

**Στάσεις και αντιλήψεις εκπαιδευτικών για τη συμπερίληψη
μαθητών με αναπηρία και αυτό-αποτελεσματικότητα στο
εκπαιδευτικό τους έργο**

Της Δήμητρας Γιάννε

Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία που υποβάλλεται στην Τριμελή Εξεταστική Επιτροπή για τη μερική εκπλήρωση των υποχρεώσεων απόκτησης του μεταπτυχιακού τίτλου του Μεταπτυχιακού Προγράμματος «Οργάνωση και Διαχείριση Αθλητικών Δραστηριοτήτων για Άτομα με Αναπηρίες (Α.με.Α.)» του Τμήματος Οργάνωσης και Διαχείρισης Αθλητισμού της Σχολής Επιστημών Ανθρώπινης Κίνησης και Ποιότητας Ζωής του Πανεπιστημίου Πελοποννήσου

Σπάρτη

2022

Εγκεκριμένο από την Τριμελή Εξεταστική Επιτροπή:

1. Επιβλέπων: Ε.Ε.Π. Καπρίνης Στυλιανός
 2. Μέλος: Ε.Ε.Π. Παπαδόπουλος Ανδρέας
 3. Μέλος: Καθηγητής Στρίγκας Αθανάσιος
-

Copyright © Δήμητρα Γιάννε, 2022

Με επιφύλαξη κάθε δικαιώματος. All rights reserved.

Απαγορεύεται η αντιγραφή, αποθήκευση και διανομή της παρούσας εργασίας, εξ ολοκλήρου ή τμήματος αυτής, για εμπορικό σκοπό. Επιτρέπεται η ανατύπωση, αποθήκευση και διανομή για σκοπό μη κερδοσκοπικό, εκπαιδευτικής ή ερευνητικής φύσης, υπό την προϋπόθεση να αναφέρεται η πηγή προέλευσης και να διατηρείται το παρόν μήνυμα. Ερωτήματα που αφορούν τη χρήση της εργασίας για κερδοσκοπικό σκοπό πρέπει να απευθύνονται προς τον/τη συγγραφέα. Οι απόψεις και τα συμπεράσματα που περιέχονται σε αυτό το έγγραφο εκφράζουν τον/τη συγγραφέα και δεν πρέπει να ερμηνευθεί ότι αντιπροσωπεύουν τις επίσημες θέσεις του Τμήματος Οργάνωσης και Διαχείρισης Αθλητισμού της Σχολής Επιστημών Ανθρώπινης Κίνησης και Ποιότητας Ζωής του Πανεπιστημίου Πελοποννήσου.

Περίληψη

Γιάννε Γ. Δήμητρα: Στάσεις και Αντιλήψεις Εκπαιδευτικών για τη Συμπερίληψη Μαθητών με Αναπηρία και Αυτό-αποτελεσματικότητα στο Εκπαιδευτικό τους Έργο

(Με την επίβλεψη του κ. Στυλιανού Καπρίνη, Ειδικό Εκπαιδευτικό Προσωπικό ΤΟΔΑ)

Στόχος της συγκεκριμένης έρευνας ήταν η διερεύνηση της σχέσης μεταξύ της αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών στη διδασκαλία των μαθητών με αναπηρία και των στάσεων τους για τη συμπερίληψη, καθώς και η μελέτη της σχέσης κοινωνικοδημογραφικών παραγόντων με τις δύο αυτές αντιλήψεις από πλευράς τους. Η συγκεκριμένη έρευνα πραγματοποιήθηκε σε ένα δείγμα 211 εκπαιδευτικών. Οι μετρήσεις της έρευνας αφορούσαν κοινωνικοδημογραφικά χαρακτηριστικά, καθώς και τα ερωτηματολόγια αυτοαναφοράς Multidimensional Attitudes Towards Inclusive Education Scale (MATIES) και Teaching Students with Disability Efficacy Scale (TSDES). Τα δύο αυτά ερωτηματολόγια αξιολογούν τις στάσεις για τη συμπερίληψη μαθητών με αναπηρία και την αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών στη διδασκαλία μαθητών με αναπηρία, αντίστοιχα. Υπήρχε μία θετική και στατιστικά σημαντική συσχέτιση μεταξύ του MATIES και του TSDES ($r=0.582$, $p=0.000$). Όσον αφορά τις σχέσεις των κοινωνικοδημογραφικών μεταβλητών με τις τιμές του MATIES, οι τιμές αυτές ήταν υψηλότερες για τους κάτοχοι μεταπτυχιακού τίτλου σπουδών ($p=0.011$), για όσους είχαν παρακολουθήσει σεμινάρια και προγράμματα εκπαίδευσης στην ειδική αγωγή ($p=0.024$) και για όσους είχαν πραγματοποιήσει σπουδές στην ειδική αγωγή ($p=0.000$). Ως προς το TSDES, οι τιμές ήταν σε στατιστικά σημαντικό βαθμό υψηλότερες για όσους είχαν παρακολουθήσει προγράμματα και σεμινάρια στην ειδική αγωγή ($p=0.022$) και για αυτούς οι οποίοι είχαν πραγματοποιήσει σπουδές στην ειδική αγωγή ($p=0.003$). Συμπερασματικά, φαίνεται ότι η αυτοαποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών στη διδασκαλία μαθητών με αναπηρία σχετίζεται σε σημαντικό βαθμό με τις στάσεις τους για τη συμπερίληψη. Επιπλέον, μόνο τα κοινωνικοδημογραφικά χαρακτηριστικά που είναι συνάρτηση της εκπαίδευσης και κατάρτισης τους ώστε να μπορούν να υποστηρίξουν τους μαθητές με αναπηρία σχετίζονταν με τις τιμές της

αυτοαποτελεσματικότητας τους κατά την αντιμετώπιση των σχετικών καταστάσεων. Ως εκ τούτου, είναι αναγκαία η περαιτέρω έμφαση στην εκπαίδευση και κατάρτιση των εκπαιδευτικών, ώστε να ενισχύονται η αυτοαποτελεσματικότητα και οι σχετικές στάσεις τους και να μπορούν να διαχειρίζονται τους μαθητές με αναπηρία.

Λέξεις κλειδιά: Αναπηρία, Αυτοαποτελεσματικότητα, Εκπαιδευτικός, Στάσεις, Συμπεριληπτική εκπαίδευση.

Abstract

Gianne Dimitra: Teachers' attitudes and perceptions on the inclusion of students with disabilities and self-efficacy in their educational work

(With the supervision of Dr. Kaprinis Stylianos, Teaching Staff).

This study investigated the relationship between teachers' self-efficacy in teaching students with disabilities and their attitudes towards inclusion, as well as the association between socio-demographic factors and these two parameters. This study was conducted on 211 teachers. The measures included sociodemographic characteristics, as well as the self-report questionnaires Multidimensional Attitudes Towards Inclusive Education Scale (MATIES) and Teaching Students with Disability Efficacy Scale (TSDES). These two questionnaires assess attitudes toward inclusion of students with disabilities and teacher effectiveness in teaching students with disabilities, respectively. There was a positive and statistically significant correlation between the MATIES and the TSDES ($r=0.582$, $p=0.000$). Regarding the relationships of sociodemographic variables with MATIES scores, these scores were higher for those who had a master's degree ($p=0.011$), those who had attended special education seminars and training programs ($p=0.024$), and those who had completed special education studies ($p=0.000$). Regarding TSDES, scores were significantly higher for those who had attended special education programs and seminars ($p=0.022$) and for those who had conducted special education studies ($p=0.003$). In conclusion, teachers' self-efficacy in teaching students with disabilities is significantly related to their attitudes towards inclusion. Moreover, only sociodemographic characteristics related to their education and training to support students with disabilities were related to their self-efficacy in dealing with relevant situations. Therefore, it is necessary to further focus on the education and training of teachers to enhance their self-efficacy and related attitudes.

Key-words: Attitudes, Disability, Inclusive Education, Self-efficacy, Teachers

Ευχαριστίες

Για την υλοποίηση της συγκεκριμένης μελέτης ευχαριστώ τον καθηγητή μου Στυλιανό Καπρίνη, τους καθηγητές μου Παπαδόπουλο Ανδρέα και Στρίγκα Αθανάσιο, καθώς και την οικογένειά μου για την υποστήριξη στην ολοκλήρωση των σπουδών μου.

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

Περίληψη	ii
Abstract	iv
Ευχαριστίες	v
1. Εισαγωγή.....	1
2. Βιβλιογραφική Ανασκόπηση	3
2.1 Οι στάσεις έναντι της διδασκαλίας μαθητών με αναπηρία.....	3
2.1.1 Οι στάσεις έναντι της αναπηρίας	3
2.1.2 Οι στάσεις των εκπαιδευτικών έναντι της συμπερίληψης μαθητών με αυτισμό ..	6
2.1.3 Οι στάσεις των εκπαιδευτικών έναντι της συμπερίληψης μαθητών με ΔΕΠΥ ..	10
2.1.4 Οι στάσεις για τη συμπερίληψη μαθητών με προβλήματα ακοής	11
2.2 Η έννοια της αυτοαποτελεσματικότητας	16
2.2.1 Η αυτοαποτελεσματικότητα βάσει της θεωρίας του Bandura	16
2.2.2 Μελέτες Rand για την αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών: Ραντ: Θεωρία της κοινωνικής μάθησης	20
2.2.3 Η θεωρία της αποτελεσματικότητας των Ashton et al. (1983)	22
2.2.4 Έρευνες για την αυτοαποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών	25
2.2.5 Μεθοδολογικές προσεγγίσεις στην εξέταση της αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών	26
2.2.6 Η αυτοαποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών στην ειδική αγωγή	29
2.3 Η αυτοαποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών σε σχέση με τις στάσεις τους έναντι της διδασκαλίας μαθητών με αναπηρία	34
3. Μεθοδολογία.....	36
3.1 Σχεδιασμός μελέτης	36
3.2 Συμμετέχοντες.....	36

3.3 Μετρήσεις	37
3.3.1 Κοινωνικοδημογραφικά δεδομένα.....	37
3.3.2 Στάσεις έναντι της συμπερίληψης μαθητών με αναπηρία	37
3.3.3 Αυτοαποτελεσματικότητα κατά τη διδασκαλία μαθητών με αναπηρία	38
3.4 Διαδικασία	38
3.5 Υποθέσεις έρευνας.....	39
3.6 Στατιστική ανάλυση.....	43
4. Αποτελέσματα.....	44
4.1 Αποτελέσματα της περιγραφικής ανάλυσης δεδομένων	44
4.2 Επαγωγική ανάλυση δεδομένων	51
5. Συζήτηση-Συμπεράσματα.....	90
Βιβλιογραφία	97
Παράρτημα.....	110

ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΠΙΝΑΚΩΝ

Πίνακας	Τίτλος	Σελ.
4.1	Η συσχέτιση του συνολικού σκορ του MATIES με το συνολικό σκορ του TSDES	75
4.2	Η σχέση του φύλου με τις υποκλίμακες και το συνολικό σκορ του MATIES	76
4.3	Η σχέση της ηλικιακής ομάδας με τις υποκλίμακες και το συνολικό σκορ του MATIES	77
4.4	Η σχέση του εκπαιδευτικού επιπέδου με τις υποκλίμακες και το συνολικό σκορ του MATIES	78
4.5	Η σχέση του χρόνου προϋπηρεσίας με τις υποκλίμακες και το συνολικό σκορ του MATIES	79
4.6	Η σχέση του σεμιναρίου/ προγράμματος εκπαίδευσης με τις υποκλίμακες και το συνολικό σκορ του MATIES	80
4.7	Η σχέση των σπουδών στην ειδική αγωγή με τις υποκλίμακες και το συνολικό σκορ του MATIES	81
4.8	Η σχέση της βαθμίδας εκπαίδευσης με τις υποκλίμακες και το συνολικό σκορ του MATIES	81
4.9	Η σχέση του φορέα εργασίας με τις υποκλίμακες και το συνολικό σκορ του MATIES	82
4.10	Η σχέση του φύλου με τις υποκλίμακες και το συνολικό σκορ του TSDES	83
4.11	Η σχέση της ηλικιακής ομάδας με τις υποκλίμακες και το συνολικό σκορ του TSDES	84
4.12	Η σχέση του εκπαιδευτικού επιπέδου με τις υποκλίμακες και το συνολικό σκορ του TSDES	85
4.13	Η σχέση του χρόνου προϋπηρεσίας με τις υποκλίμακες και το συνολικό σκορ του TSDES	86
4.14	Ο post-hoc έλεγχος για τη σχέση του χρόνου προϋπηρεσίας με την υποκλίμακα related duties	87
4.15	Η σχέση του σεμιναρίου/ προγράμματος εκπαίδευσης με τις υποκλίμακες και το συνολικό σκορ του TSDES	88
4.16	Η σχέση των σπουδών στην ειδική αγωγή με τις υποκλίμακες και το συνολικό σκορ του TSDES	89
4.17	Η σχέση της βαθμίδας εκπαίδευσης με τις υποκλίμακες και το συνολικό σκορ του TSDES	90
4.18	Η σχέση του φορέα εργασίας με τις υποκλίμακες και το συνολικό σκορ του TSDES	91

ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΓΡΑΦΗΜΑΤΩΝ

Γράφημα	Τίτλος	Σελ.
4.1	Κατανομή δείγματος σύμφωνα με το φύλο	44
4.2	Κατανομή δείγματος σύμφωνα με την ηλικία	45
4.3	Κατανομή δείγματος σύμφωνα με το εκπαιδευτικό επίπεδο	46
4.4	Κατανομή δείγματος σύμφωνα με την προϋπηρεσία	47
4.5	Παρακολούθηση σεμιναρίου- Εκπαίδευση στην Ειδική Αγωγή	48
4.6	Κατανομή δείγματος σύμφωνα με σπουδές στην ειδική αγωγή	49
4.7	Κατανομή δείγματος σύμφωνα με την βαθμίδα εκπαίδευσης	50
4.8	Κατανομή δείγματος σύμφωνα με τον φορέα εργασίας	51
4.9	Η συσχέτιση της γνωστικής διάστασης του MATIES με την υποκλίμακα instruction	52
4.10	Η συσχέτιση της γνωστικής διάστασης του MATIES με την υποκλίμακα professionalism	53
4.11	Η συσχέτιση της γνωστικής διάστασης του MATIES με την teacher support	54
4.12	Η συσχέτιση της γνωστικής διάστασης του MATIES με την υποκλίμακα classroom management	55
4.13	Η συσχέτιση της γνωστικής διάστασης του MATIES με την υποκλίμακα related duties	56
4.14	Η συσχέτιση της γνωστικής διάστασης του MATIES με το σκορ του TSDES	57
4.15	Η συσχέτιση της συναισθηματικής διάστασης του MATIES με την υποκλίμακα instruction	58
4.16	Η συσχέτιση της συναισθηματικής διάστασης του MATIES με την υποκλίμακα professionalism	59
4.17	Η συσχέτιση της συναισθηματικής διάστασης του MATIES με την υποκλίμακα teacher support	60
4.18	Η συσχέτιση της συναισθηματικής διάστασης του MATIES με την υποκλίμακα classroom management	61
4.19	Η συσχέτιση της συναισθηματικής διάστασης του MATIES με την υποκλίμακα related duties	62
4.20	Η συσχέτιση της συναισθηματικής διάστασης του MATIES με την κλίμακα TSDES	63
4.21	Η συσχέτιση της συμπεριφορικής διάστασης του MATIES με την υποκλίμακα instruction	64
4.22	Η συσχέτιση της συμπεριφορικής διάστασης του MATIES με την υποκλίμακα professionalism	65
4.23	Η συσχέτιση της συμπεριφορικής διάστασης του MATIES με την υποκλίμακα teacher support	66
4.24	Η συσχέτιση της συμπεριφορικής διάστασης του MATIES με την υποκλίμακα classroom management	67

4.25	Η συσχέτιση της συμπεριφορικής διάστασης του MATIES με την υποκλίμακα related duties	68
4.26	Η συσχέτιση της συμπεριφορικής διάστασης του MATIES με το συνολικό σκορ του TSDES	69
4.27	Η συσχέτιση του συνολικού σκορ του MATIES με την υποκλίμακα instruction	70
4.28	Η συσχέτιση του συνολικού σκορ του MATIES με την υποκλίμακα professionalism	71
4.29	Η συσχέτιση του συνολικού σκορ του MATIES με την υποκλίμακα teacher support	72
4.30	Η συσχέτιση του συνολικού σκορ του MATIES με την υποκλίμακα classroom management	73
4.31	Η συσχέτιση του συνολικού σκορ του MATIES με την υποκλίμακα instruction	74
4.32	Η συσχέτιση του συνολικού σκορ του MATIES με το συνολικό σκορ του TSDES	75

ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΣΥΝΤΟΜΟΓΡΑΦΙΩΝ

ADHD: Attention Deficit-Hyperactivity Disorder

ΔΕΠΥ: Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής-Υπερκινητικότητας

ΗΠΑ: Ηνωμένες Πολιτείες της Αμερικής

MATIES: Multidimensional Attitudes Towards Inclusive Education Scale

RAND: Research And Development

SPSS: Statistical Package for the Social Sciences

TSDES: Teaching Students with Disability Efficacy Scale

1. Εισαγωγή

Δίχως αμφιβολία, οι αλλαγές οι οποίες έχουν συντελεστεί κατά τις τελευταίες δεκαετίες στο χώρο της εκπαίδευσης είναι άνευ προηγουμένου και οδηγούν σε μία ολοκληρωτικά διαφορετική κατάσταση σε σχέση με το παρελθόν. Μελετώντας τις αλλαγές οι οποίες συντελέστηκαν κατά τις τελευταίες δεκαετίες όχι μόνο στο χώρο της εκπαίδευσης, αλλά γενικότερα στις ανθρώπινες κοινωνίες, μπορεί να θεωρηθεί ότι υπήρξε μία μετάβαση από τη Βιομηχανική Κοινωνία στην Κοινωνία της Πληροφορίας. Αν και η οριοθέτηση του χρονικού σημείου αυτής της μετάβασης είναι κάπως δύσκολη, η Πτώση του Τείχους του Βερολίνου μπορεί να θεωρηθεί ως το στάδιο αυτό πέραν του οποίου η ανθρωπότητα με βεβαιότητα μετέβη στην Κοινωνία της Πληροφορίας, αντιμετωπίζοντας νέες ευκαιρίες και προκλήσεις σε σχέση με το παρελθόν (Kalantzis & Cope, 2013).

Η μετάβαση στην Κοινωνία της Πληροφορίας ανέδειξε και την αναγκαιότητα επαναπροσδιορισμού του ρόλου του εκπαιδευτικού. Στη Βιομηχανική Κοινωνία ο εκπαιδευτικός είχε να αντιμετωπίσει ένα σύνολο πεπερασμένων προβλημάτων, έναντι των οποίων προετοιμαζόταν κατά το στάδιο της ακαδημαϊκής εκπαίδευσης και κατάρτισης του. Οι γνώσεις που αποκόμιζε σε αυτό το στάδιο ήταν αρκετές για να ανταποκριθεί στις προβλέψιμες σε γενικές γραμμές προκλήσεις της επαγγελματικής πρακτικής, που θα μπορούσαν να θεωρηθούν κατά μία έννοια ως πεπερασμένες. Ωστόσο, στην Κοινωνία της Πληροφορίας οι προκλήσεις είναι περισσότερες ακριβώς επειδή οι αλληλεπιδράσεις μεταξύ των ανθρώπων είναι πολυεπίπεδες και ταχύτατες, οδηγώντας έτσι σε αναγκαιότητα για επαναπροσδιορισμό του ρόλου του εκπαιδευτικού (Kalantzis & Cope, 2013).

Ο επαναπροσδιορισμός αυτός οπωσδήποτε έχει αποτελέσει αντικείμενο γόνιμου προβληματισμού. Παρά όμως τις όποιες διαφωνίες ως προς το ποιος πρέπει να είναι ο ρόλος του σύγχρονου εκπαιδευτικού, υπάρχει μία σύγκλιση και ομοφωνία ως προς το ότι ο εκπαιδευτικός στη σύγχρονη εκπαίδευση πρέπει να είναι ένας ενεργός κοινωνικός επιστήμονας ο οποίος παρατηρεί τα προβλήματα του επαγγελματικού του περιβάλλοντος και ενεργεί προς αντιμετώπιση αυτών (Πασιαρδής, 2004).

Μία σχετική πρόκληση της σύγχρονης εκπαίδευσης αφορά στη διδασκαλία των μαθητών με αναπηρία. Από τα μέσα του προηγούμενου αιώνα και ύστερα

παρατηρήθηκε αρχικά στις ανεπτυγμένες δυτικές χώρες και εν συνεχεία και στις υπόλοιπες η τάση για αποϊδρυματοποίηση, δηλαδή για τερματισμό της διαβίωσης των ατόμων με αναπηρία εντός ιδρυματικών δομών, εστιάζοντας στην συμπερίληψη τους στην κοινωνία. Η έμφαση στη συμπερίληψη δόθηκε ακριβώς επειδή θεωρήθηκε πως η διαβίωση εντός ιδρυματικών δομών συνιστούσε παραβίαση των ανθρωπίνων δικαιωμάτων των ατόμων με αναπηρία και πως παρεμπόδιζε σε σημαντικό βαθμό την εκπαιδευτική και ευρύτερη αναπτυξιακή τους πρόοδο (Στασινός, 2016).

Μελετώντας το ρόλο του εκπαιδευτικού ως συνάρτηση αυτής της πρόκλησης, μπορεί να θεωρηθεί πως για να ανταποκρίνεται επιτυχώς δεν πρέπει να διαθέτει μόνο τις σχετικές γνώσεις και δεξιότητες, αλλά και τις αναγκαίες στάσεις προς αντιμετώπιση του σχετικού προβλήματος. Καθώς οι στάσεις συνιστούν μία έννοια της κοινωνικής ψυχολογίας (Παπαστάμου και συν. 2009), είναι αναμενόμενο να πρέπει να μελετώνται στο πεδίο της εκπαίδευσης δεδομένου του ρόλου του εκπαιδευτικού κοινωνικού επιστήμονα.

Με αφετηρία το ανωτέρω, η συγκεκριμένη μελέτη επιχείρησε να αποτυπώσει τη σχέση μεταξύ των στάσεων των εκπαιδευτικών για τη διδασκαλία μαθητών με αναπηρία και του αισθήματος αυτοαποτελεσματικότητας τους έναντι της διδασκαλίας των μαθητών αυτών, καθώς και να διερευνήσει τη σχέση διαφόρων κοινωνικοδημογραφικών παραμέτρων με αυτές τις στάσεις και το σχετικό αίσθημα αυτοαποτελεσματικότητας από πλευράς τους.

2. Βιβλιογραφική Ανασκόπηση

2.1 Οι στάσεις έναντι της διδασκαλίας μαθητών με αναπηρία

2.1.1 Οι στάσεις έναντι της αναπηρίας

Κάθε πολιτισμική ομάδα έχει το δικό της τρόπο σκέψης και κατά συνέπεια δράσης και αντίδρασης όσον αφορά τα ερεθίσματα του εξωτερικού περιβάλλοντος (Florian & Katz, 1983). Η μελέτη των διαφορών μεταξύ ομάδων, κοινοτήτων και κοινωνιών σε διάφορους πολιτισμούς συνήθως απαιτεί μια θέση πολιτισμικού σχετικισμού. Αν και αυτό δεν προϋποθέτει τον κανόνα για κάθε συγκεκριμένο άτομο μέσα σε κάθε δεδομένη κοινωνία στην οποία ανήκει, σίγουρα χρησιμεύει ως άξονας διαφοροποίησης των στάσεων για πληθώρα σχετικών ζητημάτων (Hogg & Vaughan, 2008).

Οι στάσεις απέναντι στα άτομα με αναπηρία αποτελούν τα πιο βασικά ζητήματα που μελετώνται στον τομέα της ειδικής αγωγής. Οι στάσεις αυτές οδηγούν σε σημαντικές συνέπειες για τις πολιτικές υποστήριξης των ατόμων με αναπηρία και τα συνακόλουθα αποτελέσματα. Οι στάσεις επηρεάζονται από διάφορους παράγοντες, συμπεριλαμβανομένων των εμπειριών ενός ατόμου ή μιας ομάδας. Ο σχηματισμός στάσεων μπορεί να επηρεαστεί από τη νοητική, σωματική, κοινωνική ή/και συναισθηματική κατάσταση. Η σημασία μιας στάσης απέναντι, για παράδειγμα, σε ένα παιδί με αναπηρία, έγκειται στο είδος των αποφάσεων που λαμβάνονται ως αποτέλεσμα αυτών των στάσεων- αυτές μπορεί να είναι είτε θετικές είτε αρνητικές. Οι θετικές στάσεις μπορεί να οδηγήσουν σε αποφάσεις όπως η γενική κοινωνική και ψυχολογική αποδοχή των ατόμων (Tervo et al., 2002), η βελτίωση των προγραμμάτων και των δραστηριοτήτων που διατίθενται για τα άτομα με αναπηρία όσον αφορά την εκπαίδευση (Stachura & Garven, 2007), η κοινωνικοποίηση (Wong, 2008), η ιατρική περίθαλψη (Boyle et al., 2010) και η διαθεσιμότητα θέσεων απασχόλησης (Brown et al., 2009).

Η αναπηρία θα πρέπει να αντιμετωπίζεται εποικοδομητικά με τρόπο που θα καλύπτονται οι πολυδιάστατες ανάγκες των πασχόντων, όπως για παράδειγμα οι εκπαιδευτικές ανάγκες (Alghazo, 2002). Κατά συνέπεια, είναι αναγκαία η ενδυνάμωση

των ατόμων με αναπηρία για να μεγιστοποιήσουν την ικανότητά τους να ζουν μια φυσιολογική ζωή όσο το δυνατόν πιο ανεξάρτητα, εκτός από τις βασικές παροχές καθημερινής φροντίδας και την πρόσβαση σε τροφή και στέγη (Alborno & Gaad, 2012). Προϋπόθεση της ενδυνάμωσης είναι οπωσδήποτε η αποϊδρυματοποίηση και η αλληλεπίδραση των ατόμων με και χωρίς αναπηρία στην κοινότητα (Adiat et al., 2013; Coles & Scior, 2012). Στην περίπτωση που πράγματι επιτυγχάνεται η συμπερίληψη στην κοινότητα, τότε περιορίζεται το αίσθημα κατωτερότητας και ο γενικότερος κοινωνικός τους αποκλεισμός (Croft, 2013). Οι θετικές στάσεις κατά την αλληλεπίδραση στην κοινότητα φαίνεται να αποτελούν προϋπόθεση ανάπτυξης τέτοιων προγραμμάτων για την πολύπλευρη υποστήριξή τους (Alquraini, 2012; Καπρίνης και Λιάκος, 2015).

Οι στάσεις έναντι της αναπηρίας σαφώς διαφοροποιήθηκαν κατά μήκος της ιστορικής εξέλιξης της ανθρωπότητας. Ιστορικά, κατά την αρχαιοελληνική και ρωμαϊκή εποχή οι στάσεις απέναντι στην αναπηρία ήταν αρνητικές και κυριαρχούσαν η άρνηση αποδοχής, η απόρριψη και η απομόνωση των ατόμων με αναπηρία (Harbour & Maulik, 2010). Οι στάσεις αυτές σταδιακά μεταβλήθηκαν κατά την επικράτηση του Χριστιανισμού, καθώς η εκκλησία παρείχε στέγη και φροντίδα για τα άτομα με αναπηρία και τα αντιμετώπιζε ως ισότιμο με κάθε μέλος της κοινωνίας. Ωστόσο, η περίοδος αυτή ήταν βραχύβια, καθώς, κατά τη διάρκεια του Μεσαίωνα, επικράτησαν εκ νέου οι αρνητικές στάσεις έναντι των ατόμων με αναπηρία. Στις αρχές του δέκατου ένατου αιώνα, το ενδιαφέρον και η προσοχή προς τα άτομα με αναπηρία είχε αρχίσει να αναπτύσσεται σε πολλές δυτικές χώρες, ενώ στις χώρες του αναπτυσσόμενου κόσμου αυτές οι εξελίξεις άρχισαν να παρατηρούνται αρκετά μετά τα μέσα του εικοστού αιώνα (Kalantzis & Cope, 2013).

Ο τομέας της ειδικής εκπαίδευσης αναπτύχθηκε σημαντικά κατά το δεύτερο μισό του εικοστού αιώνα, ιδίως στις ΗΠΑ, την Ευρώπη και την Ανατολική Ασία, καθώς και σε ορισμένες αραβικές χώρες. Η ανάπτυξη αυτή ενσωματώθηκε σε μεγάλο βαθμό στους κανονισμούς που εκδόθηκαν και αφορούσαν τα παιδιά με ειδικές ανάγκες και την οργάνωση των εκπαιδευτικών προς αυτά προγραμμάτων, καθώς και την εκπαίδευση και την εξειδίκευση του προσωπικού για τις διάφορες ομάδες ατόμων με αναπηρία. Επιπλέον, εισήχθησαν εξοπλισμός και μέσα αξιολόγησης και διάγνωσης. Περαιτέρω πρόοδος σημειώθηκε όσον αφορά την έρευνα στον τομέα της αναπηρίας. Για παράδειγμα, άρχισαν να εκδίδονται περιοδικά και βιβλία, καθώς και να

πραγματοποιούνται κοινωνικές και επιστημονικές δραστηριότητες. Αυτό συνέβη παράλληλα με την εμφάνιση εθνικών και διεθνών οργανισμών που ξεκίνησαν να επικεντρώνονται στις ανάγκες ατόμων με αναπηρία και όσους ενδιαφέρονται για την αναπηρία. Επιπλέον, σχεδιάστηκαν ακαδημαϊκά προγράμματα για την παροχή ανώτερων τίτλων σπουδών (όπως μεταπτυχιακά και διδακτορικά) στον τομέα της ειδικής αγωγής σε πολλές χώρες σε όλο τον κόσμο (Devi et al., 2011). Αναμενόμενα όλες αυτές οι πρωτοβουλίες οδήγησαν και σε θετικότερες στάσεις έναντι των ατόμων με αναπηρία (Kalantzis & Cope, 2013).

Η μελέτη της στάσης έναντι της αναπηρίας είναι κεντρικής σημασίας για μια πληθώρα διαφορετικών λόγων. Οι στάσεις οργανώνουν και ελέγχουν τη συμπεριφορά, τις αντιδράσεις και τον τρόπο σκέψης του ατόμου, προκειμένου να διευκολύνουν τις κοινωνικές προσαρμογές του. Μόλις διαμορφωθούν οι στάσεις, το άτομο θα τείνει να κατατάσσει τους ανθρώπους και τα γεγονότα σε ορισμένα πρότυπα που βασίζονται σε στάσεις. Έτσι, οι στάσεις μπορούν να επηρεάσουν τις αντιλήψεις και τα συναισθήματα των ατόμων, καθώς και τους ανθρώπους που προτιμούν ή απορρίπτουν. Κατά συνέπεια, είναι δυνατή η πρόβλεψη της συμπεριφοράς ενός ατόμου μέσω της διαπίστωσης των στάσεών του, όπου η δυνατότητα πρόβλεψης της συμπεριφοράς εξαρτάται από το είδος της στάσης που τηρείται (Coles & Scior, 2012). Για παράδειγμα, καθώς το είδος της στάσης που τηρεί ένα άτομο μπορεί να επηρεάσει θετικά ή αρνητικά τα γνωστικά του/της συναισθήματα και τη συμπεριφορά του/της, είναι δυνατόν να προβλεφθεί αν είναι αντίθετο ή υπέρ των αλληλεπιδράσεων με άτομα με αναπηρία (Στασινός, 2016).

Τα άτομα που διατηρούν θετικές στάσεις απέναντι στα άτομα με αναπηρία υποστηρίζουν την ανάγκη της κοινωνικής τους ενσωμάτωσης. Για παράδειγμα, τα άτομα αυτά έχουν μεγαλύτερη πιθανότητα να υποστηρίζουν την ανάπτυξη κέντρων αποκατάστασης για την κάλυψη των αναγκών τους (Keller & Siegrist, 2010). Συνεπώς, οι στάσεις έναντι της αναπηρίας ενδεχομένως να έχουν σημαντικές προεκτάσεις στην άσκηση πολιτικής για τη βελτίωση της θέσης τους.

Ένας άλλος λόγος για τον οποίο είναι αναγκαία η διαμόρφωση θετικών στάσεων έναντι της αναπηρίας είναι το ότι τα άτομα με αναπηρία αντιλαμβάνονται τις στάσεις των άλλων, κάτι που οδηγεί σε σημαντικές προεκτάσεις στην ψυχική τους υγεία (Garbutt, 2003). Αυτό το αίσθημα απομόνωσης, μοναξιάς και αβεβαιότητας

δημιουργεί τη βάση για ένα αίσθημα κατωτερότητας και δυσπροσαρμοστικής κοινωνικά συμπεριφοράς (Nagata, 2008). Ένα άτομο με αναπηρία χρειάζεται ακριβώς τα ίδια πράγματα με κάθε άλλο άτομο: να έχει σχέσεις και αλληλεπιδράσεις με τους άλλους γύρω του, είτε αυτοί είναι σύντροφοι, είτε δάσκαλοι, είτε προϊστάμενοι, είτε εργαζόμενοι. Είναι αναπόφευκτο γεγονός ότι οι στάσεις που διαμορφώνονται απέναντι στα άτομα με αναπηρία μπορούν να έχουν σημαντικό αντίκτυπο σε αυτά. Οι άνθρωποι με τους οποίους συναναστρέφονται τα άτομα με αναπηρία έχουν μεγάλη επιρροή στην ανάπτυξη των ψυχολογικών και κοινωνικών πτυχών του χαρακτήρα τους (Kalantzis & Cope, 2013; Nagata, 2008).

Ο Alquraini (2012) ανέπτυξε έναν σημαντικό προβληματισμό ως προς την επίδραση της βαρύτητας της αναπηρίας στις στάσεις και στη συνακόλουθη κοινωνική ενσωμάτωση. Ειδικότερα, παρείχε στοιχεία ότι η ενσωμάτωση περιορίζεται σε ελαφρές αναπηρίες, ενώ τα άτομα με μέτριες και σοβαρές αναπηρίες εξακολουθούν να υποχρεούνται να φοιτούν σε ειδικά σχολεία. Σαφώς, ο μη διαχωρισμός προάγει στο μέγιστο δυνατό βαθμό την εκπαιδευτική και κοινωνική ένταξη των ατόμων με αναπηρία, κάτι όμως που φαίνεται να παρεμποδίζεται, ιδίως για τα άτομα με βαριές αναπηρίες (Kalantzis & Cope, 2013).

2.1.2 Οι στάσεις των εκπαιδευτικών έναντι της συμπερίληψης μαθητών με αυτισμό

Οι στάσεις έναντι της συμπερίληψης μαθητών με αυτισμό έχουν εξεταστεί από διάφορες ως τώρα έρευνες. Οι Helps et al. (1999) εξέτασαν τις γνώσεις και την κατανόηση του αυτισμού μεταξύ του διδακτικού και βοηθητικού προσωπικού από νηπιαγωγεία στο Ηνωμένο Βασίλειο. Επαγγελματίες ψυχικής υγείας που εργάζονται στον τομέα του αυτισμού αποτέλεσαν την ομάδα ελέγχου. Χρησιμοποιώντας μια τροποποιημένη έκδοση του ερωτηματολογίου Stone Autism Questionnaire, ζητήθηκε από τους συμμετέχοντες να προσδιορίσουν τους παράγοντες που θεωρούσαν ότι συνδέονται συνήθως με τη διάγνωση του αυτισμού, να περιγράψουν τις δυσκολίες που αντιμετώπιζαν κατά την εργασία τους με παιδιά με αυτισμό και να παράσχουν πληροφορίες σχετικά με το επίπεδο εκπαίδευσής τους στην εργασία με παιδιά με αυτισμό. Τα αποτελέσματα αυτής της μελέτης έδειξαν ότι οι εκπαιδευτικοί είχαν

διαφορετικές απόψεις για τα παιδιά με αυτισμό από ότι οι επαγγελματίες ψυχικής υγείας. Οι διαφορές αυτές επικεντρώθηκαν στην περιγραφή σημαντικών διαγνωστικών χαρακτηριστικών της διαταραχής και στα επίπεδα κατάρτισης σχετικά με τον αυτισμό. Αν και διαπιστώθηκαν διαφορές σε ορισμένες μεταβλητές που διερευνήθηκαν στη μελέτη, τα αποτελέσματα έδειξαν επίσης ότι τόσο οι εκπαιδευτικοί όσο και οι επαγγελματίες ψυχικής υγείας δεν είχαν βασική θεωρητική κατανόηση του αυτισμού, γεγονός που ίσως οφείλεται στην έλλειψη κατάρτισης σχετικά με τον αυτισμό. Παρά την έλλειψη θεωρητικών γνώσεων, οι συμμετέχοντες που εργάζονταν σε περιβάλλοντα ειδικών αναγκών είχαν αξιοσημείωτη κατανόηση των κατάλληλων στρατηγικών που χρησιμοποιούνται για τη διευκόλυνση της μάθησης των παιδιών με αυτισμό και ιδιαίτερα θετικές στάσεις έναντι της διδασκαλίας τους.

Σε μια άλλη μελέτη που διεξήχθη στο Ηνωμένο Βασίλειο, οι York et al. (1999), διερεύνησαν την ευαισθητοποίηση και τις γνώσεις των εκπαιδευτικών σχετικά με το Σύνδρομο Fragile-X, το Σύνδρομο Down και τον αυτισμό. Σε γενικές γραμμές, η ευαισθητοποίηση ήταν υψηλή και οι στάσεις των εκπαιδευτικών ιδιαίτερα θετικές. Στην έρευνα αυτή διαπιστώθηκε ότι πολλοί από τους εκπαιδευτικούς είχαν ανεπαρκή γνώση και ευαισθητοποίηση σχετικά με το Σύνδρομο Fragile-X, αλλά ήταν σε θέση να αναγνωρίσουν μια ποικιλία χαρακτηριστικών του συνδρόμου Down και του αυτισμού. Επιπλέον, οι γνώσεις σχετικά με τα μαθησιακά στυλ των παιδιών σε σχέση με αυτές τις καταστάσεις ήταν ανεπαρκείς. Οι συγγραφείς διαπίστωσαν ότι οι γνώσεις σχετικά με τα μαθησιακά στυλ σχετίζονταν με την εμπειρία διδασκαλίας ενός παιδιού με συγκεκριμένη αναπηρία. Συνεπώς, παρά τις θετικές στάσεις από πλευράς των εκπαιδευτικών, υπήρχαν ελλείμματα σε επίπεδο κατανόησης των συγκεκριμένων διαταραχών, συμπεριλαμβανομένου και του αυτισμού.

Οι Maniourou & Padelidu (2000), χρησιμοποιώντας το δικό τους ερωτηματολόγιο, εξέτασαν εκπαιδευτικούς γενικής και ειδικής εκπαίδευσης. Όλοι οι εκπαιδευτικοί είχαν διδακτική εμπειρία τουλάχιστον πέντε ετών. Μόνο οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής είχαν παρακολουθήσει ένα εισαγωγικό μάθημα για τη διάγνωση και την εκπαιδευτική αντιμετώπιση του αυτισμού στο πρώτο τους εξάμηνο. Οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής δεν είχαν λάβει ειδική εμπειρία ή κατάρτιση πριν από την έναρξη της επιμόρφωσης. Όλοι οι συμμετέχοντες συμπλήρωσαν ένα ερωτηματολόγιο που σχεδιάστηκε για να διερευνήσει την αντίληψη τόσο των εκπαιδευτικών ειδικής όσο και της γενικής εκπαίδευσης για τον αυτισμό, με ερωτήσεις

που επικεντρώθηκαν στην αιτιολογία, τις γενικές γνώσεις, τη θεραπεία και τα χαρακτηριστικά συμπεριφοράς του αυτισμού. Τα αποτελέσματα οδήγησαν στη διαπίστωση ότι η πλειονότητα των εκπαιδευτικών διέθετε επαρκείς γενικές γνώσεις για τον αυτισμό. Ωστόσο, οι γνώσεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τις αιτίες του αυτισμού ήταν ανεπαρκείς. Οι εκπαιδευτικοί πίστευαν στην ψυχογενή εξήγηση του αυτισμού, σύμφωνα με την οποία η πάθηση προκύπτει λόγω κακής σχέσης γονέα-παιδιού. Η έρευνα οδήγησε επίσης στη διαπίστωση ότι οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής ήταν πιο πιθανό να αναγνωρίσουν σωστά τα ειδικά χαρακτηριστικά του αυτισμού. Τόσο οι εκπαιδευτικοί γενικής όσο και οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής εκπαιδευτικοί ήταν σε θέση να προσδιορίσουν διαφορετικές διδακτικές προτεραιότητες στην αντιμετώπιση του αυτισμού. Οι εκπαιδευτικοί γενικής αγωγής είχαν μεγαλύτερη προτίμηση στην προώθηση κυρίως συναισθηματικών σχέσεων με τους άλλους, ενώ οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής έδιναν μεγαλύτερη έμφαση σε συγκεκριμένους εκπαιδευτικούς στόχους, για παράδειγμα στην έκφραση επιθυμιών με τη χρήση του λόγου. Και οι δύο ομάδες εκπαιδευτικών συμφώνησαν ότι ο αυτισμός δεν μπορεί να θεραπευτεί. Το 55% των εκπαιδευτικών γενικής αγωγής και το 37% των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής είχαν θετική στάση έναντι της συμπερίληψης των μαθητών με αυτισμό, ποσοστά που μπορούν να θεωρηθούν ιδιαίτερα χαμηλά.

Μια άλλη έρευνα διεξήχθη από τους McGregor & Campbell (2001). Η συγκεκριμένη έρευνα εξέτασε τις στάσεις, τις απόψεις, την εμπειρία και τις ιδέες των εκπαιδευτικών ειδικής και γενικής εκπαίδευσης στη Σκωτία σχετικά με τη μερική ή πλήρη ένταξη των παιδιών με αυτισμό στα γενικά σχολεία. Έτσι, αναπτύχθηκαν δύο ερωτηματολόγια, το ένα για εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής και το άλλο για εκπαιδευτικούς γενικής αγωγής, για να εκτιμηθούν οι γνώσεις, οι στάσεις και οι πεποιθήσεις σχετικά με την ένταξη των παιδιών με αυτισμό. Η ανάλυση των δεδομένων οδήγησε στη διαπίστωση ότι το επίπεδο κατάρτισης στον αυτισμό ήταν σημαντικά χαμηλό ακόμη και μεταξύ των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής, αφού μόνο το 50% αυτών των εκπαιδευτικών ανέφεραν ότι είχαν λάβει ειδική κατάρτιση στον αυτισμό. Περίπου το 68% των εκπαιδευτικών γενικής εκπαίδευσης λάμβαναν υποστήριξη από βοηθητικό προσωπικό στην κάλυψη των αναγκών των μαθητών (π.χ. μέσω παράλληλης στήριξης). Το 50% των εμπειρών εκπαιδευτικών συμφώνησαν ότι η πλήρης ένταξη δεν ήταν κατάλληλη για όλα τα παιδιά με διάγνωση αυτισμού λόγω της απρόβλεπτης κατάστασης του περιβάλλοντος της τυπικής τάξης και των διαφορετικών

στυλ διδασκαλίας που θα έπρεπε να χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί που θα εργάζονταν με παιδιά με αυτισμό. Οι ερευνητές πρότειναν την ανάγκη για περισσότερη κατάρτιση (θεωρητική, πρακτική και ενδοϋπηρεσιακή) και καθοδήγηση τόσο για το εξειδικευμένο όσο και για το γενικό προσωπικό, προκειμένου να εξυπηρετούνται και να εκπαιδεύονται καλύτερα τα παιδιά με αυτισμό, συμπεριλαμβανομένων εκείνων που βρίσκονται σε όλο το φάσμα του αυτισμού, σε διαφορετικές ηλικίες, καθώς και για καλύτερη υποστήριξη της ένταξης.

Σε άλλη έρευνα ο Al-Faiz και οι συνεργάτες του (2007) εξέτασαν τη στάση 231 εκπαιδευτικών δημοτικού σχολείου απέναντι στην ένταξη παιδιών με αυτισμό στη δημόσια εκπαίδευση στο Ριάντ της Σαουδικής Αραβίας. Οι συγγραφείς χρησιμοποίησαν ένα ερωτηματολόγιο για να διερευνήσουν κατά πόσον 11 μεταβλητές (φύλο, ιθαγένεια, ηλικία, οικογενειακή κατάσταση, επίπεδο εκπαίδευσης, ηλικία εκπαίδευσης, τομέας διδασκαλίας, διδακτική εμπειρία, πρόγραμμα κατάρτισης, οικογένεια/συγγενής με αυτισμό και έκθεση σε μαθητές με αναπηρίες) επηρέασαν τις στάσεις των εκπαιδευτικών. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι ο τομέας εκπαίδευσης, η διδακτική εμπειρία και η ύπαρξη συγγενούς με αναπηρία ήταν οι τρεις σημαντικοί παράγοντες που επηρέαζαν θετικά τις στάσεις των εκπαιδευτικών.

Σε άλλη σχετική μελέτη στις Ηνωμένες Πολιτείες ο Segall (2008) διερεύνησε τις εμπειρίες, τις γνώσεις, τις στάσεις των επαγγελματιών της εκπαίδευσης (εκπαιδευτικοί γενικής και ειδικής αγωγής, διοικητικοί υπάλληλοι εκπαίδευσης), τη στάση τους απέναντι στην ένταξη και τις πρακτικές στην τάξη σε σχέση με τον αυτισμό. Χρησιμοποιώντας ένα σχετικό ερωτηματολόγιο διαπίστωσε ότι οι επαγγελματίες της εκπαίδευσης είχαν μια γενική θετική στάση απέναντι στην ένταξη των μαθητών με αυτισμό σε περιβάλλοντα γενικής εκπαίδευσης. Ωστόσο, το 75% του δείγματος συμφώνησε ότι η πλήρης ένταξη δεν ήταν κατάλληλη για όλα τα παιδιά με αυτισμό. Ο αριθμός των πρακτικών ένταξης που γνώριζαν και χρησιμοποιούσαν οι συμμετέχοντες της έρευνας προβλέφθηκε καλύτερα από την εμπειρία, παρά από τις γνώσεις και τις στάσεις. Διαπιστώθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί γενικής εκπαίδευσης είχαν τη μικρότερη εμπειρία διδασκαλίας μαθητών με αυτισμό και τη μικρότερη επίγνωση των στρατηγικών ένταξης, αν και οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής δεν διέφεραν από αυτούς σε σημαντικό επίπεδο. Τα αποτελέσματα υπέδειξαν την ανάγκη για εκπαιδευτικά προγράμματα ή ενδοϋπηρεσιακή επιμόρφωση που θα παρέχει γνώσεις σχετικά με τον αυτισμό στους εκπαιδευτικούς και ότι οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να έχουν

περισσότερη επαφή με παιδιά με αυτισμό για να ενισχύσουν τις γνώσεις τους σχετικά με τη διαταραχή και τις στρατηγικές που χρησιμοποιούνται στην εκπαίδευση αυτών των παιδιών.

2.1.3 Οι στάσεις των εκπαιδευτικών έναντι της συμπερίληψης μαθητών με ΔΕΠΥ

Οι στάσεις των εκπαιδευτικών έναντι των μαθητών με ΔΕΠΥ σε περιβάλλοντα συμπερίληψης έχουν μελετηθεί από ορισμένες ως τώρα έρευνες. Σε σχετική μελέτη στις Ηνωμένες Πολιτείες οι Herperlen et al. (2002) χρησιμοποίησαν το Test of Knowledge about ADHD για τη μέτρηση των στάσεων των εκπαιδευτικών έναντι της διδασκαλίας μαθητών με ΔΕΠΥ και κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι οι θετικές στάσεις των εκπαιδευτικών απέναντι στα παιδιά με διάγνωση ΔΕΠΥ είχαν θετικό αντίκτυπο στην προσαρμογή τους στην τάξη και στις επιδόσεις τους.

Εστιάζοντας συγκεκριμένα στις στάσεις των εκπαιδευτικών απέναντι στη συμπερίληψη μαθητών με ΔΕΠΥ, έρευνες σε χώρες όπως οι Ηνωμένες Πολιτείες και η Ταϊλάνδη οδηγούν στη διαπίστωση πως οι εκπαιδευτικοί είναι επιφυλακτικοί έναντι της συμπερίληψης (Changpinit et al., 2007; Hodge et al., 2009). Ωστόσο, σε άλλη έρευνα στις Ηνωμένες Πολιτείες διαπιστώθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί γενικής αγωγής θεωρούν πως τα παιδιά με ΔΕΠΥ πρέπει να διδάσκονται σε τυπικά σχολεία στον ίδιο βαθμό με τους μη τυπικούς μαθητές (Koss, 2004), μια διαπίστωση ασύμφωνη επομένως με τις ανωτέρω έρευνες.

Ένα άλλο ερευνητικό ερώτημα αφορά τη γνώση των εκπαιδευτικών σε σχέση με τις στάσεις τους. Σε σχετική έρευνα στο Ιράν μελετήθηκαν οι γνώσεις των εκπαιδευτικών για τη διαχείριση της ΔΕΠΥ σε σχέση με τις στάσεις τους για τη συμπερίληψη. Όπως διαπιστώθηκε, δεν υπήρχε κάποια σχέση ανάμεσα στις δύο αυτές μεταβλητές, αντίθετα προς την υπόθεση της έρευνας περί σύνδεσης μεταξύ της γνώσης των εκπαιδευτικών και των συμπεριληπτικών τους στάσεων (Ghanizadeh et al., 2009). Σε άλλη ωστόσο έρευνα (Syed & Hussein, 2010) μετά από παρεμβατικό πρόγραμμα ενίσχυσης των γνώσεων των εκπαιδευτικών έναντι της ΔΕΠΥ διαπιστώθηκαν και θετικότερες στάσεις τους για τη συμπερίληψη των μαθητών. Συνεπώς, υπάρχουν ασύμφωνα ευρήματα και διαπιστώσεις ως προς το ρόλο των γνώσεων στη διαμόρφωση

των στάσεων για συμπερίληψη των μαθητών με ΔΕΠΥ στο τυπικό εκπαιδευτικό πρόγραμμα.

2.1.4 Οι στάσεις για τη συμπερίληψη μαθητών με προβλήματα ακοής

Διάφορες έρευνες έχουν μελετήσει τις στάσεις για τη συμπερίληψη των μαθητών με προβλήματα ακοής. Οι Keith & Ross (1998) διεξήγαγαν μια μελέτη για να διερευνήσουν τη στάση των εκπαιδευτικών γενικής εκπαίδευσης απέναντι στην ένταξη μαθητών με απώλεια ακοής στις τάξεις γενικής εκπαίδευσης. Οι συμμετέχοντες σε αυτή τη μελέτη ήταν εκπαιδευτικοί που υπηρετούσαν ως εκπαιδευτικοί σε σχολεία Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης στη Νότια Αφρική. Οι ερευνητές διαπίστωσαν ότι οι συμμετέχοντες είχαν θετική στάση απέναντι στη συμπερίληψη των μαθητών με απώλεια ακοής. Επιπλέον, εντοπίστηκε μια αρνητική συσχέτιση σχέση μεταξύ των στάσεων των εκπαιδευτικών και της κατάρτισής τους.

Παρόλο που η μελέτη των Keith & Ross (1998) παρείχε χρήσιμες πληροφορίες σχετικά με τις στάσεις των εκπαιδευτικών γενικής εκπαίδευσης απέναντι στη συμπερίληψη μαθητών με απώλεια ακοής, υπάρχουν περιορισμοί που πρέπει να ληφθούν υπόψη κατά την ερμηνεία των αποτελεσμάτων. Για παράδειγμα, στην εν λόγω μελέτη χρησιμοποιήθηκαν κυρίως ερωτήσεις κλειστού τύπου. Παρόλο που αυτή η μέθοδος ήταν σχετικά αποδοτική από άποψη χρόνου όσον αφορά την ανάλυση, δεν επέτρεψε στους συμμετέχοντες να αποτυπώσουν διεξοδικά τις απόψεις τους, καθώς ενδεχομένως να επέλεγαν τις πιο λογικές απαντήσεις μεταξύ των επιλογών. Επιπλέον, δεδομένου ότι η μελέτη χρησιμοποίησε μη αντιπροσωπευτική δειγματοληψία, τα ευρήματα δεν μπορούν να γενικευτούν σε όλους τους εκπαιδευτικούς της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης.

Ο Sari (2007) διερεύνησε την επίδραση ενός προγράμματος επιμόρφωσης εκπαιδευτικών γενικής εκπαίδευσης στη στάση τους απέναντι στη συμπερίληψη των μαθητών με προβλήματα ακοής στα δημοτικά σχολεία της Τουρκίας. Σε αυτή την ποσοτική μελέτη, οι μισοί από τους 122 εκπαιδευτικούς από 24 δημοτικά σχολεία της Τουρκίας που εξετάστηκαν κατατάχθηκαν τυχαία στην πειραματική ομάδα, η οποία παρακολούθησε το πρόγραμμα επιμόρφωσης εκπαιδευτικών με βάση το περιεχόμενο του Deaf Friendly Teaching: Practical Guidance for Teachers Working with Deaf

Children που είχε εκπονήσει η Εθνική Εταιρεία Κωφών Παιδιών στις Ηνωμένες Πολιτείες το 2004. Οι υπόλοιποι 61 εκπαιδευτικοί κατανεμήθηκαν σε μια ομάδα ελέγχου η οποία δεν έλαβε ειδική κατάρτιση. Σε όλους τους συμμετέχοντες δόθηκαν τεστ πριν και μετά τη διεξαγωγή της έρευνας για να μετρηθεί η στάση τους απέναντι στην ένταξη των μαθητών με προβλήματα ακοής. Στην έρευνα διαπιστώθηκε ότι τα αποτελέσματα του post-test ελέγχου στο τεστ ικανοτήτων της πειραματικής ομάδας και της ομάδας ελέγχου διέφεραν σημαντικά. Η πειραματική ομάδα απέκτησε περισσότερες γνώσεις σχετικά με την ενταξιακή εκπαίδευση των μαθητών προβλήματα ακοής χάρη στο πρόγραμμα επιμόρφωσης. Έτσι, αυτή η αύξηση των γνώσεων διευκόλυνε τις θετικότερες στάσεις απέναντι στην ένταξη των μαθητών προβλήματα ακοής μεταξύ των εκπαιδευτικών της πειραματικής ομάδας. Περαιτέρω, οι εκπαιδευτικοί αυτής της ομάδας αποδέχθηκαν τους μαθητές προβλήματα ακοής παρόμοια με όλους τους υπόλοιπους μαθητές. Οι απαντήσεις αυτών των εκπαιδευτικών έδειξαν ότι οι μαθητές αυτοί θα μπορούσαν να είναι επιτυχημένοι στις τάξεις γενικής εκπαίδευσης και ότι μειώθηκαν οι φόβοι τους για την αποτυχία τους να εφαρμόσουν προγράμματα ένταξης για τους μαθητές αυτούς. Αυτοί οι εκπαιδευτικοί απέκτησαν επίσης συνείδηση προς τη σημασία του ρόλου τους στη ζωή των μαθητών προβλήματα ακοής. Από την άλλη πλευρά, οι εκπαιδευτικοί της ομάδας ελέγχου συνέχισαν να διατηρούν αρνητικές στάσεις απέναντι στη συμπερίληψη των μαθητών προβλήματα ακοής. Ο Sari (2007) κατέληξε στο συμπέρασμα ότι οι πιθανά προβλήματα θα μπορούσαν να αποφευχθούν εάν οι διευθυντές και οι επαγγελματίες των σχολείων παρέχουν επαρκή χρόνο και εκπαίδευση προς τους εν λόγω εκπαιδευτικούς πριν οι μαθητές με προβλήματα ακοής τοποθετηθούν σε περιβάλλοντα ένταξης. Τέλος, τα ευρήματα της παρούσας μελέτης ανέδειξαν τόσο τη σημασία όσο και την ανάγκη για την κατάρτιση των εκπαιδευτικών στην ενταξιακή εκπαίδευση των μαθητών προβλήματα ακοής. Παρόλο που αυτή η μελέτη συνέβαλε στη βιβλιογραφία μέσω ελπιδοφόρων ευρημάτων, επικεντρώθηκε σε έναν παράγοντα που ήταν ο αντίκτυπος ενός προγράμματος ενδοϋπηρεσιακής κατάρτισης στις στάσεις των εκπαιδευτικών γενικής εκπαίδευσης και όχι σε άλλους παράγοντες. Ως εκ τούτου, θα μπορούσαν να εξεταστούν και άλλοι παράγοντες που θα μπορούσαν να επηρεάσουν τις στάσεις των εκπαιδευτικών γενικής εκπαίδευσης απέναντι στη συμπερίληψη των μαθητών προβλήματα ακοής.

Σε άλλη έρευνα, ο Prakash (2012) χρησιμοποίησε ένα ερωτηματολόγιο για να μετρήσει και να συγκρίνει τις στάσεις 100 εκπαιδευτικών γενικής εκπαίδευσης στην Ινδία σχετικά με την ένταξη μαθητών με προβλήματα ακοής που φοιτούσαν στην Πρωτοβάθμια και στη Δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Οι συμμετέχοντες στη μελέτη κατηγοριοποιήθηκαν σε πέντε ομάδες ανάλογα με τον τρόπο διοίκησης του σχολείου, το φύλο, το επίπεδο διδασκαλίας σε δημοτικά σχολεία ή σε σχολεία δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, τη διδακτική εμπειρία και το εκπαιδευτικό τους επίπεδο. Ο Prakash (2012) διαπίστωσε ότι οι εκπαιδευτικοί γενικής εκπαίδευσης που εργάζονταν σε δημόσια σχολεία είχαν σημαντικά ευνοϊκότερη στάση απέναντι στην ένταξη των μαθητών με προβλήματα ακοής. Επίσης, οι γυναίκες εκπαιδευτικοί έδειξαν πιο θετικές στάσεις από τους άνδρες εκπαιδευτικούς. Αντίθετα, αρκετές μελέτες (Avramidis et al., 2000; Van Reusen et al., 2000) υποστήριξαν ότι το φύλο των εκπαιδευτικών δεν αποτελεί σημαντικό παράγοντα για τον προσδιορισμό των στάσεων των εκπαιδευτικών απέναντι στην ένταξη των μαθητών με ειδικές ανάγκες. Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί γενικής αγωγής στα δημοτικά σχολεία αποδέχονταν πιο έντονα την έννοια της ενταξιακής εκπαίδευσης από ότι εκείνοι στα σχολεία Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί με 10ετή ή μεγαλύτερη προϋπηρεσία είχαν ευνοϊκότερες στάσεις από τους εκπαιδευτικούς με λιγότερα από 10 χρόνια εργασιακής εμπειρίας (Prakash, 2012).

Τα ευρήματα της μελέτης του Prakash (2012) οδηγούν στη διαπίστωση ότι οι στάσεις των εκπαιδευτικών επηρεάζουν την ακαδημαϊκή, κοινωνική και συναισθηματική ανάπτυξη των μαθητών και υπάρχει ανάγκη για παρεμβάσεις προκειμένου να επέλθουν θετικότερες στάσεις μεταξύ των εκπαιδευτικών γενικής εκπαίδευσης για την επιτυχή εφαρμογή προγραμμάτων ενταξιακής εκπαίδευσης. Συμπερασματικά, η αύξηση των γνώσεων σχετικά με την ενταξιακή εκπαίδευση και τις πρακτικές θα αυξήσει την αποτελεσματικότητα των διδακτικών πρακτικών. Ωστόσο, ορισμένοι περιορισμοί εμποδίζουν τη γενίκευση των αποτελεσμάτων. Τα ευρήματα προέκυψαν από αυτοαναφορές των εκπαιδευτικών και ενδέχεται να υπάρχουν κάποιες αμφιβολίες σχετικά με τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών, οπότε οι απαντήσεις τους ερμηνεύονται με προσοχή.

Σε μια παρόμοια μελέτη, οι Eriks-Brophy & Whittingham (2013) διερεύνησαν αν οι εκπαιδευτικοί γενικής εκπαίδευσης είχαν τις απαραίτητες γνώσεις, διδακτικές δεξιότητες και στάσεις απέναντι στη συνεκπαίδευση των μαθητών με ακουστικά

προβλήματα με τους τυπικούς μαθητές, ώστε να υποστηρίξουν την επιτυχή ένταξη των μαθητών αυτών. Στο πλαίσιο αυτό, ένα ερωτηματολόγιο αυτοαναφοράς στάλθηκε σε 101 εκπαιδευτικούς γενικής αγωγής Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης στην Οτάβα του Καναδά. Οι ερευνητές διαπίστωσαν ότι οι εν λόγω εκπαιδευτικοί είχαν θετική στάση απέναντι στη συμπερίληψη των μαθητών με ακουστικά προβλήματα. Επιπλέον, η πλειοψηφία των συμμετεχόντων επέδειξε υψηλό επίπεδο εμπιστοσύνης στην ικανότητά τους να διδάσκουν αυτούς τους μαθητές σε περιβάλλοντα ένταξης και στις γνώσεις τους σχετικά με τις επιπτώσεις της απώλειας ακοής στην ανάπτυξη της γλώσσας και της μάθησης. Οι Eriks-Brophy & Whittingham (2013) διαπίστωσαν επίσης ότι δεν υπήρχαν επιδράσεις της βαθμίδας εκπαίδευσης που διδάσκονταν, του αριθμού των μαθητών ακουστικά προβλήματα που διδάσκονταν ή της διδακτικής εμπειρίας στα αποτελέσματα αυτής της μελέτης. Από την άλλη πλευρά, δήλωσαν ότι τα προγράμματα εκπαίδευσης εκπαιδευτικών ήταν ανεπαρκή για την προετοιμασία τους για τη διδασκαλία μαθητών με ακουστικά προβλήματα σε συμπεριληπτικά περιβάλλοντα. Οι συγγραφείς υπογράμμισαν την ανάγκη για πρόσθετο χρόνο, προσπάθεια, εποπτεία και προσαρμογές του προγράμματος σπουδών για την υποστήριξη της επιτυχούς ένταξης των μαθητών ακουστικά προβλήματα.

Στη μελέτη των Eriks-Brophy & Whittingham (2013), οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών έδειξαν την επιθυμία για μείωση του μεγέθους της τάξης ώστε να διδάσκονται αποτελεσματικά οι μαθητές ακουστικά προβλήματα. Οι συμμετέχοντες δεν θεώρησαν ότι οι μαθητές αυτοί είναι ενοχλητικοί, δύσκολοι ή πιο απαιτητικοί στην εκπαίδευση από τους ακούοντες μαθητές στην τάξη. Επιπλέον, οι ερευνητές κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι οι εκπαιδευτικοί δεν είχαν χαμηλότερες προσδοκίες ούτε έθεταν περιορισμούς στην πρόοδο των μαθητών ακουστικά προβλήματα και είχαν πολύ θετική στάση απέναντι στην ένταξη αυτών των μαθητών. Οι ευνοϊκές στάσεις και απόψεις αυτών των εκπαιδευτικών δεν μπορούν να γενικευτούν για την ένταξη όλων των μαθητών με προβλήματα ακούσ, επειδή η παρούσα μελέτη περιορίστηκε στις δύο σχολικές περιφέρειες της περιοχής Ottawa-Carleton του Οντάριο του Καναδά. Επίσης, τα ευρήματα της μελέτης σχετικά με τις στάσεις, τις αντιλήψεις, τις δεξιότητες, τις ικανότητες και τις γνώσεις των εκπαιδευτικών για τη διδασκαλία των μαθητών ακουστικά προβλήματα σε περιβάλλοντα ένταξης δεν έχουν επαληθευτεί μέσω πρόσθετων μεθόδων, όπως η παρατήρηση των εκπαιδευτικών κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας.

Ο Hansen (2014) σχεδίασε μια μελέτη για να προσδιορίσει τις εμπειρίες και τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών γενικής εκπαίδευσης της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης για τους μαθητές προβλήματα ακοής σε περιβάλλοντα χωρίς αποκλεισμούς. Σε αυτή την ποιοτική μελέτη, τα δεδομένα συλλέχθηκαν μέσω συνεντεύξεων με επτά εκπαιδευτικούς γενικής εκπαίδευσης σε δημόσια δημοτικά σχολεία της Νότιας Ντακότα. Εντοπίστηκαν οκτώ θέματα: χαρακτηριστικά των μαθητών, επιτυχία των μαθητών, εμπειρία στη συμπερίληψη, πρακτικές προτάσεις, συνεργασία με επαγγελματίες, μεταβλητές στην τάξη, χρήση της τεχνολογίας και γονική επιρροή. Σύμφωνα με τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών, ο Hansen (2014) διαπίστωσε ότι η ένταξη των μαθητών με προβλήματα ακοής ήταν επωφελής τόσο για τους μαθητές με τα σχετικά προβλήματα, όσο και για τους συμμαθητές τους. Επιπλέον, η ενταξιακή εκπαίδευση των μαθητών με προβλήματα ακοής είχε θετικό αντίκτυπο στην κουλτούρα της τάξης. Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί υπογράμμισαν τη σημασία των διδακτικών πρακτικών, οι οποίες πιθανότατα θα αυξήσουν τα θετικά αποτελέσματα των μαθητών με προβλήματα ακοής από την ενταξιακή εκπαίδευση. Παρόλο που η μελέτη συνέβαλε στη βιβλιογραφία με ελπιδοφόρα αποτελέσματα, υπάρχουν αρκετοί περιορισμοί που εμποδίζουν τη γενίκευση των αποτελεσμάτων. Για παράδειγμα, η μελέτη αυτή διεξήχθη με μικρό αριθμό συμμετεχόντων. Επιπλέον, ο Hansen (2014) διαπίστωσε ότι όλοι οι συμμετέχοντες δήλωσαν την επιτυχή προσαρμογή των μαθητών με ακουστικά προβλήματα σε περιβάλλοντα χωρίς αποκλεισμούς, αλλά δεν μπορεί να γενικευτεί ότι όλοι οι μαθητές με προβλήματα ακοής θα προσαρμόζονται επιτυχώς στην εκπαίδευση και χωρίς αποκλεισμούς. Αυτό οφείλεται στο γεγονός ότι οι συμμετέχοντες σε αυτή τη μελέτη είχαν υψηλό εκπαιδευτικό επίπεδο και εμπειρία στην ειδική εκπαίδευση, γεγονός που μπορεί να έχει θετική επίδραση τόσο στην εφαρμογή του προγράμματος, όσο και στην επιτυχία των μαθητών. Επιπλέον, η συμμετοχή στην παρούσα μελέτη βασίστηκε στην προθυμία των εκπαιδευτικών. Οι εκπαιδευτικοί που δεν θέλησαν να συμμετάσχουν εθελοντικά σε αυτή τη μελέτη ενδέχεται να έχουν μαθητές με ακουστικά προβλήματα με χαμηλότερες επιδόσεις και γενικότερα με διαφορετικά χαρακτηριστικά, παρεμποδίζοντας τη δυνατότητα γενίκευσης των όποιων διαπιστώσεων.

Οι Καπρίνης και Λιάκος (2015), υποστηρίζουν ότι ανεξάρτητα από το είδος της αναπηρίας, οι στάσεις εκπαιδευτικών και μαθητών απέναντι στην συμπερίληψη,

μπορούν να τροποποιηθούν μέσα από παρεμβατικά προγράμματα ευαισθητοποίησης και αποδοχής της ετερογένειας στο σχολικό περιβάλλον.

2.2 Η έννοια της αυτοαποτελεσματικότητας

2.2.1 Η αυτοαποτελεσματικότητα βάσει της θεωρίας του Bandura

Η έννοια της αυτοαποτελεσματικότητας προτάθηκε για πρώτη φορά από τον Bandura. Στο πλαίσιο της κοινωνικο-γνωστικής θεωρίας του, ο Albert Bandura (1997) υποστήριξε ότι η αυτοαποτελεσματικότητα, η οποία ορίζεται ως η πίστη στις ικανότητες κάποιου να οργανώνει και να εκτελεί τις πορείες δράσης που απαιτούνται για την επίτευξη συγκεκριμένων επιτευγμάτων, έχει κεντρική σημασία στη διαμόρφωση της ανθρώπινης συμπεριφοράς. Έχει διαπιστωθεί ότι οι πεποιθήσεις αποτελεσματικότητας προβλέπουν την προσπάθεια που καταβάλλουν οι άνθρωποι, πόσο καλά επιμένουν όταν αντιμετωπίζουν εμπόδια, πόσο αποτελεσματικά παρακολουθούν και παρακινούν τον εαυτό τους, τι επιτυγχάνουν και τις επιλογές που κάνουν στη ζωή τους (Bandura, 1997). Για το λόγο αυτό, οι δίνεται μεγάλη έμφαση στον τρόπο με τον οποίο η αυτοαποτελεσματικότητα επηρεάζει τα κίνητρα και τις συμπεριφορές των ανθρώπων (Pajares, 2006).

Αν και μεγάλο μέρος της σχετικής έρευνας έχει διερευνήσει την αυτοαποτελεσματικότητα των μαθητών, οι ερευνητές έχουν τεκμηριώσει ότι η αίσθηση αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών παίζει επίσης κρίσιμο ρόλο στον τρόπο λειτουργίας των τάξεων. Οι πεποιθήσεις αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών (δηλαδή η διδακτική αυτοαποτελεσματικότητα) είναι οι πεποιθήσεις που έχουν οι εκπαιδευτικοί σχετικά με τις ικανότητές τους να επιτελούν τα επαγγελματικά τους καθήκοντα. Σε σύγκριση με εκείνους που αμφιβάλλουν για τον εαυτό τους, οι εκπαιδευτικοί με ισχυρή αίσθηση αποτελεσματικότητας συνήθως χρησιμοποιούν πιο αποτελεσματικές στρατηγικές διδασκαλίας, είναι λιγότερο επιρρεπείς στην επαγγελματική εξουθένωση και είναι πιο αφοσιωμένοι στο επάγγελμα (Woolfolk Hoy & Davis, 2006; Zee & Kooman 2016). Σε σχετική μετα-ανάλυση, διαπιστώθηκε ότι η αυτοαποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών συνδέεται στενά με τις αξιολογήσεις της αποτελεσματικότητάς τους από συναδέλφους εκπαιδευτικούς, προϊσταμένους και διοικητικούς (Klassen & Tze 2014). Οι πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τις

ικανότητές τους μπορεί επίσης να επηρεάζουν την έκβαση της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Για παράδειγμα, έχουν βρεθεί μέτριες αλλά σημαντικές συσχετίσεις μεταξύ της αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών και της επίδοσης των μαθητών τους (Klassen & Tze 2014; Klassen et al. 2011).

Δεδομένων των πλεονεκτημάτων που συνοδεύουν μια υψηλή αίσθηση αποτελεσματικότητας της διδασκαλίας, οι ερευνητές έχουν στρέψει την προσοχή τους στις πηγές που οικοδομούν αυτές τις σημαντικές πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών. Επιχειρείται έτσι η διερεύνηση του ποιες εμπειρίες και ψυχολογικές διεργασίες οδηγούν ορισμένους εκπαιδευτικούς να πιστεύουν ότι είναι ικανοί και άλλους να εκφράζουν αυτοαμφισβήτηση προς τη δυνατότητά τους να ανταποκρίνονται επιτυχώς στις προκλήσεις της εκπαιδευτικής πρακτικής. Παρά τις προσπάθειες των ερευνητών να απαντήσουν σε αυτό το ερώτημα, οι ασυνέπειες στους τρόπους με τους οποίους έχουν εννοιολογηθεί και μετρηθεί οι υποτιθέμενες πηγές της αυτοαποτελεσματικότητας έχουν εμποδίσει τη σαφή κατανόηση του τρόπου με τον οποίο οι εκπαιδευτικοί διαμορφώνουν και βελτιώνουν τις πεποιθήσεις τους για την αποτελεσματικότητα. Ειδικότερα, δεν έχει δοθεί επαρκής προσοχή στις πηγές της αυτοαποτελεσματικότητας και της συλλογικής αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών, με αποτέλεσμα να μην μπορεί να εξαχθεί με ασφάλεια μια σχετική συμπερασματολογία. Η επιστημονική κατανόηση της αυτοαποτελεσματικότητας και της συλλογικής αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών μπορεί να προωθηθεί μόνο εάν σχεδιαστούν αξιόπιστες και έγκυρες μετρήσεις των πηγών της αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών, ώστε να μην προκύπτει σύγχυση μεταξύ των δύο αυτών μεταβλητών (Klassen & Chiu, 2010).

Η κοινωνικο-γνωστική θεωρία του Bandura (1986) παρέχει μια θεώρηση της ανθρώπινης λειτουργίας στην οποία τα άτομα δεν διαμορφώνονται χωρίς τη θέλησή τους από περιβαλλοντικές δυνάμεις ούτε καθορίζονται αυτόματα από τα γενετικά τους προσόντα. Αντίθετα, η συμπεριφορά, το περιβάλλον και οι προσωπικοί παράγοντες (π.χ. γνωστικές, βιολογικές και συναισθηματικές διαδικασίες) επηρεάζουν αμοιβαία τα άτομα. Σύμφωνα με τον Bandura, στην καρδιά της κοινωνικής νόησης βρίσκονται πέντε αλληλένδετες ανθρώπινες ικανότητες. Αυτές περιλαμβάνουν την ικανότητα συμβολισμού, την πρόβλεψη, την ικανότητα αντιπροσώπευσης, την ικανότητα αυτορρύθμισης και την ικανότητα αυτοαναστοχασμού. Αυτή η τελευταία ικανότητα επιτρέπει στους ανθρώπους να αναστοχάζονται για το τι έχουν κάνει και για το τι

μπορούν να κάνουν. Αυτοί οι αυτο-αναστοχασμοί μπορούν να έχουν βαθιά επίδραση στη μετέπειτα συμπεριφορά του ατόμου και, όπως υποστήριξε, οι πεποιθήσεις σχετικά με την προσωπική του αποτελεσματικότητα συχνά προβλέπουν περισσότερο τη συμπεριφορά, τα κίνητρα και τα συναισθήματα από ό,τι τα προηγούμενα επίπεδα απόδοσης (Bandura, 1997). Ο Bandura υποστήριξε ότι τα άτομα αναστοχάζονται και αξιολογούν την αποτελεσματικότητά τους ερμηνεύοντας πληροφορίες από τέσσερις πρωταρχικές πηγές: εμπειρία κυριαρχίας, υποκατάστατη εμπειρία, κοινωνική πειθώ και φυσιολογικές και συναισθηματικές καταστάσεις.

Η εμπειρία κυριαρχίας αναφέρεται σε προηγούμενες επιδόσεις και θεωρείται ότι είναι η πιο επιδραστική πηγή αυτοαποτελεσματικότητας (Bandura, 1997; Usher & Rajares, 2008). Έτσι, οι εμπειρίες κυριαρχίας περιλαμβάνουν την επίτευξη των στόχων μέσω άμεσης, προσωπικής δράσης. Οι άνθρωποι που θεωρούν τις προηγούμενες προσπάθειές τους ως επιτυχίες είναι πιο πιθανό να προσεγγίσουν παρόμοια καθήκοντα με αυτοπεποίθηση, ενώ εκείνοι που πιστεύουν ότι απέτυχαν μπορεί να αμφιβάλλουν για τις ικανότητές τους (Bandura, 1997). Σύμφωνα με τον Bandura (1997), οι εμπειρίες κυριαρχίας μπορεί να είναι ιδιαίτερα ισχυρές όταν κάποιος πετυχαίνει σε ένα έργο που θεωρείται ιδιαίτερα απαιτητικό. Άλλοι παράγοντες, όπως η ανάγκη για εκτεταμένη προσπάθεια ή η υπερβολική εξάρτηση από τη βοήθεια των άλλων, μπορούν ωστόσο να αμβλύνουν αυτή την επίδραση. Επομένως, ένα επίτευγμα μπορεί να μεταβάλλει ελάχιστα την αυτοαποτελεσματικότητα ενός ατόμου, εάν αποδίδεται σε κάτι άλλο εκτός από τη δική του ικανότητα ή προσπάθεια. Μια σχετική εμπειρία μπορεί να προέρχεται από την παρατήρηση ενός κοινωνικού μοντέλου, ή ακόμη και του εαυτού μας, να εκτελεί μια εργασία. Ο Bandura (1997) σημείωσε ότι η επίδραση μιας εικονικής εμπειρίας στην ανάπτυξη της αυτοαποτελεσματικότητας μπορεί να παρατηρείται όταν το έργο είναι σχετικά καινούργιο. Οι συγκριτικές εμπειρίες είναι επίσης ιδιαίτερα ισχυρές όταν το μοντέλο ή η ομάδα σύγκρισης θεωρείται ότι μοιάζει με το άτομο. Οι συγκριτικές εμπειρίες μπορούν επίσης να οδηγήσουν σε αναφορικές συγκρίσεις, στις οποίες οι ικανότητες του ατόμου αξιολογούνται συγκρίνοντας τις επιδόσεις του με τις παρατηρούμενες επιδόσεις των άλλων (Bandura, 1986; 1991).

Η αξιολογική ανατροφοδότηση με τη μορφή κοινωνικής πειθούς μπορεί επίσης να επηρεάσει τις πεποιθήσεις αποτελεσματικότητας. Σύμφωνα με τον Bandura (1997), η δύναμη της κοινωνικής πειθούς να αλλάξει την αυτοαποτελεσματικότητα ενός ατόμου συχνά διαμεσολαβείται από την αντιλαμβανόμενη γνώση ή αξιοπιστία του

ατόμου που παρέχει την ανατροφοδότηση. Η αποτελεσματικότητα του επαίνου δεν εξαρτάται μόνο από το ποιος τον παρέχει, αλλά και από τον τρόπο με τον οποίο διαμορφώνεται ένα μήνυμα. Τα μηνύματα που είναι συγκεκριμένα και σαφή μπορούν να έχουν ισχυρή επίδραση στην ανάπτυξη της αυτοαποτελεσματικότητας (Hattie & Timperley, 2007). Η αυτοπεποίθηση κάποιου μπορεί να πληγεί ευκολότερα από αποθαρρυντικά μηνύματα παρά να ενισχυθεί (Bandura, 1997). Τα κοινωνικά μηνύματα είναι ιδιαίτερα ισχυρά όταν ένα άτομο έχει μικρή εμπειρία σε έναν τομέα. Επιπλέον, τα άτομα βασίζονται επίσης στις δικές τους φυσιολογικές και συναισθηματικές καταστάσεις όταν αξιολογούν τι μπορούν να κάνουν σε μια δεδομένη κατάσταση. Τέτοιες καταστάσεις είναι το στρες, η κόπωση, το άγχος και η διάθεση. Η ένταση αυτών των καταστάσεων μπορεί επίσης να επηρεάσει την ερμηνεία του ατόμου. Ο Bandura (1997) υποστήριξε ότι τα μέτρια επίπεδα διέγερσης οδηγούν στη βέλτιστη απόδοση, ισχυρισμός που υποστηρίζεται από μετέπειτα έρευνες (Cassady & Johnson, 2002; Keeley et al. 2008).

Αυτές οι τέσσερις υποθετικές πηγές δεν επηρεάζουν άμεσα την αυτοαποτελεσματικότητα ενός ατόμου, καθώς η επιρροή τους μετριάζεται από τον τρόπο με τον οποίο τα άτομα ερμηνεύουν τις εμπειρίες τους (Bandura, 1997). Στο επίκεντρο της κοινωνικής γνωστικής θεωρίας βρίσκεται η έννοια της δυναμικής επιρροής μεταξύ περιβαλλοντικών, συμπεριφορικών και προσωπικών παραγόντων. Τα περιβαλλοντικά ερεθίσματα οδηγούν σε μια σημαντική προσήλωση στους στόχους, όταν όμως γίνονται αντιληπτά από το άτομο ως συνάρτηση της πραγματικότητας και όχι ως μια ανατροφοδότηση που δεν ανταποκρίνεται σε αυτή (Clance & Imes, 1978). Επιπλέον, οι πεποιθήσεις αποτελεσματικότητας των ατόμων επηρεάζουν τις ερμηνείες των νέων πληροφοριών, συμπεριλαμβανομένων των παραγόντων στους οποίους αποδίδουν τις πρόσφατες επιτυχίες και αποτυχίες (Bandura, 1997). Με άλλα λόγια, η αυτοαποτελεσματικότητα δεν είναι το απλό προϊόν ή το άθροισμα των εμπειριών ενός ατόμου και η επίδραση μιας εμπειρίας στην αίσθηση αποτελεσματικότητας εξαρτάται από τον τρόπο με τον οποίο ένα συγκεκριμένο γεγονός επεξεργάζεται γνωστικά (Hogg & Vaughan, 2008).

Αντλώντας από την περιγραφή του Bandura (1997) για τις πηγές της αυτοαποτελεσματικότητας, οι Tschannen- Moran et al. (1998) παρείχαν προτάσεις για το πώς οι εκπαιδευτικοί αναπτύσσουν και διατηρούν την αίσθηση της αποτελεσματικότητας. Πρότειναν ότι η σχέση μεταξύ της αυτοαποτελεσματικότητας

της διδασκαλίας και των πηγών της είναι κυκλική: η ερμηνεία των σχετικών με την αποτελεσματικότητα πληροφοριών επηρεάζει την αυτοαποτελεσματικότητα, η οποία με τη σειρά της επηρεάζει την ποιότητα της διδακτικής απόδοσης. Η επιτυχία ή η αποτυχία μιας συγκεκριμένης επίδοσης έχει ως αποτέλεσμα νέες πληροφορίες σχετικές με την ικανότητα. Ορισμένοι μελετητές έχουν σημειώσει, ωστόσο, ότι η υψηλή αυτοαποτελεσματικότητα της διδασκαλίας μπορεί να μην οδηγεί πάντα σε καλύτερη απόδοση, ιδίως όταν κάποιο επίπεδο αμφιβολίας μπορεί να είναι απαραίτητο για τη βελτίωση (Wheatley 2002; Wyatt 2014; 2016). Από την άλλη πλευρά, ο Bandura (1997) υποστήριξε ότι τα άτομα με αυτοπεποίθηση είναι καλύτερα εξοπλισμένα για να επωφεληθούν από τα λάθη τους, μαθαίνοντας δηλαδή μέσα από τις αρνητικές αυτές εμπειρίες πώς να μην τις επαναλάβουν στο μέλλον.

Άλλοι μελετητές έχουν περιγράψει μια παρόμοια κυκλική διαδικασία κατά την οποία οι πηγές του περιβάλλοντος, η αυτοαποτελεσματικότητα, και οι διδακτικές πρακτικές επηρεάζουν δυναμικά η μία την άλλη (Burton et al., 2005; Ross et al., 1999). Για παράδειγμα, σε μια διαχρονική μελέτη δύο φάσεων σε 274 εκπαιδευτικούς, η υψηλότερη αυτοαποτελεσματικότητα της διδασκαλίας τη χρονική στιγμή 1 οδήγησε σε μεγαλύτερη εργασιακή δέσμευση τη χρονική στιγμή 2 (Salanova et al. 2011). Η μεγαλύτερη εργασιακή δέσμευση στο χρόνο 1, με τη σειρά της, οδήγησε σε πιο θετικές συναισθηματικές καταστάσεις (δηλαδή ενθουσιασμό, ικανοποίηση και άνεση) και υψηλότερη διδακτική αυτοαποτελεσματικότητα στο χρονικό σημείο 2. Ο (Bandura (1997) περιέγραψε τέτοιες αμοιβαίες διαδικασίες και ανέφερε ότι οι πηγές της αυτοαποτελεσματικότητας μπορεί να είναι ιδιαίτερα ισχυρές όταν τα άτομα είναι νέα σε ένα έργο και δεν έχουν ακόμη αναπτύξει μια σταθερή αίσθηση ικανότητας.

2.2.2 Μελέτες Rand για την αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών: Ραντ: Θεωρία της κοινωνικής μάθησης

Μια άλλη δημοφιλής θεωρία για την αυτοαποτελεσματικότητα με επικέντρωση στην αυτοαποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών είναι η θεωρία RAND. Το εννοιολογικό πλαίσιο για την αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών για τις δύο μελέτες της ερευνητικής ομάδας RAND Corporation ήταν η Έδρα Ελέγχου του Rotter (1966) (Gibson & Dembo, 1985). Η Έδρα Ελέγχου ή Εστία Ελέγχου ορίστηκε ως ο

βαθμός στον οποίο οι εκπαιδευτικοί πιστεύουν ότι μπορούν να ελέγξουν με τις πράξεις τους την εξωτερική τους πραγματικότητα στο εξωτερικό περιβάλλον (Tschannen-Moran et al., 1998). Ο Rotter πρότεινε ότι η Έδρα Ελέγχου ενός ατόμου είναι η αντίληψη του για το ποιος επιδρά στην εξωτερική πραγματικότητα που το αφορά. Η Έδρα Ελέγχου περιλαμβάνει δύο διακριτές περιοχές: τον εσωτερικό και τον εξωτερικό έλεγχο. Ο εξωτερικός έλεγχος είναι η πεποίθηση ότι η ανταμοιβή ή η ενίσχυση οφείλεται σε εξωτερικές αιτίες, όπως η τύχη, η μοίρα, η τύχη ή μια ανώτερη δύναμη. Ο εσωτερικός έλεγχος είναι η πεποίθηση ότι η ανταμοιβή ή η ενίσχυση, καθώς και οι συμπεριφορές και οι ενέργειες, είναι αποτέλεσμα προσωπικών χαρακτηριστικών (Rotter, 1966; Tschannen-Moran et al., 1998). Ο Rotter εννοιολόγησε την αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών ως τις πεποιθήσεις τους ότι οι παράγοντες που βρίσκονται υπό τον έλεγχό τους έχουν τελικά μεγαλύτερο αντίκτυπο στα αποτελέσματα της διδασκαλίας από ότι οι παράγοντες στο περιβάλλον του μαθητή - παράγοντες που βρίσκονται εκτός της επιρροής των εκπαιδευτικών- (Tschannen-Moran et al., 1998).

Οι μελέτες του RAND Corporation βασίστηκαν στη Θεωρία της Κοινωνικής Μάθησης του Rotter. Στις μετρήσεις των ερευνών αυτών ζητήθηκε από τους εκπαιδευτικούς να αξιολογήσουν κάθε δήλωση χρησιμοποιώντας μια πενταβάθμια κλίμακα Likert που κυμαίνονταν από το "συμφωνώ απόλυτα" έως το "διαφωνώ απόλυτα". Η αίσθηση αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών μετρήθηκε από τη συνολική βαθμολογία που προέκυψε από τις απαντήσεις σε αυτά τα δύο στοιχεία (Gibson & Dembo, 1985):

Στοιχείο 1. -Όταν φτάνει η ώρα, ένας δάσκαλος δεν μπορεί πραγματικά να κάνει πολλά, επειδή το μεγαλύτερο μέρος των κινήτρων και των επιδόσεων ενός μαθητή εξαρτάται από το οικογενειακό του περιβάλλον·.

Στοιχείο 2. -Αν πραγματικά προσπαθήσω σκληρά, μπορώ να περάσω ακόμα και στους πιο δύσκολους ή μη κινητοποιημένους μαθητές.

Η υπόθεση της έρευνας ήταν ότι η επιτυχία και η απόδοση των μαθητών παρακινούσε και ενίσχυε τη συμπεριφορά των εκπαιδευτικών. Οι εκπαιδευτικοί με υψηλό βαθμό αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών πίστευαν ότι μπορούσαν να ελέγξουν ή, τουλάχιστον, να επηρεάσουν τα κίνητρα και τις επιδόσεις των μαθητών. Η ισχυρή συμφωνία των εκπαιδευτικών με το στοιχείο 1 δείχνει ότι πιστεύουν ότι οι

περιβαλλοντικοί παράγοντες υπερτερούν κατά πολύ της επιρροής των εκπαιδευτικών στην τάξη και της επίδρασής τους στη μάθηση των μαθητών. Αντίθετα, οι εκπαιδευτικοί που συμφωνούν απόλυτα με το στοιχείο 2 υποδεικνύουν ότι είναι σίγουροι για την ικανότητά τους να προσεγγίσουν όλους τους μαθητές και ότι η αποτελεσματικότητά τους στην τάξη θα ξεπεράσει τους εξωτερικούς παράγοντες. Η μελέτη RAND Corporation δεν διαχώρισε την αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών όσον αφορά τη γενική αυτοαποτελεσματικότητα και αυτή που αφορά καθαρά τη διδασκαλία. Οι ερευνητές χρησιμοποίησαν το άθροισμα των βαθμολογιών για να προσδιορίσουν τη συνολική αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών (Gibson & Dembo, 1985).

2.2.3 Η θεωρία της αποτελεσματικότητας των Ashton et al. (1983)

Μια άλλη θεωρητική προσέγγιση, διαμορφωμένη μέσω σχετικής έρευνας, είναι αυτή των Ashton et al. (1983). Οι Ashton et al. (1983) ανέπτυξαν ένα εννοιολογικό πλαίσιο για την κατανόηση της έννοιας, των προηγούμενων παραγόντων και των συνεπειών των στάσεων αποτελεσματικότητας στους εκπαιδευτικούς. Το πλαίσιο αυτό αποτελείται από τρεις διαστάσεις: τη διδακτική αποτελεσματικότητα, την προσωπική αποτελεσματικότητα και την προσωπική διδακτική αποτελεσματικότητα. Η διδακτική αποτελεσματικότητα συνεπάγεται τις πεποιθήσεις του εκπαιδευτικού μεταξύ της γενικής σχέσης διδασκαλίας και μάθησης. Αυτή η αίσθηση της αποτελεσματικότητας είναι η πεποίθηση του βαθμού που έχει η δύναμη της διδασκαλίας να εξουδετερώνει τις αρνητικές επιρροές στο περιβάλλον ή το υπόβαθρο των μαθητών. Οι εκπαιδευτικοί που έχουν χαμηλή αίσθηση της διδακτικής αποτελεσματικότητας αντιλαμβάνονται ότι η μάθηση των μαθητών εξαρτάται από την ικανότητα του μαθητή και επηρεάζεται πολύ λιγότερο από τη διαδικασία διδασκαλίας και μάθησης.

Η προσωπική αποτελεσματικότητα είναι η δεύτερη διάσταση των Ashton et al. (1983). Η προσωπική αποτελεσματικότητα είναι η αντίληψη των εκπαιδευτικών για τη συνολική αποτελεσματικότητά τους στο ρόλο τους ως εκπαιδευτικοί και στην αντίληψή τους για την ικανότητά τους να έχουν θετικό αντίκτυπο στην επίδοση των μαθητών.

Οι εκπαιδευτικοί με υψηλό βαθμό προσωπικής αποτελεσματικότητας πιστεύουν ότι διαθέτουν τις δεξιότητες, τις ικανότητες και τις γνώσεις που θα οδηγήσουν στην επιτυχία των μαθητών. Η προσωπική αποτελεσματικότητα είναι μια γενικότερη αίσθηση αποτελεσματικότητας, που δεν είναι συγκεκριμένη για μια συγκεκριμένη κατάσταση και είναι πρόθυμη να δοκιμάσει νέες διδακτικές τεχνικές και να προσαρμόσει τη διδασκαλία (Gibson & Dembo, 1984).

Η τρίτη διάσταση του μοντέλου του Ashton είναι η προσωπική διδακτική αποτελεσματικότητα. Πρόκειται για την ενσωμάτωση της αίσθησης της εκπαιδευτικής αποτελεσματικότητας και της προσωπικής αποτελεσματικότητας του εκπαιδευτικού (Ashton et al., 1983). Η προσωπική διδακτική αποτελεσματικότητα είναι ο καλύτερος προγνωστικός δείκτης της συμπεριφοράς των εκπαιδευτικών (Gibson & Dembo, 1985). Η προσωπική αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών επηρεάζει τη διδασκαλία, τους τύπους μαθησιακών περιβαλλόντων που δημιουργούν οι εκπαιδευτικοί και το επίπεδο ακαδημαϊκής προόδου που επιτυγχάνουν οι μαθητές τους (Bandura, 1983). Οι εκπαιδευτικοί με υψηλό βαθμό προσωπικής διδακτικής αποτελεσματικότητας πιστεύουν ότι οι εκπαιδευτικοί γενικά κάνουν τη διαφορά και έχουν μεγαλύτερη επιρροή από εξωτερικούς παράγοντες, όπως το περιβάλλον ή το υπόβαθρο ενός μαθητή. Πιστεύουν ότι οι προσωπικές τους ικανότητες, δεξιότητες και το γνωστικό τους υπόβαθρο θα οδηγήσουν στην επίδοση και την επιτυχία των μαθητών (Gibson & Dembo, 1985). Οι Ashton et al. (1983) τόνισαν τη σημασία της ανεξάρτητης θεώρησης καθεμιάς από τις τρεις έννοιες. Οι Ashton et al. (1983) υπενθυμίζουν επίσης ότι οι στρατηγικές που επιλέγουν οι εκπαιδευτικοί για να επηρεάσουν την αλλαγή στα σχολεία εξαρτώνται από την προέλευση της αίσθησης αναποτελεσματικότητας. Ένα παράδειγμα αυτού θα μπορούσε να είναι ότι ένας εκπαιδευτικός ειδικής αγωγής με βασικού επιπέδου πιστοποίηση που δεν είναι σίγουρος για τις δεξιότητες, τις ικανότητες και την επάρκεια των γνώσεών του, αλλά είναι πεπεισμένος ότι όλοι οι μαθητές μπορούν να μάθουν. Ο εκπαιδευτικός αυτός μπορεί να επιλέξει διαφορετικές παρεμβάσεις από έναν εκπαιδευτικό ειδικής αγωγής που είναι σίγουρος για τις δεξιότητες, τις ικανότητες και τη βάση γνώσεών του, αλλά αμφιβάλλει για την αλήθεια πίσω από την πεποίθηση ότι όλοι οι μαθητές μπορούν να μάθουν.

Η μελέτη των Ashton et al. (1983) για την αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών ανέλυσε την αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών σε δύο φάσεις. Η πρώτη φάση επικεντρώθηκε σε εκπαιδευτικούς μέσης εκπαίδευσης και η δεύτερη σε

εκπαιδευτικούς Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Τα αποτελέσματα της μελέτης έδειξαν τα εξής:

1. Η αποτελεσματικότητα των διδασκόντων έχει σημαντική σχέση με την επίδοση των μαθητών στο Λύκειο.
2. Η αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας σχετίζεται με τη διατήρηση ενός καλού κλίματος στην τάξη.
3. Η αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας σχετίζεται αρνητικά με τη χρήση σκληρών τακτικών ελέγχου από τους εκπαιδευτικούς.
4. Η αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας σχετίζεται με τις οργανωτικές δομές του σχολείου. Οι εκπαιδευτικοί σε Γυμνάσιο που είχε ομαδική οργάνωση, συμμετοχή των εκπαιδευτικών στη λήψη σχολικών αποφάσεων και ομαδοποίηση των μαθητών σε πολλές ηλικίες είχαν υψηλότερο αίσθημα αποτελεσματικότητας από τους εκπαιδευτικούς σε Γυμνάσιο με τμηματική οργάνωση, παραδοσιακή ηλικιακή ομαδοποίηση και λιγότερη συμμετοχή των εκπαιδευτικών στη λήψη αποφάσεων.
5. Οι εκπαιδευτικοί με στάση υψηλής αποτελεσματικότητας είχαν περισσότερες πιθανότητες να διατηρούν υψηλά ακαδημαϊκά πρότυπα, να επικεντρώνονται στην ακαδημαϊκή διδασκαλία, να παρακολουθούν τη συμπεριφορά των μαθητών στην εργασία τους και να εργάζονται για τη δημιουργία φιλικών, μη απειλητικών σχέσεων με τους μαθητές τους με χαμηλές επιδόσεις από ότι οι εκπαιδευτικοί με αίσθημα χαμηλής αποτελεσματικότητας.
6. Οι εκπαιδευτικοί με χαμηλό αίσθημα αποτελεσματικότητας είχαν την τάση να ταξινομούν και να διαστρωματώνουν τις τάξεις τους ανάλογα με τις ικανότητες και να παρέχουν προνομιακή μεταχείριση (περισσότερη διδασκαλία, πιο κατάλληλο έπαινο και ανατροφοδότηση, περισσότερη αλληλεπίδραση, περισσότερες εργασίες) στους μαθητές με υψηλές ικανότητες. Οι εκπαιδευτικοί με υψηλή αποτελεσματικότητα έχουν σαφείς προσδοκίες, επικεντρώνονται στην ακαδημαϊκή διδασκαλία, διατηρούν τη συμπεριφορά τους εντός των καθηκόντων τους και επιδεικνύουν μια -με-τα-πράγματα- συμπεριφορά.
7. Οι συνθήκες στα σχολεία -η απομόνωση, η αβεβαιότητα, η αδυναμία και η έλλειψη οικονομικών ανταμοιβών και κοινωνικής αναγνώρισης δυσκολεύουν τους εκπαιδευτικούς να διατηρήσουν αίσθηση υψηλής αποτελεσματικότητας (Ashton et al., 1983).

2.2.4 Έρευνες για την αυτοαποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών

Η αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών είναι σημαντική για τη δημιουργία επιτυχημένων μαθησιακών περιβαλλόντων για τους μαθητές. Οι εκπαιδευτικοί που έχουν υψηλή αυτοαποτελεσματικότητα πιστεύουν ότι μπορούν να επηρεάσουν ή να ελέγξουν την κατάσταση, ενώ οι εκπαιδευτικοί με χαμηλή αυτοαποτελεσματικότητα πιστεύουν ότι δεν μπορούν να ελέγξουν τα γεγονότα που τους συμβαίνουν (Tschannen-Moran & Woolfolk-Hoy, 2001). Ως ένα βαθμό, η πίστη ενός εκπαιδευτικού στις ικανότητές του κατευθύνει τη συμπεριφορά του στα γεγονότα της ζωής του. Αυτοί οι εκπαιδευτικοί έχουν την αίσθηση ότι μπορούν να ελέγχουν τη μοίρα τους. Η γενική αίσθηση περί αποτελεσματικότητας για τη διδασκαλία φαίνεται να αυξάνεται κατά τη διάρκεια της θεωρητικής εκπαίδευσης, αλλά να μειώνεται κατά τη διάρκεια της πρακτικής εκπαίδευσης των φοιτητών παιδαγωγικών τμημάτων (Hoy & Woolfolk, 1990; Spector, 1997). Ο Hoy (2000) προτείνει ότι ο λόγος για την αλλαγή αυτή μπορεί να είναι ότι η αισιοδοξία των νέων εκπαιδευτικών μπορεί να αμαυρωθεί κάπως όταν έρθουν αντιμέτωποι με την πραγματικότητα και την πολυπλοκότητα του διδακτικού έργου.

Η έρευνα δείχνει ότι η αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών μπορεί να αναπτυχθεί και να αλλάξει σε διαφορετικές χρονικές στιγμές (Ghaith & Yaghi, 1997). Μελέτες έχουν δείξει (Brousseau et al., 1988; Housego, 1990; Hoy & Woolfolk, 1990) ότι η αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών αυξάνεται κατά την περίοδο της ακαδημαϊκής εκπαίδευσης, αλλά μειώνεται με τα περισσότερα χρόνια εμπειρίας (Ghaith & Yaghi, 1997). Σαφώς, η αυτοαποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών μπορεί να ενισχυθεί με την ενδοϋπηρεσιακή επιμόρφωση (Ross, 1994; Stein & Wang, 1988). Η μελέτη του Housego (1992) αξιολόγησε την αυτοαποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών και την ετοιμότητα των εκπαιδευτικών να διδάξουν και διαπίστωσε ότι η ετοιμότητα ενός εκπαιδευτικού να διδάξει αυξάνεται σε κάθε εξάμηνο σπουδών εκτός από το τέταρτο. Το τέταρτο εξάμηνο αποτελούσε, στους εκπαιδευτικούς του προγράμματος σπουδών της έρευνας, το εξάμηνο που εστιάζει λιγότερο στην ίδια τη διδασκαλία και περισσότερο στον προβληματισμό για το επάγγελμα του εκπαιδευτικού, τα πιθανά προβλήματα και άλλους δείκτες επιτυχίας τους στην τάξη. Η αυτοαποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών, η πεποίθηση ότι η διδασκαλία είναι ένας

δυναμικά ισχυρός παράγοντας για τη μάθηση, μειώθηκε κατά τα δύο πρώτα έτη αυτής της μελέτης (Woolfolk et al., 1989).

Η αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών έχει κάποια επίδραση και στους μαθητές. Έρευνες έχουν δείξει ότι η αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών σχετίζεται με αυξημένα κίνητρα των μαθητών (Midgley et al., 1989), καλύτερη αυτοκαθοδήγηση των μαθητών (Rose & Medway, 1981) και θετικότερη στάση απέναντι στο σχολείο (Miskel et al., 1983).

2.2.5 Μεθοδολογικές προσεγγίσεις στην εξέταση της αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών

Η έρευνα της αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών τις τελευταίες τρεις δεκαετίες κυριαρχείται από την ποσοτική μεθοδολογία. Ο Klassen και οι συνεργάτες του (2011) ανέφεραν ότι το 76,7% (n=167) των μελετών αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών που εξέτασαν (1998-2007) διεξήχθησαν με ποσοτικές μεθόδους. Η πλειονότητα των σχετικών ποσοτικών εργαλείων χρησιμοποιεί μια διάσταση δύο κλιμάκων που αντανακλά τον ισχυρισμό του Bandura ότι η αυτοαποτελεσματικότητα είναι αποτέλεσμα προσωπικών παραγόντων και του περιβάλλοντος. Για παράδειγμα, το εργαλείο Πεποιθήσεων για την Αποτελεσματικότητα των Εκπαιδευτικών Φυσικών Επιστημών, το οποίο σχεδιάστηκε από τους Riggs & Enochs (1990) αποτελείται από 13 δηλώσεις που αφορούν τη διάσταση της αντιλαμβανόμενης αυτοαποτελεσματικότητας και 12 δηλώσεις που αφορούν τη διάσταση της προσδοκίας αποτελέσματος. Αυτά είναι ενδεικτικά τα εξής: «βρίσκω συνεχώς καλύτερους τρόπους να διδάσκω τις φυσικές επιστήμες» και «η ανεπάρκεια του επιστημονικού υπόβαθρου ενός μαθητή μπορεί να ξεπεραστεί με καλή διδασκαλία», αντίστοιχα (Riggs & Enochs 1990). Οι εκπαιδευτικοί καλούνται να δηλώσουν το βαθμό στον οποίο συμφωνούν ή διαφωνούν με τις δηλώσεις σε πενταβάθμια κλίμακα, από το "συμφωνώ απόλυτα" έως το "διαφωνώ απόλυτα".

Τα μέσα μέτρησης της αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών έχουν εξελιχθεί κατά τη διάρκεια πολλών δεκαετιών. Για παράδειγμα, το ανωτέρω εργαλείο μέτρησης προέκυψε από προηγούμενα εργαλεία μέτρησης, όπως το RAND (Armor et al. (1976), το Teacher Efficacy Scale (Gibson & Dembo 1984). Με τη σειρά του, αυτό

έχει χρησιμεύσει ως υπόβαθρο για εργαλεία μέτρησης όπως ένα αντίστοιχο εργαλείο μέτρησης της αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών στη διδασκαλία της χημείας (Rubeck & Enochs 1991). Σε κάθε περίπτωση η συνεχής ανάπτυξη των ερωτηματολογίων συχνά υποκινείται από την επιθυμία για μεγαλύτερη εξειδίκευση στο εκάστοτε εξεταζόμενο πλαίσιο/ (Tschannen et al., 2001).

Γενικότερα, οι ποσοτικές προσεγγίσεις κυριαρχούν στην έρευνα που σχετίζεται με την ψυχολογία. Αυτό, όπως προτείνει ο Gardner (1996), οφείλεται στην ευκολία χρήσης και στο γεγονός ότι μπορούν να χρησιμοποιηθούν πολλές ερωτήσεις για τη μέτρηση μιας έννοιας, αυξάνοντας ενδεχομένως την αξιοπιστία. Όσον αφορά την αυτοαποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών, η εκτεταμένη χρήση ποσοτικών μεθόδων είναι αποτέλεσμα του θεωρητικού πλαισίου στο οποίο στηρίζεται η κατασκευή τους. Η αυτοαποτελεσματικότητα έχει τις ρίζες της σε μια επιστημολογία σύμφωνα με την οποία η συμπεριφορά καθορίζεται τόσο από τη γνωστική ικανότητα επεξεργασίας ενός ατόμου όσο και από το περιβάλλον μέσα στο οποίο υπάρχει, το καθένα από τα οποία θεωρείται ότι επηρεάζει το άλλο, καθορίζοντας την προκύπτουσα συμπεριφορά. Το κοινωνικογνωστικό πλαίσιο που διέπει την αυτοαποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών παρουσιάζει τη δομή ως μετρήσιμη, τείνοντας προς μια θετικιστική επιστημολογία, εξ ου και η ποσοτική προκατάληψη που αντανάκλαται στη συχνή χρήση ερωτηματολογίων αυτοαναφοράς με βάση την κλίμακα Likert, που παράγουν αριθμητικές βαθμολογίες αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών.

Οι τρέχουσες μέθοδοι που χρησιμοποιούνται για την καταγραφή της αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών παρουσιάζουν αρκετούς περιορισμούς. Πρώτον, η προσέγγιση αυτή οδηγεί συχνά στην απώλεια του πλούτου της πολυπλοκότητας της κατασκευής. Όπως αναρωτιούνται οι Tschannen-Moran & Woolfolk Hoy (2001), μπορούν οι δηλώσεις ενός ή πολλών στοιχείων να αποτυπώσουν πραγματικά τις πολύπλευρες διαστάσεις της αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών; Επιπλέον, όπως παρατηρεί ο Wheatley (2005), παρόλο που η αυτοαποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών είναι μια συνεχής μεταβλητή, λόγω της κυριαρχίας των αριθμητικών κλιμάκων, οι εκπαιδευτικοί συχνά παρουσιάζονται με όρους 2 ομάδων, εκείνων με "θετική, υψηλή ή μεγαλύτερη" αυτοαποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών και εκείνων με "χαμηλή, χαμηλότερη ή μικρότερη" αυτοαποτελεσματικότητα. Αυτός ο χαρακτηρισμός έχει ως αποτέλεσμα την ψευδαίσθηση μιας απλής διχοτομημένης κατασκευής, επισκιάζοντας και πάλι κάθε

πιθανότητα πολυπλοκότητας που μπορεί να υπάρχει στις κλίμακες αυτοαποτελεσματικότητας. Επιπλέον, όπως υποστηρίζει, οι ευρείες κατηγοριοποιήσεις είναι περιοριστικές, προσφέροντας περιορισμένη εικόνα των πιθανών τύπων αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών.

Δεύτερον, οι ερευνητές συχνά ενδιαφέρονται για την εγκυρότητα, την αξιοπιστία και την εξειδίκευση εκάστοτε ερωτηματολογίου. Για παράδειγμα, οι ανησυχίες για την εξειδίκευση είναι εμφανείς στην παραγωγή πολλαπλών ερευνητικών εργαλείων, όπως περιγράφηκε προηγουμένως. Τούτου λεχθέντος, σε γενικές γραμμές, τα ερευνητικά ευρήματα υποστηρίζουν την αυτοαποτελεσματικότητα ως μια έγκυρη εννοιολογικά μέτρηση (Pajares 1996). Το κύριο ζήτημα, ωστόσο, όσον αφορά την εγκυρότητα της κατασκευής προκύπτει όταν οι ερευνητές έχουν προσπαθήσει να αναπτύξουν όργανα μέτρησης για επιμέρους παραμέτρους της (Tschannen-Moran & Johnson 2011). Ένα τέτοιο ζήτημα είναι ο βαθμός στον οποίο μια δήλωση ή ένα στοιχείο αντιπροσωπεύει αυτό που ισχυρίζεται ο κατασκευαστής του ερωτηματολογίου ότι πράγματι αντιπροσωπεύει. Ένα δεύτερο ζήτημα είναι η εύρεση του βέλτιστου επιπέδου εξειδίκευσης ή εξωτερικής εγκυρότητας ενός στοιχείου (Tschannen-Moran & Woolfolk Hoy 2001). Δηλαδή, είναι σημαντικό να διασφαλιστεί ότι η προγνωστική ισχύς ενός μέτρου δεν χάνεται λόγω της εξειδίκευσης των δεξιοτήτων και του πλαισίου που μετράται (καθιστώντας το άχρηστο για συγκρίσεις μεταξύ εκπαιδευτικών, τάξεων και μαθημάτων) ούτε ότι είναι πολύ γενικό, ώστε να μπορούν να γίνουν μόνο ευρείες συγκρίσεις (Pajares 1996).

Τέλος, η εγκυρότητα των ευρημάτων που χρησιμοποιούν ερωτηματολόγια βασισμένα στην κλίμακα Likert προϋποθέτει ότι η μαρτυρία ενός εκπαιδευτικού είναι ειλικρινής. Αντίθετα, οι έρευνες δείχνουν ότι οι πενταβάθμιες κλίμακες Likert συχνά επηρεάζουν τους ερωτώμενους να περιορίσουν τις προτιμήσεις τους, αποφεύγοντας ακραίες καταστάσεις, όπως το "συμφωνώ απόλυτα" και το "διαφωνώ απόλυτα" (Cohen et al., 2007), οδηγώντας, για παράδειγμα, τους Dellinger et al. (2008) να μειώσουν την κλίμακα τους σε τέσσερις ερωτήσεις. Συχνά μάλιστα οι μελέτες για την αυτοαποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών μέσω κλίμακας Likert κινδυνεύουν από την "προσποιητή αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών", κατά την οποία επιδεικνύουν μια ψευδώς υψηλή αυτοαποτελεσματικότητα (Wheatley 2005). Η ανθρώπινη τάση να παρουσιάζουμε τον εαυτό μας με τον καλύτερο δυνατό τρόπο είναι ένα καλά μελετημένο φαινόμενο που αναφέρεται ως "προκατάληψη κοινωνικής

επιθυμητότητας" (Robson, 2002) και φαίνεται να συνιστά αδύναμο στοιχείο στην έρευνα για την αυτοαποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών (Wheatley, 2005).

Ως συνάρτηση των ανωτέρω, διάφοροι ερευνητές έχουν εκφράσει έναν σχετικό προβληματισμό ως προς το βαθμό χρήση των ποσοτικών μεθόδων. Θεώρησαν έτσι ότι οι ποιοτικές έρευνες θα ήταν προτιμότερο να χρησιμοποιούνται για την εξέταση της αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών (Klassen, 2011; Labone, 2004; Wheatley, 2005) και υπογράμμισαν την ανάγκη για αύξηση των ποιοτικών μεθόδων στην αυτοαποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών, υποστηρίζοντας ότι τέτοιες προσεγγίσεις θα προσφέρουν βαθύτερη κατανόηση του τρόπου με τον οποίο λειτουργούν οι πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών και η αυτοαποτελεσματικότητά τους. Οι λίγες μελέτες για την αυτοαποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών που χρησιμοποιούν ποιοτικές προσεγγίσεις χρησιμοποιούν ευρύ φάσμα μεθόδων. Αυτές περιλαμβάνουν σχολικές παρατηρήσεις (Ross & Bruce 2007), γραπτές αναστοχαστικές μελέτες (Brand & Wilkins 2007), ατομικές συνεντεύξεις (Cantrell & Callaway 2008) και ερωτήσεις ανοικτού τύπου σε ερωτηματολόγια (Onafowora, 2005). Συνεπώς, η έρευνα για την αυτοαποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών έχει βασιστεί και στην ποιοτική προσέγγιση, παρ' ότι η πλειονότητα των σχετικών ερευνών αφορά την ποσοτική.

2.2.6 Η αυτοαποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών στην ειδική αγωγή

Στις Ηνωμένες Πολιτείες, λόγω της ψήφισης του Education for All Handicapped Children Act (P.L. 94- 142) το 1975, οι σχολικές περιφέρειες σε όλη τη χώρα υποχρεώθηκαν να παρέχουν στους μαθητές με αναπηρία πρόσβαση σε σχολεία, υπηρεσίες και πιστοποιημένους εκπαιδευτικούς που είναι σε θέση να ανταποκριθούν στις ιδιαίτερες ανάγκες τους. Καθώς αυξήθηκε η γνώση και η αναγνώριση των αναπηριών, αυξήθηκε και ο αριθμός των μαθητών που πληρούσαν τις προϋποθέσεις για να λάβουν υπηρεσίες ειδικής εκπαίδευσης. Ο αριθμός των απαιτούμενων πιστοποιημένων εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής αυξήθηκε με βάση την αύξηση του αριθμού των μαθητών με αναπηρίες. Η τάση αυτή οδήγησε σε ένα προβληματισμό αρχικώς ως προς το κατά πόσο ο αριθμός εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής ήταν επαρκής, αφ' ετέρου ως προς το κατά πόσο οι γνώσεις και οι δεξιότητές τους αρκούσαν για την υποστήριξη των μαθητών με αναπηρίες (Χατζηχρήστου, 2004).

Ο Klassen (2010a) κατέληξε στο συμπέρασμα ότι η διδασκαλία είναι ένα εν γένει αγχωτικό επάγγελμα. Τα υψηλά επίπεδα επαγγελματικού στρες επηρεάζουν την απόδοση των εκπαιδευτικών, τις αποφάσεις για τη σταδιοδρομία, τη σωματική και ψυχική υγεία και τη συνολική ικανοποίηση από την εργασία τους. Το άγχος των εκπαιδευτικών μειώνει την αυτοαποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών και αυξάνει την κακή σχέση εκπαιδευτικού-μαθητή (Klassen, 2010b). Οι εκπαιδευτικοί Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης φαίνεται ότι έχουν υψηλότερο βαθμό αυτοαποτελεσματικότητας από ότι οι εκπαιδευτικοί μεγαλύτερων μαθητών. Οι Wolter & Daugherty (2007) και οι Jepson & Forrest (2006) διαπίστωσαν ότι οι άνδρες εκπαιδευτικοί βιώνουν μεγαλύτερη συναισθηματική εξάντληση από τις γυναίκες συναδέλφους τους.

Η έρευνα για την αποτελεσματικότητα έχει επικεντρωθεί κυρίως στη γενική εκπαίδευση. Η έρευνα αυτού του τύπου οδηγεί στη διαπίστωση ότι οι εκπαιδευτικοί που έχουν υψηλό βαθμό προσωπικής διδακτικής αποτελεσματικότητας τείνουν να παρουσιάζουν μεγαλύτερη οργάνωση, να αφιερώνουν περισσότερο χρόνο και προσπάθεια στον προγραμματισμό, να είναι πιο δίκαιοι, να έχουν μεγαλύτερο ενθουσιασμό και να υλοποιούν με σαφήνεια τη διδασκαλία τους (Allinder, 1994). Αυτοί οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής επιδεικνύουν "προθυμία να δοκιμάσουν ποικίλα υλικά και προσεγγίσεις στη διδασκαλία, επιθυμία να βρουν καλύτερους τρόπους διδασκαλίας και εφαρμογή προοδευτικών και καινοτόμων τεχνικών" (Allinder, 1994, σ. 89). Έρευνες διαπίστωσαν ότι οι εκπαιδευτικοί με χαμηλή αυτοαποτελεσματικότητα είναι πιο πιθανό να παραπέμψουν μαθητές με δυσκολία στη διδασκαλία για ειδική αγωγή σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς με υψηλό βαθμό προσωπικής αποτελεσματικότητας, θεωρώντας προφανώς ότι αδυνατούν να καλύψουν τις αυξημένες ανάγκες τους (Soodak & Podell, 1996).

Οι εκπαιδευτικοί με υψηλή αυτοαποτελεσματικότητα επικεντρώνονται περισσότερο στις ανάγκες των μαθητών με λιγότερες δεξιότητες. Επιδεικνύουν θετική στάση απέναντι στους μαθητές με χαμηλές επιδόσεις, αναπτύσσουν αλληλεπιδράσεις και οικοδομούν σχέσεις εκτός από το να θέτουν υψηλά ακαδημαϊκά πρότυπα (Ross & Bruce, 2007). Οι εκπαιδευτικοί της τυπικής εκπαίδευσης εξακολουθούν να είναι υπεύθυνοι για την επίδοση των μαθητών με αναπηρία. Πολλοί, αν όχι οι περισσότεροι, μαθητές με αναπηρίες, περνούν τουλάχιστον ένα μέρος της ημέρας τους στην κανονική τάξη (Friend & Cook, 2009). Πολλές τάξεις έχουν δύο πιστοποιημένους

εκπαιδευτικούς - έναν εκπαιδευτικό ειδικής αγωγής και έναν εκπαιδευτικό κανονικής εκπαίδευσης, δρώντας δηλαδή σε ένα πλαίσιο συνεκπαίδευσης (Σαλβαράς, 2013). Οι ρόλοι και οι αρμοδιότητες καθενός από αυτούς τους εκπαιδευτικούς ποικίλλουν ανάλογα με το μοντέλο διδασκαλίας που χρησιμοποιείται: καθοδήγηση και υποβοήθηση, διδασκαλία σε ειδικό χώρο στην τάξη, παράλληλη διδασκαλία, εναλλακτική διδασκαλία και ομαδική διδασκαλία (Hang & Rabren, 2009). Πολλές φορές, οι εκπαιδευτικοί δεν είναι σίγουροι για τον ακριβή ρόλο που πρέπει να διαδραματίσουν στη διδασκαλία και τη διαχείριση της συμπεριφοράς των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Αυτό μπορεί να οδηγήσει τον εκπαιδευτικό ειδικής αγωγής απλά να παρακολουθεί ή να βοηθά τον εκπαιδευτικό γενικής αγωγής (Hang & Rabren, 2009). Αυτή η κυριαρχία από τους εκπαιδευτικούς γενικής αγωγής μπορεί να οδηγήσει τους εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής να αμφισβητούν τις ικανότητές τους, με αποτέλεσμα να έχουν χαμηλότερη αίσθηση αποτελεσματικότητας (Hang & Rabren, 2009). Η συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών ειδικής εκπαίδευσης και τυπικής εκπαίδευσης μπορεί να είναι θετική και για τους δύο. Οι εκπαιδευτικοί τυπικής εκπαίδευσης και οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής που διδάσκουν από κοινού έχουν υψηλότερο βαθμό προσωπικής εκπαιδευτικής αποτελεσματικότητας από ότι οι εκπαιδευτικοί τυπικής εκπαίδευσης που έχουν μαθητές με αναπηρία στην τάξη τους χωρίς να τους παρέχεται σχετική βοήθεια και υποστήριξη (Leyser, 2002).

Οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής εκπαιδεύονται στις παιδαγωγικές αρχές της εξατομικευμένης διδασκαλίας, της αξιολόγησης και της διαχείρισης της συμπεριφοράς των μαθητών με αναπηρίες στην τάξη (Leyser, 2002). Οι περισσότεροι μαθητές με αναπηρίες είχαν πολύ μικρή, αν όχι καθόλου, επιτυχία με βάση τα στάνταρ της τυπικής εκπαίδευσης. Πολλές φορές πρέπει να χρησιμοποιηθούν πολλαπλές στρατηγικές και παρεμβάσεις για να σημειωθεί έστω και η παραμικρή πρόοδος στην επίδοσή τους (Shechtman et al., 2005). Τόσο οι εκπαιδευτικοί της κανονικής όσο και της ειδικής εκπαίδευσης συμφωνούν ότι οι διδακτικές στρατηγικές είναι αποτελεσματικές και σημαντικές, αλλά μόνο οι εκπαιδευτικοί της ειδικής εκπαίδευσης τις χρησιμοποιούν κατά τρόπο που φαίνεται να ευεργετεί τους μαθητές με ειδικές ανάγκες και να ενισχύει πράγματι τις επιδόσεις τους (Leyser, 2002). Ο Leyser (2002) διαπίστωσε ότι πολλοί εκπαιδευτικοί, τόσο της ειδικής όσο και της γενικής εκπαίδευσης, δεν εφάρμοζαν αυτές τις στρατηγικές επειδή ήταν πολύ χρονοβόρες, μείωναν την εξουσία των εκπαιδευτικών ή οι εκπαιδευτικοί κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι η διαδικασία δεν λειτουργούσε τόσο

καλά όσο περίμεναν. Έρευνες έχουν διαπιστώσει ότι οι εκπαιδευτικοί με υψηλό βαθμό αποτελεσματικότητας βιώνουν μεγαλύτερη επαγγελματική ικανοποίηση και επιμένουν να δημιουργούν ένα επιτυχημένο μαθησιακό περιβάλλον για τους μαθητές τους (Edwards et al., 2002). Για να δημιουργήσουν αυτού του είδους το περιβάλλον οι εκπαιδευτικοί πρέπει να ασχοληθούν τόσο με τις κοινωνικές όσο και με τις ακαδημαϊκές δεξιότητες των μαθητών. Οι κοινωνικές δεξιότητες είναι οι ικανότητες και οι γνώσεις εκτός από τις ακαδημαϊκές δεξιότητες που είναι απαραίτητες για την επιτυχία των μαθητών.

Οι ερευνητές έχουν εντοπίσει τέσσερις βασικές ικανότητες: (α) ανάπτυξη ταυτότητας/σκοπού της ζωής, (β) επίλυση προβλημάτων, (γ) διαπροσωπικές σχέσεις και (δ) διατήρηση της σωματικής υγείας (Shechtman et al., 2005). Πολλοί μαθητές με αναπηρία υστερούν σε μία ή περισσότερες από αυτές τις βασικές ικανότητες. Ένα από τα καθήκοντα των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής είναι να αντιμετωπίζουν όχι μόνο τις ακαδημαϊκές αλλά και τις συμπεριφορικές ανησυχίες των μαθητών τους (Brownell et al., 2009). Οι εκπαιδευτικοί που έχουν υψηλό βαθμό προσωπικής διδακτικής αποτελεσματικότητας αναφέρουν ότι χρησιμοποιούν έναν αριθμό αποτελεσματικών στρατηγικών διδασκαλίας συχνότερα από τους λιγότερο αποτελεσματικούς συναδέλφους τους (Leyser, 2002). Ο υψηλός βαθμός αυτοαποτελεσματικότητας συνδέεται επίσης με τη χρήση εξατομικευμένης διδασκαλίας και την προσαρμογή του υλικού (Minke et al., 1996). Είναι σημαντικό για τους εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής να διακρίνονται από υψηλό βαθμό αυτοαποτελεσματικότητας προκειμένου να ανταποκρίνονται στις μοναδικές ακαδημαϊκές και κοινωνικές ανάγκες των μαθητών τους (Leyser, 2002).

Έρευνες έχουν διαπιστώσει ότι η προσωπική αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών αποτελεί τον καλύτερο προγνωστικό παράγοντα για τη συμπεριφορά των εκπαιδευτικών σε σχέση με τη γενική αποτελεσματικότητα ή την αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών (Minke et al., 1996; Saklofske et al., 1988). Η αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών συνδέεται επίσης με υψηλότερα επίπεδα επαγγελματικής εμπλοκής από πλευράς τους (Edwards et al., 2002). Ο υψηλός βαθμός προσωπικής αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών οδηγεί σε υψηλότερο ποσοστό επίτευξης των στόχων των εκπαιδευτικών, σε έναν εκπαιδευτικό που αποδέχεται και αντιμετωπίζει με μεγαλύτερη άνεση τις αλλαγές και σε έναν εκπαιδευτικό που διατηρεί τη δύσκολη διδασκαλία και επιδεικνύει προθυμία να χρησιμοποιήσει διαφορετικές

διδασκαλίες στρατηγικές (Ghaith & Yaghi, 1997). Η αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών μπορεί να συμβάλλει σε αυξημένα ποσοστά συμμετοχής των γονέων με διάφορους τρόπους. Ο υψηλότερος βαθμός προσωπικής αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών συμβάλλει στην αυξημένη αυτοπεποίθηση και στην προθυμία να συζητήσουν τα προγράμματα διδασκαλίας τους, τους στόχους τους και να επιτρέψουν τη εμπλοκή των γονέων στην εκπαίδευση (Hoover-Dempsey et al., 1987). Οι εκπαιδευτικοί με υψηλή αποτελεσματικότητα χρησιμοποιούν προσεγγίσεις διαχείρισης της τάξης που κρατούν τους μαθητές πιο επικεντρωμένους στο έργο τους (Ross & Bruce, 2007).

Η αίσθηση της αποτελεσματικότητας είναι σημαντική είτε εξετάζεται η αποτελεσματικότητα ενός αρχάριου εκπαιδευτικού ειδικής αγωγής είτε ενός έμπειρου. Για τους αρχάριους εκπαιδευτικούς, αυτές οι αυτοεκτιμήσεις της προσωπικής τους δύναμης και επινοητικότητας επηρεάζουν τη συμπεριφορά και τη μάθηση των μαθητών στην τάξη (Evans & Tribble, 1986). Πολλές φορές, η επιτυχία ή η αποτυχία που βιώνει ένας αρχάριος εκπαιδευτικός ειδικής αγωγής κατά το πρώτο έτος της θητείας του στην τάξη καθορίζει την πορεία της καριέρας του. Οι εκπαιδευτικοί είναι πιο πιθανό να εγκαταλείψουν το επάγγελμα κατά τη διάρκεια των πρώτων χρόνων τους στην τάξη, με τον πρώτο χρόνο να είναι ο πιο αβέβαιος. Οι Mumane et al. (1991) κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι οι εκπαιδευτικοί που “επιβιώνουν” από την πρώτη αυτή περίοδο είναι πιθανό να συνεχίσουν να διδάσκουν για πολλά ακόμη χρόνια. Η διοικητική υποστήριξη και προσοχή είναι σημαντική για την αντιμετώπιση των ανησυχιών αυτών των νέων εκπαιδευτικών. Είναι σημαντικό να μεταφερθεί η σημασία της διδακτικής επάρκειας στους εκπαιδευτικούς, ιδιαίτερα στους νέους εκπαιδευτικούς (Chester, 1992). Η παρατήρηση της τάξης και η αξιολογική ανατροφοδότηση είναι ουσιώδεις για τη βοήθεια στην προσαρμογή των εκπαιδευτικών (Deal & Peterson, 1990). Όταν υπάρχει υποστήριξη, είναι πολύ πιο πιθανό οι εκπαιδευτικοί να μην απογοητεύονται τόσο πολύ από τις διαρκώς προκύπτουσες ευθύνες και προκλήσεις κατά τη διδασκαλία των μαθητών με ειδικές ανάγκες (Ware & Kitsantas, 2007).

Η αυτοαποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής επηρεάζεται επίσης σε σημαντικό βαθμό από παράγοντες των σχολείων όπου διδάσκουν. Τα σχολεία μπορούν να επηρεάσουν το αίσθημα αυτοαποτελεσματικότητας ενός εκπαιδευτικού και τη συλλογική αποτελεσματικότητα του προσωπικού στο σύνολό του, παρέχοντας μια θετική κουλτούρα συνεργασίας, υποστηρικτική διοίκηση, πόρους

και κατευθύνσεις για τη χρήση τους (Ware & Kitsantas, 2007). Οι Ware & Kitsantas (2007) αναφέρουν ότι "η δέσμευση ενισχύεται όταν οι εκπαιδευτικοί πιστεύουν ότι έχουν την αποτελεσματικότητα (α) να επιστρατεύουν την υποστήριξη των διευθυντών τους, (β) να επηρεάζουν τις πολιτικές στο σχολείο τους και (γ) να ελέγχουν τη διδασκαλία τους" (σ. 309). Οι εκπαιδευτικές παρεμβάσεις που εστιάζουν στην προσωπική αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών και στη συλλογική αποτελεσματικότητα μπορεί να βοηθήσουν στη διατήρηση των εκπαιδευτικών ενισχύοντας τις πεποιθήσεις τους για την αποτελεσματικότητα (Ware & Kitsantas, 2007). Η προσωπική αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών και η συλλογική αποτελεσματικότητα συνδέονται και οι δύο με την επίδοση των μαθητών, όπως αυτή μετράται με τεστ (Goddard et al., 2000). Η αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών δημιουργεί επαγγελματίες που είναι επίμονοι, ανθεκτικοί και μπορούν να συνεργαστούν αποτελεσματικά για να επηρεάσουν ουσιαστικά την επιτυχία των μαθητών τους (Chong et al., 2010).

2.3 Η αυτοαποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών σε σχέση με τις στάσεις τους έναντι της διδασκαλίας μαθητών με αναπηρία

Ορισμένες έως τώρα έρευνες έχουν επιδιώξει να διερευνήσουν τη σχέση μεταξύ της αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών έναντι της διδασκαλίας μαθητών με ειδικές ανάγκες και των σχετικών στάσεων τους. Σε μία σχετική έρευνα στη Ρουμανία εξετάστηκε ένα δείγμα 126 εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης που εργάζονταν σε τάξεις με μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Στην έρευνα αυτή αξιολογήθηκαν μέσω σχετικών ερωτηματολογίων αυτοαναφοράς οι στάσεις των εκπαιδευτικών και η αποτελεσματικότητά τους. Όπως διαπιστώθηκε, υπήρχε μία θετική συσχέτιση μεταξύ των δύο αυτών μεταβλητών. Μάλιστα, οι σχετικές στάσεις ήταν πιο υψηλές από πλευράς των νεότερων σε ηλικία εκπαιδευτικών. Τέλος, κατά παράδοξο τρόπο οι εκπαιδευτικοί που είχαν παρακολουθήσει σχετικά με την ειδική αγωγή σεμινάρια είχαν και πιο αρνητικές στάσεις για τη συμπερίληψη από τους υπόλοιπους (Frumos, 2018).

Σε μία άλλη σχετική μελέτη εξετάστηκε ένα δείγμα από 201 εκπαιδευτικούς προσχολικής αγωγής στην Ινδονησία. Και σε αυτή την έρευνα αξιολογήθηκε μέσω

ερωτηματολογίων αυτοαναφοράς η αυτοαποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών και οι στάσεις τους ως προς τη συμπερίληψη. Όπως διαπιστώθηκε, εκπαιδευτικοί με πιο υψηλή αυτοαποτελεσματικότητα είχαν και πιο θετικές στάσεις για τη διδασκαλία των μαθητών με αναπηρία (Rahayu et al., 2019).

Σε επιπρόσθετη έρευνα εξετάστηκαν 352 εκπαιδευτικοί γενικής και ειδικής αγωγής όλων των βαθμίδων που δίδασκαν σε σχολεία του Ισραήλ. Στην έρευνα αυτή επίσης αξιολογήθηκε η αυτοαποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών και η στάση τους έναντι της συμπερίληψης. Μεταξύ των δύο αυτών μεταβλητών υπήρχε μία θετική και στατιστικά σημαντική συσχέτιση, οδηγώντας τη διαπίστωση ως οι πιο θετικές στάσεις για τη συμπερίληψη σχετίζονται με υψηλότερη αυτοαποτελεσματικότητα για τη διδασκαλία μαθητών με αναπηρία (Werner et al., 2022).

Σε επιπρόσθετη μελέτη στις Ηνωμένες Πολιτείες εξετάστηκε η σχέση των στάσεων έναντι της συμπερίληψης και της αυτοαποτελεσματικότητας σε ένα δείγμα 100 εκπαιδευτικών προσχολικής αγωγής κατά τη διάρκεια της πανδημίας. Επιπλέον, στην έρευνα αυτή εξετάστηκε η σχέση κοινωνικοδημογραφικών μεταβλητών με την αυτοαποτελεσματικότητα και τις στάσεις των εκπαιδευτικών. Όπως διαπιστώθηκε από την ανάλυση των σχετικών δεδομένων, παράγοντες όπως ο χρόνος προϋπηρεσίας δεν διαφοροποίησαν τα επίπεδα αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών και τις σχετικές στάσεις τους. Αντιθέτως, η Διά Βίου εκπαίδευση των εκπαιδευτικών ιδίως σε ζητήματα που αφορούσαν την ειδική αγωγή, σχετίζονταν με πιο θετικές στάσεις και υψηλότερη αποτελεσματικότητα. Τέλος, όσο πιο υψηλή ήταν η αυτοαποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών, τόσο πιο θετικές ήταν και οι στάσεις τους (Rabiola, 2021).

Με βάση τα παραπάνω, φαίνεται ότι οι στάσεις έναντι της διδασκαλίας μαθητών με αναπηρία είναι πιο θετικές σε εκπαιδευτικούς οι οποίοι έχουν πιο υψηλή αποτελεσματικότητα. Επιπλέον, οι έως τώρα έρευνες δεν μπορούν να οδηγήσουν σε κάποια ξεκάθαρη διαπίστωση περί του ρόλου και των σχετικών με την ειδική αγωγή σπουδών των εκπαιδευτικών, καθώς υπάρχουν αντιφατικά επιμέρους ευρήματα.

3. Μεθοδολογία

3.1 Σχεδιασμός μελέτης

Από μεθοδολογικής απόψεως, η συγκεκριμένη έρευνα ήταν ποσοτική και συγχρονική. Οι ποσοτικές έρευνες αφορούν αυτές στις οποίες οι μετρήσεις κωδικοποιούνται αριθμητικά ώστε να μπορούν να αναλυθούν (Robson, 2002). Οι έρευνες αυτής της κατηγορίας προκρίνονται όταν στόχος είναι η διαπίστωση διαφορών ή σχέσεων ανάμεσα σε μεταβλητές (Babbie, 2013; Robson, 2002). Καθώς στη συγκεκριμένη έρευνα εξετάστηκαν οι παράγοντες αυτοί που σχετίζονται με τις στάσεις έναντι της συμπερίληψης και την αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών, αλλά και η σχέση ανάμεσα στις δύο αυτές μεταβλητές, η έρευνα ήταν ποσοτική.

Ως προς τις σύγχρονες έρευνες, αυτές αφορούν τις μελέτες οι οποίες διεξάγονται σε μία και μόνο χρονική στιγμή, απουσία δηλαδή επαναλαμβανόμενων μετρήσεων. Οι έρευνες αυτής της κατηγορίας διακρίνονται από ορισμένα μειονεκτήματα, αλλά και πλεονεκτήματα. Το βασικό πλεονέκτημα των ερευνών αυτής της κατηγορίας αφορά τη δυνατότητα για συμπερίληψη ενός μεγάλου μεγέθους δείγματος, καθώς είναι ιδιαίτερα οικονομικές εξ απόψεως χρόνου και απαιτούν επομένως μικρή χρονική δέσμευση από τον εκάστοτε συμμετέχοντα, αφού συμπληρώνει τις μετρήσεις μία και μόνο φορά (Robson, 2002). Το βασικό μειονέκτημα των ερευνών αυτής της κατηγορίας είναι ότι δεν ενδείκνυται για την εξαγωγή συμπερασμάτων σχετικά με σχέσεις αιτίου και αιτιατού ανάμεσα σε δύο μεταβλητές, καθώς η χορήγηση των μετρήσεων σε μία και μόνο χρονική στιγμή δεν επιτρέπει με ευκολία την εξαγωγή μιας σχετικής συμπερασματολογίας περί του ποια μεταβλητή επιδρά σε ποια (Aschengrau & Seage, 2012).

3.2 Συμμετέχοντες

Το δείγμα της συγκεκριμένης μελέτης αποτελούταν από 211 εκπαιδευτικούς Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Δεν τέθηκαν επομένως κάποια αυστηρά κριτήρια εισαγωγής και αποκλεισμού, με στόχο τη συμπερίληψη ενός όσο το δυνατόν πιο μεγάλου δείγματος συμμετεχόντων.

3.3 Μετρήσεις

3.3.1 Κοινωνικοδημογραφικά δεδομένα

Τα κοινωνικοδημογραφικά δεδομένα της συγκεκριμένης μελέτης ήταν τα παρακάτω: το φύλο (άντρας/ γυναίκα), η ηλικία (22-30 ετών/ 31-40 ετών/ 41-50 ετών/ 51ετών +), ο χρόνος προϋπηρεσίας (0-5 έτη/ 6-10 έτη/ 11-20 έτη/ 21+ έτη), το εκπαιδευτικό επίπεδο (βασικές σπουδές- πτυχίο/ μεταπτυχιακό/ διδακτορικό), η παρακολούθηση σεμιναρίου/ προγράμματος εκπαίδευσης στην ειδική αγωγή (ναι/ όχι), η πραγματοποίηση σπουδών στην ειδική αγωγή (ναι/ όχι), η βαθμίδα εκπαίδευσης (πρωτοβάθμια/ δευτεροβάθμια) και ο φορέας εργασίας (δημόσιο σχολείο/ ιδιωτικό σχολείο).

3.3.2 Στάσεις έναντι της συμπερίληψης μαθητών με αναπηρία

Οι στάσεις των συμμετεχόντων έναντι της συμπερίληψης μαθητών με αναπηρία αξιολογήθηκαν με τη χρήση του Multidimensional Attitudes Toward Inclusive Education Scale (MATIES) της Mahat (2008). Η μέτρηση αυτή αποτελείται από 18 επιμέρους ερωτήσεις, οι οποίες χορηγούνται σε μία κλίμακα από 1 έως 6 (διαφωνώ απόλυτα έως συμφωνώ απόλυτα). Οι ερωτήσεις του σχετικού εργαλείου μετρήσεις οδηγούν σε τρεις διαφορετικές υποκλίμακες, (α) μία υποκλίμακα που αφορά στη γνωστική διάσταση των στάσεων και αποτελείται από 6 ερωτήσεις (cognitive), (β) μία υποκλίμακα η οποία αφορά στη συναισθηματική διάσταση (affective) των στάσεων και αποτελείται από άλλες 6 ερωτήσεις και (γ) μία υποκλίμακα η οποία αφορά τη διάσταση της συμπεριφοράς και αποτελείται επίσης από 6 ερωτήσεις (behavioral). Βάσει του αθροίσματος του συνόλου των επιμέρους ερωτήσεων υπολογίζεται και το συνολικό σκορ του εργαλείου μέτρησης (Tsakiridou & Polyzoroulou, 2014). Οι υψηλότερες τιμές σημαίνουν πιο θετικές στάσεις (Mahat, 2008). Ο δείκτης α ήταν 0.68 για την πρώτη υποκλίμακα, 0.79 για τη δεύτερη, 0.92 για την τρίτη και 0.87 για το σύνολο του εργαλείου μέτρησης.

3.3.3 Αυτοαποτελεσματικότητα κατά τη διδασκαλία μαθητών με αναπηρία

Η αυτοαποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών κατά τη διδασκαλία μαθητών με αναπηρία μετρήθηκε με τη χρήση του Teaching Students with Disability Efficacy Scale (TSDES) των Dawson & Scott (2013). Το συγκεκριμένο εργαλείο μέτρησης αποτελείται από ένα σύνολο 19 ερωτήσεων. Η εκάστοτε ερώτηση απαντάται σε μία κλίμακα 1 έως 9 με τιμές από διαφωνώ απόλυτα έως συμφωνώ απόλυτα. Υψηλότερες τιμές σημαίνουν πιο έντονη αυτοαποτελεσματικότητα. Η συγκεκριμένη κλίμακα αποτελείται από 5 επιμέρους παράγοντες που αφορούν (α) την καθοδήγηση (instruction), (β) τον επαγγελματισμό (professionalism), (γ) την υποστήριξη από τον εκπαιδευτικό (teacher support), (δ) τη διαχείριση της σχολικής τάξης (classroom management) και (ε) τα σχετικά καθήκοντα (related duties) (Dawson & Scott, 2013). Το συγκεκριμένο εργαλείο είναι σταθμισμένο στην ελληνική πραγματικότητα (Tsakiridou & Polyzoroulou, 2014). Ο δείκτης α για τις συγκεκριμένες υποκλίμακες ήταν 0.92, 0.85, 0.88, 0.87 και 0.81 αντίστοιχα. Για το σύνολο του εργαλείου μέτρησης ο σχετικός δείκτης ήταν 0.91.

3.4 Διαδικασία

Η συλλογή των δεδομένων της συγκεκριμένης έρευνας πραγματοποιήθηκε μέσω του διαδικτύου. Ειδικότερα, οι σχετικές μετρήσεις αναρτήθηκαν σε διάφορες ομάδες στα κοινωνικά δίκτυα, οι οποίες ήταν σχετικές με την εκπαίδευση. Επιπλέον, στη σχετική ανάρτηση υπήρχε και μία σύντομη επεξήγηση του πλαισίου και του σκοπού της έρευνας. Στην περίπτωση κατά την οποία οι συμμετέχοντες ήθελαν να συμμετάσχουν, συμπλήρωναν τις σχετικές μετρήσεις. Οι μετρήσεις αυτές παρέμειναν αναρτημένες από το Νοέμβριο του 2021 έως τον Ιανουάριο του 2022. Τις μετρήσεις συμπλήρωσαν 211 συμμετέχοντες.

3.5 Υποθέσεις έρευνας

Για τη διαμόρφωση των υποθέσεων της έρευνας ήταν αρχικά αναγκαία η διάκριση ανεξάρτητων και εξαρτημένων μεταβλητών. Η σχετική διάκριση πραγματοποιήθηκε ως εξής:

Ανεξάρτητες Μεταβλητές: Φύλο, ηλικία, διδακτική εμπειρία, επίπεδο σπουδών, βαθμίδα εκπαίδευσης, φορέας εργασίας. επιμόρφωση ειδική αγωγή, σπουδές στην ειδική αγωγή.

Εξαρτημένες Μεταβλητές:

A) MATIES (συνολικό σκορ και 3 παράγοντες ερωτηματολογίου):

1. Cognitive – Γνωστική διάσταση (ερωτήματα 1-6)
2. Affective – Συναισθηματική Διάσταση (ερωτήματα 7-12)
3. Behavioral – Συμπεριφορική Διάσταση ερωτήματα 13-18)

B) TSDES (συνολικό σκορ και 5 παράγοντες ερωτηματολογίου):

1. Instruction (ερωτήματα 1-5)
2. Professionalism (ερωτήματα 6-10)
3. Teacher Support (ερωτήματα 11-13)
4. Classroom Management (ερωτήματα 14-16)
5. Related Duties 9ερωτήματα 17-19)

Οι ερευνητικές υποθέσεις της έρευνας ήταν οι παρακάτω:

Υ1: Θα υπάρξει συσχέτιση μεταξύ των Στάσεων και Αντιλήψεων των εκπαιδευτικών αναφορικά με την συμπερίληψη μαθητών με αναπηρία και της αυτό-αποτελεσματικότητάς τους στο εκπαιδευτικό τους έργο.

Υ2: Θα υπάρξει διαφορά, στις Στάσεις και Αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τη συμπερίληψη μαθητών με αναπηρία με βάση το φύλο

Υ3: Θα υπάρξει διαφορά, στις Στάσεις και Αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τη συμπερίληψη μαθητών με αναπηρία με βάση την ηλικία.

Υ4: Θα υπάρξει διαφορά, στις Στάσεις και Αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τη συμπερίληψη μαθητών με αναπηρία με βάση την διδακτική εμπειρία.

Υ5: Θα υπάρξει διαφορά, στις Στάσεις και Αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τη συμπερίληψη μαθητών με αναπηρία Θα υπάρξει διαφορά με βάση το επίπεδο σπουδών.

Υ6: Θα υπάρξει διαφορά, στις Στάσεις και Αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τη συμπερίληψη μαθητών με αναπηρία Θα υπάρξει διαφορά με βάση την επιμόρφωση στην ειδική αγωγή.

Υ7: Θα υπάρξει διαφορά, στις Στάσεις και Αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τη συμπερίληψη μαθητών με αναπηρία Θα υπάρξει διαφορά με βάση τις εξειδικευμένες σπουδές στην ειδική αγωγή.

Υ8: Θα υπάρξει διαφορά, στις Στάσεις και Αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τη συμπερίληψη μαθητών με αναπηρία Θα υπάρξει διαφορά με βάση τη βαθμίδα εργασίας (Α/βάθμια και Β/βάθμια).

Υ9: Θα υπάρξει διαφορά, στις Στάσεις και Αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τη συμπερίληψη μαθητών με αναπηρία Θα υπάρξει διαφορά με βάση τον φορέα εργασίας (δημόσιο και ιδιωτικό σχολείο).

Υ10: Θα υπάρξει διαφορά στην αυτό-αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών για το εκπαιδευτικό τους έργο με βάση το φύλο.

Υ11: Θα υπάρξει διαφορά στην αυτό-αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών για το εκπαιδευτικό τους έργο με βάση την ηλικία.

Υ12: Θα υπάρξει διαφορά στην αυτό-αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών για το εκπαιδευτικό τους έργο με βάση την διδακτική εμπειρία.

Υ13: Θα υπάρξει διαφορά στην αυτό-αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών για το εκπαιδευτικό τους έργο Θα υπάρξει διαφορά με βάση το επίπεδο σπουδών.

Υ14: Θα υπάρξει διαφορά στην αυτό-αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών για το εκπαιδευτικό τους έργο με βάση την επιμόρφωση στην ειδική αγωγή..

Υ15: Θα υπάρξει διαφορά στην αυτό-αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών για το εκπαιδευτικό τους έργο με βάση τις εξειδικευμένες σπουδές στην ειδική αγωγή.

Υ16: Θα υπάρξει διαφορά στην αυτό-αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών για το εκπαιδευτικό τους έργο με βάση τη βαθμίδα εργασίας (Α/βάθμια και Β/βάθμια).

Υ17: Θα υπάρξει διαφορά στην αυτό-αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών για το εκπαιδευτικό τους έργο με βάση τη φορέα εργασίας (δημόσιο και ιδιωτικό σχολείο).

Με βάση τα παραπάνω, οι στατιστικές υποθέσεις της μελέτης ήταν οι παρακάτω:

H0: Δεν θα υπάρχουν στατιστικά σημαντικές μεταβολές στη συσχέτιση μεταξύ των Στάσεων και Αντιλήψεων των εκπαιδευτικών αναφορικά με την συμπερίληψη μαθητών με αναπηρία και της αυτό-αποτελεσματικότητάς τους στο εκπαιδευτικό τους έργο.

H1: Θα υπάρχουν στατιστικά σημαντικές μεταβολές στη συσχέτιση μεταξύ των Στάσεων και Αντιλήψεων των εκπαιδευτικών αναφορικά με την συμπερίληψη μαθητών με αναπηρία και της αυτό-αποτελεσματικότητάς τους στο εκπαιδευτικό τους έργο.

H0: Δεν θα υπάρχουν στατιστικά σημαντικές μεταβολές στις στάσεις για την συμπερίληψη μεταξύ εκπαιδευτικών διαφορετικού φύλου και της αποτελεσματικότητας του εκπαιδευτικού τους έργου.

H1: Θα υπάρχουν στατιστικά σημαντικές μεταβολές στις στάσεις για την συμπερίληψη μεταξύ εκπαιδευτικών διαφορετικού φύλου και της αποτελεσματικότητας του εκπαιδευτικού τους έργου.

H0: Δεν θα υπάρχουν στατιστικά σημαντικές μεταβολές στις στάσεις για την συμπερίληψη μεταξύ εκπαιδευτικών διαφορετικής ηλικίας και της αποτελεσματικότητας του εκπαιδευτικού τους έργου.

H1: Θα υπάρχουν στατιστικά σημαντικές μεταβολές στις στάσεις για την συμπερίληψη μεταξύ εκπαιδευτικών διαφορετικής ηλικίας και της αποτελεσματικότητας του εκπαιδευτικού τους έργου.

H0: Δεν θα υπάρχουν στατιστικά σημαντικές μεταβολές στις στάσεις για την συμπερίληψη μεταξύ εκπαιδευτικών διαφορετικής διδακτικής εμπειρίας και της αποτελεσματικότητας του εκπαιδευτικού τους έργου.

H1: Θα υπάρχουν στατιστικά σημαντικές μεταβολές στις στάσεις για την συμπερίληψη μεταξύ εκπαιδευτικών διαφορετικής διδακτικής εμπειρίας και της αποτελεσματικότητας του εκπαιδευτικού τους έργου.

H0: Δεν θα υπάρχουν στατιστικά σημαντικές μεταβολές στις στάσεις για την συμπερίληψη μεταξύ εκπαιδευτικών διαφορετικού επιπέδου σπουδών και της αποτελεσματικότητας του εκπαιδευτικού τους έργου.

H1: Θα υπάρχουν στατιστικά σημαντικές μεταβολές στις στάσεις για την συμπερίληψη μεταξύ εκπαιδευτικών διαφορετικού επιπέδου σπουδών και της αποτελεσματικότητας του εκπαιδευτικού τους έργου.

H0: Δεν θα υπάρχουν στατιστικά σημαντικές μεταβολές στις στάσεις για την συμπερίληψη μεταξύ εκπαιδευτικών με διαφορετική επιμόρφωση και της αποτελεσματικότητας του εκπαιδευτικού τους έργου.

H1: Θα υπάρχουν στατιστικά σημαντικές μεταβολές στις στάσεις για την συμπερίληψη μεταξύ εκπαιδευτικών με διαφορετική επιμόρφωση και της αποτελεσματικότητας του εκπαιδευτικού τους έργου.

H0: Δεν θα υπάρχουν στατιστικά σημαντικές μεταβολές στις στάσεις για την συμπερίληψη μεταξύ εκπαιδευτικών με εξειδικευμένες ή μη σπουδές στην Ειδική αγωγή και της αποτελεσματικότητας του εκπαιδευτικού τους έργου.

H1: Θα υπάρχουν στατιστικά σημαντικές μεταβολές στις στάσεις για την συμπερίληψη μεταξύ εκπαιδευτικών με εξειδικευμένες ή μη σπουδές στην Ειδική αγωγή και της αποτελεσματικότητας του εκπαιδευτικού τους έργου.

H0: Δεν θα υπάρχουν στατιστικά σημαντικές μεταβολές στις στάσεις για την συμπερίληψη μεταξύ εκπαιδευτικών διαφορετικής βαθμίδας (πρωτοβάθμια/δευτεροβάθμια) και της αποτελεσματικότητας του εκπαιδευτικού τους έργου.

H1: Θα υπάρχουν στατιστικά σημαντικές μεταβολές στις στάσεις για την συμπερίληψη μεταξύ εκπαιδευτικών διαφορετικής βαθμίδας (πρωτοβάθμια/δευτεροβάθμια) και της αποτελεσματικότητας του εκπαιδευτικού τους έργου.

H0: Δεν θα υπάρχουν στατιστικά σημαντικές μεταβολές στις στάσεις για την συμπερίληψη μεταξύ εκπαιδευτικών διαφορετικού φορέα εργασίας (δημόσιο/ιδιωτικό σχολείο) και της αποτελεσματικότητας του εκπαιδευτικού τους έργου.

H1: Θα υπάρχουν στατιστικά σημαντικές μεταβολές στις στάσεις για την συμπερίληψη μεταξύ εκπαιδευτικών διαφορετικού φορέα εργασίας (δημόσιο/ιδιωτικό σχολείο) και της αποτελεσματικότητας του εκπαιδευτικού τους έργου.

3.6 Στατιστική ανάλυση

Η στατιστική ανάλυση των δεδομένων της μελέτης πραγματοποιήθηκε με τη χρήση του προγράμματος SPSS για Windows. Αρχικά, πραγματοποιήθηκε περιγραφική στατιστική ανάλυση, επιδιώκοντας την αποτύπωση το προφίλ του εξεταζομένου δείγματος. Η ανάλυση αυτή πραγματοποιήθηκε με τη χρήση απόλυτων τιμών και ποσοστών επί τοις εκατό, δεδομένου ότι όλες οι μεταβλητές ήταν κατηγορικές. Όσον αφορά την επαγωγική ανάλυση, πραγματοποιήθηκε μέσω συντελεστή συσχέτισης Pearson για την εξέταση της κεντρικής υπόθεσης της έρευνας περί πιθανής σχέσης μεταξύ της αυτοαποτελεσματικότητας κατά τη διδασκαλία των μαθητών με αναπηρία και των τάσεων για τη συμπερίληψη. Όσον αφορά τη σχέση δίτιμων κατηγορικών μεταβλητών με τις δύο αυτές μετρήσεις, αυτή εξεταστική με τη χρήση Ελέγχου Ανεξάρτητων Δειγμάτων. Τέλος, η σχέση κατηγορικών μεταβλητών με περισσότερες από δύο τιμές με ποσοτικές μελετήθηκε με τη χρήση Ανάλυσης Διακύμανσης. Ο δείκτης σημαντικότητας τέθηκε στο 0.05 για το σύνολο των αναλύσεων.

4. Αποτελέσματα

4.1 Αποτελέσματα της περιγραφικής ανάλυσης δεδομένων

Όσον αφορά τη συχνότητα του φύλου στο εξεταζόμενο δείγμα, αυτή παρουσιάζεται στο γράφημα 4.1. Ειδικότερα, το 85,8% των συμμετεχόντων της μελέτης αφορούσε γυναίκες (n=181) και το 14,2% άντρες (n= 30).

Γράφημα 4.1. Κατανομή δείγματος σύμφωνα με το φύλο.



Ως προς την ηλικία των ατόμων του δείγματος, το 31,8% (n=67) αποτελούνταν από άτομα 22 έως 30 ετών, το 37,9% από άτομα ηλικίας 31-40 ετών (n=80), το 18% από άτομα ηλικίας 41 έως 50 ετών (n=18) και το 12,3% (n=26) από άτομα ηλικίας 51 ετών και άνω (γράφημα 4.2).

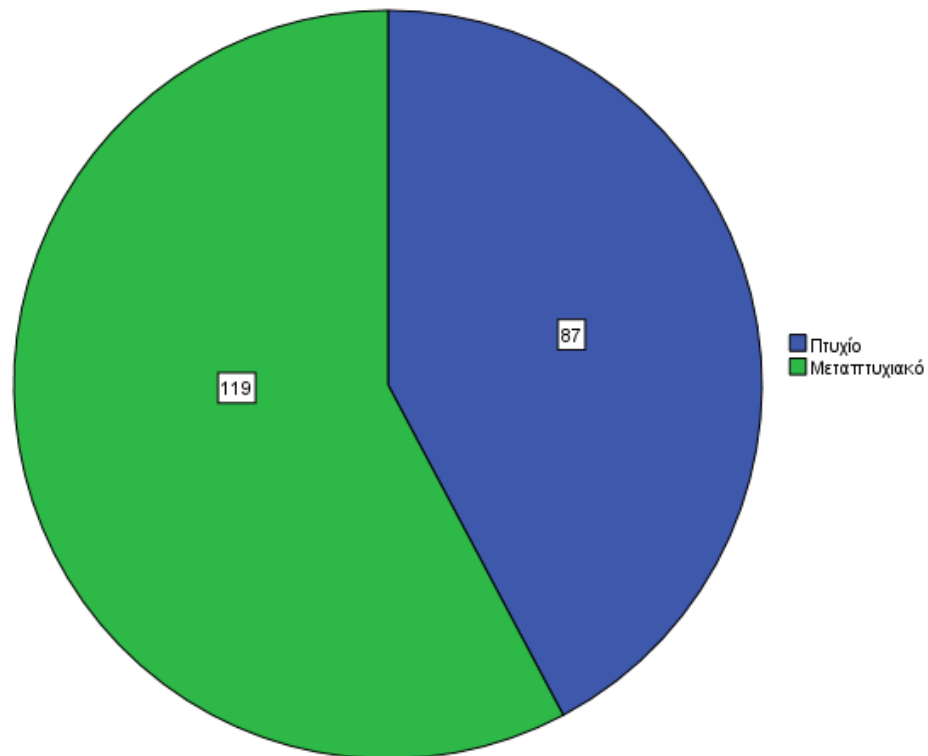
Γράφημα 4.2. Κατανομή δείγματος σύμφωνα με την ηλικία.



Ως προς το εκπαιδευτικό επίπεδο των συμμετεχόντων, το 42,2% (n=87) αποτελούνταν από κατόχους βασικού πτυχίου και το 57,8% (n=119) τους κατόχους μεταπτυχιακού τίτλου σπουδών (γράφημα 4.3).

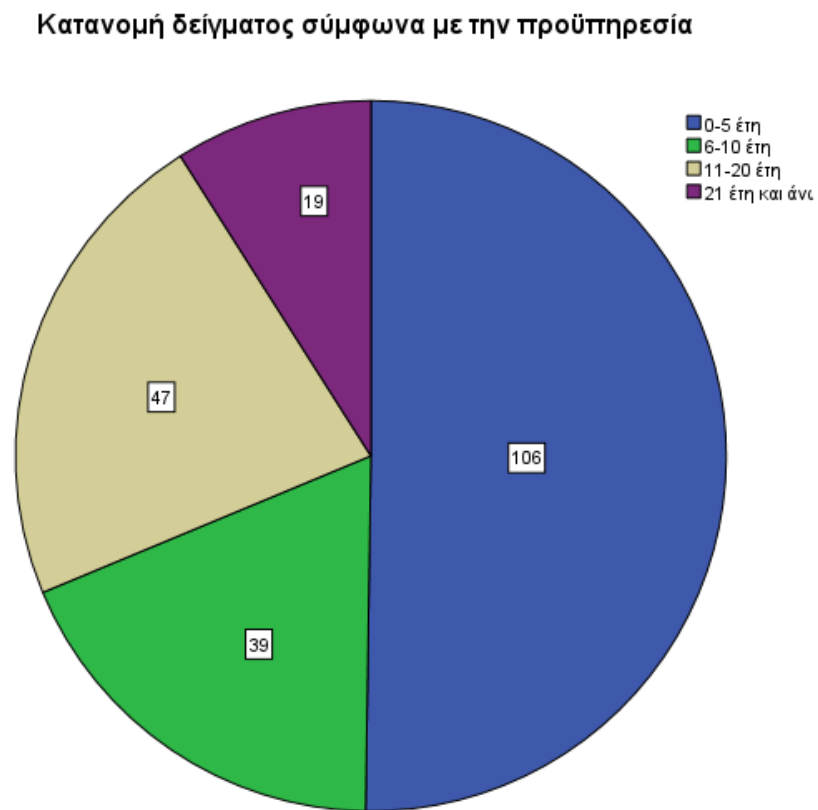
Γράφημα 4.3. Κατανομή δείγματος σύμφωνα με το εκπαιδευτικό επίπεδο.

Κατανομή δείγματος σύμφωνα με το εκπαιδευτικό επίπεδο



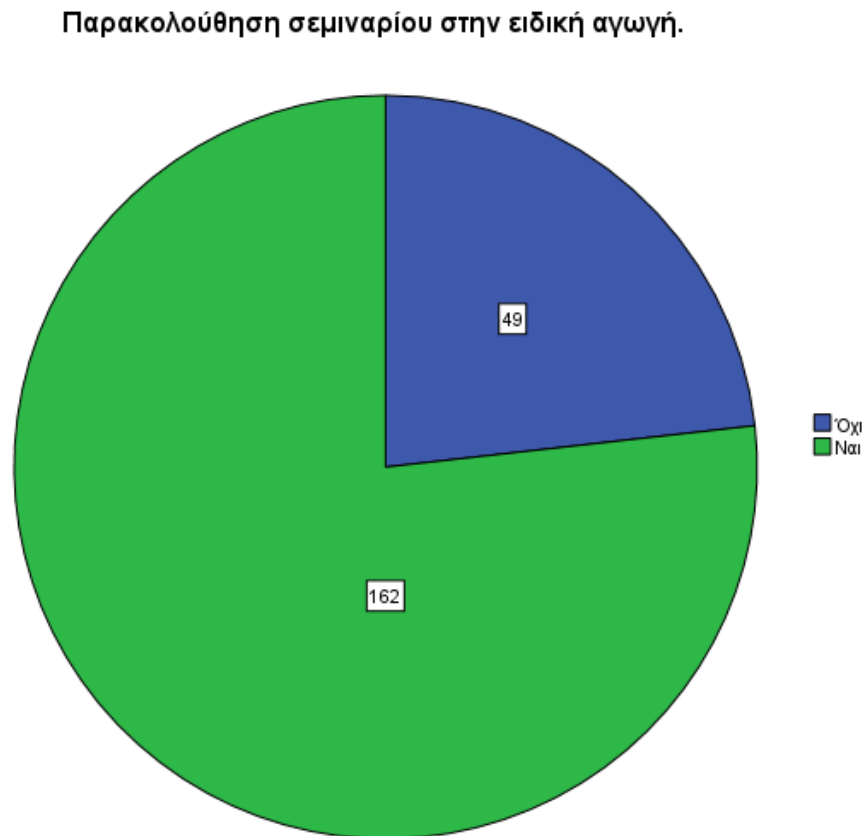
Όσον αφορά τον χρόνο προϋπηρεσίας, το 50.2% των συμμετεχόντων είχε χρόνο προϋπηρεσίας 0 έως 5 έτη (=106), το 18.5% (n=39) 6-10 έτη, το 22.3% (n=47) 11-20 έτη και το 9% (n=10) 21 και άνω έτη (γράφημα 4.4).

Γράφημα 4.4. Κατανομή δείγματος σύμφωνα με την προϋπηρεσία.



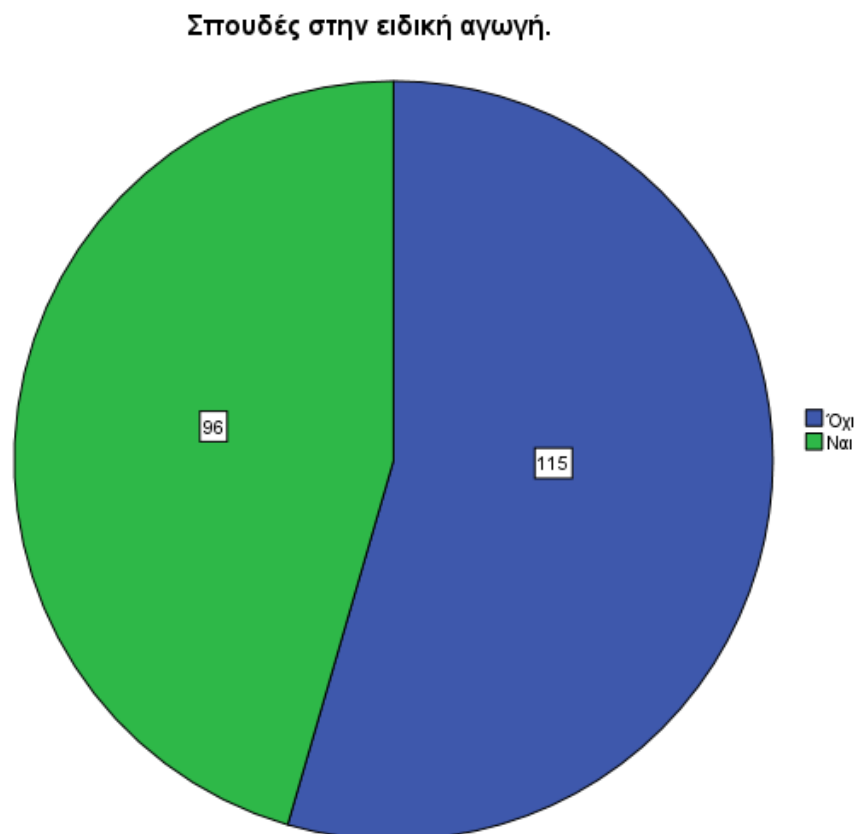
Ως προς την παρακολούθηση σεμιναρίου/ προγράμματος στην ειδική αγωγή, το 23.2% (n=49) δεν είχε παρακολουθήσει κάποιο σχετικό πρόγραμμα ή σεμινάριο, ενώ το 76.8% (n=162) είχε παρακολουθήσει (γράφημα 4.5).

Γράφημα 4.5. Παρακολούθηση σεμιναρίου- Εκπαίδευση στην Ειδική Αγωγή.



Ως προς τις σπουδές στην ειδική αγωγή, το 45,5% του εξεταζόμενου δείγματος είχε πραγματοποιήσει σχετικές σπουδές (n=96), ενώ το 54,5% (n=115) δεν είχε πραγματοποιήσει (γράφημα 4.6).

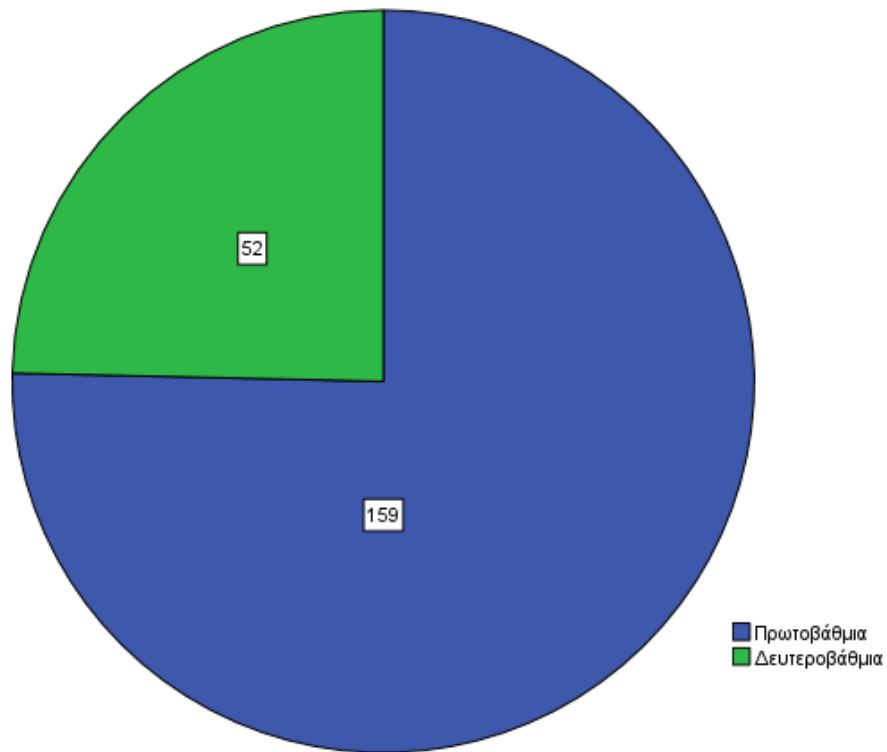
Γράφημα 4.6. Κατανομή δείγματος σύμφωνα με σπουδές στην ειδική αγωγή .



Όσον αφορά τη βαθμίδα εκπαίδευσης στην οποία οι συμμετέχοντες εργάζονταν, το 75.4% εργαζόταν στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση (n=159) και το 24.6% (n=52) εργαζόταν στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση (γράφημα 4.7).

Γράφημα 4.7. Κατανομή δείγματος σύμφωνα με την βαθμίδα εκπαίδευσης.

Κατανομή δείγματος σύμφωνα με τη βαθμίδα εκπαίδευσης



Ως προς το φορέα εργασίας, το 76,3% των συμμετεχόντων (n=161) εργαζόταν σε δημόσιο σχολείο και το 23.7% (n=50) σε ιδιωτικό (γράφημα 4.8).

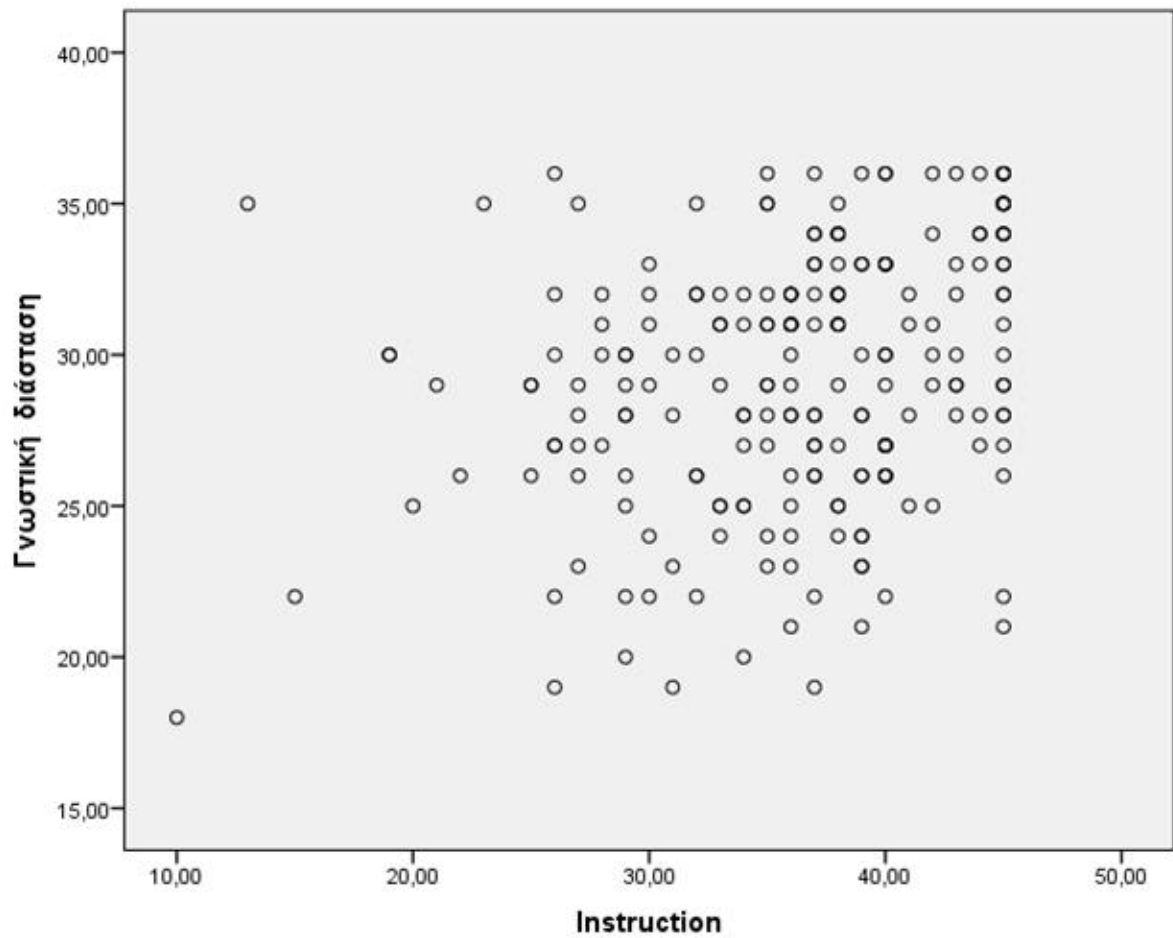
Σχήμα 4.8. Κατανομή δείγματος σύμφωνα με τον Φορέα Εργασίας.



4.2 Επαγωγική ανάλυση δεδομένων

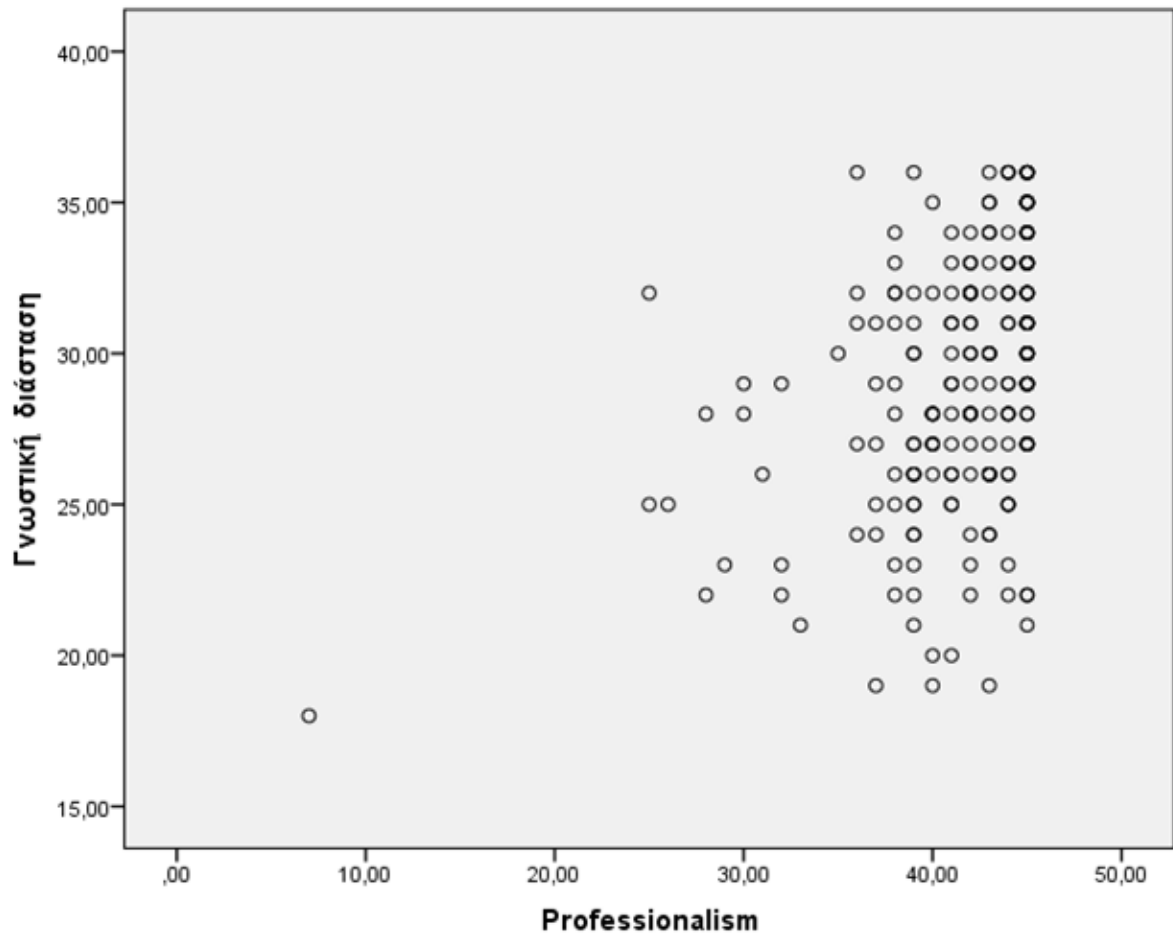
Στο παρακάτω γράφημα 4.9 παρουσιάζεται η συσχέτιση μεταξύ της υποκλίμακας της γνωστικής διάστασης του ερωτηματολογίου MATIES και της υποκλίμακας instruction του ερωτηματολογίου αυτοαποτελεσματικότητας. Ανάμεσα στις δύο αυτές μεταβλητές υπήρχε μία θετική συσχέτιση η οποία ήταν και στατιστικά σημαντική ($r=0.277$, $p=0.000$).

Γράφημα 4.9. Η συσχέτιση της γνωστικής διάστασης του MATIES με την υποκλίμακα instruction



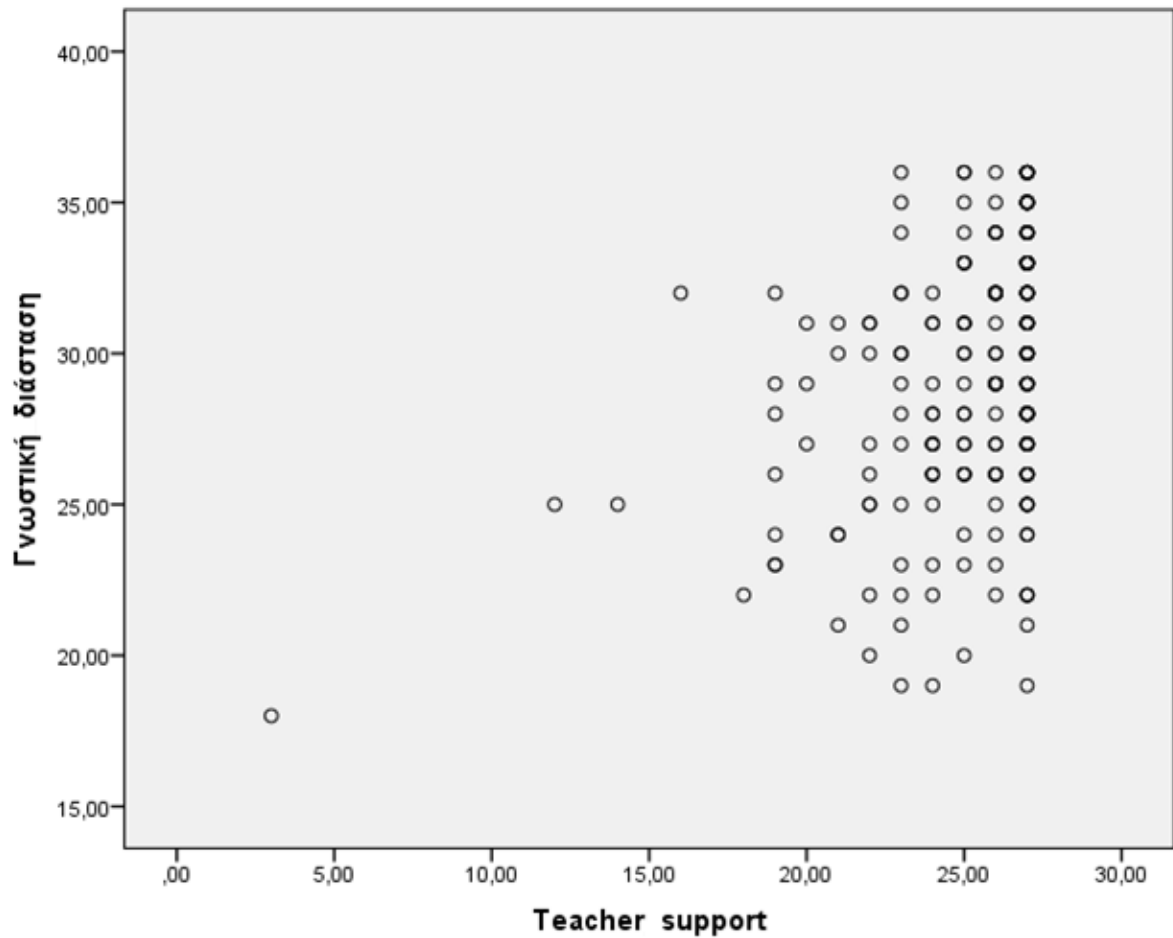
Στο ακόλουθο γράφημα 4.10 παρουσιάζεται η αντίστοιχη συσχέτιση μεταξύ της υποκλίμακας της γνωστικής διάστασης και της υποκλίμακας professionalism. Η συσχέτιση αυτή ήταν θετική και στατιστικά σημαντική ($r=0.391$, $p=0.000$).

Γράφημα 4.10. Η συσχέτιση της γνωστικής διάστασης του MATIES με την υποκλίμακα professionalism



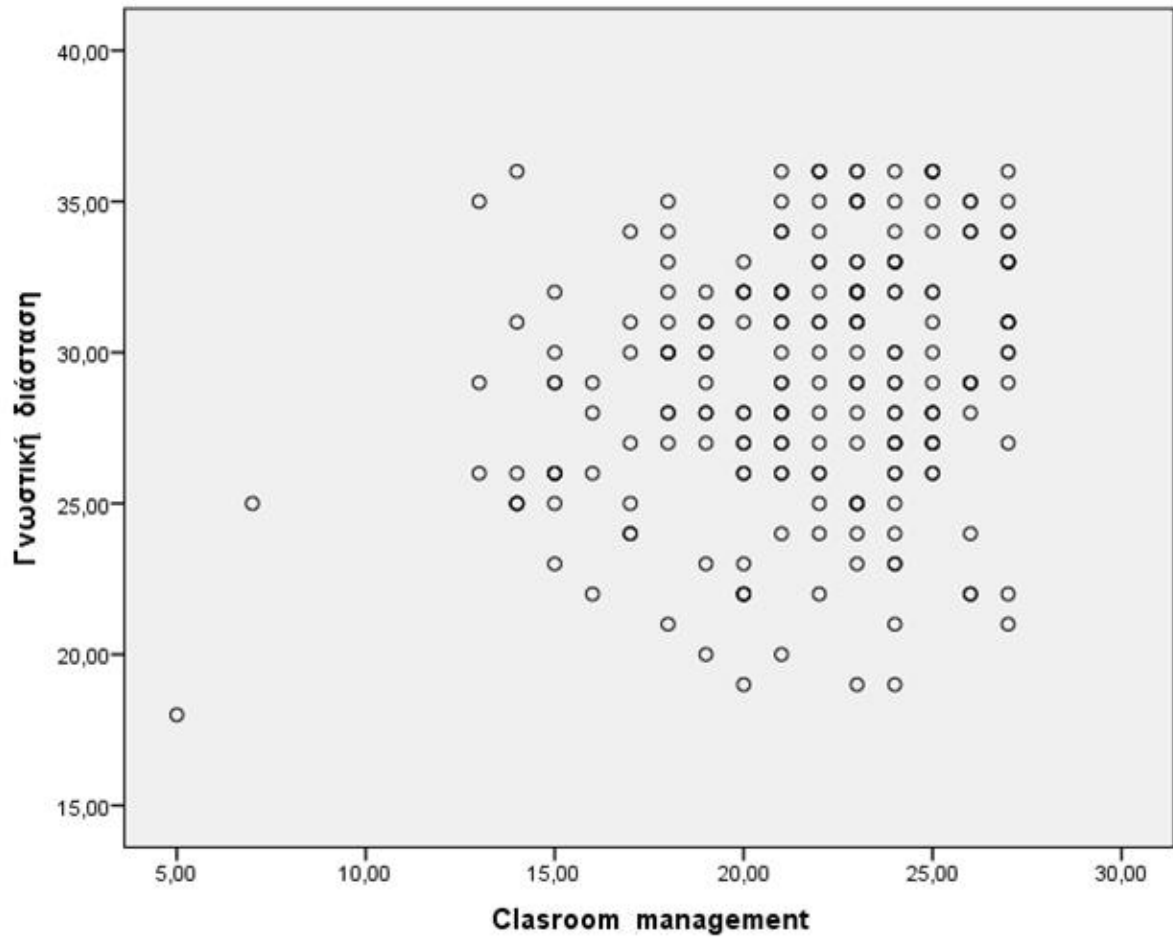
Ακολούθως στο γράφημα 4.11 παρουσιάζεται η συσχέτιση μεταξύ της γνωστικής διάστασης του ερωτηματολογίου στάσεων για τη συμπερίληψη και της μεταβλητής teacher support του ερωτηματολογίου αυτοαποτελεσματικότητας. Η σχέση των δύο μεταβλητών θετική και στατιστικά σημαντική ($r=0.354$, $p=0.000$).

Γράφημα 4.11. Η συσχέτιση της γνωστικής διάστασης του MATIES με την teacher support



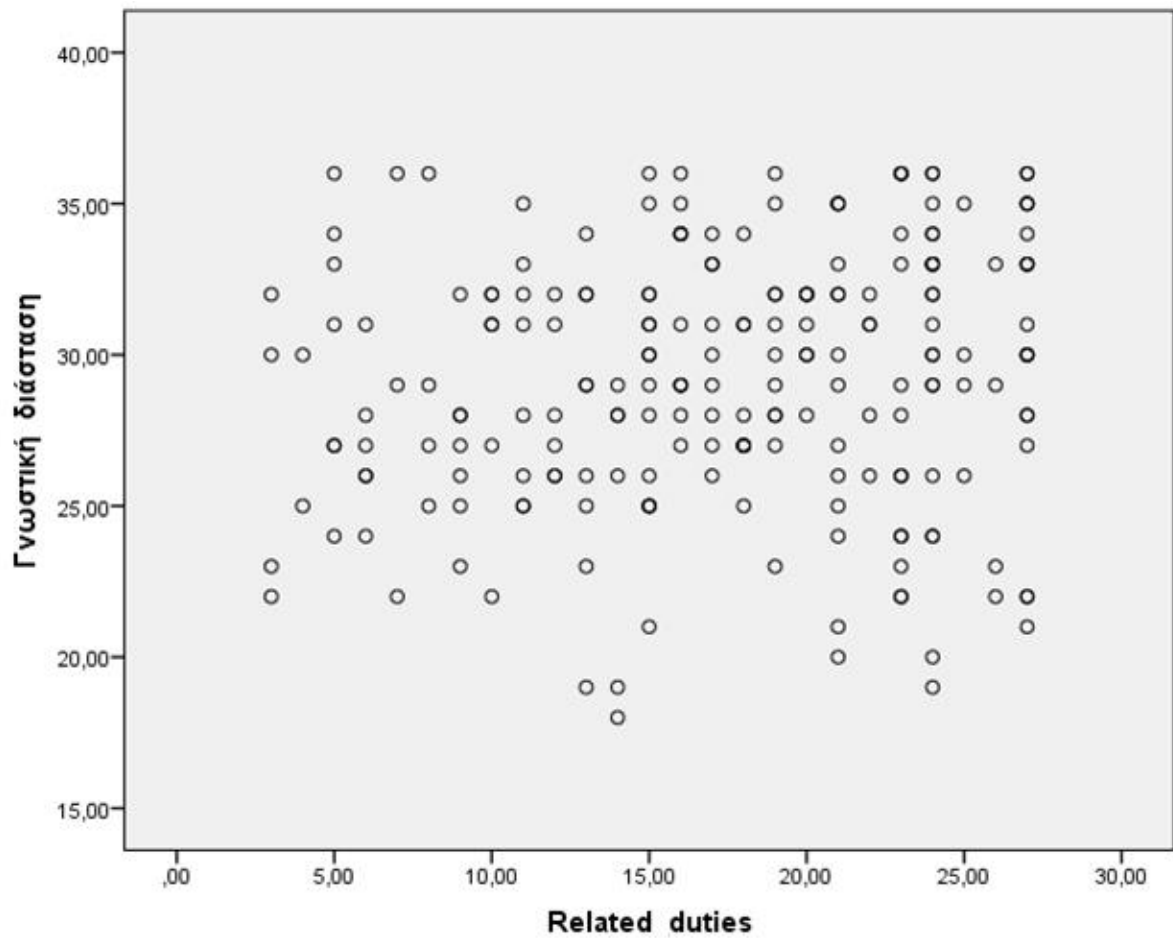
Η αντίστοιχη συσχέτιση με την υποκλίμακα classroom management παρουσιάζεται ακολούθως (γράφημα 4.12) . Και αυτή η συσχέτιση ήταν θετική και στατιστικά σημαντική ($r=0.233$, $p=0.001$).

Γράφημα 4.12. Η συσχέτιση της γνωστικής διάστασης του MATIES με την υποκλίμακα classroom management



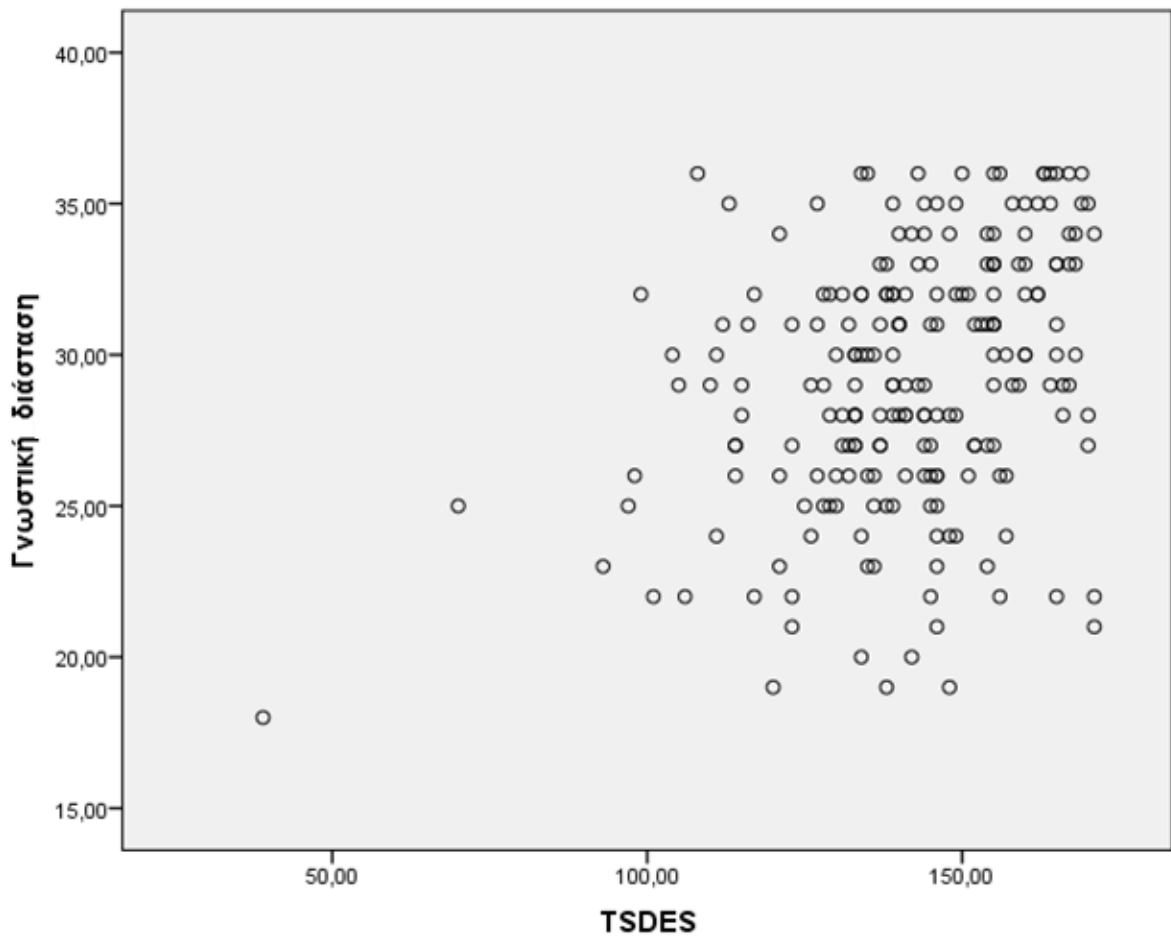
Η συσχέτιση μεταξύ της υπό κλίμακας related duties και της γνωστικής διαστάσεις της αυτοαποτελεσματικότητας παρουσιάζεται στο ακόλουθο γράφημα 4.13. Η συσχέτιση αυτή δεν ήταν στατιστικά σημαντική ($r=0.133$, $p=0.053$).

Γράφημα 4.13. Η συσχέτιση της γνωστικής διάστασης του MATIES με την υποκλίμακα related duties



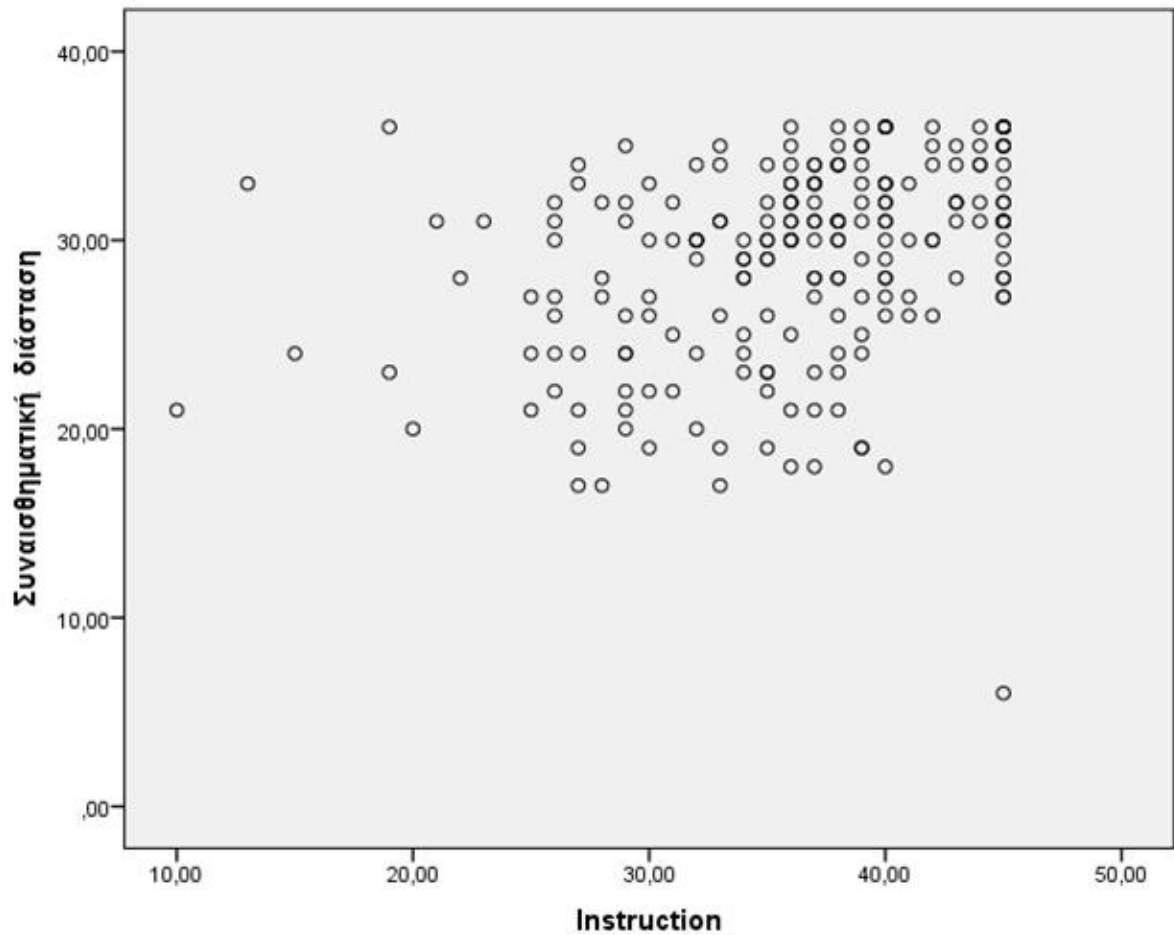
Τέλος, η συσχέτιση της γνωστικής διάστασης με το συνολικό σκορ της αυτοαποτελεσματικότητας παρουσιάζεται στο γράφημα 4.14. Όπως φαίνεται, η συσχέτιση αυτή ήταν θετική και στατιστικά σημαντική ($r=0.344$, $p=0.000$).

Γράφημα 4.14. Η συσχέτιση της γνωστικής διάστασης του MATIES με το σκορ του TSDES



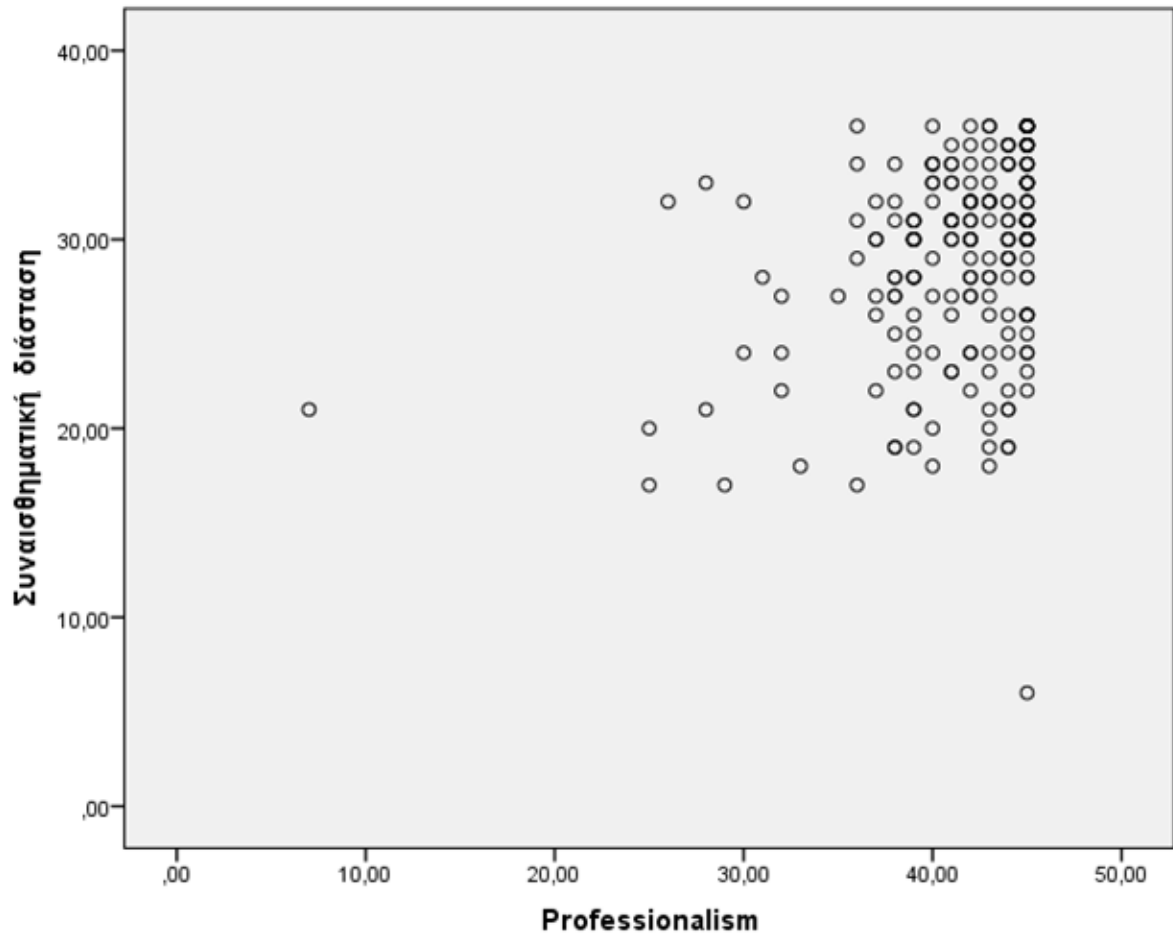
Ακολούθως (γράφημα 4.15), παρουσιάζεται η συσχέτιση της συναισθηματικής διάστασης των στάσεων με η μεταβλητή instruction. Όπως φαίνεται, η συσχέτιση ήταν θετική και στατιστικά σημαντική ($r=0.349$, $p=0.000$).

Γράφημα 4.15. Η συσχέτιση της συναισθηματικής διάστασης του MATIES με την υποκλίμακα instruction



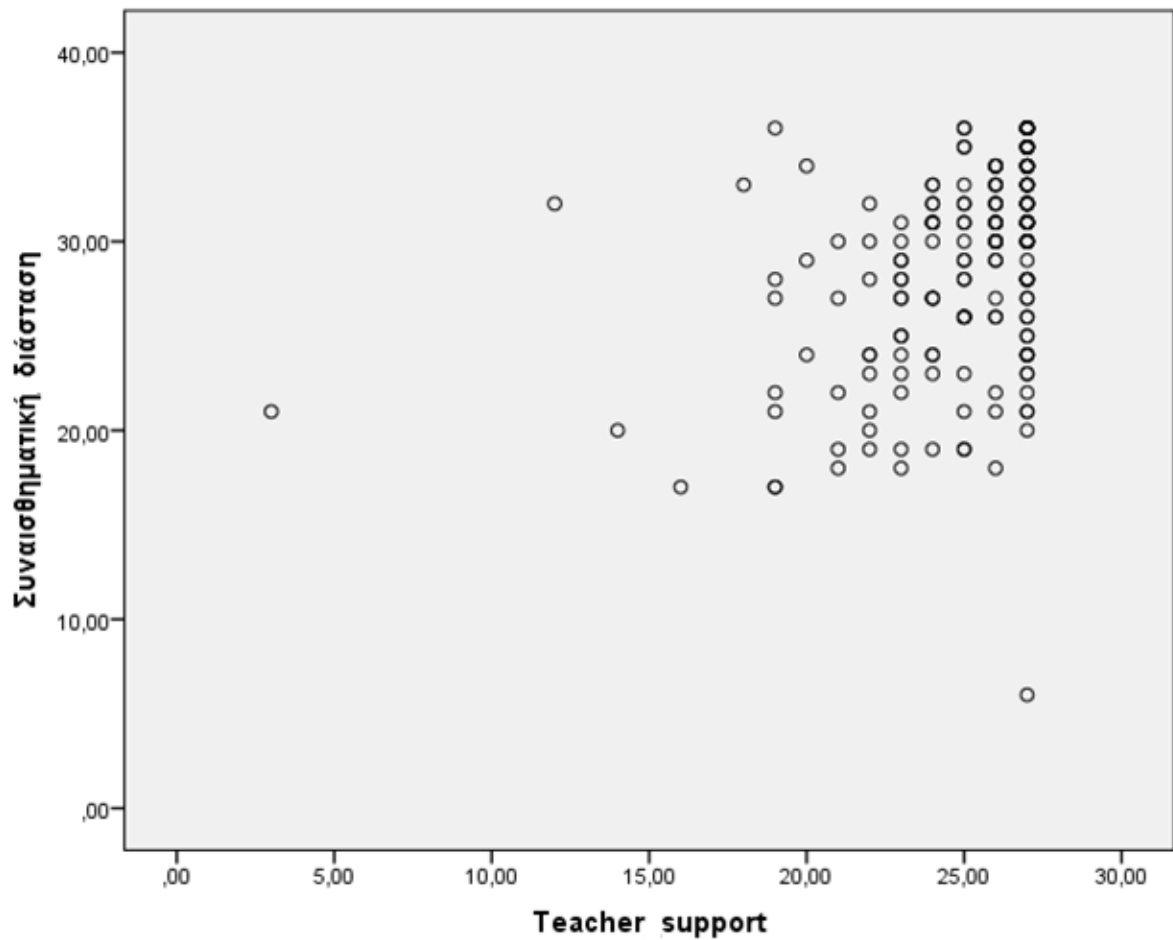
Ως προς τη συσχέτιση ανάμεσα στη συναισθηματική διάσταση και στη μεταβλητή professionalism, αυτή παρουσιάζεται στο γράφημα 4.16. Όπως φαίνεται, η συσχέτιση αυτή ήταν θετική και στατιστικά σημαντική ($r=0.330$, $p=0.000$).

Γράφημα 4.16. Η συσχέτιση της συναισθηματικής διάστασης του MATIES με την υποκλίμακα professionalism



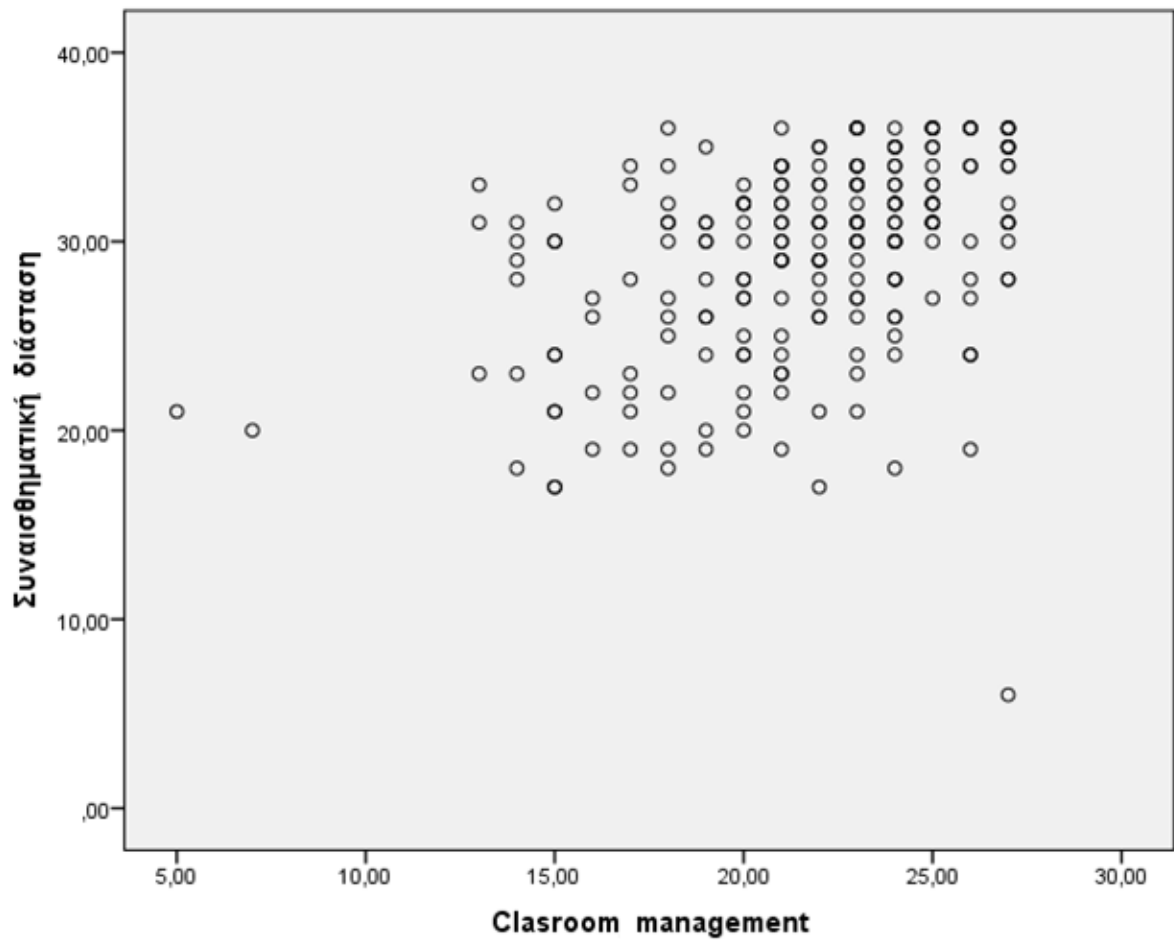
Ως προς τη συσχέτιση μεταξύ της συναισθηματικής διάστασης και της μεταβλητής του teacher support, και αυτή η συσχέτιση ήταν θετική και στατιστικά σημαντική ($r=0.391$, $p=0.000$) [γράφημα 4.17].

Γράφημα 4.17. Η συσχέτιση της συναισθηματικής διάστασης του MATIES με την υποκλίμακα teacher support



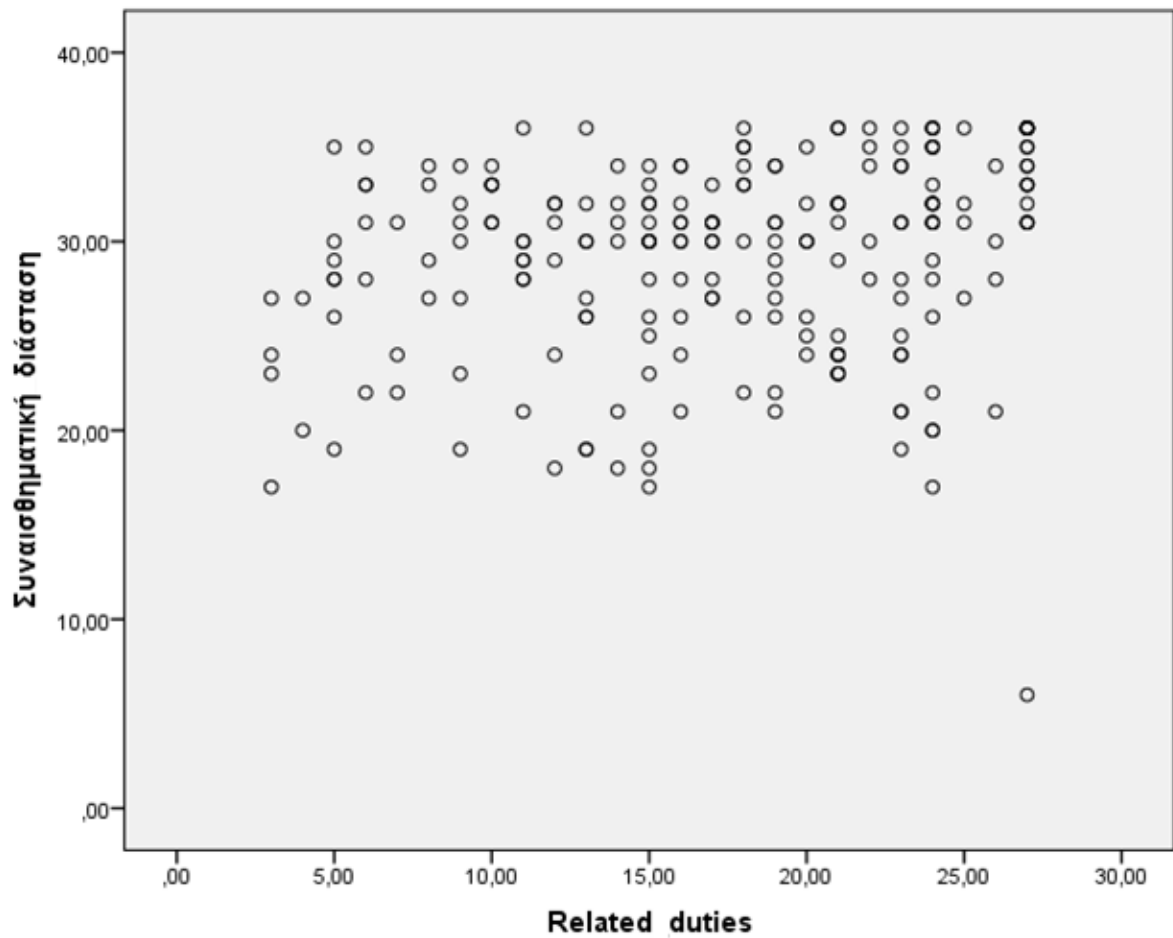
Η συσχέτιση μεταξύ της συναισθηματικής διάστασης και της μεταβλητής classroom management παρουσιάζεται στο γράφημα 4.18. Και αυτή η συσχέτιση ήταν θετική και στατιστικά σημαντική ($r=0.199$, $p=0.004$).

Γράφημα 4.18. Η συσχέτιση της συναισθηματικής διάστασης του MATIES με την υποκλίμακα classroom management



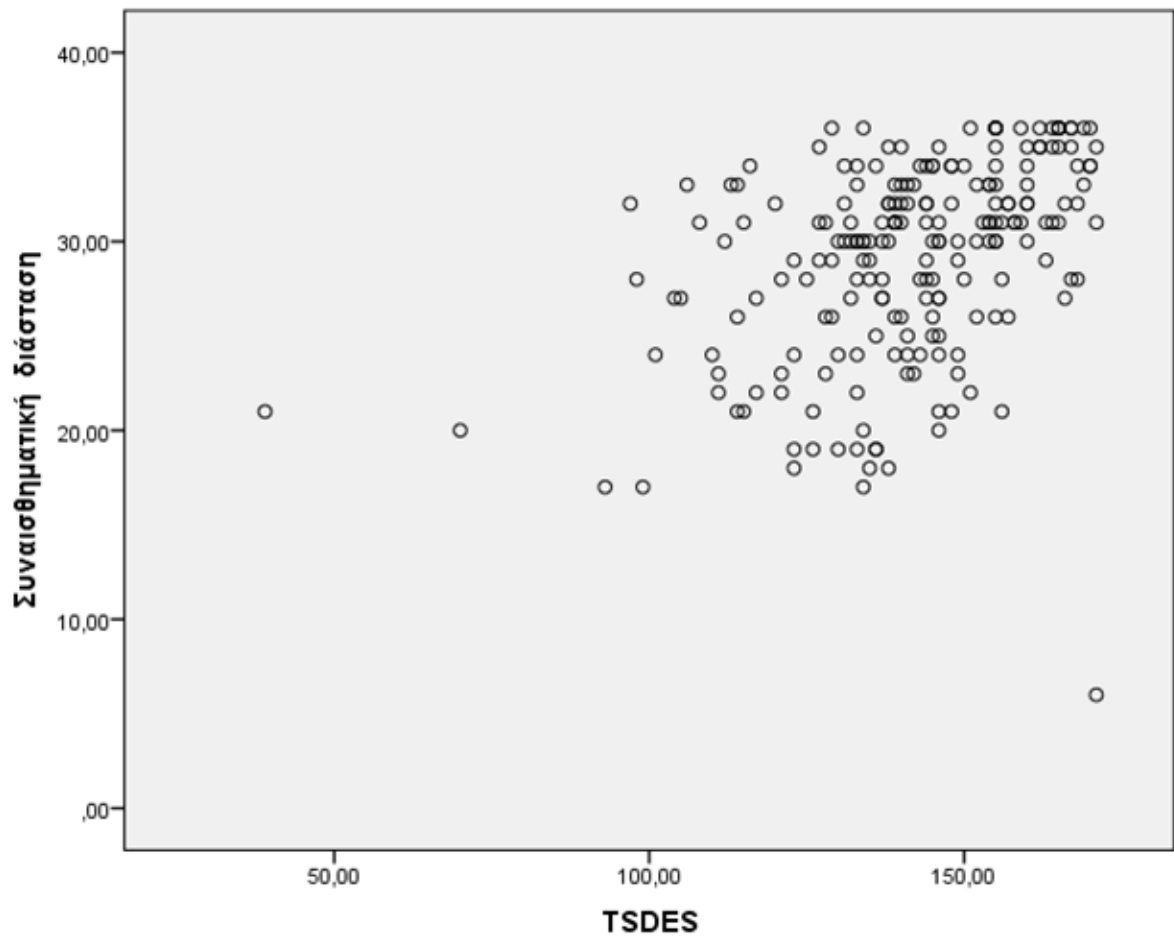
Η συσχέτιση της μεταβλητής related duties και της συναισθηματικής διάστασης ήταν επίσης θετική και στατιστικά σημαντική, όπως διαπιστώνεται και από το γράφημα 4.19 ($r=0.199$, $p=0.004$).

Γράφημα 4.19. Η συσχέτιση της συναισθηματικής διάστασης του MATIES με την υποκλίμακα related duties



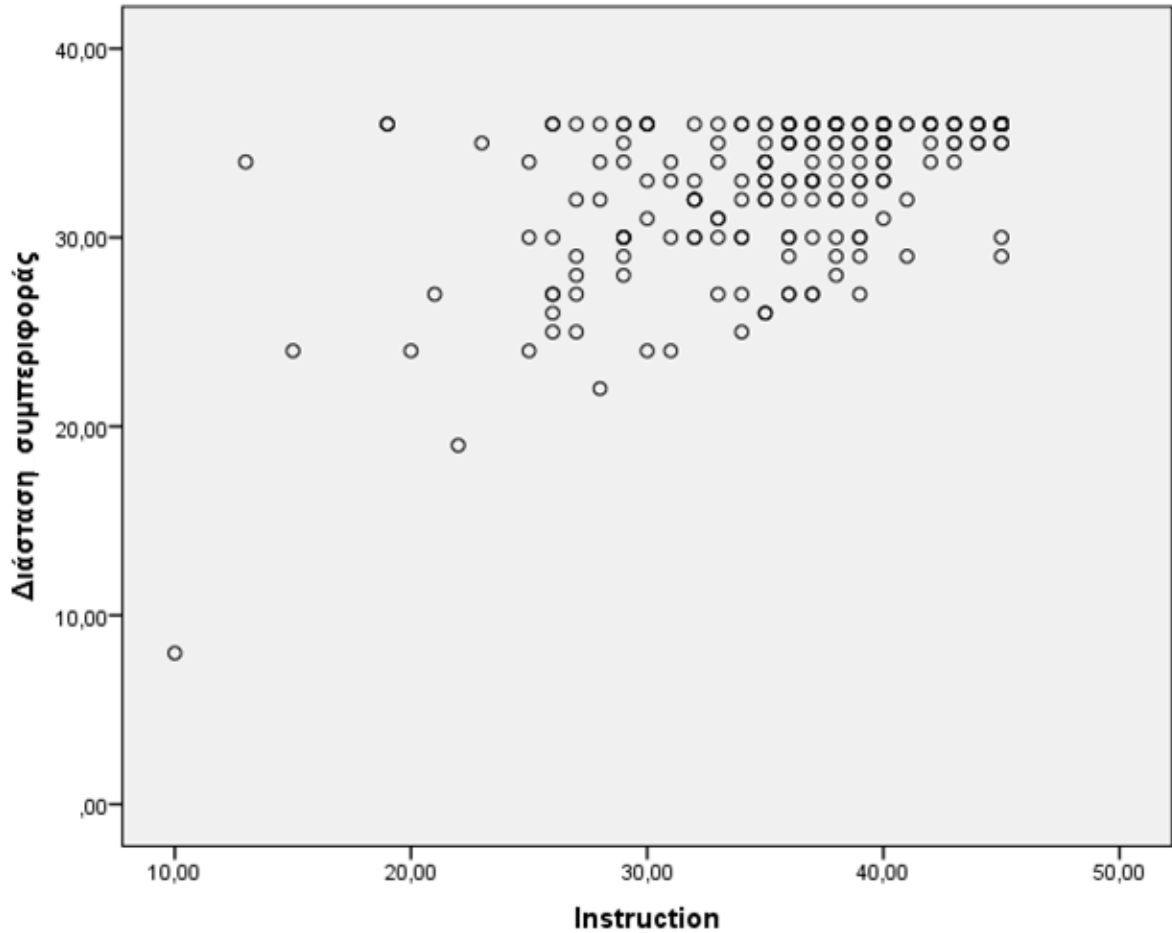
Τέλος, η συσχέτιση της συναισθηματικής διάστασης με τη μεταβλητή TSDES παρουσιάζεται στο γράφημα 4.20. Όπως φαίνεται, αυτή η συσχέτιση ήταν επίσης θετική και στατιστικά σημαντική ($r=0.419$, $p=0.000$).

Γράφημα 4.20. Η συσχέτιση της συναισθηματικής διάστασης του MATIES με την κλίμακα TSDES



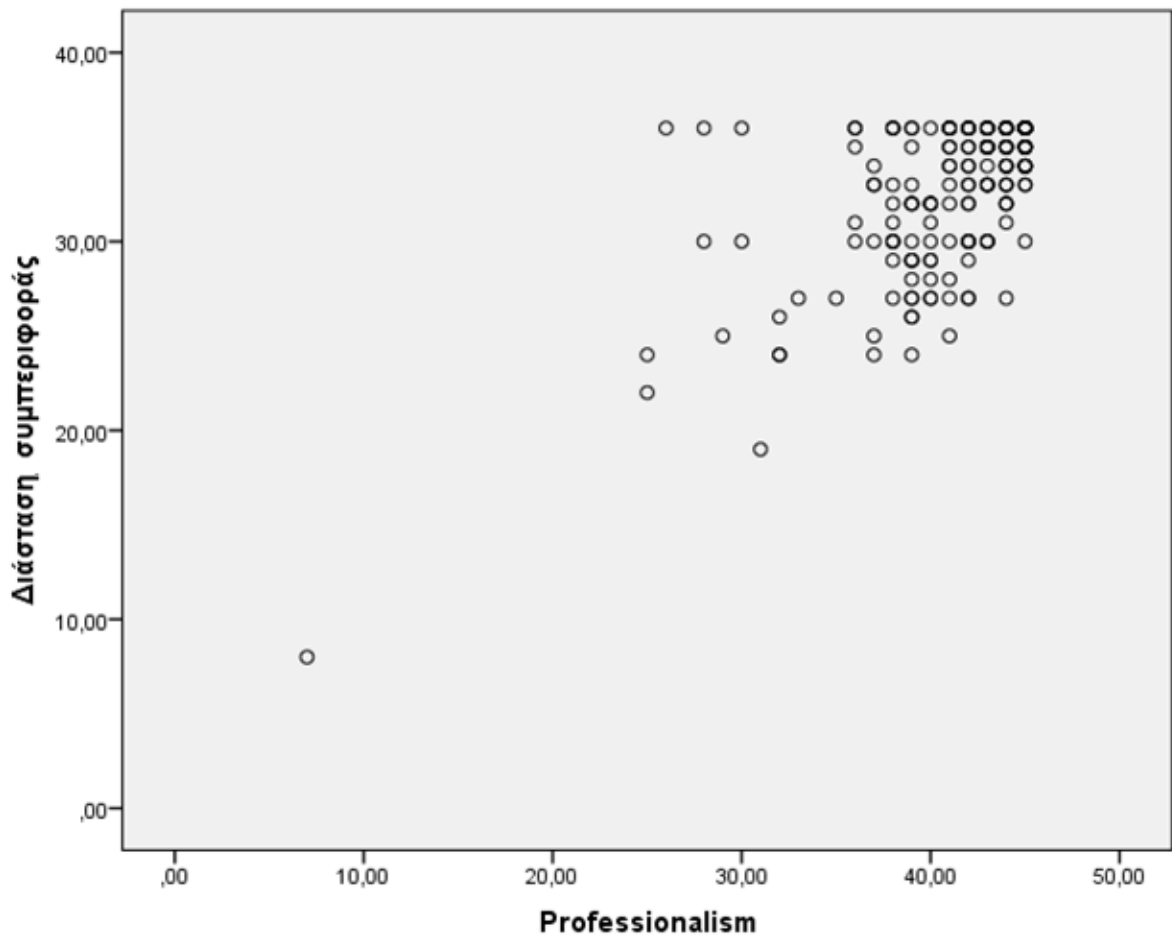
Ως προς τη σχέση της διάστασης της συμπεριφοράς με τη μεταβλητή instruction, αυτή παρουσιάζεται ακολούθως (γράφημα 4.21). Η συσχέτιση αυτή ήταν θετική και στατιστικά σημαντική ($r=0.538$, $p=0.000$).

Γράφημα 4.21. Η συσχέτιση της συμπεριφορικής διάστασης του MATIES με την υποκλίμακα instruction



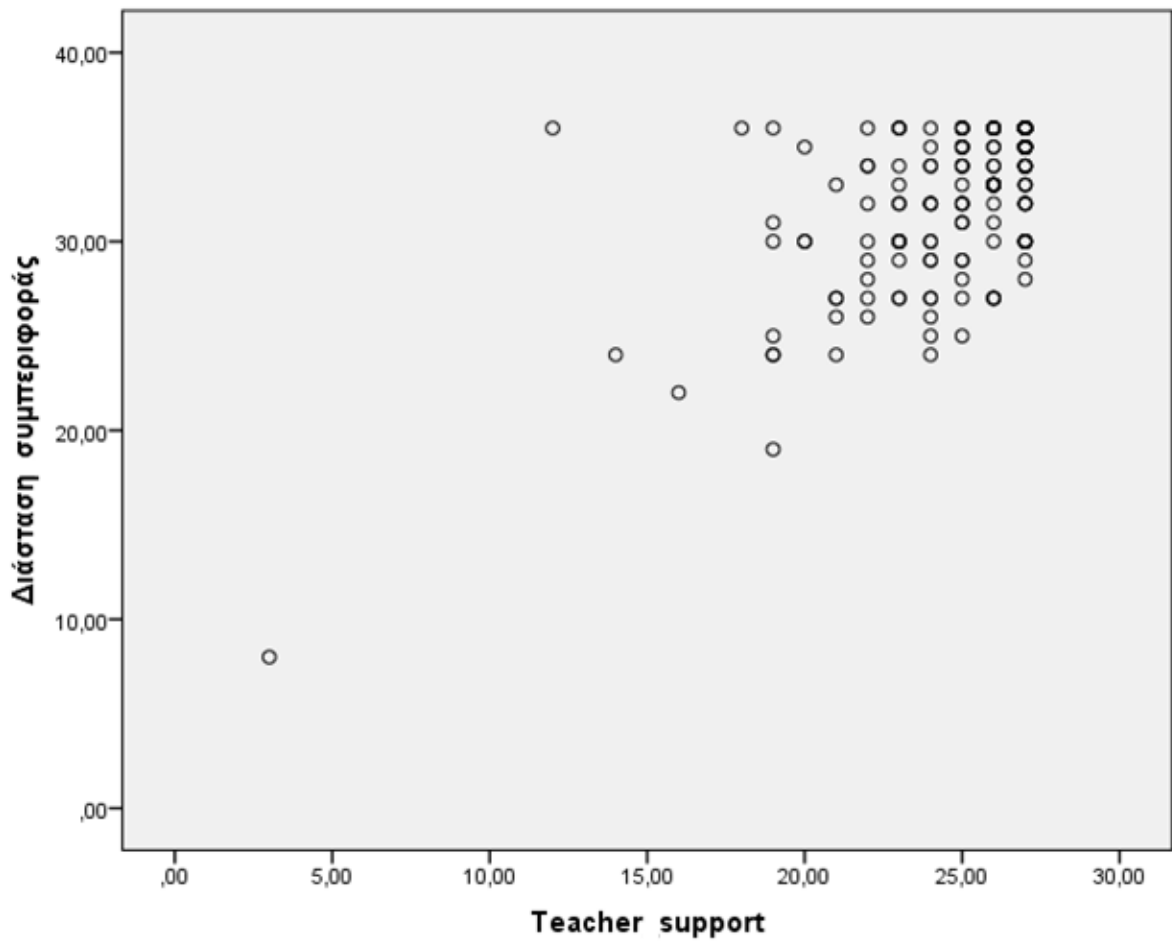
Ως προς τη συσχέτιση ανάμεσα στην διάσταση συμπεριφοράς και στη μεταβλητή professionalism, η συσχέτιση αυτή ήταν θετική και στατιστικά σημαντική ($r=0.668$, $p=0.000$) [γράφημα 4.22].

Γράφημα 4.22. Η συσχέτιση της συμπεριφορικής διάστασης του MATIES με την υποκλίμακα professionalism



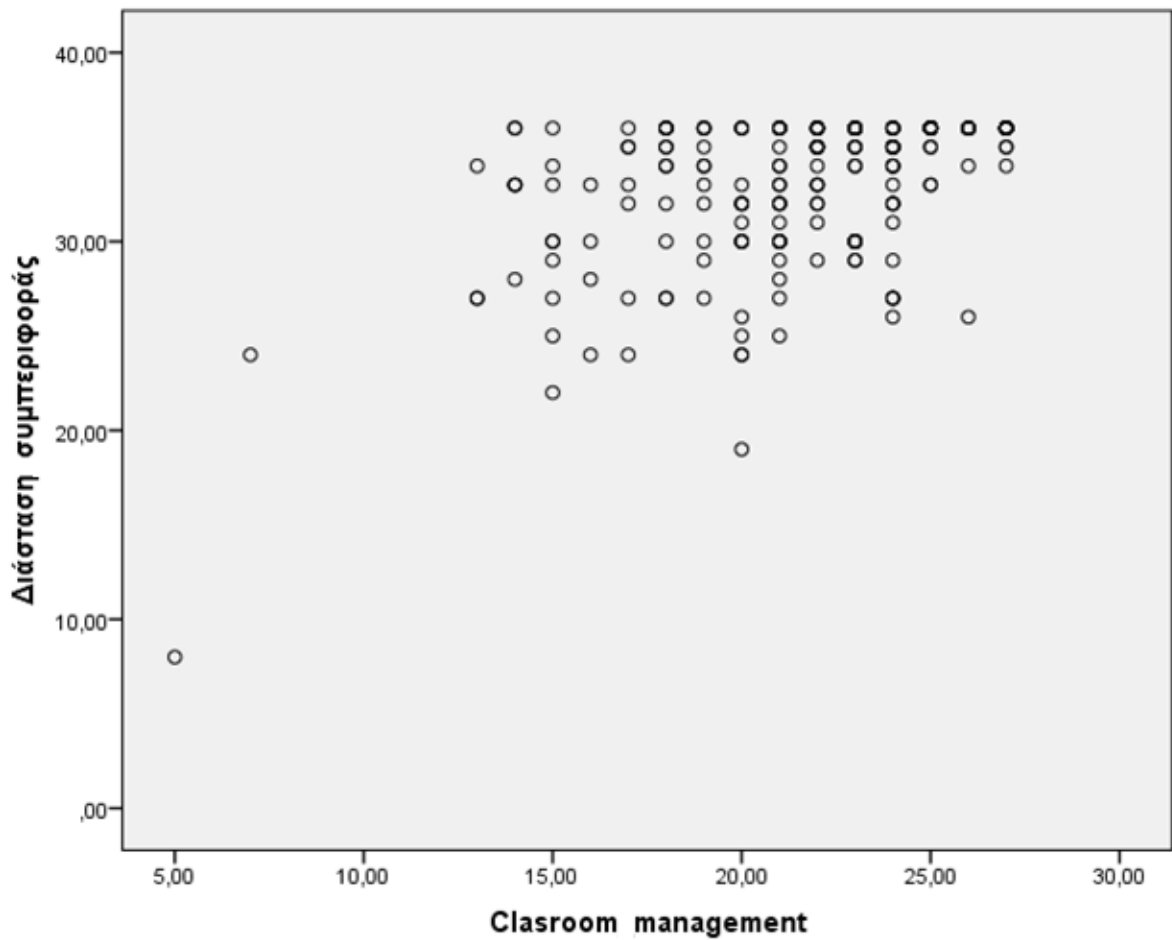
Η συσχέτιση της μεταβλητής teacher support με τη διάσταση της συμπεριφοράς παρουσιάζεται στο γράφημα 4.23. Όπως φαίνεται, η συσχέτιση αυτή ήταν θετική και στατιστικά σημαντική ($r=0.646$, $p=0.000$).

Γράφημα 4.23. Η συσχέτιση της συμπεριφορικής διάστασης του MATIES με την υποκλίμακα teacher support



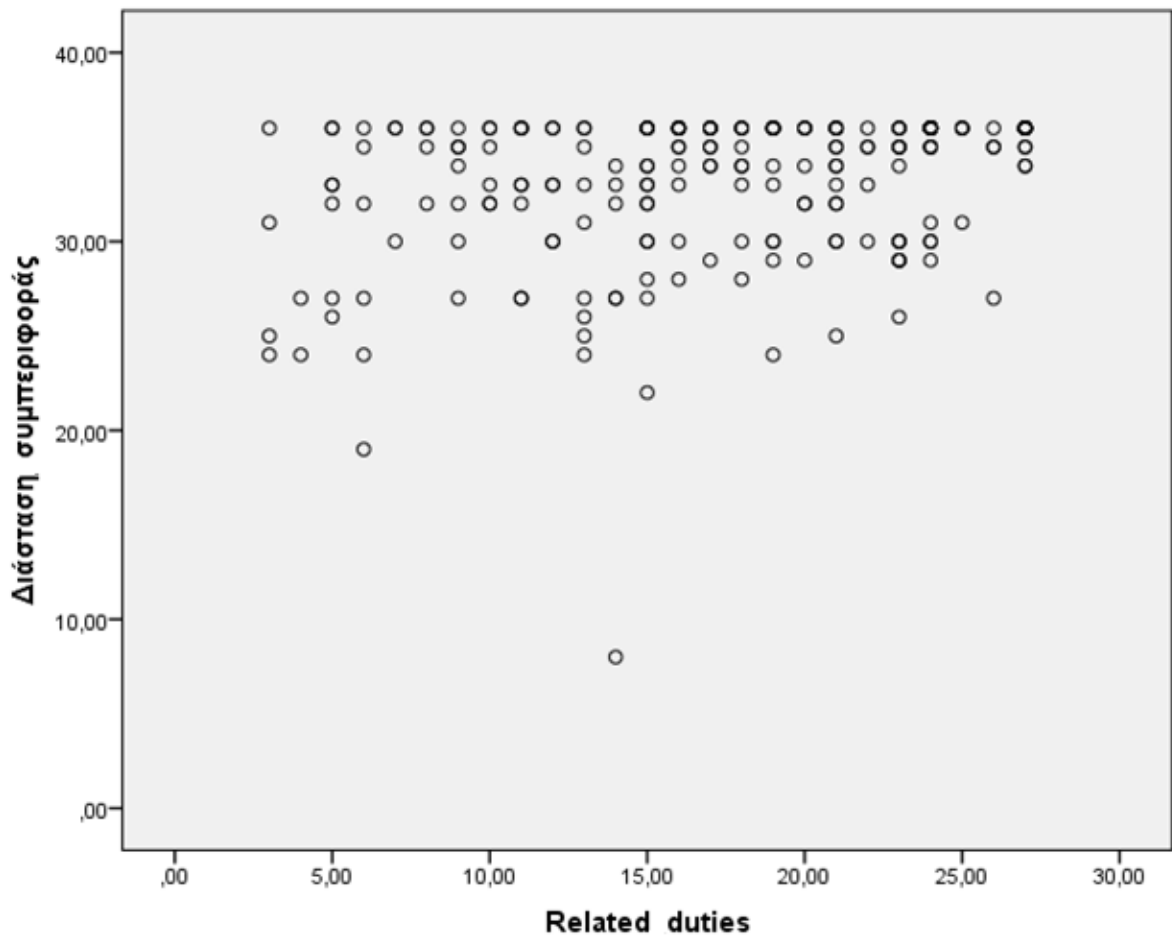
Όσον αφορά τη συσχέτιση της μεταβλητής classroom management με τη διάσταση της συμπεριφοράς, και αυτή η συσχέτιση ήταν θετική και στατιστικά σημαντική ($r=0.504$, $p=0.000$) [γράφημα 4.24].

Γράφημα 4.24. Η συσχέτιση της συμπεριφορικής διάστασης του MATIES με την υποκλίμακα classroom management



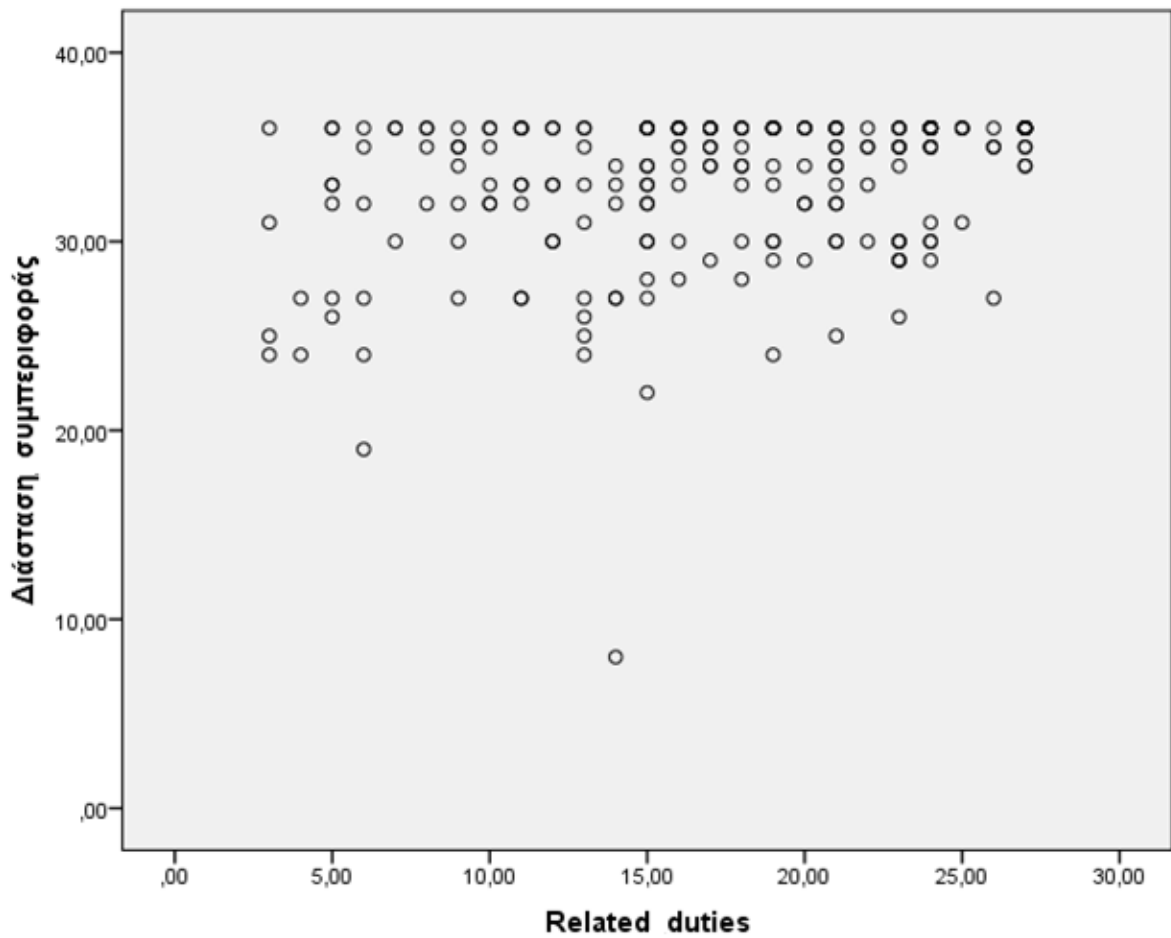
Η συσχέτιση ανάμεσα και μεταβλητή related duties και στη διάσταση της συμπεριφοράς παρουσιάζεται στο γράφημα 4.25. Όπως φαίνεται, η σχέση αυτή ήταν θετική και στατιστικά σημαντική ($r=0.308$, $p=0.000$).

Γράφημα 4.25. Η συσχέτιση της συμπεριφορικής διάστασης του MATIES με την υποκλίμακα related duties



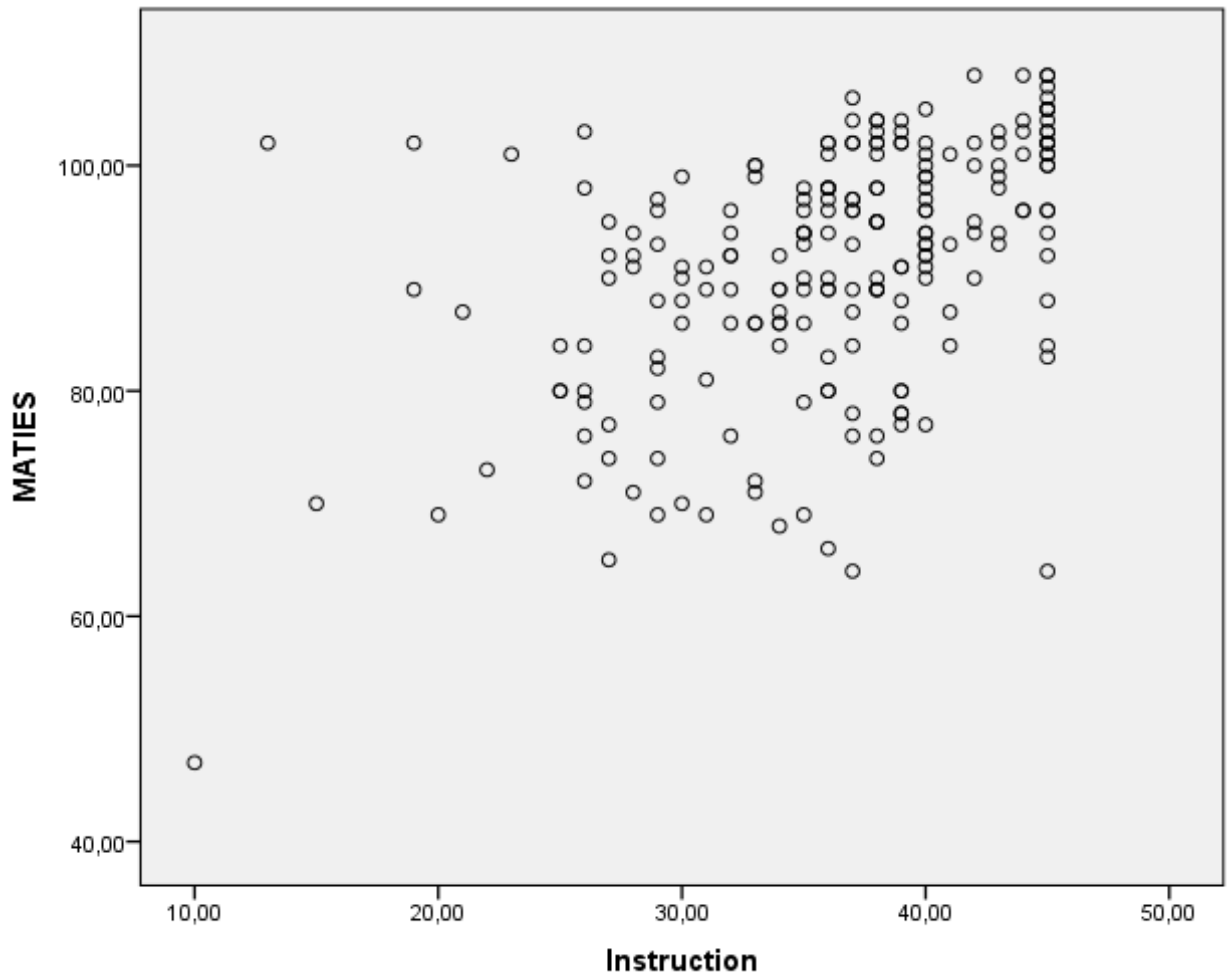
Τέλος, παρακάτω παρουσιάζεται η συσχέτιση της συμπεριφορικής διάστασης με το συνολικό σκορ του ερωτηματολογίου αυτοαποτελεσματικότητας. Μεταξύ των δύο αυτών μεταβλητών διαπιστώθηκε μία θετική και στατιστικά σημαντική συσχέτιση ($r=0.667$, $p=0.000$) [γράφημα 4.26].

Γράφημα 4.26. Η συσχέτιση της συμπεριφορικής διάστασης του MATIES με το συνολικό σκορ του TSDES



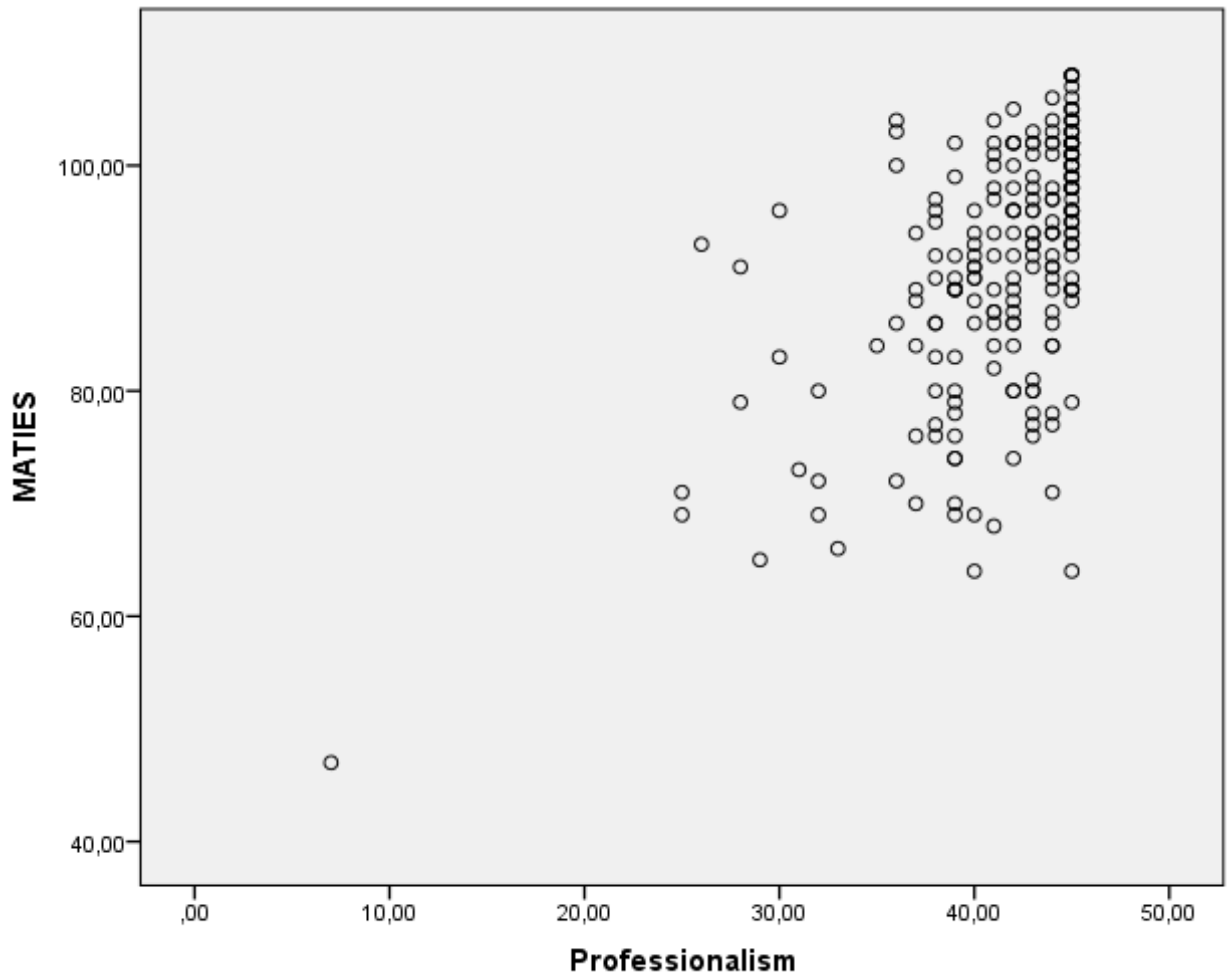
Στο παρακάτω γράφημα παρουσιάζεται η συσχέτιση μεταξύ της μεταβλητής instruction και του συνολικού σκορ του MATIES. Η συσχέτιση αυτή ήταν θετική και στατιστικά σημαντική ($r=0.475$, $p=0.000$) [γράφημα 4.27].

Γράφημα 4.27. Η συσχέτιση του συνολικού σκορ του MATIES με την υποκλίμακα instruction



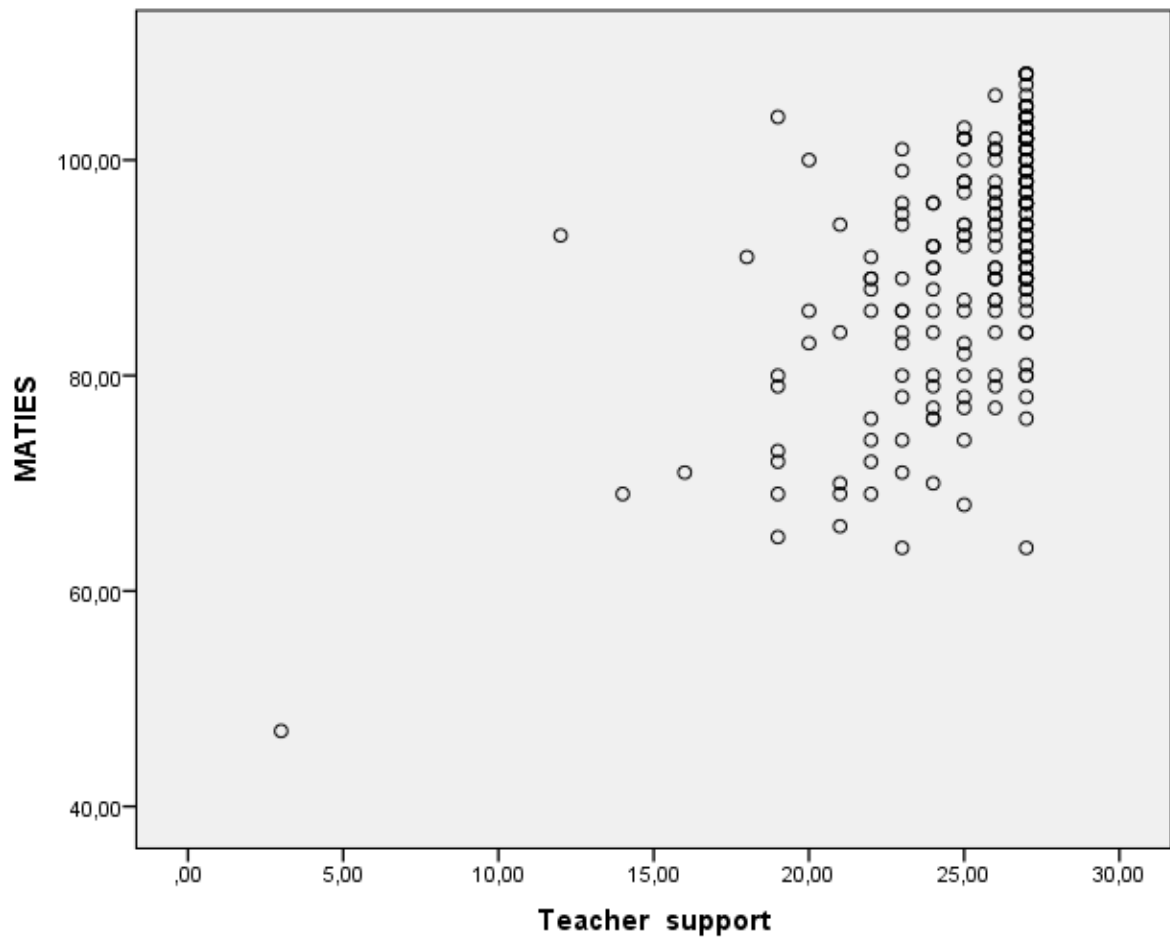
Η συσχέτιση μεταξύ του συνολικού σκορ του MATIES και της υποκλίμακας professionalism παρουσιάζεται ακολούθως (γράφημα 4.28). Και αυτή η συσχέτιση ήταν θετική και στατιστικά σημαντική ($r=0.558$, $p=0.000$).

Γράφημα 4.28. Η συσχέτιση του συνολικού σκορ του MATIES με την υποκλίμακα professionalism



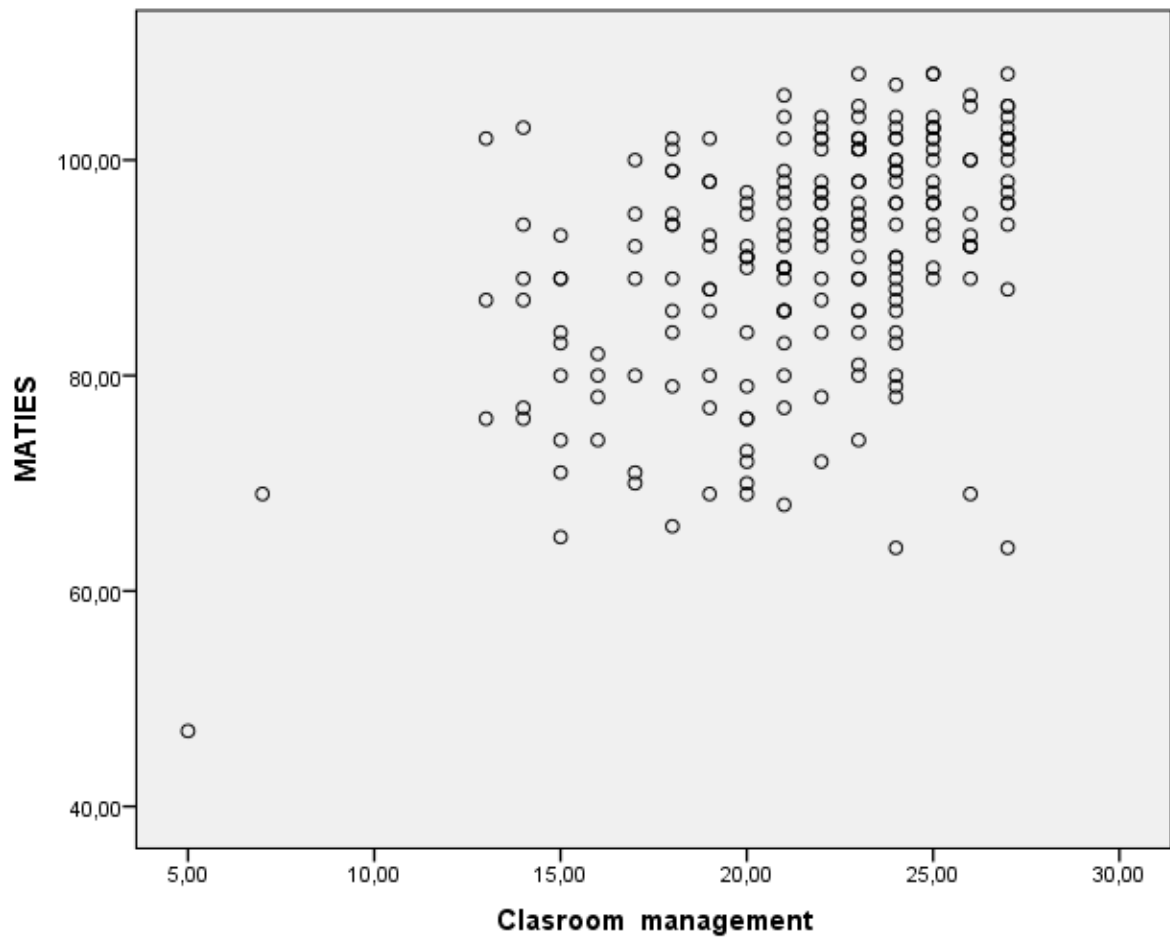
Όσον αφορά τη συσχέτιση μεταξύ της κλίμακας teacher support και του συνολικού σκορ του σχετικού εργαλείου μέτρησης MATIES, η συσχέτιση αυτή ήταν θετική και στατιστικά σημαντική ($r=0.565$, $p=0.000$) [γράφημα 4.29].

Γράφημα 4.29. Η συσχέτιση του συνολικού σκορ του MATIES με την υποκλίμακα teacher support



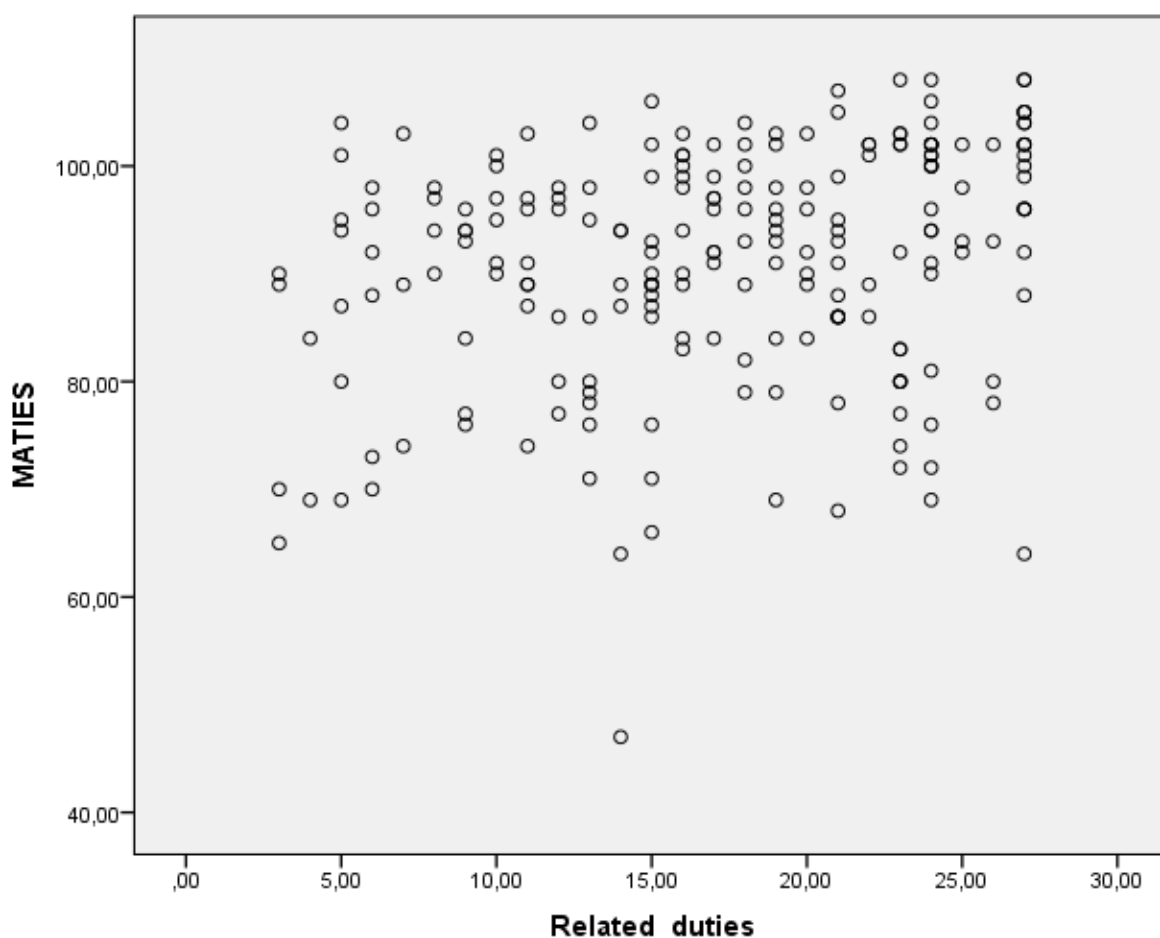
Όσον αφορά τη συσχέτιση μεταξύ της μεταβλητής classroom management και του ερωτηματολογίου MATIES, και αυτή η συσχέτιση ήταν θετική και στατιστικά σημαντική ($r=0.474$, $p=0.000$) [γράφημα 4.30].

Γράφημα 4.30. Η συσχέτιση του συνολικού σκορ του MATIES με την υποκλίμακα classroom management



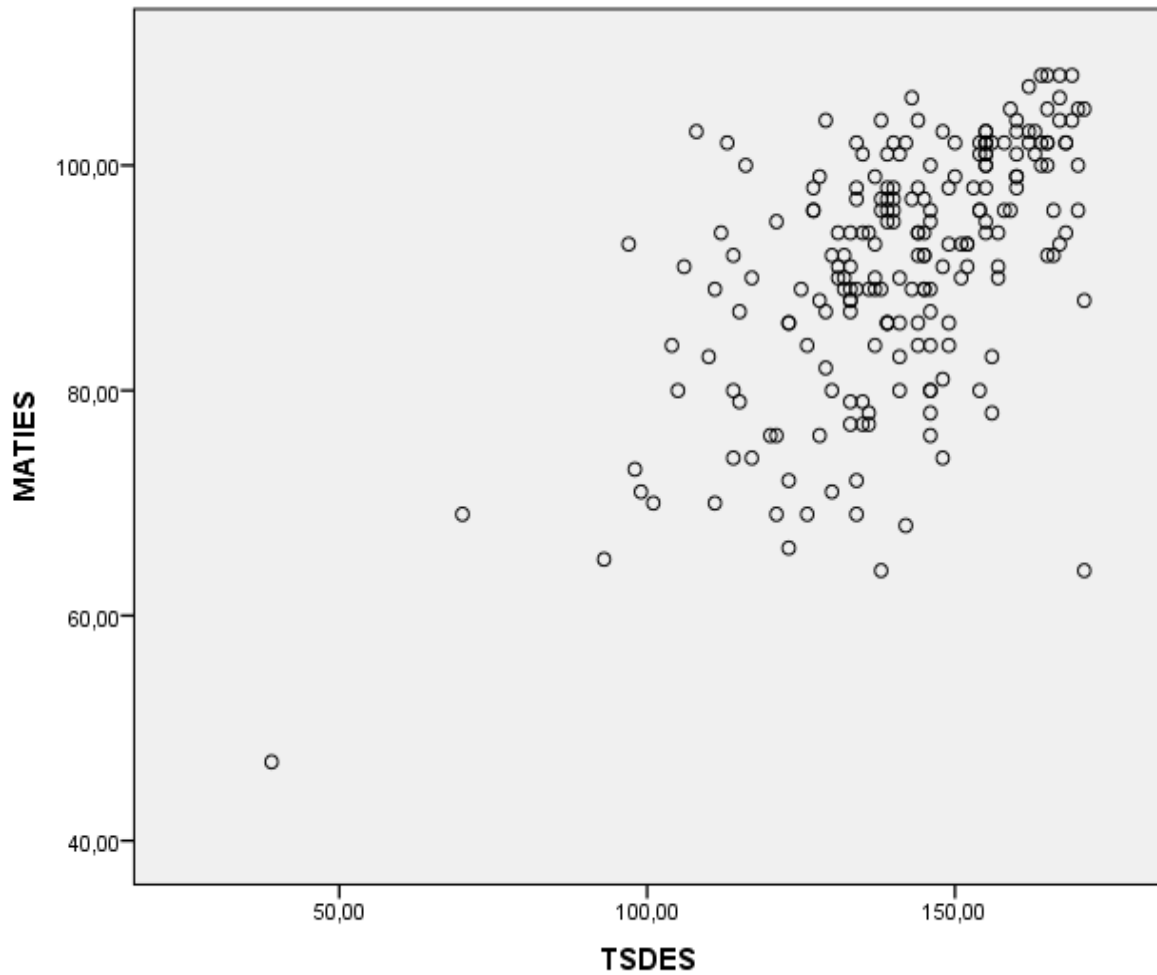
Ως προς τη συσχέτιση ανάμεσα στην υποκλίμακα related duties και στο συνολικό σκορ του MATIES, η συσχέτιση αυτή ήταν επίσης θετική και στατιστικά σημαντική ($r=0.262$, $p=0.000$) [γράφημα 4.31].

Γράφημα 4.31. Η συσχέτιση του συνολικού σκορ του MATIES με την υποκλίμακα instruction



Τέλος, η συσχέτιση του συνολικού σκορ του ερωτηματολογίου Στάσεων έναντι της συμπερίληψης και του ερωτηματολογίου της αυτό-αποτελεσματικότητας παρουσιάζεται στο γράφημα 4.32. Όπως φαίνεται και από το συγκεκριμένο γράφημα, η συσχέτιση αυτή ήταν θετική και στατιστικά σημαντική ($r=0.582$, $p=0.000$). Η συσχέτιση αυτή παρουσιάζεται και στον Πίνακα 4.1. Από την ανάλυση Person Correlation, διαπιστώνεται ότι οι στάσεις και αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για την συμπερίληψη μαθητών με αναπηρία επηρεάζουν σημαντικά την αποτελεσματικότητά τους στο εκπαιδευτικό τους έργο.

Γράφημα 4.32. Η συσχέτιση του συνολικού σκορ του MATIES με το συνολικό σκορ του TSDES.



Πίνακας 4.1. Η συσχέτιση του συνολικού σκορ του MATIES με το συνολικό σκορ του TSDES

		MATIES
TSDES	r	0.582
	p	0.000
	N	211

Αναλύσεις στην Πολυδιάστατη κλίμακα αντιλήψεων για τη συμπεριληπτική εκπαίδευση (Multidimensional Attitudes Toward Inclusive Education Scale – MATIES).

Ως προς τις διαφορές μεταξύ ανδρών και γυναικών, αυτές παρουσιάζονται στον ακόλουθο πίνακα. Όπως φαίνεται, από την ανάλυση ανεξάρτητων δειγμάτων (t-test) οι άντρες και οι γυναίκες δεν διέφεραν σε στατιστικά σημαντικό βαθμό στις υποκλίμακες ή στο συνολικό σκορ του MATIES (πίνακας 4.2). Συνεπώς, επιβεβαιώνεται η μηδενική στατιστική υπόθεση περί απουσίας διαφορών με βάση τις τιμές της ανεξάρτητης μεταβλητής.

Πίνακας 4.2. Η σχέση του φύλου με τις υποκλίμακες και το συνολικό σκορ του MATIES

	Φύλο	N	Μέση τιμή	Τυπική απόκλιση	P
Γνωστική διάσταση	Άντρας	30	28,600	4,148	0.440
	Γυναίκα	181	29,248	4,268	
Συναισθηματική διάσταση	Άντρας	30	28,200	5,803	0.297
	Γυναίκα	181	29,276	5,128	
Διάσταση συμπεριφοράς	Άντρας	30	32,166	4,127	0.244
	Γυναίκα	181	33,082	3,949	
MATIES	Άντρας	30	88,966	11,769	0.217
	Γυναίκα	181	91,607	10,652	

Όσον αφορά τις διαφορές των επιμέρους ηλικιακών ομάδων στο συγκεκριμένο ερωτηματολόγιο, αυτές παρουσιάζονται στον παρακάτω πίνακα. Όπως διαπιστώνεται, από την ανάλυση διακύμανσης (ANOVA) δεν υπήρχαν στατιστικά σημαντικές διαφοροποιήσεις με βάση την ηλικιακή ομάδα των συμμετεχόντων της έρευνας (πίνακας 4.3). Συνεπώς, επιβεβαιώνεται η μηδενική στατιστική υπόθεση περί απουσίας διαφορών με βάση τις τιμές της ανεξάρτητης μεταβλητής.

Πίνακας 4.3. Η σχέση της ηλικιακής ομάδας με τις υποκλίμακες και το συνολικό σκορ του MATIES					
		N	Μέση τιμή	Τυπική απόκλιση	P
Γνωστική διάσταση	22-30 ετών	67	29,074	4,076	0.877
	31-40 ετών	80	29,450	4,280	
	41-50 ετών	38	28,894	4,746	
	51 ετών και άνω	26	28,846	3,996	
	Σύνολο	211	29,156	4,248	
Συναισθηματική διάσταση	22-30 ετών	67	29,776	5,050	0.371
	31-40 ετών	80	28,575	5,591	
	41-50 ετών	38	28,526	5,539	
	51 ετών και άνω	26	30,000	3,826	
	Σύνολο	211	29,123	5,228	
Διάσταση συμπεριφοράς	22-30 ετών	67	33,373	3,297	0.509
	31-40 ετών	80	32,850	4,517	
	41-50 ετών	38	33,078	3,459	
	51 ετών και άνω	26	32,000	4,534	
	Σύνολο	211	32,952	3,978	
MATIES	22-30 ετών	67	92,223	10,139	0.838
	31-40 ετών	80	90,875	11,714	
	41-50 ετών	38	90,500	11,027	
	51 ετών και άνω	26	90,846	9,792	
	Σύνολο	211	91,232	10,828	

Στον παρακάτω πίνακα παρουσιάζεται η ανάλυση των στάσεων για τη συμπερίληψη με βάση το εκπαιδευτικό επίπεδο των συμμετεχόντων. Όπως φαίνεται, από την ανάλυση ανεξάρτητων δειγμάτων (t-test) με εξαίρεση τη γνωστική διάσταση που δεν υπήρχαν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των δύο ομάδων, στο συνολικό σκορ του ερωτηματολογίου και στις υπόλοιπες δύο υποκλίμακες ήταν υψηλότερες οι τιμές για τους κατόχους μεταπτυχιακού τίτλου σπουδών σε βαθμό στατιστικά σημαντικό (πίνακας 4.4). Συνεπώς, απορρίπτεται η μηδενική στατιστική υπόθεση, καθώς μόνο στην υποκλίμακα της γνωστικής διάστασης δεν υπήρχαν στατιστικά σημαντικές διαφοροποιήσεις.

Πίνακας 4.4. Η σχέση του εκπαιδευτικού επιπέδου με τις υποκλίμακες και το συνολικό σκορ του MATIES

	Εκπαιδευτικό επίπεδο	N	Μέση τιμή	Τυπική απόκλιση	p
Γνωστική διάσταση	Πτυχίο	87	28,873	4,4742	0.434
	Μεταπτυχιακό	119	29,344	4,095	
Συναισθηματική διάσταση	Πτυχίο	87	27,827	5,167	0.003
	Μεταπτυχιακό	119	30,000	5,171	
Διάσταση συμπεριφοράς	Πτυχίο	87	32,218	4,535	0.026
	Μεταπτυχιακό	119	33,470	3,471	
MATIES	Πτυχίο	87	88,919	11,550	0.011
	Μεταπτυχιακό	119	92,815	10,109	

Ως προς τη διαφοροποίηση των τιμών του εργαλείου μέτρησης με βάση το χρόνο προϋπηρεσίας, αυτή παρουσιάζεται ακολούθως. Όπως φαίνεται, από την ανάλυση διακύμανσης (ANOVA) και από τον πίνακα, δεν υπήρχαν στατιστικά σημαντικές διαφοροποιήσεις με βάση το χρόνο προϋπηρεσίας (πίνακας 4.5). Συνεπώς, επιβεβαιώνεται η μηδενική στατιστική υπόθεση περί απουσίας διαφόρων με βάση τις τιμές της ανεξάρτητης μεταβλητής.

Πίνακας 4.5. Η σχέση του χρόνου προϋπηρεσίας με τις υποκλίμακες και το συνολικό σκορ του MATIES

		N	Μέση τιμή	Τυπική απόκλιση	p
Γνωστική διάσταση	0-5 έτη	106	29,000	4,322	0.837
	6-10 έτη	39	29,717	3,810	
	11-20 έτη	47	29,042	4,353	
	21 έτη και άνω	19	29,157	4,645	
	Σύνολο	211	29,156	4,248	
Συναισθηματική διάσταση	0-5 έτη	106	29,084	5,724	0.876
	6-10 έτη	39	28,615	5,575	
	11-20 έτη	47	29,510	3,838	
	21 έτη και άνω	19	29,421	4,845	
	Σύνολο	211	29,123	5,228	
Διάσταση συμπεριφοράς	0-5 έτη	106	33,056	3,485	0.133
	6-10 έτη	39	33,846	3,460	
	11-20 έτη	47	31,872	5,240	
	21 έτη και άνω	19	33,210	3,660	
	Σύνολο	211	32,952	3,978	

MATIES	0-5 έτη	106	91,141	11,056	0.894
	6-10 έτη	39	92,179	10,228	
	11-20 έτη	47	90,425	11,060	
	21 έτη και άνω	19	91,789	10,829	
	Σύνολο	211	91,232	10,828	

Στον παρακάτω πίνακα παρουσιάζονται οι διαφορές στις επιμέρους διαστάσεις του MATIES μεταξύ των όσων είχαν και δεν είχαν παρακολουθήσει σεμινάριο ή πρόγραμμα εκπαίδευσης στην ειδική αγωγή. Όπως διαπιστώνεται, από την ανάλυση ανεξάρτητων δειγμάτων (t-test) στη γνωστική διάσταση και στο συνολικό σκορ του ερωτηματολογίου υπήρχαν πιο υψηλές τιμές για όσους είχαν παρακολουθήσει σχετικά προγράμματα ή σεμινάρια ($p=0.029$ & 0.024 αντίστοιχα) (πίνακας 5). Συνεπώς, απορρίπτεται εν μέρει η μηδενική στατιστική υπόθεση και γίνεται δεκτή η εναλλακτική, καθώς στην υποκλίμακα της διάστασης συμπεριφοράς δεν διαπιστώθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφοροποιήσεις.

Πίνακας 4.6. Η σχέση του σεμιναρίου/ προγράμματος εκπαίδευσης με τις υποκλίμακες και το συνολικό σκορ του MATIES					
	Σεμινάριο/ πρόγραμμα εκπαίδευσης στην ειδική αγωγή.	N	Μέση τιμή	Τυπική απόκλιση	
Γνωστική διάσταση	Όχι	49	28,000	3,785	0.029
	Ναι	162	29,506	4,328	
Συναισθηματική διάσταση	Όχι	49	27,979	4,832	0.081
	Ναι	162	29,469	5,308	
Διάσταση συμπεριφοράς	Όχι	49	32,204	2,950	0.133
	Ναι	162	33,179	4,221	
MATIES	Όχι	49	88,183	8,887	0.024
	Ναι	162	92,154	11,212	

Ως προς την πραγματοποίηση σπουδών στην ειδική αγωγή σε σχέση με τις τιμές του MATIES, η σχετική ανάλυση παρουσιάζεται ακολούθως. Όπως φαίνεται, από την ανάλυση ανεξάρτητων δειγμάτων (t-test) και από τον πίνακα 4.7, στο σύνολο των υποκλιμάκων και στο συνολικό σκορ του εργαλείου μέτρησης υπήρχαν πιο υψηλές τιμές για όσους είχαν πραγματοποιήσει σχετικές σπουδές. Συνεπώς, απορρίπτεται μηδενική στατιστική υπόθεση και γίνεται δεκτή η εναλλακτική.

Πίνακας 4.7. Η σχέση των σπουδών στην ειδική αγωγή με τις υποκλίμακες και το συνολικό σκορ του MATIES

	Σπουδές στην ειδική αγωγή.	N	Μέση τιμή	Τυπική απόκλιση	P
Γνωστική διάσταση	Όχι	115	28,556	4,245	0.024
	Ναι	96	29,875	4,160	
Συναισθηματική διάσταση	Όχι	115	28,104	4,831	0.002
	Ναι	96	30,343	5,446	
Διάσταση συμπεριφοράς	Όχι	115	32,113	4,344	0.001
	Ναι	96	33,958	3,234	
MATIES	Όχι	115	88,773	10,607	0.000
	Ναι	96	94,177	10,396	

Ως προς τη σχέση μεταξύ της βαθμίδας εργασίας των εκπαιδευτικών και του σκορ του MATIES, η σχετική ανάλυση παρουσιάζεται στον παρακάτω πίνακα. Όπως φαίνεται από την ανάλυση ανεξάρτητων δειγμάτων (t-test) και από τον πίνακα 4.8, δεν υπήρχαν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των αποφοίτων πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Συνεπώς, επιβεβαιώνεται η μηδενική στατιστική υπόθεση περί απουσίας διαφορών με βάση τις τιμές της ανεξάρτητης μεταβλητής.

Πίνακας 4.8. Η σχέση της βαθμίδας εκπαίδευσης με τις υποκλίμακες και το συνολικό σκορ του MATIES

	Βαθμίδα εκπαίδευσης	N	Μέση τιμή	Τυπική απόκλιση	p
Γνωστική διάσταση	Πρωτοβάθμια	159	29,446	4,324	0.083
	Δευτεροβάθμια	52	28,269	3,911	
Συναισθηματική διάσταση	Πρωτοβάθμια	159	28,918	5,424	0.320
	Δευτεροβάθμια	52	29,750	4,567	
Διάσταση συμπεριφοράς	Πρωτοβάθμια	159	32,930	4,163	0.890
	Δευτεροβάθμια	52	33,019	3,386	
MATIES	Πρωτοβάθμια	159	91,295	11,456	0.882
	Δευτεροβάθμια	52	91,038	8,726	

Στον παρακάτω πίνακα παρουσιάζονται οι διαφοροποιήσεις στις τιμές του εργαλείου μέτρησης με βάση τον φορέα εργασίας. Όπως φαίνεται, από την ανάλυση ανεξάρτητων δειγμάτων (t-test) δεν υπήρχε κάποια στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των όσων

εργάζονταν σε δημόσια και ιδιωτικά σχολεία (πίνακας 4.9). Συνεπώς, επιβεβαιώνεται η μηδενική στατιστική υπόθεση περί απουσίας διαφορών με βάση τις τιμές της ανεξάρτητης μεταβλητής.

Πίνακας 4.9. Η σχέση του φορέα εργασίας με τις υποκλίμακες και το συνολικό σκορ του MATIES					
	Παρακαλώ επιλέξτε τον Φορέα εργασίας σας:	N	Μέση τιμή	Τυπική απόκλιση	P
Γνωστική διάσταση	Δημόσιο Σχολείο	161	29,329	4,265	0.290
	Ιδιωτικό Σχολείο	50	28,600	4,184	
Συναισθηματική διάσταση	Δημόσιο Σχολείο	161	29,155	5,096	0.873
	Ιδιωτικό Σχολείο	50	29,020	5,687	
Διάσταση συμπεριφοράς	Δημόσιο Σχολείο	161	33,055	3,708	0.500
	Ιδιωτικό Σχολείο	50	32,620	4,771	
MATIES	Δημόσιο Σχολείο	161	91,540	10,498	0.460
	Ιδιωτικό Σχολείο	50	90,240	11,888	

Αναλύσεις στην κλίμακα αυτό-αποτελεσματικότητας διδασκαλίας μαθητών με αναπηρία (Teaching Students with Disabilities Efficacy Scale-TSDES).

Στον πίνακα 4.10 παρουσιάζεται η διαφοροποίηση των τιμών των TSDES με βάση το φύλο των συμμετεχόντων. Όπως διαπιστώνεται από τον πίνακα, δεν υπήρχε κάποια στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στις δύο ομάδες. Συνεπώς, επιβεβαιώνεται η μηδενική στατιστική υπόθεση περί απουσίας διαφορών με βάση τις τιμές της ανεξάρτητης μεταβλητής.

Πίνακας 4.10. Η σχέση του φύλου με τις υποκλίμακες και το συνολικό σκορ του TSDES

	Φύλο	N	Μέση τιμή	Τυπική απόκλιση	p
Instruction	Άντρας	30	35,066	5,368	0.404
	Γυναίκα	181	36,176	6,926	
Professionalism	Άντρας	30	40,066	5,125	0.117
	Γυναίκα	181	41,541	4,688	
Teacher support	Άντρας	30	24,333	3,066	0.146
	Γυναίκα	181	25,193	2,981	
Classroom management	Άντρας	30	21,566	3,450	0.980
	Γυναίκα	181	21,547	3,955	
Related duties	Άντρας	30	17,433	6,816	0.872
	Γυναίκα	181	17,221	6,685	
TSDES	Άντρας	30	138,466	17,777	0.396
	Γυναίκα	181	141,679	19,360	

Στον πίνακα 4.11 παρουσιάζονται οι διαφορές στις υποκλίμακες και στο συνολικό σκορ του TSDES με βάση την ηλικιακή ομάδα των ατόμων της έρευνας. Όπως διαπιστώνεται και την ανάλυση διακύμανσης (ANOVA) στον πίνακα 10, δεν υπήρχε καμία στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση με βάση τις τιμές της ανεξάρτητης μεταβλητής. Συνεπώς, επιβεβαιώνεται η μηδενική στατιστική υπόθεση περί απουσίας διαφορών με βάση τις τιμές της ανεξάρτητης μεταβλητής.

Πίνακας 4.11. Η σχέση της ηλικιακής ομάδας με τις υποκλίμακες και το συνολικό σκορ του TSDES

		N	Μέση τιμή	Τυπική απόκλιση	P
Instruction	22-30 ετών	67	37,417	6,107	0.188
	31-40 ετών	80	35,425	7,111	
	41-50 ετών	38	34,789	6,963	
	51 ετών και άνω	26	36,038	6,434	
	Σύνολο	211	36,019	6,727	
Professionalism	22-30 ετών	67	42,238	3,660	0.178
	31-40 ετών	80	40,650	5,942	
	41-50 ετών	38	41,684	3,511	
	51 ετών και άνω	26	40,576	4,614	
	Σύνολο	211	41,331	4,768	
Teacher support	22-30 ετών	67	25,537	2,536	0.427
	31-40 ετών	80	24,712	3,632	
	41-50 ετών	38	25,078	2,123	
	51 ετών και άνω	26	24,961	3,052	
	Σύνολο	211	25,071	3,001	
Classroom management	22-30 ετών	67	21,970	3,845	0.752
	31-40 ετών	80	21,287	4,255	
	41-50 ετών	38	21,473	3,261	
	51 ετών και άνω	26	21,384	3,710	
	Σύνολο	211	21,549	3,880	
Related duties	22-30 ετών	67	18,686	6,478	0.160
	31-40 ετών	80	16,925	6,362	
	41-50 ετών	38	16,447	7,104	
	51 ετών και άνω	26	15,730	7,285	
	Σύνολο	211	17,251	6,688	
TSDES	22-30 ετών	67	145,850	16,680	0.123
	31-40 ετών	80	139,000	20,811	
	41-50 ετών	38	139,473	16,979	
	51 ετών και άνω	26	138,692	21,482	
	Σύνολο	211	141,222	19,135	

Στον κάτωθι πίνακα 4.12 παρουσιάζεται η σχέση του εκπαιδευτικού επιπέδου με τις τιμές του TSDES. Όπως διαπιστώνεται, από την ανάλυση ανεξάρτητων δειγμάτων (t-test) οι κάτοχοι μεταπτυχιακού τίτλου σπουδών είχαν σε στατιστικά σημαντικό βαθμό υψηλότερες τιμές στις υποκλίμακες classroom management και instruction ($p=0.026$ & 0.008 αντίστοιχα) (πίνακας 11). Συνεπώς, επιβεβαιώνεται μερικώς η μηδενική

στατιστική υπόθεση περί απουσίας διαφορών με βάση τις τιμές της ανεξάρτητης μεταβλητής.

Πίνακας 4.12. Η σχέση του εκπαιδευτικού επιπέδου με τις υποκλίμακες και το συνολικό σκορ του TSDES

	Εκπαιδευτικό επίπεδο	N	Μέση τιμή	Τυπική απόκλιση	
Instruction	Πτυχίο	87	34,436	7,713	0.008
	Μεταπτυχιακό	119	36,958	5,739	
Professionalism	Πτυχίο	87	40,758	6,030	0.175
	Μεταπτυχιακό	119	41,680	3,666	
Teacher support	Πτυχίο	87	24,655	3,814	0.136
	Μεταπτυχιακό	119	25,344	2,275	
Clasroom management	Πτυχίο	87	20,827	4,176	0.026
	Μεταπτυχιακό	119	22,050	3,635	
Related duties	Πτυχίο	87	17,367	6,484	0.659
	Μεταπτυχιακό	119	16,949	6,851	
TSDES	Πτυχίο	87	138,046	22,035	0.069
	Μεταπτυχιακό	119	142,983	16,679	

Στον πίνακα 4.13 παρουσιάζονται οι διαφορές στις υποκλίμακες και στο συνολικό σκορ του TSDES με βάση το χρόνο προϋπηρεσίας. Όπως διαπιστώνεται, από την ανάλυση διακύμανσης (ANOVA) υπήρχε μια στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση με βάση τις τιμές της εξαρτημένης μεταβλητής μόνο στην υποκλίμακα related duties ($p=0.027$). Συνεπώς, επιβεβαιώνεται η μηδενική στατιστική υπόθεση περί απουσίας διαφορών με βάση τις τιμές της ανεξάρτητης μεταβλητής.

Πίνακας 4.13. Η σχέση του χρόνου προϋπηρεσίας με τις υποκλίμακες και το συνολικό σκορ του TSDES

		N	Μέση τιμή	Τυπική απόκλιση	p
Instruction	0-5 έτη	106	36,198	6,706	0.739
	6-10 έτη	39	36,589	6,503	
	11-20 έτη	47	35,085	7,359	
	21 έτη και άνω	19	36,157	5,890	
	Σύνολο	211	36,019	6,727	
Professionalism	0-5 έτη	106	41,660	3,661	0.483
	6-10 έτη	39	41,641	5,023	
	11-20 έτη	47	40,404	6,479	
	21 έτη και άνω	19	41,157	4,833	
	Σύνολο	211	41,331	4,768	
Teacher support	0-5 έτη	106	25,150	2,573	0.332
	6-10 έτη	39	25,589	2,467	
	11-20 έτη	47	24,425	4,031	
	21 έτη και άνω	19	25,157	3,219	
	Σύνολο	211	25,071	3,001	
Classroom management	0-5 έτη	106	21,745	3,643	0.690
	6-10 έτη	39	21,461	4,459	
	11-20 έτη	47	21,574	3,976	
	21 έτη και άνω	19	20,578	3,819	
	Σύνολο	211	21,549	3,880	
Related duties	0-5 έτη	106	18,537	6,517	0.027
	6-10 έτη	39	16,871	6,590	
	11-20 έτη	47	15,425	6,096	
	21 έτη και άνω	19	15,368	8,056	
	Σύνολο	211	17,251	6,688	
TSDES	0-5 έτη	106	143,292	17,287	0.250
	6-10 έτη	39	142,153	18,214	
	11-20 έτη	47	136,914	22,422	
	21 έτη και άνω	19	138,421	21,440	
	Σύνολο	211	141,222	19,135	

Δεδομένων των στατιστικά σημαντικών αυτών διαφορών, διενεργήθηκε post-hoc έλεγχος bonferroni για τον ακριβή εντοπισμό τους μεταξύ των τιμών της ανεξάρτητης μεταβλητής. Όπως διαπιστώνεται, οι διαφορές εντοπίζονταν ανάμεσα σε όσους είχαν χρόνο προϋπηρεσίας 0-5 έτη και σε όσους είχαν χρόνο προϋπηρεσίας 11-20 έτη

($p=0.046$). Δεν διαπιστώθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές με βάση τις συγκρίσεις των υπόλοιπων υπο-ομάδων.

Πίνακας 4.14. Ο post-hoc έλεγχος για τη σχέση του χρόνου προϋπηρεσίας με την υποκλίμακα related duties

Εξαρτημένη μεταβλητή	Χρόνος προϋπηρεσίας	Χρόνος προϋπηρεσίας	Μέση διαφορά	p
Related duties	0-5 έτη	6-10 έτη	1,665	1.000
		11-20 έτη	3,112	0.046
		21 έτη και άνω	3,169	0.329
	6-10 έτη	0-5 έτη	-1,665	1.000
		11-20 έτη	1,446	1.000
		21 έτη και άνω	1,503	1.000
	11-20 έτη	0-5 έτη	-3,112	0.046
		6-10 έτη	-1,446	1.000
		21 έτη και άνω	,0571	1.000
	21 έτη και άνω	0-5 έτη	-3,169	0.329
		6-10 έτη	-1,503	1.000
		11-20 έτη	-,057	1.000

Στον πίνακα 4.15 παρουσιάζονται οι διαφορές στις τιμές του TSDES με βάση την πραγματοποίηση σεμιναρίου ή προγράμματος ειδίκευσης στην ειδική αγωγή. Όπως διαπιστώνεται, οι εκπαιδευτικοί που είχαν παρακολουθήσει σχετικό πρόγραμμα/σεμινάριο είχαν πιο υψηλές τιμές στην υποκλίμακα professionalism ($p=0.021$), στην υποκλίμακα teacher support ($p=0.036$) και στο συνολικό σκορ του TSDES ($p=0.022$). Συνεπώς, απορρίπτεται σε μεγάλο βαθμό η μηδενική στατιστική υπόθεση περί απουσίας διαφορών με βάση τις τιμές της ανεξάρτητης μεταβλητής.

Πίνακας 4.15. Η σχέση του σεμιναρίου/ προγράμματος εκπαίδευσης με τις υποκλίμακες και το συνολικό σκορ του TSDES

	Σεμινάριο/πρόγραμμα εκπαίδευσης στην ειδική αγωγή	N	Μέση τιμή	Τυπική απόκλιση	P
Instruction	Όχι	49	34,918	6,061	0.192
	Ναι	162	36,351	6,898	
Professionalism	Όχι	49	39,959	4,734	0.021
	Ναι	162	41,746	4,714	
Teacher support	Όχι	49	24,285	3,068	0.036
	Ναι	162	25,308	2,949	
Classroom management	Όχι	49	20,693	3,530	0.078
	Ναι	162	21,808	3,953	
Related duties	Όχι	49	15,898	7,054	0.106
	Ναι	162	17,660	6,541	
TSDES	Όχι	49	135,755	16,861	0.022
	Ναι	162	142,876	19,519	

Ως προς τη σχέση των σπουδών στην ειδική αγωγή με τις υποκλίμακες και το συνολικό σκορ του TSDES, από την ανάλυση ανεξάρτητων δειγμάτων (t-test) όσοι είχαν πραγματοποιήσει σχετικές σπουδές είχαν σε στατιστικά σημαντικό βαθμό υψηλότερες τιμές στην υποκλίμακα instruction ($p=0.001$), στην υποκλίμακα teacher support ($p=0.014$), classroom management ($p=0.000$) και στο συνολικό σκορ του TSDES ($p=0.003$) (πίνακας 4.16). Συνεπώς, απορρίπτεται σε μεγάλο βαθμό η μηδενική στατιστική υπόθεση περί απουσίας διαφορών με βάση τις τιμές της ανεξάρτητης μεταβλητής.

Πίνακας 4.16. Η σχέση των σπουδών στην ειδική αγωγή με τις υποκλίμακες και το συνολικό σκορ του TSDES

	Σπουδές στην ειδική αγωγή.	N	Μέση τιμή	Τυπική απόκλιση	p
Instruction	Όχι	115	34,600	6,907	0.001
	Ναι	96	37,718	6,117	
Professionalism	Όχι	115	40,791	5,513	0.071
	Ναι	96	41,979	3,606	
Teacher support	Όχι	115	24,608	3,498	0.014
	Ναι	96	25,625	2,158	
Classroom management	Όχι	115	20,573	3,902	0.000
	Ναι	96	22,718	3,532	
Related duties	Όχι	115	17,087	6,330	0.697

	Ναι	96	17,447	7,121	
TSDES	Όχι	115	137,660	20,294	0.003
	Ναι	96	145,489	16,777	

Όσον αφορά τη σχέση της βαθμίδας εκπαίδευσης με τις υποκλίμακες και το συνολικό σκορ του TSDES, η σχετική ανάλυση των ανεξάρτητων δειγμάτων (t-test) παρουσιάζεται ακολούθως. Όπως διαπιστώνεται και από τον πίνακα, καμία εκ των σχετικών αναλύσεων δεν οδήγησε σε στατιστικά σημαντικές διαφοροποιήσεις με βάση τις τιμές της ανεξάρτητης μεταβλητής (πίνακας 16). Συνεπώς, επιβεβαιώνεται η μηδενική στατιστική υπόθεση περί απουσίας διαφορών με βάση τις τιμές της ανεξάρτητης μεταβλητής.

Πίνακας 4.17. Η σχέση της βαθμίδας εκπαίδευσης με τις υποκλίμακες και το συνολικό σκορ του TSDES

	Βαθμίδα εκπαίδευσης	N	Μέση τιμή	Τυπική απόκλιση	P
Instruction	Πρωτοβάθμια	159	36,201	6,824	0.493
	Δευτεροβάθμια	52	35,461	6,451	
Professionalism	Πρωτοβάθμια	159	41,207	5,159	0.414
	Δευτεροβάθμια	52	41,711	3,309	
Teacher support	Πρωτοβάθμια	159	24,987	3,119	0.480
	Δευτεροβάθμια	52	25,326	2,617	
Classroom management	Πρωτοβάθμια	159	21,603	3,981	0.725
	Δευτεροβάθμια	52	21,384	3,587	
Related duties	Πρωτοβάθμια	159	17,301	6,644	0.848
	Δευτεροβάθμια	52	17,096	6,883	
TSDES	Πρωτοβάθμια	159	141,301	20,181	0.917
	Δευτεροβάθμια	52	140,980	15,682	

Τέλος, στον παρακάτω πίνακα παρουσιάζεται η αντίστοιχη ανάλυση χρησιμοποιώντας τον φορέα εργασίας ως ανεξάρτητη μεταβλητή. Όπως διαπιστώνεται, από την ανάλυση ανεξάρτητων δειγμάτων (t-test) η μόνη στατιστικά σημαντική διαφορά αφορούσε την υποκλίμακα related duties, με πιο υψηλές τιμές για τους εργαζόμενους στα δημόσια σχολεία ($p=0.000$) (πίνακας 4.18). Επομένως, επιβεβαιώνεται σχεδόν απόλυτα η μηδενική υπόθεση περί απουσίας διαφορών με βάση τις τιμές της ανεξάρτητης μεταβλητής.

Πίνακας 4.18. Η σχέση του φορέα εργασίας με τις υποκλίμακες και το συνολικό σκορ του TSDES

	Φορέας εργασίας	N	Μέση τιμή	Τυπική απόκλιση	P
Instruction	Δημόσιο Σχολείο	161	36,000	6,487	0.942
	Ιδιωτικό Σχολείο	50	36,080	7,518	
Professionalism	Δημόσιο Σχολείο	161	41,291	4,293	0.828
	Ιδιωτικό Σχολείο	50	41,460	6,101	
Teacher support	Δημόσιο Σχολείο	161	25,062	2,680	0.938
	Ιδιωτικό Σχολείο	50	25,100	3,892	
Clasroom management	Δημόσιο Σχολείο	161	21,658	3,743	0.467
	Ιδιωτικό Σχολείο	50	21,200	4,314	
Related duties	Δημόσιο Σχολείο	161	16,329	6,796	0.000
	Ιδιωτικό Σχολείο	50	20,220	5,391	
TSDES	Δημόσιο Σχολείο	161	140,341	18,444	0.231
	Ιδιωτικό Σχολείο	50	144,060	21,159	

5. Συζήτηση-Συμπεράσματα

Η συγκεκριμένη εργασία επιχείρησε να μελετήσει την αυτοαποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών έναντι της διδασκαλίας μαθητών με αναπηρία και τις στάσεις τους όσον αφορά τη συμπερίληψη. Η βασική ερευνητική υπόθεση αφορούσε τη συσχέτιση μεταξύ των δύο αυτών μεταβλητών, που θεωρήθηκε ότι θα ήταν θετική. Πράγματι, η στατιστική ανάλυση η οποία πραγματοποιήθηκε οδήγησε στη διαπίστωση πως η αυτοαποτελεσματικότητα παρουσιάζει μία έντονα θετική συσχέτιση με τις στάσεις όσον αφορά το ζήτημα της συμπερίληψης. Μάλιστα, κάτι τέτοιο αφορούσε τόσο το συνολικό σκορ του εργαλείου μέτρησης, όσο και τη συντριπτική πλειονότητα των υποκλιμάκων αυτών.

Η άλλη διαπίστωση της συγκεκριμένης μελέτης έχει να κάνει με τη σχέση των κοινωνικοδημογραφικών παραγόντων με τις στάσεις για τη συμπερίληψη και την αυτοαποτελεσματικότητα. Από τις επαγωγικές αναλύσεις που πραγματοποιήθηκαν διαπιστώθηκε ότι παράγοντες όπως το φύλο, η ηλικία ο χρόνος προϋπηρεσίας, η βαθμίδα εκπαίδευσης και ο φορέας εργασίας δεν σχετίζονται με τις στάσεις των εκπαιδευτικών έναντι της συμπερίληψης. Τα ευρήματα της παρούσας μελέτης δείχνουν να συμφωνούν με άλλες έρευνες αναφορικά με το φύλο (Avramidis et al., 2000; Katsora et al. 2022; Van Reusen et al., 2000) οι οποίες υποστηρίζουν ότι το φύλο των εκπαιδευτικών δεν αποτελεί σημαντικό παράγοντα για τον προσδιορισμό των στάσεων των εκπαιδευτικών απέναντι στην ένταξη των μαθητών με ειδικές ανάγκες. Ομοίως η διδακτική εμπειρία και η βαθμίδα εκπαίδευσης και σε άλλες μελέτες δεν φαίνεται να σχετίζονται με τις στάσεις και την αυτοαποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών (Eriks-Brophy & Whittingham, 2013). Αντιθέτως παράγοντες όπως το υψηλότερο εκπαιδευτικό επίπεδο, η πραγματοποίηση σεμιναρίων και προγραμμάτων σπουδών και οι σπουδές στην ειδική αγωγή σχετίζονται με πιο θετικές στάσεις από πλευράς των εκπαιδευτικών και την αυτοαποτελεσματικότητά τους. Ως εκ τούτου, φαίνεται πως μόνο οι κοινωνικοδημογραφικές αυτές μεταβλητές που είναι άμεση συνάρτηση των προσόντων και δεξιοτήτων που μπορούν να αποκτήσουν οι εκπαιδευτικοί σχετίζονται με τη συμπερίληψη. Μάλιστα, ενδιαφέρον προκαλεί το ότι το χρονικό διάστημα προϋπηρεσίας δεν παρουσιάζει κάποια σχετική σχέση. Επομένως, μπορεί να θεωρηθεί πως ένα απλό άθροισμα εμπειριών της επαγγελματικής πρακτικής δεν αρκεί για να

οδηγήσει σε πιο θετικές στάσεις από πλευράς των εκπαιδευτικών ως προς τη συμπερίληψη και σε υψηλότερη αυτοαποτελεσματικότητα.

Συνδυαστικά τα δύο ανωτέρω οδηγούν σε δύο κεντρικές διαπιστώσεις, μία που αφορά τις πιο θετικές στάσεις και την εντονότερη αυτοαποτελεσματικότητα από πλευράς όσων έχουν πιο υψηλό εκπαιδευτικό επίπεδο και μία που αφορά τις πιο θετικές στάσεις από αυτούς οι οποίοι διακρίνονται από εντονότερη αυτοαποτελεσματικότητα. Φαίνεται επομένως ότι οι στάσεις και η αυτοαποτελεσματικότητα αναπτύσσονται ως συνάρτηση των αντικειμενικών και υποκειμενικά αντιλαμβανόμενων δεξιοτήτων των εκπαιδευτικών για βελτίωση της θέσης των μαθητών με αναπηρία στην εκπαίδευση, δεδομένου πως σχετίζονται και μεταξύ τους.

Με βάση τα παραπάνω, οφείλει να προκύψει μία θεωρητική επεξήγηση ως προς το γιατί συμβαίνει κάτι τέτοιο. Η σχετική θεωρητική επεξήγηση θα μπορούσε να πραγματοποιηθεί ως συνάρτηση της θεωρίας της γνωστικής ασυμφωνίας. Η θεωρία αυτή υποστηρίζει πως ο άνθρωπος έχει μία έμφυτη ανάγκη για σύμφωνη μεταξύ των στάσεων και των δράσεων του. Η απουσία μιας σχετικής συμφωνίας στάσεων και δράσεων οδηγεί σε αυξημένο αίσθημα δυσφορίας και ως εκ τούτου ο άνθρωπος επιχειρεί να περιορίζει την απόκλιση των στάσεων και των δράσεων, ώστε να διασφαλίζει ένα αίσθημα συνοχής μεταξύ αυτών των δύο (Παπαστάμου και συν., 2009). Μπορεί επομένως να θεωρηθεί ότι οι εκπαιδευτικοί αναπτύσσουν τις σχετικές στάσεις μόνο όταν θεωρούν ότι πράγματι μπορούν να οδηγήσουν με τις πράξεις τους σε βελτίωση της θέσης των μαθητών με αναπηρία εντός της συμπεριληπτικής σχολικής τάξης. Σε αντίθετη περίπτωση, δεν αναπτύσσουν σχετικές στάσεις ακριβώς επειδή κάτι τέτοιο θα οδηγούσε σε ένα αυξημένο αίσθημα ασυμφωνίας μεταξύ των στάσεων και των δράσεων, καθώς δηλαδή οι εκπαιδευτικοί δεν θα ήταν σε θέση πράγματι να βελτιώσουν τη θέση των μαθητών με αναπηρία.

Επιπλέον, οι σχετικές διαπιστώσεις μπορούν να εξεταστούν σε σχέση με την προγενέστερη έως τώρα βιβλιογραφία. Ειδικότερα, σε σχετική μελέτη στη Ρουμανία διαπιστώθηκε παραδόξως πως οι στάσεις έναντι της συμπερίληψης ήταν πιο αρνητικές για εκπαιδευτικούς με σπουδές στην ειδική αγωγή (Frumos, 2018). Ωστόσο, στη συγκεκριμένη μελέτη διαπιστώθηκε το αντίθετο, καθώς οι εκπαιδευτικοί με πιο θετικές στάσεις για τη συμπερίληψη ήταν αυτοί που είχαν πραγματοποιήσει σχετικές σπουδές, μια διαπίστωση στην οποία καταλήγει και η μελέτη του Rabiola (2021) στις Ηνωμένες

Πολιτείες. Ενδεχομένως οι σχετικές επιδράσεις να διαφοροποιούνται από χώρα σε χώρα και να είναι συνάρτηση του βαθμού στον οποίο οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι η συμπερίληψη πράγματι θα ωφελούσε τους μαθητές με αναπηρία. Έτσι, πιθανώς σε εκπαιδευτικά συστήματα λιγότερο αποτελεσματικά έναντι της διδασκαλίας μαθητών με αναπηρία οι εκπαιδευτικοί με σπουδές στην ειδική αγωγή, έχοντας καλύτερη επίγνωση της αδυναμίας τους να βοηθήσουν στην ουσιαστική πρόοδο των μη τυπικών μαθητών, να διάκινται αρνητικά έναντι της συμπερίληψης. Κάτι τέτοιο δεν φαίνεται να ισχύει στην περίπτωση της χώρας μας, όπου οι θετικές στάσεις εντοπίζονται στους περισσότερο καταρτισμένους στα σχετικά με την ειδική αγωγή ζητήματα εκπαιδευτικούς.

Η δεύτερη διαπίστωση που μπορεί να εξεταστεί σε σχέση με την προγενέστερη έρευνα αφορά την απουσία διαφοροποίησης των στάσεων έναντι της συμπερίληψης και της αυτοαποτελεσματικότητας με βάση τις υπόλοιπες κοινωνικοδημογραφικές μεταβλητές. Τόσο στην προγενέστερη μελέτη στις Ηνωμένες Πολιτείες (Rabiola, 2021), όσο και στη συγκεκριμένη έρευνα, φαίνεται πως ο χρόνος προϋπηρεσίας δεν σχετίζεται με τις στάσεις των εκπαιδευτικών και την αυτοαποτελεσματικότητα. Συνεπώς, μπορεί να προκύψει μια γενικότερη διαπίστωση περί της απουσίας σχέσεων των κοινωνικοδημογραφικών χαρακτηριστικών που δεν έχουν σχέση με την εκπαίδευση και κατάρτιση των εκπαιδευτικών με τις στάσεις τους έναντι της συμπερίληψης και την αυτοαποτελεσματικότητά τους.

Τέλος, η βασική διαπίστωση της μελέτης περί θετικής συσχέτισης ανάμεσα στις στάσεις έναντι της συμπερίληψης και στην αυτοαποτελεσματικότητα είναι σύμφωνη με όλες τις έως τώρα έρευνες (Frumos, 2018; Rabiola, 2021; Rahayu et al., 2019; Werner et al., 2022). Ως εκ τούτου, οι διαπιστώσεις της συγκεκριμένης μελέτης ενισχύουν σε ακόμα μεγαλύτερο βαθμό τη βεβαιότητα περί θετικής σχέσης των δύο αυτών μεταβλητών, ανεξαρτήτως πολιτισμικού πλαισίου.

Με αφετηρία τις ανωτέρω διαπιστώσεις της συγκεκριμένης μελέτης, μπορούν να πραγματοποιηθούν και ορισμένες προτάσεις για την εκπαιδευτική πρακτική. Μία πρώτη πρόταση αφορά οπωσδήποτε την περαιτέρω έμφαση στην εκπαίδευση και κατάρτιση των εκπαιδευτικών ώστε να μπορούν να συμβάλλουν στην αντιμετώπιση της αναπηρίας, καθώς κάτι τέτοιο θα οδηγήσει σε ανάπτυξη θετικών στάσεων, ενός πιο συμπεριληπτικού κλίματος και ενδεχομένως σε βελτίωση των γνώσεων και δεξιοτήτων

των μαθητών με αναπηρία. Η συγκεκριμένη έμφαση στην εκπαίδευση και κατάρτιση των εκπαιδευτικών μπορεί να θεωρηθεί συνάρτηση όχι μόνο θεσμικών, αλλά και εξωθεσμικών τρόπων μάθησης. Στη σύγχρονη εκπαίδευση η μάθηση πραγματοποιείται τόσο μέσω προγραμμάτων σπουδών και κύκλων κατάρτισης, όσο και μέσω μη θεσμικών τρόπων, όπως για παράδειγμα η επαγγελματική καθοδήγηση και η ομότιμη μάθηση (Kalantzis & Cope, 2013). Συνεπώς, εντός των σχολικών οργανισμών και των εκπαιδευτικών συστημάτων είναι αναγκαίο να δοθεί έμφαση στην ανάπτυξη και των δύο αυτών μορφών εκπαίδευσης και κατάρτισης των εκπαιδευτικών, προκειμένου να ενισχύονται οι σχετικές γνώσεις και δεξιότητες τους και να μπορούν να υποστηρίξουν τη συμπεριληπτική εκπαίδευση, αναπτύσσοντας παράλληλα θετικές στάσεις έναντι του ζητήματος.

Μία δεύτερη πρακτική πρόταση έχει να κάνει με την ανάπτυξη ψυχολογικών προγραμμάτων τα οποία θα μπορούσαν να οδηγούν σε αύξηση της αποτελεσματικότητας εκπαιδευτικών. Τα προγράμματα αυτά είναι αναγκαίο να αναπτυχθούν αντιμετωπίζοντας τα βασικά αίτια της μειωμένης αυτοαποτελεσματικότητας από πλευράς των εκπαιδευτικών. Για παράδειγμα, ο φόβος της κριτικής από τους υπόλοιπους περιορίζει τη δυνατότητα των εκπαιδευτικών αναπτύσσουν την αποτελεσματικότητά τους (Inel Ekici, 2018). Κατά συνέπεια, ψυχολογικά προγράμματα τα οποία θα μπορούσαν να ανασκευάζουν δυσλειτουργικές αντιλήψεις σχετικά με την αξία της κριτικής των άλλων θα μπορούσαν να οδηγούν και σε βελτίωση της αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών.

Παρά τα ανωτέρω, η συγκεκριμένη μελέτη διακρίνεται από μια σειρά περιορισμών, οι οποίοι οφείλουν να επισημανθούν. Ένας πρώτος περιορισμός έχει να κάνει με την αντιπροσωπευτικότητα του εξεταζόμενου δείγματος. Η αντιπροσωπευτικότητα του δείγματος της έρευνας ενδεχομένως να είναι υπό αμφισβήτηση, καθώς δεν είναι βέβαιο πως το δείγμα της έρευνας είναι αντιπροσωπευτικό ως προς τον πληθυσμό-στόχο. Η συγκεκριμένη μελέτη δεν επεδίωκε να εξάγει κάποια συμπεράσματα για το δείγμα της έρευνας, αλλά μελετώντας αυτό να καταλήξει σε κάποια γενικότερα συμπεράσματα για τον πληθυσμό-στόχο, δηλαδή για τους εκπαιδευτικούς Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Ωστόσο, η συμπερίληψη συμμετεχόντων μέσω του διαδικτύου ενδεχομένως να συνεπάγεται σφάλμα ακριβώς επειδή οι συμμετέχοντες οι οποίοι δεν έχουν πρόσβαση σε αυτό ή αντιμετωπίζουν περισσότερα εμπόδια στην πρόσβαση δεν

συμπεριλαμβάνονται (Bethelam, 2010). Για παράδειγμα, εκπαιδευτικοί μεγαλύτερης ηλικίας που διαφοροποιούνται ως προς τις στάσεις τους έναντι της συμπερίληψης και ως προς την αποτελεσματικότητά τους θα μπορούσαν να έχουν μικρότερη πιθανότητα συμπερίληψης στο συγκεκριμένο δείγμα, ακριβώς επειδή υπάρχει ένα ψηφιακό χάσμα μεταξύ των νεότερων και των μεγαλύτερης ηλικίας ατόμων (Alexandrakis, 2019). Ως εκ τούτου, ένας σχετικός περιορισμός έχει να κάνει με την αντιπροσωπευτικότητα του δείγματος της έρευνας.

Ένας δεύτερος περιορισμός έχει να κάνει με τη μελέτη του ζητήματος των στάσεων έναντι της συμπερίληψης και της αυτοαποτελεσματικότητας στην περίοδο της πανδημίας. Η συγκεκριμένη μελέτη δεν είχε ως στόχο τη διερεύνηση του φαινομένου αυτού υπό το πρίσμα της πανδημίας, έχοντας μία πιο ευρεία και γενική στόχευση. Ωστόσο, η συλλογή των σχετικών δεδομένων πραγματοποιήθηκε κατά τη διάρκεια της. Ενδεχομένως μάλιστα η αυτοαποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών να είναι μειωμένη στην περίοδο της πανδημίας. Ιδιαίτερα διαφωτιστική είναι μία σχετική μελέτη των Pressley & Ha (2021) στις Ηνωμένες Πολιτείες, όπου εξετάστηκε η αυτοαποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών τη συγκεκριμένη χρονική περίοδο. Όπως διαπιστώθηκε, οι τιμές της αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών ήταν χαμηλότερες σε σύγκριση με αυτές προηγούμενων ερευνών, οδηγώντας έτσι στη διαπίστωση περί χαμηλότερων επιπέδων αυτοαποτελεσματικότητας στην περίοδο της πανδημίας. Παρομοίως, ενδεχομένως οι στάσεις έναντι της συμπερίληψης να διαφοροποιούνται κατά τη διάρκεια της πανδημίας, ακριβώς επειδή αυτή συνεπάγεται αύξηση της περιθωριοποίησης και του αποκλεισμού για άτομα ευάλωτων ομάδων (Schwab & Malleret, 2020). Συνεπώς, ενώ η έρευνα επεδίωκε τη διερεύνηση της αυτοαποτελεσματικότητας και των στάσεων έναντι της συμπερίληψης υπό ένα ευρύτερο πρίσμα, η διερεύνηση του σχετικού ζητήματος στην περίοδο της πανδημίας οπωσδήποτε συνεπάγεται ένα σχετικό περιορισμό.

Ένας άλλος βασικός περιορισμός έχει να κάνει με την πιθανότητα συγχυτικών παραγόντων που διαμορφώνουν τις σχέσεις μεταξύ των εξεταζόμενων μεταβλητών, οι οποίοι δεν εξετάστηκαν. Οι συγχυτικές μεταβλητές αφορούν επομένως αυτές οι οποίες έχουν μία επίδραση στην ανεξάρτητη μεταβλητή, οδηγώντας σε σχετικές επιδράσεις στην εξαρτημένη κατά τρόπο όμως με τον οποίο αυτές δεν αποτυπώνονται (Robson, 2002). Στη συγκεκριμένη μελέτη θα μπορούσαν να υπάρχουν σχετικές μεταβλητές που δεν μετρήθηκαν. Για παράδειγμα, μία τέτοια μεταβλητή θα μπορούσε να είναι η

εργασία σε σχολείο που εντάσσεται σε ζώνη εκπαιδευτικής προτεραιότητας, κάτι που δεν καταγράφηκε στη συγκεκριμένη μελέτη, παρότι ενδεχομένως στα σχολεία αυτά υπάρχουν διαφορετικές στάσεις έναντι της συμπερίληψης, ακριβώς επειδή η ανάπτυξή τους έχει πραγματοποιηθεί με στόχο την άμβλυνση των εκπαιδευτικών και κοινωνικών ανισοτήτων (Τζιώνα, 2017).

Με αφετηρία τη στόχευση, τα αποτελέσματα και τους περιορισμούς της συγκεκριμένης μελέτης μπορούν να πραγματοποιηθούν και ορισμένες προτάσεις για τη μελλοντική έρευνα. Μία πρώτη πρόταση έχει να κάνει με τη διερεύνηση του σχετικού φαινομένου υπό το πρίσμα παραγόντων και μεταβλητών που αφορούν την περίοδο της πανδημίας. Για παράδειγμα, η αυτοαποτελεσματικότητα στη διδασκαλία μέσω της ψηφιακής και εξ αποστάσεως εκπαίδευσης θα μπορούσε να διαφοροποιήσει τις στάσεις των εκπαιδευτικών, ένα ζήτημα που είναι αναγκαίο να διερευνηθεί, δεδομένων των περιορισμών που αντιμετώπισαν οι μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στην ισότιμη συμμετοχή στην εξ αποστάσεως και ψηφιακή εκπαίδευση (Pelekasis, 2021).

Μία δεύτερη πρόταση έχει να κάνει με τη διερεύνηση επιπρόσθετων παραγόντων της εκπαίδευσης και κατάρτισης των εκπαιδευτικών που θα μπορούσαν να σχετίζονται με τις στάσεις και την αυτοαποτελεσματικότητα τους. Όπως υποστηρίζεται και ανωτέρω, ενδεχομένως τρόποι ενίσχυσης των δεξιοτήτων των εκπαιδευτικών, όπως για παράδειγμα η επαγγελματική καθοδήγηση, να σχετίζονται με διαφοροποιήσεις όσον αφορά στην αποτελεσματικότητα και τις συστάσεις τους για τη συμπερίληψη. Συνεπώς, μία πρόταση για τη μελλοντική έρευνα αφορά τη διερεύνηση των πιθανών σχέσεων αυτών των μορφών ενίσχυσης των γνώσεων και των δεξιοτήτων των εκπαιδευτικών με τις στάσεις τους για τη συμπερίληψη και την αποτελεσματικότητα τους στη διδασκαλία μαθητών με αναπηρία.

Συμπερασματικά, η παρούσα μελέτη αναδεικνύει τη σχέση μεταξύ της αυτοαποτελεσματικότητας και των στάσεων έναντι της συμπερίληψης, καθώς και την αξία εκπαίδευσης και κατάρτισης των εκπαιδευτικών, επιδιώκοντας τη βελτίωση των επιπέδων αυτών των δύο παραμέτρων. Συνεπώς, είναι επιβεβλημένη η έμφαση στην περαιτέρω ανάπτυξη των στάσεων έναντι της συμπερίληψης και της αυτοαποτελεσματικότητας κατά τη διδασκαλία μαθητών με αναπηρία με αφετηρία

αυτές τις διαπιστώσεις, καθώς και η έμφαση στην εκπαίδευση και κατάρτιση των εκπαιδευτικών σε ζητήματα που αφορούν τη διδασκαλία μαθητών με αναπηρία.

Βιβλιογραφία

- Adiat, T., Ahmad, A., & Ghazali, M. (2013). Attitude of parents-teachers toward the use of instructional technology in teaching numeracy to children with mild intellectual disability: A case of penang malaysia. *Journal of Humanities and Social Science*, 7(2), 43–47.
- Alexandrakis, D. (2019). Factors related to computer and internet use during the Third Age: Results from an empirical research in Greece. *Gerontechnology*, 18(1), 47-58.
- Al-Faiz, H. (2007). Attitudes of elementary school teachers in riyadh, saudi arabia toward the inclusion of children with autism in public education. ProQuest Information & Learning). *Dissertation Abstracts International Section A: Humanities and Social Sciences*, 68 (4), 1403-1403.
- Alborno, N., & Gaad, E. (2012). Employment of young adults with disabilities in Dubai—a case study. *Journal of Policy and Practice in Intellectual Disabilities*, 9(2), 103–111.
- Alghazo, E. M. (2002). Educators' attitudes toward persons with disabilities: Factors affecting inclusion. *Journal of the Faculty of Education*, 17(19), 27–43.
- Allinder, R. M. (1994). The relationship between efficacy and the instructional practices of special education teachers and consultants. *Teacher Education and Special Education*, 17, 86–95.
- Alquraini, T. A. (2012). Factors related to teachers' attitudes towards the inclusive education of students with severe intellectual disabilities in riyadh, saudi. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 12(3), 170–182.
- Armor, D., P. Conroy-Oseguera, M. Cox, N. King, L. McDonnell, A. Pascal, E. Pauly, & G. Zellman. (1976). *Analysis of the School Preferred Reading Programs in Selected Los Angeles Minority Schools*. Santa Monica: RAND. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 130 243).
- Aschengrau, A. & Seage, G.R. (2012). *Essentials of Epidemiology in Public Health*, Third Edition. Jones & Bartlett Learning.

- Ashton, P. T., Webb, R. B., & Doda, N. (1983). *A study of teacher sense of efficacy: Final report(ED 231833)*. Gainesville: University of Florida Διαθέσιμο στο: www.vanderbilt.edu/peabody/family-schoolscale/efficacy.html Τελευταία πρόσβαση: 05.01.2022
- 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.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: the exercise of control*. New York: Freeman.
- Bandura, A. (1983). Self-evaluative and self-efficacy mechanisms governing the motivational effects of goal systems. *Journal of Personality and Social Psychology*, 45(5), 1017–1028.
- Bandura, A. (1991). Social cognitive theory of self-regulation. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 50, 248–287.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: a social cognitive theory*. Englewood Cliffs: Prentice Hall.
- Bethlehem, J. (2010). Selection bias in web surveys. *International statistical review*, 78(2), 161-188.
- Boyle, M. J., Williams, B., Brown, T., Molloy, A., McKenna, L., Molloy, E., & Lewis, B. (2010). Attitudes of undergraduate health science students towards patients with intellectual disability, substance abuse, and acute mental illness: a cross-sectional study. *BMC medical education*, 10(1), 10–71.
- Brousseau, B., Book, C., & Byers, J. (1988). Teacher beliefs and the cultures of teaching. *Journal of Teacher Education*, 39(6), 23–39.
- Brown, T., Mu, K., Peyton, C. G., Rodger, S., Stagnitti, K., Hutton, E., ... & Wu, C. Y. (2009). Occupational therapy students' attitudes towards individuals with disabilities: A comparison between Australia, Taiwan, the United Kingdom, and the United States. *Research in Developmental Disabilities*, 30(6), 1541-1555.

- Burton, J. P., Bamberry, N. J., & Harris-Boundy, J. (2005). Developing personal teaching efficacy in new teachers in university settings. *Academy of Management Learning & Education*, 4, 160–173.
- Brand, B. R., & Wilkins, J. L. (2007). Using self-efficacy as a construct for evaluating science and mathematics methods courses. *Journal of Science Teacher Education*, 18(2), 297-317.
- Cantrell, S. C., & Callaway, P. (2008). High and low implementers of content literacy instruction: Portraits of teacher efficacy. *Teaching and Teacher Education*, 24(7), 1739-1750.
- Changpinit, S., Greaves, D., & Frydenberg, E. (2007). *Attitudes, Knowledge, Concerns and Coping Strategies regarding inclusive education in a community of Thai educators*. The first international conference on Educational Reform, Thailand.
- Cassady, J. C., & Johnson, R. E. (2002). Cognitive test anxiety and academic performance. *Contemporary Educational Psychology*, 27, 270–295.
- Chester, M.D. (1992). *Factors that mediate the induction-year experience of teacher in urban schools*. Paper presented at the annual meeting of the American Education Research Association, San Francisco, CA.
- Chester, M. D., & Beaudin, B. Q. (1996). Efficacy beliefs of newly hired teachers in urban schools. *American Educational Research Journal*, 33(1), 233–257.
- Chong, W. H., Klassen, R. M., Huan, V. S., Wong, I., & Kates, A. D. (2010). The relationships among school types, teacher efficacy beliefs, and academic climate: Perspective from Asian middle schools. *The Journal of Educational Research*, 103, 183–190.
- Clance, P. R., & Imes, S. A. (1978). The imposter phenomenon in high achieving women: dynamics and therapeutic intervention. *Psychotherapy: Theory, Research & Practice*, 15, 241–247.
- Cohen, L., L. Manion, & K. Morrison. (2007). *Research Methods in Education*. London: Routledge.

- Coles, S., & Scior, K. (2012). Public attitudes towards people with intellectual disabilities: a qualitative comparison of white british & south asian people. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, 25(2), 177–188.
- Croft, A. (2013). Promoting access to education for disabled children in low-income countries: Do we need to know how many disabled children there are? *International Journal of Educational Development*, 33(3), 233–243.
- Dawson, H., & Scott, L. (2013). Teaching students with disabilities efficacy scale: Development and validation. *Inclusion*, 1(3), 181-196.
- Deal, T., & Peterson, K. (1990). *The principal's role in shaping school culture*. Washington, DC, United States Department of Education.
- Devi, N., Bickenbach, J., & Stucki, G. (2011). Moving towards substituted or supported decision-making? article 12 of the convention on the rights of persons with disabilities. *ALTER-European Journal of Disability Research/Revue Europe´enne de Recherche sur le Handicap*, 5(4), 249–264.
- Edwards, J. L., Green, K. E., & Lyons, C. A. (2002). Personal empowerment, efficacy an environmental characteristics. *Journal of Educational Administration*, 40(1), 67– 86.
- Enochs, L. G., & Riggs, I. M. (1990). *Further development of an elementary science teaching efficacy belief instrument: A preservice elementary scale*. Διαθέσιμο στο: <https://eric.ed.gov/?id=ED319601> Τελευταία πρόσβαση: 24.01.2022
- Eriks-Brophy, A., & Whittingham, J. (2013). Teachers' perceptions of the inclusion of children with hearing loss in general education settings. *American Annals of the Deaf*, 158(1), 63–97.
- Evans, E. D., & Tribble, M. (1986). Perceived teaching problems, self-efficacy, and commitment to teaching among preservice teachers. *Journal of Educational Research*, 80, 8185.
- Florian, V., & Katz, S. (1983). The impact of cultural, ethnic, and national variables on attitudes towards the disabled in israel: a review. *International Journal of Intercultural Relations*, 7(2), 167–179.

- Friend, M., & Cook, L. (2009). *Interactions: Collaboration skills for school professionals* (6th ed.). Upper Saddle River, NJ, Pearson/Prentice Hall.
- Frumos, L. (2018). Attitudes and self-efficacy of Romanian primary school teachers towards including children with special educational needs in regular classrooms. *Revista Românească pentru Educație Multidimensională*, 10(4), 118-135.
- Garbutt, R. S. (2003). *Disability and citizenship: An emancipatory study of professionals' attitudes to disabled people* (Unpublished doctoral dissertation). University of Hull.
- Gardner, P. L. (1996). The dimensionality of attitude scales: a widely misunderstood idea. *International Journal of Science Education*, 18(8), 913-919.
- Ghaith, G., & Shaaban, K. (1997). An integrated approach to foreign language learning in Lebanon. *Language, Culture and Curriculum*, 10(3), 200–208.
- Ghaith, G., & Yaghi, H. (1997b). Relationships among experience, teacher efficacy, and attitudes toward the implementation of instructional innovation. *Teaching and Teacher Education*, 13(4), 451–458.
- Ghanizadeh, A., Fallahi, M., & Akhondzadeh, S. (2009). Disclosure of Attention Deficit Hyperactivity Disorder and its effect on rejection of students by teachers. *Iran Journal of Medicine Sciences*, 34, (4), 1-6.
- Gibson, S., & Dembo, M. H. (1984). Teacher efficacy: A construct validation. *Journal of educational psychology*, 76(4), 569.
- Gibson, S., & Dembo, M. (1985). Teachers' sense of efficacy: An important factor in school improvement. *The Elementary School Journal*, 86(2), 173–184.
- Goddard, R. D., Hoy, W. K., & Woolfolk-Hoy, A. (2000). Collective teacher efficacy: Its meaning, measure, and effect on student achievement. *American Education Research Journal*, 37(2), 479–507.
- Hang, Q., & Rabren, K. (2009). An examination of co-teaching. *Remedial and Special Education*, 30(5), 259–268.
- Hansen, S. C. (2014). *Teachers' perceptions and experiences of inclusion with deaf and hard of hearing students* (Doctoral dissertation). University of South Dakota,

United States. Διαθέσιμο στο:
<https://search.proquest.com/dissertations/docview/1658570956/abstract/FFC4B16FB7494664PQ/3> Τελευταία πρόσβαση: 05.01.2022

Harbour, C. K., & Maulik, P. K. (2010). *History of intellectual disability* (Vol. 25). Διαθέσιμο στο: <http://cirrie.buffalo.edu/encyclopedia/article.php?id=143&language=en> Τελευταία πρόσβαση: 12.01.2022

Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research*, 77, 81–112.

Helps, S., Newsom-Davis, I., & Callias, M. (1999). Autism: The teacher's view. *Autism: The International Journal of Research & Practice*, 3(3), 287.

Hepperlen, M., Clay, D. L., Henly, G. A., & Barké, C. R. (2002). Measuring teacher attitudes and expectations toward students with ADHD: Development of the Test of Knowledge About ADHD (KADD). *Journal of Attention Disorders*, 5, (3), 133- 142.

Hodge, S. R., Sato, T., Samalot-Rivera, A., Hersman, B. L., LaMaster, K., Casebolt, K. M., & Ammah, J. O. A. (2009). Teachers' beliefs on inclusion and teaching students with disabilities: A representation of diverse voices. *Multicultural Learning and Teaching*, 4, (2), 38-58.

Hogg, M.A., & Vaughan, G.M. (2008). *Social Psychology*. London: Pearson Education Limited.

Hoover-Dempsey, K. V., Bassler, O. C., & Brissie, J. S. (1987). Parent involvement: Contributions of teacher efficacy, school socioeconomic status, and other school characteristics. *American Educational Research Journal*, 24(3), 417–435.

Housego, B. (1990). A comparative study of student teachers' feelings of preparedness to teach. *Alberta Journal of Educational Research*, 36, 223–240.

Housego, B. (1992). Monitoring student teachers' feelings of preparedness to teach and teacher efficacy in a new elementary teacher education program. *Journal of Education for Teaching*, 18(3), 259–273.

- Hoy, A. (2000). *Changes in teacher efficacy during the early years of teaching*. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, New Orleans, LA.
- Hoy, W., & Woolfolk, A. (1990). Socialization of student teachers. *American Educational Research Journal*, 27, 279–300.
- Inel Ekici, D. (2018). Development of pre-service teachers' teaching self-efficacy beliefs through an online community of practice. *Asia pacific education review*, 19(1), 27-40.
- Jepson, E., & Forrest, S. (2006). Individual contributory factors in teacher stress: The role of achievement striving and occupational commitment. *British Journal of Educational Psychology*, 76, 183–197.
- Kalantzis, M., & Cope, B. (2013). *Νέα Μάθηση. Βασικές Αρχές για την Επιστήμη της Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Εκδόσεις Κριτική.
- Καπρίνης, Σ., & Λιάκος, Κ. (2015). Άθληση και Αναπηρία: Μια διδακτική προσέγγιση στο μάθημα της Φυσικής Αγωγής για την ευαισθητοποίηση των παιδιών απέναντι στις κοινωνικές ανισότητες και τον κοινωνικό αποκλεισμό. *ΥΣΠΛΗΓΕ: Επιστημονικό Περιοδικό Φυσικής Αγωγής*, 2(1). doi.org/10.12681/hsjpe.27439 <https://ejournals.epublishing.ekt.gr/index.php/hsjpe/article/view/27439>
- Katsora K., Kaprinis, S., & Strigas A., (2022) The role of Special Educators' Emotional Intelligence in Self-Efficacy and Social Inclusion of Students with Disability, *European Journal of Special Education Research*, Vol 8, Issue 1, pp 101-120. DOI: <http://dx.doi.org/10.46827/ejse.v8i1.4157>
- Keeley, J., Zayac, R., & Correia, C. (2008). Curvilinear relationships between statistics anxiety and performance among undergraduate students: evidence for optimal anxiety. *Statistics Education Research Journal*, 7(1), 4– 15.
- Keller, C., & Siegrist, M. (2010). Psychological resources and attitudes toward people with physical disabilities. *Journal of Applied Social Psychology*, 40(2), 389–401.
- Klassen, R. M. & Chiu, M. M. (2010). Effects on teachers' self-efficacy and job satisfaction: teacher gender, years of experience, and job stress. *Journal of Educational Psychology*, 102, 741–756.

- Klassen, R.M. (2010a). Confidence to manage learning: The self-efficacy for self-regulated learning of early adolescents with learning disabilities. *Learning Disability Quarterly*, 33, 1–12.
- Klassen, R. M. (2010b). Teacher stress: The mediating role of collective efficacy beliefs. *The Journal of Educational Research*, 103, 342–350.
- Klassen, R. M. & Chiu, M. M. (2011). The occupational commitment and intention to quit of practicing and pre-service teachers: influence of self-efficacy, job stress, and teaching context. *Contemporary Educational Psychology*, 36, 114–129.
- Kos, J. M. (2004). *Primary school teachers' knowledge, attitudes, and behaviours toward children with Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder*. Διαθέσιμο στο: http://works.bepress.com/cgi/viewcontent.cgi?article=1008&context=julie_kos. Τελευταία πρόσβαση: 29.12.2021
- Labone, E. (2004). Teacher efficacy: Maturing the construct through research in alternative paradigms. *Teaching and teacher education*, 20(4), 341-359.
- Leyser, Y. (2002). Choices of instructional practices and efficacy beliefs of Israeli general and special educators: A cross-cultural research initiative. *Teacher Education and Special Education*, 25(2), 154–167.
- Mahat, M. (2008). The development of a psychometrically-sound instrument to measure teachers' multidimensional attitudes toward inclusive education. *International Journal of Special Education*, 23 (1), 82-92
- Mavropoulou, S., & Padeliadu, S. (2000). Greek teachers' perceptions of autism and implications for educational practice: A preliminary analysis. *Autism: The International Journal of Research & Practice*, 4(2), 173.
- McGregor, E., & Campbell, E. (2001). The attitudes of teachers in Scotland to the integration of children with autism into mainstream schools. *Autism: The International Journal of Research & Practice*, 5(2), 189.
- McManus, M. E. & Kauffman, J. M. (1991). Working conditions of teacher of students with behavioral disorders: A national survey. *Behavioral Disorder*, 16, 247–259.

- Midgley, C., Feldlaufer, H., & Eccles, J. (1989). Change in teacher efficacy and student self- and task-related beliefs in mathematics during the transition to junior high school. *Journal of Educational Psychology*, 81, 247–258.
- Minke, K. M., Bear, G. G., Deemer, S. A., & Griffin, S. M. (1996). Teacher experiences with inclusive classrooms: Implications for special education reform. *The Journal of Special Education*, 30, 152–186.
- Miskel, C., McDonald, D., & Bloom, S. (1983). Structural and expectancy linkages within schools and organizational effectiveness. *Educational Administration Quarterly*, 19, 49–82.
- Nagata, K. (2008). Disability and development: Is the rights model of disability valid in the Arab region? An evidence-based field survey in Lebanon and Jordan. *Asia Pacific Disability Rehabilitation Journal*, 19(1), 60–78.
- Onafowora, L. L. (2005). Teacher efficacy issues in the practice of novice teachers. *Educational Research Quarterly*, 28(4), 34-43.
- Παπαστάμου, Σ., Προδρομίτης, Γ., Λέτσιος, Κ., Χρηστάκης, Ν., Χατζή, Α., Ξενίκου, Α., & Χρυσόχοου, Ξ. (2009). *Εισαγωγή στη Κοινωνική Ψυχολογία*. Αθήνα: Εκδόσεις Πεδίο.
- Πασιαρδής, Π. (2004). *Εκπαιδευτική Ηγεσία: Από την περίοδο της ευμενούς αδιαφορίας στη σύγχρονη εποχή*. Αθήνα: Εκδόσεις Μεταίχμιο.
- Pajares, F. (2006). Self-efficacy during childhood and adolescence: implications for teachers and parents. In F. Pajares & T. Urdan (Eds.), *Self-efficacy beliefs of adolescents* (pp. 117–137). Greenwich: Information Age Publishing.
- Pelekasis, P. (2021). Forecasting the Long-Term Effects of the Pandemic on Children: Towards a COVID-Generation. In: F. Gabrielli, & F. Irtelli, *Anxiety, Uncertainty, and Resilience During the Pandemic Period - Anthropological and Psychological Perspectives*. London: Intech Publishing.
- Prakash, S. (2012). Inclusion of children with hearing impairment in schools: A survey on teachers' attitudes. *Disability, CBR & Inclusive Development*, 23, 90–109.

- Pressley, T., & Ha, C. (2021). Teaching during a Pandemic: United States Teachers' Self-Efficacy During COVID-19. *Teaching and Teacher Education*, 106, 103465.
- Rabiola, S. T. (2021). *Exploring Educators' Multidimensional Attitudes and Self-Efficacy Toward Inclusive Education* (Doctoral dissertation, Concordia University Chicago).
- Rahayu, W. F., & Kurniawati, F. (2019). The influence of teacher self-efficacy in teaching towards teacher attitude in inclusive preschool. *Advances in Social Science, Education and Humanities Research*, 388, 101-106.
- Riggs, I. M., Enochs, L.G. (1990). Further development of an elementary science teaching efficacy belief instrument: A preservice elementary scale. *Science Education*, 74 (6), 625–637.
- Robson, C. (2002). *Real World Research: A Resource for Social Scientists and Practitioner-Researchers*. 2nd ed. Malden, MA: Blackwell.
- Rose, J., & Medway, F. (1981). Measurement of teachers' belief in their control of student outcomes. *Journal of Educational Research*, 74, 185–190.
- Ross, J., & Bruce, C. (2007). Professional development effects on teacher efficacy: Results of randomized field trial. *The Journal of Educational Research*, 101(1), 50–60.
- Ross, J. A., Cousins, J. B., Gadalla, T., & Hannay, L. (1999). Administrative assignment of teachers in restructuring secondary schools: the effect of out-of-field course responsibility on teacher efficacy. *Educational Administration Quarterly*, 35, 782–804.
- Ross, J. A. (1994). The impact of an inservice to promote cooperative learning on the stability of teacher efficacy. *Teaching and Teacher Education*, 10(4), 381–394.
- Rotter, J. B. (1966). Generalized expectancies for internal versus external control of reinforcement. *Psychological Monographs*, 80.
- Rubeck, M. L., & Enochs, L. G. (1991). *A Path Analytical Model of Variables that Influence Science and Chemistry Teaching Self-Efficacy and Outcome*

- Expectance in Middle School Science Teachers*. The annual meeting of the National Association for Research in Science Teaching, Fontana, WI, April.
- Σαλβαράς, Γ. (2013). *Διδασκαλία παιδιών με ειδικές ανάγκες στο συνηθισμένο σχολείο*. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.
- Στασινός, Δ. (2016). *Η ειδική εκπαίδευση 2020*. Αθήνα: Εκδόσεις Παπαζήση.
- Salanova, M., Llorens, S., & Schaufeli, W. B. (2011). Yes, I can, I feel good & I just do it! On gain cycles and spirals of efficacy beliefs, affect, and engagement. *Applied Psychology: An International Review*, 60, 255–285.
- Saklofske, D. H., Michayluk, J.O., & Randhawa, B.S. (1988). Teachers' efficacy and teaching behaviors. *Psychological Reports*, 63, 407–414.
- Sari, H. (2007). The influence of an in-service teacher training (INSET) programme on attitudes towards inclusion by regular classroom teachers who teach deaf students in primary schools in Turkey. *Deafness & Education International*, 9(3), 131–146.
- Segall, M. (2008). *Inclusion of students with autism spectrum disorder: Educator experience, knowledge, and attitudes*. Unpublished master's thesis, University of Georgia, Athens, USA.
- Shechtman, Z., Levy, M., & Leightontritt, J. (2005). Impact of life skills training on teachers; perceived environment and self-efficacy. *The Journal of Educational Research*, 98(3), 144–155.
- Soodak, L. C., & Podell, D. M. (1996). Teacher efficacy: Toward the understanding of a multifaceted construct. *Teaching and Teacher Education*, 12(4), 401–411.
- Spector, P. E. (1997). *Job satisfaction: Application, assessment, causes, and consequences*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Stachura, K., & Garven, F. (2007). A national survey of occupational therapy students' and physiotherapy students' attitudes to disabled people. *Clinical Rehabilitation*, 21(5), 442–449.
- Stein, M., & Wang, M. (1988). Teacher development and school improvement: The process of teacher change. *Teaching and Teacher Education*, 4, 171–187.

- Syed, E. U., & Hussein, S. A. (2010). Increase in teachers' knowledge about ADHD after a week-long training program: A pilot study. *Journal of attention disorders*, 13(4), 420-423.
- Τζιώρα, Γ. (2017). *Παρουσίαση και ταξινόμηση διδακτικού υλικού για μετανάστες και πρόσφυγες σε Ζ.Ε.Π. και Δ.Υ.Ε.Π.* Πανεπιστήμιο Μακεδονίας, Παιδαγωγική Σχολή, Τμήμα Νηπιαγωγών, Διπλωματική Εργασία.
- Tervo, R. C., Azuma, S., Palmer, G., & Redinius, P. (2002). Medical students' attitudes toward persons with disability: A comparative study. *Archives of physical medicine and rehabilitation*, 83(11), 1537–1542.
- Tsakiridou, H., & Polyzopoulou, K. (2014). Greek teachers' attitudes toward the inclusion of students with special educational needs. *American Journal of Educational Research*, 2(4), 208-218.
- Tschannen-Moran, M., & Johnson, D. (2011). Exploring literacy teachers' self-efficacy beliefs: Potential sources at play. *Teaching and Teacher Education*, 27(4), 751-761.
- Tschannen-Moran, M., & Woolfolk-Hoy, A. (2001). Teacher efficacy: Capturing an elusive construct. *Teaching and Teacher Education*, 17, 783–805.
- Tschannen-Moran, M., Woolfolk Hoy, A., & Hoy, W. K. (1998). Teacher efficacy: its meaning and measure. *Review of Educational Research*, 68, 202–248.
- Usher, E. L., & Pajares, F. (2008). Sources of self-efficacy in school: critical review of the literature and future directions. *Review of Educational Research*, 78, 751–796.
- Ware, H., & Kitsantas, A. (2007). Teacher and collective efficacy beliefs as predictors of professional commitment. *The Journal of Educational Research*, 100(5), 303–310.
- Werner, S., Gumpel, T. P., Koller, J., Wiesenthal, V., & Weintraub, N. (2021). Can self-efficacy mediate between knowledge of policy, school support and teacher attitudes towards inclusive education? *PloS one*, 16(9), e0257657.
- Wheatley, K. F. (2005). The case for reconceptualizing teacher efficacy research. *Teaching and teacher education*, 21(7), 747-766.

- Wheatley, K. F. (2002). The potential benefits of teacher efficacy doubts for educational reform. *Teaching and Teacher Education*, 18, 5–22.
- Wolter, C. A., & Daugherty, S. G. (2007). Goal structures and teachers' sense of efficacy: Their relation and association to teaching experience and academic level. *Journal of Educational Psychology*, 99, 181–193.
- Wong, D. K. P. (2008). Do contacts make a difference?: The effects of mainstreaming on student attitudes toward people with disabilities. *Research in developmental disabilities*, 29(1), 70–82.
- Woolfolk Hoy, A., & Davis, H. A. (2006). Teacher self-efficacy and its influence on the achievement of adolescents. In F. Pajares & T. Urdan (Eds.), *Self-efficacy beliefs of adolescents* (pp. 117–137). Greenwich: Information Age Publishing.
- Woolfolk, A. E., Rosoff, B., & Hoy, W. K. (1989, March). Efficacy beliefs and motivational orientations of teachers. Paper presented at the annual meeting of the American Education Research Association, San Francisco, CA.
- Wyatt, M. (2014). Towards a re-conceptualization of teachers' self-efficacy beliefs: tackling enduring problems with the quantitative research and moving on. *International Journal of Research and Method in Education*, 37(2), 166–189.
- Wyatt, M. (2016). Are they becoming more reflective and/or efficacious?^ A conceptual model mapping how teachers' self-efficacy beliefs might grow. *Educational Review*, 68, 114–137.
- Χατζηχρήστου, Χ. (2004). *Εισαγωγή στη Σχολική Ψυχολογία*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Zee, M., & Koomen, H. M. (2016). Teacher self-efficacy and its effects on classroom processes, student academic adjustment, and teacher well-being: A synthesis of 40 years of research. *Review of Educational research*, 86(4), 981-1015.

Παράρτημα

Δημογραφικά Στοιχεία

Φύλο: Άντρας

Γυναίκα

Ηλικία: 22-30 ετών

31-40 ετών

41-50 ετών

51 ετών +

Χρόνος προϋπηρεσίας: 0-5 έτη

6-10 έτη

11-20 έτη

21+ έτη

Εκπαιδευτικό επίπεδο: Βασικές σπουδές-Πτυχίο

Μεταπτυχιακό

Διδακτορικό

Έχετε παρακολουθήσει σεμινάριο/ πρόγραμμα εκπαίδευσης στην ειδική αγωγή;

Ναι

Όχι

Έχετε πραγματοποιήσει σπουδές στην ειδική αγωγή;

Ναι

Όχι

Βαθμίδα εκπαίδευσης: Πρωτοβάθμια

Δευτεροβάθμια

Φορέας εργασίας: Δημόσιο Σχολείο

Ιδιωτικό Σχολείο

Multidimensional Attitudes Toward Inclusive Education Scale – MATIES
(Mahat, 2008)

Πολυδιάστατη κλίμακα αντιλήψεων για τη συμπεριληπτική εκπαίδευση

Παρακαλώ πολύ, σημειώστε σε μια κλίμακα 1 (διαφωνώ απόλυτα) ως 6 (συμφωνώ απόλυτα) κατά πόσο συμφωνείτε με τις παρακάτω δηλώσεις:

Διαφωνώ απόλυτα	Διαφωνώ αρκετά	Διαφωνώ	Συμφωνώ	Συμφωνώ αρκετά	Συμφωνώ απόλυτα		
1	2	3	4	5	6		
A. Γνωστική Διάσταση							
1	Πιστεύω ότι ένα σχολείο χωρίς αποκλεισμούς είναι ένα σχολείο που επιτρέπει την ακαδημαϊκή πρόοδο όλων των μαθητών ανεξάρτητα από τις ικανότητές τους.	1	2	3	4	5	6
2	Πιστεύω ότι οι μαθητές με αναπηρία πρέπει να διδάσκονται σε ειδικά σχολεία ειδικής αγωγής.	1	2	3	4	5	6
3	Πιστεύω ότι η συμπερίληψη διευκολύνει την κοινωνικά κατάλληλη συμπεριφορά μεταξύ όλων των μαθητών.	1	2	3	4	5	6
4	Πιστεύω ότι κάθε μαθητής μπορεί να μάθει στο κανονικό πρόγραμμα σπουδών του σχολείου, εάν το πρόγραμμα σπουδών είναι προσαρμοσμένο στις ατομικές του ανάγκες.	1	2	3	4	5	6
5	Πιστεύω ότι οι μαθητές με αναπηρία πρέπει να διαχωρίζονται επειδή είναι πολύ δαπανηρό να τροποποιηθεί το φυσικό περιβάλλον του σχολείου.	1	2	3	4	5	6
6	Πιστεύω ότι οι μαθητές με αναπηρία πρέπει να φοιτούν στην ειδική εκπαίδευση σχολεία, ώστε να μην βιώνουν την απόρριψη στο κανονικό σχολείο.	1	2	3	4	5	6
B. Συναισθηματική Διάσταση							
7	Απογοητεύομαι όταν δυσκολεύομαι να επικοινωνήσω με τους μαθητές με αναπηρία.	1	2	3	4	5	6
8	Εκνευρίζομαι όταν οι μαθητές με αναπηρία δεν μπορούν να ακολουθήσουν το καθημερινό πρόγραμμα σπουδών στην τάξη μου.	1	2	3	4	5	6
9	Εκνευρίζομαι όταν δεν μπορώ να καταλάβω τους μαθητές με αναπηρία.	1	2	3	4	5	6
10	Αισθάνομαι άβολα όταν συμπεριλαμβάνω μαθητές με αναπηρία σε μια κανονική τάξη με άλλους μαθητές χωρίς αναπηρία.	1	2	3	4	5	6
11	Με ενοχλεί το γεγονός ότι οι μαθητές με αναπηρία συμπεριλαμβάνονται στην κανονική τάξη, ανεξάρτητα από τη σοβαρότητα της αναπηρίας.	1	2	3	4	5	6
12	Απογοητεύομαι όταν πρέπει να προσαρμόσω το πρόγραμμα σπουδών για να ανταποκριθώ στους ατομικές ανάγκες όλων των μαθητών.	1	2	3	4	5	6
Γ. Διάσταση συμπεριφοράς							

13	Είμαι πρόθυμος να ενθαρρύνω τους μαθητές με αναπηρία να συμμετέχουν σε όλες τις κοινωνικές δραστηριότητες στην κανονική τάξη.	1	2	3	4	5	6
14	Είμαι πρόθυμος να προσαρμόσω το πρόγραμμα σπουδών για να ανταποκριθώ στις ατομικές ανάγκες όλων των μαθητών ανεξάρτητα από τις ικανότητές τους.	1	2	3	4	5	6
15	Είμαι πρόθυμος να συμπεριλάβω σωματικά τους μαθητές με σοβαρή αναπηρία σε στην κανονική τάξη με την απαραίτητη υποστήριξη.	1	2	3	4	5	6
16	Είμαι πρόθυμος να τροποποιήσω το φυσικό περιβάλλον για να συμπεριλάβω μαθητές με αναπηρία στην κανονική τάξη.	1	2	3	4	5	6
17	Είμαι πρόθυμος να προσαρμόσω τις τεχνικές επικοινωνίας μου για να διασφαλίσω ότι όλοι οι μαθητές με συναισθηματική και συμπεριφορική διαταραχή μπορούν να συμπεριληφθούν με επιτυχία στην κανονική τάξη.	1	2	3	4	5	6
18	Είμαι πρόθυμος να προσαρμόσω την αξιολόγηση μεμονωμένων μαθητών προκειμένου να πραγματοποιηθεί ενταξιακή εκπαίδευση.	1	2	3	4	5	6

**Teaching Students with Disabilities Efficacy Scale-TSDES των Dawson and Scott
(2013)**

**Κλίμακα αυτό-αποτελεσματικότητας διδασκαλίας μαθητών με αναπηρία
(TSDES)**

Παρακαλώ πολύ, σημειώστε σε μια κλίμακα από 1 (διαφωνώ απόλυτα) ως 9 (συμφωνώ απόλυτα) κατά πόσο συμφωνείτε με τις παρακάτω δηλώσεις:

Διαφωνώ απόλυτα	Διαφωνώ αρκετά	Διαφωνώ μετρίως	Διαφωνώ ελαφρώς	Ούτε Διαφωνώ Ούτε Συμφωνώ	Συμφωνώ ελαφρώς	Συμφωνώ μετρίως	Συμφωνώ αρκετά	Συμφωνώ απόλυτα
1	2	3	4	5	6	7	8	9

1	Μπορώ να προσαρμόσω το πρόγραμμα σπουδών για να καλύψω τις ανάγκες ενός μαθητή με αναπηρία στην τάξη μου.	1	2	3	4	5	6	7	8	9
2	Μπορώ να προσαρμόσω το πρόγραμμα σπουδών για να καλύψω ταυτόχρονα τις ανάγκες των μαθητών με υψηλές επιδόσεις και των μαθητών με χαμηλότερη επίδοση.	1	2	3	4	5	6	7	8	9
3	Μπορώ να χρησιμοποιήσω μια πληθώρα στρατηγικών για τη διδασκαλία του προγράμματος σπουδών για να βελτιώσω την κατανόηση για όλους τους μαθητές μου, ειδικά για μαθητές με αναπηρία	1	2	3	4	5	6	7	8	9
4	Μπορώ να προσαρμόσω τα σχέδια μαθήματος για να καλύψω τις ανάγκες όλων των μαθητών μου, ανεξάρτητα	1	2	3	4	5	6	7	8	9

	από το επίπεδο των ικανοτήτων τους.									
5	Μπορώ να αναλύσω μια δεξιότητα στα συστατικά της μέρη για να διευκολύνω τη μάθηση για μαθητές με αναπηρίες.	1	2	3	4	5	6	7	8	9
6	Μπορώ να γίνω αποτελεσματικό μέλος της ομάδας και να συνεργαστώ με άλλους δασκάλους, επικουρικό προσωπικό και διευθύνοντες για να βοηθήσω τους μαθητές μου με αναπηρίες να επιτύχουν τους στόχους τους.	1	2	3	4	5	6	7	8	9
7	Μπορώ να δώσω παράδειγμα θετικής συμπεριφοράς για όλους τους μαθητές με ή χωρίς αναπηρίες.	1	2	3	4	5	6	7	8	9
8	Μπορώ να συμβουλευτώ έναν ειδικό παρέμβασης ή άλλο ειδικό όταν χρειάζομαι βοήθεια, χωρίς να νιώσω λιγότερο επαρκής.	1	2	3	4	5	6	7	8	9
9	Μπορώ να επαινών συστηματικά τους μαθητές με αναπηρίες, ανεξάρτητα από το πόσο μικρή ή αργή είναι η πρόοδος.	1	2	3	4	5	6	7	8	9
10	Μπορώ να ενθαρρύνω τους μαθητές στην τάξη μου να είναι καλά πρότυπα για μαθητές με αναπηρία.	1	2	3	4	5	6	7	8	9
11	Μπορώ να ενθαρρύνω αποτελεσματικά όλους τους μαθητές στην τάξη μου να αποδέχονται τα άτομα με αναπηρία.	1	2	3	4	5	6	7	8	9
12	Μπορώ να δημιουργήσω ένα περιβάλλον ανοιχτό και φιλόξενο για μαθητές με αναπηρίες στην τάξη μου.	1	2	3	4	5	6	7	8	9
13	Μπορώ να δημιουργήσω ουσιαστικές σχέσεις με τους μαθητές μου με αναπηρίες.	1	2	3	4	5	6	7	8	9
14	Μπορώ να αντιμετωπίσω αποτελεσματικά τις διαταραχές συμπεριφοράς στην τάξη, όπως τα ξεσπάσματα.	1	2	3	4	5	6	7	8	9
15	Μπορώ να διατηρήσω τον έλεγχο μιας κατάστασης που περιλαμβάνει ένα μεγάλο ξέσπασμα θυμού στην τάξη μου.	1	2	3	4	5	6	7	8	9
16	Μπορώ να διαχειριστώ μια τάξη που περιλαμβάνει μαθητές με αναπηρία.	1	2	3	4	5	6	7	8	9
17	Μπορώ να μεταφέρω αποτελεσματικά μαθητές με σωματικές αναπηρίες από τα σχολικά οχήματα στα αναπηρικά αμαξίδια, από αναπηρικά αμαξίδια στα θρανία και στην τουαλέτα χωρίς να αισθανθώ άγχος.	1	2	3	4	5	6	7	8	9
18	Μπορώ να χορηγήσω φάρμακα σε μαθητές με αναπηρίες εάν μου ζητηθεί και έχω τις κατάλληλες πιστοποιήσεις.	1	2	3	4	5	6	7	8	9