των εκπαιδευτικών σε θέματα που αφορούν τους μαθητές και τη σχολική ζωή. Το συγκεκριμένο εργαλείο εμπεριέχει τρεις ξεχωριστούς παράγοντες. Πιο συγκεκριμένα,

τα ερωτήματα/δηλώσεις αναφέρονται σε τρεις πυρηνικές αξίες της δημοκρατικότητας :α) την ισότητα (ως προς τις ευκαιρίες που παρέχει ο εκπαιδευτικός σε όλους τους μαθητές του), β) τη δικαιοσύνη (ως προς τις αποφάσεις που λαμβάνει ο εκπαιδευτικός στην τάξη, αν δηλαδή είναι δίκαιες ή όχι) και γ) την ελευθερία (ως προς το βαθμό της ελεύθερης έκφρασης που επιτρέπει ο εκπαιδευτικός στη τάξη). Τα ερωτήματα είναι στο σύνολό τους 34 όπου τα 11 αφορούσαν την ισότητα, τα 8 τη δικαιοσύνη και τα 15 την ελευθερία. Για κάθε μια δήλωση/ερώτημα οι εκπαιδευτικοί κλήθηκαν να αναφέρουν το βαθμό συμφωνίας ή διαφωνίας σε μια 6βαθμη κλίμακα τύπου Likert με βαθμίδες από το 1 έως το 6. Το 1 σήμαινε την απόλυτη διαφωνία με τις μη δημοκρατικές πεποιθήσεις, άρα την απόλυτη συμφωνία με τις δημοκρατικές πεποιθήσεις, ενώ το 6 σήμαινε την απόλυτη συμφωνία με τις μη δημοκρατικές πεποιθήσεις. Για το σκοράρισμα του ερωτηματολογίου ακολουθήθηκαν οι οδηγίες των κατασκευαστών. Ένας εκπαιδευτικός δηλαδή που κατέδειξε χαμηλό σκορ στο ερωτηματολόγιο σημαίνει ότι πρεσβεύει τις δημοκρατικές αξίες ενώ ένας που κατέδειξε υψηλό σκορ σημαίνει ότι έχει αντιδημοκρατικές πεποιθήσεις σε ότι αφορά την εκπαίδευση. Για την εγκυρότητα του εργαλείου πραγματοποιήθηκε επικυρωτική παραγοντική ανάλυση (confirmatory factor analysis). Οι τιμές των συντελεστών της εσωτερικής εγκυρότητας κυμαίνονταν από .50 έως .65 ενώ πραγματοποιήθηκαν τα τεστ GFT και RSMR οι τιμές των οποίων αποδεικνύουν την εγκυρότητα ολόκληρης της κλίμακας αλλά και των τριών υποκλίμακων της.

Το συγκεκριμένο εργαλείο συλλογής δεδομένων έχει χρησιμοποιηθεί και σε άλλες έρευνες. Οι Almog και Shecthman (2007) χρησιμοποίησαν το συγκεκριμένο εργαλείο προκειμένου να εξετάσουν αν δημοκρατικές πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών σχετίζονται με τον τρόπο που ανταποκρίνονται σε μαθητές με ε.ε.α που έχουν προβλήματα συμπεριφοράς. Τον επόμενο χρόνο ο Kesici (2008) χρησιμοποίησε το συγκεκριμένο ερωτηματολόγιο προκειμένου να διερευνήσει το βαθμό που επηρεάζει η μεταβλητή του φύλου το βαθμό δημοκρατικότητας των πεποιθήσεων των εκπαιδευτικών. Τέλος, οι Yildirim, Akbasli και Sahin (2010) χρησιμοποίησαν το συγκεκριμένο ερωτηματολόγιο στη προσπάθειά τους να προσδιορίσουν το βαθμό των δημοκρατικών πεποιθήσεων σε εν ενεργεία και σε μελλοντικούς εκπαιδευτικούς. Σε ότι αφορά την παραγοντική ανάλυση, ολόκληρο το ερωτηματολόγιο έχει τιμή εσωτερικής εγκυρότητας .81, ενώ .77 έχει ο παράγοντας “ισότητα”, .72 ο παράγοντας “δικαιοσύνη” και “ελευθερία” αντίστοιχα (Kesici, 2008).

Το τρίτο και τελευταίο εργαλείο που χρησιμοποιήθηκε είναι η κλίμακα «*Sentiments, Attitudes, and Concerns about Inclusive Education*» η οποία δομήθηκε

από τους Loreman και συνεργάτες (2007) και αναφέρεται συνολικά στις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών σε θέματα που αφορούν την ενταξιακή εκπαίδευση.

Στη πραγματικότητα οι συγκεκριμένοι ερευνητές χρησιμοποίησαν τρεις διαφορετικές κλίμακες οι οποίες έχουν κατασκευαστεί από άλλους ερευνητές στο παρελθόν ώστε να δημιουργήσουν μια ενιαία κλίμακα η οποία αποτελεί μία μύξη ουσιαστικά των τριών κλιμάκων. Οι κλίμακες αυτές ήταν α) η «*Interactions with People with Disabilities*» (Forlin, Jobling, & Carroll, 2001), β) η «*Concerns about Inclusive Education*» (Sharma & Desai, 2002), και γ) η «*Attitudes Toward Inclusive Education*» (Wilczenski, 1992, 1995). Οι προαναφερθείσες κλίμακες στο παρόν ερωτηματολόγιο αποτελούν υποκλίμακες και μετρούν 3 συγκεκριμένους παράγοντες όπως αναφέρονται και στον τίτλο της κλίμακας: α) τα συναισθήματα των εκπαιδευτικών απέναντι στην αναπηρία, β) τις στάσεις τους απέναντι στην ένταξια εκπαίδευση και γ) τις ανησυχίες τους για την ενταξιακή εκπαίδευση. Για κάθε δήλωση, οι εκπαιδευτικοί κλήθηκαν να αναφέρουν το βαθμό συμφωνίας ή διαφωνίας τους σε μια 4βαθμη κλίμακα τύπου Likert όπου το 1 σήμαινε την απόλυτη διαφωνία (ΔΑ) και σταδιακά το 4 σήμαινε την απόλυτη συμφωνία (ΣΑ).

Οι ερωτήσεις που εξετάζουν τον παράγοντα «στάσεις των εκπαιδευτικών απέναντι στην ένταξη» βαθμολογήθηκαν με κανονική βαθμολόγηση όπου ΔΑ=1, Δ=2, Σ=3, ΣΑ=4 ενώ οι ερωτήσεις που εξετάζουν τους παράγοντες «συναισθήματα» και «ανησυχίες» βαθμολογήθηκαν με αντίστροφη βαθμολόγηση. Το συνολικό σκορ στη συγκεκριμένη κλίμακα καταδεικνύει τη συνολική εικόνα των αντιλήψεων σχετικά με την ενταξιακή εκπαίδευση του κάθε ατόμου. Σε ότι αφορά τον παράγοντα «στάσεις» όσο πιο μεγαλύτερο ήταν το σκορ τόσο πιο θετικές σήμαινε ότι ήταν οι στάσεις των εκπαιδευτικών απέναντι στην ένταξη. Το ίδιο ισχύει και με τον παράγοντα «συναισθήματα» όπου όσο πιο υψηλό ήταν το σκορ τόσο πιο θετικά συναισθήματα είχαν οι εκπαιδευτικοί απέναντι στην ένταξη. Αντιθέτως, σε ότι αφορά τον παράγοντα «ανησυχίες» όσο πιο μεγάλο ήταν το σκορ τόσο πιο λίγες ανησυχίες είχαν οι εκπαιδευτικοί απέναντι στις ενταξιακές πρακτικές. Σε επικυρωτική παραγοντική ανάλυση που πραγματοποιήθηκε (confirmatory factor analysis) οι δείκτες αξιοπιστίας Cronbach α είναι ισχυροί με τιμές $\alpha = 0.85$, $\alpha = 0.83$, $\alpha = 0.85$ για τους παράγοντες συναισθήματα, στάσεις, ανησυχίες αντίστοιχα (Loreman et. al, 2007).

Η συγκεκριμένη ενοποιημένη κλίμακα (SACIE) έχει χρησιμοποιηθεί στο παρελθόν σε δείγμα εκπαιδευτικών σε διαφορετικά εκπαιδευτικά πλαίσια και αυτό συνέβαλε στην επιλογή της στην παρούσα μελέτη. Συγκεκριμένα, οι Oswald και Swart (2011) χρησιμοποίησαν τη συγκεκριμένη κλίμακα στο σύνολό της προκειμένου

να διερευνήσουν τα συναισθήματα, τις στάσεις και τις ανησυχίες των μελλοντικών εκπαιδευτικών στη Νότιο Αφρική απέναντι στην ένταξη. Ακόμη, οι Forlin και Chambers (2011) χρησιμοποίησαν την συγκεκριμένη κλίμακα (Loreman, Earle, Sharma, & Forlin, 2007) σε 67 μελλοντικούς εκπαιδευτικούς προκειμένου να διερευνήσουν κατά πόσο ήταν προετοιμασμένοι να εφαρμόσουν ενταξιακές πρακτικές όταν επρόκειτο να υπηρετήσουν στα γενικά σχολεία. Πιο πρόσφατα, οι Savolainen και συνεργάτες (2012) χρησιμοποίησαν τη συγκεκριμένη κλίμακα σε 319 εκπαιδευτικούς της Νότιο Αφρικής και της Φιλανδίας προκειμένου να διερευνηθεί η σχέση μεταξύ των στάσεων που είχαν οι εκπαιδευτικοί απέναντι στην ένταξη και της συνολικής αίσθησης αυτοαποτελεσματικότητάς τους.

Η προσαρμογή της διατύπωσης των ερωτηματολογίων πραγματοποιήθηκε με τη μέθοδο της διπλής μετάφρασης από τρεις έμπειρους ερευνητές. Τα συγκεκριμένα ερωτηματολόγια ελήφθησαν από τους ίδιους τους κατασκευαστές μαζί με τις οδηγίες για το σκοράρισμά τους. Έπειτα, πραγματοποιήθηκε πιλοτική έρευνα σε 15 εκπαιδευτικούς με βάση τα αποτελέσματα της οποίας έγιναν τροποποιήσεις και διορθώσεις στη μετάφραση των στοιχείων τους. Τα παραπάνω εργαλεία θεωρούνται έγκυρα από άποψη παραγοντικών αναλύσεων και επιλέχθηκαν διότι εξυπηρετούν τους συγκεκριμένους σκοπούς της έρευνας.

Γ.3 Διαδικασία συλλογής δεδομένων

Η ερευνήτρια επισκέφτηκε όλα τα σχολεία στα οποία υπηρετούσαν οι εκπαιδευτικοί του δείγματος και χορήγησε ατομικά το κάθε ερωτηματολόγιο στους εκπαιδευτικούς. Ο συνολικός χρόνος που χρειάστηκε για τη συμπλήρωσή τους ήταν περίπου 30 έως 40' ενώ ο συνολικός χρόνος που απαιτήθηκε για τη συλλογή του συνόλου των δεδομένων ήταν ένας μήνας. Αφού ολοκληρώθηκε η συμπλήρωση των ερωτηματολογίων από όλο το δείγμα, τα ερωτηματολόγια αρχικά κωδικοποιήθηκαν με τους αριθμούς 1 έως 80 έπειτα βαθμολογήθηκαν το κάθε ένα ξεχωριστά και τέλος επεξεργάστηκαν με το πρόγραμμα ανάλυσης στατιστικών δεδομένων SPSS (21th edition).

Οι αναλύσεις οι οποίες πραγματοποιήθηκαν αναφέρονταν σε συχνότητες και ποσοστά σε ότι αφορά τα δημογραφικά στοιχεία. Σε ότι αφορά τις μεταβλητές : στάσεις, συναισθήματα, ανησυχίες, δημοκρατικές πεποιθήσεις και αίσθηση αυτοαποτελεσματικότητας στη διαχείριση συμπεριφοράς, σε πρώτο επίπεδο πραγματοποιήθηκαν αναλύσεις που αφορούσαν το μέσο όρο και την τυπική απόκλιση. Σε δεύτερο επίπεδο, πραγματοποιήθηκαν συσχετίσεις μεταξύ των

μεταβλητών από διαφορετικά εργαλεία συλλογής δεδομένων π.χ των δημοκρατικών αντιλήψεων και της αίσθησης αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών στη διαχείριση της συμπεριφοράς των μαθητών.

Πίνακας 1.

Δημογραφικά στοιχεία

	Συχνότητα	Ποσοστά
Φύλο		
Αντρας	21	26,3
Γυναίκα	59	73,8
Total	80	100,0
Ηλικία		
31-35	6	7,5
36-40	2	2,5
41-45	13	16,3
46-50	41	51,3
51-55	18	22,5
Total	80	100,0
Έτος προϋπηρεσίας		
1-6	1	1,3
7-12	7	8,8
13-18	20	25,0
19-24	28	35,0
24+	24	30
Total	80	100,0
Τάξη στο τρέχον ακαδημαϊκό έτος		
A	16	20,0
B	16	20,0
Γ	14	17,5
Δ	12	15,0
E	13	16,3
ΣΤ	9	11,3
Total	80	100,0

Λειτουργία T.E στο σχολείο		
0	2	2,5
Ναι	56	70,0
Όχι	22	27,5
Total	80	100,0
Πτυχίο πανεπιστημιακού παιδαγωγικού τμήματος		
Ναι	71	98,8
Όχι	1	1,3
Total	80	100,0
Διδασκαλείο γενικής αγωγής		
Ναι	14	17,5
Όχι	66	82,5
Total	80	100,0
Διδασκαλείο ειδικής αγωγής		
Ναι	2	2,5
Όχι	78	97,5
Total	80	100,0
Μεταπτυχιακό δίπλωμα		
Ναι	5	6,3
Όχι	75	93,7
Total	80	100,0
Διδακτορικό δίπλωμα		
Ναι	1	1,3
Όχι	79	98,8
Total	80	100,0
Παράλληλη στήριξη στην τάξη		
0	1	1,3
Ναι	16	20,0
Όχι	63	78,8
Total	80	100,0
Είδος ε.ε.α/ αναπηρίας εκπαιδευτικούς		
Πρόβλημα ακοής	6	7,5
Δεν έχω αναπηρία	74	92,5
Total	80	100,0
Σεμινάριο-επιμόρφωση		
Ναι	8	10,0
Όχι	72	90,0
Total	80	100,0

Διαγνωσμένη ε.ε.α του εκπαιδευτικού		
Ναι	0	0
Όχι	80	100,0
Total	80	100,0
Επαφή με άτομα με αναπηρία		
Ναι	28	35,0
Όχι	52	65,0
Total	80	100,0
Επίπεδο κατάρτισης ειδικής αγωγής		
Κανένα	36	45,0
Χαμηλό	30	37,5
Υψηλό	16	17,5
Total	80	100,0
Γνώση νομοθεσίας για ε.ε.α		
Καμία	9	11,3
Φτωχή	24	30,0
Μέτρια	35	43,8
Καλή	10	12,5
Πολύ καλή	2	2,5
Επίπεδο αυτοπεποίθησης		
Πολύ χαμηλό	7	8,8
Χαμηλό	27	33,8
Μέτριο	35	43,8
Υψηλό	11	13,8
Επίπεδο εμπειρίας		
Μηδαμινό	20	25,0
Χαμηλό	46	57,5
Υψηλό	14	17,5

Πίνακας 2.

Δημογραφικά χαρακτηριστικά μαθητών

	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
Εγγεγραμμένοι μαθητές στην τάξη	8	12	25	20,48	3,758
Μαθητές με επίσημα διαγνωσμένες ε.ε.α ή αναπηρία στην τάξη	80	0	4	,48	,886
Μαθητές στο Τ.Ε.	80	0	5	,86	1,209
Valid N (listwise)	80				

Δ. Αποτελέσματα

Οι αναλύσεις βασίστηκαν στις απαντήσεις των συμμετεχόντων οι οποίοι συμπλήρωσαν ο καθένας τρία ξεχωριστά ερωτηματολόγια. Ο Πίνακας 1. παρουσιάζει τους μέσους όρους της βαθμολογίας των συμμετεχόντων στις κλίμακες που τους δόθηκαν προς συμπλήρωση ενώ ο Πίνακας 2. παρουσιάζει τις συσχετίσεις μεταξύ των μεταβλητών που διερευνήθηκαν. Οι μεταβλητές που συσχετίστηκαν μεταξύ τους ήταν: α) οι δημοκρατικές πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών, β) η αυτοαποτελεσματικότητά του στη διοίκηση και διαχείριση της συμπεριφοράς, γ) οι στάσεις απέναντι στην ένταξη, δ) οι ανησυχίες τους απέναντι στην ένταξη και ε) τα συναισθήματά τους απέναντι στην αναπηρία. Για τη συσχέτιση των 5 μεταβλητών χρησιμοποιήθηκε ο στατικός δείκτης ανάλυσης ποσοτικών δεδομένων Spearman.

Πίνακας 3.

Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις μεταβλητών

	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
Δημοκρατικές πεποιθήσεις	80	65	138	95,45	18,021
Ανησυχίες για την ένταξη	80	5	19	11,56	2,854
Συναισθήματα απέναντι στην αναπηρία	80	5	20	14,05	2,545
Στάσεις απέναντι στην ένταξη	80	7	20	14,08	11,375
Αυτοποτελεσματικότητα στη διοίκηση της τάξης και διαχείριση της συμπεριφοράς	80	37	82	51,68	9,799
Valid N (listwise)	80				

Με βάση τη κλίμακα «Democratic Teacher Beliefs Scale», το μεγαλύτερο σκόρ που μπορεί να σημειώσει ένας εκπαιδευτικός είναι η τιμή 198 ενώ η μικρότερη τιμή είναι 33. Η τιμή 33 καταδεικνύει τις πιο ισχυρές δημοκρατικές πεποιθήσεις ενώ η τιμή 198 καταδεικνύει τον ελάχιστο βαθμό των δημοκρατικών πεποιθήσεων των εκπαιδευτικών. Με βάση τον Πίνακα 3, η τιμή 65 χαρακτηρίζει την χαμηλότερη ακραία τιμή του δείγματος, δηλαδή τον πιο δημοκρατικό εκπαιδευτικό ενώ η τιμή 138 χαρακτηρίζει την υψηλότερη ακραία τιμή του δείγματος, δηλαδή τον πιο αντιδημοκρατικό εκπαιδευτικό. Με βάση τις δυο παραπάνω ακραίες τιμές, ο μέσος όρος του βαθμού δημοκρατικότητας των πεποιθήσεων των εκπαιδευτικών του δείγματος είναι γενικά μέτριος και τείνει προς αντιδημοκρατικές πεποιθήσεις παρά δημοκρατικές ($M=95.45$, $SD=18.021$).

Σε ότι αφορά την ενταξιακή εκπαίδευση, οι τιμές για τις ανησυχίες των εκπαιδευτικών για την υλοποίησή της ενταξιακής εκπαίδευσης κυμαίνονταν από 5 έως 20. Η τιμή 5 ισοδυναμεί με το μεγαλύτερο βαθμό ανησυχιών, ενώ η τιμή 20 ισοδυναμεί με τον χαμηλότερο βαθμό ανησυχιών. Στο συγκεκριμένο δείγμα, οι βαθμολογίες για τις ανησυχίες των εκπαιδευτικών για την ενταξιακή εκπαίδευση και

την υλοποίησή της κυμαίνονταν από 5 έως 19. Η τιμή 19 χαρακτηρίζει τους εκπαιδευτικούς που είχαν τις λιγότερες ανησυχίες απέναντι στην ένταξη και η τιμή 5 χαρακτηρίζει εκείνους που ήταν περισσότερο ανήσυχοι. Ο μέσος όρος επί του συνόλου των εκπαιδευτικών καταδεικνύει ότι αναφέρουν κάποιες ανησυχίες για την υλοποίηση της ενταξιακής εκπαίδευσης στα σχολεία τους ($M=11.56$, $SD=2.854$).

Αναφορικά με τα συναισθήματα των εκπαιδευτικών απέναντι στην αναπηρία, η βαθμολόγηση της σχετικής κλίμακας που δόθηκε κυμαίνεται από 5 έως 20. Η τιμή 5 ισοδυναμεί με τα πιο αρνητικά συναισθήματα ενώ η τιμή 20 με τα πιο θετικά. Σε ότι αφορά το συγκεκριμένο δείγμα, η βαθμολόγηση που αναφέρεται στα συναισθήματα των εκπαιδευτικών κυμαίνονταν επίσης από 5 έως 20. Ο μέσος όρος των συμμετεχόντων είχε θετικά συναισθήματα απέναντι στην αναπηρία ($M=14.05$, $SD=2.854$).

Επίσης, οι πιο θετικές στάσεις που μπορεί να είχαν οι εκπαιδευτικοί απέναντι στην ένταξη σύμφωνα με την κλίμακα είχαν σκορ 20 ενώ οι πιο αρνητικές είχαν σκορ 5. Αν μια τιμή πλησιάζει το σκορ 20 τότε οι στάσεις απέναντι στην ένταξη είναι θετικές και αντίστροφα. Στο συγκεκριμένο δείγμα, ο μέσος όρος των εκπαιδευτικών είχε θετικές στάσεις απέναντι στην ένταξη ($M=14.08$, $SD=11.375$).

Τέλος, σε ότι αφορά την αίσθηση αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών στη διοίκηση της τάξης και διαχείριση της συμπεριφοράς (δ.τ/δ.σ) οι τιμές μπορούσαν να κυμανθούν από 29 έως 89. Η τιμή 29 ισοδυναμεί με τον πιο περιορισμένο βαθμό αυτοαποτελεσματικότητας στη δ.τ/δ.σ ενώ η τιμή 89 ισοδυναμεί με τον πιο υψηλό βαθμό. Ο μέσος όρος του συνόλου των συμμετεχόντων κατέδειξε ένα περιορισμένο βαθμό αίσθησης αυτοαποτελεσματικότητας ($M=51.68$, $SD=9.799$).

Σε ότι αφορά τις συσχετίσεις μεταξύ των μεταβλητών (βλ. Πίνακα 4.), στατιστικά σημαντική θετική συσχέτιση παρατηρήθηκε μεταξύ των δημοκρατικών πεποιθήσεων των εκπαιδευτικών και της εκλαμβανόμενης αποτελεσματικότητάς τους στη διαχείριση της συμπεριφοράς $r=.230$, $p<0.05$ ($DF=78$). Ο βαθμός των δημοκρατικών πεποιθήσεων που έχουν οι εκπαιδευτικοί επηρεάζεται από την αίσθηση αποτελεσματικότητά τους και το αντίστροφο. Βέβαια, η κλίμακα των δημοκρατικών πεποιθήσεων βαθμολογείται αντίστροφα και αυτό σημαίνει ότι όσο πιο υψηλό σκορ σημειώνει τόσο πιο αντιδημοκρατικές πεποιθήσεις έχει ένας εκπαιδευτικός. Γι' αυτόν τον λόγο η θετική συσχέτιση μεταξύ των δύο αυτών μεταβλητών σημαίνει ότι όσο πιο μικρός είναι ο βαθμός δημοκρατικότητας των πεποιθήσεων και πρακτικών του εκπαιδευτικού τόσο πιο υψηλός είναι ο βαθμός αυτοαποτελεσματικότητας στη διοίκηση της τάξης και τη διαχείριση της συμπεριφοράς των μαθητών του. Αντιστρόφως, όσο πιο δημοκρατικός στην

εκπαίδευση είναι ένας εκπαιδευτικός τόσο λιγότερο αποτελεσματικός αισθάνεται προκειμένου να διοικήσει την τάξη και να διαχειριστεί τη συμπεριφορά των μαθητών.

Όπως καταδεικνύεται στον Πίνακα 4, μια επιπλέον στατιστικά σημαντική συσχέτιση ($p < 0.01$) αναδείχθηκε μεταξύ των δημοκρατικών πεποιθήσεων των εκπαιδευτικών και των ανησυχιών που αναφέρουν για την υλοποίηση της ενταξιακής εκπαίδευσης στο σχολείο τους $r = -.367$. Επομένως, ο βαθμός των δημοκρατικών πεποιθήσεων που έχει ένας εκπαιδευτικός για την εκπαίδευση επηρεάζει και επηρεάζεται από το βαθμό των ανησυχιών που έχει για την υλοποίηση της ένταξης. Ακόμη, η συσχέτιση που καταδείχθηκε είναι αρνητική. Σύμφωνα με τις οδηγίες της βαθμολογίας της κλίμακας, όσο πιο υψηλό σκορ καταδεικνύει ένας εκπαιδευτικός, τόσο λιγότερες ανησυχίες έχει και αντιστρόφως. Για αυτόν το λόγο η αρνητική συσχέτιση μεταξύ των δύο μεταβλητών σημαίνει ότι όσο πιο μικρό βαθμό δημοκρατικών πεποιθήσεων έχει ένας εκπαιδευτικός τόσο περισσότερες ανησυχίες έχει για την ένταξη των μαθητών με ε.ε.α και αντιστρόφως. Όσο πιο λίγες ανησυχίες έχει ένας εκπαιδευτικός τόσο πιο πολύ πρεσβεύει τις δημοκρατικές αξίες στις καθημερινές εκπαιδευτικές πρακτικές που εφαρμόζει.

Τα συναισθήματα των εκπαιδευτικών απέναντι στην αναπηρία καταδείχθηκε επίσης ότι σχετίζονται σε στατιστικά σημαντικό βαθμό με το βαθμό των δημοκρατικών πεποιθήσεων τους εφόσον προκύπτει μια ισχυρή σημαντικά σημαντική αρνητική συσχέτιση ανάμεσα στις δύο μεταβλητές $r = -.399$, ($p < 0.01$). Επομένως, τα συναισθήματα που έχει ένας εκπαιδευτικός απέναντι στην αναπηρία σχετίζεται με τον βαθμό των δημοκρατικών πεποιθήσεων που έχει έχει. Άρα, όσο πιο δημοκρατικός είναι ένας εκπαιδευτικός, τόσο πιο θετικά συναισθήματα έχει απέναντι στην αναπηρία και αντίστροφα. Όσο πιο αντιδημοκρατικός είναι, τόσο πιο αρνητικά συναισθήματα απέναντι στην αναπηρία έχει.

Η απουσία στατιστικά σημαντικής συσχέτισης μεταξύ των στάσεων των εκπαιδευτικών απέναντι στην ένταξη των μαθητών με ε.ε.α και το βαθμό των δημοκρατικών τους πεποιθήσεων, καταδεικνύει ότι οι στάσεις που έχουν οι εκπαιδευτικοί απέναντι στην ένταξη δεν σχετίζεται με το βαθμό των δημοκρατικών τους αντιλήψεων και αντιστρόφως $r = -.145$, $p > 0.05$. Αντίθετα, στατιστικά σημαντική συσχέτιση παρατηρήθηκε στις ανησυχίες των εκπαιδευτικών για την ένταξη και τα συναισθήματα τους απέναντι στην αναπηρία ($p < 0.01$). Έτσι, προκύπτει ότι τα συναισθήματα που έχει ένας εκπαιδευτικός απέναντι στην αναπηρία σχετίζονται με το βαθμό ανησυχιών που αναφέρουν σχετικά με την υλοποίηση ενταξιακών πρακτικών και αντίστροφα. Ακόμη, η συσχέτιση που καταδείχθηκε είναι θετική $r = .468$.

Επομένως, όσο πιο θετικά συναισθήματα έχει ένας εκπαιδευτικός απέναντι στην αναπηρία, τόσο λιγότερες ανησυχίες έχει για την ένταξη των μαθητών με ε.ε.α.

Σε ότι αφορά την αίσθηση αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών στη διοίκηση της τάξης και διαχείριση συμπεριφοράς, καταδείχθηκε στατιστικά σημαντική συσχέτιση με μόνο έναν από τους τρεις παράγοντες της κλίμακας που αναφέρεται στην ενταξιακή εκπαίδευση. Συγκεκριμένα, οι στάσεις των εκπαιδευτικών απέναντι στην ένταξη συσχετίζονται αρνητικά με την αυτοαποτελεσματικότητα στη διοίκηση της τάξης και διαχείριση της συμπεριφοράς με συντελεστή συσχέτισης $r = -2.273$ και επίπεδο σημαντικότητας $p < 0.05$. Δηλαδή, οι θετικές στάσεις των εκπαιδευτικών σχετίζονται με μειωμένη αίσθηση αυτοαποτελεσματικότητας στη διαχείριση της συμπεριφοράς και αντιστρόφως. Έτσι, προκύπτει ότι οι εκπαιδευτικοί που αισθάνονται πιο αποτελεσματικοί να διοικήσουν τη τάξη τους έχουν πιο αρνητική στάση απέναντι στην ένταξη και αντιστρόφως.

Πίνακας 4.

Συσχετίσεις μεταξύ μεταβλητών

		Δημ. πεποιθή σεις	Στάσεις απέναντι στην ένταξη	Ανησυχίες για την ένταξη	Συν. απέναντι στην αναπηρία	Αυτοποτελ. στη Δ.Τ και Δ.Σ
Δημ. Πεποιθ.	Correlation Coefficient	1,000	-,142	-,397**	-,399**	,230*
	Sig. (2- tailed)		,208	,000	,000	,040
Στάσεις απέναντι στην ένταξη	Correlation Coefficient	-,142	1,000	,088	,219	-,273*
	Sig. (2- tailed)	,208		,435	,051	,014
Ανησυχίες για την ένταξη	Correlation Coefficient	-,397**	,088	1,000	,468**	-,087
	Sig. (2- tailed)	,000	,435		,000	,445
Συν. απέναντι στην αναπηρία	Correlation Coefficient	-,399**	,219	,468**	1,000	,004
	Sig. (2- tailed)	,000	,051	,000		,972
Αυτοποτελ. στη Δ.Τ και Δ.Σ	Correlation Coefficient	,230*	-,273*	-,087	,004	1,000
	Sig. (2- tailed)	,040	,014	,445	,972	
	N	80	80	80	80	80

Σημείωση. *p<0.05 , **p<0.01

Ε. Συζήτηση

Η παρούσα προκαταρκτική έρευνα κατέδειξε τις αντιλήψεις ενός δείγματος Ελλήνων εκπαιδευτικών της γενικής εκπαίδευσης σχετικά με θέματα που απασχολούν την σύγχρονη εκπαίδευση. Ο σκοπός της παρούσας προκαταρκτικής έρευνας ήταν να διερευνήσει τις στάσεις των εκπαιδευτικών απέναντι στην ενταξιακή εκπαίδευση, τον βαθμό δημοκρατικότητας των πεποιθήσεών τους καθώς και τον βαθμό την εκλαμβανόμενης αυτοαποτελεσματικότητας στη διοίκηση της τάξης και διαχείριση της συμπεριφοράς. Ακόμη, σκοπός ήταν να καταδειχθούν οι σχέσεις και μεταξύ των παραπάνω μεταβλητών.

Οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην παρούσα προκαταρκτική διερεύνηση δήλωσαν γενικά θετικές στάσεις ενώ έτειναν να αναφέρουν κάποιες ανησυχίες για την υλοποίηση της ενταξιακής εκπαίδευσης. Παράλληλα, διακατέχονταν από θετικά συναισθήματα απέναντι στην αναπηρία. Ακόμη, οι δηλώσεις των συμμετεχόντων κατέδειξαν γενικά ένα περιορισμένο βαθμό αυτοαποτελεσματικότητας στη διοίκηση της τάξης και διαχείριση της συμπεριφοράς και έναν σχετικά χαμηλό βαθμό δημοκρατικών πεποιθήσεων σε θέματα εκπαιδευτικών προσεγγίσεων και σχολικών πρακτικών.

Αναφορικά με το βαθμό δημοκρατικότητας των πεποιθήσεων των εκπαιδευτικών τα αποτελέσματα που προέκυψαν δεν συμφωνούν με τα ευρήματα στο διεθνή χώρο (Zehir-Topkaya & Yavuz, 2011). Ακόμη, σε ότι αφορά την αίσθηση αυτοαποτελεσματικότητας στη δ.τ/δ.σ το παρόν εύρημα έρχεται σε αντίθεση με την έρευνα των Abu-Tineh και συνεργάτες (2011) όπου οι Ιορδανοί εκπαιδευτικοί αισθάνονταν ιδιαίτερα αποτελεσματικοί στη διαχείριση της συμπεριφοράς των μαθητών. Επίσης, αναφορικά με τις στάσεις των εκπαιδευτικών απέναντι στην υλοποίηση της ενταξιακής εκπαίδευσης, παρόλο που υπάρχουν ορισμένα ερευνητικά δεδομένα τα οποία δεν συμφωνούν με το παρόν αποτέλεσμα (Savolainen, 2012· Vaughn, 1996), ωστόσο άλλες έρευνες στον ελληνικό αλλά και διεθνή χώρο υποστηρίζουν ότι οι εκπαιδευτικοί έχουν θετικές στάσεις απέναντι στην υλοποίηση της ενταξιακής εκπαίδευσης (Avramidis, Bayliss, & Burden 2000· Scruggs & Mastropieri, 1996).

Τέλος, σε έρευνα που πραγματοποίησαν οι Savolainen και συνεργάτες (2012) φάνηκε ότι οι εκπαιδευτικοί έχουν γενικά θετικά συναισθήματα απέναντι στην αναπηρία και τείνουν να έχουν κάποιες ανησυχίες απέναντι στην υλοποίηση της ένταξης. Το παραπάνω εύρημα υποστηρίζει το παρόν αποτέλεσμα σχετικά με τα συναισθήματα των εκπαιδευτικών. Οι ανησυχίες που τείνουν να έχουν οι Έλληνες

εκπαιδευτικοί σύμφωνα με τους Avramidis και συνεργάτες (2000) αναφέρονται γενικά στην έλλειψη υποστηρικτικού προσωπικού, την έλλειψη κατάρτισης τους σε θέματα ενταξιακής εκπαίδευσης και στην έλλειψη απαραίτητων εποπτικών μέσων.

Σε ότι αφορά τα αποτελέσματα που προέκυψαν από τις συσχετίσεις που πραγματοποιήθηκαν, φάνηκε ότι όσο πιο αρνητικές στάσεις απέναντι στην ένταξη και όσο πιο χαμηλό βαθμό δημοκρατικών πεποιθήσεων έχουν οι εκπαιδευτικοί, τόσο πιο αποτελεσματικοί στη διαχείριση της συμπεριφοράς αισθάνονται και το αντίστροφο. Επομένως, οι εκπαιδευτικοί που έχουν υψηλή αίσθηση αυτοαποτελεσματικότητας σε ότι αφορά τη διαχείριση της συμπεριφοράς των μαθητών, χαρακτηρίζονται από αντιδημοκρατικές πεποιθήσεις και αρνητικές στάσεις απέναντι στην ένταξη. Ακόμη, οι εκπαιδευτικοί με το χαμηλότερο βαθμό δημοκρατικών πεποιθήσεων δεν τρέφουν θετικά συναισθήματα απέναντι στην αναπηρία και επομένως είναι πιθανό να μην επιθυμούν να έχουν στην τάξη τους μαθητές με κάποια αναπηρία. Και αυτό εν μέρει δικαιολογεί ότι οι συγκεκριμένοι εκπαιδευτικοί ήταν αρνητικά διακείμενοι απέναντι στην ένταξη των μαθητών με ε.ε.α. Επίσης, σε ότι αφορά τους παραπάνω εκπαιδευτικούς, φαίνεται να εκφράζουν ταυτόχρονα και ορισμένες ανησυχίες για την υλοποίηση της ενταξιακής εκπαίδευσης.

Από την άλλη, φάνηκε ότι οι εκπαιδευτικοί που έχουν τον πιο υψηλό βαθμό δημοκρατικών πεποιθήσεων, είναι θετικά διακείμενοι απέναντι στην ένταξη και έχουν θετικά συναισθήματα απέναντι στην αναπηρία. Όμως, οι συγκεκριμένοι εκπαιδευτικοί αισθάνονται ότι δεν μπορούν να διαχειριστούν εύκολα τη συμπεριφορά των μαθητών και να κρατήσουν τον έλεγχο της τάξης. Ακόμη, από τη παρούσα εργασία καταδείχθηκε ότι τα συναισθήματα που έχει ένας εκπαιδευτικός απέναντι στην αναπηρία επηρεάζουν και επηρεάζονται από το βαθμό ανησυχιών που αναφέρουν σχετικά με τη υλοποίηση της ενταξιακής εκπαίδευσης. Συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί που τρέφουν τα πιο αρνητικά συναισθήματα απέναντι στην αναπηρία, φαίνεται ότι έχουν και τις περισσότερες ανησυχίες απέναντι στην ένταξη και αντίστροφα.

Η πρώτη ερευνητική υπόθεση του συγγραφέα ότι όσο πιο δημοκρατικές πεποιθήσεις έχουν οι εκπαιδευτικοί τόσο πιο αποτελεσματικοί στη διαχείριση της συμπεριφοράς είναι, απορρίφθηκε. Πιο συγκεκριμένα, τα αποτελέσματα κατέδειξαν ότι όντως υπάρχει μια σημαντική σχέση μεταξύ του βαθμού των δημοκρατικών πεποιθήσεων των εκπαιδευτικών και της αίσθησης αυτοαποτελεσματικότητάς τους στη διαχείριση της συμπεριφοράς των μαθητών (Α.Α.Δ.Σ.Μ). Ωστόσο, παρατηρήθηκε ότι όσο αυξάνεται ο βαθμός των δημοκρατικών πεποιθήσεων των εκπαιδευτικών, τόσο μειώνεται η Α.Α.Δ.Σ.Μ και γι' αυτόν τον λόγο η υπόθεση του

συγγραφέα απορρίπτεται. Φαίνεται επομένως σε αντίθεση με την ερευνητική υπόθεση του συγγραφέα και της βιβλιογραφίας που μελετήθηκε (Shechtman, 2007· Shechtman, 2002) ότι οι Έλληνες εκπαιδευτικοί που αισθάνονται αποτελεσματικοί να διοικήσουν τη τάξη τους, έχουν ταυτόχρονα και τις πιο αντιδημοκρατικές πεποιθήσεις στην εκπαίδευση.

Το γεγονός ότι η υψηλή Α.Α.Δ.Σ.Μ των εκπαιδευτικών σχετίζεται με χαμηλό βαθμό δημοκρατικών πεποιθήσεων, αποτελεί ένα νέο στοιχείο καθώς φαίνεται να μην υπάρχουν άλλα παρόμοια αποτελέσματα στη βιβλιογραφία που να το υποστηρίζουν. Ωστόσο, σε έρευνα που πραγματοποίησε ο Schechtman (2007), καταδείχθηκε ότι εκείνοι οι εκπαιδευτικοί που δήλωσαν ότι αισθάνονταν αποτελεσματικοί να διοικήσουν την τάξη τους χρησιμοποιούσαν τελικά τιμωρητικές πρακτικές οι οποίες δεν συνάδουν με τις δημοκρατικές πεποιθήσεις. Έτσι, σύμφωνα με τα ερευνητικά δεδομένα του Schechtman (2002) μια πιθανή ερμηνεία για το γεγονός ότι οι εκπαιδευτικοί με υψηλή αίσθηση αυτοαποτελεσματικότητας στη δ.τ/δ.σ έχουν και τις πιο αντιδημοκρατικές πεποιθήσεις είναι ότι το γεγονός ότι οι συγκεκριμένοι εκπαιδευτικοί εφαρμόζουν κατασταλτικές και τιμωρητικές στρατηγικές για να διαχειριστούν τη συμπεριφορά των μαθητών οι οποίες δεν συνάδουν με την αποδοχή δημοκρατικών πεποιθήσεων. Πράγματι, όπως προέκυψε από τα δεδομένα των παρατηρήσεων που διεξήγαγαν οι ερευνητές οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούσαν μη δόκιμες τεχνικές διαχείρισης της συμπεριφοράς. Στην πραγματικότητα όμως, όταν εφαρμόστηκε η μέθοδος της παρατήρησης, οι συγκεκριμένοι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούσαν μη δόκιμες τεχνικές διαχείρισης της συμπεριφοράς των μαθητών. Η παραπάνω υπόθεση υποστηρίζεται και από τους Koutselios και Koutseliou (2001), οι οποίοι αναφέρουν ότι οι Έλληνες εκπαιδευτικοί σπανίως αντιλαμβάνονται τον εαυτό τους ως αναποτελεσματικό και τείνουν να υπερεκτιμούν πολλές φορές τον εαυτό τους σε ότι αφορά τις διδακτικές τους δεξιότητες.

Μία άλλη ερμηνεία που μπορεί να δοθεί για το συγκεκριμένο εύρημα είναι ότι οι εκπαιδευτικοί με χαμηλό βαθμό δημοκρατικών πεποιθήσεων εφαρμόζουν πιθανώς τιμωρητικές πρακτικές με τις οποίες διατηρούν τον έλεγχο της τάξης. Όπως προκύπτει λογικά, από τη στιγμή που κατορθώνουν να διατηρήσουν με αυτές τις πρακτικές τον έλεγχο της τάξης, αισθάνονται ταυτόχρονα και αποτελεσματικοί. Υπάρχουν έρευνες στη διεθνή βιβλιογραφία οι οποίες έχουν καταδείξει ότι οι συγκεκριμένες τεχνικές παρόλο που δεν θεωρούνται δόκιμες εντούτις είναι δυνατόν βραχυπρόθεσμα να διασφαλίσουν τον έλεγχο της συμπεριφοράς των μαθητών (Irvin, Tobin, Sprague, Sugai & Vincent, 2004). Ελληνικά ερευνητικά δεδομένα ενισχύουν

το παραπάνω εύρημα καθώς δείγμα Ελλήνων εκπαιδευτικών δήλωσε ότι τιμωρητικές πρακτικές όπως η αποβολή των μαθητών από την τάξη είναι δυνατόν να είναι αποτελεσματικές ορισμένες φορές προκειμένου να διασφαλιστεί η εύρυθμη λειτουργία της τάξης (Koutrouba, 2012).

Ακόμη, πρέπει να σημειωθεί από το συνολικό δείγμα ήταν ελάχιστοι οι εκπαιδευτικοί που είχαν παρακολουθήσει επιπλέον επιμορφωτικά σεμινάρια σε ότι αφορά την εκπαίδευση γενικά και κυρίως σε ότι αφορά τη διαχείριση συμπεριφοράς των μαθητών. Τα επιμορφωτικά σεμινάρια εκτός από την ευαισθητοποίηση συμβάλλουν κυρίως στην κατάρτιση των εκπαιδευτικών σε θέματα που αφορούν την διοίκηση της τάξης και τη διαχείριση της συμπεριφοράς. Η ελλιπής κατάρτιση μπορεί να οδηγήσει τους εκπαιδευτικούς σε μη δόκιμες παρεμβάσεις διαχείρισης της συμπεριφοράς (Cetin, 2013 · Elliot, Witt, Galvin, & Peterson, 1984· Koutrouba, 2012). Οπότε, μια τρίτη υποθετική ερμηνεία για το παρόν αποτέλεσμα είναι ότι οι εκπαιδευτικοί είναι δυνατό να επιλέγουν να διοικήσουν την τάξη τους με μη δημοκρατικές πρακτικές και να αισθάνονται αποτελεσματικοί με αυτόν τον τρόπο, διότι έχουν άγνοια ότι οι συγκεκριμένες πρακτικές όπως οι επίπληξη και οι τιμωρίες δεν βοηθούν ουσιαστικά τους μαθητές μακροπρόθεσμα.

Σε ότι αφορά την δεύτερη ερευνητική υπόθεση, βρέθηκε ότι υπάρχει μια θετική σχέση μεταξύ των δημοκρατικών πεποιθήσεων των εκπαιδευτικών και των αντιλήψεών τους απέναντι στην ενταξιακή εκπαίδευση. Όμως, παρά τη σχέση που αναδεικνύεται μεταξύ των δύο μεταβλητών, εντούτοις η απουσία στατιστικά σημαντικής συσχέτισης δεν υποστηρίζει την ερευνητική υπόθεση. Επομένως, η ερευνητική υπόθεση ότι όσο πιο θετικές στάσεις έχουν οι εκπαιδευτικοί απέναντι στην ένταξη τόσο πιο υψηλό βαθμό δημοκρατικότητας επιδεικνύουν, απορρίπτεται για τον παραπάνω λόγο.

Το παραπάνω εύρημα δεν υποστηρίζεται από αποτελέσματα προηγούμενων ερευνών καθώς οι εκπαιδευτικοί που διέθεταν έναν δημοκρατικό προσανατολισμό στην εκπαίδευση εφάρμοζαν και τις πιο ενταξιακές πρακτικές (Shechtman & Or, 1996· Weisel & Dror, 2006). Μια υποθετική ερμηνεία που μπορεί να δοθεί για το παρόν αποτέλεσμα είναι ότι οι στάσεις που έχουν οι εκπαιδευτικοί απέναντι στην ένταξη μπορεί να επηρεάζονται από άλλους επιπλέον παράγοντες όπως είναι το επίπεδο κατάρτισής τους, το είδος και η σοβαρότητα της αναπηρίας κ.α (Koutrouba et al., 2006) και όχι αποκλειστικά και μόνο από το βαθμό των δημοκρατικών αντιλήψεων που έχουν.

Επιπλέον, τα ερευνητικά δεδομένα κατέδειξαν ότι οι εκπαιδευτικοί που έχουν τις λιγότερες ανησυχίες για την ένταξη μαθητών με ε.ε.α και τρέφουν τα πιο θετικά

συναισθήματα απέναντι στην αναπηρία διακατέχονται από δημοκρατικό πνεύμα. Το παρόν αποτέλεσμα αποτελεί νέο εύρημα στη βιβλιογραφία καθώς φαίνεται να μην έχουν πραγματοποιηθεί παρόμοιες συσχετίσεις σε προηγούμενες έρευνες. Ένα τέτοιο αποτέλεσμα όμως, δεν θα πρέπει να μας προκαλεί έκπληξη διότι το ιδεολογικό υπόβαθρο της ενταξιακής εκπαίδευσης υποστηρίζει τις αρχές της ισότητας και της δικαιοσύνης υπερασπίζοντας τα δικαιώματα όλων των μαθητών στη μάθηση (Vlachou, 2006). Επομένως, θα ήταν οξύμωρο ένας εκπαιδευτικός να έτρεφε θετικά συναισθήματα απέναντι στην αναπηρία χωρίς να διακατέχεται από δημοκρατικές πεποιθήσεις.

Όσο για τις ανησυχίες που έχουν οι εκπαιδευτικοί για την υλοποίηση της ένταξης, μία προσωπική υποθετική ερμηνεία που μπορεί να δοθεί είναι ότι οι εκπαιδευτικοί με υψηλό βαθμό δημοκρατικότητας δεν ανησυχούν ιδιαίτερα για την υλοποίηση της ένταξης με την έννοια ότι δεν αισθάνονται την υλοποίηση της ένταξης ως απειλή που μπορεί να επηρεάσει την αποτελεσματικότητα και την ποιότητα του εκπαιδευτικού τους έργου. Ακόμη, ένας εκπαιδευτικός από τη στιγμή που είναι δημοκρατικός είναι διατεθειμένος να υποστηρίξει με κάθε τρόπο κάποιο μαθητή με ε.ε.α και να καταβάλει κάθε προσωπική προσπάθεια προκειμένου να αισθάνεται ότι παρέχονται ίσες ευκαιρίες στην εκπαίδευση σε όλους τους μαθητές.

Ακόμη, όπως υποστηρίζει και ο Barton (2013) χρειάζεται πολύ μεγάλη προσπάθεια προκειμένου οι εκπαιδευτικοί να αντιληφθούν σε βάθος τη σπουδαιότητα του ρόλου τους και τις αξίες της δημοκρατικότητας. Έτσι, μια επιπλέον πιθανή ερμηνεία είναι ότι εκπαιδευτικοί είναι δυνατό να έχουν λίγες ανησυχίες για την υλοποίηση της ένταξης ενώ παράλληλα να έχουν δημοκρατικές πεποιθήσεις και θετικά συναισθήματα απέναντι στην αναπηρία για το λόγο ότι δεν έχουν αντιληφθεί σε βάθος τις διαστάσεις των δημοκρατικών αξιών καθώς και τις ευθύνες που εμπεριέχει ο ρόλος τους. Ειδάλλως, θα είχαν ορισμένους προβληματισμούς σχετικά με αν η ενταξιακή εκπαίδευση θα ήταν η κατάλληλη πρακτική για συγκεκριμένους μαθητές. Εξάλλου, σύμφωνα με τους Oswald & Stuart (2011) οι ανησυχίες που έχουν οι εκπαιδευτικοί για την ενταξιακή εκπαίδευση καταδεικνύουν την ενημέρωση και την ευαισθητοποίηση τους σε ότι αφορά τις ανάγκες των μαθητών με ε.ε.α καθώς και την πραγματική τους επιθυμία να παρέχουν σε όλους ανεξαιρέτως τους μαθητές μια ποιοτική εκπαίδευση.

Ακόμη, φάνηκε ότι οι εκπαιδευτικοί που τρέφουν θετικά συναισθήματα απέναντι στην αναπηρία έχουν ταυτόχρονα και τις λιγότερες ανησυχίες για την ένταξη των μαθητών με ε.ε.α. Μια ερμηνεία που μπορεί να δοθεί για το παρόν εύρημα, όπως αναφέρεται και παραπάνω, είναι ότι οι εκπαιδευτικοί από τη στιγμή

που τρέφουν θετικά συναισθήματα απέναντι στα άτομα με αναπηρία, είναι λογικό να μην ανησυχούν για την υλοποίηση της ένταξης διότι όπως αναφέρθηκε γνωρίζουν ότι η εφαρμογή ενταξιακών πρακτικών δεν θα πρέπει να αποτελεί απειλή για την αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού τους έργου.

Τέλος, η τρίτη ερευνητική υπόθεση, η οποία υποστήριζε την ύπαρξη θετικής συσχέτισης μεταξύ των στάσεων των εκπαιδευτικών απέναντι στην ένταξη και το βαθμό αυτοαποτελεσματικότητά τους στη διοίκηση της τάξης και διαχείριση της συμπεριφοράς, δεν επιβεβαιώθηκε. Ωστόσο, σύμφωνα με τη μελέτη των Coutsoykosta και Alborz (2010) φάνηκε ότι οι Έλληνες εκπαιδευτικοί λόγω της έλλειψης κατάρτισης σε θέματα ενταξιακής εκπαίδευσης, τείνουν να έχουν περιορισμένη αίσθηση αυτοαποτελεσματικότητας γενικά (δηλαδή και στη διδακτική και στη διαχείριση της συμπεριφοράς) και γι' αυτό είναι ταυτόχρονα και αρνητικά διακείμενοι απέναντι στην ένταξη των μαθητών με ε.ε.α. Το συγκεκριμένο επιχείρημα υποστηρίζεται και από άλλα ελληνικά ερευνητικά δεδομένα (Panteliadou, 1995). Γι' αυτόν το λόγο μία υποθετική ερμηνεία που μπορεί να δοθεί για το παρόν αποτέλεσμα είναι ότι οι εκπαιδευτικοί παρόλο που μπορεί να είναι θετικά διακείμενοι απέναντι στην ένταξη, είναι δυνατόν να έχουν αρκετές ανησυχίες σχετικά με τον αν θα μπορέσουν να διοικήσουν τη τάξη τους αποτελεσματικά όταν υπάρχει η παρουσία ενός μαθητή με αναπηρία που ενδεχομένως θα έχει και σύνθετα προβλήματα συμπεριφοράς (Romí & Leyser, 2006). Επομένως, οι εκπαιδευτικοί είναι πολύ πιθανό να έχουν θετικές στάσεις απέναντι στην ένταξη και απλώς να διστάζουν να εφαρμόσουν ενταξιακές πρακτικές εξαιτίας του άγχους που τους προκαλεί το θέμα της διαχείρισης της συμπεριφοράς των μαθητών με ε.ε.α. Όπως υποστηρίζει και η Koutrouba (2013), οι Έλληνες εκπαιδευτικοί προκειμένου να αισθάνονται αποτελεσματικοί να διοικήσουν την τάξη τους χρειάζεται να νιώθουν ότι έχουν το απαραίτητο γνωστικό υπόβαθρο.

Ακόμη, αξίζει να σημειωθεί ότι, αναφορικά με τα αποτελέσματα της παρούσας προκαταρκτικής έρευνας, οι εκπαιδευτικοί που κατέδειξαν τις πιο αντιδημοκρατικές πεποιθήσεις αισθάνονται ταυτόχρονα και πιο αποτελεσματικοί να διοικήσουν την τάξη τους ενώ παράλληλα έχουν και τις πιο αρνητικές στάσεις απέναντι στην ένταξη.

Μια πιθανή ερμηνεία για το παραπάνω αποτέλεσμα είναι το γεγονός ότι οι συγκεκριμένοι συμμετέχοντες που κατέδειξαν τα παραπάνω χαρακτηριστικά, είναι πιθανό να αισθάνονται ότι όταν η διαχείριση μιας διαταρακτικής συμπεριφοράς δεν αφορά παιδιά με τυπική ανάπτυξη αλλά παιδιά με αναπηρία, όπου τα προβλήματα συμπεριφοράς που μπορεί να ανακύψουν είναι πιθανό να είναι εντονότερα, τότε οι

τιμωρητικές στρατηγικές αντιμετώπισης στις οποίες βασίζονται δεν έχουν ουσιαστικά αποτελέσματα. Κατ' αυτόν τον τρόπο δηλώνουν ότι είναι αρνητικά διακείμενοι απέναντι στην ένταξη της συγκεκριμένης ομάδας μαθητών. Εξάλλου, ερευνητικά δεδομένα προηγούμενων Ελλήνων και ξένων ερευνητών υποστηρίζουν ότι υπάρχει ένα μεγάλο πλήθος εκπαιδευτικών που τάσσεται κατά της ένταξης όταν οι μαθητές που πρόκειται να ενταχθούν έχουν συναισθηματικές δυσκολίες και προβλήματα συμπεριφοράς (Avramidis et al., 2000· Heflin & Bullock, 1999· Koutrouba et al., 2008· Stoiber et al., 1998). Τα προβλήματα συμπεριφοράς των μαθητών αυτών είναι ιδιαίτερα σύνθετα και χρειάζονται εξειδικευμένες γνώσεις διαχείρισης της συμπεριφοράς.

Τέλος, αξίζει να αναφέρουμε το συγκεκριμένο θέμα της έρευνας χρήζει περισσότερης μελέτης καθώς δεν έχει πραγματοποιηθεί ξανά παρόμοια έρευνα η οποία να εξετάζει όλες τις παραπάνω μεταβλητές μαζί. Οι προηγηθείσες έρευνες εξετάζουν μεμονωμένα κάποιους από τους παράγοντες και άρα τα αποτελέσματα που προέκυψαν από τη συγκεκριμένη έρευνα είναι σημαντικά.

E.1 Περιορισμοί της έρευνας

Το γεγονός ότι χορηγήθηκαν στους εκπαιδευτικούς μόνο ερωτηματολόγια αυτοαναφοράς χωρίς την εφαρμογή καμίας άλλης μεθόδου για την συλλογή των δεδομένων αποτελεί πρωταρχικό περιορισμό της παρούσας έρευνας. Οι δηλώσεις των εκπαιδευτικών σε ότι αφορά τις αντιλήψεις τους δεν ανταποκρίνονται απαραίτητα και στο επίπεδο των πρακτικών εφαρμογών (Shechtman, 2002). Για παράδειγμα είναι πολύ πιθανό οι εκπαιδευτικοί να δηλώσουν ότι έχουν θετική στάση απέναντι στην ένταξη, αλλά στην πραγματικότητα οι πρακτικές που εφαρμόζουν να αποδεικνύουν το αντίθετο. Για παράδειγμα, σε έρευνα που πραγματοποίησαν οι Almog & Shechtman (2007) χρησιμοποιώντας τη μέθοδο της συνέντευξης, η οποία παρέχει ποιοτικά δεδομένα και επομένως πιο έγκυρα, ρώτησαν αρχικά τους εκπαιδευτικούς με ποιο τρόπο θα αντιμετώπιζαν ορισμένα περιστατικά διαταρακτικής συμπεριφοράς στην τάξη τους. Οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών ως επί των πλείστων αναφέρονταν σε δόκιμες παρεμβάσεις. Όμως, όταν οι ερευνητές παρατήρησαν τη συμπεριφορά των συγκεκριμένων εκπαιδευτικών κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας τους, στην πραγματικότητα οι περισσότεροι από αυτούς χρησιμοποιούσαν τιμωρητικές πρακτικές.

Έτσι, μέσα από το παράδειγμα της παραπάνω έρευνας καταλαβαίνουμε ότι στην παρούσα μελέτη το ποσοστό εκπαιδευτικών που πρεσβεύουν πράγματι τις

δημοκρατικές αξίες και υποστηρίζουν όντως την ένταξη, στην πραγματικότητα μπορεί να είναι αρκετά χαμηλότερο ή υψηλότερο διότι δεν εφαρμόστηκε συστηματική παρατήρηση.

Ακόμη, το δείγμα των 80 εκπαιδευτικών είναι αρκετά μικρό για να μπορούμε να γενικεύσουμε τα συμπεράσματά μας διότι σε ένα μεγαλύτερο δείγμα τα αποτελέσματα θα μπορούσε να ήταν πολύ διαφορετικά. Δυστυχώς, δεν ήταν εφικτό να ληφθεί μεγαλύτερο δείγμα από περισσότερα σχολεία ώστε να είναι πιο αντιπροσωπευτικά τα αποτελέσματα της προκαταρκτικής αυτής μελέτης. Επίσης, οι συσχετίσεις οι οποίες πραγματοποιήθηκαν περιορίστηκαν ανάμεσα σε συγκεκριμένες μεταβλητές και δεν εξετάστηκαν επιπλέον σχέσεις που πιθανώς επηρεάζουν τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών όπως για παράδειγμα θα μπορούσε να ήταν το επίπεδο κατάρτισης και οι προηγούμενες εμπειρίες τους. Γι' αυτό το λόγο προτείνεται να διερευνηθούν περαιτέρω τα δεδομένα της παρούσας έρευνας μέσω της συστηματικής παρατήρησης και της ημι-δομημένης συνέντευξης. Τέλος, προκειμένου να υπάρχει μεγαλύτερη αξιοπιστία η έρευνα θα μπορούσε να επεκταθεί σε μεγαλύτερο δείγμα.

E.2 Συμπεράσματα-Προτάσεις

Ολοκληρώνοντας τη συγγραφή της παρούσας εργασίας, ένα γενικό συμπέρασμα που προκύπτει είναι ότι ο βαθμός δημοκρατικότητας των εκπαιδευτικών επηρεάζει και τις στάσεις τους απέναντι στην ενταξιακή εκπαίδευση και το αντίστροφο. Επιπλέον, η εκλαμβανόμενη αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών στη διαχείριση της συμπεριφοράς των μαθητών δεν συνδέεται με δημοκρατικές εκπαιδευτικές προσεγγίσεις και ενταξιακές πρακτικές.

Για τον παραπάνω λόγο, θα πρέπει όλοι οι εκπαιδευτικοί και όχι ένα μέρος αυτών να είναι ενήμεροι για τα οφέλη της ανάπτυξης ενός δημοκρατικού κλίματος στην τάξη και για τη σημασία της ένταξης. Δεδομένου ότι οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί δεν είχαν τα απαραίτητα τυπικά προσόντα για να υποστηρίξουν αποτελεσματικά την ένταξη μαθητών με ε.ε.α καθώς και οι ίδιοι δεν αισθάνονταν ότι είχαν την απαραίτητη κατάρτιση, είναι ιδιαίτερα σημαντικό να τους παραχθούν ευκαιρίες κατάρτισης και επιμόρφωσης σε αυτούς τους τομείς. Μέσω αυτών οι εκπαιδευτικοί θα λάβουν τις απαραίτητες γνώσεις και πληροφορίες για την ένταξη και θα αναπτύξουν μια πιο δημοκρατική συνείδηση ενώ παράλληλα θα αναπτύξουν θετικότερες στάσεις απέναντι στην ένταξη.

Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να αποκτήσουν το απαραίτητο θεωρητικό επιστημονικό υπόβαθρο προκειμένου να αντιληφθούν σε βάθος την

αναγκαιότητα και τη σημασία των δόκιμων πρακτικών στη διαχείριση της συμπεριφοράς διότι είναι πολύ πιθανό μέσω των τιμωρητικών πρακτικών να αναπτυχθούν αρνητικά συναισθήματα στους μαθητές απέναντι στην μάθηση, το σχολείο, τον εκπαιδευτικό και ακόμα και προς τον ίδιο τους τον εαυτό (Rimm-Kaufman & Sawyer, 2004). Η συμπεριφορά των εκπαιδευτικού, οι πεποιθήσεις και οι αντιλήψεις του, έχουν πάντοτε θετικές ή αρνητικές συνέπειες στους μαθητές και συμβάλλει ιδιαίτερα στην ανάπτυξη της προσωπικότητάς τους (Pajares, 1992). Οι εκπαιδευτικοί είναι εκείνοι που μπορούν να βοηθήσουν ένα μαθητή να γίνει ένας μελλοντικός ενεργός πολίτης, ο οποίος θα σέβεται τους συνανθρώπους του και θα μάχεται για τα ανθρώπινα δικαιώματα. Αν ο ίδιος δεν πρεσβεύει τις δημοκρατικές αξίες δε θα μπορέσει ποτέ να δημιουργήσει πραγματικές δημοκρατικές προσωπικότητες. Έτσι, προτείνεται να πραγματοποιηθούν ειδικές επιμορφώσεις των εκπαιδευτικών σε θέματα εκπαιδευτικής ψυχολογίας καθώς επίσης προτείνεται και η πρόσληψη σχολικών ψυχολόγων στα σχολεία προκειμένου να τους παρέχουν την κατάλληλη ανατροφοδότηση.

ΣΤ. Βιβλιογραφία

Ξενογλώσση Βιβλιογραφία

- Abu-Tineh, M., Khasawneh, A., & Khalailleh, A. (2011). Teacher self-efficacy and classroom management styles in Jordanian schools. *Management in Education*, 25(4), 175-181.
- Almog, O., & Shechtman, Z. (2007). Teachers' democratic and efficacy beliefs and styles of coping with behavioural problems of pupils with special needs. *European Journal of Special Needs Education*, 22(2), 115-129.
- Ashton, T. & Webb, B. (1986). *Making a difference: teachers' sense of efficacy and student achievement*. White Plains, NY: Longman.
- Avramidis, E., Bayliss, P., & Burden, R. (2000). A survey into mainstream teachers' attitudes towards the inclusion of children with special educational needs in the ordinary school in one local education authority. *Educational Psychology: An International Journal of Experimental Educational Psychology*, 20(2), 191-211.
- 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.
- Bandura, A. (1995). *Self-efficacy in changing societies*. Cambridge: University Press.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The Exercise of Control*. New York: W. H. Freeman.
- Bibou-Nakou, I., Kiosseoglou, G., & Sogiannidou, A. (2000). Elementary teachers' perceptions regarding school behavior problems: Implications for school psychological services. *Psychology in the Schools*, 37(2), 123-134.
- Bordelon, T. D., Phillips, I., Parkison, P. T., Thomas, J., & Howell, C. (2012). Teacher efficacy: how teachers rate themselves and how students rate their teachers. *Action in Teacher Education*, 34(1), 14-25.
- Brizea, C. (2000). Education for Democratic Citizenship: A Lifelong Learning Perspective. *Council For Cultural Co-operation (CDCC)*, 1-88.
- Brophy, J., & McCaslin, M. (1992). Teachers' reports of how they perceive and cope with problem students. *The Elementary School Journal*, 93(1), 3-68.
- Brouwers, A., & Tomic, W. (2000). A longitudinal study of teacher burnout and perceived self-efficacy in classroom management. *Teaching and Teacher Education*, 16(2), 239-253.
- Buell, M. J., Hallam, R., Gemel-McCormick, M. & Sheers, S. (1999). A survey of general and special education teachers' perceptions and inservice needs concerning inclusion. *International Journal of Disability, Development and Education*, 46(2), 143-156.
- Cetin, F. (2013). Effect of democratic classroom management approach towards critical thinking levels of students. *International Journal of Academic Research*, 5(5), 180-183.
- Cetin, S. (2013). The effect of micro-teaching applications that are used in teaching practice course on classroom management self-efficacy convictions of students. *International Journal of Academic Research Part B*, 5(4), 375-379.
- Cohen, D. K. (2005). Professions of human improvement: predicaments of teaching. In M. Nisan, & O. Schremer (Eds.), *Educational deliberations* (p. 278-294). Jerusalem, Israel: Keter Publishers.
- Cole, T. (1998). Understanding challenging behavior. In: C. Tilstone, L. Florian & R. Rose (Eds), *Promoting inclusive practice* (p.113-127). London: Routledge.

- Coutsocostas, G.G., & Alborz, A. (2010). Greek mainstream secondary school teachers' perceptions of inclusive education and of having pupils with complex learning disabilities in the classroom/school, *European Journal of Special Needs Education*, 25(2), 149-164.
- Cviko, A., McKenney, S., & Voogt, J. (2014). Teacher roles in designing technology rich learning activities for early literacy: A cross-case analysis. *Computers & Education*, 72, 68-79.
- Deaton, C. (2013). Teachers' reflections on effectively managing their classroom: a discussion of how two experienced science teachers examined their classroom management practices. *Reflective Practice: International and Multidisciplinary Perspectives*, 14(2), 240-257.
- Dembo, M., & Gibson, S. (1985). Teachers' sense of efficacy: An important factor in school improvement. *The Elementary School Journal*, 86(2), 173-184.
- Djigic, G., & Stojiljkovic, S. (2011). Classroom management styles, classroom climate and school achievement. *Social and Behavioral Sciences*, 29, 819-828.
- Elliot, S., Witt, J., Galvin, G. & Peterson, R. (1984). Acceptability of positive and reductive behavioral interventions: factors that influence teachers' decisions, *Journal of School Psychology*, 22, 353-360.
- Emmer, T. E. (2001). Classroom management: a critical part of educational psychology, with implications for teacher education. *Educational Psychologist*, 36, 103-104.
- Emmer, E. T., & Hickman, J. (1991). Teacher efficacy in classroom management and discipline', *Educational and Psychological Measurement*, 51(3), 755-765.
- Forlin, C. (2001). Introduction: the role of the support teacher in regular schools — an international comparison. *European Journal of Special Needs Education*, 16 (2), 83-84.
- 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.
- Giallo, R., & Little, E. (2003). Classroom behaviour problems: The relationship between preparedness, classroom experiences, and self-efficacy in graduate and student teachers. *Australian Journal of Educational and Developmental Psychology*, 3, 13.
- Gibson, S., & Dembo, M. H. (1984). Teacher efficacy: A construct validation. *Educational Psychology*, 76(4), 569-582.
- Gonzalez, J. E., Nelson, J. R., Gutkin, T. B., & Shwery, C. S. (2004). Teacher resistance to school-based consultation with school psychologists. A survey of teacher perceptions. *Emotional and Behavioral Disorders*, 12(1), 30-37.
- Grossman, P. (1990). *The making of a teacher: Teacher knowledge and teacher education*. New York: Teachers College Press, Columbia University.
- Hart, W., Albarracín, D., Eagly, A. H., Brechan, I., Lindberg, M. J., & Merrill, L. (2009). Feeling validated versus being correct: a meta-analysis of selective exposure to information. *Psychological Bulletin*, 135(4), 555-588.
- Heflin, L. J. & Bullock, L. M. (1999). Inclusion of students with emotional/behavioral disorders: a survey of teachers in general and special education. *Preventing School Failure*, 43(3), 103-111.
- Irvin, L., Tobin, T., Sprague, J., Sugai, G., & Vincent, C. (2004). Validity of office discipline referral measures as indices of school-wide behavioral status and effects of school-wide behavioral interventions. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 6, 131-147. <http://dx.doi.org/10.1177/10983007040060030201>.
- Ivanova, T. (2010). Innovations in education and professional roles of teachers. *Trakia Journal of Sciences*, 8(3), 365-368.
- Jaeger, C. C., Renn, O., Rosa, E. A., & Webler, T. (2001). Risk, uncertainty, and rational action. London, UK: Earthscan.

- Karakoidas, K. & Dimas, L. (1998). A study of educational inclusion of children with special educational needs, *Topics in Special Education*, 1(1), 8–19.
- Kesici, S. (2008). Democratic teacher beliefs according to the teacher's gender and locus of control. *Journal of Instructional Psychology*, 35(1), 62-69.
- Koutrouba, K. (2013). Student misbehaviour in secondary education: Greek teachers' views and attitudes, *Educational Review*, 65(1), 1-19.
- Koutrouba, K. (2012). A profile of the effective teacher: Greek secondary education teachers' perceptions. *European Journal of Teacher Education*, 35(3), 359–374.
- Koutrouba, K., M. Vamvakari, & M. Steliou. (2006). Factors correlated with teachers' attitudes towards the inclusion of students with special educational needs in Cyprus. *European Journal of Special Needs Education*, 21(4), 381–94.
- Koutrouba, K., Vamvakari, M., & Theodoropoulos, H. (2008). SEN students' inclusion in Greece: factors influencing Greek teachers' stance. *European Journal of Special Needs Education*, 23(4), 413-421.
- Koutseliou, A., & Koutseliou, I. (2001). Job satisfaction and burnout in education, *Psychologia*, 8, 30-39.
- Kurt, H. (2014). An evaluation of teachers' attitudes and beliefs levels on classroom control in terms of teachers' sense of efficacy (The sample of Biology Teachers in Turkey), *Education*, 134(3), 285-297.
- Landau, B.M., & Gathercoal, P. (2000). Creating peaceful classrooms: Judicious Discipline and Class Meetings. *Phi Delta Kappan*, 81(6), 450-454.
- Le Ferve, D., M. (2014). Barriers to implementing pedagogical change: The role of teachers' perceptions of risk. *Teaching & Teacher Education*, 38, 56-64.
- Levi, U., Einav, M., Raskind, I., Ziv, O., & Margalit, M. (2013). Helping students with LD to succeed: the role of teachers' hope, sense of coherence and specific self-efficacy. *European Journal of Special Needs Education*, 28(4), 427-439.
- Lewis, R. (2001). Classroom discipline and student responsibility: The students view. *Teaching and Teacher Education*, 17, 307–319.
- Lewis, R., Romi, S., & Roache, J. (2012). Excluding students from classroom: Teacher techniques that promote student responsibility. *Teaching & Teacher Education*, 28, 870-878.
- Liasidou, A., & Antoniou, A. (2013). A special teacher for a special child?(Re)considering the role of the special education teacher within the context of an inclusive education reform agenda. *European Journal of Special Needs Education*, 28(4), 494-506.
- Lickona, T. (1997). The Teacher's Role in Character Education. *Journal of Education*, 179(2), 63-79.
- 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, 150–159.
- Mastropieri, A., Scuggs, E., Graetz, J., Norland, J., Gardizi, W., McDaffie, K. (2005). Case studies in co-teaching in the content areas: successes, failures, and challenges. *Intervention in School and Clinic*, 40(5), 260-270.
- Morrin, J., & Batallio, R. (2004). Construing Misbehavior: The Efficacy Connection in Responding to Misbehavior. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 6 (4), 251–254.
- Morris-Rothschild, B. K., & Brassard, M. R. (2006). Teachers' conflict management styles: The role of attachment styles and classroom management efficacy. *Journal of School Psychology*, 44(2), 105-121.
- Oswald, M., & Swart, E. (2011). Addressing south African pre-service teachers' sentiments, attitudes and concerns regarding inclusive education. *International Journal of Disability, Development and Education*, 58(4), 389-403.

- Ozdemir, Y. (2007). The role of classroom management efficacy in predicting teacher burnout. *International Journal of Social Sciences*, (2), 257-263.
- Padeliadou, S. 1995. Where pupils with special educational needs stand in the regular classroom: A research project [Greek]. *Sychrone Ekpaideuse*, 82(3), 90-6.
- Padeliadou, S. & Lambropoulou, V. (1997) Attitudes of special and regular education teachers towards integration, *European Journal of Special Needs Education*, 12(3), 173-183.
- Pajares, F. (1992) Teachers' beliefs and educational research: cleaning up a messy construct, *Review of Educational Research*, 62, 307-332.
- Poulou, M. (2005). Perceptions of students with emotional and behavioural difficulties. *Emotional and Behavioural Difficulties*, 10(2), 137-60.
- Reynolds, D., H. (2000). What does the teacher do? Constructivist pedagogies and prospective teachers' beliefs about the role of a teacher. *Teaching & Teacher Education*, 16, 21-32.
- Rich, Y., Lev, S. & Fischer, S. (1996). Extending the concept and assessment of teacher efficacy. *Educational and Psychological Measurement*, 56, 1015-1025.
- Riley, P. (2008). An adult attachment perspective on the student-teacher relationship & classroom management difficulties. *Teaching & Teacher Education*, 25, 626-635.
- Rimm-Kaufman, S. E., & Sawyer, B. E. (2004). Primary-grade teachers' self-efficacy beliefs, attitudes toward teaching, and discipline and teaching practice priorities in relation to the "Responsive Classroom" Approach. *The Elementary School Journal*, 104(4), 321-341.
- Ritter, J. T., & Hancock, D. R. (2007). Exploring the relationship between certification sources, experience levels, and classroom management orientations of classroom teachers. *Teaching & Teacher Education*, 26, 1206-1216.
- Roache, J. E., & Lewis, R. (2011). The carrot, the stick, or the relationship: What are the effective disciplinary strategies?. *European Journal of Teacher Education*, 24(3), 715-724.
- Rohaan, J., Taconis, R., & Jochems, M. G. (2010). Reviewing the relations between teachers' knowledge and pupils' attitude in the field of primary technology education. *International Journal of Technology & Design Education*, 20, 15-26.
- Ross, P. C., Little, E., & Kienhuis, M. (2008). Self-reported and actual use of proactive and reactive classroom management strategies and their relationship with teacher stress and student behaviour. *Educational Psychology: An International Journal of Experimental Educational Psychology*, 28(6), 693-710.
- Savolainen, H., P., Engelbrecht, P., Nel, M., & Malinen, O. P. (2011). Understanding teachers' attitudes and self-efficacy in inclusive education: implications for preservice and in-service teacher education. *European Journal of Special Needs Education*, 27(1), 51-68.
- Scruggs, T.E. & Mastropieri, M.A. (1996) Teacher perceptions of mainstreaming-inclusion, 1958-1995: a research synthesis, *Exceptional Children*, 63, 59-74.
- Selvi, K. (2006). Developing a teacher trainees' democratic values scale: validity and reliability analyses. *Social Behavior and Personality*, 54(9), 1171-1178.
- Shechtman, Z. (2002). Validation of the democratic teacher belief scale (dtbs). *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 9(3), 363-377.
- Shechtman, Z. & Or, A. (1996) Applying counseling methods to challenge teacher beliefs with regard to classroom diversity and mainstreaming: an empirical study. *Teaching and Teacher Education*, 12(2), 137-47.

- Stoiber, K. C., Gettinger, M. & Goetz, D. (1998). Exploring factors influencing parents' and early childhood practitioners' beliefs about inclusion. *Early Childhood Research Quarterly*, 13, 107-124.
- Strogyllos, V., & Tragoulia, E. (2013). Inclusive and collaborative practices in co-taught classrooms: Roles and responsibilities for teachers and parents. *Teaching & Teacher Education*, 35, 81-91.
- Timperley, H. (2008). Teacher professional learning and development. Στο J. Brophy (Ed.), *The educational practices series* (Vol. 18). Brussels, Belgium: International Academy of Education & International Bureau of Education.
- Vaughn, S., Schumm, J.S., Jallad, B., Slusher, J. & Saumell, L. (1996). Teachers' views of inclusion, *Learning Disabilities Research and Practice*, 11(2), 96-106.
- 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.
- Weiss, P., Lloyd, W. (2002). Congruence between roles and actions of secondary special education in co-taught and special education settings. *The Journal Of Special Education*, 36(2), 58-68.
- Woolfolk, A., Rosoff, B., & Hoy, W. K. (1990). Teachers' sense of efficacy and their beliefs about managing students. *Teaching & Teacher Education*, 6(2), 137-148.
- Yıldırım, A., Akbaşı, S., & Şahin, M. (2010). Determining the levels of democratic belief of primary school and pre-service teachers. *New World Sciences Academy*, 5(1), 40-48.
- Yılmaz, H., & Cavas, P. H. (2008). The effect of the teaching practice on pre-service elementary teachers' science teaching efficacy and classroom management beliefs. *Eurasia Journal of Mathematics, Science & Technology Education*, 4 (1), 45-54.
- Zehir-Topkaya, E., Yavuz, A. (2011). Democratic values and teacher self-efficacy perceptions: a case of pre-service english language teachers in Turkey. *The Australian Journal of Teacher Education*, 36(8), 31-49.
- Zuljan, V. (2007). Students' conceptions of knowledge, the role of the teacher and learner as important factors in a didactic school reform. *Educational Studies*, 33(1), 29-40.

Ελληνική Βιβλιογραφία

- Ζωνίου-Σιδέρη, Α. (2010). *Οι ανάπηροι και η εκπαίδευσή τους*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα
- Κοσσυβάκη, Φ. (2003). *Ο ρόλος του εκπαιδευτικού στο μετανεωτερικό σχολείο: Προσδοκίες, προοπτικές, όρια*. Αθήνα: Gutenberg.
- Ξωχέλλης, Π. (2005). *Ο εκπαιδευτικός στο σύγχρονο κόσμο*. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Ξωχέλλης, Π. (1984). *Το έργο του εκπαιδευτικού ως κοινωνικός ρόλος*. Θεσσαλονίκη, Αφοί Κυριακίδη.
- Τζούλιας, Ν. (2009). Μετασχηματισμός του ρόλου του σχολείου και του εκπαιδευτικού. *Επιστημονικό Βήμα*, τ. 10, σ. 31-44.

