



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ  
Σχολή Ανθρωπιστικών και Κοινωνικών Επιστημών  
Παιδαγωγικό Τμήμα Ειδικής Αγωγής

ΠΤΥΧΙΑΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

**ΣΤΑΣΕΙΣ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ  
ΓΙΑ ΤΗΝ ΕΝΤΑΞΙΑΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ  
ΚΑΙ ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΑΥΤΟ-ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑ**

Α' Επόπτης: Επ. Καθ. Σταυρούση Παναγιώτα  
Β' Επόπτης: Επ. Καθ. Διδασκάλου Ελένη

**ΜΑΔΕΝΙΔΗ ΔΗΜΗΤΡΑ**

ΒΟΛΟΣ  
2014

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ  
ΣΧΟΛΗ ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ  
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΕΙΔΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ

**ΠΤΥΧΙΑΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ**

**«ΣΤΑΣΕΙΣ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΓΙΑ ΤΗΝ ΕΝΤΑΞΙΑΚΗ  
ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΑΥΤΟ-  
ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑ»**

**(Teachers' attitudes about inclusive education and perceived efficacy)**

Α επόπτης: Επίκουρη καθηγήτρια Σταυρούση Παναγιώτα

Β' επόπτης: Επίκουρη καθηγήτρια Διδασκάλου Ελένη

**ΜΑΔΕΝΙΔΗ ΔΗΜΗΤΡΑ**

**Βόλος 2014**



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

Αριθ. Εισ.: 12807/1  
Ημερ. Εισ.: 11-08-2014  
Δωρεά: Συγγραφέας  
Ταξιθετικός Κωδικός: ΠΤ – ΠΕΑ  
2014  
ΜΑΔ

## **ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ**

Με την ολοκλήρωση της παρούσας εργασίας θα ήθελα να ευχαριστήσω την επίκουρη καθηγήτρια Σταυρούση Παναγιώτα του Παιδαγωγικού τμήματος Ειδικής Αγωγής για την επίβλεψη, την καθοδήγηση και την υποστήριξη της καθ'όλη τη διάρκεια της διεκπεραίωσης της παρούσας πτυχιακής εργασίας.

Ιδιαίτερες ευχαριστίες θα ήθελα να απευθύνω στην επίκουρη καθηγήτρια Διδασκάλου Ελένη του Παιδαγωγικού τμήματος Ειδικής Αγωγής, για το αμείωτο ενδιαφέρον και τη συμπαράσταση της κατά την εκτέλεση του ερευνητικού μέρους, καθώς και για τη συνεχή καθοδήγηση και υποστήριξη της.

Επιπλέον, θα ήθελα να ευχαριστήσω την Βιολέτα Ράμπου, την Φανή Κουτλουμπάση, την Ελένη Πιερράκου και τον Νίκο Καραντάνη για την βοήθεια και την ανυπολόγιστη ηθική υποστήριξη τους.

Τέλος, ευχαριστώ από καρδιάς τους γονείς και τον αδερφό μου, για τη συνεχή συμπαράσταση, την αγάπη και την κατανόηση που έδειξαν όλο αυτόν το καιρό.

## Περιεχόμενα

ΠΕΡΙΛΗΨΗ .....	3
ABSTRACT .....	4
1. ΕΙΣΑΓΩΓΗ.....	5
2. ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΥΠΟΒΑΘΡΟ.....	6
2.1 ΕΝΝΟΙΟΛΟΓΙΚΟΣ ΠΡΟΣΔΙΟΡΙΣΜΟΣ ΚΑΙ ΣΚΟΠΟΣ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΕΝΤΑΞΗΣ.....	6
2.2 ΣΤΑΣΕΙΣ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΑΠΕΝΑΝΤΙ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΕΝΤΑΞΗ.....	7
2.3 Η ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΕΝΤΑΞΗ ΚΑΙ ΟΙ ΣΤΑΣΕΙΣ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΣΤΗΝ ΕΛΛΑΔΑ .....	13
2.4 ΔΗΜΟΚΡΑΤΙΚΕΣ ΠΕΠΟΙΘΗΣΕΙΣ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ .....	16
2.5 Η ΕΝΤΑΞΗ ΣΕ ΣΧΕΣΗ ΜΕ ΤΗ ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑ .....	19
2.6 ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΑΥΤΟ-ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑ .....	21
2.6.1 ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ ΠΟΥ ΣΧΕΤΙΖΟΝΤΑΙ ΜΕ ΤΗ ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΑΥΤΟ- ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑ .....	24
2.6.2 ΕΠΙΠΤΩΣΕΙΣ ΤΩΝ ΑΝΤΙΛΗΨΕΩΝ ΑΠΕΝΑΝΤΙ ΣΤΗ ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΑΥΤΟ- ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑ .....	25
3. ΣΚΟΠΟΣ ΚΑΙ ΣΤΟΧΟΙ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ .....	27
4. ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ.....	28
4.1 ΣΥΜΜΕΤΕΧΟΝΤΕΣ.....	28
4.1.1 ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ ΤΟΥ ΔΕΙΓΜΑΤΟΣ.....	28
4.2 ΕΡΓΑΛΕΙΑ ΣΥΛΛΟΓΗΣ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ .....	32
4.3 ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ ΣΥΛΛΟΓΗΣ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ.....	36
5. ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ.....	37
5.1 ΑΝΑΛΥΣΗ ΤΩΝ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ .....	37
6. ΣΥΖΗΤΗΣΗ.....	41
6.1 ΠΕΡΙΟΡΙΣΜΟΙ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ - ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ ΓΙΑ ΜΕΛΛΟΝΤΙΚΗ ΕΡΕΥΝΑ. 45	

## ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η παρούσα ερευνητική εργασία αποτελεί μία προκαταρκτική διερεύνηση των στάσεων των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας γενικής εκπαίδευσης απέναντι στην εκπαιδευτική ένταξη των μαθητών με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, των αντιλήψεών τους σε σχέση με την διδακτική αποτελεσματικότητά τους και των δημοκρατικών πεποιθήσεων των εκπαιδευτικών στο σχολικό πλαίσιο (σχολική τάξη). Ειδικότερα, εξετάστηκε η σχέση μεταξύ των παραπάνω μεταβλητών. Στην έρευνα συμμετείχαν 83 εκπαιδευτικοί από πέντε ελληνικές πόλεις. Οι συμμετέχοντες συμπλήρωσαν τρία ερωτηματολόγια, τα οποία ήταν τα εξής: «Συναισθήματα, στάσεις και ανησυχίες για την ενταξιακή εκπαίδευση» (Loreman, Earle, Sharma, & Forlin, 2007), «Εκλαμβανόμενη αποτελεσματικότητα στη διαχείριση της συμπεριφοράς των μαθητών» (Emmer & Hickman, 1991) και «Δημοκρατικές πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών» (Shechtman, 2002). Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν πως οι συμμετέχοντες έτειναν να έχουν σχετικά θετική στάση ως προς την ενταξιακή εκπαίδευση, σχετικά ουδέτερα συναισθήματα απέναντι στην αναπηρία και αρκετές ανησυχίες σε σχέση με την εφαρμογή ενταξιακών πρακτικών στο σχολείο. Επιπλέον, οι συμμετέχοντες έτειναν να έχουν θετική αντίληψη ως προς την διδακτική τους αποτελεσματικότητα και ως ένα βαθμό ισχυρές δημοκρατικές πεποιθήσεις σε σχέση με εκπαιδευτικές πρακτικές (σχολικό πλαίσιο/τάξη). Τα αποτελέσματα της έρευνας, αν και δεν μπορούν να γενικευτούν, έδειξαν σημαντική αρνητική συσχέτιση μεταξύ των συναισθημάτων απέναντι στην αναπηρία και των μη δημοκρατικών πεποιθήσεων στο πλαίσιο του σχολείου, θετική συσχέτιση μεταξύ της διδακτικής αυτό-αποτελεσματικότητας και των συναισθημάτων απέναντι στην αναπηρία, και επίσης θετική συσχέτιση μεταξύ των ανησυχιών για την εφαρμογή της ένταξης και των συναισθημάτων απέναντι στην αναπηρία. Ακόμη, αρνητική συσχέτιση εντοπίστηκε μεταξύ των στάσεων των εκπαιδευτικών απέναντι στην ενταξιακή εκπαίδευση και των μη δημοκρατικών πεποιθήσεων των εκπαιδευτικών (σχολικό πλαίσιο/τάξη). Τα αποτελέσματα συζητούνται σε σχέση με ευρήματα προηγούμενων ερευνών.

## ABSTRACT

The present study constitutes a preliminary investigation of Greek primary school teachers' attitudes towards inclusive education, perceived teaching efficacy and democratic beliefs (school context/classroom). Specifically, the relationship among these variables was examined. The sample of the study consisted of eighty three general education teachers appointed in primary schools that were located in 5 different cities of the country. For collecting data, the participants were asked to fill in three questionnaires, that were: "Sentiments, attitudes and concerns about inclusive education" (Loreman, Earle, Sharma, & Forlin, 2007) "Teacher efficacy in classroom management and discipline" (Emmer & Hickman, 1991) and "Democratic Teacher Belief Scale" (Shechtman, 2002). The results showed that the participants tended to have a relatively positive attitude towards inclusive education, rather neutral feelings towards disability, and to be relatively concerned about the feasibility of implementing inclusive practices in school. In addition, the participants perceived themselves to be efficacious in teaching, and tended to share democratic educational practices. Although the results of the study could not be generalized, they clearly demonstrated a strong negative correlation between teachers' sentiments towards disability and non democratic beliefs, a positive correlation between perceived personal teaching efficacy and sentiments towards disability, and a positive correlation between concerns about the implementation of inclusive responses and sentiments towards disability. Furthermore, a negative correlation between teachers' attitudes towards inclusive education and teachers' non democratic beliefs (school context/classroom) was found. The results are discussed in relation to previous evidence.

## 1. ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η παρούσα πτυχιακή εργασία πραγματεύεται το θέμα των στάσεων των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης απέναντι στην εκπαιδευτική ένταξη σε σχέση με τις αντιλήψεις για τη διδακτική τους αυτό-αποτελεσματικότητα. Επιπλέον, μελετώνται οι δημοκρατικές πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών στο πλαίσιο του σχολείου σε σχέση με τις δύο παραπάνω μεταβλητές. Τέλος, εξετάζεται η σχέση επιμέρους διαστάσεων των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών για την εκπαιδευτική ένταξη, όπως των συναισθημάτων τους απέναντι στην αναπηρία και των ανησυχιών τους για την εκπαιδευτική ένταξη με τις παραπάνω μεταβλητές.

Στο πρώτο μέρος της εργασίας παρουσιάζεται το απαραίτητο θεωρητικό υπόβαθρο. Συγκεκριμένα, το θεωρητικό μέρος ξεκινά με τον εννοιολογικό προσδιορισμό και τον σκοπό της εκπαιδευτικής ένταξης. Στη συνέχεια γίνεται συζήτηση για τη σημαντικότητα των στάσεων των εκπαιδευτικών απέναντι στην εκπαιδευτική ένταξη, ενώ παρουσιάζονται αποτελέσματα ερευνών από τη διεθνή βιβλιογραφία που σχετίζονται με τις στάσεις των μελλοντικών εκπαιδευτικών και των εν ενεργεία εκπαιδευτικών που ουσιαστικά μελετούνται στη παρούσα ερευνητική εργασία. Στο τέλος παρουσιάζονται ευρήματα προηγούμενων ερευνών που αφορούν τις στάσεις των Ελλήνων εκπαιδευτικών απέναντι στην εκπαιδευτική ένταξη, καθώς η παρούσα έρευνα πραγματοποιήθηκε στη Ελλάδα.

Σε επόμενο υποκεφάλαιο γίνεται συζήτηση για τις δημοκρατικές πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών στην εκπαιδευτική διαδικασία, και πως σχετίζονται οι πεποιθήσεις αυτές με την εκπαιδευτική ένταξη.

Το τελευταίο μέρος του θεωρητικού υπόβαθρου σχετίζεται με τη διδακτική αυτό-αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών και ξεκινάει με συζήτηση για το πώς αυτή σχετίζεται με την εκπαιδευτική ένταξη. Στη συνέχεια γίνεται εννοιολογική ανάλυση της διδακτικής αυτό-αποτελεσματικότητας, των παραγόντων που σχετίζονται με αυτήν και των επιπτώσεων που έχουν οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών σε σχέση με αυτήν, στον εκπαιδευτικό, τους μαθητές και την διδασκαλία. Στο τέλος του θεωρητικού μέρους παρουσιάζεται ο σκοπός, οι στόχοι και οι υποθέσεις της έρευνας.



Στο δεύτερο κεφάλαιο της εργασίας παρουσιάζεται η μεθοδολογία που ακολουθήθηκε για την πραγματοποίηση της παρούσας προκαταρκτικής έρευνας. Συγκεκριμένα, γίνεται περιγραφή των χαρακτηριστικών του δείγματος της έρευνας, παρουσίαση των απαντήσεων των συμμετεχόντων σε ορισμένα ερωτήματα και τέλος περιγράφονται τα εργαλεία της έρευνας και η διαδικασία που ακολουθήθηκε για την συλλογή των δεδομένων.

Στο τρίτο κεφάλαιο της εργασίας παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας. Ειδικότερα, παρουσιάζεται αρχικά η διαδικασία που ακολουθήθηκε για την ανάλυση των αποτελεσμάτων, και στη συνέχεια παρουσιάζεται η μέση βαθμολογία για κάθε υποκλίμακα και η σχέση μεταξύ των μεταβλητών που μελετήθηκαν.

Στο τέταρτο κεφάλαιο γίνεται συζήτηση των αποτελεσμάτων της παρούσας ερευνητικής εργασίας σε σχέση με αποτελέσματα άλλων ερευνών, καθώς και με τις υποθέσεις που είχαν αρχικά τεθεί. Τέλος, γίνεται αναφορά στους περιορισμούς της έρευνας και σε προτάσεις για μελλοντικές έρευνες.

## **2. ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΥΠΟΒΑΘΡΟ**

### **2.1 ΕΝΝΟΙΟΛΟΓΙΚΟΣ ΠΡΟΣΔΙΟΡΙΣΜΟΣ ΚΑΙ ΣΚΟΠΟΣ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΕΝΤΑΞΗΣ**

Τα τελευταία χρόνια η σύνθεση των μαθητών στις γενικές τάξεις γίνεται όλο και περισσότερο ποικιλόμορφη (Abu-Tineh, Khasawneh, & Khalaileh, 2011· Savolainen, Engelbrecht, Nel, & Malinen, 2011· Soodak, 2003). Η εκπαίδευση των παιδιών με αναπηρία έχει εξελιχθεί διαχρονικά από τα διαχωριστικά σχολεία προς την ένταξη στην γενική εκπαίδευση (Avramidis & Kalyva, 2007· Forlin, Keen, & Barrett, 2008· Forlin, Sharma, & Loreman, 2013· Parasuram, 2006· Zoniou-Sideri & Vlachou, 2006). Σύμφωνα με τη Ζώνιου Σιδέρη (σελ. 125, 2010), ως ένταξη ορίζεται «η συστηματική τοποθέτηση τινός μέσα σε ένα ευρύτερο όλο, όπου το πρώτο ολοκληρώνεται ως αυτοτελές, ακέραιο μέρος του ευρύτερου όλου». Η ενταξιακή

εκπαίδευση βασίζεται στην αρχή ότι τα σχολεία θα πρέπει να είναι σε θέση να παρέχουν αποτελεσματική εκπαίδευση η οποία να ανταποκρίνεται στο εύρος της διαφορετικότητας σε επίπεδο αναγκών και δυνατοτήτων του μαθητικού πληθυσμού που καλούνται να εκπαιδεύσουν, ανεξάρτητα από οποιαδήποτε αντιληπτή διαφορά, αναπηρία ή άλλη κοινωνική, συναισθηματική, πολιτισμική ή γλωσσική διαφορά (Florian, 2008; Savolainen et al., 2011). Συνεπώς, κάθε σχολείο, σύμφωνα με τη σύγχρονη ενταξιακή εκπαιδευτική πολιτική θα πρέπει να δέχεται κάθε παιδί ανεξάρτητα της αναπηρίας του και να εξασφαλίζει ότι όλοι οι μαθητές ανήκουν σε μία κοινότητα (Avramidis, Bayliss, & Burden, 2000) και είναι μέρος του ακαδημαϊκού και κοινωνικού σχολικού περιβάλλοντος (Coutsocostas & Alborz, 2010).

Σύμφωνα με τη Ζώνιου Σιδέρη (σελ. 124, 2011) σκοπός της εκπαιδευτικής ένταξης είναι η δημιουργία ενός σχολείου για παιδιά που θα μπορούν να ξεχωρίζουν μεταξύ τους, να ενδιαφέρονται για διαφορετικά πράγματα, να έχουν διαφορετικούς στόχους και τελικά να διαμορφώνουν από κοινού το σχολείο, την κοινωνία και τον κόσμο μέσα στον οποίο ζουν. Επίσης, προϋποθέσεις για την επίτευξη της εκπαιδευτικής ένταξης είναι η μαθησιακή διαδικασία να λαμβάνει υπόψη το διαφορετικό τρόπο με τον οποίο μαθαίνει καθέ μαθητής, να εξασφαλίζει την ενεργή συμμετοχή του στις κοινωνικές δραστηριότητες του σχολείου, καθώς και την αυτόνομη επιλογή του σε ό,τι αφορά άμεσα ή έμμεσα, όπως το πώς θα αξιοποιήσει τον ελεύθερο του χρόνο, τι επάγγελμα θέλει να κάνει και θα μπορεί να συμμετέχει σε ευρύτερους τομείς όπως την οικονομία, τα μέσα μαζικής μεταφοράς κ.ο.κ. (Ζώνιου-Σιδέρη, 2010). Εν τέλει, σε ένα ενταξιακό σχολείο υπάρχει σεβασμός στα διαφορετικά ατομικά χαρακτηριστικά, έτσι ώστε κάθε μαθητής ή μαθήτρια να μπορεί λειτουργεί ως μία ξεχωριστή οντότητα και όλοι μαζί να αποτελούν ένα ανομοιογενές σύνολο (Ζώνιου-Σιδέρη, 2000).

## 2.2 ΣΤΑΣΕΙΣ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΑΠΕΝΑΝΤΙ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΕΝΤΑΞΗ

Οι προσπάθειες προς την κατεύθυνση της υλοποίησης της εκπαιδευτικής ένταξης δύναται να προκαλέσουν έντονο στιγματισμό ή και αποκλεισμό αν δεν έχουν σχεδιαστεί και εφαρμοστεί σωστά. Ένα παράδειγμα, όπως αναφέρει η Ζώνιου-Σιδέρη (2010) αποτελούν οι πρώτες ειδικές τάξεις ή τμήματα που δημιουργήθηκαν κατά τη

σχολική χρονιά 1983-84 στην Ελλάδα. Οι τάξεις/τμήματα εκείνης της χρονιάς οι οποίες δημιουργήθηκαν με στόχο την κοινή εκπαίδευση των μαθητών με και χωρίς αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες είχαν ως αποτέλεσμα οι μαθητές με αναπηρία να στιγματιστούν, να αποκλειστούν και να αποτελέσουν ξεχωριστή ομάδα από τους υπόλοιπους μαθητές. Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί δεν είχαν ειδική επιμόρφωση, αλλά ούτε ήταν αρκετά ευαισθητοποιημένοι οι ίδιοι με την ενταξιακή εκπαίδευση. Ενώ τα επόμενα χρόνια οι ειδικές τάξεις αυξήθηκαν κατά πολύ, η σχολική ένταξη συνέχισε να είναι αναποτελεσματική τουλάχιστον για τα επόμενα 15 χρόνια (Hastings & Oakford, 2003· Ζώνιου-Σιδέρη, 2010, 2011).

Πώς όμως θα μπορούσε να εφαρμοστεί η σχολική ένταξη; Η απάντηση σε αυτή την ερώτηση δεν είναι απλή. Οι στάσεις των εκπαιδευτικών απέναντι στην εκπαιδευτική ένταξη είναι καθοριστικός παράγοντας για την υλοποίησή της αφού οι ίδιοι είναι αυτοί που θα κληθούν να εφαρμόσουν στην πράξη ενταξιακές προσεγγίσεις και πρακτικές (Forlin, Loreman, Sharma, & Earle, 2009). Ειδικότερα, οι αρνητικές ή θετικές στάσεις του/της εκπαιδευτικού απέναντι στην εκπαιδευτική ένταξη καθορίζουν σε μεγάλο βαθμό τις πρακτικές που θα ακολουθήσει μέσα στη τάξη του (Δελλασούδας, Κατσανδρή, & Κόκκινος, 2010). Επιπλέον πολλοί ερευνητές συμφωνούν πως οι θετικές στάσεις των εκπαιδευτικών αποτελούν μια από τις βασικές προϋποθέσεις για την εφαρμογή ενταξιακών πρακτικών (Odom & McEvoy, 1990· Semmel, Abernathy, Butera, & Lesar, 1991). Ο ρόλος και οι στάσεις των εκπαιδευτικών είναι πολύ σημαντικά (Avramidis et al., 2000· Moberg, 2003), και οι τρόποι με τους οποίους οι εκπαιδευτικοί συμπεριφέρονται σε ένα ενταξιακό πλαίσιο έχουν επίπτωση στην ακαδημαϊκή συμπεριφορά και προσαρμοστική λειτουργία των μαθητών. Για παράδειγμα ένας εκπαιδευτικός που δείχνει εμπιστοσύνη και συμπάθεια σε όλους τους μαθητές του, με ή χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή/και αναπηρία, τείνει να ισχυροποιεί τα κίνητρα τους για μάθηση και συμμετοχή στην εκπαιδευτική διαδικασία και κατά συνέπεια αυξάνονται οι πιθανότητες να έχουν περισσότερες κοινωνικές και ακαδημαϊκές επιτυχίες (Forlin & Chambers, 2011).

Τι στάσεις έχουν όμως οι εκπαιδευτικοί απέναντι στην εκπαιδευτική ένταξη; Παρακάτω συζητούνται ευρήματα από τη διεθνή βιβλιογραφία που σχετίζονται με τις στάσεις των εν ενεργεία, καθώς και των μελλοντικών εκπαιδευτικών.

Σχετικά με τις στάσεις των μελλοντικών εκπαιδευτικών απέναντι στην εκπαιδευτική ένταξη των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή/και αναπηρία,

φαίνεται πως αυτές ποικίλουν, αφού ενώ υπάρχει μία τάση προς την υποστήριξη της, αυτή συνοδεύεται συχνά με αρκετές ανησυχίες.

Ειδικότερα, ισχυρή υποστήριξη και θετικές κυρίως στάσεις απέναντι στην ενταξιακή εκπαίδευση παρατηρούνται σε αρκετούς μελλοντικούς εκπαιδευτικούς (Burke & Sutherland, 2004· Forlin et al., 2009· Hastings & Oakford, 2003· Mdikana, Ntshangase, & Mayekiso, 2007· Romi & Leyser, 2006), με ουδέτερα ωστόσο συναισθήματα απέναντι στην αναπηρία (Forlin et al., 2009· Oswald & Swart, 2011· Sharma, Forlin, Loreman, & Earle, 2006). Πιο συγκεκριμένα, σε έρευνες στις οποίες συμμετείχαν μελλοντικοί εκπαιδευτικοί βρέθηκε ότι αυτοί πίστευαν σθεναρά πως η εκπαιδευτική ένταξη έχει πολύ θετικά αποτελέσματα σε όλους τους μαθητές, όχι μόνο σε κοινωνικό αλλά και σε ακαδημαϊκό επίπεδο (Burke & Sutherland, 2004· Mdikana et al., 2007). Επιπλέον μελλοντικοί εκπαιδευτικοί ανέφεραν πως η εξειδίκευση στην ειδική αγωγή είναι σημαντική (Mdikana et al., 2007) και πως αυτή σχετίζεται σημαντικά με την υποστήριξη τους για την εκπαιδευτική ένταξη (Romi & Leyser, 2006). Μάλιστα, από αναφορές των μελλοντικών εκπαιδευτικών φάνηκε πως με κάποιες εξαιρέσεις, η κατάρτιση στην ειδική αγωγή σχετίζονταν με την ισχυρότερη υποστήριξη τους ως απέναντι στην εκπαιδευτική ένταξη (Forlin et al., 2009· Sharma, Moore, & Sonawane, 2009). Τέλος, σε κάποιες μελέτες φάνηκε πως ενώ οι γυναίκες έτειναν να είναι έχουν θετικότερες στάσεις απέναντι στην εκπαιδευτική ένταξη, μετά από εκπαίδευση που αφορούσε την ενταξιακή εκπαίδευση οι άντρες παρουσίασαν ισχυρότερη υποστήριξη (Forlin et al., 2009· Romi & Leyser, 2006).

Ωστόσο, υπήρξαν και μελλοντικοί εκπαιδευτικοί που παρουσίασαν ένα σημαντικό βαθμό διστακτικότητας, αφού βρέθηκε πως καθώς προχωρούσε η εκπαίδευση τους σε θέματα ενταξιακών προσεγγίσεων, εκφράζονταν παράλληλα πολλές ανησυχίες (Romi & Leyser, 2006). Μερικές ανησυχίες που εκφράστηκαν από μελλοντικούς εκπαιδευτικούς σχετίζονται με τον πιθανό επιπλέον φόρτο εργασίας που θα είχαν στη περίπτωση ενός μαθητή/ριας με αναπηρία στην τάξη τους και με το άγχος πως ίσως οι διδακτικές τους ικανότητες δεν είναι επαρκείς για την κάλυψη των επιπρόσθετων αναγκών του μαθητή (Forlin & Chambers, 2011). Επιπλέον, σε έρευνες των Forlin και Chambers (2011) και των Sharma et al. (2009) δύο βασικά άγχη που φάνηκε να απασχολούν τους μελλοντικούς εκπαιδευτικούς αφορούσαν την έλλειψη εγκαταστάσεων και την ανεπάρκεια πόρων που είναι αναγκαίοι για την πρόσβαση και διδασκαλία των μαθητών με αναπηρία στο σχολείο καθώς και την πιθανή απόρριψη

τους από τους συμμαθητές τους αλλά και τους γονείς αυτών. Τέλος, σε έρευνα των Hastings και Oakford (2003) υπήρξαν μελλοντικοί εκπαιδευτικοί που διαφωνούσαν με την ένταξη των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στα γενικά σχολεία, ειδικά αυτών με σοβαρές αναπηρίες ή προβλήματα συμπεριφοράς, επειδή θεωρούσαν πως υπάρχει ο κίνδυνος αρνητικών επιπτώσεων για τον εκπαιδευτικό, τους υπόλοιπους μαθητές καθώς και το σχολικό περιβάλλον γενικότερα.

Σχετικά με τους εν ενεργεία εκπαιδευτικούς γενικής εκπαίδευσης, έρευνες έχουν δείξει πως παρόλο που κάποιοι εκπαιδευτικοί είναι θετικοί απέναντι στην ενταξιακή εκπαίδευση (Boyle, Topping, & Jindal-Snape, 2013· Burke & Sutherland, 2004· Romi & Leyser, 2006), οι περισσότεροι παρουσιάζουν είτε ουδετερότητα, είτε σημαντικό βαθμό ανησυχίας, επιφυλακτικότητας και μειωμένης προθυμίας να εργαστούν σε ενταξιακό πλαίσιο (Boyle et al., 2013· Burke & Sutherland, 2004· Parasuram, 2006· Romi & Leyser, 2006· Weisel & Dror, 2006).

Οι θετικές στάσεις των εκπαιδευτικών απέναντι στην υλοποίηση της εκπαιδευτικής ένταξης φάνηκε να σχετίζονται με παράγοντες όπως την προηγούμενη γνωριμία τους με κάποιο άτομο με αναπηρία (Parasuram, 2006) τα χρόνια της διδακτικής τους εμπειρίας και την εκπαίδευση και επιμόρφωση που έχουν λάβει σχετικά με την ενταξιακή εκπαίδευση. Ειδικότερα, η εκπαίδευση και επιμόρφωση σχετικά με την ενταξιακή εκπαίδευση φαίνεται να είναι καθοριστικής σημασίας αφού έχει βρεθεί να υπάρχει σημαντική θετική συσχέτιση μεταξύ αυτής και των στάσεων των εκπαιδευτικών απέναντι στην εκπαιδευτική ένταξη (Avramidis et al., 2000· Boyle et al., 2013) ενώ παράλληλα, αν υπήρχε η έλλειψη αυτής της εκπαίδευσης οι εκπαιδευτικοί έτειναν να παρουσιάζουν έντονο άγχος και ανησυχία (Forlin et al., 2008). Επίσης φαίνεται πως σε περιπτώσεις όπου υπήρχε στήριξη και καθοδήγηση από την ηγεσία του σχολείου, οι εκπαιδευτικοί έτειναν να είναι πιο δεκτικοί στην ένταξη μαθητών με αναπηρία στην τάξη τους (Weisel & Dror, 2006). Τέλος, υπήρξαν εκπαιδευτικοί που μετά την ένταξη ενός μαθητή με αναπηρία στην τάξη τους υποστήριξαν πως η παρουσία του βελτίωσε κατά πολύ τις στάσεις τους απέναντι στην αναπηρία και τους βοήθησε να ξεπεράσουν πιθανές προκαταλήψεις τους, αλλά και να αναπτύξουν στρατηγικές με στόχο να αντιμετωπίσουν τις επιπλέον δυσκολίες του μαθητή τους (Koutrouba, Vamvakari, & Steliou, 2006).

Η επιφυλακτικότητα ή/και η αρνητική στάση που παρουσίασαν αρκετοί εκπαιδευτικοί φάνηκε να σχετίζεται με διάφορες ανησυχίες που τους απασχολούσαν (Forlin et al., 2008· Savolainen et al., 2011· Sharma et al., 2009· Talmor, Reiter , & Feigin, 2005). Ειδικότερα, βρέθηκε πως οι εκπαιδευτικοί εξέφραζαν ανησυχίες που αφορούσαν τη συμπεριφορά του μαθητή με αναπηρία καθώς και τη διδακτική αποτελεσματικότητα τους έχοντας κάποιο μαθητή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στην τάξη τους. Για παράδειγμα, εκφράστηκε η ανησυχία για το πιθανό μειωμένο εύρος της προσοχής των μαθητών με αναπηρία, τις επικοινωνιακές τους δεξιότητες, την πιθανή απουσία προφορικής ομιλίας και για το βαθμό κατάκτησης κοινωνικών δεξιοτήτων (Forlin et al., 2008). Επίσης, φάνηκε πως περισσότεροι εκπαιδευτικοί ένιωθαν άγχος και φόβο λόγω της έλλειψης εξειδικευμένων γνώσεων πάνω στην εκπαίδευση μαθητών με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και ανησυχίες για αν θα μπορούν να διδάσκουν τους υπόλοιπους μαθητές όπως θα ήθελαν, αλλά και να ελέγχουν την υπόλοιπη τάξη τις στιγμές στις οποίες ο μαθητής με αναπηρία θα έχει την εξατομικευμένη προσοχή τους (Forlin et al., 2008· Koutrouba et al., 2006). Η έλλειψη εξειδικευμένων γνώσεων των εκπαιδευτικών σχετικά με την ενταξιακή εκπαίδευση φάνηκε να σχετίζεται επίσης με αδιαφορία απέναντι σε μαθητές με αναπηρία σε σχέση με τους υπόλοιπους μαθητές (G., Cameron, & Tankersley, 2007). Ακόμη, οι εκπαιδευτικοί φαίνεται να φοβούνται πως η εκπαιδευτική ένταξη μαθητών με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες θα έχει ως αποτέλεσμα την επαγγελματική τους εξουθένωση, λόγω του πιθανού επιπλέον φόρτου εργασίας που θα είχαν για να καλύψουν τις ανάγκες όλων των μαθητών. Μάλιστα, παρά το αναμενόμενο από τους ερευνητές αποτέλεσμα, βρέθηκε να υπάρχει θετική συσχέτιση μεταξύ των στάσεων των εκπαιδευτικών απέναντι στην εκπαιδευτική ένταξη και της επαγγελματική τους εξουθένωση. Αντίθετα, ελάχιστη ανησυχία προκάλεσε στους εκπαιδευτικούς η επικοινωνία που θα έχουν με τους γονείς ενός μαθητή με αναπηρία και η ανταπόκριση τους στην προσωπικότητα του μαθητή (Forlin et al., 2008). Επιπλέον, ένας παράγοντας που βρέθηκε να σχετίζεται με στάσεις των εκπαιδευτικών απέναντι στην εκπαιδευτική ένταξη είναι η σοβαρότητα της αναπηρίας των μαθητών που εντάσσονται. Ειδικότερα, υπήρξαν εκπαιδευτικοί που ενώ ήταν θετικότεροι στην ιδέα να εντάξουν στην τάξη τους μαθητές με πιο ήπιες δυσκολίες, ήταν διστακτικοί απέναντι στην ένταξη μαθητών με σοβαρές δυσκολίες και στις περιπτώσεις όπου η αναπηρία του μαθητή ήταν αρκετά προφανής (Cook G, 2001). Μάλιστα, αρκετοί εκπαιδευτικοί υποστήριξαν πως πρέπει να υπάρχει διαχωρισμός στους μαθητές με

αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες που εντάσσονται (Burke & Sutherland, 2004; Romi & Leyser, 2006). Τέλος, βρέθηκε να υπάρχει μία γενική ανησυχία που αφορά το πώς θα είναι γενικά το κλίμα και οι αντιδράσεις των υπόλοιπων μαθητών με την ένταξη του μαθητή στην γενική τάξη (Savolainen et al., 2011). Η τελευταία αυτή ανησυχία δεν φαίνεται να κάνει εντύπωση αν σκεφτεί κανείς τις ίδιες τις ομολογίες μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή/και αναπηρία. Ειδικότερα υπήρξαν μαθητές που όταν ρωτήθηκαν σε έρευνες για την φοίτηση τους στο γενικό σχολείο, υποστήριξαν πως εκεί ένιωθαν μοναξιά και στεναχώρια, αφού βίωναν κοροϊδίες, στιγματισμό και απομόνωση από τους συμμαθητές τους. Επιπλέον, μαθητές με κινητική αναπηρία ανέφεραν πως η πρόσβαση στα γενικά σχολεία ήταν μερικές φορές εξαιρετικά δύσκολη αφού οι τάξεις μπορεί να ήταν πολύ στενές και σε ορόφους, χωρίς να υπάρχουν συχνά ασανσέρ ή ακόμη και ράμπες. Το αποτέλεσμα, σε έναν σημαντικό βαθμό, ήταν να εξαρτώνται από τους εκπαιδευτικούς και τους συμμαθητές τους (Bjarnason, 2005· Shah, 2007· Wilson, 2004). Ωστόσο, υπήρξαν και μαθητές με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες που, προτιμώντας το γενικό σχολείο, υποστήριξαν πως στο γενικό σχολείο οι στόχοι ήταν πιο σαφείς και οι προσδοκίες υψηλότερες (Quest, Fullerton, Geenen, & Powers, 2012· Shah, 2007· Wilson, 2004) και επιπλέον δεν ένιωθαν απομονωμένοι αφού το σχολείο ήταν στη γειτονιά τους και όχι σε μακρινή περιοχή όπως τα ειδικά σχολεία (Cook, Swain, & French, 2001· Shah, 2005).

Η ένταξη των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στα γενικά σχολεία καθιστά αναγκαία τη διερεύνηση τόσο των στάσεων των εκπαιδευτικών απέναντι στην εκπαιδευτική ένταξη όσο και των συναισθημάτων τους απέναντι στην ίδια την αναπηρία (Parasuram, 2006). Τα συναισθήματα απέναντι στην αναπηρία αντικατοπτρίζουν αντιλήψεις και πεποιθήσεις για τα άτομα με αναπηρία και λειτουργούν σαν οδηγός συμπεριφοράς απέναντι σε αυτά (Roberts & Smith, 1999). Σε προηγούμενες έρευνες έχει φανεί πως οι εκπαιδευτικοί ένιωθαν αρκετά άνετα και έχουν θετικά συναισθήματα απέναντι στην αναπηρία (Savolainen et al., 2011· Sharma, Forlin, & Loreman, 2008), υπήρξαν και εκπαιδευτικοί που είχαν κυρίως ουδέτερα συναισθήματα (Parasuram, 2006). Έχει βρεθεί πως τα συναισθήματα απέναντι στην αναπηρία δεν συσχετίζονται με τις ανησυχίες των εκπαιδευτικών για την εκπαιδευτική ένταξη, αλλά ούτε και με τις στάσεις τους απέναντι στην ενταξιακή εκπαίδευση (Forlin, Earle, Loreman, & Sharma, 2011). Δηλαδή, το να έχει κάποιος θετικά συναισθήματα

απέναντι στην αναπηρία δεν συνεπάγεται πως συμφωνεί με την εφαρμογή της εκπαιδευτικής ένταξης (Bradshaw & Mundia, 2005). Αντίθετα, ένας πολύ σημαντικός παράγοντας που φαίνεται να επηρεάζει θετικά τα συναισθήματα των εκπαιδευτικών είναι η προηγούμενη κατάρτιση στην εκπαίδευση μαθητών με αναπηρία (Campbell, Gilmore, & Cuskelly, 2003· Forlin et al., 2009· Oswald & Swart, 2011· Sharma et al., 2006). Τέλος, άλλοι παράγοντες που βρέθηκε να σχετίζονται με θετικά συναισθήματα των εκπαιδευτικών απέναντι στην αναπηρία, σύμφωνα με την Parasuram (2006), είναι οι προηγούμενες σχέσεις με άτομα με αναπηρία, η μικρότερη εργασιακή εμπειρία και ο μεταπτυχιακός τίτλος σπουδών. Αντίθετα το φύλο, η συχνότητα επαφής και κάποιο άτομο με αναπηρία στο οικογενειακό περιβάλλον δεν φάνηκε να επηρεάζουν θετικά τα συναισθήματα τους (Parasuram, 2006).

Συμπερασματικά παρατηρείται πως οι στάσεις των μαθητών με αναπηρία, των μελλοντικών εκπαιδευτικών και των εν ενεργεία εκπαιδευτικών απέναντι στην εκπαιδευτική ένταξη ποικίλουν ενώ παράλληλα οι παραπάνω φαίνεται να εκφράζουν σημαντικές ανησυχίες σχετικά με την εκπαιδευτική ένταξη.

### 2.3 Η ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΕΝΤΑΞΗ ΚΑΙ ΟΙ ΣΤΑΣΕΙΣ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΣΤΗΝ ΕΛΛΑΔΑ

Όσο περνούν τα χρόνια, όλο και περισσότερες χώρες αναγνωρίζουν πως το γενικό σχολείο θα πρέπει να είναι η πρώτη επιλογή για κάθε παιδί έτσι ώστε να προληφθεί ο στιγματισμός και η απομόνωση των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή/και αναπηρία και οι μαθητές αυτοί να καταφέρουν να ενταχθούν κανονικά στην κοινωνία (Batsiou, Bebetos, Panteli, & Antoniou, 2008). Στην Ελλάδα, οι μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες έχουν τρεις επιλογές φοίτησης. Ειδικότερα, στην πρώτη περίπτωση ένας μαθητής με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες που έχει ανάγκη από υποστηρικτική διδασκαλία μπορεί να παρακολουθεί σε μία γενική τάξη με παράλληλη στήριξη από έναν εκπαιδευτικό ειδικής αγωγής ή σε μία εξειδικευμένα οργανωμένη και καλά στελεχωμένη τάξη η οποία λειτουργεί στα γενικά σχολεία. Η τρίτη περίπτωση αφορά μαθητές με πολλαπλές αναπηρίες ή που ο τύπος και ο βαθμός των ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών τους παρεμποδίζει την εκπαίδευση τους είτε στα σχολεία με ένα κοινό εκπαιδευτικό σύστημα ή στις τάξεις της ένταξης. Οι μαθητές



αυτοί που χρειάζονται ειδική εκπαίδευση σε ένα πλήρως εξοπλισμένο και προσαρμοσμένο περιβάλλον με ειδικά εξειδικευμένους εκπαιδευτικούς, πηγαίνουν σε ειδικό σχολείο (Batsiou et al., 2008; Koutrouba, Vamvakari, & Theodoropoulos, 2008). Τέλος, υπάρχει και μία ακόμη περίπτωση που αφορά μαθητές με ήπια αναπηρία, οι οποίοι παρακολουθούν κανονικά το πρόγραμμα του γενικού σχολείου. Στους παραπάνω, παρά το μεγάλο αριθμό τους, συνήθως δεν δίνεται κάποιο επίσημο πιστοποιητικό αναπηρίας και κατά συνέπεια δεν είναι τυπικά δηλωμένοι ως μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (Koutrouba et al., 2008). Στην Ελλάδα, παρά την υποστηρικτική νομοθεσία, το ενταξιακό κίνημα της εκπαίδευσης εξακολουθεί να αντιμετωπίζει σημαντικά εμπόδια (Avramidis & Kalyva, 2007). Για παράδειγμα, η άγνοια σε συνδυασμό με την έλλειψη προσβάσιμων υποδομών, καθώς και η έλλειψη εκπαιδευτικών ευκαιριών για τη συνύπαρξη των μαθητών με αναπηρία με τους μαθητές τυπικής ανάπτυξης, είχε ως αποτέλεσμα την κυρίαρχη τάση της διαχωριστικής εκπαίδευσης στην Ελλάδα (Zoniou-Sideri & Vlachou, 2006). Επιπλέον η υιοθέτηση της φιλοσοφίας της ένταξης και η ψήφιση των νόμων δεν αναμένεται να φέρει τα αναμενόμενα αποτελέσματα, εάν οι αρμόδιοι φορείς δεν τροποποιήσουν τις αρνητικές στάσεις και προθέσεις των εκπαιδευτικών προς τους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή/και αναπηρία (Batsiou et al., 2008).

Οι στάσεις των εκπαιδευτικών γενικής εκπαίδευσης απέναντι στην εκπαιδευτική ένταξη στην Ελλάδα, όπως και στις περισσότερες χώρες ποικίλουν. Σε έρευνα των Koutrouba et al. (2008) υπήρξαν εκπαιδευτικοί που υποστήριξαν ότι η εκπαιδευτική ένταξη προετοιμάζει τους μαθητές με αναπηρία για τη μελλοντική ένταξη στην κοινωνία και στο επιχείρημα ότι τα ενταξιακά σχολεία εφαρμόζουν ίσα δικαιώματα σε μια δημοκρατική κοινωνία. Επιπλέον, σε άλλες έρευνες που πραγματοποιήθηκαν στην Ελλάδα οι εκπαιδευτικοί που ήταν θετικοί ως προς την εκπαιδευτική ένταξη υποστήριξαν πως η φιλοσοφία της ένταξης βοηθά τους μαθητές χωρίς αναπηρία να ξεπεράσουν τις προκαταλήψεις και επιφυλάξεις απέναντι σε αυτούς με αναπηρία (Coutsocostas & Alborz, 2010; Koutrouba et al., 2008) και ότι είναι μία διαδικασία που ούτως ή άλλως δεν συμβάλλει στην μείωση της ακαδημαϊκής επίδοσης κανενός μαθητή (Koutrouba et al., 2008). Τέλος, θετική επίπτωση στις στάσεις των εκπαιδευτικών ως προς την εκπαιδευτική ένταξη φάνηκε πως έχει η εμπειρία των εκπαιδευτικών στη διδασκαλία μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (Avramidis & Kalyva, 2007; Batsiou et al., 2008), η εξειδίκευση στην ειδική αγωγή (Avramidis &

Kalyva, 2007· Batsiou et al., 2008· Coutsocostas & Alborz, 2010), η υποστήριξη εντός του σχολείου ή από εξωσχολική δομή καθώς και ο βαθμός στον οποίο ένιωθαν ικανοί να διδάξουν τους μαθητές με αναπηρία (Coutsocostas & Alborz, 2010).

Έχει βρεθεί πως σημαντικός αριθμός εκπαιδευτικών τείνει να κρατά μία πιο ουδέτερη στάση απέναντι στην εκπαιδευτική ένταξη (Avramidis & Kalyva, 2007· Batsiou et al., 2008· Zoniou-Sideri & Vlachou, 2006). Συγκεκριμένα υπήρξαν εκπαιδευτικοί που υποστήριζαν πως θα δεχόντουσαν έναν μαθητή με αναπηρία στην τάξη τους (Avramidis & Kalyva, 2007· Batsiou et al., 2008· Zoniou-Sideri & Vlachou, 2006) αν και πιστεύουν πως το ειδικό σχολείο θα ήταν μάλλον η πιο κατάλληλη επιλογή για τους μαθητές με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (Zoniou-Sideri & Vlachou, 2006). Επιπλέον, φάνηκε να υπάρχει μία τάση προς λύπηση αυτών των μαθητών (Zoniou-Sideri & Vlachou, 2006) ενώ πολλοί εκπαιδευτικοί υποστήριζαν πως χρειάζεται πολύ ευαισθησία (Koutrouba et al., 2008· Zoniou-Sideri & Vlachou, 2006) και φιλανθρωπικά συναισθήματα από τον εκπαιδευτικό που τους αναλαμβάνει στην τάξη του (Zoniou-Sideri & Vlachou, 2006). Τέλος, υπήρξαν και εκπαιδευτικοί που ήταν ουδέτεροι επειδή ενώ πιστεύαν πως η ενταξιακή εκπαίδευση έχει θετικές επιπτώσεις στους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή/και αναπηρία που εντάσσονται, ωστόσο οι υπόλοιποι μαθητές της τάξης δεν κερδίζουν κάτι από την εκπαιδευτική ένταξη. (Coutsocostas & Alborz, 2010).

Τέλος, σε αρκετές έρευνες φάνηκε πως ο μεγαλύτερος αριθμός των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών τείνει να μην υποστηρίζει την ενταξιακή εκπαίδευση και γενικά να μην συμφωνεί με την φιλοσοφία της εκπαιδευτικής ένταξης (Batsiou et al., 2008· Coutsocostas & Alborz, 2010· Koutrouba et al., 2008· Zoniou-Sideri & Vlachou, 2006). Μερικοί από τους παράγοντες που πυροδοτούν τις ανησυχίες και τους προβληματισμούς των εκπαιδευτικών αναφορικά με την υλοποίηση της ενταξιακής εκπαίδευσης στη χώρα μας είναι οι εξής: α) έλλειψη εκπαίδευσης που να σχετίζεται με την ενταξιακή εκπαίδευση (Batsiou et al., 2008· Coutsocostas & Alborz, 2010· Koutrouba et al., 2008), β) Επιπλέον φόρτος εργασίας, δ) Επιπλέον κούραση (Antonioni, Polychroni, & Kotroni, 2009· Batsiou et al., 2008· Zoniou-Sideri & Vlachou, 2006), ε) Έλλειψη υλικών πόρων, υποδομών και εξοπλισμού (Koutrouba et al., 2008), και στ) ανεπαρκής χρόνος (Antonioni et al., 2009· Coutsocostas & Alborz, 2010). Επιπλέον υπήρξαν εκπαιδευτικοί που είχαν αντιρρήσεις για τους τύπους και το

βαθμό αναπηρίας που θα έχουν οι μαθητές με ειδικές και εκπαιδευτικές ανάγκες που θα ενταχθούν στις γενικές τάξεις και κυρίως για τα πιθανά προβλήματα συμπεριφοράς. Ειδικότερα, ενώ οι συγκεκριμένοι εκπαιδευτικοί ήταν σχετικά ελαστικοί με την πιθανότητα να έχουν μαθητές με τύφλωση, μαθησιακές δυσκολίες ή ελαφρά κινητικά προβλήματα, δεν ήθελαν καθόλου μαθητές με προβλήματα συμπεριφοράς, κώφωση, νοητική υστέρηση και άλλες σοβαρότερου τύπου και βαθμού αναπηρίες (Batsiou et al., 2008; Zoniou-Sideri & Vlachou, 2006). Τέλος, βρέθηκε πως κάποιοι εκπαιδευτικοί υποστήριζαν πως οι μαθητές με αναπηρία πρέπει να φοιτούν σε ειδικά σχολεία επειδή αυτά αποτελούν μία ασφαλή και προστατευτική ασπίδα για τα παιδιά σε αντίθεση με τα γενικά σχολεία που τα θεωρούσαν ακατάλληλα και απρόσιτα (Zoniou-Sideri & Vlachou, 2006). Ειδικότερα, οι συγκεκριμένοι εκπαιδευτικοί υποστήριζαν πως το άκαμπτο αναλυτικό πρόγραμμα και τα προβλήματα οργάνωσης του γενικού σχολείου το κάνουν μη ευπρόσδεκτο για τους μαθητές με αναπηρία. Επιπλέον υπήρξαν εκπαιδευτικοί από το ίδιο δείγμα που υποστήριζαν πως η εκπαιδευτική ένταξη στην Ελλάδα δεν είναι ούτε πετυχημένη ούτε καν επιτεύξιμος στόχος και πως το γενικό σχολείο δεν ωφελεί τους μαθητές με αναπηρία ή τους μαθητές τυπικής ανάπτυξης (Zoniou-Sideri & Vlachou, 2006), με τους δεύτερους μάλιστα να επιβαρύνονται ακαδημαϊκά (Koutrouba et al., 2008).

Συμπερασματικά, παρατηρείται πως οι Έλληνες εκπαιδευτικοί κρατούν ποικίλες στάσεις απέναντι στην εκπαιδευτική ένταξη με επικρατούσα ωστόσο μία αρνητική στάση που οφείλεται σε παράγοντες και ανησυχίες που αναφέρθηκαν παραπάνω. Επιπλέον, υπάρχει ένας αριθμός εκπαιδευτικών που δεν έχει κατανοήσει ακριβώς τι είναι η ενταξιακή εκπαίδευση (Coutsocostas & Alborz, 2010) και τέλος κάποιοι εκπαιδευτικοί που υποστηρίζουν πως ακόμη και να ενταχθούν μαθητές με αναπηρία στα γενικά σχολεία, η ευθύνη δεν θα είναι δική τους αλλά του ειδικού παιδαγωγού και πιθανώς κάποιου σχολικού ψυχολόγου (Zoniou-Sideri & Vlachou, 2006).

#### 2.4 ΔΗΜΟΚΡΑΤΙΚΕΣ ΠΕΠΟΙΘΗΣΕΙΣ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ

Η αυξανόμενη ποικιλομορφία στα σχολεία καθιστά αναγκαίο από τους εκπαιδευτικούς να παίρνουν τις κατάλληλες αποφάσεις για την αντιμετώπιση των

αναγκών των μαθητών τους, ανεξάρτητα από τυχόν προκαταλήψεις (Cambron-McCabe & McCarthy, 2005; Vavrus, Walton, Kido, Diffendal, & King, 1999). Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί αποτελούν πρότυπο και πρέπει να δίνουν το καλό παράδειγμα στους μαθητές τους έτσι ώστε αυτοί να αποκτήσουν τα σωστά πρότυπα συμπεριφοράς που έχουν υιοθετηθεί από μία δημοκρατική κοινωνία (Kesici, 2008; Yildirim, Akbaşlı, & Şahin, 2010). Τα άτομα αναπτύσσουν μέσω της εκπαίδευσης τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητάς τους, ενώ αντιλαμβάνονται το ρόλο και τις δημοκρατικές αξίες της κοινωνίας στην οποία ζουν (Kesici, 2008). Πρέπει επομένως οι εκπαιδευτικοί να έχουν αποκτήσει ένα σύστημα αξιών και πεποιθήσεων, τις οποίες χρειάζονται για να δημιουργήσουν ένα δημοκρατικό τρόπο εκπαίδευσης στην τάξη τους (Cambron-McCabe & McCarthy, 2005).

Οι βασικές αρχές της δημοκρατικότητας σε εκπαιδευτικό πλαίσιο μπορούν να συνοψιστούν σε τρεις έννοιες ή αξίες οι οποίες είναι η ελευθερία, η ισότητα και η δικαιοσύνη (Kesici, 2008; Shechtman, 2002; Yildirim et al., 2010). Για να προωθήσει ένας δημοκρατικός εκπαιδευτικός την ελευθερία των μαθητών του θα πρέπει να εγκρίνει κατάλληλες μεθόδους διδασκαλίας στις οποίες οι μαθητές θα μπορούν να εκφράσουν ελεύθερα τις σκέψεις τους (Kesici, 2008). Επίσης ο εκπαιδευτικός μπορεί να δημιουργήσει ευκαιρίες για τους μαθητές του να εκφράσουν τα συναισθήματα και τις ιδέες τους στην τάξη (Yildirim et al., 2010), ακόμη και αν αυτά είναι αντίθετα με την άποψη τους εκπαιδευτικού (Shechtman, 2002). Στο πλαίσιο της τάξης, ο δημοκρατικός εκπαιδευτικός αντιμετωπίζει τους μαθητές του με τον ίδιο τρόπο ανεξάρτητα από παράγοντες όπως το φύλο, την εθνικότητα, την εμφάνιση, την κοινωνικό-οικονομική κατάσταση της οικογένειας, τις δυνατότητες ή τις πιθανές δυσκολίες των μαθητών. Τέλος, ένας εκπαιδευτικός που έχει ως αξία την ισότητα δεν προσπαθεί να κυριαρχήσει στους μαθητές του αλλά μοιράζεται την ευθύνη και τις αποφάσεις που αφορούν την εκπαίδευση των μαθητών καθώς και βρίσκει από κοινού με τους μαθητές τους τρόπους επίλυσης των προβλημάτων (Shechtman, 2002; Yildirim et al., 2010)

Ο τρόπος με τον οποίο λειτουργεί ο εκπαιδευτικός στην τάξη εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από το σύστημα αξιών του (Shechtman, 2002). Για να θεωρείται δημοκρατικός ένας εκπαιδευτικός πρέπει να πιστεύει στην ισότητα του κάθε ατόμου στην κοινωνία, σε βασικά ανθρώπινα δικαιώματα και ελευθερίες και στην απόλυτη δικαιοσύνη για όλους (Kesici, 2008). Ο εκπαιδευτικός αυτός συμπεριφέρεται δίκαια

και εξίσου σε όλους τους μαθητές του (Yildirim et al., 2010). Σύμφωνα με τους Vavrus et al. (1999) οι δημοκρατικοί εκπαιδευτικοί, δηλαδή εκείνοι οι αξίες των οποίων είναι η ελευθερία, η ισότητα και η ελευθερία, τείνουν να είναι πιο αποτελεσματικοί στην διδασκαλία τους και συνεργατικοί με τους συναδέλφους και τους μαθητές τους, να αλληλεπιδρούν με τους μαθητές τους χωρίς να προσπαθούν να κυριαρχήσουν, να είναι πιο φιλικοί και να δείχνουν περισσότερη κατανόηση, αντί να είναι αυστηροί και περιοριστικοί. Επίσης, προσπαθούν πάντα να υπερβαίνουν τις προσπάθειες τους αντί να μένουν στάσιμοι και τείνουν να είναι πιο ανοιχτοί στις αλλαγές και πιο ελεύθεροι από προκαταλήψεις. Σε κάποιες έρευνες όμως έχει φανεί πως οι πεποιθήσεις των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών στο πλαίσιο του σχολείου ήταν ελάχιστα δημοκρατικές, αφού οι παραπάνω υποστηρίζαν πολύ λίγο την αξία της ισότητας, σχεδόν καθόλου την ελευθερία των μαθητών τους και συμπεριφέρονταν με έναν μέτριο βαθμό δικαιοσύνης. (Kesici, 2008; Yıldırım et al., 2010). Ένας εκπαιδευτικός όμως είναι πολύ σημαντικό να έχει δημοκρατικές πεποιθήσεις στο πλαίσιο του σχολείου και να έχει τα χαρακτηριστικά που συμφωνούν με αυτές (Vavrus et al., 1999) πόσο μάλλον όταν πρόκειται να εργασθεί σε ένα ενταξιακό πλαίσιο (Forlin et al., 2009).

Η ένταξη και η ενταξιακή εκπαίδευση αναζητούν την ισότητα στο σχολικό πλαίσιο, κοινωνική δικαιοσύνη, συμμετοχή από όλα τα μέλη της σχολικής κοινότητας καθώς και άρση όλων των μορφών αποκλεισμού. Βασίζονται σε μία θετική άποψη της διαφορετικότητας και στην αρχή ότι όλοι οι μαθητές συμπεριλαμβανομένων και εκείνων που είναι «διαφορετικοί», πρέπει να εκτιμούνται και να είναι σεβαστά μέλη της σχολικής κοινότητας (Zoniou-Sideri & Vlachou, 2006). Η πολιτική της ένταξης είναι γενικά κατανοητή ως ένα κομμάτι των ανθρώπινων δικαιωμάτων που απαιτεί πρόσβαση και ισότητα στην εκπαίδευση (Florian, 2008). Η ενταξιακή εκπαίδευση υπακούει στις τρεις δημοκρατικές αξίες (Montesano Montessori & Ponte, 2012), δηλαδή την ισότητα, την ελευθερία και την δικαιοσύνη (Shechtman, 2002). Κατά καιρούς μάλιστα η ένταξη των μαθητών με αναπηρία στις γενικές τάξεις έχει θεωρηθεί η λύση για την δημιουργία ενός κλίματος κοινωνικής δικαιοσύνης στην εκπαίδευση (Florian, 2008).

Η διερεύνηση των δημοκρατικών πεποιθήσεων των εκπαιδευτικών στο σχολικό πλαίσιο θα μπορούσε να αποτελέσει μία σημαντική συνιστώσα των στάσεων τους απέναντι στην εκπαιδευτική ένταξη. Ειδικότερα, έχει βρεθεί πως υπάρχει συσχέτιση μεταξύ των δημοκρατικών πεποιθήσεων των εκπαιδευτικών και των στάσεων τους

απέναντι στην ένταξη καθώς και της αποτελεσματικότητας τους στη διδασκαλία παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (Almog & Shechtman, 2007· Montesano Montessori & Ponte, 2012). Επιπλέον, για να θεωρηθεί μια τάξη ενταξιακή πρέπει να χαρακτηρίζεται από ένα ασφαλές, υπεύθυνο και δημοκρατικό μαθησιακό περιβάλλον (Soodak, 2003), με σαφείς και δίκαιες προσδοκίες το οποίο να αποτελείται από μαθητές που διαφέρουν σε ικανότητες και συμπεριφορές (Soodak, 2003· Thorkildsen, 1989). Επίσης, οι δημοκρατικές πεποιθήσεις του εκπαιδευτικού στην εκπαιδευτική διαδικασία επηρεάζουν τις αποφάσεις που αυτός πρέπει να πάρει σχετικά με τον τρόπο αντιμετώπισης των αναγκών των μαθητών του (Vavrus et al., 1999), ενώ μάλιστα έχει βρεθεί πως οι δημοκρατικές πεποιθήσεις στο πλαίσιο του σχολείου μπορούν να επηρεάσουν το αίσθημα υποχρέωσης για την εφαρμογή της ένταξης με έναν υπεύθυνο τρόπο και τις κοινωνικές σχέσεις των ενταγμένων μαθητών με τους συμμαθητές τους. Παρατηρείται λοιπόν πως οι στόχοι της εκπαιδευτικής ένταξης και της δημοκρατικότητας εντός του σχολικού πλαισίου έχουν κατά βάση κοινή πορεία και κοινούς στόχους και αυτό καθιστά σημαντική την περαιτέρω διερεύνηση της σχέσης των δύο αυτών μεταβλητών.

## 2.5 Η ΕΝΤΑΞΗ ΣΕ ΣΧΕΣΗ ΜΕ ΤΗ ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑ

Προηγούμενα ευρήματα δείχνουν την ύπαρξη θετικής συσχέτισης μεταξύ των στάσεων των εκπαιδευτικών απέναντι στην εκπαιδευτική ένταξη με την διδακτική αυτό-αποτελεσματικότητα τους (Savolainen et al., 2011). Εκπαιδευτικοί που είναι θετικοί απέναντι στην ένταξη και ακολουθούν πιο ενταξιακές και δημοκρατικές πρακτικές τείνουν πράγματι να αντιλαμβάνονται τον εαυτό τους ως πιο αποτελεσματικό στη διδασκαλία τους (Almog & Shechtman, 2007· Savolainen et al., 2011· Soodak, 2003). Η διδακτική αποτελεσματικότητα όμως, φαίνεται να έχει πολύ σημαντική επιρροή στις στάσεις των εκπαιδευτικών απέναντι στην εκπαιδευτική ένταξη των παιδιών με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στα γενικά σχολεία. Πιο συγκεκριμένα, η διδακτική αυτό-αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών έχει βρεθεί ότι είναι ένας από τους σημαντικότερους παράγοντες που επηρεάζουν τις στάσεις των εκπαιδευτικών απέναντι στην εκπαιδευτική ένταξη. Ειδικότερα, εκπαιδευτικοί που ένιωθαν αποτελεσματικοί στη διδασκαλία τους έτειναν να έχουν περισσότερη αυτοπεποίθηση (Woolfson & Brady, 2009) και να είναι θετικότεροι

απέναντι στην εκπαιδευτική ένταξη (Sari, Celikoz, & Secer, 2009· Weisel & Drog, 2006), αλλά και να εκφράζουν περισσότερες ανησυχίες για τους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο γενικό σχολείο (Savolainen et al., 2011). Επίσης, οι εκπαιδευτικοί με υψηλή διδακτική αυτό-αποτελεσματικότητα έτειναν να έχουν πολύ θετικότερα συναισθήματα απέναντι όχι μόνο στους μαθητές τους με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες αλλά και απέναντι στα άτομα με αναπηρία γενικότερα (Savolainen et al., 2011). Τέλος, έχει βρεθεί πως εκπαιδευτικοί με υψηλή διδακτική αυτό-αποτελεσματικότητα τείνουν να εφαρμόζουν πιο δημοκρατικές και κατά συνέπεια ενταξιακές πρακτικές στο πλαίσιο του σχολείου, αφού έχουν την τάση να είναι περισσότερο ενθαρρυντικοί στην αυτονομία των μαθητών. Ειδικότερα, αντί να προσπαθούν να εκπαιδεύσουν όλους τους μαθητές με τον ίδιο «σωστό» τρόπο, οι εκπαιδευτικοί αυτοί βρέθηκε πως αφήνουν περιθώρια λάθους και παροτρύνουν την αυτονομία των μαθητών τους στην διόρθωση των λαθών και την επίλυση των προβλημάτων τους. (Woolfolk, Rosoff, & Hoy, 1990). Αντίθετα, εκπαιδευτικοί που δεν αντιλαμβάνονται τον εαυτό τους ως αποτελεσματικό τείνουν να μην υποστηρίζουν την εκπαιδευτική ένταξη. Αυτό ίσως οφείλεται στην τάση των εκπαιδευτικών με υψηλή αίσθηση αυτό-αποτελεσματικότητας να συνηθίζουν καλύτερα τις αλλαγές στην επαγγελματική τους ζωή σε αντίθεση τους εκπαιδευτικούς οι οποίοι νιώθουν λιγότερο αποτελεσματικοί (Weisel & Drog, 2006). Επίσης, εκπαιδευτικοί με χαμηλή διδακτική αυτό-αποτελεσματικότητα φαίνεται να έχουν περισσότερο άγχος (Weisel & Drog, 2006) και προσπαθώντας να έχουν τον έλεγχο, τείνουν να απορρίπτουν πιο δημοκρατικές πρακτικές και να παραμένουν σε πιο συμβατούς με τις πολιτικές πειθαρχίας τρόπους διδασκαλίας (Soodak, 2003).

Μερικοί από τους παράγοντες που φάνηκε να επηρεάζουν τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών απέναντι στη διδακτική τους αυτό-αποτελεσματικότητα σε ενταξιακό πλαίσιο περιγράφονται παρακάτω. Οι King και Edmunds (2001) σε έρευνα τους στην Σκωτία που είχε να κάνει με την διδακτική αυτό-αποτελεσματικότητα στο πλαίσιο των στάσεων απέναντι στην ένταξη, αναφέρουν πως η διδακτική αυτό-αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών σε ενταξιακό πλαίσιο επηρεαζόταν από το αν είχε γίνει κάποια προετοιμασία ή/και εκπαίδευση προηγουμένως η οποία να σχετίζεται με την ειδική αγωγή. Επίσης, η προετοιμασία και η εκπαίδευση των εκπαιδευτικών στην ειδική αγωγή είχε θετικά αποτελέσματα και στις στάσεις τους απέναντι στην εκπαιδευτική ένταξη. Συγκεκριμένα οι εκπαιδευτικοί, οι οποίοι μετά την εκπαίδευση

είχαν υψηλότερη διδακτική αυτό-αποτελεσματικότητα, έτειναν να αξιολογούν τις δυσκολίες των μαθητών τους με μεγαλύτερη επιείκεια και να προτιμούν να τους εντάσσουν στην γενική τάξη από το να τους παραπέμπουν σε δομές ειδικής αγωγής (Forlin et al., 2013; Meijer & Foster, 1988). Η προετοιμασία και η εκπαίδευση δηλαδή είχε αυξήσει την πίστη στις ικανότητες τους ότι μπορούν να διδάξουν τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στη γενική τάξη (Buell, Hallam, Gamel-McCormick, & Scheer, 1999; Giallo & Little, 2003; King & Edmunds, 2001). Αυτό μπορεί να διαπιστωθεί και από το ότι οι εκπαιδευτικοί που είναι εξειδικευμένοι στην ειδική αγωγή αντί της γενικής εκπαίδευσης, τείνουν να έχουν περισσότερη εμπιστοσύνη στις ικανότητες τους και υψηλότερη διδακτική αυτό-αποτελεσματικότητα στην διδασκαλία παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (Buell et al., 1999). Αυτό σύμφωνα με τα παραπάνω θα μπορούσε να σχετίζεται με το γεγονός ότι οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής έχουν λάβει πολύ περισσότερη εκπαίδευση που αφορά τη διδασκαλία παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.

Παρακάτω θα διερευνηθεί διεξοδικότερα η έννοια της διδακτικής αυτό-αποτελεσματικότητας, οι παράγοντες που σχετίζονται με τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών απέναντι στη διδακτική τους αυτό-αποτελεσματικότητα και τέλος οι επιπτώσεις που έχουν οι αντιλήψεις αυτές στον εκπαιδευτικό, τους μαθητές τους και διδασκαλία γενικότερα.

## 2.6 ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΑΥΤΟ-ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑ

Η αντίληψη της αποτελεσματικότητας στην εργασία γενικότερα και στην εκπαίδευση ειδικότερα, είναι ένας παράγοντας που σχετίζεται και επηρεάζει σημαντικά τη συμπεριφορά. Σύμφωνα με τους Weisel και Drog (2006), η αντίληψη της αποτελεσματικότητας επηρεάζει τις επιλογές και αποφάσεις του ατόμου, αφού το άτομο επιλέγοντας μια συγκεκριμένη δραστηριότητα επηρεάζεται από τις αντιλήψεις του για το εάν θα είναι σε θέση να εκτελέσει με επιτυχία τη συμπεριφορά ή συμπεριφορές που σχετίζονται με τη δραστηριότητα. Επιπλέον η αντίληψη της αποτελεσματικότητας σχετίζεται με τον τρόπο με τον οποίο εκτελείται η απαιτούμενη συμπεριφορά, όπως αυτή αντανακλάται στην προσπάθεια που κατέβαλε το άτομο που



την έκανε. Τέλος, επηρεάζει την σταθερότητα της συνέπειας του ατόμου στην περίπτωση δυσκολιών και εμποδίων, καθώς και τις συναισθηματικές του αντιδράσεις (Weisel & Dror, 2006).

Επομένως και στον τομέα της εκπαίδευσης, η αντίληψη που έχουν οι εκπαιδευτικοί για την αυτό-αποτελεσματικότητα τους είναι κορυφαίας σημασίας αφού είναι πολύ πιθανό να επηρεάσει σε μεγάλο βαθμό τον τρόπο σκέψης, την λήψη αποφάσεων και την συμπεριφορά τους (Emmer & Hickman, 1991· Weisel & Dror, 2006). Για παράδειγμα η πεποίθηση ενός εκπαιδευτικού ότι η συμπεριφορά του έχει μεγάλη επίπτωση στη μάθηση και συμπεριφορά των μαθητών μπορεί να τον οδηγήσει στο να επιμείνει περισσότερο και να ασχοληθεί διεξοδικότερα με κάποιον μαθητή που μπορεί να αντιμετωπίζει πιο σοβαρές δυσκολίες στην μαθησιακή διαδικασία (Emmer & Stough, 2001). Αντίθετα, ένας εκπαιδευτικός που δεν έχει πίστη στις ικανότητες και στις δυνάμεις του να επηρεάσει τους μαθητές, είναι πιθανόν να προσπαθούσε λιγότερο ή και καθόλου να προσεγγίσει τον συγκεκριμένο μαθητή για να την αντιμετώπιση των δυσκολιών του (Emmer & Hickman, 1991). Κατά συνέπεια, η διδακτική αυτό-αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού παίζει καθοριστικό ρόλο στη συμπεριφορά και τις αποφάσεις του στην εκπαιδευτική διαδικασία. Η αντίληψη των εκπαιδευτικών ότι είναι αποτελεσματικοί στη διδασκαλία τους αντικατοπτρίζει την πεποίθηση ότι το περιβάλλον μπορεί να ελεγχθεί και να τροποποιηθεί. Εκπαιδευτικοί με υψηλή διδακτική αποτελεσματικότητα πιστεύουν ότι τα προβλήματα των μαθητών τους μπορούν να αντιμετωπιστούν καθώς και ότι έχουν την ικανότητα να επιφέρουν θετική αλλαγή στους μαθητές τους (Bandura, 2010).

Πώς ορίζεται όμως η διδακτική αυτο-αποτελεσματικότητα; Σύμφωνα με τους Gibson και Dembo (1984), τη λογική των οποίων θα ακολουθήσουμε στην παρούσα ερευνητική εργασία, η διδακτική αυτο-αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού μπορεί να χωριστεί σε δύο κατευθύνσεις. Η πρώτη κατεύθυνση, η οποία μας απασχολεί κυρίως στην παρούσα εργασία, «είναι η διδακτική αυτό-αποτελεσματικότητα η οποία σχετίζεται με τη πεποίθηση τους εκπαιδευτικού ότι γνωρίζει κατάλληλες διδακτικές τεχνικές και είναι ικανός να βοηθήσει στην μάθηση των μαθητών, την πραγματοποίηση περισσότερων επιτευγμάτων, την καλύτερη επίδοση τους και την διατήρηση των δεξιοτήτων αυτών» (Emmer & Hickman, σελ. 756, 1991). Για παράδειγμα, ένας εκπαιδευτικός με υψηλή διδακτική αυτό-αποτελεσματικότητα πιθανώς να υποστηρίζει ότι γνωρίζει τεχνικές προσαρμογής του μαθήματος στο επίπεδο των μαθητών του, ή

ότι γνωρίζει πώς να τραβήξει της προσοχή τους καθώς και ότι η βελτίωση της επίδοσης των μαθητών του οφείλεται κυρίως στην πρόσθετη προσπάθεια που κατέβαλλε. (Emmer & Hickman, 1991· Gibson & Dembo, 1984). Η δεύτερη κατεύθυνση της διδακτικής αυτο-αποτελεσματικότητας «αντανακλά την αντίληψη του εκπαιδευτικού σχετικά με το βαθμό στον οποίο η επίπτωση που αυτός έχει στους μαθητές του είναι περιορισμένη σχετικά με την επίπτωση που έχουν στους μαθητές του εξωτερικές επιρροές όπως το οικογενειακό περιβάλλον και υπόβαθρο» (Emmer & Hickman, σελ. 756, 1991). Για παράδειγμα, ένας εκπαιδευτικός που έχει υψηλή διδακτική αποτελεσματικότητα είναι πιθανότερο να θεωρεί πως μπορεί να διδάξει τα παιδιά το ίδιο αποτελεσματικά ανεξάρτητα με το βαθμό συμμετοχής των γονέων στην εκπαίδευση των παιδιών τους ή το οικογενειακό περιβάλλον στο οποίο μεγάλωσαν και γενικά να έχει την πεποίθηση ότι η διδασκαλία του μπορεί να ξεπεράσει τις αρνητικές επιπτώσεις άλλων επιρροών (Weisel & Dror, 2006). Αντίθετα, ένας εκπαιδευτικός που δεν αντιλαμβάνεται τον εαυτό του ως αποτελεσματικό σε αυτή την κατεύθυνση της διδακτικής αυτο-αποτελεσματικότητας είναι πιθανό να πιστεύει πως η επιρροή που έχει αυτός σε έναν μαθητή από κάποιο ευπαθές ή μη υποστηρικτικό περιβάλλον είναι μάλλον ασήμαντη και πως δεν υπάρχουν και πολλά πράγματα που θα μπορούσε αυτός να κάνει.

Η διδακτική αυτό-αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού περιλαμβάνει επίσης «την πεποίθηση που έχουν οι εκπαιδευτικοί για την ικανότητα τους να διαχειριστούν την τάξη και τις συμπεριφορές των μαθητών» (Emmer & Hickman, σελ. 756, 1991). Ωστόσο, οι Emmer και Hickman (1991) όρισαν για πρακτικούς λόγους τις παραπάνω πεποιθήσεις ως «αποτελεσματικότητα στην διοίκηση της τάξης/πειθαρχία» και την διαχώρισαν από την διδακτική αυτό-αποτελεσματικότητα. Στην παραπάνω έρευνα τους μάλιστα βρήκαν πως όντως η αποτελεσματικότητα στην διοίκηση της τάξης/πειθαρχία μπορεί να διακριθεί από τους άλλους τύπους της αποτελεσματικότητας του εκπαιδευτικού.

Τέλος, σχετικά με την εγκυρότητα του όρου «διδακτική αυτο-αποτελεσματικότητα», ο Klassen (2009) σε μελέτη του διερεύνησε την διδακτική αυτό-αποτελεσματικότητα ενός σημαντικού αριθμού εκπαιδευτικών στην Κορέα, την Κύπρο, τον Καναδά, την Σιγκαπούρη και την Αμερική, με στόχο να αποδείξει την εγκυρότητα του όρου. Η έρευνα του αυτή παρέχει γενικές ενδείξεις ότι η διδακτική αυτό-αποτελεσματικότητα είναι ένα έγκυρο κατασκεύασμα ακόμη και σε χώρες με

διαφορετικές πολιτισμικές συνήθειες και κουλτούρα. Επιπλέον, η πεποίθηση των εκπαιδευτικών ότι είναι αποτελεσματικοί αποτελεί ένα σταθερό μέτρο για την μελλοντική τους επιτυχία (Abu-Tineh et al., 2011) και σχετίζεται άμεσα με την ικανοποίηση των εκπαιδευτικών από την εργασία τους (Klassen et al., 2009).

#### 2.6.1 ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ ΠΟΥ ΣΧΕΤΙΖΟΝΤΑΙ ΜΕ ΤΗ ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΑΥΤΟ-ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑ

Σημαντικός αριθμός ερευνών που μελετούν αντιλήψεις των εκπαιδευτικών απέναντι στην διδακτική αυτό-αποτελεσματικότητα τους, φαίνεται να έχει διεξαχθεί. Οι αντιλήψεις τους φαίνεται να σχετίζονται με διάφορους παράγοντες εκ των οποίων αναφέρονται παρακάτω ενδεικτικά οι κυριότεροι.

Ένας παράγοντας που βρέθηκε πως σχετίζεται με την διδακτική αυτό-αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών είναι τα επιτεύγματα των μαθητών τους (Caprara, Barbaranelli, Steca, & Malone, 2006). Πιθανώς αυτό να οφείλεται στο γεγονός ότι τα επιτεύγματα των μαθητών είναι μία αναγνώριση για τον δάσκαλο ότι η διδασκαλία που παρέχει είναι αποτελεσματική. Παρόλα αυτά δεν βρέθηκε να αυξάνεται η επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών με τα επιτεύγματα των μαθητών τους, παρόλο που κάτι τέτοιο θα ήταν αναμενόμενο (Caprara et al., 2006).

Ένας άλλος παράγοντας που φαίνεται να επηρεάζει την διδακτική αυτό-αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών είναι το φύλο (Forlin et al., 2013; Romi & Leyser, 2006). Όμως, ενώ οι Romi και Leyser (2006) βρήκαν την διδακτική αυτό-αποτελεσματικότητα των γυναικών υψηλότερη, σε έρευνα των Forlin, Sharma και Loreman (2013) φάνηκε ακριβώς το αντίθετο.

Η εκπαίδευση φαίνεται να είναι ένας καθοριστικός παράγοντας για τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών απέναντι στην αυτό-αποτελεσματικότητα τους (Forlin et al., 2013; Romi & Leyser, 2006). Συγκεκριμένα όσο αυξάνεται η εκπαίδευση των εκπαιδευτικών τόσο υψηλότερη τείνει να είναι η διδακτική αυτό-αποτελεσματικότητα τους αλλά και η αυτοπεποίθηση και η τάση τους να συνεργάζονται περισσότερο μεταξύ τους (Forlin et al., 2013). Μερικές φορές ωστόσο όσο προχωρά η εκπαίδευση, αυξάνονται παράλληλα και οι ανησυχίες των εκπαιδευτικών για τις ικανότητες τους

(Romi & Leyser, 2006). Όμως, όσο μειώνονται οι ανησυχίες, όπως για παράδειγμα με την εμπειρία, τόσο πιο αποτελεσματικά νιώθουν οι εκπαιδευτικοί στη διδασκαλία τους (Forlin et al., 2013).

Μερικοί ιδιοσυγκρασιακοί παράγοντες βρέθηκε πως σχετίζονται σημαντικά με την διδακτική αυτό-αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών. Ειδικότερα όσο μεγαλύτερη είναι η επιμονή του εκπαιδευτικού, η δέσμευση και ο ενθουσιασμός που δείχνει στη διδασκαλία τόσο υψηλότερη τείνει να είναι και η διδακτική αυτό-αποτελεσματικότητα του (Andreou & Rapti, 2010).

Τέλος, η διδακτική αυτό-αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών έχει βρεθεί ότι σχετίζεται και με παράγοντες που αφορούν το σχολείο. Σε έρευνα τους οι Andreou και Rapti (2010) παρατήρησαν πως όταν οι εκπαιδευτικοί έκαναν παρεμβάσεις που αφορούσαν παράγοντες του σχολείου όπως το μέγεθος της τάξης ή τις απαιτήσεις του σχολείου συνειδητοποίησαν ότι μπορούσαν να επιφέρουν αλλαγή στους μαθητές τους ανεξάρτητα από το «χαρακτήρα του παιδιού» ή παράγοντες που αφορούσαν την οικογένεια. Επομένως μετά τις παρεμβάσεις η άποψη που είχαν για την διδακτική αποτελεσματικότητά τους ήταν σαφώς θετικότερη.

Παρατηρείται επομένως πως οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών γενικής εκπαίδευσης για την διδακτική τους αυτοαποτελεσματικότητα δεν σχετίζονται με μία μόνο μεταβλητή αλλά αντίθετα φαίνεται να σχετίζονται με διάφορους παράγοντες.

## 2.6.2 ΕΠΙΠΤΩΣΕΙΣ ΤΩΝ ΑΝΤΙΛΗΨΕΩΝ ΑΠΕΝΑΝΤΙ ΣΤΗ ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΑΥΤΟ-ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑ

Οι αντιλήψεις του εκπαιδευτικού για την διδακτική αυτό-αποτελεσματικότητά του αποτελούν ένα πολύπλοκο και προσωπικό ζήτημα για στο οποίο είναι αρκετά δύσκολο να βγουν μετρήσιμα συμπεράσματα. Παρόλα αυτά ο τρόπος με τον οποίο αντιλαμβάνονται οι εκπαιδευτικοί την διδακτική αυτό-αποτελεσματικότητά τους έχει διάφορες επιπτώσεις στον ίδιο, στους μαθητές, καθώς και στη διδασκαλία του, οι οποίες αναφέρονται στη συνέχεια.

Αρχικά, οι επιπτώσεις που έχουν οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για την διδακτική αυτό-αποτελεσματικότητά τους στους ίδιους είναι οι εξής: Οι αντιλήψεις των

εκπαιδευτικών για την διδακτική αυτό-αποτελεσματικότητα τους έχουν επίπτωση στην ικανοποίηση που οι ίδιοι λαμβάνουν από την εργασία τους. Ειδικότερα, όταν ένας εκπαιδευτικός νιώθει αποτελεσματικός στη διδασκαλία του, είναι πιο ικανοποιημένος από την εργασία του επειδή νιώθει πως ο κόπος και η προσπάθεια του αναγνωρίζουν και έχουν αποτέλεσμα (Abu-Tineh et al., 2011). Αντίθετα ένας εκπαιδευτικός που έχει χαμηλή διδακτική αποτελεσματικότητα τείνει να λαμβάνει μικρότερη ικανοποίηση από την εργασία του (Abu-Tineh et al., 2011· Caprara et al., 2006).

Η χαμηλή διδακτική αυτό-αποτελεσματικότητα ενός εκπαιδευτικού έχει βρεθεί να σχετίζεται με πιθανή επαγγελματική εξουθένωση. Αυτό μπορεί να συμβεί επειδή οι εκπαιδευτικοί αυτοί συνήθως δυσκολεύονται να χειριστούν τις ενδοσχολικές εντάσεις και αυτόματα δημιουργούνται προβλήματα στην εκπαιδευτική διαδικασία (Ozdemir, 2007). Επιπλέον, εκπαιδευτικοί με χαμηλή διδακτική αυτό-αποτελεσματικότητα έχει βρεθεί πως έχουν περισσότερες πιθανότητες να μην ασχοληθούν με μία κατάσταση που τους δυσκολεύει, ή κάποιο μαθητή που έχει ανάγκη για επιπλέον υποστήριξη (Abu-Tineh et al., 2011), ενώ οι ίδιοι τείνουν να έχουν χαμηλότερη αυτοπεποίθηση και περισσότερη ανάγκη για αναγνώριση και υποστήριξη για το έργο τους (Ozdemir, 2007).

Μερικές από τις επιπτώσεις που έχουν οι πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών για την διδακτική αυτό-αποτελεσματικότητα τους στους μαθητές τους είναι οι εξής. Ο βαθμός της διδακτικής αυτό-αποτελεσματικότητας του εκπαιδευτικού φαίνεται να σχετίζεται με τις επιτυχίες των μαθητών. Συγκεκριμένα όσο υψηλότερη είναι η διδακτική αυτό-αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού τόσο περισσότερα είναι τα ακαδημαϊκά επιτεύγματα (Abu-Tineh et al., 2011· Caprara et al., 2006· Woolfolk et al., 1990) αλλά και τα κίνητρα των μαθητών (Abu-Tineh et al., 2011), τα οποία μάλιστα δεν σχετίζονται με εξωτερικές αμοιβές (Woolfolk et al., 1990). Αυτό ίσως οφείλεται στο γεγονός ότι η υψηλή διδακτική αυτό-αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού φαίνεται να σχετίζεται επίσης με την υιοθέτηση καινοτομιών από τον εκπαιδευτικό (Woolfolk et al., 1990), την λήψη ευθύνης για την μάθηση, την εμπιστοσύνη που δείχνει στους μαθητές του και την ειλικρίνεια με την οποία τους αντιμετωπίζει (Abu-Tineh et al., 2011).

Τέλος, οι εκπαιδευτικοί με χαμηλή διδακτική αυτό-αποτελεσματικότητα τείνουν να αποδίδουν κάποια από τα προβλήματα που προκύπτουν στο πλαίσιο της

τάξης σε εξωγενείς παράγοντες και να «αποδεδεσμεύονται» από την προσπάθεια επίλυσης τους (Andreou & Rapti, 2010). Επιπλέον, οι παραπάνω εκπαιδευτικοί έχουν περισσότερες πιθανότητες να χρησιμοποιούν συχνά την τιμωρία, τον εξαναγκασμό και τη δημόσια αμηχανία και να χρησιμοποιούν ως κίνητρα για τους μαθητές κυρίως εξωτερικές αμοιβές (Woolfolk et al., 1990).

Τέλος, όσο αφορά στην διδασκαλία, οι εκπαιδευτικοί με υψηλή διδακτική αυτό-αποτελεσματικότητα τείνουν να είναι πιο χαλαροί φιλικοί και συνεργάσιμοι μέσα στην τάξη και να έχουν τη διάθεση να ασχοληθούν τόσο με την διδασκαλία όσο και με τους μαθητές που έχουν περισσότερες δυσκολίες στην εκπαίδευση (Abu-Tineh et al., 2011).

### 3. ΣΚΟΠΟΣ ΚΑΙ ΣΤΟΧΟΙ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ



Η παρούσα μελέτη αποσκοπεί σε μια προκαταρκτική διερεύνηση των στάσεων των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σε θέματα που αφορούν την ένταξη των μαθητών με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες σε σχέση με την διδακτική τους αυτό-αποτελεσματικότητα και τις δημοκρατικές τους πεποιθήσεις. Επιπλέον, εξετάζεται η σχέση επιμέρους διαστάσεων των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών για την εκπαιδευτική ένταξη, όπως των συναισθημάτων τους απέναντι στην αναπηρία και των ανησυχιών του για την εκπαιδευτική ένταξη με τις παραπάνω μεταβλητές. Συγκεκριμένα τα ερευνητικά ερωτήματα είναι:

Υπάρχει κάποια σχέση μεταξύ των στάσεων των εκπαιδευτικών απέναντι στην ενταξιακή εκπαίδευση και τη διδακτική τους αυτό-αποτελεσματικότητα;

Υπάρχει κάποια σχέση μεταξύ των στάσεων των εκπαιδευτικών απέναντι στην ενταξιακή εκπαίδευση και των δημοκρατικών τους πεποιθήσεων στο σχολικό πλαίσιο;

Κατά πόσο σχετίζονται οι στάσεις των εκπαιδευτικών απέναντι στην ενταξιακή εκπαίδευση, η διδακτική τους αυτό-αποτελεσματικότητα και οι δημοκρατικές τους πεποιθήσεις με τις ανησυχίες των εκπαιδευτικών για την εφαρμογή της ένταξης και τα συναισθήματα τους απέναντι στην αναπηρία;

Μετά από μελέτη της βιβλιογραφίας οι υποθέσεις της παρούσας έρευνας διαμορφώθηκαν ως εξής:

Α. Οι στάσεις απέναντι στην ένταξη αναμένεται να συσχετίζονται θετικά με την διδακτική αυτό-αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην παρούσα ερευνητική εργασία.

Β. Επιπλέον αναμένεται αρνητική σχέση μεταξύ των στάσεων απέναντι στην ένταξη και των μη δημοκρατικών πεποιθήσεων στο σχολικό πλαίσιο.

Γ. Ακόμη, αναμένεται πως οι στάσεις απέναντι στην ενταξιακή εκπαίδευση θα σχετίζονται με τις ανησυχίες των εκπαιδευτικών, αλλά όχι με τα συναισθήματα τους απέναντι στην αναπηρία (Forlin et al., 2011).

Δ. Τέλος, αναμένεται η διδακτική αυτο-αποτελεσματικότητα και οι δημοκρατικές πεποιθήσεις στο σχολικό πλαίσιο να σχετίζονται με τις ανησυχίες για την εφαρμογή της εκπαιδευτικής ένταξης και τα συναισθήματα απέναντι στην αναπηρία.

## **4. ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ**

### **4.1 ΣΥΜΜΕΤΕΧΟΝΤΕΣ**

Οι συμμετέχοντες της παρούσας έρευνας ήταν 83 εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας γενικής εκπαίδευσης εκ των οποίων οι 60 ήταν γυναίκες και οι 23 άνδρες. Οι εκπαιδευτικοί του δείγματος εργάζονταν σε σχολεία στην βόρεια και κεντρική Ελλάδα.

#### **4.1.1 ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ ΤΟΥ ΔΕΙΓΜΑΤΟΣ**

Το δείγμα της παρούσας έρευνας (βλ. Πίνακας 1) αποτελούνταν από ογδόντα τρεις εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Η μεγάλη πλειοψηφία του δείγματος αποτελούνταν από γυναίκες (72,3%). Επιπλέον οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί ήταν σε ηλικία 41-50 ετών (66,3%) και είχαν περισσότερα από 13 χρόνια διδακτικής εμπειρίας

(84,3%). Οι τάξεις στις οποίες δίδασκαν οι εκπαιδευτικοί ποίκιλαν με τους περισσότερους να είναι εκπαιδευτικοί της τρίτης τάξης του δημοτικού, χωρίς ωστόσο να αποτελούν κάποια ισχυρή πλειοψηφία. Η πλειοψηφία του δείγματος εργαζόταν σε σχολείο στο οποίο λειτουργούσε τμήμα ένταξης (68,7%) και δεν είχαν κάποιο μαθητή που να δέχεται παράλληλη στήριξη (89,2%).

Όσο αφορά τις γνώσεις και την επιμόρφωση, το σύνολο των συμμετεχόντων κατείχε πτυχίο πανεπιστημίου δημοτικής εκπαίδευσης (100%), ελάχιστοι είχαν παρακολουθήσει διδασκαλείο γενικής αγωγής (10,8%) ενώ μόνο ένας είχε παρακολουθήσει διδασκαλείο ειδικής αγωγής (1,2%). Επίσης, πολύ λίγοι εκπαιδευτικοί είχαν κάποιο μεταπτυχιακό (15,7%), ενώ μόνο ένας εκπαιδευτικός από το δείγμα είχε διδακτορικό δίπλωμα (1,2%). Τέλος, μερικοί μόνο από τους συμμετέχοντες είχαν παρακολουθήσει κάποιο σεμινάριο που να σχετίζεται με την εκπαίδευση (12,0%). Παρατηρείται επομένως ότι η μεγάλη πλειοψηφία των συμμετεχόντων κατέχει μόνο το βασικό πτυχίο παιδαγωγικού τμήματος.

Από το σύνολο των συμμετεχόντων, σχεδόν κανένας δεν είχε κάποια ειδική εκπαιδευτική ανάγκη ή αναπηρία (98,8%). Επιπλέον οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί δεν είχαν επαφή ή σχέσεις με κάποιο άτομο με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (73,5%). Όσο αφορά το επίπεδο κατάρτισης των συμμετεχόντων στην εκπαίδευση μαθητών με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, οι περισσότεροι δήλωσαν πως είχαν χαμηλού επιπέδου έως καμία κατάρτιση (88%). Επιπλέον, οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί είχαν φτωχή γνώση της κείμενης νομοθεσίας και πολιτικής για τα άτομα με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (42,2%) και το επίπεδο σιγουριάς και αυτοπεποίθησης που είχαν να διδάξουν μαθητές με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ήταν κυρίως χαμηλό ή πολύ χαμηλό (66,3%). Τέλος, οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί είχαν λίγη μόνο εμπειρία στη διδασκαλία μαθητών με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (63,9%).



Πίνακας 1. Χαρακτηριστικά του δείγματος: κατανομές συχνοτήτων και ποσοστά.

	ΣΥΧΝΟΤΗΤΕΣ	ΠΟΣΟΣΤΑ
<b>ΦΥΛΟ</b>		
Άντρας	23	27,7%
Γυναίκα	60	72,3%
<b>ΗΛΙΚΙΑ</b>		
20-25	5	6,0%
26-30	2	2,4%
31-35	5	6,0%
36-40	6	7,2%
41-45	19	22,9%
46-50	36	43,4%
51-55	10	12,0%
<b>ΕΤΗ ΠΡΟΥΠΗΡΕΣΙΑΣ/ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ</b>		
1-6	7	8,4%
7-12	6	7,2%
13-18	26	31,3%
19-24	18	21,7%
24+	26	31,3%
<b>ΤΑΞΗ ΣΤΟ ΤΡΕΧΟΝ ΑΚΑΔΗΜΑΙΚΟ ΕΤΟΣ</b>		
Α΄ τάξη	9	10,8%
Β΄ τάξη	15	18,1%
Γ΄ τάξη	19	22,9%
Δ΄ τάξη	16	19,3%
Ε΄ τάξη	10	12,0%
ΣΤ΄ τάξη	14	16,9%
<b>ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΑ ΤΜΗΜΑΤΟΣ ΕΝΤΑΞΗΣ ΣΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ</b>		
Ναι	57	68,7%
Όχι	26	31,3%
<b>ΥΠΑΡΞΗ ΜΑΘΗΤΩΝ ΠΟΥ ΔΕΧΟΝΤΑΙ ΠΑΡΑΛΛΗΛΗ ΣΤΗΡΙΞΗ</b>		
Ναι	9	10,8%
Όχι	74	89,2%
<b>ΑΝΩΤΑΤΟ ΠΤΥΧΙΟ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟΥ ΤΜΗΜΑΤΟΣ</b>		
Ναι	83	100%
Όχι	0	0%
<b>ΔΙΔΑΣΚΑΛΕΙΟ ΓΕΝΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ</b>		
Ναι	9	10,8%
Όχι	74	89,2%
<b>ΔΙΔΑΣΚΑΛΕΙΟ ΕΙΔΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ</b>		
Ναι	1	1,2%
Όχι	82	98,8%
<b>ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΟ ΔΙΠΛΩΜΑ</b>		
Ναι	13	15,7%
Όχι	70	84,3%
<b>ΔΙΔΑΚΤΟΡΙΚΟ ΔΙΠΛΩΜΑ</b>		
Ναι	1	1,2%
Όχι	82	98,8%
<b>ΣΕΜΙΝΑΡΙΟ/ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗ</b>		
Ναι	10	12,0%

Όχι	73	88,0%
<b>ΔΙΑΓΝΩΣΜΕΝΗ Ε.Ε.Α. Ή ΑΝΑΠΗΡΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ</b>		
Ναι	1	1,2%
Όχι	82	98,8%
<b>ΕΙΔΟΣ Ε.Ε.Α. Ή ΑΝΑΠΗΡΙΑΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ</b>		
Πρόβλημα όρασης	0	0%
Πρόβλημα ακοής	0	0%
Κινητική αναπηρία	0	0%
Άλλο	1	1,2%
Καμία αναπηρία	82	98,8%
<b>ΕΠΑΦΗ/ΣΧΕΣΕΙΣ ΜΕ ΑΤΟΜΑ ΜΕ Ε.Ε.Α. Ή ΑΝΑΠΗΡΙΑ</b>		
Ναι	22	26,5%
Όχι	61	73,5%
<b>ΕΠΙΠΕΔΟ ΚΑΤΑΡΤΙΣΗΣ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΜΑΘΗΤΩΝ ΜΕ Ε.Ε.Α Ή ΑΝΑΠΗΡΙΑ</b>		
Κανένα	40	48,2%
Χαμηλό	33	39,8%
Υψηλό	10	12,0%
<b>ΓΝΩΣΗ ΚΕΙΜΕΝΗΣ ΝΟΜΟΘΕΣΙΑΣ ΚΑΙ ΠΟΛΙΤΙΚΗΣ ΓΙΑ ΠΑΙΔΙΑ ΜΕ Ε.Ε.Α. Ή ΑΝΑΠΗΡΙΑ</b>		
Καμία	15	18,1%
Φτωχή	35	42,2%
Μέτρια	24	28,9%
Καλή	7	8,4%
Πολύ καλή	2	2,4%
<b>ΕΠΙΠΕΔΟ ΣΙΓΟΥΡΙΑΣ/ΑΥΤΟΠΕΠΟΙΘΗΣΗΣ ΣΤΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΜΑΘΗΤΩΝ ΜΕ Ε.Ε.Α.</b>		
Πολύ χαμηλό	22	26,5%
Χαμηλό	33	39,8%
Μέτριο	20	24,1%
Υψηλό	8	9,6%
<b>ΕΠΙΠΕΔΟ ΕΜΠΕΙΡΙΑΣ ΣΤΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΜΑΘΗΤΩΝ ΜΕ Ε.Ε.Α. Ή ΑΝΑΠΗΡΙΑ</b>		
Μηδαμινό	24	28,9%
Χαμηλό	53	63,9%
Υψηλό	6	7,2%

Όπως φαίνεται και στον Πίνακα 2, ο αριθμός των μαθητών που είχαν οι εκπαιδευτικοί στην τάξη τους ποικίλε με τον μέσο όρο των μαθητών στην τάξη να είναι περίπου 18 μαθητές με απόκλιση περίπου 3 μαθητών. Οι εκπαιδευτικοί του δείγματος είχαν στην τάξη τους κανέναν ή έναν μαθητή με διαγνωσμένη ειδική εκπαιδευτική ανάγκη ή αναπηρία με μία πολύ μικρή απόκλιση που αφορούσε ελάχιστους εκπαιδευτικούς που είχαν δύο μαθητές με αναπηρία να παρακολουθούν

στην τάξη τους. Τέλος, οι μαθητές που υποστηρίζονταν στο τμήμα ένταξης ήταν κανένας ή ένας μαθητής ανά τάξη με απόκλιση περίπου έναν μαθητή.

## 4.2 ΕΡΓΑΛΕΙΑ ΣΥΛΛΟΓΗΣ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ

### 1. «Δημοκρατικές πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών» (*Democratic Teacher Belief Scale*)

Η παραπάνω κλίμακα, η οποία αναπτύχθηκε από τον Shechtman (2002), αξιολογεί τον βαθμό στον οποίο οι εκπαιδευτικοί συμφωνούν με προτάσεις που δηλώνουν μη δημοκρατικές πεποιθήσεις σε θέματα που σχετίζονται με τους μαθητές και τη σχολική ζωή. Το ερωτηματολόγιο περιλαμβάνει 34 ερωτήσεις που σχετίζονται με τις τρεις βασικές αρχές της δημοκρατικότητας. Ειδικότερα, από το σύνολο των 34 ερωτήσεων οι 11 αντανακλούν την αρχή της ισότητας, οι 15 την αρχή της ελευθερίας και οι 8 την αρχή της δικαιοσύνης, όπως αυτές εκδηλώνονται στο πλαίσιο της σχολικής τάξης. Οι απαντήσεις κυμαίνονται σε βαθμίδες από το 1 έως και το 6, με τη μορφή κλίμακας τύπου Likert. Το 1 αντανακλά απόλυτη διαφωνία με μη δημοκρατικές πεποιθήσεις και το 6 απόλυτη συμφωνία με μη δημοκρατικές πεποιθήσεις αντίστοιχα, με εξαίρεση τις ερωτήσεις 21, 23 και 33, στις οποίες το 6 δηλώνει απόλυτη συμφωνία με δημοκρατικές πεποιθήσεις. Επομένως ένα μικρό συνολικό σκορ στις ερωτήσεις θα μπορούσε να δηλώνει πολύ δημοκρατικές πεποιθήσεις (Shechtman, 2002). Ωστόσο, σύμφωνα με τους κατασκευαστές, το εργαλείο μπορεί να έχει και επιμέρους σκορ του κάθε παράγοντα, έτσι ώστε να αξιολογείται ξεχωριστά η ισότητα, ή δικαιοσύνη και η ελευθερία αντίστοιχα.

Στη συνέχεια θα αναφερθούν ενδεικτικά μερικά παραδείγματα ερευνών στα οποία χρησιμοποιήθηκε η παραπάνω κλίμακα. Οι Almog και Shechtman (2007) χρησιμοποίησαν το εργαλείο αυτό σε έρευνά τους για την αξιολόγηση του βαθμού στον οποίο οι εκπαιδευτικοί συμφωνούσαν με δημοκρατικές ή μη πεποιθήσεις, στο πλαίσιο της εκπαίδευσης. Ο στόχος τους ήταν να ελέγξουν τον βαθμό συσχέτισης των δημοκρατικών πεποιθήσεων των εκπαιδευτικών με την αποτελεσματικότητά τους, καθώς και τις στρατηγικές αντιμετώπισης που αυτοί εφαρμόζαν σε περιπτώσεις όπου παρουσιαζόταν κάποια προβληματική συμπεριφορά. Ο Kesici (2008) χορήγησε το παραπάνω ερωτηματολόγιο σε γυναίκες και άντρες εκπαιδευτικούς με στόχο να

διερευνήσει τις δημοκρατικές πεποιθήσεις τους αλλά και να τις συγκρίνει μεταξύ τους, ώστε να διαπιστώσει αν οι δημοκρατικές πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών καθορίζονται σε κάποιο βαθμό με βάση το φύλο. Τέλος, οι Yildirim, Akbaşı και Şahin (2010) επίσης χρησιμοποίησαν την παραπάνω κλίμακα στοχεύοντας στην σύγκριση των απαντήσεων που έδωσαν οι εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και οι μελλοντικοί εκπαιδευτικοί, σχετικά με τις δημοκρατικές πεποιθήσεις τους στο πλαίσιο της εκπαίδευσης.

2. *«Εκλαμβανόμενη αποτελεσματικότητα στη διαχείριση της συμπεριφοράς των μαθητών» (Teacher efficacy in classroom management and discipline)*

Η παραπάνω κλίμακα, η οποία είναι αναθεωρημένη έκδοση της κλίμακας «Διδακτική αποτελεσματικότητα» (Gibson & Dembo, 1984), αναπτύχθηκε από τους Emmer και Hichman (1991). Με αυτή εξετάζεται η αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού στην διοίκηση της τάξης και σε θέματα που αφορούν την πειθαρχία. Το ερωτηματολόγιο, περιλαμβάνει 36 ερωτήματα τα οποία κατανέμονται σε 3 παράγοντες της αποτελεσματικότητας. Ειδικότερα, το εργαλείο αποτελείται από 36 ερωτήματα από τα οποία τα 7 αντανakλούν την διδακτική αποτελεσματικότητα, τα 14 αντανakλούν την αποτελεσματικότητα στη διοίκηση της τάξης/πειθαρχία και τα 14 αντανakλούν την αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού ανεξάρτητα από εξωτερικές επιρροές. Οι απαντήσεις κυμαίνονται σε βαθμίδες από το 1 (διαφωνώ απόλυτα) έως και το 6 (συμφωνώ απόλυτα) με τη μορφή κλίμακας τύπου Likert. Όσο υψηλότερο είναι το σκορ του εκπαιδευτικού στην παραπάνω κλίμακα, τόσο ισχυρότερες είναι οι πεποιθήσεις για την αυτό-αποτελεσματικότητα του (Emmer & Hickman, 1991). Επιπλέον, σύμφωνα με τους κατασκευαστές, το συγκεκριμένο εργαλείο μπορεί να έχει και επιμέρους σκορ, έτσι ώστε να μπορούν να αξιολογηθούν οι τρεις παράγοντες ξεχωριστά.

Καθώς η παραπάνω κλίμακα αναπτύχθηκε το 1991, έχει χρησιμοποιηθεί τα τελευταία χρόνια σε σημαντικό αριθμό μελετών, μερικές από τις οποίες αναφέρονται ενδεικτικά παρακάτω. Οι Giallo και Little (2003) χρησιμοποίησαν την κλίμακα αυτή με στόχο να αξιολογήσουν την αυτοπεποίθηση των εκπαιδευτικών στην διοίκηση της τάξης τους και σε θέματα που αφορούν την πειθαρχία μέσα σε αυτή. Ο Ozdemir (2007) μοίρασε σε εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης την υποκλίμακα «Αποτελεσματικότητα στη διοίκηση της τάξης και την πειθαρχία» της κλίμακας των Emmer και Hichman. Ο στόχος του ήταν η συλλογή δεδομένων για την αποτελεσματικότητα τους στην διοίκηση της τάξης και η διερεύνηση του βαθμού στον

οποίο η αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών μπορεί να προβλέψει την επαγγελματική εξουθένωση τους. Οι Brouwers και Tomic (2000) στοχεύοντας στην εξέταση της κατεύθυνσης και του χρονικού πλαισίου των σχέσεων μεταξύ της αντιληπτής αυτό-αποτελεσματικότητας στη διοίκηση της τάξης και της επαγγελματικής εξουθένωσης, την χρησιμοποίησαν για τη συλλογή των δεδομένων που αφορούσαν την αυτό-αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών. Οι Bordelon, Phillips, Parkison, Thomas και Howell (2012) χορήγησαν την κλίμακα σε εκπαιδευτικούς και στους μαθητές τους στο πλαίσιο έρευνας που αποσκοπούσε στη διερεύνηση της αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών όπως την αντιλαμβάνονται οι ίδιοι σε σύγκριση με το πώς την αντιλαμβάνονται οι μαθητές τους. Οι Morris-Rothschild και Brassard (2006) χρησιμοποίησαν σε μελέτη τους την υποκλίμακα «Αποτελεσματικότητα στη διοίκηση της τάξης και την πειθαρχία». Η έρευνά τους αποσκοπούσε στην διερεύνηση των παραγόντων που σχετίζονται με τη χρήση εποικοδομητικών στρατηγικών από τους εκπαιδευτικούς για τη διαχείριση των συγκρούσεων. Τέλος, οι Gonzalez, Nelson, Gutkin και Shwery (2004) επιστράτευαν την παραπάνω κλίμακα σε συνδυασμό με την κλίμακα «Διδακτική αποτελεσματικότητα» των Gibson και Dembo (1984), με στόχο τη διερεύνηση των παραγόντων που μπορεί να σχετίζονται με την αντίσταση των εκπαιδευτικών στην ψυχολογική υποστήριξη σε επίπεδο σχολείου.

3. *«Συναισθήματα, στάσεις και ανησυχίες για την ενταξιακή εκπαίδευση»*  
(*Sentiments, attitudes, and concerns about inclusive education*)

Τέλος, στην παρούσα ερευνητική εργασία χρησιμοποιήθηκε η κλίμακα «συναισθήματα, στάσεις και ανησυχίες για την ενταξιακή εκπαίδευση» των Loreman, Earle, Sharma και Forlin (2007). Η παραπάνω κλίμακα αποτελεί μία τροποποιημένη έκδοση τριών διαφορετικών κλιμάκων που ενώθηκαν με στόχο να κατασκευαστεί ένα ενιαίο περιεκτικό, αξιόπιστο και εύχρηστο εργαλείο. Οι αρχικές τρεις κλίμακες ήταν η κλίμακα «Οι αλληλεπιδράσεις με άτομα με αναπηρία» (Forlin, Jobling, & Carroll, 2001; Gething, 1994), η κλίμακα «Οι ανησυχίες για την ενταξιακή εκπαίδευση» (Sharma & Desai, 2002), και τέλος η κλίμακα «Στάσεις απέναντι στην ενταξιακή εκπαίδευση» (Wilczenski, 1992, 1995). Η κλίμακα «συναισθήματα, στάσεις και ανησυχίες για την ενταξιακή εκπαίδευση» αποτελείται από δύο μέρη. Το πρώτο μέρος περιλαμβάνει τα δημογραφικά χαρακτηριστικά (9 ερωτήσεις). Επιπλέον, η κλίμακα περιλαμβάνει 15 ερωτήσεις οι οποίες αντιστοιχούν σε 3 παράγοντες. Ειδικότερα, από το σύνολο των 15

ερωτήσεων, οι 5 αντανακλούν τις στάσεις απέναντι στην ενταξιακή εκπαίδευση, οι 5 αντανακλούν τα συναισθήματα απέναντι στην αναπηρία και οι υπόλοιπες 5 αντανακλούν τις ανησυχίες για την ενταξιακή εκπαίδευση. Οι απαντήσεις κυμαίνονται σε 4 βαθμίδες με την πρώτη να δηλώνει απόλυτη διαφωνία (ΔΑ), την δεύτερη να δηλώνει διαφωνία (Δ), την τρίτη να δηλώνει συμφωνία (Σ) και την τέταρτη να δηλώνει απόλυτη συμφωνία (ΣΑ), ενώ δεν υπάρχει ουδέτερη απάντηση. Στις ερωτήσεις που αφορούν τις στάσεις απέναντι στην ενταξιακή εκπαίδευση, όσο μεγαλύτερη είναι η συμφωνία του ερωτώμενου τόσο μεγαλώνει και η βαθμολογία που συγκεντρώνει, με μία υψηλή βαθμολογία να συνεπάγεται θετικές στάσεις απέναντι στην ένταξη και αντίστροφα. Ωστόσο, στις ερωτήσεις που αφορούν τις ανησυχίες απέναντι στην ενταξιακή εκπαίδευση και τα συναισθήματα απέναντι στην αναπηρία η βαθμολόγηση γίνεται αντίστροφα και κατά συνέπεια όσο μεγαλύτερη είναι η συμφωνία του ερωτώμενου τόσο χαμηλότερη είναι η βαθμολογία που συγκεντρώνει. Επομένως, μία υψηλή βαθμολογία στις ανησυχίες για την ενταξιακή εκπαίδευση συνεπάγεται λιγότερες ανησυχίες ενώ αντίστοιχα μία χαμηλή βαθμολογία σημαίνει περισσότερες ανησυχίες για την ένταξη. Το ίδιο ισχύει και για τα συναισθήματα απέναντι στην αναπηρία όπου μία υψηλή βαθμολογία συνεπάγεται θετικά συναισθήματα απέναντι στην αναπηρία.

Η κλίμακα «*συναισθήματα, στάσεις και ανησυχίες για την ενταξιακή εκπαίδευση*», που όπως προαναφέρθηκε δημιουργήθηκε με στόχο να αποτελεί ένα περιεκτικό και εύχρηστο εργαλείο (Loreman et al., 2007), βρήκε σημαντική ανταπόκριση στο ερευνητικό κοινό. Μερικές μελέτες στις οποίες χρησιμοποιήθηκε το συγκεκριμένο εργαλείο θα αναφερθούν ενδεικτικά παρακάτω. Οι Forlin et al. (2010) χρησιμοποίησαν την παραπάνω κλίμακα με στόχο να εξετάσουν τις στάσεις μελλοντικών εκπαιδευτικών του Μεξικού απέναντι στην ενταξιακή εκπαίδευση. Οι παραπάνω έκαναν συνολική καταμέτρηση της βαθμολογίας των ερωτώμενων χωρίς να ασχοληθούν με την σχέση που μπορεί να έχουν οι παράγοντες της παραπάνω κλίμακας μεταξύ τους. Οι Oswald και Swart (2011) σε έρευνα τους χρησιμοποίησαν το συγκεκριμένο εργαλείο σε μελλοντικούς εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στη Νότια Αφρική. Οι ερευνητές αποσκοπούσαν στην διερεύνηση των στάσεων των εκπαιδευτικών απέναντι στην ένταξη, των συναισθημάτων τους απέναντι στην αναπηρία και των ανησυχιών τους για την ενταξιακή εκπαίδευση, πριν και μετά από παρέμβαση τους. Η κλίμακα «*συναισθήματα, στάσεις και ανησυχίες για την ενταξιακή εκπαίδευση*» ήταν η μόνη που χρησιμοποιήθηκε. Οι Savolainen et al. (2011)

χρησιμοποίησαν την παραπάνω κλίμακα με στόχο τη διερεύνηση των στάσεων μελλοντικών και σε υπηρεσία εκπαιδευτικών απέναντι στην ένταξη. Οι Forlin και Chambers (2011) έκαναν χρήση της κλίμακας «*συναισθήματα, στάσεις και ανησυχίες για την ενταξιακή εκπαίδευση*» με στόχο να διαπιστώσουν την ετοιμότητα των εκπαιδευτικών για την ενταξιακή εκπαίδευση, καθώς και τις ανησυχίες που αφορούσαν την εφαρμογή της. Οι παραπάνω έκαναν χρήση των δύο από τις τρεις υποκλίμακες που περιλαμβάνει το παραπάνω εργαλείο. Συγκεκριμένα, ενώ περιέλαβαν τις στάσεις απέναντι στην ενταξιακή εκπαίδευση και τις ανησυχίες για την εφαρμογή της, δεν έλαβαν υπόψη τα συναισθήματα απέναντι στην αναπηρία. Τέλος, οι Malinen, Savolainen και Xu (2012) χρησιμοποίησαν το παραπάνω εργαλείο στη διερεύνηση των στάσεων εκπαιδευτικών του Πεκίνου απέναντι στην ενταξιακή εκπαίδευση, σε σχέση με την αυτό-αποτελεσματικότητα τους σε ενταξιακό πλαίσιο.

Στη παρούσα προκαταρκτική έρευνα χρησιμοποιήθηκαν τα παραπάνω τρία εργαλεία. Η μετάφραση των ερωτηματολογίων πραγματοποιήθηκε με τη μέθοδο της αντίστροφης μετάφρασης από τρεις έμπειρους ερευνητές. Μετά την ολοκλήρωση της αντίστροφης μετάφρασης, τα ερωτηματολόγια χορηγήθηκαν πιλοτικά σε 15 εκπαιδευτικούς με στόχο να ελεγχθεί περαιτέρω η σαφήνεια στη διατύπωση των επιμέρους ερωτήματων.

#### 4.3 ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ ΣΥΛΛΟΓΗΣ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ

Στην αρχική επικοινωνία με τους εκπαιδευτικούς έγινε ενημέρωση και δόθηκαν διευκρινίσεις σχετικά με το στόχο της έρευνας και σχετικά με την ερευνητική διαδικασία γενικότερα. Στη συνέχεια η ερευνήτρια έδωσε τα ερωτηματολόγια προς συμπλήρωση στους εκπαιδευτικούς που εκδήλωσαν την επιθυμία να συμμετάσχουν. Ο τρόπος επιλογής τους ήταν τυχαίος. Οι εκπαιδευτικοί απασχολήθηκαν κατόπιν συνεννόησης, σε ώρες που δεν επηρέαζαν το εκπαιδευτικό τους έργο και γενικότερα τα καθήκοντα τους στο σχολείο. Η συμμετοχή τους ήταν προαιρετική. Τα ερωτηματολόγια παραλαμβάνονταν από την ερευνήτρια σε διάστημα το αργότερο μίας εβδομάδας. Το σύνολο των ερωτηματολογίων που μοιράστηκαν ήταν 145 εκ των οποίων τα 83 ερωτηματολόγια συλλέχθηκαν πλήρως συμπληρωμένα, 8 ήταν άκυρα

επειδή ήταν ημιτελώς συμπληρωμένα και τα υπόλοιπα 54 ερωτηματολόγια δεν επεστράφησαν.

## 5. ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

### 5.1 ΑΝΑΛΥΣΗ ΤΩΝ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ

Οι στατιστικές αναλύσεις πραγματοποιήθηκαν με την χρήση του στατιστικού πακέτου SPSS 21. Με βάση τους στόχους της παρούσας προκαταρκτικής μελέτης ελέγχθηκε η ύπαρξη σχέσης μεταξύ των μεταβλητών «στάσεις απέναντι στην ενταξιακή εκπαίδευση», «διδασκτική αυτό-αποτελεσματικότητα», «μη δημοκρατικές πεποιθήσεις», «ανησυχίες για την ενταξιακή εκπαίδευση» και «συναίσθημα απέναντι στην αναπηρία» με την εφαρμογή του συντελεστή συσχέτισης Spearman. Επιπλέον υπολογίστηκαν οι μέσοι όροι και οι τυπικές αποκλίσεις των βαθμολογιών στις επιμέρους μεταβλητές-υποκλίμακες.

Πίνακας 2. Χαρακτηριστικά του δείγματος: μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις.

	ΜΕΣΟΣ ΟΡΟΣ	ΤΥΠΙΚΗ ΑΠΟΚΛΙΣΗ
Εγγεγραμμένοι μαθητές στη τάξη	18,43	3,04
Μαθητές με επίσημα διαγνωσμένες ε.ε.α. ή αναπηρία στην τάξη	0,48	0,75
Μαθητές της τάξης που υποστηρίζονται στο Τ.Ε.	0,67	1,01



## 5.2 ΜΕΣΗ ΒΑΘΜΟΛΟΓΙΑ - ΣΧΕΣΗ ΜΕΤΑΞΥ ΤΩΝ ΜΕΤΑΒΛΗΤΩΝ

Στον Πίνακα 3 παρουσιάζονται οι μέσοι όροι των σκορ στις τέσσερις υποκλίμακες και στην κλίμακα «δημοκρατικές πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών», καθώς και οι τυπικές αποκλίσεις τους.

Όσο αφορά τις στάσεις απέναντι στην ένταξη, το σκορ ενός εκπαιδευτικού μπορούσε να κυμαίνεται από 5 έως και 20 βαθμούς. Ένα υψηλό σκορ υποδηλώνει θετικές στάσεις απέναντι στην ένταξη ενώ ένα χαμηλό σκορ υποδηλώνει αντίστοιχα αρνητικές στάσεις. Ο μέσος όρος του σκορ ήταν 13.92. Η τιμή αυτή υποδηλώνει πως κατά μέσο όρο οι συμμετέχοντες έτειναν να έχουν θετική στάση (αν και όχι απολύτως) ως προς την ενταξιακή εκπαίδευση.

Στις ανησυχίες απέναντι στην ένταξη, το σκορ που μπορούσε να συγκεντρώσει ένας εκπαιδευτικός είναι από 5 έως και 20 βαθμούς. Όσο υψηλότερο είναι το σκορ, τόσο λιγότερες είναι οι ανησυχίες του εκπαιδευτικού και αντίστροφα. Ο μέσος όρος του σκορ ήταν 10.98. Η τιμή αυτή υποδηλώνει πως κατά μέσο όρο οι συμμετέχοντες έτειναν να έχουν αρκετές ανησυχίες για την εφαρμογή της ένταξης.

Όσο αφορά τα συναισθήματα απέναντι στην αναπηρία, ένας εκπαιδευτικός μπορούσε να συγκεντρώσει επίσης από 5 έως 20 βαθμούς. Υψηλό σκορ σε αυτόν τον παράγοντα συνεπάγεται θετικά συναισθήματα απέναντι στην αναπηρία. Αντίστοιχα, ένα χαμηλό σκορ συνεπάγεται αρνητικά κυρίως συναισθήματα απέναντι στην αναπηρία. Ο μέσος όρος του σκορ ήταν 13.88. Η τιμή αυτή υποδηλώνει πως κατά μέσο όρο οι συμμετέχοντες έτειναν να έχουν ουδέτερα συναισθήματα απέναντι στην αναπηρία.

Το σκορ στην διδακτική αυτό-αποτελεσματικότητα μπορούσε να κυμαίνεται από 7 έως και 42 βαθμούς. Μία υψηλή βαθμολογία σε αυτήν σήμαινε πως ο εκπαιδευτικός έχει υψηλή διδακτική αυτό-αποτελεσματικότητα και αντίστροφα. Ο μέσος όρος του σκορ ήταν 31.71. Η τιμή αυτή υποδηλώνει πως κατά μέσο όρο οι συμμετέχοντες έτειναν να έχουν θετικές αντιλήψεις (αν και όχι απολύτως) ως προς την διδακτική τους αυτο-αποτελεσματικότητα.

Τέλος, όσο αφορά τις μη δημοκρατικές πεποιθήσεις στο σχολικό πλαίσιο, ένας εκπαιδευτικός μπορούσε να συγκεντρώσει από 33 έως 198 βαθμούς. Εδώ, όσο υψηλότερη είναι η βαθμολογία που συγκεντρώνεται, τόσο λιγότερο δημοκρατικές είναι

οι πεποιθήσεις του αντίστοιχου εκπαιδευτικού. Αντίστοιχα, μία χαμηλή βαθμολογία συνεπάγεται έναν εκπαιδευτικό με ισχυρές δημοκρατικές πεποιθήσεις. Ο μέσος όρος του σκορ ήταν 96.51. Η τιμή αυτή υποδηλώνει πως κατά μέσο όρο οι συμμετέχοντες έτειναν να έχουν ισχυρές (αν και όχι απολύτως) δημοκρατικές πεποιθήσεις.

Πίνακας 3. Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις.

	ΜΕΣΟΣ ΟΡΟΣ	ΤΥΠΙΚΗ ΑΠΟΚΛΙΣΗ
Στάσεις απέναντι στην ένταξη	13,92	2,939
Ανησυχίες για την ένταξη	10,98	2,479
Συναισθήματα απέναντι στην ένταξη	13,88	2,535
Διδακτική αυτό-αποτελεσματικότητα	31,71	3,734
Μη δημοκρατικές πεποιθήσεις	96,51	23,891

Σύμφωνα με τον Πίνακα 4., η σχέση μεταξύ των μεταβλητών ελέγχθηκε με τον υπολογισμό του συντελεστή συσχέτισης Spearman Rho. Αρνητική συσχέτιση και στατιστικά σημαντική εντοπίστηκε μεταξύ των συναισθημάτων απέναντι στην αναπηρία και των μη δημοκρατικών πεποιθήσεων ( $r=-0,57, p<0,001$ ). Εκπαιδευτικοί με ισχυρότερες δημοκρατικές πεποιθήσεις στο πλαίσιο του σχολείου παρουσίαζαν τα θετικότερα συναισθήματα απέναντι στην αναπηρία, όπως επίσης εκπαιδευτικοί με λιγότερο δημοκρατικές πεποιθήσεις έτειναν να έχουν πιο αρνητικά συναισθήματα απέναντι στην αναπηρία. Επίσης, στατιστικά σημαντική θετική σχέση εντοπίστηκε μεταξύ των συναισθημάτων απέναντι στην αναπηρία και των ανησυχιών για την

εφαρμογή της ένταξης ( $r=0,44$ ,  $p<0,001$ ). Εκπαιδευτικοί δηλαδή που είχαν θετικά συναισθήματα απέναντι στην αναπηρία, έτειναν να έχουν περισσότερες ανησυχίες απέναντι στην ένταξη των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή αναπηρία στα γενικά σχολεία και τις γενικές τάξεις. Επιπλέον, αρνητική συσχέτιση και στατιστικά σημαντική εντοπίστηκε μεταξύ των στάσεων απέναντι στην ένταξη και των μη δημοκρατικών πεποιθήσεων ( $r=-0,35$ ,  $p<0,001$ ). Αυτό υποδηλώνει πως εκπαιδευτικοί με ισχυρότερες δημοκρατικές πεποιθήσεις, παρουσίαζαν θετικότερες στάσεις απέναντι στην ένταξη. Τέλος, εντοπίστηκε στατιστικά σημαντική θετική συσχέτιση μεταξύ των συναισθημάτων απέναντι στην αναπηρία και της διδακτικής αυτό-αποτελεσματικότητας ( $r=0,24$ ,  $p<0,05$ ). Εκπαιδευτικοί επομένως που είχαν θετικότερα συναισθήματα απέναντι στην αναπηρία, παρουσίαζαν υψηλότερη διδακτική αυτό-αποτελεσματικότητα.

Υπήρξαν ωστόσο και μεταβλητές στις οποίες δεν εντοπίστηκε κάποια στατιστικά σημαντική συσχέτιση μεταξύ τους. Ειδικότερα, δεν βρέθηκε να υπάρχει συσχέτιση μεταξύ των στάσεων απέναντι στην ένταξη και στη διδακτική αυτό-αποτελεσματικότητα ( $p>0,01$ ) όπως επίσης και μεταξύ των στάσεων απέναντι στην ένταξη και των συναισθημάτων απέναντι στην αναπηρία ( $p>0,01$ ). Επιπλέον, δεν βρέθηκε να υπάρχει συσχέτιση μεταξύ της διδακτικής αυτό-αποτελεσματικότητας με τις ανησυχίες για την εφαρμογή της και τις μη δημοκρατικές πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών ( $p>0,01$ ). Τέλος, καμία συσχέτιση δεν βρέθηκε να υπάρχει μεταξύ των ανησυχιών για την εφαρμογή της ένταξης και των μη δημοκρατικών πεποιθήσεων των εκπαιδευτικών ( $p>0,01$ ).

Πίνακας 4. Συσχετίσεις μεταξύ των μεταβλητών (Spearman's Rho).

\* $p < 0.05$ , \*\* $p < 0.01$

	Στάσεις απέναντι στην ένταξη	Ανησυχίες για την ένταξη	Συναισθήματα απέναντι στην αναπηρία	Διδακτική αυτό- αποτελεσματικότη α
Στάσεις απέναντι στην ένταξη	-			
Ανησυχίες για την ένταξη	0,009	-		
Συναισθήματα απέναντι στην αναπηρία	0,074	0,441**	-	
Διδακτική αυτό- αποτελεσματικότη α	-0,051	0,077	0,248*	-
Μη δημοκρατικές πεποιθήσεις	-0,354**	-0,209	-0,573**	0,025

## 6. ΣΥΖΗΤΗΣΗ

Σκοπός αυτής της μελέτης ήταν η προκαταρκτική διερεύνηση της συσχέτισης μεταξύ των στάσεων των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας γενικής εκπαίδευσης απέναντι στην εκπαιδευτική ένταξη των μαθητών με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και την διδακτική αυτό-αποτελεσματικότητά τους. Ένας δεύτερος στόχος είναι η μελέτη της σχέσης μεταξύ των δημοκρατικών πεποιθήσεων των εκπαιδευτικών στο σχολικό πλαίσιο και των δύο παραπάνω μεταβλητών. Ελέγχθηκε επιπλέον η σχέση επιμέρους διαστάσεων των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών για την εκπαιδευτική ένταξη, όπως των συναισθημάτων τους απέναντι στην αναπηρία και των ανησυχιών του για την εκπαιδευτική ένταξη με τις παραπάνω μεταβλητές.

Το πρώτο εύρημα της παρούσας έρευνας, το οποίο επαληθεύει την τρίτη μας υπόθεση, είναι η σημαντική θετική σχέση που βρέθηκε μεταξύ των συναισθημάτων απέναντι στην αναπηρία και των ανησυχιών σχετικά με την εφαρμογή της ένταξης. Αυτό συνεπάγεται πως όσο θετικότερα συναισθήματα απέναντι στην αναπηρία έχει κάποιος εκπαιδευτικός, τόσο περισσότερες τείνουν να είναι και οι ανησυχίες του για την εκπαιδευτική ένταξη, και το αντίστροφο. Το συγκεκριμένο εύρημα της παρούσας εργασίας θα μπορούσε να αποτελέσει πεδίο περαιτέρω διερεύνησης καθώς, σύμφωνα με τους Bradshaw και Mundia (2005) το να έχει κάποιος θετικά συναισθήματα απέναντι στην αναπηρία δεν σημαίνει πως συμφωνεί με την εφαρμογή της εκπαιδευτικής ένταξης. Σημειώνεται πως οι Forlin, Earle, Loreman και Sharma (2011) επισημαίνουν ότι οι επιμέρους υποκλίμακες του ερωτηματολογίου μετρούν διαφορετικά φαινόμενα (σ. 56-58).

Ένα ακόμη σημαντικό εύρημα που βρέθηκε, το οποίο επίσης επαληθεύει την τρίτη μας υπόθεση, είναι πως τα συναισθήματα απέναντι στην αναπηρία σχετίζονται με τη διδακτική αυτό-αποτελεσματικότητα. Συγκεκριμένα, όσο υψηλότερη είναι η διδακτική αυτό-αποτελεσματικότητα ενός εκπαιδευτικού, τόσο θετικότερα τείνουν να είναι και τα συναισθήματα του απέναντι στην αναπηρία, και το αντίστροφο. Παρόμοια με τα δικά μας ευρήματα, με χρήση διαφορετικών ωστόσο εργαλείων, βρέθηκαν στην έρευνα των Savolainen et al. (2011). Συγκεκριμένα στην δική τους μελέτη βρέθηκε πως τα συναισθήματα των εκπαιδευτικών απέναντι στην αναπηρία σχετίζονται με την συνολική τους αποτελεσματικότητα (περιλαμβάνοντας δηλαδή και την αποτελεσματικότητα στη διοίκηση της τάξης). Τα παραπάνω ευρήματα ίσως οφείλονται στο ότι ένας εκπαιδευτικός που έχει θετικά συναισθήματα απέναντι στην αναπηρία πιθανώς να είναι ελεύθερος από προκαταλήψεις που μπορεί να εμπόδιζαν την διδακτική του αποτελεσματικότητα. Επομένως όσο θετικότερος είναι ένας εκπαιδευτικός απέναντι στην αναπηρία, τόσο περισσότερο να προσπαθεί να διδάξει και να βοηθήσει τους μαθητές του και κατά συνέπεια να βελτιώνει και την αποτελεσματικότητά του.

Τέλος, ένα ακόμη εύρημα το οποίο επαληθεύει τις αρχικές μας υποθέσεις, είναι η σημαντική αρνητική σχέση που φαίνεται να έχουν τα συναισθήματα απέναντι στην αναπηρία με τις μη δημοκρατικές πεποιθήσεις στο πλαίσιο του σχολείου. Αυτό σημαίνει πως στο δείγμα μας οι εκπαιδευτικοί με τις ισχυρότερες δημοκρατικές πεποιθήσεις στην εκπαιδευτική διαδικασία παρουσίαζαν τα θετικότερα συναισθήματα

απέναντι στην αναπηρία. Το συγκεκριμένο εύρημα είναι πολύ σημαντικό, γιατί ενώ τα συναισθήματα των εκπαιδευτικών απέναντι στην αναπηρία έχουν εξεταστεί στο παρελθόν σε σχέση με παράγοντες όπως την εκπαίδευση σε θέματα που αφορούν την αναπηρία, το φύλο ή τις προηγούμενες σχέσεις με άτομα με αναπηρία (Parasuram, 2006), δεν φαίνεται να έχουν ερευνηθεί ξανά σε σχέση με τις δημοκρατικές πεποιθήσεις τους στο σχολικό πλαίσιο. Παρ' όλα αυτά το συγκεκριμένο αποτέλεσμα μπορεί να στηριχθεί στην ιδέα πως αφού ένας δημοκρατικός εκπαιδευτικός που έχει ως βασικές του αρχές την ισότητα την δικαιοσύνη και την ελευθερία (Kesici, 2008· Shechtman, 2002· Yildirim et al., 2010) είναι πιθανότερο να αντιλαμβάνεται τα άτομα με αναπηρία ως ίσα και να τα αντιμετωπίζει με θετικότητα.

Οι μη δημοκρατικές πεποιθήσεις στο σχολικό πλαίσιο βρέθηκε επίσης πως συσχετίζονται αρνητικά με τις στάσεις απέναντι στην ενταξιακή εκπαίδευση, επαληθεύοντας έτσι την δεύτερη υπόθεση της παρούσας έρευνας. Αυτό συνεπάγεται πως ένας εκπαιδευτικός με θετικές στάσεις απέναντι στην ενταξιακή εκπαίδευση τείνει να έχει ισχυρότερες δημοκρατικές πεποιθήσεις στο πλαίσιο του σχολείου. Αντίστοιχα, ένας εκπαιδευτικός με μη δημοκρατικές πεποιθήσεις στο πλαίσιο του σχολείου τείνει να έχει αρνητικότερες στάσεις απέναντι στην ενταξιακή εκπαίδευση. Το παραπάνω εύρημα δεν προκαλεί εντύπωση αν σκεφτούμε τα δημοκρατικά στοιχεία που περιέχει η εκπαιδευτική ένταξη, εφόσον αυτή στοχεύει στην ισότητα και την κοινωνική δικαιοσύνη στο σχολικό πλαίσιο (Zoniou-Sideri & Vlachou, 2006). Αν και οι στάσεις απέναντι στην ένταξη σε σχέση με τις μη δημοκρατικές πεποιθήσεις στο σχολικό πλαίσιο δεν έχουν μελετηθεί αυτές καθαυτές, είναι πολλές ωστόσο οι έρευνες στις οποίες οι δημοκρατικές πεποιθήσεις στο πλαίσιο του σχολείου θεωρείται δεδομένο πως συνδέονται σε κάποιο βαθμό με την εκπαιδευτική ένταξη. Για παράδειγμα οι Montesano Montessori και Ponte (2012) σε έρευνα τους που είχε στόχο να αλλάξει την προοπτική των εκπαιδευτικών προς μία πιο δημοκρατική κατεύθυνση στο σχολικό πλαίσιο, θεωρούσαν δεδομένο πως αν οι εκπαιδευτικοί είχαν ισχυρότερες δημοκρατικές πεποιθήσεις στην εκπαιδευτική διαδικασία, θα έτειναν να εντάξουν με μεγαλύτερα επιτυχία τους μαθητές τους. Οι Almog και Shechtman (2007), θέλοντας να διαπιστώσουν τον τρόπο συμπεριφοράς των εκπαιδευτικών που εργάζονται σε ενταξιακές τάξεις, αναφέρουν πως οι εκπαιδευτικοί που έχουν ισχυρότερες δημοκρατικές πεποιθήσεις σε εκπαιδευτικό πλαίσιο τείνουν να νιώθουν πιο υποχρεωμένοι να εντάξουν σωστά τους μαθητές τους. Επίσης εκπαιδευτικοί που ήταν

θετικοί απέναντι στην ένταξη, υποστήριζαν ότι η ενταξιακή εκπαίδευση και τα ενταξιακά σχολεία, εφαρμόζοντας ίσα δικαιώματα στο σχολείο προετοιμάζουν τους μαθητές με αναπηρία για τη μελλοντική ένταξη σε μία δημοκρατική κοινωνία (Koutrouba et al., 2008). Παρατηρείται γενικά πως οι δημοκρατικές πεποιθήσεις στο σχολικό πλαίσιο συνδέονται συχνά με την ένταξη και την εφαρμογή της. Έτσι, η θετική συσχέτιση που βρέθηκε μεταξύ των δημοκρατικών πεποιθήσεων στο σχολικό πλαίσιο και των στάσεων απέναντι στην εκπαιδευτική ένταξη, ήταν κάτι που αναμενόταν.

Είναι σημαντικό να αναφερθεί πως από τα δύο προηγούμενα ευρήματα φαίνεται η σημαντικότητα των δημοκρατικών πεποιθήσεων στο πλαίσιο του σχολείου. Ειδικότερα, στα παραπάνω ευρήματα φαίνεται πως ένας εκπαιδευτικός που δεν έχει ισχυρές δημοκρατικές πεποιθήσεις στο σχολείο τείνει να απορρίπτει την εκπαιδευτική ένταξη των μαθητών με αναπηρία αλλά και τους ίδιους τους μαθητές, με το να έχει αρνητικά συναισθήματα απέναντι στην αναπηρία τους. Επομένως, σε μία εποχή που η εκπαίδευση των μαθητών με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες έχει μετατοπιστεί από την ειδική εκπαίδευση προς την ένταξη στην γενική εκπαίδευση (Avramidis & Kalyva, 2007· Forlin et al., 2008· Forlin et al., 2013· Parasuram, 2006· Zoniou-Sideri & Vlachou, 2006) οι δημοκρατικές πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών στο σχολικό πλαίσιο αποτελούν μία μεταβλητή που πρέπει να ληφθεί υπόψη.

Τέλος, η πρώτη μας υπόθεση, η οποία δεν επαληθεύτηκε, ήταν πως οι στάσεις των εκπαιδευτικών απέναντι στην ενταξιακή εκπαίδευση θα συσχετιζόνταν θετικά με την διδακτική τους αυτό-αποτελεσματικότητα. Ωστόσο, στο δείγμα μας δεν βρέθηκε να υπάρχει συσχέτιση μεταξύ των δύο αυτών μεταβλητών. Αυτό σημαίνει πως οι στάσεις των εκπαιδευτικών δεν επηρεάζουν την διδακτική αυτό-αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών του δείγματος, και το αντίστροφο. Το εύρημα αυτό διαφοροποιείται από αυτά των Sari et al. (2009) στα οποία οι στάσεις των εκπαιδευτικών απέναντι στην εκπαιδευτική ένταξη σχετίζονται με τη διδακτική αυτό-αποτελεσματικότητα τους. Επίσης, οι Savolainen et al. (2011) βρήκαν σε μελέτη τους πως υπάρχει σχέση μεταξύ των στάσεων των εκπαιδευτικών απέναντι στην εκπαιδευτική ένταξη και την αποτελεσματικότητά τους. Επιπλέον, σε ευρήματα των Weisel και Dror (2006) φάνηκε να υπάρχει συσχέτιση μεταξύ των στάσεων απέναντι στην εκπαιδευτική ένταξη και των αντιλήψεων σχετικά με την διδακτική αυτό-αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών. Η διαφοροποίηση των παραπάνω με τα ευρήματα της παρούσας έρευνας πιθανώς να οφείλεται στην χρήση διαφορετικών ερευνητικών εργαλείων.

Μάλιστα, ενώ σε άλλα εργαλεία η αποτελεσματικότητα υπολογίζεται σαν ένας παράγοντας που αφορά και το διδακτικό κομμάτι αλλά και το κομμάτι που ασχολείται με την διοίκηση της τάξης και διαχείριση της συμπεριφοράς, στο εργαλείο που χρησιμοποιήθηκε στην παρούσα έρευνα η έννοια της αποτελεσματικότητας αποτελείται από τρεις ξεχωριστούς παράγοντες. Η μη ύπαρξη συσχέτισης μεταξύ των στάσεων απέναντι στην εκπαιδευτική ένταξη και της διδακτικής αυτό-αποτελεσματικότητας είναι ένα ενδιαφέρον εύρημα γιατί ίσως υποδηλώνει πως η αποτελεσματικότητα που αφορά καθαρά το διδακτικό κομμάτι ίσως δεν σχετίζεται με τις στάσεις απέναντι στην ένταξη. Επομένως το εύρημα αυτό θα μπορούσε να αποτελεί έναυσμα για μελλοντικές μελέτες που θα συγκρίνουν την διδακτική αυτό-αποτελεσματικότητα με την αυτό-αποτελεσματικότητα στην διοίκηση της τάξης και διαχείριση της συμπεριφοράς, σε συσχέτιση με τις στάσεις απέναντι στην εκπαιδευτική ένταξη.

## 6.1 ΠΕΡΙΟΡΙΣΜΟΙ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ - ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ ΓΙΑ ΜΕΛΛΟΝΤΙΚΗ ΕΡΕΥΝΑ

Ο μικρός αριθμός συμμετεχόντων αποτελεί βασικό περιορισμό της έρευνας. Το γεγονός αυτό θέτει ορισμένους περιορισμούς και ως προς την στατιστική επεξεργασία των δεδομένων. Τα παραπάνω στοιχεία σε συνδυασμό με την εξέταση της σχέσης μεταξύ συγκεκριμένων μόνο μεταβλητών συνηγορεί στον χαρακτηρισμό της παρούσας μελέτης ως προκαταρκτικής. Επιπλέον, η προκαταρκτική αυτή μελέτη μας παρέχει κάποια πρώτα στοιχεία που αφορούν τα εργαλεία που χρησιμοποιήθηκαν. Είναι σημαντική η χορήγησή των ερωτηματολογίων σε μεγαλύτερο σαφώς αριθμό συμμετεχόντων για την περαιτέρω επεξεργασία τους. Συνεπώς, τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας δεν μπορούν να γενικευτούν.

Σε μελλοντικές έρευνες θα μπορούσαν να διερευνηθούν εις βάθος τα συναισθήματα προς την αναπηρία, προκειμένου να ελεγχθεί η σχέση που στην παρούσα έρευνα φάνηκε να υπάρχει μεταξύ των συναισθημάτων και των δημοκρατικών πεποιθήσεων στο σχολικό πλαίσιο, των ανησυχιών για την εκπαιδευτική ένταξη και της διδακτικής αυτο-αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών. Επίσης, όπως αναφέρθηκε και παραπάνω, θα ήταν πολύ ενδιαφέρουσα η διερεύνηση των στάσεων απέναντι στην εκπαιδευτική



ένταξη σε σχέση με τους διάφορους τύπους αυτό-αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών.

Τέλος, είναι πολύ σημαντικό να πραγματοποιούνται έρευνες που εξετάζουν παράγοντες όπως η εκπαιδευτική ένταξη και η διδακτική αυτο-αποτελεσματικότητα, καθώς και οι δημοκρατικές πεποιθήσεις στο πλαίσιο του σχολείου, αφού τα συμπεράσματα που προκύπτουν από αυτές συμβάλλουν στην πληρέστερη ενημέρωση αλλά και εκπαίδευση των εκπαιδευτικών σε σχέση με την ενταξιακή εκπαίδευση.

## Βιβλιογραφία

- Abu-Tineh, A. M., Khasawneh, S. A., & Khalaileh, H. 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.
- Andreou, E., & Rapti, A. (2010). Teachers' causal attributions for behaviour problems and perceived efficacy for class management in relation to selected interventions. *Behaviour Change, 27*(01), 53-67.
- Antoniou, A.-S., Polychroni, F., & Kotroni, C. (2009). Working with students with special educational needs in greece: Teachers' stressors and coping strategies. *Special Education, 24*(1), 100-111.
- 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, 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. (2010). Self-Efficacy *The Corsini Encyclopedia of Psychology*: John Wiley & Sons, Inc.
- Batsiou, S., Bebetos, E., Panteli, P., & Antoniou, P. (2008). Attitudes and intention of Greek and Cypriot primary education teachers towards teaching pupils with special educational needs in mainstream schools. *International Journal of Inclusive Education, 12*(2), 201-219.
- Bjarnason, D. S. (2005). Students' voices: How does education in iceland prepare young disabled people for adulthood? *Scandinavian Journal of Disability Research, 7*(2), 109-128.
- 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.

- Boyle, C., Topping, K., & Jindal-Snape, D. (2013). Teachers' attitudes towards inclusion in high schools. *Teachers and Teaching*, 19(5), 527-542.
- Bradshaw, L., & Mundia, L. (2005). Understanding pre-service teachers' construct of disability: a metacognitive process. *Disability & Society*, 20(5), 563-574.
- 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., Gamel-McCormick, M., & Scheer, S. (1999). A Survey of General and Special Education Teachers' Perceptions and Inservice Needs Concerning Inclusion. *International Journal of Disability, Development and Education*, 46(2), 143-156.
- Burke, K., & Sutherland, C. (2004). Attitudes toward inclusion: Knowledge vs. Experience. *Education*, 125(2), 163-172.
- Cambron-McCabe, N., & McCarthy, M. M. (2005). Educating school leaders for social justice. *Educational Policy*, 19(1 ), 201-222.
- Campbell, J., Gilmore, L., & Cuskelly, M. (2003). Changing student teachers' attitudes towards disability and inclusion. *Journal of Intellectual and Developmental Disability*, 28(4), 369-379.
- Caprara, G. V., Barbaranelli, C., Steca, P., & Malone, P. S. (2006). Teachers' self-efficacy beliefs as determinants of job satisfaction and students' academic achievement: A study at the school level. *Journal of School Psychology*, 44(6), 473-490.
- Cook G, B. (2001). A comparison of teachers' attitudes toward their included students with mild and severe disabilities. *Special Education*, 34(4), 203-213.
- Cook, T., Swain, J., & French, S. (2001). Voices from segregated schooling: Towards an inclusive education system. *Disability & Society*, 16(2), 293-310.
- 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.
- Δελλασούδας, Λ., Κατσανδρή, Α., & Κόκκινος, Θ. (2010). *Αντιλήψεις φοιτητών, -τριών για τη σχολική ένταξη μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες* Paper presented at the 5ο Πανελλήνιο Συνέδριο με Θέμα «Μαθαίνω Πώς να Μαθαίνω», Αθήνα.

- Emmer, E. T., & Hickman, J. (1991). Teacher efficacy in classroom management and discipline. *Educational and Psychological Measurement, 51*(3), 755-765.
- Emmer, E. T., & Stough, L. M. (2001). Classroom management: A critical part of educational psychology, with implications for teacher education. *Educational Psychologist, 36*(2), 103-112.
- Florian, L. (2008). Inclusion: Special or inclusive education: Future trends. *British Journal of Special Education, 35*(4), 202-208.
- Forlin, C., Cedillo, I. G., Romero-Contreras, S., Fletcher, T., & Rodríguez Hernández, H. J. (2010). Inclusion in Mexico: ensuring supportive attitudes by newly graduated teachers. *International Journal of Inclusive Education, 14*(7), 723-739.
- 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.
- Forlin, C., Earle, C., Loreman, T., & Sharma, U. (2011). The sentiments, attitudes, and concerns about inclusive education revised (sacie-r) scale for measuring pre-service teachers' perceptions about inclusion. *Exceptionality Education International, 21*(3), 50-65.
- Forlin, C., Jobling, A., & Carroll, A. (2001). Preservice teachers' discomfort levels toward people with disabilities. *International Special Needs Education, 4*, 32-38.
- Forlin, C., Keen, M., & Barrett, E. (2008). The Concerns of Mainstream Teachers: Coping with inclusivity in an Australian context. *International Journal of Disability, Development and Education, 55*(3), 251-264.
- Forlin, C., Loreman, T., Sharma, U., & Earle, C. (2009). Demographic differences in changing pre-service teachers' attitudes, sentiments and concerns about inclusive education. *International Journal of Inclusive Education, 13*(2), 195-209.
- Forlin, C., Sharma, U., & Loreman, T. (2013). Predictors of improved teaching efficacy following basic training for inclusion in Hong Kong. *International Journal of Inclusive Education, 1*-13.
- G., C. B., Cameron, D. L., & Tankersley, M. (2007). Inclusive teachers' attitudinal ratings of their students with disabilities. *Special Education, 40*(4), 230-238.

- Gething, L. (1994). The interaction with disabled persons scale. *Social Behavior and Personality*, 9(5), 23-42.
- 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.
- Hastings, R. P., & Oakford, S. (2003). Student Teachers' Attitudes Towards the Inclusion of Children with Special Needs. *Educational Psychology*, 23(1), 87-94.
- Kesici, S. (2008). Democratic teacher beliefs according to the teacher's gender and locus of control. *Instructional Psychology*, 35(1), 62-69.
- King, W., & Edmunds, A. (2001). Teachers' perceived needs to become more effective inclusion practitioners: A single school study. *Exceptionality Education Canada*, 11(1), 3-23.
- Klassen, R. M., Bong, M., Usher, E. L., Chong, W. H., Huan, V. S., Wong, I. Y. F., & Georgiou, T. (2009). Exploring the validity of a teachers' self-efficacy scale in five countries. *Contemporary Educational Psychology*, 34(1), 67-76.
- Koutrouba, K., Vamvakari, M., & Steliou, M. (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), 381-394.
- 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.
- Loreman, T., Earle, C., Sharma, U., & Forlin, C. (2007). The development of an instrument for measuring pre-service teachers' sentiments, attitudes, and concerns about inclusive education. *International Journal of Special Education*, 22(2), 150-160.

- Malinen, O.-P., Savolainen, H., & Xu, J. (2012). Beijing in-service teachers' self-efficacy and attitudes towards inclusive education. *Teaching and Teacher Education, 28*(4), 526-534.
- Mdikana, A., Ntshangase, S., & Mayekiso, T. (2007). Pre-service educators' attitudes towards inclusive education. *International Journal of Special Education, 22*(1), 125-131.
- Meijer, C. J. W., & Foster, S. F. (1988). The effect of teacher self-efficacy on referral chance. *Special Education, 22*(3).
- Moberg, S. (2003). Education for all in the north and the south: Teachers' attitudes towards inclusive education in finland and zambia. *Education and Training in Developmental Disabilities, 38*(4), 417-428.
- Montesano Montessori, N., & Ponte, P. (2012). Researching classroom communications and relations in the light of social justice. *Educational Action Research, 20*(2), 251-266.
- 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.
- Odom, S. L., & McEvoy, M. A. (1990). Mainstreaming at the preschool level potential barriers and tasks for the field. *Topics in Early Childhood Special Education, 10*(2), 48-61.
- 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.
- Parasuram, K. (2006). Variables that affect teachers' attitudes towards disability and inclusive education in Mumbai, India. *Disability & Society, 21*(3), 231-242.
- Quest, A. D., Fullerton, A., Geenen, S., & Powers, L. (2012). Voices of youth in foster care and special education regarding their educational experiences and transition to adulthood. *Children and Youth Services Review, 34*(9), 1604-1615.
- Roberts, C. M., & Smith, P. R. (1999). Attitudes and Behaviour of Children Toward Peers with Disabilities. *International Journal of Disability, Development and Education, 46*(1), 35-50.

- Romi, S., & Leyser, Y. (2006). Exploring inclusion preservice training needs: a study of variables associated with attitudes and self-efficacy beliefs. *European Journal of Special Needs Education, 21*(1), 85-105.
- Sari, H., Celikoz, N., & Secer, Z. (2009). An analysis of pre-school teachers' and student teachers' attitudes to inclusion and their self-efficacy. *International Journal of Special Education, 24*(3), 29-44.
- Savolainen, H., Engelbrecht, P., Nel, M., & Malinen, O.-P. (2011). Understanding teachers' attitudes and self-efficacy in inclusive education: implications for pre-service and in-service teacher education. *European Journal of Special Needs Education, 27*(1), 51-68.
- Semmel, M. I., Abernathy, T. V., Butera, G., & Lesar, S. (1991). Teacher perceptions of the regular education initiative. *Exceptional Children, 58*(1), 9-24.
- Shah, S. (2005). Voices and choices: how education influences the career choices of young disabled people. *Journal of Research in Special Educational Needs, 5*(3), 112-117.
- Shah, S. (2007). Special or mainstream? The views of disabled students. *Research Papers in Education, 22*(4), 425-442.
- Sharma, U., & Desai, I. (2002). Measuring concerns about integrated education in India. *Asia & Pacific Journal on Disability, 5*(1), 2-14.
- Sharma, U., Forlin, C., & Loreman, T. (2008). Impact of training on pre-service teachers' attitudes and concerns about inclusive education and sentiments about persons with disabilities. *Disability & Society, 23*(7), 773-785.
- Sharma, U., Forlin, C., Loreman, T., & Earle, C. (2006). Pre-service teachers' attitudes, concerns and sentiments about inclusive education: An international comparison of novice pre-service teachers *Special Education, 21*(2), 80-90.
- Sharma, U., Moore, D., & Sonawane, S. (2009). Attitudes and concerns of pre-service teachers regarding inclusion of students with disabilities into regular schools in Pune, India. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education, 37*(3), 319-331.
- Shechtman, Z. (2002). Validation of the democratic teacher belief scale (dtbs). *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice, 9*(3), 363-377.
- Soodak, L. C. (2003). Classroom management in inclusive settings. *Theory Into Practice, 42*(4), 327-333.
- Σούλης, Σ.-Γ. (2002). Παιδαγωγική της Ένταξης (Vol. Α). Αθήνα: Τυπωθήτω.

- Talmor, R., Reiter, S., & Feigin, N. (2005). Factors relating to regular education teacher burnout in inclusive education. *European Journal of Special Needs Education, 20*(2), 215-229.
- Thorkildsen, T. A. (1989). Justice in the classroom: The student's view. *Child Development, 60*(2), 323-334.
- Vavrus, M., Walton, S., Kido, J., Diffendal, E., & King, P. (1999). Weaving the web of democracy: Confronting conflicting expectations for teachers and schools. *Teacher Education, 50*(2), 119-130.
- 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.
- Wilczenski, F. L. (1992). Measuring attitudes toward inclusive education. *Psychology in the Schools, 29*(1), 306-312.
- Wilczenski, F. L. (1995). Development of a scale to measure attitudes toward inclusive education. *Educational and Psychological Measurement, 55*(2), 291-299.
- Wilson, L.-M. (2004). Towards equality: The voices of young disabled people in disability rights commission research. *Support for Learning, 19*(4), 162-168.
- Woolfolk, A. E., Rosoff, B., & Hoy, W. K. (1990). Teachers' sense of efficacy and their beliefs about managing students. *Teaching and Teacher Education, 6*(2), 137-148.
- Woolfson, L. M., & Brady, K. (2009). An investigation of factors impacting on mainstream teachers' beliefs about teaching students with learning difficulties. *Educational Psychology, 29*(2), 221-238.
- Yıldırım, A., Akbaşlı, 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.
- Zoniou-Sideri, A., & Vlachou, A. (2006). Greek teachers' belief systems about disability and inclusive education. *International Journal of Inclusive Education, 10*(4-5), 379-394.
- Ζώνιου-Σιδέρη, Α. (2000). *Ατομα με Ειδικές Ανάγκες και η Ένταξη τους*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Ζώνιου-Σιδέρη, Α. (2010). *Οι Ανάπηροι και η Εκπαίδευσή τους: Μία Ψυχοπαιδαγωγική Προσέγγιση της Ένταξης* (14 ed.). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.



Ζώνιου-Σιδέρη, Α. (2011). Η εξέλιξη της ειδικής εκπαίδευσης: Από το ειδικό στο γενικό σχολείο In Α. Ζώνιου-Σιδέρη (Ed.), *Σύγχρονες Ενταξιακές Προσεγγίσεις* (Vol. Τόμος Β΄, pp. 9-28). Αθήνα: Πεδίο.

Ζώνιου Σιδέρη, Α. (2010). *Οι Ανάπηροι και η Εκπαίδευση τους. Μία Ψυχοπαιδαγωγική Προσέγγιση της Ένταξης* (Vol. 14). Αθήνα: Ελληνικά γράμματα.

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ  
ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ



004000121493

