

**ΣΤΑΣΕΙΣ ΚΑΙ ΑΝΗΣΥΧΙΕΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΓΙΑ ΤΗ
ΣΥΜΠΕΡΙΛΗΠΤΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ
ΑΥΤΟΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΕΡΓΟΥ**

Της Γκουβούση Στέλλας

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

Εγκεκριμένο από την Τριμελή Εξεταστική Επιτροπή:

1. Επιβλέπων: ΕΕΠ, Καπρίνης Στυλιανός
2. Μέλος: Αναπληρώτρια Καθηγήτρια, Χατζηγιάννη Ευθαλία
3. Μέλος: Επίκουρη Καθηγήτρια, Γδοντέλη Κρινάνθη

Υπεύθυνη Δήλωση

Με ατομική μου ευθύνη και γνωρίζοντας τις κυρώσεις που προβλέπονται από τις διατάξεις του άρθρου 18 (Λόγοι και διαδικασία διαγραφής από το ΠΜΣ) του Κανονισμού Λειτουργίας Προγράμματος Μεταπτυχιακών Σπουδών, δηλώνω υπεύθυνα ότι για τη συγγραφή της Μεταπτυχιακής Διπλωματικής μου Εργασίας (ΜΔΕ) δε χρησιμοποίησα ολόκληρο ή μέρος έργου άλλου δημιουργού ή τις ιδέες και αντιλήψεις άλλου δημιουργού χωρίς να γίνεται αναφορά στην πηγή προέλευσης (βιβλίο, άρθρο από εφημερίδα ή περιοδικό, ιστοσελίδα κλπ.).

Ημερομηνία:/07/2023

Η Δηλούσα

Copyright ©Γκουβούση Στέλλα, 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 τον συγγραφέα.

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

ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ

Με την ολοκλήρωση της διπλωματικής μου εργασίας θα ήθελα να ευχαριστήσω όλους εκείνους που στάθηκαν δίπλα μου και με βοήθησαν από την αρχή ως το τέλος.

Αρχικά, θα ήθελα να ευχαριστήσω θερμά τον κύριο επιβλέποντα της διπλωματικής μου εργασίας, κύριο Καπρίνη Στυλιανό, για την ευκαιρία που μου έδωσε να συνεργαστώ μαζί του, την πίστη του σε εμένα, τον καθοδηγητικό του ρόλο και το συνεχές του ενδιαφέρον, την υπομονή και την συμπαράστασή του και για την στήριξή του τόσο σε επαγγελματικό όσο και σε προσωπικό επίπεδο.

Επιπλέον, ένα μεγάλο ευχαριστώ στους συμμετέχοντες, οι οποίοι διέθεσαν τον χρόνο τους για την συμπλήρωση του ερωτηματολογίου μου, γιατί χωρίς αυτούς δεν θα είχε καταφέρει να ολοκληρωθεί η έρευνά μου.

Τέλος, ευχαριστώ θερμά την οικογένειά μου και όλους τους δικούς μου ανθρώπους, οι οποίοι με στήριζαν αδιάκοπα καθ' όλη την πορεία της ολοκλήρωσης αυτής της εργασίας.

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Στάσεις και ανησυχίες εκπαιδευτικών για τη συμπεριληπτική εκπαίδευση και αυτό-αποτελεσματικότητα εκπαιδευτικού έργου.

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

Σκοπός της εργασίας ήταν να μελετήσει τη συσχέτιση μεταξύ αφενός των στάσεων, των αντιλήψεων και των ανησυχιών των Ελλήνων εκπαιδευτικών έναντι της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης και αφετέρου της αυτό-αποτελεσματικότητάς τους στη διδασκαλία μαθητών/τριών με αναπηρίες ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Επιμέρους στόχοι της εργασίας ήταν: (i) η διερεύνηση των συναισθημάτων, στάσεων και ανησυχιών των Ελλήνων εκπαιδευτικών έναντι της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης, (ii) η διερεύνηση του βαθμού της αυτό-αποτελεσματικότητάς τους ως προς τη συμπερίληψη και (iii) η μελέτη του βαθμού στον οποίον το δημογραφικό κι εργασιακό προφίλ τους επηρεάζει τις στάσεις, τις αντιλήψεις και τις ανησυχίες τους αλλά και το επίπεδο της αυτό-αποτελεσματικότητάς τους ως προς τη συμπερίληψη. Οι Έλληνες εκπαιδευτικοί τάσσονται υπέρ της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης, στην περίπτωση μαθητών/τριών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή/και αναπηρίες, τρέφοντας θετικά συναισθήματα και επιδεικνύοντας θετικές στάσεις έναντι αυτής. Την ίδια στιγμή, ωστόσο, παρουσιάζονται ανήσυχοι ως προς την υιοθέτηση συμπεριληπτικών πρακτικών, αν και θεωρούν ότι το επίπεδο της αυτό-αποτελεσματικότητάς τους ως προς αυτήν είναι υψηλό. Το τελευταίο επηρεάζεται με θετικό τρόπο από τα συναισθήματα και τις στάσεις τους, όχι όμως και από τις ανησυχίες τους για τη συμπεριληπτική εκπαίδευση. Τα συναισθήματα, οι στάσεις και οι ανησυχίες τους επηρεάζονται από το σύνολο σχεδόν των υπό εξέταση δημογραφικών χαρακτηριστικών, με εξαίρεση το επίπεδο των σπουδών τους και το φορέα εργασίας τους (ιδιωτικός ή δημόσιος τομέας), ενώ το επίπεδο της αυτό-αποτελεσματικότητάς τους επηρεάζεται μόνο από το φύλο και τις σπουδές ή την επιμόρφωσή τους στον τομέα της ειδικής αγωγής.

Λέξεις – Κλειδιά: Συμπερίληψη, Συναισθήματα, Στάσεις και Ανησυχίες Εκπαιδευτικών, Αυτό-αποτελεσματικότητα

ABSTRACT

Teachers' attitudes and concerns about inclusive education and self-efficacy in their educational work.

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

The primary aim of the thesis was the study of the relationship between attitudes, perceptions and concerns of Greek teachers towards inclusive education and their self-efficacy with regards to teaching students with special educational needs. Further aims of the thesis were: (i) the investigation of sentiments, attitudes and concerns of Greek teachers towards inclusive education, (ii) the investigation of their self-efficacy regarding adopting inclusive practices and (iii) the study of the extent to which teachers' demographic profile affects their attitudes, perceptions and concerns as well as the level of their self-efficacy related to inclusive education. Greek teachers are in front of inclusive education in the case of students with special educational needs, nurturing positive sentiments and demonstrating positive attitudes towards inclusive practices. However, in the meantime, they appear to concern about adopting inclusive practices, even though they consider that the level of their self-efficacy is high. The last one is positively affected by their sentiments and their attitudes but not by their concerns regarding inclusive education. Greek teachers' sentiments, attitudes and concerns are affected by almost all characteristics of their demographic profile, except for their educational level and the sector of employment, while the level of their self-efficacy is affected only by their sex and their studies or training in the area of special education.

Key-Words: Inclusive education, Teachers' sentiments, attitudes and concerns, Self-efficacy

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ	iv
ΠΕΡΙΛΗΨΗ.....	v
ABSTRACT.....	vi
ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ.....	vii
ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΠΙΝΑΚΩΝ	ix
ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΣΧΗΜΑΤΩΝ	xi
1. ΕΙΣΑΓΩΓΗ.....	1
2. ΣΤΑΣΕΙΣ, ΑΝΤΙΛΗΨΕΙΣ ΚΑΙ ΠΕΠΟΙΘΗΣΕΙΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΕΝΑΝΤΙ ΤΗΣ ΣΥΜΠΕΡΙΛΗΠΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ	5
2.1 Η έννοια της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης	5
2.2 Οι στάσεις των εκπαιδευτικών	7
2.3 Παράγοντες που επηρεάζουν τη στάση των εκπαιδευτικών.....	11
3. ΑΥΤΟ-ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ	13
3.1 Η έννοια της αυτο-αποτελεσματικότητας.....	13
3.2 Η αυτό-αποτελεσματικότητα στην περίπτωση των εκπαιδευτικών	15
3.3 Παράγοντες που επηρεάζουν την αυτο-αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών	18
4. ΟΙ ΣΤΑΣΕΙΣ, ΑΝΤΙΛΗΨΕΙΣ ΚΑΙ ΠΕΠΟΙΘΗΣΕΙΣ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΓΙΑ ΤΗ ΣΥΜΠΕΡΙΛΗΠΤΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ Η ΑΥΤΟΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑ ΤΟΥΣ.....	22
5. ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ	26
5.1 Μεθοδολογική προσέγγιση	26
5.2 Ερευνητικά ερωτήματα και ερευνητικές υποθέσεις.....	27
5.3 Ερωτηματολόγιο.....	31
5.4 Δείγμα έρευνας και διαδικασία συλλογής δεδομένων.....	32
5.5 Στατιστικές αναλύσεις	33
6. ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΑΝΑΛΥΣΗΣ.....	36
6.1 Αποτελέσματα ανάλυσης αξιοπιστίας	36
6.2 Περιγραφική ανάλυση – δημογραφικά στοιχεία.....	36
6.3 Περιγραφική ανάλυση – συναισθήματα, στάσεις και ανησυχίες για τη συμπερίληψη.....	42

6.4	Περιγραφική ανάλυση – αυτο-αποτελεσματικότητα εκπαιδευτικών για τη συμπερίληψη.....	44
6.5	Συσχέτιση συναισθημάτων, αντιλήψεων και ανησυχιών εκπαιδευτικών για τη συμπερίληψη με την αυτο-αποτελεσματικότητα για την προώθηση και εφαρμογή πρακτικών ένταξης.....	48
6.6	Συσχέτιση δημογραφικού προφίλ με συναισθήματα, αντιλήψεις και ανησυχίες εκπαιδευτικών για τη συμπερίληψη και με αυτο-αποτελεσματικότητα εκπαιδευτικών για την προώθηση και εφαρμογή πρακτικών ένταξης	50
6.7	Πολλαπλή ανάλυση παλινδρόμησης	56
7.	ΣΥΖΗΤΗΣΗ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ.....	61
8.	ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ.....	67
	ΑΝΑΦΟΡΕΣ	69
	ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Α' – ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ	80
	ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Β' – ΠΙΝΑΚΕΣ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ.....	83

ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΠΙΝΑΚΩΝ

Πίνακας 1 - Αποτελέσματα ανάλυσης αξιοπιστίας.....	36
Πίνακας 2 - Αποτελέσματα περιγραφικής ανάλυσης για την κλίμακα SACIE-R.....	42
Πίνακας 3 - Αποτελέσματα περιγραφικής ανάλυσης για την κλίμακα TSDES	45
Πίνακας 4 - Αποτελέσματα ανάλυσης συσχέτισης.....	49
Πίνακας 5 - Αποτελέσματα συσχέτισης συνολικού σκορ κλίμακας SACIE-R και συνολικού σκορ κλίμακας TSDES.....	50
Πίνακας 6 - Μοντέλο γραμμικής παλινδρόμησης TSDES & SACIE_R	57
Πίνακας 7 - Συντελεστές γραμμικής παλινδρόμησης TSDES & SACIE_R.....	57
Πίνακας 8 - Μοντέλο γραμμικής παλινδρόμησης TSDES & SACIE_R (υπομεταβλητές).....	57
Πίνακας 9 - Συντελεστές γραμμικής παλινδρόμησης TSDES & SACIE_R (υπομεταβλητές).....	58
Πίνακας 10 - Μοντέλο γραμμικής παλινδρόμησης TSDES & δημογραφικά	59
Πίνακας 11 - Συντελεστές γραμμικής παλινδρόμησης TSDES & δημογραφικά.....	59
Πίνακας 12 - Μοντέλο γραμμικής παλινδρόμησης SACIE_R & δημογραφικά	59
Πίνακας 13 - Συντελεστές γραμμικής παλινδρόμησης SACIE_R & δημογραφικά ...	60
Πίνακας 14 - Αποτελέσματα ελέγχου ερευνητικών υποθέσεων.....	63
Πίνακας 15 - Συναισθήματα, στάσεις και ανησυχίες για τη συμπερίληψη βάσει του φύλου.....	83
Πίνακας 16 - Συναισθήματα, στάσεις και ανησυχίες για τη συμπερίληψη βάσει της ηλικίας	83
Πίνακας 17 - Συναισθήματα, στάσεις και ανησυχίες για τη συμπερίληψη βάσει του εκπαιδευτικού επιπέδου.....	83
Πίνακας 18 - Συναισθήματα, στάσεις και ανησυχίες για τη συμπερίληψη βάσει των ετών διδακτικής εμπειρίας.....	84
Πίνακας 19 - Συναισθήματα, στάσεις και ανησυχίες για τη συμπερίληψη βάσει της βαθμίδας εκπαίδευσης.....	84
Πίνακας 20 - Συναισθήματα, στάσεις και ανησυχίες για τη συμπερίληψη βάσει του φορέα εργασίας	84
Πίνακας 21 - Συναισθήματα, στάσεις και ανησυχίες για τη συμπερίληψη βάσει των σπουδών στην ειδική αγωγή.....	84

Πίνακας 22 - Συναισθήματα, στάσεις και ανησυχίες για τη συμπερίληψη βάσει της επιμόρφωσης στην ειδική αγωγή	85
Πίνακας 23 - Αυτο-αποτελεσματικότητα εκπαιδευτικών βάσει του φύλου.....	85
Πίνακας 24 - Αυτο-αποτελεσματικότητα εκπαιδευτικών βάσει της ηλικίας	85
Πίνακας 25 - Αυτο-αποτελεσματικότητα εκπαιδευτικών βάσει του εκπαιδευτικού επιπέδου	86
Πίνακας 26 - Αυτο-αποτελεσματικότητα εκπαιδευτικών βάσει των ετών διδακτικής εμπειρίας.....	86
Πίνακας 27 - Αυτο-αποτελεσματικότητα εκπαιδευτικών βάσει της βαθμίδας εκπαίδευσης	87
Πίνακας 28 - Αυτο-αποτελεσματικότητα εκπαιδευτικών βάσει του φορέα εργασίας	87
Πίνακας 29 - Αυτο-αποτελεσματικότητα εκπαιδευτικών βάσει των σπουδών στην ειδική αγωγή	87
Πίνακας 30 - Αυτο-αποτελεσματικότητα εκπαιδευτικών βάσει της επιμόρφωσης στην ειδική αγωγή	87
Πίνακας 31 - Αποτελέσματα ελέγχων t-test ως προς το φύλο.....	89
Πίνακας 32 - Αποτελέσματα ελέγχων ANOVA ως προς την ηλικία.....	90
Πίνακας 33 - Αποτελέσματα ελέγχων ANOVA ως προς το επίπεδο σπουδών.....	91
Πίνακας 34 - Αποτελέσματα ελέγχων ANOVA ως προς τη διδακτική εμπειρία	92
Πίνακας 35 - Αποτελέσματα ελέγχων t-test ως προς τη βαθμίδα εκπαίδευσης	93
Πίνακας 36 - Αποτελέσματα ελέγχων t-test ως προς το φορέα εργασίας	93
Πίνακας 37 - Αποτελέσματα ελέγχων t-test ως προς τις σπουδές στην Ειδική Αγωγή	94
Πίνακας 38 - Αποτελέσματα ελέγχων t-test ως προς την επιμόρφωση στην Ειδική Αγωγή.....	94

ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΣΧΗΜΑΤΩΝ

Σχήμα 1 - Κατανομή δείγματος ως προς το φύλο.....	37
Σχήμα 2 - Κατανομή δείγματος ως προς την ηλικία.....	38
Σχήμα 3 - Κατανομή δείγματος ως προς το εκπαιδευτικό επίπεδο	39
Σχήμα 4 - Κατανομή δείγματος ως προς τα έτη διδακτικής εμπειρίας	39
Σχήμα 5 - Κατανομή δείγματος ως προς τη βαθμίδα εκπαίδευσης	40
Σχήμα 6 - Κατανομή δείγματος ως προς το φορέα εργασίας	40
Σχήμα 7 - Κατανομή δείγματος ως προς τις σπουδές στην ειδική αγωγή.....	41
Σχήμα 8 - Κατανομή δείγματος ως προς την επιμόρφωση στην ειδική αγωγή.....	41

1. ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η συμπερίληψη στην εκπαίδευση συνιστά μία μεταρρυθμιστική διαδικασία, η οποία αποσκοπεί στην αποδοχή και προώθηση της διαφορετικότητας μεταξύ των μαθητών. Οι μαθητές εντάσσονται στις σχολικές τάξεις, ανεξάρτητα από την εθνικότητά τους, το θρησκευτικό ή κοινωνικό τους υπόβαθρο, το φύλο και τις ικανότητές τους, αντικρούοντας, με αυτόν τον τρόπο το πρόβλημα του κοινωνικού αποκλεισμού (Ainscow & Miles, 2008). Το προαναφερόμενο γεγονός αντιμετωπίζεται από τον Ainscow (2005) ως μία διεθνής πρόκληση για τα εκπαιδευτικά συστήματα. Ειδικότερα, η εξέλιξη των διδακτικών μεθόδων, η οποία λαμβάνει υπόψη της την ακαδημαϊκή μαθησιακή διαδικασία καθώς και την κοινωνική ενσωμάτωση όλων μαθητών, συνιστά μία εργασία ζωτικής σημασίας στα περιβάλλοντα των συμπεριληπτικών σχολικών τάξεων (Urton *et al.*, 2014). Παράλληλα, όσον αφορά στην κοινωνική ενσωμάτωση, η εξέλιξη των διδακτικών μεθόδων που περιγράφεται παραπάνω, σηματοδοτεί μία αλλαγή στις στάσεις έναντι στη διαφορετικότητα και μία μείωση των διακρίσεων (WHO, 2011).

Ειδικότερα, στην περίπτωση των μαθητών με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, η σχετική έρευνα έχει δείξει ότι καθοριστική σημασία στην επιτυχή ενσωμάτωσή τους διαδραματίζει αφενός ο ειδικός ρόλος των εκπαιδευτικών και οι ικανότητές τους, αφετέρου ο βαθμός στον οποίον το εκπαιδευτικό προσωπικό και οι σχολικοί διευθυντές έχουν καλλιεργήσει θετικές στάσεις έναντι της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης (Forlin *et al.*, 2011; Avramidis & Norwich, 2002). Σύμφωνα με τους Blomeke *et al.* (2015), οι ικανότητες των εκπαιδευτικών αναφέρονται σε σύνθετες δομικές ικανότητες, οι οποίοι αφορούν σε συγκεκριμένο περιεχόμενο και είναι μετρήσιμες, είτε μέσω γνωστικών και συναισθηματικών πτυχών, είτε μέσω της απόδοσης του εκάστοτε εκπαιδευτικού. Ωστόσο, για την επιτυχή εφαρμογή της συμπερίληψης στο σχολικό περιβάλλον, απαιτείται από τους εκπαιδευτικούς όχι μόνο να διαθέτουν επαρκή (συνεχή) εκπαίδευση και υποστήριξη, αλλά και να επιδεικνύουν θετικές στάσεις έναντι της συμπερίληψης (Frankel *et al.*, 2010) και αυτο-αποτελεσματικότητα (Block, *et al.*, 2013), η οποία έχει μελετηθεί εκτενώς κατά τις τελευταίες δεκαετίες (Yada *et al.*, 2019). Όπως υποστηρίζεται, ο βαθμός στον οποίον η εφαρμογή της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης θεωρείται επιτυχής, βασίζεται κατά κύριο λόγο στην προθυμία των εκπαιδευτικών να

ικανοποιήσουν τις ανάγκες των μαθητών με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, στη σχολική τάξη (Gilor & Katz, 2017). Μάλιστα, ένας σημαντικός αριθμός σχετικών μελετών της διεθνούς βιβλιογραφίας έχει δείξει ότι η θετική στάση των εκπαιδευτικών έναντι της συμπερίληψης ασκεί θετική επίδραση στη διδασκαλία και την ενσωμάτωση των μαθητών με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στις τυπικές σχολικές τάξεις (Luke & Grosche, 2018, Killoran *et al.*, 2014; De Boer *et al.*, 2011).

Ειδικότερα, οι στάσεις των εκπαιδευτικών έναντι των μαθητών με αναπηρίες ή/και ειδικές μαθησιακές ανάγκες επηρεάζονται από τα προσωπικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών, όπως η ηλικία και το φύλο, αλλά και από περιβαλλοντικούς παράγοντες, όπως η έκθεση σε ανθρώπους με αναπηρίες, το ήθος της σχολικής μονάδας και οι πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών που επικρατούν στο σχολείο (Avramidis *et al.*, 2000). Σε επίπεδο προσωπικών χαρακτηριστικών, σύμφωνα με τους Avramidis and Norwich (2002), οι γυναίκες εκπαιδευτικοί χαρακτηρίζονται από περισσότερο θετικές στάσεις ως προς τους μαθητές, οι οποίοι έχουν κάποια αναπηρία ή χαρακτηρίζονται από μαθησιακές ανάγκες, σε σύγκριση με τους άνδρες συναδέλφους τους. Πιο πρόσφατα, οι Hwang and Evans (2011) συμπέραναν ότι οι μεγαλύτεροι ηλικιακά εκπαιδευτικοί παρουσιάζουν περισσότερο αρνητικές στάσεις έναντι της συμπερίληψης. Σε επίπεδο περιβαλλοντικών παραγόντων, οι Ahmmed *et al.* (2012) υποστήριξαν ότι η επαφή με ανθρώπους με αναπηρία και οι προηγούμενες εμπειρίες από διδασκαλία σε μαθητές με αναπηρίες ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, σχετίζονται με τις στάσεις των εκπαιδευτικών έναντι της συμπερίληψης.

Σε κάθε περίπτωση, για την ανάπτυξη ενός ισχυρού μαθησιακού περιβάλλοντος, οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να αφενός να καλλιεργούν συμπεριληπτικές αξίες και θετικές στάσεις, αφετέρου να πιστεύουν οι ίδιοι σε αυτές, προκειμένου να είναι σε θέση να εφαρμόζουν συμπεριληπτικές στρατηγικές (Emmers *et al.*, 2019). Όπως εξήγησαν οι Hosford and O'Sullivan (2016), οι στάσεις των εκπαιδευτικών έναντι της συμπερίληψης μαθητών με αναπηρίες ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες επηρεάζεται θετικά από την αίσθησή τους περί της αυτο-αποτελεσματικότητάς τους ως έμπειροι εκπαιδευτικοί. Η έννοια της αυτο-αποτελεσματικότητας γενικά ορίζεται ως η πίστη ενός ατόμου στις δικές του ικανότητες (Bandura, 1997). Οι Hofman and Kilimo (2014) έδειξαν ότι οι εκπαιδευτικοί με περισσότερο θετική στάση έναντι των μαθητών με αναπηρία ή/και

ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, έχουν περισσότερη πίστη στις ικανότητές τους, κατά συνέπεια είναι περισσότερο υποστηρικτικοί ως προς τη συμπερίληψη. Όμοια, οι Hofman and Kilimo (2014) περιέγραψαν ότι οι εκπαιδευτικοί που χαρακτηρίζονται από υψηλότερα επίπεδα αυτο-αποτελεσματικότητας είναι περισσότερο ανοιχτοί σε νέες ιδέες και μεθόδους και λιγότερο απρόθυμοι να λάβουν υπόψη τους τις μεμονωμένες ανάγκες των μαθητών στην εκπαιδευτική πρακτική τους. Περαιτέρω, προέκυψε ότι η αυτοπεποίθηση των εκπαιδευτικών ως προς τη γνώση τους, τις ικανότητες και τα χαρακτηριστικά τους σε σχέση με την εφαρμογή της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης, αναγνωρίζεται ως βασικό στοιχείο της επιτυχημένης συμπεριληπτικής προσέγγισης (Tschannen-Moran & Hoy, 2001).

Λαμβάνοντας υπόψη την ανάλυση που προηγήθηκε και τη σπουδαιότητα της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης για τις σύγχρονες κοινωνίες, η εργασία αποσκοπεί στην εξέταση του βαθμού στον οποίον εντοπίζεται στατιστικά σημαντική σχέση μεταξύ αφενός των στάσεων, των αντιλήψεων και των ανησυχιών των Ελλήνων εκπαιδευτικών έναντι της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης και αφετέρου της αυτό-αποτελεσματικότητάς τους στην εκπαίδευση παιδιών με αναπηρίες ή/και μαθησιακές ανάγκες. Επιμέρους στόχοι της εργασίας είναι: (i) η διερεύνηση των στάσεων, αντιλήψεων και ανησυχιών των Ελλήνων εκπαιδευτικών έναντι της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης, (ii) η διερεύνηση του βαθμού της αυτό-αποτελεσματικότητάς τους στην περίπτωση της διδασκαλίας παιδιών με αναπηρίες ή/και μαθησιακές ανάγκες και (iii) η μελέτη του βαθμού στον οποίον το δημογραφικό κι εργασιακό προφίλ τους επηρεάζει με σημαντικό τρόπο τις στάσεις, τις αντιλήψεις και τις ανησυχίες τους έναντι της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης αλλά και το επίπεδο της αυτο-αποτελεσματικότητάς τους κατά την εφαρμογή της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης.

Όσον αφορά στη συμβολή της εργασίας, αναμένεται ο περαιτέρω εμπλουτισμός της Ελληνικής βιβλιογραφίας, η οποία εξετάζει τη σχέση μεταξύ των στάσεων, αντιλήψεων και ανησυχιών των εκπαιδευτικών έναντι της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης και του βαθμού αυτό-αποτελεσματικότητάς τους στην εκπαίδευση παιδιών με μαθησιακές ανάγκες. Επιπλέον, οι απαντήσεις των ερευνητικών ερωτημάτων της εργασίας, αναμένεται να βοηθήσουν τους διευθυντές των σχολικών ιδρυμάτων και τους υπεύθυνους άσκησης της εκπαιδευτικής πολιτικής στη χώρα να εξάγουν συμπεράσματα αναφορικά με τη σχέση μεταξύ των στάσεων, αντιλήψεων και ανησυχιών των εκπαιδευτικών έναντι της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης και της

αυτό-αποτελεσματικότητάς τους κατά τη διδασκαλία σε συμπεριληπτικές στάσεις και: (i) να αναπτύξουν τις κατάλληλες δράσεις και να λάβουν τα κατάλληλα μέτρα προκειμένου να διασφαλίσουν ότι οι εκπαιδευτικοί χαρακτηρίζονται από θετικές στάσεις, αντιλήψεις και ανησυχίες έναντι της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης, (ii) να αναπτύξουν τις κατάλληλες δράσεις και να λάβουν τα κατάλληλα μέτρα προκειμένου να αυξήσουν το βαθμό της αποτελεσματικότητας, όπως αυτή αξιολογείται από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς και (iii) να αναπτύξουν τις κατάλληλες δράσεις και να λάβουν τα κατάλληλα μέτρα για τη διασφάλιση της επιτυχούς εφαρμογής της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης και κατ' επέκταση τη μεγιστοποίηση των οφελών που προσφέρει.

2. ΣΤΑΣΕΙΣ, ΑΝΤΙΑΛΗΨΕΙΣ ΚΑΙ ΠΕΠΟΙΘΗΣΕΙΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΕΝΑΝΤΙ ΤΗΣ ΣΥΜΠΕΡΙΛΗΠΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

2.1 Η έννοια της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης

Η συμπεριληπτική εκπαίδευση αφορά στη συμμετοχή του συνόλου των παιδιών και νέων ανθρώπων στην εκπαιδευτική διαδικασία, ανεξάρτητα από οποιεσδήποτε διαφορές μεταξύ τους, είτε αυτές αφορούν στη φυλή, στην εθνικότητα, στην αναπηρία, στο φύλο, στο σεξουαλικό προσανατολισμό, στη γλώσσα ή στην κοινωνικοοικονομική κατάστασή τους (Polat, 2011). Η συμπεριληπτική εκπαίδευση συνιστά μία νέα αναπτυξιακή δυναμική του υφιστάμενου σχολικού συστήματος και μία εφαρμοσμένη πολιτική ή φιλοσοφία καινοτόμων αλλαγών σε όλες τις λειτουργίες του σχολικού συστήματος (Messiou, 2017). Ένας άλλος ορισμός δίνεται από τον Ainscow (2005), ο οποίος αναφέρεται σε μία διαδικασία, η οποία αποσκοπεί στη συμπερίληψη όλων των μαθητών με αναπηρίες ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο σχολείο και η επίτευξη μαθησιακών αποτελεσμάτων και συνθηκών που επιτρέπουν την περαιτέρω κοινωνική ανάπτυξή τους. Πρακτικά, η συμπερίληψη σημαίνει τη διδασκαλία σε ετερογενείς σχολικές τάξεις, στις οποίες συμμετέχουν μαθητές με διαφορετικές μεμονωμένες ανάγκες (Haug, 2017).

Οι συμπεριληπτικές πρακτικές αφορούν στην παρουσία, στην ενεργητική και απαραίτητη συμμετοχή και αποδοχή των μαθητών με αναπηρίες σε μία τυπική σχολική τάξη ή δραστηριότητα (Humphrey & Lewis, 2008). Η κατάλληλη λειτουργία των συμπεριληπτικών πρακτικών απαιτεί την αποδοχή της ποικιλομορφίας και το τέλος του αποκλεισμού σε όλα τα επίπεδα (κοινωνικό, οικονομικό, ακαδημαϊκό, φυλετικό, σεξουαλικό κλπ) (Slee, 2011), μία προσαρμογή του στυλ διδασκαλίας, σε επίπεδο παιδαγωγικών και διδακτικών μεθόδων καθώς και κατάλληλο πρόγραμμα σπουδών, συνεργασία των εκπαιδευτικών και στήριξη από το διευθυντή της εκάστοτε εκπαιδευτικής μονάδας (Takala *et al.*, 2009). Συνοπτικά, ο όρος «συμπερίληψη» δεν αφορά αποκλειστικά στη συμμετοχή ενός παιδιού με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στην τυπική σχολική τάξη αλλά και στις συνθήκες εκπαίδευσης όλων των παιδιών (Angelides *et al.*, 2006). Η συμπερίληψη δεν είναι μόνο ένα προσωπικό ζήτημα του εκπαιδευτικού ειδικής αγωγής στο τυπικό σχολείο, το οποίο δεν επιβαρύνει τους εκπαιδευτικούς τυπικής εκπαίδευσης με την εφαρμογή του. Η συμπερίληψη μπορεί

να εφαρμοστεί επιτυχώς μόνο όταν όλα τα συμβαλλόμενα μέρη βοηθούν, ως εκ τούτου, απαιτείται από τους εκπαιδευτικούς να συνεργάζονται και να αναπτύσσουν μαθησιακά περιβάλλοντα που ενθαρρύνουν τη χρήση πρακτικών ενδυνάμωσης όλων των μαθητών (Efthymiou & Kington, 2017). Οι Hughes and Murawski (2001) υποστηρίζουν ότι η συνεργασία αφορά στην αλληλεπίδραση μεταξύ δύο εκπαιδευτικών κατ' ελάχιστον, οι οποίοι έχουν εξειδικευθεί σε διαφορετικό τομέα και περιλαμβάνει διάλογο, προγραμματισμό, κοινές και δημιουργικές αποφάσεις και ανατροφοδότηση για την παροχή των κατάλληλων υπηρεσιών στους μαθητές.

Από κοινωνικής απόψεως, η εμπειρία των μαθητών από τη συμπεριληπτική εκπαίδευση σχετίζεται σε μεγάλο βαθμό με τις αλληλεπιδράσεις μεταξύ αυτών και του ευρύτερου κοινωνικού περιβάλλοντος (Anderson *et al.*, 2014). Κατά συνέπεια, οι παράγοντες των σχέσεων, το σχολικό κλίμα, οι σχολικές και συστημικές πολιτικές και πρακτικές καθώς και το ευρύτερο πλαίσιο της κοινότητας, η κουλτούρα και η νομοθεσία μπορούν να επιδράσουν στην επιτυχή εφαρμογή των συμπεριληπτικών μεθόδων που εφαρμόζονται εντός ενός σχολείου. Άμεση επίδραση ασκείται από τη σχέση μεταξύ των παιδιών και του εκπαιδευτικού προσωπικού, με τις στάσεις των τελευταίων να διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο (Boyle *et al.*, 2020). Οι Artiles *et al.* (2006) συζήτησαν τις προκλήσεις που παρουσιάζονται στους εκπαιδευτικούς στην προσπάθειά τους να εφαρμόσουν πλήρως συμπεριληπτικών σχολικών τάξεων, εντός πολιτικών και οργανωτικών κουλτουρών, οι οποίες δεν ευνοούν την πλήρη ένταξη όλων των μαθητών. Η πλήρης ένταξη όλων των μαθητών μπορεί να απαιτεί το μετασχηματισμό της σχολικής κουλτούρας προκειμένου να διασφαλιστεί ότι όλοι οι μαθητές είναι αποδεκτοί εντός του σχολείου και η συμμετοχή και τα επιτεύγματα των μαθητών μεγιστοποιούνται για όλους. Οι Janney and Snell (2006) προτείνουν ότι ένα εύρος πολιτιστικών στοιχείων εντός του σχολείου θα πρέπει να ληφθεί υπόψη ώστε να διευκολυνθεί η αποτελεσματική εφαρμογή της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης. Στα προαναφερόμενα στοιχεία περιλαμβάνεται το γεγονός της εφαρμογής συμπεριληπτικής κουλτούρας εντός του σχολείου, το γεγονός της διευκόλυνσης θετικών σχέσεων μεταξύ των μαθητών με και χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και το γεγονός της κατάλληλης προσαρμογής του διδακτικού υλικού και του προγράμματος σπουδών για ένα εύρος μαθησιακών αναγκών (Janney & Snell, 2006).

2.2 Οι στάσεις των εκπαιδευτικών

Οι στάσεις των εκπαιδευτικών επηρεάζουν το βαθμό στον οποίον το μαθησιακό περιβάλλον μίας σχολικής τάξης προωθεί τη συμπεριληπτική εκπαίδευση (Monsen *et al.*, 2014). Ωστόσο, οι στάσεις των εκπαιδευτικών έναντι της συμπερίληψης παιδιών και νέων ανθρώπων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, ποικίλλουν σημαντικά. Χαρακτηριστικά αναφέρεται ότι κάποιοι εκπαιδευτικοί είναι διατεθειμένοι να συμπεριλάβουν παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στην τυπική σχολική τάξη, ενώ άλλοι εκπαιδευτικοί πιστεύουν ότι η συμπερίληψη μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες μπορεί να δυσχεράνει την εκπαίδευση των τυπικών μαθητών (Grieve, 2009). Παράλληλα, άλλοι εκπαιδευτικοί αισθάνονται ότι τα παιδιά και οι νέοι άνθρωποι με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες θα έπρεπε να έχουν τη δυνατότητα παρακολούθησης ειδικού σχολείου, όπου υποτίθεται ότι λαμβάνουν εκπαίδευση υψηλότερης ποιότητας και περισσότερη υποστήριξη, σε σχέση με τις τυπικές σχολικές τάξεις (Grieve, 2009).

Οι στάσεις των εκπαιδευτικών απέναντι στους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες έχουν μελετηθεί από πολλούς συγγραφείς στα πλαίσια της διεθνούς βιβλιογραφίας. Η σχετική έρευνα εντοπίζει ότι οι πεποιθήσεις και οι στάσεις των εκπαιδευτικών έναντι της συμπερίληψης των μαθητών, ασκούν ιδιαίτερα σημαντική επίδραση στην εκπαίδευση των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (Beacham & Rouse, 2011). Ο Alkahtani (2016) εξήγησε ότι οι ανησυχίες των εκπαιδευτικών για την εκπαίδευση των μαθητών με ειδικές ανάγκες επηρεάζονται από τις στάσεις τους απέναντι στους μαθητές και γενικότερα τους ανθρώπους με αναπηρίες, ενώ σύμφωνα με τον Foreman (2008), η στάση των εκπαιδευτικών συνιστά ένα σημαντικό στοιχείο, το οποίο καθορίζει την επιτυχία της εκπαίδευσης των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Στα συμπεριληπτικά σχολεία, η αλληλεπίδραση των εκπαιδευτικών με τα παιδιά επηρεάζεται από τον τρόπο με τον οποίον οι εκπαιδευτικοί σκέφτονται για τους μαθητές τους. Η ανάπτυξη θετικής στάσης έναντι μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή αναπηρίες αποτελεί μία σημαντική συνθήκη για την ανάπτυξη αποτελεσματικών στρατηγικών. Η επιτυχία της συμπερίληψης μπορεί να επιτευχθεί μόνο όταν οι εκπαιδευτικοί δείχνουν ότι είναι δεκτικοί ως προς τους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (Beacham & Rouse, 2011).

Τα ευρήματα της σχετικής διεθνούς βιβλιογραφίας δείχνουν ότι, σε διάφορες γεωγραφικές περιοχές, οι εκπαιδευτικοί πιστεύουν ότι η συμμετοχή όλων των παιδιών σε τυπικά σχολεία συμβάλλει στην ανάπτυξη μίας συμπεριληπτικής κοινωνίας, παρά το γεγονός ότι εκφράζονται ανησυχίες αναφορικά με την αποτελεσματική εφαρμογή των συμπεριληπτικών πρακτικών (Beacham & Rouse, 2011). Χαρακτηριστικά αναφέρεται ότι οι Scruggs *et al.* (2007) εντόπισαν αφενός ότι εκπαιδευτικοί από τις Η.Π.Α., τη Νότια Κορέα, την Ιταλία και τη Σερβία έχουν μικτές απόψεις όσον αφορά στη συμπερίληψη μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, αφετέρου ότι η συμπερίληψη δεν έχει αλλάξει σημαντικά κατά τα τελευταία 50 έτη (Mouchritsa *et al.*, 2022). Παρά το γεγονός ότι η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών πιστεύει ότι οι μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες μπορούν να αποκομίσουν σημαντικά οφέλη από τη συμπερίληψη, αναφέρεται, επίσης, ότι οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί αισθάνονται άνετα όταν η συγκεκριμένη ομάδα μαθητών τοποθετείται σε σχολικές τάξεις ειδικής αγωγής. Κατά συνέπεια, η ενσωμάτωση εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από τη στάση των εκπαιδευτικών και τη θέλησή τους να δεχθούν στη σχολική τους τάξη μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (Mouchritsa *et al.*, 2022).

Σε αρκετές έρευνες, προτείνεται, επίσης, ότι οι στάσεις των εκπαιδευτικών έναντι της εκπαίδευσης μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες αποτελούν παράγοντα καθοριστικής σημασίας για την αύξηση της συμμετοχής των εν λόγω μαθητών στο σχολείο (Sharma & Sokal, 2016). Στην έρευνά του, ο Hull (2005) έδειξε ότι η στάση των εκπαιδευτικών είναι ιδιαίτερα σημαντικό στοιχείο για την προώθηση της ενσωμάτωσης και ειδικότερα της ακαδημαϊκής επιτυχίας των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Οι στάσεις των εκπαιδευτικών αποτελούν τον κυριότερο παράγοντα, στον οποίον βασίζεται η πρόθεσή τους να υποστηρίξουν τους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Όταν οι εκπαιδευτικοί είναι θετικά διακείμενοι στην ενσωμάτωση, τότε οι μαθητές βρίσκονται στο σωστό μέρος εκμάθησης. Επιπλέον, η θέληση των εκπαιδευτικών να δεχθούν μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, τους προσφέρει αυτοπεποίθηση ως προς την ικανότητά τους να υποστηρίξουν τους μαθητές εντός της σχολικής τάξης (Carpaga *et al.*, 2003). Περαιτέρω, πολλοί εκπαιδευτικοί πιστεύουν ότι η διδασκαλία παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ξεπερνά την εξειδίκευσή τους, με αποτέλεσμα να μην πρέπει να αναμένεται από αυτούς να διδάσκουν στην εν λόγω κατηγορία μαθητών χωρίς βοήθεια (Engelbrecht, 2006). Τέλος, οι εκπαιδευτικοί αναφέρουν διάφορα εμπόδια που δυσκολεύουν την

επιτυχή συμπερίληψη όλων των μαθητών, όπως το μέγεθος της σχολικής τάξης, η έλλειψη πόρων και η εκπαίδευση των εκπαιδευτικών (Lifshitz *et al.*, 2004).

Η διεθνής βιβλιογραφία αναφέρει ότι οι εκπαιδευτικοί χαρακτηρίζονται από είτε θετικά (Yada & Savolainen, 2017), είτε αρνητικά συναισθήματα έναντι της συμπερίληψης (Tuncay & Kizilaslan, 2021). Οι Hastings and Oakford (2003) παρατήρησαν ότι οι στάσεις των εκπαιδευτικών διαμορφώνονται βάσει της σοβαρότητας της αναπηρίας ή της ειδικής εκπαιδευτικής ανάγκης των μαθητών, γεγονός το οποίο υποστήριξαν και οι Campbell *et al.* (2003), οι οποίοι ανέφεραν ότι οι εκπαιδευτικοί επιδεικνύουν συγκεκριμένη μεταχείριση και συγκεκριμένες στάσεις έναντι συγκεκριμένων μαθητών εντός της σχολικής τάξης. Παράλληλα, οι Pappas *et al.* (2018) εξήγησαν ότι οι εκπαιδευτικοί σαφώς προτιμούν να ενσωματώνουν στην τάξη τους μαθητές με ήπιες φυσικές αναπηρίες και όχι με μέσης ή υψηλής σοβαρότητας αναπηρίες. Όταν οι εκπαιδευτικοί γενικής εκπαίδευσης δε διαθέτουν την κατάλληλη πληροφορία, υποστήριξη και κατεύθυνση για να ικανοποιήσουν όλες τις ανάγκες των μαθητών τους, ενδέχεται να αναπτύξουν δυσμενείς στάσεις έναντι των μαθητών με ειδικές ανάγκες και της συμπερίληψης (Burke & Sutherland, 2004). Σύμφωνα με τους Galaterou and Antoniou (2017), οι λιγότερο ευνοϊκές στάσεις αναφορικά με τη συμπερίληψη σχετίζονται με υψηλότερα επίπεδα άγχους, ενώ σύμφωνα με τους (Forlin *et al.*, 2011), οι εκπαιδευτικοί είναι περισσότερο πρόθυμοι να ενσωματώσουν μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες, οι οποίες δεν απαιτούν επιπλέον δεξιότητες. Σε αντίστοιχο πλαίσιο, ερευνητές (Καπρίνης και Λιάκος, 2016; Sakellariou *et al.*, 2018) ανακάλυψαν ότι οι εκπαιδευτικοί δε γνωρίζουν εάν οι τυπικοί μαθητές είναι προετοιμασμένοι να δεχθούν συμμαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και συνεπώς απαιτείται κατάλληλος σχεδιασμός προγραμμάτων ευαισθητοποίησης και αποδοχής της διαφορετικότητας για τους μαθητές τυπικής ανάπτυξης.

Στη δική τους εργασία, οι Avramidis and Norwich (2002) πραγματοποίησαν ανασκόπηση της βιβλιογραφίας προκειμένου να διερευνήσουν ένα εύρος χαρακτηριστικών, τα οποία μπορεί να επηρεάζουν τις απόψεις του εκπαιδευτικού προσωπικού έναντι των συμπεριληπτικών εκπαιδευτικών πρακτικών. Τα εν λόγω χαρακτηριστικά σχετίζονταν με το φύλο, την ηλικία, την εκπαίδευση και τα χρόνια διδακτικής εμπειρίας των εκπαιδευτικών. Ο Parasuram (2006) ανέφεραν ότι οι νεότεροι ηλικιακά εκπαιδευτικοί, οι οποίοι ανήκουν στην ηλικιακή κατηγορία των

20-30 ετών, χαρακτηρίζονται από περισσότερο ευνοϊκές στάσεις όσο προς τη συμπεριληπτική εκπαίδευση, γεγονός το οποίο απέδωσαν στην παγκοσμιοποίηση και την τεχνολογική εξέλιξη. Επίσης, οι Avramidis and Norwich (2002) και ο Parasuram (2006) έδειξαν ότι οι γυναίκες είναι περισσότερο δεκτικές ως προς τα παιδιά με αναπηρία ή τα παιδιά με μαθησιακές ανάγκες. Επιπλέον, προέκυψε ότι οι εκπαιδευτικοί με πέντε έως δέκα έτη διδακτικής εμπειρίας αναπτύσσουν περισσότερο θετικές στάσεις έναντι της συμπερίληψης, σε σύγκριση με τους εκπαιδευτικούς με δέκα έως δώδεκα έτη διδακτικής εμπειρίας (Parasuram, 2006). Οι Lambe and Bones (2006) υποστήριξαν ότι η ανικανότητα των εκπαιδευτικών να προσαρμόσουν τις διδακτικές στρατηγικές τους, μπορεί να συμβάλλει στην ανάπτυξη άγχους και αρνητικών στάσεων έναντι της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης, ενώ οι ίδιοι συγγραφείς και οι Avramidis and Norwich (2002) εξήγησαν ότι σημαντικό ρόλο διαδραματίζει ο αριθμός των ετών κατά τα οποία ο εκπαιδευτικός βρίσκεται σε επαφή με μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Οι εκπαιδευτικοί που έχουν πρόσβαση σε περισσότερο υποστηρικτικό υλικό, βιώνουν περισσότερο ευνοϊκά τη συμπεριληπτική εκπαίδευση (Manrique *et al.*, 2018), ενώ τα προγράμματα επαγγελματικής εξέλιξης ως προς τη συμπεριληπτική εκπαίδευση περιορίζουν, αφενός την αντίσταση των εκπαιδευτικών στην ανάπτυξη συμπεριληπτικών πρακτικών, αφετέρου τα επίπεδα άγχους τους (Avramidis and Kalyva, 2007).

Πιο πρόσφατα, διενεργήθηκαν μετα-αναλύσεις αναφορικά με τις στάσεις των εκπαιδευτικών, όπως αυτές εκφράζονται μέσω των απόψεων, των πεποιθήσεων, των συναισθημάτων τους κλπ, έναντι της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης. Οι Orakci *et al.* (2016) επικέντρωσαν τη μελέτη τους στις επιπτώσεις του φύλου και της εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών στις στάσεις των εκπαιδευτικών, βασιζόμενοι σε 23 μελέτες, οι οποίες δημοσιεύθηκαν μεταξύ των ετών 2005 και 2015 σε 12 διαφορετικές χώρες. Σύμφωνα με τα συμπεράσματα των συγγραφέων, ούτε το φύλο των εκπαιδευτικών, ούτε η εκπαίδευσή τους επηρεάζουν με σημαντικό βαθμό τη στάση τους ως προς τη συμπεριληπτική εκπαίδευση. Τέλος, οι Van Steen *et al.* (2020), εξετάζοντας 38 δείγματα, διερεύνησαν τη συσχέτιση ανάμεσα στις στάσεις του εκπαιδευτικού προσωπικού και της πολιτιστικής οπτικής του ατομικισμού στη χώρα τους. Τα αποτελέσματα της έρευνάς τους έδειξαν ότι όσο υψηλότερο είναι το επίπεδο του ατομικισμού στη χώρα, τόσο περισσότερο ευνοϊκοί ως προς τη συμπεριληπτική εκπαίδευση εμφανίζονται οι εκπαιδευτικοί.

2.3 Παράγοντες που επηρεάζουν τη στάση των εκπαιδευτικών

Οι στάσεις των εκπαιδευτικών έναντι της συμπερίληψης διαφέρουν ως αποτέλεσμα διαφόρων παραγόντων. Το φύλο και η ηλικία είναι βασικά στοιχεία του δημογραφικού προφίλ, τα οποία προέκυψε ότι επηρεάζουν τις προαναφερόμενες στάσεις των εκπαιδευτικών. Ειδικότερα, οι Vaz *et al.* (2015) εντόπισαν ότι οι γυναίκες εκπαιδευτικοί, συχνά, επιδεικνύουν περισσότερο θετικές απόψεις ως προς τη συμπερίληψη, σε σύγκριση με τους άνδρες συναδέλφους τους. Όσον αφορά στην ηλικία, οι νεότεροι και οι μεγαλύτεροι ηλικιακά εκπαιδευτικοί φαίνεται ότι εκφράζουν περισσότερο θετικές στάσεις αναφορικά με τη συμπεριληπτική εκπαίδευση (Πανάγου, & Καπρίνης, 2022; Rakar & Kaczmarek, 2010), ωστόσο άλλοι συγγραφείς δεν εντοπίζουν σημαντική διαφοροποίηση στις στάσεις του εκπαιδευτικού προσωπικού, σε συνάρτηση με την ηλικία και το φύλο τους (Jerlinger *et al.*, 2010). Περαιτέρω, προέκυψε ότι η εκπαιδευτική εμπειρία συμβάλλει στην ενίσχυση της ανεκτικότητας των εκπαιδευτικών (Emam and Mohamed, 2011), ενώ η προηγούμενη διδακτική εμπειρία με μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες αποτελεί ένα παράγοντα καθοριστικής σημασίας για τη διαμόρφωση θετικών απόψεων και στάσεων έναντι της συμπερίληψης (Πανάγου, & Καπρίνης, 2022). Σε κάθε περίπτωση, η εφαρμογή συμπεριληπτικών πρακτικών ή η επαφή του εκπαιδευτικού με ανθρώπους με αναπηρίες, βοηθά τον τελευταίο να εξοικειωθεί με τους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και ως εκ τούτου να διαμορφώσει θετικές στάσεις έναντι της συμπερίληψης (Avramidis and Kalyva, 2007).

Ιδιαίτερη σημασία φέρει και η εκπαίδευση των εκπαιδευτικών, δεδομένου ότι οι εκπαιδευτικοί, οι οποίοι έχουν εκπαιδευτεί στον τομέα της ειδικής αγωγής, τείνουν να είναι περισσότερο θετικά διακείμενοι στη συμπερίληψη (Sari, 2007). Μικρές διαφορές εντοπίζονται σε σχέση με το βαθμίδα διδασκαλίας καθώς οι εκπαιδευτικοί της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης φαίνεται ότι αναπτύσσουν περισσότερο θετικές στάσεις (Rose-Hill, 2009). Εκτός αυτού, οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών σχετίζονται με την αυτό-αποτελεσματικότητα, υπό την έννοια ότι εκπαιδευτικοί που χαρακτηρίζονται από υψηλά επίπεδα αυτο-αποτελεσματικότητας, παρουσιάζουν περισσότερο θετικές απόψεις (Vaz *et al.*, 2015; Katsora *et al.*, 2022; Voulgaraki *et al.*, 2023). Η θέληση των εκπαιδευτικών συνιστά έναν ακόμη παράγοντα που επηρεάζει τις στάσεις τους έναντι της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης, καθώς οι θετικές

αντιλήψεις των εκπαιδευτικών συνδέονται με αυξημένα επίπεδα θέλησης και με την αποδοχή από την πλευρά τους ακόμη και των πλέον σοβαρών μορφών αναπηρίας (Rakar and Kaczmarek, 2010).

Εκτός των παραπάνω, κάποιοι συγγραφείς έχουν μελετήσει και τον παράγοντα του εργασιακού άγχους, σε συνάρτηση με τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τη συμπεριληπτική εκπαίδευση. Σε αυτό το πλαίσιο, οι Sukbunprant *et al.* (2013) εντόπισαν ότι το εργασιακό άγχος επιδρά αρνητικά στην εφαρμογή των συμπεριληπτικών πρακτικών. Μάλιστα, αναφέρθηκε ότι η έλλειψη συνεργασίας με τους γονείς και ο επιπλέον φόρτος εργασίας που προκαλεί η διδασκαλία ενός παιδιού με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στην τυπική τάξη, είναι πηγές άγχους, το οποίο συμβάλλει στην ανάπτυξη αρνητικών στάσεων έναντι της ενσωμάτωσης. Αντίθετα, οι Monsen *et al.* (2014) δεν εντόπισαν στατιστικά σημαντική συσχέτιση μεταξύ των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών για τη συμπεριληπτική εκπαίδευση και του βαθμού του εργασιακού άγχους που βιώνουν.

3. ΑΥΤΟ-ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ

3.1 Η έννοια της αυτο-αποτελεσματικότητας

Η έννοια της αυτο-αποτελεσματικότητας έχει τις ρίζες της στην κοινωνική γνωστική θεωρία που αναπτύχθηκε από το Bandura (Pajares & Graham, 1999). Η συγκεκριμένη θεωρία υποστηρίζει ότι η εργασία του ατόμου στηρίζεται στους γνωστικούς, συμπεριφορικούς, προσωπικούς και περιβαλλοντικούς παράγοντες του. Παράλληλα, οι μεταβολές του περιβάλλοντος επιφέρουν αυτόματα αλλαγές στις ανθρώπινες συμπεριφορές, οι οποίες συνδέονται με το τον υποκινητικό και κοινωνικό προσδιορισμό του ατόμου (Crothers *et al.*, 2011), που είναι ενσωματωμένος στο τριαδικό αμοιβαίο μοντέλο (Wood & Bandura, 1989). Αυτή η εξελικτική συμπεριφορά τείνει προς ένα μοντέλο ανθρώπινης παρατήρησης και διαμορφώνει συμβολικά ένα νέο συμπεριφορικό μοντέλο (Zimmerman, 2008). Τα ανθρώπινα όντα αντιδρούν σε μικρότερο βαθμό στις περιβαλλοντικές επιρροές, ωστόσο συγκεντρώνονται ενεργητικά στην αναζήτηση και την ερμηνεία της πληροφορίας (Nevid, 2009). Ουσιαστικά, το άτομο επιβάλλει σκόπιμα, επιλέγει ή αναπτύσσει το περιβάλλον εκείνο που θα του επιτρέψει να ελέγχει τα γεγονότα στη ζωή του (Bandura, 2005).

Η θεωρία του Bandura εντοπίζει τέσσερις φάσεις της διαδικασίας επίτευξης των στόχων των ανθρώπων (Schunk & Pajares, 2009): (i) τη φάση της αυτοπαρατήρησης, η οποία αφορά στην κρίση του ατόμου έναντι της επίτευξης των στόχων του και της μεταβολής των συμπεριφορικών αλλαγών του, (ii) τη φάση της αυτοαξιολόγησης, η οποία αφορά στη σύγκριση της παρούσας λειτουργίας του ατόμου με την επιθυμητή λειτουργία, (iii) τη φάση της αυτοαντίδρασης, η οποία αφορά στην ανατροφοδότηση του ατόμου για την απόδοσή του και (iv) τη φάση της αυτο-αποτελεσματικότητας, η οποία αφορά στην πίστη του ατόμου ότι μπορεί να ολοκληρώσει ένα συγκεκριμένο καθήκον. Σε αυτό το πλαίσιο, η αυτο-αποτελεσματικότητα έχει διατηρηθεί ως μία από τις σημαντικότερες μεταβλητές της κοινωνικής γνωστικής θεωρίας (Barros *et al.*, 2010).

Η έννοια της αυτο-αποτελεσματικότητας ορίστηκε από το Bandura (1997) ως η πίστη των ανθρώπων στις ικανότητές τους να παράγουν τα επιθυμητά αποτελέσματα με τις πράξεις τους. Επιπλέον, ο Bandura (1997) όρισε την αποτελεσματικότητα, όπως γίνεται αντιληπτή από το ίδιο το άτομο, ως την

αυτοπεποίθηση του ότι έχει την ικανότητα οργάνωσης και εφαρμογής πράξεων προκειμένου να επιτύχει τους στόχους που έχει θέσει και να αξιολογήσει το επίπεδο και την ισχύ σε όλες τις δραστηριότητες και σε όλα τα πλαίσια. Περαιτέρω, ο Bandura (1997) εξήγησε ότι η αυτο-αποτελεσματικότητα αφορά στο γεγονός ότι αυτό που σκέφτονται, πιστεύουν κι αισθάνονται οι άνθρωποι επηρεάζει τον τρόπο με τον οποίο συμπεριφέρονται. Από τα παραπάνω, εξάγεται το συμπέρασμα ότι η αυτο-αποτελεσματικότητα διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στην αύξηση της πίστης των ανθρώπων στις δικές τους εγγενείς ικανότητες.

Σύμφωνα με το Bandura (1997), οι άνθρωποι διακρίνονται σε δύο κατηγορίες βάσει του επιπέδου της αυτό-αποτελεσματικότητάς τους: (i) στους ανθρώπους που χαρακτηρίζονται από υψηλό επίπεδο αυτο-αποτελεσματικότητας και (ii) στους ανθρώπους που χαρακτηρίζονται από χαμηλό επίπεδο αυτο-αποτελεσματικότητας. Ειδικότερα, οι άνθρωποι που χαρακτηρίζονται από υψηλό επίπεδο αυτο-αποτελεσματικότητας τείνουν να εμπλέκονται σε μεγαλύτερο βαθμό σε μία συγκεκριμένη κατάσταση, ενώ επιδεικνύουν ισχυρή πίστη στην ικανότητά τους να αντιμετωπίζουν τυχόν προκλήσεις προκειμένου να επιτύχουν τους στόχους τους (Bandura, 1997). Από την άλλη πλευρά, οι άνθρωποι που χαρακτηρίζονται από χαμηλότερο επίπεδο αυτο-αποτελεσματικότητας προτιμούν να αποφεύγουν και να παραμένουν μακριά από το καθήκον, ενώ επιδεικνύουν υψηλότερα επίπεδα άγχους και χαμηλότερα επίπεδα αυτοπεποίθησης στην ικανότητά τους να αποδώσουν καλά (Bandura, 1997). Οι άνθρωποι με υψηλή αίσθηση αποτελεσματικότητας οπτικοποιούν σενάρια επιτυχίας, τα οποία παρέχουν θετική καθοδήγηση και υποστηρίζουν την απόδοση, ενώ οι άνθρωποι που αμφισβητούν την αποτελεσματικότητά τους, οπτικοποιούν σενάρια αποτυχίας και θεωρούν ότι πολλά πράγματα μπορούν να εξελιχθούν στραβά. Κατά συνέπεια, δεδομένης της αυτοαμφισβήτησής τους, είναι δύσκολο να επιτύχουν πολλά (Bandura, 1997).

Όπως ορίζει ο Bandura (1997) στα πλαίσια της θεωρίας του, τα άτομα αναπτύσσουν και μαθαίνουν να ενισχύουν την αυτό-αποτελεσματικότητα μέσω τεσσάρων πηγών: (i) των εμπειριών, (ii) των προτύπων, (iii) της κοινωνικής πειθούς και (iv) των φυσιολογικών και συναισθηματικών καταστάσεων. Όσον αφορά στις εμπειρίες, ο Bandura (1997) θεωρούσε ότι η ανάπτυξη μίας αίσθησης αποτελεσματικότητας μέσω των εμπειριών περιλαμβάνει μικρά βήματα και αυξανόμενους στόχους. Όπως εξήγησε, οι άνθρωποι πρέπει να επιμένουν απέναντι

στις διαρκώς μεταβαλλόμενες συνθήκες της ζωής, ενώ όταν επιτυγχάνουν τους στόχους τους με εύκολο τρόπο, τείνουν να προσδοκούν άμεσα αποτελέσματα και να δυσαρεστούνται εύκολα σε περίπτωση αποτυχίας. Ως προς την πηγή των προτύπων, ο Bandura (1997)) εξηγεί ότι όταν οι άνθρωποι συγκρίνουν εαυτούς με ανθρώπους ικανούς να εκτελέσουν τα ίδια καθήκοντα, τότε μπαίνουν στη διαδικασία να σκεφτούν ότι μπορούν και οι ίδιοι να ολοκληρώσουν τα εν λόγω καθήκοντα. Όμοια, η παρατήρηση των αποτυχιών άλλων ανθρώπων συμβάλλει στη χαμηλή αξιολόγηση των ιδίων ικανοτήτων από τα άτομα και στον περιορισμό των προσπαθειών για επίτευξη των στόχων. Πρόκειται ουσιαστικά για τη δήλωση των Brown and Inouye, σύμφωνα με την οποία παρατηρώντας άλλους ανθρώπους να αποτυγχάνουν παρά την έντονη προσπάθειά τους, οι άνθρωποι περιορίζουν την κρίση τους επί της δικής τους αποτελεσματικότητας και υποτιμούν το επίπεδο της υποκίνησής τους (Bandura, 1997). Παράλληλα, η τρίτη πηγή ενίσχυσης της αυτο-αποτελεσματικότητας, η πηγή της κοινωνικής πειθούς ή λεκτικής κρίσης διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στην ενδυνάμωση της πίστης των ανθρώπων στην αποτελεσματικότητά τους. Οι άνθρωποι κατευθύνονται βάσει προτάσεων, συμβουλών και καθοδήγησης, με σκοπό την αύξηση της αυτοπεποίθησής τους στις ικανότητες που διαθέτουν. Ωστόσο, δεδομένου ότι οι άνθρωποι δε βιώνουν και δεν παρατηρούν άμεσα τις εν λόγω συνθήκες, καθίσταται περισσότερο δύσκολη η ενστάλαξη ισχυρής πίστης στην προσωπική αποτελεσματικότητα μόνο μέσω του παράγοντα της κοινωνικής πειθούς (Bandura, 1997). Τέλος, ως προς τη φυσιολογική και συναισθηματική κατάσταση, ο Bandura (1997) εξήγησε ότι η διάθεση επηρεάζει τις κρίσεις των ανθρώπων αναφορικά με την αυτο-αποτελεσματικότητά τους. Όταν έρχονται αντιμέτωποι με υψηλά επίπεδα άγχους και ανησυχιών, οι άνθρωποι τείνουν να αναπτύσσουν χαμηλές προσδοκίες αναφορικά με τις ικανότητές τους. Αντίθετα, η θετική διάθεση ενισχύει την αντιλαμβανόμενη αυτο-αποτελεσματικότητα (Bandura, 1997).

3.2 Η αυτό-αποτελεσματικότητα στην περίπτωση των εκπαιδευτικών

Κατά τις τελευταίες τέσσερις δεκαετίες, το ζήτημα της αυτό-αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών απασχόλησε σε μεγάλο βαθμό τη διεθνή επιστημονική κοινότητα, με την πλειοψηφία των ερευνητών να βασίζονται στη θεωρία του Bandura επί της αυτό-αποτελεσματικότητας. Επιπλέον, η αυτο-αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού προσωπικού απέκτησε σταδιακά σημαντικό

ρόλο στην έρευνα επί της σχολικής ψυχολογίας, ως αποτέλεσμα των προεκτάσεων που φέρει για την αποδοτικότητα της διδασκαλίας, τις διδακτικές πρακτικές και τα ακαδημαϊκά επιτεύγματα των μαθητών (Klassen & Tze, 2014). Μάλιστα, η σχετική έρευνα έδειξε ότι το εκπαιδευτικό προσωπικό που αντιλαμβάνεται την αποτελεσματικότητά του ως υψηλή, βιώνει υψηλότερα επίπεδα εργασιακής ικανοποίησης, χαμηλότερα επίπεδα εργασιακού στρες και λιγότερες δυσκολίες στην αντιμετώπιση κακής διαγωγής των μαθητών (Caprara *et al.*, 2003). Η αυτό-αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού προσωπικού αναφέρεται στην πίστη των εκπαιδευτικών στην ικανότητά τους να συμβάλλουν στην επίτευξη των επιθυμητών αποτελεσμάτων από την πλευρά των μαθητών τους. Σύμφωνα με τους Saadat and Sadaquat (2022), η εν λόγω πίστη ασκεί σημαντική επιρροή στους μαθητές, δεδομένου ότι βοηθά τους εκπαιδευτικούς να υποκινήσουν ακόμη κι εκείνους τους μαθητές, οι οποίες αντιμετωπίζουν εκπαιδευτικές δυσκολίες.

Πέραν των αποτελεσμάτων που αφορούν στα επιτεύγματα των μαθητών, η αυτό-αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών ασκεί σημαντική επίδραση και σε άλλους παράγοντες, όπως η αποφασιστικότητα των εκπαιδευτικών, το πάθος τους για τη διδασκαλία και η διδακτική συμπεριφορά τους (Saadat & Sadaquat, 2022). Ειδικότερα, σχετικές έρευνες δείχνουν ότι υφίσταται μία θετική σχέση μεταξύ της αυτο-αποτελεσματικότητας του εκπαιδευτικού προσωπικού και των επιτευγμάτων των μαθητών (Swarnalatha, 2019). Παράλληλα, οι Sehgal *et al.* (2017) μελέτησαν την αποδοτικότητα των εκπαιδευτικών μέσω της αυτό-αποτελεσματικότητας και της συνεργασίας αλλά και του ρόλου του σχολικού διευθυντή κι εντόπισαν ότι υφίσταται μία θετική σχέση μεταξύ τριών διαστάσεων της αποδοτικότητας των εκπαιδευτικών, οι οποίες αφορούν στον τρόπο διδασκαλίας του μαθήματος και του σχετικού υλικού από τον εκπαιδευτικό, στο ρόλο του εκπαιδευτικού στην αλληλεπίδραση μεταξύ αυτού και του μαθητή και στο ρόλο του εκπαιδευτικού στον καθορισμό των ακαδημαϊκών επιτευγμάτων του μαθητή. Η έρευνά τους επιβεβαίωσε, επίσης, ότι υφίσταται μία θετική σχέση μεταξύ της συνεργασίας, της ηγεσίας του σχολικού διευθυντή και της αυτό-αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών (Sehgal *et al.*, 2017).

Ο βαθμός αποτελεσματικότητας του εκπαιδευτικού προσωπικού, όπως αξιολογείται από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς, επηρεάζει σημαντικά τον τρόπο διαχείρισης της σχολικής τάξης, ιδιαίτερα την αντιμετώπιση της αρνητικής

συμπεριφοράς κάποιων μαθητών (Tilfarlioglu & Ulusoy, 2012). Οι εκπαιδευτικοί που χαρακτηρίζονται από μία ασθενή αίσθηση αυτο-αποτελεσματικότητας αγχώνονται από την αρνητική συμπεριφορά των μαθητών, με αποτέλεσμα να λαμβάνουν αυστηρά μέτρα, τα οποία με τη σειρά τους καθιστούν τους εκπαιδευτικούς περισσότερο απολυταρχικούς και τους ενθαρρύνουν να υιοθετούν μία προσέγγιση που επικεντρώνεται περισσότερο στον εκπαιδευτικό και λιγότερο στα επιτεύγματα των μαθητών (Tilfarlioglu & Ulusoy, 2012). Αντίθετα, οι εκπαιδευτικοί που χαρακτηρίζονται από ισχυρή αίσθηση αυτο-αποτελεσματικότητας αντιμετωπίζουν περισσότερο επαγγελματικά τέτοιου είδους ζητήματα, διατηρούνται ήρεμοι και αισιόδοξοι και αναπτύσσουν έναν τύπο περιβάλλοντος, εντός του οποίου οι μαθητές αισθάνονται υποκίνηση (Tilfarlioglu & Ulusoy, 2012). Ο Baker (2005) μελέτησε τη συσχέτιση ανάμεσα στην αυτό-αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού προσωπικού και τις συνεργατικές πρακτικές που εφαρμόζουν και κατέληξε στο συμπέρασμα ότι όταν οι εκπαιδευτικοί χαρακτηρίζονται από υψηλά επίπεδα αυτό-αποτελεσματικότητας, είναι ευκολότερο να αναζητήσουν τη βοήθεια των συναδέλφων τους (Saadat & Sadaquat, 2022).

Ένας εκπαιδευτικός με υψηλά επίπεδα αυτο-αποτελεσματικότητας αναπτύσσει ένα περιβάλλον, εντός του οποίου οι μαθητές αισθάνονται υποκίνηση και προσανατολισμό στους στόχους. Η συγκεκριμένη κατηγορία εκπαιδευτικών διασφαλίζει τα θετικά διδακτικά αποτελέσματα, συμβάλλοντας σε υψηλότερα επίπεδα υποκίνησης των μαθητών και σε καλύτερα ακαδημαϊκά επιτεύγματα (Saadat & Sadaquat, 2022). Γενικότερα, οι αποτελεσματικές διδακτικές δραστηριότητες και πρακτικές εξαρτώνται σημαντικά από το επίπεδο αποτελεσματικότητας του εκπαιδευτικού προσωπικού, όπως γίνεται αντιληπτό από τους ίδιους και την ενημέρωσή τους αναφορικά με τις μεταβολές που επέρχονται στις προσεγγίσεις με επίκεντρο το παιδί (Saadat & Sadaquat, 2022). Πιο πρόσφατα, ο Cherry (2020) εντόπισε ότι το εκπαιδευτικό προσωπικό που διακρίνεται από υψηλά επίπεδα αυτό-αποτελεσματικότητας μπορούν να προσελκύσουν το ενδιαφέρον στις ακαδημαϊκές δραστηριότητες, να αναπτύξουν υψηλή αίσθηση δέσμευσης στις σχολικές δραστηριότητες, να διατηρήσουν τον έλεγχο ακόμη και σε περιπτώσεις δυσκολιών και να δεχθούν την ανάληψη δύσκολων δραστηριοτήτων, με στόχο να επιτύχουν. Αντίθετα, το εκπαιδευτικό προσωπικό που διακρίνεται από χαμηλά επίπεδα αυτό-αποτελεσματικότητας αποφεύγουν τις δύσκολες δραστηριότητες, καθώς αισθάνονται

ότι είναι εκτός των δυνατοτήτων τους, επικεντρώνονται στις αρνητικές επιπτώσεις, θεωρούν προσωπική κάθε επιτυχία και σταδιακά χάνουν την πίστη τους στις προσωπικές ικανότητές τους (Cherry, 2020).

Υπό μία ευρύτερη οπτική, έχει γίνει ευρέως αποδεκτό ότι η αυτο-αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών συνδέεται με θετικό τρόπο, με την τελειομανία και τη συναισθηματική νοημοσύνη, ενώ αντίθετα σχετίζεται αρνητικά με την επαγγελματική εξουθένωση των εκπαιδευτικών (Alibakhshi *et al.*, 2020; Katsora *et al.*, 2022; Voulgaraki *et al.*, 2023). Οι Tzioti *et al.* (2010) εντόπισαν την ύπαρξη σχέσης μεταξύ της εργασιακής εξουθένωσης και της γενικής αυτο-αποτελεσματικότητας, της αυτο-αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών και της ομαδικής αυτο-αποτελεσματικότητας. Επιπλέον, οι συγγραφείς διερεύνησαν τη σχέση μεταξύ της επαγγελματικής εξουθένωσης και των τριών προαναφερόμενων τύπων αυτο-αποτελεσματικότητας και των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών αναφορικά με αξίες που σχετίζονται με την εργασία τους κι εντόπισαν ότι οι τρεις τύποι της αυτο-αποτελεσματικότητας συνδέονται αρνητικά με τις διαστάσεις της επαγγελματικής εξουθένωσης. Τέλος, οι Tzur *et al.* (2016) επικεντρώθηκαν στην αντιπαράθεση αναφορικά με τις επιπτώσεις της αυτο-αποτελεσματικότητας στην απόδοση και πρότειναν ότι όταν η ανταμοιβή είναι υψηλή, η αυτο-αποτελεσματικότητα έχει θετική επίδραση στην απόδοση, ενώ όταν η ανταμοιβή είναι χαμηλή, η επίδραση είναι αρνητική.

3.3 Παράγοντες που επηρεάζουν την αυτο-αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών

Η διεθνής βιβλιογραφία εντοπίζει τέσσερις κύριους παράγοντες, οι οποίοι επηρεάζουν την αυτο-αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών. Σε αυτούς περιλαμβάνονται: (i) η συμμετοχή των μαθητών, (ii) η προετοιμασία της διδασκαλίας, (iii) η συμπεριφορική ικανότητα και (iv) οι δεξιότητες διδασκαλίας (Shash & Bhattarai, 2023). Αντίστοιχα, ο Adhikari (2020), ο οποίος διεξήγαγε έρευνα μεταξύ καθηγητών μαθηματικών στο Νεπάλ, εντόπισε ότι η συμμετοχή των μαθητών, η διαχείριση της σχολικής τάξης και η υιοθετούμενη διδακτική στρατηγική είναι βασικοί παράγοντες που συμβάλλουν στην ανάπτυξη των πεποιθήσεων των εκπαιδευτικών αναφορικά με το επίπεδο της αυτο-αποτελεσματικότητάς τους. Επιπλέον, ο ίδιος συγγραφέας έδειξε ότι οι έμπειροι εκπαιδευτικοί επιδείκνυαν

υψηλότερα επίπεδα αυτο-αποτελεσματικότητας, σε σύγκριση με τους συναδέλφους τους με λιγότερα έτη προϋπηρεσίας (Adhikari, 2020). Στη δική τους εργασία, οι Ene *et al.* (2021) εντόπισαν τρεις παράγοντες, οι οποίοι επηρεάζουν την αυτο-αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών: (i) τη συμμετοχή των μαθητών, (ii) τις στρατηγικές διδασκαλίας και (iii) τη διαχείριση της συμπεριφοράς των μαθητών. Παράλληλα, από την έρευνα των Ene *et al.* (2021) προέκυψε ότι τα στοιχεία που απαρτίζουν το σχολικό περιβάλλον διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο στην αποδοτικότητα των εκπαιδευτικών. Ειδικότερα, οι εκπαιδευτικοί που αισθάνονται περισσότερο θετικά διακείμενοι ως προς το περιβάλλον του σχολείου τους, πιστεύουν ότι οι σχολικές τάξεις θα μπορούσαν να διαχειρίζονται καλύτερα, οι μαθητές θα μπορούσαν να συμμετέχουν περισσότερο στη διαδικασία της μάθησης και οι εκπαιδευτικοί θα μπορούσαν να χρησιμοποιούν περισσότερες διδακτικές τακτικές (Ene *et al.*, 2021). Οι Collie *et al.* (2012) και Collie *et al.* (2011) επίσης έδειξαν ότι το σχολικό περιβάλλον διδασκαλίας – μάθησης ασκεί επίδραση στην ικανότητα των εκπαιδευτικών να εκπαιδεύουν αποτελεσματικά κατά τη διάρκεια της εργασίας τους. Μάλιστα, τα ευρήματα των συγκεκριμένων ερευνών υποδηλώνουν ότι, προκειμένου να ενισχυθεί η αποδοτικότητα του σχολικού περιβάλλοντος, οι εκπαιδευτικοί και οι υπεύθυνοι διαχείρισης της εκάστοτε σχολικής μονάδας θα πρέπει να λαμβάνουν υπόψη τους τον τρόπο με τον οποίον, οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με τα στοιχεία του σχολικού περιβάλλοντος επηρεάζουν το επίπεδο της αυτο-αποτελεσματικότητάς τους (Collie *et al.*, 2012; Collie *et al.*, 2011).

Ένας ακόμη παράγοντας, ο οποίος επηρεάζει τα πιστεύω του εκπαιδευτικού προσωπικού ως προς την αυτο-αποτελεσματικότητά του είναι η διδακτική εμπειρία. Ο Adhikari (2020) μελέτησε τη διδακτική εμπειρία ως παράγοντα που επηρεάζει την αυτο-αποτελεσματικότητα και τα αποτελέσματα της έρευνάς του έδειξαν ότι η αυτο-αποτελεσματικότητα αναπτύσσεται βάσει της επαναλαμβανόμενης εμπειρίας στη διδασκαλία των μαθηματικών. Αυτό σημαίνει ότι οι έμπειροι εκπαιδευτικοί μπορούν να εφαρμόσουν καλύτερα τις διδακτικές στρατηγικές (Adhikari, 2020). Ενώ η αυστηρότητα στη σχολική τάξη δεν είναι κατάλληλη για τη διαχείριση της σχολικής τάξης, οι συμμετοχικές σχολικές τάξεις και οι σχολικές τάξεις που επικεντρώνονται στο μαθητή μπορούν να επηρεάσουν θετικά την εκμάθηση και τα επιτεύγματα των μαθητών (Fives & Buehl, 2009). Ένας άλλος παράγοντας που καθορίζει τα πιστεύω του εκπαιδευτικού προσωπικού για την αυτο-αποτελεσματικότητά του, είναι η

συμμετοχή των εκπαιδευτικών. Η έρευνα των Shah & Bhattarai (2023) έδειξε ότι η αυτο-αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών σχετίζεται με τη δέσμευσή τους, με αποτέλεσμα, οι εκπαιδευτικοί με ισχυρότερες πεποιθήσεις σχετικά με την αυτο-αποτελεσματικότητά τους, να συμμετέχουν στα καθήκοντα τους συναισθηματικά, φυσικά και γνωστικά. Οι εκπαιδευτικοί που χαρακτηρίζονται από υψηλά επίπεδα δέσμευσης, επιδεικνύουν υψηλά επίπεδα αποφασιστικότητας, επαγγελματισμού και συμμετοχής (Durksen & Klassen, 2012).

Η αποτελεσματικότητα της συμμετοχής των μαθητών είναι ένας ακόμη παράγοντας που συμβάλλει στην αυτο-αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών. Μία από τις προτεραιότητες των εκπαιδευτικών είναι να διασφαλίσουν ότι οι μαθητές συμμετέχουν σε διαδικασίες εκμάθησης και να τους εμπνεύσουν να είναι ενεργοί στις διαδικασίες διαχείρισης της σχολικής τάξης. Οι Griffiths et al. (2009) όρισαν τη συμμετοχή των μαθητών ως γνωστική, συμπεριφορική και ψυχολογική συμμετοχή στις ακαδημαϊκές δραστηριότητες και στόχους. Στο σημείο αυτό, αξίζει να σημειωθεί ότι η αυτο-αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών είναι καθοριστικός παράγοντας της συμμετοχής των μαθητών, δεδομένου ότι ο τρόπος, με τον οποίον οι εκπαιδευτικοί ενθαρρύνουν τη συμμετοχή των μαθητών, επηρεάζει άμεσα τη συνολική αυτο-αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών (Shah & Bhattarai, 2023). Όπως εξηγούν οι Shah and Bhattarai (2023), η ικανότητα των εκπαιδευτικών να εργάζονται συλλογικά με τους μαθητές και να τους βοηθούν να συμμετέχουν ενεργά στη διαδικασία της μάθησης, συμβάλλει σημαντικά στη βελτίωση της αυτο-αποτελεσματικότητάς τους.

Η προετοιμασία της διδασκαλίας συμπεριλαμβάνεται μεταξύ των παραγόντων που συμβάλλουν στην αυτο-αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών. Σύμφωνα με τους Shah and Bhattarai (2023), η προετοιμασία της διδασκαλίας περιλαμβάνει δείκτες, όπως ο τρόπος με τον οποίον η εμπειρία συμβάλλει στην αυτοπεποίθηση κατά τη διδασκαλία, ο σχεδιασμός του μαθήματος, η ικανότητα αντιμετώπισης δύσκολων ζητημάτων και η ικανότητα διαχείρισης δύσκολων μαθητών καθώς και η έγκαιρη ολοκλήρωση του μαθήματος. Σε αντίστοιχο πλαίσιο, οι Tschannen-Moran et al. (2007) επισήμαναν ότι η επιμονή στην επίλυση σύνθετων ζητημάτων διδασκαλίας, η διασφάλιση ότι οι μαθητές υποκινούνται και είναι προσανατολισμένοι στο στόχο τους και η γνώση του κατάλληλου τρόπου διαχείρισης του μαθήματος, επηρεάζουν σημαντικά την αυτο-αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών.

Όσον αφορά στον παράγοντα της συμπεριφορικής ικανότητας, αυτή αναφέρεται σε χαρακτηριστικά, όπως η αποτελεσματική ομαδική εργασία, οι δεξιότητες και η γνώση, οι οποίοι μπορούν να επηρεάσουν την εξέλιξη του ατόμου εντός ενός οργανισμού (Shah & Bhattarai, 2023). Στην περίπτωση της διδασκαλίας, η συμπεριφορική ικανότητα αναφέρεται στις συμπεριφορές που υιοθετούν οι εκπαιδευτικοί προκειμένου να καταστήσουν τις διαδικασίες διδασκαλίας και μάθησης ουσιώδεις και αποτελεσματικές για τους μαθητές (Shah & Bhattarai, 2023). Νωρίτερα, οι Martin et al. (2008) έδειξαν ότι τα χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών μπορούν να επηρεάσουν την αυτο-αποτελεσματικότητά τους.

Τέλος, ως προς τις δεξιότητες διδασκαλίας, οι εκπαιδευτικοί μπορούν να επιτύχουν τα επιθυμητά αποτελέσματα όσον αφορά στην εκμάθηση και τα επιτεύγματα των μαθητών, χρησιμοποιώντας τη γνώση του περιεχομένου, σε συνδυασμό με τις δεξιότητες διδασκαλίας και τις πεποιθήσεις για την αυτο-αποτελεσματικότητά τους και τις ικανότητές τους να εφαρμόζουν αποτελεσματικές διδακτικές πρακτικές (Duffin et al., 2012). Παράλληλα, από την έρευνα των Shah & Bhattarai (2023) προέκυψε ότι ο παράγοντας των δεξιοτήτων διδασκαλίας σχετίζεται περισσότερο με την αυτο-αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών σε επίπεδο προφορικής πειθούς, με τις αντιδράσεις στην ορθή διδασκαλία των εκπαιδευτικών να συμβάλλουν στη βελτίωση της αυτο-αποτελεσματικότητάς τους.

4. ΟΙ ΣΤΑΣΕΙΣ, ΑΝΤΙΛΗΨΕΙΣ ΚΑΙ ΠΕΠΟΙΘΗΣΕΙΣ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΓΙΑ ΤΗ ΣΥΜΠΕΡΙΛΗΠΤΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ Η ΑΥΤΟΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑ ΤΟΥΣ

Η επίδραση των στάσεων, αντιλήψεων και πεποιθήσεων των εκπαιδευτικών έναντι της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης στο βαθμό αυτο-αποτελεσματικότητάς τους έχει απασχολήσει σε μεγάλο βαθμό την ακαδημαϊκή κοινότητα, η οποία προχώρησε στην εκπόνηση πλήθους σχετικών μελετών. Ειδικότερα, οι Grimminger-Seidensticker and Seyda (2022) θεώρησαν ότι υφίσταται ανάγκη εντοπισμού των μαθησιακών καταστάσεων, οι οποίες μπορούν να βελτιώσουν τις ικανότητες των εκπαιδευτικών φυσικής αγωγής και τις σχετικές γνωστικές και συναισθηματικές πτυχές τους, όπως οι στάσεις τους, η αυτο-αποτελεσματικότητα και η αντίληψή τους για το άγχος, προκειμένου να ενδυναμώσουν τους εν λόγω εκπαιδευτικούς σε επίπεδο συμπεριληπτικής διδασκαλίας της φυσικής αγωγής. Για τους σκοπούς της εργασίας τους, οι συγγραφείς διεξήγαγαν ποσοτική έρευνα, μεταξύ ενός δείγματος εκπαιδευτικών φυσικής αγωγής, προκειμένου να ελέγξουν διαφορετικές μορφές προώθησης των ικανοτήτων συμπερίληψης και των σχετικών γνωστικών και συναισθηματικών μεταβλητών. Τα αποτελέσματα της έρευνάς τους έδειξαν ότι ένας συνδυασμός θεωρητικής προσέγγισης και πρακτικών εμπειριών στη διδασκαλία φυσικής αγωγής προκύπτει ότι ασκεί ισχυρότερη επίδραση στην ανάπτυξη θετικών στάσεων έναντι της συμπερίληψης, σε σύγκριση με την υιοθέτηση μόνο θεωρητικών προσεγγίσεων (Grimminger-Seidensticker & Seyda, 2022).

Παράλληλα, οι Savolainen *et al.* (2022) μελέτησαν το βαθμό στον οποίον η αυτο-αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών μπορεί να προβλέψει τις στάσεις των εκπαιδευτικών έναντι της συμπερίληψης. Αφορμή για την έρευνά τους αποτέλεσε το γεγονός ότι τα αποτελέσματα προγενέστερων σχετικών μελετών αναφορικά με τη σχέση μεταξύ αυτο-αποτελεσματικότητας και στάσεων είναι σπάνια και ασαφή. Η έρευνα διενεργήθηκε σε ένα δείγμα 1326 εκπαιδευτικών, οι οποίοι απασχολούνταν σε εκπαιδευτικά ιδρύματα της Φινλανδίας. Τα ευρήματα των Savolainen *et al.* (2022) έδειξαν ότι η αυτο-αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών έχει θετική επίδραση τόσο στις στάσεις όσο και στις ανησυχίες των εκπαιδευτικών έναντι της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης, ωστόσο η σχέση μεταξύ της αυτο-

αποτελεσματικότητας και των ανησυχιών προέκυψε ότι είναι ισχυρότερη, σε σύγκριση με τη συσχέτιση μεταξύ της αυτο-αποτελεσματικότητας και των στάσεων του εκπαιδευτικού προσωπικού. Οι ερευνητές συμπέραναν ότι η αύξηση της αυτο-αποτελεσματικότητας του εκπαιδευτικού προσωπικού ως προς τις συμπεριληπτικές πρακτικές είναι πιθανό να μεταβάλλει θετικά τις στάσεις τους έναντι της συμπερίληψης (Savolainen *et al.*, 2022).

Νωρίτερα, οι Emmers *et al.* (2019) διεξήγαγαν αντίστοιχη έρευνα, εστιάζοντας ωστόσο στους εκπαιδευτικούς που απασχολούνται σε εκπαιδευτικά ιδρύματα της ανώτερης εκπαίδευσης. Σε αυτό το πλαίσιο και βασιζόμενοι στη θεωρία της προγραμματισμένης συμπεριφοράς, οι συγγραφείς συνέλεξαν δεδομένα από 75 εκπαιδευτικούς, 19 διαφορετικών εκπαιδευτικών ιδρυμάτων του Βελγίου, μέσω ενός δομημένου ερωτηματολογίου σύμφωνα με τις κλίμακες TEIP (Teacher self-efficacy for Inclusive Practice) και SACIE-R (Sentiments, Attitudes, Concerns regarding Inclusive Education-Revised). Σύμφωνα με τα ευρήματα της ανάλυσής τους, οι εκπαιδευτικοί του δείγματος χαρακτηρίζονται από μέσο επίπεδο αυτο-αποτελεσματικότητας και από μέσο επίπεδο θετικών στάσεων έναντι της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης. Επιπλέον, προέκυψε ότι η συμπεριφορική πρόθεση των εκπαιδευτικών μπορεί να προβλεφθεί από τις στάσεις τους, αλλά όχι από έναν αντιληπτό συμπεριφορικό έλεγχο ή υποκειμενικό κανόνα. Τέλος, οι Emmers *et al.* (2019) πρότειναν οι οποίες μεταρρυθμίσεις να εστιάζουν σε περισσότερους ανθρώπους με αναπηρίες καθώς σε περισσότερο πρακτικές εμπειρίες για τους εκπαιδευτικούς που ασχολούνται με την εκπαίδευση παιδιών/μαθητών με αναπηρία.

Στα πλαίσια της δικής του εργασίας, ο Mamgain (2018) επιδίωξε να αναλύσει τις στάσεις και την αυτο-αποτελεσματικότητα των τυπικών εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης έναντι της συμπερίληψης παιδιών με αναπηρία στα τυπικά σχολεία και να μετρήσει την αίσθηση αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών ως προς την εφαρμογή συμπεριληπτικών πρακτικών. Η έρευνα διεξήχθη μεταξύ 412 εκπαιδευτικών, οι οποίοι απασχολούνταν σε δημόσια σχολεία πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης της επαρχίας Gwalior της Ινδίας. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα του δείγματος, οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην έρευνα επιδεικνύουν, κατά μέσο όρο, θετικές στάσεις και υψηλή αίσθηση αποτελεσματικότητας όσον αφορά στην εφαρμογή συμπεριληπτικών πρακτικών στη σχολική τάξη τους. Οι παράγοντες που επιδρούν σημαντικά στις στάσεις του εκπαιδευτικού προσωπικού έναντι της

συμπερίληψης περιλαμβάνουν την τοποθεσία του σχολείου, την οικογενειακή κατάσταση των εκπαιδευτικών και τα εκπαιδευτικά προσόντα τους. Τέλος, προέκυψε ότι υφίσταται μία στατιστικά σημαντική και θετική σχέση ανάμεσα στις στάσεις του εκπαιδευτικού προσωπικού ως προς τη συμπεριληπτική εκπαίδευση και την αυτο-αποτελεσματικότητά τους (Mamgain, 2018).

Αντίστοιχα ήταν τα αποτελέσματα της έρευνας του Ozokcu (2018), ο οποίος μελέτησε τη σχέση μεταξύ των στάσεων των εκπαιδευτικών και της αυτο-αποτελεσματικότητάς τους ως προς τις συμπεριληπτικές πρακτικές, στην περίπτωση των εκπαιδευτικών στην Τουρκία. Ο Ozokcu (2018) συνέλεξε δεδομένα από ένα δείγμα 1163 εκπαιδευτικών, οι οποίοι απασχολούνταν σε τέσσερις διαφορετικές γεωγραφικές περιοχές της Τουρκίας, χρησιμοποιώντας τις ίδιες κλίμακες που χρησιμοποίησαν οι Emmers *et al.* (2019) στην έρευνά τους, δηλαδή τις κλίμακες TEIP (Teacher self-efficacy for Inclusive Practice) και SACIE-R (Sentiments, Attitudes, Concerns regarding Inclusive Education-Revised). Σύμφωνα με τα ευρήματά του, εντοπίζεται μία θετική και στατιστικά σημαντική συσχέτιση μεταξύ των στάσεων του εκπαιδευτικού προσωπικού και της αυτο-αποτελεσματικότητάς του για τις συμπεριληπτικές πρακτικές. Περαιτέρω, προέκυψε ότι η αυτο-αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών είναι σημαντικός προβλεπτικός παράγοντας των στάσεων των εκπαιδευτικών έναντι της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης (Ozokcu, 2018).

Στο ίδιο πλαίσιο, οι Urton *et al.* (2014) διερεύνησαν τη σχέση μεταξύ των στάσεων των εκπαιδευτικών έναντι της συμπερίληψης και της αίσθησης της αυτο-αποτελεσματικότητάς τους σε ατομικό επίπεδο, σε επίπεδο διδακτικού προσωπικού και σε επίπεδο σχολικού διευθυντή. Στην έρευνα συμμετείχαν εκπαιδευτικοί από 48 σχολεία πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, στα οποία λειτουργούσαν συμπεριληπτικές σχολικές τάξεις. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας, εντοπίστηκαν διαφορές όσον αφορά στις στάσεις του διδακτικού προσωπικού έναντι της συμπερίληψης και ως προς την ατομική και συλλογική αυτο-αποτελεσματικότητα. Όσον αφορά στους παράγοντες που επηρεάζουν τις στάσεις έναντι της συμπερίληψης, σε ατομικό επίπεδο αυτοί περιλαμβάνουν την αίσθηση της αυτο-αποτελεσματικότητας και τις εμπειρίες ενσωμάτωσης και σε επίπεδο εκπαιδευτικού προσωπικού, αυτοί περιλαμβάνουν τη συλλογική αποτελεσματικότητα και τις επηρεασμένες στάσεις έναντι της ενισχυτικής εκπαίδευσης. Ολοκληρώνοντας, οι Urton *et al.* (2014)

κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι η αυτο-αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών επηρεάζει σημαντικά τις στάσεις τους έναντι της κοινωνικής ενσωμάτωσης.

Τέλος, οι Hofman and Kilimo (2014) μελέτησαν αφενός τους παράγοντες που συμβάλλουν στη διαμόρφωση των στάσεων και αντιλήψεων των εκπαιδευτικών ως προς την αυτο-αποτελεσματικότητά τους απέναντι σε μαθητές με ειδικές ανάγκες, αφετέρου τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί κατά την εφαρμογή συμπεριληπτικών πρακτικών σε σχολεία πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στην Τανζανία. Το δείγμα της έρευνας περιλάμβανε 100 εκπαιδευτικούς, οι οποίοι απασχολούνταν σε δέκα συμπεριληπτικά σχολεία της πόλης Dar el Salaam. Από την ανάλυση των Hofman and Kilimo (2014) προέκυψε ότι το δημογραφικό προφίλ, όπως αυτό εκφράζεται από τα χαρακτηριστικά του φύλου, του μεγέθους της σχολικής τάξης, του τύπου της αναπηρίας και της εκπαίδευσης ως προς τη διδασκαλία μαθητών με ειδικές ανάγκες, δε σχετίζονται σημαντικά με τις στάσεις των εκπαιδευτικών και την αυτο-αποτελεσματικότητά τους ως προς τη συμπεριληπτική εκπαίδευση. Επιπλέον, προέκυψε ότι οι εκπαιδευτικοί αντιμετωπίζουν πολλές δυσκολίες κατά την εφαρμογή της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης, ειδικότερα ως προς τη διαχείριση μαθητών με διαφορετικές αναπηρίες, ως προς την έλλειψη διδακτικού και εκπαιδευτικού υλικού, ως προς την έλλειψη εκπαίδευσης και κατάρτισης και ως προς τις άσχημες εργασιακές συνθήκες. Όσον αφορά στη σχέση μεταξύ των υπό εξέταση μεταβλητών, προέκυψε ότι: (i) η εργασιακή εμπειρία στη συμπεριληπτική εκπαίδευση σχετίζεται με στατιστικά σημαντικό και θετικό τρόπο με τις στάσεις έναντι της συμπερίληψης μαθητών με αναπηρίες στην τυπική εκπαίδευση και (ii) οι εκπαιδευτικοί που χαρακτηρίζονται από χαμηλά επίπεδα αυτο-αποτελεσματικότητας αντιμετωπίζουν περισσότερα προβλήματα κατά την εφαρμογή της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης (Hofman & Kilimo, 2014).

5. ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ

5.1 Μεθοδολογική προσέγγιση

Όπως αναφέρουν οι Saunders *et al.* (2009), εντοπίζονται τρεις τύποι ερευνητικών προσεγγίσεων: (i) η περιγραφική προσέγγιση, (ii) η εξερευνητική προσέγγιση και (iii) η επεξηγηματική προσέγγιση, κάθε ένας από τους οποίους επιλέγεται κι εφαρμόζεται βάσει των στόχων του εκάστοτε ερευνητή. Ειδικότερα, όταν ο ερευνητής προσπαθεί να επιδιώκει να αναφερθεί σε ένα πρόβλημα ή ένα φαινόμενο με περισσότερο επίσημο τρόπο και να συλλέξει βασικές πληροφορίες για αυτό, συνήθως υιοθετεί την περιγραφική προσέγγιση. Όταν ο ερευνητής προσπαθεί να δώσει απαντήσεις σε ερωτήματα που αφορούν σε ένα σχετικά νέο φαινόμενο, συνήθως υιοθετεί την εξερευνητική προσέγγιση, ενώ αντίθετα όταν ο ερευνητής προσπαθεί να εντοπίσει την αιτία και το είδος της σχέσης μεταξύ δύο πτυχών μίας κατάστασης ή ενός φαινομένου, συνήθως υιοθετεί την επεξηγηματική προσέγγιση (Saunders *et al.*, 2009).

Μία άλλη κατηγοριοποίηση των μεθοδολογικών προσεγγίσεων προτείνεται από τον Peirce (1960), ο οποίος διακρίνει τις εξής τρεις κατηγορίες προσεγγίσεων: (i) την επαγωγική, (ii) την αφαιρετική και (iii) την απαγωγική. Η επαγωγική προσέγγιση βασίζεται σε μία απλή παρατήρηση ή ένα μοτίβο απλών παρατηρήσεων και καταλήγει σε εμπειρικά γεγονότα, δηλαδή περιλαμβάνει μία κατεύθυνση από το ειδικό προς το γενικό, ενώ σκοπός της είναι να προσδώσει στις ερευνητικές υποθέσεις μία επαρκή εμπειρική βάση που αφορά στο σύνολο του πληθυσμού. Αντίθετα, η αφαιρετική προσέγγιση χρησιμοποιείται ότι ο ερευνητής θέλει να κινηθεί από το γενικό προς το ειδικό και επιδιώκει να αξιολογήσει τις ερευνητικές υποθέσεις βάσει μίας υφιστάμενης θεωρίας. Τέλος, ο τρίτος τύπος προσέγγισης, η απαγωγική προσέγγιση, υιοθετείται όταν ο συλλογισμός του ερευνητή αφορά σε μετάβαση από κάτι συγκεκριμένο σε κάτι συγκεκριμένο ή από μη ολοκληρωμένες παρατηρήσεις σε μία καλύτερη πρόβλεψη. Συνήθως, η απαγωγική προσέγγιση θεωρείται καταλληλότερη σε περιπτώσεις ανάπτυξης νέων ιδεών ή υποθέσεων, μέσω της εξέτασης ενός αριθμού πραγματικών περιπτώσεων.

Μία άλλη διάκριση των μεθοδολογικών προσεγγίσεων προκύπτει από τη φύση των δεδομένων της έρευνας και περιλαμβάνει την ποσοτική και την ποιοτική προσέγγιση. Η ποσοτική ερευνητική προσέγγιση αφορά στη συλλογή και την

ανάλυση αριθμητικών δεδομένων και εφαρμόζεται συνήθως όταν απαιτείται έλεγχος στατιστικών υποθέσεων. Σε αυτήν την περίπτωση, η συλλογή των δεδομένων πραγματοποιείται μέσω της συμπλήρωσης ερωτηματολογίου κλειστού τύπου ή μέσω βάσεων δεδομένων. Επιπλέον, η ποσοτική προσέγγιση εστιάζει στη μελέτη μεγάλων όγκων δεδομένων, τα οποία αναλύονται στατιστικά μέσω της χρήσης κατάλληλου λογισμικού. Από την άλλη πλευρά, η ποιοτική προσέγγιση εστιάζει στο λόγο για τον οποίον τα γεγονότα συμβαίνουν με τον τρόπο που συμβαίνουν. Η ποιοτική προσέγγιση στηρίζεται κυρίως στη χρήση μη αριθμητικών ή μη ποσοτικοποιήσιμων δεδομένων, τα οποία συλλέγονται μέσω διαφόρων ερευνητικών στρατηγικών, όπως οι συνεντεύξεις και οι αναλύσεις εγγράφων (Saunders *et al.*, 2009).

Λαμβάνοντας υπόψη ότι η παρούσα εργασία εξετάζει το βαθμό στον οποίον οι στάσεις, οι αντιλήψεις και οι ανησυχίες των εκπαιδευτικών αναφορικά με τη συμπερίληψη, επηρεάζουν την αυτο-αποτελεσματικότητά τους κατά τη διδασκαλία παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, προκύπτει ότι η μεθοδολογική προσέγγιση που εφαρμόστηκε, αφορά στην περιγραφική, εξερευνητική, αφαιρετική και ποσοτική προσέγγιση.

5.2 Ερευνητικά ερωτήματα και ερευνητικές υποθέσεις

Η παρούσα εργασία αποσκοπεί στη μελέτη του βαθμού στον οποίον υφίσταται στατιστικά σημαντική σχέση μεταξύ αφενός των στάσεων, των αντιλήψεων και των ανησυχιών των Ελλήνων εκπαιδευτικών έναντι της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης και αφετέρου της αυτο-αποτελεσματικότητάς τους στη διδασκαλία μαθητών/τριών με αναπηρίες ή/και μαθησιακές ανάγκες. Επιμέρους στόχοι της εργασίας είναι: (i) η διερεύνηση των στάσεων, αντιλήψεων και ανησυχιών των Ελλήνων εκπαιδευτικών έναντι της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης, (ii) η διερεύνηση του βαθμού της αυτο-αποτελεσματικότητάς τους στην περίπτωση της διδασκαλίας μαθητών/τριών με αναπηρίες ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και (iii) η μελέτη του βαθμού στον οποίον το δημογραφικό κι εργασιακό προφίλ τους επηρεάζει με σημαντικό τρόπο τις στάσεις, τις αντιλήψεις και τις ανησυχίες τους έναντι της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης αλλά και το επίπεδο της αυτό-αποτελεσματικότητάς τους κατά την εφαρμογή της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης. Κατά συνέπεια, τα ερευνητικά ερωτήματα της εργασίας προκύπτουν σύμφωνα με τα παρακάτω:

1. Υφίσταται στατιστικά σημαντική σχέση μεταξύ αφενός των στάσεων, των αντιλήψεων και των ανησυχιών των Ελλήνων εκπαιδευτικών έναντι της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης και αφετέρου της αυτο-αποτελεσματικότητάς τους στη διδασκαλία μαθητών/τριών με αναπηρίες ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες;
2. Εάν υφίσταται στατιστικά σημαντική σχέση μεταξύ αφενός των στάσεων, των αντιλήψεων και των ανησυχιών των Ελλήνων εκπαιδευτικών έναντι της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης και αφετέρου της αυτό αποτελεσματικότητάς τους στη διδασκαλία μαθητών/τριών με αναπηρίες ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, ποια είναι η φύση της σχέσης αυτής;
3. Ποιες είναι οι στάσεις, αντιλήψεις και ανησυχίες των Ελλήνων εκπαιδευτικών έναντι της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης;
4. Ποιος είναι ο βαθμός της αυτο-αποτελεσματικότητας των Ελλήνων εκπαιδευτικών στην περίπτωση της διδασκαλίας μαθητών/τριών με αναπηρίες ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες;
5. Σε ποιο βαθμό, το δημογραφικό κι εργασιακό προφίλ των Ελλήνων εκπαιδευτικών επηρεάζει με σημαντικό τρόπο τις στάσεις, τις αντιλήψεις και τις ανησυχίες τους έναντι της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης;
6. Σε ποιο βαθμό, το δημογραφικό κι εργασιακό προφίλ των Ελλήνων εκπαιδευτικών επηρεάζει με σημαντικό τρόπο το επίπεδο της αυτο-αποτελεσματικότητάς τους κατά την εφαρμογή της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης;

Λαμβάνοντας υπόψη το σκοπό και τους στόχους της εργασίας αλλά και τα ερευνητικά ερωτήματα αυτής, προκύπτει ότι η κύρια ερευνητική υπόθεση αφορά στην ύπαρξη συσχέτισης μεταξύ των συναισθημάτων, στάσεων και ανησυχιών των εκπαιδευτικών έναντι της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης και της αυτο-αποτελεσματικότητάς του εκπαιδευτικού έργου για συμπερίληψη μαθητών/τριών με αναπηρία. Επιμέρους υποθέσεις αφορούν στον εντοπισμό διαφορών στα συναισθήματα, στάσεις και ανησυχίες των εκπαιδευτικών έναντι της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης με βάση: (i) το φύλο, (ii) την ηλικία, (iii) το εκπαιδευτικό επίπεδο, (iv) τη διδακτική εμπειρία, (v) τη βαθμίδα εκπαίδευσης, (vi) τον φορέα εργασίας, (vii) την επιμόρφωση στην ειδική αγωγή και (viii) τις εξειδικευμένες σπουδές στην ειδική αγωγή. Ομοίως, επιμέρους υποθέσεις αφορούν

στον εντοπισμό διαφορών ως προς την αυτο-αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών για συμπερίληψη μαθητών/τριών με αναπηρία με βάση: (i) το φύλο, (ii) την ηλικία, (iii) το εκπαιδευτικό επίπεδο, (iv) την διδακτική εμπειρία, (v) τη βαθμίδα εκπαίδευσης, (vi) τον φορέα εργασίας, (vii) την επιμόρφωση στην ειδική αγωγή και (viii) τις εξειδικευμένες σπουδές στην ειδική αγωγή.

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

- H1: Θα υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές στη συσχέτιση μεταξύ των Συναισθημάτων, Στάσεων και Ανησυχιών των εκπαιδευτικών για τη Συμπεριληπτική Εκπαίδευση και της αυτο-αποτελεσματικότητάς του εκπαιδευτικού έργου για συμπερίληψη μαθητών/τριών με αναπηρία.
- H2: Θα υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές στα Συναισθήματα, Στάσεις και Ανησυχίες των εκπαιδευτικών για τη Συμπεριληπτική Εκπαίδευση μεταξύ εκπαιδευτικών διαφορετικού φύλου.
- H3: Θα υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές στα Συναισθήματα, Στάσεις και Ανησυχίες των εκπαιδευτικών για τη Συμπεριληπτική Εκπαίδευση μεταξύ εκπαιδευτικών διαφορετικής ηλικίας.
- H4: Θα υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές στα Συναισθήματα, Στάσεις και Ανησυχίες των εκπαιδευτικών για τη Συμπεριληπτική Εκπαίδευση μεταξύ εκπαιδευτικών διαφορετικού επιπέδου σπουδών.
- H5: Θα υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές στα Συναισθήματα, Στάσεις και Ανησυχίες των εκπαιδευτικών για τη Συμπεριληπτική Εκπαίδευση μεταξύ εκπαιδευτικών διαφορετικής διδακτικής εμπειρίας.
- H6: Θα υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές στα Συναισθήματα, Στάσεις και Ανησυχίες των εκπαιδευτικών για τη Συμπεριληπτική Εκπαίδευση μεταξύ εκπαιδευτικών διαφορετικής βαθμίδας εκπαίδευσης (πρωτοβάθμια/δευτεροβάθμια).
- H7: Θα υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές στα Συναισθήματα, Στάσεις και Ανησυχίες των εκπαιδευτικών για τη Συμπεριληπτική Εκπαίδευση μεταξύ εκπαιδευτικών που εργάζονται σε διαφορετικό φορέα εργασίας (δημόσιο/ιδιωτικό σχολείο).

- H8: Θα υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές στα Συναισθήματα, Στάσεις και Ανησυχίες των εκπαιδευτικών για τη Συμπεριληπτική Εκπαίδευση μεταξύ εκπαιδευτικών με διαφορετική επιμόρφωση στην Ειδική Αγωγή (ΕΑΕ).
- H9: Θα υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές στα Συναισθήματα, Στάσεις και Ανησυχίες των εκπαιδευτικών για τη Συμπεριληπτική Εκπαίδευση μεταξύ εκπαιδευτικών με εξειδικευμένες ή μη σπουδές στην Ειδική Αγωγή (ΕΑΕ).
- H10: Θα υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές στην αυτο-αποτελεσματικότητα για συμπερίληψη μαθητών/τριών με αναπηρία μεταξύ εκπαιδευτικών διαφορετικού φύλου.
- H11: Θα υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές στην αυτο-αποτελεσματικότητα για συμπερίληψη μαθητών/τριών με αναπηρία μεταξύ εκπαιδευτικών διαφορετικής ηλικίας.
- H12: Θα υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές στην αυτο-αποτελεσματικότητα για συμπερίληψη μαθητών/τριών με αναπηρία μεταξύ εκπαιδευτικών διαφορετικής επιπέδου σπουδών.
- H13: Θα υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές στην αυτο-αποτελεσματικότητα για συμπερίληψη μαθητών/τριών με αναπηρία μεταξύ εκπαιδευτικών διαφορετικής διδακτικής εμπειρίας.
- H14: Θα υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές στην αυτο-αποτελεσματικότητα για συμπερίληψη μεταξύ εκπαιδευτικών διαφορετικής βαθμίδας εκπαίδευσης (πρωτοβάθμια/δευτεροβάθμια).
- H15: Θα υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές στην αυτο-αποτελεσματικότητα για συμπερίληψη μεταξύ εκπαιδευτικών που εργάζονται σε διαφορετικό φορέα εργασίας (δημόσιο/ιδιωτικό σχολείο).
- H16: Θα υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές στην αυτο-αποτελεσματικότητα για συμπερίληψη μεταξύ εκπαιδευτικών με διαφορετική επιμόρφωση στην Ειδική Αγωγή (ΕΑΕ).
- H17: Θα υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές στην αυτο-αποτελεσματικότητα για συμπερίληψη μεταξύ εκπαιδευτικών με εξειδικευμένες ή μη σπουδές στην Ειδική Αγωγή (ΕΑΕ).

5.3 Ερωτηματολόγιο

Στο πλαίσιο της παρούσας μελέτης χρησιμοποιήθηκαν: (α) το ερωτηματολόγιο The Sentiments, Attitudes and Concerns about Inclusive Education Scale Revised [SACIE-R] των Loreman, Earle, Sharma and Forlin (2011). Η κλίμακα αποτελείται από συνολικά 15 δηλώσεις που εξετάζουν την αξιολόγηση των συναισθημάτων, των στάσεων και των ανησυχιών αναφορικά με τη συνεκπαίδευση των μαθητών/τριών με αναπηρία. Η συγκεκριμένη κλίμακα περιλαμβάνει τρεις παράγοντες: (i) τον παράγοντα των «Συναισθημάτων», ο οποίος αξιολογεί τα συναισθήματα των εκπαιδευτικών όταν αντιμετωπίζουν άτομα με αναπηρίες και ο οποίος περιλαμβάνει πέντε δηλώσεις, (ii) τον παράγοντα των «Στάσεων», ο οποίος μετράει το κατά πόσο οι εκπαιδευτικοί αποδέχονται μαθητές/τριες με διαφορετικές αναπηρίες ή/και μαθησιακές ανάγκες και ο οποίος περιλαμβάνει πέντε δηλώσεις και (iii) ο παράγοντας των «Ανησυχιών», ο οποίος εξετάζει τους προβληματισμούς που μπορεί να έχουν οι εκπαιδευτικοί για την εκπαίδευση χωρίς αποκλεισμούς και ο οποίος περιλαμβάνει πέντε δηλώσεις. Οι απαντήσεις στις δηλώσεις του ερωτηματολογίου SACIE-R εκφράζονται μέσω μίας κλίμακας Likert τεσσάρων βαθμίδων, όπου η βαθμίδα 1 αντιστοιχεί στην απάντηση «Συμφωνώ Απόλυτα», η βαθμίδα 2 αντιστοιχεί στην απάντηση «Συμφωνώ», η βαθμίδα 3 αντιστοιχεί στην απάντηση «Διαφωνώ» και η βαθμίδα 4 αντιστοιχεί στην απάντηση «Διαφωνώ Απόλυτα».

Το δεύτερο ερωτηματολόγιο ήταν η κλίμακα TSDES (Teaching Students with Disability Efficacy Scale) των Dawson and Scott (2013), η οποία περιλαμβάνει συνολικά 19 δηλώσεις σχετικά με την αυτο-αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών κατά τη διδασκαλία μαθητών/τριών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Η συγκεκριμένη κλίμακα περιλαμβάνει πέντε παράγοντες: (i) τον παράγοντα των «Οδηγιών», ο οποίος περιλαμβάνει πέντε δηλώσεις, (ii) τον παράγοντα του «Επαγγελματισμού», ο οποίος περιλαμβάνει πέντε δηλώσεις, (iii) τον παράγοντα της «Διδακτικής Υποστήριξης», ο οποίος περιλαμβάνει τρεις δηλώσεις, (iv) τον παράγοντα της «Διαχείρισης της Τάξης», ο οποίος περιλαμβάνει τρεις δηλώσεις και (v) τον παράγοντα των «Σχετικών Καθηκόντων», ο οποίος περιλαμβάνει τρεις δηλώσεις. Οι απαντήσεις στις δηλώσεις του ερωτηματολογίου TSDES εκφράζονται μέσω μίας κλίμακας Likert εννέα βαθμίδων, όπου η βαθμίδα 1 αντιστοιχεί στην

απάντηση «Διαφωνώ Απόλυτα» και η βαθμίδα 9 αντιστοιχεί στην απάντηση «Συμφωνώ Απόλυτα».

Το ερωτηματολόγιο της εργασίας περιλάμβανε, επίσης, οκτώ ερωτήσεις, οι οποίες εξέταζαν το δημογραφικό προφίλ των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην έρευνα. Ειδικότερα, οι ερωτήσεις εξέταζαν το φύλο και την ηλικία των εκπαιδευτικών, το εκπαιδευτικό τους επίπεδο, τα έτη προϋπηρεσίας και τη βαθμίδα εκπαίδευσης, στην οποία απασχολούνται και το φορέα της εργασίας τους (δημόσιος ή ιδιωτικός φορέας). Επιπλέον, εξέταζαν εάν οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην έρευνα, έχουν πραγματοποιήσει εξειδικευμένες σπουδές ή έχουν παρακολουθήσει προγράμματα επιμόρφωσης στην ειδική αγωγή. Τα ερωτηματολόγια της εργασίας παρουσιάζονται αναλυτικά στο Παράρτημα Α' της παρούσας.

5.4 Δείγμα έρευνας και διαδικασία συλλογής δεδομένων

Το ερωτηματολόγιο συμπληρώθηκε από συνολικά 165 εκπαιδευτικούς, ωστόσο μόνο οι απαντήσεις 161 εξ' αυτών ελήφθησαν υπόψη, λόγω του εντοπισμού ακραίων τιμών. Οι ακραίες τιμές είναι τιμές σε ένα σύνολο δεδομένων που είναι σημαντικά υψηλότερες ή χαμηλότερες από την πλειονότητα των άλλων τιμών. Αυτές οι τιμές μπορούν να έχουν σημαντικό αντίκτυπο στη στατιστική ανάλυση καθώς μπορούν να παραμορφώσουν τις συνολικές τάσεις και τα πρότυπα στα δεδομένα. Συχνά είναι σκόπιμο να αφαιρούνται ακραίες τιμές από ένα σύνολο δεδομένων, πριν από την εκτέλεση στατιστικής ανάλυσης ή την κατασκευή ενός μοντέλου, καθώς μπορεί να παραμορφώσουν τα αποτελέσματα, οδηγώντας σε ανακριβή συμπεράσματα.

Σύμφωνα με τα παραπάνω, η έρευνα πραγματοποιήθηκε σε ένα δείγμα εκπαιδευτικών, οι οποίοι εργάζονται σε δημόσια και ιδιωτικά σχολικά ιδρύματα της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στην Ελλάδα. Κάποιοι από τους συμμετέχοντες στην έρευνα έχουν ακολουθήσει σπουδές και έχουν παρακολουθήσει επιμορφωτικά προγράμματα σχετικά με την ειδική αγωγή, ενώ άλλοι συμμετέχοντες έχουν ασχοληθεί αποκλειστικά με τον κλάδο της γενικής εκπαίδευσης.

Η συλλογή των δεδομένων πραγματοποιήθηκε μέσω της πλατφόρμας Google Forms, στην οποία αναρτήθηκε το ερωτηματολόγιο και της αποστολής πρόσκλησης για τη συμπλήρωσή του, με ηλεκτρονικά μέσα, ειδικότερα μέσω της αποστολής

μηνύματος ηλεκτρονικής αλληλογραφίας (email) ή μέσω της ανάρτησης του σχετικού συνδέσμου (link) σε μέσα κοινωνικής δικτύωσης. Η διαδικασία συλλογής των δεδομένων διήρκησε σχεδόν οκτώ εβδομάδες, από τις 20/01/2023 έως τις 15/03/2023.

5.5 Στατιστικές αναλύσεις

Για τη στατιστική ανάλυση των δεδομένων, ελήφθησαν υπόψη τα εξής:

- Ως ανεξάρτητες μεταβλητές της εργασίας ορίστηκαν οι: (i) φύλο, (ii) ηλικία, (iii) εκπαιδευτικό επίπεδο, (iv) διδακτική εμπειρία, (v) έτη προϋπηρεσίας, (vi) βαθμίδα εκπαίδευσης, (vii) φορέας εργασίας, (viii) επιμόρφωση στην ειδική αγωγή και (ix) σπουδές στην ειδική αγωγή.
- Ως εξαρτημένες μεταβλητές της εργασίας ορίστηκαν οι παράγοντες των ερωτηματολογίων. Ειδικότερα, οι παράγοντες του SACIE (α) Sentiments/Συναισθήματα (SEN 1-5)], (β) Attitudes/Στάσεις (ATT 6-10)], (γ) Concerns/Ανησυχίες (CON 11-15)] και οι παράγοντες του TSDES (α) Instructions/Οδηγίες (IN 1-5)], (β) επαγγελματισμός/Professionalism (PR 6-10)], (γ) Διδακτική υποστήριξη/Teacher Support (TS11-13)], (δ) διαχείριση της σχολικής τάξης/ Classroom Management (CM 14-16)] και (ε) των άλλων σχετικών καθηκόντων/Related Duties (RD 17-19)].

Η πρώτη στατιστική ανάλυση που πραγματοποιήθηκε ήταν η ανάλυση αξιοπιστίας, η οποία αποσκοπούσε στη διερεύνηση του βαθμού εσωτερικής συνοχής του ερωτηματολογίου. Για την ανάλυση αξιοπιστίας χρησιμοποιήθηκε ο δείκτης Cronbach's Alpha, ο οποίος λαμβάνει τιμές από την τιμή μηδέν (0) έως την τιμή ένα (1), με τις τιμές που είναι υψηλότερες της τιμής 0,7 να υποδηλώνουν υψηλή εσωτερική συνοχή του ερευνητικού εργαλείου. Για τις ανάγκες της εργασίας, ο έλεγχος αξιοπιστίας πραγματοποιήθηκε τόσο σε επίπεδο συνολικού ερωτηματολογίου (εξαιρουμένων των ερωτήσεων που εξέταζαν το δημογραφικό προφίλ των ερωτώμενων), όσο και σε επίπεδο επιμέρους ερωτηματολογίων (κλίμακες SACIE-R και TSDES) και σε επίπεδου επιμέρους παραγόντων/μεταβλητών.

Την ανάλυση αξιοπιστίας ακολούθησε η ανάλυση περιγραφικών χαρακτηριστικών, με σκοπό: (i) να μελετηθούν τα συναισθήματα, οι στάσεις και οι ανησυχίες των εκπαιδευτικών έναντι της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης, (ii) να μελετηθούν τα συναισθήματα, οι στάσεις και οι ανησυχίες των εκπαιδευτικών έναντι

της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης, βάσει των δημογραφικών χαρακτηριστικών τους, (iii) να διερευνηθεί ο βαθμός αυτο-αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών κατά τη συμπερίληψη μαθητών/τριών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και (iv) να διερευνηθεί ο βαθμός αυτο-αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών κατά τη συμπερίληψη μαθητών/τριών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, βάσει των δημογραφικών χαρακτηριστικών τους.

Η διερεύνηση της πιθανής συσχέτισης μεταξύ των συναισθημάτων, στάσεων και ανησυχιών των εκπαιδευτικών έναντι της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης και της αυτο-αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών για τη συμπερίληψη μαθητών/τριών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες πραγματοποιήθηκε μέσω του συντελεστή συσχέτισης Pearson Correlation, ο οποίος λαμβάνει τιμές από την τιμή μείον ένα (-1) έως την τιμή (1). Οι θετικές τιμές του δείκτη υποδηλώνουν την ύπαρξη θετικής συσχέτισης, ενώ οι αρνητικές τιμές του δείκτη υποδηλώνουν την ύπαρξη αρνητικής συσχέτισης. Επιπλέον, όσο περισσότερο η τιμή του δείκτη προσεγγίζει τις τιμές (-1) και (1), τόσο ισχυρότερη είναι η συσχέτιση μεταξύ των υπό εξέταση μεταβλητών.

Η μελέτη του βαθμού στον οποίον τα χαρακτηριστικά του δημογραφικού προφίλ των εκπαιδευτικών συσχετίζονται αφενός με τα συναισθήματα, τις στάσεις και τις ανησυχίες τους έναντι της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης, αφετέρου με την αυτο-αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών για τη συμπερίληψη μαθητών/τριών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, πραγματοποιήθηκε μέσω των στατιστικών ελέγχων t-test και ANOVA. Ο έλεγχος t-test εφαρμόστηκε στην περίπτωση των δημογραφικών χαρακτηριστικών, στις ερωτήσεις των οποίων οι πιθανές απαντήσεις ήταν μόνο δύο, δηλαδή, στις ερωτήσεις που εξέταζαν το φύλο των εκπαιδευτικών, τη βαθμίδα εκπαίδευσης και το φορέα εργασίας, στον οποίον απασχολούνται καθώς και την επιμόρφωση ή τις σπουδές στην ειδική αγωγή. Αντίθετα, ο έλεγχος ANOVA εφαρμόστηκε στην περίπτωση των δημογραφικών χαρακτηριστικών, στις ερωτήσεις των οποίων οι πιθανές απαντήσεις ήταν περισσότερες από δύο, δηλαδή στις ερωτήσεις που εξέταζαν την ηλικία, το επίπεδο σπουδών και τα έτη προϋπηρεσίας των εκπαιδευτικών.

Τέλος, πραγματοποιήθηκε ανάλυση γραμμικής παλινδρόμησης, προκειμένου να διερευνηθεί ο βαθμός στον οποίον τα συναισθήματα, οι στάσεις και οι ανησυχίες των εκπαιδευτικών για τη συμπεριληπτική εκπαίδευση (ανεξάρτητη μεταβλητή) μπορούν να αποτελέσουν προγνωστικό παράγοντα για την αυτο-αποτελεσματικότητά

τους ως προς τη συμπερίληψη μαθητών/τριών με αναπηρία (εξαρτημένη μεταβλητή). Όμοια, πραγματοποιήθηκε ανάλυση γραμμικής παλινδρόμησης λαμβάνοντας υπόψη τους δημογραφικούς παράγοντες ως ανεξάρτητη μεταβλητή και τους παράγοντες του ερωτηματολογίου SACIE-R ως εξαρτημένη μεταβλητή και ανάλυση γραμμικής παλινδρόμησης λαμβάνοντας υπόψη τους δημογραφικούς παράγοντες ως ανεξάρτητη μεταβλητή και τους παράγοντες του ερωτηματολογίου TSDES ως εξαρτημένη μεταβλητή.

6. ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΑΝΑΛΥΣΗΣ

6.1 Αποτελέσματα ανάλυσης αξιοπιστίας

Από τον έλεγχο αξιοπιστίας, τα αποτελέσματα του οποίου παρουσιάζει ο Πίνακας 1 παρακάτω, προέκυψε ο βαθμός εσωτερικής συνοχής του ερωτηματολογίου είναι υψηλός, τόσο σε επίπεδο συνολικού ερωτηματολογίου (εξαιρούνται οι ερωτήσεις που αφορούν στο δημογραφικό προφίλ των ερωτώμενων), όσο και σε επίπεδο επιμέρους ενοτήτων του ερωτηματολογίου. Ειδικότερα, προέκυψε ότι ο δείκτης Cronbach's Alpha έλαβε τιμές υψηλότερες της τιμής 0,7, αφενός στην περίπτωση κατά την οποία εξετάστηκαν συνολικά οι ερωτήσεις του ερωτηματολογίου, αφετέρου στις περιπτώσεις των κλιμάκων SACIE-R και TSDES και στις περιπτώσεις των παραγόντων που αυτές περιλαμβάνουν.

Πίνακας 1 - Αποτελέσματα ανάλυσης αξιοπιστίας

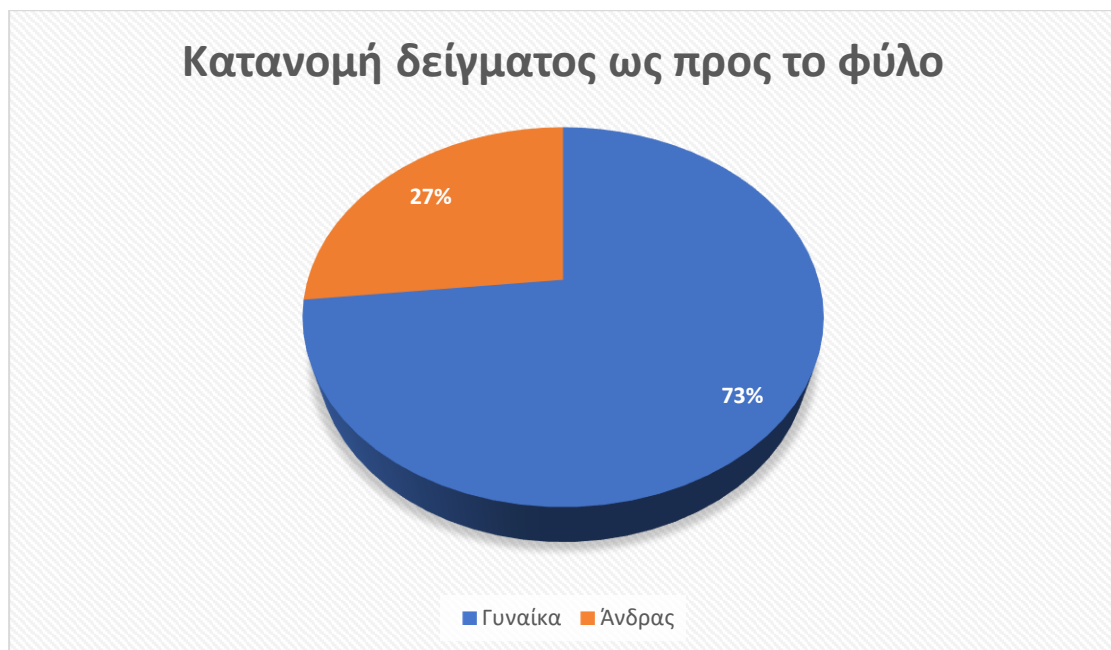
Factor	Cronbach's Alpha	Questions
Σύνολο ερωτηματολογίου (πλην ερωτήσεων δημογραφικού προφίλ)	0.913	34
Κλίμακα SACIE-R	0.761	15
SACIE Factor 1: Sentiments/Συναισθήματα (SEN 1-5)	0.733	5
SACIE Factor 2: Attitudes/Στάσεις (ATT 6-10)	0.825	5
SACIE Factor 3: Concerns/Ανησυχίες (CON 11-15Y)	0.738	5
Κλίμακα TSDES	0.918	19
TSDES Factor 1: Instruction/Οδηγίες (IN 1-5)	0,923	5
TSDES Factor 2: Professionalism/Επαγγελματισμός (PR 6-10)	0,883	5
TSDES Factor 3: Teacher Support/ Διδακτική υποστήριξη (TS11-13)	0,897	3
TSDES Factor 4: Classroom Management/Διαχείριση τάξης (CM 14-16)	0.872	3
TSDES Factor 5: Related Duties/ Άλλα σχετικά καθήκοντα (RD 17-19)	0.878	3

6.2 Περιγραφική ανάλυση – δημογραφικά στοιχεία

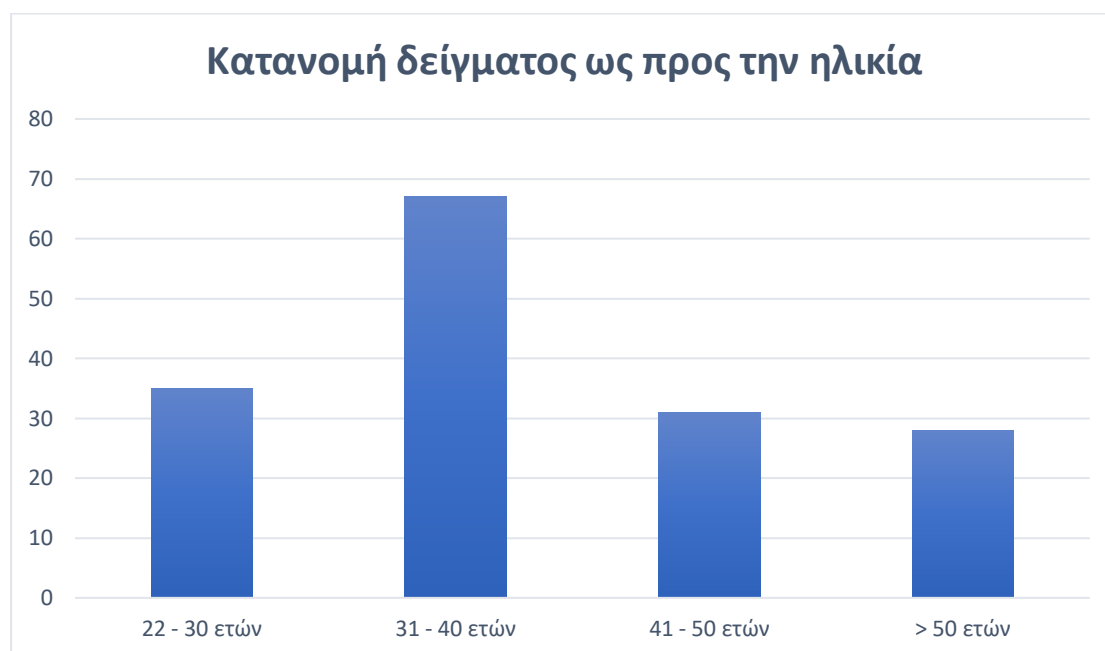
Την πλειοψηφία των συμμετεχόντων στην έρευνα αποτελούσαν γυναίκες εκπαιδευτικοί, οι οποίες αντιπροσώπευαν το 73.3% του δείγματος, ενώ το υπόλοιπο 26.7% του δείγματος αντιπροσώπευαν άνδρες εκπαιδευτικοί. Οι ερωτώμενοι ηλικίας 31 έως 40 ετών ανέρχονταν σε 67, αντιπροσωπεύοντας το 41.6% του δείγματος.

Ακολουθούσαν οι εκπαιδευτικοί ηλικίας 22 έως 30 ετών, οι οποίοι αντιπροσώπευαν το 21.7% του δείγματος και οι εκπαιδευτικοί ηλικίας 41 έως 50 ετών, οι οποίοι αντιπροσώπευαν το 19.3% του δείγματος. Οι συμμετέχοντες ηλικίας μεγαλύτερης των 51 ετών ήταν λιγότεροι και αντιπροσώπευαν το 17.4% του δείγματος. Τα Σχήματα 1 και 2 παρουσιάζουν διαγραμματικά την κατανομή του δείγματος ως προς τα χαρακτηριστικά του φύλου και της ηλικίας.

Σχήμα 1 - Κατανομή δείγματος ως προς το φύλο

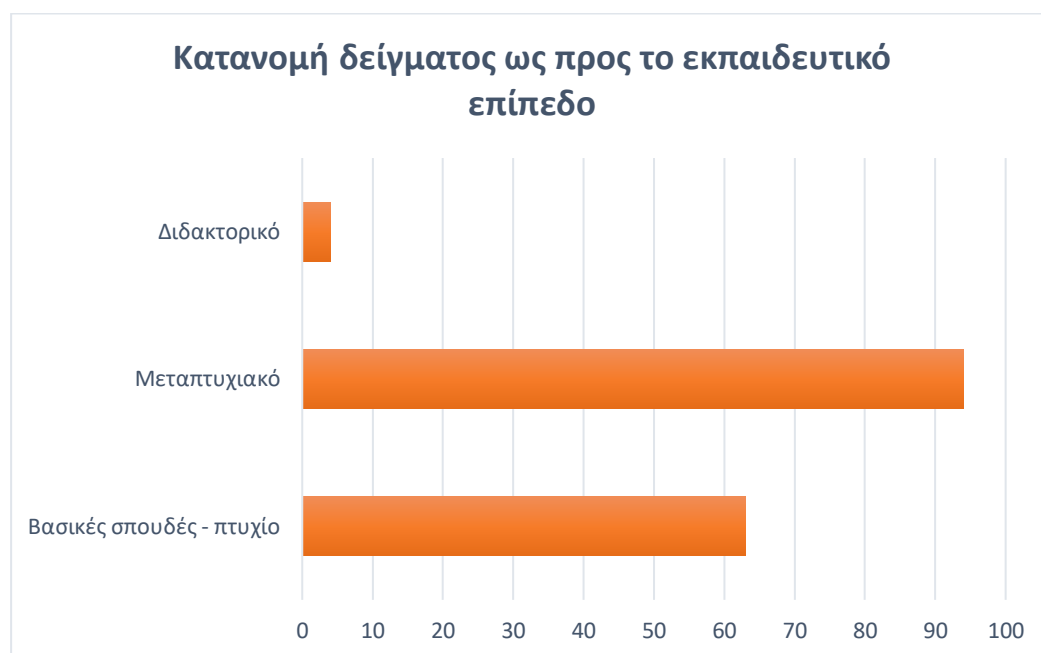


Σχήμα 2 - Κατανομή δείγματος ως προς την ηλικία

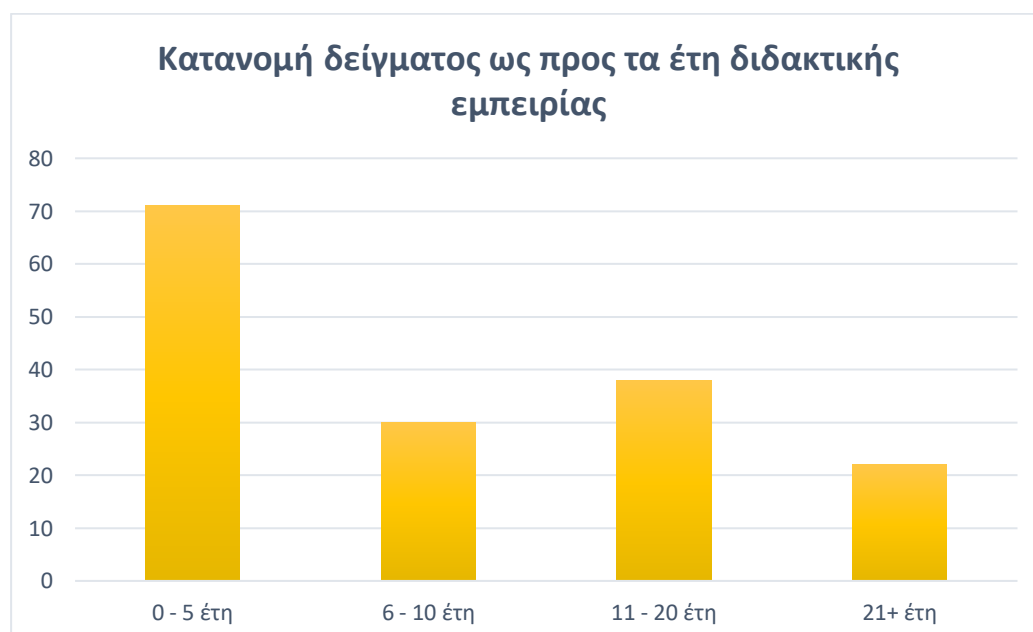


Όσον αφορά στο εκπαιδευτικό επίπεδο των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην έρευνα, η πλειοψηφία αυτών (ποσοστό 58.4%) δήλωσε ότι είναι κάτοχος μεταπτυχιακού τίτλου σπουδών. Ακολουθούσαν οι εκπαιδευτικοί που δήλωσαν ότι είναι κάτοχοι πτυχίου, οι οποίοι ανήλθαν σε 63, αντιπροσωπεύοντας το 39.1% του δείγματος, ενώ οι ερωτώμενοι που δήλωσαν ότι είναι κάτοχοι διδακτορικού τίτλου σπουδών ανήλθαν σε μόλις τέσσερις, αντιπροσωπεύοντας το 2.5% του δείγματος. Ως προς τα έτη διδακτικής εμπειρίας, το 44.1% του δείγματος δήλωσε ότι δε διαθέτει περισσότερα από πέντε έτη εμπειρίας. Ακολουθούσαν οι εκπαιδευτικοί με 11 έως 20 έτη διδακτικής εμπειρίας, οι οποίοι ανήλθαν σε 38, αντιπροσωπεύοντας το 23.6% του δείγματος και οι εκπαιδευτικοί με έξι έως δέκα έτη διδακτικής εμπειρίας, οι οποίοι ανήλθαν σε 30, αντιπροσωπεύοντας το 18.6% του δείγματος. Οι εκπαιδευτικοί με τουλάχιστον 21 έτη διδακτικής εμπειρίας ήταν λιγότεροι, αντιπροσωπεύοντας μόλις το 13.7% του δείγματος. Τα Σχήματα 3 και 4 που ακολουθούν, παρουσιάζουν την κατανομή του δείγματος ως προς το εκπαιδευτικό επίπεδο και ως προς τα έτη διδακτικής εμπειρίας.

Σχήμα 3 - Κατανομή δείγματος ως προς το εκπαιδευτικό επίπεδο



Σχήμα 4 - Κατανομή δείγματος ως προς τα έτη διδακτικής εμπειρίας



Σε επίπεδο βαθμίδας εκπαίδευσης και φορέα εργασίας, το 64% του δείγματος των εκπαιδευτικών δήλωσε ότι εργάζεται στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση και το υπόλοιπο 58% του δείγματος δήλωσε ότι εργάζεται στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Αντίστοιχα, το 90.7% των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην έρευνα, δήλωσαν ότι απασχολούνται σε δημόσια σχολεία, με το υπόλοιπο 9.3% των συμμετεχόντων στην

έρευνα να δηλώνουν ότι απασχολούνται σε ιδιωτικά σχολεία. Η κατανομή του δείγματος ως προς τη βαθμίδα εκπαίδευσης και ως προς το φορέα εργασίας παρουσιάζεται στα σχήματα που ακολουθούν.

Σχήμα 5 - Κατανομή δείγματος ως προς τη βαθμίδα εκπαίδευσης



Σχήμα 6 - Κατανομή δείγματος ως προς το φορέα εργασίας



Τέλος, όσον αφορά στην εξειδίκευση των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην έρευνα, σε ζητήματα ειδικής αγωγής προέκυψε ότι η πλειοψηφία του δείγματος (ποσοστό 57.8%) δεν έχει ακολουθήσει εξειδικευμένες σπουδές στον τομέα της ειδικής αγωγής, ωστόσο το 73.9% του δείγματος δήλωσε ότι έχει παρακολουθήσει προγράμματα επιμόρφωσης σχετικά με την ειδική αγωγή. Από την άλλη πλευρά, το

42.4% των εκπαιδευτικών του δείγματος δήλωσαν ότι έχουν ακολουθήσει σπουδές στον τομέα της ειδικής αγωγής, με το 26.1% του δείγματος να δηλώνει ότι δεν έχει παρακολουθήσει προγράμματα επιμόρφωσης σχετικά με την ειδική αγωγή. Τα Σχήματα 7 και 8 που ακολουθούν, παρουσιάζουν την κατανομή του δείγματος ως προς τις σπουδές στην ειδική αγωγή και την επιμόρφωση στην ειδική αγωγή αντίστοιχα.

Σχήμα 7 - Κατανομή δείγματος ως προς τις σπουδές στην ειδική αγωγή



Σχήμα 8 - Κατανομή δείγματος ως προς την επιμόρφωση στην ειδική αγωγή



6.3 Περιγραφική ανάλυση – συναισθήματα, στάσεις και ανησυχίες για τη συμπερίληψη

Από την περιγραφική ανάλυση για τα συναισθήματα, τις στάσεις και τις ανησυχίες των εκπαιδευτικών έναντι της συμπερίληψης, ειδικότερα από τις τιμές των μέσων όρων, προέκυψε ότι οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην έρευνα έχουν αναπτύξει θετικά συναισθήματα και θετικές στάσεις έναντι αυτής, ωστόσο ανησυχούν, σε σχετικά υψηλό βαθμό, αναφορικά με τη συμπερίληψη μαθητών/τριών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στη σχολική τάξη τους. Ο πίνακας που ακολουθεί, παρουσιάζει τα αποτελέσματα της περιγραφικής ανάλυσης για τη κλίμακα SACIE-R.

Πίνακας 2 - Αποτελέσματα περιγραφικής ανάλυσης για την κλίμακα SACIE-R

Μεταβλητή	Μέσος όρος (Mean)	Τυπική απόκλιση (Std. Deviation)
Συναισθήματα	3.01	0.53
Στάσεις	3.05	0.64
Ανησυχίες	2.45	0.59
SACIE-R	2.84	0.38

Όσον αφορά στα συναισθήματα, τις στάσεις και τις ανησυχίες των εκπαιδευτικών για τη συμπερίληψη, βάσει του δημογραφικού τους προφίλ, προέκυψε ότι οι άνδρες εκπαιδευτικοί χαρακτηρίζονται από ελαφρώς περισσότερο θετικά συναισθήματα (M.O = 3.20 ± 0.58) και στάσεις (M.O = 3.26 ± 0.54) έναντι της συμπερίληψης, σε σύγκριση με τις γυναίκες συναδέλφους τους [συναισθήματα (M.O = 2.94 ± 0.50), στάσεις (M.O = 2.98 ± 0.66)]. Ωστόσο, οι ανησυχίες τους ως προς τη συμπερίληψη φαίνεται ότι είναι ανεξάρτητες από το φύλο τους, καθώς τόσο οι άνδρες (M.O = 2.48 ± 0.60), όσο και οι γυναίκες (M.O = 2.43 ± 0.58) εκπαιδευτικοί ανησυχούν σε σχετικά υψηλό επίπεδο αναφορικά με τη συμπερίληψη μαθητών/τριών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στην τάξη τους (πίνακας 15, παράρτημα Β).

Ως προς τη μεταβλητή της ηλικίας, εντοπίζονται διαφορές μόνο στην περίπτωση των εκπαιδευτικών ηλικίας μεγαλύτερης των 50 ετών. Ειδικότερα, προέκυψε ότι οι εκπαιδευτικοί ηλικίας έως 50 ετών χαρακτηρίζονται από θετικά συναισθήματα και θετικές στάσεις έναντι της συμπερίληψης και σχετικά υψηλό βαθμό ανησυχίας, με τους εκπαιδευτικούς ηλικίας 22 έως 30 ετών να εκφράζουν ελαφρώς εντονότερες ανησυχίες ως προς τη συμπερίληψη (M.O = 2.58 ± 0.60). Παράλληλα, οι μεγαλύτεροι

ηλικιακά εκπαιδευτικοί (άνω των 50 ετών) χαρακτηρίζονται μεν από θετικά συναισθήματα ως προς τη συμπερίληψη ($M.O = 2.99 \pm 0.56$), όμως οι στάσεις τους είναι λιγότερο θετικές ($M.O = 2.69 \pm 0.69$) και οι ανησυχίες τους εντονότερες ($M.O = 2.22 \pm 0.49$) σε σύγκριση με τους νεότερους ηλικιακά συναδέλφους τους (πίνακας 16, παράρτημα Β).

Αντίστοιχα, το εκπαιδευτικό επίπεδο φαίνεται ότι επηρεάζει: (i) τις στάσεις των εκπαιδευτικών απέναντι στη συμπερίληψη, με τους εκπαιδευτικούς που δήλωσαν ότι είναι κάτοχοι διδακτορικού τίτλου σπουδών να εμφανίζουν περισσότερο θετικές στάσεις ($M.O = 3.30 \pm 0.73$) αλλά και (ii) μεγαλύτερο βαθμό ανησυχίας για τη συμπερίληψη ($M=2.55 \pm 0.43$) (πίνακας 17, Παράρτημα Β).

Όμοια, τα έτη διδακτικής εμπειρίας προέκυψε ότι επηρεάζουν: (i) τις στάσεις των εκπαιδευτικών απέναντι στη συμπερίληψη, με τους εκπαιδευτικούς με περισσότερα από 21 έτη διδακτικής εμπειρίας να τηρούν λιγότερο θετική στάση ($M.O = 2.82 \pm 0.69$), σε σύγκριση με τους συναδέλφους τους και τους εκπαιδευτικούς με 6 έως 10 έτη διδακτικής εμπειρίας να τηρούν περισσότερο θετική στάση ($M.O = 3.24 \pm 0.57$) και (ii) τις ανησυχίες των εκπαιδευτικών για τη συμπερίληψη, με τους εκπαιδευτικούς που διαθέτουν λιγότερα χρόνια διδακτικής εμπειρίας να εμφανίζονται περισσότερο ανήσυχοι και συγκεκριμένα οι έχοντες 0-5 έτη εμπειρίας ($M.O = 2.54 \pm 0.54$) και οι έχοντες 6-10 έτη εμπειρίας ($M=2.58 \pm 0.63$) (πίνακας 18, Παράρτημα Β).

Παράλληλα, οι εκπαιδευτικοί που απασχολούνται στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση προέκυψε ότι έχουν λιγότερο θετικά συναισθήματα ($M.O = 2.94 \pm 0.60$) έναντι αυτών που εργάζονται στην πρωτοβάθμια ($M.O = 3.05 \pm 0.49$) αλλά και πιο αρνητικές στάσεις απέναντι στη συμπερίληψη ($M.O = 2.94 \pm 0.65$), σε σύγκριση με τους εκπαιδευτικούς της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης ($M.O = 3.11 \pm 0.63$). Επιπλέον οι εκπαιδευτικοί που εργάζονται στην πρωτοβάθμια έχουν υψηλότερο βαθμό ανησυχίας ($M.O = 2.50 \pm 0.56$) έναντι αυτών που εργάζονται στην δευτεροβάθμια ($M.O = 2.34 \pm 0.62$) (πίνακας 19, Παράρτημα Β).

Αναφορικά με την μεταβλητή του φορέα εργασίας, οι εκπαιδευτικοί που απασχολούνται σε ιδιωτικά σχολεία προέκυψε ότι έχουν λιγότερο θετικά συναισθήματα έναντι της συμπερίληψης ($M.O = 2.78 \pm 0.25$), σε σύγκριση με τους εκπαιδευτικούς που απασχολούνται σε δημόσια σχολεία ($M.O = 3.03 \pm 0.55$) (πίνακας 20, Παράρτημα Β).

Τέλος, οι εκπαιδευτικοί που είτε έχουν πραγματοποιήσει εξειδικευμένες σπουδές στον τομέα της ειδικής αγωγής, χαρακτηρίζονται από περισσότερο θετικά συναισθήματα και στάσεις έναντι της συμπερίληψης ($M.O = 3.08 \pm 0.52$) σε σχέση με όσους δεν έχουν πραγματοποιήσει αντίστοιχες σπουδές ($M.O=2.96 \pm 0.54$). Ταυτόχρονα εκδηλώνουν μικρότερο βαθμό ανησυχίας ως προς αυτήν ($M.O = 2.68 \pm 0.58$), σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς που δεν έχουν πραγματοποιήσει εξειδικευμένες σπουδές ($M.O = 2.27 \pm 0.53$) (πίνακας 21, Παράρτημα Β).

Ομοίως όσοι εκπαιδευτικοί έχουν παρακολουθήσει επιμορφωτικά προγράμματα σχετικά με την ειδική αγωγή, χαρακτηρίζονται από περισσότερο θετικά συναισθήματα ($M.O = 3.07 \pm 0.51$) και στάσεις ($M.O= 3.13 \pm 0.61$) έναντι της συμπερίληψης και μικρότερο βαθμό ανησυχίας ως προς αυτήν ($M.O = 2.54 \pm 0.56$), σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς που δεν έχουν παρακολουθήσει επιμορφωτικά προγράμματα στον τομέα της ειδικής αγωγής [συναισθήματα ($M.O = 2.83 \pm 0.55$), στάσεις ($M.O = 2.82 \pm 0.69$), ανησυχίες ($M.O = 2.17 \pm 0.38$) (πίνακας 22, Παράρτημα Β).

Τα αποτελέσματα της περιγραφικής ανάλυσης ως προς τα συναισθήματα, τις στάσεις και τις ανησυχίες των εκπαιδευτικών για τη συμπερίληψη, βάσει του δημογραφικού τους προφίλ, παρουσιάζονται αναλυτικά στους Πίνακες 15 - 22 στο Παράρτημα Β' της παρούσας.

6.4 Περιγραφική ανάλυση – αυτο-αποτελεσματικότητα εκπαιδευτικών για τη συμπερίληψη

Από την περιγραφική ανάλυση για αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού προσωπικού, όπως γίνεται αντιληπτή από τους ίδιους, ως προς τη συμπερίληψη, προέκυψε ότι οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην έρευνα αξιολογούν τη συνολική αυτο-αποτελεσματικότητά τους αναφορικά με τη συμπερίληψη μαθητών/τριών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στη σχολική τάξη τους ως ικανοποιητική. Ειδικότερα, προέκυψε ότι οι συμμετέχοντες αξιολογούν την αυτο-αποτελεσματικότητά τους ως προς τον παράγοντα: (i) των οδηγιών ως μέση προς υψηλή, (ii) του επαγγελματισμού ως πολύ υψηλή, (iii) της διδακτικής υποστήριξης ως πολύ υψηλή, (iv) της διαχείρισης της σχολικής τάξης ως υψηλή και (v) των σχετικών καθηκόντων ως μέση προς

υψηλή. Ο πίνακας που ακολουθεί, παρουσιάζει τα αποτελέσματα της περιγραφικής ανάλυσης για τη κλίμακα TSDES.

Πίνακας 3 - Αποτελέσματα περιγραφικής ανάλυσης για την κλίμακα TSDES

Μεταβλητή	Μέσος όρος (Mean)	Τυπική απόκλιση (Std. Deviation)
Οδηγίες/Instructions	6.66	1.39
Επαγγελματισμός/Professionalism	8.20	0.84
Διδακτική Υποστήριξη/Teachers Support	8.11	0.91
Διαχείριση Τάξης/Classroom Management	7.10	1.173
Σχετικά Καθήκοντα/Related Duties	6.21	2.40
TSDES	7.29	0.94

Όσον αφορά στις διαφορές που παρατηρούνται στην αυτο-αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών βάσει του δημογραφικού τους προφίλ και συγκεκριμένα του φύλου, προέκυψε ότι οι άνδρες εκπαιδευτικοί χαρακτηρίζονται από υψηλότερα επίπεδα αυτο-αποτελεσματικότητας σε όλους τους παράγοντες της κλίμακας TSDES, με τη διαφορά να είναι εντονότερη στην περίπτωση του παράγοντα των οδηγιών ($M.O = 7.17 \pm 1.25$) και στην περίπτωση του παράγοντα των σχετικών καθηκόντων ($M.O = 7.34 \pm 2.02$), έναντι των γυναικών [οδηγίες ($M.O = 6.48 \pm 1.40$) και σχετικά καθήκοντα ($M.O = 5.79 \pm 2.40$)]. Αντίθετα, η μικρότερη διαφορά μεταξύ της αυτο-αποτελεσματικότητας των ανδρών εκπαιδευτικών και των γυναικών εκπαιδευτικών παρατηρήθηκε στην περίπτωση του παράγοντα της διδακτικής υποστήριξης, όπου και τα δύο φύλα παρουσίασαν σχεδόν το ίδιο επίπεδο αυτο-αποτελεσματικότητας (πίνακας 22, Παράρτημα Β).

Πέραν του χαρακτηριστικού του φύλου, παρατηρήθηκε ότι η αυτο-αποτελεσματικότητα μεταξύ των εκπαιδευτικών διαφέρει και βάσει της ηλικίας τους, με τους εκπαιδευτικούς ηλικίας 41 έως 50 ετών να χαρακτηρίζονται από το υψηλότερο επίπεδο συνολικής αυτο-αποτελεσματικότητας ($M.O = 7.56 \pm 1.00$) και τους εκπαιδευτικούς ηλικίας 31 έως 40 ετών να χαρακτηρίζονται από το χαμηλότερο επίπεδο συνολικής αυτο-αποτελεσματικότητας ($M.O = 7.18 \pm 0.80$). Ως προς τους επιμέρους παράγοντες της αυτο-αποτελεσματικότητας, παρατηρήθηκε σημαντική διαφορά:

- (i) στην περίπτωση της αυτο-αποτελεσματικότητας κατά τη διαχείριση της σχολικής τάξης, κατά την οποία οι εκπαιδευτικοί ηλικίας 41 έως 50 ετών

εμφανίζονται σημαντικά πιο αυτοαποτελεσματικοί ($M.O = 7.52 \pm 1.08$) σε σύγκριση με τους εκπαιδευτικούς όλων των άλλων ηλικιακών κατηγοριών και κυρίως εκείνων ηλικίας άνω των 50 ετών που παρουσιάζονται ως λιγότερο αποτελεσματικοί στον συγκεκριμένο παράγοντα ($M.O = 6.89 \pm 1.39$).

- (ii) στην περίπτωση της αυτο-αποτελεσματικότητας ως προς τα σχετικά καθήκοντα, κατά την οποία οι εκπαιδευτικοί άνω των 50 ετών εμφανίστηκαν σημαντικά πιο αυτοαποτελεσματικοί ($M.O = 6.79 \pm 2.37$) σε σύγκριση με τους εκπαιδευτικούς όλων των άλλων ηλικιακών κατηγοριών και κυρίως έναντι εκείνων της ηλικίας 31 έως 40 ετών ($M.O = 5,66 \pm 2.32$) (πίνακας 23, Παράρτημα Β).

Ως προς το εκπαιδευτικό επίπεδο, παρατηρήθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην έρευνα και δήλωσαν κάτοχοι διδακτορικού τίτλου σπουδών χαρακτηρίζονταν από χαμηλότερο επίπεδο συνολικής αυτο-αποτελεσματικότητας ($M.O = 7.02 \pm 1.48$), σε σύγκριση με τους συναδέλφους τους, οι οποίοι ήταν κάτοχοι πτυχίου ($M.O = 7.44 \pm 0.80$) ή μεταπτυχιακού τίτλου σπουδών ($M.O = 7.21 \pm 1.01$). Ειδικότερα, με εξαίρεση τον παράγοντα των οδηγιών, στην περίπτωση του οποίου παρουσιάζουν το υψηλότερο επίπεδο αυτο-αποτελεσματικότητας, οι εκπαιδευτικοί που είναι κάτοχοι διδακτορικού τίτλου σπουδών χαρακτηρίζονται από το χαμηλότερο επίπεδο αυτο-αποτελεσματικότητας σε όλους τους υπό εξέταση παράγοντες (επαγγελματισμός, διδακτική υποστήριξη, διαχείριση τάξης και σχετικά καθήκοντα). Περαιτέρω, στην περίπτωση του παράγοντα των σχετικών καθηκόντων, παρατηρείται σημαντική διαφορά μεταξύ του επιπέδου αυτο-αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών με πτυχίο και του επιπέδου αυτο-αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών με μεταπτυχιακό τίτλο σπουδών, με το πρώτο να είναι σημαντικά υψηλότερο (πίνακας 24, Παράρτημα Β).

Αντίστοιχες διαφορές παρατηρήθηκαν στην αυτο-αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην έρευνα, βάσει των ετών διδακτικής εμπειρίας τους. Αναλυτικά, προέκυψε ότι οι εκπαιδευτικοί με 6 έως 10 έτη διδακτικής εμπειρίας ($M.O = 7.55 \pm 0.86$) και οι εκπαιδευτικοί με περισσότερα από 20 έτη διδακτικής εμπειρίας ($M.O = 7.54 \pm 0.89$) χαρακτηρίζονται από το υψηλότερο επίπεδο συνολικής αυτο-αποτελεσματικότητας, με τους εκπαιδευτικούς με 11 έως 20 έτη διδακτικής εμπειρίας να χαρακτηρίζονται από το χαμηλότερο επίπεδο συνολικής

αυτο-αποτελεσματικότητα μεταξύ των συναδέλφων τους ($M.O = 7.06 \pm 1.04$). Επιπλέον, παρατηρήθηκε σημαντική διαφορά στο επίπεδο αυτο-αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών, στην περίπτωση του παράγοντα σχετικών καθηκόντων, στην οποία οι εκπαιδευτικοί με έως 5 έτη διδακτικής εμπειρίας προέκυψε ότι χαρακτηρίζονται από μέση αυτο-αποτελεσματικότητα ($M.O = 5.98 \pm 2.23$), ενώ οι εκπαιδευτικοί με περισσότερα από 20 έτη διδακτικής εμπειρίας προέκυψε ότι χαρακτηρίζονται από υψηλή αυτο-αποτελεσματικότητα ($M.O = 7.15 \pm 2.53$) (πίνακας 25, Παράρτημα Β).

Από την άλλη πλευρά, τα χαρακτηριστικά της βαθμίδας εκπαίδευσης και του φορέα εργασίας φαίνεται ότι δε συμβάλλουν σε σημαντική διαφοροποίηση του επιπέδου αυτο-αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών, καθώς τόσο οι εκπαιδευτικοί που απασχολούνται στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, όσο και οι εκπαιδευτικοί που απασχολούνται στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση χαρακτηρίζονται από υψηλή αυτο-αποτελεσματικότητα.

Όμοια, τόσο οι εκπαιδευτικοί που απασχολούνται σε δημόσια σχολεία, όσο και οι εκπαιδευτικοί που απασχολούνται σε ιδιωτικά σχολεία χαρακτηρίζονται από υψηλή αυτο-αποτελεσματικότητα. Σημαντική απόκλιση παρατηρήθηκε μόνο στην περίπτωση του παράγοντα σχετικών καθηκόντων, καθώς το επίπεδο αυτο-αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών που απασχολούνται σε δημόσια σχολεία προέκυψε ότι είναι μέσο προς υψηλό ($M.O = 6.34 \pm 2.37$), ενώ το επίπεδο αυτο-αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών που απασχολούνται σε ιδιωτικά σχολεία προέκυψε ότι είναι χαμηλό ($M.O = 4.88 \pm 2.39$) (πίνακας 27, Παράρτημα Β)..

Τέλος, προέκυψε ότι οι εκπαιδευτικοί που έχουν πραγματοποιήσει σπουδές στην ειδική αγωγή ή έχουν παρακολουθήσει σχετικά προγράμματα επιμόρφωσης χαρακτηρίζονται από ελαφρώς υψηλότερο επίπεδο αυτο-αποτελεσματικότητας σε σύγκριση με τους συναδέλφους τους που δεν έχουν ακολουθήσει σπουδές ή δεν έχουν παρακολουθήσει επιμορφωτικά προγράμματα στην ειδική αγωγή. Ωστόσο, οι διαφορές στο επίπεδο αυτο-αποτελεσματικότητας των δύο κατηγοριών εκπαιδευτικών είναι πολύ μικρές.

Τα αποτελέσματα της περιγραφικής ανάλυσης ως την αυτο-αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών για τη συμπερίληψη, βάσει του δημογραφικού τους προφίλ, παρουσιάζονται αναλυτικά στους Πίνακες 22 - 29 στο Παράρτημα Β' της παρούσας.

6.5 Συσχέτιση συναισθημάτων, αντιλήψεων και ανησυχιών εκπαιδευτικών για τη συμπερίληψη με την αυτο-αποτελεσματικότητα για την προώθηση και εφαρμογή πρακτικών ένταξης

Τα αποτελέσματα της ανάλυσης συσχέτισης έδειξαν ότι οι υπό εξέταση μεταβλητές, στην πλειοψηφία τους, συσχετίζονται μεταξύ τους με στατιστικά σημαντικό και θετικό τρόπο, γεγονός που συνεπάγεται ότι η μεταβολή της μίας μεταβλητής οδηγεί σε αντίστοιχη μεταβολή της άλλης μεταβλητής. Εξαίρεση αποτέλεσαν τα εξής ζεύγη μεταβλητών, για τα οποία προέκυψε ότι δεν υφίσταται στατιστικά σημαντική συσχέτιση μεταξύ τους, δηλαδή η μεταβολή της μίας μεταβλητής δε συνεπάγεται μεταβολή και της άλλης μεταβλητής: (i) συναισθήματα έναντι της συμπερίληψης και στάσεις έναντι της συμπερίληψης, (ii) ανησυχίες για τη συμπερίληψη και στάσεις έναντι της συμπερίληψης, (iii) συναισθήματα έναντι της συμπερίληψης και αυτο-αποτελεσματικότητα ως προς τον παράγοντα της διδακτικής υποστήριξης, (iv) ανησυχίες για τη συμπερίληψη και αυτο-αποτελεσματικότητα ως προς τον παράγοντα του επαγγελματισμού, (v) ανησυχίες για τη συμπερίληψη και αυτο-αποτελεσματικότητα ως προς τον παράγοντα των σχετικών καθηκόντων και (vi) αυτο-αποτελεσματικότητα ως προς τον παράγοντα της διδακτικής υποστήριξης και αυτο-αποτελεσματικότητα ως προς τον παράγοντα των σχετικών καθηκόντων.

Όσον αφορά στην ένταση της συσχέτισης, προέκυψε ότι αυτή είναι μέση προς χαμηλή στην πλειοψηφία των περιπτώσεων. Εξαίρεση αποτέλεσε η συσχέτιση ανάμεσα στη συνολική αυτο-αποτελεσματικότητα (κλίμακα TSDES) και την αυτο-αποτελεσματικότητα ως προς τον παράγοντα των οδηγιών, η συσχέτιση ανάμεσα στη συνολική αυτο-αποτελεσματικότητα (κλίμακα TSDES) και την αυτο-αποτελεσματικότητα ως προς τον παράγοντα της διαχείρισης της τάξης και η συσχέτιση μεταξύ της αυτο-αποτελεσματικότητας ως προς τον παράγοντα του επαγγελματισμού και της αυτο-αποτελεσματικότητας ως προς τον παράγοντα της διδακτικής υποστήριξης. Στις προαναφερόμενες περιπτώσεις, προέκυψε ότι η συσχέτιση μεταξύ των μεταβλητών ήταν αρκετά ισχυρή. Τα αποτελέσματα της ανάλυσης συσχέτισης παρουσιάζονται αναλυτικά στον Πίνακα 4 που ακολουθεί.

Πίνακας 4 - Αποτελέσματα ανάλυσης συσχέτισης

	TSDES	Συναισθήματα	Στάσεις	Ανησυχίες	Οδηγίες	Επαγγελματισμός	Διδακτική υποστήριξη	Διαχείριση τάξης	Σχετικά καθήκοντα
Συναισθήματα	0,420**	1	-	-	-	-	-	-	-
Στάσεις	0,318**	0,18	1	-	-	-	-	-	-
Ανησυχίες	0,282**	0,380**	0,008	1	-	-	-	-	-
Οδηγίες	0,804**	0,371**	0,288**	0,436**	1	-	-	-	-
Επαγγελματισμός	0,726**	0,216**	0,305**	0,144	0,484**	1	-	-	-
Διδακτική υποστήριξη	0,614**	0,113	0,179*	0,207**	0,349**	0,744**	1	-	-
Διαχείριση τάξης	0,770**	0,416**	0,171*	0,254**	0,564**	0,491**	0,546**	1	-
Σχετικά καθήκοντα	0,683**	0,316**	0,184*	-0,004	0,347**	0,234**	0,109	0,392**	1
SACIE-R	0,521**	0,674**	0,577*	0,697**	0,561**	0,348**	0,261**	0,422*	0,250**

(* = p-value < 0.05, ** = p-value < 0.01)

Ως προς τη συσχέτιση της συνολικής κλίμακας SACIE-R, δηλαδή των συναισθημάτων, αντιλήψεων και ανησυχιών των εκπαιδευτικών έναντι της συμπερίληψης και της συνολικής κλίμακας TSDES, δηλαδή της αυτο-αποτελεσματικότητάς τους ως προς την υιοθέτηση συμπεριληπτικών πρακτικών, προέκυψε ότι υφίσταται μία θετική συσχέτιση, η οποία είναι και στατιστικά σημαντική ($r = 0,521$, $p. = 0,000$). Το συγκεκριμένο αποτέλεσμα υποδηλώνει ότι όταν τα συναισθήματα και οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών έναντι της συμπερίληψης είναι περισσότερο θετικά και οι ανησυχίες τους είναι περιορισμένες, τότε αυξάνεται το επίπεδο της αυτο-αποτελεσματικότητάς τους αναφορικά με την υιοθέτηση συμπεριληπτικών πρακτικών. Τα αποτελέσματα της εν λόγω συσχέτισης παρουσιάζονται αναλυτικά στον πίνακα που ακολουθεί.

Πίνακας 5 - Αποτελέσματα συσχέτισης συνολικού σκορ κλίμακας SACIE-R και συνολικού σκορ κλίμακας TSDES

Μεταβλητή	SACIE-R	
TSDES	r	0.521
	p	0.000
	N	1

6.6 Συσχέτιση δημογραφικού προφίλ με συναισθήματα, αντιλήψεις και ανησυχίες εκπαιδευτικών για τη συμπερίληψη και με αυτο-αποτελεσματικότητα εκπαιδευτικών για την προώθηση και εφαρμογή πρακτικών ένταξης

Από τους ελέγχους t-test και ANOVA, προέκυψε ότι τα χαρακτηριστικά του δημογραφικού προφίλ του εκπαιδευτικού προσωπικού που έλαβε μέρος στην έρευνα, επηρεάζουν εν μέρει μόνο τα συναισθήματα, τις αντιλήψεις και τις ανησυχίες τους για τη συμπερίληψη αλλά και την αυτο-αποτελεσματικότητά τους ως προς την προώθηση και εφαρμογή πρακτικών ένταξης. Ειδικότερα, στον Πίνακα 31 του Παραρτήματος Β', παρουσιάζονται τα αποτελέσματα των ελέγχων independent sample-test των παραγόντων της κλίμακας SACIE-R και των παραγόντων της κλίμακας TSDES σχετικά με το χαρακτηριστικό του φύλου, τα αποτελέσματα της ανάλυσης έδειξαν ότι αυτό επιδρά σημαντικά σε όλους τους υπό εξέταση παράγοντες, τόσο σε επίπεδο συναισθημάτων, αντιλήψεων και ανησυχιών για τη συμπερίληψη, όσο και σε επίπεδο αυτο-αποτελεσματικότητας ως προς την προώθηση και εφαρμογή πρακτικών ένταξης, με εξαίρεση τον παράγοντα των ανησυχιών των εκπαιδευτικών και τον

παράγοντα της αυτο-αποτελεσματικότητας σε επίπεδο διδακτικής υποστήριξης. Συγκεκριμένα, προέκυψε στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση των μέσων τιμών με τον παράγοντα «Συναισθήματα» ($t(159)=-2.828, p=0.005<0.05$), με το μέσο όρο των γυναικών (M.O. = 2.9441) να είναι στατιστικά μικρότερος ($t(159)=-2.828, p=0.005<0.05$) από τον αντίστοιχο των ανδρών (M.O. = 3.2093). Επιπλέον, προέκυψε στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση των μέσων τιμών με τον παράγοντα «Στάσεις» ($t(159)=-2.441, p=0.016<0.05$), με το μέσο όρο των γυναικών (M.O. = 2.9831) να είναι και πάλι στατιστικά μικρότερος ($t(159)=-2.441, p=0.016<0.05$), από τον αντίστοιχο των ανδρών (M.O. = 3.2605). Η διαφοροποίηση των μέσων τιμών ήταν στατιστική σημαντική και στην περίπτωση του παράγοντα «Οδηγίες» ($t(159)=-2.819, p=0.005<0.05$) και ο μέσος όρος των γυναικών (M.O. = 6.4864) παρέμεινε στατιστικά χαμηλότερος ($t(159)=-2.819, p=0.005<0.05$) από τον αντίστοιχο των ανδρών (M.O. = 7.1721). Στατιστικά σημαντική προέκυψε ότι ήταν η διαφοροποίηση των μέσων τιμών και στον παράγοντα «Επαγγελματισμός» ($t(159)=-2.818, p=0.006<0.05$), στα πλαίσια του οποίου ο μέσος όρος των γυναικών (M.O. = 8.1186) προέκυψε ότι ήταν στατιστικά μικρότερος ($t(159)=-2.818, p=0.006<0.05$) του αντίστοιχου των ανδρών (M.O. = 8.4465). Παράλληλα, προέκυψε στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση στον παράγοντα «Διαχείριση Τάξης» ($t(159)=-2.771, p=0.006<0.05$), με το μέσο όρο των γυναικών (M.O. = 6.9520) να είναι στατιστικά μικρότερος ($t(159)=-2.771, p=0.006<0.05$) από τον αντίστοιχο των ανδρών (M.O. = 7.5194). Στην περίπτωση του παράγοντα «Σχετικά Καθήκοντα», η διαφοροποίηση των μέσων τιμών ήταν, επίσης, στατιστικά σημαντικά ($t(159)=-3.744, p=0.000<0.05$) και ο μέσος όρος των γυναικών (M.O.=5.7994) ήταν, επίσης, στατιστικά μικρότερος ($t(159)=-3.744, p=0.000<0.05$) από τον αντίστοιχο των ανδρών (M.O. = 7.3411). Τέλος, η διαφοροποίηση των μέσων τιμών ήταν στατιστικά σημαντική και στην περίπτωση των παραγόντων «SACIE_R» ($t(159)=-2.975, p=0.003<0.05$) και «TSDES» ($t(159)=-3.715, p=0.000<0.05$). Επιπλέον, στην περίπτωση του παράγοντα «SACIE-R», ο μέσος όρος των γυναικών (M.O. = 2.7881) ήταν στατιστικά μικρότερος ($t(159)=-2.975, p=0.003<0.05$) από τον αντίστοιχο των ανδρών (M.O. = 2.9860). Όμοια, στην περίπτωση του παράγοντα «TSDES», ο μέσος όρος των γυναικών (M.O. = 7.1369) ήταν στατιστικά μικρότερος ($t(159)=-3.715, p=0.000<0.05$) από τον αντίστοιχο των ανδρών (M.O. = 7.7405).

Στον Πίνακα 32 του Παραρτήματος Β' εμφανίζονται τα αποτελέσματα των ελέγχων Analysis of Variance (ANOVA) των παραγόντων των κλιμάτων SACIE_R

και TSDES ως προς την ηλικία, όπου προέκυψε στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση των μέσων τιμών μόνο ως προς τους παράγοντες «Στάσεις» $F(3,157)=0.113, p=0,006<0,05$, «Ανησυχίες» $F(3,157)=0.113, p=0,011<0,05$ και «SACIE_R» $F(3,157)=0.113, p=0,019<0,05$. Στην περίπτωση των στάσεων των εκπαιδευτικών, προέκυψε ότι οι εκπαιδευτικοί ηλικίας 41 έως 50 ετών χαρακτηρίζονται από τις περισσότερο θετικές στάσεις έναντι της συμπερίληψης (M.O. = 3.2452), ενώ οι μεγαλύτεροι ηλικιακά εκπαιδευτικοί (άνω των 50 ετών) χαρακτηρίζονται από τις λιγότερο θετικές στάσεις έναντι της συμπερίληψης (M.O. = 2.6929). Από την άλλη πλευρά, οι νεότεροι ηλικιακά εκπαιδευτικοί (εκπαιδευτικοί ηλικίας έως 40 ετών) χαρακτηρίζονται από το μεγαλύτερο βαθμό ανησυχίας έναντι της συμπερίληψης (M.O. = 2.5886), με τους μεγαλύτερους ηλικιακά εκπαιδευτικούς (άνω των 50 ετών) να παρουσιάζονται ως οι λιγότερο ανήσυχοι σχετικά με τη συμπεριληπτική εκπαίδευση (M.O. = 2.2286). Όσον αφορά στη συνολική κλίμακα των συναισθημάτων, στάσεων και ανησυχιών, οι εκπαιδευτικοί ηλικίας 31 έως 40 ετών (M.O. = 2.8975), ακολουθούμενοι από τους εκπαιδευτικούς έως 30 ετών (M.O. = 2.8781) εμφανίζονται περισσότερο θετικά διακείμενοι αλλά και περισσότερο ανήσυχοι ως προς τη συμπεριληπτική εκπαίδευση, ενώ οι εκπαιδευτικοί άνω των 50 ετών (M.O. = 2.6381) εμφανίζονται λιγότερο θετικά διακείμενοι και λιγότερο ανήσυχοι ως προς τη συμπεριληπτική εκπαίδευση.

Στον Πίνακα 33 του Παραρτήματος Β', παρουσιάζονται τα αποτελέσματα των ελέγχων Analysis of Variance (ANOVA), των παραγόντων των δύο υπό εξέταση κλιμάτων ως προς το εκπαιδευτικό υπόβαθρο, όπου στατιστικά σημαντικές διαφορές μόνο ως προς τον παράγοντα «Ανησυχίες» $F(2,158)=6.142, p=0,003<0,05$ και ως προς τον παράγοντα «Σχετικά Καθήκοντα» $F(2,158)=8.510, p=0,000<0,05$. Περαιτέρω, οι εκπαιδευτικοί που δήλωσαν ότι είναι κάτοχοι μεταπτυχιακού ή διδακτορικού τίτλου σπουδών εμφανίζονται περισσότερο ανήσυχοι ως προς τη συμπεριληπτική εκπαίδευση (M.O. = 2.5787), σε σύγκριση με τους συναδέλφους τους που δήλωσαν ότι είναι κάτοχοι πτυχίου (M.O. = 2.2540). Αντίθετα, οι εκπαιδευτικοί που δήλωσαν ότι είναι κάτοχοι πτυχίου, εμφανίζονται περισσότερο αυτοαποτελεσματικοί ως προς τον παράγοντα των σχετικών καθηκόντων (M.O. = 7.1429), σε σύγκριση με τους συναδέλφους τους που είναι κάτοχοι μεταπτυχιακού (M.O. = 5.6170) ή διδακτορικού τίτλου (M.O. = 5.5000) σπουδών.

Στον Πίνακα 34 του Παραρτήματος Β' εμφανίζονται τα αποτελέσματα των ελέγχων Analysis of Variance (ANOVA) των παραγόντων των κλιμάτων SACIE-R και TSDES ως προς τη διδακτική εμπειρία των εκπαιδευτικών, όπου προέκυψε στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση των μέσων τιμών με τους παράγοντες «Ανησυχίες» $F(3,157)=2.926, p=0,036<0,05$), «SACIE_R» $F(3,157)=2.679, p=0,049<0,05$), «Οδηγίες» $F(3,157)=2.677, p=0,049<0,05$) και «Διδακτική Υποστήριξη» $F(3,157)=3.156, p=0,026<0,05$). Συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί που διαθέτουν λιγότερα έτη διδακτικής εμπειρίας (έως και δέκα έτη) (M.O. = 2.5408) εμφανίζονται περισσότερο ανήσυχoi σχετικά με τη συμπεριληπτική εκπαίδευση, σε σύγκριση με τους περισσότερο έμπειρους εκπαιδευτικούς (M.O. = 2.2737). Όμοια, οι εκπαιδευτικοί που διαθέτουν λιγότερα έτη διδακτικής εμπειρίας (έως και δέκα έτη) προκύπτει ότι συνολικά έχουν περισσότερο θετικά συναισθήματα και στάσεις αλλά και μεγαλύτερα επίπεδα ανησυχίας (M.O. = 2.9822), σε σύγκριση με τους εκπαιδευτικούς που έχουν περισσότερα από δέκα έτη διδακτικής εμπειρίας (M.O. = 2.7182). Όσον αφορά στους παράγοντες της αυτο-αποτελεσματικότητας, προκύπτει ότι οι εκπαιδευτικοί με έξι έως δέκα έτη διδακτικής εμπειρίας χαρακτηρίζονται από υψηλότερο επίπεδο αυτο-αποτελεσματικότητας ως προς τις οδηγίες (M.O. = 6.7007) και τη διδακτική υποστήριξη (M.O. = 8.3111), σε σύγκριση με τους υπόλοιπους εκπαιδευτικούς, ενώ οι εκπαιδευτικοί με 11 έως 20 έτη διδακτικής εμπειρίας εμφανίζουν το χαμηλότερο επίπεδο αυτο-αποτελεσματικότητας ως προς τους δύο προαναφερόμενους παράγοντες (M.O. = 5.6968 και M.O. = 7.7368 αντίστοιχα).

Στον Πίνακα 35 του Παραρτήματος Β' εμφανίζονται τα αποτελέσματα των ελέγχων independent sample-test, των υπό εξέταση παραγόντων σχετικά με την εκπαιδευτική βαθμίδα, όπου προέκυψε στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση των μέσων τιμών μόνο με τον παράγοντα «SACIE_R» ($t(159)=2.370, p=0.019<0.05$). Μάλιστα, προέκυψε ότι οι εκπαιδευτικοί που απασχολούνται στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση χαρακτηρίζονται από περισσότερο θετικά συναισθήματα και στάσεις αλλά και μεγαλύτερο βαθμό ανησυχίας σχετικά με τη συμπεριληπτική εκπαίδευση (M.O. = 2.8939), σε σύγκριση με τους συναδέλφους τους, οι οποίοι απασχολούνται στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση (M.O. = 2.7471).

Αντίστοιχα, στον Πίνακα 36 του Παραρτήματος Β' εμφανίζονται τα αποτελέσματα των ελέγχων independent sample-test, των υπό εξέταση παραγόντων σχετικά με το φορέα εργασίας των εκπαιδευτικών, όπου προέκυψε στατιστικά

σημαντική διαφοροποίηση των μέσων τιμών μόνο με τους παράγοντες «Συναισθήματα» ($t(159)=3.129, p=0.004<0.05$) και «Σχετικά Καθήκοντα» ($t(159)=2.266, p=0.025<0.05$). Ειδικότερα, στον παράγοντα «Συναισθήματα», ο μέσος όρος των εκπαιδευτικών που απασχολούνται σε δημόσια σχολεία (M.O.=3.0384) προκύπτει ότι είναι στατιστικά μεγαλύτερος ($t(159)=3.129, p=0.004<0.05$) από το μέσο όρο των εκπαιδευτικών που απασχολούνται σε ιδιωτικά σχολεία (M.O.=2.7867). Όμοια, για τον παράγοντα «Σχετικά Καθήκοντα» προκύπτει ότι ο μέσος όρος των εκπαιδευτικών των δημόσιων σχολείων (M.O.= 6.3470) είναι στατιστικά μεγαλύτερος ($t(159)=2.266, p=0.025<0.05$) από το αντίστοιχο των εκπαιδευτικών των ιδιωτικών σχολείων (M.O. = 4.8889). χαρακτηρίζονται από υψηλότερο επίπεδο αυτο-αποτελεσματικότητας ως προς τον παράγοντα των σχετικών καθηκόντων, σε σύγκριση με τους εκπαιδευτικούς των ιδιωτικών σχολείων.

Στον Πίνακα 37 του Παραρτήματος Β' παρουσιάζονται τα αποτελέσματα των ελέγχων independent sample-test των υπό εξέταση παραγόντων σχετικά με τις σπουδές των εκπαιδευτικών στον τομέα της ειδικής αγωγής, όπου προέκυψε στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση των μέσων τιμών με τους παράγοντες «Ανησυχίες» ($t(159)=-4.570, p=0.000<0.05$), «Οδηγίες» ($t(159)=-3.159, p=0.002<0.05$), «Διδακτική Υποστήριξη» ($t(159)=-2.103, p=0.037<0.05$), «SACIE_R» ($t(159)=-3.799, p=0.000<0.05$) και «TSDES» ($t(159)=-2.195, p=0.030<0.05$). Για τον παράγοντα «Ανησυχίες» προέκυψε ότι ο μέσος όρος των εκπαιδευτικών που έχουν σπουδές στην Ειδική Αγωγή (M.O. = 2.6853) είναι στατιστικά μεγαλύτερος ($t(159)=-4.570, p=0.000<0.05$) είναι στατιστικά μεγαλύτερος από τον αντίστοιχο των εκπαιδευτικών που δεν έχουν σπουδές στην Ειδική Αγωγή (M.O. = 2.2796). Όμοια για τον παράγοντα «Οδηγίες», προέκυψε ότι ο μέσος όρος των εκπαιδευτικών που έχουν σπουδές στην Ειδική Αγωγή (M.O. = 7.0647) είναι στατιστικά μεγαλύτερος ($t(159)=-3.159, p=0.002<0.05$) είναι στατιστικά μεγαλύτερος από τον αντίστοιχο των εκπαιδευτικών που δεν έχουν σπουδές στην Ειδική Αγωγή (M.O. = 6.3806). Και για τον παράγοντα «Διδακτική Υποστήριξη» προέκυψε ότι ο μέσος όρος των εκπαιδευτικών που έχουν σπουδές στην Ειδική Αγωγή (M.O. = 7.0647) είναι στατιστικά μεγαλύτερος ($t(159)=-3.159, p=0.002<0.05$) είναι στατιστικά μεγαλύτερος από τον αντίστοιχο των εκπαιδευτικών που δεν έχουν σπουδές στην Ειδική Αγωγή (M.O. = 6.3806). Και στην περίπτωση του παράγοντα «Διδακτική Υποστήριξη», προέκυψε ότι ο μέσος όρος των εκπαιδευτικών που έχουν

σπουδές στην Ειδική Αγωγή (M.O. = 8.2892) είναι στατιστικά μεγαλύτερος ($t(159)=-2.103$, $p=0.037<0.05$) είναι στατιστικά μεγαλύτερος από τον αντίστοιχο των εκπαιδευτικών που δεν έχουν σπουδές στην Ειδική Αγωγή (M.O. = 7.9857). Αντίστοιχα ήταν τα αποτελέσματα και στην περίπτωση των παραγόντων «SACIE_R» και «TSDES». Ειδικότερα, για τον παράγοντα «SACIE_R» προέκυψε ότι ο μέσος όρος των εκπαιδευτικών που έχουν σπουδές στην Ειδική Αγωγή (M.O. = 2.9696) είναι στατιστικά μεγαλύτερος ($t(159)=-3.799$, $p=0.000<0.05$) είναι στατιστικά μεγαλύτερος από τον αντίστοιχο των εκπαιδευτικών που δεν έχουν σπουδές στην Ειδική Αγωγή (M.O. = 2.7470) και για τον παράγοντα «TSDES» προέκυψε ότι ο μέσος όρος των εκπαιδευτικών που έχουν σπουδές στην Ειδική Αγωγή (M.O. = 7.4876) είναι στατιστικά μεγαλύτερος ($t(159)=-2.195$, $p=0.030<0.05$) είναι στατιστικά μεγαλύτερος από τον αντίστοιχο των εκπαιδευτικών που δεν έχουν σπουδές στην Ειδική Αγωγή (M.O. = 7.1596)

Τέλος, στον Πίνακα 38 του Παραρτήματος Β', παρουσιάζονται τα αποτελέσματα των ελέγχων independent sample-test των υπό εξέταση παραγόντων σχετικά με την παρακολούθηση επιμορφωτικών προγραμμάτων σχετικά με τη συμπεριληπτική εκπαίδευση, όπου προέκυψε στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση των μέσων τιμών με τους παράγοντες «Συναισθήματα» ($t(159)=-2.519$, $p=0.013<0.05$), «Στάσεις» ($t(159)=-2.712$, $p=0.007<0.05$), «Ανησυχίες» ($t(159)=-3.711$, $p=0.000<0.05$), «Οδηγίες» ($t(159)=-3.920$, $p=0.000<0.05$), «Επαγγελματισμός» ($t(159)=-2.018$, $p=0.045<0.05$), «Διαχείριση Τάξης» ($t(159)=-2.760$, $p=0.006<0.05$), «SACIE_R» ($t(159)=-4.799$, $p=0.000<0.05$) και «TSDES» ($t(159)=-3.661$, $p=0.000<0.05$). Για τον παράγοντα «Συναισθήματα» προέκυψε ότι ο μέσος όρος των εκπαιδευτικών με επιμόρφωση στην Ειδική Αγωγή (M.O. = 3.0773) είναι στατιστικά μεγαλύτερος από το μέσο όρο των εκπαιδευτικών χωρίς επιμόρφωση στην Ειδική Αγωγή (M.O. = 2.8381). Για τον παράγοντα «Στάσεις» προέκυψε ότι ο μέσος όρος των εκπαιδευτικών με επιμόρφωση στην Ειδική Αγωγή (M.O. = 3.1378) είναι στατιστικά μεγαλύτερος από το μέσο όρο των εκπαιδευτικών χωρίς επιμόρφωση στην Ειδική Αγωγή (M.O. = 2.8286). Για τον παράγοντα «Ανησυχίες» προέκυψε ότι ο μέσος όρος των εκπαιδευτικών με επιμόρφωση στην Ειδική Αγωγή (M.O. = 2.5496) είναι στατιστικά μεγαλύτερος από το μέσο όρο των εκπαιδευτικών χωρίς επιμόρφωση στην Ειδική Αγωγή (M.O. = 2.1714). Για τον παράγοντα «Οδηγίες» προέκυψε ότι ο μέσος όρος των εκπαιδευτικών με επιμόρφωση στην Ειδική Αγωγή (M.O. = 6.9513)

είναι στατιστικά μεγαλύτερος από το μέσο όρο των εκπαιδευτικών χωρίς επιμόρφωση στην Ειδική Αγωγή (M.O. = 5.8714). Για τον παράγοντα «Επαγγελματισμός» προέκυψε ότι ο μέσος όρος των εκπαιδευτικών με επιμόρφωση στην Ειδική Αγωγή (M.O. = 8.2857) είναι στατιστικά μεγαλύτερος από το μέσο όρο των εκπαιδευτικών χωρίς επιμόρφωση στην Ειδική Αγωγή (M.O. = 7.9810). Για τον παράγοντα «Διαχείριση Τάξης» προέκυψε ότι ο μέσος όρος των εκπαιδευτικών με επιμόρφωση στην Ειδική Αγωγή (M.O. = 7.2521) είναι στατιστικά μεγαλύτερος από το μέσο όρο των εκπαιδευτικών χωρίς επιμόρφωση στην Ειδική Αγωγή (M.O. = 6.6825). Για τον παράγοντα «SACIE_R» προέκυψε ότι ο μέσος όρος των εκπαιδευτικών με επιμόρφωση στην Ειδική Αγωγή (M.O. = 2.9216) είναι στατιστικά μεγαλύτερος από το μέσο όρο των εκπαιδευτικών χωρίς επιμόρφωση στην Ειδική Αγωγή (M.O. = 2.6127) και για τον παράγοντα «TSDES» προέκυψε ότι ο μέσος όρος των εκπαιδευτικών με επιμόρφωση στην Ειδική Αγωγή (M.O. = 7.4547) είναι στατιστικά μεγαλύτερος από το μέσο όρο των εκπαιδευτικών χωρίς επιμόρφωση στην Ειδική Αγωγή (M.O. = 6.8546).

6.7 Πολλαπλή ανάλυση παλινδρόμησης

Η πολλαπλή ανάλυση παλινδρόμησης πραγματοποιήθηκε προκειμένου να διερευνηθεί εάν τα συναισθήματα, οι στάσεις και οι ανησυχίες των εκπαιδευτικών για τη συμπεριληπτική εκπαίδευση μπορούν να αποτελέσουν προγνωστικό παράγοντα για την αυτο-αποτελεσματικότητά τους ως προς της συμπερίληψη μαθητών/τριών με αναπηρία. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της ανάλυσης, τα συναισθήματα, οι στάσεις και οι ανησυχίες των εκπαιδευτικών ως προς τη συμπεριληπτική εκπαίδευση συνιστούν προγνωστικό παράγοντα της αυτο-αποτελεσματικότητάς τους ως προς τη συμπερίληψη ($\text{sig.} = 0,000 < 0,05$). Περαιτέρω, προέκυψε ότι οι δύο μεταβλητές κινούνται προς την ίδια κατεύθυνση, δηλαδή η αύξηση των συναισθημάτων, στάσεων και ανησυχιών των εκπαιδευτικών ως προς τη συμπερίληψη συνεπάγεται αύξηση της αυτο-αποτελεσματικότητάς τους ως προς αυτήν. Ωστόσο, το μοντέλο της γραμμικής παλινδρόμησης, το οποίο, σύμφωνα με τα δεδομένα των παρακάτω πινάκων, διαμορφώνεται ως εξής: $\text{TSDES} = 3,627 + 1,292 * \text{SACIE_R}$, χαρακτηρίζεται από χαμηλό επίπεδο προβλεπτικής ικανότητας, δεδομένου ότι ο δείκτης R Square έλαβε την τιμή 0,272.

Πίνακας 6 - Μοντέλο γραμμικής παλινδρόμησης TSDES & SACIE_R

Model	R	R Square	Adjusted R Square	Std. Error of the Estimate	Durbin-Watson
1	0.521	0.272	0.267	0.81139	2.154

Πίνακας 7 - Συντελεστές γραμμικής παλινδρόμησης TSDES & SACIE_R

Model		Unstandardized Coefficients		Standardized Coefficients	t	Sig.
		B	Std. Error	Beta		
1	(Constant)	3.627	0.481		7.545	0.000
	SACIE_R	1.292	0.168	0.521	7.704	0.000

Αντίστοιχα ήταν τα αποτελέσματα της ανάλυσης γραμμικής παλινδρόμησης, όταν ελήφθησαν υπόψη οι υπό εξέταση υποπαράγοντες της κλίμακας SACIE_R. Ειδικότερα, προέκυψε και πάλι ότι υφίσταται στατιστικά σημαντική και θετική σχέση μεταξύ της συνολικής κλίμακας SACIE_R και της αυτο-αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών ως προς τη συμπερίληψη (sig. = 0,000 < 0,05), ωστόσο τα αποτελέσματα της ανάλυσης έδειξαν ότι οι ανησυχίες των εκπαιδευτικών για τη συμπερίληψη δε συνιστούν σημαντικό προβλεπτικό παράγοντα της αυτο-αποτελεσματικότητάς τους ως προς αυτήν. Και σε αυτήν την περίπτωση, το μοντέλο της γραμμικής παλινδρόμησης, το οποίο, σύμφωνα με τα δεδομένα των πινάκων που ακολουθούν, έλαβε τη μορφή $TSDES = 3,434 + 0,634 * \text{Συναισθήματα} + 0,454 * \text{Στάσεις}$, χαρακτηρίζεται από χαμηλό επίπεδο προβλεπτικής ικανότητας, δεδομένου ότι ο δείκτης R-Square έλαβε την τιμή 0,290.

Πίνακας 8 - Μοντέλο γραμμικής παλινδρόμησης TSDES & SACIE_R (υπομεταβλητές)

Model	R	R Square	Adjusted R Square	Std. Error of the Estimate	Durbin-Watson
1	0.539	0.290	0.277	0.80623	2.151

Πίνακας 9 - Συντελεστές γραμμικής παλινδρόμησης TSDES & SACIE_R (υπομεταβλητές)

	Model	Unstandardized Coefficients		Standardized Coefficients	t	Sig.
		B	Std. Error	Beta		
1	(Constant)	3.434	0.488		7.042	0.000
	Συναισθήματα	0.634	0.128	0.360	4.950	0.000
	Στάσεις	0.454	0.098	0.310	4.616	0.000
	Ανησυχίες	0.230	0.117	0.143	1.970	0.051

Ο βαθμός, στον οποίο τα χαρακτηριστικά του δημογραφικού προφίλ των εκπαιδευτικών επηρεάζουν το σύνολο των συναισθημάτων, στάσεων και ανησυχιών των εκπαιδευτικών έναντι της συμπερίληψης και το συνολικό επίπεδο της αυτο-αποτελεσματικότητάς τους ως προς την εφαρμογή συμπεριληπτικών πρακτικών εξετάστηκε και μέσω αναλύσεων γραμμικής παλινδρόμησης. Η διαφορά των συγκεκριμένων αναλύσεων από τους ελέγχους t-test και ANOVA έγκειται στο γεγονός ότι στην περίπτωση της ανάλυσης γραμμικής παλινδρόμησης λαμβάνονται υπόψη ταυτόχρονα όλα τα δημογραφικά χαρακτηριστικά, σε αντίθεση με τους ελέγχους t-test και ANOVA, στο πλαίσιο των οποίων εξετάστηκαν μεμονωμένα τα δημογραφικά χαρακτηριστικά. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της ανάλυσης παλινδρόμησης που εξέταζε το βαθμό στον οποίον το δημογραφικό προφίλ των ερωτώμενων επηρεάζει με στατιστικά σημαντικό τρόπο το επίπεδο της αυτο-αποτελεσματικότητάς τους ως προς τη συμπερίληψη, προέκυψε ότι μόνο τα χαρακτηριστικά του φύλου, του εκπαιδευτικού επιπέδου και της παρακολούθησης επιμορφωτικών προγραμμάτων για την ειδική αγωγή ασκούν στατιστικά σημαντική επίδραση. Περαιτέρω, προέκυψε ότι το εκπαιδευτικό επίπεδο ασκεί αρνητική επίδραση στην αυτο-αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών, δηλαδή όσο υψηλότερο είναι το επίπεδο των εκπαιδευτικών, τόσο μειώνεται το επίπεδο της αυτο-αποτελεσματικότητάς τους ως προς την εφαρμογή συμπεριληπτικών πρακτικών. Και σε αυτήν την περίπτωση, το μοντέλο της γραμμικής παλινδρόμησης, το οποίο, σύμφωνα με τα δεδομένα των πινάκων που ακολουθούν, έλαβε τη μορφή **TSDES = 6,506 + 0,552*Φύλο – 0,346*Εκπαιδευτικό Επίπεδο + 0,594*Επιμόρφωση σε ΕΑ**, χαρακτηρίζεται από χαμηλό επίπεδο προβλεπτικής ικανότητας, δεδομένου ότι ο δείκτης R-Square έλαβε την τιμή 0,212.

Πίνακας 10 - Μοντέλο γραμμικής παλινδρόμησης TSDES & δημογραφικά

Model	R	R Square	Adjusted R Square	Std. Error of the Estimate	Durbin-Watson
1	0.460	0.212	0.170	0.86334	2.137

Πίνακας 11 - Συντελεστές γραμμικής παλινδρόμησης TSDES & δημογραφικά

Model		Unstandardized Coefficients		Standardized Coefficients	t	
		B	Std. Error	Beta		
1	(Constant)	6.506	0.530		12.280	0.000
	Φύλο	0.552	0.159	0.258	3.478	0.001
	Ηλικιακή ομάδα	0.038	0.120	0.040	0.317	0.751
	Εκπαιδευτικό επίπεδο	-0.346	0.146	-0.194	-2.374	0.019
	Διδακτική εμπειρία	0.084	0.103	0.098	0.812	0.418
	Βαθμίδα εκπαίδευσης	-0.036	0.169	-0.018	-0.214	0.831
	Φορέας εργασίας	-0.118	0.246	-0.036	-0.479	0.633
	Σπουδές ΕΑ	0.322	0.171	0.168	1.882	0.062
	Επιμόρφωση ΕΑ	0.594	0.177	0.276	3.351	0.001

Τέλος, από την ανάλυση γραμμικής παλινδρόμησης που εξέταζε το βαθμό στον οποίο το δημογραφικό προφίλ των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην έρευνα, επηρεάζει με σημαντικό τρόπο το σύνολο των συναισθημάτων, στάσεων και ανησυχιών τους για τη συμπερίληψη, προέκυψε ότι μόνο το χαρακτηριστικό του φύλου και της παρακολούθησης επιμορφωτικών προγραμμάτων ειδικής αγωγής ασκούν σημαντική επίδραση. Όπως και στις προηγούμενες περιπτώσεις, το μοντέλο της γραμμικής παλινδρόμησης, το οποίο, σύμφωνα με τα δεδομένα των πινάκων που ακολουθούν, έλαβε τη μορφή $SACIE_R = 2,650 + 0,158 * \text{Φύλο} + 0,237 * \text{Επιμόρφωση σε ΕΑ}$, χαρακτηρίζεται από χαμηλό επίπεδο προβλεπτικής ικανότητας, δεδομένου ότι ο δείκτης R-Square έλαβε την τιμή 0,217.

Πίνακας 12 - Μοντέλο γραμμικής παλινδρόμησης SACIE_R & δημογραφικά

Model	R	R Square	Adjusted R Square	Std. Error of the Estimate	Durbin-Watson
1	0,466	0,217	0,176	0,34721	1,927

Πίνακας 13 - Συντελεστές γραμμικής παλινδρόμησης SACIE_R & δημογραφικά

	Model	Unstandardized Coefficients		Standardized Coefficients	t	Sig.
		B	Std. Error	Beta		
1	(Constant)	2.650	0.213		12.437	0.000
	Φύλο	0.158	0.064	0.183	2.476	0.014
	Ηλικιακή ομάδα	-0.044	0.048	-0.116	-0.914	0.362
	Εκπαιδευτικό επίπεδο	0.014	0.059	0.019	0.232	0.817
	Διδακτική εμπειρία	0.039	0.041	0.114	0.950	0.344
	Βαθμίδα εκπαίδευσης	-0.045	0.068	-0.056	-0.658	0.511
	Φορέας εργασίας	-0.160	0.099	-0.122	-1.624	0.107
	Σπουδές ΕΑ	0.120	0.069	0.155	1.741	0.084
	Επιμόρφωση ΕΑ	0.237	0.071	0.273	3.329	0.001

7. ΣΥΖΗΤΗΣΗ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ

Τα αποτελέσματα της ανάλυσης συνέβαλλαν στην εξαγωγή χρήσιμων συμπερασμάτων αναφορικά με τα συναισθήματα, τις στάσεις και τις ανησυχίες των εκπαιδευτικών έναντι της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης, με την αυτο-αποτελεσματικότητά τους ως προς την υιοθέτηση συμπεριληπτικών πρακτικών στη σχολική τάξη αλλά και με τη σχέση μεταξύ των συναισθημάτων, στάσεων και ανησυχιών τους και της αυτο-αποτελεσματικότητάς τους, καθιστώντας δυνατή την απάντηση όλων των ερευνητικών ερωτημάτων αυτής.

Αναλυτικά, σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης που συμμετείχαν στην έρευνα, τα συναισθήματα, οι στάσεις και οι ανησυχίες τους συνολικά έναντι της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης επηρεάζουν σημαντικά το επίπεδο της αυτο-αποτελεσματικότητάς τους κατά τη διδασκαλία μαθητών/τριών με αναπηρίες ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Μάλιστα, προέκυψε ότι όσο πιο θετικά διακείμενοι ως προς τη συμπεριληπτική εκπαίδευση είναι οι εκπαιδευτικοί, τόσο υψηλότερο είναι το επίπεδο της αυτο-αποτελεσματικότητάς τους κατά την εφαρμογή συμπεριληπτικών μεθόδων. Ωστόσο, ενώ τα συναισθήματα και οι στάσεις των εκπαιδευτικών έναντι της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης μεμονωμένα επηρεάζουν σημαντικά την αυτο-αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών, με την επίδραση των συναισθημάτων να είναι ισχυρότερη της επίδρασης των στάσεων, οι ανησυχίες των εκπαιδευτικών για τη συμπεριληπτική εκπαίδευση δεν επηρεάζουν σημαντικά το επίπεδο της αυτο-αποτελεσματικότητάς τους κατά την υιοθέτηση συμπεριληπτικών πρακτικών στη σχολική τάξη.

Όσον αφορά στα συναισθήματα, τις στάσεις και τις ανησυχίες των Ελλήνων εκπαιδευτικών έναντι της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης, προέκυψε ότι οι Έλληνες εκπαιδευτικοί χαρακτηρίζονται από θετικά συναισθήματα και θετικές στάσεις έναντι της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης. Παράλληλα, όμως, χαρακτηρίζονται και από υψηλό βαθμό ανησυχιών όσον αφορά στη διδασκαλία μαθητών/τριών με αναπηρίες ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Αντίστοιχα, υψηλός εμφανίζεται ο βαθμός αυτο-αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών κατά την υιοθέτηση συμπεριληπτικών πρακτικών στη σχολική τάξη. Μάλιστα, οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι ο βαθμός της αυτο-αποτελεσματικότητάς τους είναι αρκετά υψηλός ως προς τους παράγοντες του επαγγελματισμού και της διδακτικής υποστήριξης, υψηλός ως προς τον παράγοντα

της διαχείρισης της σχολικής τάξης και μέσος προς υψηλός ως προς τους παράγοντες των οδηγιών και των σχετικών καθηκόντων.

Σε κάθε περίπτωση, το δημογραφικό προφίλ των εκπαιδευτικών φαίνεται ότι επηρεάζει εν μέρει μόνο τα συναισθήματα, τις στάσεις και τις ανησυχίες τους έναντι της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης αλλά και το επίπεδο της αυτο-αποτελεσματικότητάς τους ως προς την εφαρμογή συμπεριληπτικών πρακτικών. Συγκεκριμένα, τα συναισθήματα, οι στάσεις και οι ανησυχίες των Ελλήνων εκπαιδευτικών ως προς τη συμπεριληπτική εκπαίδευση επηρεάζονται σημαντικά από το φύλο και την ηλικία τους, από τα έτη διδακτικής εμπειρίας και τη βαθμίδα εκπαίδευσης, στην οποία απασχολούνται καθώς και την πραγματοποίηση σπουδών ή την παρακολούθηση επιμορφωτικών προγραμμάτων στον τομέα της ειδικής αγωγής. Αντίθετα, δεν επηρεάζονται από το επίπεδο των σπουδών τους και το φορέα της εργασίας τους, δηλαδή από το εάν εργάζονται σε σχολείο του ιδιωτικού ή του δημόσιου τομέα. Από την άλλη πλευρά, το επίπεδο της συνολικής αυτο-αποτελεσματικότητάς τους ως προς τη διδασκαλία μαθητών/τριών με ειδικές ανάγκες ή/και αναπηρίες επηρεάζει σε σημαντικό βαθμό μόνο από το χαρακτηριστικό του φύλου και την πραγματοποίηση σπουδών ή παρακολούθηση επιμορφωτικών προγραμμάτων στον τομέα της ειδικής αγωγής.

Λαμβάνοντας υπόψη το σκοπό και τους στόχους της εργασίας αλλά και τα ερευνητικά ερωτήματα αυτής, προκύπτει ότι η κύρια ερευνητική υπόθεση αφορά στην ύπαρξη συσχέτισης μεταξύ των συναισθημάτων, στάσεων και ανησυχιών των εκπαιδευτικών έναντι της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης και της αυτο-αποτελεσματικότητάς του εκπαιδευτικού έργου για συμπερίληψη μαθητών/τριών με αναπηρία. Επιμέρους υποθέσεις αφορούν στον εντοπισμό διαφορών στα συναισθήματα, στάσεις και ανησυχίες των εκπαιδευτικών έναντι της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης με βάση: (i) το φύλο, (ii) την ηλικία, (iii) το εκπαιδευτικό επίπεδο, (iv) τη διδακτική εμπειρία, (v) τη βαθμίδα εκπαίδευσης, (vi) τον φορέα εργασίας, (vii) την επιμόρφωση στην ειδική αγωγή και (viii) τις εξειδικευμένες σπουδές στην ειδική αγωγή. Ομοίως, επιμέρους υποθέσεις αφορούν στον εντοπισμό διαφορών ως προς την αυτο-αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών για συμπερίληψη μαθητών/τριών με αναπηρία με βάση: (i) το Φύλο, (ii) την ηλικία, (iii) το εκπαιδευτικό επίπεδο, (iv) την διδακτική εμπειρία, (v) τη βαθμίδα εκπαίδευσης, (vi) τον φορέα εργασίας, (vii) την

επιμόρφωση στην ειδική αγωγή και (viii) τις εξειδικευμένες σπουδές στην ειδική αγωγή.

Βάσει των παραπάνω, ο πίνακας που ακολουθεί παρουσιάζει τα αποτελέσματα του ελέγχου των εναλλακτικών στατιστικών υποθέσεων.

Πίνακας 14 - Αποτελέσματα ελέγχου ερευνητικών υποθέσεων

Ερευνητική υπόθεση	Αποτελέσματα ελέγχου
H1: Θα υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές στη συσχέτιση μεταξύ των Συναισθημάτων, Στάσεων και Ανησυχιών των εκπαιδευτικών για τη Συμπεριληπτική Εκπαίδευση και της αυτο-αποτελεσματικότητάς του εκπαιδευτικού έργου για συμπερίληψη μαθητών/τριών με αναπηρία.	Αποδεκτή
H2: Θα υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές στα Συναισθήματα, Στάσεις και Ανησυχίες των εκπαιδευτικών για τη Συμπεριληπτική Εκπαίδευση μεταξύ εκπαιδευτικών διαφορετικού φύλου.	Αποδεκτή
H3: Θα υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές στα Συναισθήματα, Στάσεις και Ανησυχίες των εκπαιδευτικών για τη Συμπεριληπτική Εκπαίδευση μεταξύ εκπαιδευτικών διαφορετικής ηλικίας.	Αποδεκτή
H4: Θα υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές στα Συναισθήματα, Στάσεις και Ανησυχίες των εκπαιδευτικών για τη Συμπεριληπτική Εκπαίδευση μεταξύ εκπαιδευτικών διαφορετικού επιπέδου σπουδών.	Απορριφθείσα
H5: Θα υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές στα Συναισθήματα, Στάσεις και Ανησυχίες των εκπαιδευτικών για τη Συμπεριληπτική Εκπαίδευση μεταξύ εκπαιδευτικών διαφορετικής διδακτικής εμπειρίας.	Αποδεκτή
H6: Θα υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές στα Συναισθήματα, Στάσεις και Ανησυχίες των εκπαιδευτικών για τη Συμπεριληπτική Εκπαίδευση μεταξύ εκπαιδευτικών διαφορετικής βαθμίδας εκπαίδευσης (πρωτοβάθμια/δευτεροβάθμια).	Αποδεκτή
H7: Θα υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές στα Συναισθήματα, Στάσεις και Ανησυχίες των εκπαιδευτικών για τη Συμπεριληπτική Εκπαίδευση μεταξύ εκπαιδευτικών που εργάζονται σε διαφορετικό φορέα εργασίας (δημόσιο/ιδιωτικό σχολείο).	Απορριφθείσα
H8: Θα υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές στα Συναισθήματα, Στάσεις και Ανησυχίες των εκπαιδευτικών για τη Συμπεριληπτική Εκπαίδευση μεταξύ εκπαιδευτικών με διαφορετική επιμόρφωση στην Ειδική Αγωγή (ΕΑΕ).	Αποδεκτή
H9: Θα υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές στα Συναισθήματα, Στάσεις και Ανησυχίες των εκπαιδευτικών για τη Συμπεριληπτική Εκπαίδευση μεταξύ εκπαιδευτικών με εξειδικευμένες ή μη σπουδές στην Ειδική Αγωγή (ΕΑΕ).	Αποδεκτή
H10: Θα υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές στην αυτο-αποτελεσματικότητα για συμπερίληψη μαθητών/τριών με αναπηρία μεταξύ εκπαιδευτικών διαφορετικού φύλου.	Αποδεκτή
H11: Θα υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές στην αυτο-αποτελεσματικότητα για συμπερίληψη μαθητών/τριών με αναπηρία μεταξύ εκπαιδευτικών διαφορετικής ηλικίας.	Απορριφθείσα
H12: Θα υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές στην αυτο-αποτελεσματικότητα για συμπερίληψη μαθητών/τριών με αναπηρία μεταξύ εκπαιδευτικών διαφορετικής επιπέδου σπουδών.	Απορριφθείσα
H13: Θα υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές στην αυτο-αποτελεσματικότητα για	Απορριφθείσα

συμπερίληψη μαθητών/τριών με αναπηρία μεταξύ εκπαιδευτικών διαφορετικής διδακτικής εμπειρίας.	
H14: Θα υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές στην αυτο-αποτελεσματικότητα για συμπερίληψη μεταξύ εκπαιδευτικών διαφορετικής βαθμίδας εκπαίδευσης (πρωτοβάθμια/δευτεροβάθμια).	Απορριφθείσα
H15: Θα υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές στην αυτο-αποτελεσματικότητα για συμπερίληψη μεταξύ εκπαιδευτικών που εργάζονται σε διαφορετικό φορέα εργασίας (δημόσιο/ιδιωτικό σχολείο).	Απορριφθείσα
H16: Θα υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές στην αυτο-αποτελεσματικότητα για συμπερίληψη μεταξύ εκπαιδευτικών με διαφορετική επιμόρφωση στην Ειδική Αγωγή (ΕΑΕ).	Αποδεκτή
H17: Θα υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές στην αυτο-αποτελεσματικότητα για συμπερίληψη μεταξύ εκπαιδευτικών με εξειδικευμένες ή μη σπουδές στην Ειδική Αγωγή (ΕΑΕ).	Αποδεκτή

Συνολικά, οι Έλληνες εκπαιδευτικοί που απασχολούνται σε δημόσια και ιδιωτικά σχολεία της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης τάσσονται υπέρ της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης, στην περίπτωση μαθητών/τριών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή/και αναπηρίες, τρέφοντας θετικά συναισθήματα και επιδεικνύοντας θετικές στάσεις έναντι αυτής. Την ίδια στιγμή, ωστόσο, παρουσιάζονται ιδιαίτερα ανήσυχοι ως προς την υιοθέτηση συμπεριληπτικών πρακτικών στη σχολική τάξη, αν και θεωρούν ότι το επίπεδο της αυτο-αποτελεσματικότητάς τους ως προς αυτήν είναι υψηλό. Το τελευταίο επηρεάζεται σημαντικά και με θετικό τρόπο από τα συναισθήματα και τις στάσεις τους, όχι όμως και από τις ανησυχίες τους για τη συμπεριληπτική εκπαίδευση. Το γεγονός αυτό υποδηλώνει ότι όσο περισσότερο θετικά συναισθήματα αναπτύσσουν οι Έλληνες εκπαιδευτικοί για τη συμπερίληψη και όσο περισσότερο θετικές στάσεις επιδεικνύουν ως προς αυτήν, τόσο τείνει να αυξάνεται το επίπεδο της αυτο-αποτελεσματικότητάς τους που αφορά στη διδασκαλία μαθητών/τριών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή/και αναπηρίες. Τέλος, το δημογραφικό τους προφίλ διαδραματίζει, εν μέρει μόνο, σημαντικό ρόλο στη διαμόρφωση αφενός των συναισθημάτων, στάσεων και ανησυχιών τους για τη συμπερίληψη, αφετέρου του επιπέδου της αυτο-αποτελεσματικότητάς τους κατά την εφαρμογή της. Ειδικότερα, τα συναισθήματα, οι στάσεις και οι ανησυχίες τους επηρεάζονται από το σύνολο σχεδόν των υπό εξέταση δημογραφικών χαρακτηριστικών, με εξαίρεση το επίπεδο των σπουδών τους και το φορέα εργασίας τους (ιδιωτικός ή δημόσιος τομέας), ενώ το επίπεδο της αυτο-

αποτελεσματικότητάς τους επηρεάζεται μόνο από το φύλο και τις σπουδές ή την επιμόρφωσή τους στον τομέα της ειδικής αγωγής.

Τα αποτελέσματα της εργασίας συμβαδίζουν με τα αποτελέσματα της πλειοψηφίας των σχετικών ερευνών που έχουν διεξαχθεί στα πλαίσια της διεθνούς βιβλιογραφίας. Αναλυτικά, η θετική συσχέτιση που εντοπίστηκε μεταξύ των συναισθημάτων, στάσεων και αντιλήψεων των εκπαιδευτικών ως προς τη συμπεριληπτική εκπαίδευση και του επιπέδου της αυτο-αποτελεσματικότητάς τους κατά την υιοθέτηση συμπεριληπτικών πρακτικών ενισχύει περαιτέρω τα ευρήματα των Mamgain (2018) και Ozokcu (2018). Και οι δύο συγγραφείς κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι οι θετικές στάσεις των εκπαιδευτικών έναντι της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης συμβάλλουν στην αύξηση του επιπέδου της αυτο-αποτελεσματικότητάς τους στη διδασκαλία μαθητών/τριών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή/και αναπηρίες. Αντίστοιχα, επιβεβαιώνονται τα ευρήματα των Savolainen *et al.* (2022) και Urton *et al.* (2014), οι οποίοι, επίσης, εντόπισαν την ύπαρξη θετικής συσχέτισης μεταξύ της αυτο-αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών και των στάσεων τους έναντι της συμπερίληψης, λαμβάνοντας, ωστόσο, υπόψη την αυτο-αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών ως την ανεξάρτητη μεταβλητή της έρευνάς τους. Δηλαδή, οι προαναφερόμενοι συγγραφείς επιβεβαίωσαν τη θετική συσχέτιση μεταξύ των δύο προαναφερόμενων παραγόντων, μελετώντας, όμως, την επίδραση της αυτο-αποτελεσματικότητάς τους κατά την υιοθέτηση συμπεριληπτικών πρακτικών, στις στάσεις τους έναντι της συμπερίληψης. Από την άλλη πλευρά, τα αποτελέσματα της εργασίας δε συνάδουν με τα ευρήματα των Savolainen *et al.* (2022), όσον αφορά στη σχέση μεταξύ της αυτο-αποτελεσματικότητάς των εκπαιδευτικών και των ανησυχιών τους για τη συμπεριληπτική εκπαίδευση. Οι συγγραφείς εντόπισαν ότι υφίσταται θετική και μάλιστα ισχυρή συσχέτιση μεταξύ των δύο μεταβλητών, γεγονός που δε συνάδει με τα ευρήματα της παρούσας εργασίας, σύμφωνα με την οποία οι ανησυχίες των εκπαιδευτικών για τη συμπεριληπτική εκπαίδευση δεν επηρεάζουν σημαντικά το επίπεδο της αυτο-αποτελεσματικότητάς τους κατά τη διδασκαλία σε συμπεριληπτική σχολική τάξη. Τέλος, όσον αφορά στην επίδραση του δημογραφικού προφίλ στα συναισθήματα, στάσεις και ανησυχίες των εκπαιδευτικών για τη συμπερίληψη και στο επίπεδο της αυτο-αποτελεσματικότητάς τους κατά την εφαρμογή της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης, η εργασία επιβεβαιώνει εν μέρει μόνο τη μελέτη των Hofman and Kilimo (2014). Οι τελευταίοι κατέληξαν στο συμπέρασμα

ότι η εργασιακή εμπειρία των εκπαιδευτικών επηρεάζει σημαντικά τις στάσεις τους έναντι της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης, γεγονός που προκύπτει και από τα ευρήματα της εργασίας. Ωστόσο, οι ίδιοι συγγραφείς κατέληξαν, επίσης, στο συμπέρασμα ότι το φύλο των εκπαιδευτικών δεν επηρεάζει ούτε τις στάσεις τους έναντι της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης, ούτε το επίπεδο της αυτο-αποτελεσματικότητάς τους κατά την εφαρμογή της, συμπέρασμα που έρχεται σε αντίθεση με τα αποτελέσματα της παρούσας εργασίας.

8. ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Λαμβάνοντας υπόψη τη σπουδαιότητα των συναισθημάτων, στάσεων και ανησυχιών των εκπαιδευτικών ως προς τη συμπερίληψη αλλά και τη σπουδαιότητα του επιπέδου της αυτο-αποτελεσματικότητάς τους στη διδασκαλία μαθητών/τριών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή/και αναπηρίες, τα αποτελέσματα της παρούσας εργασίας μπορούν να αξιοποιηθούν από τους διευθυντές των σχολικών ιδρυμάτων και τους υπεύθυνους χάραξης της εκπαιδευτικής πολιτικής στη χώρα, με σκοπό τη μεγιστοποίηση της αποτελεσματικότητας των εφαρμοζόμενων συμπεριληπτικών πρακτικών. Ειδικότερα, δεδομένου ότι τα συναισθήματα και οι στάσεις των εκπαιδευτικών έναντι της συμπερίληψης επιδρούν θετικά στο επίπεδο της αυτο-αποτελεσματικότητάς τους κατά την υιοθέτηση συμπεριληπτικών πρακτικών, οι διευθυντές των σχολικών ιδρυμάτων και οι υπεύθυνοι χάραξης της εκπαιδευτικής πολιτικής θα πρέπει να αναπτύξουν τις κατάλληλες δράσεις προκειμένου να διασφαλίσουν ότι οι εκπαιδευτικοί τρέφουν όσο το δυνατόν περισσότερο θετικά συναισθήματα έναντι της συμπερίληψης και τηρούν όσο το δυνατόν περισσότερο θετικές στάσεις έναντι αυτής.

Επιπλέον, προτείνεται η λήψη μέτρων, τα οποία μπορούν να συμβάλλουν στην αύξηση του βαθμού αυτο-αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών ως προς τους παράγοντες, στην περίπτωση των οποίων αυτός αξιολογήθηκε ως μέτριος προς υψηλός, δηλαδή ως προς τους παράγοντες των οδηγιών και των σχετικών καθηκόντων. Παράλληλα, βάσει του γεγονότος ότι τόσο η πραγματοποίηση σπουδών στην ειδική αγωγή, όσο και η παρακολούθηση επιμορφωτικών προγραμμάτων στον τομέα της ειδικής αγωγής συνιστούν παράγοντες που επηρεάζουν σημαντικά τα συναισθήματα, τις στάσεις και τις ανησυχίες των εκπαιδευτικών και την αυτο-αποτελεσματικότητά τους στη συμπεριληπτική εκπαίδευση, προτείνεται: (i) η ενσωμάτωση μαθημάτων που αφορούν στην ειδική αγωγή στο πρόγραμμα σπουδών των πανεπιστημιακών σχολών παιδαγωγικής, (ii) η διοργάνωση υποχρεωτικών επιμορφωτικών προγραμμάτων στον τομέα της ειδικής αγωγής για τους εκπαιδευτικούς και (iii) η ενθάρρυνση των εκπαιδευτικών να επιμορφωθούν περαιτέρω στον τομέα της ειδικής αγωγής, μέσω της παροχής κινήτρων.

Ο σημαντικότερος περιορισμός της εργασίας πηγάζει από το μέγεθος του δείγματος αυτής. Ο αριθμός των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην έρευνα ήταν ικανοποιητικός, με αποτέλεσμα να διασφαλίζεται η εγκυρότητα και την αξιοπιστία των αποτελεσμάτων της έρευνας. Ωστόσο, προτείνεται να διεξαχθεί περαιτέρω έρευνα σε μεγαλύτερο δείγμα εκπαιδευτικών, ώστε να καταστεί περισσότερο ασφαλής η γενίκευση των αποτελεσμάτων στον ευρύτερο πληθυσμό. Ένας ακόμη περιορισμός της εργασίας πηγάζει από το γεγονός ότι μία μερίδα των εκπαιδευτικών του δείγματος, δήλωσαν ότι δεν έχουν πραγματοποιήσει σπουδές στην ειδική αγωγή ή/και δεν έχουν παρακολουθήσει επιμορφωτικά προγράμματα στον τομέα της ειδικής αγωγής. Ως εκ τούτου, προτείνεται η διεξαγωγή περαιτέρω έρευνας σε δείγμα εκπαιδευτικών, οι οποίοι είτε έχουν πραγματοποιήσει σχετικές σπουδές, είτε έχουν παρακολουθήσει κάποιο επιμορφωτικό πρόγραμμα, προκειμένου να διαπιστωθεί εάν και κατά πόσο θα διαφοροποιηθούν τα αποτελέσματα της έρευνας. Τέλος, λαμβάνοντας υπόψη ότι οι άνδρες εκπαιδευτικοί χαρακτηρίζονται από περισσότερο θετικά συναισθήματα και περισσότερο θετικές στάσεις έναντι της συμπερίληψης και εμφανίζονται ως περισσότερο αποτελεσματικοί στη διδασκαλία μαθητών/τριών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή/και αναπηρίες σε σύγκριση με τις γυναίκες συναδέλφους τους, προτείνεται η διεξαγωγή περαιτέρω έρευνας προκειμένου να διαπιστωθούν οι αιτίες στις οποίες αποδίδεται η παραπάνω διαφορά μεταξύ των δύο φύλων.

ΑΝΑΦΟΡΕΣ

- Adhikari, K. (2020). Self-efficacy beliefs among school mathematics teachers of Nepal. *International Journal of Research – Granthaalayah*, 8(7), pp.192-204.
- Ahmed, M., Sharma, U. & Deppeler, J. (2012). Variables affecting teachers' attitudes towards inclusive education in Bangladesh. *Journal of Research in Special Education Needs*, 12(3), pp.132-140.
- Ainscow, M. (2005). Developing inclusive education systems: What are the levers for change? *Journal of Educational Change*, 6(2), pp.109-124.
- Ainscow, M. & Miles, S. (2008). Making education for all inclusive: where next? *Prospects*, 38(1), pp.15-34.
- Alibakhshi, G., Nikdel, F. & Labbafi, A. (2020). Exploring the consequences of teachers' self-efficacy: a case of teachers of English as a foreign language. *Asian-Pacific Journal of Second and Foreign Language Education*, 5(23), [online], available at: <https://sfleducation.springeropen.com/articles/10.1186/s40862-020-00102-1> [Accessed 25 February 2023].
- Alkahtani, M. (2016). Review of the literature on children with special educational needs. *Journal of Education and Practice*, 7(35), pp.70-83.
- Anderson, J., Boyle, C. & Deppeler, J. (2014). The ecology of inclusive education: Reconceptualising Bronfenbrenner, In Z. Zhang, P. Chan & C. Boyle, (Eds.), *Equality in Education: Fairness and Inclusion* (pp.23-34). Rotterdam: Sense Publishers.
- Angelides, P., Stylianou, T. & Gibbs, P. (2006). Preparing teachers for inclusive education in Cyprus. *Teaching and Teacher Education*, 22(4), pp.513-522.
- Artiles, A., Kozleski, E., Dorn, S. & Christensen, C. (2006). Learning in inclusive education research: re-mediating theory and methods with a transformative agenda. *Review of Research in Education*, 30(1), pp.65-108.
- Avramidis, E., Bayliss, P. & Burden, R. (2000). Student teachers' attitudes towards the inclusion of children with special educational needs in the ordinary school. *Teaching and Teacher Education*, 16(3), pp.277-293.x

- Avramidis, E. & Kalyva, E. (2007). The influence of teaching experience and professional development on Greek teachers' attitudes towards inclusion. *European Journal of Special Needs Education*, 22(4), pp.367-389.
- Avramidis, E. & Norwich, B. (2002). Teachers' attitudes towards integration/inclusion: A review of the literature. *European Journal of Special Needs Education*, 17(2), pp.129-147.
- Bandura, A. (1997). *Self-Efficacy: The Exercise of Control*. (eds.), New York: Freeman.
- Bandura, A. (2005). The evolution of social cognitive theory. In K.G. Smith & M.A. Hitt (Eds.), *Great Minds in Management* (p.1). Oxford: Oxford University Press.
- Barros, M., Laburu, C. & Da Silva, F. (2010). An instrument for measuring self-efficacy beliefs of secondary school physics teachers. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 2, pp.3129-3133.
- Beacham, N. & Rouse, M. (2011). Student teachers' attitudes and beliefs about inclusion and inclusive practice. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 12(1), pp.3-11.
- Block, M., Hutzler, Y., Barak, S. & Klavina, A. (2013). Creation and validation of the self-efficacy instrument for physical education teacher education majors toward inclusion. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 30(2), pp.184-205.
- Blomeke, S., Gustafsson, J. & Shavelson, R. (2015). Beyond dichotomies. Competence viewed as a continuum. *Zeitschrift fur Psychologie*, 223(1), pp.3-13.
- Boyle, C., Anderson, J. & Allen, K. (2020). The importance of teacher attitudes to inclusive education. In C. Boyle, J. Anderson, A. Page and S. Mavropoulou (Eds.), *Inclusive Education: Global Issues & Controversies* (pp.127-146). Brill.
- Burke, K. & Sutherland, C. (2004). Attitudes toward inclusion: knowledge vs experience. [online], available at: [Attitudes Toward Inclusion: Knowledge Vs. Experience | Karen Burke - Academia.edu](#) [Accessed 27 February 2023].

- Campbell, J., Gilmore, L. & Cuskelly, M. (2003). Changing student teachers' attitudes towards disability and inclusion. *Journal of Intellectual and Developmental Disability*, 28(4), pp.369-379.
- Canrinus, E., Helms-Lorenz, M., Beijaard, D., Buitink, J. & Hofman, A. (2012). Self-efficacy, job satisfaction, motivation and commitment: exploring the relationships between indicators of teachers' professional identity. *European Journal of Psychology of Education*, 27(1), pp.115-132.
- Caprara, G., Barbaranelli, C., Borgogni, L. & Steca, P. (2003). Efficacy beliefs as determinants of teachers' job satisfaction. *Journal of Educational Psychology*, 95(4), p.821-832.
- Cherry, K. (2020). Self-efficacy and why believing in yourself matters. [online], available at: <https://www.verywellmind.com/what-is-self-efficacy-2795954> [Accessed 1 March, 2023].
- Collie, R., Shapka, J. & Perry, N. (2012). School climate and social-emotional learning: predicting teacher stress, job satisfaction and teaching efficacy. *Journal of Educational Psychology*, 104(4), pp.1189-1204.
- Collie, R., Shapka, J. & Perry, N. (2011). Predicting teacher commitment: the impact of school climate and social-emotional learning. *Psychology in the Schools*, 48(10), pp.1034-1048.
- Crothers, L., Hughes, T. & Morine, K. (2011). *Theory and Cases in School-Based Consultation: A Resource for School Psychologists, School Counselors, Special Educators and Other Mental Health Professionals*. (1st ed.), London, NY: Routledge.
- De Boer, A., Pijl, S. & Minnaert, A. (2011). Regular primary schoolteachers' attitudes towards inclusive education: A review of the literature. *International Journal of Inclusive Education*, 15(3), pp.331-353.
- Duffin, L., French, B. & Patrick, H. (2012). The teachers' sense of efficacy scale: confirming the factor structure with beginning pre-service teachers. *Teaching and Teacher Education*, 28(6), pp.827-834.

- Durksen, T. & Klassen, R. (2012). Pre-service teachers' weekly commitment and engagement during a final training placement: a longitudinal mixed methods study. *Educational and Child Psychology*, 29(4), pp.32-46.
- Efthymiou, E. & Kington, A. (2017). The development of inclusive learning relationships in mainstream settings: a multimodal perspective. *Cogent Education*, 4(1), [online], available at: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/2331186X.2017.1304015> [Accessed 20 February 2023].
- Emam, M. & Mohamed, A. (2011). Preschool and primary school teachers' attitudes towards inclusive education in Egypt: the role of experience and self-efficacy. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 29(1), pp.976-985.
- Emmers, E., Baeyens, D. & Petry, K. (2019). Attitudes and self-efficacy of teachers towards inclusion in higher education. *European Journal of Special Needs Education*, 35(2), pp.139-153.
- Ene, C., Ugwuanyi, C., Okeke, C. et al. (2021). Factorial validation of teachers' self-efficacy scale using pre-service teachers: implications for teacher education curriculum. *International Journal of Higher Education*, 10(1), pp.113-121.
- Engelbrecht, P. (2006). The implementation of inclusive education in South Africa after ten years of democracy. *European Journal of Psychology of Education*, 21(253), pp.253-264.
- Fives, H. & Buehl, M. (2009). Examining the factor structure of the teachers' sense of efficacy scale. *The Journal of Experimental Education*, 78(1), pp.118-134.
- Foreman, P. (2008). *Inclusion in Action*. (eds), Thomson Learning Australia: Brisbane.
- Forlin, C., Earle, C., Loremann T. & Sharma, U. (2011). The sentiments, attitudes and concerns about Inclusive Education Revised (SACIE-R) Scale for measuring pre-service teachers' perceptions about inclusion. *Exceptionality Education International*, 21(3), pp.50-65.
- Frankel, E., Gold, S. & Ajodhia-Andrews, A. (2010). International preschool inclusion: Bridging the gap between vision and practice. *Young Exceptional Child*, 13(5), pp.2-16.

- Galaterou, J. & Antoniou, A. (2017). Teachers' attitudes towards inclusive education: the role of job stressors and demographic parameters. *International Journal of Special Education*, 32(4), pp.243-255.
- Gilor, O. & Katz, M. (2017). Teaching inclusive classes: what pre-service teachers in Israel think about their training. *Journal of Cognitive Education and Psychology*, 16(3), pp.293-303.
- Grieve, A. (2009). Teachers' beliefs about inappropriate behavior: challenging attitudes? *Journal of Research in Special Educational Needs*, 9(3), pp.173-179.
- Grimminger-Seidensticker, E. & Seyda, M. (2022). Enhancing attitudes and self-efficacy toward inclusive teaching in physical education pre-service teachers: results of a quasi-experimental study in physical education teacher education. *Frontiers in Education*, [online], available at: <https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/feduc.2022.909255/full> [Accessed 14 March 2023].
- Hastings, R. & Oakford, S. (2003). Student teachers' attitudes towards the inclusion of children with special needs. *An International Journal of Experimental Educational Psychology*, 23(1), pp.87-94.
- Haug, P. (2017). Understanding inclusive education: ideals and reality. *Scandinavian Journal of Disability Research*, 19(3), pp.206-217.
- Hofman R. & Kilimo, J. (2014). Teachers' attitudes and self-efficacy towards inclusion of pupils with disabilities in Tanzanian schools. *Journal of Education and Training*, 1(2), pp.177-198.
- Hosford, S. & O'Sullivan, S. (2016). A climate for self-efficacy: the relationship between school climate and teacher efficacy for inclusion. *International Journal of Inclusive Education*, 20(6), pp.604-621.
- Hughes, C. & Murawski, W. (2016). Lessons from another field: applying coteaching strategies to gifted education. *Gifted Child Quarterly*, 45(3), pp.195-204.
- Hull, J. (2005). General classroom and special education teachers' attitudes toward and perceptions of inclusion in relation to student outcomes. PH.D. Thesis, University of West Florida, Pensacola, FL, USA. [online], available at:

http://uwf.digital.flvc.org/islandora/object/uwf%3A60765/datastream/OBJ/view/GENERAL_CLASSROOM_AND_SPECIAL_EDUCATION_TEACHERS_ATTITUDES_TOWARD_AND_PERCEPTIONS_OF_INCLUSION_IN_RELATION_TO_STUDENT_OUTCOMES.pdf [Accessed 1 March 2023].

- Humphrey, N. & Lewis, S. (2008). Make me normal: The views and experiences of pupils on the autistic spectrum in mainstream secondary schools. *Autism*, 12(1), pp.23-46.
- Hwang, Y. & Evans, D. (2011). Attitudes towards inclusion: gaps between belief and practice. *International Journal of Special Education*, 26(1), pp.136-146.
- Janney, R. & Snell, M. (2006). Modifying schoolwork in inclusive classrooms. *Theory Into Practice*, 45(3), pp.215-223.
- Jerlinder, K., Danemark, B. & Gill, P. (2010). Swedish primary-school teachers' attitudes to inclusion – the case of PE and pupils with physical disabilities. *European Journal of Special Needs Education*, 25(1), pp.45-57.
- Καπρίνης, Σ., & Λιάκος, Κ. (2016). Άθληση και Αναπηρία: Μια διδακτική προσέγγιση στο μάθημα της Φυσικής Αγωγής για την ευαισθητοποίηση των παιδιών απέναντι στις κοινωνικές ανισότητες και τον κοινωνικό αποκλεισμό. *ΥΣΠΛΗΓΞ: Επιστημονικό Περιοδικό Φυσικής Αγωγής*, 2(1). doi: <https://doi.org/10.12681/hsjpe.27439>.
- Katsora K., Kaprinis, S., & Strigas A., (2022) The role of Special Educators' Emotional Intelligence in Self-Efficacy and Social Inclusion of Students with Disability, *European Journal of Special Education Research*, Vol 8, Issue 1, pp 101-120. DOI: <http://dx.doi.org/10.46827/ejse.v8i1.4157>
- Killoran, I., Woronko, D. & Zaretsky, H. (2014). Exploring pre-service teachers' attitudes towards inclusion. *International Journal of Inclusive Education*, 18(4), pp.427-442.
- Klassen, R. & Tze, V. (2014). Teachers' self-efficacy, personality, and teaching effectiveness: a meta-analysis. *Educational Research Review*, 12, pp.59-76.
- Lifshitz, H., Glaubman, R. & Issawi, R. (2004). Attitudes towards inclusion: the case of Israeli and Palestinian regular and special education teachers. *European Journal of Special Needs Education*, 19(2), pp.171-190.

- Luke, T. & Grosche, M. (2018). What do I think about inclusive education. It depends on who is asking. Experimental evidence for a social desirability bias in attitudes towards inclusion. *International Journal of Inclusive Education*, 22(1), pp.38-53.
- Mangain, R. (2018). Attitudes and self-efficacy of primary school teachers towards inclusion in district Gwalior, India. *International Journal of Creative Research Thoughts*, 6(1), pp.1830-1846.
- Manrique, A., Dirani, E., Frere, A., Moreira, G. & Arezes, P. (2019). Teachers' perceptions on inclusion in basic school. *International Journal of Educational Management*, 33(2), pp.393-408.
- Martin, N., Yin, Z., & Mayall, H. (2008). The attitudes and beliefs on classroom control inventory – revised and revisited: a continuation of construct validation. *Journal of Classroom Interaction*, 42(2), pp.11-20.
- Messiou, K. (2017). Research in the filed of inclusive education: time for a rethink? *International Journal of Inclusive Education*, 21(2), pp.146-159
- Monsen, J., Ewing, D. & Kwoka, M. (2014). Teachers' attitudes towards inclusion, perceived adequacy of support and classroom learning environment. *Learning Environments Research*, 17(1), pp.113-126.
- Mouchritsa, M., Romero, A., Garay, U. & Kazanopoulos, S. (2022). Teachers' attitudes towards inclusive education at Greek secondary education schools. *Education Sciences*, 12(6), [online], available at: <https://www.mdpi.com/2227-7102/12/6/404> [Accessed 27 February 2023].
- Murray, C., Lombardi, A. & Wren, C. (2011). The effects of disability-focused training on the attitudes and perceptions of university staff. *Remedial and Special Education*, 32(4), pp.290-300.
- Nevid, J. (2009). *Psychology: Concepts and Applications*. (3rd eds), Boston: Houghton Mifflin Company.
- Orakci, S., Aktan, O., Toraman, C. & Cevik, H. (2016). The influence of gender and special education training on attitudes towards inclusion. *International Journal of Instruction*, 9(2), pp.107-122.

- Ozokcu, O. (2018). The relationship between teacher attitude and self-efficacy for inclusive practices in Turkey. *Journal of Education and Training Studies*, 6(3), pp.6-12.
- Pajares, F. & Graham, L. (1999). Self-efficacy, motivation constructs and mathematics performance of entering middle school students. *Contemporary Educational Psychology*, 24(2), pp.124-139.
- Πανάγου, Ε., & Καπρίνης Στ., (2022) Στάσεις και αντιλήψεις εκπαιδευτικών σχετικά με τη συμπερίληψη μαθητών με αναπηρία στη φυσική αγωγή και τον αθλητισμό, *Εκπαιδευτικός Κύκλος*, τόμος 10, τεύχος 1, 116-133, Εκπαιδευτικός Κύκλος, ISSN: 2241-4576.
- Pappas, M., Papoutsis, C. and Drigas, A. (2018). Policies, practices and attitudes toward inclusive education: the case of Greece. *Social Sciences*, 7(6), [online], available at: [Social Sciences | Free Full-Text | Policies, Practices, and Attitudes toward Inclusive Education: The Case of Greece \(mdpi.com\)](https://www.mdpi.com/2076-6460/7/6/1032) [Accessed 28 February 2023].
- Parasuram, K. (2006). Variables that affect teachers' attitudes towards disability and inclusive education in Mumbai, India. *Disability and Society*, 21(3), pp.231-242.
- Peirce, C. (1960). *Collected Papers II, Elements of Logic*. (eds), Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Polat, F. (2011). Inclusion in education: a step towards social justice. *International Journal of Education Development*, 31(1), pp.50-58.
- Rakap, S. and Kaczmarek, L. (2010). Teachers' attitudes towards inclusion in Turkey. *European Journal of Special Needs Education*, 25(1), pp.59-75.
- Rose-Hill, R. (2009). Teacher attitude towards inclusion practices and special needs students. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 9(3), pp.188-198.
- Saadat, H. and Sadaquat, A. (2022). Self-efficacy of teachers: a review of the literature. [online], available at: https://www.researchgate.net/publication/358368223_SELF-EFFICACY_OF_TEACHERS_A_REVIEW_OF_THE_LITERATURE [Accessed 1 March 2023].

- Sakellariou, M., Strati, P. & Konsolas, E. (2018). Exploring the attitude of Greek kindergarten and primary school teachers towards inclusive education. *Journal of Advanced Research in Social Sciences*, 1(1), pp.43-60.
- Sari, H. (2007). The influence of an in-service teacher training program on attitudes towards inclusion by regular classroom teachers who teach deaf students in primary schools in Turkey. *Deafness and Education International*, 9(3), pp.131-146.
- Saunders, M., Lewis, P. & Thornhill, A. (2009). *Research Methods for Business Students*. (5th eds), Harlow, UK: Pearson Education.
- Savolainen, H., Malinen, O. & Schwab and S. (2022). Teacher efficacy predicts teachers' attitudes towards inclusion – a longitudinal cross-lagged analysis. *International Journal of Inclusive Education*, 26(9), pp.958-972.
- Schunk, D. & Pajares, E. (2009). Self-efficacy theory. In K.R. Wentzel & A. Wigfield (Eds.), *Handbook of Motivation in School* (pp.35-54). New York: Taylor Francis.
- Scruggs, T., Mastropieri, M. & McDuffie, K. (2016). Co-teaching in inclusive classrooms: a metasynthesis of qualitative research. *Exceptional Children*, 73(4), pp.392-416.
- Sehgal, P., Nambudiri, R. & Mishra, S. (2017). Teacher effectiveness through self-efficacy, collaboration and principal leadership. *International Journal of Educational Management*, 31(4), pp.505-517.
- Shah, D. & Bhattarai, P. (2023). Factors contributing to teachers' self-efficacy: a case of Nepal. *Education Sciences*, 13(91), pp.1-13.
- Sharma, U. & Sokal, L. (2015). Can teachers' self-reported efficacy, concerns and attitudes toward inclusion scores predict their actual inclusive classroom practices? *Australasian Journal of Special Education*, 40(1), pp.21-38.
- Slee, R. (2011). *The Irregular School: Exclusion, Schooling and Inclusive Education*. (eds), Routledge: London, UK.
- Sukbunpant, S., Arthur-Kelly, M. & Dempsey, I. (2013). Thai preschool teachers' views about inclusive education for young children with disabilities. *International Journal of Inclusive Education*, 17(10), pp.1106-1118.

- Swarnalatha, S. (2019). Influence of teacher self-efficacy on academic achievement of secondary school students. *The International Journal of Indian Psychology*, 7(3), pp.680-684.
- Takala, M., Pirttimaa, R. & Tormanen, M. (2009). Inclusive special education: the role of special education teachers in Finland. *British Journal of Special Education*, 36(3), pp.162-173.
- Tilfarlioglou, F. & Ulusoy, S. (2012). Teachers' self-efficacy and classroom management in EFL classrooms. *Electronic Journal of Education Sciences*, 1(1), pp.37-57.
- Tschannen-Moran, M. & Hoy, A. (2007). The differential antecedents of self-efficacy beliefs of novice and experienced teachers. *Teaching and Teacher Education*, 23(6), pp.944-956.
- Tschannen-Moran, M. & Hoy, A. (2001). Teacher efficacy: capturing an elusive construct. *Teaching and Teacher Education*, 17(7), pp.783-805.
- Tuncay, A. & Kizilaslan, A. (2022). Pre-service teachers' sentiments, attitudes and concerns about inclusive education in Turkey. *European Journal of Special Needs Education*, 37(2), pp.309-322.
- Tzioti, M., Mantelou, E., Degleris, N., Solias, A. et al. (2010). Job burnout and self-efficacy survey among elementary school teachers in Greece. *Annals of General Psychiatry*, 9(1), pp.192-198.
- Tzur, K., Ganzach, Y. & Pazy, A. (2016). On the positive and negative effects of self-efficacy on performance: reward as a moderator. *Human Performance*, 29(5), pp.362-377.
- Urton, K., Wilbert, J. & Hennemann, T. (2014). Attitudes towards inclusion and self-efficacy of principals and teachers. *Learning Disabilities: A Contemporary Journal*, 12(2), pp.151-168.
- van Steen, T. & Wilson, C. (2020). Individual and cultural factors in teachers' attitudes towards inclusion: a meta-analysis. *Teaching and Teacher Education*, [online], available at: <https://scholarlypublications.universiteitleiden.nl/access/item%3A3249866/view> [Accessed 28 February 2023].

- Vaz, S., Wilson, N., Falkmer, M., Sim, A., Scott, M., Cordier, R. and Falkmer, T. (2015). Factors associated with primary school teachers' attitudes towards the inclusion of students with disabilities. *PLoS ONE*, 10(8): e0137002.
- 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*, Vol. 9, Issue 1, pp 17-35, DOI: <http://dx.doi.org/10.46827/ejse.v9i1.4650>
- Wood, R. & Bandura, A. (1989). Social cognitive theory of organizational management. *Academy of Management Review*, 14(3), pp.361-384.
- WHO (2011). World Report on Disability. [online], available at: <https://www.who.int/teams/noncommunicable-diseases/sensory-functions-disability-and-rehabilitation/world-report-on-disability> [Accessed 13 January 2023].
- Yada, A. & Savolainen, H. (2017). Japanese in-service teachers' attitudes toward inclusive education and self-efficacy for inclusive practices. *Teaching and Teacher Education*, 64, pp.222-229.
- Yada, A., Tolvanen, A., Malinen, O., Imai-Matsumura, K., Shimada, H., Koike, R. & Savolainen, H. (2019). Teachers' self-efficacy and the sources of efficacy: a cross-cultural investigation in Japan and Finland. *Teaching and Teacher Education*, 81, pp.13-24.
- Zimmerman, B. (2008). Investigating self-regulation and motivation: historical background, methodological developments and future prospects. *American Educational Research Journal*, 45(1), pp.166-183.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Α' – ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ

+

ΕΝΟΤΗΤΑ Α': ΔΗΜΟΓΡΑΦΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ		
(Παρακαλώ συμπληρώστε τα παρακάτω στοιχεία. Βάλτε ένα (✓) στο αντίστοιχο τετραγωνάκι.)		
ΠΡΟΣΩΠΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ		
1	Φύλο	<input type="checkbox"/> Άνδρας <input type="checkbox"/> Γυναίκα
2	Ηλικία	<input type="checkbox"/> 22 – 30 ετών <input type="checkbox"/> 31 – 40 ετών <input type="checkbox"/> 41 – 50 ετών <input type="checkbox"/> 51+ ετών
3	Επίπεδο εκπαίδευσης	<input type="checkbox"/> Απόφοιτος/η Α.Ε.Ι. <input type="checkbox"/> Κάτοχος Μεταπτυχιακού Τίτλου <input type="checkbox"/> Κάτοχος Διδακτορικού Τίτλου
4	Έτη διδακτικής εμπειρίας	<input type="checkbox"/> 0 – 5 έτη <input type="checkbox"/> 6 – 10 έτη <input type="checkbox"/> 11 – 20 έτη <input type="checkbox"/> 21+ έτη
5	Βαθμίδα εκπαίδευσης	<input type="checkbox"/> Πρωτοβάθμια <input type="checkbox"/> Δευτεροβάθμια
6	Φορέας εργασίας	<input type="checkbox"/> Δημόσιο σχολείο <input type="checkbox"/> Ιδιωτικό σχολείο
7	Σπουδές στην ειδική αγωγή	<input type="checkbox"/> Ναι <input type="checkbox"/> Όχι
8	Επιμόρφωση στην ειδική αγωγή	<input type="checkbox"/> Ναι <input type="checkbox"/> Όχι

ΕΝΟΤΗΤΑ Β': ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΑ, ΣΤΑΣΕΙΣ & ΑΝΗΣΥΧΙΕΣ ΕΝΑΝΤΙ ΤΗΣ ΣΥΜΠΕΡΙΛΗΨΗΣ

(Παρακαλώ συμπληρώστε τα παρακάτω στοιχεία. Βάλτε ένα (✓) στο αντίστοιχο τετραγωνάκι.)

Παράγοντας	Ερώτηση	1 Συμφωνώ απόλυτα	2 Συμφωνώ	3 Διαφωνώ	4 Διαφωνώ απόλυτα
SEN_1	Δυσκολεύομαι να ξεπεράσω το αρχικό σοκ όταν συναντώ άτομα με σοβαρές σωματικές αναπηρίες.				
SEN_2	Φοβάμαι να κοιτάζω ένα άτομο με αναπηρία κατευθείαν στο πρόσωπο.				
SEN_3	Έχω την τάση να κάνω σύντομες τις επαφές μου με άτομα με αναπηρίες και τις ολοκληρώνω όσο πιο γρήγορα γίνεται.				
SEN_4	Θα ένιωθα πολύ μειονεκτικά αν είχα αναπηρία.				
SEN_5	Τρομάζω στη σκέψη ότι θα μπορούσα κι εγώ να αποκτήσω αργότερα στη ζωή μου μια αναπηρία				
ATT_6	Οι μαθητές που δυσκολεύονται να εκφράσουν τις σκέψεις τους λεκτικά θα πρέπει να βρίσκονται σε τυπικές τάξεις γενικού σχολείου.				
ATT_7	Οι μαθητές που έχουν χαμηλή ακαδημαϊκή επίδοση και αποτυγχάνουν συχνά στις εξετάσεις θα πρέπει να φοιτούν σε τυπικές τάξεις γενικού σχολείου.				
ATT_8	Οι μαθητές που χρειάζονται εξατομικευμένο ακαδημαϊκό πρόγραμμα θα πρέπει να φοιτούν σε τυπικές τάξεις γενικού σχολείου				
ATT_9	Οι μαθητές που είναι απρόσεκτοι πρέπει να φοιτούν σε τυπικές τάξεις γενικού σχολείου.				
ATT_10	Οι μαθητές που χρειάζονται ειδικές τεχνολογίες επικοινωνίας (Braille, νοηματική γλώσσα) θα πρέπει να φοιτούν σε τυπικές τάξεις γενικού σχολείου.				
CON_11	Ανησυχώ ότι ο φόρτος εργασίας μου θα αυξηθεί εάν έχω μαθητές/τριες με αναπηρία στην τάξη μου.				
CON_12	Ανησυχώ ότι θα είναι δύσκολο να δοθεί η ίδια δέουσα προσοχή σε όλους τους μαθητές/τριες σε μια συμπεριληπτική τάξη.				
CON_13	Ανησυχώ ότι θα αγχώνομαι περισσότερο αν έχω μαθητές με αναπηρία στην τάξη μου.				
CON_14	Ανησυχώ ότι οι μαθητές/τριες με αναπηρία δεν θα γίνουν αποδεκτοί από τους υπόλοιπους μαθητές στην τάξη μου.				
CON_15	Ανησυχώ ότι δεν έχω γνώσεις και δεξιότητες που απαιτούνται για να διδάξω μαθητές/τριες με αναπηρίες.				

ΕΝΟΤΗΤΑ Γ': ΑΥΤΟΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑ ΩΣ ΠΡΟΣ ΤΗ ΣΥΜΠΕΡΙΛΗΨΗ
 (Παρακαλώ συμπληρώστε τα παρακάτω στοιχεία. Κυκλώστε το αντίστοιχο τετραγωνάκι.)

Παράγοντας	Ερώτηση	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
IN_1	Μπορώ να προσαρμόσω το πρόγραμμα σπουδών για να καλύψω τις ανάγκες ενός μαθητή με αναπηρία στην τάξη μου.	1	2	3	4	5	6	7	8	9
IN_2	Μπορώ να προσαρμόσω το πρόγραμμα σπουδών για να καλύψω ταυτόχρονα τις ανάγκες των μαθητών με υψηλές επιδόσεις και των μαθητών με χαμηλότερη επίδοση.	1	2	3	4	5	6	7	8	9
IN_3	Μπορώ να χρησιμοποιήσω μια πληθώρα στρατηγικών για τη διδασκαλία του προγράμματος σπουδών για να βελτιώσω την κατανόηση για όλους τους μαθητές μου, ειδικά για μαθητές με αναπηρία	1	2	3	4	5	6	7	8	9
IN_4	Μπορώ να προσαρμόσω τα σχέδια 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
IN_5	Μπορώ να αναλύσω μια δεξιότητα στα συστατικά της μέρη για να διευκολύνω τη μάθηση για μαθητές με αναπηρίες.	1	2	3	4	5	6	7	8	9
PR_6	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
PR_7	Μπορώ να δώσω παράδειγμα θετικής συμπεριφοράς για όλους τους μαθητές με ή χωρίς αναπηρίες.	1	2	3	4	5	6	7	8	9
PR_8	Μπορώ να συμβουλευτώ έναν ειδικό παρέμβασης ή άλλο ειδικό όταν χρειάζομαι βοήθεια, χωρίς να νιώσω λιγότερο επαρκής.	1	2	3	4	5	6	7	8	9
PR_9	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

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Β' – ΠΙΝΑΚΕΣ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ

Πίνακας 15 - Συναισθήματα, στάσεις και ανησυχίες για τη συμπερίληψη βάσει του φύλου

	Γυναίκες		Άνδρες	
	Μέσος όρος	Τυπική απόκλιση	Μέσος όρος	Τυπική απόκλιση
Συναισθήματα	2,9441	0,50494	3,2093	0,58220
Στάσεις	2,9831	0,66952	3,2605	0,54078
Ανησυχίες	2,4373	0,58584	2,4884	0,60679
SACIE-R	2,7881	0,36594	2,9860	0,39348

Πίνακας 16 - Συναισθήματα, στάσεις και ανησυχίες για τη συμπερίληψη βάσει της ηλικίας

	22 – 30 ετών		31 – 40 ετών	
	Μέσος όρος	Τυπική απόκλιση	Μέσος όρος	Τυπική απόκλιση
Συναισθήματα	3,000	0,50410	3,0090	0,47918
Στάσεις	3,0457	0,71634	3,1284	0,58848
Ανησυχίες	2,5886	0,50163	2,5552	0,54697
SACIE-R	2,8781	0,34432	2,8975	0,34918
	41 – 50 ετών		51+ ετών	
	Μέσος όρος	Τυπική απόκλιση	Μέσος όρος	Τυπική απόκλιση
Συναισθήματα	3,0645	0,67801	2,9929	0,56433
Στάσεις	3,2452	0,53344	2,6929	0,69811
Ανησυχίες	2,2710	0,75286	2,2286	0,49505
SACIE-R	2,8602	0,50695	2,6381	0,28483

Πίνακας 17 - Συναισθήματα, στάσεις και ανησυχίες για τη συμπερίληψη βάσει του εκπαιδευτικού επιπέδου

	Πτυχίο		Μεταπτυχιακό	
	Μέσος όρος	Τυπική απόκλιση	Μέσος όρος	Τυπική απόκλιση
Συναισθήματα	3,0698	0,53178	2,9787	0,53478
Στάσεις	3,0413	0,62441	3,0574	0,66470
Ανησυχίες	2,2540	0,47818	2,5787	0,62319
SACIE-R	2,7884	0,36447	2,8716	0,39194
	Διδακτορικό			
	Μέσος όρος	Τυπική απόκλιση		
Συναισθήματα	3,000	0,78316		
Στάσεις	3,3000	0,73937		
Ανησυχίες	2,5500	0,68069		
SACIE-R	2,9500	0,43674		

Πίνακας 18 - Συναισθήματα, στάσεις και ανησυχίες για τη συμπερίληψη βάσει των ετών διδακτικής εμπειρίας

	0 – 5 έτη		6 – 10 έτη	
	Μέσος όρος	Τυπική απόκλιση	Μέσος όρος	Τυπική απόκλιση
Συναισθήματα	2,9803	0,49356	3,1200	0,48594
Στάσεις	3,0507	0,66394	3,2400	0,57631
Ανησυχίες	2,5408	0,54342	2,5867	0,63012
SACIE-R	2,8573	0,33472	2,9822	0,38593
	11 – 20 έτη		21+ έτη	
	Μέσος όρος	Τυπική απόκλιση	Μέσος όρος	Τυπική απόκλιση
Συναισθήματα	2,9789	0,65064	3,0455	0,54487
Στάσεις	3,0579	0,62021	2,8273	0,69910
Ανησυχίες	2,2737	0,64669	2,2818	0,49245
SACIE-R	2,7702	0,45287	2,7182	0,34606

Πίνακας 19 - Συναισθήματα, στάσεις και ανησυχίες για τη συμπερίληψη βάσει της βαθμίδας εκπαίδευσης

	Πρωτοβάθμια		Δευτεροβάθμια	
	Μέσος όρος	Τυπική απόκλιση	Μέσος όρος	Τυπική απόκλιση
Συναισθήματα	3,0544	0,49245	2,9448	0,60847
Στάσεις	3,1184	0,63643	2,9483	0,65914
Ανησυχίες	2,5087	0,56484	2,3483	0,62415
SACIE-R	2,8939	0,36124	2,7471	0,40383

Πίνακας 20 - Συναισθήματα, στάσεις και ανησυχίες για τη συμπερίληψη βάσει του φορέα εργασίας

	Δημόσιο σχολείο		Ιδιωτικό σχολείο	
	Μέσος όρος	Τυπική απόκλιση	Μέσος όρος	Τυπική απόκλιση
Συναισθήματα	3,0384	0,55401	2,7867	0,25598
Στάσεις	3,0630	0,65211	3,0000	0,62335
Ανησυχίες	2,4616	0,60187	2,3467	0,46270
SACIE-R	2,8543	0,39195	2,7111	0,24646

Πίνακας 21 - Συναισθήματα, στάσεις και ανησυχίες για τη συμπερίληψη βάσει των σπουδών στην ειδική αγωγή

	Όχι		Ναι	
	Μέσος όρος	Τυπική απόκλιση	Μέσος όρος	Τυπική απόκλιση
Συναισθήματα	2,9656	0,54424	3,0824	0,52545
Στάσεις	2,9957	0,63518	3,1412	0,66022
Ανησυχίες	2,2796	0,53091	2,6853	0,58978
SACIE-R	2,7470	0,36190	2,9696	0,37473

Πίνακας 22 - Συναισθήματα, στάσεις και ανησυχίες για τη συμπερίληψη βάσει της επιμόρφωσης στην ειδική αγωγή

	Όχι		Ναι	
	Μέσος όρος	Τυπική απόκλιση	Μέσος όρος	Τυπική απόκλιση
Συναισθήματα	2,8381	0,55741	3,0773	0,51887
Στάσεις	2,8286	0,69081	3,1378	0,61493
Ανησυχίες	2,1717	0,58196	2,5496	0,56281
SACIE-R	2,6127	0,38487	2,9216	0,34897

Πίνακας 23 - Αυτο-αποτελεσματικότητα εκπαιδευτικών βάσει του φύλου

	Γυναίκες		Άνδρες	
	Μέσος όρος	Τυπική απόκλιση	Μέσος όρος	Τυπική απόκλιση
Οδηγίες	6,4864	1,40195	7,1721	1,25856
Επαγγελματισμός	8,1186	0,92828	8,4465	0,51794
Διδακτική υποστήριξη	8,1073	0,95669	8,1318	0,79728
Διαχείριση τάξης	6,9520	1,13669	7,5194	1,18479
Σχετικά καθήκοντα	5,7994	2,40573	7,3411	2,02561
TSDES	7,1369	0,91337	7,7405	0,90852

Πίνακας 24 - Αυτο-αποτελεσματικότητα εκπαιδευτικών βάσει της ηλικίας

	22 – 30 ετών		31 – 40 ετών	
	Μέσος όρος	Τυπική απόκλιση	Μέσος όρος	Τυπική απόκλιση
Οδηγίες	6,7600	1,25351	6,6955	1,21074
Επαγγελματισμός	8,0343	1,21606	8,2269	0,67231
Διδακτική υποστήριξη	8,2381	1,24610	8,0299	0,82619
Διαχείριση τάξης	7,1714	1,21637	6,9602	1,05333
Σχετικά καθήκοντα	6,4381	2,12174	5,6617	2,32212
TSDES	7,3429	1,04738	7,1877	0,80684
	41 – 50 ετών		51+ ετών	
	Μέσος όρος	Τυπική απόκλιση	Μέσος όρος	Τυπική απόκλιση
Οδηγίες	6,8645	1,55468	6,2786	1,75148
Επαγγελματισμός	8,4452	0,76369	8,1071	0,73933
Διδακτική υποστήριξη	8,2688	0,74744	7,9881	0,79340
Διαχείριση τάξης	7,5269	1,08789	6,8929	1,39975
Σχετικά καθήκοντα	6,6129	2,74887	6,7976	2,37327
TSDES	7,5671	1,00209	7,2086	1,05433

Πίνακας 25 - Αυτο-αποτελεσματικότητα εκπαιδευτικών βάσει του εκπαιδευτικού επιπέδου

	Πτυχίο		Μεταπτυχιακό	
	Μέσος όρος	Τυπική απόκλιση	Μέσος όρος	Τυπική απόκλιση
Οδηγίες	6,6095	1,41805	6,6979	1,36964
Επαγγελματισμός	8,2603	0,62901	8,1957	0,93348
Διδακτική υποστήριξη	8,1058	0,74494	8,1241	1,01833
Διαχείριση τάξης	7,1111	1,13276	7,1135	1,14488
Σχετικά καθήκοντα	7,1429	1,94062	5,6170	2,50111
TSDES	7,4436	0,80036	7,2122	1,01117
	Διδακτορικό			
	Μέσος όρος	Τυπική απόκλιση		
Οδηγίες	6,9500	1,96214		
Επαγγελματισμός	7,6000	1,65731		
Διδακτική υποστήριξη	8,0000	0,98131		
Διαχείριση τάξης	6,7500	2,47019		
Σχετικά καθήκοντα	5,5000	2,53129		
TSDES	7,0263	1,48647		

Πίνακας 26 - Αυτο-αποτελεσματικότητα εκπαιδευτικών βάσει των ετών διδακτικής εμπειρίας

	0 – 5 έτη		6 – 10 έτη	
	Μέσος όρος	Τυπική απόκλιση	Μέσος όρος	Τυπική απόκλιση
Οδηγίες	6,7296	1,15887	7,1733	1,26571
Επαγγελματισμός	8,0873	1,02636	8,4533	0,63449
Διδακτική υποστήριξη	8,1737	1,04024	8,3111	0,59970
Διαχείριση τάξης	7,0000	1,13389	7,3778	1,16373
Σχετικά καθήκοντα	5,9812	2,23670	6,1000	2,57776
TSDES	7,2394	0,91920	7,5526	0,86137
	11 – 20 έτη		21+ έτη	
	Μέσος όρος	Τυπική απόκλιση	Μέσος όρος	Τυπική απόκλιση
Οδηγίες	6,2474	1,67489	6,5182	1,57197
Επαγγελματισμός	8,1211	0,74040	8,4000	0,52735
Διδακτική υποστήριξη	7,7368	0,92726	8,3030	0,62496
Διαχείριση τάξης	6,8772	1,28848	7,4545	1,02118
Σχετικά καθήκοντα	6,1842	2,45402	7,1515	2,53594
TSDES	7,0651	1,04839	7,5431	0,89590

Πίνακας 27 - Αυτο-αποτελεσματικότητα εκπαιδευτικών βάσει της βαθμίδας εκπαίδευσης

	Πρωτοβάθμια		Δευτεροβάθμια	
	Μέσος όρος	Τυπική απόκλιση	Μέσος όρος	Τυπική απόκλιση
Οδηγίες	6,7301	1,32004	6,5621	1,52475
Επαγγελματισμός	8,2738	0,89091	8,0862	0,76329
Διδακτική υποστήριξη	8,1748	0,97109	8,0057	0,80081
Διαχείριση τάξης	7,1909	1,12081	6,9483	1,25625
Σχετικά καθήκοντα	6,1327	2,49065	6,3506	2,25510
TSDES	7,3429	0,93472	7,2187	0,97392

Πίνακας 28 - Αυτο-αποτελεσματικότητα εκπαιδευτικών βάσει του φορέα εργασίας

	Δημόσιο σχολείο		Ιδιωτικό σχολείο	
	Μέσος όρος	Τυπική απόκλιση	Μέσος όρος	Τυπική απόκλιση
Οδηγίες	6,7110	1,42877	6,2667	0,94919
Επαγγελματισμός	8,2110	0,85590	8,1600	0,81135
Διδακτική υποστήριξη	8,0845	0,92626	8,4000	0,75803
Διαχείριση τάξης	7,0959	1,20405	7,1778	0,84390
Σχετικά καθήκοντα	6,3470	2,37060	4,8889	2,39929
TSDES	7,3259	0,96023	7,0281	0,79518

Πίνακας 29 - Αυτο-αποτελεσματικότητα εκπαιδευτικών βάσει των σπουδών στην ειδική αγωγή

	Όχι		Ναι	
	Μέσος όρος	Τυπική απόκλιση	Μέσος όρος	Τυπική απόκλιση
Οδηγίες	6,3806	1,42251	7,0647	1,26228
Επαγγελματισμός	8,1204	0,69165	8,3235	1,02099
Διδακτική υποστήριξη	7,9857	0,81932	8,2892	1,01057
Διαχείριση τάξης	6,9749	1,16224	7,2794	1,17408
Σχετικά καθήκοντα	6,2151	2,39749	6,2059	2,42980
TSDES	7,1596	0,89814	7,4876	0,98736

Πίνακας 30 - Αυτο-αποτελεσματικότητα εκπαιδευτικών βάσει της επιμόρφωσης στην ειδική αγωγή

	Όχι		Ναι	
	Μέσος όρος	Τυπική απόκλιση	Μέσος όρος	Τυπική απόκλιση
Οδηγίες	5,8714	1,64143	6,9513	1,18120
Επαγγελματισμός	7,9810	0,73625	8,2857	0,87511
Διδακτική υποστήριξη	7,8889	0,83184	8,1933	0,93226
Διαχείριση τάξης	6,6825	1,26652	7,2521	1,10636
Σχετικά καθήκοντα	5,7540	2,63298	6,3725	2,30743
TSDES	6,8546	0,99385	7,4547	0,88338

Πίνακας 31 - Αποτελέσματα ελέγχων t-test ως προς το φύλο

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
									Lower	Upper
Συναίσθηματα	Equal variances assumed	.400	.528	-2.828	159	.005	-.26523	.09378	-.45044	-.08003
	Equal variances not assumed			-2.647	66.390	.010	-.26523	.10022	-.46530	-.06517
Στάσεις	Equal variances assumed	.872	.352	-2.441	159	.016	-.27741	.11365	-.50188	-.05295
	Equal variances not assumed			-2.694	91.747	.008	-.27741	.10296	-.48190	-.07293
Ανησυχίες	Equal variances assumed	.363	.548	-.485	159	.628	-.05108	.10535	-.25916	.15699
	Equal variances not assumed			-.477	72.381	.635	-.05108	.10710	-.26457	.16240
Οδηγίες	Equal variances assumed	.760	.385	-2.819	159	.005	-.68565	.24324	-1.16606	-.20525
	Equal variances not assumed			-2.965	82.514	.004	-.68565	.23129	-1.14571	-.22560
Επαγγελματισμός	Equal variances assumed	5.353	.022	-2.192	159	.030	-.32787	.14956	-.62325	-.03249
	Equal variances not assumed			-2.818	132.635	.006	-.32787	.11637	-.55804	-.09769
Διδακτική_Υποστήριξη	Equal variances assumed	.322	.571	-.150	159	.881	-.02444	.16339	-.34714	.29827
	Equal variances not assumed			-.163	88.855	.871	-.02444	.15013	-.32275	.27387
Διαχείριση_Τάξης	Equal variances assumed	.196	.659	-2.771	159	.006	-.56740	.20478	-.97184	-.16297
	Equal variances not assumed			-2.718	71.993	.008	-.56740	.20879	-.98362	-.15118
Σχετικά_Καθήκοντα	Equal variances assumed	3.427	.066	-3.744	159	.000	-1.54165	.41173	-2.35482	-.72848
	Equal variances not assumed			-4.056	87.933	.000	-1.54165	.38009	-2.29701	-.78629
SACIE_R	Equal variances assumed	.085	.771	-2.975	159	.003	-.19791	.06652	-.32928	-.06654
	Equal variances not assumed			-2.876	70.146	.005	-.19791	.06881	-.33515	-.06067
TSDS	Equal variances assumed	.007	.935	-3.715	159	.000	-.60358	.16247	-.92446	-.28270
	Equal variances not assumed			-3.724	74.984	.000	-.60358	.16207	-.92644	-.28073

Πίνακας 32 - Αποτελέσματα ελέγχων ANOVA ως προς την ηλικία

ANOVA		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Συναισθήματα	Between Groups	.100	3	.033	.113	.952
	Within Groups	46.184	157	.294		
	Total	46.284	160			
Στάσεις	Between Groups	5.156	3	1.719	4.352	.006
	Within Groups	61.998	157	.395		
	Total	67.154	160			
Ανησυχίες	Between Groups	3.780	3	1.260	3.810	.011
	Within Groups	51.922	157	.331		
	Total	55.702	160			
Οδηγίες	Between Groups	5.790	3	1.930	.992	.398
	Within Groups	305.511	157	1.946		
	Total	311.301	160			
Επαγγελματισμός	Between Groups	3.108	3	1.036	1.447	.231
	Within Groups	112.366	157	.716		
	Total	115.474	160			
Διδακτική_Υποστήριξη	Between Groups	2.200	3	.733	.875	.455
	Within Groups	131.601	157	.838		
	Total	133.801	160			
Διαχείριση_Τάξης	Between Groups	8.337	3	2.779	2.059	.108
	Within Groups	211.938	157	1.350		
	Total	220.275	160			
Σχετικά_Καθήκοντα	Between Groups	36.664	3	12.221	2.161	.095
	Within Groups	887.711	157	5.654		
	Total	924.375	160			
SACIE_R	Between Groups	1.426	3	.475	3.396	.019
	Within Groups	21.979	157	.140		
	Total	23.405	160			
TSDS	Between Groups	3.353	3	1.118	1.250	.294
	Within Groups	140.403	157	.894		
	Total	143.756	160			

Πίνακας 33 - Αποτελέσματα ελέγχων ANOVA ως προς το επίπεδο σπουδών

ANOVA		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Συναισθήματα	Between Groups	.314	2	.157	.540	.584
	Within Groups	45.970	158	.291		
	Total	46.284	160			
Στάσεις	Between Groups	.252	2	.126	.297	.743
	Within Groups	66.902	158	.423		
	Total	67.154	160			
Ανησυχίες	Between Groups	4.018	2	2.009	6.142	.003
	Within Groups	51.684	158	.327		
	Total	55.702	160			
Οδηγίες	Between Groups	.617	2	.309	.157	.855
	Within Groups	310.684	158	1.966		
	Total	311.301	160			
Επαγγελματισμός	Between Groups	1.665	2	.832	1.156	.318
	Within Groups	113.809	158	.720		
	Total	115.474	160			
Διδακτική_Υποστήριξη	Between Groups	.066	2	.033	.039	.962
	Within Groups	133.735	158	.846		
	Total	133.801	160			
Διαχείριση_Τάξης	Between Groups	.513	2	.256	.184	.832
	Within Groups	219.762	158	1.391		
	Total	220.275	160			
Σχετικά_Καθήκοντα	Between Groups	89.893	2	44.946	8.510	.000
	Within Groups	834.483	158	5.282		
	Total	924.375	160			
SACIE_R	Between Groups	.310	2	.155	1.061	.348
	Within Groups	23.095	158	.146		
	Total	23.405	160			
TSDS	Between Groups	2.323	2	1.161	1.297	.276
	Within Groups	141.433	158	.895		
	Total	143.756	160			

Πίνακας 34 - Αποτελέσματα ελέγχων ANOVA ως προς τη διδακτική εμπειρία

ANOVA		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Συναισθήματα	Between Groups	.486	3	.162	.555	.645
	Within Groups	45.798	157	.292		
	Total	46.284	160			
Στάσεις	Between Groups	2.169	3	.723	1.746	.160
	Within Groups	64.986	157	.414		
	Total	67.154	160			
Ανησυχίες	Between Groups	2.950	3	.983	2.926	.036
	Within Groups	52.753	157	.336		
	Total	55.702	160			
Οδηγίες	Between Groups	15.147	3	5.049	2.677	.049
	Within Groups	296.154	157	1.886		
	Total	311.301	160			
Επαγγελματισμός	Between Groups	3.937	3	1.312	1.847	.141
	Within Groups	111.536	157	.710		
	Total	115.474	160			
Διδακτική_Υποστήριξη	Between Groups	7.610	3	2.537	3.156	.026
	Within Groups	126.191	157	.804		
	Total	133.801	160			
Διαχείριση_Τάξης	Between Groups	7.675	3	2.558	1.889	.134
	Within Groups	212.600	157	1.354		
	Total	220.275	160			
Σχετικά_Καθήκοντα	Between Groups	23.606	3	7.869	1.371	.254
	Within Groups	900.769	157	5.737		
	Total	924.375	160			
SACIE_R	Between Groups	1.140	3	.380	2.679	.049
	Within Groups	22.265	157	.142		
	Total	23.405	160			
TSDS	Between Groups	5.571	3	1.857	2.110	.101
	Within Groups	138.185	157	.880		
	Total	143.756	160			

Πίνακας 35 - Αποτελέσματα ελέγχων t-test ως προς τη βαθμίδα εκπαίδευσης

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means							
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference		
										Lower	Upper
Συναισθήματα	Equal variances assumed	5.325	.022	1.243	159	.216	.10954	.08815	-.06455	.28363	
	Equal variances not assumed			1.172	99.256	.244	.10954	.09348	-.07593	.29501	
Στάσεις	Equal variances assumed	.583	.446	1.608	159	.110	.17017	.10583	-.03885	.37919	
	Equal variances not assumed			1.592	114.866	.114	.17017	.10688	-.04154	.38188	
Ανησυχίες	Equal variances assumed	1.134	.288	1.666	159	.098	.16046	.09633	-.02979	.35071	
	Equal variances not assumed			1.620	108.769	.108	.16046	.09907	-.03589	.35681	
Οδηγίες	Equal variances assumed	.134	.715	.733	159	.465	.16803	22932	-.28488	.62093	
	Equal variances not assumed			.704	104.833	.483	.16803	23875	-.30538	.64143	
Επαγγελματισμός	Equal variances assumed	.162	.688	1.348	159	.179	.18758	.13911	-.08716	.46232	
	Equal variances not assumed			1.408	133.948	.161	.18758	.13323	-.07593	.45109	
Διδακτική_Υποστήριξη	Equal variances assumed	.700	.404	1.127	159	.262	.16901	.15000	-.12723	.46526	
	Equal variances not assumed			1.189	137.713	.237	.16901	.14217	-.11211	.45013	
Διαχείριση_Τάξης	Equal variances assumed	.017	.896	1.262	159	.209	.24266	.19226	-.13706	.62238	
	Equal variances not assumed			1.222	107.482	.224	.24266	.19851	-.15084	.63617	
Σχετικά_Καθήκοντα	Equal variances assumed	1.801	.182	-.551	159	.582	-.21789	.39545	-.99890	.56312	
	Equal variances not assumed			-.567	128.356	.572	-.21789	.38459	-.97884	.54306	
SACIE_R	Equal variances assumed	1.196	.276	2.370	159	.019	.14672	.06190	.02447	.26898	
	Equal variances not assumed			2.297	107.719	.024	.14672	.06386	.02013	.27332	
TSDES	Equal variances assumed	.289	.592	.797	159	.427	.12418	.15579	-.18350	.43186	
	Equal variances not assumed			.788	114.284	.432	.12418	.15760	-.18801	.43637	

Πίνακας 36 - Αποτελέσματα ελέγχων t-test ως προς το φορέα εργασίας

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means							
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference		
										Lower	Upper
Συναισθήματα	Equal variances assumed	10.892	.001	1.737	159	.084	.25169	.14492	-.03453	.53791	
	Equal variances not assumed			3.129	30.046	.004	.25169	.08044	.08742	.41596	
Στάσεις	Equal variances assumed	.100	.752	.358	159	.721	.06301	.17614	-.28486	.41089	
	Equal variances not assumed			.371	17.304	.715	.06301	.16976	-.29466	.42069	
Ανησυχίες	Equal variances assumed	2.358	.127	.718	159	.474	.11498	.16022	-.20146	.43142	
	Equal variances not assumed			.888	19.234	.385	.11498	.12944	-.15572	.38567	
Οδηγίες	Equal variances assumed	2.258	.135	1.176	159	.241	.44429	.37775	-.30176	1.19034	
	Equal variances not assumed			1.633	21.166	.117	.44429	.27211	-.12133	1.00991	
Επαγγελματισμός	Equal variances assumed	.596	.441	.221	159	.826	.05096	.23103	-.40532	.50724	
	Equal variances not assumed			.230	17.362	.820	.05096	.22114	-.41487	.51678	
Διδακτική_Υποστήριξη	Equal variances assumed	.085	.770	-1.275	159	.204	-.31553	.24746	-.80427	.17322	
	Equal variances not assumed			-1.501	18.582	.150	-.31553	.21020	-.75614	.12509	
Διαχείριση_Τάξης	Equal variances assumed	1.647	.201	-.257	159	.798	-.08189	.31907	-.71205	.54827	
	Equal variances not assumed			-.342	20.382	.736	-.08189	.23960	-.58108	.41731	
Σχετικά_Καθήκοντα	Equal variances assumed	.364	.547	2.266	159	.025	1.45814	.64345	.18733	2.72895	
	Equal variances not assumed			2.244	16.933	.039	1.45814	.64982	.08673	2.82956	
SACIE_R	Equal variances assumed	2.697	.103	1.385	159	.168	.14323	.10341	-.06100	.34745	
	Equal variances not assumed			2.005	22.077	.057	.14323	.07143	-.00487	.29132	
TSDES	Equal variances assumed	.898	.345	1.160	159	.248	.29781	.25673	-.20923	.80485	
	Equal variances not assumed			1.353	18.469	.192	.29781	.22016	-.16388	.75951	

Πίνακας 37 - Αποτελέσματα ελέγχων t-test ως προς τις σπουδές στην Ειδική Αγωγή

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
									Lower	Upper
Συναισθήματα	Equal variances assumed	.253	.616	-1.364	159	.174	-.11676	.08559	-.28580	.05227
	Equal variances not assumed			-1.372	147.321	.172	-.11676	.08512	-.28497	.05145
Στάσεις	Equal variances assumed	.106	.745	-1.412	159	.160	-.14548	.10305	-.34900	.05805
	Equal variances not assumed			-1.403	141.258	.163	-.14548	.10367	-.35043	.05948
Ανησυχίες	Equal variances assumed	.324	.570	-4.570	159	.000	-.40572	.08879	-.58108	-.23037
	Equal variances not assumed			-4.495	135.319	.000	-.40572	.09026	-.58422	-.22723
Οδηγίες	Equal variances assumed	.524	.470	-3.159	159	.002	-.68406	.21657	-1.11178	-.25634
	Equal variances not assumed			-3.218	153.077	.002	-.68406	.21258	-1.10403	-.26409
Επαγγελματισμός	Equal variances assumed	1.579	.211	-1.504	159	.135	-.20310	.13502	-.46976	.06356
	Equal variances not assumed			-1.419	110.451	.159	-.20310	.14309	-.48665	.08045
Διδακτική_Υποστήριξη	Equal variances assumed	.394	.531	-2.103	159	.037	-.30355	.14438	-.58869	-.01841
	Equal variances not assumed			-2.036	125.730	.044	-.30355	.14912	-.59866	-.00844
Διαχείριση_Τάξης	Equal variances assumed	.046	.830	-1.635	159	.104	-.30450	.18624	-.67233	.06333
	Equal variances not assumed			-1.632	143.687	.105	-.30450	.18654	-.67322	.06421
Σχετικά_Καθήκοντα	Equal variances assumed	.010	.922	.024	159	.981	.00917	.38472	-.75064	.76899
	Equal variances not assumed			.024	143.415	.981	.00917	.38552	-.75287	.77121
SACIE_R	Equal variances assumed	.032	.858	-3.799	159	.000	-.22265	.05862	-.33842	-.10689
	Equal variances not assumed			-3.778	141.589	.000	-.22265	.05894	-.33916	-.10615
TSDS	Equal variances assumed	.018	.892	-2.195	159	.030	-.32802	.14947	-.62322	-.03282
	Equal variances not assumed			-2.162	136.271	.032	-.32802	.15169	-.62800	-.02805

Πίνακας 38 - Αποτελέσματα ελέγχων t-test ως προς την επιμόρφωση στην Ειδική Αγωγή

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
									Lower	Upper
Συναισθήματα	Equal variances assumed	.137	.712	-2.519	159	.013	-.23922	.09496	-.42676	-.05167
	Equal variances not assumed			-2.434	67.712	.018	-.23922	.09829	-.43536	-.04307
Στάσεις	Equal variances assumed	1.093	.297	-2.712	159	.007	-.30924	.11403	-.53446	-.08403
	Equal variances not assumed			-2.585	65.363	.013	-.30924	.12058	-.55004	-.06845
Ανησυχίες	Equal variances assumed	.217	.642	-3.711	159	.000	-.37815	.10191	-.57942	-.17688
	Equal variances not assumed			-3.651	69.890	.000	-.37815	.10356	-.58471	-.17159
Οδηγίες	Equal variances assumed	10.718	.001	-4.574	159	.000	-1.07983	.23608	-1.54609	-.61357
	Equal variances not assumed			-3.920	56.699	.000	-1.07983	.27545	-1.63148	-.52818
Επαγγελματισμός	Equal variances assumed	.010	.922	-2.018	159	.045	-.30476	.15103	-.60305	-.00648
	Equal variances not assumed			-2.191	84.759	.031	-.30476	.13907	-.58129	-.02823
Διδακτική_Υποστήριξη	Equal variances assumed	.013	.908	-1.869	159	.063	-.30439	.16286	-.62605	.01727
	Equal variances not assumed			-1.974	79.948	.052	-.30439	.15420	-.61127	.00249
Διαχείριση_Τάξης	Equal variances assumed	.934	.335	-2.760	159	.006	-.56956	.20637	-.97713	-.16199
	Equal variances not assumed			-2.587	64.434	.012	-.56956	.22018	-1.00936	-.12976
Σχετικά_Καθήκοντα	Equal variances assumed	2.172	.142	-1.439	159	.152	-.61858	.42996	-1.46776	.23060
	Equal variances not assumed			-1.350	64.590	.182	-.61858	.45804	-1.53346	.29630
SACIE_R	Equal variances assumed	.212	.646	-4.799	159	.000	-.30887	.06436	-.43597	-.18177
	Equal variances not assumed			-4.579	66.306	.000	-.30887	.06746	-.44354	-.17420
TSDS	Equal variances assumed	2.729	.100	-3.661	159	.000	-.60003	.16389	-.92371	-.27635
	Equal variances not assumed			-3.460	65.288	.001	-.60003	.17342	-.94635	-.25371