

**ΣΤΑΣΕΙΣ ΚΑΙ ΑΝΤΙΛΗΨΕΙΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΓΙΑ ΤΗΝ
ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΔΙΚΑΙΟΣΥΝΗ ΚΑΙ
ΑΥΤΟΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑ ΣΤΗΝ ΠΡΟΩΘΗΣΗ ΚΑΙ
ΕΦΑΡΜΟΓΗ ΤΗΣ ΣΥΜΠΕΡΙΛΗΨΗΣ**

ΚΟΥΤΣΟΒΑΣΙΛΗ ΜΑΡΘΑ

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.

ΣΠΑΡΤΗ 2023

Εγκεκριμένο από την Εξεταστική Επιτροπή:

- 1.Επιβλέπων: (ΕΕΠ , Καπρίνης Στυλιανός)
- 2.Μέλος: (Αναπληρώτρια Καθηγήτρια, Βρόντου Ουρανία)
- 3.Μέλος: (Καθηγητής, Κυπραίος Γεώργιος)

Copyright © Κουτσοβασίλη Μάρθα, 2023

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 την συγγραφέα.

Οι απόψεις και τα συμπεράσματα που περιέχονται σε αυτό το έγγραφο εκφράζουν την συγγραφέα και δεν πρέπει να ερμηνευθεί ότι αντιπροσωπεύουν τις επίσημες θέσεις του Πανεπιστημίου Πελοποννήσου του Τμήματος Οργάνωσης και Διαχείρισης Αθλητισμού.

ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ

Σε αυτό το σημείο, ολοκληρώνοντας τη μεταπτυχιακή διπλωματική μου εργασία αισθάνομαι την ανάγκη και την υποχρέωση να ευχαριστήσω θερμά τον αξιότιμο επιβλέποντα καθηγητή μου, κύριο Στυλιανό Καπρίνη, για την εμπιστοσύνη που μου υπέδειξε εξ αρχής, αναθέτοντας μου να ενασχοληθώ με ένα εξαιρετικά ενδιαφέρον θέμα. Τα λόγια του, η επιστημονική του καθοδήγηση, οι εποικοδομητικές υποδείξεις του και το αμείωτο ενδιαφέρον του υπήρξαν ιδιαίτερος ενθαρρυντικά και αποτέλεσαν μία από τις αιτίες να αντλώ συνέχεια υπομονή και δύναμη, ώστε να μπορέσω να φέρω σε πέρας αυτή τη δύσκολη προσπάθεια.

Επίσης, ευχαριστίες θέλω να απευθύνω και στους καθηγητές της τριμελούς επιτροπής, την κυρία Ουρανία Βρόντου και τον κύριο Γεώργιο Κυπραίο. Παράλληλα, έχω χρέος να ευχαριστήσω όσους συνέβαλαν στο σχεδιασμό της ερευνητικής διαδικασίας και συγκεκριμένα τους 172 εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, οι οποίοι δέχτηκαν να συμμετέχουν ως δείγμα στην έρευνά μου, αλλά και για το χρόνο που διέθεσαν για τη συμπλήρωση των ερωτηματολογίων.

Τέλος, οφείλω να εκφράσω ένα μεγάλο «ευχαριστώ» στην αγαπημένη μου οικογένεια για την ηθική και οικονομική υποστήριξη που μου παρείχε, η οποία παρόλες τις δυσκολίες που αντιμετώπισα, πίστεψε στο έργο μου και δεν έφυγε στιγμή από το πλευρό μου, ωστόσο να υλοποιήσω το στόχο μου. Ομοίως, καθοριστική υπήρξε η ψυχολογική ενθάρρυνση και συμπαράσταση συγγενών και φίλων σε όλο το διάστημα των σπουδών μου.

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Στάσεις και αντιλήψεις εκπαιδευτικών για την Κοινωνική Δικαιοσύνη και Αυτοαποτελεσματικότητα στην Προώθηση και Εφαρμογή της Συμπερίληψης (Με την επίβλεψη του Καπρίνη Στυλιανού, Ειδικό Εκπαιδευτικό Προσωπικό)

Η συμπερίληψη στην εκπαίδευση συνιστά βασική προϋπόθεση καταπολέμησης των διακρίσεων, των ανισοτήτων και τη διασφάλιση ίσων ευκαιριών. Σκοπός της παρούσας μελέτης ήταν η διερεύνηση της σχέσης μεταξύ στάσεων και αντιλήψεων των εκπαιδευτικών για την κοινωνική δικαιοσύνη και της αυτοαποτελεσματικότητας τους για την προώθηση και εφαρμογή της συμπερίληψης μαθητών/τριων με αναπηρία. Επιπρόσθετα, η μελέτη διερεύνησε εάν δημογραφικοί παράγοντες, όπως φύλο, ηλικία, επίπεδο σπουδών, βαθμίδα εκπαίδευσης και διδακτική εμπειρία, επηρεάζουν τις στάσεις για την κοινωνική δικαιοσύνη και την αυτοαποτελεσματικότητα τους. Διεξήχθη ποσοτική έρευνα, στην οποία συμμετείχαν 172 εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Για τις ανάγκες της μελέτης χρησιμοποιήθηκαν (α) η κλίμακα Social Justice Scale - SJS των Torres-Harding, Siers & Olson, (2012), (β) το ερωτηματολόγιο Teaching Students with Disability Efficacy Scale - TSDES των Dawson & Scott, (2013). Τα αποτελέσματα της μελέτης έδειξαν ότι οι εκπαιδευτικοί έχουν πολύ θετική στάση για την εφαρμογή της κοινωνικής δικαιοσύνης στην εκπαιδευτική διαδικασία. Εκπαιδευτικοί με υψηλά επίπεδα κοινωνικής ευαισθησίας, εμφάνισαν μεγαλύτερη ικανότητα στην υποστήριξη παιδιών με αναπηρία, βέλτιστη καθοδήγηση των παιδιών για την δημιουργία κλίματος συμπερίληψης, ενώ επέδειξαν μεγαλύτερο επαγγελματισμό στην εφαρμογή αυτής της πολιτικής. Τέλος, προέκυψε πως οι γυναίκες εκπαιδευτικοί έχουν πιο θετική στάση και δείχνουν μεγαλύτερη ευαισθησία αναφορικά με την σημασία εφαρμογής κοινωνικής δικαιοσύνης, ενώ οι νεότεροι ηλικιακά εκπαιδευτικοί ήταν πιο θετικοί σε σύγκριση με μεγαλύτερους. Ο σημαντικότερος παράγοντας ο οποίος επηρεάζει τις απόψεις για την κοινωνική δικαιοσύνη είναι οι εξειδικευμένες σπουδές στην ειδική αγωγή. Ο συντελεστής Spearman Correlation έδειξε ότι οι θετικές στάσεις των διδασκόντων για κοινωνική δικαιοσύνη προάγουν την αυτοαποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού τους έργου. Η πολλαπλή ανάλυση παλινδρόμησης, έδειξε ότι ο αντιληπτός έλεγχος κοινωνικής συμπεριφοράς και η μελλοντική πρόθεση εφαρμογής της κοινωνικής δικαιοσύνης έχουν προγνωστική αξία για υψηλή αποτελεσματικότητα στην προώθηση και εφαρμογή συμπεριληπτικών πρακτικών. Η μελέτη υπογραμμίζει την ανάγκη για εκπαιδευτικά ιδρύματα, τα οποία ενσωματώνουν την εκπαίδευση κοινωνικής δικαιοσύνης στα προγράμματα σπουδών και προωθούν τη χρήση δίκαιων και αποτελεσματικών εκπαιδευτικών πρακτικών στην αντιμετώπιση των ανισοτήτων.

Λέξεις κλειδιά: Κοινωνική Δικαιοσύνη, Αυτοαποτελεσματικότητα, Συμπερίληψη.

ABSTRACT

Teachers' attitudes and perceptions about Social Justice and Self-Effectiveness on the Promotion and Implementation of inclusion Practices

(Under the Supervision of Dr. Kaprinis Stylianos, Special Teaching Staff)

To establish a fairer system of equality, inclusion is an essential prerequisite for eliminating situations that reinforce the phenomena of discrimination and unequal opportunities. The aim of this study was to investigate the relationship between teachers' attitudes and perceptions of social justice and their self-efficacy in teaching students with disabilities to promote and implement inclusion. The influence of broader sociodemographic factors in shaping these perceptions was also explored. The research sample consisted of 172 primary and secondary school teachers. The Social Justice Scale - SJS (Torres-Harding, Siers & Olson, 2012) was used to assess teachers' attitudes and perceptions of social justice, while the Teaching Students with Disability Efficacy Scale - TSDES (Dawson & Scott, 2013) was used to assess self-efficacy. The measures showed that teachers exhibit a strong willingness to implement social justice in the educational process. Socially responsive teachers were found to be more competent in supporting and guiding children with disabilities. Finally, it was found that female teachers, as well as younger teachers, tended to be more sensitive and positive towards the implementation of social justice. The main factor in shaping views on social justice was professional training in special education. The Spearman Correlation coefficient indicated that teachers' positive attitudes about social justice promote self-efficacy in their teaching work. Multiple regression analysis indicated that perceived social behavioral control and future social justice implementation intentions were predictive of high effectiveness in promoting and implementing behavioral practices. Therefore, it is necessary to integrate social justice into the educational process to create equitable educational institutions that provide equal learning opportunities for all students.

Keywords: Social Justice, Self-efficacy, Inclusion.

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ	ii
ΠΕΡΙΛΗΨΗ	iii
ABSTRACT	iv
ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ	v
ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΠΙΝΑΚΩΝ	viii
ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΓΡΑΦΗΜΑΤΩΝ	xi
ΚΕΦΑΛΑΙΟ Ι	1
ΕΙΣΑΓΩΓΗ	1
ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΙΙ	4
ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΔΙΚΑΙΟΣΥΝΗ	4
Η ιδέα της δικαιοσύνης	4
Η εννοιολογική προσέγγιση της κοινωνικής δικαιοσύνης	6
I. Παραδοσιακές προσεγγίσεις της κοινωνικής δικαιοσύνης.....	6
II. Σύγχρονοι ορισμοί της κοινωνικής δικαιοσύνης.....	7
III. Αρχές της κοινωνικής δικαιοσύνης.....	9
ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΔΙΚΑΙΟΣΥΝΗ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ	11
Κοινωνική δικαιοσύνη και εκπαίδευση.....	11
Κοινωνική δικαιοσύνη και εκπαιδευτική ηγεσία	13
Κοινωνική δικαιοσύνη και ο ρόλος του εκπαιδευτικού	15
Στάσεις και αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για την κοινωνική δικαιοσύνη	18
ΑΥΤΟΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑ	21
Εννοιολογική προσέγγιση της αυτοαποτελεσματικότητας.....	21

Η θεωρία της αυτοαποτελεσματικότητας σύμφωνα με τον Bandura	23
Η θεωρία της αυτοαποτελεσματικότητας σύμφωνα με τον φορέα RAND και τους Ashton et al. (1983).	26
ΑΥΤΟΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑ ΣΤΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΜΑΘΗΤΩΝ ΜΕ ΑΝΑΠΗΡΙΕΣ	29
Αυτοαποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών	29
Αυτοαποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών στη διδασκαλία των μαθητών με αναπηρίες	31
Στάσεις και αντιλήψεις εκπαιδευτικών για αυτοαποτελεσματικότητα στην προώθηση και εφαρμογή της συμπερίληψης	33
ΚΕΦΑΛΑΙΟ III	38
ΜΕΘΟΔΟΣ	38
Σκοπός-ερευνητικά ερωτήματα και υποθέσεις	38
Μεθοδολογική προσέγγιση.....	40
Δείγμα-Συμμετέχοντες	41
Ερωτηματολόγιο.....	46
<i>Παρουσίαση ερωτηματολογίου</i>	46
<i>Αξιοπιστία Ερωτηματολογίων</i>	49
<i>Εγκυρότητα Ερωτηματολογίων</i>	50
Ερευνητική διαδικασία.....	54
Μέθοδοι ανάλυσης δεδομένων	54
ΚΕΦΑΛΑΙΟ IV	55
ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ.....	55
Περιγραφική Στατιστική	55
Κοινωνική Δικαιοσύνη	55
Αυτοαποτελεσματικότητα διδασκαλίας μαθητών με αναπηρία.....	60
Επαγωγική Στατιστική	66
Περιγραφικά στοιχεία παραγόντων και 95% διαστήματα εμπιστοσύνης	66
<i>Συσχέτιση παραγόντων κοινωνικής δικαιοσύνης με αυτοαποτελεσματικότητα</i>	69
<i>Συσχέτιση παραγόντων κοινωνικής δικαιοσύνης με δημογραφικά χαρακτηριστικά</i>	70
Φορέας εργασίας.....	76

Συσχέτιση παραγόντων αυτοαποτελεσματικότητας με δημογραφικά χαρακτηριστικά.....	79
<i>Προβλεπτικοί παράγοντες της αυτοαποτελεσματικότητας συμπερίληψης</i>	87
Προβλεπτικοί παράγοντες της κοινωνικής δικαιοσύνης	96
ΚΕΦΑΛΑΙΟ V	98
ΣΥΖΗΤΗΣΗ	98
ΚΕΦΑΛΑΙΟ VI	108
ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ	108
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ	110
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ	121
Ερωτηματολόγιο.....	121

ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΠΙΝΑΚΩΝ

Πίνακας 1: Δημογραφικά στοιχεία.....	41
Πίνακας 2: Αποτελέσματα ανάλυσης αξιοπιστίας	49
Πίνακας 3: Αποτελέσματα Παραγοντικής ανάλυσης με περιστροφή Varimax για το ερωτηματολόγιο «Κοινωνική Δικαιοσύνη».....	51
Πίνακας 4: Αποτελέσματα Παραγοντικής ανάλυσης με περιστροφή Varimax για το ερωτηματολόγιο «Αποτελεσματικότητας διδασκαλίας μαθητών με αναπηρία».....	53
Πίνακας 5: Στάσεις για Κοινωνική Δικαιοσύνη.....	56
Πίνακας 6: Αντιληπτός έλεγχος συμπεριφοράς	58
Πίνακας 7: Υποκειμενική κοινωνική δικαιοσύνη/κανόνες.....	59
Πίνακας 8: Συμπεριφορικές προθέσεις κοινωνικής δικαιοσύνης.....	60
Πίνακας 9: Καθοδήγηση	61
Πίνακας 10: Επαγγελματισμός	63
Πίνακας 11: Υποστήριξη από τον εκπαιδευτικό	64
Πίνακας 12: Διαχείριση σχολικής τάξης.....	65
Πίνακας 13: Σχετικά καθήκοντα	66
Πίνακας 14: Περιγραφικά στοιχεία και 95% δ.ε. των παραγόντων κοινωνικής δικαιοσύνης	67
Πίνακας 15: Περιγραφικά στοιχεία και 95% δ.ε. των παραγόντων αποτελεσματικότητας διδασκαλίας μαθητών με αναπηρία	68
Πίνακας 16: Έλεγχος κανονικότητας των παραγόντων	69
Πίνακας 17: Συσχετίσεις Spearman μεταξύ παραγόντων κοινωνικής δικαιοσύνης με αυτών της αποτελεσματικότητας διδασκαλίας μαθητών με αναπηρία	70
Πίνακας 18: Παράγοντες κοινωνικής δικαιοσύνης * Φύλο, independent samples t-test	70
Πίνακας 19: Παράγοντες κοινωνικής δικαιοσύνης * Ηλικία, ANOVA	72
Πίνακας 20: «Υποκειμενική κοινωνική δικαιοσύνη/κανόνες» * Ηλικία, Post-Hoc LSD	72
Πίνακας 21: Παράγοντες κοινωνικής δικαιοσύνης * Εκπαιδευτικό επίπεδο, independent samples t-test	73
Πίνακας 22: Παράγοντες κοινωνικής δικαιοσύνης * Χρόνος προϋπηρεσίας, ANOVA	74
Πίνακας 23: «Συμπεριφορικές προθέσεις κοινωνικής δικαιοσύνης» * Χρόνος προϋπηρεσίας, Post-Hoc Games Howell	74

Πίνακας 24: Παράγοντες κοινωνικής δικαιοσύνης * Βαθμίδα εκπαίδευσης, independent samples t-test	75
Πίνακας 25: Παράγοντες κοινωνικής δικαιοσύνης*Φορέας εργασίας, independent samples t-test	76
Πίνακας 26: Παράγοντες κοινωνικής δικαιοσύνης * Σπουδές στην ειδική αγωγή, independent samples t-test.....	77
Πίνακας 27: Παράγοντες κοινωνικής δικαιοσύνης * Σεμινάριο/πρόγραμμα εκπαίδευσης στην ειδική αγωγή, independent samples t-test	78
Πίνακας 28: Παράγοντες αυτοαποτελεσματικότητας συμπερίληψης * Φύλο, independent samples t-test	79
Πίνακας 29: Παράγοντες αυτοαποτελεσματικότητας συμπερίληψης * Ηλικία, ANOVA.....	80
Πίνακας 30: Παράγοντες αυτοαποτελεσματικότητας συμπερίληψης * Εκπαιδευτικό επίπεδο, independent samples t-test	81
Πίνακας 31: Παράγοντες αυτοαποτελεσματικότητας συμπερίληψης*Χρόνος προϋπηρεσίας, ANOVA.....	81
Πίνακας 32: Παράγοντες αυτοαποτελεσματικότητας συμπερίληψης * Βαθμίδα εκπαίδευσης, independent samples t-test	82
Πίνακας 33: Παράγοντες αυτοαποτελεσματικότητας συμπερίληψης * Φορέας εργασίας, independent samples t-test	83
Πίνακας 34: Παράγοντες αυτοαποτελεσματικότητας συμπερίληψης * Σπουδές στην ειδική αγωγή, independent samples t-test	84
Πίνακας 35: Παράγοντες αυτοαποτελεσματικότητας συμπερίληψης * Σεμινάριο/πρόγραμμα εκπαίδευσης στην ειδική αγωγή, independent samples t-test.....	86
Πίνακας 36: Αποτελέσματα πολλαπλής γραμμικής παλινδρόμησης για την «Συνολική αυτοαποτελεσματικότητα συμπερίληψης»	87
Πίνακας 37: Αποτελέσματα πολλαπλής γραμμικής παλινδρόμησης για την «Καθοδήγηση»	89
Πίνακας 38: Αποτελέσματα πολλαπλής γραμμικής παλινδρόμησης για τον «Επαγγελματισμό»	90
Πίνακας 39: Αποτελέσματα πολλαπλής γραμμικής παλινδρόμησης για την «Υποστήριξη από τον εκπαιδευτικό»	92

Πίνακας 40: Αποτελέσματα πολλαπλής γραμμικής παλινδρόμησης για την «Διαχείριση σχολικής τάξης»	93
Πίνακας 41: Αποτελέσματα πολλαπλής γραμμικής παλινδρόμησης για «Σχετικά καθήκοντα»	95
Πίνακας 42: Αποτελέσματα πολλαπλής γραμμικής παλινδρόμησης με εξαρτημένη μεταβλητή τις «Στάσεις για κοινωνική δικαιοσύνη»	96
Πίνακας 43: Αποτελέσματα πολλαπλής γραμμικής παλινδρόμησης με εξαρτημένη μεταβλητή τις «Συμπεριφορικές προθέσεις κοινωνικής δικαιοσύνης»	97

ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΓΡΑΦΗΜΑΤΩΝ

Γράφημα 1: Φύλο	42
Γράφημα 2: Ηλικία.....	42
Γράφημα 3: Εκπαιδευτικό επίπεδο	43
Γράφημα 4: Χρόνος προϋπηρεσίας.....	43
Γράφημα 5: Βαθμίδα εκπαίδευσης.....	44
Γράφημα 6: Φορέας εργασίας	44
Γράφημα 7: Έχετε πραγματοποιήσει σπουδές στην ειδική αγωγή;	45
Γράφημα 8: Έχετε παρακολουθήσει σεμινάριο/ πρόγραμμα εκπαίδευσης στην ειδική αγωγή; ..	46
Γράφημα 9: Στάσεις για Κοινωνική Δικαιοσύνη	57
Γράφημα 10: Αντιληπτός έλεγχος συμπεριφοράς.....	58
Γράφημα 11: Υποκειμενική κοινωνική δικαιοσύνη/κανόνες.....	59
Γράφημα 12: Συμπεριφορικές προθέσεις κοινωνικής δικαιοσύνης	60
Γράφημα 13: Καθοδήγηση	62
Γράφημα 14: Επαγγελματισμός	63
Γράφημα 15: Υποστήριξη από τον εκπαιδευτικό	64
Γράφημα 16: Διαχείριση σχολικής τάξης.....	65
Γράφημα 17: Σχετικά καθήκοντα.....	66
Γράφημα 18: Error bars παραγόντων κοινωνικής δικαιοσύνης	67
Γράφημα 19: Error bars παραγόντων αποτελεσματικότητας διδασκαλίας μαθητών με αναπηρία	68
Γράφημα 20: Error bars, «Στάσεις για κοινωνική δικαιοσύνη» * Φύλο	71
Γράφημα 21: Error bars, «Υποκειμενική κοινωνική δικαιοσύνη/κανόνες» * Ηλικία	73
Γράφημα 22: Error bars, «Συμπεριφορικές προθέσεις κοινωνικής δικαιοσύνης» * Χρόνος προϋπηρεσίας.....	75
Γράφημα 23: Error bars, Παράγοντες κοινωνικής δικαιοσύνης * Σπουδές στην ειδική αγωγή ..	78
Γράφημα 24: Error bars, Παράγοντες αυτοαποτελεσματικότητας συμπερίληψης * Σπουδές στην ειδική αγωγή.....	85
Γράφημα 25: Error bars, Παράγοντες αυτοαποτελεσματικότητας συμπερίληψης * Σεμινάριο/πρόγραμμα εκπαίδευσης στην ειδική αγωγή	86

Γράφημα 26: Επίδραση προβλεπτικών παραγόντων στην «Συνολική αυτοαποτελεσματικότητα συμπερίληψης»	88
Γράφημα 27: Επίδραση προβλεπτικών παραγόντων στην «Καθοδήγηση»	90
Γράφημα 28: Επίδραση προβλεπτικών παραγόντων στον «Επαγγελματισμό»	91
Γράφημα 29: Επίδραση προβλεπτικών παραγόντων στην «Υποστήριξη από τον εκπαιδευτικό»	92
Γράφημα 30: Επίδραση προβλεπτικών παραγόντων στην «Διαχείριση σχολικής τάξης».....	94
Γράφημα 31: Επίδραση προβλεπτικών παραγόντων στην «Σχετικά καθήκοντα»	95

ΚΕΦΑΛΑΙΟ Ι

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Τις τελευταίες δεκαετίες, ο αυξανόμενος αριθμός των ατόμων με αναπηρίες που φοιτούν στα σχολεία γενικής αγωγής προϋποθέτουν θεσμικές και νομοθετικές ρυθμίσεις ως προς τη βελτίωση των συνθηκών φοίτησης και πρόσβασης των μαθητών, ώστε να διασφαλιστεί το δικαίωμα των ίσων ευκαιριών στην εκπαίδευση (Leyser & Greenberg, 2008· Zhang, et al., 2010).

Η βασική αρχή των πολιτικών που προωθούνται σήμερα από τα Ηνωμένα Έθνη έναντι των ατόμων με αναπηρία βασίζεται στα ίσα δικαιώματα και ελευθερίες όλων των ανθρώπων, συμπεριλαμβανομένων των ατόμων με περιορισμένη λειτουργικότητα (Σούλης, 2016). Πραγματικός πρόδρομος του παγκοσμίου κλίματος ανησυχίας για τα ανθρώπινα δικαιώματα αποτέλεσε η Οικουμενική Διακήρυξη των Ανθρωπίνων Δικαιωμάτων, που κηρύχθηκε στο Παρίσι στις 10 Δεκεμβρίου 1948, εφόσον αναγνωρίζει, υποστηρίζει και σέβεται ότι όλα τα μέλη της ανθρώπινης κοινωνίας, σ' αυτόν τον κόσμο, απολαμβάνουν ισότιμα δικαιώματα, ώστε να μπορέσουν να ζήσουν ειρηνικά (UN General Assembly, 1948).

Αναφορικά με τη Διακήρυξη για τα Δικαιώματα των Ατόμων με Αναπηρία, τα συμβαλλόμενα κράτη οφείλουν να αποδεχτούν το δικαίωμα συμμετοχής των ατόμων με αναπηρία στην εκπαιδευτική διαδικασία (UN General Assembly, 2006). Παράλληλα, οφείλουν να διασφαλίσουν ένα εκπαιδευτικό σύστημα ένταξης χωρίς διακρίσεις που παρέχει τις ίδιες ευκαιρίες μάθησης σε μαθητές με και χωρίς αναπηρία. Ακόμα, προκειμένου να αποτρέψουν διακρίσεις κοινωνικού αποκλεισμού, χρειάζεται να βελτιώσουν την αυτοεκτίμηση των μαθητών με αναπηρίες δείχνοντας τον απαιτούμενο σεβασμό στα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά και τις ανάγκες τους (Ζώνιου-Σιδέρη και συν. 2020). Είναι αναγκαίο να πραγματοποιηθούν οι ανάλογες προσαρμογές στη μεθοδολογία και το σχεδιασμό μάθησης, έτσι ώστε να μπορούν να είναι όλοι ενεργοί και αποδοτικοί σε όλες τις οργανώσεις που διεξάγονται στο σχολικό περιβάλλον. Επίσης, οι σχολικές αίθουσες πρέπει να διαρρυθμιστούν και εξοπλιστούν με τον κατάλληλο τεχνολογικό εξοπλισμό και εποπτικά μέσα. Τα κράτη πρέπει να διδάσκουν εναλλακτικές μορφές και τρόπους επικοινωνίας στα σχολεία, για να ανταποκρίνονται στις πολύμορφες μαθησιακές ανάγκες των μαθητών. Για την επιτυχή εφαρμογή αυτών των πρακτικών, όμως, χρειάζεται να δοθεί ιδιαίτερη έμφαση στην παιδαγωγική και διδακτική κατάρτιση των εκπαιδευτικών για το εκπαιδευτικό τους έργο (UN General Assembly, 2006).

Παρομοίως, η Διακήρυξη στη Σαλαμάνκα της UNSESCO (1994), ενίσχυσε την εθνική και διεθνή μέριμνα, ώστε να διασφαλίσουν τα δικαιώματα όσων εμφανίζουν αναπηρίες. Για άλλη μια φορά επιβεβαιώθηκε, ότι τα άτομα με αναπηρία, σύμφωνα με τον νόμο, δικαιούνται τα ίδια ανθρώπινα δικαιώματα και θεμελιώδεις ελευθερίες με τους άλλους, συμπεριλαμβανομένων των ενεργειών, οι οποίες είναι απαραίτητες, για να μπορέσουν να γίνουν πλήρως ανεξάρτητοι και αυτόνομοι (UNESCO, 1994). Συνεπώς, αναγνωρίστηκε ότι κάθε εκούσια ή ακούσια διάκριση και διαφορετική μεταχείριση σε βάρος όλων όσων χαρακτηρίζονται ως ανάπηροι, καταστρατηγεί την οικουμενικότητα των ανθρωπίνων δικαιωμάτων και τους κανόνες της δημοκρατίας, θέτοντας εμπόδια στην προώθηση της παγκόσμιας ειρήνης (Κωφίδου, 2017).

Στη σύγχρονη εποχή είναι σημαντικό να διαφυλαχθούν τα θεμελιώδη ανθρώπινα δικαιώματα για την προώθηση του οράματος της κοινωνικής δικαιοσύνης, το οποίο περιλαμβάνει το δικαίωμα στην εργασία, στην ειρηνική διαμαρτυρία, στην απαλλαγή από διακρίσεις, στην ένταξη σε εργατικά σωματεία, στη συμμετοχή στη δημοκρατία, ομοίως και στην εξασφάλιση επαρκούς υγειονομικής περίθαλψης, στέγης, εκπαίδευσης και μισθών (Grant & Gibson, 2013). Η προστασία και η θέσπιση των θεμελιωδών ανθρωπίνων δικαιωμάτων βρίσκονται στον πυρήνα ενδιαφέροντος του 21ο αιώνα (Lloyd, 2000). Για το σκοπό αυτό, η παρούσα μελέτη εστιάζει στην ανάγκη κοινοποίησης της κοινωνικής δικαιοσύνης στον τομέα της εκπαίδευσης, καθώς και στο πλαίσιο των ανθρωπίνων δικαιωμάτων.

Βασικός είναι ο ρόλος των εκπαιδευτικών, οι οποίοι φροντίζουν να θεσπίσουν την κοινωνική δικαιοσύνη μέσα από τη διαδικασία της εκπαίδευσης. Ο εκπαιδευτικός ενεργεί ως οργανωτής και διευκολυντής της συνύπαρξης όλων των μελών στη μαθησιακή διαδικασία αναπτύσσοντας ένα περιβάλλον, μέσα στο οποίο σέβεται ο ένας τον άλλον, αλλά ταυτόχρονα επιδιώκει να επιτύχει πολλούς από τους ακαδημαϊκούς στόχους φιλοδοξώντας να εκπληρώσει τις ανάγκες όλων των μαθητών (Katsora, et al., 2022). Τα εκπαιδευτικά περιβάλλοντα κοινωνικής δικαιοσύνης περιλαμβάνουν την ενδυνάμωση των μαθητών, τη δίκαιη κατανομή των πηγών, την κοινωνική ευθύνη, τη μαθητοκεντρική εστίαση, το διάλογο και την ανάλυση της εξουσίας (Hackman, 2005). Η κοινωνική δικαιοσύνη αποτελεί μια διαδικασία που διασφαλίζει την δίκαιη κατανομή των ευκαιριών και των πόρων στην κοινωνία (Prilleltensky, 2001). Όλα τα άτομα και οι ομάδες φροντίζουν να κατοχυρώσουν τη δικαιοσύνη, όταν οι πόροι δεν έχουν διαμοιραστεί κατάλληλα (Cook, 1990)). Η κοινωνική δικαιοσύνη έχει περιγραφεί ως αξία ή πεποίθηση που

ενστερνίζεται την ιδέα ότι οι άνθρωποι πρέπει να έχουν ίση πρόσβαση στους πόρους, προασπίζοντας έτσι τα ανθρώπινα δικαιώματα (Prilleltensky, 2001).

Κύριος παράγοντας προκειμένου να δημιουργηθεί το κατάλληλο κλίμα κοινωνικής δικαιοσύνης στα σχολικά περιβάλλοντα αποτελεί η πεποίθηση της αυτοαποτελεσματικότητας του εκπαιδευτικού. Σύμφωνα με τον Bandura (1981), σημαντικό ρόλο διαδραματίζουν οι αντιλήψεις που έχουν οι άνθρωποι σχετικά με την ικανότητά τους και αφορά τις προσωπικές απόψεις σχετικά με το πώς μπορεί να ανταπεξέλθει κάποιος στις γνωστικές, κοινωνικές και συμπεριφορικές δεξιότητες που απαιτούνται για την αντιμετώπιση παραγόντων και καταστάσεων που φαίνονται απειλητικοί (Bandura, 1981). Αξίζει να σημειωθεί, ότι η αντιλαμβανόμενη αυτοαποτελεσματικότητα, δεν ανταποκρίνεται στις αντικειμενικές δυνατότητες που κατέχει κάποιος, αλλά στις πεποιθήσεις, δηλαδή τις προσωπικές κρίσεις σχετικά με το πώς οι δεξιότητες του μπορούν να αντιμετωπίσουν μια επερχόμενη κατάσταση (Bandura, 1981). Η γνώμη που έχει κάθε άνθρωπος, αναφορικά με το πόσο ικανός μπορεί να είναι, επηρεάζει τις στρατηγικές αντιμετώπισης που αναλαμβάνει να υιοθετήσει, για να αντιμετωπίσει μια επερχόμενη κατάσταση. Επομένως, συνηθίζουν να αποφεύγουν καταστάσεις, τις οποίες αδυνατούν να χειριστούν, ενώ αναλαμβάνουν δραστηριότητες, στις οποίες κρίνουν ότι μπορούν να ανταπεξέλθουν ικανοποιητικά (Bandura, 1989).

Σύμφωνα με τους Ainscow et al. (2006) δεν έχει αποσαφηνιστεί με ακρίβεια κάποιος επίσημος ορισμός της συμπερίληψης. Εντούτοις, είναι απαραίτητο να διευκρινιστεί ότι ο όρος συμπεριληπτική εκπαίδευση χρησιμοποιείται ως μέσο μετασχηματισμού μιας κοινωνίας χωρίς αποκλεισμούς. Η συμπερίληψη αναφέρεται στη συνύπαρξη όλων των μελών ανεξάρτητα από το διαφορετικό βιολογικό φύλο, την ομοιογένεια, τη γλώσσα επικοινωνίας, τη λειτουργικότητα, τον θρησκευτικό και σεξουαλικό προσανατολισμό, την κοινωνικοοικονομική κατάσταση, καθώς και οποιουδήποτε άλλου στοιχείου μπορεί να θεωρηθεί, ότι αποτρέπει τη μοναδικότητα του ατόμου από το πλήθος (Barton, 1995). Έτσι, ο εκπαιδευτικός μέσω της εκπαίδευσης χωρίς αποκλεισμούς έρχεται αντιμέτωπος με ζητήματα κοινωνικής δικαιοσύνης, ανισότητας και προστασίας των ανθρωπίνων δικαιωμάτων. Βασικό του μέλημα, λοιπόν, είναι να αντιμετωπίσει προσεγγίσεις, οι οποίες τυγχάνουν να διαμορφώσουν κοινωνικούς διαχωρισμούς και να υιοθετήσει πρακτικές ισότητας μέσα σε ένα πλαίσιο κοινωνικής δικαιοσύνης (Polat, 2011).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ II

ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΔΙΚΑΙΟΣΥΝΗ

Η ιδέα της δικαιοσύνης

Στον ελλαδικό κόσμο, η ιδέα της δικαιοσύνης αποτελούσε από την αρχαιότητα ένα διαρκές ζήτημα σχολιασμού και προβληματισμού. Οι Έλληνες φιλόσοφοι προσπάθησαν να ορίσουν τη δικαιοσύνη και τη συνέδεσαν με την ιδιότητα του πνεύματος ή της ψυχής, ενώ η σημασία της αδικίας συνδέεται με την παραβατικότητα, τη διαφθορά και γενικότερα την αμαρτία (Kornienko & Syrgamkina, 2015). Παράλληλα, ο Bhandari (2022) στην έρευνά του επισημαίνει ότι η έννοια της δικαιοσύνης συναντάται στην ιστορία της ελληνικής φιλοσοφίας ως αρετή προσδιορίζοντας τον απαιτούμενο σεβασμό και τη συμμόρφωση των ανθρώπων απέναντι στους νόμους. Οι ανθρώπινες σχέσεις ισορροπούν, όταν τα δικαιώματα και οι υποχρεώσεις σε μια κοινωνία βρίσκονται σε πλήρης αντιστοιχία μεταξύ τους (Bhandari, 2002).

Η αντίληψη και η σημασία της δικαιοσύνης, σύμφωνα με τις απόψεις του Αριστοτέλη και του Πλάτωνα αλληλοσυμπληρώνονται, καθώς σκοπεύουν να ανακαλύψουν μια αρχή ικανότητας μέσω της οποίας η ενότητα, η αρμονία, η αρετή και η ευτυχία μπορούν να εδραιωθούν στην κοινωνία (Mauya, 2021). Με αυτό τον τρόπο η δικαιοσύνη από τους Έλληνες φιλοσόφους προβάλλεται ως ιδανικό για την επίτευξη της τελειότητας ανάμεσα στις ανθρώπινες σχέσεις προσδιορίζοντας στον κάθε πολίτη το καθήκον που καλείται να εκπληρώσει, σύμφωνα με το χαρακτηριστικό του γνώρισμα ή τη φύση του (Bhandari, 2002).

Ωστόσο, η διεθνής βιβλιογραφία για τη διατύπωση των θεωριών περί δικαιοσύνης τόσο του Πλάτωνα όσο και του Αριστοτέλη παρά την κοινή συμφωνία που παρουσιάζουν, ώστε να ανακαλύψουν την έννοια της ικανότητας της ευημερίας μέσα σε μια κοινότητα, εμφανίζουν σημαντικές θεμελιώδεις ανισότητες (Mauya, 2021). Η αριστοτελική δικαιοσύνη επικεντρώνεται σε ένα σύστημα δικαιωμάτων, το οποίο θεσπίζει την ισότητα μεταξύ των μελών της κοινωνίας, ενώ η πλατωνική δικαιοσύνη εστιάζει το ενδιαφέρον της σε ένα σύστημα καθηκόντων δίνοντας έμφαση στην ιεραρχία τριών τάξεων. Κάθε τάξη καλείται να εκπληρώσει ένα σύνολο λειτουργιών ως όργανο του κράτους (Hamedi, 2014).

Μέσα από την ανάπτυξη της θεωρίας της δικαιοσύνης, σύμφωνα με τη Δημοκρατία του Πλάτωνα, επιδιώκεται να εδραιωθεί η δικαιοσύνη στις σχέσεις των ανθρώπων και της κοινωνικής ύπαρξης. Η φιλοσοφική εικόνα της θεωρίας της δικαιοσύνης που προτάθηκε από τον Πλάτωνα,

είναι η ιδιότητα του ατόμου, του ανθρώπινου νου ή της ψυχής, για να διατηρηθεί η ακεραιότητα του κράτους δικαίου (Dahl, 1991). Η δικαιοσύνη αποτελεί τον βασικό παράγοντα που δεσμεύει την ακεραιότητα των διαφορετικών κοινωνικών ομάδων (Bhandari, 2002).

Ωστόσο, ο Πλάτων έχει συνεισφέρει στην κοινωνία με πολλούς τρόπους, και ένας από αυτούς, που θεωρείται ως το καλύτερο επίτευγμα, μπορεί να πιστωθεί στη θεωρία του για τη δικαιοσύνη. Σύμφωνα με τη φιλοσοφία του, η δικαιοσύνη έχει περισσότερο ηθικό παρά νομικό περιεχόμενο (Mauya, 2021). Ειδικότερα, ο Πλάτων διερευνά τις ιδιότητες και τα χαρακτηριστικά που συντελούν στην εύρυθμη λειτουργία της κοινωνίας (Dahl, 1991). Συνεπώς, μια υγιής κοινωνία χρειάζεται να πλαισιώνεται από τις τέσσερις ελληνικές βασικές αρετές, συμπεριλαμβανομένων τη σοφία, το θάρρος, την εγκράτεια, καθώς και τη δικαιοσύνη, η οποία προκύπτει από αυτές τις τρεις αρετές.

Η ιδανική πολιτεία, κατά την πλατωνική θεωρία, διαιρείται σε κοινωνικές τάξεις, οι οποίες λειτουργούν σε κατάλληλο συσχετισμό μεταξύ τους, προκειμένου να κρατήσει τους ανθρώπους ικανοποιημένους στις αντίστοιχες τάξεις που ανήκουν (Barker, 2013). Κάθε μέλος της κοινότητας ανάλογα με την τάξη στην οποία τοποθετείται οφείλει να αναλάβει συγκεκριμένα καθήκοντα, ώστε να διασφαλιστεί η ευημερία και η ενότητα της πολιτείας. Επομένως, η δικαιοσύνη αποτελεί τον σύνδεσμο μια ενωμένης κοινωνίας (Bhandari, 2002).

Εν αντιθέσει, ο Αριστοτέλης πραγματεύεται την έννοια της δικαιοσύνης και επισημαίνει την αναγκαιότητα να αναλογιστούμε τη βαρύτητα των πράξεων μας και προπάντων να κατανοήσουμε, αν αυτές οι πρακτικές κατευθύνονται προς την πλευρά της δικαιοσύνης ή της αδικίας (Lutz-Bachmann, 2000). Συνεπώς, ο ανιδιοτελής και αμερόληπτος άνθρωπος είναι αυτός που δείχνει σεβασμό απέναντι στον νόμο και την ισότιμη προσφορά των αγαθών, ενώ αυτός που διαπράττει αδικίες χαρακτηρίζεται ως ανέντιμος και πλεονέκτης (Aristotle, 1980).

Εντούτοις, ο φιλόσοφος Aristotle (1980) διακρίνει τρεις διαφορετικές μορφές της δικαιοσύνης. Η πρώτη αφορά το διανεμητικό δίκαιο, στην περίπτωση αυτή η διανομή γίνεται με γεωμετρική αναλογία. Δηλαδή, το είδος αυτό της δικαιοσύνης σχετίζεται με την έννοια της ισότιμης διανομής των αγαθών, τα οποία χρειάζεται να διανεμηθούν στους πολίτες με ορθολογικό τρόπο (Aristotle, 1980). Έτσι, η δικαιοσύνη έχει ως επακόλουθο τα άτομα να αντιμετωπίζονται δίκαια βάσει του κριτηρίου της αξίας τους. Επίσης, μαθαίνουν να απομακρύνονται από αντιπαράθεσεις, αφού όλοι έχουν το ίδιο μερίδιο διεκδίκησης αγαθών (Ross, 2009).

Ειδικότερα, οι ακαδημαϊκοί Cohen και Greenberg (1982) διαπιστώνουν ότι η δεύτερη μορφή αφορά το διορθωτικό δίκαιο, το οποίο συνδέεται με τις συναλλακτικές σχέσεις και σκοπεύει να επανορθώσει τις σχέσεις μεταξύ των ανθρώπων, ώστε να αποκατασταθεί η ισότητα και η μεσότητα ανάμεσά τους. Η συναλλακτική δραστηριότητα και συμφωνία που αναπτύσσουν μεταξύ τους οι άνθρωποι εξαρτάται από το διορθωτικό ή αλλιώς επανορθωτικό δίκαιο (Cohen & Greenberg, 1982). Αυτή η επιμέρους μορφή της δικαιοσύνης έρχεται να επαναφέρει τη δυσλειτουργική νομική ισορροπία υπό το πρίσμα των εννοιών του «κέρδους» και της «ζημίας» (Maurya, 2021). Τέλος, συναντάμε την αρχή της αμοιβαιότητας, η οποία είναι ανεξάρτητη από τις δύο προηγούμενες και επικεντρώνεται στην ελεύθερη βούληση των μελών της κοινωνίας, επιφέροντας τη δίκαιη ισορροπία ανάμεσα στην προσφορά και στην ανταπόδοση αγαθών (Ross, 2009).

Η εννοιολογική προσέγγιση της κοινωνικής δικαιοσύνης

I. Παραδοσιακές προσεγγίσεις της κοινωνικής δικαιοσύνης

Η κοινωνική δικαιοσύνη ορίζεται γενικώς ως η δίκαιη και ισότιμη διανομή της ισχύος, των πόρων και των υποχρεώσεων στην κοινωνία σε όλους τους ανθρώπους, ανεξάρτητα από τη φυλή ή την εθνικότητά, την ηλικία, το φύλο, τις ικανότητές, το σεξουαλικό προσανατολισμό και τις θρησκευτικές ή πνευματικές πεποιθήσεις τους (Ayala et al., 2011). Σύμφωνα με άλλον ορισμό, η κοινωνική δικαιοσύνη είναι μία από τις αρετές που παρουσιάζουν ιδιαίτερη πρόοδο στο πλαίσιο της ηθικής φιλοσοφίας και καθίσταται γνωστή ως κοινωνική ηθική (Makateng, 2022). Η κοινωνική ηθική επικεντρώνεται στο καθήκον του καθενός να ενεργεί προς όφελος του κοινού καλού (Williams, 1989). Παράλληλα, ο Lucas (1972) εξηγεί ότι η δικαιοσύνη θεωρούνταν πάντοτε ως μία από τις θεμελιώδεις πολιτικές αρετές με επακόλουθο η ηγεσία να φροντίζει να διασφαλιστεί η ισονομία και η ισοπολιτεία.

Σύμφωνα με την υπάρχουσα βιβλιογραφία, η έννοια της κοινωνικής δικαιοσύνης επηρεάζεται σε μεγάλο βαθμό από τον πολιτικό φιλόσοφο John Rawls. Ο Rawls υποστήριξε πως οι άνθρωποι κατέχουν συγκεκριμένα δικαιώματα, τα οποία δε μπορούν να αφαιρεθούν από αυτούς, γεγονός που υποδηλώνει ότι η εκάστοτε κυβέρνηση δε χρειάζεται να επιχειρεί να καταπιέσει οποιοδήποτε μέρος της κοινωνίας, με το επιχείρημα της διευκόλυνσης του κοινού καλού ή της ικανοποίησης της πλειοψηφίας (Makateng, 2022). Ειδικότερα, ο Rawls αναφέρθηκε

σε δύο θεμελιώδεις ιδέες της κοινωνικής δικαιοσύνης: (α) κάθε άνθρωπος έχει ίσα δικαιώματα στο ευρύ σύστημα προσωπικής ελευθερίας, το οποίο συμβαδίζει με ένα σύστημα απόλυτης ελευθερίας για όλους και (β) η κοινωνική και οικονομική ανισότητα μπορεί να διευθετηθεί κατά τρόπο που να ωφελεί περισσότερο τα λιγότερο προνομιούχα μέλη της κοινωνίας, διασφαλίζοντας παράλληλα ότι όλα τα μέλη της κοινωνίας έχουν τις ίδιες πιθανότητες να καταλαμβάνουν θέσεις που λαμβάνουν αποφάσεις για την ανισότητα (Makateng, 2022). Ο Rawls έδωσε ιδιαίτερη έμφαση σε αυτούς που τυγχάνει να βρίσκονται σε μειονεκτική θέση από τη γέννησή τους, λόγω ανισοτήτων, δηλώνοντας ότι όσοι κατέχουν λιγότερα εγγενή περιουσιακά στοιχεία, θα πρέπει να αποζημιώνονται, για να αποκατασταθεί η κατάσταση τους αποκτώντας τα ίδια πλεονεκτήματα με τους άλλους (Starr, 2011).

Ωστόσο, η Young (1990) υποστήριξε ότι η θεωρία διανομής του Rawls τείνει να ενσωματώνει όλα τα ζητήματα δικαιοσύνης στα ζητήματα της διανομής. Δεδομένου ότι η διανεμητική δικαιοσύνη συνιστά ένα μόνο τμήμα της κοινωνικής δικαιοσύνης, είναι αναγκαίο να αντιμετωπίζεται διακριτά από την κατανόηση της καταπίεσης και της κυριαρχίας μεταξύ των μεμονωμένων ατόμων και των ομάδων ατόμων, όπως και οι αιτίες που προκαλούν την ανισότητα μεταξύ των κοινωνικών δομών που βιώνουν τον αποκλεισμό (Young, 1990). Περαιτέρω, σύμφωνα με τη θεωρία της Young (1990), η άποψη του Rawls για τη δικαιοσύνη παραβλέπει τις δομικές ανισότητες, καθώς δίνει υπερβολική έμφαση στο μεμονωμένο άτομο, αμελώντας την ομαδοποίηση των ατόμων σε κοινωνικές δομές βάση συγκεκριμένων χαρακτηριστικών (ανάπηροι-φτωχοί-γυναίκες-μαύροι) σε γενικότερες κατηγορίες πληθυσμού. Όμοια, ο Unterhalter (2007) υποστηρίζει τη δομημένη κοινωνική σύνδεση των ανθρώπων προσπαθώντας να κατανοήσει την ισότητα των φύλων στην εκπαίδευση ως ζήτημα παγκόσμιας κοινωνικής δικαιοσύνης. Όπως για παράδειγμα, η περίπτωση ενός εκπαιδευτικού πλαισίου, στο οποίο ακόμη και όταν ο εκπαιδευτικός διασφαλίζει ότι όλοι οι μαθητές έχουν ίση πρόσβαση σε πόρους και ευκαιρίες, ώστε να λαμβάνουν μέρος στις δραστηριότητες εκμάθησης, αυτοί μπορεί να εξακολουθούν να βιώνουν τη μάθηση διαφορετικά, λόγω των διαφορετικών πολιτισμικών ταυτοτήτων τους (Musara et al., 2020).

II. Σύγχρονοι ορισμοί της κοινωνικής δικαιοσύνης

Πιο πρόσφατα, άλλοι συγγραφείς προσέγγισαν την έννοια της κοινωνικής δικαιοσύνης από διαφορετική οπτική, διατυπώνοντας ορισμούς, οι οποίοι σχετίζονται με τα πολιτιστικά πλαίσια ή

τις φιλοσοφικές παραδόσεις από τις οποίες προέρχονται (Shriberg & Clinton, 2016). Αναλυτικότερα, οι ακαδημαϊκοί προσεγγίζουν την έννοια της κοινωνικής δικαιοσύνης από τη σκοπιά της επαναδιανομής των πόρων από κάτω προς τα πάνω και της μεταρρύθμισης των πολιτικών θεσμών έναντι του κορπορατισμού (Weaver, 2014). Παράλληλα, ο Weaver (2014) επισημαίνει ότι, υπό την οπτική πολλών αυτόχθονων πληθυσμών, οι οποίοι βρίσκονταν στο παρελθόν υπό αποικιακό έλεγχο, η κοινωνική δικαιοσύνη μπορεί να αφορά στην ικανότητα των κοινοτήτων τους να προστατεύουν την κουλτούρα και τις παραδόσεις τους, τις γνώσεις και τη θρησκεία τους. Από την οπτική της κοινωνικής δημοκρατικής εκπαίδευσης, ο Hackman (2005) χαρακτηρίζει την εκπαίδευση κοινωνικής δικαιοσύνης ως την εκπαίδευση που ενθαρρύνει τους μαθητές να μετέχουν ενεργά στην εκπαίδευσή τους και παρέχει στους εκπαιδευτικούς την ελευθερία να αναπτύσσουν ενθαρρυντικά δημοκρατικά εκπαιδευτικά περιβάλλοντα. Σε αυτό το πλαίσιο, η δικαιοσύνη, η οποία λαμβάνεται υπόψη σε σχέση με το κοινό καλό και τις ανάγκες του συνόλου, δίνει έμφαση σε ένα περισσότερο συλλογικό και συνεργατικό όραμα της κοινωνίας. Μία βασική πεποίθηση είναι ότι η κοινωνική δικαιοσύνη αποτελεί μέρος του δημοκρατικού τρόπου ζωής, ο οποίος πρέπει να διασφαλίζει ίσες ευκαιρίες για όλους τους ανθρώπους, ώστε να κυνηγούν τους εκπαιδευτικούς στόχους τους και να ικανοποιούν τις φιλοδοξίες τους (Musara et al., 2020). Αντίστοιχα, ο Bell (2013) θεωρεί ότι για να καλυφθούν όλες οι απαραίτητες ανάγκες, πρέπει να διαμορφώσουμε μια αμοιβαία κοινωνική δικαιοσύνη μέσω της ισότιμης συμμετοχής όλων των ομάδων στην κοινωνία. Η κοινωνική δικαιοσύνη περιλαμβάνει το όραμα μίας κοινωνίας, όπου ο διαμοιρασμός των πόρων είναι ισότιμος και όλα τα μέλη της είναι σωματικά και ψυχικά ασφαλή, μη διατρέχοντας κανέναν κίνδυνο (Bell, 2013).

Άλλοι σύγχρονοι ορισμοί της κοινωνικής δικαιοσύνης στρέφονται ακόμα περισσότερο από την κατεύθυνση της ισότητας, στην κατεύθυνση της αμεροληψίας, της συμμετοχής και της αναγνώρισης (Grant & Agosto, 2008). Η κοινωνική δικαιοσύνη αποτελεί μια πρακτική μετασχηματισμού των θεσμικών και οργανωτικών ρυθμίσεων μέσω της ενεργούς συμμετοχής στην ανάκτηση, οικειοποίηση, διατήρηση και προώθηση των ανθρωπίνων δικαιωμάτων, όπως και της ισότητας και της δικαιοσύνης στις κοινωνικές, οικονομικές, εκπαιδευτικές και προσωπικές διαστάσεις (Goldfarb & Grinberg, 2002). Οι Carlisle et al. (2006) αντιλαμβάνονται την κοινωνική δικαιοσύνη ως το συνειδητό και σκόπιμο τρόπο ενίσχυσης της ισότητας μεταξύ ομάδων πολλαπλών κοινωνικών ταυτοτήτων (π.χ. φυλή, τάξη, φύλο, σεξουαλικό προσανατολισμό, ικανότητα), ενδυνάμωσης κριτικών προοπτικών και προώθησης της κοινωνικής δράσης. Ένα

στοιχείο που χαρακτηρίζει αυτόν τον τρόπο ορισμού της κοινωνικής δικαιοσύνης είναι η συστηματική εστίαση στα βασικά χαρακτηριστικά ενός συστήματος δικαιοσύνης, όπως αυτά εκφράζονται μέσω της διανομής και της αναγνώρισης (Musara et al., 2020). Σε αυτό το πλαίσιο, ο North (2008) αναφέρεται στις δύο έννοιες (της διανομής και της αναγνώρισης) ως κοινωνική δικαιοσύνη, αντιλαμβανόμενος την έννοια της κοινωνικής δικαιοσύνης σε: (α) όρους ανάγκης για αναγνώριση, όταν οι πολιτισμικές ομάδες ανταγωνίζονται για σεβασμό και αξιοπρέπεια και (β) όρους ανάγκης για διανομή, όταν οι διαφορετικές κοινωνικοοικονομικές τάξεις απαιτούν την ισότιμη διανομή του πλούτου και της ισχύος. Όπως ο North (2008), οι Cribb και Gewirtz (2003) υποστηρίζουν μία περισσότερο ευρεία οπτική της κοινωνικής δικαιοσύνης, η οποία επεκτείνεται πέραν της διανομής ώστε να περιλαμβάνει διαφορετικές σχεσιακές ανησυχίες. Κεντρικό ζήτημα καθίσταται η δικαιοσύνη εντός των σχέσεων που αναπτύσσουν οι άνθρωποι, καθώς και το μέσο, με το οποίο δομούνται οι εν λόγω σχέσεις. Ο Gewirtz (2006) εξηγεί, επίσης, ότι η σχεσιακή δικαιοσύνη μας βοηθά να αναπτύξουμε θεωρίες αναφορικά με ζητήματα ισχύος και ζητήματα συμπεριφοράς μεταξύ μας, τόσο στο πλαίσιο διαπροσωπικών αλληλεπιδράσεων όσο και στο πλαίσιο κοινωνικών και οικονομικών σχέσεων, στις οποίες μεσολαβούν θεσμοί, όπως το κράτος και η αγορά.

III. Αρχές της κοινωνικής δικαιοσύνης

Παρά τους διαφορετικούς ορισμούς που έχουν διατυπωθεί αναφορικά με την κοινωνική δικαιοσύνη, η διεθνής βιβλιογραφία συμφωνεί ότι οι βασικές αρχές είναι τέσσερις, αυτή της ισότητας, της αμεροληψίας, των ανθρωπίνων δικαιωμάτων και της συμμετοχής (Makateng, 2022). Ως προς την αρχή της ισότητας, η δίκαιη πρόσβαση σε αγαθά και υπηρεσίες είναι μία θεμελιώδης αρχή της κοινωνικής δικαιοσύνης. Βάσει της πεποίθησης ότι όλα τα ανθρώπινα όντα είναι ίσα απέναντι στο Θεό και στο νόμο, η έννοια της δικαιοσύνης, όπως σχετίζεται με την πρόσβαση, συνδέεται με την έννοια της ισότητας, υποδηλώνοντας ότι όλοι οι άνθρωποι, ανεξάρτητα από το φύλο, τη φυλή, την ηλικία, τη γλώσσα, τη θρησκεία και το επάγγελμά τους δικαιωματικά μπορούν να επωφεληθούν από τα κοινά αγαθά και τους δημόσιους πόρους (Khechen, 2013). Στις δημοκρατικές κοινωνίες, η έννοια της ισότητας επεκτείνεται, συμπεριλαμβάνοντας, επίσης, την πολιτική σφαίρα, με αποτελεσματικές διαδικασίες λήψης αποφάσεων, οι οποίες διασφαλίζουν την έκφραση όλων των πολιτών (Khechen, 2013). Όσον αφορά στην αρχή της αμεροληψίας, αυτή προέρχεται από την αναγνώριση του γεγονότος ότι η έννοια της δικαιοσύνης, ως ίσης ή

ομοιόμορφης διανομής, δεν είναι πάντοτε δυνατή ή εφαρμόσιμη, ιδιαίτερα λόγω υφιστάμενων αδικιών που περιορίζουν την ικανότητα συγκεκριμένων ατόμων ή ομάδων να αποκτήσουν ισότιμη πρόσβαση σε δημόσια αγαθά, πόρους κι ευκαιρίες (Khechen, 2013). Αναφορικά με την αρχή των ανθρωπίνων δικαιωμάτων, αυτή είναι πιθανώς η πιο σημαντική μεταξύ των υπολοίπων, δεδομένου ότι τα ανθρώπινα δικαιώματα είναι έμφυτα για όλους τους ανθρώπους, ανεξάρτητα από την οικονομική και κοινωνική τους κατάσταση. Τα ανθρώπινα δικαιώματα και η κοινωνική δικαιοσύνη αλληλοσυνδέονται και δεν είναι δυνατή η διασφάλιση των πρώτων χωρίς τη διασφάλιση της δεύτερης και το αντίστροφο (Makateng, 2022). Τέλος, η αρχή της συμμετοχής αναφέρεται στη δυνατότητα των ανθρώπων να συμμετέχουν στην επίλυση των προβλημάτων τους ή στην ανάπτυξη κωδίκων συμπεριφοράς, παρουσιάζοντας τις απόψεις και τις πρακτικές που απαιτείται να εφαρμόσουν (Tyler, 2000). Ειδικότερα, η αρχή της δημόσιας συμμετοχής περιλαμβάνει αφενός την επίτευξη καλύτερων διανεμητικών αποτελεσμάτων, αφετέρου την ενδυνάμωση της δημοκρατίας.

Σε κάθε περίπτωση, τα ζητήματα κοινωνικής δικαιοσύνης περιστρέφονται γύρω από δομές ή τις ανθρώπινες πράξεις εντός της κοινωνίας, οι οποίες οδηγούν στην άδικη μεταχείριση των ανθρώπων (Makateng, 2022). Σε αυτό το πλαίσιο, η αντιμετώπιση των ζητημάτων κοινωνικής δικαιοσύνης μπορεί να οδηγήσει: (α) στη καταπολέμηση των διακρίσεων, (β) στη διασφάλιση της εκτίμησης και δίκαιης μεταχείρισης των ανθρώπων, (γ) στην αποτροπή της περιθωριοποίησης των ατόμων από την κοινωνία, (δ) στην αμφισβήτηση άδικων κυβερνητικών πολιτικών, οι οποίες συμβάλλουν στην καταπίεση κάποιων ανθρώπων στην κοινωνία, (ε) στη διασφάλιση του γεγονότος ότι τα ισχυρά μέλη της κοινωνίας δεν εκμεταλλεύονται την ισχύ τους, (στ) στην προώθηση της ειρήνης έναντι της βίας, (ζ) στη διασφάλιση του γεγονότος ότι όλοι οι πολίτες (άνδρες, γυναίκες και παιδιά) είναι σε θέση να ακμάσουν και (η) στην αποτροπή της διαφθοράς και στην προώθηση της αξιοκρατίας (Makateng, 2022).

ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΔΙΚΑΙΟΣΥΝΗ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

Κοινωνική δικαιοσύνη και εκπαίδευση

Για τους εκπαιδευτικούς και τους ερευνητές γενικότερα, η κοινωνική δικαιοσύνη αφορά αφενός στη δομή ενός κοινωνικά ισότιμου εκπαιδευτικού συστήματος, αφετέρου στο ρόλο που διαδραματίζει η εκπαίδευση στην ανάπτυξη και διατήρηση μίας κοινωνικά δίκαιης κοινωνίας (Pijanowski & Brady, 2020). Η ισότητα και η διανεμητική δικαιοσύνη διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο στην εκπαιδευτική πολιτική, στην παιδαγωγική και στο σχεδιασμό των σχολικών συστημάτων. Η εκπαίδευση, η οποία συνιστά ένα σημαντικό κοινωνικό αγαθό, επιφέρει προεκτάσεις σε επίπεδο οικονομικής κινητικότητας, προσωπικής ανάπτυξης και πρόσβασης στη συμμετοχή σε δημοκρατικά συστήματα. Ο βαθμός, στον οποίον οι πολίτες έχουν πρόσβαση σε εκπαιδευτικά αγαθά και η ποικιλία στην ποιότητα και την ποσότητα των εν λόγω αγαθών, θα πρέπει απαραίτητως να λαμβάνονται υπόψη κατά το σχεδιασμό εκπαιδευτικών συστημάτων που είναι δίκαια και ισότιμα (Pijanowski & Brady, 2020). Ωστόσο, η απλή διάσπαση σύνθετων εννοιών όπως η εκπαίδευση, ομοιόμορφα ή δίκαια, δεν επιτυγχάνει να αναγνωρίσει τον τρόπο με τον οποίον καταπιεστικά συστήματα επηρεάζουν σημαντικά το σχεδιασμό των ίδιων των εκπαιδευτικών αγαθών και τον τρόπο με τον οποίον η συστημική καταπίεση επηρεάζει τους τρόπους πρόσβασης των ανθρώπων στην εκπαίδευση (Pijanowski & Brady, 2020).

Σύμφωνα με τη Fraser (2008), η κοινωνική δικαιοσύνη απαιτεί σημαντικές κοινωνικές αλλαγές, για να επιτρέπουν σε όλους να συμμετέχουν ως ισότιμα μέλη στην κοινωνική ζωή. Ειδικότερα, η αντιμετώπιση της αδικίας προϋποθέτει την άρση θεσμοθετημένων εμποδίων, τα οποία εμποδίζουν κάποιους ανθρώπους να συμμετέχουν ισότιμα με άλλους, ως πλήρη μέλη, στην κοινωνική αλληλεπίδραση. Η οπτική της Fraser (2008) σχετικά με την κοινωνική δικαιοσύνη επικεντρώνεται στην αναδιανομή, την αναγνώριση και ιδιαίτερα σε μία τρίτη διάσταση, την αντιπροσώπευση. Η αντιπροσώπευση αναφέρεται στην ικανότητά των ανθρώπων να λαμβάνουν αποφάσεις για τη ζωή τους και στις ερωτήσεις που εξετάζουν ποιος συμπεριλαμβάνεται και ποιος αποκλείεται από την κοινωνία και σε ποιον επιτρέπεται η συμμετοχή και η έκφραση. Σε αυτό το πλαίσιο, μία προσέγγιση κοινωνικής δικαιοσύνης θα επεδίωκε να αυξήσει τις ευκαιρίες για προσωπική ανάπτυξη και προσωπική έκφραση και θα ενθάρρυνε τη συμμετοχή διαφορετικών ομάδων στη διαδικασία λήψης αποφάσεων, μέσω της αντιπροσώπευσης των εν λόγω ομάδων (Musara et al., 2020). Σύμφωνα με την οπτική της Fraser (2008), η διάσταση της κοινωνικής

δικαιοσύνης που αφορά στη συμμετοχή είναι η πλέον σημαντική, δεδομένου ότι η συμμετοχή είναι προϋπόθεση για την επίτευξη των διαστάσεων της διανομής και της αναγνώρισης. Μία από τις σημαντικότερες ανησυχίες της Fraser φαίνεται ότι είναι το γεγονός ότι η άνιση κοινωνική και πολιτιστική τοποθέτηση μπορούν να δημιουργήσουν ανεπίσημα εμπόδια στη δικαιοσύνη, μέσω του άδικου αποκλεισμού ανθρώπων στα διαφορετικά επίπεδα της διαδικασίας λήψης αποφάσεων και κατά συνέπεια μέσω του περιορισμού της ικανότητας των ανθρώπων να συμμετέχουν σε ποικίλες πολιτικές και αστικές δραστηριότητες (Musara et al., 2020).

Σύμφωνα με τις απόψεις της Fraser περί κοινωνικής δικαιοσύνης, η διαστρέβλωση στην εκπαίδευση λαμβάνει χώρα σε δύο επίπεδα: (α) τα ευρύτερα πολιτικά συστήματα των εθνών (μεμονωμένες χώρες) και (β) διακρατικούς φορείς, όπως η Παγκόσμια Τράπεζα και η UNESCO (Musara et al., 2020). Αναλυτικά, οι κυβερνήσεις θέτουν σε ισχύ κανόνες και διαδικασίες, με τρόπους που απαγορεύουν σε συγκεκριμένα άτομα ή ομάδες ατόμων να συμμετέχουν πλήρως στη διαδικασία λήψης αποφάσεων. Μάλιστα, η Fraser (2008) εστιάζει κυρίως στη θεμελιώδη πολιτική φύση των συζητήσεων αναφορικά με την εκπαιδευτική ποιότητα και συνάφεια με την πολιτική πλαισίωσης των ορίων συμμετοχής κι έκφρασης εντός του έθνους-κράτους. Σε αυτό το πλαίσιο, γονείς και ολόκληρες κοινότητες μπορούν να αποκλειστούν από το διάλογο σχετικά με την εκπαίδευση των παιδιών τους. Παράλληλα, σε διακρατικό επίπεδο, φορείς, όπως η Παγκόσμια Τράπεζα, ασκούν την επιρροή τους στις εθνικές πολιτικές των χωρών χαμηλότερου εισοδήματος, με αποτέλεσμα τα εκπαιδευτικά συστήματα να παγκοσμιοποιούνται. Τέτοιοι φορείς συχνά προωθούν μία εκπαιδευτική στρατηγική, η οποία δε συνάδει απαραίτητα με το ενδιαφέρον των πολιτών της εκάστοτε χώρας (Musara et al., 2020). Προκειμένου να επικρατήσει η δικαιοσύνη σε τέτοιες συνθήκες, απαιτείται η ανεύρεση δημιουργικών τρόπων, μέσω των οποίων θα αποφασιστεί ο βαθμός στον οποίον διαφορετικά συμβαλλόμενα μέρη, όπως οι γονείς και οι κοινότητες, θα συμμετέχουν στο διάλογο και τη διαδικασία λήψης αποφάσεων σχετικά με την εκπαίδευση (Musara et al., 2020).

Ως προς τη διάσταση της διανομής στο πλαίσιο της εκπαίδευσης, ο ισχυρισμός ότι απαιτείται κοινωνικά δίκαιη διανομή πόρων και πλούτου, αφορά στην πρόσβαση σε πόρους και κατ' επέκταση σε ποιοτική εκπαίδευση, η οποία οδηγεί σε πιθανά θετικά αποτελέσματα σε όρους απασχόλησης και κερδών. Η αρχή της διανομής αναφέρεται στην ισότητα ευκαιριών και αποτελεσμάτων, με την ισότητα των ευκαιριών να αναφέρεται σε βασικά ζητήματα, όπως τα δικαιώματα του ατόμου, η πρόσβαση και η συμμετοχή (Musara et al., 2020). Η ισότητα των

αποτελεσμάτων θα ήταν ανούσια εάν δε μεταφραζόταν σε ίσα ποσοστά επιτυχίας για τις διάφορες κοινωνικές ομάδες, συμπεριλαμβανομένων αυτών από λιγότερο προνομιούχα υπόβαθρα (Cribb & Gerwitz, 2003). Τέλος, ως προς τη διάσταση της αναγνώρισης, η Fraser (2008), αντί να απαιτεί από τον καθένα να συμμορφώνεται με τους κυρίαρχους κανόνες, προτείνει μία δίκαιη θεωρία συμπερίληψης. Σύμφωνα με αυτήν, προστατεύεται η διαφορετικότητα, διασφαλίζοντας εξωτερικές συνθήκες και δομές που επιτρέπουν σε διαφορετικά άτομα να συμμετέχουν ισότιμα στον εκάστοτε χώρο. Χαρακτηριστικά αναφέρεται ότι, στο χώρο της εκπαίδευσης, το μέγεθος της βαθμολογίας των χαρακτηριστικών των ανθρώπων, επηρεάζει τον τρόπο συμμετοχής των μαθητών στην παιδαγωγική διαδικασία (Fraser, 2008).

Κοινωνική δικαιοσύνη και εκπαιδευτική ηγεσία

Στα πλαίσια της κοινωνικής δικαιοσύνης, οι σχολικοί ηγέτες αναμένεται αφενός να αναπτύσσουν σχολικά περιβάλλοντα, στα οποία οι μαθητές αντιμετωπίζονται ισότιμα κατά την άμεση αλληλεπίδρασή τους με το σχολείο, αφετέρου να ξεπεράσουν τους τρόπους με τους οποίους τα σχολεία, όπως διαμορφώνονται παραδοσιακά, συμβάλλουν στη διαίωνιση συστημικών μορφών καταπίεσης των κοινοτήτων που εξυπηρετούν (Pijanowski & Brady, 2021). Οι σχολικοί ηγέτες που δεν αντιλαμβάνονται και δεν είναι γνώστες του ρατσισμού και άλλων ιστοριών καταπίεσης, είναι πιθανότερο να αναπαράγουν το ρατσισμό και άλλες μορφές συστημικής καταπίεσης στα σχολεία τους (Khalifa et al., 2016).

Μία προσέγγιση που στηρίζεται στην κοινωνική δικαιοσύνη μπορεί να θεωρηθεί ότι χαρακτηρίζεται από θετικότητα, από ένα σύνολο αναλυτικών ικανοτήτων και μία προδιάθεση για θετικό μετασχηματισμό. Οι αποτελεσματικοί σχολικοί ηγέτες τείνουν να εργάζονται βάσει ενός αντίστοιχου συνόλου βασικών συμπεριφορών, οι οποίες προωθούν ένα όραμα, υποστηρίζουν την επαγγελματική εξέλιξη, επανασχεδιάζουν αποτελεσματικά συστήματα και διαχειρίζονται τη βασική αποστολή της διδασκαλίας κι εκμάθησης (DeMatthews et al., 2020). Αναλυτικά, οι DeMatthews et al. (2020) μελέτησαν το έργο σχολικών διευθυντών, οι οποίοι αποτελεσματικά ανέπτυξαν συμπεριληπτικές κουλτούρες στα σχολεία τους και τους διαχώρισαν στους σχολικούς ηγέτες που επικεντρώνονται στη βελτίωση και στους σχολικούς ηγέτες που επικεντρώνονται στη διατομή των παραδοσιακών και σύγχρονων μεθόδων ειδικής αγωγής. Οι σχολικοί ηγέτες που δίνουν έμφαση στη βελτίωση, ενθαρρύνουν τους εκπαιδευτικούς να διευθετήσουν δεδομένα με αποτελεσματικό τρόπο, προκειμένου να βελτιώσουν την παιδαγωγική τους, να αναπτύξουν

συστήματα παρέμβασης που βασίζονται στην καλύτερη διαθέσιμη έρευνα και να συμμετέχουν ενεργά στην παρακολούθηση της διδασκαλίας (DeMatthews et al., 2020). Οι DeMatthews et al. (2020) συμπεραίνουν ότι οι εν λόγω σχολικοί διευθυντές, είτε αμφισβητούν με κριτικό τρόπο την έννοια της αναπηρίας, τη φυλή ή συμβατικές προσεγγίσεις στην ειδική αγωγή, είτε όχι, καλλιεργούν μία κουλτούρα που δίνει ιδιαίτερη αξία στη συμπερίληψη. Από την άλλη πλευρά, οι σχολικοί διευθυντές που δίνουν έμφαση στη διατομή, συμμετέχουν σε μία συνεχή διαδικασία άσκησης κριτικής, η οποία τους καλεί να επαναπροσδιορίσουν παραδοσιακές προσεγγίσεις αναφορικά με τις πρακτικές της ειδικής αγωγής και να αναγνωρίσουν τις μοναδικές πολιτιστικές ανάγκες συγκεκριμένων ομάδων μαθητών, οι οποίοι προέρχονται από κοινότητες χαμηλού εισοδήματος (DeMatthews et al., 2020).

Οι DeMatthews et al. (2020), στην έρευνά τους επιβεβαιώνουν τους κεντρικούς ισχυρισμούς του έργου των Theocharis (2007) και Bogotch (2002), σύμφωνα με τους οποίους οι αποτελεσματικές πρακτικές ηγεσίας δε μπορούν να είναι απαλλαγμένες από έννοιες της κοινωνικής δικαιοσύνης. Αυτό που διαφοροποιεί το έργο των DeMatthews et al. (2020) είναι η ιδέα, ότι οι εκπαιδευτικοί ανάλογα με τη θέληση που έχουν, τείνουν να ενσωματώσουν την κοινωνική δικαιοσύνη στην εργασία τους. Ουσιαστικά, οι εκπαιδευτικοί και οι σχολικοί ηγέτες, οι οποίοι εργάζονται υπέρ της κοινωνικής δικαιοσύνης, προσεγγίζουν την εργασία τους με διάφορους τρόπους, προκειμένου να επιτύχουν τα αποτελέσματα της κοινωνικής δικαιοσύνης (Pijanowski & Brady, 2021). Ο Theocharis (2007) διατύπωσε έναν ορισμό της κοινωνικής δικαιοσύνης στην εκπαίδευση, επισημαίνοντας να καταστούν ζητήματα αναφορικά με τη φυλή, την τάξη, το φύλο, την αναπηρία, τον σεξουαλικό προσανατολισμό και άλλες ιστορικές και περιθωριοποιημένες συνθήκες στην εκάστοτε χώρα, κεντρικά ζητήματα στην υπεράσπιση, την πρακτική και το όραμα των σχολικών ηγετών.

Σε κάθε περίπτωση, οι σχολικοί διευθυντές, οι οποίοι υιοθετούν την προσέγγιση της κοινωνικής δικαιοσύνης, επιφέρουν τη δικαιοσύνη και την αναγνώριση, στον τρόπο ανάπτυξης κι εφαρμογής των σχολικών πειθαρχικών συστημάτων. Όσον αφορά στην πειθαρχία των μαθητών, ο De Matthews (2016) κατέληξε στο συμπέρασμα ότι οι σχολικοί διευθυντές μπορούν να είναι περισσότερο αποτελεσματικοί όταν συμμετέχουν με κριτική σκοπιά στην αμφισβήτηση των εξής: (α) ελλειμματικές προοπτικές και μη αναγνωρισμένες καταστάσεις αναφορικά με τη φυλή, την τάξη, το φύλο, τον σεξουαλικό προσανατολισμό και άλλα χαρακτηριστικά περιθωριοποιημένων ομάδων, (β) πολιτικές πειθαρχίας του σχολείου και της ευρύτερης περιοχής, (γ) δεδομένα που

αφορούν στην πειθαρχία των μαθητών και τάσεις δεδομένων, καθώς και άλλες πηγές πληροφόρησης αναφορικά με την ακαδημαϊκή και κοινωνική-συναισθηματική ευημερία των μαθητών, (δ) τη σχολική ικανότητα και υπευθυνότητα απέναντι στις ποικίλες κοινωνικές, συναισθηματικές και ακαδημαϊκές ανάγκες των μαθητών, (ε) τις σχέσεις που έχει αναπτύξει το σχολείο με τις οικογένειες των μαθητών και την κοινότητα, (στ) τη δυναμική μαθητή-ενήλικα, σε σχέση με την πειθαρχία του μαθητή και (ζ) εξωτερικούς παράγοντες, οι οποίοι συμβάλλουν σε εκπαιδευτικές ανισότητες και ρατσισμό.

Κοινωνική δικαιοσύνη και ο ρόλος του εκπαιδευτικού

Οι προσπάθειες υιοθέτησης της προσέγγισης κοινωνικής δικαιοσύνης και της υποστήριξης αυτής εντός του σχολικού περιβάλλοντος, δεν αφορά μόνο τους σχολικούς διευθυντές αλλά και τους παιδαγωγούς, καθώς εργάζονται άμεσα με περιθωριοποιημένους μαθητές. Ένα σημαντικό στοιχείο της διδασκαλίας της κοινωνικής δικαιοσύνης είναι το γεγονός ότι οι μαθητές, αφενός καθίστανται περισσότερο ενημερωμένοι επί της αδικίας που επικρατεί στον κόσμο, αφετέρου αναπτύσσουν το δικό τους ρόλο στο μετασχηματισμό του κόσμου τους (Pijanowski & Brady, 2020).

Προγενέστερες μελέτες σχετικά με εκπαιδευτικούς που ανέλαβαν να διδάξουν την κοινωνική δικαιοσύνη, υποδεικνύουν πέντε πρωταρχικά θεωρητικά πλαίσια, τα οποία υπογραμμίζουν την εργασία τους (Pijanowski & Brady, 2020): (α) δημοκρατική εκπαίδευση, (β) κριτική παιδαγωγική, (γ) πολυπολιτισμική εκπαίδευση, (δ) εκπαίδευση που ανταποκρίνεται στις πολιτισμικές διαφορές και (ε) εκπαίδευση κοινωνικής δικαιοσύνης. Σύμφωνα με τα παραπάνω, ο Dover (2013) κατηγοριοποιεί την εργασία των εκπαιδευτικών σε παιδαγωγική, σχολικό πρόγραμμα και κοινωνική δράση, ενώ οι Aronson and Laughter (2016), υποστηρίζουν ότι τα τέσσερα στοιχεία διδασκαλίας της κοινωνικής δικαιοσύνης, τα οποία αντικατοπτρίζουν την πρακτική μιας πολιτισμικής διδασκαλίας, είναι τα εξής:

1. Οι πολιτισμικά σχετικοί εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν κωνστрукτιβιστικές μεθόδους για να αναπτύξουν γέφυρες που συνδέουν τις πολιτισμικές αναφορές των μαθητών με τις ακαδημαϊκές δεξιότητές τους. Οι πολιτισμικά σχετικοί εκπαιδευτικοί βασίζονται στη γνώση και τα πολιτισμικά στοιχεία που φέρουν οι μαθητές στη σχολική τάξη, με αποτέλεσμα η πολιτισμικά σχετική σχολική τάξη να φέρει συμπεριληπτικό χαρακτήρα για όλους τους μαθητές.

2. Οι πολιτισμικά σχετικοί εκπαιδευτικοί ενθαρρύνουν τους μαθητές να αναπτύξουν κριτικό προβληματισμό σχετικά με τη ζωή τους και την κοινωνία. Εντός της σχολικής τάξης, οι πολιτισμικά σχετικοί εκπαιδευτικοί εφαρμόζουν ένα συμπεριληπτικό πρόγραμμα σπουδών και συμπεριληπτικές δραστηριότητες για να υποστηρίξουν την ανάλυση όλων των κουλτουρών που αντιπροσωπεύονται.
3. Οι πολιτισμικά σχετικοί εκπαιδευτικοί διευκολύνουν την πολιτισμική ικανότητα των μαθητών τους. Η πολιτισμικά σχετική σχολική τάξη είναι ένας χώρος, στον οποίον οι μαθητές μαθαίνουν και αισθάνονται υπερήφανοι τόσο για τη δική τους κουλτούρα όσο και για την κουλτούρα των άλλων.
4. Οι πολιτισμικά σχετικοί εκπαιδευτικοί ασκούν κριτική στο λόγο της εξουσίας, αποκαλύπτοντας συστήματα καταπίεσης. Με αυτόν τον τρόπο, εργάζονται, εντός κι εκτός της σχολικής τάξης, για την ενεργητική επίτευξη της κοινωνικής δικαιοσύνης για όλα τα μέλη της κοινωνίας.

Η αντιμετώπιση επίμονων και σημαντικών ανισοτήτων στις εκπαιδευτικές ευκαιρίες κι εμπειρίες για όλους τους μαθητές, εξακολουθεί να αποτελεί βασικό στοιχείο της κοινωνικής δικαιοσύνης στην εκπαίδευση. Παρά τη βελτίωση που παρατηρείται όσον αφορά στη διαθεσιμότητα των εκπαιδευτικών πόρων και την πρόσβαση στην ανώτερη εκπαίδευση, το κοινωνικό και οικονομικό υπόβαθρο των μαθητών εξακολουθεί να συνιστά το σημαντικότερο δείκτη πρόβλεψης της εκπαιδευτικής επιτυχίας (Francis et al., 2017). Ως εκ τούτου, αν και οι συμπεριληπτικές και δίκαιες εκπαιδευτικές πρακτικές διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο στην αντιμετώπιση των ανισοτήτων στα επιτεύγματα των μαθητών, εντοπίζονται ανησυχίες καθώς ο τρόπος, με τον οποίον τα σχολεία αξιολογούν την επιτυχία, συμβάλλει στην πραγματικότητα στην υποβάθμιση των προσπαθειών κοινωνικής δικαιοσύνης (Shields, 2013). Ωστόσο, βασικά στοιχεία της κοινωνικής δικαιοσύνης στην εκπαίδευση αποτελεί η διαδικασία εκμάθησης των μαθητών, η επίτευξη των εκπαιδευτικών στόχων, όπως και η αποφοίτηση, ενώ οι δεξιότητες και η γνώση που αποκτούν οι μαθητές στο σχολείο ασκούν σημαντική επίδραση στην ικανότητά τους να συμμετέχουν πλήρως σε δημοκρατικά και οικονομικά συστήματα επιτυγχάνοντας το όραμά τους για μία καλή ζωή (Capper & Young, 2014). Από την άλλη πλευρά, οι προκλήσεις που έρχονται αντιμετώπι οι εκπαιδευτικοί να καταπολεμήσουν κατά τη διδασκαλία της κοινωνικής δικαιοσύνης, έχουν σχέση με την εξοικονόμηση χρόνου στο πρόγραμμα σπουδών, την ενσωμάτωση θεμάτων κοινωνικής δικαιοσύνης σε υφιστάμενα πρότυπα και την ανάπτυξη

δεξιοτήτων διδασκαλίας με ένα μη ρατσιστικό τρόπο, ο οποίος ανταποκρίνεται στην πολιτισμική διαφορετικότητα κι εξετάζει με κριτική ματιά τα παραδοσιακά κείμενα (Dover, 2016).

Ένα άλλο ζήτημα που εξετάζει η βιβλιογραφία αναφορικά με την κοινωνική δικαιοσύνη και το ρόλο του εκπαιδευτικού είναι η ανάγκη συμπερίληψης θεμάτων κοινωνικής δικαιοσύνης στην εκπαίδευση των εκπαιδευτικών (Reyes et al., 2021; Aronson et al., 2020; Pugach et al., 2019; Milner, 2017). Χαρακτηριστικά, οι Reyes et al. (2021) ερμηνεύουν την προαναφερόμενη ανάγκη ως την προσπάθεια των εκπαιδευτών των εκπαιδευτικών να προετοιμάσουν τους τελευταίους για ένα μεγάλο εύρος περιεχομένων και δημογραφικών αλλαγών, αν και ο Milner (2017) αναφέρει ότι οι νεοεισαχθέντες εκπαιδευτικοί αισθάνονται απροετοίμαστοι ως προς την εργασία σε θέματα κοινωνικής δικαιοσύνης στα σχολεία. Τη σπουδαιότητα της εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών για τη μελλοντική καριέρα τους υπογραμμίζουν οι Pugach et al. (2019), επισημαίνοντας το γεγονός ότι ο κόσμος στρέφεται σε περισσότερο παγκοσμιοποιημένες κοινωνίες, οι οποίες αντιμετωπίζουν συνεχείς έντονες ανισότητες. Από τα παραπάνω, καθίσταται σαφής η αυξανόμενη ανάγκη ενσωμάτωσης των ζητημάτων κοινωνικής δικαιοσύνης σε εκπαιδευτικά περιβάλλοντα.

Σε παλιότερες σχετικές έρευνες, διατυπώθηκαν προτάσεις σχετικά με τους τρόπους ενσωμάτωσης ζητημάτων κοινωνικής δικαιοσύνης στο εκπαιδευτικό πρόγραμμα των εκπαιδευτικών (Reyes et al., 2021; Aronson et al., 2020; Pugach et al., 2019; Ploof & Hochtritt, 2018). Αναλυτικά, οι Aronson et al. (2020) αναγνώρισαν ότι η κοινωνική δικαιοσύνη χρειάζεται να ενσωματωθεί σε όλα τα μαθήματα του προγράμματος προετοιμασίας των εκπαιδευτικών κι όχι να προσφέρεται μέσω ενός μεμονωμένου μαθήματος. Κατά τη διάρκεια εφαρμογής ενός τέτοιου προγράμματος σπουδών, οι εκπαιδευτές των εκπαιδευτικών θα πρέπει να είναι πρόθυμοι να επαναπροσδιορίσουν τον τρόπο προετοιμασίας των εκπαιδευτικών (Aronson et al., 2020). Οι Ploof και Hochtritt (2018) επίσης, υπογράμμισαν τη σπουδαιότητα της εισαγωγής των εκπαιδευτικών σε ένα πρόγραμμα σπουδών που ενισχύει το σεβασμό στα ανθρώπινα δικαιώματα. Παράλληλα, οι Pugach et al. (2019) υποστήριξαν ότι η διαδικασία εκμάθησης και ανάπτυξης απαιτείται να ξεκινά με την κατανόηση των ταυτοτήτων των μαθητών και πρότειναν ότι οι εκπαιδευτικοί είναι σημαντικό να κατανοούν τον τρόπο, με τον οποίον αντιλαμβάνονται και ανταποκρίνονται στους μαθητές τους, ανεξάρτητα από τις ιδιαιτερότητές τους. Τέλος, οι Reyes et al. (2021) συνέστησαν τη συνδιδασκαλία και τη συνεργασία, οι οποίες, όπως ανέφεραν, αποτελούν στοιχεία που απουσιάζουν από την ανώτερη εκπαίδευση. Επιπλέον, εξήγησαν ότι εάν ήταν δυνατή η ανάπτυξη δεσμών μεταξύ των εκπαιδευτών των εκπαιδευτικών, οι τελευταίοι θα

προετοιμάζονταν καλύτερα, ώστε να συνεργαστούν με τους μαθητές με ουσιώδεις και μετασχηματιστικούς τρόπους (Reyes et al., 2021).

Στάσεις και αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για την κοινωνική δικαιοσύνη

Λόγω του ενδιαφέροντος για το ζήτημα της κοινωνικής δικαιοσύνης στην εκπαίδευση, ένας σημαντικός αριθμός συγγραφέων προχώρησαν στη διεξαγωγή έρευνας αναφορικά με τις στάσεις, τις αντιλήψεις και τις πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών απέναντι στην κοινωνική δικαιοσύνη. Χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτελεί η εργασία των Ongel και Tabancali (2022), οι οποίοι επιδίωξαν να εξετάσουν τις περισσότερο συντηρητικές προσωπικές και κοινωνικές στάσεις των εκπαιδευτικών, καθώς αυτές διαμορφώνουν τις πεποιθήσεις τους για την κοινωνική δικαιοσύνη που εκδηλώνονται εντός της σχολικής τάξης. Στην έρευνά τους συμμετείχαν 980 εκπαιδευτικοί που δίδασκαν σε σχολεία πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Επίσης, απασχολούνταν, κατά τα έτη 2020-2021, σε εκπαιδευτικά ιδρύματα της ευρύτερης περιφέρειας της Κωνσταντινούπολης. Η έρευνα είχε ως αποτέλεσμα να αναδειχθούν από μία πολιτική και ψυχολογική οπτική, οι βασικές αιτίες των παραβιάσεων της κοινωνικής δικαιοσύνης, οι οποίες συμβαίνουν με διάφορους τρόπους στα πλαίσια των διδακτικών πρακτικών. Σύμφωνα με αυτά, οι προσωπικές πολιτικές τάσεις των εκπαιδευτικών συμπεριλαμβάνονται μεταξύ των εμποδίων ενσωμάτωσης της κοινωνικής δικαιοσύνης στην εκπαίδευση. Ειδικότερα, προέκυψε ότι οι τάσεις των εκπαιδευτικών έναντι της αλλαγής και της ισότητας, οι οποίες θεωρούνται δύο από τους πλέον σημαντικούς παράγοντες των πολιτικών τάσεων των εκπαιδευτικών, διαδραματίζουν καθοριστικό ρόλο όσον αφορά στην υιοθέτηση μίας προσέγγισης κοινωνικής δικαιοσύνης στην εκπαίδευση (Ongel & Tabancali, 2022).

Παράλληλα, οι Gandolfi και Mills (2022) διερεύνησαν τις ζωές μίας ομάδας οκτώ εκπαιδευτικών, οι οποίοι εργάζονται σε εκπαιδευτικά ιδρύματα της Αγγλίας και αυτό-προσδιορίζονται ως εκπαιδευτικοί που έχουν δεσμευτεί ως προς ένα περισσότερο δίκαιο κοινωνικά εκπαιδευτικό σύστημα. Οι Gandolfi και Mills (2022) εξετάζουν την οπτική και τον τρόπο δράσης των εκπαιδευτικών αναφορικά με την κοινωνική δικαιοσύνη στην εκπαίδευση, όπως τους στόχους τους να εξαλείψουν τις πολιτικές και διαδικασίες αποκλεισμού και να συμβάλλουν στην ανάπτυξη συναδέλφων με αντίστοιχο τρόπο σκέψης. Από την ανάλυση που πραγματοποίησαν οι συγγραφείς προέκυψε ότι οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην έρευνα υποδεικνύουν τρόπους, μέσω των οποίων το σύγχρονο σχολικό περιβάλλον καθίσταται βίαιο ή

επιβλαβές για τους μαθητές, αλλά και για τους ίδιους. Στην προσπάθεια τους να αντιμετωπίζουν οικονομικές αδικίες που οφείλονται στη φτώχεια, πολιτισμικές αδικίες που διαμορφώνονται λόγω του ρατσισμού, μισογυνισμό και πολιτικές αδικίες, στο πλαίσιο των οποίων οι άνθρωποι δεν έχουν το δικαίωμα έκφρασης αναφορικά με αποφάσεις που τους επηρεάζουν, οι υπό εξέταση εκπαιδευτικοί αναπτύσσουν στοιχεία θεωρητικοποίησης της κοινωνικής δικαιοσύνης, όπως ο αναρχισμός, τα οποία συχνά αντικατοπτρίζουν συγκεκριμένους θεωρητικούς. Σε κάθε περίπτωση, στο πλαίσιο του επαγγέλματός τους, οι εκπαιδευτικοί αντιμετωπίζουν διλήμματα κοινωνικής δικαιοσύνης, όπως η απομάκρυνση από ένα δωρεάν, κρατικό εκπαιδευτικό σύστημα προς ένα ιδιωτικού τομέα σχολικό σύστημα με καταβολή διδάκτρων, το οποίο όμως παρέχει μεγαλύτερη ελευθερία σε αυτούς και τους μαθητές τους (Gandolfi & Mills, 2022).

Ο Cho (2018), συνδυάζοντας μία θεωρία διδασκαλίας της κοινωνικής δικαιοσύνης με τις προοπτικές της θεωρίας πολυπλοκότητας, διερεύνησε τις πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών βασικής εκπαίδευσης στη Νότιο Κορέα, αναφορικά με τη διδασκαλία της κοινωνικής δικαιοσύνης, ως προς τις υιοθετούμενες πρακτικές και πλαίσια. Για τους σκοπούς της έρευνάς τους, ο Cho (2018) ανέλυσε δεδομένα, τα οποία συνέλεξε μέσω των μεθόδων της συνέντευξης και της παρατήρησης. Τα ευρήματά τους υπογραμμίζουν τη δυναμική των πεποιθήσεων των εκπαιδευτικών στη διδασκαλία της κοινωνικής δικαιοσύνης, με έμφαση στα διλήμματα που προκύπτουν λόγω: (α) των συγκρούσεων μεταξύ των πεποιθήσεων του εκάστοτε εκπαιδευτικού αναφορικά με αυτά που χρειάζεται να γνωρίζει κάποιος και αυτά που είναι σε θέση να τα κάνει πράξη, ώστε να προάγει την κοινωνική δικαιοσύνη και (β) των συγκρούσεων που υφίστανται εξαιτίας των πεποιθήσεων των εκπαιδευτικών για τη διδασκαλία της κοινωνικής δικαιοσύνης και τα δεδομένα πλαίσια. Επιπλέον, από την έρευνά του προκύπτει ότι τόσο το περιβάλλον του δημοκρατικού σχολείου όσο και οι σκέψεις των εκπαιδευτικών συλλογικά συμβάλλουν στην ανάπτυξη μίας περισσότερο ολοκληρωμένης άποψης σχετικά με τη διδασκαλία της κοινωνικής δικαιοσύνης (Cho, 2018).

Με αφορμή την υπογραφή της πρωτοβουλίας Εκπαίδευση για Όλους του 2000 και τη Σύμβαση των Ηνωμένων Εθνών για τα Δικαιώματα των Ατόμων με Αναπηρία του 2007, η οποία προωθεί την εκπαίδευση χωρίς αποκλεισμούς σε παγκόσμιο επίπεδο, οι Shyman και Lisa (2017) εξέτασαν τις αντιλήψεις για την κοινωνική δικαιοσύνη και τις στάσεις έναντι της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης, εκπαιδευτικών στις Η.Π.Α. Ειδικότερα, μελέτησαν τη συσχέτιση μεταξύ της προβλεπτικής αξιοπιστίας των αντιλήψεων κοινωνικής δικαιοσύνης και των στάσεων έναντι της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης για μαθητές με αναπηρίες, μεταξύ ενός δείγματος 96

εκπαιδευτικών σε συγκεκριμένο εκπαιδευτικό ίδρυμα των Η.Π.Α. Από την έρευνα διαπιστώθηκε ότι υφίσταται στατιστικά σημαντική συσχέτιση μεταξύ των θετικών αντιλήψεων κοινωνικής δικαιοσύνης και των υποστηρικτικών στάσεων έναντι της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης. Περαιτέρω, μία ιεραρχική γραμμική παλινδρόμηση αποκάλυψε ένα μικρό αλλά σημαντικό επίπεδο προβλεπτικής εγκυρότητας μεταξύ της αντιλαμβανόμενης κοινωνικής δικαιοσύνης στις στάσεις έναντι της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης (Shyman & Lisa, 2017).

Σε ένα λίγο πιο διαφορετικό πλαίσιο, ο Turhan (2010) επιδίωξε να καθορίσει τις αντιλήψεις υποψήφιων εκπαιδευτικών αναφορικά με την κοινωνική δικαιοσύνη. Για το σκοπό αυτό, προχώρησε, βάσει της διεθνούς βιβλιογραφίας, σε ανάπτυξη ενός ερωτηματολογίου 32 ερωτήσεων, το οποίο διένειμε σε 237 τελειόφοιτους. Σύμφωνα με την ανάλυση των δεδομένων που συλλέχθηκαν, προέκυψε ότι η κρίση των υποψήφιων εκπαιδευτικών αναφορικά με την κοινωνική αντίληψη χαρακτηρίζεται από μία δομή τεσσάρων διαστάσεων: (α) τη διάσταση της συμπεριφοράς σύμφωνα με την αρχή της ισότητας, (β) τη διάσταση της κοινωνικής ευαισθησίας, (γ) τη διάσταση της κοινωνικής υπευθυνότητας και (δ) τη διάσταση της αντίληψης για τις διακρίσεις. Ο Turhan (2010) εντόπισε ότι οι υποψήφιοι εκπαιδευτικοί χαρακτηρίζονται από υψηλό επίπεδο κοινωνικής ευαισθησίας, αλλά σχετικά χαμηλά επίπεδα κοινωνικής υπευθυνότητας και συμπεριφορών ισότητας. Τέλος, προέκυψε πως οι αντιλήψεις αναφορικά με την κοινωνική δικαιοσύνη διαφοροποιούνται σημαντικά βάσει του φύλου των υποψήφιων εκπαιδευτικών και της βασικής κατεύθυνσης των σπουδών τους (Turhan, 2010).

Τέλος, ο Upadhyay (2010) διεξήγαγε ποιοτική έρευνα προκειμένου να καταγράψει τις αντιλήψεις δύο καθηγητών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, του κλάδου των επιστημών, αναφορικά με την κοινωνική δικαιοσύνη και τη μεθοδολογία που ακολουθούν, για να εφαρμόσουν διάφορες πτυχές της κοινωνικής δικαιοσύνης, στα πλαίσια διδασκαλίας των μαθημάτων τους. Οι δύο καθηγητές που αποτέλεσαν το δείγμα της έρευνας του Upadhyay (2010) απασχολούνταν σε σχολείο, στο οποίο φοιτούν μαθητές που προέρχονται από οικογένειες χαμηλού εισοδήματος, μεταναστών και εθνικών μειονοτήτων. Τα κυριότερα ευρήματα της έρευνας του αναδεικνύουν την ενσωμάτωση των απόψεων των εκπαιδευτικών επί της κοινωνικής δικαιοσύνης στη διδασκαλία των μαθημάτων τους, την ενδυνάμωση των μαθητών μέσω διδασκαλίας προσανατολισμένης στην κοινωνική δικαιοσύνη και τη χρήση της γνώσης και των αξιών των μαθητών σε κοινωνικά δίκαιες και ισότιμες διδακτικές πρακτικές. Παράλληλα, αναδεικνύονται οι προκλήσεις της διδασκαλίας της κοινωνικής δικαιοσύνης στο σχολικό περιβάλλον και δίνεται

έμφαση στη σπουδαιότητα του περιεχομένου στη δόμηση κι εκτέλεση της διδασκαλίας για ισότητα και κοινωνική δικαιοσύνη (Uradhyay, 2010).

ΑΥΤΟΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑ

Εννοιολογική προσέγγιση της αυτοαποτελεσματικότητας

Η εννοιολογική σημασία της αυτοαποτελεσματικότητας πηγάζει από την κοινωνική γνωστική θεωρία, μία θεωρία που βασίζεται σε ένα τριαδικό μοντέλο αμοιβαίας αιτιότητας, στα πλαίσια του οποίου η συμπεριφορά, οι γνώσεις και το περιβάλλον αλληλοεπηρεάζονται με ένα δυναμικό τρόπο (Bandura, 1977). Οι Wood και Bandura (1989) εξήγησαν ότι η αυτοαποτελεσματικότητα εκφράζει το πιστεύω του ατόμου στις ικανότητές του, προκειμένου να ενεργοποιηθούν η υποκίνηση, οι γνωστικοί πόροι και οι δράσεις που απαιτούνται ώστε να ικανοποιηθούν συγκεκριμένες απαιτήσεις.

Άλλες σχετικές έρευνες υπογραμμίζουν τρεις πτυχές του προαναφερόμενου ορισμού (Bandura & Wood, 1989). Αρχικά, η αυτοαποτελεσματικότητα συνιστά μία κατανοητή περίληψη ή κρίση της αντιλαμβανόμενης ικανότητας για την εκτέλεση μίας συγκεκριμένης εργασίας. Σε οργανωσιακό πλαίσιο, η πληροφορία που προέρχεται από το άτομο, η εργασία και άλλοι παράγοντες του εργασιακού περιβάλλοντος μπορεί να συμβάλλουν στην αξιολόγηση της ικανότητας του ατόμου. Η δεύτερη πτυχή αφορά στο γεγονός ότι η έννοια της αυτοαποτελεσματικότητας είναι μία δυναμική έννοια. Η κρίση της αποτελεσματικότητας μεταβάλλεται κατά τη διάρκεια του χρόνου, καθώς αποκτώνται νέες πληροφορίες και νέα εμπειρία (κάποιες φορές αυτό συμβαίνει κατά τη διάρκεια της εκτέλεσης της εργασίας). Η τρίτη πτυχή αφορά στο γεγονός ότι οι πεποιθήσεις σχετικά με την αποτελεσματικότητα περιλαμβάνουν ένα στοιχείο κινητικότητας, δηλαδή, η αυτοαποτελεσματικότητα αντικατοπτρίζει μία περισσότερο σύνθετη διαδικασία, που περιλαμβάνει την ανάπτυξη κι ενορχήστρωση προσαρμοστικής απόδοσης, ώστε αυτή να ανταποκρίνεται στις μεταβαλλόμενες συνθήκες (Bandura, 1989). Βάσει αυτού, οι άνθρωποι που χαρακτηρίζονται από τις ίδιες ικανότητες, μπορεί να αποδίδουν διαφορετικά σύμφωνα με τη χρήση, το συνδυασμό και την ακολουθία των εν λόγω ικανοτήτων, εντός ενός εξελισσόμενου πλαισίου (Gist & Mitchell, 1992).

Για την περαιτέρω θεωρητική ανάπτυξη επί της έννοιας της αυτοαποτελεσματικότητας, κρίνεται απαραίτητος ο προσδιορισμός των εννοιολογικών διαφορών μεταξύ της αυτοαποτελεσματικότητας και άλλων σχετικών εννοιών. Μία από τις δύο έννοιες που συχνά συγχέονται με την έννοια της αυτοαποτελεσματικότητας είναι αυτή της αυτοεκτίμησης, αν και εντοπίζονται σημαντικές διαφορές μεταξύ τους. Η αυτοεκτίμηση συνιστά ένα χαρακτηριστικό που αντιπροσωπεύει τη συναισθηματική αξιολόγηση του ατόμου για τον εαυτό του. Αντίθετα, η αυτοαποτελεσματικότητα συνιστά μία κρίση αναφορικά με την ικανότητα διεκπεραίωσης εργασιών, η οποία δεν είναι εγγενώς αξιολογική. Ο Brockner (1988) συζήτησε τη διάκριση μεταξύ της αυτοαποτελεσματικότητας, της αυτοεκτίμησης και άλλων σχετικών εννοιών, ενώ αναφέρθηκε και στις έννοιες της συνολικής αυτοεκτίμησης (αξιολόγηση του εαυτού συνολικά) και της συγκεκριμένης αυτοεκτίμησης (αυτοεκτίμηση σε συγκεκριμένες καταστάσεις ή για συγκεκριμένες εργασίες), όταν η έννοια της αυτοαποτελεσματικότητας αναφέρεται πάντοτε στην ικανότητα για την εκτέλεση μίας συγκεκριμένης εργασίας. Όπως εξηγεί η Brockner (1988), κάποιοι ερευνητές μελέτησαν την αυτοεκτίμηση στο πλαίσιο συγκεκριμένης εργασίας, μέσω της αξιολόγησης της αυτοπεποίθησης των ατόμων ως προς την επιτυχή εκτέλεση της εργασίας. Πρόκειται για ένα λειτουργικό ορισμό της έννοιας της αυτοεκτίμησης ως προς μία συγκεκριμένη εργασία, ο οποίος προκύπτει ότι είναι συνώνυμος με την αυτοαποτελεσματικότητα. Η αυτοεκτίμηση τυπικά αναφέρεται σε μία συνολική έννοια που αφορά στις αυτοαξιολογήσεις των ατόμων εντός ενός μεγάλου πλαισίου καταστάσεων (Brockner, 1988).

Εκτός από την έννοια της αυτοεκτίμησης, η έννοια της αυτοαποτελεσματικότητας έχει, επίσης κοινά σημεία με την έννοια της προσδοκίας. Σύμφωνα με τη θεωρία του Vroom (1964), για τις προσδοκίες των ατόμων και το πως αυτές επηρεάζουν τη δράση, ο ίδιος αναφέρεται σε δύο τύπους πιθανολογικών εκτιμήσεων: (α) τις σχέσεις μεταξύ συμπεριφοράς και αποτελέσματος, όπως η σχέση μεταξύ προσπάθειας και απόδοσης και (β) τις απρόβλεπτες σχέσεις μεταξύ αποτελεσμάτων, όπως η σχέση μεταξύ της απόδοσης και της ανταμοιβής. Ο πρώτος τύπος πιθανολογικής εκτίμησης, δηλαδή η σχέση μεταξύ της συμπεριφοράς και της απόδοσης, θεωρείται περισσότερο ανάλογος στην έννοια της αυτοαποτελεσματικότητας (Gist & Mitchell, 1992). Ουσιαστικά, οι δύο έννοιες προέρχονται από όμοιες θεωρητικές έννοιες, σύμφωνα με τις οποίες τα αποτελέσματα της αναμενόμενης απόδοσης εξαρτώνται σε μεγάλο βαθμό από τον τύπο της συμπεριφοράς, που υιοθετεί το άτομο (Gist & Mitchell, 1992). Γενικότερα, οι εννοιολογικές διακρίσεις μεταξύ της αυτοαποτελεσματικότητας και του πρώτου τύπου πιθανολογικής

εκτίμησης, υποδηλώνουν ότι η αυτοαποτελεσματικότητα μπορεί να αντιπροσωπεύει μία πιο ολοκληρωμένη διατύπωση της λογικής, στην οποία στηρίζεται η θεωρία προσδοκιών του Vroom (Gist & Mitchell, 1988). Η έννοια της αυτοαποτελεσματικότητας θεωρείται ότι φέρει μία παραγωγική ικανότητα, με αποτέλεσμα να επηρεάζει, μέσω μοτίβων, τις συναισθηματικές αντιδράσεις και την ενορχήστρωση της απόδοσης μέσω της αξιοποίησης των επιμέρους δεξιοτήτων, της ευρηματικότητας και της επινοητικότητας (Bandura, 1986).

Μία ακόμη έννοια με την οποία έχει συνδεθεί η έννοια της αυτοαποτελεσματικότητας είναι η έννοια της αυτορρύθμισης. Η αυτοαποτελεσματικότητα είναι μία από τις γνωστικές διαδικασίες που συχνά λαμβάνονται υπόψη στο πλαίσιο της αυτορρύθμισης, η οποία συνιστά μία κατανοητή διαδικασία γνωστικού καθορισμού της ατομικής συμπεριφοράς (Gist & Mitchell, 1992). Σε αυτό το πλαίσιο, σύμφωνα με τη διεθνή βιβλιογραφία, η αυτοαποτελεσματικότητα επηρεάζει τόσο το επίπεδο των στόχων όσο και το επίπεδο της δέσμευσης στους στόχους (Locke et al., 1984), ενώ παράλληλα επηρεάζει την αρχική επιλογή των δραστηριοτήτων και των εργασιών από το άτομο, καθώς και τις προσπάθειες του ατόμου κατά την εκτέλεση των προαναφερόμενων εργασιών (Stumpf et al., 1987). Μάλιστα, όπως εξηγεί ο Klein (1989), οι άνθρωποι επεξεργάζονται, ζυγίζουν και ενσωματώνουν διαφορετικές πηγές πληροφόρησης σχετικά με τις ικανότητές τους και ρυθμίζουν τις συμπεριφορικές επιλογές τους και τις προσπάθειες τους αναλόγως. Τέλος, η αυτοαποτελεσματικότητα επηρεάζει την ερμηνεία της ανατροφοδότησης και τις συναισθηματικές αντιδράσεις στην εργασία (Gist & Mitchell, 1992), οι οποίες επιδρούν στη διαδικασία της αυτορρύθμισης, η οποία διαδοχικά ασκεί επιρροή στην απόδοση (Bandura, 1986).

Συνολικά, η αυτοαποτελεσματικότητα επηρεάζει τις ατομικές επιλογές, τους στόχους, τις συναισθηματικές αντιδράσεις, την προσπάθεια και την επιμονή, ενώ παράλληλα μεταβάλλεται ως αποτέλεσμα της μάθησης, των εμπειριών και της ανατροφοδότησης (Gist & Mitchell, 1992).

Η θεωρία της αυτοαποτελεσματικότητας σύμφωνα με τον Bandura

Ο Bandura (1977), ο οποίος στο παρελθόν διετέλεσε ως πρόεδρος της Αμερικανικής Ψυχολογικής Εταιρίας, βιομηχανοποίησε μία από τις πλέον επιδραστικές γνωστικές θεωρίες του χαρακτήρα. Ειδικότερα, υποστήριξε ότι οι πεποιθήσεις των ανθρώπων για τα επιτεύγματά τους και οι πεποιθήσεις τους αναφορικά με τους εαυτούς τους καθορίζουν αφενός την απόδοσή τους, αφετέρου το επίπεδο κινδύνου που είναι διατεθειμένοι να αναλάβουν. Ο Bandura (1977) κάνει χρήση του όρου «αυτοαποτελεσματικότητα», για να δώσει εξήγηση στην εμπιστοσύνη ενός

ατόμου στο ενδεχόμενο το άτομο να δεσμευτεί σε μία συγκεκριμένη συμπεριφορά και να την υιοθετήσει επιτυχώς. Σύμφωνα με τον ορισμό που διατύπωσε το 1986, η αυτοαποτελεσματικότητα μελετά τη στάση των ανθρώπων σχετικά με την ικανότητά τους να δραστηριοποιούνται, η οποία είναι προαπαιτούμενη για την επίτευξη συγκεκριμένου επιπέδου απόδοσης (Bandura, 1986). Στα πλαίσια του προαναφερόμενου ορισμού, η αυτοαποτελεσματικότητα συνιστά μία πεποίθηση σχετικά με την αντιλαμβανόμενη ικανότητα του ατόμου, με αποτέλεσμα να μην ανταποκρίνεται απαραίτητα στην πραγματική ικανότητα του ατόμου σε ένα συγκεκριμένο τομέα. Μάλιστα, μεταγενέστερη σχετική έρευνα έδειξε ότι οι περισσότεροι μαθητές υπερεκτιμούν, στην πραγματικότητα, τις ακαδημαϊκές ικανότητές τους (Bandura, 1997). Ωστόσο, ο Bandura (1986) υποστήριξε ότι οι πλέον χρήσιμες αξιολογήσεις της αποτελεσματικότητας είναι εκείνες, οι οποίες ελαφρώς ξεπερνούν τις πραγματικές ικανότητες του ατόμου, καθώς η υπερεκτίμηση μπορεί, στην πραγματικότητα, να αυξήσει την προσπάθεια και την επιμονή κατά τη διάρκεια δύσκολων περιόδων. Η δεύτερη σημαντική πτυχή του ορισμού του Bandura (1986) αφορά στην ιδέα, ότι τα άτομα χρησιμοποιούν την αξιολόγηση της αποτελεσματικότητάς τους σε συνάρτηση με κάποιους στόχους, οι οποίοι αντικατοπτρίζουν τη φύση των πεποιθήσεων αποτελεσματικότητας που σχετίζονται αφενός με συγκεκριμένη εργασία, αφετέρου με συγκεκριμένη κατάσταση.

Ο Bandura (1977) συνοψίζει τη σπουδαιότητα της αυτοαποτελεσματικότητας λαμβάνοντας υπόψη ότι οι άνθρωποι συνεισφέρουν αιτιωδώς στη δική τους ψυχοκοινωνική λειτουργία, μέσω μηχανισμών προσωπικής διαμεσολάβησης. Μεταξύ αυτών των μηχανισμών διαμεσολάβησης, οι πεποιθήσεις αναφορικά με την προσωπική αποτελεσματικότητα θεωρούνται οι περισσότερο κεντρικές ή διαβρωτικές. Εάν οι άνθρωποι απογοητεύονται, διότι θεωρούν ότι οι ίδιοι δεν μπορούν μέσω της δράσης τους να έχουν κάποιο θετικό αποτέλεσμα, τότε έχουν περιορισμένο κίνητρο, ώστε να δράσουν. Κατά συνέπεια, οι πεποιθήσεις αναφορικά με την αποτελεσματικότητα συνιστούν μία σημαντική βάση δράσης, καθώς οι άνθρωποι καθοδηγούν την καθημερινότητά τους βάση της γνώμης τους για το πόσο αποτελεσματικοί είναι οι ίδιοι (Bandura, 1997).

Σύμφωνα με το Bandura (1977, 1986, 1997), οι πεποιθήσεις αναφορικά με την αυτοαποτελεσματικότητα βρίσκονται στο κέντρο της ανθρώπινης λειτουργίας. Δεν αρκεί για έναν άνθρωπο να κατέχει τις απαιτούμενη γνώση και τις απαιτούμενες δεξιότητες για να εκτελέσει μία εργασία, αλλά θα πρέπει να πιστεύει ότι μπορεί να εκτελέσει επιτυχώς την εν λόγω εργασία υπό δύσκολες συνθήκες. Ως εκ τούτου, η αποτελεσματική λειτουργία απαιτεί δεξιότητες και πίστη στην αποτελεσματικότητα, δύο στοιχεία που αναπτύσσονται παράλληλα, καθώς οι άνθρωποι

μεγαλώνουν και μαθαίνουν. Επιπλέον, τα προαναφερόμενα δύο στοιχεία της ανθρώπινης λειτουργίας επιδρούν το ένα στο άλλο με αμοιβαίο τρόπο ή μέσω αμοιβαίας αιτιότητας, όπως εξηγεί ο Bandura (1997), με αποτέλεσμα η λειτουργία του ενός στοιχείου να εξαρτάται εν μέρει από τη λειτουργία του άλλου στοιχείου. Ο Bandura (1977) περιγράφει ότι η αυτοαποτελεσματικότητα ασκεί ισχυρή επίδραση στη συμπεριφορά. Σε αυτό το πλαίσιο, ένας μαθητής που χαρακτηρίζεται από χαμηλά επίπεδα αυτοαποτελεσματικότητας μπορεί να μην προσπαθήσει καν να επιτύχει καλύτερη σχολική απόδοση, δεδομένου ότι δεν πιστεύει ότι η εν λόγω απόδοση θα του προσφέρει κάτι. Η ισχυρή αίσθηση αυτοαποτελεσματικότητας επιτρέπει στα άτομα να αισθάνονται ελεύθερα να επηρεάζουν ή ακόμη και να δημιουργούν τις καταστάσεις στις ζωές τους. Επιπλέον, η αντιλαμβανόμενη αυτοαποτελεσματικότητα των ατόμων στη διαχείριση καταστάσεων, ενισχύει την αίσθησή τους ότι μπορούν να ελέγξουν τις καταστάσεις (Conyers et al., 1988).

Ο Bandura (1977) υπέθεσε ότι η αυτοαποτελεσματικότητα επηρεάζει τις επιλογές του ατόμου όσον αφορά στις δραστηριότητες, την προσπάθεια και την επιμονή του. Οι άνθρωποι που χαρακτηρίζονται από χαμηλά επίπεδα αυτοαποτελεσματικότητας ενδέχεται να αποφύγουν την εκτέλεση συγκεκριμένης εργασίας, ενώ οι άνθρωποι που πιστεύουν ότι είναι ικανοί, είναι περισσότερο πιθανό να συμμετέχουν στην εκτέλεση της εργασίας. Περαιτέρω, οι άνθρωποι που αισθάνονται αποτελεσματικοί υποτίθεται ότι καταβάλλουν περισσότερη προσπάθεια και επιμένουν περισσότερο όταν αντιμετωπίζουν δυσκολίες, σε σύγκριση με τους ανθρώπους που δεν είναι σίγουροι για τις ικανότητές τους (Bandura, 1977, 1997). Η τάση των αποτελεσματικών ανθρώπων να καταβάλλουν περισσότερη προσπάθεια και να επιμένουν περισσότερο, φέρει ιδιαίτερη σημασία, καθώς η προσωπική επιτυχία απαιτεί επίμονη προσπάθεια. Κατά συνέπεια, τα χαμηλά επίπεδα αυτοαποτελεσματικότητας καθίστανται μία αυτοπεριοριστική διαδικασία. Σε αυτό το πλαίσιο, προκειμένου να επιτύχουν, οι άνθρωποι έχουν ανάγκη από μία ισχυρή αίσθηση αυτοαποτελεσματικότητας ως προς την εκτέλεση συγκεκριμένης εργασίας, σε συνδυασμό με ανθεκτικότητα που θα τους επιτρέψει να αντιμετωπίσουν τα αναπόφευκτα εμπόδια της ζωής (Bandura, 1997).

Τέλος, η θεωρία αυτοαποτελεσματικότητας του Bandura ορίζει ότι οι άνθρωποι αποκτούν πληροφορίες που θα τους επιτρέψουν να αξιολογήσουν τις πεποιθήσεις τους αναφορικά με την αποτελεσματικότητά τους από τέσσερις κύριες πηγές (Bandura, 1997): (α) τις ενεργητικές εμπειρίες τους, δηλαδή την πραγματική απόδοσή τους, (β) την παρατήρηση των άλλων, (γ) τις

μορφές πειθούς, είτε πρόκειται για λεκτική μορφή πειθούς, είτε για άλλες μορφές πειθούς και (δ) τις φυσιολογικές και συναισθηματικές καταστάσεις, βάσει των οποίων οι άνθρωποι αξιολογούν την ικανότητά τους, τη δύναμή τους και την ευαλωτότητά τους στη δυσλειτουργία. Μεταξύ των παραπάνω τεσσάρων πηγών, οι ενεργητικές εμπειρίες συνιστούν στην πλέον επιδραστική πηγή πληροφοριών, δεδομένου ότι παρέχουν τα πλέον άμεσα και αυθεντικά αποδεικτικά στοιχεία ότι τα μέσα που θα μας οδηγήσουν στην επιτυχία μπορούν να συγκεντρωθούν από το άτομο (Bandura, 1977, 1997).

Η θεωρία της αυτοαποτελεσματικότητας σύμφωνα με τον φορέα RAND και τους Ashton et al. (1983).

Στα τέλη της δεκαετίας του 1970, οι μελέτες του φορέα RAND, μεταξύ μαθητών που προέρχονταν από οικογένειες χαμηλού εισοδήματος ή μειονότητες, έθεσαν τις βάσεις για την έρευνα στο πεδίο της αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών (Armor et al., 1976). Χρησιμοποιώντας ως βάση τη θεωρία του Rotter αναφορικά με το σημείο ελέγχου, οι ερευνητές του φορέα RAND (Berman et al., 1977; Armor et al., 1976) ανέπτυξαν δύο απλά εργαλεία για την αξιολόγηση των πεποιθήσεων των εκπαιδευτικών ως προς τις ικανότητές τους να επιφέρουν θετική αλλαγή μεταξύ των μαθητών, πέραν της επίδρασης που ασκείται από παιδικά και περιβαλλοντικά χαρακτηριστικά (Zee & Koomen, 2016). Αν και τα εν λόγω εργαλεία συνιστούν ένα μικρό μόνο μέρος των ερευνών RAND, διαδραμάτισαν σημαντικό ρόλο στην ανάπτυξη εμπειρικής βάσης σχετικά με τα οφέλη των επιτευγμάτων των μαθητών, με αποτέλεσμα να εξελιχθούν σύντομα σε νέα και περισσότερο κατανοητά εργαλεία μέτρησης της αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών, σε συνάρτηση με τα αποτελέσματα των μαθητών (Zee & Koomen, 2016).

Οι αρχικές έρευνες του φορέα RAND αφορούσαν σε ένα πρόγραμμα ανάγνωσης, το οποίο εφαρμόστηκε σε σχολεία του Λος Άντζελες κι έδειξαν, ότι οι αποτελεσματικοί εκπαιδευτικοί συνέβαλλαν στην επιτυχία του εν λόγω προγράμματος ανάγνωσης. Αναλυτικότερα, το τμήμα της μελέτης που ήταν αφιερωμένο στην αποτελεσματικότητα, περιλάμβανε δύο ανακλαστικές δηλώσεις, οι οποίες υπέθεταν ότι η εκμάθηση από την πλευρά των μαθητών και η υποκίνηση ενισχύουν τις δράσεις των εκπαιδευτικών. Οι δηλώσεις που χρησιμοποιήθηκαν ήταν οι εξής (Pruski et al., 2013): (α) «όταν πρόκειται για αυτό, ένας εκπαιδευτικός δε μπορεί να κάνει πολλά, καθώς τα κίνητρα και οι επιδόσεις του μαθητή, εξαρτώνται, στο μεγαλύτερο βαθμό, από το

οικογενειακό του περιβάλλον» και (β) «εάν προσπαθήσω πραγματικά σκληρά, μπορώ να ανταποκριθώ στις ανάγκες ακόμη και των πλέον δύσκολων ή χωρίς υποκίνηση μαθητών». Στις παραπάνω δηλώσεις, οι εκπαιδευτικοί καλούνταν να επιλέξουν την κατάλληλη απάντηση, με τη βοήθεια μίας Likert πενταβάθμιας κλίμακα, όπου η βαθμίδα 1 αντιστοιχούσε στην απάντηση «συμφωνώ απόλυτα» και η βαθμίδα 5 αντιστοιχούσε στην απάντηση «διαφωνώ απόλυτα». Κατόπιν, οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών στις παραπάνω δηλώσεις, συνδυάζονταν σε μία μόνο βαθμολογία αποτελεσματικότητας, με σκοπό να βαθμολογηθεί αν ο εκάστοτε εκπαιδευτικός πίστευε ότι είναι ικανός να επηρεάσει την εκμάθηση από την πλευρά των μαθητών (Armor et al., 1976). Σύμφωνα με το φορέα RAND, όσο περισσότερο αποτελεσματικός αισθανόταν ένας εκπαιδευτικός, τόσο υψηλότερη ήταν η απόδοση του μαθητή στο πρόγραμμα ανάγνωσης (Pruski et al., 2013).

Αργότερα, οι δύο δηλώσεις του εργαλείου του φορέα RAND, σε συνδυασμό με της Κλίμακας Αυτοαποτελεσματικότητας των Εκπαιδευτικών του Bandura (Teacher Self-Efficacy Scale), συνέβαλλαν στην ανάπτυξη της Κλίμακας Αποτελεσματικότητας των Εκπαιδευτικών (Teacher Efficacy Scale) της Gibson, η οποία αποτελεί την πρώτη δημοσιευμένη κλίμακα αυτού του είδους (Pruski et al., 2013).

Οι δύο μελέτες του φορέα RAND (Berman et al., 1977; Armor et al., 1976), αποκαλύπτουν μία σημαντική σχέση μεταξύ της αίσθησης αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών και των επιτευγμάτων των μαθητών και αποτέλεσαν τη βάση για τη μελέτη της αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών των Ashton et al. (1983). Σκοπός της συγκεκριμένης μελέτης ήταν αφενός να αναπτυχθεί ένα εννοιολογικό πλαίσιο για την κατανόηση της φύσης και των συνεπειών των στάσεων αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών, αφετέρου να διατυπωθούν προτάσεις για περαιτέρω έρευνες για την απόρριψη ή επέκταση του εννοιολογικού πλαισίου (Ashton et al., 1983). Η προσέγγιση της έννοιας της αποτελεσματικότητας από τους Ashton et al. (1983) βασίστηκε στο μηχανισμό κοινωνικής μάθησης της αυτοαποτελεσματικότητας του Bandura και περιλάμβανε ένα ιεραρχικά οργανωμένο μοντέλο πολλαπλών διαστάσεων. Η μία διάσταση του μοντέλου ονομάζεται αποτελεσματικότητα διδασκαλίας και αναφέρεται στις πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τη γενική σχέση μεταξύ της διδασκαλίας και της μάθησης. Η δεύτερη διάσταση του μοντέλου ονομάζεται προσωπική αποτελεσματικότητα και αφορά στη γενική αίσθηση που έχουν οι εκπαιδευτικοί επί της αποτελεσματικότητάς ως εκπαιδευτικών. Τέλος, το πλέον συγκεκριμένο επίπεδο του μοντέλου των Ashton et al. (1983) και κατά συνέπεια ο

καλύτερος προβλεπτικός παράγοντας της συμπεριφοράς των εκπαιδευτικών, είναι η αίσθηση των εκπαιδευτικών για την προσωπική διδακτική αποτελεσματικότητά τους, η οποία αντιπροσωπεύει μία ενσωμάτωση των εννοιών της προσωπικής και της διδακτικής αποτελεσματικότητας. Όπως εξηγούν οι Ashton et al. (1983), είναι σημαντικό οι προαναφερόμενες διαστάσεις να είναι εννοιολογικά διακριτές, καθώς είναι πιθανό η πλέον κατάλληλη στρατηγική αλλαγής του εκάστοτε εκπαιδευτικού να εξαρτάται από την προέλευση της αίσθησης αναποτελεσματικότητας. Ένας εκπαιδευτικός, ο οποίος πιστεύει στην ικανότητά του να διδάξει αλλά αμφιβάλλει για την ικανότητα των μαθητών του να μάθουν, απαιτεί διαφορετικές παρεμβάσεις από έναν εκπαιδευτικό, ο οποίος πιστεύει στην ικανότητα των μαθητών του να μάθουν αλλά αμφιβάλλει για την προσωπική διδακτική ικανότητά του. Ουσιαστικά, η προσωπική διδακτική αποτελεσματικότητα αντικατοπτρίζεται στη δήλωση του εκπαιδευτικού «δε μπορώ να υποκινήσω τους μαθητές», ωστόσο η δήλωση μπορεί να αποδίδεται στην αίσθηση του εκπαιδευτικού επί της διδακτικής αναποτελεσματικότητάς του, δηλαδή την πεποίθηση ότι οι μαθητές δε μπορούν να υποκινηθούν ή την αίσθηση του εκπαιδευτικού επί της προσωπικής αναποτελεσματικότητάς του, δηλαδή την πεποίθηση ότι ο ίδιος προσωπικά δε μπορεί να υποκινήσει τους μαθητές (Ashton et al., 1983).

Με την ολοκλήρωση της έρευνάς τους, οι Ashton et al. (1983) κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι η αίσθηση αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών διαπραγματεύεται καθημερινά, μέσω των πολυάριθμων συναλλαγών με τους μαθητές, τους γονείς, τους συναδέλφους τους και τους σχολικούς διευθυντές. Σε αυτό το πλαίσιο, η αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών εξαρτάται από τις εκάστοτε καταστάσεις, με αποτέλεσμα ο εκπαιδευτικός να είναι ευάλωτος στην αυτό-αμφιβολία, η οποία εκκινεί από τη μη δυνατότητα πρόβλεψης και ελέγχου των ανθρώπινων αλληλεπιδράσεων (Ashton et al., 1983). Δεδομένης αυτής της αβεβαιότητας, η αίσθηση αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών βρίσκεται σε συνεχή αμφισβήτηση, στον κίνδυνο επίθεσης από επίμονους ή εχθρικούς μαθητές, θυμωμένους γονείς, απαιτητικούς σχολικούς διευθυντές και δυσαρεστημένους συναδέλφους. Ακόμη και οι εκπαιδευτικοί που χαρακτηρίζονται από ιδιαίτερα υψηλά επίπεδα αυτοπεποίθησης παραδέχονται ότι βιώνουν χρονικές περιόδους σύγχυσης και αποθάρρυνσης, ως αποτέλεσμα συγκεκριμένων σχολικών τάξεων ή συγκεκριμένων μαθητών ή περιστασιακών άσχημων ημερών (Ashton et al., 1983). Βάσει των παραπάνω, η αίσθηση αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών αντιμετωπίζεται μέσω συνεχών προκλήσεων από πολλαπλές απειλές. Οι εκπαιδευτικοί που υποκύπτουν σε αισθήματα αναποτελεσματικότητας

είναι πιθανό να υποφέρουν από άγχος και να είναι λιγότερο αποδοτικοί με τους μαθητές τους (Ashton et al., 1983).

ΑΥΤΟΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑ ΣΤΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΜΑΘΗΤΩΝ ΜΕ ΑΝΑΠΗΡΙΕΣ

Αυτοαποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών

Η αυτοαποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών ορίζεται ως η πίστη τους στις ικανότητές τους να επιδεικνύουν την απαραίτητη συμπεριφορά προκειμένου να εκτελούν αποτελεσματικά τα διδακτικά καθήκοντά τους (Uzun et al., 2010) και αναγνωρίζεται ως ένας από τους πλέον σημαντικούς προβλεπτικούς παράγοντες της αποδοτικότητάς τους (Klassen & Tze, 2014). Περαιτέρω, η αυτοαποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών σχετίζεται άμεσα με συγκεκριμένες πτυχές της ποιότητας της διδασκαλίας (Kunsting et al., 2016) και θεωρείται ότι συμβάλλει αφενός στην υποκίνηση, αφετέρου στα επιτεύγματα των μαθητών (Zee & Koomen, 2016). Κάποιοι συγγραφείς υποστηρίζουν ότι η αυτοαποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών επηρεάζει έμμεσα τα ακαδημαϊκά αποτελέσματα των μαθητών, μέσω της επίδρασής της στις διδακτικές πρακτικές (Guo et al., 2012), ενώ άλλοι συγγραφείς εξηγούν ότι το επίπεδο της ποιότητας της διδασκαλίας των εκπαιδευτικών σχετίζεται με την υποκίνηση των μαθητών (Fauth et al., 2014) καθώς και με τη μάθηση και τα αποτελέσματα των τελευταίων (Kunter et al., 2013).

Οι Tschannen-Moran και Woolfolk Hoy (2007) υπενθυμίζουν ότι οι εκπαιδευτικοί μπορεί να αισθάνονται αποτελεσματικοί σχετικά με τη διδασκαλία συγκεκριμένων μαθημάτων σε συγκεκριμένους μαθητές και σε συγκεκριμένο πλαίσιο, ενώ παράλληλα μπορεί να αντιλαμβάνονται τους εαυτούς τους ως λιγότερο αποτελεσματικούς υπό διαφορετικές συνθήκες. Ευρήματα σχετικών ερευνών της διεθνούς βιβλιογραφίας, σε διάφορα πολιτισμικά πλαίσια, υποδεικνύουν ότι η αυτοαποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών είναι μία έννοια πολλαπλών διαστάσεων. Σε διαφορετικές μελέτες, οι εν λόγω διαστάσεις της αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών συνδέονται με τη διδασκαλία, τη διαχείριση της σχολικής τάξης, την υποκίνηση και τη συμμετοχή των μαθητών και τη συνεργασία με συναδέλφους εκπαιδευτικούς και γονείς (Malinen et al., 2013). Ο αριθμός των διαστάσεων της αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών που αναφέρεται στη διεθνή βιβλιογραφία ποικίλλει από τρεις έως έξι διαστάσεων και πιθανώς εξαρτάται από το εργαλείο αξιολόγησης της αυτοαποτελεσματικότητας και το θέμα της έρευνας (Malinen et al., 2012).

Σε κάθε περίπτωση, το ζήτημα της αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών έχει απασχολήσει ένα μεγάλο αριθμό συγγραφέων, με αποτέλεσμα να έχουν εκπονηθεί πολυάριθμες μελέτες που εξετάζουν τις επιδράσεις της αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών στους ίδιους τους εκπαιδευτικούς, στη διδασκαλία τους και στα ακαδημαϊκά αποτελέσματα των μαθητών. Όσον αφορά στην επίδραση της αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών στους ίδιους τους εκπαιδευτικούς, οι Fernet et al. (2012) εντόπισαν αρνητική συσχέτιση μεταξύ αυτής και της επαγγελματικής εξουθένωσης των εκπαιδευτικών, ενώ οι Collie et al. (2012) εντόπισαν θετική συσχέτιση μεταξύ αυτής και της εργασιακής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών. Πιο πρόσφατα, οι Zee και Koomen (2016) περιέγραψαν ότι, ανεξάρτητα από το σχολικό πλαίσιο, το επίπεδο της σχολικής τάξης και τη χώρα, οι εκπαιδευτικοί που χαρακτηρίζονται ως αυτοαποτελεσματικοί υποφέρουν σε μικρότερο βαθμό από άγχος κι εργασιακή εξουθένωση και βιώνουν υψηλότερα επίπεδα προσωπικών επιτευγμάτων και εργασιακής ικανοποίησης.

Ως προς την επίδραση της αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών στη διδασκαλία προκύπτει ότι οι εκπαιδευτικοί που πιστεύουν ότι χαρακτηρίζονται από υψηλά επίπεδα αυτοαποτελεσματικότητας, αντιλαμβάνονται το σχολείο ως μία κοινότητα, στην οποία οι μαθητές μαθαίνουν μέσω συνεργατικών εμπειριών και δίνουν έμφαση στην εκμάθηση κι όχι στον ανταγωνισμό εντός της σχολικής τάξης (Lazarides et al., 2018). Ωστόσο, ένας σημαντικός αριθμός μελετών δεν κατάφεραν να επισημάνουν σημαντική συσχέτιση μεταξύ της αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών και της διδακτικής πρακτικής, για παράδειγμα στην περίπτωση της συναισθηματικής υποστήριξης (Lazarides et al., 2018; Pakarinen et al., 2010; Guo et al., 2010) ή στην περίπτωση της σχέσης μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών (De Jong et al., 2014). Παράλληλα, δεν επιβεβαιώθηκε η άποψη ότι η αυτοαποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών σχετίζεται με τη διαχείριση της σχολικής τάξης, όπως αυτή γίνεται αντιληπτή από τους μαθητές (Praetorius et al., 2017) ή με το βαθμό της γνωστικής πρόκλησης που προσφέρεται στους μαθητές κατά τη διδασκαλία (Holzberger et al., 2013). Τα προαναφερόμενα ευρήματα μπορεί να οφείλονται σε δείγματα εκπαιδευτικών που βρίσκονται σε διαφορετικό στάδιο της καριέρας τους, σε διαφορετικό τρόπο αξιολόγησης της αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών ή στην έμφαση σε διαφορετικές ομάδες μαθητών (Zee & Koomen, 2016).

Τέλος, όσον αφορά στην επίδραση της αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών στα ακαδημαϊκά αποτελέσματα των μαθητών, οι Zee και Koomen (2016) κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι η αυτοαποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών σχετίζεται σε μέτριο μόνο βαθμό με την

ακαδημαϊκή προσαρμογή και τα ακαδημαϊκά επιτεύγματα των μαθητών, ενώ σχετίζεται στενά με την υποκίνηση των μαθητών. Επιπλέον, οι ίδιοι συγγραφείς προτείνουν ότι η υποκίνηση των μαθητών μπορεί να σχετίζεται περισσότερο με την ποιότητα των διαδικασιών της σχολικής τάξης, με αποτέλεσμα να συνιστά στενότερο παράγοντα στην αυτοαποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών, σε σύγκριση με την ακαδημαϊκή απόδοση (Zee & Koomen, 2016). Νωρίτερα, οι Guo et al. (2012) έδειξαν ότι η αυτοαποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών επηρεάζει την ανάπτυξη των γλωσσικών δεξιοτήτων των παιδιών και ότι η εν λόγω επίδραση μπορεί εν μέρει να ερμηνευθεί από τις υποστηρικτικές συμπεριφορές των παιδιών στη σχολική τάξη. Σε αντίστοιχο πλαίσιο, οι Tschannen-Moran και Barr (2004) εντόπισαν ότι υφίσταται μία ισχυρή συσχέτιση μεταξύ της συλλογικής αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών και των ακαδημαϊκών επιτευγμάτων των παιδιών, σε επίπεδο σχολείου.

Αυτοαποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών στη διδασκαλία των μαθητών με αναπηρίες

Η αυτοαποτελεσματικότητα στην περίπτωση των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής, εξαρτάται από τον βαθμό που οι δάσκαλοι πιστεύουν στην ικανότητά τους να επηρεάζουν την απόδοση των μαθητών μέσω συγκεκριμένων εκπαιδευτικών στρατηγικών που εφαρμόζουν για την προώθηση της ένταξης, της μάθησης, της συμμετοχής στη μαθησιακή διαδικασία και της διαχείρισης της τάξης (Mastrothanasis et al., 2021). Όπως εξηγούν οι ίδιοι συγγραφείς, οι προαναφερόμενες πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής σχετίζονται με συγκεκριμένες κρίσεις και πεποιθήσεις καταστάσεων σχετικά με το συγκεκριμένο εκπαιδευτικό ρόλο του εκπαιδευτικού και τις ανάγκες διδασκαλίας της συμπερίληψης και βοηθούν στην αξιολόγηση της γενικότερης ικανότητας του εκπαιδευτικού ως επαγγελματία, επηρεάζοντας περαιτέρω, με αυτόν τον τρόπο, την παρακινητική του αντίδραση (Mastrothanasis et al., 2021).

Οι στάσεις και οι πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών για την αποτελεσματικότητά τους, έχουν σχέση με την επιτυχία της εκπαιδευτικής διαδικασίας των μαθητών με ειδικές ανάγκες, οι οποίοι εκπαιδεύονται σε εκπαιδευτικά περιβάλλοντα χωρίς αποκλεισμούς και συμμετέχουν σε προγράμματα γενικής εκπαίδευσης (Hutzler et al., 2019). Οι πεποιθήσεις της αυτοαποτελεσματικότητας ενός εκπαιδευτικού ειδικής αγωγής σχετίζονται άμεσα με βελτιώσεις στα μαθησιακά αποτελέσματα και ως εκ τούτου αποτελούν σημαντικό παράγοντα για τη βελτιστοποίηση του εκπαιδευτικού πλαισίου, στο οποίο η διδασκαλία βοηθά τους μαθητές να είναι πιο αποδοτικοί (Leggio & Terras, 2019). Ερευνητές που μελέτησαν το ζήτημα της

αυτοαποτελεσματικότητας, στην περίπτωση των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής, επισημαίνουν ότι οι πεποιθήσεις αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών μπορεί να αποτελούν καθοριστικό παράγοντα των αποτελεσματικών διδακτικών πρακτικών σε μαθητές με ένα εύρος δυσκολιών ή αναπηριών (Hutzler et al., 2019; Miesera et al., 2019). Επιπλέον, προκύπτει ότι, στην περίπτωση των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής, τα υψηλά επίπεδα αυτοαποτελεσματικότητας σχετίζονται με βελτιωμένα μαθησιακά αποτελέσματα (Leggio & Terras, 2019; Miesera et al., 2019) και ότι τα είδη των δυσκολιών που έρχονται αντιμέτωποι οι μαθητές συνδέονται με τις πεποιθήσεις αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών (Hutzler et al., 2019).

Οι πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών στις διδακτικές ικανότητες τους σχετίζονται με τις στάσεις τους έναντι της συμπερίληψης και την εφαρμογή από την πλευρά τους, συμπεριληπτικών πρακτικών. Όπως προκύπτει από τις έρευνες των Savolainen et al. (2022) και οι Woodcock και Jones (2020), οι εκπαιδευτικοί που χαρακτηρίζονται από υψηλά επίπεδα αυτοαποτελεσματικότητας εμφανίζουν περισσότερο θετικές στάσεις έναντι της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης και της διαφορετικότητας των μαθητών, ενώ παράλληλα έχουν μικρότερη πιθανότητα αποκλεισμού μαθητών από την τάξη τους. Περαιτέρω, οι εκπαιδευτικοί που χαρακτηρίζονται από υψηλότερα επίπεδα αυτοαποτελεσματικότητας, είναι περισσότερο πρόθυμοι να συμπεριλάβουν μαθητές με αναπηρίες στις τυπικές σχολικές τάξεις και περισσότερο πρόθυμοι να διδάξουν αυτούς τους μαθητές στη δική τους σχολική τάξη (Savolainen et al., 2022). Όσον αφορά στις συμπεριληπτικές διδακτικές πρακτικές, εντοπίζεται ότι οι περισσότερο έμπειροι εκπαιδευτικοί, οι οποίοι χαρακτηρίζονται από υψηλότερα επίπεδα αυτοαποτελεσματικότητας, μπορεί να χρησιμοποιούν συχνά διαφοροποιημένες μεθόδους διδασκαλίας, να ρυθμίζουν τους μαθησιακούς στόχους στις ανάγκες των μαθητών και να είναι περισσότερο θετικά διακείμενοι στην εφαρμογή των προαναφερόμενων στρατηγικών (Zee & Koomen, 2016). Στη δική τους έρευνα, οι Sharma και Sokal (2016) εξέτασαν τη σχέση μεταξύ της χρήσης συμπεριληπτικών πρακτικών από τους εκπαιδευτικούς και της διδακτικής αποτελεσματικότητάς τους και κατέληξαν στο συλλογισμό ότι οι εκπαιδευτικοί με υψηλότερη αίσθηση της διδακτικής αποτελεσματικότητας εφαρμόζουν περισσότερο συμπεριληπτικές πρακτικές. Πιο πρόσφατα, οι Sharma et al. (2021) διερεύνησαν τη σχέση μεταξύ των στάσεων και των πεποιθήσεων των εκπαιδευτικών για την αυτοαποτελεσματικότητά τους και της χρήσης συμπεριληπτικών πρακτικών. Τα αποτελέσματα της έρευνάς τους έδειξαν ότι οι πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών για την αυτοαποτελεσματικότητά

τους συνιστούν ισχυρούς προβλεπτικούς παράγοντες της χρήσης συμπεριληπτικών πρακτικών από την πλευρά τους.

Η αυτοαποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών μπορεί, επίσης, να προβλέψει τις συμπεριληπτικές συμπεριφορές τους έναντι μαθητών με πνευματικές αναπηρίες. Σε αυτές τις συμπεριφορές συμπεριλαμβάνονται η προσαρμογή του εκπαιδευτικού περιεχομένου, οι πόροι και ο ρυθμός διδασκαλίας (Wilson et al., 2016). Οι Wilson et al. (2016) περιγράφουν ότι χωρίς αυτές τις πεποιθήσεις αυτοαποτελεσματικότητας, μπορεί να μην καταβάλλεται η απαιτούμενη προσπάθεια για την υιοθέτηση συμπεριληπτικών εφαρμογών, καθώς οι πεποιθήσεις αυτοαποτελεσματικότητας καθορίζονται τόσο από την υποκίνηση των εκπαιδευτικών, όσο και από την ικανότητά τους να εφαρμόζουν συμπεριληπτικές πρακτικές.

Σε κάθε περίπτωση, η σχετική διεθνής βιβλιογραφία δείχνει ότι οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής χαρακτηρίζονται, γενικά, από υψηλά επίπεδα πεποιθήσεων αυτοαποτελεσματικότητας (Sarris et al., 2020; Antoniou et al., 2017) ή μέσα επίπεδα πεποιθήσεων αυτοαποτελεσματικότητας (Ozcan & Uzunboylu, 2017), τα οποία, συνήθως, συμβαδίζουν με τις στάσεις τους έναντι της συμπερίληψης όλων των μαθητών (Desombre et al., 2019). Σύμφωνα με τους Lamture και Gathoo (2017), οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής αισθάνονται ότι έχουν υψηλότερα επίπεδα πεποιθήσεων αυτοαποτελεσματικότητας σε σύγκριση με τους εκπαιδευτικούς γενικής αγωγής, όσον αφορά στην υποστήριξη και της ενσωμάτωση μαθητών με ειδικές ανάγκες στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Στάσεις και αντιλήψεις εκπαιδευτικών για αυτοαποτελεσματικότητα στην προώθηση και εφαρμογή της συμπερίληψης

Λαμβάνοντας υπόψη τη σπουδαιότητα τόσο της αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών, όσο και των στάσεων και αντιλήψεων τους έναντι της συμπερίληψης, αρκετοί συγγραφείς ασχολήθηκαν με τη σχέση μεταξύ των δύο προαναφερόμενων παραγόντων. Ειδικότερα, κατά την τελευταία δεκαετία διεξήχθη ένας σημαντικός αριθμός μελετών, οι οποίες διερευνούσαν τη συσχέτιση μεταξύ πεποιθήσεων των εκπαιδευτικών αναφορικά με την αυτοαποτελεσματικότητά τους και των στάσεων και αντιλήψεων τους έναντι της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης.

Οι Germani και Leone (2022) αντιλήφθηκαν ότι οι στάσεις των εκπαιδευτικών έναντι της συμπερίληψης θεωρούνται στοιχεία κριτικής σημασίας για την εφαρμογή αποτελεσματικών συμπεριληπτικών πρακτικών και ότι η αυτοαποτελεσματικότητα των καθηγητών θεωρείται ο

σημαντικότερος παράγοντας, που ενδέχεται να επηρεάσει την πρόθεσή τους να εφαρμόσουν διαφορετικές διδακτικές στρατηγικές για τη συμπερίληψη όλων των μαθητών. Ωστόσο, εντόπισαν ότι, αν και η διεθνής βιβλιογραφία υποδεικνύει ότι οι εκπαιδευτικοί έχουν θετικές στάσεις έναντι της συμπερίληψης, μελέτες που επικεντρώνονται σε αυτές τις στάσεις δείχνουν μη συνεπή ευρήματα όσον αφορά στο ρόλο και τη συσχέτιση μεταξύ των διαφορετικών παραγόντων που τις καθορίζουν. Βάσει των παραπάνω, σκοπός της έρευνάς τους ήταν να διερευνήσουν τις στάσεις των εκπαιδευτικών, λαμβάνοντας υπόψη ως καθοριστικούς παράγοντες, το ρόλο των εκπαιδευτικών και της αυτοαποτελεσματικότητά τους, με περαιτέρω ανάλυση της σχέσης μεταξύ τους. Τα αποτελέσματα της ανάλυσής τους έδειξαν ότι υφίστανται στατιστικά σημαντικές διαφορές όσον αφορά στο ρόλο αυτών των δύο παραγόντων στον καθορισμό των στάσεων των εκπαιδευτικών (Germani & Leone, 2022).

Παράλληλα, και οι Savolainen et al. (2022) παρατήρησαν ότι τα εμπειρικά αποτελέσματα επί της αιτιώδους σχέσης μεταξύ των στάσεων των εκπαιδευτικών ως προς τη συμπεριληπτική εκπαίδευση και των πεποιθήσεων τους σχετικά με την αυτοαποτελεσματικότητά τους είναι ασαφή. Ως εκ τούτου, επιδίωξαν να εντοπίσουν την αλληλοεξαρτώμενη σχέση μεταξύ των δύο μεταβλητών, διεξάγοντας έρευνα μεταξύ 1326 εκπαιδευτικών που απασχολούνταν σε σχολεία της Φινλανδίας. Τα αποτελέσματά τους έδειξαν ότι τόσο οι στάσεις των εκπαιδευτικών έναντι της συμπερίληψης όσο και οι πεποιθήσεις τους σχετικά με την αυτοαποτελεσματικότητά τους παραμένουν σχετικά σταθερές κατά τη διάρκεια του χρόνου. Επιπλέον, προέκυψε ότι ο βαθμός αυτοαποτελεσματικότητάς τους ασκεί θετική επίδραση στις στάσεις και τις ανησυχίες τους για τη συμπερίληψη, ενώ δεν ισχύει το αντίθετο. Η σχέση μεταξύ της αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών και των ανησυχιών τους για τη συμπερίληψη ήταν ισχυρότερη από τη σχέση μεταξύ της αυτοαποτελεσματικότητας και των στάσεων τους, ενώ τα αποτελέσματα ήταν ανεξάρτητα του φύλου και της εργασιακής εμπειρίας των ερωτώμενων (Savolainen et al., 2022). Αντίστοιχη έρευνα διεξήχθη και από τους Yada et al. (2022), οι οποίοι μελέτησαν το μέγεθος της σχέσης μεταξύ της αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών και των στάσεων τους έναντι της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης, στην περίπτωση παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Για τους σκοπούς της εργασίας τους, έλαβαν υπόψη τους 41 σχετικές έρευνες, που είχαν διεξαχθεί από το 1994 έως το 2018. Σύμφωνα με τα ευρήματά τους, υφίσταται μία στατιστικά σημαντική, θετική και μέτριας ισχύος σχέση μεταξύ των πεποιθήσεων των εκπαιδευτικών για την αυτοαποτελεσματικότητά τους και των στάσεων τους έναντι της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης.

Στη δική τους εργασία, οι Antala et al. (2022) διερεύνησαν τη σχέση της αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών φυσικής αγωγής, καθώς και τις στάσεις αυτών έναντι της συμπερίληψης μαθητών με αναπηρίες, στην τυπική εκπαίδευση. Το δείγμα της έρευνάς τους αποτέλεσαν 253 καθηγητές φυσικής αγωγής, οι οποίοι απασχολούνταν σε σχολεία πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στη Σλοβακία. Τα αποτελέσματα της έρευνάς τους έδειξαν ότι η πρακτική εμπειρία του εκάστοτε εκπαιδευτικού με μαθητές με αναπηρίες, καθώς και ο τύπος αναπηρίας των μαθητών είναι παράγοντες που επηρεάζουν σημαντικά τόσο το βαθμό αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών όσο και τις στάσεις τους έναντι της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης. Επιπλέον, προέκυψε μια σημαντική και θετική συσχέτιση, μέσης ισχύος, μεταξύ της αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών και των στάσεων τους έναντι μαθητών με αναπηρίες (Antala et al., 2022).

Νωρίτερα, οι Alnahdi και Schwab (2021) επιδίωξαν να μελετήσουν τους παράγοντες που καθορίζουν την αυτοαποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών όσον αφορά στην εργασία τους στο πλαίσιο της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης. Οι παράγοντες που εξετάστηκαν ήταν οι στάσεις των εκπαιδευτικών έναντι της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης, το αντικείμενο του εκάστοτε εκπαιδευτικού, η σχέση και η εμπειρία του με την αναπηρία, η εμπειρία του με μαθητές με αναπηρίες και το φύλο. Συλλέγοντας δεδομένα από 185 εκπαιδευτικούς σχολείων πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στη Σαουδική Αραβία κι αναλύοντας τα, οι Alnahdi και Schwab (2021) κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι οι στάσεις των εκπαιδευτικών έναντι της συμπερίληψης σχετίζονται αρκετά με την αυτοαποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών να εργάζονται σε συμπεριληπτικές σχολικές τάξεις. Επιπλέον, προέκυψε ότι οι εκπαιδευτικοί που είχαν εμπειρία από αναπηρίες, επιδείκνυαν περισσότερο θετικές στάσεις έναντι της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης. Τέλος, τα επίπεδα της αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών δεν επηρεάζονταν από το φύλο τους, από την ύπαρξη ή μη πτυχίου ειδικής αγωγής ή τη σχέση και εμπειρία τους με την αναπηρία (Alnahdi & Schwab, 2021).

Σε αντίστοιχο πλαίσιο, οι Rahayu και Kurniawati (2019) εξέτασαν την επίδραση της αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών στις στάσεις τους έναντι της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης. Η έρευνά τους πραγματοποιήθηκε μεταξύ ενός δείγματος 201 εκπαιδευτικών, οι οποίοι απασχολούνταν σε συμπεριληπτικά δημόσια και ιδιωτικά εκπαιδευτικά ιδρύματα προσχολικής αγωγής στην Ινδονησία. Από την ανάλυση των δεδομένων είναι εμφανές ότι η αυτοαποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών έναντι της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης,

επηρεάζει σημαντικά τις στάσεις των εκπαιδευτικών. Ειδικότερα, προέκυψε ότι η αυτοαποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών ως προς την πτυχή της συνεργασίας είναι η διάσταση που θα πρέπει να βελτιωθεί στο πλαίσιο της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης στην περίπτωση της Ινδονησίας (Rahayu & Kurniawati, 2019).

Σε αντίθεση με την πλειοψηφία αντίστοιχων μελετών, οι οποίες επικεντρώνονται αποκλειστικά στην εξέταση της επίδρασης συγκεκριμένων παραγόντων στη διαμόρφωση των στάσεων των εκπαιδευτικών, οι Avramidis et al. (2019) προσπάθησαν να συνδέσουν τις αναφερόμενες στάσεις έναντι της συμπερίληψης και την αυτοαποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών ως προς τις συμπεριληπτικές πρακτικές με μία πραγματικά συμπεριληπτική διδακτική πρακτική, αυτήν της ομότιμης διδασκαλίας. Για τους σκοπούς της εργασίας, πραγματοποιήθηκε έρευνα μεταξύ 225 Ελλήνων εκπαιδευτικών γενικής εκπαίδευσης και 69 εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής. Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι οι εκπαιδευτικοί γενικής αγωγής διατηρούν ουδέτερη στάση έναντι της συμπερίληψης, με τους εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής να χαρακτηρίζονται από περισσότερο θετικές στάσεις. Επιπλέον, προέκυψε ότι οι εκπαιδευτικοί γενικής αγωγής είναι λιγότερο θετικοί όσον αφορά στην αυτοαποτελεσματικότητά τους στην υιοθέτηση συμπεριληπτικών πρακτικών, σε σύγκριση με τους συναδέλφους τους, εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής, με εξαίρεση τη διάσταση της διαχείρισης συμπεριφοράς. Τέλος, οι Avramidis et al. (2019) κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι οι στάσεις των εκπαιδευτικών έναντι της συμπερίληψης και η αυτοαποτελεσματικότητά τους στην εφαρμογή συμπεριληπτικών πρακτικών προβλέπουν την επιθυμία των εκπαιδευτικών να εφαρμόσουν ένα πρόγραμμα ομότιμης διδασκαλίας στις σχολικές τάξεις.

Σε μια πρόσφατη έρευνα, η οποία διεξήχθη στον ελλαδικό χώρο από την Katsora et al. (2022), εξετάστηκε η αιτιώδης σχέση μεταξύ των εννοιών της συναισθηματικής νοημοσύνης και της αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών έναντι των συμπεριληπτικών πρακτικών που υιοθετούν, με σκοπό να επιτύχουν την κοινωνική ενσωμάτωση και ενδυνάμωση των μαθητών με αναπηρίες. Η έρευνα πραγματοποιήθηκε σε 114 εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής στην Ελλάδα και εξετάσαν μεταβλητές, όπως η ηλικία, το φύλο, η εκπαίδευση και η πρακτική τους εμπειρία. Τέλος, προέκυψε ότι η συναισθηματική νοημοσύνη και η αίσθηση της αυτοαποτελεσματικότητας τους είναι άμεσα αλληλεξαρτώμενες, καθώς οι δάσκαλοι, οι οποίοι εμφανίζουν υψηλά επίπεδα συναισθηματικής νοημοσύνης, παράλληλα αυξάνουν και τον βαθμό της

αυτοαποτελεσματικότητας τους, για να ενσωματώσουν μαθητές με αναπηρίες στην εκπαιδευτική διαδικασία (Katsora et al., 2022).

Αντίστοιχα, η Voulgaraki et al. (2023) στην έρευνά τους εξέτασαν 150 εκπαιδευτικούς φυσικής αγωγής, ώστε να διαπιστώσουν πώς η συναισθηματική νοημοσύνη επηρεάζει την αυτοαποτελεσματικότητα τους επί της ικανότητάς τους να συμπεριλάβουν μαθητές με αναπηρίες, αποτρέποντας φαινόμενα κοινωνικού αποκλεισμού. Σύμφωνα με τα ευρήματα της μελέτης τους οι συναισθηματικά ευφείς εκπαιδευτικοί παρουσιάζουν αυξημένη αυτοαποτελεσματικότητα, καθώς δημιουργούν κατάλληλες συνθήκες μάθησης, ενεργούν υποστηρικτικά και ενθαρρυντικά, ενώ προσαρμόζουν τη διδασκαλία στις ανάγκες των μαθητών τους. Οι ερευνητές συμπέραναν ότι η υψηλή συναισθηματική νοημοσύνη έχει σημαντική προγνωστική αξία για την υψηλή αυτοαποτελεσματικότητα σε πρακτικές συνεκπαίδευσης. Επίσης, παρατήρησαν ότι οι δάσκαλοι που είχαν ειδική κατάρτιση στο να βοηθούν μαθητές με αναπηρίες ένιωθαν μεγαλύτερη αυτοπεποίθηση να εφαρμόσουν πρακτικές συνεκπαίδευσης (Voulgaraki et al., 2023).

Τέλος, οι Urton et al. (2014) στην έρευνα τους είχαν σκοπό να διερευνήσουν τη σχέση μεταξύ των στάσεων των εκπαιδευτικών έναντι της συμπερίληψης και της αίσθησης αυτοαποτελεσματικότητας αυτών. Η έρευνά τους πραγματοποιήθηκε σε 48 σχολεία πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, τα οποία συμπεριλάμβαναν συμπεριληπτικές σχολικές τάξεις. Τα αποτελέσματα τους έδειξαν ότι το εκπαιδευτικό προσωπικό διαφέρει ως προς τις στάσεις του έναντι της συμπερίληψης και ως προς το επίπεδο της ατομικής και συλλογικής αποτελεσματικότητας. Έτσι, εξάγεται το συμπέρασμα ότι η αυτοαποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών ασκεί μεγάλη επιρροή στις στάσεις τους έναντι της κοινωνικής ενσωμάτωσης (Urton et al., 2014).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΙΙΙ

ΜΕΘΟΔΟΣ

Σκοπός-ερευνητικά ερωτήματα και υποθέσεις

Η μελέτη αυτή διερεύνησε την πιθανή συσχέτιση μεταξύ των στάσεων και αντιλήψεων των εκπαιδευτικών για την κοινωνική δικαιοσύνη και της αυτοαποτελεσματικότητάς τους για συμπερίληψη μαθητών/τριών με αναπηρία. Επιμέρους στόχοι της μελέτης ήταν η διερεύνηση δημογραφικών και επαγγελματικών χαρακτηριστικών στη διαμόρφωση των απόψεων τους για την κοινωνική δικαιοσύνη και την αντιληπτή αυτοαποτελεσματικότητα. Με τον όρο δημογραφικά και επαγγελματικά χαρακτηριστικά, νοούνται (α) το φύλο, (β) η ηλικία, (γ) η διδακτική εμπειρία, (δ) το επίπεδο σπουδών, (ε) η επιμόρφωση στην ειδική αγωγή, (στ) οι εξειδικευμένες σπουδές στην ειδική αγωγή, (ζ) η βαθμίδα εργασίας (πρωτοβάθμια/δευτεροβάθμια) και (η) ο φορέας εργασίας (δημόσιο και ιδιωτικό σχολείο). Τέλος διερευνήθηκε εάν οι πεποιθήσεις για την κοινωνική δικαιοσύνη δύναται να αποτελέσουν προβλεπτικό παράγοντα αυτοαποτελεσματικότητας για την προώθηση και εφαρμογή συμπεριληπτικών πρακτικών.

Η διατύπωση των ερευνητικών ερωτημάτων έχει ως εξής:

1. Ποιες οι απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με την εφαρμογή της κοινωνικής δικαιοσύνης στη ζωή γενικότερα;
2. Με βάση τις πεποιθήσεις τους για την κοινωνική δικαιοσύνη, σε ποιο βαθμό οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι είναι αυτοαποτελεσματικοί κατά τη συμπερίληψη και διδασκαλία μαθητών/τριών με αναπηρία;
3. Ποια η επίδραση των δημογραφικών και επαγγελματικών χαρακτηριστικών των εκπαιδευτικών στις απόψεις τους για την εφαρμογή της κοινωνικής δικαιοσύνης στη ζωή γενικότερα;
4. Ποια η επίδραση των δημογραφικών και επαγγελματικών χαρακτηριστικών των εκπαιδευτικών στην αυτοαποτελεσματικότητα κατά τη συμπερίληψη και διδασκαλία μαθητών/τριών με αναπηρίες;
5. Ποιοι παράγοντες της κοινωνικής δικαιοσύνης λειτουργούν προβλεπτικά στην αυτοαποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών κατά τη διδασκαλία και συμπερίληψη μαθητών/τριών με αναπηρίες;

Με βάση τα παραπάνω ερευνητικά ερωτήματα, οι εναλλακτικές στατιστικές υποθέσεις καθορίζονται ως εξής:

- **H1:** Θα υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές στη συσχέτιση μεταξύ των στάσεων και αντιλήψεων των εκπαιδευτικών για την κοινωνική δικαιοσύνη και της αυτοαποτελεσματικότητάς τους για συμπεριληπτικές και δίκαιες εκπαιδευτικές πρακτικές.
- **H2:** Θα υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές στις στάσεις και αντιλήψεις για την κοινωνική δικαιοσύνη μεταξύ εκπαιδευτικών διαφορετικού φύλου.
- **H3:** Θα υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές στις στάσεις και αντιλήψεις για την κοινωνική δικαιοσύνη μεταξύ εκπαιδευτικών διαφορετικής ηλικίας.
- **H4:** Θα υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές στις στάσεις και αντιλήψεις για την κοινωνική δικαιοσύνη μεταξύ εκπαιδευτικών διαφορετικής διδακτικής εμπειρίας.
- **H5:** Θα υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές στις στάσεις και αντιλήψεις για την κοινωνική δικαιοσύνη μεταξύ εκπαιδευτικών διαφορετικού επιπέδου σπουδών.
- **H6:** Θα υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές στις στάσεις και αντιλήψεις για την κοινωνική δικαιοσύνη μεταξύ εκπαιδευτικών με διαφορετική επιμόρφωση.
- **H7:** Θα υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές στις στάσεις και αντιλήψεις για την κοινωνική δικαιοσύνη μεταξύ εκπαιδευτικών με εξειδικευμένες ή μη σπουδές στην Ειδική Αγωγή (ΕΑΕ).
- **H8:** Θα υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές στις στάσεις και αντιλήψεις για την κοινωνική δικαιοσύνη μεταξύ εκπαιδευτικών διαφορετικής βαθμίδας (πρωτοβάθμια/δευτεροβάθμια).
- **H9:** Θα υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές στις στάσεις και αντιλήψεις για την κοινωνική δικαιοσύνη μεταξύ εκπαιδευτικών διαφορετικού φορέα εργασίας (δημόσιο/ιδιωτικό σχολείο).
- **H10:** Θα υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές στην αυτοαποτελεσματικότητα για συμπερίληψη μαθητών/τριών με αναπηρία μεταξύ εκπαιδευτικών διαφορετικού φύλου.
- **H11:** Θα υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές στην αυτοαποτελεσματικότητα για συμπερίληψη μαθητών/τριών με αναπηρία μεταξύ εκπαιδευτικών διαφορετικής ηλικίας.

- **H12:** Θα υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές στην αυτοαποτελεσματικότητα για συμπερίληψη μαθητών/τριών με αναπηρία μεταξύ εκπαιδευτικών διαφορετικής διδακτικής εμπειρίας.
- **H13:** Θα υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές στην αυτοαποτελεσματικότητα για συμπερίληψη μαθητών/τριών με αναπηρία μεταξύ εκπαιδευτικών διαφορετικού επιπέδου σπουδών.
- **H14:** Θα υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές στην αυτοαποτελεσματικότητα για συμπερίληψη μαθητών/τριών με αναπηρία μεταξύ εκπαιδευτικών με διαφορετική επιμόρφωση.
- **H15:** Θα υπάρχουν στατιστικά σημαντικές μεταβολές στην αυτοαποτελεσματικότητα για συμπερίληψη μαθητών/τριών με αναπηρία μεταξύ εκπαιδευτικών με εξειδικευμένες ή μη σπουδές στην Ειδική Αγωγή (ΕΑΕ).
- **H16:** Θα υπάρχουν στατιστικά σημαντικές μεταβολές στην αυτοαποτελεσματικότητα για συμπερίληψη μαθητών/τριών με αναπηρία μεταξύ εκπαιδευτικών διαφορετικής βαθμίδας (πρωτοβάθμια/δευτεροβάθμια).
- **H17:** Θα υπάρχουν στατιστικά σημαντικές μεταβολές στην αυτοαποτελεσματικότητα για συμπερίληψη μαθητών/τριών με αναπηρία μεταξύ εκπαιδευτικών διαφορετικού φορέα εργασίας (δημόσιο/ιδιωτικό σχολείο).

Μεθοδολογική προσέγγιση

Η μεθοδολογική προσέγγιση της παρούσας έρευνας είναι η ποσοτική πρωτογενής έρευνα, περιγραφική και πρόβλεψης. Για τις ανάγκες της μελέτης χρησιμοποιήθηκαν (α) η κλίμακα Social Justice Scale - SJS των Torres-Harding, Siers & Olson, (2012), (β) το ερωτηματολόγιο Teaching Students with Disability Efficacy Scale - TSDES των Dawson & Scott, (2013). Η παρουσίαση των ερωτηματολογίων, η εγκυρότητα και η αξιοπιστία των οργάνων, περιγράφονται σε επόμενη ενότητα. Η προβλεπτική έρευνα επιλέχθηκε προκειμένου να αποτυπωθούν σχέσεις αιτίας-αποτελέσματος, διερευνώντας τις αλληλοεπιδράσεις των μεταβλητών με στατιστικές τεχνικές σε αριθμητικά δεδομένα (Muijs, 2011), όπως μοντέλα παλινδρόμησης (Hayes, 2022). Ένα πλεονέκτημα των ποσοτικών ερευνών είναι ότι δίνεται η δυνατότητα να γενικευθούν τα αποτελέσματα για τον πληθυσμό της έρευνας, μέσω της επαγωγικής προσέγγισης των στατιστικών αναλύσεων (Cohen et al., 2007).

Στη συγκεκριμένη μελέτη εξαρτημένη μεταβλητή είναι η αυτοαποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών μέσω των παραγόντων της «Καθοδήγηση», «Επαγγελματισμός», «Υποστήριξη από τον εκπαιδευτικό», «Διαχείριση σχολικής τάξης» και «Σχετικά καθήκοντα» και ανεξάρτητες οι παράγοντες της κοινωνικής δικαιοσύνης μέσω των παραγόντων «Στάσεις για κοινωνική δικαιοσύνη», «Αντιληπτός έλεγχος συμπεριφοράς», «Υποκειμενική κοινωνική δικαιοσύνη/κανόνες» και «Συμπεριφορικές προθέσεις κοινωνικής δικαιοσύνης», καθώς επίσης τα δημογραφικά χαρακτηριστικά. Οι παράγοντες της κοινωνικής δικαιοσύνης θεωρήθηκαν ως εξαρτημένες μεταβλητές στην σχέση τους με τα δημογραφικά στοιχεία.

Δείγμα-Συμμετέχοντες

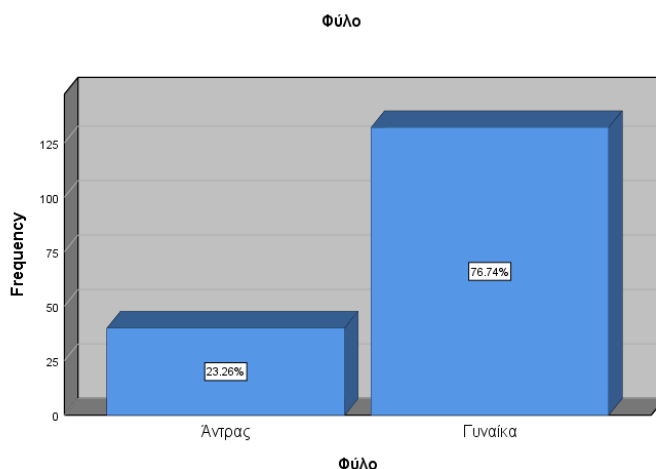
Στον Πίνακα 1 (και τα Γραφήματα 2-9) γίνεται παρουσίαση των δημογραφικών χαρακτηριστικών του δείγματος το οποίο αποτελείται από 172 εκπαιδευτικούς.

Πίνακας 1: Δημογραφικά στοιχεία δείγματος

Στοιχείο	Κατηγορία	N	f %
Φύλο	Αντρας	40	23,26%
	Γυναίκα	132	76,74%
Ηλικία	22-30 ετών	52	30,23%
	31-40 ετών	48	27,91%
	41-50 ετών	40	23,26%
	51 ετών +	32	18,60%
Εκπαιδευτικό επίπεδο	Βασικές σπουδές-Πτυχίο	59	34,30%
	Μεταπτυχιακό	110	63,95%
	Διδακτορικό	3	1,74%
Εκπαιδευτική Εμπειρία	0-5 έτη	75	43,60%
	6-10 έτη	27	15,70%
	11-20 έτη	30	17,44%
	21+ έτη	40	23,26%
Βαθμίδα εκπαίδευσης εργασίας	Πρωτοβάθμια	104	60,47%
	Δευτεροβάθμια	68	39,53%
Φορέας εργασίας	Δημόσιο Σχολείο	140	81,40%
	Ιδιωτικό Σχολείο	32	18,60%
Εξειδικευμένες σπουδές στην ειδική αγωγή (ΕΑΕ)	Όχι	103	59,88%
	Ναι	69	40,12%
Παρακολούθηση σεμιναρίου/ προγράμματος εκπαίδευσης στην ειδική αγωγή (ΕΑΕ)	Όχι	53	30,81%
	Ναι	119	69,19%

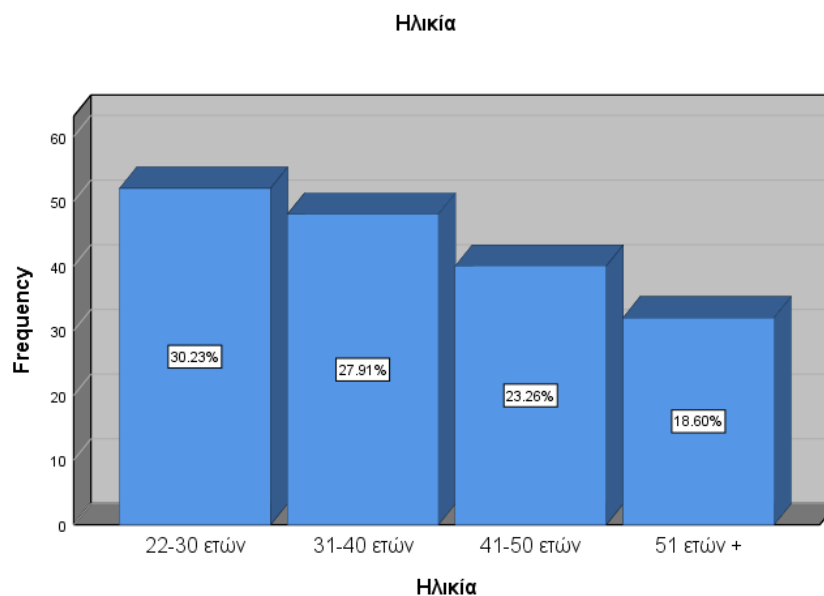
N: Συχνότητα, f: Σχετική συχνότητα

Σχετικά με το φύλο των ερωτηθέντων, το 76,74% (n=132) είναι γυναίκες και το 23,26% (n=40) άνδρες.



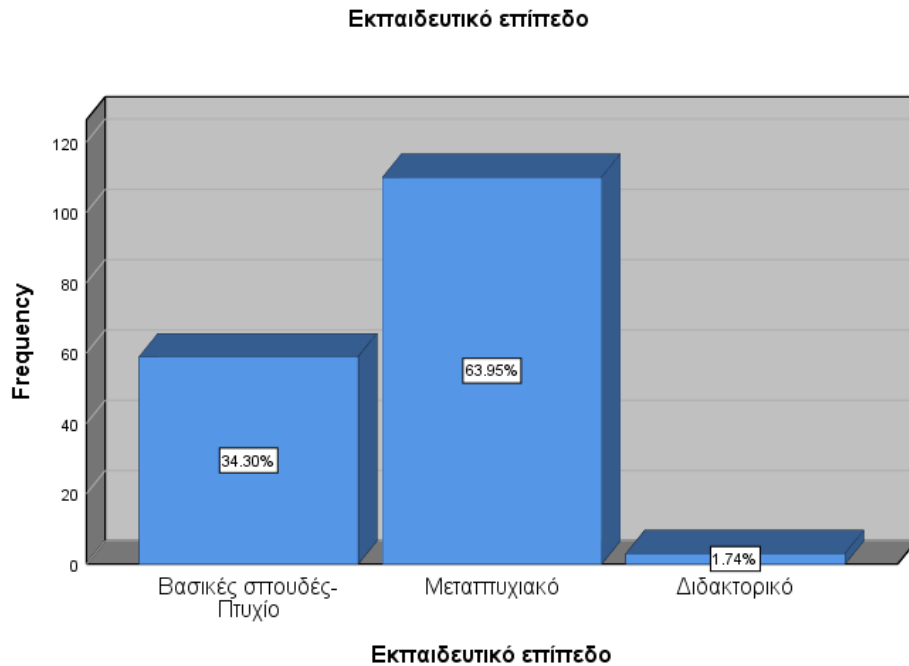
Γράφημα 1: Φύλο

Αναφορικά με την ηλικία, το 30,23% (n=52) είναι 22-30 ετών, το 27,91% (n=48) 31-40 ετών, το 23,26% (n=40) 41-50 ετών και το 18,60% (n=32) 51 ετών και πάνω.



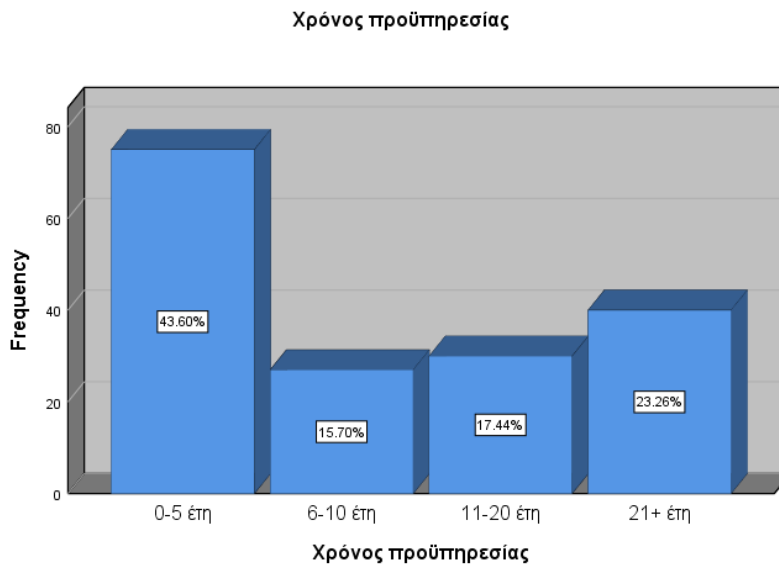
Γράφημα 2: Ηλικία

Ακόμη, όσον αφορά το εκπαιδευτικό επίπεδο, το 63,95% (n=110) έχει μεταπτυχιακό, το 34,30% (n=59) έχουν πτυχίο από βασικές σπουδές, ενώ μόνο το 1,74% (n=3) έχει διδακτορικό.



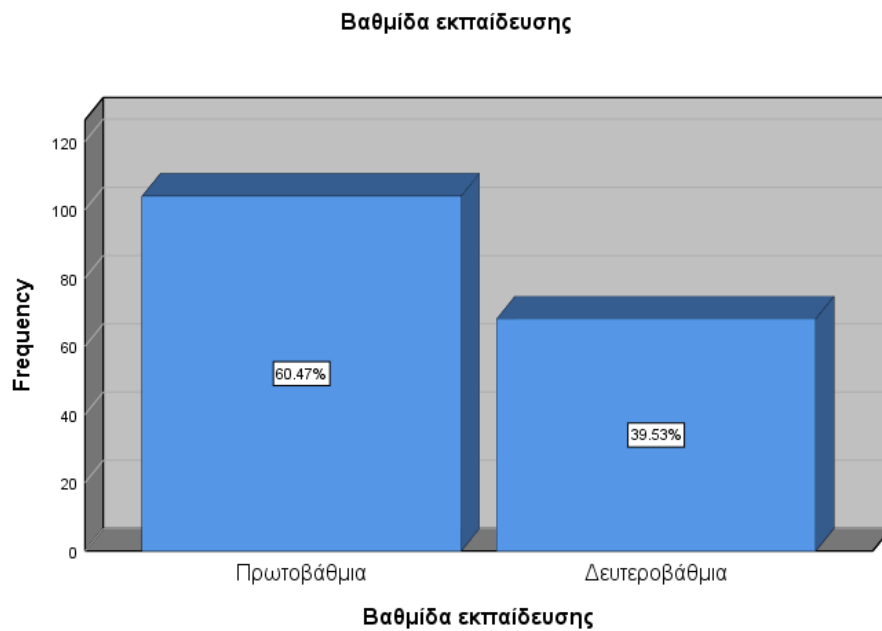
Γράφημα 3: Εκπαιδευτικό επίπεδο

Επιπλέον, σε σχέση με τον χρόνο προϋπηρεσίας των εκπαιδευτικών, το 43,60% (n=75) έχει έως 5 έτη προϋπηρεσία, το 23,26% (n=40) έχει 21 έτη και πάνω, το 17,44% (n=30) 11-20 έτη και το 15,70% (n=27) έχει 6-10 έτη προϋπηρεσία.



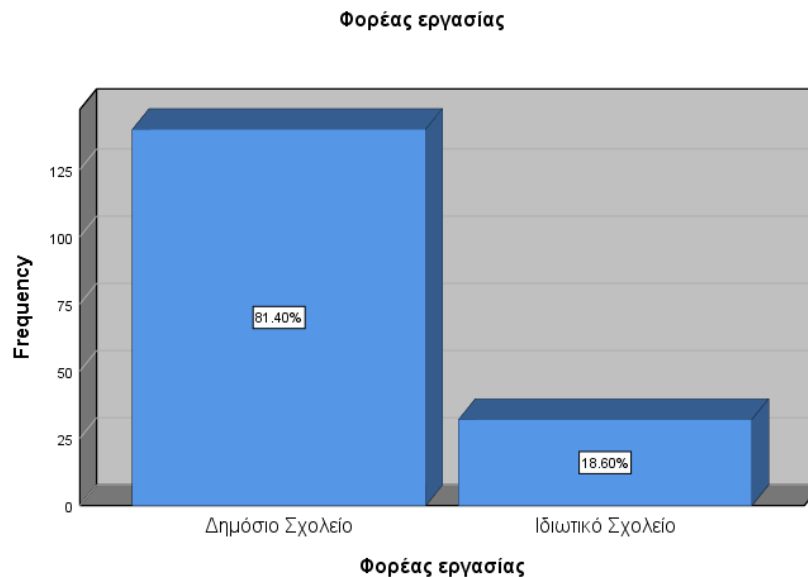
Γράφημα 4: Χρόνος προϋπηρεσίας

Επιπροσθέτως, όσον αφορά τη βαθμίδα εκπαίδευσης, το 60,47% (n=104) εργάζεται στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση και το 39,53% (n= 68) στη δευτεροβάθμια.



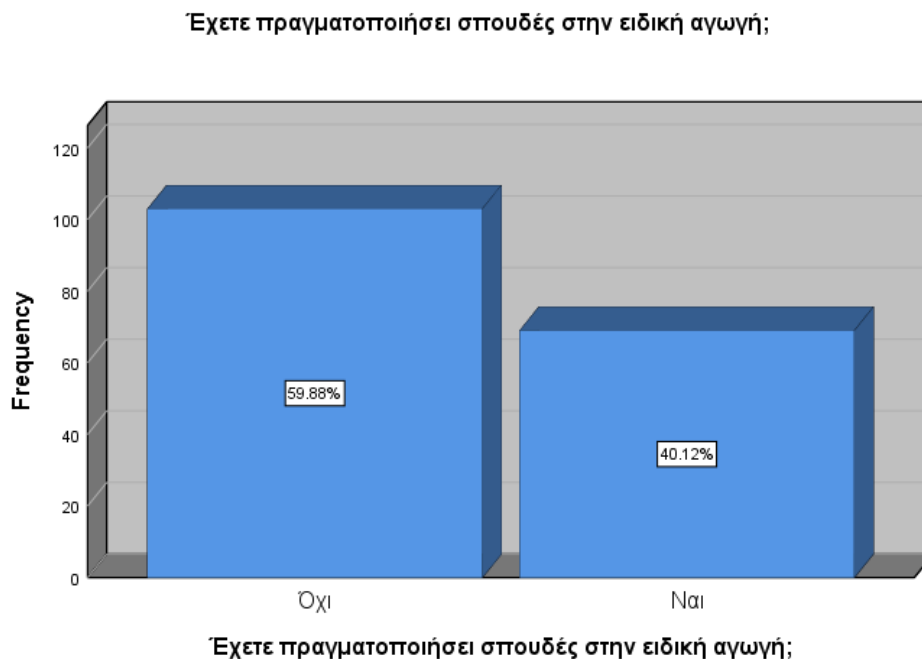
Γράφημα 5: Βαθμίδα εκπαίδευσης

Ακόμη, σχετικά με τον φορέα εργασίας, το 81,40% (n= 140) εργάζεται σε δημόσιο σχολείο, ενώ το 18,60% (=32) σε ιδιωτικό.



Γράφημα 6: Φορέας εργασίας

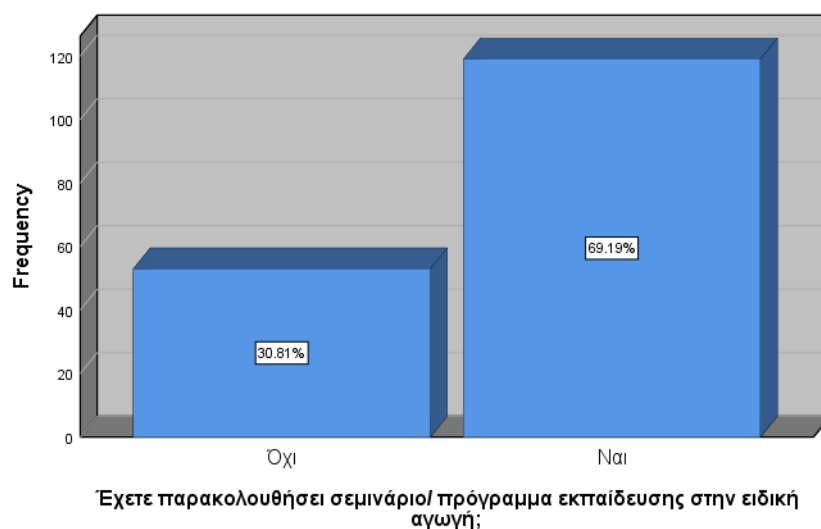
Επίσης, αναφορικά με το εάν έχουν πραγματοποιήσει εξειδικευμένες σπουδές στην ειδική αγωγή (ΕΑΕ), το 59,88% (n=103) των ερωτηθέντων απάντησε αρνητικά και το 40,12% (n=69) θετικά.



Γράφημα 7: Έχετε πραγματοποιήσει σπουδές στην ειδική αγωγή;

Τέλος, σχετικά με το αν έχουν παρακολουθήσει σεμινάριο/πρόγραμμα εκπαίδευσης στην ειδική αγωγή, το 69,19% (n=119) θετικά σε αντίθεση με το 30,81% (n=53) που απάντησε αρνητικά.

Έχετε παρακολουθήσει σεμινάριο/ πρόγραμμα εκπαίδευσης στην ειδική αγωγή;



Γράφημα 8: Έχετε παρακολουθήσει σεμινάριο/ πρόγραμμα εκπαίδευσης στην ειδική αγωγή;

Ερωτηματολόγιο

Παρουσίαση ερωτηματολογίου

Για τις ανάγκες της παρούσας έρευνας χρησιμοποιήθηκαν (α) η κλίμακα Social Justice Scale - SJS των Torres-Harding, Siers & Olson, (2012), (β) το ερωτηματολόγιο Teaching Students with Disability Efficacy Scale - TSDES των Dawson & Scott, (2013), ενώ στην αρχή των ερωτηματολογίων υπήρξε μία ενότητα δημογραφικών στοιχείων, οι οποίες παρουσιάζονται παρακάτω:

A) Δημογραφικά στοιχεία: Η ενότητα περιλαμβάνει 8 ερωτήσεις κλειστού τύπου σχετικές με τα δημογραφικά και επαγγελματικά στοιχεία φύλο, ηλικία, εκπαιδευτικό επίπεδο, προϋπηρεσία, βαθμίδα εργασίας, φορέας εργασίας, σπουδές και σεμινάρια στην ειδική αγωγή. Οι συγκεκριμένες ερωτήσεις επιλέχθηκαν, καθώς σύμφωνα με το θεωρητικό πλαίσιο θεωρήθηκαν ότι πιθανότατα να επηρεάσουν τις εξαρτημένες μεταβλητές της μελέτης.

B) Κοινωνική Δικαιοσύνη: Χρησιμοποιήθηκε η Κλίμακα Κοινωνικής Δικαιοσύνης SIJ (Social Justice Scale) των Torres-Harding, Siers, & Olson, (2012), η οποία περιλαμβάνει 24 ερωτήσεις κλίμακας Likert από το 1-7 (1:Διαφωνώ απόλυτα, 2:Διαφωνώ, 3:Διαφωνώ λίγο, 4:Ούτε Διαφωνώ

Ούτε Συμφωνώ, 5:Συμφωνώ λίγο, 6:Συμφωνώ, 7:Συμφωνώ απόλυτα) σχετικές με την εφαρμογή της κοινωνικής δικαιοσύνης και συγκεκριμένα τους παράγοντες:

1. *Στάσεις για κοινωνική δικαιοσύνη:* Ο παράγοντας περιλαμβάνει 11 ερωτήσεις σχετικά με στάσεις των εκπαιδευτικών για εφαρμογή της κοινωνικής δικαιοσύνης «Πιστεύω ότι είναι σημαντικό να μιλάμε στους άλλους για τα κοινωνικά συστήματα εξουσίας, προνομίων και καταπίεσης», «Πιστεύω ότι είναι σημαντικό να προάγουμε τη σωματική και συναισθηματική ευημερία ατόμων και ομάδων» και «Πιστεύω ότι είναι σημαντικό να ενεργούμε για την κοινωνική δικαιοσύνη».
2. *Αντιληπτός έλεγχος συμπεριφοράς:* Ο παράγοντας περιλαμβάνει 5 ερωτήσεις σχετικά με τον αντιληπτό έλεγχο των εκπαιδευτικών να επηρεάσουν τις συμπεριφορές άλλων και να τους ευαισθητοποιήσουν κοινωνικά, όπως «Είμαι βέβαιος ότι μπορώ να έχω θετικό αντίκτυπο στη ζωή των άλλων» και «Αισθάνομαι σίγουρος για την ικανότητά μου να μιλάω στους άλλους για κοινωνικές αδικίες και τον αντίκτυπο των κοινωνικών συνθηκών στην υγεία και την ευημερία».
3. *Υποκειμενική κοινωνική δικαιοσύνη/κανόνες:* Ο παράγοντας περιλαμβάνει 4 ερωτήσεις σχετικά με την ύπαρξη υποκειμενικής κοινωνικής δικαιοσύνης, δηλαδή κοινωνικής δικαιοσύνης από άλλους ανθρώπους, όπως «Άλλοι άνθρωποι γύρω μου υποστηρίζουν τις προσπάθειες που προάγουν την κοινωνική δικαιοσύνη».
4. *Συμπεριφορικές προθέσεις κοινωνικής δικαιοσύνης:* Ο παράγοντας περιλαμβάνει 5 ερωτήσεις σχετικές με τη μελλοντική πρόθεση των εκπαιδευτικών να εφαρμόσουν κοινωνική δικαιοσύνη και να επηρεάσουν άλλους ανθρώπους, όπως «Στο μέλλον, σκοπεύω να συμμετάσχω σε δραστηριότητες που θα προάγουν την κοινωνική δικαιοσύνη».

Γ) Αυτοαποτελεσματικότητα: Χρησιμοποιήθηκε η κλίμακα TSDES (Teaching Students with Disability Efficacy Scale) των Dawson & Scott (2013), η οποία περιλαμβάνει 19 ερωτήσεις κλίμακας Likert από το 1-9 (1: Διαφωνώ απόλυτα, 2: Διαφωνώ αρκετά, 3: Διαφωνώ μετρίως, 4: Διαφωνώ ελαφρώς, 5: Ούτε Διαφωνώ Ούτε Συμφωνώ, 6: Συμφωνώ ελαφρώς, 7: Συμφωνώ μετρίως, 8: Συμφωνώ αρκετά, 9: Συμφωνώ απόλυτα) σχετικές με την αυτοαποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών στη διδασκαλία μαθητών/τριων με αναπηρίες και συγκεκριμένα τους παράγοντες:

1. *Καθοδήγηση:* Ο παράγοντας περιλαμβάνει 5 ερωτήσεις σχετικές με την καθοδήγηση του εκπαιδευτικού για την συμπερίληψη μαθητών/τριών με αναπηρίες, όπως «Μπορώ να αναλύσω μια δεξιότητα στα συστατικά της μέρη για να διευκολύνω τη μάθηση για μαθητές με αναπηρίες» και «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»
2. *Επαγγελματισμός:* Ο παράγοντας περιλαμβάνει 5 ερωτήσεις σχετικές με τον επαγγελματισμό που έχουν οι εκπαιδευτικοί κατά την διδασκαλία μαθητών/τριών με αναπηρίες, όπως «Μπορώ να συμβουλευτώ έναν ειδικό παρέμβασης ή άλλο ειδικό όταν χρειάζομαι βοήθεια, χωρίς να νιώσω λιγότερο επαρκής» και «Μπορώ να επαινώ συστηματικά τους μαθητές με αναπηρίες, ανεξάρτητα από το πόσο μικρή ή αργή είναι η πρόοδος».
3. *Υποστήριξη από τον εκπαιδευτικό:* Ο παράγοντας περιλαμβάνει 3 ερωτήσεις σχετικές με την υποστήριξη που παρέχεται από τον εκπαιδευτικό στους μαθητές για την επίτευξη κλίματος συμπερίληψης, όπως «Μπορώ να ενθαρρύνω αποτελεσματικά όλους τους μαθητές στην τάξη μου να αποδέχονται τα άτομα με αναπηρία» και «Μπορώ να δημιουργήσω ένα περιβάλλον ανοιχτό και φιλόξενο για μαθητές με αναπηρίες στην τάξη μου».
4. *Διαχείριση σχολικής τάξης:* Ο παράγοντας περιλαμβάνει 3 ερωτήσεις σχετικές με την ικανότητα του εκπαιδευτικού για την διαχείριση της σχολικής τάξης, όπως «Μπορώ να αντιμετωπίσω αποτελεσματικά τις διαταραχές συμπεριφοράς στην τάξη, όπως τα ξεσπάσματα» και «Μπορώ να διαχειριστώ μια τάξη που περιλαμβάνει μαθητές με αναπηρία».
5. *Σχετικά καθήκοντα:* Ο παράγοντας περιλαμβάνει 3 ερωτήσεις σχετικές με την ικανότητα του εκπαιδευτικού για εμπλοκή σε σχετικά καθήκοντα μαθητών/τριών με αναπηρίες, όπως «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».

Αξιοπιστία Ερωτηματολογίων

Η αξιοπιστία των υπομελέτη παραγόντων των ερωτηματολογίων ελέγχθηκε με χρήση του συντελεστή Cronbach Alpha, ο οποίος μετράει την αξιοπιστία εσωτερικής συνέπειας, με ικανοποιητικές να θεωρούνται οι τιμές άνω του 0,7 (Γαλάνης, 2013). Στον Πίνακα 2 παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της ανάλυσης αξιοπιστίας των παραγόντων. Από τα αποτελέσματα εξάγεται το συμπέρασμα πως υπάρχει υψηλή εσωτερική αξιοπιστία, καθώς οι τιμές Cronbach Alpha όλων των παραγόντων είναι μεγαλύτερες από 0,8. Συγκεκριμένα, η «Συνολική κοινωνική δικαιοσύνη» εμφάνισε άριστη αξιοπιστία $\alpha=0,925$, οι «Στάσεις για Κοινωνική Δικαιοσύνη» $\alpha=0,876$ (Υψηλή), ο «Αντιληπτός έλεγχος συμπεριφοράς» $\alpha=0,911$ (Άριστη), η «Υποκειμενική κοινωνική δικαιοσύνη/κανόνες» $\alpha=0,869$ (Υψηλή), οι «Συμπεριφορικές προθέσεις κοινωνικής δικαιοσύνης» $\alpha=0,925$ (Άριστη), η «Συνολική αυτοαποτελεσματικότητα συμπερίληψης» $\alpha=0,913$ (Άριστη), η «Καθοδήγηση» $\alpha=0,910$ (Άριστη), ο «Επαγγελματισμός» $\alpha=0,837$ (Υψηλή), η «Υποστήριξη από τον εκπαιδευτικό» $\alpha=0,875$ (Υψηλή), η «Διαχείριση σχολικής τάξης» $\alpha=0,880$ (Υψηλή) και τα «Σχετικά καθήκοντα» $\alpha=0,811$ (Υψηλή).

Πίνακας 2: Αποτελέσματα ανάλυσης αξιοπιστίας

Παράγοντας	Ερωτήσεις	Cronbach's Alpha	Αξιοπιστία
Συνολική κοινωνική δικαιοσύνη	1-24	0,925	Άριστη
Στάσεις για Κοινωνική Δικαιοσύνη	A1-11	0,876	Υψηλή
Αντιληπτός έλεγχος συμπεριφοράς	B12-16	0,911	Άριστη
Υποκειμενική κοινωνική δικαιοσύνη/κανόνες	N17-20	0,869	Υψηλή
Συμπεριφορικές προθέσεις κοινωνικής δικαιοσύνης	I21-24	0,925	Άριστη
Συνολική αυτοαποτελεσματικότητα συμπερίληψης	1-19	0,913	Άριστη
Καθοδήγηση	IN 1-5	0,910	Άριστη
Επαγγελματισμός	PR 6-10	0,837	Υψηλή
Υποστήριξη από τον εκπαιδευτικό	TS11-13	0,875	Υψηλή
Διαχείριση σχολικής τάξης	CM 14-16	0,880	Υψηλή
Σχετικά καθήκοντα	RD 17-19	0,811	Υψηλή

Εγκυρότητα Ερωτηματολογίων

Η εγκυρότητα των χρησιμοποιούμενων εργαλείων έχει αποδειχθεί από τους κατασκευαστές μέσω Παραγοντικής ανάλυσης, αποδεικνύοντας την εγκυρότητα εννοιολογικής κατασκευής, δηλαδή την ύπαρξη διακριτών εννοιών-παραγόντων στο ερωτηματολόγιο (Γαλάνης, 2013). Η Παραγοντική ανάλυση εφαρμόστηκε και στην παρούσα έρευνα για επιβεβαίωση των ευρημάτων.

Στον Πίνακα 3 παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της Παραγοντικής ανάλυσης του ερωτηματολογίου «Κοινωνική Δικαιοσύνη» για απόδειξη εγκυρότητας εννοιολογικής κατασκευής, με περιστροφή Varimax. Τα δεδομένα ήταν κατάλληλα για την διεξαγωγή της διαδικασίας με τον συντελεστή ΚΜΟ να είναι $0,882 > 0,8$ (Καρλής, 2005). Η Παραγοντική ανάλυση εξήγαγε 4 παράγοντες που ερμηνεύουν το 65,58% της συνολικής διακύμανσης.

Ο 1ος παράγοντας περιλαμβάνει 10 από τις 11 ερωτήσεις των στάσεων της κοινωνικής δικαιοσύνης και ερμηνεύει το 20,78% της συνολικής διακύμανσης. Άρα, ο 1ος παράγοντας μπορούμε να θεωρήσουμε ότι αναφέρεται στις «Στάσεις για Κοινωνική Δικαιοσύνη». Ο 2ος παράγοντας περιλαμβάνει και τις 4 ερωτήσεις των συμπεριφορικών προθέσεων κοινωνικής δικαιοσύνης, αλλά και 1 ερώτηση από τις στάσεις κοινωνικής δικαιοσύνης, ενώ ερμηνεύει το 15,73% της συνολικής διακύμανσης. Συνεπώς, ο 2ος παράγοντας μπορούμε να θεωρήσουμε ότι αναφέρεται στις «Συμπεριφορικές προθέσεις κοινωνικής δικαιοσύνης» περιλαμβάνοντας λανθασμένα και 1 ερώτηση των στάσεων κοινωνική δικαιοσύνης. Ο 3ος παράγοντας περιλαμβάνει και τις 5 ερωτήσεις του αντιληπτού ελέγχου συμπεριφοράς και ερμηνεύει το 15,07% της συνολικής διακύμανσης. Άρα, ο 3ος παράγοντας μπορούμε να θεωρήσουμε ότι αναφέρεται στον «Αντιληπτό έλεγχο συμπεριφοράς». Ο 4ος παράγοντας περιλαμβάνει και τις 4 ερωτήσεις της υποκειμενικής κοινωνικής δικαιοσύνης/κανόνων και ερμηνεύει το 14,01% της συνολικής διακύμανσης. Άρα, ο 4ος παράγοντας μπορούμε να θεωρήσουμε ότι αναφέρεται στην «Υποκειμενική κοινωνική δικαιοσύνη/κανόνες». Συνολικά, 23 από τις 24 ερωτήσεις (95,8%) ταξινομούνται στον σωστό παράγοντα, οπότε μπορούμε να θεωρήσουμε την ύπαρξη εγκυρότητας εννοιών στο ερωτηματολόγιο.

Πίνακας 3: Αποτελέσματα Παραγοντικής ανάλυσης με περιστροφή Varimax για το ερωτηματολόγιο «Κοινωνική Δικαιοσύνη»

Ερωτήσεις	Παράγοντες (ΚΜΟ=0,882)			
	1	2	3	4
A7	0,793			
A10	0,761			
A5	0,741			
A8	0,711			
A9	0,683			
A6	0,676			
A11	0,617			
A1	0,580			
A2	0,566			
A4	0,522			
I23		0,816		
I22		0,811		
I24		0,761		
I21		0,726		
A3		0,540		
B13			0,831	
B12			0,779	
B14			0,771	
B16			0,661	
B15			0,633	
N19				0,836
N17				0,758
N18				0,717
N20				0,713
Διακύμανση (%)	20,78%	15,73%	15,07%	14,01%

A: Στάσεις για Κοινωνική Δικαιοσύνη, B: Αντιληπτός έλεγχος συμπεριφοράς, N:Υποκειμενική κοινωνική δικαιοσύνη/κανόνες, I:Συμπεριφορικές προθέσεις κοινωνικής δικαιοσύνης

Στον Πίνακα 4 παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της Παραγοντικής ανάλυσης του ερωτηματολογίου «Αποτελεσματικότητας διδασκαλίας μαθητών με αναπηρία» για απόδειξη εγκυρότητας εννοιολογικής κατασκευής, με περιστροφή Varimax. Τα δεδομένα ήταν κατάλληλα για την διεξαγωγή της διαδικασίας με τον συντελεστή KMO να είναι $0,891 > 0,8$ (Καρλής, 2005). Η Παραγοντική ανάλυση εξήγαγε 4 παράγοντες που ερμηνεύουν το 72,53% της συνολικής διακύμανσης.

Ο 1ος παράγοντας περιλαμβάνει και τις 3 ερωτήσεις της υποστήριξης από τον εκπαιδευτικό, καθώς και 5 ερωτήσεις από τον επαγγελματισμό και ερμηνεύει το 22,65% της συνολικής διακύμανσης. Συνεπώς, ο 1ος παράγοντας μπορούμε να θεωρήσουμε ότι αναφέρεται στην «Υποστήριξη από τον εκπαιδευτικό» και στον «Επαγγελματισμό». Ο 2ος παράγοντας περιλαμβάνει και τις 5 ερωτήσεις της καθοδήγησης και ερμηνεύει το 20,38% της συνολικής διακύμανσης. Συνεπώς, ο 2ος παράγοντας μπορούμε να θεωρήσουμε ότι αναφέρεται στην «Καθοδήγηση». Ο 3ος παράγοντας περιλαμβάνει και τις 3 ερωτήσεις των σχετικών καθηκόντων και ερμηνεύει το 12,67% της συνολικής διακύμανσης. Συνεπώς, ο 3ος παράγοντας μπορούμε να θεωρήσουμε ότι αναφέρεται στα «Σχετικά καθήκοντα». Ο 4ος παράγοντας περιλαμβάνει και τις 3 ερωτήσεις της διαχείρισης σχολικής τάξης και ερμηνεύει το 11,94% της συνολικής διακύμανσης. Συνεπώς, ο 4ος παράγοντας μπορούμε να θεωρήσουμε ότι αναφέρεται στη «Διαχείριση σχολικής τάξης»

Συνολικά, όλες οι ερωτήσεις ταξινομούνται στον σωστό παράγοντα, με την διαφορά ότι η παρούσα εργασία αναδεικνύει την ταύτιση των παραγόντων στην «Υποστήριξη από τον εκπαιδευτικό» και «Επαγγελματισμός», οπότε μπορούμε να θεωρήσουμε την ύπαρξη εγκυρότητας εννοιών στο ερωτηματολόγιο. Η ταύτιση των παραγόντων «Υποστήριξη από τον εκπαιδευτικό» και «Επαγγελματισμός» οφείλεται στην υψηλή συνάφεια που εμφανίζουν ($r_{ho(172)} = 0,762$, $p < 0,001$).

Πίνακας 4: Αποτελέσματα Παραγοντικής ανάλυσης με περιστροφή Varimax για το ερωτηματολόγιο «Αποτελεσματικότητα διδασκαλίας μαθητών με αναπηρία»

Ερωτήσεις	Παράγοντες (KMO=0,891)			
	1	2	3	4
TS12	0,795			
TS13	0,785			
PR8	0,758			
PR7	0,720			
PR6	0,679			
TS11	0,651			
PR10	0,648			
PR9	0,275			
IN1		0,828		
IN3		0,824		
IN5		0,772		
IN2		0,766		
IN4		0,659		
RD18			0,852	
RD19			0,848	
RD17			0,760	
CM15				0,784
CM14				0,755
CM16				0,585
Διακύμανση (%)	22,65%	20,38%	12,67%	11,94%

IN: Καθοδήγηση, PR: Επαγγελματισμός, TS: Υποστήριξη από τον εκπαιδευτικό, CM: Διαχείριση σχολικής τάξης, RD: Σχετικά καθήκοντα

Ερευνητική διαδικασία

Η ερευνητική διαδικασία ξεκίνησε έπειτα από έγκριση του υπομελέτη θέματος από τον Πανεπιστημιακό Φορέα. Η ερευνήτρια κοινοποίησε το ερωτηματολόγιο διαδικτυακά σε ομάδες εκπαιδευτικών μέσω Google Forms και στα μέσα κοινωνικής δικτύωσης. Επίσης προσέγγισε εκπαιδευτικούς που διδάσκουν σε σχολεία στο κοντινό της επαγγελματικό περιβάλλον, ζητώντας παράλληλα από εκπαιδευτικούς τους οποίους γνώριζε να προωθήσουν το ερωτηματολόγιο σε συναδέλφους. Συνεπώς, η μέθοδος της δειγματοληψίας μπορεί να θεωρηθεί ως ο συνδυασμός της ευκαιριακής με την χιονοστιβάδα (Creswell, 2013). Σε κάθε περίπτωση, υπήρξε ενημέρωση των εκπαιδευτικών για τον σκοπό της έρευνας, όπως και για την εθελοντική τους συμμετοχή ύστερα από την αποδοχή της συγκατάθεσης τους. Εν κατακλείδι, πληροφόρηθηκαν και για το δικαίωμα της αποχώρησης, τηρώντας τα απαραίτητα ηθικά ζητήματα συμμετοχής σε μία επιστημονική έρευνα (APA, 2010).

Μέθοδοι ανάλυσης δεδομένων

Το Microsoft Office Excel 2010 είναι το πρόγραμμα που χρησιμοποιήθηκε για την κωδικοποίηση των δεδομένων. Έπειτα, η στατιστική ανάλυση πραγματοποιήθηκε στο IBM SPSS 26. Οι δημογραφικές ονομαστικές μεταβλητές παρουσιάστηκαν με συχνότητες και ποσοστά. Οι ερωτήσεις κλίμακας Likert παρουσιάστηκαν με μέσο όρο και τυπική απόκλιση. Η επαγωγική στατιστική πραγματοποιήθηκε σε στάθμη σημαντικότητας 5%. Πραγματοποιήθηκαν έλεγχοι κανονικότητας με χρήση του Shapiro Wilk test. Χρησιμοποιήθηκαν 95% δ.ε. της μέσης τιμής, ο συντελεστής συσχέτισης Spearman για έλεγχο συσχέτισης μη κανονικών ποσοτικών μεταβλητών, ο έλεγχος independent samples t-test, για σύγκριση μέσων όρων 2 ανεξάρτητων μεγάλων δειγμάτων ($n \geq 30$), ο έλεγχος one way ANOVA για σύγκριση μέσων όρων 3 ή περισσότερων ανεξάρτητων μεγάλων δειγμάτων ($n \geq 30$) και η πολλαπλή γραμμική παλινδρόμηση για εύρεση προβλεπτικών παραγόντων της κοινωνικής δικαιοσύνης και της αυτοαποτελεσματικότητας, χρησιμοποιώντας ψευδομεταβλητές για τα δημογραφικά στοιχεία (Field, 2017).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ IV

ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

Περιγραφική Στατιστική

Κοινωνική Δικαιοσύνη

Στάσεις για Κοινωνική Δικαιοσύνη

Στον Πίνακα 5 (και το Γράφημα 9) παρουσιάζονται οι στάσεις των εκπαιδευτικών για κοινωνική δικαιοσύνη. Οι εκπαιδευτικοί δήλωσαν πως συμφωνούν απόλυτα ότι είναι σημαντικό να ενεργούν για την κοινωνική δικαιοσύνη (M.O.=6.74, T.A.=0.51), να διασφαλίσουν ότι όλα τα άτομα και οι ομάδες έχουν την ευκαιρία να μιλήσουν και να ακουστούν, ειδικά εκείνα που προέρχονται από παραδοσιακά παραμελημένες ή περιθωριοποιημένες ομάδες (M.O.=6.72, T.A.=0.62) και να προάγουν τη σωματική και συναισθηματική ευημερία ατόμων και ομάδων (M.O.=6.69, T.A.=0.62). Επίσης, συμφωνούν απόλυτα ότι είναι σημαντικό να σέβονται και να εκτιμούν τις διαφορετικές κοινωνικές ταυτότητες των ανθρώπων (M.O.=6.63, T.A.=0.79), να βοηθούν άτομα και ομάδες να επιδιώξουν τους στόχους που έχουν επιλέξει στη ζωή τους (M.O.=6.63, T.A.=0.77) και να προσπαθήσουν να αλλάξουν μεγαλύτερες κοινωνικές συνθήκες που προκαλούν ατομική ταλαιπωρία και εμποδίζουν την ευημερία. (M.O.=6.62, T.A.=0.71).

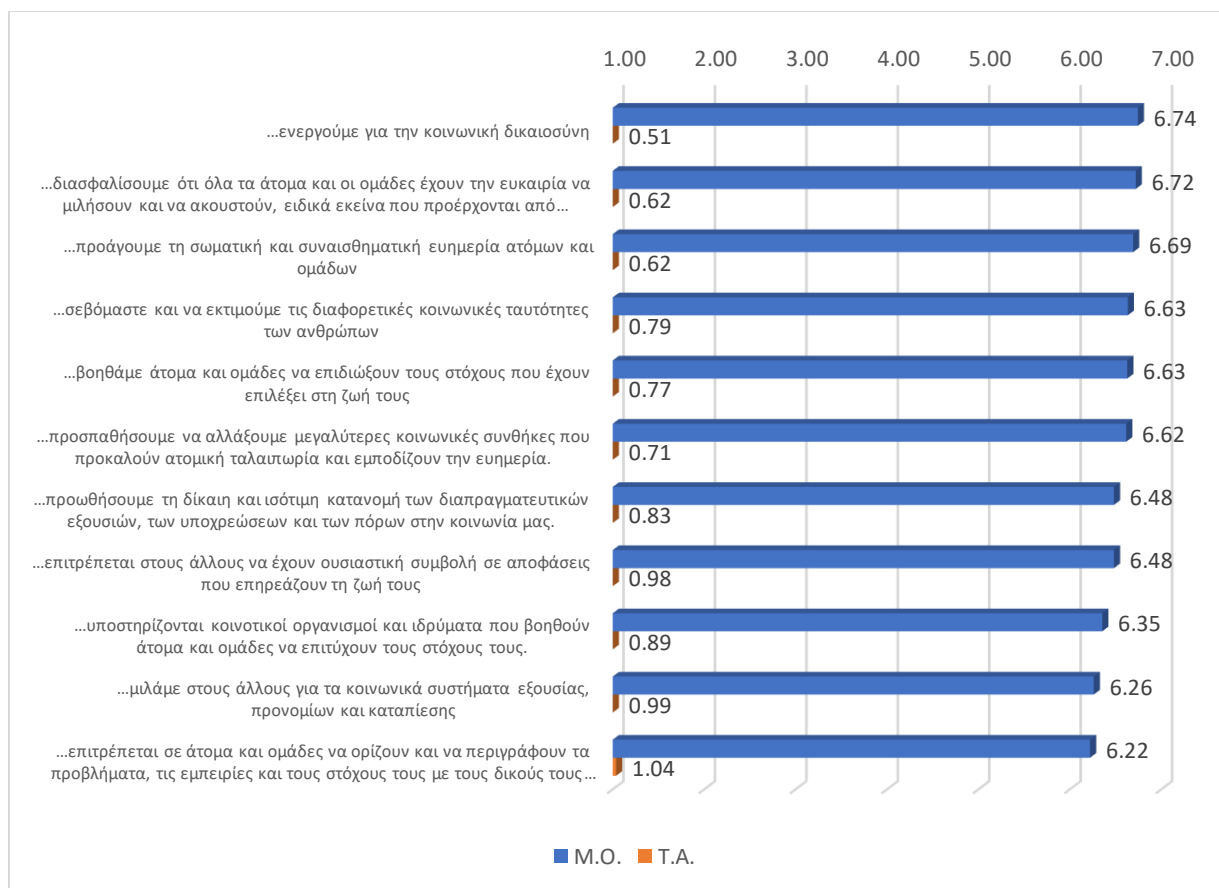
Ακόμη, τείνουν να συμφωνούν απόλυτα πως είναι σημαντικό να προωθήσουν τη δίκαιη και ισότιμη κατανομή των διαπραγματευτικών εξουσιών, των υποχρεώσεων και των πόρων στην κοινωνία μας (M.O.=6.48, T.A.=0.83), καθώς και το να επιτρέπεται στους άλλους να έχουν ουσιαστική συμβολή σε αποφάσεις που επηρεάζουν τη ζωή τους (M.O.=6.48, T.A.=0.98).

Τέλος, δήλωσαν πως συμφωνούν ότι είναι σημαντικό να υποστηρίζονται κοινοτικοί οργανισμοί και ιδρύματα που βοηθούν άτομα και ομάδες να επιτύχουν τους στόχους τους (M.O.=6.35, T.A.=0.89), να μιλάν στους άλλους για τα κοινωνικά συστήματα εξουσίας, προνομίων και καταπίεσης (M.O.=6.26, T.A.=0.99) και το να επιτρέπεται σε άτομα και ομάδες να ορίζουν και να περιγράφουν τα προβλήματα, τις εμπειρίες και τους στόχους τους με τους δικούς τους όρους (M.O.=6.22, T.A.=1.04).

Πίνακας 5: Στάσεις για Κοινωνική Δικαιοσύνη

Πιστεύω ότι είναι σημαντικό να...	M.O.	T.A.
...ενεργούμε για την κοινωνική δικαιοσύνη	6.74	0.51
...διασφαλίσουμε ότι όλα τα άτομα και οι ομάδες έχουν την ευκαιρία να μιλήσουν και να ακουστούν, ειδικά εκείνα που προέρχονται από παραδοσιακά παραμελημένες ή περιθωριοποιημένες ομάδες.	6.72	0.62
...προάγουμε τη σωματική και συναισθηματική ευημερία ατόμων και ομάδων	6.69	0.62
...σεβόμαστε και να εκτιμούμε τις διαφορετικές κοινωνικές ταυτότητες των ανθρώπων	6.63	0.79
...βοηθάμε άτομα και ομάδες να επιδιώξουν τους στόχους που έχουν επιλέξει στη ζωή τους	6.63	0.77
...προσπαθήσουμε να αλλάξουμε μεγαλύτερες κοινωνικές συνθήκες που προκαλούν ατομική ταλαιπωρία και εμποδίζουν την ευημερία.	6.62	0.71
...προωθήσουμε τη δίκαιη και ισότιμη κατανομή των διαπραγματευτικών εξουσιών, των υποχρεώσεων και των πόρων στην κοινωνία μας.	6.48	0.83
...επιτρέπεται στους άλλους να έχουν ουσιαστική συμβολή σε αποφάσεις που επηρεάζουν τη ζωή τους	6.48	0.98
...υποστηρίζονται κοινοτικοί οργανισμοί και ιδρύματα που βοηθούν άτομα και ομάδες να επιτύχουν τους στόχους τους.	6.35	0.89
...μιλάμε στους άλλους για τα κοινωνικά συστήματα εξουσίας, προνομίων και καταπίεσης	6.26	0.99
...επιτρέπεται σε άτομα και ομάδες να ορίζουν και να περιγράφουν τα προβλήματα, τις εμπειρίες και τους στόχους τους με τους δικούς τους όρους.	6.22	1.04

1: Διαφωνώ απόλυτα, 2: Διαφωνώ, 3: Διαφωνώ λίγο, 4: Ούτε Διαφωνώ Ούτε Συμφωνώ, 5: Συμφωνώ λίγο, 6: Συμφωνώ, 7: Συμφωνώ απόλυτα



Γράφημα 9: Στάσεις για Κοινωνική Δικαιοσύνη

Αντιληπτός έλεγχος συμπεριφοράς

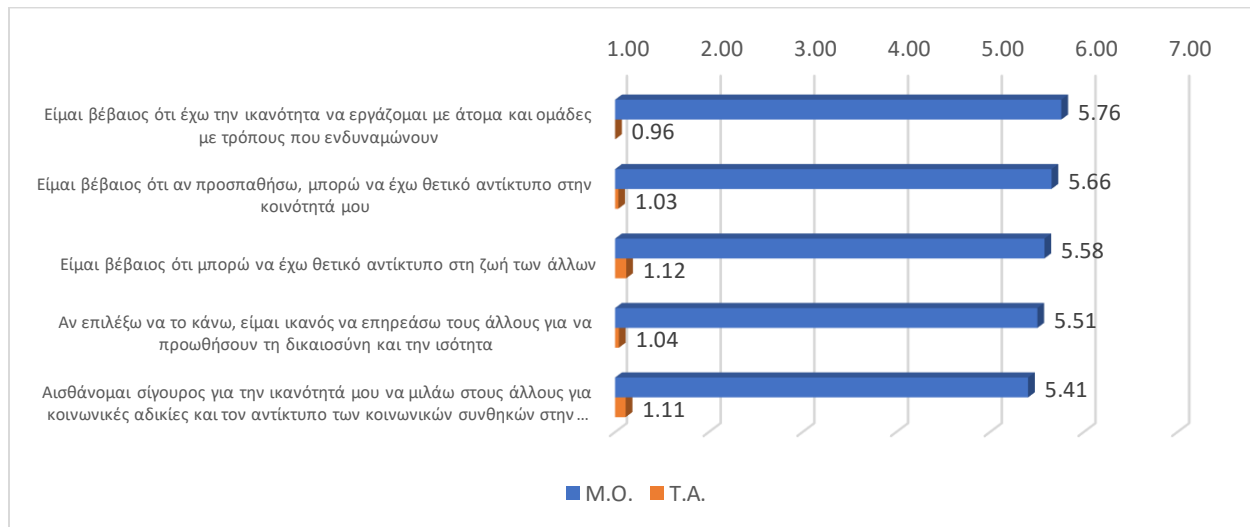
Ο Πίνακας 6 (και το Γράφημα 10) παρουσιάζει τις απόψεις των εκπαιδευτικών για τον αντιληπτό έλεγχο συμπεριφοράς. Οι εκπαιδευτικοί δήλωσαν πως συμφωνούν με το ότι είναι βέβαιοι ότι έχουν την ικανότητα να εργάζονται με άτομα και ομάδες με τρόπους που ενδυναμώνουν (M.O.=5.76, T.A.=0.96) και ότι αν προσπαθήσουν, μπορούν να έχουν θετικό αντίκτυπο στη κοινότητά τους (M.O.=5.66, T.A.=1.03).

Επίσης, τείνουν να συμφωνούν ότι είναι βέβαιοι με το ότι μπορούν να έχουν θετικό αντίκτυπο στη ζωή των άλλων (M.O.=5.58, T.A.=1.12), ότι αν επιλέξουν να το κάνουν, είναι ικανοί να επηρεάσουν τους άλλους για να προωθήσουν τη δικαιοσύνη και την ισότητα (M.O.=5.51, T.A.=1.04) και πως αισθάνονται σίγουροι για την ικανότητά τους να μιλάνε στους άλλους για κοινωνικές αδικίες και τον αντίκτυπο των κοινωνικών συνθηκών στην υγεία και την ευημερία (M.O.=5.41, T.A.=1.11).

Πίνακας 6: Αντιληπτός έλεγχος συμπεριφοράς

Πρόταση	M.O.	T.A.
Είμαι βέβαιος ότι έχω την ικανότητα να εργάζομαι με άτομα και ομάδες με τρόπους που ενδυναμώνουν	5.76	0.96
Είμαι βέβαιος ότι αν προσπαθήσω, μπορώ να έχω θετικό αντίκτυπο στην κοινότητά μου	5.66	1.03
Είμαι βέβαιος ότι μπορώ να έχω θετικό αντίκτυπο στη ζωή των άλλων	5.58	1.12
Αν επιλέξω να το κάνω, είμαι ικανός να επηρεάσω τους άλλους για να προωθήσουν τη δικαιοσύνη και την ισότητα	5.51	1.04
Αισθάνομαι σίγουρος για την ικανότητά μου να μιλάω στους άλλους για κοινωνικές αδικίες και τον αντίκτυπο των κοινωνικών συνθηκών στην υγεία και την ευημερία.	5.41	1.11

1: Διαφωνώ απόλυτα, 2: Διαφωνώ, 3: Διαφωνώ λίγο, 4: Ούτε Διαφωνώ Ούτε Συμφωνώ, 5: Συμφωνώ λίγο, 6: Συμφωνώ, 7: Συμφωνώ απόλυτα.



Γράφημα 10: Αντιληπτός έλεγχος συμπεριφοράς

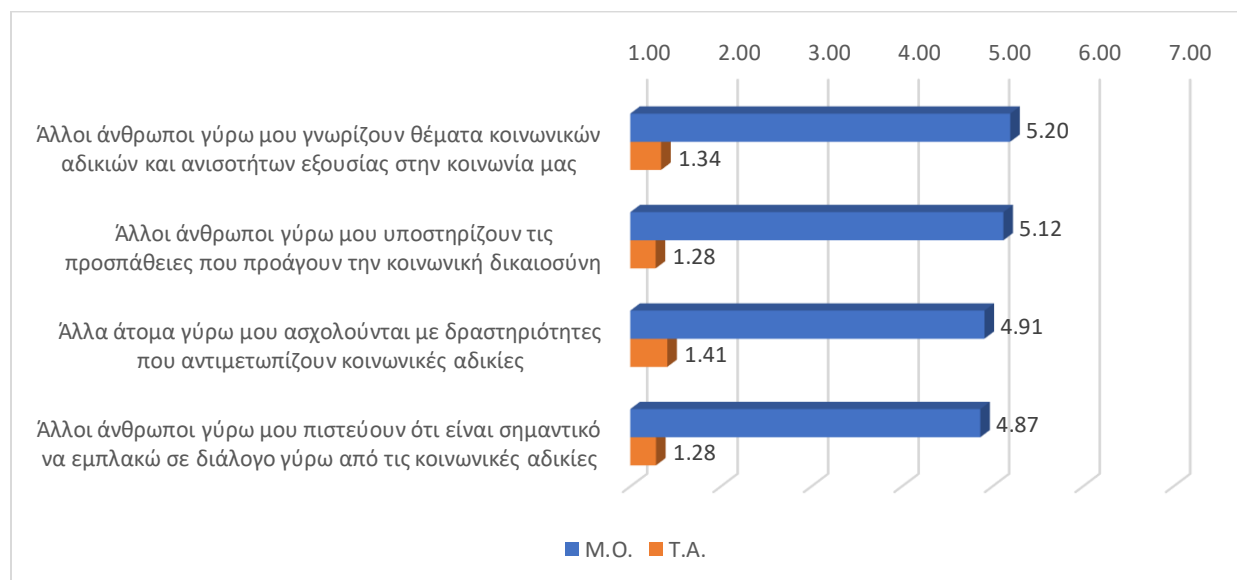
Υποκειμενική κοινωνική δικαιοσύνη/κανόνες

Ο Πίνακας 7 (και το Γράφημα 11) παρουσιάζει τις απόψεις των εκπαιδευτικών για την υποκειμενική κοινωνική δικαιοσύνη και κανόνες. Οι εκπαιδευτικοί δήλωσαν πως συμφωνούν λίγο με το ότι άλλοι άνθρωποι γύρω τους γνωρίζουν θέματα κοινωνικών αδικιών και ανισοτήτων εξουσίας στην κοινωνία μας (M.O.=5.20, T.A.=1.34), υποστηρίζουν τις προσπάθειες που προάγουν την κοινωνική δικαιοσύνη (M.O.=5.12, T.A.=1.28), ασχολούνται με δραστηριότητες που αντιμετωπίζουν κοινωνικές αδικίες (M.O.=4.91, T.A.=1.41) και πως πιστεύουν ότι είναι σημαντικό να εμπλακούν σε διάλογο γύρω από τις κοινωνικές αδικίες (M.O.=4.87, T.A.=1.28).

Πίνακας 7: Υποκειμενική κοινωνική δικαιοσύνη/κανόνες

Άλλοι άνθρωποι γύρω μου...	M.O.	T.A.
...γνωρίζουν θέματα κοινωνικών αδικιών και ανισοτήτων εξουσίας στην κοινωνία μας	5.20	1.34
...υποστηρίζουν τις προσπάθειες που προάγουν την κοινωνική δικαιοσύνη	5.12	1.28
...ασχολούνται με δραστηριότητες που αντιμετωπίζουν κοινωνικές αδικίες	4.91	1.41
...πιστεύουν ότι είναι σημαντικό να εμπλακώ σε διάλογο γύρω από τις κοινωνικές αδικίες	4.87	1.28

1: Διαφωνώ απόλυτα, 2: Διαφωνώ, 3: Διαφωνώ λίγο, 4: Ούτε Διαφωνώ Ούτε Συμφωνώ, 5: Συμφωνώ λίγο, 6: Συμφωνώ, 7: Συμφωνώ απόλυτα.



Γράφημα 11: Υποκειμενική κοινωνική δικαιοσύνη/κανόνες

Συμπεριφορικές προθέσεις κοινωνικής δικαιοσύνης

Ο Πίνακας 8 (και το Γράφημα 12) παρουσιάζει τις συμπεριφορικές προθέσεις κοινωνικής δικαιοσύνης των εκπαιδευτικών. Οι εκπαιδευτικοί δήλωσαν πως συμφωνούν ότι στο μέλλον, θα κάνουν ό,τι μπορούν για να διασφαλίσουν ότι όλα τα άτομα και οι ομάδες έχουν την ευκαιρία να μιλήσουν και να ακουστούν (M.O.=5.84, T.A.=1.08) και σκοπεύουν να εργαστούν συνεργατικά με άλλους, ώστε να μπορούν να ορίσουν τα δικά τους προβλήματα και να χτίσουν τη δική τους ικανότητα να λύνουν προβλήματα (M.O.=5.65, T.A.=1.17).

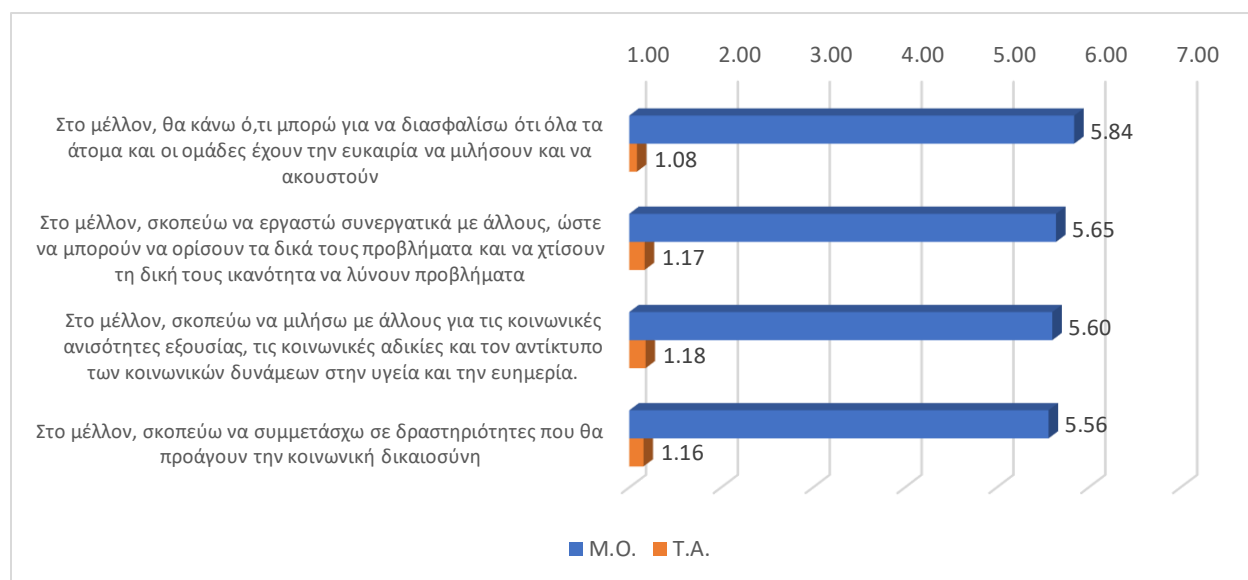
Επίσης, τείνουν να συμφωνούν πως στο μέλλον σκοπεύουν να μιλήσουν με άλλους για τις κοινωνικές ανισότητες εξουσίας, τις κοινωνικές αδικίες και τον αντίκτυπο των κοινωνικών

δυνάμεων στην υγεία και την ευημερία (Μ.Ο.=5.60, Τ.Α.=1.18) και να συμμετάσχουν σε δραστηριότητες που θα προάγουν την κοινωνική δικαιοσύνη (Μ.Ο.=5.56, Τ.Α.=1.16).

Πίνακας 8: Συμπεριφορικές προθέσεις κοινωνικής δικαιοσύνης

Στο μέλλον, ...	Μ.Ο.	Τ.Α.
...θα κάνω ό,τι μπορώ για να διασφαλίσω ότι όλα τα άτομα και οι ομάδες έχουν την ευκαιρία να μιλήσουν και να ακουστούν	5.84	1.08
...σκοπεύω να εργαστώ συνεργατικά με άλλους, ώστε να μπορούν να ορίσουν τα δικά τους προβλήματα και να χτίσουν τη δική τους ικανότητα να λύνουν προβλήματα	5.65	1.17
...σκοπεύω να μιλήσω με άλλους για τις κοινωνικές ανισότητες εξουσίας, τις κοινωνικές αδικίες και τον αντίκτυπο των κοινωνικών δυνάμεων στην υγεία και την ευημερία.	5.60	1.18
...σκοπεύω να συμμετάσχω σε δραστηριότητες που θα προάγουν την κοινωνική δικαιοσύνη	5.56	1.16

1: Διαφωνώ απόλυτα, 2: Διαφωνώ, 3: Διαφωνώ λίγο, 4: Ούτε Διαφωνώ Ούτε Συμφωνώ, 5: Συμφωνώ λίγο, 6: Συμφωνώ, 7: Συμφωνώ απόλυτα.



Γράφημα 12: Συμπεριφορικές προθέσεις κοινωνικής δικαιοσύνης

Αυτοαποτελεσματικότητα διδασκαλίας μαθητών με αναπηρία

Καθοδήγηση

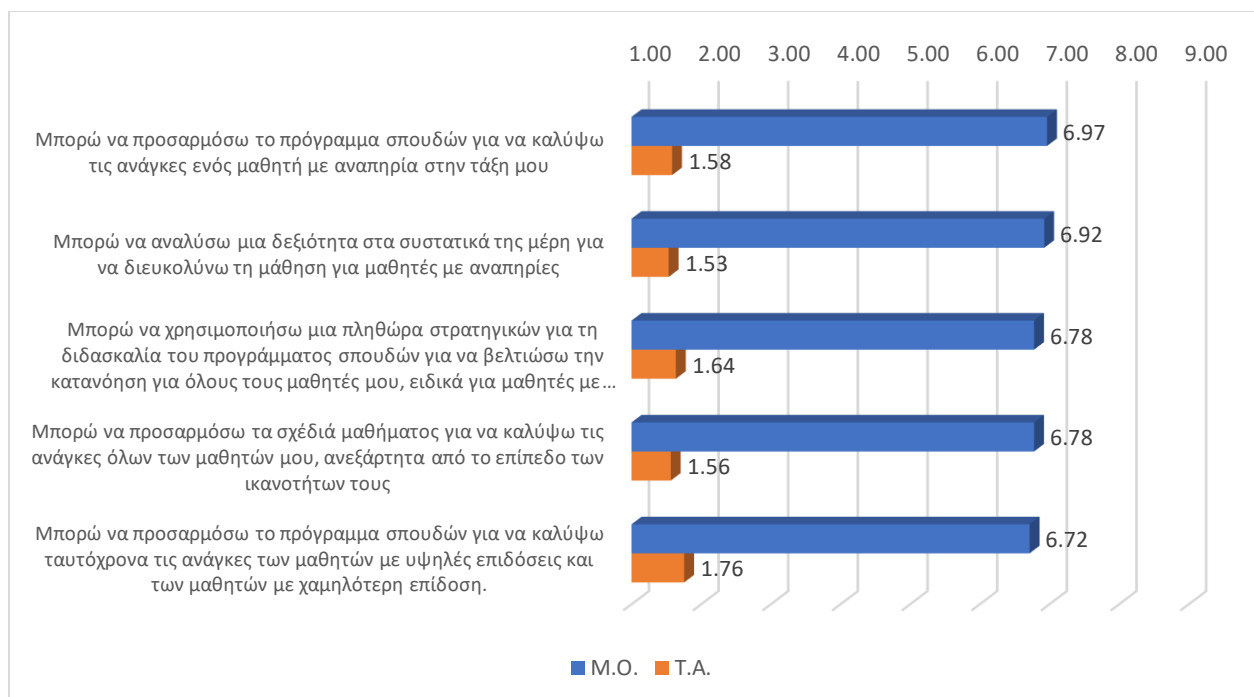
Ο Πίνακας 9 (και το Γράφημα 13) παρουσιάζει την αυτοαποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών στην καθοδήγηση κατά τη διδασκαλία μαθητών με αναπηρία. Οι εκπαιδευτικοί δήλωσαν πως συμφωνούν μετρίως με το ότι μπορούν να προσαρμόσουν το πρόγραμμα σπουδών, για να καλύψουν τις ανάγκες ενός μαθητή με αναπηρία στην τάξη τους (Μ.Ο.= 6.97, Τ.Α.=1.58),

να αναλύσουν μια δεξιότητα στα συστατικά της μέρη, για να διευκολύνουν τη μάθηση για μαθητές με αναπηρίες (M.O.= 6.92, T.A.=1.53) και να χρησιμοποιήσουν μια πληθώρα στρατηγικών για τη διδασκαλία του προγράμματος σπουδών, για να βελτιώσουν την κατανόηση για όλους τους μαθητές τους, ειδικά για μαθητές με αναπηρία (M.O.=6.78, T.A.=1.64). Επίσης, δήλωσαν πως συμφωνούν μετρίως με το ότι μπορούν να προσαρμόσουν τα σχέδια μαθήματος, για να καλύψουν τις ανάγκες όλων των μαθητών τους, ανεξάρτητα από το επίπεδο των ικανοτήτων τους (M.O.=6.78, T.A.=1.56) και να προσαρμόσουν το πρόγραμμα σπουδών για να καλύψουν ταυτόχρονα τις ανάγκες των μαθητών με υψηλές επιδόσεις και των μαθητών με χαμηλότερη επίδοση (M.O.=6.72, T.A.=1.76).

Πίνακας 9: Καθοδήγηση

Μπορώ να...	M.O.	T.A.
... προσαρμόσω το πρόγραμμα σπουδών για να καλύψω τις ανάγκες ενός μαθητή με αναπηρία στην τάξη μου	6.97	1.58
... αναλύσω μια δεξιότητα στα συστατικά της μέρη για να διευκολύνω τη μάθηση για μαθητές με αναπηρίες	6.92	1.53
... 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	6.78	1.64
... προσαρμόσω τα σχέδια μαθήματος για να καλύψω τις ανάγκες όλων των μαθητών μου, ανεξάρτητα από το επίπεδο των ικανοτήτων τους	6.78	1.56
... προσαρμόσω το πρόγραμμα σπουδών για να καλύψω ταυτόχρονα τις ανάγκες των μαθητών με υψηλές επιδόσεις και των μαθητών με χαμηλότερη επίδοση.	6.72	1.76

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



Γράφημα 13: Καθοδήγηση

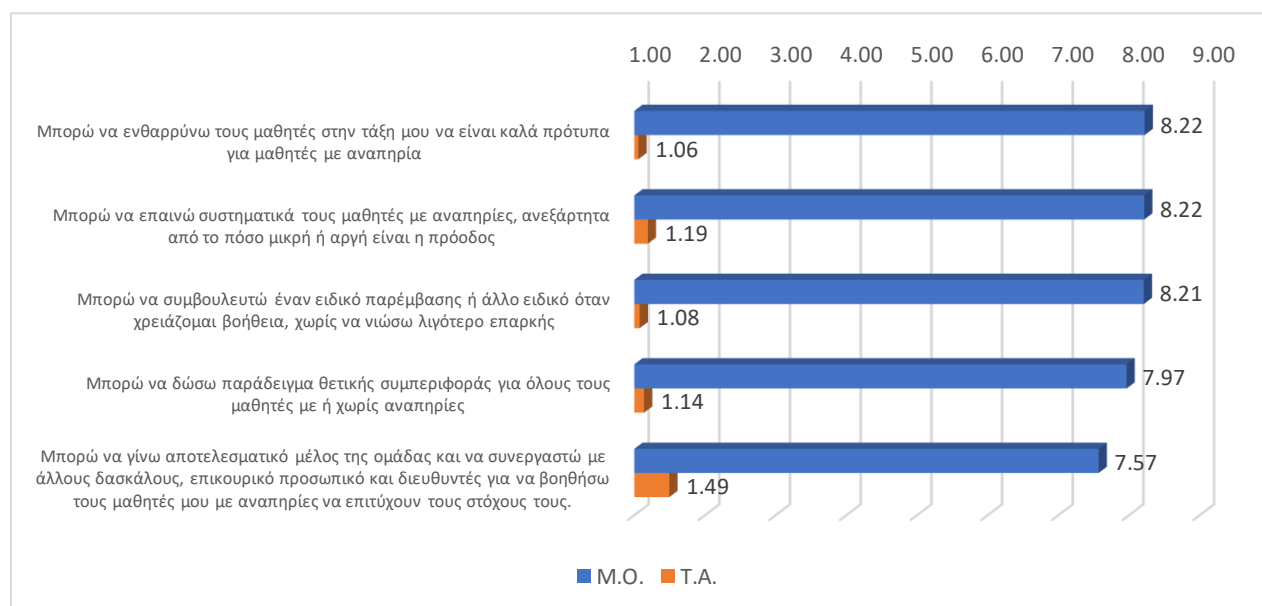
Επαγγελματισμός

Ο Πίνακας 10 (και το Γράφημα 14) παρουσιάζει τις απόψεις των εκπαιδευτικών για τον επαγγελματισμό τους. Οι εκπαιδευτικοί δήλωσαν πως συμφωνούν αρκετά με το ότι μπορούν να ενθαρρύνουν τους μαθητές στην τάξη τους να είναι καλά πρότυπα για μαθητές με αναπηρία (M.O.=8.22, T.A.=1.06), να επαινούν συστηματικά τους μαθητές με αναπηρίες, ανεξάρτητα από το πόσο μικρή ή αργή είναι η πρόοδος (M.O.=8.22, T.A.=1.19), να συμβουλευτούν έναν ειδικό παρέμβασης ή άλλο ειδικό όταν χρειάζονται βοήθεια, χωρίς να νιώσουν λιγότερο επαρκείς (M.O.=8.21, T.A.=1.08) και να δώσουν παράδειγμα θετικής συμπεριφοράς για όλους τους μαθητές με ή χωρίς αναπηρίες (M.O.=7.97, T.A.=1.14). Τέλος, δήλωσαν πως συμφωνούν μέτρια έως αρκετά ότι μπορούν να γίνουν αποτελεσματικά μέλη της ομάδας και να συνεργαστούν με άλλους δασκάλους, επικουρικό προσωπικό και διευθυντές για να βοηθήσουν τους μαθητές τους με αναπηρίες να επιτύχουν τους στόχους τους (M.O.=7.57, T.A.=1.49).

Πίνακας 10: Επαγγελματισμός

Μπορώ να...	Μ.Ο.	Τ.Α.
... ενθαρρύνω τους μαθητές στην τάξη μου να είναι καλά πρότυπα για μαθητές με αναπηρία	8.22	1.06
... επαινώ συστηματικά τους μαθητές με αναπηρίες, ανεξάρτητα από το πόσο μικρή ή αργή είναι η πρόοδος	8.22	1.19
... συμβουλευτώ έναν ειδικό παρέμβασης ή άλλο ειδικό όταν χρειάζομαι βοήθεια, χωρίς να νιώσω λιγότερο επαρκής	8.21	1.08
... δώσω παράδειγμα θετικής συμπεριφοράς για όλους τους μαθητές με ή χωρίς αναπηρίες	7.97	1.14
... γίνω αποτελεσματικό μέλος της ομάδας και να συνεργαστώ με άλλους δασκάλους, επικουρικό προσωπικό και διευθυντές για να βοηθήσω τους μαθητές μου με αναπηρίες να επιτύχουν τους στόχους τους.	7.57	1.49

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



Γράφημα 14: Επαγγελματισμός

Υποστήριξη από τον εκπαιδευτικό

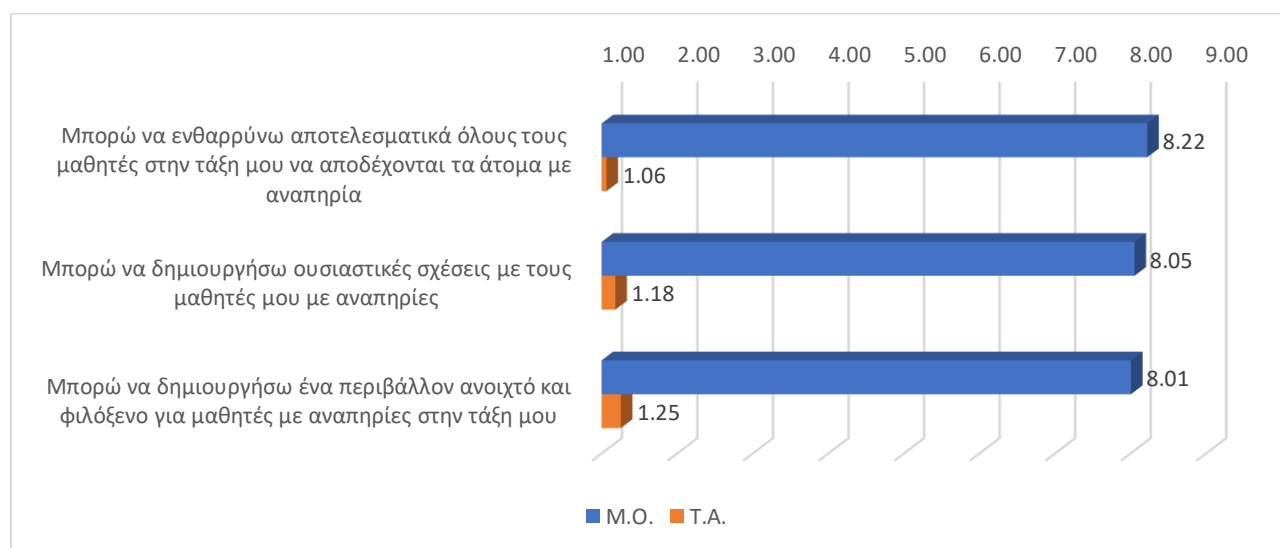
Ο Πίνακας 11 (και το Γράφημα 15) παρουσιάζει τις απόψεις των εκπαιδευτικών για την υποστήριξη που παρέχουν. Οι εκπαιδευτικοί δήλωσαν πως συμφωνούν αρκετά με το ότι μπορούν να ενθαρρύνουν αποτελεσματικά όλους τους μαθητές στην τάξη τους να αποδέχονται τα άτομα με αναπηρία (Μ.Ο.=8.22, Τ.Α.=1.06), να δημιουργήσουν ουσιαστικές σχέσεις με τους μαθητές

τους με αναπηρίες (Μ.Ο.=8.05, Τ.Α.=1.18), καθώς και ένα περιβάλλον ανοιχτό και φιλόξενο για μαθητές με αναπηρίες στην τάξη τους (Μ.Ο.=8.01, Τ.Α.=1.25).

Πίνακας 11: Υποστήριξη από τον εκπαιδευτικό

Μπορώ να...	Μ.Ο.	Τ.Α.
... ενθαρρύνω αποτελεσματικά όλους τους μαθητές στην τάξη μου να αποδέχονται τα άτομα με αναπηρία	8.22	1.06
... δημιουργήσω ουσιαστικές σχέσεις με τους μαθητές μου με αναπηρίες	8.05	1.18
... δημιουργήσω ένα περιβάλλον ανοιχτό και φιλόξενο για μαθητές με αναπηρίες στην τάξη μου	8.01	1.25

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



Γράφημα 15: Υποστήριξη από τον εκπαιδευτικό

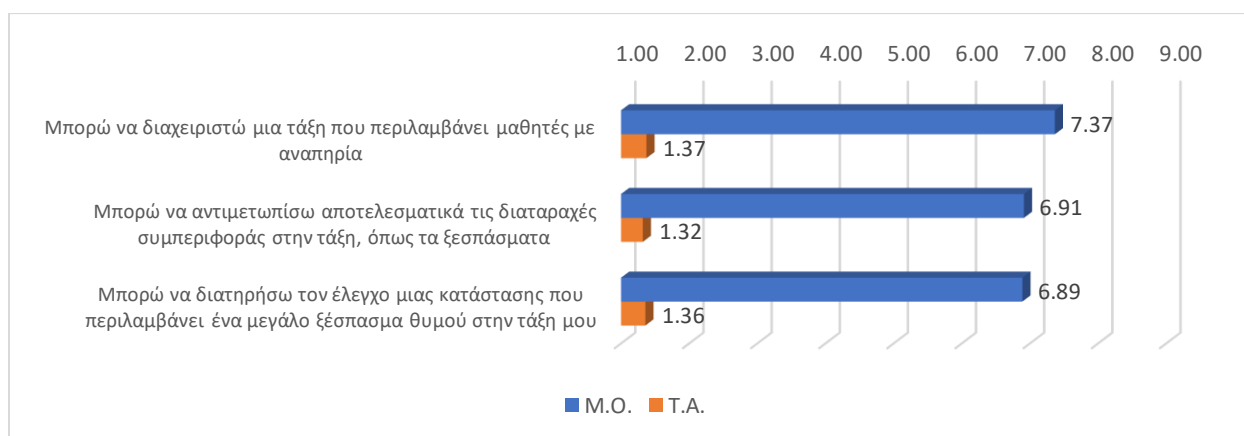
Διαχείριση σχολικής τάξης

Ο Πίνακα 12 (και το Γράφημα 16) παρουσιάζει τις απόψεις των εκπαιδευτικών για την διαχείριση της σχολικής τάξης. Οι εκπαιδευτικοί δήλωσαν πως συμφωνούν μετρίως με το ότι μπορούν να διαχειριστούν μια τάξη που περιλαμβάνει μαθητές με αναπηρία (Μ.Ο.=7.37, Τ.Α.=1.37), να αντιμετωπίσουν αποτελεσματικά τις διαταραχές συμπεριφοράς στην τάξη, όπως τα ξεσπάσματα (Μ.Ο.=6.91, Τ.Α.=1.32) και να διατηρήσουν τον έλεγχο μιας κατάστασης που περιλαμβάνει ένα μεγάλο ξέσπασμα θυμού στην τάξη τους (Μ.Ο.=6.89, Τ.Α.=1.36).

Πίνακας 12: Διαχείριση σχολικής τάξης

Μπορώ να...	M.O.	T.A.
... διαχειριστώ μια τάξη που περιλαμβάνει μαθητές με αναπηρία	7.37	1.37
... αντιμετωπίσω αποτελεσματικά τις διαταραχές συμπεριφοράς στην τάξη, όπως τα ξεσπάσματα	6.91	1.32
... διατηρήσω τον έλεγχο μιας κατάστασης που περιλαμβάνει ένα μεγάλο ξέσπασμα θυμού στην τάξη μου	6.89	1.36

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



Γράφημα 16: Διαχείριση σχολικής τάξης

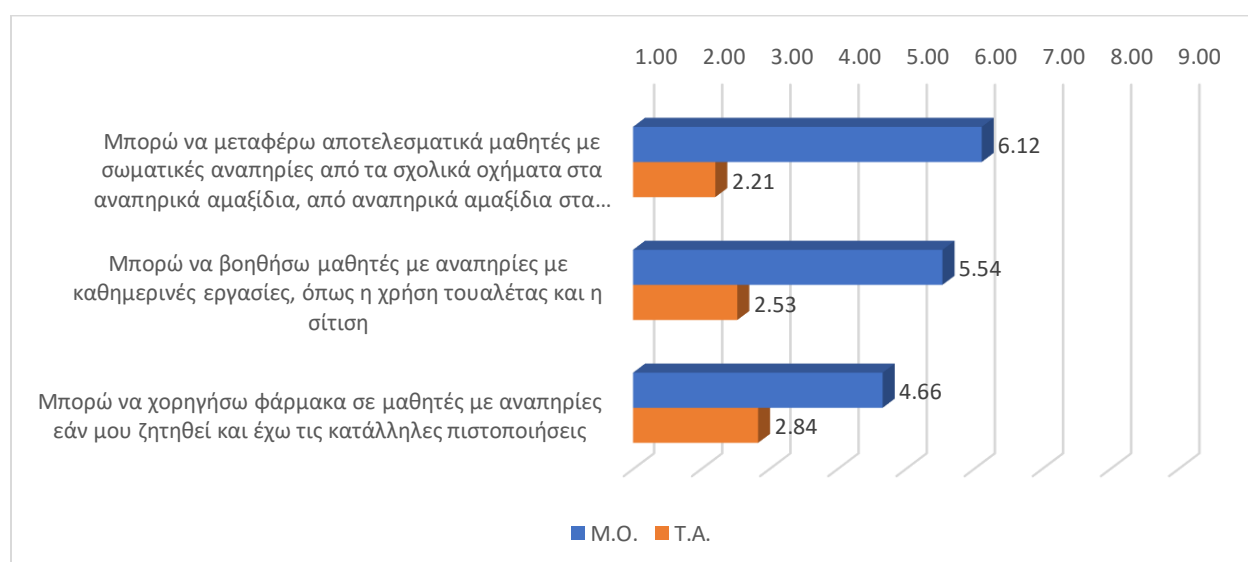
Σχετικά καθήκοντα

Ο Πίνακας 13 (και το Γράφημα 17) παρουσιάζει τις απόψεις των εκπαιδευτικών για τις ικανότητες τους σε σχετικά καθήκοντα. Οι εκπαιδευτικοί δήλωσαν πως συμφωνούν ελαφρώς με το ότι μπορούν να μεταφέρουν αποτελεσματικά μαθητές με σωματικές αναπηρίες από τα σχολικά οχήματα στα αναπηρικά αμαξίδια, από αναπηρικά αμαξίδια στα θρανία και στην τουαλέτα χωρίς να αισθανθούν άγχος (M.O.=6.12, T.A.=2.21). Επίσης, είναι ουδέτεροι έως συμφωνούν ελαφρώς με το ότι μπορούν να βοηθήσουν μαθητές με αναπηρίες με καθημερινές εργασίες, όπως η χρήση τουαλέτας και η σίτιση (M.O.=5.54, T.A.=2.53). Τέλος ούτε συμφωνούν ούτε διαφωνούν με το ότι μπορούν να χορηγήσουν φάρμακα σε μαθητές με αναπηρίες εάν τους ζητηθεί και έχουν τις κατάλληλες πιστοποιήσεις (M.O.=4.66, T.A.=2.84).

Πίνακας 13: Σχετικά καθήκοντα

Μπορώ να...	Μ.Ο.	Τ.Α.
... 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.	6.12	2.21
... βοηθήσω μαθητές με αναπηρίες με καθημερινές εργασίες, όπως η χρήση τουαλέτας και η σίτιση	5.54	2.53
... χορηγήσω φάρμακα σε μαθητές με αναπηρίες εάν μου ζητηθεί και έχω τις κατάλληλες πιστοποιήσεις	4.66	2.84

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



Γράφημα 17: Σχετικά καθήκοντα

Επαγωγική Στατιστική

Περιγραφικά στοιχεία παραγόντων και 95% διαστήματα εμπιστοσύνης

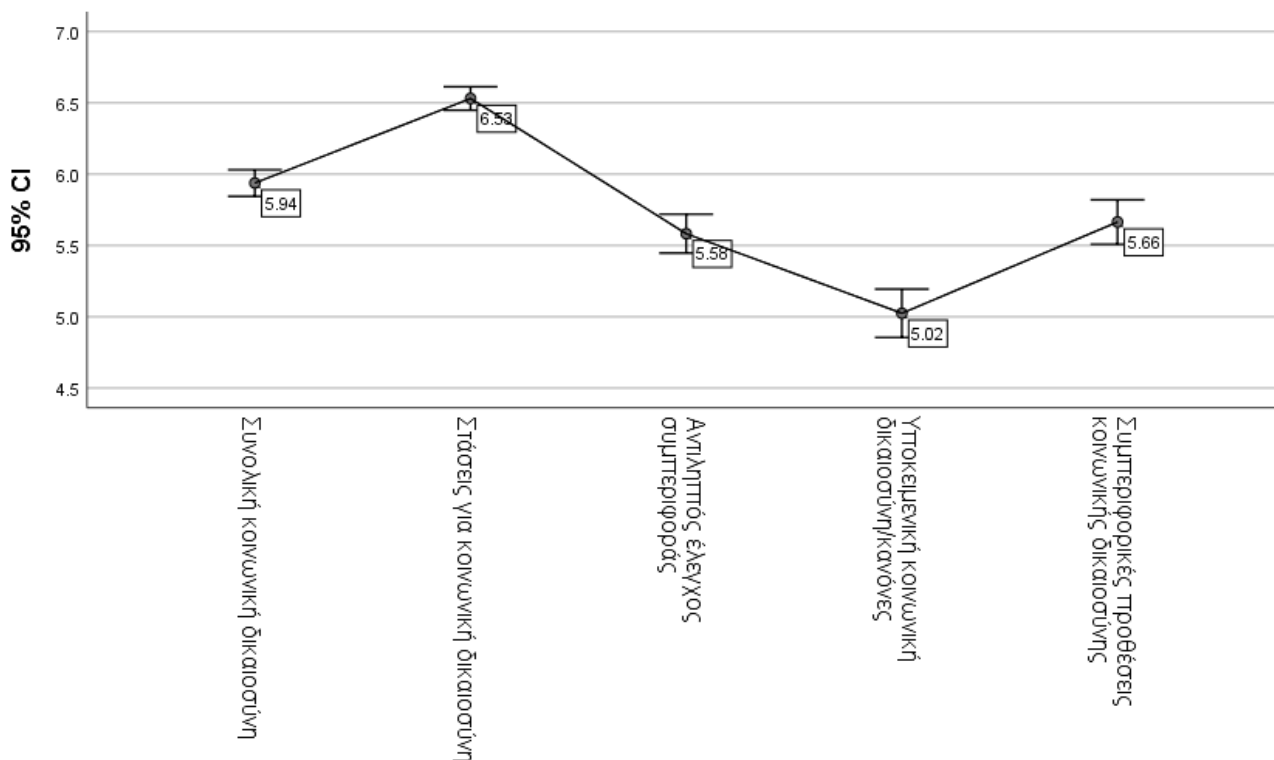
Στον Πίνακα 14 (και το Γράφημα 18) παρουσιάζονται τα περιγραφικά στατιστικά των παραγόντων της κοινωνικής δικαιοσύνης μαζί με τα 95% διαστήματα εμπιστοσύνης των μέσων όρων. Από τα αποτελέσματα προκύπτει πως οι ερωτηθέντες συμφωνούν με την «Συνολική κοινωνική δικαιοσύνη» (95% δ.ε.=[5.84, 6.03]). Ιδιαίτερα, τείνουν να συμφωνούν απόλυτα με τον παράγοντα «Στάσεις για κοινωνική δικαιοσύνη» (95% δ.ε.=[6.45, 6.61]), ενώ συμφωνούν με τις «Συμπεριφορικές προθέσεις κοινωνικής δικαιοσύνης» (95% δ.ε.=[5.51, 5.82]). Επίσης, συμφωνούν τείνουν να συμφωνούν με τον «Αντιληπτό έλεγχο συμπεριφοράς» (95% δ.ε.=[5.45,

5.72]), ενώ συμφωνούν λίγο με την «Υποκειμενική κοινωνική δικαιοσύνη/κανόνες» (95% δ.ε.=[4.86, 5.19]).

Πίνακας 14: Περιγραφικά στοιχεία και 95% δ.ε. των παραγόντων κοινωνικής δικαιοσύνης

Παράγοντας	Μ.Ο.	Τ.Α.	95% δ.ε.
Συνολική κοινωνική δικαιοσύνη	5.94	0.62	[5.84, 6.03]
Στάσεις για κοινωνική δικαιοσύνη	6.53	0.54	[6.45, 6.61]
Αντιληπτός έλεγχος συμπεριφοράς	5.58	0.91	[5.45, 5.72]
Υποκειμενική κοινωνική δικαιοσύνη/κανόνες	5.02	1.13	[4.86, 5.19]
Συμπεριφορικές προθέσεις κοινωνικής δικαιοσύνης	5.66	1.04	[5.51, 5.82]

1: Διαφωνώ απόλυτα, 2: Διαφωνώ, 3: Διαφωνώ λίγο, 4: Ούτε Διαφωνώ Ούτε Συμφωνώ, 5: Συμφωνώ λίγο, 6: Συμφωνώ, 7: Συμφωνώ απόλυτα



Γράφημα 18: Error bars παραγόντων κοινωνικής δικαιοσύνης

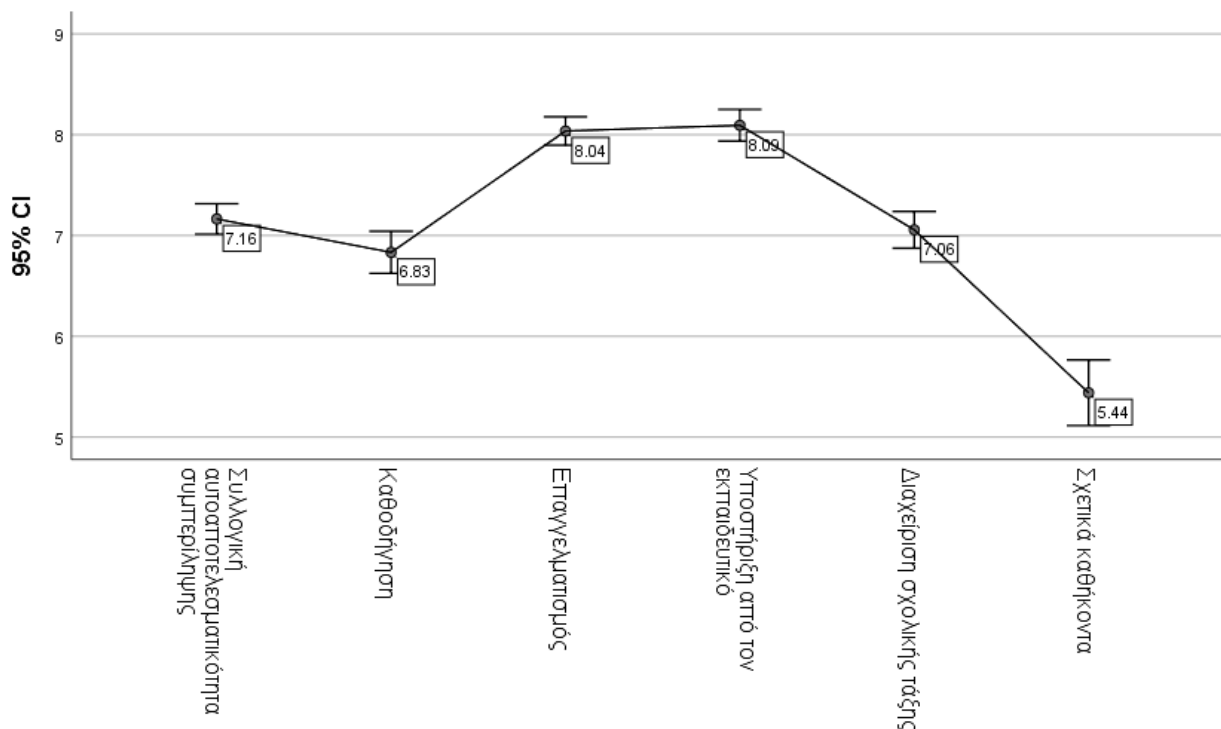
Στον Πίνακα 15 (και το Γράφημα 19) παρουσιάζονται τα περιγραφικά στατιστικά των παραγόντων της αποτελεσματικότητας διδασκαλίας μαθητών με αναπηρία, μαζί με τα 95% διαστήματα εμπιστοσύνης των μέσων όρων. Από τα αποτελέσματα προκύπτει πως οι ερωτηθέντες

συμφωνούν μετρίως με την «Συνολική αυτοαποτελεσματικότητα συμπερίληψης» (95% δ.ε.=[7.01, 7.31]). Ιδιαίτερα, συμφωνούν αρκετά με τους παράγοντες «Υποστήριξη από τον εκπαιδευτικό» (95% δ.ε.=[7.94, 8.25]) και «Επαγγελματισμό» (95% δ.ε.=[7.90, 8.18]). Ακόμη, συμφωνούν μετρίως με τους παράγοντες «Διαχείριση σχολικής τάξης» (95% δ.ε.=[6.87, 7.24]) και «Καθοδήγηση» (95% δ.ε.=[6.62, 7.04]). Τέλος, είναι ουδέτεροι έως συμφωνούν ελαφρώς με τα «Σχετικά καθήκοντα» (95% δ.ε.=[5.11, 5.77]).

Πίνακας 15: Περιγραφικά στοιχεία και 95% δ.ε. των παραγόντων αποτελεσματικότητας διδασκαλίας μαθητών με αναπηρία.

Παράγοντας	Μ.Ο.	Τ.Α.	95% δ.ε
Συνολική αυτοαποτελεσματικότητα συμπερίληψης	7.16	1.00	[7.01, 7.31]
Καθοδήγηση	6.83	1.38	[6.62, 7.04]
Επαγγελματισμός	8.04	0.94	[7.90, 8.18]
Υποστήριξη από τον εκπαιδευτικό	8.09	1.05	[7.94, 8.25]
Διαχείριση σχολικής τάξης	7.06	1.21	[6.87, 7.24]
Σχετικά καθήκοντα	5.44	2.16	[5.11, 5.77]

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



Γράφημα 19: Error bars παραγόντων αποτελεσματικότητας διδασκαλίας μαθητών με αναπηρία

Έλεγχοι κανονικότητας

Στον Πίνακα 16 παρουσιάζονται τα αποτελέσματα των ελέγχων κανονικότητας των παραγόντων. Από αυτά προκύπτει πως η κανονικότητα δεν ικανοποιείται σε καμία περίπτωση ($p < 0.01$).

Πίνακας 16: Έλεγχος κανονικότητας των παραγόντων

Παράγοντας	W (172)	p-value
Συνολική κοινωνική δικαιοσύνη	0,959	<0,001
Στάσεις για κοινωνική δικαιοσύνη	0,810	<0,001
Αντιληπτός έλεγχος συμπεριφοράς	0,966	<0,001
Υποκειμενική κοινωνική δικαιοσύνη/κανόνες	0,962	<0,001
Συμπεριφορικές προθέσεις κοινωνικής δικαιοσύνης	0,915	<0,001
Συνολική αυτοαποτελεσματικότητα συμπερίληψης	0,978	0,009
Καθοδήγηση	0,961	<0,001
Επαγγελματισμός	0,871	<0,001
Υποστήριξη από τον εκπαιδευτικό	0,826	<0,001
Διαχείριση σχολικής τάξης	0,957	<0,001
Σχετικά καθήκοντα	0,969	0,001

Συσχέτιση παραγόντων κοινωνικής δικαιοσύνης με αυτοαποτελεσματικότητα

Στον Πίνακα 17 παρουσιάζονται τα αποτελέσματα των συσχετίσεων Spearman μεταξύ των παραγόντων κοινωνικής δικαιοσύνης με αυτών της αυτοαποτελεσματικότητας αναφορικά με την προώθηση και εφαρμογή συμπεριληπτικών πρακτικών διδασκαλίας. Προκύπτει ότι:

Όλοι οι παράγοντες αυτοαποτελεσματικότητας διδασκαλίας μαθητών με αναπηρία συσχετίζεται με όλους τους παράγοντες κοινωνικής δικαιοσύνης με εξαίρεση τον παράγοντα «Σχετικά καθήκοντα».

Ο παράγοντας «Σχετικά καθήκοντα» συσχετίζεται με όλους τους παράγοντες κοινωνικής δικαιοσύνης εκτός του παράγοντα «Στάσεις για κοινωνική δικαιοσύνη» (1, 3-5).

Πίνακας 17: Συσχετίσεις Spearman μεταξύ παραγόντων κοινωνικής δικαιοσύνης με αυτών της αποτελεσματικότητας διδασκαλίας μαθητών με αναπηρία.

Παράγοντες		Συνολική κοινωνική δικαιοσύνη	Στάσεις για κοινωνική δικαιοσύνη	Αντιληπτός έλεγχος συμπεριφοράς	Υποκειμενική κοινωνική δικαιοσύνη/κανόνες	Συμπεριφορικές προθέσεις κοινωνικής δικαιοσύνης
Συνολική αυτοαποτελεσματικότητα συμπερίληψη	για	0.542**	0.359**	0.515**	0.410**	0.476**
Καθοδήγηση		0.498**	0.373**	0.493**	0.328**	0.434**
Επαγγελματισμός		0.469**	0.398**	0.415**	0.299**	0.421**
Υποστήριξη από τον εκπαιδευτικό		0.368**	0.298**	0.314**	0.263**	0.323**
Διαχείριση σχολικής τάξης		0.417**	0.242**	0.427**	0.350**	0.337**
Σχετικά καθήκοντα		0.359**	0.082	0.388**	0.386**	0.332**

** . $p < 0.01$

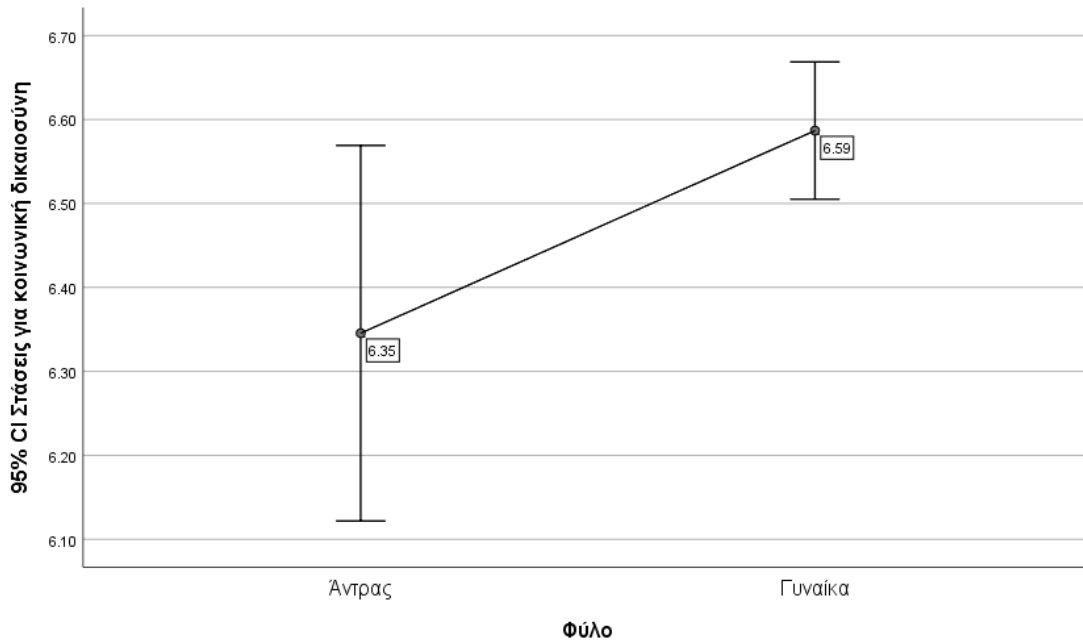
Συσχέτιση παραγόντων κοινωνικής δικαιοσύνης με δημογραφικά χαρακτηριστικά

Φύλο

Στον Πίνακα 18 παρουσιάζονται τα αποτελέσματα των ελέγχων independent samples t-test των παραγόντων κοινωνικής δικαιοσύνης ως προς το φύλο των ερωτηθέντων. Από τον πίνακα φαίνεται πως υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές μέσω των όρων στον παράγοντα «Στάσεις για κοινωνική δικαιοσύνη» ($t(50.38) = -2.044$, $p = 0.046 < 0.05$). Συγκεκριμένα, από τον Πίνακα 18 (και το Γράφημα 20) προκύπτει πως για τον παράγοντα «Στάσεις για κοινωνική δικαιοσύνη», ο μέσος όρος των ανδρών (M.O.=6.35) είναι στατιστικά μικρότερος ($t(50.38) = -2.044$, $p = 0.046 < 0.05$) από το μέσο όρο των γυναικών (M.O.=6.59).

Πίνακας 18: Παράγοντες κοινωνικής δικαιοσύνης * Φύλο, independent samples t-test

Παράγοντας	Φύλο	N	M.O.	t	df	p
Συνολική κοινωνική δικαιοσύνη	Άντρας	40	5.88	-0.616	51.99	0.541
	Γυναίκα	132	5.96			
Στάσεις για κοινωνική δικαιοσύνη	Άντρας	40	6.35	-2.044	50.38	0.046
	Γυναίκα	132	6.59			
Αντιληπτός έλεγχος συμπεριφοράς	Άντρας	40	5.75	1.337	170	0.183
	Γυναίκα	132	5.53			
Υποκειμενική κοινωνική δικαιοσύνη/κανόνες	Άντρας	40	4.99	-0.198	51.26	0.844
	Γυναίκα	132	5.04			
Συμπεριφορικές προθέσεις κοινωνικής δικαιοσύνης	Άντρας	40	5.63	-0.273	170	0.785
	Γυναίκα	132	5.68			



Γράφημα 20: Error bars, «Στάσεις για κοινωνική δικαιοσύνη» * Φύλο

Ηλικία

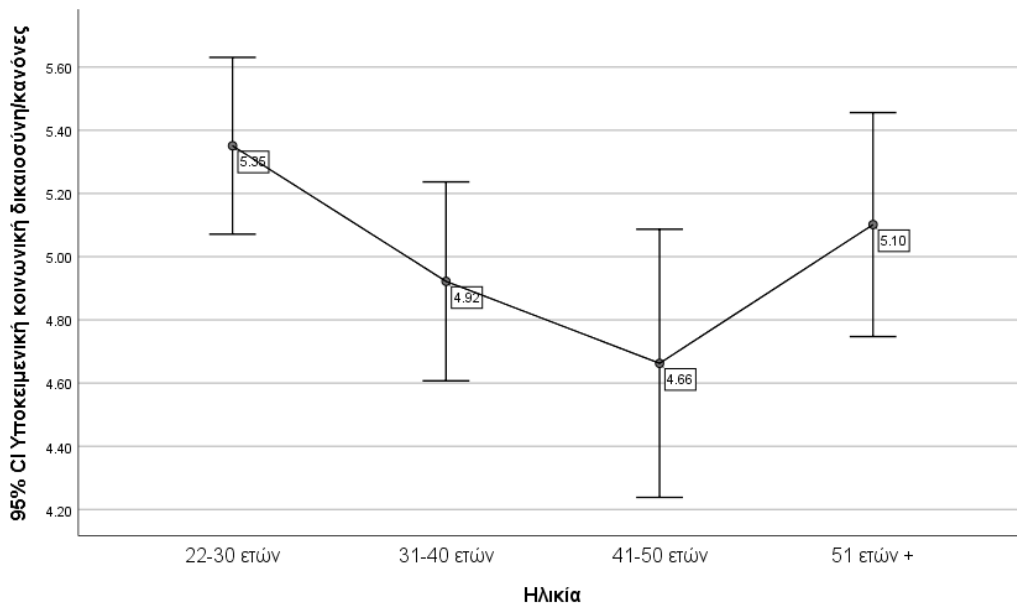
Στον Πίνακα 19 παρουσιάζονται τα αποτελέσματα των ελέγχων ANOVA των παραγόντων κοινωνικής δικαιοσύνης ως προς την ηλικία των ερωτηθέντων. Από τον πίνακα φαίνεται πως υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές μέσω των όρων στον παράγοντα «Υποκειμενική κοινωνική δικαιοσύνη/κανόνες» ($F(3.168)=3.129, p=0.027<0.05$). Ιδιαίτερα, από τους Πίνακες 19-20 (και το Γράφημα 21) προκύπτει ότι στον παράγοντα «Υποκειμενική κοινωνική δικαιοσύνη/κανόνες», ο μέσος όρος των ερωτηθέντων ηλικίας 22-30 ετών (M.O.=5.35) είναι στατιστικά μεγαλύτερος από τον μέσο όρο των ερωτηθέντων ηλικίας 41-50 ετών (M.O.=4.66) ($p=0.004$).

Πίνακας 19: Παράγοντες κοινωνικής δικαιοσύνης * Ηλικία, ANOVA

Παράγοντας	Ηλικία	N	M.O.	df1	df2	F	p
Συνολική κοινωνική δικαιοσύνη	22-30 ετών	52	6.04	3	168	1.349	0.260
	31-40 ετών	48	5.99				
	41-50 ετών	40	5.84				
	51 ετών +	32	5.82				
Στάσεις για κοινωνική δικαιοσύνη	22-30 ετών	52	6.55	3	168	0,393	0.758
	31-40 ετών	48	6,58				
	41-50 ετών	40	6.52				
	51 ετών +	32	6.45				
Αντιληπτός έλεγχος συμπεριφοράς	22-30 ετών	52	5.68	3	168	0.969	0.409
	31-40 ετών	48	5.67				
	41-50 ετών	40	5.51				
	51 ετών +	32	5,38				
Υποκειμενική κοινωνική δικαιοσύνη/κανόνες	22-30 ετών	52	5.35	3	168	3.129	0.027
	31-40 ετών	48	4.92				
	41-50 ετών	40	4.66				
	51 ετών +	32	5.10				
Συμπεριφορικές προθέσεις κοινωνικής δικαιοσύνης	22-30 ετών	52	5.78	3	168	1.960	0.122
	31-40 ετών	48	5.84				
	41-50 ετών	40	5.57				
	51 ετών +	32	5.33				

Πίνακας 20: «Υποκειμενική κοινωνική δικαιοσύνη/κανόνες» * Ηλικία, Post-Hoc LSD

Παράγοντας	Ηλικία (I)	Ηλικία (J)	Μέσες διαφορές (I-J)	p
Υποκειμενική κοινωνική δικαιοσύνη/κανόνες	22-30 ετών	31-40 ετών	0.43	0.054
		41-50 ετών	0.69*	0.004
		51 ετών +	0.25	0.317
	31-40 ετών	22-30 ετών	-0.43	0.054
		41-50 ετών	0.26	0.275
		51 ετών +	-0.18	0.477
	41-50 ετών	22-30 ετών	-0.69*	0.004
		31-40 ετών	-0.26	0.275
		51 ετών +	-0.44	0.096
	51 ετών +	22-30 ετών	-0.25	0.317
		31-40 ετών	0.18	0.477
		41-50 ετών	0.44	0.096



Γράφημα 21: Error bars, «Υποκειμενική κοινωνική δικαιοσύνη/κανόνες» * Ηλικία

Εκπαιδευτικό επίπεδο

Στον Πίνακα 21 παρουσιάζονται τα αποτελέσματα των ελέγχων independent samples t-test των παραγόντων κοινωνικής δικαιοσύνης ως προς το εκπαιδευτικό επίπεδο των ερωτηθέντων. Από τον πίνακα φαίνεται πως δεν υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές μέσω των όρων σε κανένα παράγοντα ($p \geq 0.234$).

Πίνακας 21: Παράγοντες κοινωνικής δικαιοσύνης * Εκπαιδευτικό επίπεδο, independent samples t-test

Παράγοντας	Εκπαιδευτικό επίπεδο	N	M.O.	t	df	p
Συνολική κοινωνική δικαιοσύνη	Βασικές σπουδές-Πτυχίο	59	5.91	-0.451	170	0.653
	Μεταπτυχιακό-Διδακτορικό	113	5.95			
Στάσεις για κοινωνική δικαιοσύνη	Βασικές σπουδές-Πτυχίο	59	6.46	-1.195	170	0.234
	Μεταπτυχιακό-Διδακτορικό	113	6.57			
Αντιληπτός έλεγχος συμπεριφοράς	Βασικές σπουδές-Πτυχίο	59	5.49	-0.916	170	0.361
	Μεταπτυχιακό-Διδακτορικό	113	5.63			
Υποκειμενική κοινωνική δικαιοσύνη/κανόνες	Βασικές σπουδές-Πτυχίο	59	5.15	1.076	170	0.283
	Μεταπτυχιακό-Διδακτορικό	113	4.96			
Συμπεριφορικές προθέσεις κοινωνικής δικαιοσύνης	Βασικές σπουδές-Πτυχίο	59	5.66	-0.068	170	0.946
	Μεταπτυχιακό-Διδακτορικό	113	5.67			

Χρόνος προϋπηρεσίας

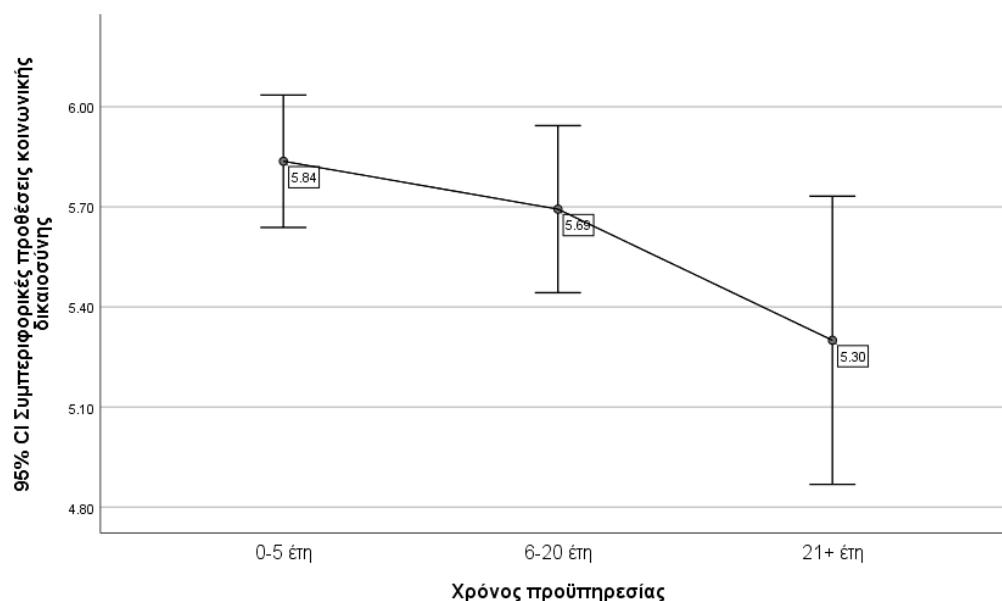
Στον Πίνακα 22 παρουσιάζονται τα αποτελέσματα των ελέγχων ANOVA των παραγόντων κοινωνικής δικαιοσύνης ως προς το χρόνο προϋπηρεσίας των ερωτηθέντων. Από τον πίνακα φαίνεται πως υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές μέσω των όρων στον παράγοντα «Συμπεριφορικές προθέσεις κοινωνικής δικαιοσύνης» ($F(2,169)=3.639, p=0.028<0.05$). Ιδιαίτερα, από τους Πίνακες 22-23 (και το Γράφημα 2.) προκύπτει ότι στον παράγοντα «Συμπεριφορικές προθέσεις κοινωνικής δικαιοσύνης», ο μέσος όρος των ερωτηθέντων που έχουν έως 5 χρόνια προϋπηρεσία (Μ.Ο.=5.84) είναι στατιστικά μεγαλύτερος από τον μέσο όρο των ερωτηθέντων που έχουν 21 χρόνια και πάνω (Μ.Ο.=5.30) ($p=0.067$).

Πίνακας 22: Παράγοντες κοινωνικής δικαιοσύνης * Χρόνος προϋπηρεσίας, ANOVA

Παράγοντας	Χρόνος	N	M.O.	df1	df2	F	p
Συνολική κοινωνική δικαιοσύνη	0-5 έτη	75	6,01	2	169	1,536	0,218
	6-20 έτη	57	5,93				
	21+ έτη	40	5,80				
Στάσεις για κοινωνική δικαιοσύνη	0-5 έτη	75	6,55	2	169	0,121	0,886
	6-20 έτη	57	6,51				
	21+ έτη	40	6,51				
Αντιληπτός έλεγχος συμπεριφοράς	0-5 έτη	75	5,71	2	169	1,541	0,217
	6-20 έτη	57	5,54				
	21+ έτη	40	5,41				
Υποκειμενική κοινωνική δικαιοσύνη/κανόνες	0-5 έτη	75	5,09	2	169	0,674	0,511
	6-20 έτη	57	5,07				
	21+ έτη	40	4,84				
Συμπεριφορικές προθέσεις κοινωνικής δικαιοσύνης	0-5 έτη	75	5,84	2	169	3,639	0,028
	6-20 έτη	57	5,69				
	21+ έτη	40	5,30				

Πίνακας 23: «Συμπεριφορικές προθέσεις κοινωνικής δικαιοσύνης» * Χρόνος προϋπηρεσίας, Post-Hoc Games Howell

Παράγοντας	Χρόνος (I)	Χρόνος (J)	Μέσες διαφορές (I-J)	p	
Συμπεριφορικές προθέσεις κοινωνικής δικαιοσύνης	0-5 έτη	6-20 έτη	0.14	0.642	
		21+ έτη	0.54*	0.067	
		6-20 έτη	0-5 έτη	-0.14	0.642
	21+ έτη	6-20 έτη	0.39	0.258	
		0-5 έτη	6-20 έτη	-0.54*	0.067
			21+ έτη	-0.39	0.258



Γράφημα 22: Error bars, «Συμπεριφορικές προθέσεις κοινωνικής δικαιοσύνης» * Χρόνος προϋπηρεσίας

Βαθμίδα εκπαίδευσης

Στον Πίνακα 24 παρουσιάζονται τα αποτελέσματα των ελέγχων independent samples t-test των παραγόντων κοινωνικής δικαιοσύνης ως προς τη βαθμίδα εκπαίδευσης των ερωτηθέντων. Από τον πίνακα φαίνεται πως δεν υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές μέσω των όρων σε κανένα παράγοντα ($p \geq 0.098$).

Πίνακας 24: Παράγοντες κοινωνικής δικαιοσύνης * Βαθμίδα εκπαίδευσης, independent samples t-test

Παράγοντας	Βαθμίδα	N	M.O.	t	df	p
Συνολική κοινωνική δικαιοσύνη	Πρωτοβάθμια	104	5.98	1.013	119.81	0.313
	Δευτεροβάθμια	68	5.88			
Στάσεις για κοινωνική δικαιοσύνη	Πρωτοβάθμια	104	6.56	0.885	170	0.377
	Δευτεροβάθμια	68	6.49			
Αντιληπτός έλεγχος συμπεριφοράς	Πρωτοβάθμια	104	5.68	1.663	170	0.098
	Δευτεροβάθμια	68	5.44			
Υποκειμενική κοινωνική δικαιοσύνη/κανόνες	Πρωτοβάθμια	104	5.06	0.479	115.09	0.633
	Δευτεροβάθμια	68	4.97			
Συμπεριφορικές προθέσεις κοινωνικής δικαιοσύνης	Πρωτοβάθμια	104	5.68	0.175	170	0.861
	Δευτεροβάθμια	68	5.65			

Φορέας εργασίας

Στον Πίνακα 25 παρουσιάζονται τα αποτελέσματα των ελέγχων independent samples t-test των παραγόντων κοινωνικής δικαιοσύνης ως προς το φορέα εργασίας των ερωτηθέντων. Από τον πίνακα φαίνεται πως δεν υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές μέσων όρων σε κανένα παράγοντα ($p \geq 0.052$).

Πίνακας 25: Παράγοντες κοινωνικής δικαιοσύνης*Φορέας εργασίας, independent samples t-test

Παράγοντας	Φορέας εργασίας	N	M.O.	t	df	p
Συνολική κοινωνική δικαιοσύνη	Δημόσιο Σχολείο	140	5.94	-0.050	170	0.960
	Ιδιωτικό Σχολείο	32	5.94			
Στάσεις για κοινωνική δικαιοσύνη	Δημόσιο Σχολείο	140	6.50	-1.652	64.001	0.104
	Ιδιωτικό Σχολείο	32	6.64			
Αντιληπτός έλεγχος συμπεριφοράς	Δημόσιο Σχολείο	140	5.56	-0.638	170	0.524
	Ιδιωτικό Σχολείο	32	5.68			
Υποκειμενική κοινωνική δικαιοσύνη/κανόνες	Δημόσιο Σχολείο	140	5.04	0.441	170	0.660
	Ιδιωτικό Σχολείο	32	4.95			
Συμπεριφορικές προθέσεις κοινωνικής δικαιοσύνης	Δημόσιο Σχολείο	140	5.74	1.955	170	0.052
	Ιδιωτικό Σχολείο	32	5.34			

Σπουδές στην ειδική αγωγή

Στον Πίνακα 26 παρουσιάζονται τα αποτελέσματα των ελέγχων independent samples t-test των παραγόντων κοινωνικής δικαιοσύνης ως προς το αν οι ερωτηθέντες έχουν σπουδές στην ειδική αγωγή. Από τον πίνακα φαίνεται πως υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές μέσων όρων στους παράγοντες «Συνολική κοινωνική δικαιοσύνη» ($t(170) = 2.343$, $p = 0.020 < 0.05$), «Στάσεις για κοινωνική δικαιοσύνη» ($t(170) = 2.137$, $p = 0.034 < 0.05$), «Αντιληπτός έλεγχος συμπεριφοράς» ($t(170) = 2.116$, $p = 0.036 < 0.05$) και «Συμπεριφορικές προθέσεις κοινωνικής δικαιοσύνης» ($t(170) = 1.994$, $p = 0.048 < 0.05$). Συγκεκριμένα, από τον Πίνακα 26 (και το Γράφημα 23) προκύπτει πως:

Για τον παράγοντα «Συνολική κοινωνική δικαιοσύνη», ο μέσος όρος όσων δεν έχουν σπουδές στην ειδική αγωγή (M.O.=5.85) είναι στατιστικά μικρότερος ($t(170) = -2.343$, $p = 0.020 < 0.05$) από το μέσο όρο όσων έχουν (M.O.=6.07).

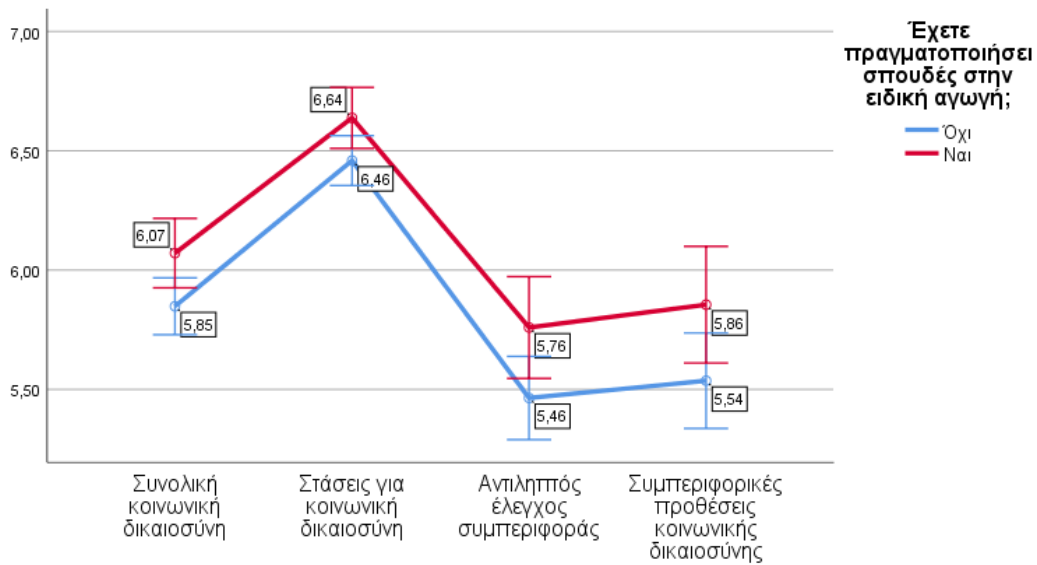
Για τον παράγοντα «Στάσεις για κοινωνική δικαιοσύνη», ο μέσος όρος όσων δεν έχουν σπουδές στην ειδική αγωγή (M.O.=6.46) είναι στατιστικά μικρότερος ($t(170)=-2.137$, $p=0.034<0.05$) από το μέσο όρο όσων έχουν (M.O.=6.64).

Για τον παράγοντα «Αντιληπτός έλεγχος συμπεριφοράς», ο μέσος όρος όσων δεν έχουν σπουδές στην ειδική αγωγή (M.O.=5.46) είναι στατιστικά μικρότερος ($t(170)=-2.116$, $p=0.036<0.05$) από το μέσο όρο όσων έχουν (M.O.=5.76).

Για τον παράγοντα «Συμπεριφορικές προθέσεις κοινωνικής δικαιοσύνης», ο μέσος όρος όσων δεν έχουν σπουδές στην ειδική αγωγή (M.O.=5.54) είναι στατιστικά μικρότερος ($t(170)=-1.994$, $p=0.048<0.05$) από το μέσο όρο όσων έχουν (M.O.=5.86).

Πίνακας 26: Παράγοντες κοινωνικής δικαιοσύνης * Σπουδές στην ειδική αγωγή, independent samples t-test

Παράγοντας	Σπουδές	N	M.O.	t	df	p
Συνολική κοινωνική δικαιοσύνη	Όχι	103	5,85	-2,343	170	0,020
	Ναι	69	6,97			
Στάσεις για κοινωνική δικαιοσύνη	Όχι	103	6,46	-2,137	170	0,034
	Ναι	69	6,64			
Αντιληπτός έλεγχος συμπεριφοράς	Όχι	103	5,46	-2,116	170	0,036
	Ναι	69	5,76			
Υποκειμενική κοινωνική δικαιοσύνη/κανόνες	Όχι	103	4,96	-0,903	170	0,368
	Ναι	69	5,12			
Συμπεριφορικές προθέσεις κοινωνικής δικαιοσύνης	Όχι	103	5,54	-1,994	170	0,048
	Ναι	69	5,86			



Error bars: 95% CI

Γράφημα 23: Error bars, Παράγοντες κοινωνικής δικαιοσύνης * Σπουδές στην ειδική αγωγή
Σεμινάριο/πρόγραμμα εκπαίδευσης στην ειδική αγωγή

Στον Πίνακα 27 παρουσιάζονται τα αποτελέσματα των ελέγχων independent samples t-test των παραγόντων κοινωνικής δικαιοσύνης ως προς το αν οι ερωτηθέντες έχουν ολοκληρώσει κάποιο σεμινάριο ή πρόγραμμα εκπαίδευσης πάνω στην ειδική αγωγή. Από τον πίνακα φαίνεται πως δεν υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές μέσω των όρων σε κανένα παράγοντα ($p \geq 0,082$).

Πίνακας 27: Παράγοντες κοινωνικής δικαιοσύνης * Σεμινάριο/πρόγραμμα εκπαίδευσης στην ειδική αγωγή, independent samples t-test

Παράγοντας	Σεμινάριο/πρόγραμμα εκπαίδευσης στην ΕΑ						
	Όχι	Ναι	N	M.O.	t	df	p
Συνολική κοινωνική δικαιοσύνη	Όχι	Ναι	53	5,81	-1,703	82,91	0,092
			119	6,00			
Στάσεις για κοινωνική δικαιοσύνη	Όχι	Ναι	53	6,41	-1,763	77,24	0,082
			119	6,59			
Αντιληπτός έλεγχος συμπεριφοράς	Όχι	Ναι	53	5,41	-1,549	81,67	0,125
			119	5,66			
Υποκειμενική κοινωνική δικαιοσύνη/κανόνες	Όχι	Ναι	53	4,94	-0,631	170	0,529
			119	5,06			
Συμπεριφορικές προθέσεις κοινωνικής δικαιοσύνης	Όχι	Ναι	53	5,52	-1,230	170	0,221
			119	5,73			

Συσχέτιση παραγόντων αυτοαποτελεσματικότητας με δημογραφικά χαρακτηριστικά

Φύλο

Στον Πίνακα 28 παρουσιάζονται τα αποτελέσματα των ελέγχων independent samples t-test των παραγόντων αυτοαποτελεσματικότητας συμπερίληψης ως προς το φύλο των ερωτηθέντων. Από τον πίνακα φαίνεται πως δεν υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές μέσω των όρων σε κανένα παράγοντα ($p \geq 0.063$).

Πίνακας 28: Παράγοντες αυτοαποτελεσματικότητας συμπερίληψης * Φύλο, independent samples t-test

Παράγοντας	Φύλο	N	M.O.	t	df	p
Συνολική αυτοαποτελεσματικότητα συμπερίληψης	Άντρας	40	7,09	-0,504	170	0,615
	Γυναίκα	132	7,19			
Καθοδήγηση	Άντρας	40	6,80	-0,150	54,82	0,881
	Γυναίκα	132	6,84			
Επαγγελματισμός	Άντρας	40	7,80	-1,873	170	0,063
	Γυναίκα	132	8,11			
Υποστήριξη από τον εκπαιδευτικό	Άντρας	40	7,91	-1,278	170	0,203
	Γυναίκα	132	8,15			
Διαχείριση σχολικής τάξης	Άντρας	40	6,99	-0,384	170	0,702
	Γυναίκα	132	7,08			
Σχετικά καθήκοντα	Άντρας	40	5,70	0,868	170	0,387
	Γυναίκα	132	5,36			

Ηλικία

Στον Πίνακα 29 παρουσιάζονται τα αποτελέσματα των ελέγχων ANOVA των παραγόντων αυτοαποτελεσματικότητας συμπερίληψης ως προς την ηλικία των ερωτηθέντων. Από τον πίνακα φαίνεται πως δεν υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές μέσω των όρων σε κανένα παράγοντα ($p \geq 0.310$).

Πίνακας 29: Παράγοντες αυτοαποτελεσματικότητας συμπερίληψης * Ηλικία, ANOVA

Παράγοντας	Ηλικία	N	M.O.	df1	df2	F	p
Συνολική αυτοαποτελεσματικότητα συμπερίληψης	22-30 ετών	52	7,33	3	168	0,736	0,532
	31-40 ετών	48	7,11				
	41-50 ετών	40	7,12				
	51 ετών +	32	7,04				
Καθοδήγηση	22-30 ετών	52	7,06	3	168	1,189	0,315
	31-40 ετών	48	6,83				
	41-50 ετών	40	6,83				
	51 ετών +	32	6,48				
Επαγγελματισμός	22-30 ετών	52	7,99	3	168	0,400	0,753
	31-40 ετών	48	8,02				
	41-50 ετών	40	8,18				
	51 ετών +	32	7,96				
Υποστήριξη από τον εκπαιδευτικό	22-30 ετών	52	8,24	3	168	0,535	0,659
	31-40 ετών	48	8,04				
	41-50 ετών	40	7,99				
	51 ετών +	32	8,05				
Διαχείριση σχολικής τάξης	22-30 ετών	52	7,31	3	168	1,205	0,310
	31-40 ετών	48	6,90				
	41-50 ετών	40	7,02				
	51 ετών +	32	6,93				
Σχετικά καθήκοντα	22-30 ετών	52	5,79	3	168	0,933	0,426
	31-40 ετών	48	5,32				
	41-50 ετών	40	5,06				
	51 ετών +	32	5,53				

Εκπαιδευτικό επίπεδο

Στον Πίνακα 30 παρουσιάζονται τα αποτελέσματα των ελέγχων independent samples t-test των παραγόντων αυτοαποτελεσματικότητας συμπερίληψης ως προς το εκπαιδευτικό επίπεδο των ερωτηθέντων. Από τον πίνακα φαίνεται πως δεν υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές μέσω των όρων σε κανένα παράγοντα ($p \geq 0.102$).

Πίνακας 30: Παράγοντες αυτοαποτελεσματικότητας συμπερίληψης * Εκπαιδευτικό επίπεδο, independent samples t-test

Παράγοντας	Εκπαιδευτικό επίπεδο	N	M.O.	t	df	p
Συνολική αυτοαποτελεσματικότητα συμπερίληψης	Βασικές σπουδές-Πτυχίο	59	7,10	-0,610	170	0,543
	Μεταπτυχιακό-Διδακτορικό	113	7,20			
Καθοδήγηση	Βασικές σπουδές-Πτυχίο	59	6,79	-0,268	170	0,789
	Μεταπτυχιακό-Διδακτορικό	113	6,85			
Επαγγελματισμός	Βασικές σπουδές-Πτυχίο	59	7,87	-1,643	170	0,102
	Μεταπτυχιακό-Διδακτορικό	113	8,12			
Υποστήριξη από τον εκπαιδευτικό	Βασικές σπουδές-Πτυχίο	59	8,03	-0,586	170	0,559
	Μεταπτυχιακό-Διδακτορικό	113	8,13			
Διαχείριση σχολικής τάξης	Βασικές σπουδές-Πτυχίο	59	6,89	-1,281	170	0,202
	Μεταπτυχιακό-Διδακτορικό	113	7,14			
Σχετικά καθήκοντα	Βασικές σπουδές-Πτυχίο	59	5,59	0,671	170	0,503
	Μεταπτυχιακό-Διδακτορικό	113	5,36			

Χρόνος προϋπηρεσίας

Στον Πίνακα 31 παρουσιάζονται τα αποτελέσματα των ελέγχων ANOVA των παραγόντων αυτοαποτελεσματικότητας συμπερίληψης ως προς το χρόνο προϋπηρεσίας των ερωτηθέντων. Από τον πίνακα φαίνεται πως δεν υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές μέσω των όρων σε κανένα παράγοντα ($p \geq 0.145$).

Πίνακας 31: Παράγοντες αυτοαποτελεσματικότητας συμπερίληψης*Χρόνος προϋπηρεσίας, ANOVA

Παράγοντας	Χρόνος	N	M.O.	df1	df2	F	p
Συνολική αυτοαποτελεσματικότητα συμπερίληψης	0-5 έτη	75	7,28	2	169	1,035	0,358
	6-20 έτη	57	7,11				
	21+ έτη	40	7,01				
Καθοδήγηση	0-5 έτη	75	6,90	2	169	0,247	0,781
	6-20 έτη	57	6,83				
	21+ έτη	40	6,71				
Επαγγελματισμός	0-5 έτη	75	8,05	2	169	0,326	0,722
	6-20 έτη	57	8,09				
	21+ έτη	40	7,94				

Υποστήριξη από τον εκπαιδευτικό	0-5 έτη	75	8,27	2	169	1,954	0,145
	6-20 έτη	57	7,95				
	21+ έτη	40	7,97				
Διαχείριση σχολικής τάξης	0-5 έτη	75	7,18	2	169	0,734	0,481
	6-20 έτη	57	7,00				
	21+ έτη	40	6,91				
Σχετικά καθήκοντα	0-5 έτη	75	5,75	2	169	1,380	0,254
	6-20 έτη	57	5,25				
	21+ έτη	40	5,13				

Βαθμίδα εκπαίδευσης

Στον Πίνακα 32 παρουσιάζονται τα αποτελέσματα των ελέγχων independent samples t-test των παραγόντων αυτοαποτελεσματικότητας συμπερίληψης ως προς τη βαθμίδα εκπαίδευσης των ερωτηθέντων. Από τον πίνακα φαίνεται πως δεν υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές μέσω των όρων σε κανένα παράγοντα ($p \geq 0.242$).

Πίνακας 32: Παράγοντες αυτοαποτελεσματικότητας συμπερίληψης * Βαθμίδα εκπαίδευσης, independent samples t-test

Παράγοντας	Βαθμίδα εκπαίδευσης	N	M.O.	t	df	p
Συνολική αυτοαποτελεσματικότητα συμπερίληψης	Πρωτοβάθμια	104	7,21	0,690	170	0,491
	Δευτεροβάθμια	68	7,10			
Καθοδήγηση	Πρωτοβάθμια	104	6,93	1,174	170	0,242
	Δευτεροβάθμια	68	6,68			
Επαγγελματισμός	Πρωτοβάθμια	104	8,03	-0,025	170	0,980
	Δευτεροβάθμια	68	8,04			
Υποστήριξη από τον εκπαιδευτικό	Πρωτοβάθμια	104	8,15	0,893	170	0,373
	Δευτεροβάθμια	68	8,00			
Διαχείριση σχολικής τάξης	Πρωτοβάθμια	104	7,11	0,748	170	0,455
	Δευτεροβάθμια	68	6,97			
Σχετικά καθήκοντα	Πρωτοβάθμια	104	5,43	-0,054	170	0,957
	Δευτεροβάθμια	68	5,45			

Φορέας εργασίας

Στον Πίνακα 33 παρουσιάζονται τα αποτελέσματα των ελέγχων independent samples t-test των παραγόντων αυτοαποτελεσματικότητας συμπερίληψης ως προς το φορέας εργασίας των ερωτηθέντων. Από τον πίνακα φαίνεται πως δεν υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές μέσω των όρων σε κανένα παράγοντα ($p \geq 0.531$).

Πίνακας 33: Παράγοντες αυτοαποτελεσματικότητας συμπερίληψης * Φορέας εργασίας, independent samples t-test

Παράγοντας	Φορέας εργασίας	N	M.O.	t	df	p
Συνολική αυτοαποτελεσματικότητα συμπερίληψης	Δημόσιο Σχολείο	140	7,17	0,077	170	0,939
	Ιδιωτικό Σχολείο	32	7,15			
Καθοδήγηση	Δημόσιο Σχολείο	140	6,82	-0,192	170	0,848
	Ιδιωτικό Σχολείο	32	6,88			
Επαγγελματισμός	Δημόσιο Σχολείο	140	8,04	0,165	39,03	0,870
	Ιδιωτικό Σχολείο	32	8,01			
Υποστήριξη από τον εκπαιδευτικό	Δημόσιο Σχολείο	140	8,07	-0,628	170	0,531
	Ιδιωτικό Σχολείο	32	8,20			
Διαχείριση σχολικής τάξης	Δημόσιο Σχολείο	140	7,07	0,344	170	0,731
	Ιδιωτικό Σχολείο	32	6,99			
Σχετικά καθήκοντα	Δημόσιο Σχολείο	140	5,47	0,399	170	0,691
	Ιδιωτικό Σχολείο	32	5,30			

Σπουδές στην ειδική αγωγή

Στον Πίνακα 34 παρουσιάζονται τα αποτελέσματα των ελέγχων independent samples t-test των παραγόντων αυτοαποτελεσματικότητας συμπερίληψης ως προς το αν οι ερωτηθέντες έχουν σπουδές στην ειδική αγωγή. Από τον πίνακα φαίνεται πως υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές μέσω των όρων στους παράγοντες «Συνολική αυτοαποτελεσματικότητα συμπερίληψης» ($t(170)=3.220, p=0.002 < 0.01$), «Καθοδήγηση» ($t(164.96)=3.605, p < 0.001$), «Διαχείριση σχολικής τάξης» ($t(170)= 2.901, p=0.004 < 0.01$) και «Σχετικά καθήκοντα» ($t(170)= 2.557, p=0.011 < 0.05$). Συγκεκριμένα, από τον Πίνακα 34 (και το Γράφημα 24) προκύπτει πως:

Για τον παράγοντα «Συνολική αυτοαποτελεσματικότητα συμπερίληψης», ο μέσος όρος όσων δεν έχουν σπουδές στην ειδική αγωγή (M.O.=6.97) είναι στατιστικά μικρότερος ($t(170)=-3.220, p=0.002<0.01$) από το μέσο όρο όσων έχουν εξειδικευμένες σπουδές (M.O.=7.46).

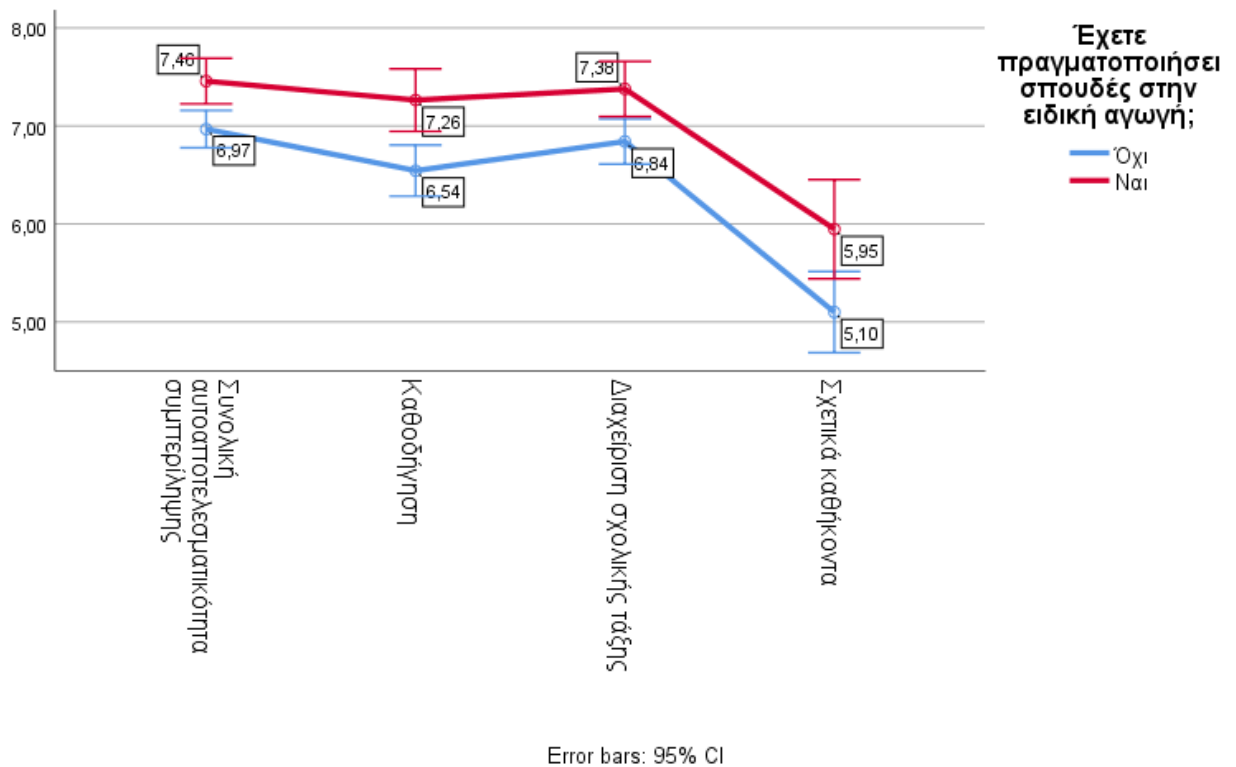
Για τον παράγοντα «Καθοδήγηση», ο μέσος όρος όσων δεν έχουν σπουδές στην ειδική αγωγή (M.O.=6.54) είναι στατιστικά μικρότερος ($t(164.96)=-3.605, p<0.001$) από το μέσο όρο όσων έχουν εξειδικευμένες σπουδές (M.O.=7.26).

Για τον παράγοντα «Διαχείριση σχολικής τάξης», ο μέσος όρος όσων δεν έχουν σπουδές στην ειδική αγωγή (M.O.=6.84) είναι στατιστικά μικρότερος ($t(170)=-2.901, p=0.004<0.01$) από το μέσο όρο όσων έχουν εξειδικευμένες σπουδές (M.O.=7.38).

Για τον παράγοντα «Σχετικά καθήκοντα», ο μέσος όρος όσων δεν έχουν σπουδές στην ειδική αγωγή (M.O.=5.10) είναι στατιστικά μικρότερος ($t(170)=-2.557, p=0.011<0.05$) από το μέσο όρο όσων έχουν εξειδικευμένες σπουδές (M.O.=5.95).

Πίνακας 34: Παράγοντες αυτοαποτελεσματικότητας συμπερίληψης * Σπουδές στην ειδική αγωγή, independent samples t-test

Παράγοντας	Σπουδές	N	M.O.	t	df	p
Συνολική αυτοαποτελεσματικότητα συμπερίληψης	Όχι	103	6.97	-3.220	170	0.002
	Ναι	69	7.46			
Καθοδήγηση	Όχι	103	6.54	-3.605	164,96	<0.001
	Ναι	69	7.26			
Επαγγελματισμός	Όχι	103	7.97	-1.150	170	0.252
	Ναι	69	8.14			
Υποστήριξη από τον εκπαιδευτικό	Όχι	103	8.00	-1.480	170	0.141
	Ναι	69	8.24			
Διαχείριση σχολικής τάξης	Όχι	103	6.84	-2.901	170	0.004
	Ναι	69	7.38			
Σχετικά καθήκοντα	Όχι	103	5.10	-2.557	170	0.011
	Ναι	69	5.95			



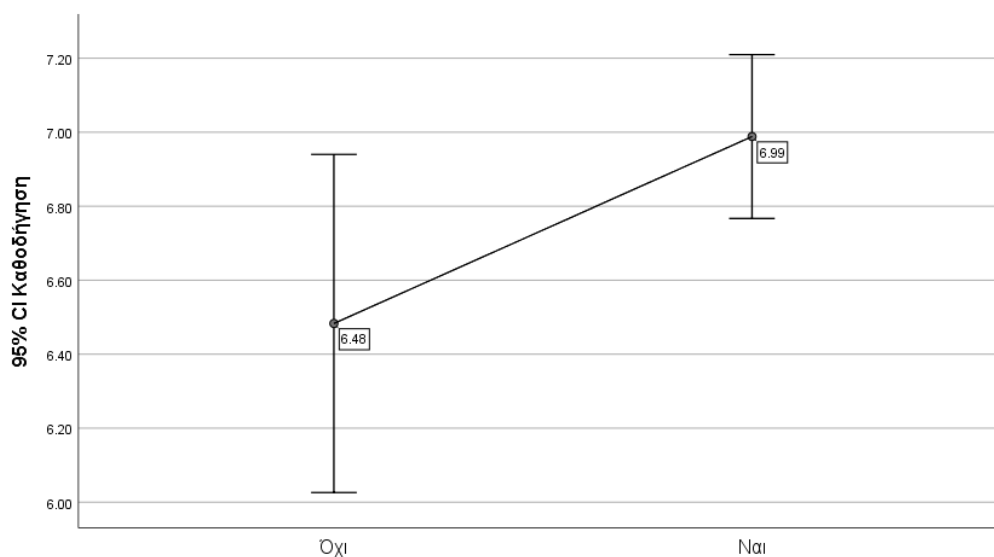
Γράφημα 24: Error bars, Παράγοντες αυτοαποτελεσματικότητας συμπερίληψης * Σπουδές στην ειδική αγωγή

Σεμινάριο/πρόγραμμα εκπαίδευσης στην ειδική αγωγή

Στον Πίνακα 35 παρουσιάζονται τα αποτελέσματα των ελέγχων independent samples t-test των παραγόντων αυτοαποτελεσματικότητας συμπερίληψης ως προς το αν οι ερωτηθέντες έχουν ολοκληρώσει σεμινάριο ή πρόγραμμα εκπαίδευσης στην ειδική αγωγή. Από τον πίνακα φαίνεται πως υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές μέσων όρων στον παράγοντα «Καθοδήγηση» ($t(78.12) = 1.991, p = 0.0499 < 0.05$). Συγκεκριμένα, από τον Πίνακα 35 (και το Γράφημα 25) προκύπτει πως για τον παράγοντα «Καθοδήγηση», ο μέσος όρος όσων δεν έχουν ολοκληρώσει σεμινάριο ή πρόγραμμα εκπαίδευσης στην ειδική αγωγή ($M.O. = 6.48$) είναι στατιστικά μικρότερος ($t(78.12) = -1.991, p = 0.049 < 0.05$) από το μέσο όρο όσων έχουν ($M.O. = 6.99$).

Πίνακας 35: Παράγοντες αυτοαποτελεσματικότητας συμπερίληψης * Σεμινάριο/πρόγραμμα εκπαίδευσης στην ειδική αγωγή, independent samples t-test

Παράγοντας	Σεμινάριο/πρόγραμμα εκπαίδευσης στην ΕΑ		N	M.O.	t	df	p
	Όχι	Ναι					
Συνολική αυτοαποτελεσματικότητα συμπερίληψης	Όχι		53	7.04	-1.064	170	0.289
	Ναι		119	7.22			
Καθοδήγηση	Όχι		53	6.48	-1.991	78,12	0.049
	Ναι		119	6.99			
Επαγγελματισμός	Όχι		53	8.11	0.650	170	0.517
	Ναι		119	8.01			
Υποστήριξη από τον εκπαιδευτικό	Όχι		53	8.19	0.853	170	0.395
	Ναι		119	8.05			
Διαχείριση σχολικής τάξης	Όχι		53	6.97	-0.632	170	0.528
	Ναι		119	7.10			
Σχετικά καθήκοντα	Όχι		53	5.12	-1.300	170	0.195
	Ναι		119	5.58			



Έχετε παρακολουθήσει σεμινάριο/ πρόγραμμα εκπαίδευσης στην ειδική αγωγή;

Γράφημα 25: Error bars, Παράγοντες αυτοαποτελεσματικότητας συμπερίληψης * Σεμινάριο/πρόγραμμα εκπαίδευσης στην ειδική αγωγή

Προβλεπτικοί παράγοντες της αυτοαποτελεσματικότητας συμπερίληψης

Συνολική αυτοαποτελεσματικότητα συμπερίληψης

Ο Πίνακας 36 παρουσιάζει τα αποτελέσματα της πολλαπλής γραμμικής παλινδρόμησης με εξαρτημένη μεταβλητή την «Συνολική αυτοαποτελεσματικότητα συμπερίληψης». Στο μοντέλο 1 χρησιμοποιούνται ως ανεξάρτητες μεταβλητές οι παράγοντες της κοινωνικής δικαιοσύνης. Παρατηρήθηκε στατιστικά σημαντική επίδραση των ανεξάρτητων μεταβλητών στην εξαρτημένη με καλό βαθμό προσαρμογής ($F(4.167)=23.323, p<0.001$) ερμηνεύοντας το 34.3% της συνολικής διακύμανσης. Στατιστικά σημαντική θεωρήθηκε η επίδραση των παραγόντων «Αντιληπτός έλεγχος συμπεριφοράς» ($Beta=0.342, t=3.892, p<0.001$), «Συμπεριφορικές προθέσεις κοινωνικής δικαιοσύνης» ($Beta=0.219, t=2.500, p=0.013<0.05$). Δεν παρατηρήθηκε πολυσυγγραμμικότητα ($VIF<10$).

Στο μοντέλο 2 ανεξάρτητες μεταβλητές είναι οι παράγοντες της κοινωνικής δικαιοσύνης και οι σπουδές στην ειδική αγωγή όπου υπήρξε συσχέτιση. Παρατηρήθηκε στατιστικά σημαντική επίδραση των ανεξάρτητων μεταβλητών στην εξαρτημένη με καλό βαθμό προσαρμογής ($F(5.166)=20.034, p<0.001$) ερμηνεύοντας το 35.8% της συνολικής διακύμανσης. Στατιστικά σημαντική θεωρήθηκε η επίδραση των παραγόντων «Αντιληπτός έλεγχος συμπεριφοράς» ($Beta=0.329, t=3.783, p<0.001$), «Συμπεριφορικές προθέσεις κοινωνικής δικαιοσύνης» ($Beta=0.200, t=2.383, p=0.018<0.05$) και «Σπουδές στην ειδική αγωγή» ($Beta=0.279, t=2.184, p=0.030<0.05$). Δεν παρατηρήθηκε πολυσυγγραμμικότητα ($VIF<10$).

Πίνακας 36: Αποτελέσματα πολλαπλής γραμμικής παλινδρόμησης για την «Συνολική αυτοαποτελεσματικότητα συμπερίληψης»

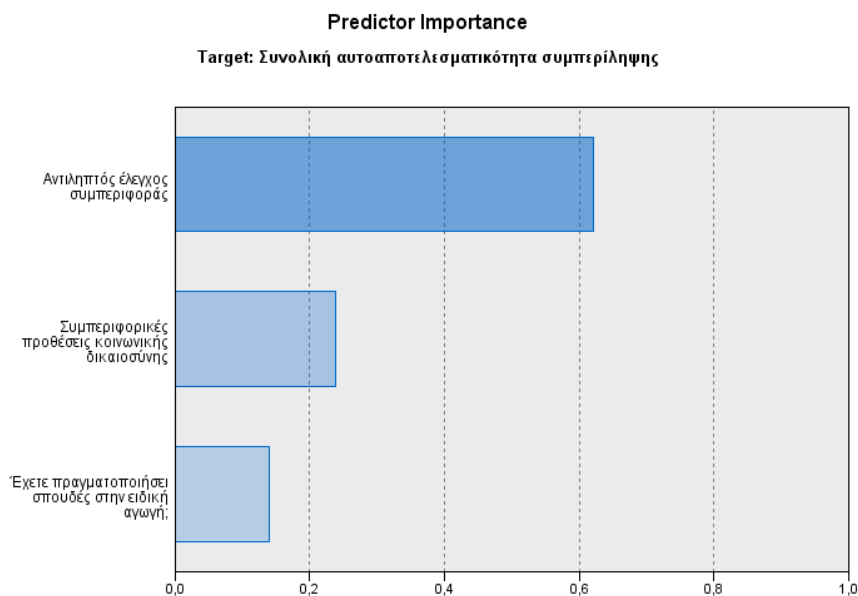
Μοντέλο 1	Ανεξάρτητες	B	Beta	t	p-value	VIF
	Σταθερά	2.322		3.074	0.002	
	Στάσεις για κοινωνική δικαιοσύνη	0.202	0.110	1.579	0.116	1.253
	Αντιληπτός έλεγχος συμπεριφοράς	0.378	0.342	3.892	<0.001	2.005
	Υποκειμενική κοινωνική δικαιοσύνη/κανόνες	0.041	0.046	0.584	0.560	1.616
	Συμπεριφορικές προθέσεις κοινωνικής δικαιοσύνης	0.212	0.219	2.500	0.013	1.998

Μοντέλο 2	Ανεξάρτητες	B	Beta	t	p-value	VIF
	Σταθερά	2.500	-	3.327	0.001	-
	Στάσεις για κοινωνική δικαιοσύνη	0.173	0.094	1.361	0.175	1.267
	Αντιληπτός έλεγχος συμπεριφοράς	0.364	0.329	3.783	<0.001	2.014
	Υποκειμενική κοινωνική δικαιοσύνη/κανόνες	0.050	0.056	0.713	0.477	1.621
	Συμπεριφορικές προθέσεις κοινωνικής δικαιοσύνης	0.200	0.207	2.383	0.018	2.006
	Σπουδές στην ειδική αγωγή	0.279	0.137	2.184	0.030	1.044

1: $F(4.167)=23.323, p<0.001, AdjR^2=0.343$

2: $F(5.166)=20.034, p<0.001, AdjR^2=0.358$

Σύμφωνα με το Γράφημα 26, η επίδραση του παράγοντα «Αντιληπτός έλεγχος συμπεριφοράς» στην εξαρτημένη μεταβλητή «Συνολική αυτοαποτελεσματικότητα συμπερίληψης» είναι 62%, ακολουθεί η επίδραση του παράγοντα «Συμπεριφορικές προθέσεις κοινωνικής δικαιοσύνης» με 24% και τέλος οι σπουδές στην ειδική αγωγή με 14%.



Γράφημα 26: Επίδραση προβλεπτικών παραγόντων στην «Συνολική αυτοαποτελεσματικότητα συμπερίληψης»

Καθοδήγηση

Ο Πίνακας 37 παρουσιάζει τα αποτελέσματα της πολλαπλής γραμμικής παλινδρόμησης με εξαρτημένη μεταβλητή την «Καθοδήγηση». Στο μοντέλο 1 χρησιμοποιούνται ως ανεξάρτητες μεταβλητές οι παράγοντες της κοινωνικής δικαιοσύνης. Παρατηρήθηκε στατιστικά σημαντική επίδραση των ανεξάρτητων μεταβλητών στην εξαρτημένη με καλό βαθμό προσαρμογής ($F(4,167) = 17.377, p < 0.001$) ερμηνεύοντας το 27.7% της συνολικής διακύμανσης. Στατιστικά σημαντική θεωρήθηκε η επίδραση των παραγόντων «Αντιληπτός έλεγχος συμπεριφοράς» ($Beta = 0.375, t = 4.075, p < 0.001$) και «Στάσεις για κοινωνική δικαιοσύνη» ($Beta = 0.145, t = 1.992, p = 0.048 < 0.05$). Δεν παρατηρήθηκε πολυσυγγραμμικότητα ($VIF < 10$).

Στο μοντέλο 2 ανεξάρτητες μεταβλητές είναι οι παράγοντες της κοινωνικής δικαιοσύνης και οι σπουδές στην ειδική αγωγή όπου υπήρξε συσχέτιση. Παρατηρήθηκε στατιστικά σημαντική επίδραση των ανεξάρτητων μεταβλητών στην εξαρτημένη με καλό βαθμό προσαρμογής ($F(6,165)$

= 12.862, $p < 0.001$) ερμηνεύοντας το 29.4% της συνολικής διακύμανσης. Στατιστικά σημαντική θεωρήθηκε η επίδραση των παραγόντων «Αντιληπτός έλεγχος συμπεριφοράς» ($Beta = 0.359$, $t = 3.931$, $p < 0.001$) και «Σπουδές στην ειδική αγωγή» ($Beta = 0.146$, $t = 2.035$, $p = 0.043 < 0.05$). Ακόμη, δεν παρατηρήθηκε πολυσυγγραμμικότητα ($VIF < 10$).

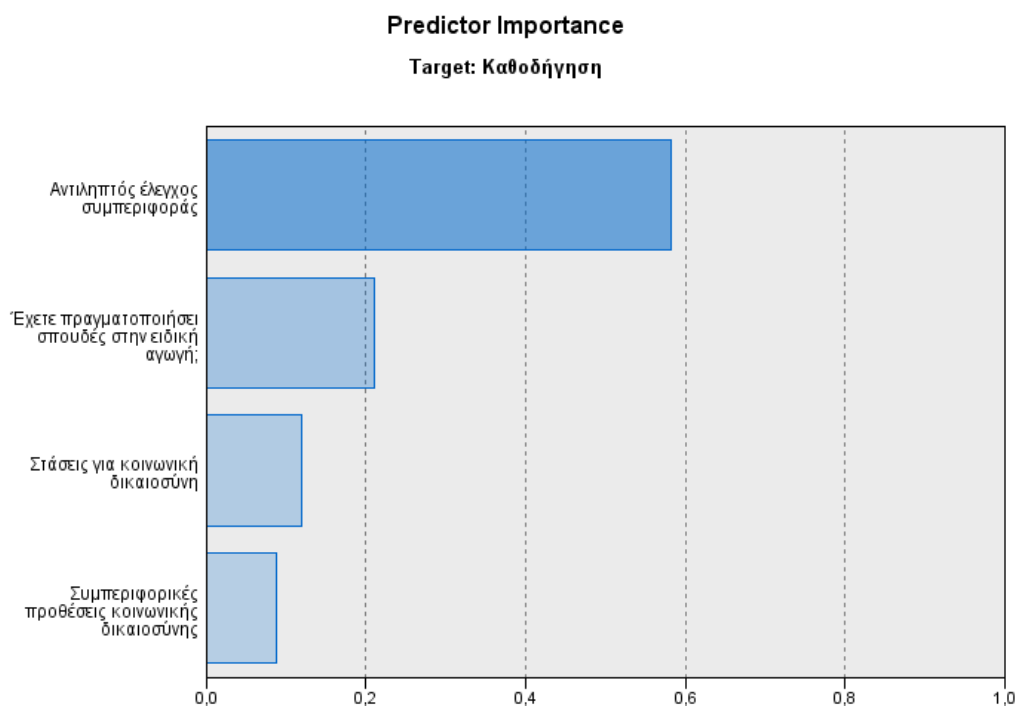
Πίνακας 37: Αποτελέσματα πολλαπλής γραμμικής παλινδρόμησης για την «Καθοδήγηση»

Μοντέλο	Ανεξάρτητες	B	Beta	t	p-value	VIF
2						
	Σταθερά	0,358	-	0,327	0,744	-
	Στάσεις για κοινωνική δικαιοσύνη	0,370	0,145	1,992	0,048	1,253
	Αντιληπτός έλεγχος συμπεριφοράς	0,573	0,375	4,075	<0,001	2,005
	Υποκειμενική κοινωνική δικαιοσύνη/κανόνες	-0,075	-0,061	-0,741	0,460	1,616
	Συμπεριφορικές προθέσεις κοινωνικής δικαιοσύνης	0,219	0,164	1,779	0,077	1,998
Μοντέλο	Ανεξάρτητες	B	Beta	t	p-value	VIF
2						
	Σταθερά	0,638	-	0,587	0,558	-
	Στάσεις για κοινωνική δικαιοσύνη	0,317	0,124	1,716	0,088	1,274
	Αντιληπτός έλεγχος συμπεριφοράς	0,548	0,359	3,931	<0,001	2,019
	Υποκειμενική κοινωνική δικαιοσύνη/κανόνες	-0,061	-0,049	-0,602	0,548	1,622
	Συμπεριφορικές προθέσεις κοινωνικής δικαιοσύνης	0,201	0,150	1,649	0,101	2,007
	Σπουδές στην ειδική αγωγή	0,410	0,146	2,035	0,043	1,240
	Σεμινάριο/ πρόγραμμα εκπαίδευσης σε ειδική αγωγή	0,093	0,031	0,439	0,661	1,225

1: $F(4.167) = 17.377$, $p < 0.001$, $AdjR^2 = 0.277$

2: $F(6.165) = 12.862$, $p < 0.001$, $AdjR^2 = 0.294$

Σύμφωνα με το Γράφημα 27, η επίδραση του παράγοντα «Αντιληπτός έλεγχος συμπεριφοράς» στην εξαρτημένη μεταβλητή «Καθοδήγηση» είναι 58%, ακολουθεί η επίδραση των σπουδών στην ειδική αγωγή με 21%.



Γράφημα 27: Επίδραση προβλεπτικών παραγόντων στην «Καθοδήγηση»

Επαγγελματισμός

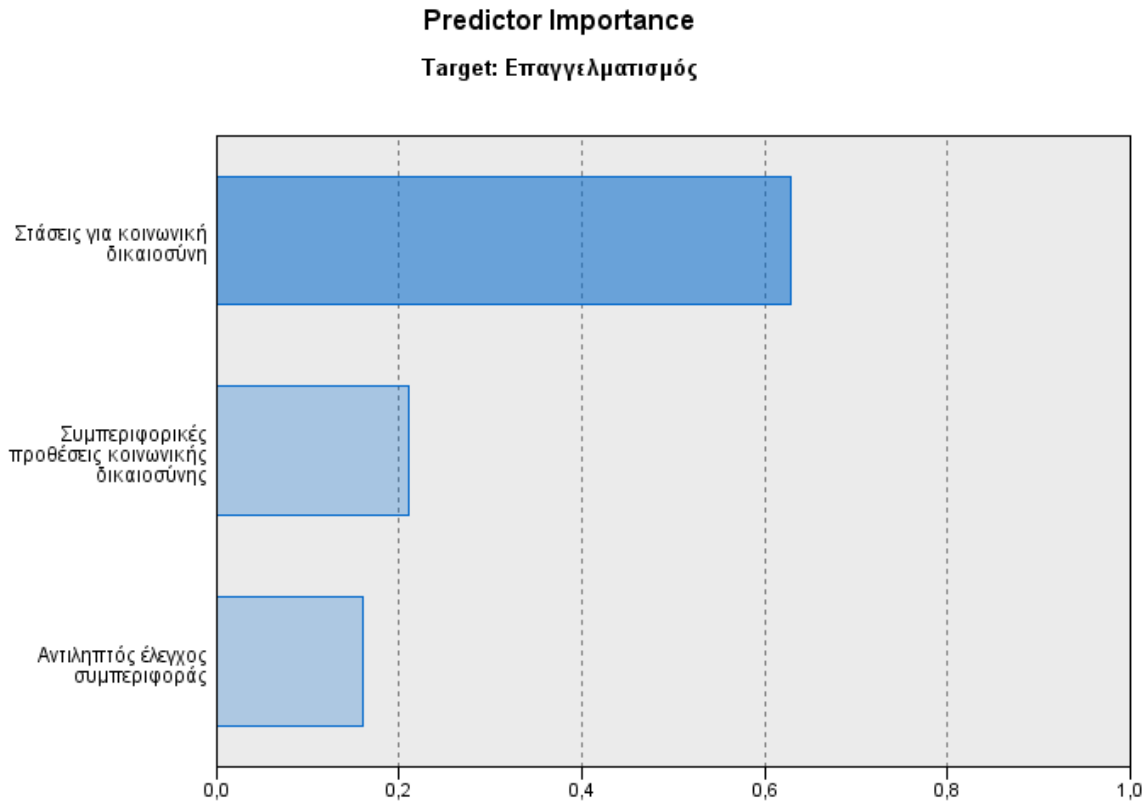
Ο Πίνακας 38 παρουσιάζει τα αποτελέσματα της πολλαπλής γραμμικής παλινδρόμησης με εξαρτημένη μεταβλητή τον «Επαγγελματισμό» και ανεξάρτητες τους 4 παράγοντες της κοινωνικής δικαιοσύνης με τους οποίους συσχετίζεται. Παρατηρήθηκε στατιστικά σημαντική επίδραση των ανεξάρτητων μεταβλητών στην εξαρτημένη με καλό βαθμό προσαρμογής ($F(4,167)=17.552$, $p<0.001$) ερμηνεύοντας το 27.9% της συνολικής διακύμανσης. Στατιστικά σημαντική θεωρήθηκε η επίδραση των παραγόντων «Στάσεις για κοινωνική δικαιοσύνη» ($Beta=0.317$, $t=4.358$, $p<0.001$) και «Συμπεριφορικές προθέσεις κοινωνικής δικαιοσύνης» ($Beta=0.271$, $t=2.957$, $p=0.004<0.01$). Δεν παρατηρήθηκε πολυσυγγραμμικότητα ($VIF<10$).

Πίνακας 38: Αποτελέσματα πολλαπλής γραμμικής παλινδρόμησης για τον «Επαγγελματισμό»

Ανεξάρτητες	B	Beta	t	p-value	VIF
Σταθερά	2.656	-	3.598	<0.001	-
Στάσεις για κοινωνική δικαιοσύνη	0.546	0.317	4.358	<0.001	1.253
Αντιληπτός έλεγχος συμπεριφοράς	0.178	0.172	1.874	0.063	2.005
Υποκειμενική κοινωνική δικαιοσύνη/κανόνες	-0.113	-0.136	-1.644	0.102	1.616
Συμπεριφορικές προθέσεις κοινωνικής δικαιοσύνης	0.245	0.271	2.957	0.004	1.998

$F(4,167) = 17.552$, $p<0.001$, $AdjR^2 = 0.279$

Σύμφωνα με το Γράφημα 28, η επίδραση του παράγοντα «Στάσεις για κοινωνική δικαιοσύνη» στην εξαρτημένη μεταβλητή «Επαγγελματισμός» είναι 63% και ακολουθεί με 21% η επίδραση του παράγοντα «Συμπεριφορικές προθέσεις κοινωνικής δικαιοσύνης».



Γράφημα 28: Επίδραση προβλεπτικών παραγόντων στον «Επαγγελματισμό»

Υποστήριξη από τον εκπαιδευτικό

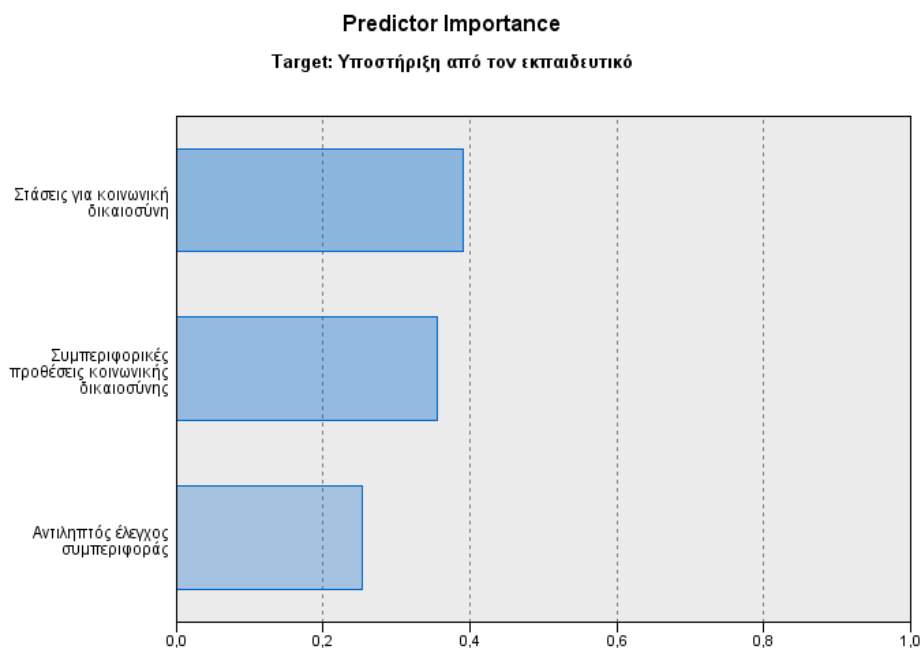
Ο Πίνακας 39 παρουσιάζει τα αποτελέσματα της πολλαπλής γραμμικής παλινδρόμησης με εξαρτημένη μεταβλητή την «Υποστήριξη από τον εκπαιδευτικό» και ανεξάρτητες τους 4 παράγοντες της κοινωνικής δικαιοσύνης με τους οποίους συσχετίζεται. Παρατηρήθηκε στατιστικά σημαντική επίδραση των ανεξάρτητων μεταβλητών στην εξαρτημένη με μέτριο βαθμό προσαρμογής ($F(4,167)=10.601, p<0.001$) ερμηνεύοντας το 18.3% της συνολικής διακύμανσης. Στατιστικά σημαντική θεωρήθηκε η επίδραση των παραγόντων «Στάσεις για κοινωνική δικαιοσύνη» ($Beta=0.212, t=2.735, p<0.001$) και «Συμπεριφορικές προθέσεις κοινωνικής δικαιοσύνης» ($Beta=0.245, t=2.483, p=0.014<0.05$). Ακόμη, δεν παρατηρήθηκε πολυσυγγραμμικότητα ($VIF<10$).

Πίνακας 39: Αποτελέσματα πολλαπλής γραμμικής παλινδρόμησης για την «Υποστήριξη από τον εκπαιδευτικό»

Ανεξάρτητες	B	Beta	t	p-value	VIF
Σταθερά	3,392	-	3,866	<0,001	-
Στάσεις για κοινωνική δικαιοσύνη	0,407	0,212	2,735	0,007	1,253
Αντιληπτός έλεγχος συμπεριφοράς	0,154	0,133	1,362	0,175	2,005
Υποκειμενική κοινωνική δικαιοσύνη/κανόνες	-0,041	-0,044	-0,498	0,619	1,616
Συμπεριφορικές προθέσεις κοινωνικής δικαιοσύνης	0,245	0,243	2,483	0,014	1,998

F (4.167) = 10.601, p<0.001, AdjR²= 0.183

Σύμφωνα με το Γράφημα 29, η επίδραση του παράγοντα «Στάσεις για κοινωνική δικαιοσύνη» στην εξαρτημένη μεταβλητή Υποστήριξη από τον εκπαιδευτικό» είναι 39% και ακολουθεί με 36% η επίδραση του παράγοντα «Συμπεριφορικές προθέσεις κοινωνικής δικαιοσύνης».



Γράφημα 29: Επίδραση προβλεπτικών παραγόντων στην «Υποστήριξη από τον εκπαιδευτικό»

Διαχείριση σχολικής τάξης

Ο Πίνακας 40 παρουσιάζει τα αποτελέσματα της πολλαπλής γραμμικής παλινδρόμησης με εξαρτημένη μεταβλητή την «Διαχείριση σχολικής τάξης». Στο μοντέλο 1 χρησιμοποιούνται ως ανεξάρτητες μεταβλητές οι παράγοντες της κοινωνικής δικαιοσύνης. Παρατηρήθηκε στατιστικά σημαντική επίδραση των ανεξάρτητων μεταβλητών στην εξαρτημένη με μέτριο βαθμό προσαρμογής ($F(4.167)=12.729$, $p<0.001$) ερμηνεύοντας το 21.5% της συνολικής διακύμανσης. Στατιστικά σημαντική θεωρήθηκε η επίδραση του παράγοντα «Αντιληπτός έλεγχος συμπεριφοράς» ($Beta=0.328$, $t=3.416$, $p=0.001<0.01$). Δεν παρατηρήθηκε πολυσυγγραμμικότητα ($VIF<10$).

Στο μοντέλο 2 ανεξάρτητες μεταβλητές είναι οι παράγοντες της κοινωνικής δικαιοσύνης και οι σπουδές στην ειδική αγωγή όπου υπήρξε συσχέτιση. Παρατηρήθηκε στατιστικά σημαντική επίδραση των ανεξάρτητων μεταβλητών στην εξαρτημένη με μέτριο βαθμό προσαρμογής ($F(5.166)= 11.307$, $p<0.001$) ερμηνεύοντας το 23.2% της συνολικής διακύμανσης. Στατιστικά σημαντική θεωρήθηκε η επίδραση των παραγόντων «Αντιληπτός έλεγχος συμπεριφοράς» ($Beta=0.420$, $t=3.304$, $p=0.001<0.01$) και «Σπουδές στην ειδική αγωγή» ($Beta=0.360$, $t=2.130$, $p=0.035<0.05$). Ακόμη, δεν παρατηρήθηκε πολυσυγγραμμικότητα ($VIF<10$).

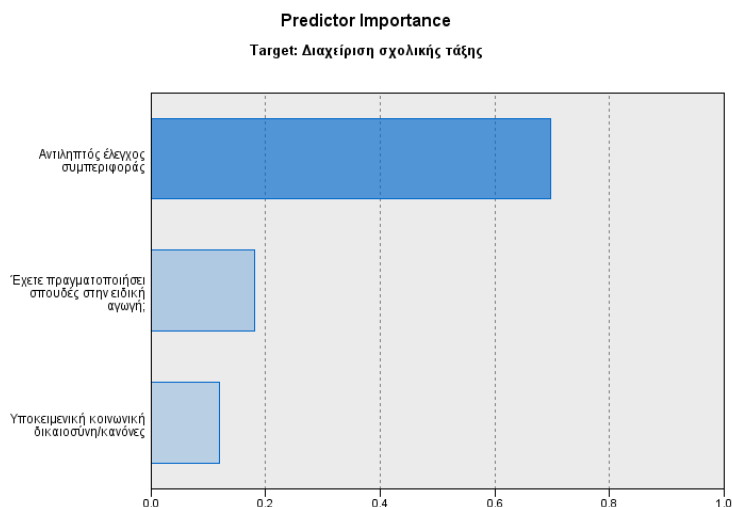
Πίνακας 40: Αποτελέσματα πολλαπλής γραμμικής παλινδρόμησης για την «Διαχείριση σχολικής τάξης»

Μοντέλο 1	Ανεξάρτητες	B	Beta	t	p-value	VIF
	Σταθερά	3.378	-	3.388	0.001	-
	Στάσεις για κοινωνική δικαιοσύνη	-0.023	-0.010	-0.135	0.892	1.253
	Αντιληπτός έλεγχος συμπεριφοράς	0.438	0.328	3.416	0.001	2.005
	Υποκειμενική κοινωνική δικαιοσύνη/κανόνες	0.099	0.092	1.068	0.287	1.616
	Συμπεριφορικές προθέσεις κοινωνικής δικαιοσύνης	0.156	0.134	1.395	0.165	1.998
Μοντέλο 2	Ανεξάρτητες	B	Beta	t	p-value	VIF
	Σταθερά	3.607	-	3.635	<0.001	-
	Στάσεις για κοινωνική δικαιοσύνη	-0.060	-0.027	-0.358	0.721	1.267
	Αντιληπτός έλεγχος συμπεριφοράς	0.420	0.314	3.304	0.001	2.014
	Υποκειμενική κοινωνική δικαιοσύνη/κανόνες	0.110	0.102	1.198	0.233	1.621
	Συμπεριφορικές προθέσεις κοινωνικής δικαιοσύνης	0.141	0.121	1.270	0.206	2.006
	Σπουδές στην ειδική αγωγή	0.360	0.146	2.130	0.035	1.044

1: $F(4.167)=12.729$, $p<0.001$, $AdjR^2=0.215$

2: $F(5.166)=11.307$, $p<0.001$, $AdjR^2=0.232$

Σύμφωνα με το Γράφημα 30, η επίδραση του παράγοντα «Αντιληπτός έλεγχος συμπεριφοράς» στην εξαρτημένη «Διαχείριση σχολικής τάξης» είναι 70% και ακολουθούν με 18% οι σπουδές στην ειδική αγωγή.



Γράφημα 30: Επίδραση προβλεπτικών παραγόντων στην «Διαχείριση σχολικής τάξης»

Σχετικά καθήκοντα

Ο Πίνακας 41 παρουσιάζει τα αποτελέσματα της πολλαπλής γραμμικής παλινδρόμησης με εξαρτημένη μεταβλητή την «Σχετικά καθήκοντα». Στο μοντέλο 1 χρησιμοποιούνται ως ανεξάρτητες μεταβλητές οι 3 παράγοντες της κοινωνικής δικαιοσύνης που εμφάνισαν σχέση με την εξαρτημένη μεταβλητή. Παρατηρήθηκε στατιστικά σημαντική επίδραση των ανεξάρτητων μεταβλητών στην εξαρτημένη με μέτριο βαθμό προσαρμογής ($F(3.168)=12.706$, $p<0.001$) ερμηνεύοντας το 17% της συνολικής διακύμανσης. Στατιστικά σημαντική θεωρήθηκε η επίδραση του παράγοντα «Υποκειμενική κοινωνική δικαιοσύνη/κανόνες» ($Beta=0.248$, $t=2.819$, $p=0.005<0.01$). Δεν παρατηρήθηκε πολυσυγγραμμικότητα ($VIF<10$).

Στο μοντέλο 2 χρησιμοποιήθηκαν ως ανεξάρτητες οι 3 παράγοντες της κοινωνικής δικαιοσύνης που εμφάνισαν σχέση με την εξαρτημένη μεταβλητή και οι σπουδές στην ειδική αγωγή. Παρατηρήθηκε στατιστικά σημαντική επίδραση των ανεξάρτητων μεταβλητών στην εξαρτημένη με μέτριο βαθμό προσαρμογής ($F(4.167)= 10.696$, $p<0.001$) ερμηνεύοντας το 18.5% της συνολικής διακύμανσης. Στατιστικά σημαντική θεωρήθηκε η επίδραση των παραγόντων «Υποκειμενική κοινωνική δικαιοσύνη/κανόνες» ($Beta=0.491$, $t=2.930$, $p=0.004<0.01$) και

«Σπουδές στην ειδική αγωγή» (Beta=0.616, t=1.996, p=0.048<0.05). Ακόμη, δεν παρατηρήθηκε πολυσυγγραμμικότητα (VIF<10).

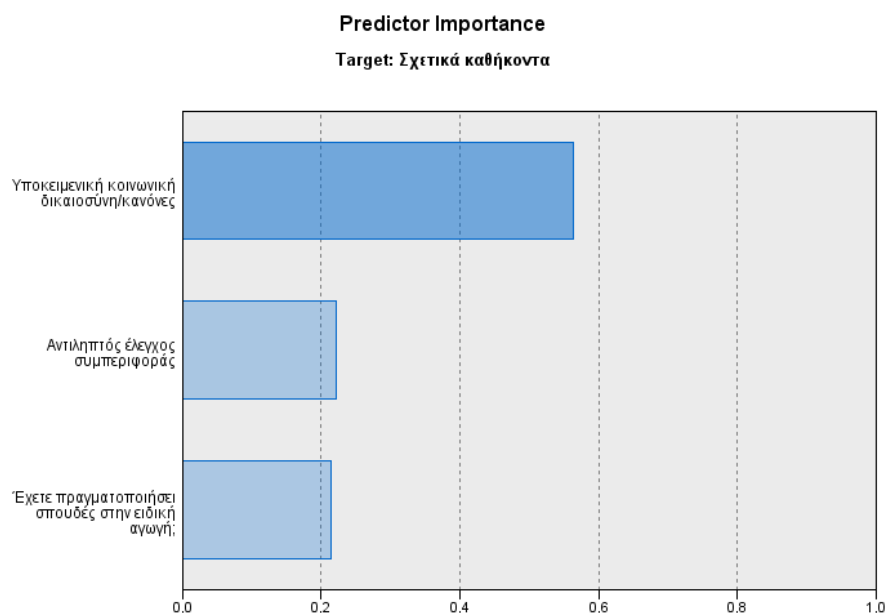
Πίνακας 41: Αποτελέσματα πολλαπλής γραμμικής παλινδρόμησης για την «Σχετικά καθήκοντα»

Μοντέλο 1	Ανεξάρτητες	B	Beta	t	p-value	VIF
	Σταθερά	-0.201	-	-0.204	0.839	-
	Αντιληπτός έλεγχος συμπεριφοράς	0.446	0.187	1.944	0.054	1.907
	Υποκειμενική κοινωνική δικαιοσύνη/κανόνες	0.476	0.248	2.819	0.005	1.596
	Συμπεριφορικές προθέσεις κοινωνικής δικαιοσύνης	0.134	0.064	0.656	0.513	1.983
Μοντέλο 2	Ανεξάρτητες	B	Beta	t	p-value	VIF
	Σταθερά	-0.125	-	-0.128	0.898	-
	Αντιληπτός έλεγχος συμπεριφοράς	0.405	0.170	1.772	0.078	1.923
	Υποκειμενική κοινωνική δικαιοσύνη/κανόνες	0.491	0.256	2.930	0.004	1.599
	Συμπεριφορικές προθέσεις κοινωνικής δικαιοσύνης	0.105	0.050	0.514	0.608	1.994
	Σπουδές στην ειδική αγωγή	0.616	0.140	1.996	0.048	1.032

1: F (3.168) =12.706, p<0.001, AdjR²= 0.170

2: F (4.167) = 10.696, p<0.001, AdjR²= 0.185

Σύμφωνα με το Γράφημα 31, η επίδραση του παράγοντα «Υποκειμενική κοινωνική δικαιοσύνη/κανόνες» στην εξαρτημένη «Σχετικά καθήκοντα» είναι 56% και ακολουθούν με 21% οι σπουδές στην ειδική αγωγή.



Γράφημα 31: Επίδραση προβλεπτικών παραγόντων στην «Σχετικά καθήκοντα»

Προβλεπτικοί παράγοντες της κοινωνικής δικαιοσύνης

Συνολική κοινωνική δικαιοσύνη

Ο μοναδικός δημογραφικός παράγοντας που εμφάνισε σχέση με την «Συνολική κοινωνική δικαιοσύνη» είναι οι σπουδές στην ειδική αγωγή, συνεπώς αυτός ο παράγοντας είναι και ο μοναδικός προβλεπτικός.

Στάσεις για κοινωνική δικαιοσύνη

Στον Πίνακα 42 παρουσιάζονται τα αποτελέσματα πολλαπλής γραμμικής παλινδρόμησης με εξαρτημένη μεταβλητή τις «Στάσεις για κοινωνική δικαιοσύνη» και ανεξάρτητες τους συσχετιστικούς δημογραφικούς παράγοντες. Παρατηρήθηκε στατιστικά σημαντική επίδραση των ανεξάρτητων μεταβλητών με χαμηλό βαθμό προσαρμογής ($F(2,169) = 4.829, p = 0.009$), ερμηνεύοντας το 4.3% της συνολικής διακύμανσης. Στατιστικά σημαντική θεωρήθηκε η επίδραση του φύλου ($Beta = 0.169, t = 2.232, p = 0.027$). Δεν παρατηρήθηκε πολυσυγγραμμικότητα ($VIF < 10$).

Πίνακας 42: Αποτελέσματα πολλαπλής γραμμικής παλινδρόμησης με εξαρτημένη μεταβλητή τις «Στάσεις για κοινωνική δικαιοσύνη»

Ανεξάρτητες	B	Beta	T	p	VIF
Σταθερά	6.087	-	34.880	<0.001	-
Φύλο	0.216	0.169	2.232	0.027	1.020
Σπουδές στην ειδική αγωγή	0.152	0.138	1.824	0.070	1.020

$F(2,169) = 4.829, p = 0.009, AdjR^2 = 0.043$

Αντιληπτός έλεγχος συμπεριφοράς

Ο μοναδικός δημογραφικός παράγοντας που εμφάνισε σχέση με την «Συνολική κοινωνική δικαιοσύνη» είναι οι σπουδές στην ειδική αγωγή, συνεπώς αυτός ο παράγοντας είναι και ο μοναδικός προβλεπτικός.

Υποκειμενική κοινωνική δικαιοσύνη/κανόνες

Ο μοναδικός δημογραφικός παράγοντας που εμφάνισε σχέση με την «Συνολική κοινωνική δικαιοσύνη» είναι η ηλικία, συνεπώς αυτός ο παράγοντας είναι και ο μοναδικός προβλεπτικός.

Συμπεριφορικές προθέσεις κοινωνικής δικαιοσύνης

Στον Πίνακα 43 παρουσιάζονται τα αποτελέσματα πολλαπλής γραμμικής παλινδρόμησης με εξαρτημένη μεταβλητή τις «Συμπεριφορικές προθέσεις κοινωνικής δικαιοσύνης» και ανεξάρτητες τους συσχετιστικούς δημογραφικούς παράγοντες. Παρατηρήθηκε στατιστικά σημαντική επίδραση των ανεξάρτητων μεταβλητών με χαμηλό βαθμό προσαρμογής ($F(3,168) = 2.989$, $p = 0.033$), ερμηνεύοντας το 3.3% της συνολικής διακύμανσης. Στατιστικά σημαντική θεωρήθηκε η επίδραση της προϋπηρεσίας 0-5 ετών ($Beta = 0.221$, $t = 2.214$, $p = 0.028$). Δεν παρατηρήθηκε πολυσυγγραμικότητα ($VIF < 10$).

Πίνακας 43: Αποτελέσματα πολλαπλής γραμμικής παλινδρόμησης με εξαρτημένη μεταβλητή τις «Συμπεριφορικές προθέσεις κοινωνικής δικαιοσύνης»

Ανεξάρτητες	B	Beta	T	P	VIF
Σταθερά	5.268	-	32.322	<0.001	-
0-5 προϋπηρεσία	0.461	0.221	2.214	0.028	1.763
6-20 προϋπηρεσία	0.331	0.151	1.538	0.126	1.705
Σπουδές στην ειδική αγωγή	0.213	0.101	1.289	0.199	1.091

$F(3,168) = 2.989$, $p = 0.033$, $AdjR^2 = 0.033$

ΚΕΦΑΛΑΙΟ V

ΣΥΖΗΤΗΣΗ

Σκοπός της παρούσας μελέτης ήταν η διερεύνηση της σχέσης μεταξύ στάσεων και αντιλήψεων των εκπαιδευτικών για την κοινωνική δικαιοσύνη και της αυτοαποτελεσματικότητας τους για την προώθηση και εφαρμογή της συμπερίληψης μαθητών/τριων με αναπηρία. Επιπρόσθετα, η μελέτη διερεύνησε εάν δημογραφικοί παράγοντες και επαγγελματικά χαρακτηριστικά, όπως φύλο, ηλικία, επίπεδο σπουδών, βαθμίδα εκπαίδευσης και διδακτική εμπειρία, επηρεάζουν τις στάσεις για την κοινωνική δικαιοσύνη και την αυτοαποτελεσματικότητά τους.

Στην τρέχουσα ερευνητική μελέτη έλαβαν μέρος 172 εκπαιδευτικοί, στην πλειοψηφία τους γυναίκες, ηλικίας 22 έως 50 ετών, με μεταπτυχιακή εξειδίκευση που εργάζονται σε δημόσια σχολεία. Λίγο περισσότερους από τους μισούς εκπαιδευτικούς έχουν 0-10 έτη προϋπηρεσίας, απασχολούνται στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση και δεν έχουν σπουδές στην αγωγή. Ωστόσο, η μεγάλη πλειοψηφία έχει παρακολουθήσει κάποιο σεμινάριο ή πρόγραμμα εκπαίδευσης στην ειδική αγωγή.

Στο **1^ο ερευνητικό ερώτημα**, μελετήθηκαν οι απόψεις των εκπαιδευτικών για την εφαρμογή της κοινωνικής δικαιοσύνης στη ζωή γενικότερα. Τα αποτελέσματα ανέδειξαν **πολύ θετική στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στην κοινωνική δικαιοσύνη, όπου παρατηρήθηκε σχεδόν απόλυτη συμφωνία**. Ενδεικτικά, δήλωσαν πως είναι πάρα πολύ σημαντικό να ενεργούν για την κοινωνική δικαιοσύνη, να διασφαλίσουν ότι όλα τα άτομα και οι ομάδες έχουν την ευκαιρία να μιλήσουν και να ακουστούν, ειδικά εκείνα που προέρχονται από παραδοσιακά παραμελημένες ή περιθωριοποιημένες ομάδες, καθώς και το να προάγουν τη σωματική και συναισθηματική ευημερία ατόμων και ομάδων. Επίσης, δήλωσαν πως είναι σημαντικό να σέβονται και να εκτιμούν τις διαφορετικές κοινωνικές ταυτότητες των ανθρώπων, να βοηθούν άτομα και ομάδες να επιδιώξουν τους στόχους που έχουν επιλέξει στη ζωή τους και να προσπαθήσουν να αλλάξουν μεγαλύτερες κοινωνικές συνθήκες που προκαλούν ατομική ταλαιπωρία και εμποδίζουν την ευημερία. Ακόμη, δήλωσαν πως είναι σημαντικό να προωθήσουν τη δίκαιη και ισότιμη κατανομή των διαπραγματευτικών εξουσιών, των υποχρεώσεων και των πόρων στην κοινωνία μας καθώς και το να επιτρέπεται στους άλλους να έχουν ουσιαστική συμβολή σε αποφάσεις που επηρεάζουν τη ζωή τους. Τέλος, δήλωσαν πως συμφωνούν ότι είναι σημαντικό να υποστηρίζονται κοινοτικοί

οργανισμοί και ιδρύματα που βοηθούν άτομα και ομάδες να επιτύχουν τους στόχους τους, να μιλάνε στους άλλους για τα κοινωνικά συστήματα εξουσίας, προνομίων και καταπίεσης και το να επιτρέπεται σε άτομα και ομάδες να ορίζουν και να περιγράφουν τα προβλήματα, τις εμπειρίες και τους στόχους τους με τους δικούς τους όρους. Σε μια μελέτη που είχε στόχο να διερευνήσει τις στάσεις και τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για την κοινωνική δικαιοσύνη στην εκπαίδευση, η χρήση των 4Cs (Συνεργασία, Κριτική σκέψη, Δημιουργικότητα και Επικοινωνία) αναγνωρίστηκε ως μια αποτελεσματική στρατηγική για την προϋπηρεσία στην εκπαίδευση των εκπαιδευτικών σε αυτόν τον τομέα (Nganga, 2019). Η μελέτη διαπίστωσε ότι οι εκπαιδευόμενοι αρχικά δίσταζαν να εξερευνήσουν ζητήματα κοινωνικής δικαιοσύνης, αλλά τελικά απέκτησαν πολύτιμες απόψεις. Η μελέτη χρησιμοποίησε μια φαινομενολογική προσέγγιση, για να διερευνήσει τις αντιλήψεις των δασκάλων σχετικά με τη διδασκαλία για την κοινωνική δικαιοσύνη. Η επίδραση των 4Cs ως εκπαιδευτικών πρακτικών είχε επίσης ιδιαίτερο ενδιαφέρον. Αυτή η μελέτη υπογραμμίζει την ανάγκη για εκπαιδευτικά ιδρύματα, τα οποία ενσωματώνουν την εκπαίδευση κοινωνικής δικαιοσύνης στα προγράμματα σπουδών και προωθούν τη χρήση αποτελεσματικών εκπαιδευτικών πρακτικών, όπως τα 4C για να ενισχύσουν τη μαθησιακή εμπειρία των μελλοντικών δασκάλων. Με αυτόν τον τρόπο, οι εκπαιδευτικοί μπορούν να βοηθήσουν στη δημιουργία μιας πιο δίκαιης κοινωνίας, δίνοντας τη δυνατότητα στους μαθητές να γίνουν φορείς αλλαγής.

Τέλος, προέκυψε πως *οι εκπαιδευτικοί διακατέχονται σε υψηλό βαθμό από συμπεριφορικές προθέσεις της κοινωνικής δικαιοσύνης*. Ιδιαίτερα δήλωσαν ότι στο μέλλον, θα κάνουν ό,τι μπορούν για να διασφαλίσουν ότι όλα τα άτομα και οι ομάδες έχουν την ευκαιρία να μιλήσουν και να ακουστούν και σκοπεύουν να εργαστούν συνεργατικά με άλλους, ώστε να μπορούν να ορίσουν τα δικά τους προβλήματα και να χτίσουν τη δική τους ικανότητα να λύνουν προβλήματα. Μάλιστα, συμφωνούν πως στο μέλλον σκοπεύουν να μιλήσουν με άλλους για τις κοινωνικές ανισότητες εξουσίας, τις κοινωνικές αδικίες και τον αντίκτυπο των κοινωνικών δυνάμεων στην υγεία και την ευημερία, καθώς και να συμμετάσχουν σε δραστηριότητες που θα προάγουν την κοινωνική δικαιοσύνη. Οι εκπαιδευτικοί δείχνουν υψηλές συμπεριφορικές προθέσεις προς την κοινωνική δικαιοσύνη και στην πραγματικότητα θα εργαστούν όσο πιο σκληρά μπορούν για να ασχοληθούν με θέματα κοινωνικής δικαιοσύνης και να αντιμετωπίσουν τις ανισότητες της εξουσίας. Η διδασκαλία της κοινωνικής δικαιοσύνης βοηθά τους

εκπαιδευτικούς να αναγνωρίσουν και να ανταποκριθούν στην κοινωνική ανισότητα και η δημιουργία ενός τέτοιου περιβάλλοντος στην τάξη μπορεί να παρακινήσει τους εκπαιδευτικούς να αναλάβουν δράση σε θέματα κοινωνικής δικαιοσύνης (DePaoli Hernández, Furger et al. 2021). Η έκθεση της UNESCO «Reimagining Our Futures Together» υπογραμμίζει την αναγκαιότητα σύναψης ενός νέου κοινωνικού συμβολαίου για την εκπαίδευση, τονίζοντας τον ρόλο της εκπαίδευσης στην προώθηση της κοινωνικής δικαιοσύνης και της ισότητας. Αυτή η έκθεση μπορεί να χρησιμεύσει ως κίνητρο για τους εκπαιδευτικούς, ώστε να ασχοληθούν περαιτέρω με το συγκεκριμένο αντικείμενο (UNESCO, 2022).

Επίσης, προέκυψε *πως οι εκπαιδευτικοί διακατέχουν σε υψηλό βαθμό αντιληπτό έλεγχο συμπεριφοράς*. Ειδικά, δήλωσαν ότι είναι βέβαιοι πως έχουν την ικανότητα να εργάζονται με άτομα και ομάδες με τρόπους που ενδυναμώνουν και ότι αν προσπαθήσουν, μπορούν να έχουν θετικό αντίκτυπο στην κοινότητά τους. Ακόμη, δήλωσαν ότι είναι βέβαιοι με το ότι μπορούν να έχουν θετικό αντίκτυπο στη ζωή των άλλων, ότι αν επιλέξουν να το κάνουν, είναι ικανοί να επηρεάσουν τους άλλους για να προωθήσουν τη δικαιοσύνη και την ισότητα και πως αισθάνονται σίγουροι για την ικανότητα τους να μιλάνε στους άλλους για κοινωνικές αδικίες και τον αντίκτυπο των κοινωνικών συνθηκών στην υγεία και την ευημερία. Ο αντιληπτός έλεγχος συμπεριφοράς είναι μια κρίσιμη έννοια για την κατανόηση του πώς η συμπεριφορά των εκπαιδευτικών μπορεί να επηρεάσει την κοινότητά τους. Οι πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τους παράγοντες που μπορεί να υποστηρίξουν ή να εμποδίσουν την απόδοση μιας συμπεριφοράς είναι καθοριστικής σημασίας για τη διαμόρφωση του αντιλαμβανόμενου ελέγχου συμπεριφοράς τους. Από την έρευνα του Campbell, (2010) διαπιστώθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί έχουν σε σημαντικό βαθμό αντιληπτό έλεγχο συμπεριφοράς και είναι βέβαιοι πως έχουν την ικανότητα να εργάζονται με άτομα και ομάδες με τρόπους που μπορούν να έχουν θετικό αντίκτυπο στην κοινότητά τους.

Επιπλέον, αναδείχθηκε ότι *οι εκπαιδευτικοί συμφώνησαν ελαφρώς με την ύπαρξη υποκειμενικής κοινωνικής δικαιοσύνης*. Συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί δήλωσαν ότι οι άνθρωποι γύρω τους γνωρίζουν θέματα κοινωνικών αδικιών και ανισοτήτων εξουσίας στην κοινωνία μας, υποστηρίζουν τις προσπάθειες που προάγουν την κοινωνική δικαιοσύνη, ασχολούνται με δραστηριότητες που αντιμετωπίζουν κοινωνικές αδικίες και πιστεύουν ότι είναι σημαντικό να εμπλακούν σε διάλογο γύρω από τις κοινωνικές αδικίες. Σύμφωνα με την έρευνα του Gutstein, (2003) είναι σημαντικό να διασφαλιστεί ότι οι εκπαιδευτικοί διαθέτουν τις γνώσεις

και τις δεξιότητες που απαιτούνται για την προώθηση της κοινωνικής δικαιοσύνης και της ισότητας στις τάξεις τους και πέρα από αυτήν. Συνολικά, η συγκεκριμένη μελέτη στοχεύει να συμβάλει στον συνεχή διάλογο για την ευαισθητοποίηση για την κοινωνική δικαιοσύνη παρέχοντας μια εικόνα για τη στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στις ανισότητες εξουσίας και τις κοινωνικές αδικίες στην κοινωνία και δείχνει ότι οι εκπαιδευτικοί έχουν αρκετή διάθεση να συζητήσουν ακόμα και για θέματα υποκειμενικής κοινωνικής δικαιοσύνης.

Στο 2^ο ερευνητικό ερώτημα μελετήθηκε η αυτοαποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών στην διδασκαλία και συμπερίληψη μαθητών/τριών με αναπηρίες. Αρχικά, προέκυψε πως **οι εκπαιδευτικοί σε πολύ υψηλό βαθμό υποστηρίζουν τους μαθητές τους** στην δημιουργία κλίματος συμπερίληψης. Χαρακτηριστικά, απάντησαν πως μπορούν να ενθαρρύνουν αποτελεσματικά όλους τους μαθητές στην τάξη τους να αποδέχονται τα άτομα με αναπηρία, να δημιουργήσουν ουσιαστικές σχέσεις με τους μαθητές τους με αναπηρίες, καθώς και ένα περιβάλλον ανοιχτό και φιλόξενο για μαθητές με αναπηρίες στην τάξη τους. Οι δάσκαλοι διαδραματίζουν κρίσιμο ρόλο στην προώθηση της ένταξης μεταξύ των μαθητών τους, ιδιαίτερα εκείνων με αναπηρίες. Η στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στην ένταξη για την αναπηρία μπορεί να επηρεάσει την επιτυχία της συμπερίληψης των μαθητών με αναπηρία στις τάξεις γενικής εκπαίδευσης. Η έρευνα έχει δείξει ότι οι δάσκαλοι είναι πιο ανοιχτοί στο να συμπεριλάβουν μαθητές με σωματικές ή αισθητηριακές αναπηρίες και μάλιστα όταν έχουν περισσότερες ευκαιρίες να ασχοληθούν με άτομα με αναπηρία είναι πιο πιθανό να υποστηρίξουν τη συνεκπαίδευση. Είναι σημαντικό να αντιμετωπιστούν οι εσφαλμένες αντιλήψεις σχετικά με την ικανότητα των παιδιών με μέτρια έως σοβαρή μαθησιακή, γνωστική ή νοητική αναπηρία ούτως ώστε και οι μαθητές και οι εκπαιδευτικοί να μαθαίνουν μέσω του προβληματισμού και του διαλόγου (Hayes & Bulat, 2017).

Η υποστήριξη που παρέχουν οι εκπαιδευτικοί στους μαθητές τους για την δημιουργία κλίματος συμπερίληψης **ταυτίστηκε** με την έννοια **του επαγγελματισμού** προς αυτήν την κατεύθυνση, ο οποίος **βαθμολογήθηκε πολύ υψηλά**. Ιδιαίτερα, δήλωσαν ότι μπορούν να ενθαρρύνουν τους μαθητές στην τάξη τους να είναι καλά πρότυπα για μαθητές με αναπηρία, να επαινούν συστηματικά τους μαθητές με αναπηρίες, ανεξάρτητα από το πόσο μικρή ή αργή είναι η πρόοδος, να συμβουλευτούν έναν ειδικό παρέμβασης ή άλλο ειδικό όταν χρειάζονται βοήθεια, χωρίς να νιώσουν λιγότερο επαρκείς και να δώσουν παράδειγμα θετικής συμπεριφοράς για όλους

τους μαθητές με ή χωρίς αναπηρίες. Επιπλέον, μπορούν να γίνουν αποτελεσματικά μέλη της ομάδας και να συνεργαστούν με άλλους δασκάλους, επικουρικό προσωπικό και διευθυντές για να βοηθήσουν τους μαθητές τους με αναπηρίες να επιτύχουν τους στόχους τους. Ο Allen, (1990) υποστηρίζει ότι οι εκπαιδευτικοί αναλαμβάνουν ένα ρόλο όποιος ταυτίζεται απόλυτα με το επάγγελμα τους και σύμφωνα με τον οποίο οι μαθητές καλούνται να σεβαστούν τα δικαιώματα των μαθητών με αναπηρία ανεξάρτητα από το γεγονός ότι μπορεί να χρειάζεται παραπάνω προσπάθεια ούτως ώστε ένας μαθητής με αναπηρία να ενταχθεί στην τάξη.

Επιπλέον, αναδείχθηκε ότι **σε μεγάλο βαθμό οι εκπαιδευτικοί μπορούν να διαχειριστούν την σχολική τους τάξη**. Συγκεκριμένα, μπορούν να διαχειριστούν μια τάξη που περιλαμβάνει μαθητές με αναπηρία, να αντιμετωπίσουν αποτελεσματικά τις διαταραχές συμπεριφοράς στην τάξη, όπως τα ξεσπάσματα και να διατηρήσουν τον έλεγχο μιας κατάστασης που περιλαμβάνει ένα μεγάλο ξέσπασμα θυμού στην τάξη τους. Σύμφωνα με τους O'Donoghue & Chalmers, (2000), οι εκπαιδευτικοί δίνουν ιδιαίτερη βάση στον τρόπο με τον οποίο επιλέγουν την τάξη τους ιδιαίτερα όταν υπάρχει σε αυτή κάποιος μαθητής με αναπηρία, ούτως ώστε να μπορούν να αντιμετωπίσουν με αποτελεσματικό τρόπο δυσκολίες τις οποίες μπορεί να έχει ένας μαθητής με αναπηρία προκειμένου να έχουν τα κατάλληλα αποτελέσματα.

Επίσης, προέκυψε πως **οι εκπαιδευτικοί μπορούν σε μεγάλο βαθμό να καθοδηγήσουν**. Συγκεκριμένα, δήλωσαν ότι μπορούν να προσαρμόσουν το πρόγραμμα σπουδών για να καλύψουν τις ανάγκες ενός μαθητή με αναπηρία στην τάξη τους, να αναλύσουν μια δεξιότητα στα συστατικά της μέρη για να διευκολύνουν τη μάθηση για μαθητές με αναπηρίες και να χρησιμοποιήσουν μια πληθώρα στρατηγικών για τη διδασκαλία του προγράμματος σπουδών για να βελτιώσουν την κατανόηση για όλους τους μαθητές τους, ειδικά για μαθητές με αναπηρία. Επίσης, μπορούν να προσαρμόσουν τα σχέδια μαθήματος για να καλύψουν τις ανάγκες όλων των μαθητών τους, ανεξάρτητα από το επίπεδο των ικανοτήτων τους και να προσαρμόσουν το πρόγραμμα σπουδών για να καλύψουν ταυτόχρονα τις ανάγκες των μαθητών με υψηλές επιδόσεις και των μαθητών με χαμηλότερη επίδοση. Σύμφωνα με τους O'Donoghue & Chalmers, (2000) οι εκπαιδευτικοί δίνουν ιδιαίτερη βάση στο πρόγραμμα σπουδών και την επιλογή της τάξης ούτως ώστε να διευκολύνουν τους μαθητές που έχουν να αντιμετωπίσουν κάποια αναπηρία παρακολουθώντας συνεχώς την πορεία τους.

Τέλος, προέκυψε πως **οι εκπαιδευτικοί σε μέτριο βαθμό μπορούν να ασχοληθούν με σχετικά καθήκοντα της συμπερίληψης**, δηλώνοντας πως μπορούν να μεταφέρουν αποτελεσματικά μαθητές με σωματικές αναπηρίες από τα σχολικά οχήματα στα αναπηρικά αμαξίδια και από αναπηρικά αμαξίδια στα θρανία χωρίς να αισθανθούν άγχος. Ωστόσο, ήταν ουδέτεροι στις απόψεις ότι μπορούν να βοηθήσουν μαθητές με αναπηρίες με καθημερινές εργασίες, όπως η χρήση τουαλέτας και η σίτιση και ότι μπορούν να χορηγήσουν φάρμακα σε μαθητές με αναπηρίες εάν τους ζητηθεί και να έχουν τις κατάλληλες πιστοποιήσεις. Στην προώθηση της ένταξης για μαθητές με αναπηρίες, οι δάσκαλοι διαδραματίζουν ουσιαστικό ρόλο. Ωστόσο, ερευνητικές μελέτες δείχνουν ότι ορισμένοι δάσκαλοι μπορεί να έχουν ουδέτερες απόψεις σχετικά με την καθημερινή βοήθεια για τέτοιους μαθητές. Αυτή η ουδέτερη στάση μπορεί να πηγάζει από ανεπαρκή γνώση για τις ανάγκες των μαθητών με αναπηρίες. Οι δάσκαλοι μπορεί να χρειάζονται περαιτέρω κατάρτιση και εκπαίδευση για να κατανοήσουν καλύτερα τις προκλήσεις που αντιμετωπίζουν οι μαθητές με αναπηρίες και πώς να τους υποστηρίξουν στην τάξη και έξω από αυτή (Milsom, 2006).

Στο **3^ο ερευνητικό ερώτημα** ερευνήθηκε το κατά πόσο οι παράγοντες της κοινωνικής δικαιοσύνης επηρεάζονται από τα δημογραφικά χαρακτηριστικά. **Αναδείχτηκε πως ο σημαντικότερος παράγοντας ο οποίος επηρεάζει τις απόψεις για την κοινωνική δικαιοσύνη είναι οι σπουδές στην ειδική αγωγή.** Συγκεκριμένα, εκπαιδευτικοί με σπουδές στην ειδική αγωγή, συμφώνησαν περισσότερο με την ανάγκη εφαρμογής κοινωνικής δικαιοσύνης στην εκπαίδευση παιδιών με αναπηρίες αλλά και γενικότερα, ενώ παράλληλα έδειξαν μεγαλύτερο αντιληπτό έλεγχο συμπεριφοράς, δηλαδή ικανότητα προώθησης της κοινωνικής δικαιοσύνης. Μελέτες έχουν τονίσει τη σημασία των δασκάλων ειδικής αγωγής και των βοηθών δασκάλων στην εκπαίδευση των μαθητών με ειδικές ανάγκες στα σχολεία γενικής εκπαίδευσης, καθώς περνούν περισσότερο χρόνο με αυτούς τους μαθητές (Weisel & Drog, 2006). Δυστυχώς, η έρευνα έχει αναδείξει επίσης ότι οι μαθητές με αναπηρίες είναι πιο πιθανό να εκπαιδευτούν σε μικρότερο βαθμό και να υποστηριχθούν από τους εκπαιδευτικούς και συχνά υπάρχουν χαμηλότερες προσδοκίες από τους εκπαιδευτικούς τους σε σχέση με τους συνομηλίκους τους χωρίς αναπηρία. Ωστόσο, είναι σημαντικό να σημειωθεί ότι έχει υπάρξει μια στροφή προς μια πρακτική κοινωνικής δικαιοσύνης και ισότητας τα τελευταία χρόνια, η οποία βοήθησε στη βελτίωση της κατάστασης για τους μαθητές με αναπηρίες (Hocutt, 1996). Επιπλέον, οι στάσεις των εκπαιδευτικών ως προς

τη διδασκαλία των παιδιών με αναπηρίες μπορεί να ποικίλλουν και οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής με μερική απασχόληση είναι συχνά πιο επικριτικοί από τους ομολόγους τους πλήρους απασχόλησης. Παρόλα αυτά, η έρευνα έχει δείξει ότι η πλήρης τοποθέτηση παιδιών με ειδικές ανάγκες σε τάξεις γενικής εκπαίδευσης μπορεί να είναι ευεργετική για την κοινωνική τους θέση. Η σχέση μεταξύ των δασκάλων ειδικής αγωγής και των δασκάλων γενικής αγωγής είναι επίσης κρίσιμη, καθώς πρέπει να συνεργαστούν για να παρέχουν την καλύτερη εκπαιδευτική εμπειρία στους μαθητές με αναπηρίες. Ωστόσο, συχνά υπάρχει σύγχυση σχετικά με το ποιος είναι υπεύθυνος για την εκπαίδευση αυτών των μαθητών και πώς πρέπει να διδάσκονται (Savolainen et al., 2012).

Σημαντική ήταν και η επίδραση του φύλου για τις στάσεις απέναντι στην κοινωνική δικαιοσύνη με τις γυναίκες να έχουν πιο θετική στάση σε σύγκριση με τους άντρες εκπαιδευτικούς και να δείχνουν μεγαλύτερη ευαισθησία αναφορικά με την σημασία εφαρμογής κοινωνικής δικαιοσύνης. Το φύλο διαδραματίζει κρίσιμο ρόλο στη διαμόρφωση στάσεων απέναντι στην κοινωνική δικαιοσύνη και οι γυναίκες έχουν θετικότερη στάση απέναντι στην κοινωνική δικαιοσύνη κάτι που σημαίνει ότι είναι σημαντικό να λαμβάνεται υπόψη ο αντίκτυπος του φύλου κατά την ανάπτυξη στρατηγικών για τη βελτίωση της κοινωνικής ισότητας (Preece & Bullingham, 2022).

Η ηλικία και η προϋπηρεσία αναδείχτηκαν σημαντικοί προβλεπτικοί παράγοντες. Συγκεκριμένα, νεότεροι εκπαιδευτικοί ηλικίας 22-30 ετών ήταν πιο θετικοί σε σύγκριση με μεγαλύτερους ηλικιακά εκπαιδευτικούς στην άποψη ότι υφίσταται γενικά μία υποκειμενική κοινωνική δικαιοσύνη, δηλαδή ότι γενικά οι συνάνθρωποι τους που προάγουν την κοινωνική δικαιοσύνη και αντιτίθεται στις κοινωνικές αδικίες. Η μελέτη των Muenks et al. (2018), στοχεύει στη σύγκριση των αντιλήψεων νεότερων και μεγαλύτερων εκπαιδευτικών για την κοινωνική δικαιοσύνη. Ένα σημαντικό στοιχείο είναι ότι η θετική αυτοαντίληψη είναι ζωτικής σημασίας για την καλλιέργεια μιας θετικής αίσθησης του εαυτού, ειδικά για τους νεότερους εργαζόμενους. Επίσης, είναι σημαντικό ότι εξετάζονται οι θετικές και αρνητικές αντιλήψεις των μεγαλύτερων σε ηλικία δασκάλων και να εξεταστεί ο αντίκτυπος τους στις σχέσεις μεταξύ μαθητών και δασκάλων. Κατά την εξέταση των διαφορών που σχετίζονται με την ηλικία στις αντιλήψεις των δασκάλων για την κοινωνική δικαιοσύνη, η έρευνα διαπίστωσε ότι οι νεότεροι δάσκαλοι τείνουν να είναι πιο αισιόδοξοι για τις αντιληπτές ικανότητές τους σε διαφορετικούς τομείς από τους παλαιότερους

συναδέλφους τους, ιδιαίτερα όταν πρόκειται να βοηθήσουν μαθητές που δυσκολεύονται ακαδημαϊκά (Muenks, et al., 2018). Παρόμοια, εκπαιδευτικοί με πολύ μικρή προϋπηρεσία 0-5 ετών, έδειξαν μεγαλύτερη διάθεση σε σύγκριση με εκπαιδευτικούς μεγαλύτερης εργασιακής εμπειρίας να προσπαθήσουν στο μέλλον να μιλήσουν για την κοινωνική δικαιοσύνη, να επηρεάσουν άλλους ανθρώπους και να τους ενημερώσουν για τις κοινωνικές ανισότητες εξουσίας και τις κοινωνικές αδικίες και να συμμετάσχουν σε δραστηριότητες που θα προάγουν την κοινωνική δικαιοσύνη.

Στο **4^ο ερευνητικό ερώτημα** μελετήθηκε το κατά πόσο επιδρούν τα δημογραφικά χαρακτηριστικά στους παράγοντες της αυτοαποτελεσματικότητας συμπερίληψης και διδασκαλίας σε μαθητές/τριες με αναπηρίες. Προέκυψε πως ο μοναδικός προβλεπτικός παράγοντας αύξησης της αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών, είναι οι σπουδές στην ειδική αγωγή. Συγκεκριμένα, παρατηρήθηκε πως όσοι εκπαιδευτικοί έχουν πραγματοποιήσει σπουδές στην ειδική αγωγή έχουν σε μεγαλύτερο βαθμό συνολικής αυτοαποτελεσματικότητας στην συμπερίληψη και διδασκαλία παιδιών με αναπηρίες, ικανότητας καθοδήγησης δημιουργίας κλίματος συμπερίληψης, διαχείρισης της σχολικής τάξης και εκτέλεσης σχετικών καθηκόντων με τη συμπερίληψη. Οι εκπαιδευτικοί της ειδικής αγωγής γενικότερα έχουν αρκετή εμπειρία στην αντιμετώπιση παιδιών με αναπηρία και μπορούν να καθοδηγήσουν τους μαθητές αποτελεσματικά δημιουργώντας ένα κλίμα συμπερίληψης το οποίο μπορεί να είναι σημαντικό για την αποτελεσματικότητα των ίδιων των καθηκόντων των εκπαιδευτικών αλλά και του μαθήματος τους (Savolainen et al., 2012).

Στο **5^ο ερευνητικό ερώτημα** διερευνήθηκαν οι προβλεπτικοί παράγοντες της αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών στην συμπερίληψη, μέσα από την κοινωνική δικαιοσύνη. Προέκυψε πως ο αντιληπτός έλεγχος συμπεριφοράς είναι ο σημαντικότερος προβλεπτικός παράγοντας. Συγκεκριμένα εκπαιδευτικοί με υψηλότερο αντιληπτό έλεγχο συμπεριφοράς, δηλαδή ικανότητα να εργάζονται με άτομα και ομάδες, να προωθούν την δικαιοσύνη και την ισότητα και να ενημερώνουν άλλους για τις κοινωνικές αδικίες έδειξαν μεγαλύτερη συνολική αυτοαποτελεσματικότητα στην συμπερίληψη και διδασκαλία παιδιών με αναπηρία, στην καθοδήγηση των παιδιών για δημιουργία κλίματος συμπερίληψης και στην διαχείριση της σχολικής τάξης. Μια κρίσιμη πτυχή της προώθησης της δικαιοσύνης και της ισότητας μεταξύ των δασκάλων και των εκπαιδευτικών είναι ο αντιληπτός έλεγχος συμπεριφοράς

και οι εκπαιδευτικοί που έχουν υψηλότερο αντιληπτό έλεγχο συμπεριφοράς μπορούν να λειτουργήσουν καλύτερα υπέρ της δικαιοσύνης και της ισότητας. Οι στάσεις των εκπαιδευτικών, οι υποκειμενικοί κανόνες και ο αντιλαμβανόμενος έλεγχος της συμπεριφοράς διαδραματίζουν τελικά σημαντικό ρόλο στην υποστήριξη ζητημάτων κοινωνικής δικαιοσύνης ενώ η κριτική προοπτική για την αξιοκρατία προτρέπει τους εκπαιδευτικούς να γίνουν υπέρμαχοι της ισότητας και της κινητικότητας. Συνολικά, είναι σημαντικό να αναγνωριστεί και να υποστηριχθεί ο ρόλος των εκπαιδευτικών συστημάτων στην κοινωνική αλλαγή για τη δημιουργία σχολείων που προωθούν και αποδίδουν κοινωνική δικαιοσύνη (Kelly, 1986).

Ακολούθησαν οι συμπεριφορικές προθέσεις για την κοινωνική δικαιοσύνη. Συγκεκριμένα, εκπαιδευτικοί που έχουν μεγαλύτερη διάθεση να μιλήσουν στο μέλλον για την κοινωνική δικαιοσύνη και την προάγουν, να επηρεάσουν άλλους ανθρώπους και να τους ενημερώσουν για τις κοινωνικές ανισότητες εξουσίας και τις κοινωνικές αδικίες εμφάνισαν μεγαλύτερη συνολική αυτοαποτελεσματικότητα στην συμπερίληψη και διδασκαλία παιδιών με αναπηρία, μεγαλύτερο επαγγελματισμό και υποστήριξη στα παιδιά για δημιουργία κλίματος συμπερίληψης. Το γεγονός αυτό οφείλεται στο ότι οι εκπαιδευτικοί οι οποίοι προάγουν και υποστηρίζουν την κοινωνική δικαιοσύνη, την εφαρμόζουν στην τάξη κάτι το οποίο αποδεικνύει την συνολική τους αποτελεσματικότητα απέναντι στην συμπερίληψη και την διδασκαλία παιδιών με αναπηρία (Kelly, 1986).

Ακόμη, εκπαιδευτικοί με πιο θετική στάση για την ανάγκη εφαρμογής της κοινωνικής δικαιοσύνης, εμφάνισαν μεγαλύτερη ικανότητα στην καθοδήγηση και υποστήριξη των παιδιών για την δημιουργία κλίματος συμπερίληψης και παράλληλα επέδειξαν μεγαλύτερο επαγγελματισμό στην εφαρμογή αυτής της πολιτικής. Σύμφωνα με τους DePaoli et al. (2021), οι εκπαιδευτικοί, οι οποίοι αναπτύσσουν θετική στάση απέναντι στην κοινωνική δικαιοσύνη υποστηρίζουν περισσότερο τα παιδιά με αναπηρία και αυτό οφείλεται στο γεγονός ότι αναγνωρίζουν την σημασία της συμπερίληψης και το πως μπορούν να την εφαρμόσουν στην πράξη.

Τέλος, εκπαιδευτικοί που συμφώνησαν σε μεγαλύτερο βαθμό στην ύπαρξη μίας γενικής υποκειμενικής δικαιοσύνης, έδειξαν πιο θετική στάση να αναλάβουν τα καθήκοντα σχετικά με την συμπερίληψη. γεγονός αυτό είναι σε άμεση σχέση με το ότι οι εκπαιδευτικοί οι οποίοι είναι γνωστές της υποκειμενικής Δικαιοσύνης δείχνουν περισσότερο έμπρακτα την πρόθεσή τους να

αναλάβουν άμεσα καθήκοντα σε σχέση με τις ανάγκες συμπερίληψης (Gutstein, 2003; O'Donoghue & Chalmers, 2000).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ VI

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Οι εκπαιδευτικοί έδειξαν θετική στάση για την εφαρμογή της κοινωνικής δικαιοσύνης, την οποία προτίθενται στο μέλλον να προωθήσουν, έχουν σε υψηλό βαθμό αντιληπτό έλεγχο κοινωνικής συμπεριφοράς και θεωρούν σε βαθμό άνω του μετρίου ότι υφίσταται η υποκειμενική κοινωνική δικαιοσύνη. Η αυτοαποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών στην διδασκαλία μαθητών με αναπηρίες είναι υψηλή όσον αφορά τον επαγγελματισμό των εκπαιδευτικών, την υποστήριξη, την καθοδήγηση των μαθητών και την οργάνωση της σχολικής αίθουσας. Ωστόσο, σε μέτριο βαθμό οι εκπαιδευτικοί μπορούν να είναι αυτοαποτελεσματικοί σε ειδικά καθήκοντα που αφορούν μαθητές με αναπηρίες όπως χρήση τουαλέτας, σίτιση και χορήγηση φαρμάκων. Εκπαιδευτικοί με σπουδές στην ειδική αγωγή, συμφώνησαν περισσότερο με την ανάγκη εφαρμογής κοινωνικής δικαιοσύνης ενώ παράλληλα έδειξαν μεγαλύτερο αντιληπτό έλεγχο κοινωνικής συμπεριφοράς. Οι γυναίκες έδειξαν μεγαλύτερη ευαισθησία από τους άντρες αναφορικά με την σημασία εφαρμογής κοινωνικής δικαιοσύνης. Νεότεροι εκπαιδευτικοί ηλικίας 22-30 ετών συμφώνησαν περισσότερο με την ύπαρξη υποκειμενικής κοινωνικής δικαιοσύνης. Εκπαιδευτικοί με μικρή προϋπηρεσία 0-5 ετών προτίθενται σε μεγαλύτερο βαθμό να συμμετάσχουν σε δραστηριότητες που θα προάγουν την κοινωνική δικαιοσύνη. Οι σπουδές στην ειδική αγωγή αύξησαν την συνολική αυτοαποτελεσματικότητα στην διδασκαλία παιδιών με αναπηρίες, την ικανότητα καθοδήγησης δημιουργίας κλίματος συμπερίληψης, διαχείρισης της σχολικής τάξης και εκτέλεσης σχετικών καθηκόντων με τη συμπερίληψη. Ο αντιληπτός έλεγχος κοινωνικής συμπεριφοράς αύξησε την συνολική αυτοαποτελεσματικότητα στην διδασκαλία παιδιών με αναπηρία, στην καθοδήγηση των παιδιών για δημιουργία κλίματος συμπερίληψης και στην διαχείριση της σχολικής τάξης. Εκπαιδευτικοί που έχουν μεγαλύτερη διάθεση να μιλήσουν στο μέλλον για την κοινωνική δικαιοσύνη και την προάγουν εμφάνισαν μεγαλύτερη συνολική αυτοαποτελεσματικότητα στην συμπερίληψη και διδασκαλία παιδιών με αναπηρία, μεγαλύτερο επαγγελματισμό και υποστήριξη στα παιδιά για δημιουργία κλίματος συμπερίληψης. Η θετική στάση για την ανάγκη εφαρμογής της κοινωνικής δικαιοσύνης, αύξησε την ικανότητα στην καθοδήγηση και υποστήριξη των παιδιών για την δημιουργία κλίματος συμπερίληψης και τον επαγγελματισμό στην εφαρμογή αυτής της πολιτικής. Εκπαιδευτικοί που συμφώνησαν σε μεγαλύτερο βαθμό στην ύπαρξη μίας γενικής υποκειμενικής δικαιοσύνης, έδειξαν πιο θετική στάση να αναλάβουν τα καθήκοντα σχετικά με την συμπερίληψη.

Αναφορικά με τους περιορισμούς, τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας γενικεύονται κυρίως για γυναίκες, με μεταπτυχιακή εξειδίκευση, με 0-10 έτη προϋπηρεσίας, που εργάζονται σε δημόσια σχολεία, στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, χωρίς σπουδές στην ειδική αγωγή αλλά με σεμιναριακή εκπαίδευση. Το δείγμα της έρευνας ήταν μικρό για την διεξαγωγή της Παραγοντικής ανάλυσης και επιβεβαίωση της εγκυρότητας των χρησιμοποιούμενων εργαλείων. Η υποστήριξη που παρέχουν οι εκπαιδευτικοί στους μαθητές τους για την δημιουργία κλίματος συμπερίληψης ταυτίστηκε με την έννοια του επαγγελματισμού, κάτι το οποίο διαφωνεί με την αρχική κατηγοριοποίηση των κατασκευαστών του ερωτηματολογίου. Επιπλέον, η παρούσα έρευνα δεν αναφέρθηκε καθόλου στα εμπόδια διδασκαλίας που συναντάνε οι εκπαιδευτικοί κατά την διδασκαλία των παιδιών με αναπηρία.

Προτείνεται η διεξαγωγή μελλοντικής έρευνας σε πλήθος δείγματος άνω των 300 εκπαιδευτικών, με στοχευμένη-διαβαθμισμένη λήψη δείγματος, για την καλύτερη ποιότητα των αποτελεσμάτων. Η επιβεβαίωση μέσω της Παραγοντικής ανάλυσης κρίνεται αναγκαία για την επαλήθευση της εγκυρότητας των χρησιμοποιούμενων εργαλείων. Τέλος, προτείνεται η προσθήκη σταθμισμένων εργαλείων στους παράγοντες των εμποδίων που συναντάνε οι εκπαιδευτικοί κατά την διδασκαλία παιδιών με αναπηρία.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Ainscow, M., Booth, T., & Dyson, A. (2006). *Improving schools, developing inclusion*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203967157>
- Allen, A. L. (1990). On being a role model. *Berkeley Women's LJ*, 6, 22.
- Alnahdi, G. H., & Schwab, S. (2021). Special education major or attitudes to predict teachers' self-efficacy for teaching in inclusive education. *Frontiers in psychology*, 12, 680909. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.680909>
- Antala, B., Průžek, M., & Popluhárová, M. (2022). Self-Efficacy and Attitudes of Physical Education Teachers towards Inclusion of Pupils with Disabilities. *Sustainability*, 14(20), 13292. <https://doi.org/10.3390/su1420013292>.
- Antoniou, A., Geralexis, I. and Charitaki, G. (2017). Special educators' teaching self-efficacy determination: a quantitative approach. *Psychology*, 8(11), 1642-1656. <https://doi.org/10.1177/07419325221101812>
- APA, (2010). *Ethical Principles of Psychologists and Code of Conduct*. American Psychological Association.
- Armor, D. (1976). Analysis of the school preferred reading program in selected Los Angeles minority schools. Ανακτήθηκε από: <https://www.rand.org/content/dam/rand/pubs/reports/2005/R2007.pdf>
- Aronson, B., Banda, R., Johnson, A., Kelly, M. et al. (2020). The social justice teaching collaborative: a critical turn towards critical teacher education. *Journal of Curriculum Studies Research*, 2(2), 21-39. <https://doi.org/10.46303/jcsr.2020.8>
- Aronson, B. and Laughter, J. (2016). The theory and practice of culturally relevant education: a synthesis of research across content areas. *Review of Educational Research*, 86(1), 163-206. <https://doi.org/10.3102/0034654315582066>
- Ashton, P. T. (1983). A Study of Teachers' Sense of Efficacy. Final Report, Executive Summary. Ανακτήθηκε από: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED231833.pdf>
- Avramidis, E., Toulia, A., Tsihouridis, C., & Strogilos, V. (2019). Teachers' attitudes towards inclusion and their self-efficacy for inclusive practices as predictors of willingness to implement peer tutoring. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 19, 49-59. <https://doi.org/10.1111/1471-3802.12477>
- Ayala, E., Hage, S. and Wilcox, M. (2011). *Social Justice Theory*. (eds.), Albany, NY: University of Albany.
- Bandura, A. (1977). *Social Learning Theory*. (eds), Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Bandura, A. (1981). Self-referent thought: A developmental analysis of self-efficacy. In J. Flavell and L. Ross (Eds). *Social Cognitive Development: Frontiers and Possible Futures* (pp. 200-239). Cambridge, England: Cambridge University Press. Ανακτήθηκε από: <https://books.google.gr/books?id=4JI5AAAAIAAJ&lpg=PA200&ots=Ob7hmuiIJ9&lr&hl=el&pg=PA200#v=onepage&q&f=false>

- Bandura, A. (1986). *Social Foundations of Thought and Action: A Social-Cognitive View*. (eds), Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Bandura, A. (1989). Human agency in social cognitive theory. *American psychologist*, 44(9), 1175. Ανακτήθηκε από: <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0003-066X.44.9.1175>
- Bandura, A. and Wood, R. (1989). Effect of perceived controllability and performance standards on self-regulation of complex decision making. *Journal of Personality and Social Psychology*, 56(5), 805-814. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.56.5.805>
- Bandura, A. (1997). *Self-Efficacy: The Exercise of Control*. (eds), New York: W.H. Freeman and Company.
- Barton, L., 1995. The politics of education for all. *Support for Learning* 10 (4), 156– 160. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9604.1995.tb00032.x>
- Bell, L. (2013). Theoretical foundations for social justice education. In M. Adams, L.A. Bell & P. Griffin (Eds.), *Teaching for diversity and social justice* (pp.1-14). New York: Routledge.
- Berman, P., McLaughlin, M., Bass--Golod, G., Pau9ly, E. and Zellman, G. (1997). Federal programs supporting educational change. (Rep. No. R-1589/7-HEW). Santa Monica, CA: Rand Corporation. [online], available at: <https://www.rand.org/content/dam/rand/pubs/reports/2005/R1589.7.pdf> [Accessed 12 March 2023].
- Bogotch, I. (2002). Educational leadership and social justice: Practice into theory. *Journal of School Leadership*, 12(2), 138-156. <https://doi.org/10.1177/105268460201200203>
- Brockner, J. (1988). *Self-Esteem at Work*. (eds.), Lexington, MA: Lexington Books.
- Campbell, M. (2010). An application of the theory of planned behavior to examine the impact of classroom inclusion on elementary school students. *Journal of evidence-based social work*, 7(3), 235-250. <https://doi.org/10.1080/15433710903126554>
- Capper, C. and Young, M. (2014). Ironies and limitations of educational leadership for social justice: a call to social justice educators. *Theory Into Practice*, 53(2), 158-164. <https://doi.org/10.1080/00405841.2014.885814>
- Carlisle, L., Jackson, B. and George, A. (2006). Principles of social justice education: the social justice education in school project. *Equity and Excellence in Education*, 39(1), 55-64. <https://doi.org/10.1080/10665680500478809>
- Cho, H. (2018). Navigating social justice literacies: the dynamics of teacher beliefs in teaching for social justice. *Asia Pacific Education Review*, 19, 479-491, <https://doi.org/10.1007/s12564-018-9551-8>
- Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2007). *Research Methods in Education*. New York: Routledge Falmer.
- Collie, R., Shapka, J. and Perry, N. (2012). School climate and social-emotional learning: predicting teacher stress, job satisfaction and teaching efficacy. *Journal of Educational Psychology*, 104(4), 1189-1204. <https://doi.org/10.1037/a0029356>

- Conyers, L., Enright, M. and Strauser, D. (1998). Applying self-efficacy theory to counseling college students with disabilities. *Journal of Applied Rehabilitation Counseling*, 29(1), 25-31. <https://doi.org/10.1891/0047-2220.29.1.25>
- Cook, S. W. (1990). Toward a psychology of improving justice: Research on extending the equality principle to victims of social injustice. *Journal of Social Issues*, 46(1), 147-161. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4560.1990.tb00278.x>
- Creswell, J.W. (2013) *Research Design: Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches*. 4th Edition, SAGE Publications, Inc., London.
- Cribb, A., & Gewirtz, S. (2003). Towards a sociology of just practices. *Social justice, education and identity*, 15.
- Dawson, H., & Scott, L. (2013). Teaching students with disabilities efficacy scale: Development and validation. *Inclusion*, 1(3), 181-196. <https://doi.org/10.1352/2326-6988-1.3.181>
- DeJong, R., Mainhard, T., Van Tartwijk, J., Veldman, I., Verloop, N. and Wubbels, T. (2014). How pre-service teachers' personality traits, self-efficacy and discipline strategies contribute to the teacher-student relationship. *British Journal of Educational Psychology*, 84(2), 291-310. <https://doi.org/10.1111/bjep.12025>
- DeMatthews, D. (2016). Effective leadership is not enough: critical approaches to closing the racial discipline gap. *The Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas*, 89(1), 7-13. <https://doi.org/10.1080/00098655.2015.1121120>
- DeMatthews, D., Serafini, A. and Watson, T. (2020). Leading inclusive schools: principal perceptions, practices and challenges to meaningful change. *Educational Administration Quarterly*, 57(61), 3-48. <https://doi.org/10.1177/0013161X20913897>
- DePaoli, J. L., Hernández, L. E., Furger, R. C., & Darling-Hammond, L. (2021). A Restorative Approach for Equitable Education. Research Brief. *Learning Policy Institute*.
- Desombre, C., Lamotte, M. and Jury, M. (2019). French teachers' general attitude toward inclusion: the indirect effect of teacher efficacy. *Educational Psychology*, 39(1), 38-50. <https://doi.org/10.1080/01443410.2018.1472219>
- Dover, G. (2016). Teaching for social justice and the Common Core: justice-oriented curriculum for language arts and literacy. *Journal of Adolescent and Adult Literacy*, 59(5), 517-527. <https://doi.org/10.1002/jaal.488>
- Dover, G. (2013). Teaching for social justice: from conceptual frameworks to classroom practices. *Multicultural Perspectives*, 15(1), 3-11. <https://doi.org/10.1080/15210960.2013.754285>
- Fauth, B., Decristan, J., Rieser, S., Klieme, E. and Buttner, G. (2014). Student ratings of teaching quality in primary school: dimensions and prediction of student outcomes. *Learning and Instruction*, 29, 1-9. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2013.07.001>
- Fernet, C., Guay, F., Senecal, C. and Austin, S. (2012). Predicting intraindividual changes in teacher burnout: the role of perceived school environment and motivational factors. *Teaching and Teacher Education*, 28(4), 514-525. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2011.11.013>

- Field, A. (2017). *Discovering Statistics Using IBM SPSS (5th edition)*. Sage Publications Ltd.
- Francis, B., Mills, M. and Lupton, R. (2017). Towards social justice in education: contradictions and dilemmas. *Journal of Education Policy*, 32(4), 414-431. <https://doi.org/10.1080/02680939.2016.1276218>
- Fraser (2008). *Scales of Justice: Reimagining Political Space in a Globalizing World*. (eds.), Cambridge, UK: Polity Press.
- Γαλάνης, Π. (2013). Εγκυρότητα και αξιοπιστία των ερωτηματολογίων στις επιδημιολογικές μελέτες. *Εφαρμοσμένη Ιατρική Έρευνα*, 30(1), 97-110.
- Gandolfi, H. E., & Mills, M. (2022). Teachers for social justice: exploring the lives and work of teachers committed to social justice in education. *Oxford Review of Education*, 1-19. <https://doi.org/10.1080/03054985.2022.2105314>
- Germani, S. and Leone, C. (2022). The role of self-efficacy on teachers' attitudes towards inclusion of students with disabilities: a comparison between general and support teachers. *Formazione & Insegnamento*, 20(3), 148-162. https://doi.org/10.7346/-fei-XX-03-22_12
- Gewirtz, S. (2006). Towards a contextualized analysis of social justice in education. *Educational Philosophy and Theory: Incorporating Access*, 38(1), 69-81. <https://doi.org/10.1080/13603124.2016.1206972>
- Gist, M. and Mitchell, T. (1992). Self-efficacy: a theoretical analysis of its determinants and malleability. *Academy of Management Review*, 17(2), 183-211. <https://doi.org/10.2307/258770>
- Goldfarb, K. and Grinberg, J. (2002). Leadership for social justice: authentic participation in the case of a community center in Caracas, Venezuela. *Journal of School Leadership*, 12, 157-173. <https://doi.org/10.1177/105268460201200204>
- Grant, C. A., & Agosto, V. (2008). Teacher capacity and social justice in teacher education. In *Handbook of research on teacher education* (pp. 175-200). Routledge.
- Grant, C. A., & Gibson, M. L. (2013). "The path of social justice": A human rights history of social justice education. *Equity & Excellence in Education*, 46(1), 81-99. <https://doi.org/10.1080/10665684.2012.750190>
- Guo, Y., Connor, C., Yang, Y., Roehrig, A. and Morrison, F. (2012). The effects of teacher qualification, teacher self-efficacy and classroom practices on fifth graders' literacy outcomes. *The Elementary School Journal*, 113(1), 3-24. <https://doi.org/10.1086/665816>
- Guo, Y., Piasta, S., Justice, L. and Kaderavek, J. (2010). Relations among preschool teachers' self-efficacy, classroom quality and children language and literacy gains. *Teaching and Teacher Education*, 26(4), 1094-1103. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2009.11.005>
- Gutstein, E. (2003). Teaching and learning mathematics for social justice in an urban Latino school. *Journal for Research in Mathematics Education*, 34(1), 37-73. <https://doi.org/10.2307/30034699>

- Hackman, H. (2005). Five essential components for social justice education. *Equity & Excellence in Education*, 38(2), 103-109. <https://doi.org/10.1080/10665680590935034>
- Hayes, A. M., & Bulat, J. (2017). Disabilities Inclusive Education Systems and Policies Guide for Low-and Middle-Income Countries. Occasional Paper. RTI Press Publication OP-0043-1707. *RTI International*. <https://doi.org/10.3768/rtipress.2017.op.0043.1707>
- Hayes, A. F. (2022). *Introduction to mediation, moderation, and conditional process analysis* (3rd Ed.). New York: The Guilford Press.
- Hocutt, A. M. (1996). Effectiveness of special education: Is placement the critical factor? *The future of children*, 77-102. <https://doi.org/10.2307/1602495>
- Holzberger, D., Philipp, A. and Kunter, M. (2013). How teachers' self-efficacy is related to instructional quality: a longitudinal analysis. *Journal of Educational Psychology*, 105(3), 774-786. <https://doi.org/10.1037/a0032198>
- Hutzler, Y., Meier, S., Reuker, S. and Zitomer, M. (2019). Attitudes and self-efficacy of physical education teachers toward inclusion of children with disabilities: a narrative review of international literature. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 24(3), 249-266. <https://doi.org/10.1080/17408989.2019.1571183>
- 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*, 8(1). <https://doi.org/10.46827/ejse.v8i1.4157>
- Καρχλής Δ. (2005). *Πολυμεταβλητή στατιστική ανάλυση*. Εκδόσεις Α. Σταμούλης.
- Kelly, T. E. (1986). Discussing controversial issues: Four perspectives on the teacher's role. *Theory & Research in Social Education*, 14(2), 113-138. <https://doi.org/10.1080/00933104.1986.10505516>
- Khechen, M. (2013). Social justice: Concepts, principles, tools and challenges. *A publication of the United Nations economic and social Commission for West Asia; United Nations economic and social council*. Ανακτήθηκε από: <https://www.unescwa.org/sites/default/files/pubs/pdf/social-justice-concepts-principles-tools-challenges-english.pdf>
- Khalifa, M., Gooden, A. and Davis, E. (2016). Culturally responsive school leadership: a synthesis of the literature. *Review of Educational Research*, 86(4), 1272-1311. <https://doi.org/10.3102/0034654316630383>
- Klassen, R. and Tze, V. (2014). Teachers' self-efficacy, personality and teaching effectiveness: a meta-analysis. *Educational Research Review*, 12, 59-76. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2014.06.001>
- Klein, H. (1989). An integrated control theory model of work motivation. *Academy of Management Review*, 14(2), 150-172. <https://doi.org/10.2307/258414>
- Kunsting, J., Neuber, V. and Lipowsky, F. (2016). Teacher self-efficacy as a long-term predictor of instructional quality in the classroom. *European Journal of Psychology of Education*, 31, 299-322. <https://doi.org/10.1007/s10212-015-0272-7>

- Kunter, M., Klusmann, U., Baumert, J., Richter, D., Voss, T. and Hachfeld, A. (2013). Professional competence of teachers: effects on instructional quality and student development. *Journal of Educational Psychology*, 105, 805-820. <https://doi.org/10.1037/a0032583>
- Κωφίδου, Χ. (2017). Η ενιαία εκπαίδευση ως θέμα ανθρωπίνων δικαιωμάτων και κοινωνικής δικαιοσύνης. *Εκπαιδευτική Επικαιρότητα*, Β, 3, 24-29. <https://doi.org/1794-2437>
- Ladson-Billings, G. (2008). Yes, but how do we do it?": Practicing culturally relevant pedagogy. *City kids, city schools: More reports from the front row*, 162-177.
- Lamtore, S. and Gathoo, V. (2017). Self-efficacy of general and resource teachers in education of children with disabilities in India. *International Journal of Special Education*, 32(4), 809-822. Ανακτήθηκε από: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1184122.pdf>
- Lazarides, R., Buchholz, J. and Rubach, C. (2018). Teacher enthusiasm and self-efficacy, student-perceived mastery goal orientation and student motivation in mathematics classrooms. *Teaching and Teacher Education*, 69, 1-10. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.08.017>
- Leggio, J. and Terras, K. (2019). An investigation of the qualities, knowledge, and skills of effective teachers for students with emotional/behavioral disorders: the teacher perspective. *Journal of Special Education Apprenticeship*, 8(1), 1-15. Ανακτήθηκε από: <https://eric.ed.gov/?id=EJ1223988>
- Leyser, Y., & Greenberg, L. (2008). College students with disabilities in teacher education: faculty attitudes and practices. *European Journal of Special Needs Education*, 23(3), 237-251. <https://doi.org/10.1080/08856250802130442>
- Lloyd, C. (2000). Excellence for all children false promises! The failure of current policy for inclusive education and implications for schooling in the 21st century. *International Journal of Inclusive Education*, 4(2), 133-151. <https://doi.org/10.1080/136031100284858>
- Locke, E., Frederick, E., Lee, C. and Bobko, P. (1984). Effect of self-efficacy, goals and task strategies on task performance. *Journal of Applied Psychology*, 69(2), 241-251. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.69.2.241>
- Lucas, J. (1972). Justice. *Philosophy*, 47(181), 229-248. <https://doi.org/10.1017/s0031819100041048>
- Makateng, D. (2022). The conceptualization of the study of social justice: a systematic review. *European Online Journal of Natural and Social Sciences*, 11(3), 456-469. Ανακτήθηκε από: <https://european-science.com/eojnss/article/download/6330/2954>
- Malinen, O.-P., Savolainen, H., Engelbrecht, P., Xu, J. et al. (2013). Exploring teacher self-efficacy for inclusive practices in three diverse countries. *Teaching and Teacher Education*, 33, 34-44. <http://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2013.02.004>
- Malinen, O., Vaisanen, P. and Savolainen, H. (2012). Teacher education in Finland: a review of a national effort for preparing teachers for the future. *Curriculum Journal*, 23(4), 567-584. <https://doi.org/10.1080/09585176.2012.731011>

- Mastrothanas, K., Zervoudakis, K. and Xafakos, E. (2021). Secondary special education teachers' beliefs towards their teaching self-efficacy. *Preschool & Primary Education*, 9(1), 28-51. <https://doi.org/10.12681/ppej.24646>
- Miesera, S., DeVries, J., Jungjohann, J. and Gebhardt, M. (2019). Correlation between attitudes, concerns, self-efficacy and teaching intentions in inclusive education evidence from German pre-service teachers using international scales. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 19(2), 103-114. <https://doi.org/10.1111/1471-3802.12432>
- Milner, H. (2017). Race, talk, opportunity gaps and curriculum shifts in (teacher) education. *Literacy Research: Theory, Method and Practice*, 66(1), 73-94. <https://doi.org/10.1177/2381336917718804>
- Milsom, A. (2006). Creating positive school experiences for students with disabilities. *Professional School Counseling*, 10(1_suppl), 2156759X0601001S09. <https://doi.org/10.1177/2156759X0601001S09>
- Muenks, K., Wigfield, A., & Eccles, J. S. (2018). I can do this! The development and calibration of children's expectations for success and competence beliefs. *Developmental Review*, 48, 24-39. <https://doi.org/10.1016/j.dr.2018.04.001>
- Muijs, D. (2011). *Doing Quantitative Research in Education with SPSS*. UK: SAGE.
- Musara, E., Grant, C. and Vorster, J. (2020). Inclusion as social justice: Nancy Fraser's theory in the South African context. *Handbook of Social Justice Interventions in Education*, 1-20. https://doi.org/10.1007/978-3-030-35858-7_107
- Nganga, L. (2019). Preservice teachers' perceptions of teaching for global mindedness and social justice: Using the 4Cs (Collaboration, Critical thinking, Creativity and Communication) in teacher education. *Journal of Social Studies Education Research*, 10(4), 26-57. <https://www.learntechlib.org/p/216548/>
- North, C. (2008). What is all this talk about "social justice"? Mapping the terrain of education's latest catchphrase. *Teachers College Record*, 110(6), 1182-1206. <https://doi.org/10.1177/016146810811000607>
- O'Donoghue, T. A., & Chalmers, R. (2000). How teachers manage their work in inclusive classrooms. *Teaching and teacher education*, 16(8), 889-904. [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(00\)00033-0](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(00)00033-0)
- Ongel, G. and Tabancali, E. (2022). Conservatism and social justice: why do some teachers strive harder for social justice while others do not? *International Journal of Educational Administration and Policy Studies*, 14(1), 53-62. <https://doi.org/10.5897/IJEAPS2022.0732>
- Ozcan, D. and Uzunboylu, H. (2017). Determination of educational needs and self-efficacy perceptions of special education teachers. *Cypriot Journal of Educational Sciences*, 12(4), 228-243. <https://doi.org/10.18844/cjes.v12i4.2903>

- Pakarinen, E., Lerkkanen, M., Poikkeus, A., Kiuru, N. et al. (2010). A validation of the classroom assessment scoring system in Finnish kindergartens. *Early Education and Development*, 21(1), 95-124. <https://doi.org/10.1080/10409280902858764>
- Pijanowski, J. and Brady, K. (2020). Comparative perspectives from practitioners and scholars (pp.60-82). *Handbook of Social Justice Interventions in Education*, 1-20. https://doi.org/10.1007/978-3-030-35858-7_106
- Ploof, J. and Hochtritt, L. (2018). Practicing social justice art education: reclaiming our agency through collective curriculum. *Art Education*, 71(1), 38-44. <https://doi.org/10.1080/00043125.2018.1389592>
- Polat, F. (2011). Inclusion in education: A step towards social justice. *International Journal of Educational Development*, 31(1), 50-58. <https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2010.06.009>
- Praetorius, A., Lauermaun, F., Klassen, R., Dickhauser, O. et al. (2017). Longitudinal relations between teaching-related motivations and student-reported teaching quality. *Teaching and Teacher Education*, 65, 241-254. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.03.023>
- Preece, S., & Bullingham, R. (2022). Gender stereotypes: The impact upon perceived roles and practice of in-service teachers in physical education. *Sport, Education and Society*, 27(3), 259-271. <https://doi.org/10.1080/13573322.2020.1848813>
- Prilleltensky, I. (2001). Value-based praxis in community psychology: Moving towards social justice and social action. *American Journal of Community Psychology*, 29(5), 747-778. <https://doi.org/10.1023/A:1010417201918>
- Pruski, L., Blanco, S., Riggs, R., Grimes, K. et al. (2013). Construct validation of the self-efficacy teaching and knowledge instrument for science teachers – revised (SETAKIST-R): lessons learned. *Journal of Science Teacher Education*, 24(7), 1133-1156. <https://doi.org/10.1007/s10972-013-9351-2>
- Pugach, M., Gomez-Najarro, J. and Matewos, M. (2019). A review of identity in research on social justice in teacher education: What role for intersectionality? *Journal of Teacher Education*, 70(3), 206-218. <https://doi.org/10.1177/0022487118760567>
- Rahayu, W. F., & Kurniawati, F. (2019, December). The influence of teacher self-efficacy in teaching towards teacher attitude in inclusive preschool. In *3rd International Conference on Special Education (ICSE 2019)* (pp. 265-270). Atlantis Press. Ανακτήθηκε από: <https://www.atlantis-press.com/proceedings/icse-19/125928836>
- Reyes, G., Aronson, B., Batchelor, E., Ross, G. and Radina, R. (2021). Working in solidarity: an intersectional self-study methodology as a means to inform social justice teacher education. *Action in Teacher Education*, 43(3), 353-369. <https://doi.org/10.1080/01626620.2021.1883149>
- Savolainen, H., Engelbrecht, P., Nel, M., & Malinen, O. P. (2012). Understanding teachers' attitudes and self-efficacy in inclusive education: Implications for pre-service and in-service teacher education. *European journal of special needs education*, 27(1), 51-68. <https://doi.org/10.1080/08856257.2011.613603>

- Savolainen, H., Malinen, O. and Schwab, S. (2022). Teacher efficacy predicts teachers' attitudes towards inclusion – a longitudinal cross-lagged analysis. *International Journal of Inclusive Education*, 26(9), 958-972. <https://doi.org/10.1080/13603116.2020.1752826>
- Sarris, D., Christopoulou, F., Zaragas, H., Zakopoulou, V. and Papadimitropoulou, P. (2020). Self-efficacy of special education teachers in Greece. *European Journal of Education Studies*, 7(4), 150-160. <https://doi.org/10.5281/zenodo.3809401>
- Sharma, U. and Sokal, L. (2016). Can teachers' self-reported efficacy, concerns and attitudes toward inclusion scores predict their actual inclusive classroom practices? *Australasian Journal of Special and Inclusive Education*, 40(1), 21-38. <https://doi.org/10.1017/jse.2015.14>
- Sharma, U., Sokal, L., Wang, M. and Loreman, T. (2021). Measuring the use of inclusive practices among pre-service educators: A multi-national study. *Teaching and Teacher Education*, 107, 103506. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2021.103506>
- Shields, M. (2013). *Transformative Leadership in Education: Equitable Change in an Uncertain and Complex World*. (eds), New York: Routledge.
- Shriberg, D. and Clinton, A. (2016). The application of social justice principles to global school psychology practice. *School Psychology International*, 37(4), 323-339. <https://doi.org/10.1177/0143034316646421>
- Shyman, E. and Lisa, J. (2017). Perceptions of social justice and attitudes toward inclusive education among pre-service teachers in the USA: a brief report of an exploratory study. *Global Journal of Intellectual & Developmental Disabilities*, 1(5), 1-4. <https://doi.org/10.19080/GJIDD.2017.01.555575>
- Σούλης, Σ. Γ. (2016). Εκπαίδευση και αναπηρία. Ανακτήθηκε από: <https://repository-edulll.ekt.gr/edulll/handle/10795/1607>
- Starr, K. (2011). What is social justice? *Curriculum Perspectives*, 11(3), 20-24. <https://doi.org/10.2307/j.ctv13qfw6w.5>
- Stumpf, S., Brief, A. and Hartman, K. (1987). Self-efficacy expectations and coping with career-related events. *Journal of Vocational Behavior*, 31(1), 91-108. [https://doi.org/10.1016/0001-8791\(87\)90037-6](https://doi.org/10.1016/0001-8791(87)90037-6)
- Theocharis, G. (2007). Social justice educational leaders and resistance: toward a theory of social justice leadership. *Educational Administration Quarterly*, 43(2), 221-258. <https://doi.org/10.1177/0013161X06293717>
- Torres-Harding, S. R., Siers, B., & Olson, B. D. (2012). Development and psychometric evaluation of the Social Justice Scale (SJS). *American journal of community psychology*, 50(1-2), 77–88. <https://doi.org/10.1007/s10464-011-9478-2>.
- Tschannen-Moran, M. and Barr, M. (2004). Fostering student learning: the relationship of collective teacher efficacy and student achievement. *Leadership and Policy in Schools*, 3(3), 189-209. <https://doi.org/10.1080/15700760490503706>

- Tschannen-Moran, M. and Woolfolk Hoy, A. (2007). The differential antecedents of self-efficacy beliefs of novice and experienced teachers. *Teaching and Teacher Education*, 23(6), 944-956. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2006.05.003>
- Turhan, M. (2010). Social justice perceptions of teacher candidates. *Educational Research and Reviews*, 5(11), 668. Ανακτήθηκε από: https://academicjournals.org/article/article1379653613_Turhan.pdf
- Tyler, T. (2000). Social justice: outcome and procedure. *International Journal of Psychology*, 35(2), 117-125. <https://doi.org/10.1080/002075900399411>
- UN General Assembly. (1948, December 10). Universal Declaration of Human Rights, 217 A (III). Ανακτήθηκε από: <http://www.refworld.org/docid/3ae6b3712c.html>
- UN General Assembly (2006, December 13). Convention on the rights of persons with disabilities, A/RES/61/106, Annex I, Ανακτήθηκε από: <http://www.refworld.org/docid/4680cd212.html>
- UNESCO (1994). The Salamanca Statement and framework for action on special needs education, in Mitchell, D. (ed.) *Special educational needs and inclusive education: Major themes in education*, Vol. I, pp. 382-385. New York: Routledge Falmer. Ανακτήθηκε από: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000098427>
- UNESCO. (2022). *Reimagining our futures together: A new social contract for education*. UN.
- Unterhalter, E. (2007). *Gender, Schooling and Global Social Justice*. (Eds), London, UK: Routledge.
- Upadhyay, B. (2010). Middle school science teachers' perceptions of social justice: a study of two female teachers. *Equity and Excellence in Education*, 43(1), 57-61. <https://doi.org/10.1080/10665680903492704>
- Urton, K., Wilbert, J. and Hennemann, T. (2014). Attitudes towards inclusion and self-efficacy of principals and teachers. *Learning Disabilities: A Contemporary Journal*, 12(2), 151-168. Ανακτήθηκε από: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1047459.pdf> [
- Uzun, A., Ozkilic, R. and Senturk, A. (2010). A case study: analysis of teacher self-efficacy of teacher candidates. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 2, 5018-5021. <https://doi.org/doi:10.1016/j.sbspro.2010.03.813>
- Voulgaraki, E., Kaprinis, S., & Antonopoulou, P. (2023). The influence of emotional intelligence in physical education teachers' self-efficacy for the inclusion of students with disabilities. *European Journal of Special Education Research*, 9(1). <http://dx.doi.org/10.46827/ejse.v9i1.4650>
- Vroom, V. (1964). *Work and Motivation*. (eds), New York: Wiley.
- Weaver, H. (2014). *Indigenous Struggles for Justice: Restoring Balance within the Context of Anglo Settler Societies*. (eds.), New York: Routledge.

- Weisel, A., & Dror, O. (2006). School climate, sense of efficacy and Israeli teachers' attitudes toward inclusion of students with special needs. *Education, Citizenship and Social Justice*, 1(2), 157-174. <https://doi.org/10.1177/1746197906064677>
- Williams, B. (1989). Social justice. *Journal of Social Philosophy*, 20(1-2), 68-73. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9833.1989.tb00008.x>
- Wilson, C., Woolfson, L., Durkin, K. and Elliott, M. (2016). The impact of social cognitive and personality factors on teachers' reported inclusive behavior. *British Journal of Educational Psychology*, 86(3), 461-480. <https://doi.org/10.1111/bjep.12118>
- Woodcock, S. and Jones, G. (2020). Examining the interrelationship between teachers' self-efficacy and their beliefs towards inclusive education for all. *Teacher Development*, 24(4), 583-602. <https://doi.org/10.1080/13664530.2020.1803957>
- Woodcock, S., Sharma, U., Subban, P., & Hitches, E. (2022). Teacher self-efficacy and inclusive education practices: Rethinking teachers' engagement with inclusive practices. *Teaching and Teacher Education*, 117, 103802. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2022.103802>
- Yada, A., Leskinen, M., Savolainen, H. and Schwab, S. (2022). Meta-analysis of the relationship between teachers' self-efficacy and attitudes toward inclusive education. *Teaching and Teacher Education*, 109, (103521). <https://doi.org/10.1016/j.tate.2021.103521>
- Young, I. (1990). *Justice and the Politics of Differences*. (eds.), Princeton University Press.
- Zee, M. and Koomen, H. (2016). Teacher self-efficacy and its effects on classroom processes, student academic adjustment and teacher well-being. *Review of Educational Research*, 86(4), 981-1015. <https://doi.org/10.3102/0034654315626801>
- Zhang, D., Landmark, L., Reber, A., Hsu, H., Kwok, O. & Benz, M. (2010). University faculty knowledge, beliefs, and practices in providing reasonable accommodations to students with disabilities. *Remedial and Special Education*, 31(4), 276-286. <https://doi.org/10.1177/0741932509338348>
- Ζώνιου-Σιδέρη, Α., Λαμπροπούλου, Κ., Παπασταυρινίδου, Γ., Τσερμίδου, Λ., & Χριστοπούλου, Α. (2020). Διαφοροποιημένη παιδαγωγική & ενταξιακή εκπαίδευση: θεωρητικές επισημάνσεις, προβληματισμοί και προοπτικές. *Διάλογοι! Θεωρία και πράξη στις επιστήμες αγωγής και εκπαίδευσης*, 6, 61-76. <https://doi.org/10.12681/dial.23334>

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

Ερωτηματολόγιο

Α. Δημογραφικά Στοιχεία

Φύλο:

Αντρας

Γυναίκα

Ηλικία:

22-30 ετών

31-40 ετών

41-50 ετών

51 ετών +

Εκπαιδευτικό επίπεδο:

Βασικές σπουδές-Πτυχίο

Μεταπτυχιακό

Διδακτορικό

Χρόνος προϋπηρεσίας:

0-5 έτη

6-10 έτη

11-20 έτη

21+ έτη

Βαθμίδα εκπαίδευσης:

Πρωτοβάθμια

Δευτεροβάθμια

Φορέας εργασίας:Δημόσιο Σχολείο Ιδιωτικό Σχολείο **Έχετε παρακολουθήσει σεμινάριο/ πρόγραμμα εκπαίδευσης στην ειδική αγωγή;**Ναι Όχι **Έχετε πραγματοποιήσει σπουδές στην ειδική αγωγή;**Ναι Όχι **B. Ερωτηματολόγιο Κοινωνικής Δικαιοσύνης**

Παρακαλώ πολύ, σημειώστε σε μια κλίμακα από 1 (διαφωνώ απόλυτα) έως 7 (συμφωνώ απόλυτα) κατά πόσο συμφωνείτε με τις παρακάτω δηλώσεις:

Διαφωνώ απόλυτα	Διαφωνώ	Διαφωνώ λίγο	Ούτε Διαφωνώ Ούτε Συμφωνώ	Συμφωνώ λίγο	Συμφωνώ	Συμφωνώ απόλυτα
1	2	3	4	5	6	7

Ερώτημα	1	2	3	4	5	6	7
Πιστεύω ότι είναι σημαντικό να διασφαλίσουμε ότι όλα τα άτομα και οι ομάδες έχουν την ευκαιρία να μιλήσουν και να ακουστούν, ειδικά εκείνα που προέρχονται από παραδοσιακά παραμελημένες ή περιθωριοποιημένες ομάδες.							
Πιστεύω ότι είναι σημαντικό να επιτρέπεται σε άτομα και ομάδες να ορίζουν και να περιγράφουν τα προβλήματα, τις εμπειρίες και τους στόχους τους με τους δικούς τους όρους.							
Πιστεύω ότι είναι σημαντικό να μιλάμε στους άλλους για τα κοινωνικά συστήματα εξουσίας, προνομίων και καταπίεσης.							
Πιστεύω ότι είναι σημαντικό να προσπαθήσουμε να αλλάξουμε μεγαλύτερες κοινωνικές συνθήκες που προκαλούν ατομική ταλαιπωρία και εμποδίζουν την ευημερία.							
Πιστεύω ότι είναι σημαντικό να βοηθάμε άτομα και ομάδες να επιδιώξουν τους στόχους που έχουν επιλέξει στη ζωή τους.							
Πιστεύω ότι είναι σημαντικό να προάγουμε τη σωματική και συναισθηματική ευημερία ατόμων και ομάδων.							

A7	Πιστεύω ότι είναι σημαντικό να σεβόμαστε και να εκτιμούμε τις διαφορετικές κοινωνικές ταυτότητες των ανθρώπων.								
A8	Πιστεύω ότι είναι σημαντικό να επιτρέπεται στους άλλους να έχουν ουσιαστική συμβολή σε αποφάσεις που επηρεάζουν τη ζωή τους.								
A9	Πιστεύω ότι είναι σημαντικό να υποστηρίζονται κοινοτικοί οργανισμοί και ιδρύματα που βοηθούν άτομα και ομάδες να επιτύχουν τους στόχους τους.								
A10	Πιστεύω ότι είναι σημαντικό να προωθήσουμε τη δίκαιη και ισότιμη κατανομή των διαπραγματευτικών εξουσιών, των υποχρεώσεων και των πόρων στην κοινωνία μας.								
A11	Πιστεύω ότι είναι σημαντικό να ενεργούμε για την κοινωνική δικαιοσύνη.								
B12	Είμαι βέβαιος ότι μπορώ να έχω θετικό αντίκτυπο στη ζωή των άλλων.								
B13	Είμαι βέβαιος ότι έχω την ικανότητα να εργάζομαι με άτομα και ομάδες με τρόπους που ενδυναμώνουν.								
B14	Αν επλέξω να το κάνω, είμαι ικανός να επηρεάσω τους άλλους για να προωθήσουν τη δικαιοσύνη και την ισότητα.								
B15	Αισθάνομαι σίγουρος για την ικανότητά μου να μιλάω στους άλλους για κοινωνικές αδικίες και τον αντίκτυπο των κοινωνικών συνθηκών στην υγεία και την ευημερία.								
B16	Είμαι βέβαιος ότι αν προσπαθήσω, μπορώ να έχω θετικό αντίκτυπο στην κοινότητά μου.								
N17	Άλλα άτομα γύρω μου ασχολούνται με δραστηριότητες που αντιμετωπίζουν κοινωνικές αδικίες.								
N18	Άλλοι άνθρωποι γύρω μου πιστεύουν ότι είναι σημαντικό να εμπλακώ σε διάλογο γύρω από τις κοινωνικές αδικίες.								
N19	Άλλοι άνθρωποι γύρω μου υποστηρίζουν τις προσπάθειες που προάγουν την κοινωνική δικαιοσύνη.								
N20	Άλλοι άνθρωποι γύρω μου γνωρίζουν θέματα κοινωνικών αδικιών και ανισοτήτων εξουσίας στην κοινωνία μας.								
I21	Στο μέλλον, θα κάνω ό,τι μπορώ για να διασφαλίσω ότι όλα τα άτομα και οι ομάδες έχουν την ευκαιρία να μιλήσουν και να ακουστούν.								
I22	Στο μέλλον, σκοπεύω να μιλήσω με άλλους για τις κοινωνικές ανισότητες εξουσίας, τις κοινωνικές αδικίες και τον αντίκτυπο των κοινωνικών δυνάμεων στην υγεία και την ευημερία.								
I23	Στο μέλλον, σκοπεύω να συμμετάσχω σε δραστηριότητες που θα προάγουν την κοινωνική δικαιοσύνη.								
I24	Στο μέλλον, σκοπεύω να εργαστώ συνεργατικά με άλλους, ώστε να μπορούν να ορίσουν τα δικά τους προβλήματα και να χτίσουν τη δική τους ικανότητα να λύνουν προβλήματα								

Γ. Κλίμακα αυτοαποτελεσματικότητας διδασκαλίας μαθητών με αναπηρία

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

IN1	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
IN2	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
IN3	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
IN4	Μπορώ να προσαρμόσω τα σχέδιά μαθήματος για να καλύψω τις ανάγκες όλων των μαθητών μου, ανεξάρτητα από το επίπεδο των ικανοτήτων τους.	1	2	3	4	5	6	7	8	9
IN5	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
PR6	Μπορώ να γίνω αποτελεσματικό μέλος της ομάδας και να συνεργαστώ με άλλους δασκάλους, επικουρικό προσωπικό και διευθυντές για να βοηθήσω τους μαθητές μου με αναπηρίες να επιτύχουν τους στόχους τους.	1	2	3	4	5	6	7	8	9
PR7	Μπορώ να δώσω παράδειγμα θετικής συμπεριφοράς για όλους τους μαθητές με ή χωρίς αναπηρίες.	1	2	3	4	5	6	7	8	9
PR8	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
PR9	Μπορώ να επαινώ συστηματικά τους μαθητές με αναπηρίες, ανεξάρτητα από το πόσο μικρή ή αργή είναι η πρόοδος	1	2	3	4	5	6	7	8	9
PR10	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
TS11	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
TS12	Μπορώ να δημιουργήσω ένα περιβάλλον ανοιχτό και φιλόξενο για μαθητές με αναπηρίες στην τάξη μου	1	2	3	4	5	6	7	8	9
TS13	Μπορώ να δημιουργήσω ουσιαστικές σχέσεις με τους μαθητές μου με αναπηρίες	1	2	3	4	5	6	7	8	9

CM14	Μπορώ να αντιμετωπίσω αποτελεσματικά τις διαταραχές συμπεριφοράς στην τάξη, όπως τα ξεσπάσματα.	1	2	3	4	5	6	7	8	9
CM15	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
CM16	Μπορώ να διαχειριστώ μια τάξη που περιλαμβάνει μαθητές με αναπηρία.	1	2	3	4	5	6	7	8	9
RD17	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
RD18	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
RD19	Μπορώ να βοηθήσω μαθητές με αναπηρίες με καθημερινές εργασίες, όπως η χρήση τουαλέτας και η σίτιση.	1	2	3	4	5	6	7	8	9