



## **Πανεπιστήμιο Μακεδονίας**

Σχολή Κοινωνικών, Ανθρωπιστικών Επιστημών και Τεχνών  
Τμήμα Εκπαιδευτικής και Κοινωνικής Πολιτικής

Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών

«Επιστήμες της Αγωγής: Ειδική Αγωγή, Εκπαίδευση και Αποκατάσταση»

### **Διπλωματική εργασία**

«Διερεύνηση των στάσεων και της αυτό-αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών ειδικής και γενικής αγωγής απέναντι στην συμπερίληψη των μαθητών τους με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο γενικό σχολείο»

Αργυρούδη Γεωργία Βαλεντίνα

**Θεσσαλονίκη, 2022**



**Τμήμα Εκπαιδευτικής και Κοινωνικής Πολιτικής**

**Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών σπουδών:**

«Επιστήμες της Αγωγής: Ειδική Αγωγή, Εκπαίδευση και Αποκατάσταση»

**ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ**

**«Διερεύνηση των στάσεων και της αυτό-αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών ειδικής και γενικής αγωγής απέναντι στην συμπερίληψη των μαθητών τους με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο γενικό σχολείο»**

**«Exploring the attitudes and self efficacy of special and general education teachers towards the inclusion of their students with special educational needs in the general school»**

Αργυρούδη Γεωργία Βαλεντίνα

Εξεταστική επιτροπή

**Παπαδόπουλος Κωνσταντίνος, Επόπτης**

**Παπακωνσταντίνου Δόξα**

**Κουστριάβα Ελένη**

Η συγγραφέας βεβαιώνει ότι το περιεχόμενο του παρόντος έργου είναι αποτέλεσμα προσωπικής εργασίας και ότι έχει γίνει η κατάλληλη αναφορά στην εργασία τρίτων, όπου κάτι τέτοιο ήταν απαραίτητο, σύμφωνα με τους κανόνες της ακαδημαϊκής δεοντολογίας.

... ..

**Θεσσαλονίκη, 2022**



## Περιεχόμενα

Περίληψη.....	6
Abstract.....	8
Πρόλογος.....	9
Εισαγωγή.....	10
1ο Κεφάλαιο: Θεωρητικό Υπόβαθρο.....	13
1.1 Η έννοια της συμπερίληψης.....	13
1.1.1 Συμπερίληψη παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο γενικό σχολείο.....	19
1.1.2 Μοντέλα συμπερίληψης.....	22
1.1.3 Ο ρόλος του εκπαιδευτικού στη συμπερίληψη.....	24
1.2 Η έννοια της αυτό-αποτελεσματικότητας και των στάσεων.....	27
1.2.1 Παράγοντες που επηρεάζουν τις στάσεις των εκπαιδευτικών.....	32
1.2.2 Παράγοντες που επηρεάζουν την αυτό-αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών.....	37
1.3 Η σχέση της αυτό-αποτελεσματικότητας και των στάσεων των εκπαιδευτικών.....	43
2ο Κεφάλαιο: Μεθοδολογία της έρευνας.....	47
2.1 Σκοπός της έρευνας και ερευνητικά ερωτήματα.....	47
2.2 Συμμετέχοντες.....	48
2.3 Εργαλεία της έρευνας.....	53
2.3.1 «Κλίμακα στάσεων σχετικά με τη συμπεριληπτική εκπαίδευση μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες» Attitudes Toward Inclusive Education Scale-ATIES.....	53
2.3.2 «Κλίμακα αποτελεσματικότητας εκπαιδευτικών για πρακτικές συμπεριληπτικής εκπαίδευσης». Teacher Efficacy for Inclusive Practices-TEIP.....	55
2.4 Διαδικασία της έρευνας.....	57
2.5 Ανάλυση δεδομένων.....	59
3ο Κεφάλαιο: Αποτελέσματα.....	60
3.1 Έλεγχος αξιοπιστίας.....	60
3.2 Έλεγχος κανονικής κατανομής.....	61
3.3 Η στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στην συμπεριληπτική εκπαίδευση των μαθητών τους με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο γενικό σχολείο.....	61
3.4 Αυτό-αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών ειδικής και γενικής αγωγής.....	63
3.5 Σύνδεση δημογραφικών χαρακτηριστικών και στάσης εκπαιδευτικών απέναντι στην συμπεριληπτική εκπαίδευση των μαθητών τους με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο γενικό σχολείο.....	64
3.5.1 Φύλο.....	64
3.5.2 Ηλικία.....	65
3.5.3 Βαθμίδα εργασίας.....	66
3.5.4 Τύπος σχολείου.....	68
3.5.5 Αντικείμενο σπουδών.....	70
3.5.6 Εργασία σε γενική τάξη ή ειδική αγωγή.....	71
3.5.7 Έτη προϋπηρεσίας.....	71
3.5.8 Διδακτική εμπειρία σε μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.....	72
3.5.9 Ύπαρξη ατόμου με αναπηρία στο οικογενειακό περιβάλλον.....	73
3.5.10 Ύπαρξη ατόμου με αναπηρία στο φιλικό περιβάλλον.....	74

3.5.11 Γνώση νομικού πλαισίου σχετικά με την ειδική αγωγή και εκπαίδευση.....	74
3.6 Σύνδεση αναπηριών μαθητών και στάσης των εκπαιδευτικών απέναντι στη συμπεριληπτική εκπαίδευση των μαθητών τους με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο γενικό σχολείο.....	75
3.7 Σχέση αυτό-αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών ειδικής και γενικής αγωγής για πρακτικές συμπερίληψης και στάσης τους απέναντι στην συμπεριληπτική εκπαίδευση των μαθητών τους με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.....	78
3.8 Διαφορές στην αυτό-αποτελεσματικότητα εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής και εκπαιδευτικών γενικής αγωγής.....	79
3.9 Διερεύνηση προγνωστικών δεικτών αυτό-αποτελεσματικότητας ως προγνωστικοί παράγοντες της στάσης απέναντι στην συμπεριληπτική εκπαίδευση.....	80
3.10 Σύνδεση δημογραφικών χαρακτηριστικών και αυτό-αποτελεσματικότητας απέναντι στη συμπερίληψη των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.....	81
3.10.1 Φύλο.....	81
3.10.2 Ηλικία.....	82
3.10.3 Βαθμίδα εργασίας.....	82
3.10.4 Τύπος σχολείου.....	83
3.10.5 Αντικείμενο σπουδών.....	83
3.10.6 Έτη προϋπηρεσίας.....	84
3.10.7 Διδακτική εμπειρία σε μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.....	85
3.10.8 Ύπαρξη ατόμου με αναπηρία στο οικογενειακό περιβάλλον.....	86
3.10.9 Ύπαρξη ατόμου με αναπηρία στο φιλικό περιβάλλον.....	87
3.10.10 Γνώση νομικού πλαισίου σχετικά με την ειδική αγωγή και εκπαίδευση.....	89
4 <sup>ο</sup> Κεφάλαιο: Συμπεράσματα-Συζήτηση.....	91
4.1 Συζήτηση ευρημάτων της έρευνας.....	91
4.2 Συμπεράσματα της έρευνας.....	97
4.3 Επιπτώσεις της έρευνας στην Ειδική Αγωγή και την Αποκατάσταση.....	99
4.4 Προτάσεις για μελλοντικές έρευνες.....	99
Βιβλιογραφία.....	101
Παράρτημα.....	122
Ερωτηματολόγιο.....	122

## Περίληψη

Η συμπερίληψη των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο γενικό σχολείο είναι μία σύγχρονη παιδαγωγική προσέγγιση που εφαρμόζεται όλο και περισσότερο σε παγκόσμιο επίπεδο. Οι εκπαιδευτικοί είναι οι επαγγελματίες που καλούνται να διαχειριστούν αποτελεσματικά τη διαφορετικότητα των μαθητών τους και να επιτύχουν τη συμπερίληψή τους στο γενικό σχολείο. Οι στάσεις που έχουν οι εκπαιδευτικοί για τη συμπερίληψη όπως επίσης και οι πεποιθήσεις που διατηρούν για την αποτελεσματικότητά τους επηρεάζουν τον τρόπο που εφαρμόζεται η συμπεριληπτική εκπαίδευση. Ο σκοπός της εμπειρικής μελέτης είναι η διερεύνηση των στάσεων των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης γενικής και ειδικής αγωγής καθώς και της αυτό-αποτελεσματικότητάς τους απέναντι στη συμπερίληψη των μαθητών τους με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Επιπλέον, στόχος της έρευνας είναι η διερεύνηση της σχέσης που υπάρχει μεταξύ της αυτό-αποτελεσματικότητας και της στάσης των εκπαιδευτικών απέναντι στην συμπεριληπτική εκπαίδευση. Το δείγμα της έρευνας αποτελείται από 121 εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης γενικής και ειδικής αγωγής. Η συλλογή των δεδομένων έγινε με τη χρήση ερωτηματολογίου στο οποίο περιλαμβάνεται η «Κλίμακα στάσεων σχετικά με τη συμπεριληπτική εκπαίδευση μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες» και η «Κλίμακα αποτελεσματικότητας εκπαιδευτικών για πρακτικές συμπεριληπτικής εκπαίδευσης». Τα δεδομένα που συλλέχθηκαν αναλύθηκαν στατιστικά στο πρόγραμμα SPSS. Στα αποτελέσματα της έρευνας φαίνεται ότι οι εκπαιδευτικοί διατηρούν ουδέτερες στάσεις απέναντι στη συμπερίληψη οι οποίες επηρεάζονται από ορισμένα δημογραφικά χαρακτηριστικά. Οι στάσεις τους επηρεάστηκαν από τη σοβαρότητα και το είδος της εκπαιδευτικής ανάγκης των μαθητών. Ακόμα, παρουσιάστηκε μία σχέση ανάμεσα στην αυτό-αποτελεσματικότητα και στις στάσεις των εκπαιδευτικών. Οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής εμφάνισαν υψηλότερη αυτό-αποτελεσματικότητα από εκείνους της γενικής αγωγής. Επίσης, η αυτό-αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών επηρεάστηκε από ορισμένα δημογραφικά χαρακτηριστικά. Τα αποτελέσματα της έρευνας οδηγούν στο συμπέρασμα ότι οι στάσεις και η αυτό-αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών χρειάζεται να ενισχυθούν.

Λέξεις κλειδιά: αυτό-αποτελεσματικότητα, εκπαιδευτικοί, ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, στάσεις, συμπερίληψη



## **Abstract**

The inclusion of students with special educational needs in general school is a modern pedagogical approach that is increasingly applied worldwide. Teachers are professionals who are called upon to effectively manage the diversity of their students and to achieve their inclusion in the general school. Teachers' attitudes about inclusion as well as their beliefs about their efficacy influence the way inclusive education is applied. The purpose of the empirical study is to investigate the attitudes of teachers of primary and secondary education in general and special education as well as their self-efficacy towards the inclusion of their students with special educational needs. In addition, the aim of the research is to investigate the relationship between self-efficacy and teachers' attitudes towards inclusive education. The research sample is 121 teachers of pre-school, primary and secondary education of general and special education. The data were collected using a questionnaire which includes the "Attitudes Toward Inclusive Education Scale" and the "Teacher Efficacy for Inclusive Practices". The collected data were statistically analyzed in SPSS program. The results of the research show that teachers maintain neutral attitudes towards inclusion which are influenced by certain demographic characteristics. Their attitudes were affected by the severity and type of special educational need of the students. There was also a relationship between self-efficacy and teachers' attitudes. Special education teachers showed higher self-efficacy than general education teachers. Teachers' self-efficacy was also influenced by certain demographic characteristics. The results of the research lead to the conclusion that the attitudes and self-efficacy of teachers need to be strengthened.

Key words: self-efficacy, teachers, special educational needs, attitudes, inclusion



## Πρόλογος

Η μεταπτυχιακή μου εργασία με τίτλο «Διερεύνηση των στάσεων και της αυτό-αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών ειδικής και γενικής αγωγής απέναντι στη συμπερίληψη των μαθητών τους με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο γενικό σχολείο» αποτελεί το τελευταίο βήμα για την ολοκλήρωση των σπουδών μου στο Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών του Πανεπιστημίου Μακεδονίας Επιστήμες της Αγωγής: «Ειδική Αγωγή, Εκπαίδευση και Αποκατάσταση».

Η παρούσα μεταπτυχιακή διατριβή αποτελεί μία εμπειρική μελέτη στην οποία διερευνάται η στάση και η αυτό-αποτελεσματικότητα των εν ενεργεία εκπαιδευτικών αναφορικά με τη συμπερίληψη των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο γενικό σχολείο. Η έρευνα βασίζεται στα ευρήματα που προέκυψαν από την ανασκόπηση της βιβλιογραφίας. Η επιλογή του συγκεκριμένου θέματος προκύπτει από τον εξέχοντα ρόλο που έχουν οι στάσεις και η αυτό-αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών στον τρόπο που εκείνοι εφαρμόζουν τη συμπερίληψη στο σχολικό περιβάλλον.

Τέλος, η ολοκλήρωση της εμπειρικής αυτής μελέτης δεν θα ήταν εφικτή αν δεν είχα λάβει την υποστήριξη του επιβλέποντα καθηγητή μου κ. Παπαδόπουλο Κωνσταντίνο. Επίσης, θα ήθελα να ευχαριστήσω όλους τους εκπαιδευτικούς που συμμετείχαν στην έρευνα, συμπληρώνοντας τα ερωτηματολόγια και τους δικούς μου ανθρώπους για την βοήθεια και την στήριξη τους.

## Εισαγωγή

Η σημασία της εκπαίδευσης είναι πολυδιάστατη και εκτείνεται σε όλο το εύρος των δραστηριοτήτων του ατόμου και της κοινωνίας. Η εκπαίδευση σχετίζεται τόσο με την ανάπτυξη του ατόμου όσο και με την ένταξή τους στην κοινωνική ζωή. Στο πλαίσιο αυτό η εκπαίδευση παρουσιάζεται ως ένα από τα θεμελιώδη ανθρώπινα δικαιώματα τα οποία αφορούν όλα τα άτομα και κυρίως τα παιδιά (Pappas et al., 2018). Το δικαίωμα στην εκπαίδευση αφορά όλα τα παιδιά ανεξάρτητα από την καταγωγή, το κοινωνικοοικονομικό επίπεδο, τη φυλή και την αναπτυξιακή τους πορεία. Τα παιδιά που αντιμετωπίζουν ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες βρίσκονται στο επίκεντρο των σύγχρονων εκπαιδευτικών συστημάτων τα οποία αποσκοπούν στην παροχή ευκαιριών που οδηγούν στη ψυχοκοινωνική τους ανάπτυξη και σχολική επίδοση (Imaniah & Fitria, 2018).

Η εκπαίδευση των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες έχει αλλάξει σημαντικά τις τελευταίες δεκαετίες σε παγκόσμιο επίπεδο. Όλο και περισσότερες χώρες θεσμοθετούν την ένταξη και ειδικότερα τη συμπερίληψη των μαθητών με εκπαιδευτικές ανάγκες στο γενικό σχολείο (Pappas et al., 2018). Υπό το πρίσμα αυτό υποστηρίζεται ότι είναι επιτακτική ανάγκη η ένταξη, η συμμετοχή και τελικά η εκπαίδευση των παιδιών αυτών στο ίδιο σχολικό πλαίσιο με τους συνομήλικούς τους τυπικής ανάπτυξης. Η ανάγκη αυτή ικανοποιείται μέσα από την παιδαγωγική προσέγγιση της συμπερίληψης κατά την οποία δίνεται έμφαση τόσο στη συμμετοχή όλων των μαθητών στο ίδιο σχολικό περιβάλλον όσο και στην ικανοποίηση όλου του φάσματος των αναγκών τους (Vogiatzi et al., 2021).

Οι υποστηρικτές της συμπερίληψης επισημαίνουν την ανάγκη πραγματοποίησης κομβικών αλλαγών και αναδιαμορφώσεων στα εκπαιδευτικά συστήματα ούτως ώστε να εξασφαλιστεί η παροχή ίσων εκπαιδευτικών ευκαιριών σε όλους τους μαθητές. Σημαντικό σημείο στην εφαρμογή της συμπερίληψης των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο γενικό σχολείο είναι οι εκπαιδευτικοί (Pappas et al., 2018). Η επιτυχημένη και αποτελεσματική εφαρμογή της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης είναι μία πρόκληση για τους επαγγελματίες οι οποίοι καλούνται να διαχειριστούν τις διαφορετικές ανάγκες και δυνατότητες των μαθητών τους εντός και εκτός της σχολικής τάξης. Οι εκπαιδευτικοί είναι τα άτομα που εφαρμόζουν τη διδασκαλία τους, αξιοποιούν το εκπαιδευτικό υλικό και το

πρόγραμμα σπουδών, εντοπίζουν τις αδυναμίες των μαθητών τους και προχωρούν στη διαμόρφωση ενός σχολείου που αποδέχεται τη διαφορετικότητα (Vogiatzi et al., 2021).

Οι εκπαιδευτικοί μελετώνται από την επιστημονική κοινότητα ως προς τις στάσεις που διατηρούν για τη συμπεριληπτική εκπαίδευση. Οι στάσεις των επαγγελματιών, δηλαδή οι πεποιθήσεις που διατηρούν για την παιδαγωγική προσέγγιση της συμπερίληψης, σχετίζονται με τον τρόπο που εκείνοι την εφαρμόζουν στο σχολικό περιβάλλον. Η διατήρηση θετικών στάσεων δείχνει την επιθυμία των εκπαιδευτικών να πραγματοποιήσουν προσπάθειες προκειμένου να επιτευχθεί η συμπερίληψη όλων των μαθητών στο γενικό σχολείο (Pappas et al., 2018). Οι στάσεις των εκπαιδευτικών απέναντι στη συμπερίληψη επηρεάζεται από διαφορετικούς παράγοντες οι οποίοι αφορούν τα προσωπικά τους χαρακτηριστικά, τις γνώσεις, τις δεξιότητες τους αλλά και το σχολικό περιβάλλον στο οποίο βρίσκονται. Η αναγνώριση των παραγόντων αυτών είναι σημαντική καθώς βοηθά στο σχεδιασμό παρεμβάσεων που οδηγούν στην ενίσχυση των θετικών στάσεων για τη συμπερίληψη (Galaterou & Antoniou, 2017).

Στο ίδιο πλαίσιο δίνεται έμφαση και στην αυτό-αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών, δηλαδή στις αντιλήψεις που διατηρούν για τις ικανότητες και την αποτελεσματικότητά τους. Οι εκπαιδευτικοί με υψηλή αυτό-αποτελεσματικότητα αναφορικά με τη συμπερίληψη είναι κι εκείνοι που προχωρούν στην επιτυχημένη εφαρμογή των συμπεριληπτικών αρχών εντός της σχολικής τάξης. Αυτό συμβαίνει διότι οι επαγγελματίες που πιστεύουν ότι είναι ικανοί στο να επιτύχουν τη συμπερίληψη των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο γενικό σχολείο δρουν με τον αντίστοιχο τρόπο στην τάξη. Η αυτό-αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών επηρεάζεται από διαφορετικές ομάδες παραγόντων οι οποίες αφορούν τα προσωπικά τους χαρακτηριστικά, το περιβάλλον του σχολείου και τους μαθητές (Kast et al., 2021).

Η αυτό-αποτελεσματικότητα και οι στάσεις των εκπαιδευτικών απέναντι στη συμπερίληψη είναι δύο ψυχολογικά περιεχόμενα που εξετάζονται σε παγκόσμιο επίπεδο από τους ερευνητές. Στο ερευνητικό αυτό πεδίο αναδεικνύεται η ύπαρξη θετικής σχέσης ανάμεσα στους δύο παράγοντες με την αυτό-αποτελεσματικότητα να επηρεάζει τις στάσεις (Urton et al., 2014). Η εμπειρική αυτή μελέτη είναι

περιορισμένη στην ελληνική επιστημονική κοινότητα. Σε γενικό επίπεδο υποστηρίζεται ότι οι Έλληνες εκπαιδευτικοί είναι θετικά διακείμενοι απέναντι στη συμπερίληψη αλλά αντιμετωπίζουν δυσκολίες στην εφαρμογή της σχολικής τάξη (Vogiatzi et al., 2021).

Ο σκοπός της εμπειρικής μελέτης είναι η διερεύνηση των στάσεων των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης γενικής και ειδικής αγωγής καθώς και της αυτό-αποτελεσματικότητάς τους απέναντι στη συμπερίληψη των μαθητών τους με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Η επίτευξη του συγκεκριμένου σκοπού είναι σημαντική καθώς συντελεί στην ανάδειξη των παραγόντων που επηρεάζουν τα δύο ψυχολογικά περιεχόμενα των εκπαιδευτικών. Με τον τρόπο αυτό γίνεται εφικτή η καταγραφή προτάσεων που αφορούν την ενίσχυση των θετικών στάσεων και της αυτό-αποτελεσματικότητας των επαγγελματιών και άρα την ενίσχυση της αποτελεσματικής εφαρμογής της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης.

Στο πρώτο κεφάλαιο της εργασίας παρουσιάζεται το θεωρητικό υπόβαθρο της εμπειρικής μελέτης. Το κεφάλαιο ξεκινά με την έννοια της συμπερίληψης η οποία προσδιορίζεται δίνοντας έμφαση στους βασικούς της άξονες. Στη συνέχεια γίνονται αναφορές στη συμπερίληψη των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο γενικό σχολείο και στα μοντέλα που εφαρμόζονται. Ακόμα, καταγράφονται στοιχεία που αφορούν το σημαντικό ρόλο που έχουν οι εκπαιδευτικοί στην εφαρμογή της συμπερίληψης. Το κεφάλαιο συνεχίζεται με την περιγραφή των όρων της αυτό-αποτελεσματικότητας και των στάσεων. Στο ίδιο πλαίσιο περιγράφονται ερευνητικά ευρήματα που αφορούν τους παράγοντες που επηρεάζουν τις στάσεις και την αυτό-αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών απέναντι στη συμπερίληψη και η περιγραφή της σχέσης που υπάρχει ανάμεσα στην αυτό-αποτελεσματικότητα και των στάσεων των εκπαιδευτικών. Στο δεύτερο κεφάλαιο καταγράφεται ο σκοπός και τα ερευνητικά ερωτήματα καθώς και η μεθοδολογία της έρευνας και το τρίτο κεφάλαιο επικεντρώνεται στα ευρήματα της έρευνας. Στο τέταρτο και τελευταίο κεφάλαιο πραγματοποιείται η συζήτηση των αποτελεσμάτων και παρουσιάζονται τα τελικά συμπεράσματα και οι προτάσεις.

## **1ο Κεφάλαιο: Θεωρητικό Υπόβαθρο**

### **1.1 Η έννοια της συμπερίληψης**

Ο όρος «συμπερίληψη» προσδιορίστηκε πρώτη φορά ξεκάθαρα από την UNESCO (1994) στη Διακήρυξη της Σαλαμάνκα. Στο πλαίσιο αυτό η συμπερίληψη παρουσιάστηκε ως μία νέα παιδαγωγική προσέγγιση στόχος της οποίας είναι η εξάλειψη των διακρίσεων που βιώνουν τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και η εξασφάλιση του δικαιώματος όλων των παιδιών σε μία ποιοτική εκπαίδευση. Από τη δεκαετία του 1990 μέχρι και σήμερα η συμπερίληψη βρίσκεται στο επίκεντρο της μελέτης των επιστημών αγωγής καθώς θεωρείται ο πιο αποτελεσματικός τρόπος εκπαίδευσης όλων των μαθητών στο ίδιο σχολικό περιβάλλον (Krischler et al., 2019).

Η κατανόηση της έννοιας της συμπερίληψης προϋποθέτει την κατανόηση της έννοιας του αποκλεισμού. Η συμπερίληψη μπορεί να θεωρηθεί η διαδικασία κατά την οποία απομακρύνονται τα εμπόδια που συναντούν τα παιδιά στη συμμετοχή τους στην εκπαίδευση. Με άλλα λόγια, η συμπερίληψη σχετίζεται με τον περιορισμό των αποκλεισμών που βιώνουν ορισμένα παιδιά ή ομάδες παιδιών από την ίση συμμετοχή τους στην εκπαίδευση. Σύμφωνα με τη συγκεκριμένη προσέγγιση αναγνωρίζεται η ύπαρξη διαφορών μεταξύ των μαθητών, οι οποίες συνδέονται με τον αποκλεισμό τους, ενώ την ίδια στιγμή στο επίκεντρο βρίσκεται η εξάλειψη του αποκλεισμού (Mittler, 2012).

Από την αρχή της μελέτης της μέχρι και σήμερα, η συμπερίληψη έχει λάβει διαφορετικούς ορισμούς στους οποίους παρουσιάζονται οι βασικοί της άξονες. Πιο αναλυτικά, στην προσπάθεια ορισμού της συμπερίληψης δίνεται έμφαση στον πρώτο άξονα αυτής που αφορά τους μαθητές με ετερότητα. Υπό αυτό το πρίσμα η συμπερίληψη ορίζεται ως η τοποθέτηση όλων των μαθητών, ανεξάρτητα από τα χαρακτηριστικά τους, στο ίδιο σχολείο (Guðjónsdóttir & Óskarsdóttir, 2016). Η ανάγκη ένταξης των μαθητών στο ίδιο σχολικό περιβάλλον προκύπτει από τις διακρίσεις που εκείνοι βιώνουν. Οι μαθητές που ανήκουν στην ετερότητα δεν έχουν την ίδια πρόσβαση στην ποιοτική εκπαίδευση. Η συμπερίληψη επιχειρεί να διακόψει τις διακρίσεις και να δημιουργήσει σχολεία που αποδέχονται τη διαφορετικότητα (Lumby & Coleman, 2007). Από τη συγκεκριμένη περιγραφή γίνεται ορατή η εστίαση της συμπερίληψης στην ετερότητα των μαθητών. Σύμφωνα με τη

συγκεκριμένη εκπαιδευτική προσέγγιση η ετερότητα δεν αφορά μόνο τις ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες που πιθανό εμφανίζουν ορισμένοι μαθητές αλλά οποιοδήποτε χαρακτηριστικό τα διαφοροποιεί από τους συνομήλικούς τους. Υπό αυτό το πρίσμα η διαφορετικότητα σχετίζεται με το πολιτισμικό υπόβαθρο, την εθνικότητα, τη φυλή, το φύλο, την κοινωνικοοικονομική τάξη, τη θρησκεία και το σεξουαλικό προσανατολισμό (Florian et al., 2010). Στο σημείο αυτό αξίζει να τονιστεί ότι η εστίαση της συμπερίληψης στην καταπολέμηση των διακρίσεων δε συνεπάγεται την αδιαφορία προς τους μαθητές της πλειοψηφίας. Στο σχολικό περιβάλλον που προάγεται ο σεβασμός προς τη διαφορετικότητα προσφέρονται ίσες ευκαιρίες σε όλους τους μαθητές είτε αυτοί εμπíπτουν στην ετερότητα είτε όχι. Με τον τρόπο αυτό η εκπαιδευτική προσέγγιση επιχειρεί να διασφαλίσει την παροχή ποιοτικής εκπαίδευσης στο σύνολο των μαθητών ανεξάρτητα από το αν εκείνοι ανήκουν ή όχι σε κάποια μειονοτική ομάδα (Kauffman et al., 2018).

Στον πρώτο άξονα της έννοιας της συμπερίληψης περιλαμβάνεται ένα ακόμα σημαντικό στοιχείο. Αυτό το στοιχείο σχετίζεται με τον τρόπο με τον οποίο τα άτομα που εμπλέκονται στην εκπαίδευση προσεγγίζουν τη διαφορετικότητα και την ανομοιομορφία. Στόχος, δηλαδή, της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης αποτελεί η ενίσχυση των εκπαιδευτικών και των μαθητών να εξοικειωθούν με τη διαφορετικότητα και να την προσεγγίσουν όχι ως πρόβλημα αλλά ως μία ευκαιρία εμπλουτισμού της μαθησιακής διαδικασίας (Χριστίδου & Χριστίδου, 2018). Αυτό δείχνει ότι στη συμπεριληπτική εκπαίδευση η ετερότητα κατέχει θετικό πρόσημο. Η συνύπαρξη και η αλληλεπίδραση των μαθητών διαφορετικών δυνατοτήτων και χαρακτηριστικών είναι μία διαδικασία εμπλουτισμού του σχολικού πλαισίου. Η ποικιλομορφία στους μαθητές είναι μία επιθυμητή συνθήκη που βοηθά στην ενίσχυση όλων των πεδίων ανάπτυξης των μαθητών (Ferguson, 2008).

Η εστίαση της συμπερίληψης στην ένταξη όλων των μαθητών στο ίδιο σχολικό πλαίσιο οδηγεί στο δεύτερο κεντρικό άξονα στον οποίο βασίζεται η συγκεκριμένη έννοια. Ο άξονας αυτός αφορά το σχολείο, το εκπαιδευτικό σύστημα και τις εκπαιδευτικές πολιτικές που λαμβάνουν χώρα για τη διαχείριση της ετερότητας (Westwood, 2018). Η συμπερίληψη θεωρείται μία δυναμική διεργασία που αφορά την πραγματοποίηση αλλαγών στο εκπαιδευτικό σύστημα προκειμένου να ανταποκρίνεται στην ποικιλία των αναγκών όλων των μαθητών

αυξάνοντας τη συμμετοχή τους στη μάθηση και στη κοινότητα. Βασικό στοιχείο της συμπερίληψης είναι η πεποίθηση ότι όλοι οι μαθητές χρειάζεται να λαμβάνουν ίσες ευκαιρίες για την εκπλήρωση των μαθησιακών τους αναγκών (Σακκούλα & Κουρέα, 2020). Με τον τρόπο αυτό η έννοια της συμπερίληψης δεν αφορά μόνο την τοποθέτηση μαθητών διαφορετικών δυνατοτήτων στο ίδιο σχολικό περιβάλλον αλλά την αναδιαμόρφωση των εκπαιδευτικών συστημάτων και των περιβαλλόντων μάθησης με τέτοιον τρόπο ώστε να ανταποκρίνονται στην ανομοιογένεια των μαθητών (Kirby, 2017).

Στο δεύτερο άξονα της έννοιας της συμπερίληψης εντοπίζονται επιμέρους χαρακτηριστικά τα οποία κατέχουν περισσότερο πρακτικό χαρακτήρα. Η οργάνωση ενός εκπαιδευτικού συστήματος βάσει των βασικών αρχών της συμπερίληψης απαιτεί την εκτέλεση ορισμένων ενεργειών. Για παράδειγμα, η συμπεριληπτική εκπαίδευση απαιτεί την προσαρμογή των προγραμμάτων σπουδών με τέτοιο τρόπο ώστε να ανταποκρίνονται στις ανάγκες όλων των μαθητών. Σε πρακτικό επίπεδο αυτό μπορεί να σημαίνει την αλλαγή των σχολικών εγχειριδίων, την ένταξη πρόσθετου διδακτικού υλικού, την πρόσληψη παιδαγωγών κι άλλων επαγγελματιών που μπορούν να παρέχουν την αναγκαία υποστήριξη στους μαθητές. Ακόμα, η αλλαγή στο εκπαιδευτικό σύστημα σηματοδοτεί και την παροχή της κατάλληλης εκπαίδευσης στους επαγγελματίες, όπως είναι οι εκπαιδευτικοί και οι σχολικοί διευθυντές. Με τον τρόπο αυτό γίνονται δομικές αλλαγές στο εκπαιδευτικό σύστημα οι οποίες έχουν πρακτικό αντίκτυπο στη λειτουργία του σχολείου και των σχολικών τάξεων (Abubakirova & Zhacheva, 2021).

Επιπρόσθετα, υπάρχουν ορισμοί της συμπερίληψης στους οποίους περιλαμβάνονται και οι δύο άξονες, δηλαδή εκείνος της διαφορετικότητας κι εκείνος των εκπαιδευτικών πολιτικών (Florin, 2014). Για παράδειγμα, ο Thomazet (2009) θεωρεί ότι η συμπερίληψη βασίζεται σε τρία εξίσου σημαντικά χαρακτηριστικά. Το πρώτο χαρακτηριστικό είναι η συνύπαρξη των παιδιών με και χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο ίδιο σχολείο. Το δεύτερο συστατικό είναι η ικανοποίηση των αναγκών (ακαδημαϊκών και ψυχοκοινωνικών) όλων των μαθητών. Το τρίτο συστατικό είναι η διεργασία κατά την οποία το εκάστοτε σχολείο βρίσκει λύσεις σε οποιοδήποτε εκπαιδευτικό πρόβλημα εμφανιστεί σε οποιοδήποτε μαθητή. Από τον ορισμό αυτό φαίνεται ότι η συμπερίληψη δε σχετίζεται μόνο με τους μαθητές αλλά

και με ολόκληρο το σχολικό περιβάλλον (Göransson & Nilholm, 2014). Ακόμα, σύμφωνα με τον Slee (2018) η συμπερίληψη αφορά την εξασφάλιση του δικαιώματος όλων των παιδιών να έχουν πρόσβαση, παρουσία και συμμετοχή στο τοπικό συνηθισμένο σχολείο. Αυτό σημαίνει ότι μέσα από τη συμπερίληψη το εκάστοτε τοπικό σχολείο καλείται να αποκτήσει την ικανότητα να δέχεται και να εμπερικλείει όλους τους μαθητές παρέχοντας τους τις καλύτερες εκπαιδευτικές εμπειρίες.

Οι δύο άξονες που περιγράφονται παραπάνω είναι άρρηκτα συνδεδεμένες με τον τρόπο που παρουσιάζεται η συμπερίληψη στη Διακήρυξη της Σαλαμάνκα. Σύμφωνα με την UNESCO (1994) τα προγράμματα συμπερίληψης έχουν πέντε εξίσου σημαντικά χαρακτηριστικά τα οποία εκφράζονται σε επίπεδο φιλοσοφίας αλλά και σε επίπεδο εφαρμογής. Το πρώτο χαρακτηριστικό είναι αυτό της ετερογενούς ομαδοποίησης. Αυτό σημαίνει ότι οι μαθητές εντάσσονται στην ίδια μαθητική ομάδα ανεξάρτητα από τα χαρακτηριστικά τους. Η αρχή αυτή πηγάζει από το αναφαίρετο δικαίωμα όλων των παιδιών να έχουν ενεργό ρόλο στην εκπαίδευση. Το δεύτερο χαρακτηριστικό της συμπεριληπτικής προσέγγισης είναι το αίσθημα του «ανήκειν». Η ομαδοποίηση των παιδιών, δηλαδή, δεν είναι αρκετή. Αντίθετα, χρειάζεται η ένταξη τους σε ένα περιβάλλον που προάγει την ομαλή αλληλεπίδραση και προκαλεί ένα αίσθημα ασφάλειας προς όλους (Hornby, 2011). Το τρίτο χαρακτηριστικό είναι η συμμετοχή των μαθητών σε κοινές δραστηριότητες. Η αλληλεπίδραση των μαθητών δεν είναι μία αυθόρμητη διαδικασία αλλά προωθείται από τις εκπαιδευτικές πρακτικές που εφαρμόζονται. Το τέταρτο χαρακτηριστικό αφορά το περιβάλλον διδασκαλίας, το οποίο επίσης χρειάζεται να είναι συμπεριληπτικό. Στο διδακτικό περιβάλλον εφαρμόζονται οι κατάλληλες παιδαγωγικές μέθοδοι για την ικανοποίηση όλου του φάσματος των αναγκών όλων των μαθητών. Το πέμπτο χαρακτηριστικό είναι η συμπεριληπτική μαθησιακή διαδικασία κατά την οποία δίνεται έμφαση στις γνώσεις και την ανάπτυξη όλων των μαθητών (Lindsay, 2003).

Από τα παραπάνω πέντε χαρακτηριστικά της συμπερίληψης προκύπτει η γενική εικόνα την οποία αποκτούν τα σχολεία που βασίζονται στις συγκεκριμένες αρχές. Αναλυτικότερα, στα σχολεία συμπερίληψης τα παιδιά αναπτύσσουν τις μαθησιακές δεξιότητες σε ένα ομαδικό πλαίσιο το οποίο προάγει την κοινωνικοποίησή τους. Αυτό σημαίνει ότι όλα τα παιδιά, ανεξάρτητα από τις



δυνατότητες τους, αντιμετωπίζονται με τον ίδιο τρόπο. Οι μαθητές αποτελούν μέρος της ίδιας ομάδας δημιουργώντας κοινωνικές και διαπροσωπικές σχέσεις. Το περιβάλλον διδασκαλίας στο οποίο λαμβάνει χώρα η μάθηση προάγει την ανάπτυξη των ακαδημαϊκών όσο και των ψυχοκοινωνικών τους δεξιοτήτων (Ρούσσου και συν., 2014).

Η μελέτη των παραπάνω χαρακτηριστικών της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης αναδεικνύει την παρουσία ενός συστημάτων αξιών που εμπεριέχεται στη συγκεκριμένη προσέγγιση οι οποίες σχετίζονται με την κοινωνική της διάσταση. Πιο αναλυτικά, η συμπερίληψη θεωρείται, πέρα από εκπαιδευτική, κοινωνική προσέγγιση που έχει ως γνώμονα την προώθηση της κοινωνικής δικαιοσύνης. Ο τερματισμός των διακρίσεων συνεπάγεται τη δημιουργία αρχικά ενός σχολικού πλαισίου και στη συνέχεια ενός κοινωνικού πλαισίου το οποίο είναι απαλλαγμένο από στερεότυπα, προκαταλήψεις και διακρίσεις. Στην ουσία, η συμπερίληψη αφορά την απαλοιφή του σχολικού και κοινωνικού αποκλεισμού οποιασδήποτε μειονοτικής ομάδας αλλά και την αλλαγή των στάσεων και των αντιλήψεων που επικρατούν για αυτή (Hernández-Torano et al., 2020). Μαζί με την αξία της κοινωνικής δικαιοσύνης βρίσκεται κι εκείνη της δημοκρατίας. Οι δημοκρατικές αξίες είναι άρρηκτα συνδεδεμένες με τη συμπερίληψη η οποία τονίζει την εδραίωση ίσων δικαιωμάτων και άρα ευκαιριών σε όλα τα ανήλικα άτομα (Rapp & Corral-Granados, 2021). Υπό αυτό το πρίσμα φαίνεται ότι η συμπεριληπτική εκπαίδευση προάγει την ανάπτυξη ορισμένων ηθικών αξιών στους μαθητές, τους εκπαιδευτικούς και την ευρύτερη κοινότητα. Οι αξίες αυτές αφορούν την αποδοχή και το σεβασμό προς τη διαφορετικότητα, την ενσυναίσθηση, τη συμπόνια και την ισότητα. Επομένως, η συμπερίληψη αποτελεί μία εκπαιδευτική προσέγγιση η οποία αποσκοπεί στην πραγματοποίηση ριζικών αλλαγών τόσο στο σχολικό όσο και στο κοινωνικό πλαίσιο (Kefallinou et al., 2020).

Επιπρόσθετα, στη συμπεριληπτική εκπαίδευση εντοπίζεται μία ακόμα διάσταση που είναι εξίσου σημαντική με τις προηγούμενες. Ανάμεσα στους στόχους της συμπερίληψης είναι και η επίτευξη της βέλτιστης ανάπτυξης όλων των μαθητών. Η ανάπτυξη αφορά τόσο τις γνώσεις δεξιότητες και το γνωστικό επίπεδο όσο και τις ψυχοκοινωνικές δεξιότητες. Πιο αναλυτικά, σύμφωνα με τη συμπεριληπτική προσέγγιση η εκπαίδευση των παιδιών είναι μία δυναμική διεργασία η οποία κατέχει παιδαγωγική και ψυχοκοινωνική χροιά. Οι μαθητές εντάσσονται στο ίδιο

εκπαιδευτικό πλαίσιο προκειμένου να λάβουν υποστήριξη στην ενίσχυση των δυνατοτήτων που ήδη έχουν. Με τον τρόπο αυτό οι μαθητές προσεγγίζονται ως αυτόνομες οντότητες με θετικά χαρακτηριστικά που αντιμετωπίζουν εμπόδια. Τα εμπόδια μπορούν να μειωθούν μέσα από τη συμπεριληπτική πρακτική (Winter & O'Raw, 2010). Στόχος της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης είναι η απόκτηση του ανώτερου επιπέδου λειτουργικότητας των μαθητών σε γνωστικό, ψυχολογικό, συναισθηματικό και κοινωνικό επίπεδο. Το επίπεδο λειτουργικότητας που μπορεί να αναπτύξει ο κάθε μαθητής δεν είναι το ίδιο. Ωστόσο, η συμπερίληψη αποσκοπεί στην απόκτηση του ανώτερου επιπέδου βάσει των δυνατοτήτων του εκάστοτε μαθητή. Για το λόγο αυτό εφαρμόζονται μέθοδοι διδασκαλίας που σχετίζονται με τις γνώσεις αλλά και τις ψυχοκοινωνικές δεξιότητες των μαθητών (Nilholm & Göransson, 2017). Αυτό σημαίνει ότι στη συμπερίληψη τα παιδιά αντιμετωπίζονται βάσει μίας ολιστικής και ανθρωποκεντρικής προσέγγισης στόχος της οποίας είναι η επίτευξη μίας ομαλής αναπτυξιακής πορείας (Winter & O'Raw, 2010).

Η ανάπτυξη των επιμέρους γνωστικών και ψυχοκοινωνικών δεξιοτήτων των μαθητών αποτελεί την πρωταρχική προτεραιότητα της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης. Ωστόσο, ο συγκεκριμένος στόχος συνοδεύεται από την επίτευξη ενός βαθύτερου σκοπού που αφορά το αίσθημα της συμπερίληψης. Οι μαθητές δεν είναι μόνο αναγκαίο να αναπτύσσονται στο βέλτιστο επίπεδο αλλά να αποκτούν και μία αίσθηση ότι ανήκουν στο σχολείο και την κοινότητα. Η συμπερίληψη, δηλαδή, αφορά την προσωπική ανάπτυξη του κάθε παιδιού αλλά και την εύρεση της κοινωνικής του ταυτότητας. Οι μαθητές χρειάζεται να νιώθουν ενεργά μέλη της κοινότητας εντός και εκτός του σχολείου. Το ίδιο είναι απαραίτητο να ισχύει και για τους εκπαιδευτικούς. Όλα τα εμπλεκόμενα μέλη του σχολείου αισθάνονται αποδεχτά από το σύνολο της κοινότητας. Με τον τρόπο αυτό η συμπερίληψη δεν είναι μόνο μία εκπαιδευτική στρατηγική αλλά ένα κλίμα ασφάλειας και αποδοχής που προσφέρεται σε όλα τα εμπλεκόμενα μέλη (Qvortrup & Qvortrup, 2018).

Επιπλέον, στο πλαίσιο της συμπερίληψης δίνεται μεγάλη σημασία και στη συνεργασία του σχολείου με τους γονείς των μαθητών. Στο μοντέλο αυτό εκπαίδευσης τα σχολεία ενθαρρύνονται να συνεργαστούν με τους γονείς και να μοιραστούν με αυτούς τις ευθύνες που αφορούν τη διαπαιδαγώγηση και την ανάπτυξη των παιδιών. Αυτό συμβαίνει διότι οι γονείς αποτελούν ένα σημαντικό

κοινωνικό σύστημα το οποίο επηρεάζει την ανάπτυξη και την εκπαίδευση των παιδιών (Manoraliás et al., 2021). Οι γονείς καλούνται να συμμετέχουν στο σχολείο προκειμένου να εντοπίζονται εκπαιδευτικές λύσεις που βασίζονται στις δυνατότητες των μαθητών. Οι γνώσεις και οι εμπειρίες των γονέων σε σχέση με τις δυνατότητες και τις αδυναμίες του παιδιού τους είναι εκείνες που συντελούν στην αποτελεσματική διαχείριση της ετερότητας (Ashman, 2015). Με τον τρόπο αυτό οι γονείς γίνονται ενεργά μέλη της σχολικής κοινότητας τα οποία μέσα από τη συνεργασία τους με τους εκπαιδευτικούς συντελούν στην ανάπτυξη όλων των δυνατοτήτων των παιδιών τους (Acedo et al., 2009).

Η συνεργασία είναι μία ακόμα σημαντική αξία που συνδέεται άρρηκτα με την έννοια της συμπερίληψης. Η σχέση της συμπερίληψης με τις εκπαιδευτικές πολιτικές και την αναδιαμόρφωση του κοινωνικού πλαισίου αναδεικνύει την ανάγκη συνεργασίας των εκπαιδευτικών δομών με άλλου είδους οργανισμούς. Ο περιορισμός των διακρίσεων που προστάζει η συμπερίληψη απαιτεί την ενεργή συνεργασία μεταξύ των ατόμων που εμπλέκονται στην εκπαιδευτική πολιτική, το σχολείο και την κοινότητα. Αυτό σημαίνει ότι η επίτευξη της συμπερίληψης μπορεί να γίνει μόνο όταν τις αρχές τις ασπάζονται οι ιθύνοντες όλων των κοινωνικών συστημάτων πέρα από αυτό του σχολείου. Με τον τρόπο αυτό η συμπερίληψη γίνεται μία κοινωνική διαδικασία στην οποία χρειάζεται να συμμετέχουν διαφορετικοί φορείς. Η συμμετοχή και η ομαλή συνεργασία όλων των φορέων βοηθά στην πρακτική εφαρμογή όλων των διαστάσεων της συμπερίληψης εντός και εκτός του σχολικού περιβάλλοντος (Hardy & Woodcock, 2015).

Η μελέτη της έννοιας της συμπερίληψης αναδεικνύει το πολυδιάστατο χαρακτήρα της. Η συμπερίληψη είναι μία δυναμική διαδικασία η οποία θα ολοκληρωθεί μόνο όταν πάψουν οι διακρίσεις όλων των μαθητών. Τα δομικά συστατικά της συμπερίληψης είναι συνυφασμένα με την ειδική αγωγή και ειδικότερα με την εκπαίδευση των μαθητών που αντιμετωπίζουν εκπαιδευτικές ανάγκες. Οι μαθητές αυτοί εκπροσωπούν μία μεγάλη μερίδα του πληθυσμού ανηλίκων η οποία όλο και περισσότερο εντάσσεται στα σύγχρονα γενικά σχολεία. Η σημασία της συμπερίληψης για τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες παρουσιάζεται παρακάτω (Loreman, 2017).

### **1.1.1 Συμπερίληψη παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο γενικό σχολείο**

Η συμπερίληψη έχει εξελιχθεί στη λέξη-κλειδί που χρησιμοποιείται σε σχέση με την εκπαίδευση των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο σχολείο. Τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες είναι μία από τις ομάδες μαθητών που έχουν βιώσει έντονο αποκλεισμό από όλα τα διαφορετικά πεδία της εκπαίδευσης (Robo, 2014). Πιο συγκεκριμένα, οι μαθητές αυτοί ήταν υποχρεωμένοι να εκπαιδεύονται σε διαφορετικά πλαίσια από εκείνα των συνομήλικών τους τυπικής ανάπτυξης, δεν είχαν πρόσβαση στο πρόγραμμα σπουδών της γενικής εκπαίδευσης και συμμετείχαν σε εκπαιδευτικά προγράμματα τα οποία δεν ανταποκρίνονταν πάντα στις ανάγκες τους. Η συμπεριληπτική εκπαίδευση αναπτύχθηκε και εφαρμόζεται μέχρι και σήμερα έχοντας ως γνώμονα τον περιορισμό του αποκλεισμού και των αδικιών που έχει υποστεί η συγκεκριμένη μερίδα του μαθητικού πληθυσμού (Artiles et al., 2006).

Στην περίπτωση της συμπερίληψης η ένταξη των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο γενικό σχολείο είναι μία διαδικασία την ευθύνη της οποίας έχει η πολιτεία, το εκπαιδευτικό σύστημα και τελικά η σχολική μονάδα. Τα παιδιά που αντιμετωπίζουν δυσκολίες τοποθετούνται στο γενικό σχολείο χωρίς όμως να έχουν την ευθύνη της προσαρμογής τους. Η ευθύνη της ομαλής προσαρμογής της μερίδας αυτής μαθητών στο περιβάλλον του σχολείου ανήκει στην ίδια τη σχολική μονάδα. Αυτό σημαίνει ότι το σχολείο είναι εκείνο που θα προσαρμοστεί στις ανάγκες των μαθητών και θα αναδιαμορφωθεί με τέτοιο τρόπο ώστε να τις ικανοποιήσει. Με τον τρόπο αυτό θα σταματήσει ο αποκλεισμός και η απομόνωση των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές δυσκολίες από τα παιδιά τυπικής ανάπτυξης, την κοινότητα και τη συνηθισμένη εκπαίδευση (Imaniah & Fitria, 2018).

Ακόμα, στη συμπεριληπτική εκπαίδευση οι ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες των παιδιών δε θεωρούνται ένα μοναδικό χαρακτηριστικό των μαθητών αλλά ως μία συνθήκη που αναδεικνύεται κατά την αλληλεπίδραση των μαθητών με το σχολείο. Αυτό σημαίνει ότι οι εκπαιδευτικές ανάγκες των παιδιών δεν αντιμετωπίζονται ως πρόβλημα αλλά ως μία συνθήκη πρόκλησης που χρειάζεται αποτελεσματική διαχείριση. Η διαχείριση των εμποδίων που αντιμετωπίζουν οι μαθητές στην επίτευξη εκπαιδευτικών και παιδαγωγικών στόχων βρίσκεται στο επίκεντρο της συμπερίληψης (Nilholm & Göransson, 2017). Η συμπερίληψη παρέχει στα παιδιά που ανήκουν σε μειονοτικές ομάδες, όπως είναι οι μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, τη δυνατότητα να λάβουν ισάξια εκπαίδευση με εκείνη που λαμβάνουν τα παιδιά

τυπικής ανάπτυξης. Η μάθηση που παρέχεται σε μία συμπεριληπτική σχολική τάξη προσφέρει στα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες την ευκαιρία να αναπτύξουν τις δεξιότητες τους, να ενισχύσουν την αυτοεκτίμηση και την αυτοπεποίθησή τους (Anggia & Harun, 2019).

Οι θετικές επιδράσεις που έχει η συμπερίληψη των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο γενικό σχολείο αναδεικνύονται σε πλήθος ερευνών της διεθνούς βιβλιογραφίας. Για παράδειγμα, στην εμπειρική μελέτη του Tremblay (2013) βρέθηκε ότι τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες που φοιτούσαν στο γενικό σχολείο εμφάνισαν υψηλότερες επιδόσεις στην ανάγνωση και στην παραγωγή γραπτού λόγου από εκείνα που βρίσκονταν σε τάξεις που φοιτούσαν μαθητές μόνο ειδικής αγωγής. Αντίστοιχα ευρήματα σημειώθηκαν και στην έρευνα των Dessemontet et al. (2012) στην οποία η συμπεριληπτική εκπαίδευση οδήγησε στην ενίσχυση της παραγωγής γραπτού λόγου σε παιδιά με νοητική αναπηρία. Οι ερευνητές κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι τα παιδιά με νοητική αναπηρία που φοιτούν σε σχολεία συμπερίληψης παρουσιάζουν υψηλότερη σχολική επίδοση από εκείνα που φοιτούν σε σχολεία ειδικής αγωγής.

Επιπρόσθετα, η συμπερίληψη των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο γενικό σχολείο παρουσιάζει θετικά αποτελέσματα και στην ενίσχυση των δεξιοτήτων που αφορούν τη ψυχοκοινωνική ανάπτυξη. Ο συγκεκριμένος πληθυσμός μαθητών εμφανίζει δυσκολίες στην ανάπτυξη κοινωνικών και διαπροσωπικών σχέσεων με τους συνομηλίκους. Η συμπερίληψη συντελεί στον περιορισμό των δυσκολιών και στην ενίσχυση των κοινωνικών δεξιοτήτων (Hehir et al., 2016). Από την έρευνα των Sansosti και Sansosti (2012) προέκυψε ότι η συμπερίληψη των μαθητών που βρίσκονται στο φάσμα του αυτισμού σε σχολικές τάξεις γενικής αγωγής συνέβαλε θετικά στην ανάπτυξη των κοινωνικών τους αλληλεπιδράσεων. Τα παιδιά με αυτισμό ενίσχυσαν τις κοινωνικές τους δεξιότητες σύμφωνα με τις εκτιμήσεις των εκπαιδευτικών. Ακόμα, στην έρευνα που πραγματοποίησαν οι Wiener και Tardif (2004) βρέθηκε ότι οι μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες που φοιτούσαν σε τάξεις συμπερίληψης παρουσίασαν μεγαλύτερη αποδοχή από τους συμμαθητές τους, υψηλότερη θετική αυτό-αντίληψη και χαμηλότερα προβλήματα στην αλληλεπίδραση με τους εκπαιδευτικούς σε σύγκριση με τους μαθητές που βρίσκονται σε μη συμπεριληπτικές τάξεις. Τα στοιχεία αυτά δείχνουν ότι η συμπερίληψη συμβάλει

θετικά στην κοινωνική και ψυχολογική ανάπτυξη των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (Ruijs et al., 2010).

Επιπλέον, αξίζει να τονιστεί ότι η συμπεριληπτική εκπαίδευση είναι μία προσέγγιση που ευνοεί και τους μαθητές που δεν αντιμετωπίζουν ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Η συνεκπαίδευση μαθητών με διαφορετικές ικανότητες στο ίδιο σχολείο είναι μία πρακτική που δεν επιβαρύνει τα παιδιά τυπικής ανάπτυξης σε ακαδημαϊκό ή ψυχοκοινωνικό επίπεδο (Kalambouka et al., 2007). Στο ίδιο πλαίσιο φαίνεται ότι η συμπερίληψη των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες προάγει τη ψυχοκοινωνική ανάπτυξη των παιδιών που δεν αντιμετωπίζουν δυσκολίες. Οι μαθητές τυπικής ανάπτυξης έχουν την ευκαιρία να αναπτύξουν κοινωνικές και φιλικές σχέσεις με τους συνομήλικούς που παρουσιάζουν δυσκολίες. Αυτό έχει σαν αποτέλεσμα την αλλαγή των στάσεων που διατηρούν για τη διαφορετικότητα. Με τον τρόπο αυτό επιτυγχάνονται οι κοινωνικοί σκοποί της συμπερίληψης που αφορούν τη διαμόρφωση μίας κοινωνίας απαλλαγμένης από τις διακρίσεις (DiGennaro Reed et al., 2011).

Τα παραπάνω στοιχεία αναδεικνύουν τις θετικές επιδράσεις που έχει η συμπερίληψη των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο σχολείο γενικής εκπαίδευσης. Η εκπαιδευτική αυτή προσέγγιση φαίνεται ότι συμβάλει θετικά στην ακαδημαϊκή, γνωστική και ψυχοκοινωνική ανάπτυξη των μαθητών (Ruijs & Peetsma, 2009). Ο τρόπος με τον οποίο εφαρμόζεται η συμπεριληπτική εκπαίδευση στα σχολεία παρουσιάζει ομοιότητες και διαφορές στο εκάστοτε εκπαιδευτικό σύστημα. Η εφαρμογή εξαρτάται από το μοντέλο συμπερίληψης που ακολουθεί το κάθε εκπαιδευτικό σύστημα (Sakiz, 2018).

### **1.1.2 Μοντέλα συμπερίληψης**

Η συμπερίληψη είναι μία εκπαιδευτική προσέγγιση που μελετάται εκτενώς από την επιστημονική κοινότητα αναφορικά με τον τρόπο που μπορεί να εφαρμοστεί στο σχολικό περιβάλλον. Η μελέτη της συμπερίληψης έχει οδηγήσει στη διαμόρφωση τεσσάρων μοντέλων εφαρμογής στο σχολείο (Norwich, 2008a).

Το πρώτο μοντέλο είναι εκείνο της πλήρους συμπερίληψης το οποίο επικεντρώνεται στη συμμετοχή όλων των μαθητών στο ίδιο σχολείο. Πιο συγκεκριμένα, το μοντέλο αυτό αντιστέκεται σε κάθε είδους διάκριση τονίζοντας την

ανάγκη των μαθητών να συμμετέχουν στο ίδιο εκπαιδευτικό περιβάλλον χωρίς να λαμβάνονται υπόψη τα διαφορετικά τους χαρακτηριστικά. Στο πλαίσιο αυτό οι μαθητές με εκπαιδευτικές ανάγκες φοιτούν στο ίδιο σχολείο με τα παιδιά τυπικής ανάπτυξης χωρίς να λαμβάνουν κάποια εξειδικευμένη ή προσαρμοσμένη υποστήριξη. Στο μοντέλο αυτό συμπερίληψης απαραίτητη προϋπόθεση είναι η ύπαρξη ενός σχολικού πλαισίου το οποίο να ανταποκρίνεται στις ανάγκες όλων των μαθητών (Tiernan, 2021).

Το δεύτερο μοντέλο συμπερίληψης είναι εκείνο της συμμετοχής στην ίδια σχολική τάξη. Η διαφορά του μοντέλου αυτού από εκείνο της πλήρους συμπερίληψης είναι ότι αναγνωρίζει την ανάγκη των μαθητών με ετερότητα να λάβουν ειδική εκπαίδευση. Πιο αναλυτικά, τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες φοιτούν στην ίδια τάξη με τα υπόλοιπα αλλά λαμβάνουν υποστήριξη είτε από εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής είτε από επαγγελματίες ψυχικής υγείας, όπως είναι οι ψυχολόγοι. Αυτό σημαίνει ότι στο συγκεκριμένο μοντέλο επιτυγχάνεται αφενός η αλληλεπίδραση όλων των μαθητών μεταξύ τους και αφετέρου η ικανοποίηση των επιμέρους αναγκών που έχουν τα παιδιά με διαφορετικά χαρακτηριστικά (Norwich, 2008b).

Το τρίτο μοντέλο επικεντρώνεται στις ειδικές ανάγκες που παρουσιάζουν οι μαθητές που περιλαμβάνονται σε κάποια ομάδα μειονότητας. Βασικό χαρακτηριστικό του μοντέλου είναι η αξιολόγηση των μαθητών και ειδικότερα των μαθησιακών ή και ψυχοκοινωνικών αναγκών που παρουσιάζουν. Η ικανοποίηση του εύρους των αναγκών των παιδιών είναι πιθανό να μην είναι εφικτή εντός του γενικού σχολείου. Στην περίπτωση αυτή οι μαθητές μεταβαίνουν σε ένα περιβάλλον ειδικής αγωγής το οποίο μπορεί να οδηγήσει στην ικανοποίηση των αναγκών τους (Norwich, 2007).

Το τέταρτο μοντέλο ονομάζεται περιορισμένη συμπερίληψη. Στο μοντέλο αυτό υπάρχουν δύο βασικές αρχές. Πιο ειδικά, περιλαμβάνεται η αρχή ότι το περιβάλλον ειδικής αγωγής είναι το πιο κατάλληλο για τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες διότι συνεισφέρει στην ακαδημαϊκή τους ανάπτυξη. Η δεύτερη αρχή αφορά τα οφέλη που έχει το σχολείο γενικής εκπαίδευσης και πιο συγκεκριμένα η αλληλεπίδραση με τους συνομηλίκους στη ψυχοκοινωνική ανάπτυξη των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Η αναγνώριση των επιδράσεων που έχει το κάθε ένα από τα δύο εκπαιδευτικά περιβάλλοντα στην ανάπτυξη των μαθητών

με εκπαιδευτικές ανάγκες οδηγεί στην αξιολόγησή τους. Οι εκπαιδευτικοί συνεργάζονται με τους γονείς σε μία προσπάθεια ανάδειξης των αναγκών των παιδιών. Ο εντοπισμός των αναγκών συντελεί στην επιλογή του σχολικού περιβάλλοντος που είναι το κατάλληλο για την κάθε περίπτωση (McLeskey & Waldron, 2011).

Τα μοντέλα συμπερίληψης που παρουσιάζονται εφαρμόζονται στα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Η μερίδα του μαθητικού πληθυσμού είναι αναγκαίο να βρίσκεται σε ένα συμπεριληπτικό σχολικό περιβάλλον προκειμένου να λάβει τις θετικές επιδράσεις αυτού. Η αποτελεσματική εφαρμογή των μοντέλων απαιτεί την ύπαρξη συγκεκριμένων χαρακτηριστικών που υπάγονται στις αρχές της συμπερίληψης. Πιο αναλυτικά, τα παιδιά χρειάζεται να φοιτούν σε σχολικές μονάδες που υπάρχουν συγκεκριμένες πολιτικές όπως και επίσης μία ηγεσία που τηρεί τις αρχές της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης (Downing & Peckham-Hardin, 2007). Ακόμα, τα οφέλη της συμπερίληψης προκύπτουν όταν υπάρχει δίοδος επικοινωνίας κα άρα συνεργασίας μεταξύ των γονέων, των εκπαιδευτικών, των επαγγελματιών ψυχικής υγείας, της σχολικής ηγεσίας και των κοινοτικών δομών. Οι προϋποθέσεις αυτές είναι αναγκαίο να εκπληρώνονται για να επιτευχθεί ο σκοπός περί της παροχής ποιοτικής εκπαίδευσης σε όλους τους μαθητές. Η αποτελεσματική εφαρμογή του εκάστοτε μοντέλου συμπερίληψης επηρεάζεται σε μεγάλο βαθμό από τους εκπαιδευτικούς (de Bruin, 2019). Ο ρόλος που έχουν οι εκπαιδευτικοί στη συμπερίληψη των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο συνηθισμένο σχολείο παρουσιάζεται στη συνέχεια.

### **1.1.3 Ο ρόλος του εκπαιδευτικού στη συμπερίληψη**

Οι εκπαιδευτικοί ανήκουν στις ομάδες επαγγελματιών που καλούνται να εφαρμόσουν τις αρχές της συμπερίληψης στο σχολικό περιβάλλον. Ο ρόλος των εκπαιδευτικών είναι εξαιρετικά σημαντικός στην αποτελεσματική συμπερίληψη των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Αυτό συμβαίνει διότι οι εκπαιδευτικοί μέσα από τις γνώσεις, τις δεξιότητες και τις στάσεις τους επηρεάζουν τον τρόπο με τον οποίο εφαρμόζεται ή όχι αποτελεσματικά η συμπερίληψη (Shevchenko et al., 2020). Στο πλαίσιο αυτό κομβικό ρόλο κατέχουν οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών σε σχέση με τις αρχές της συμπερίληψης. Η επιτυχημένη συμπερίληψη είναι εφικτή όταν εκείνη παρέχεται από εκπαιδευτικούς που γνωρίζουν και αποδέχονται τις βασικές



αρχές της. Ο ρόλος των επαγγελματιών, δηλαδή, είναι να προάγουν τις αρχές της συμπερίληψης αφού πρώτα τις έχουν ενστερνιστεί οι ίδιοι (Rouse, 2008).

Ο πρώτος ρόλος των εκπαιδευτικών στη συμπεριληπτική εκπαίδευση αφορά τη διδασκαλία και τη διαπαιδαγώγηση των μαθητών. Ο συγκεκριμένος ρόλος απαιτεί από τους εκπαιδευτικούς να είναι σε θέση να αναγνωρίσουν τις ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες των μαθητών τους. Η αναγνώριση μπορεί να γίνει τόσο μέσα από την παρατήρηση όσο και μέσα από την αξιολόγηση των μαθητών. Ο εντοπισμός των αναγκών που παρουσιάζει ο κάθε μαθητής ξεχωριστά αλλά και όλοι οι μαθητές σε μία τάξη αποτελούν το πρώτο βήμα για την εφαρμογή της συμπερίληψης (Dingle et al., 2004).

Ο δεύτερος ρόλος των εκπαιδευτικών έρχεται ως συνέπεια της αναγνώρισης των αναγκών των μαθητών. Στη σχολική τάξη οι εκπαιδευτικοί σχεδιάζουν και υλοποιούν τη διδασκαλία βάσει των αρχών του αναλυτικού προγράμματος σπουδών. Στο πλαίσιο της τάξης προετοιμάζουν και παρέχουν οδηγίες, διδακτικό υλικό και δραστηριότητες που αρμόζουν στις ανάγκες των μαθητών τους. Με τον τρόπο αυτό εφαρμόζονται διδακτικές παρεμβάσεις που αφενός ενισχύουν τις δυνατότητες όλων των μαθητών και αφετέρου μειώνουν τις αδυναμίες τους. Η επίτευξη αυτού του αποτελέσματος απαιτεί την παροχή υποστήριξης και καθοδήγησης στον κάθε μαθητή ξεχωριστά αλλά και στο σύνολο της σχολικής τάξης. Οι μαθητές είναι αποδέχτες της μεθόδου διδασκαλίας και ο εκπαιδευτικός είναι ο επαγγελματίας που ευθύνεται για την καταλληλότητά της (Gezer & Aksoy, 2019). Η επίτευξη του συγκεκριμένου σκοπού οδηγεί στην ανάδειξη ενός ακόμα ρόλου των εκπαιδευτικών. Ο ρόλος αυτός αφορά την παροχή εξατομικευμένης εκπαίδευσης στους μαθητές. Στη συμπερίληψη οι εκπαιδευτικοί είναι αναγκαίο να εφαρμόζουν μεθόδους διδασκαλίας που ανταποκρίνονται στη μοναδικότητα του κάθε μαθητή. Επομένως, ο διδακτικός ρόλος των εκπαιδευτικών αφορά τόσο τον πληθυσμό της σχολικής τάξης όσο και την εξατομίκευση (Takala et al., 2009).

Στο σημείο αυτό θα ήταν ωφέλιμο να τονιστεί ότι ο ρόλος του εκπαιδευτικού στη συμπερίληψη δεν αφορά τόσο τη διδασκαλία όσο την ενίσχυση της μάθησης των παιδιών. Πιο ειδικά, η διδασκαλία προσανατολίζεται στην ανάπτυξη ενός περιβάλλοντος εντός της σχολικής τάξης το οποίο ενθαρρύνει την ενεργή συμμετοχή των παιδιών στη μαθησιακή διαδικασία. Στη συνθήκη αυτή ο εκπαιδευτικός δεν

κατέχει τον πρωταγωνιστικό ρόλο καθώς στο επίκεντρο βρίσκονται οι μαθητές. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού είναι υποστηρικτικός και βοηθητικός στην προσπάθεια των μαθητών να αποκτήσουν μία αυτονομία στη μαθησιακή τους εμπειρία. Στην ουσία, ο εκπαιδευτικός είναι το άτομο που προωθεί τη μάθηση των μαθητών παρέχοντας υποστήριξη και βοήθεια όταν χρειάζεται (Das et al., 2012).

Επιπλέον, ο ρόλος των εκπαιδευτικών στη συμπερίληψη των παιδιών που ανήκουν σε μειονοτικές ομάδες στο γενικό σχολείο σχετίζεται με τη ψυχολογική ανάπτυξη των μαθητών. Οι εκπαιδευτικοί, δηλαδή, καλούνται μέσα από τις μεθόδους διδασκαλίας που χρησιμοποιούν να επιτύχουν όλο το φάσμα των στόχων της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης, όπως είναι η ψυχοκοινωνική ανάπτυξη των μαθητών. Στο πλαίσιο αυτό ο ρόλος των εκπαιδευτικών αφορά την ανάπτυξη θετικών σχέσεων με τους μαθητές παρέχοντάς τους τη συναισθηματική ασφάλεια και αποδοχή που χρειάζονται. Οι επαγγελματίες οφείλουν να παρέχουν υποστήριξη και ενθάρρυνση, να είναι διαθέσιμοι απέναντι στους μαθητές και να αναγνωρίζουν τις προσπάθειες των μαθητών. Στην ουσία, οι εκπαιδευτικοί είναι αναγκαίο να είναι θετικά προσκείμενοι απέναντι στις ψυχοκοινωνικές ανάγκες των παιδιών και να δρουν με τέτοιο τρόπο ώστε να τις ικανοποιήσουν (Mu et al., 2017).

Η ικανοποίηση των ψυχοκοινωνικών αναγκών των μαθητών, ως αρμοδιότητα των εκπαιδευτικών, αφορά και μία ακόμα διάσταση του ρόλου των επαγγελματιών. Οι εκπαιδευτικοί οφείλουν να δημιουργούν ένα θετικό κλίμα εντός και εκτός της σχολικής τάξης το οποίο προάγει την αποδοχή και το σεβασμό προς τη διαφορετικότητα. Αυτό σημαίνει ότι οι επαγγελματίες είναι τα άτομα που μέσα από τις πρακτικές τους μπορούν να προωθήσουν την ομαλή αλληλεπίδραση των μαθητών και την ανάπτυξη σχέσεων μεταξύ τους. Η εκπλήρωση του συγκεκριμένου ρόλου μπορεί να πραγματοποιηθεί με την εφαρμογή παρεμβάσεων που εστιάζουν στις κοινωνικές αλληλεπιδράσεις των μαθητών. Ειδικότερα, οι εκπαιδευτικοί χρειάζεται να σχεδιάζουν και να υλοποιούν ομαδικές δραστηριότητες στους μαθητές οι οποίες ενισχύουν την ανάπτυξη θετικών στάσεων απέναντι στην ετερότητα (Mihajlovic, 2020).

Ένας ακόμα ρόλος που καλούνται να εκπληρώσουν οι εκπαιδευτικοί στη συμπεριληπτική εκπαίδευση σχετίζεται με τη συνεργασία. Οι εκπαιδευτικοί είναι ο συνδετικός κρίκος των παιδιών με το σχολείο και την κοινότητα. Σε επίπεδο σχολείου

οι εκπαιδευτικοί είναι απαραίτητο να συνεργαστούν με οποιοδήποτε επαγγελματία μπορεί να συμβάλει στην αποτελεσματική εκπαίδευση των μαθητών. Για παράδειγμα, οι εκπαιδευτικοί μπορεί να συνεργαστούν με τη σχολική ηγεσία, προκειμένου να ενισχυθεί το συμπεριληπτικό κλίμα του σχολείου. Στο ίδιο πλαίσιο η συνεργασία μπορεί να αφορά κάποιο ειδικό ψυχικής υγείας έχοντας ως στόχο τη βελτίωση των εκπαιδευτικών υπηρεσιών που παρέχεται στους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (Domonić et al., 2017).

Η συνεργασία που περιλαμβάνεται στο ρόλο των εκπαιδευτικών κατά τη συμπερίληψη των μαθητών με εκπαιδευτικές ανάγκες στο γενικό σχολείο επεκτείνεται και στην αλληλεπίδρασή τους με τους γονείς. Μέσα στους ρόλους των εκπαιδευτικών στη συμπερίληψη είναι η ανάπτυξη και η διατήρηση μίας θετικής επικοινωνίας με τους γονείς με απώτερο στόχο την ένταξη αυτών στην εκπαιδευτική διαδικασία (Šukys et al., 2015). Οι επαγγελματίες χρειάζεται να προσεγγίζουν τους γονείς και να προσπαθούν να ενισχύσουν τη συμμετοχή τους στη μάθηση και την ανάπτυξη των παιδιών. Η επικοινωνία των εκπαιδευτικών με τους γονείς αφορά το να μοιραστούν ιδέες και εμπειρίες σε σχέση με τις ανάγκες των παιδιών, τον εντοπισμό των περιορισμών που βιώνουν οι μαθητές και την εύρεση λύσεων για τη μείωση των εμποδίων. Στην ουσία, οι εκπαιδευτικοί καλούνται να μοιραστούν πληροφορίες και σκέψεις με τους γονείς οι οποίες θα οδηγήσουν στην εφαρμογή παρεμβάσεων που θα ικανοποιήσουν όλο το φάσμα των αναγκών των μαθητών (Adams et al., 2016).

Η περιγραφή και η μελέτη των παραπάνω στοιχείων δείχνουν τον πρωτεύοντα ρόλο που κατέχουν οι εκπαιδευτικοί στη συμπερίληψη και την αποτελεσματική εφαρμογή της στη σχολική κοινότητα. Ο τρόπος με τον οποίο λειτουργούν οι εκπαιδευτικοί στα σχολεία συμπερίληψης επηρεάζεται από ένα εύρος παραγόντων. Ανάμεσα στους παράγοντες σημαντικό ρόλο φαίνεται να παίζουν οι στάσεις των εκπαιδευτικών όπως επίσης και οι εκτιμήσεις που πραγματοποιούν για την αυτό-αποτελεσματικότητά τους (Zagona et al., 2017). Οι δύο αυτές έννοιες εξετάζονται στην επόμενη ενότητα.

## **1.2 Η έννοια της αυτό-αποτελεσματικότητας και των στάσεων**

Η επιτυχημένη εφαρμογή της συμπεριληπτικής προσέγγισης στο σχολείο απαιτεί την αναδιαμόρφωση του σχολικού περιβάλλοντος με τέτοιο τρόπο ώστε να αποδέχεται τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Οι εκπαιδευτικοί βρίσκονται

στο επίκεντρο της αναδιαμόρφωσης αυτής καθώς υποστηρίζεται ότι οι στάσεις που διατηρούν για τη συγκεκριμένη ομάδα μαθητών αλλά και οι αντιλήψεις τους σε σχέση με την αυτό-αποτελεσματικότητα τους ως επαγγελματίες επηρεάζουν την επιτυχημένη υλοποίηση της συμπερίληψης (Forlin et al., 2009). Οι στάσεις και η αυτό-αποτελεσματικότητα είναι δύο έννοιες που προέρχονται από την επιστήμη της ψυχολογίας. Η περιγραφή και η ανάλυση των δύο αυτών εννοιών μπορεί να βοηθήσει στην κατανόηση του ρόλου που έχουν στη συμπερίληψη των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο γενικό σχολείο (Malinen et al., 2013).

Οι στάσεις είναι μία έννοια που προέρχεται από την κοινωνική ψυχολογία και αφορά τις αποκρίσεις των ατόμων σύμφωνα με τις εκτιμήσεις που κάνουν για ένα άλλο άτομο ή μία κατάσταση. Ο τρόπος, δηλαδή, με τον οποίο ένα άτομο αποκρίνεται (αντιδρά - απαντά) σε μία συνθήκη προκύπτει από τις εκτιμήσεις που κάνει για αυτή τη συνθήκη. Οι στάσεις εκφράζονται με συναισθήματα, ιδέες και συμπεριφορές (Diamond & Huang, 2005). Ακόμα, στην επιστήμη της ψυχολογίας ως στάσεις παρουσιάζονται οι απόψεις ή και οι διαθέσεις που έχει ένα άτομο απέναντι σε ένα συγκεκριμένο αντικείμενο. Το αντικείμενο αφορά ένα άτομο ή μία ομάδα ατόμων, μία συνθήκη, μία ιδέα ή μία κατάσταση. Οι στάσεις συνδέονται άμεσα με τη γνώμη που έχει ένα άτομο για το αντικείμενο ενώ βασίζονται στις παρελθοντικές εμπειρίες με το αντικείμενο (Nel et al., 2011).

Στην παρούσα εργασία το αντικείμενο είναι τόσο οι ομάδες των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες όσο και η ένταξή τους στο γενικό σχολείο. Στις στάσεις υπάρχουν τρία περιεχόμενα, το γνωστικό, το συναισθηματικό και το συμπεριφοριστικό (de Boer et al., 2011). Το γνωστικό περιεχόμενο περιλαμβάνει τις πεποιθήσεις και τις γνώσεις των ατόμων σε σχέση με το αντικείμενο. Για παράδειγμα, οι γνωστικές στάσεις των εκπαιδευτικών αφορούν τις γνώσεις που έχουν απέναντι στα παιδιά με εκπαιδευτικές ανάγκες και τον τρόπο διαχείρισής τους εντός της σχολικής τάξης. Το συναισθηματικό περιεχόμενο των στάσεων αφορά τα συναισθήματα που διατηρεί ένα άτομο για το αντικείμενο. Οι εκπαιδευτικοί, δηλαδή, μπορεί να αισθάνονται φόβο για τη συμπερίληψη της διαφορετικότητας στο γενικό σχολείο (MacFarlane & Woolfson, 2013). Το τρίτο περιεχόμενο των στάσεων σχετίζεται με τις συμπεριφορές που το άτομο εκδηλώνει απέναντι στο αντικείμενο. Όσον αφορά τη συμπερίληψη οι συμπεριφορικές στάσεις των εκπαιδευτικών

σχετίζονται με τις πράξεις που εκείνοι εκδηλώνουν στο περιβάλλον της σχολικής τάξης (Batsiou et al., 2008).

Οι στάσεις των εκπαιδευτικών απέναντι στη συμπερίληψη των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες βρίσκεται στο επίκεντρο της μελέτης των ειδικών των επιστημών αγωγής και της ψυχολογίας εξαιτίας των επιδράσεων που ασκούν στην πρακτική εφαρμογή της παιδαγωγικής προσέγγισης. Υπό αυτό το πρίσμα οι στάσεις που διατηρούν οι επαγγελματίες για την αναπηρία και τη συμπερίληψη επηρεάζουν τον τρόπο που εκείνοι δρουν απέναντι στα άτομα που σχετίζονται με τα δύο αντικείμενα. Η σύνδεση της στάσης με τη συμπεριφορά επηρεάζεται από πολλούς παράγοντες ανάμεσα στους οποίους είναι οι γνώσεις και οι εμπειρίες (Daruwalla & Darcy, 2005). Αυτό σημαίνει ότι οι γνώσεις που έχουν οι εκπαιδευτικοί αναφορικά με την αναπηρία των μαθητών και οι προηγούμενες εμπειρίες που έχουν αποκομίσει από μαθητές με αναπηρία συντελούν στη διαμόρφωση των στάσεων τους. Η συγκεκριμένη περιγραφή δείχνει ότι οι στάσεις δεν αποτελούν μία σταθερή και αμετάβλητη δομή αλλά αντίθετα είναι μία διαδικασία που μαθαίνεται. Με τον τρόπο αυτό οι στάσεις είναι αποτέλεσμα εμπειριών μάθησης και άρα μπορούν να αλλάξουν αν δοθούν τα κατάλληλα ερεθίσματα (Diamond & Huang, 2005).

Στο πλαίσιο της μελέτης των εκπαιδευτικών και του τρόπου που προσεγγίζουν τη συμπερίληψη δίνεται έμφαση στο διαχωρισμό των στάσεων τους σε θετικές και αρνητικές. Ο διαχωρισμός αυτός αφορά τις αρνητικές ή τις θετικές αντιλήψεις που έχουν μάθει τα άτομα να διατηρούν ως προς το εκάστοτε αντικείμενο. Η αρνητική ή θετική στάση επηρεάζεται από τη χροιά που έχουν αποδώσει τα άτομα στις γνώσεις και τις εμπειρίες τους αναφορικά με το αντικείμενο (Gawronski, 2007). Οι θετικές στάσεις σχετίζονται με τις γνώσεις, τις δεξιότητες, τα θετικά συναισθήματα και τις ωφέλιμες συμπεριφορές που χαρακτηρίζουν τους εκπαιδευτικούς. Πιο αναλυτικά, οι εκπαιδευτικοί που πιστεύουν ότι είναι καταρτισμένοι, διατηρούν θετικά συναισθήματα και εφαρμόζουν συμπεριφορές υποστήριξης στα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και παρουσιάζουν θετικές στάσεις απέναντι στη συμπερίληψη (Schmidt & Vrhovnik, 2015). Από την άλλη μεριά, οι αρνητικές στάσεις αφορούν τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών ότι η συμπερίληψη δεν είναι μία λειτουργική προσέγγιση, τα συναισθήματα (άγχος, φόβος) των επαγγελματιών απέναντι στην ομάδα μαθητών και τις ακατάλληλες συμπεριφορές που εκδηλώνουν (McHatton &

Parker, 2013). Η περιγραφή των θετικών και των αρνητικών στάσεων δείχνει ότι τα τρία περιεχόμενα των στάσεων διαμορφώνουν τη θετική ή αρνητική διάθεση που έχουν οι εκπαιδευτικοί απέναντι στη συμπερίληψη των μαθητών με εκπαιδευτικές ανάγκες στο γενικό σχολείο (Oswald & Swart, 2011). Επομένως, οι στάσεις των εκπαιδευτικών για τη συμπερίληψη αφορούν το βαθμό βάσει του οποίου εκείνοι πιστεύουν ότι μπορούν τα παιδιά με διαφορετικότητα να ενταχθούν στο γενικό σχολείο και το βαθμό βάσει του οποίου εκείνοι είναι υπεύθυνοι για την ομαλή ένταξη των μαθητών (Symeonidou & Phtiaka, 2009).

Η αυτό-αποτελεσματικότητα, όπως και οι στάσεις, αποτελεί επίσης μία έννοια που προέρχεται από τη ψυχολογία και ειδικότερα από την κοινωνικό-γνωστική θεωρία του ψυχολόγου Bandura (1997). Σύμφωνα με τη θεωρία η αυτό-αποτελεσματικότητα αφορά τις πεποιθήσεις που διατηρούν οι άνθρωποι σε σχέση με τις ικανότητές τους. Η έννοια αυτή αντικατοπτρίζει τον τρόπο με τον οποίο ένα άτομο εκτιμά τις ικανότητές του προκειμένου να επιτύχει ένα ή περισσότερα έργα. Οι θετικές ή αρνητικές εκτιμήσεις φαίνεται ότι επηρεάζουν τη συμπεριφορά του ατόμου και άρα την επιτυχία ή την αποτυχία του στο έργο που χρειάζεται να εκτελέσει. Στην αυτό-αποτελεσματικότητα περιλαμβάνονται τρεις διαστάσεις, το μέγεθος της προσπάθειας, η δύναμη και η γενίκευση. Πιο αναλυτικά, ένα άτομο θεωρεί ή όχι ότι είναι αποτελεσματικό λαμβάνοντας υπόψη το μέγεθος της προσπάθειας που χρειάζεται να καταβάλει για την επίτευξη του στόχου του (Williams, 2010). Ακόμα, ένα άτομο πιστεύει ότι είναι αποτελεσματικό όταν πιστεύει ότι έχει τη δύναμη (ψυχική και μη) για να εκτελέσει το έργο. Στην τρίτη διάσταση δίνεται έμφαση στο ρόλο που έχει η επιτυχημένη έκβαση ενός έργου. Πιο συγκεκριμένα, ένα άτομο πιστεύει ότι μπορεί να καταφέρει κάτι επειδή έχει πετύχει κάτι παρόμοιο σε μία άλλη συνθήκη. Οι τρεις αυτές διαστάσεις συνδέονται με τον τρόπο που αναπτύσσεται η αυτό-αποτελεσματικότητα (Maddux & Gosselin, 2012).

Στην κοινωνικό-γνωστική θεωρία παρουσιάζονται τέσσερις τρόποι βάσει των οποίων τα άτομα αναπτύσσουν την αυτό-αποτελεσματικότητά τους. Ο πρώτος τρόπος είναι η απόκτηση της αυτό-αποτελεσματικότητας μέσα από την εμπειρία. Η ανάπτυξη μίας ενισχυμένης και ανθεκτικής αντίληψης για την αποτελεσματικότητα των ικανοτήτων απαιτεί την απόκτηση θετικών και αρνητικών εμπειριών. Τα άτομα, δηλαδή χρειάζεται να αντιμετωπίσουν δυσκολίες και να τις ξεπεράσουν για να

δημιουργήσουν υψηλή αυτό-αποτελεσματικότητα. Ο δεύτερος τρόπος αφορά την κοινωνική μίμηση, δηλαδή την παρακολούθηση ατόμων που βρίσκονται στην ίδια θέση και καταφέρνουν να εκπληρώσουν τους στόχους τους. Ο τρίτος τρόπος σχετίζεται με τις πεποιθήσεις που διατηρούν για τον εαυτό τους. Τα άτομα που έχουν αναπτύξει θετικές στάσεις και πεποιθήσεις για τον εαυτό τους μπορούν να αναπτύξουν και υψηλή αυτό-αποτελεσματικότητα. Ο τέταρτος τρόπος σχετίζεται με τον τρόπο που τα άτομα διαχειρίζονται τα συναισθήματά τους. Η ανάπτυξη της αυτό-αποτελεσματικότητας απαιτεί την αποτελεσματική διαχείριση των συναισθημάτων (Bandura, 2012).

Οι τέσσερις τρόποι ανάπτυξης της αυτό-αποτελεσματικότητας βοηθά και στην κατανόηση του τρόπου με τον οποίο οι εκπαιδευτικοί προσεγγίζουν τις ικανότητές τους. Οι εμπειρίες των εκπαιδευτικών, τα ερεθίσματα που έχουν λάβει και τα προσωπικά τους ψυχολογικά χαρακτηριστικά επηρεάζουν την ανάπτυξη της αυτό-αποτελεσματικότητάς τους (Vieluf et al., 2013). Ακόμα, όσον αφορά τους εκπαιδευτικούς η αποτελεσματικότητα χωρίζεται σε δύο κατηγορίες. Η πρώτη κατηγορία είναι η αυτό-αποτελεσματικότητα που αφορά τις πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών σε σχέση με τις ικανότητές τους να επηρεάσουν τη μάθηση των παιδιών με και χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Η δεύτερη κατηγορία είναι εκείνη της εκπαιδευτικής αποτελεσματικότητας και αφορά τις πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών σε σχέση με τον τρόπο που οι διδακτικές διαδικασίες μπορούν να βοηθήσουν στη διαχείριση των δυσκολιών που θα αντιμετωπίσουν (Tsakiridou & Polyzoroulou, 2014). Αυτό σημαίνει ότι η αυτό-αποτελεσματικότητα αφορά τόσο το βαθμό κατά τον οποίο οι εκπαιδευτικοί πιστεύουν ότι είναι ικανοί ως επαγγελματίες όσο και το βαθμό κατά τον οποίο πιστεύουν ότι μπορούν να ξεπεράσουν τα εμπόδια (Weisel, A., & Dror, 2006).

Η θεωρητική προσέγγιση της αυτό-αποτελεσματικότητας αξιοποιείται για τη μελέτη του τρόπου με τον οποίο οι εκπαιδευτικοί προσεγγίζουν τη συμπερίληψη. Στο πλαίσιο της θεωρίας υποστηρίζεται ότι οι αντιλήψεις που έχουν οι εκπαιδευτικοί για την αποτελεσματικότητά τους επηρεάζουν το περιβάλλον μάθησης που διαμορφώνουν για τους μαθητές τους αλλά και τις εκτιμήσεις τους σε σχέση με τις διαφορετικές μαθησιακές δραστηριότητες που υλοποιούν εντός της σχολικής τάξης (Sharma et al., 2012). Στην περίπτωση της συμπερίληψης υπάρχει ο ισχυρισμός ότι οι

εκπαιδευτικοί με υψηλή αυτό-αποτελεσματικότητα πιστεύουν ότι οι μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες μπορούν να ενταχθούν ομαλά στο γενικό σχολείο. Η πεποίθηση αυτή τους οδηγεί και στην εφαρμογή μεθόδων διδασκαλίας οι οποίες είναι αποτελεσματικές στη συμπεριληπτική εκπαίδευση. Σε αντίθεση, οι εκπαιδευτικοί με χαμηλή αυτό-αποτελεσματικότητα είναι εκείνοι που πιστεύουν ότι η συμπερίληψη δεν είναι μία προσέγγιση που μπορούν να υποστηρίξουν με αποτέλεσμα να μην την εφαρμόζουν στη διδασκαλία τους (Malinen et al., 2013). Από τα στοιχεία αυτά φαίνεται ότι η αυτό-αποτελεσματικότητα συνδέεται τόσο με τις στάσεις όσο και με τις συμπεριφορές των εκπαιδευτικών απέναντι στη συμπερίληψη των παιδιών με εκπαιδευτικές ανάγκες στο γενικό σχολείο. Αυτά τα δύο ψυχολογικά φαινόμενα που εμφανίζονται στους εκπαιδευτικούς μεσολαβούνται από ένα εύρος παραγόντων όπως γίνεται ορατό στη συνέχεια (Sharma et al., 2012).

### **1.2.1 Παράγοντες που επηρεάζουν τις στάσεις των εκπαιδευτικών**

Οι στάσεις των εκπαιδευτικών απέναντι στη συμπερίληψη των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο γενικό σχολείο βρίσκεται στο επίκεντρο του ενδιαφέροντος των ερευνητών τις τελευταίες δεκαετίες. Η μελέτη της βιβλιογραφίας δείχνει ότι παρά το γεγονός ότι σε γενικό επίπεδο οι εκπαιδευτικοί παρουσιάζουν θετικές στάσεις εμφανίζονται σημαντικές αποκλίσεις μεταξύ τους. Οι στάσεις των εκπαιδευτικών, δηλαδή, διαφέρουν με τους ερευνητές να εστιάζουν στην προσοχή τους στους παράγοντες που εμπλέκονται στα αντικρουόμενα αποτελέσματα (Saloviita, 2020).

Ανάμεσα στους παράγοντες που ασκούν επιδράσεις στις στάσεις των εκπαιδευτικών απέναντι στη συμπερίληψη εντοπίζεται το είδος και η σοβαρότητα της εκπαιδευτικής ανάγκης που εμφανίζουν οι μαθητές. Αυτό που παρατηρείται είναι ότι υπάρχει αρνητική συσχέτιση ανάμεσα στις στάσεις των εκπαιδευτικών και της σοβαρότητας της εκπαιδευτικής ανάγκης των μαθητών. Όσο υψηλότερη, δηλαδή, είναι η σοβαρότητα της ειδικής εκπαιδευτικής ανάγκης τόσο πιο αρνητική είναι η στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στη συμπερίληψη (Lee et al., 2015). Ο ισχυρισμός αυτός επιβεβαιώθηκε στην έρευνα των Rakar και Kaczmarek (2010) στην οποία τονίστηκε ότι η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών δεν επιθυμεί τη συμπερίληψη των μαθητών με σοβαρές εκπαιδευτικές ανάγκες στο γενικό σχολείο. Στο ίδιο πλαίσιο φαίνεται ότι και το είδος των εκπαιδευτικών αναγκών επηρεάζει τις στάσεις των



επαγγελματιών ως προς τη συμπερίληψη. Σε γενικό επίπεδο παρατηρείται ότι οι εκπαιδευτικοί είναι πιο θετικά διακείμενοι στη συμπερίληψη μαθητών με σωματικές και αισθητηριακές αναπηρίες σε σύγκριση με την ένταξη στο γενικό σχολείο μαθητών με συναισθηματικές δυσκολίες. Οι Čagran και Schmidt (2011) πραγματοποίησαν μία έρευνα στους εκπαιδευτικούς από τη Σλοβενία σε σχέση με τις στάσεις τους απέναντι στη συμπερίληψη των μαθητών με διαφορετικές ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Από τα αποτελέσματα της εμπειρικής μελέτης προέκυψε ότι οι πιο θετικές στάσεις είναι απέναντι στους μαθητές με αισθητηριακές αναπηρίες ενώ οι πιο αρνητικές είναι απέναντι στους μαθητές με προβλήματα συμπεριφοράς. Επομένως, οι ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες των παιδιών επηρεάζουν τις στάσεις των εκπαιδευτικών για τη συμπερίληψη.

Η επίδραση που ασκεί το είδος της εκπαιδευτικής ανάγκης και η σοβαρότητα της στις στάσεις των εκπαιδευτικών βασίζεται στις στάσεις που εκείνοι έχουν για τις εκπαιδευτικές ανάγκες. Πιο αναλυτικά, οι εκπαιδευτικοί που διατηρούν αρνητικές στάσεις απέναντι στις εκπαιδευτικές ανάγκες, είτε επειδή δεν έχουν το κατάλληλο γνωστικό υπόβαθρο είτε επειδή είναι αρνητικά προκατειλημμένοι, αναπτύσσουν και αρνητικές στάσεις απέναντι στη συμπερίληψη. Αυτό σημαίνει ότι οι εκπαιδευτικοί για να προσεγγίζουν θετικά τη συμπερίληψη χρειάζεται να προσεγγίζουν θετικά και τη διαφορετικότητα. Η παρουσία αρνητικών προκαταλήψεων και στάσεων απέναντι στις διαφορετικές ομάδες μαθητών θα οδηγήσει και στην ανάπτυξη αρνητικών στάσεων απέναντι στη συμπερίληψη (Krischler & Pit-ten Cate, 2019). Ο ισχυρισμός αυτός επιβεβαιώθηκε σε μία έρευνα που πραγματοποιήθηκε σε εκπαιδευτικούς της Κύπρου (Damianidou & Phtiaka, 2018). Παρά το γεγονός ότι η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών παρουσίασε θετικές στάσεις απέναντι στη συμπερίληψη φάνηκε ότι οι αρνητικές τους στάσεις για αυτή απορρέουν από τις προκαταλήψεις που διατηρούν για τους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.

Ένας ακόμα παράγοντας ο οποίος συνδέεται στα ευρήματα της βιβλιογραφίας με τις στάσεις των εκπαιδευτικών είναι οι προηγούμενες εμπειρίες τους αναφορικά με τη συμπερίληψη και την εκπαίδευση των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Οι θετικές εμπειρίες των επαγγελματιών μπορούν να οδηγήσουν σε θετικές στάσεις. Η σχέση μεταξύ της εμπειρίας και των στάσεων έγινε ορατή στην εμπειρική έρευνα των Moberg et al. (2019) που συμμετείχαν εκπαιδευτικοί από τη Φινλανδία και την

Ιαπωνία. Στις δύο ομάδες εκπαιδευτικών η ύπαρξη μίας θετικής εμπειρίας από τη συμπεριληπτική εκπαίδευση σχετίστηκε με τον εντοπισμό θετικών στάσεων απέναντι σε αυτή. Οι εκπαιδευτικοί, δηλαδή, που βίωσαν τη συμπερίληψη και ειδικά την επιτυχημένη εφαρμογή τους οδηγούνται στην ανάπτυξη θετικών στάσεων. Το εύρημα αυτό βρίσκεται σε πλήρη συμφωνία με εκείνο της έρευνας των Ahmed et al. (2012). Στη δεύτερη αυτή εμπειρική μελέτη καταγράφηκε ότι οι εκπαιδευτικοί που είχαν διδάξει στο παρελθόν με επιτυχία σε τάξεις συμπερίληψης όπως κι εκείνοι που είχαν έρθει σε επαφή με μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες εμφανίζουν τις πιο θετικές στάσεις απέναντι στη συμπερίληψη. Η σημασία των θετικών εμπειριών με μαθητές που παρουσιάζουν ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στις θετικές στάσεις των εκπαιδευτικών καταγράφηκε και σε μία ακόμα έρευνα (Thaver & Lim, 2014). Τα στοιχεία αυτά δείχνουν ότι η θετική επαφή με τη συμπερίληψη είναι εκείνη που σχετίζεται με την ανάπτυξη θετικών στάσεων. Η παρουσία αρνητικών εμπειριών από σχολικές τάξεις που φοιτούν μαθητές με και χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες μπορεί να οδηγήσει στην ανάπτυξη αρνητικών στάσεων απέναντι στην παιδαγωγική προσέγγιση της συμπερίληψης (Dias & Cadime, 2016).

Επιπλέον, οι στάσεις που έχουν οι εκπαιδευτικοί για τη συμπερίληψη λαμβάνουν επιρροές από το ευρύτερο εκπαιδευτικό σύστημα στο οποίο ανήκουν. Αυτό σημαίνει ότι οι εκπαιδευτικοί μπορεί να προσεγγίζουν θετικά τη φιλοσοφία της συμπερίληψης αλλά στην ένταξη των παιδιών με ειδικές ανάγκες στο σχολείο αντιμετωπίζουν δυσκολίες οι οποίες επηρεάζουν αρνητικά τις στάσεις τους. Οι δυσκολίες οφείλονται στην ελλιπή υποστήριξη και τους πόρους που λαμβάνουν από το γενικότερο εκπαιδευτικό σύστημα (Leatherman & Niemeyer, 2005). Οι Chiner και Cardona (2013) διεξήγαγαν μία εμπειρική μελέτη στην Ισπανία προκειμένου να εντοπίσουν τα στοιχεία που επηρεάζουν τις στάσεις των εκπαιδευτικών. Ανάμεσα στα ευρήματα της έρευνας καταγράφηκε ότι οι εκπαιδευτικοί που διατηρούσαν τις πιο θετικές στάσεις απέναντι στη συμπερίληψη ήταν εκείνοι που θεωρούσαν ότι λαμβάνουν πόρους και υποστήριξη από το εκπαιδευτικό σύστημα. Από την άλλη μεριά, οι εκπαιδευτικοί που ανέφεραν την απουσία υποστήριξης ήταν εκείνοι με τις πιο αρνητικές στάσεις. Το εύρημα αυτό έχει παρατηρηθεί και σε άλλες εμπειρικές μελέτες όπως είναι εκείνη των Coutsocostas και Alborz (2010) που πραγματοποιήθηκε σε δείγμα του ελληνικού πληθυσμού εκπαιδευτικών. Στη συγκεκριμένη εμπειρική μελέτη, όπως και στην προηγούμενη, η μη παροχή

υποστήριξης από το εκπαιδευτικό πλαίσιο λειτουργεί κατασταλτικά στην ανάπτυξη θετικών στάσεων απέναντι στη συμπερίληψη.

Από τα παραπάνω στοιχεία γίνονται ορατές οι στάσεις που εμφανίζουν οι εκπαιδευτικοί περισσότερο για τον τρόπο εφαρμογής της συμπερίληψης και λιγότερο για τη φιλοσοφία στην οποία βασίζεται. Οι επαγγελματίες, δηλαδή, αντιμετωπίζουν εμπόδια στην εφαρμογή της συμπερίληψης τα οποία σχετίζονται με τους πόρους που διατίθενται από το εκπαιδευτικό σύστημα. Οι δυσκολίες των εκπαιδευτικών οδηγούν στην ανάπτυξη αρνητικών στάσεων οι οποίες επικεντρώνονται σε πρακτικά ζητήματα. Αυτό σημαίνει ότι οι εκπαιδευτικοί επιθυμούν τη συμπερίληψη των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο σχολείο αλλά με τον κατάλληλο τρόπο (Malki & Einat, 2018). Οι αντιλήψεις αυτές των εκπαιδευτικών εκφράστηκαν στην ποιοτική έρευνα που πραγματοποίησαν οι Goodman και Burton (2010). Στην έρευνα αυτή τονίστηκε ότι οι εκπαιδευτικοί καλούνται να διαχειριστούν ένα σημαντικό κενό που υπάρχει μεταξύ της θεωρίας και της πράξης αναφορικά με τη συμπερίληψη. Οι εκπαιδευτικοί αναγνωρίζουν τη σημασία της συμπερίληψης και επιθυμούν να την υπηρετήσουν. Ωστόσο, τα εμπόδια που συναντούν στο σχολείο εξαιτίας των περιορισμένων πόρων τους δημιουργούν δυσαρέσκεια με αποτέλεσμα να αναπτύσσουν τελικά αρνητικές στάσεις για τον τρόπο εφαρμογής της συμπερίληψης.

Επιπρόσθετα, οι παράγοντες που συνδέονται με τις θετικές ή αρνητικές στάσεις των εκπαιδευτικών απέναντι στη συμπερίληψη σχετίζονται και με τα κοινωνικοδημογραφικά τους χαρακτηριστικά. Στο πλαίσιο αυτό υπάρχουν παρατηρήσεις που δείχνουν ότι το φύλο, η ηλικία, η εργασιακή εμπειρία και το μορφωτικό επίπεδο επηρεάζουν τις στάσεις τους (Alquraini, 2012). Όσον αφορά το φύλο υπάρχουν στοιχεία που δείχνουν ότι οι γυναίκες εκπαιδευτικοί αντιμετωπίζουν πιο θετικά τη συμπερίληψη σε σύγκριση με τους άντρες εκπαιδευτικούς. Για παράδειγμα, στην έρευνα των Boyle et al. (2013) φάνηκε ότι οι γυναίκες εκπαιδευτικοί διατηρούσαν στατιστικά σημαντικά θετικότερες στάσεις απέναντι στη συμπερίληψη σε σχέση με τους άντρες συνάδελφούς τους. Αντίστοιχα ευρήματα σημειώθηκαν και στην έρευνα των Alasim και Paul (2019) στην οποία επίσης τονίστηκε ότι οι γυναίκες διατηρούν θετικότερες στάσεις για τη συμπερίληψη σε σύγκριση με τους άντρες. Ωστόσο, υπάρχει και μία μερίδα ερευνών στην οποία δεν

παρουσιάζεται στατιστικά σημαντική σχέση ανάμεσα στο φύλο και τις στάσεις (Forlin et al., 2009).

Στα κοινωνικοδημογραφικά χαρακτηριστικά που επηρεάζουν τις στάσεις των εκπαιδευτικών απέναντι στη συμπερίληψη περιλαμβάνεται και η ηλικία τους. Ο παράγοντας αυτός και ειδικότερα η νεαρή ηλικία των επαγγελματιών σχετίζεται με την παρουσία θετικών στάσεων. Η συγκεκριμένη παρατήρηση προκύπτει από τα ευρήματα των εμπειρικών μελετών. Για παράδειγμα, στην έρευνα των Borjman και Donohue (2013) σημειώθηκε ότι οι νεότεροι ηλικιακά εκπαιδευτικοί (κάτω των 40 ετών) παρουσιάζουν θετικότερες στάσεις για τη συμπερίληψη μαθητών με νευροαναπτυξιακές διαταραχές και μαθησιακές δυσκολίες στο γενικό σχολείο. Τα αποτελέσματα αυτά βρίσκονται σε συμφωνία με εκείνα μίας ακόμα έρευνας (Monsen et al., 2014). Οι ερευνητές βρήκαν ότι η ηλικία και ειδικότερα η νεαρή ηλικία σχετίζεται σημαντικά με τη διατήρηση θετικών στάσεων για τη συμπερίληψη. Επομένως, η νεαρή ηλικία των εκπαιδευτικών μπορεί να θεωρηθεί ένας από τους παράγοντες που επηρεάζει την ανάπτυξη θετικών στάσεων.

Στο ίδιο πλαίσιο παρουσιάζονται στοιχεία που δείχνουν το σημαντικό ρόλο που ασκούν τα χρόνια εργασιακής εμπειρίας των εκπαιδευτικών στις στάσεις που εκείνοι έχουν για τη συμπερίληψη των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο σχολείο. Σε γενικό επίπεδο υποστηρίζεται ότι οι λιγότερο έμπειροι εκπαιδευτικοί είναι εκείνοι που παρουσιάζουν και τις πιο αρνητικές στάσεις. Αυτό συμβαίνει διότι οι νεαροί επαγγελματίες συναντούν πολλά εμπόδια στην εκπαίδευση των παιδιών με ειδικές ανάγκες με αποτέλεσμα να διαμορφώνουν αρνητικές εμπειρίες και άρα στάσεις σε σχέση με τη συμπερίληψη (Alghazo & Naggar Gaad, 2004). Ο ισχυρισμός αυτός επιβεβαιώνεται σε εμπειρικό επίπεδο μέσα από την υλοποίηση ερευνών. Χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτελεί η εμπειρική μελέτη των Forlin et al. (2010) που πραγματοποιήθηκε σε εκπαιδευτικούς στο Μεξικό. Ανάμεσα στα ευρήματα της έρευνας παρατηρήθηκε μία σημαντική σχέση μεταξύ της εργασιακής εμπειρίας και των στάσεων των εκπαιδευτικών απέναντι στη συμπερίληψη. Οι εκπαιδευτικοί που είχαν τη μεγαλύτερη εργασιακή εμπειρία ήταν κι εκείνοι με τις πιο θετικές στάσεις. Παρόμοια ευρήματα σημειώθηκαν και από την έρευνα των Avramidis και Kalyva (2007) που έλαβε χώρα σε δείγμα του ελληνικού πληθυσμού εκπαιδευτικών. Στην έρευνα τους οι ειδικοί τόνισαν ότι οι συμμετέχοντες που είχαν εργασιακή τη

μεγαλύτερη εργασιακή εμπειρία ήταν κι εκείνοι που εμφάνισαν τις υψηλότερες θετικές στάσεις. Επομένως, η εργασιακή εμπειρία των εκπαιδευτικών συνεισφέρει στις θετικές τους στάσεις απέναντι στην ένταξη των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο γενικό σχολείο.

Ακόμα, όσον αφορά το ρόλο που έχει το μορφωτικό επίπεδο των εκπαιδευτικών στις στάσεις που διατηρούν για τη συμπερίληψη δίνεται προσοχή και στο αντικείμενο των σπουδών τους. Πιο ειδικά, η εκπαίδευση των επαγγελματιών σε θέματα που αφορούν την ειδική αγωγή και τη συμπερίληψη φαίνεται ότι συνεισφέρει στη διαμόρφωση θετικών στάσεων (Saloniita, 2020). Η επίδραση αυτή της εκπαίδευσης έγινε ορατή στην έρευνα των Bhatnagar και Das (2014) που πραγματοποιήθηκε σε εκπαιδευτικούς στην Ινδία. Οι ειδικοί κατέγραψαν στα αποτελέσματα της μελέτης τους ότι υπάρχει θετική συσχέτιση ανάμεσα στην εκπαίδευση στην ειδική αγωγή και τις θετικές στάσεις των συμμετεχόντων. Το εύρημα αυτό βρίσκεται σε πλήρη συμφωνία με το θεωρητικό υπόβαθρο των στάσεων που παρουσιάστηκε προηγουμένως. Οι στάσεις επηρεάζονται από τις γνώσεις των εκπαιδευτικών. Παρόμοια αποτελέσματα αναφέρθηκαν και στην έρευνα των Hernandez et al. (2016) στην οποία συμμετείχαν εκπαιδευτικοί ειδικής και γενικής αγωγής. Οι ερευνητές τόνισαν στα αποτελέσματα της μελέτης τους ότι οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής παρουσίασαν περισσότερο θετικές στάσεις από τους υπόλοιπους συμμετέχοντες. Τα συγκεκριμένα ευρήματα επιβεβαιώθηκαν και σε μία ακόμα έρευνα στην οποία εφαρμόστηκε και αξιολογήθηκε η αποτελεσματικότητα ενός επιμορφωτικού προγράμματος συμπερίληψης σε εκπαιδευτικούς γενικής αγωγής (Kurniawati et al., 2017). Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών συνέλαβε στην ανάπτυξη θετικών στάσεων. Επομένως, οι επαγγελματίες που έχουν λάβει εκπαίδευση σε σχέση με τη συμπερίληψη οδηγούνται στην ανάπτυξη θετικών στάσεων απέναντι σε αυτή και τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.

Η μελέτη των παραπάνω στοιχείων δείχνει ότι οι στάσεις των εκπαιδευτικών απέναντι στη συμπερίληψη επηρεάζονται από μία σειρά παραγόντων. Οι παράγοντες αυτοί αφορούν τόσο τα χαρακτηριστικά που φέρουν οι εκπαιδευτικοί ως επαγγελματίες αλλά και τον τρόπο που προσεγγίζουν τις ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες των μαθητών (Parasuram, 2006). Η ύπαρξη αντίστοιχων παραγόντων εντοπίζεται και στο πλαίσιο της μελέτης της αυτό-αποτελεσματικότητας των

εκπαιδευτικών.

### **1.2.2 Παράγοντες που επηρεάζουν την αυτό-αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών**

Η μελέτη της αυτό-αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών σε σχέση με τη συμπερίληψη προκύπτει από το κεντρικό ρόλο που παίζει το συγκεκριμένο ψυχολογικό περιεχόμενο στην εφαρμογή της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης. Η αυτό-αποτελεσματικότητα είναι άρρηκτα συνδεδεμένη με την ικανότητα των εκπαιδευτικών να είναι επιτυχημένοι στις τάξεις συμπερίληψης και να οδηγήσουν τους μαθητές του στη βέλτιστη σχολική επίδοση. Οι παράγοντες που επηρεάζουν θετικά ή αρνητικά το ψυχολογικό αυτό περιεχόμενο είναι αναγκαίο να εντοπιστούν προκειμένου να σχεδιαστούν οι παρεμβάσεις που συντελούν στην ενίσχυση της αυτό-αποτελεσματικότητας και άρα της επιτυχημένης εφαρμογής της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης (Alnahdi, 2020).

Στο πλαίσιο της μελέτης της αυτό-αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών δίνεται έμφαση στη διερεύνηση των πεδίων της συμπερίληψης για το οποίο διατηρούν τη μεγαλύτερη θετική πεποίθηση. Χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτελεί η έρευνα των Savolainen et al. (2012) στην οποία συμμετείχαν εκπαιδευτικοί από τη Φιλανδία και τη Νότιο Αφρική. Οι ειδικοί επισημαίνουν στα ευρήματά τους ότι οι δύο ομάδες εκπαιδευτικών διέφεραν σημαντικά ως προς την αυτό-αποτελεσματικότητά τους. Πιο συγκεκριμένα, οι συμμετέχοντες από τη Φιλανδία εμφάνισαν υψηλότερη αυτό-αποτελεσματικότητα ως προς τη διαχείριση της συμπεριφοράς των μαθητών στη σχολική τάξη ενώ οι συμμετέχοντες από τη Φιλανδία εμφάνισαν υψηλότερη αυτό-αποτελεσματικότητα ως προς τη χρήση των κατάλληλων παιδαγωγικών μεθόδων. Οι δύο ομάδες συμμετεχόντων είχαν υψηλή αυτό-αποτελεσματικότητα στο σύνολο αλλά διαφορές ως προς το πεδίο των θετικών τους πεποιθήσεων.

Μία άλλη έρευνα στην οποία εξετάστηκαν οι επιμέρους διαστάσεις της αυτό-αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών σε σχέση με τη συμπερίληψη είναι εκείνη των San Martin et al. (2021) που πραγματοποιήθηκε στη Χιλή. Στα ευρήματα της έρευνας αναφέρεται ότι στο σύνολό τους οι εκπαιδευτικοί εμφανίζουν σε υψηλό βαθμό το συγκεκριμένο χαρακτηριστικό. Το υψηλότερο επίπεδο αυτό-αποτελεσματικότητας σημειώνεται ως προς τη συνεργασία με άλλα άτομα ενώ το

χαμηλότερο ως προς τη διαχείριση των συμπεριφορών των μαθητών εντός της σχολικής τάξης. Η αυτό-αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών ως προς τη συνεργασία με άλλα άτομα στο πλαίσιο της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης εξετάστηκε και στην έρευνα των McGarrigle et al. (2021). Οι ειδικοί καταγράφουν στα ευρήματα της μελέτης τους ότι οι συμμετέχοντες παρουσιάζουν χαμηλή αυτό-αποτελεσματικότητα ως προς τη συνεργασία με τους γονείς. Αυτό σημαίνει ότι οι εκπαιδευτικοί μπορεί να νιώθουν σιγουριά για τη συνεργασία με άλλους εκπαιδευτικούς αλλά όχι με την εμπλοκή των γονέων στη σχολική ζωή.

Η αυτό-αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών ως σύνολο αλλά και ως επιμέρους διαστάσεις εξετάζεται από την επιστημονική κοινότητα προκειμένου να προκύψουν στοιχεία σε σχέση με τους παράγοντες που την επηρεάζουν. Στο ερευνητικό αυτό πεδίο δίνεται προσοχή στα χαρακτηριστικά των μαθητών και το είδος της εκπαιδευτικής ανάγκης που εκείνα παρουσιάζουν. Αυτό σημαίνει ότι το είδος της αναπηρίας που αντιμετωπίζουν οι μαθητές μπορεί να συντελεί στη μείωση ή την αύξηση της αυτό-αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών (Schwab, 2019). Για παράδειγμα, οι Anglim et al. (2019) μελέτησαν την αυτό-αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών ως προς τη συμπερίληψη μαθητών με αυτισμό. Οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην έρευνα τόνισαν ότι δε νιώθουν αποτελεσματικοί διότι δεν έχουν τις κατάλληλες γνώσεις. Η χαμηλή αυτό-αποτελεσματικότητα τους αφορούσε σε μεγάλο βαθμό τη διαχείριση των συμπεριφορών των μαθητών με αυτισμό. Ο αυτισμός όπως κι άλλες σοβαρές εκπαιδευτικές ανάγκες επηρεάζουν την αυτό-αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών και σε άλλες εμπειρικές μελέτες. Ανάμεσα σε αυτές εντοπίζεται εκείνη των Yada και Savolainen (2019) που έλαβε χώρα με τη συμμετοχή εκπαιδευτικών από την Ιαπωνία και τη Φιλανδία. Από τις στατιστικές αναλύσεις προέκυψε ότι η αυτό-αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών επηρεάστηκε από τη σοβαρότητα της εκπαιδευτικής ανάγκης των μαθητών. Οι εκπαιδευτικοί και κυρίως εκείνοι από την Ιαπωνία παρουσίασαν τη χαμηλότερη αυτό-αποτελεσματικότητα αναφορικά με τη συμπερίληψη μαθητών με σοβαρές εκπαιδευτικές ανάγκες στο γενικό σχολείο. Αυτό σημαίνει ότι οι δυσκολίες που βιώνουν οι μαθητές επηρεάζουν την αυτό-αποτελεσματικότητα των επαγγελματιών. Ο συγκεκριμένος ισχυρισμός επιβεβαιώνεται και σε μία ακόμα έρευνα στην οποία συμμετείχαν εκπαιδευτικοί προσχολικής εκπαίδευσης (Sawyer et al., 2020). Οι συμμετέχοντες τόνισαν ότι η αυτό-αποτελεσματικότητα τους επηρεάζεται από τα προβλήματα συμπεριφοράς των

μαθητών, και ειδικότερα από τη διάσπαση προσοχής. Επομένως, τα συμπεριφορικά προβλήματα των μαθητών μπορούν να θεωρηθούν ένας κατασταλτικός παράγοντας για την αυτό-αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών αναφορικά με τη συμπερίληψη.

Επιπλέον, οι πεποιθήσεις που διατηρούν οι εκπαιδευτικοί σε σχέση με την αποτελεσματικότητά τους στη συμπεριληπτική εκπαίδευση επηρεάζονται και από παράγοντες που αφορούν το σχολικό περιβάλλον. Οι εκπαιδευτικοί χρειάζεται να έχουν στη διάθεσή τους σχολικούς πόρους που αφορούν την ηγεσία, την υποστήριξη στη διδασκαλία και τις εκπαιδευτικές πολιτικές προκειμένου να αναπτύξουν μία υψηλή αυτό-αποτελεσματικότητα. Αυτό σημαίνει ότι το περιβάλλον του σχολείου διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στις αντιλήψεις που αναπτύσσουν οι επαγγελματίες για τις ικανότητες τους στην εφαρμογή της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης (Werner et al., 2021). Μία από τις έρευνες στις οποίες αναδεικνύεται ο σημαντικός ρόλος που έχει το σχολικό περιβάλλον στην αυτό-αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών είναι εκείνη του Βαζ (2021) που έλαβε χώρα στην Τουρκία. Ανάμεσα στα ευρήματα της μελέτης σημειώνεται ότι το μέγεθος της τάξης επηρεάζει την αίσθηση της αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών. Στο ίδιο πλαίσιο, το είδος του σχολείου στο οποίο εργάζονται οι εκπαιδευτικοί φαίνεται ότι ασκεί επίσης επιδράσεις στην αυτό-αποτελεσματικότητά τους. Από την έρευνα των San Martin et al. (2021) προέκυψε ότι το ειδικό σχολείο σχετίζεται περισσότερο θετικά με την αυτό-αποτελεσματικότητα σε σύγκριση με το γενικό σχολείο. Οι εκπαιδευτικοί, δηλαδή, που εργάζονται σε ειδικά σχολεία εμφάνισαν υψηλότερη αυτό-αποτελεσματικότητα ενώ εκείνοι που εργάζονται σε γενικά σχολεία τη χαμηλότερη.

Επίσης, το σχολικό κλίμα και η αίσθηση της ομαδικής αποτελεσματικότητας είναι δύο σχολικοί παράγοντες που επηρεάζουν την αυτό-αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών για τη συμπερίληψη. Οι εκπαιδευτικοί έχουν την ανάγκη να βρίσκονται σε ένα περιβάλλον που προάγει τις αρχές της συμπερίληψης και τις εφαρμόζει τόσο στους μαθητές όσο και στο σύνολο της σχολικής κοινότητας. Με τον τρόπο αυτό διαμορφώνεται ένα ομαδικό σχολικό κλίμα στο οποίο υπάρχει η πεποίθηση ότι όλα τα άτομα είναι ικανά να εφαρμόσουν τη συμπερίληψη. Η παρουσία των εκπαιδευτικών σε ένα τέτοιο πλαίσιο ενισχύει την προσωπική τους αυτό-αποτελεσματικότητα (Wilson et al., 2020). Ο ρόλος που έχει το σχολικό κλίμα στην ανάπτυξη θετικών αντιλήψεων για την αποτελεσματικότητα παρουσιάζεται και



στα ευρήματα των σύγχρονων ερευνών. Οι Hosford και O'Sullivan (2016) μελέτησαν τη σχέση που υπάρχει μεταξύ του σχολικού κλίματος και της αυτό-αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στην Ιρλανδία. Από τα αποτελέσματα της έρευνας φάνηκε ότι η θετική στάση που διατηρούν οι εκπαιδευτικοί αναφορικά με το υποστηρικτικό σχολικό κλίμα σχετίζεται θετικά με την αυτό-αποτελεσματικότητά τους. Παρόμοια αποτελέσματα εμφανίστηκαν και σε μία ακόμα έρευνα (Ryan & Mathews, 2022). Στη δεύτερη εμπειρική μελέτη τονίστηκε ότι οι εκπαιδευτικοί που θεωρούν ότι λαμβάνουν υποστήριξη από την ηγεσία του σχολείου ως προς την εφαρμογή της συμπερίληψης παρουσιάζουν και υψηλή αυτό-αποτελεσματικότητα. Επομένως, οι σχολικοί παράγοντες είναι μία σημαντική ομάδα χαρακτηριστικών που επηρεάζει θετικά την αυτό-αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών.

Ένα ακόμα χαρακτηριστικό των εκπαιδευτικών το οποίο ασκεί επιδράσεις στην αυτό-αποτελεσματικότητά τους για τη συμπερίληψη είναι η εμπειρία με άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Από την έρευνα των Peebles και Mendaglio (2014) προέκυψε ότι οι εκπαιδευτικοί που είχαν προηγούμενες εμπειρίες με τη συγκεκριμένη ομάδα του πληθυσμού στο φιλικό ή στο οικογενειακό τους περιβάλλον εμφάνισαν την υψηλότερη αυτό-αποτελεσματικότητα. Στην ίδια έρευνα τονίστηκε ότι και η εκπαίδευση των επαγγελματιών σε θέματα που αφορούν τη συμπεριληπτική διδασκαλία συνετέλεσε θετικά στην ενίσχυση της αυτό-αποτελεσματικότητάς τους. Παρόμοια ευρήματα σημειώθηκαν σε μία άλλη εμπειρική μελέτη που πραγματοποιήθηκε στην Κίνα (Lu et al., 2020). Στη συγκεκριμένη έρευνα καταγράφηκε ότι οι εμπειρίες και οι γνώσεις που είχαν οι εκπαιδευτικοί σε σχέση με τον αυτισμό σχετίζονται σημαντικά με την αυτό-αποτελεσματικότητά τους ως προς την ένταξη των μαθητών αυτών στο γενικό σχολείο. Οι επαγγελματίες που είχαν γνώσεις για τη διαταραχή ένιωθαν ικανοί να εφαρμόσουν τη συμπερίληψη των μαθητών με αυτισμό στο σχολείο. Τα στοιχεία αυτά δείχνουν ότι οι πρακτικές και θεωρητικές εμπειρίες που αφορούν τα άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες σχετίζονται με την αυτό-αποτελεσματικότητά των εκπαιδευτικών. Στο πλαίσιο αυτό περιλαμβάνεται και η σημασία της εργασιακής εμπειρίας των επαγγελματιών. Οι επαγγελματίες με υψηλή εργασιακή εμπειρία στη συμπερίληψη παρουσιάζουν και υψηλή αυτό-αποτελεσματικότητα (Yada et al., 2021).

Πέρα από την εμπειρία των εκπαιδευτικών σημαντικό ρόλο φαίνεται να έχει και το μορφωτικό τους επίπεδο στην αυτό-αποτελεσματικότητα τους προς τη συμπερίληψη. Ο σημαντικός αυτός ρόλος αναδείχθηκε στην έρευνα του Fisher (2017) στην οποία σημειώθηκε ότι το υψηλό μορφωτικό επίπεδο των εκπαιδευτικών επηρεάζει θετικά την αυτό-αποτελεσματικότητα τους. Στο ίδιο πλαίσιο δίνεται έμφαση και το είδος της εκπαίδευσης που έχουν λάβει οι εκπαιδευτικοί. Για παράδειγμα, στην έρευνα των Ekins et al. (2016) τονίστηκε ότι οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής παρουσίασαν υψηλότερη αυτό-αποτελεσματικότητα ως προς την εκπαίδευση των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ενώ οι εκπαιδευτικοί γενικής αγωγής παρουσίασαν χαμηλότερο επίπεδο αυτό-αποτελεσματικότητας. Ωστόσο, υπάρχουν ερευνητικά ευρήματα που δείχνουν ότι ακόμα και οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής παρουσιάζουν χαμηλή αυτό-αποτελεσματικότητα. Η παρατήρηση αυτή προκύπτει από την έρευνα των Tzivinikou και Kagkara (2019) που έλαβε χώρα σε δείγμα του ελληνικού πληθυσμού. Από τα αποτελέσματα της έρευνας προέκυψε ότι η αυτό-αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής ενισχύθηκε μετά τη συμμετοχή τους σε ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα που αφορούσε τη συμπερίληψη. Οι εκπαιδευτικοί είχαν την ανάγκη να συμμετέχουν σε ένα πρόγραμμα εκπαίδευσης σε θέματα που αφορούν τη διδασκαλία των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες προκειμένου να αποκτήσουν σιγουριά για τις ικανότητές τους.

Επίσης, αξίζει να τονιστεί ότι στο πλαίσιο του μορφωτικού υπόβαθρου που έχουν οι εκπαιδευτικοί εξετάζονται και οι γνώσεις τους αναφορικά με το νομικό πλαίσιο της συμπερίληψης. Πιο αναλυτικά, σε εμπειρικές μελέτες παρατηρείται ότι οι εκπαιδευτικοί που είναι εξοικειωμένοι με το νομικό πλαίσιο της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης παρουσιάζουν υψηλότερη αυτό-αποτελεσματικότητα σε σύγκριση με εκείνους που δεν έχουν το αντίστοιχο υπόβαθρο (Logeman et al., 2013). Ο ισχυρισμός αυτός επιβεβαιώνεται στην εμπειρική έρευνα των Chao et al. (2017) στην οποία συμμετείχαν εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης που έλαβαν μέρος σε ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα για τη συμπερίληψη των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Μετά την ολοκλήρωση του προγράμματος εντοπίστηκε η ενίσχυση της αυτό-αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών ειδικά σε θέματα που αφορούν τη νομοθεσία της συμπερίληψης. Οι ερευνητές κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι οι ελλειπείς γνώσεις που είχαν οι εκπαιδευτικοί αναφορικά με το νομοθετικό πλαίσιο

ήταν εκείνες που μείωναν την αυτό-αποτελεσματικότητά τους.

Ακόμα, η μελέτη των παραγόντων που επηρεάζουν την αυτό-αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών ως προς τη συμπερίληψη μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο γενικό σχολείο εστιάζει και στο ρόλο που διαδραματίζουν τα κοινωνικοδημογραφικά τους χαρακτηριστικά. Υπό το πρίσμα αυτό παρατηρούνται ερευνητικά δεδομένα που αφορούν το φύλο. Για παράδειγμα, στην έρευνα των Dukmak et al. (2019) καταγράφεται ότι οι άντρες εκπαιδευτικοί εμφανίζουν υψηλότερη αυτό-αποτελεσματικότητα σε σύγκριση με τις γυναίκες συναδέλφους τους. Αντίστοιχα ευρήματα σημειώθηκαν και στην έρευνα των Mastrothanasis et al. (2021) στην οποία συμμετείχαν Έλληνες εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής. Στην ελληνική αυτή μελέτη οι άντρες παρουσίασαν υψηλότερη αυτό-αποτελεσματικότητα ως προς τη συμπερίληψη των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες σε σύγκριση με τις γυναίκες. Από την άλλη μεριά βρίσκονται τα ευρήματα της έρευνας των San Martin et al. (2021) στην οποία οι γυναίκες παρουσιάζονται με υψηλότερη αυτό-αποτελεσματικότητα σε σύγκριση με τους άντρες. Η υψηλότερη αυτό-αποτελεσματικότητα των γυναικών εκπαιδευτικών σημειώθηκε και στην έρευνα των Shaukat et al. (2019). Επομένως, το φύλο είναι ένας παράγοντας που μπορεί να επηρεάσει την αυτό-αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών σε σχέση με τη συμπερίληψη χωρίς όμως αυτό να σημαίνει ότι ισχύει για όλες τις περιπτώσεις (Mastrothanasis et al., 2021).

Στη μελέτη των δημογραφικών χαρακτηριστικών των εκπαιδευτικών που ασκούν επιδράσεις στην αυτό-αποτελεσματικότητα περιλαμβάνονται στοιχεία που αφορούν και την ηλικία. Χαρακτηριστικό παράδειγμα είναι η εμπειρική μελέτη των Ekins et al. (2016) στην οποία βρέθηκε ότι υπάρχει θετική συσχέτιση μεταξύ της ηλικίας και του ψυχολογικού περιεχομένου. Όσο μεγαλύτερη ήταν, δηλαδή, η ηλικία των επαγγελματιών τόσο μεγαλύτερη ήταν και η αυτό-αποτελεσματικότητά τους. Το εύρημα αυτό βρίσκεται σε συμφωνία με τα αποτελέσματα μίας άλλης εμπειρικής μελέτης που πραγματοποιήθηκε με τη συμμετοχή Ελλήνων εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής. Στην έρευνα των Sarris et al. (2020) οι εκπαιδευτικοί με μεγαλύτερη ηλικία ήταν κι εκείνη με την υψηλότερη αυτό-αποτελεσματικότητα. Ωστόσο, στο σημείο αυτό χρειάζεται να τονιστεί ότι ο παράγοντας της ηλικίας δεν επηρεάζει πάντα την αυτό-αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών (Antonίου et al., 2017).

Η περιγραφή των παραπάνω ερευνητικών ευρημάτων δείχνει ότι η αυτό-αποτελεσματικότητα που παρουσιάζουν οι εκπαιδευτικοί απέναντι στη συμπερίληψη των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο γενικό σχολείο επηρεάζεται από ένα εύρος παραγόντων. Οι αντιλήψεις που διατηρούν οι επαγγελματίες σε σχέση με τις ικανότητές τους συνδέονται με τον τρόπο που προσεγγίζουν και εφαρμόζουν τη συμπερίληψη. Οι εκπαιδευτικοί που νιώθουν αποτελεσματικοί αναμένεται να προσεγγίζουν θετικά την παιδαγωγική αυτή μέθοδο και να την εφαρμόζουν αποτελεσματικά εντός του σχολικού πλαισίου (Kiel et al., 2020).

### **1.3 Η σχέση της αυτό-αποτελεσματικότητας και των στάσεων των εκπαιδευτικών**

Οι στάσεις και η αυτό-αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών είναι δύο σημαντικά στοιχεία που ασκούν επιδράσεις στην επιτυχημένη εφαρμογή της συμπερίληψης. Οι δύο αυτές έννοιες φαίνεται ότι παρουσιάζουν μία θετική σχέση μεταξύ τους υπό την έννοια ότι η παρουσία της μίας ενισχύει την παρουσία της άλλης. Οι εκπαιδευτικοί που πιστεύουν ότι είναι αποτελεσματικοί ως επαγγελματίες κατά την συμμετοχή τους στη συμπεριληπτική εκπαίδευση είναι κι εκείνοι που διατηρούν θετικές στάσεις απέναντί της. Αυτό συμβαίνει διότι η υψηλή αυτό-αποτελεσματικότητα δημιουργεί θετικές αντιλήψεις, πεποιθήσεις και συναισθήματα στους εκπαιδευτικούς σε σχέση με την ένταξη των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο γενικό σχολείο. Η σχέση που υπάρχει μεταξύ των δύο αυτών ψυχολογικών εννοιών επιβεβαιώνεται στα ευρήματα της βιβλιογραφίας (Urton et al., 2014).

Η μελέτη των εμπειρικών μελετών δείχνει την ύπαρξη μίας θετικής συσχέτισης ανάμεσα στις στάσεις και στην αυτό-αποτελεσματικότητα. Μία από τις εμπειρικές μελέτες είναι εκείνη των Savolainen et al. (2012). Οι ειδικοί τόνισαν ότι οι δύο μεταβλητές συσχετίζονται σημαντικά και θετικά. Η ύπαρξη, δηλαδή της μίας επηρεάζει και την ύπαρξη της άλλης. Αντίστοιχα ευρήματα παρατηρούνται και σε μία άλλη έρευνα (San Martin et al., 2021). Στη δεύτερη αυτή εμπειρική μελέτη εμφανίστηκε επίσης θετική συσχέτιση μεταξύ των δύο μεταβλητών.

Σημαντικό σημείο των ερευνητικών μελετών και η συγκεκριμενοποίηση της θετικής σχέσης που υπάρχει μεταξύ των δύο παραγόντων. Οι Alnahdi και Schwab (2021) πραγματοποίησαν μία εμπειρική μελέτη στην οποία εξετάστηκαν οι δύο

παράγοντες και η μεταξύ τους σχέση. Αυτό που προέκυψε είναι ότι οι θετικές στάσεις των εκπαιδευτικών απέναντι στη συμπερίληψη επηρεάζουν θετικά την αυτό-αποτελεσματικότητά τους. Αντίστοιχα ευρήματα έχουν σημειωθεί και από τους Sharma et al. (2012). Στην έρευνα αυτή τονίστηκε ότι οι θετικές στάσεις των εκπαιδευτικών οδηγούν στην πεποίθησή τους ότι είναι ικανοί να εφαρμόσουν τις αρχές της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης εντός της σχολικής τάξης. Οι παρατηρήσεις αυτές βρίσκονται σε συμφωνία και με τα αποτελέσματα μίας ακόμα έρευνας που πραγματοποιήθηκε στην Κίνα (Li & Cheung, 2021). Οι θετικές στάσεις των εκπαιδευτικών απέναντι στη συμπερίληψη οδήγησαν στην υψηλή τους αυτό-αποτελεσματικότητα. Η υψηλότερη αυτό-αποτελεσματικότητα αφορούσε τη διδασκαλία και τη διαχείριση των προβλημάτων συμπεριφοράς των μαθητών.

Επιπλέον, η θετική αυτή σχέση μεταξύ των δύο παραγόντων αφορά και την επίδραση που έχει η αυτό-αποτελεσματικότητα στις στάσεις των εκπαιδευτικών. Αυτό που παρατηρείται είναι ότι η υψηλή αυτό-αποτελεσματικότητα επηρεάζει θετικά τις στάσεις των εκπαιδευτικών. Χαρακτηριστικό παράδειγμα είναι η ποσοτική έρευνα των Dukmak et al. (2019) στην οποία φάνηκε ότι η υψηλή αυτό-αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών συνέβαλε θετικά στις θετικές τους στάσεις. Παρόμοια αποτελέσματα σημειώθηκαν και από τον Fisher (2017). Στη συγκεκριμένη εμπειρική μελέτη τονίστηκε ότι οι εκπαιδευτικοί με τις πιο θετικές στάσεις απέναντι στη συμπερίληψη ήταν εκείνοι με την υψηλότερη αυτό-αποτελεσματικότητα. Επομένως, οι θετικές αντιλήψεις που έχουν οι επαγγελματίες για τις ικανότητές τους οδηγούν στη διαμόρφωση θετικών στάσεων για τη συμπερίληψη. Τα ευρήματα αυτά βρίσκονται σε συμφωνία και με την έρευνα των Savolainen et al. (2020) στην οποία επίσης τονίστηκε η επίδραση της αυτό-αποτελεσματικότητας στις στάσεις απέναντι στη συμπερίληψη. Οι ερευνητές επισήμαναν ότι η αυτό-αποτελεσματικότητα είναι ο μόνος παράγοντας που ασκεί επιδράσεις στη διαμόρφωση θετικών στάσεων απέναντι στη συμπερίληψη των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο γενικό σχολείο.

Επιπλέον, η αυτό-αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών αναφορικά με τις επιμέρους διαστάσεις της συμπερίληψης φαίνεται ότι επηρεάζει τις στάσεις τους. Χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτελεί η εμπειρική μελέτη των Vaz et al. (2015). Ανάμεσα στα ευρήματα της έρευνας σημειώνεται ότι η αυτό-αποτελεσματικότητα αναφορικά με τη διδασκαλία των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες είναι

εκείνη που επηρεάζει τις στάσεις τους. Οι εκπαιδευτικοί που είχαν χαμηλή αυτό-αποτελεσματικότητα παρουσίασαν και αρνητικές στάσεις. Αντίστοιχα αποτελέσματα προέκυψαν και από την εμπειρική μελέτη των Desombre et al. (2019) στην οποία εξετάστηκαν εκπαιδευτικοί γενικής και ειδικής αγωγής που εργάζονται σε σχολεία της Γαλλίας. Στα αποτελέσματα της μελέτης τονίζεται ότι οι εκπαιδευτικοί γενικής αγωγής είναι εκείνοι με τη χαμηλότερη αυτό-αποτελεσματικότητα η οποία επηρεάζει τις στάσεις που έχουν για τη συμπερίληψη.

Η σχέση που υπάρχει μεταξύ της αυτό-αποτελεσματικότητας και των στάσεων των εκπαιδευτικών εκδηλώθηκε και στην έρευνα των Montgomery και Miranda (2014). Στη συγκεκριμένη εμπειρική μελέτη εξετάστηκαν τρεις διαστάσεις της αυτό-αποτελεσματικότητας, οι διδακτικές μέθοδοι, η συνεργασία με άλλα άτομα και η διαχείριση των προβλημάτων συμπεριφοράς των μαθητών. Από τα αποτελέσματα της έρευνας προέκυψε ότι η αυτό-αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών επηρεάζει τις στάσεις τους απέναντι στη συμπερίληψη. Οι εκπαιδευτικοί, δηλαδή, με υψηλή αυτό-αποτελεσματικότητα και κυρίως με την υψηλή πεποίθηση ότι μπορούν να συνεργάζονται με άλλα άτομα ήταν εκείνοι που παρουσίασαν και τις θετικότερες στάσεις απέναντι στη συμπερίληψη. Το εύρημα αυτό παρουσιάζει κοινά σημεία με τα αποτελέσματα μίας άλλης έρευνας (Ismailos et al., 2022). Αυτό που προέκυψε είναι ότι η υψηλή πεποίθηση των εκπαιδευτικών ότι μπορούν να συνεργάζονται με άλλα άτομα και κυρίως με τις οικογένειες των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες συνέβαλε θετικά στις θετικές τους στάσεις για τη συμπερίληψη.

Μία ακόμα έρευνα στην οποία αναδεικνύεται η σχέση που υπάρχει μεταξύ της αυτό-αποτελεσματικότητας και των στάσεων των επαγγελματιών ως προς τη συμπεριληπτική εκπαίδευση έχει πραγματοποιηθεί στην Τανζανία (Hofman & Kilimo, 2014). Σε αυτή την εμπειρική μελέτη φάνηκε ότι οι εκπαιδευτικοί παρουσιάζουν σημαντικές δυσκολίες στην εφαρμογή των αρχών της συμπερίληψης οι οποίες αφορούν κυρίως τη διαχείριση των μαθητών με διαφορετικές ανάγκες, το διδακτικό υλικό και την εκπαίδευσή τους. Τα προβλήματα αυτά ήταν περισσότερο έντονα στους εκπαιδευτικούς με χαμηλό επίπεδο αυτό-αποτελεσματικότητας. Οι δυσκολίες και η χαμηλή αυτό-αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών οδήγησε στην παρουσία αρνητικών στάσεων απέναντι στη συμπερίληψη. Στην ουσία, οι

επαγγελματίες ένιωθαν ότι δεν είναι σε θέση να εκπληρώσουν τις απαιτήσεις της παιδαγωγικής αυτής προσέγγισης με αποτέλεσμα να διαμορφώσουν αρνητικές στάσεις απέναντι της (Hofman & Kilimo, 2014). Αντίστοιχα ευρήματα παρουσιάστηκαν σε μία έρευνα που πραγματοποιήθηκε στην Γκάνα. Οι εκπαιδευτικοί με χαμηλή αυτό-αποτελεσματικότητα ανέφεραν δυσκολίες στην εφαρμογή της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης με αποτέλεσμα να εμφανίζουν αρνητικές στάσεις για αυτή (Kuyini et al., 2020).

Η μελέτη της σχέσης που υπάρχει μεταξύ της αυτό-αποτελεσματικότητας και των στάσεων των εκπαιδευτικών για τη συμπερίληψη δείχνει το σημαντικό ρόλο που διαδραματίζει ο πρώτος παράγοντας στο δεύτερο. Η αυτό-αποτελεσματικότητα θεωρείται από την επιστημονική κοινότητα ένας από τους σημαντικότερους προβλεπτικούς παράγοντες των στάσεων. Η παρουσία θετικής αντίληψης για τον εαυτό και τις ικανότητες οδηγεί στην ύπαρξη θετικών στάσεων για την ένταξη των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο γενικό σχολείο (Özokcu, 2018).

## **2<sup>ο</sup> Κεφάλαιο: Μεθοδολογία της έρευνας**

Στο κεφάλαιο αυτό παρουσιάζεται η ταυτότητα της έρευνας που πραγματοποιήθηκε στα πλαίσια της παρούσας εργασίας. Το κεφάλαιο περιλαμβάνει πέντε βασικές ενότητες, στις οποίες αναλύεται ο σκοπός της έρευνας και τα ερευνητικά ερωτήματα, οι συμμετέχοντες, η διαδικασία, τα εργαλεία συλλογής δεδομένων και η διαδικασία ανάλυσης.

### **2.1 Σκοπός της έρευνας και ερευνητικά ερωτήματα**

Ο σκοπός της εμπειρικής μελέτης είναι η διερεύνηση των στάσεων των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης γενικής και ειδικής αγωγής καθώς και της αυτό-αποτελεσματικότητάς τους απέναντι στη συμπερίληψη των μαθητών τους με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Επιπλέον, στόχος της έρευνας είναι η διερεύνηση της σχέσης που υπάρχει μεταξύ της αυτό-αποτελεσματικότητάς και της στάσης των εκπαιδευτικών απέναντι στην συμπεριληπτική εκπαίδευση. Πιο συγκεκριμένα, εξετάζονται τα ακόλουθα ερευνητικά ερωτήματα:

1. Ποια είναι η στάση των εκπαιδευτικών ειδικής και γενικής αγωγής απέναντι στην συμπεριληπτική εκπαίδευση των μαθητών τους με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο γενικό σχολείο;
2. Η στάση των εκπαιδευτικών ειδικής και γενικής αγωγής συνδέεται με τους διάφορους παράγοντες που σχετίζονται με τα δημογραφικά τους χαρακτηριστικά;
3. Η στάση των εκπαιδευτικών ειδικής και γενικής αγωγής συνδέεται με τους διάφορους παράγοντες που σχετίζονται με τα χαρακτηριστικά των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (όπως η φύση και η σοβαρότητα της αναπηρίας);
4. Η αυτό-αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών ειδικής και γενικής αγωγής για πρακτικές συμπερίληψης σχετίζεται με τη στάση τους απέναντι στην συμπεριληπτική εκπαίδευση των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες;
5. Σε τι βαθμό η αυτό-αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής διαφέρει από αυτή των εκπαιδευτικών γενικής αγωγής;
6. Ποιος τύπος αυτό-αποτελεσματικότητας είναι ο καλύτερος προγνωστικός δείκτης στάσεων απέναντι στην συμπεριληπτική εκπαίδευση;



7. Η αυτό-αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών συνδέεται με τα δημογραφικά τους χαρακτηριστικά;

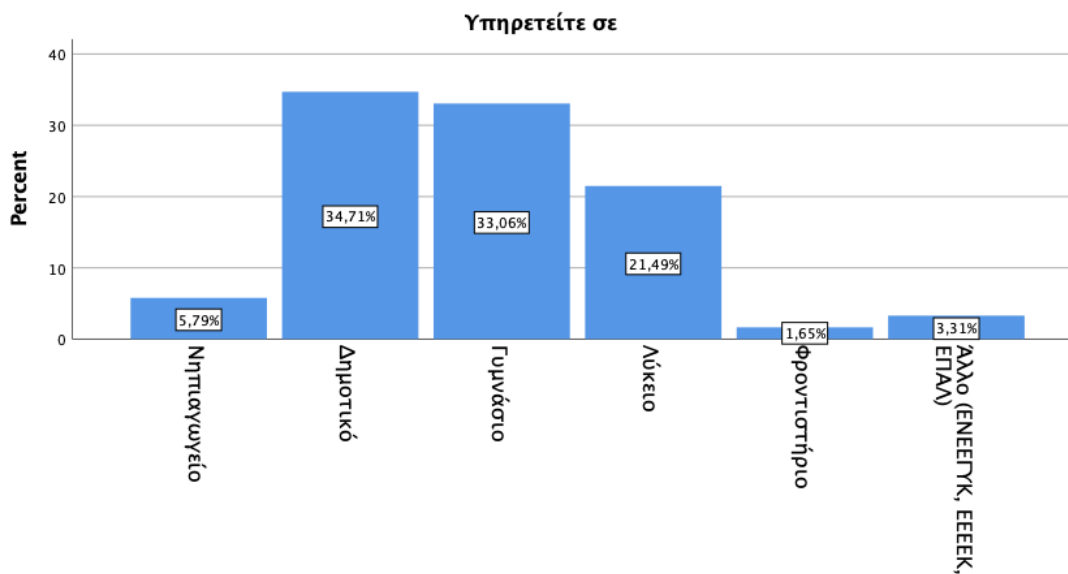
## 2.2 Συμμετέχοντες

Παρακάτω παρουσιάζονται τα δημογραφικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών. Στην παρούσα έρευνα συμμετείχαν 121 εκπαιδευτικοί εκ των οποίων το 66,1% ήταν γυναίκες και το 33,9% άνδρες.

Αναφορικά με την ηλικία των συμμετεχόντων, αυτή κυμάνθηκε από τα 25 έως τα 65 έτη. Πρακτικά αυτό οδηγεί στο συμπέρασμα πως στο δείγμα υπήρχε τουλάχιστον ένα άτομο 25 ετών και ακόμα ένα με ηλικία τα 65 έτη. Η μέση ηλικία των εκπαιδευτικών στο δείγμα ήταν τα 38,44 έτη και η τυπική απόκλιση διαμορφώθηκε στα 8,36 έτη.

Στη συνέχεια οι εκπαιδευτικοί σημείωσαν την βαθμίδα εκπαίδευσης στην οποία εργάζονταν. Τα αποτελέσματα έδειξαν πως το 57,9% των εκπαιδευτικών εργάζονταν στην Δευτεροβάθμια εκπαίδευση και το 42,1% στην Πρωτοβάθμια.

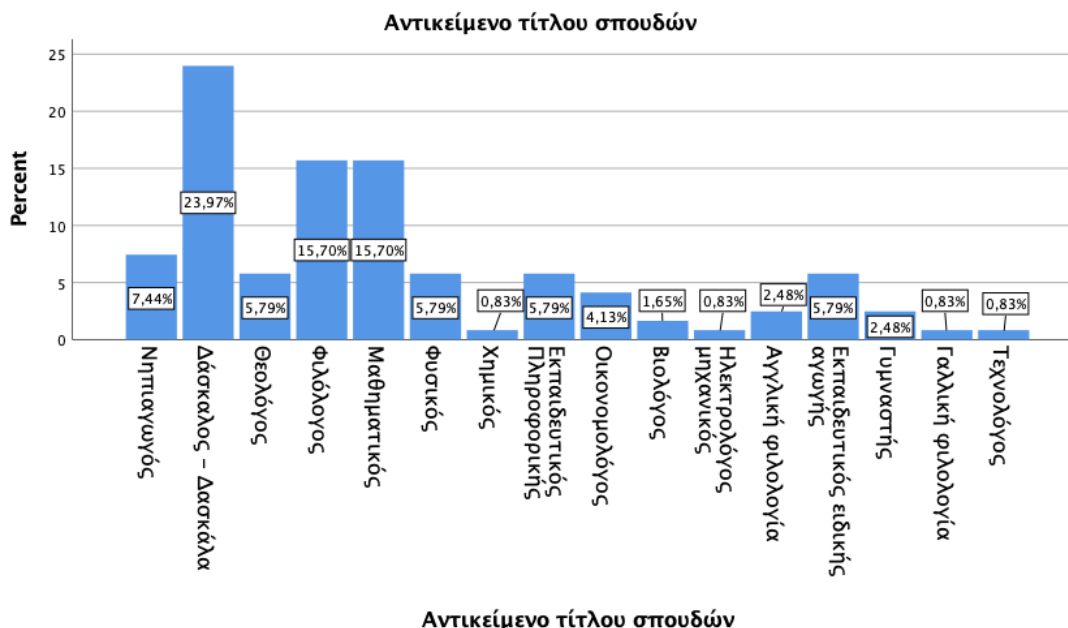
Παράλληλα, ζητήθηκε από τους εκπαιδευτικούς να σημειώσουν το που υπηρετούσαν. Τα αποτελέσματα της στατιστικής ανάλυσης έδειξαν πως το 34,7% των εκπαιδευτικών υπηρετούσαν σε Δημοτικά, το 33,1% των εκπαιδευτικών υπηρετούσαν σε Γυμνάσια και το 21,5% σε Λύκεια. Μικρά ποσοστά, από 1,7% έως 5,8% κάλυπταν οι εκπαιδευτικοί σε Νηπιαγωγεία, φροντιστήρια και άλλες δομές (Διάγραμμα 1).



**Υπηρετείτε σε**

**Διάγραμμα 1. Κατανομή δομής εργασίας**

Η επόμενη ερώτηση του ερωτηματολογίου αφορούσε το αντικείμενο τίτλου σπουδών των εκπαιδευτικών. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα στο Διάγραμμα 2, παρατηρείται πως οι εκπαιδευτικοί είχαν πολλά και διαφορετικά αντικείμενα με αυτό του δασκάλου - δασκάλας να ξεχωρίζει με 24%. Επίσης, οι φιλόλογοι και οι μαθηματικοί κάλυψαν - κάθε αντικείμενο ξεχωριστά - το 15,7% του δείγματος. Επίσης, το 7,4% του δείγματος αντιστοιχούσε σε νηπιαγωγούς. Παράλληλα, οι εκπαιδευτικοί Πληροφορικής και οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής αποτέλεσαν το 5,8% ανά αντικείμενο. Το ίδιο ίσχυσε και για τους θεολόγους όπως και για τους φυσικούς. Τα υπόλοιπα αντικείμενα αφορούσαν ποσοστά κάτω του 5% του δείγματος.

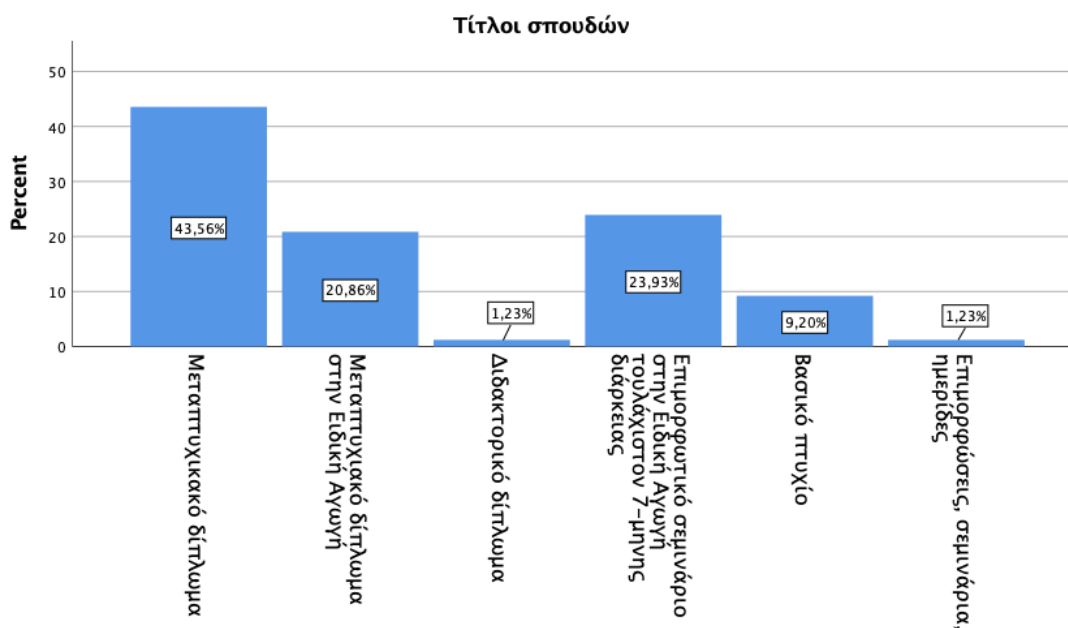


**Διάγραμμα 2. Κατανομή αντικειμένων τίτλου σπουδών**

Συνεχίζοντας την ανάλυση των δημογραφικών στοιχείων του δείγματος, εντοπίζεται η ιδιότητα απασχόλησης των εκπαιδευτικών κατά το τρέχων έτος. Παρατηρείται ότι το 57% των εκπαιδευτικών εργάζεται σε θέσεις Γενικής Τάξης, ενώ το 41,3% εργάζεται σε θέσεις Ειδικής Αγωγής. Παράλληλα, παρατηρείται πως το 1,7% των εκπαιδευτικών είναι αδειούχοι ή συνταξιούχοι.

Στη συνέχεια, παρατηρείται πως τα έτη προϋπηρεσίας των εκπαιδευτικών κυμάνθηκαν από τα 0 έως και τα 35 έτη. Ωστόσο, η μέση τιμή για τα έτη προϋπηρεσίας έφτασε μόλις τα 10,46 έτη, με την τυπική απόκλιση να φτάνει τα 8,25 έτη.

Η επόμενη ερώτηση στο ερωτηματολόγιο ήταν πολλαπλής επιλογής και ζητούσε από τους συμμετέχοντες να επιλέξουν τους τίτλους σπουδών τους. Στην ερώτηση αυτή σημειώθηκαν 163 απαντήσεις. Από αυτές, το 43,6% αφορούσε το μεταπτυχιακό δίπλωμα, το 23,9% αφορούσε τα επιμορφωτικά σεμινάρια στην Ειδική Αγωγή τουλάχιστον 7μηνες διάρκειας και το 20,9% αφορούσε τα μεταπτυχιακά διπλώματα στην Ειδική Αγωγή. Παράλληλα, σημειώθηκε και ένα ποσοστό που έφτασε το 9,20% και αφορούσε το βασικό πτυχίο (Διάγραμμα 3).

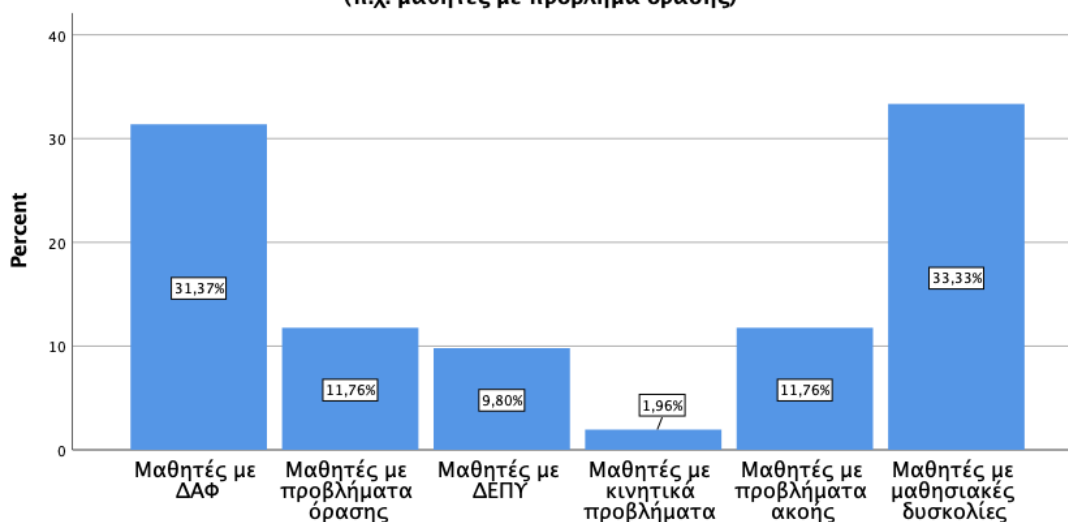


**Διάγραμμα 3. Κατανομή τίτλων σπουδών**

Έπειτα, ζητήθηκε από τους εκπαιδευτικούς να σημειώσουν αν είχαν προηγούμενη διδακτική εμπειρία σε μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Στην ερώτηση αυτή, το 53,7% των εκπαιδευτικών απάντησε αρνητικά, ενώ το 46,3% απάντησε θετικά.

Στη συνέχεια, τα άτομα που απάντησαν θετικά στην προηγούμενη ερώτηση, σημείωσαν τις ομάδες μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες που είχαν εργαστεί. Τα αποτελέσματα έδειξαν πως το 33,3% των εκπαιδευτικών που είχαν εργαστεί με μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, είχαν ασχοληθεί με μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες. Επιπλέον, το 31,4% των εκπαιδευτικών που είχαν εργαστεί με μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, είχαν ασχοληθεί με μαθητές με Διαταραχές Φάσματος Αυτισμού (ΔΑΦ). Παράλληλα, το 11,8% σημείωσε πως είχε εργαστεί με μαθητές με προβλήματα ακοής, το ίδιο ποσοστό σημείωσε πως είχε εργαστεί με μαθητές με προβλήματα όρασης και το 9,8% σημείωσε πως είχε εργαστεί με μαθητές με Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής και Υπερκινητικότητα (ΔΕΠΥ) (Διάγραμμα 4).

Αν ναι, γράψτε τις ομάδες μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες με τις οποίες έχετε εργαστεί (π.χ. μαθητές με πρόβλημα όρασης)



Αν ναι, γράψτε τις ομάδες μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες με τις οποίες έχετε εργαστεί (π.χ. μαθητές με πρόβλημα όρασης)

**Διάγραμμα 4. Κατανομή μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες που είχαν εργαστεί οι εκπαιδευτικοί**

Επίσης, ζητήθηκε στους ίδιους εκπαιδευτικούς να σημειώσουν την προϋπηρεσία που είχαν στις παραπάνω ομάδες μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα, η προϋπηρεσία των εκπαιδευτικών σε μαθητές με ειδικές μαθησιακές ανάγκες ήταν κατ' ελάχιστο ένα έτος και κατά μέγιστο 12 έτη. Η μέση τιμή της προϋπηρεσίας αυτής έφτασε τα 3,57 έτη και η τυπική απόκλιση διαμορφώθηκε στα 3,08 έτη.

Συνεχίζοντας στην ανάλυση των δημογραφικών στοιχείων των εκπαιδευτικών, συναντάται το αν αυτοί είχαν στο οικογενειακό τους περιβάλλον άτομο με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Τα αποτελέσματα της στατιστικής ανάλυσης των απαντήσεων στην συγκεκριμένη ερώτηση, δείχνουν πως το 83,5% των εκπαιδευτικών δεν είχε στο οικογενειακό του περιβάλλον άτομο με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Αντίθετα, μόνο το 16,5% των εκπαιδευτικών, δήλωσε πως έχει.

Προχωρώντας στην ανάλυση των δημογραφικών χαρακτηριστικών, συναντάται η ερώτηση αναφορικά με το αν οι εκπαιδευτικοί είχαν στο φιλικό τους περιβάλλον άτομο με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Τα αποτελέσματα της στατιστικής ανάλυσης των απαντήσεων στην συγκεκριμένη ερώτηση, δείχνουν πως το 54,5% των εκπαιδευτικών δεν είχε στο φιλικό του περιβάλλον άτομο με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Παρόλα αυτά, το 45,5% των εκπαιδευτικών, δήλωσε πως έχει.

Τέλος, είχε τοποθετηθεί στο ερωτηματολόγιο, μια ακόμα ερώτηση η οποία αφορούσε το αν οι εκπαιδευτικοί γνωρίζουν το νομικό πλαίσιο σχετικά με την ειδική αγωγή και εκπαίδευση. Στην ερώτηση αυτή, το 69,4% των εκπαιδευτικών δήλωσε ότι γνώριζε το σχετικό νομικό πλαίσιο, ενώ το 30,6% δήλωσε το αντίθετο.

### **2.3 Εργαλεία της έρευνας**

Για την συλλογή των δεδομένων στην έρευνα, χρησιμοποιήθηκε το δομημένο ερωτηματολόγιο. Το ερωτηματολόγιο που δημιουργήθηκε στα πλαίσια της παρούσας έρευνας βασίστηκε σε τρία βασικά τμήματα. Το πρώτο τμήμα είχε στόχο την μέτρηση των δημογραφικών χαρακτηριστικών των εκπαιδευτικών. Πιο συγκεκριμένα, τοποθετήθηκαν ερωτήσεις κλειστού τύπου κατά κύριο λόγο που αφορούσαν το φύλο, την ηλικία, την βαθμίδα εργασίας (πρωτοβάθμια ή δευτεροβάθμια), το σχολείο υπηρετήσης (Δημοτικό, Γυμνάσιο, Λύκειο ή άλλο), το αντικείμενο του τίτλου σπουδών (π.χ. φιλόλογος), το τρέχον σχολικό έτος, αν εργαζόνταν ως εκπαιδευτικοί γενικής τάξης ή εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής ή κάτι άλλο, τα έτη προϋπηρεσίας, τους τίτλους σπουδών που κατείχαν, την πιθανή προηγούμενη εμπειρία σε μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και τις ομάδες μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες με τις οποίες είχαν εργαστεί ( π. χ. μαθητές με προβλήματα όρασης) καθώς και τα έτη προϋπηρεσίας σε κάθε ομάδα (αν είχαν προηγούμενη εμπειρία σε μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες). Επίσης, οι ερωτήσεις αφορούσαν την ύπαρξη ατόμου με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο οικογενειακό τους περιβάλλον, στο φιλικό περιβάλλον όπως και τις γνώσεις σχετικά με το νομικό πλαίσιο αναφορικά με την ειδική αγωγή και εκπαίδευση. Στη συνέχεια, χρησιμοποιήθηκαν ακόμα δύο ερωτηματολόγια τα οποία αναλύονται παρακάτω.

#### **2.3.1 «Κλίμακα στάσεων σχετικά με τη συμπεριληπτική εκπαίδευση μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες» Attitudes Toward Inclusive Education Scale-ATIES**

Στο δεύτερο τμήμα του ερωτηματολογίου χρησιμοποιήθηκε η «Κλίμακα στάσεων σχετικά με τη συμπεριληπτική εκπαίδευση μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες» (Attitudes Toward Inclusive Education Scale-ATIES) του Wilczenski (1992; 1995) και αφορούσε τη μέτρηση των στάσεων των εκπαιδευτικών

πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης απέναντι στη συμπερίληψη παιδιών με διάφορες αναπηρίες σε κανονικές τάξεις. Η κλίμακα αυτή βασίζονταν σε 16 στοιχεία για την μέτρηση της στάσης απέναντι στη συμπεριληπτική εκπαίδευση – πιο συγκεκριμένα, τη δυνατότητα τοποθέτησης σε κανονική τάξη μαθητών που χρειάζονται κοινωνικές, σωματικές, ακαδημαϊκές και συμπεριφορικές προσαρμογές στην τάξη (Wilczenski 1992). Το εργαλείο αυτό αποτελείται από 4 παράγοντες και είναι οι εξής:

### **1ος Παράγοντας: Σωματική ένταξη**

Ο παράγοντας αυτός βασίζεται στις προτάσεις 3, 7, 11 και 14. Τα στοιχεία αυτής της υποκλίμακας ( π. χ. μαθητές, οι οποίοι αδυνατούν να μετακινούνται χωρίς τη βοήθεια των άλλων, θα πρέπει να βρίσκονται στις κανονικές τάξεις, μαθητές, οι οποίοι αδυνατούν να διαβάσουν έντυπο κείμενο σε κανονική μορφή και χρειάζεται να χρησιμοποιήσουν την γραφή Braille, θα πρέπει να βρίσκονται σε κανονικές τάξεις κ.τ.λ.) σχετίζονται τα μέτρα που παίρνουν οι εκπαιδευτικοί αναφορικά με τον χώρο της τάξης έτσι ώστε να ενταχθούν εντός της οι μαθητές με σωματικές ή αισθητηριακές αναπηρίες.

### **2ος Παράγοντας : Προβλήματα στη σχολική επίδοση**

Ο παράγοντας αυτός βασίζεται στις προτάσεις 1, 5, 10 και 13. Τα στοιχεία αυτής της υποκλίμακας (π. χ. μαθητές, οι οποίοι παρουσιάζουν σχολική επίδοση χαμηλότερη κατά ένα χρόνο από τους συμμαθητές τους, θα πρέπει να βρίσκονται στις κανονικές τάξεις, μαθητές, οι οποίοι χρειάζονται ένα εξατομικευμένο αναλυτικό πρόγραμμα, σε καθημερινή βάση, το οποίο καθίσταται λειτουργικό για την εκμάθηση γλωσσικών και μαθηματικών δεξιοτήτων θα πρέπει να βρίσκονται στις κανονικές τάξεις κ.τ.λ.), σχετίζονται τα μέτρα που παίρνουν οι εκπαιδευτικοί αναφορικά με την ένταξη των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες που παράλληλα έχουν χαμηλές επιδόσεις.

### **3ος Παράγοντας: Προβλήματα συμπεριφοράς**

Ο παράγοντας αυτός βασίζεται στις προτάσεις 2, 8, 12 και 15. Τα στοιχεία αυτής της υποκλίμακας (π. χ. μαθητές οι οποίοι παρουσιάζουν επιθετική συμπεριφορά (σωματική βία), απέναντι στους συνομηλίκους τους θα πρέπει να βρίσκονται στις

κανονικές τάξεις, μαθητές οι οποίοι δεν ακολουθούν σχολικούς κανόνες συμπεριφοράς, θα πρέπει να βρίσκονται στις κανονικές τάξεις κ.τ.λ.) σχετίζονται τα μέτρα που παίρνουν οι εκπαιδευτικοί αναφορικά με την ένταξη των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες που παράλληλα αντιμετωπίζουν προβλήματα στην συμπεριφορά τους.

#### **4ος Παράγοντας: Κοινωνικές δυσκολίες**

Ο παράγοντας αυτός βασίζεται στις προτάσεις 4, 6, 9 και 16. Τα στοιχεία αυτής της υποκλίμακας (π. χ. μαθητές με ντροπαλό και εσωστρεφές χαρακτήρα, θα πρέπει να βρίσκονται στις κανονικές τάξεις, μαθητές, οι οποίοι δυσκολεύονται να εκφράσουν προφορικά τις σκέψεις τους, θα πρέπει να βρίσκονται στις κανονικές τάξεις κ.τ.λ.) σχετίζονται τα μέτρα που παίρνουν οι εκπαιδευτικοί αναφορικά με την ένταξη των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες αλλά και χωρίς, που παράλληλα παρουσιάζουν προβλήματα κοινωνικής φύσης.

Αυτό το ερωτηματολόγιο αποτελεί ένα αξιόπιστο εργαλείο για τη μέτρηση της στάσης των εκπαιδευτικών απέναντι στη συμπερίληψη των μαθητών τους με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στις κανονικές τάξεις αφού ο δείκτης αξιοπιστίας Cronbach's  $\alpha$  είναι 0.92 (Wilczenski, 1992). Τα 16 στοιχεία του εργαλείου βαθμολογήθηκαν σε μια 6βθμια κλίμακα Likert με βαθμολογία από (1) = «διαφωνώ απόλυτα» έως (6) = «συμφωνώ απόλυτα» (Wilczenski, 1992). Η συνολική βαθμολογία από την κλίμακα προκύπτει από το άθροισμα των απαντήσεων σε κάθε ερώτηση. Βαθμολογία ίση με 16 δηλώνει λιγότερο ευνοϊκή στάση, ενώ βαθμολογία ίση με 96 δηλώνει τη μεγαλύτερη ευνοϊκή στάση (Wilczenski, 1992). Οι βαθμολογίες για τον κάθε παράγοντα προκύπτουν από τον μέσο όρο της βαθμολογίας στις προτάσεις που περιλαμβάνει κάθε παράγοντας (Wilczenski, 1992).

#### **2.3.2 «Κλίμακα αποτελεσματικότητας εκπαιδευτικών για πρακτικές συμπεριληπτικής εκπαίδευσης». Teacher Efficacy for Inclusive Practices-TEIP**

Στο τρίτο και τελευταίο τμήμα του ερωτηματολογίου χρησιμοποιήθηκε η κλίμακα «Teacher Efficacy for Inclusive Practices» (TEIP) (Sharma et al., 2012). Η κλίμακα αυτή αναπτύχθηκε για να αξιολογήσει την αντιληπτή αυτό-αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών για πρακτικές συμπεριληπτικής



εκπαίδευσης. Η κλίμακα αυτή βασίζεται σε 18 στοιχεία τα οποία στηρίζονται σε μια βθθμια κλίμακα Likert όπου το (1) αντιστοιχεί στο «διαφωνώ απόλυτα» και το (6) στο «συμφωνώ απόλυτα». Το εργαλείο TEIP παρέχει μια συνολική βαθμολογία, η τιμή της οποίας μπορεί να κυμαίνεται από 18 έως 108 (Sharma et al., 2014). Οι υψηλότερες βαθμολογίες στην κλίμακα TEIP υποδηλώνουν την υψηλότερη αποτελεσματικότητα των συμμετεχόντων στην εφαρμογή πρακτικών συμπεριληπτικής εκπαίδευσης και οι χαμηλότερες βαθμολογίες υποδηλώνουν το αντίστροφο (Sharma et al., 2012). Η αξιοπιστία της κλίμακας έχει αξιολογηθεί με τον δείκτη Cronbach's  $\alpha$  όπου είχε τιμή 0,89 και έτσι έχει αποδειχτεί πως το TEIP είναι ένα αξιόπιστο εργαλείο. Παράλληλα, το TEIP μπορεί να χωριστεί σε 3 υποκλίμακες που είναι οι εξής (Sharma et al., 2012):

### **1η Υποκλίμακα: «Αποτελεσματικότητα για διδακτικές στρατηγικές»**

Η υποκλίμακα αυτή αφορά τις προτάσεις 5,6,10,14,15,18 του εργαλείου. Τα στοιχεία αυτής της υποκλίμακας (π.χ. είμαι σε θέση να δώσω μια εναλλακτική εξήγηση ή παράδειγμα όταν οι μαθητές είναι μπερδεμένοι, μπορώ να παρέχω κατάλληλες προκλήσεις για πολύ ικανούς μαθητές, νιώθω αυτοπεποίθηση στο να σχεδιάζω μαθησιακές δραστηριότητες έτσι ώστε οι ατομικές ανάγκες των μαθητών με αναπηρίες να καλύπτονται κ.τ.λ.) ασχολούνται κυρίως με την αυτό-αποτελεσματικότητα στην προσαρμογή της διδασκαλίας σύμφωνα με τις ανάγκες των μαθητών.

### **2η Υποκλίμακα: «Αποτελεσματικότητα για συνεργασία»**

Η υποκλίμακα αυτή αφορά τις προτάσεις 3,4,9,12,13,16 του εργαλείου. Τα περισσότερα στοιχεία αυτής της υποκλίμακας (π.χ. είμαι σίγουρος για την ικανότητα μου να εμπλέκω τους γονείς στις σχολικές δραστηριότητες των παιδιών τους με αναπηρίες, μπορώ να συνεργαστώ με άλλους επαγγελματίες όπως για π.χ. με άλλους εκπαιδευτικούς ή λογοθεραπευτές στο σχεδιασμό εκπαιδευτικών σχεδίων για μαθητές με αναπηρίες) απαιτούν από τους ερωτηθέντες να αξιολογήσουν την αποτελεσματικότητα τους να συνεργάζονται με γονείς, συναδέλφους και άλλους επαγγελματίες στη διδασκαλία μαθητών με αναπηρίες. Από τις 3 υποκλίμακες της παρούσας κλίμακας, η αποτελεσματικότητα στη συνεργασία συνδέεται στενότερα με τους μαθητές με αναπηρίες (Malinen et al., 2013).

### **3η Υποκλίμακα: «Αποτελεσματικότητα για τη διαχείριση συμπεριφοράς»**

Η υποκλίμακα αυτή αφορά τις προτάσεις 1,2,7,8,11,17 του εργαλείου. Τα στοιχεία αυτής της υποκλίμακας (π.χ. είμαι σίγουρος για την ικανότητα μου να προλαμβάνω την ενοχλητική συμπεριφορά στην τάξη πριν αυτή εκδηλωθεί ,είμαι σε θέση να ηρεμήσω έναν μαθητή που είναι ενοχλητικός ή θορυβώδης κ.τ.λ.) ασχολούνται κυρίως με την αντιλαμβανόμενη ικανότητα των εκπαιδευτικών να προλαμβάνουν και να χειρίζονται την ανεπιθύμητη συμπεριφορά των μαθητών (Malinen et al., 2013).

Σύμφωνα με την έρευνα των Malinen και των συνεργατών του (2013), είναι σημαντικό να αναφερθεί ότι μόνο 1 στοιχείο στις υποκλίμακες στρατηγικές διδασκαλίας και διαχείρισης συμπεριφοράς αναφέρεται ιδιαίτερα στη διδασκαλία μαθητών με αναπηρίες. Τα άλλα στοιχεία σε αυτές τις 2 υποκλίμακες αντιπροσωπεύουν πρακτικές που θα μπορούσαν να αποτελούν μέρος οποιασδήποτε γενικής μέτρησης της αυτό-αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών (Malinen et al., 2013).Σημαντικό ωστόσο, είναι το γεγονός πως ο δείκτης  $\alpha$  του Cronbach και των 3 παραγόντων έχει αντίστοιχες τιμές 0,93, 0,85 και 0,85 αντίστοιχα επιδεικνύοντας επαρκή αξιοπιστία της κλίμακας (Sharma et al., 2012).

#### **2.4 Διαδικασία της έρευνας**

Αναφορικά με την διαδικασία διεξαγωγής της έρευνας τονίζεται πως το ερωτηματολόγιο της έρευνας διανεμήθηκε ηλεκτρονικά και σε μορφή φόρμας Google Forms. Σημαντικό είναι πως πριν την διανομή του προηγήθηκαν δύο βασικές ενέργειες. Η πρώτη, ήταν το ότι ο επιβλέπων της έρευνας, όπως και της εργασίας, επιβεβαίωσε πως το ερωτηματολόγιο που δημιουργήθηκε ήταν κατάλληλο για τους στόχους της έρευνας και το περιεχόμενο αυτού ανταποκρίνονταν στην μέτρηση των βασικών εννοιών της έρευνας. Η δεύτερη ενέργεια για την ενίσχυση της αξιοπιστίας και της εγκυρότητας της έρευνας ήταν η διανομή του ερωτηματολογίου, πιλοτικά, σε πέντε εκπαιδευτικούς. Κατά την ενέργεια αυτή οι εκπαιδευτικοί κλήθηκαν να απαντήσουν στο ερωτηματολόγιο και να μου μεταφέρουν πιθανές ερωτήσεις που τους δυσκόλεψαν όπως και πιθανά γραμματικά ή συντακτικά λάθη. Αφού ολοκληρώθηκε η πιλοτική εφαρμογή του ερωτηματολογίου και πραγματοποιήθηκαν

οι τελικές διορθώσεις, ξεκίνησε η διαδικασία διανομής του ερωτηματολογίου.

Ο πληθυσμός της έρευνας αποτελούνταν από εκπαιδευτικούς ειδικής και γενικής αγωγής που δίδασκαν σε σχολεία πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης της περιφερειακής διεύθυνσης του Νομού Θεσσαλονίκης. Η εφαρμογή δειγματοληψίας ήταν απαραίτητη για την ολοκλήρωση της έρευνας καθώς η προσέγγιση όλου του πληθυσμού που αφορά η έρευνα ήταν αδύνατη. Η επιλογή της δειγματοληψίας βασίστηκε κυρίως στο γεγονός πως θα έπρεπε το δείγμα να σχηματιστεί εύκολα και γρήγορα. Για το λόγο αυτό χρησιμοποιήθηκε δειγματοληψία χωρίς πιθανότητα. Οι τεχνικές αυτές δειγματοληψίας χαρακτηρίζονται από το γρήγορο σχηματισμό δείγματος, αλλά την ίδια στιγμή δεν μπορούν να σχηματίσουν ένα αντιπροσωπευτικό δείγμα. Από την άλλη, οι δειγματοληψίες με πιθανότητα θεωρούνται πιο πλήρεις, δημιουργώντας αντιπροσωπευτικά δείγματα αλλά απαιτούν περισσότερο χρόνο όπως και (συνήθως) πλήρη κατάλογο του πληθυσμού από τον οποίο δημιουργείται το δείγμα (Creswell, 2015). Έτσι, χρησιμοποιήθηκε δειγματοληψία ευκολίας στην παρούσα έρευνα, για να εξυπηρετηθούν αποδοτικότερα οι ανάγκες της σύστασης δείγματος σε σύντομο χρονικό διάστημα και με άτομα πρόθυμα αλλά και διαθέσιμα να λάβουν μέρος στην έρευνα. Στην έρευνα συμμετείχαν τελικά 121 εκπαιδευτικοί. Η συλλογή των δεδομένων έγινε στο διάστημα από τον Δεκέμβριο του 2021 έως τον Απρίλιο του 2022. Κατά τη διαδικασία αυτή, προωθήθηκε στους εκπαιδευτικούς ειδικός σύνδεσμος που οδηγούσε στην υπηρεσία Google Forms, έτσι ώστε να προχωρήσουν στην συμπλήρωση του ερωτηματολογίου. Η ολοκλήρωση της διαδικασίας συμπλήρωσης συνοδεύονταν και από ευχαριστήριο μήνυμα προς τους εκπαιδευτικούς για τον χρόνο που αφιέρωσαν για να συμπληρώσουν το ερωτηματολόγιο. Στο σημείο αυτό, σημειώνεται πως πριν την έναρξη της συμπλήρωσης του ερωτηματολογίου, οι εκπαιδευτικοί καλούνταν να μελετήσουν ένα εισαγωγικό σημείωμα που τους ενημέρωνε για τον σκοπό της έρευνας. Το σημείωμα αυτό, ενημέρωνε επίσης τους εκπαιδευτικούς για την εμπιστευτικότητα και την ανωνυμία που θα τηρούνταν στην έρευνα και πως η συμμετοχή όλων ήταν εθελοντική. Με την λήψη 121 ορθώς συμπληρωμένων ερωτηματολογίων ξεκίνησε η διαδικασία ανάλυσης των δεδομένων.

## **2.5 Ανάλυση δεδομένων**

Τα δεδομένα της έρευνας αναλύθηκαν με το Στατιστικό Πακέτο για τις Κοινωνικές Επιστήμες γνωστό και ως SPSS σε έκδοση με αριθμό 25. Η ανάλυση βασίστηκε σε περιγραφική και επαγωγική στρατηγική. Στην πρώτη περίπτωση, η ανάλυση βασίστηκε στην παρουσίαση των δημογραφικών στοιχείων των εκπαιδευτικών μέσω πινάκων και γραφημάτων που περιείχαν συχνότητες και ποσοστά ή μέσους όρους και τυπικές αποκλίσεις, ανάλογα με την φύση της κάθε μεταβλητής. Επίσης, περιγραφική στρατηγική χρησιμοποιήθηκε και για την παρουσίαση της στάσης των εκπαιδευτικών απέναντι στην συμπεριληπτική εκπαίδευση των μαθητών τους με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο γενικό σχολείο όπως και για την παρουσίαση της αυτό-αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών για πρακτικές συμπερίληψης. Οι διαφορές στη στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στην συμπεριληπτική εκπαίδευση των μαθητών τους με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο γενικό σχολείο και την αυτό-αποτελεσματικότητα ανάλογα με τα δημογραφικά χαρακτηριστικά ελέγχθηκαν με το κριτήριο  $t$  ανεξάρτητων δειγμάτων και με ανάλυση διακύμανσης one - way ANOVA. Το κριτήριο  $t$  ανεξάρτητων δειγμάτων επιλέχθηκε σε μεταβλητές δημογραφικών χαρακτηριστικών που περιείχαν έως δύο κατηγορίες και η ανάλυση διακύμανσης one - way ANOVA δειγμάτων επιλέχθηκε σε μεταβλητές δημογραφικών χαρακτηριστικών που περιείχαν έως πάνω από δύο κατηγορίες. Για την διερεύνηση της στάσης ανάμεσα στην αυτό-αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών ειδικής και γενικής αγωγής για πρακτικές συμπερίληψης και στη στάση τους απέναντι στην συμπεριληπτική εκπαίδευση των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες χρησιμοποιήθηκε ο δείκτης  $r$  του Pearson. Για το αν διαφέρει η αυτό-αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής από αυτή των εκπαιδευτικών γενικής αγωγής χρησιμοποιήθηκε και πάλι το κριτήριο  $t$  ανεξάρτητων δειγμάτων. Για την ανάδειξη του καλύτερου προγνωστικού δείκτη - τύπου αυτό-αποτελεσματικότητας των στάσεων απέναντι στην συμπεριληπτική εκπαίδευση χρησιμοποιήθηκε πολλαπλή παλινδρόμηση με ανεξάρτητες μεταβλητές του τύπου αυτό-αποτελεσματικότητας και εξαρτημένη μεταβλητή τις στάσεις των εκπαιδευτικών απέναντι στην συμπεριληπτική εκπαίδευση των μαθητών τους με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο γενικό σχολείο.

### **3<sup>ο</sup> Κεφάλαιο: Αποτελέσματα**

Στο κεφάλαιο αυτό, παρουσιάζονται τα βασικά ευρήματα της έρευνας μέσα από την στατιστική ανάλυση των απαντήσεων των εκπαιδευτικών του δείγματος. Πιο συγκεκριμένα, παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της επαγωγικής στατιστικής και της περιγραφικής ανάλυσης. Εντός του κεφαλαίου υπάρχουν αντίστοιχες ενότητες για κάθε ερευνητικό ερώτημα της έρευνας.

### 3.1 Έλεγχος αξιοπιστίας

Πριν την έναρξη της βασικής ανάλυσης της έρευνας, έγινε έλεγχος αξιοπιστίας έτσι ώστε να επιβεβαιωθεί το ότι οι μεταβλητές της έρευνας ήταν αξιόπιστες για να χρησιμοποιηθούν στην στατιστική ανάλυση. Για τον έλεγχο αξιοπιστίας χρησιμοποιήθηκε ο δείκτης Cronbach's alpha. Οι τιμές του δείκτη σε απόλυτη μορφή κυμαίνονται από το 0 και φτάνουν έως το 1, με τις τιμές κοντά στο 1 να οδηγούν στο συμπέρασμα της υψηλής αξιοπιστίας. Παρόλα αυτά, ο δείκτης θεωρείται ικανοποιητικός μόνο όταν είναι ανώτερος από το 0,7 (Cronbach, 1951).

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα στον Πίνακα 1, παρατηρείται πως όλες οι μεταβλητές που εμπλέκονταν στην έρευνα είχαν ανώτερες τιμές από το 0,7 στον δείκτη Cronbach's alpha. Μάλιστα, οι τιμές του δείκτη κυμάνθηκαν από 0,861 έως 0,953 - γεγονός που έδειξε υψηλά επίπεδα αξιοπιστίας.

**Πίνακας 1. Αποτελέσματα αξιοπιστίας Cronbach's alpha για τις μεταβλητές της έρευνας**

Μεταβλητή	Αριθμός αντικειμένων	Δείκτης Cronbach's alpha
Σωματική ένταξη	4	0,930
Προβλήματα στη σχολική επίδοση	4	0,894
Προβλήματα συμπεριφοράς	4	0,897
Κοινωνικές δυσκολίες	4	0,861
Γενική στάση στη συμπερίληψη των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στις γενικές τάξεις	16	0,986
Αποτελεσματικότητα για διδακτικές στρατηγικές	6	0,880
Αποτελεσματικότητα για συνεργασία	6	0,866
Αποτελεσματικότητα για τη διαχείριση συμπεριφοράς	6	0,906
Αποτελεσματικότητα στην εφαρμογή πρακτικών συμπεριληπτικής εκπαίδευσης	18	0,953

### 3.2 Έλεγχος κανονικής κατανομής

Έπειτα από τον έλεγχο αξιοπιστίας, έγινε και έλεγχος κανονικής κατανομής έτσι ώστε στη συνέχεια να γίνει η επιλογή των κατάλληλων παραμετρικών ελέγχων για τα δεδομένα των μεταβλητών της έρευνας. Ο έλεγχος κατανομής των μεταβλητών έγινε μέσω Kolmogorov-Smirnov εφόσον το δείγμα της έρευνας ήταν μεγαλύτερο από 30 άτομα. Τα αποτελέσματα του ελέγχου σε όλες τις μεταβλητές ήταν στατιστικά σημαντικά ( $p < ,05$ ) και έτσι προέκυψε το συμπέρασμα πως οι μεταβλητές δεν ακολουθούσαν την κανονική κατανομή (Πίνακας 2). Επομένως, στην επαγωγική στατιστική στη συνέχεια, επιλέχθηκαν μη παραμετρικοί έλεγχοι.

**Πίνακας 2. Αποτελέσματα ελέγχου Kolmogorov-Smirnov για την κατανομή των μεταβλητών της έρευνας.**

	Kolmogorov-Smirnov		
	Statistic	df	Sig.
Σωματική ένταξη	,124	121	,000
Προβλήματα στη σχολική επίδοση	,097	121	,007
Προβλήματα συμπεριφοράς	,093	121	,012
Κοινωνικές δυσκολίες	,131	121	,000
Γενική στάση στη συμπερίληψη των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στις γενικές τάξεις	,110	121	,001
Αποτελεσματικότητα για διδακτικές στρατηγικές	,100	121	,005
Αποτελεσματικότητα για συνεργασία	,118	121	,000
Αποτελεσματικότητα για τη διαχείριση συμπεριφοράς	,120	121	,000
Αποτελεσματικότητα στην εφαρμογή πρακτικών συμπεριληπτικής εκπαίδευσης	,097	121	,018

### **3.3 Η στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στην συμπεριληπτική εκπαίδευση των μαθητών τους με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο γενικό σχολείο**

Το πρώτο τμήμα της βασικής στατιστικής ανάλυσης αφορούσε τα στοιχεία του εργαλείου ATIES αναφορικά με τη στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στην συμπεριληπτική εκπαίδευση των μαθητών τους με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο γενικό σχολείο. Παρακάτω, ακολουθούν τα βασικά μέτρα θέσης και διασποράς των μεταβλητών - υποκλιμάκων του εργαλείου. Επίσης, παρουσιάζονται και τα αντίστοιχα στοιχεία για την συνολική κλίμακα που αφορά την γενική στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στην συμπεριληπτική εκπαίδευση των μαθητών τους με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο γενικό σχολείο. Σε όλες τις περιπτώσεις η στάση κυμαίνεται σε αρνητική, ουδέτερη και θετική. Η μέση τιμή που κυμαίνεται από το 1

έως το 3 αντιστοιχεί στην αρνητική στάση, η μέση τιμή που κυμαίνεται πάνω από το 3 έως το 4 αντιστοιχεί στην ουδέτερη στάση και η μέση τιμή που κυμαίνεται πάνω από το 4 έως το 6 αντιστοιχεί στην θετική στάση. Αντίστοιχα, για την συνολική κλίμακα της στάσης εκπαιδευτικών απέναντι στην συμπεριληπτική εκπαίδευση των μαθητών τους με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο γενικό σχολείο οι τιμές από 16 έως 32 αντιστοιχούν στην αρνητική στάση, οι τιμές από 33 έως 64 αντιστοιχούν στην ουδέτερη στάση και οι τιμές από 65 έως 96 αντιστοιχούν στην θετική στάση.

Σύμφωνα με τον Πίνακα 3, η υποκλίμακα «Σωματική ένταξη» είχε ελάχιστη τιμή τη μία μονάδα και μέγιστη τιμή τις 6 μονάδες. Η μέση τιμή της υποκλίμακας ήταν οι 3,49 μονάδες και η τυπική απόκλιση έφτασε τις 1,6 μονάδες. Για την υποκλίμακα «Προβλήματα στη σχολική επίδοση», η μέση τιμή ήταν το 3,72 και η τυπική απόκλιση το 1,31. Η μέγιστη τιμή της μεταβλητής ήταν το 6 και η ελάχιστη το 1. Η υποκλίμακα «Προβλήματα συμπεριφοράς» είχε ελάχιστη τιμή τις 3 μονάδες και μέγιστη τιμή τις 6 μονάδες. Η μέση τιμή της υποκλίμακας ήταν οι 4,56 μονάδες και η τυπική απόκλιση έφτασε τις 0,66 μονάδες. Για την υποκλίμακα «Κοινωνικές δυσκολίες», η μέση τιμή ήταν το 4,35 και η τυπική απόκλιση το 1,24. Η μέγιστη τιμή της μεταβλητής ήταν το 6 και η ελάχιστη το 1,5. Για την συνολική κλίμακα της στάσης εκπαιδευτικών απέναντι στην συμπεριληπτική εκπαίδευση των μαθητών τους με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο γενικό σχολείο, η μέγιστη τιμή ήταν το 96 και η ελάχιστη το 20. Η μέση τιμή της αντίστοιχης μεταβλητής έφτασε τις 61,55 μονάδες και η τυπική απόκλιση διαμορφώθηκε στις 20,30 μονάδες.

Από τα δεδομένα αυτά, παρατηρείται πως οι εκπαιδευτικοί έδειξαν κατά μέσο όρο θετική στάση στις υποκλίμακες «Προβλήματα συμπεριφοράς» και «Κοινωνικές δυσκολίες». Από την άλλη, στις υποκλίμακες «Σωματική ένταξη» και «Προβλήματα στη σχολική επίδοση», οι συμμετέχοντες έδειξαν μια σχετικά μέτρια στάση. Τέλος, η στάση του δείγματος στην γενική στάση στη συμπερίληψη των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στις γενικές τάξεις ήταν κατά μέσο όρο ουδέτερη αλλά κοντά στα θετικά επίπεδα.

**Πίνακας 3. Μέτρα θέσης και διασποράς στάσης εκπαιδευτικών απέναντι στη συμπεριληπτική εκπαίδευση των μαθητών τους με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο γενικό σχολείο**

	Ελάχιστη τιμή	Μέγιστη τιμή	Μέση τιμή	Τυπική απόκλιση
Σωματική ένταξη	1,00	6,00	3,49	1,60

Προβλήματα στη σχολική επίδοση	1,00	6,00	3,72	1,31
Προβλήματα συμπεριφοράς	3,00	6,00	4,56	,66
Κοινωνικές δυσκολίες	1,50	6,00	4,35	1,24
Γενική στάση στη συμπερίληψη των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στις γενικές τάξεις	20,00	96,00	61,55	20,30
Σύνολο		121		

### 3.4 Αυτό-αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών ειδικής και γενικής αγωγής

Το επόμενο τμήμα της βασικής στατιστικής ανάλυσης αφορούσε τα στοιχεία του εργαλείου TEIP αναφορικά με τη στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στην αυτό-αποτελεσματικότητα για πρακτικές συμπερίληψης. Παρακάτω, ακολουθούν τα βασικά μέτρα θέσης και διασποράς των μεταβλητών - υποκλιμάκων του εργαλείου. Επίσης, παρουσιάζονται και τα αντίστοιχα στοιχεία για την συνολική κλίμακα που αφορά την γενική στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στην αυτό-αποτελεσματικότητα για πρακτικές συμπερίληψης. Σε όλες τις περιπτώσεις η στάση κυμαίνεται σε αρνητική, ουδέτερη και θετική. Οι τιμές από 1 έως το 3 αντιστοιχούν στην αρνητική στάση, οι τιμές πάνω από το 3 έως το 4 αντιστοιχούν στην ουδέτερη στάση και οι τιμές πάνω από το 4 έως το 6 αντιστοιχούν στην θετική στάση. Αντίστοιχα, για την συνολική κλίμακα της αποτελεσματικότητας στην εφαρμογή πρακτικών συμπεριληπτικής εκπαίδευσης οι τιμές από 18 έως 36 αντιστοιχούν στην αρνητική στάση, οι τιμές από 37 έως 72 αντιστοιχούν στην ουδέτερη στάση και οι τιμές από 73 έως 108 αντιστοιχούν στην θετική στάση.

Σύμφωνα με τον Πίνακα 4, η υποκλίμακα «Αποτελεσματικότητα για διδακτικές στρατηγικές» είχε ελάχιστη τιμή τις 1,67 μονάδες και μέγιστη τιμή τις 6 μονάδες. Η μέση τιμή της υποκλίμακας ήταν οι 4,96 μονάδες και η τυπική απόκλιση έφτασε τις 0,75 μονάδες. Για την υποκλίμακα «Αποτελεσματικότητα για συνεργασία», η μέση τιμή ήταν το 4,83 και η τυπική απόκλιση το 0,76. Η μέγιστη τιμή της μεταβλητής ήταν το 6 και η ελάχιστη το 2,67. Η υποκλίμακα «Αποτελεσματικότητα για τη διαχείριση συμπεριφοράς» είχε ελάχιστη τιμή τις 1,67 μονάδες και μέγιστη τιμή τις 6 μονάδες. Η μέση τιμή της υποκλίμακας ήταν οι 4,73 μονάδες και η τυπική απόκλιση έφτασε τις 0,79 μονάδες. Για την συνολική κλίμακα της αποτελεσματικότητας στην εφαρμογή πρακτικών συμπεριληπτικής εκπαίδευσης,



η μέγιστη τιμή ήταν το 108 και η ελάχιστη το 38. Η μέση τιμή της αντίστοιχης μεταβλητής έφτασε τις 87,13 μονάδες και η τυπική απόκλιση διαμορφώθηκε στις 12,92 μονάδες.

Από τα δεδομένα αυτά, παρατηρείται πως οι εκπαιδευτικοί έδειξαν κατά μέσο όρο θετική στάση σε όλες τις υποκλίμακες σχετικά με την αυτό-αποτελεσματικότητα για τις πρακτικές συμπερίληψης. Τέλος, η στάση του δείγματος στην γενική αποτελεσματικότητα στην εφαρμογή πρακτικών συμπεριληπτικής εκπαίδευσης ήταν κατά μέσο όρο θετική.

**Πίνακας 4. Μέτρα θέσης και διασποράς της αυτό-αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών ειδικής και γενικής αγωγής για πρακτικές συμπερίληψης**

	Ελάχιστη τιμή	Μέγιστη τιμή	Μέση τιμή	Τυπική απόκλιση
Αποτελεσματικότητα για διδακτικές στρατηγικές	1,67	6,00	4,96	,75
Αποτελεσματικότητα για συνεργασία	2,67	6,00	4,83	,76
Αποτελεσματικότητα για τη διαχείριση συμπεριφοράς	1,67	6,00	4,73	,79
Αποτελεσματικότητα στην εφαρμογή πρακτικών συμπεριληπτικής εκπαίδευσης	38,00	108,00	87,13	12,92
Σύνολο	121			

### **3.5 Σύνδεση δημογραφικών χαρακτηριστικών και στάσης εκπαιδευτικών απέναντι στην συμπεριληπτική εκπαίδευση των μαθητών τους με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο γενικό σχολείο**

#### **3.5.1 Φύλο**

Για τη διερεύνηση της σχέσης ανάμεσα στη στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στην συμπεριληπτική εκπαίδευση των μαθητών τους με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο γενικό σχολείο και το φύλο, χρησιμοποιήθηκε ο έλεγχος Mann Whitney καθώς ήταν μη παραμετρικός και το φύλο είχε μόνο δύο ανεξάρτητες κατηγορίες ως μεταβλητή.

Παρατηρήθηκε πως σχεδόν σε όλες τις υποκλίμακες της στάσης αλλά και της γενικής στάσης απέναντι στην συμπεριληπτική εκπαίδευση των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο γενικό σχολείο, παρατηρούνται στατιστικά σημαντικές

διαφορές ανάλογα με το φύλο. Αναλυτικότερα, στην υποκλίμακα «Σωματική ένταξη» εντοπίζονται στατιστικά σημαντικές διαφορές ( $U = 891, p = ,000$ ) με τις γυναίκες να έχουν μεγαλύτερους μέσους κατάταξης ( $M.K.=70,36$ ) από τους άνδρες ( $M.K.=42,73$ ). Στην υποκλίμακα «Προβλήματα στη σχολική επίδοση» εντοπίζονται στατιστικά σημαντικές διαφορές ( $U = 926,5, p = ,000$ ) με τις γυναίκες να έχουν μεγαλύτερους μέσους κατάταξης ( $M.K.= 69,92$ ) από τους άνδρες ( $M.K.=43,60$ ). Στην υποκλίμακα «Κοινωνικές δυσκολίες» εντοπίζονται στατιστικά σημαντικές διαφορές ( $U = 1117,5, p = ,004$ ) με τις γυναίκες να έχουν μεγαλύτερους μέσους κατάταξης ( $M.K.= 67,53$ ) από τους άνδρες ( $M.K.=48,26$ ). Τέλος, στην γενική στάση στη συμπερίληψη των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στις γενικές τάξεις εμφανίστηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές ( $U = 968,5, p = ,0$ ) με τις γυναίκες να έχουν και πάλι μεγαλύτερους μέσους κατάταξης ( $M.K.=69,39$ ) από τους άνδρες ( $M.K.=44,62$ ).

**Πίνακας 5. Μέσοι κατάταξης και αποτελέσματα Mann Whitney για τη σχέση στάσης εκπαιδευτικών απέναντι στη συμπεριληπτική εκπαίδευση των μαθητών τους με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο γενικό σχολείο και φύλου**

	Φύλο	N	Μέσοι κατάταξης	Mann-Whitney U	P
Σωματική ένταξη	Άνδρας	41	42,73	891,000	0,000<0,05
	Γυναίκα	80	70,36		
Προβλήματα στη σχολική επίδοση	Άνδρας	41	43,60	926,500	0,000<0,05
	Γυναίκα	80	69,92		
Προβλήματα συμπεριφοράς	Άνδρας	41	68,52	1.331,500	0,089>0,05
	Γυναίκα	80	57,14		
Κοινωνικές δυσκολίες	Άνδρας	41	48,26	1.117,500	0,004<0,05
	Γυναίκα	80	67,53		
Γενική στάση στη συμπερίληψη των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στις γενικές τάξεις	Άνδρας	41	44,62	968,500	0,000<0,05
	Γυναίκα	80	69,39		

### 3.5.2 Ηλικία

Για τη διερεύνηση της σχέσης ανάμεσα στη στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στην συμπεριληπτική εκπαίδευση των μαθητών τους με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο γενικό σχολείο και την ηλικία, χρησιμοποιήθηκε ο έλεγχος Spearman καθώς ήταν μη παραμετρικός και η ηλικία ήταν μια ποσοτική αναλογική μεταβλητή. Σύμφωνα με τον Πίνακα 6, παρατηρείται πως η ηλικία δεν εμφανίζει καμία

στατιστικά σημαντική συσχέτιση με κάποια υποκλίμακα της στάσης των εκπαιδευτικών απέναντι στην συμπεριληπτική εκπαίδευση των μαθητών τους με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο γενικό σχολείο. Επίσης, η σχέση ανάμεσα στην ηλικία και τη γενική στάση στη συμπερίληψη των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στις γενικές τάξεις δεν είναι επίσης, στατιστικά σημαντική.

**Πίνακας 6. Συσχετίσεις Spearman για τη σχέση ανάμεσα στη στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στη συμπεριληπτική εκπαίδευση των μαθητών τους με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο γενικό σχολείο και την ηλικία**

	1	2	3	4	5	6
1. Ηλικία	1					
2. Σωματική ένταξη	-,098	1				
3. Προβλήματα στη σχολική επίδοση	-,049	,868**	1			
4. Προβλήματα συμπεριφοράς	,057	,287**	,345**	1		
5. Κοινωνικές δυσκολίες	-,012	,843**	,852**	,427**	1	
6. Γενική στάση στη συμπερίληψη των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στις γενικές τάξεις	-,016	,933**	,944**	,408**	,943**	1

(\*:  $p < 0,05$ , \*\*:  $p < 0,01$ )

### 3.5.3 Βαθμίδα εργασίας

Για τη διερεύνηση της σχέσης ανάμεσα στη στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στην συμπεριληπτική εκπαίδευση των μαθητών τους με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο γενικό σχολείο και την βαθμίδα εργασίας, χρησιμοποιήθηκε ο έλεγχος Mann Whitney καθώς ήταν μη παραμετρικός και η βαθμίδα είχε μόνο δύο ανεξάρτητες κατηγορίες ως μεταβλητή. Η διχοτομική αυτή μεταβλητή δημιουργήθηκε εφόσον το μεγαλύτερο μέρος του δείγματος εργαζόταν σε Δημοτικό (42 άτομα) ενώ 40 άτομα σε Γυμνάσιο και 26 σε Λύκειο και μόνο 7 άτομα είχαν τοποθετηθεί σε νηπιαγωγείο, 2 σε φροντιστήριο και 4 άτομα σε άλλες δομές. Έτσι, η βαθμίδα εργασίας χωρίστηκε σε Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια.

Παρατηρήθηκε πως σχεδόν σε όλες τις υποκλίμακες της στάσης αλλά και της γενικής στάσης απέναντι στην συμπεριληπτική εκπαίδευση τους με ειδικές

εκπαιδευτικές ανάγκες στο γενικό σχολείο, παρατηρούνται στατιστικά σημαντικές διαφορές ανάλογα με τη βαθμίδα εργασίας. Αναλυτικότερα, στην υποκλίμακα «Σωματική ένταξη» εντοπίζονται στατιστικά σημαντικές διαφορές ( $U = 1124, p = ,003$ ) με τους εκπαιδευτικούς Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης να έχουν μεγαλύτερους μέσους κατάταξης ( $M.K.=72,00$ ) από τους εκπαιδευτικούς Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης ( $M.K.=52,99$ ). Στην υποκλίμακα «Προβλήματα στη σχολική επίδοση» εντοπίζονται στατιστικά σημαντικές διαφορές ( $U = 1196,5, p = ,002$ ) με τους εκπαιδευτικούς Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης να έχουν μεγαλύτερους μέσους κατάταξης ( $M.K.=72,54$ ) από τους εκπαιδευτικούς Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης ( $M.K.=52,59$ ). Στην υποκλίμακα «Κοινωνικές δυσκολίες» εντοπίζονται στατιστικά σημαντικές διαφορές ( $U = 1144,5, p = ,001$ ) με τους εκπαιδευτικούς Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης να έχουν μεγαλύτερους μέσους κατάταξης ( $M.K.=73,56$ ) από τους εκπαιδευτικούς Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης ( $M.K.=51,85$ ). Τέλος, στην γενική στάση στη συμπερίληψη των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στις γενικές τάξεις εμφανίστηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές ( $U = 1156,5, p = ,001$ ) με τους εκπαιδευτικούς Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης να έχουν και πάλι μεγαλύτερους μέσους κατάταξης ( $M.K.=73,32$ ) από τους εκπαιδευτικούς Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης ( $M.K. =52,02$ ).

**Πίνακας 7. Μέσοι κατάταξης και αποτελέσματα Mann Whitney για τη σχέση στάσης απέναντι στη συμπεριληπτική εκπαίδευση των μαθητών τους με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο γενικό σχολείο και βαθμίδα εργασίας**

	Βαθμίδα Εργασίας	N	Μέσοι Κατάταξης	Mann- Whitney U	P
Σωματική ένταξη	Πρωτοβάθμια εκπαίδευση	42	72,00	1.224,000	0,003<0,05
	Δευτεροβάθμια εκπαίδευση	66	52,99		
Προβλήματα στη σχολική επίδοση	Πρωτοβάθμια εκπαίδευση	42	72,54	1.196,500	0,002<0,05
	Δευτεροβάθμια εκπαίδευση	66	52,59		
Προβλήματα συμπεριφοράς	Πρωτοβάθμια εκπαίδευση	42	64,14	1.625,000	0,397>0,05
	Δευτεροβάθμια εκπαίδευση	66	58,71		
Κοινωνικές δυσκολίες	Πρωτοβάθμια	42	73,56	1.144,500	0,001 <0,05

	εκπαίδευση Δευτεροβάθμια εκπαίδευση	66	51,85		
Γενική στάση στη συμπερίληψη των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στις γενικές τάξεις	Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση	42 66	73,32 52,02	1.156,500	0,001<0,05

### 3.5.4 Τύπος σχολείου

Για τη διερεύνηση της σχέσης ανάμεσα στη στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στην συμπεριληπτική εκπαίδευση των μαθητών τους με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο γενικό σχολείο και τον τύπο σχολείου, χρησιμοποιήθηκε ο έλεγχος Kruskal Wallis καθώς ήταν μη παραμετρικός και ο τύπος σχολείου πάνω από δύο ανεξάρτητες κατηγορίες ως μεταβλητή.

Από τον Πίνακα 9 παρατηρείται πως σχεδόν σε όλες τις υποκλίμακες της στάσης αλλά και της γενικής στάσης απέναντι στην συμπεριληπτική εκπαίδευση τους με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο γενικό σχολείο, παρατηρούνται στατιστικά σημαντικές διαφορές ανάλογα με τον τύπο σχολείου. Σημειώνεται πως στον συγκεκριμένο έλεγχο λήφθηκαν υπόψιν μόνο το Δημοτικό, το Γυμνάσιο και το Λύκειο.

Αναλυτικότερα, στην υποκλίμακα «Σωματική ένταξη» εντοπίζονται στατιστικά σημαντικές διαφορές ( $H(2) = 13,635$ ,  $p = ,001$ ) και σύμφωνα με τον Πίνακα 8, οι εκπαιδευτικοί που υπηρετούν στο Δημοτικό είχαν μεγαλύτερους μέσους κατάταξης ( $M. K. = 66,96$ ) από τους εκπαιδευτικούς που υπηρετούν στο Γυμνάσιο ( $M. K.= 41,46$ ). Στην υποκλίμακα «Προβλήματα στη σχολική επίδοση» εντοπίζονται στατιστικά σημαντικές διαφορές ( $H(2) = 17,559$ ,  $p = ,000$ ) και σύμφωνα με τον Πίνακα 8, οι εκπαιδευτικοί που υπηρετούν στο Λύκειο είχαν μεγαλύτερους μέσους κατάταξης ( $M. K.=58,02$ ) από τους εκπαιδευτικούς που υπηρετούν στο Γυμνάσιο ( $M.K.=38,75$ ). Επίσης, οι εκπαιδευτικοί που υπηρετούν στο Δημοτικό είχαν

μεγαλύτερους μέσους κατάταξης (Μ.Κ.=67,32) από τους εκπαιδευτικούς που υπηρετούν στο Γυμνάσιο (Μ. Κ.=38,75). Στην υποκλίμακα «Κοινωνικές δυσκολίες» εντοπίζονται στατιστικά σημαντικές διαφορές ( $H(2) = 14,755, p = ,001$ ) και σύμφωνα με τον Πίνακα 8, οι εκπαιδευτικοί που υπηρετούν στο Δημοτικό είχαν μεγαλύτερους μέσους κατάταξης (Μ. Κ.=68,60) από τους εκπαιδευτικούς που υπηρετούν στο Γυμνάσιο (Μ. Κ.=42,84). Επίσης, οι εκπαιδευτικοί που υπηρετούν στο Δημοτικό είχαν μεγαλύτερους μέσους κατάταξης (Μ. Κ.=68,60) από τους εκπαιδευτικούς που υπηρετούν στο Λύκειο (Μ. Κ.=49,67). Τέλος, στην γενική στάση στη συμπερίληψη των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στις γενικές τάξεις εμφανίστηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές ( $H(2) = 16,503, p = ,000$ ) και σύμφωνα με τον Πίνακα 8, οι εκπαιδευτικοί που υπηρετούν στο Δημοτικό είχαν μεγαλύτερους μέσους κατάταξης (Μ. Κ.=68,12) από τους εκπαιδευτικούς που υπηρετούν στο Γυμνάσιο (Μ. Κ.=40,02).

**Πίνακας 8. Μέσοι κατάταξης στάσης απέναντι στη συμπεριληπτική εκπαίδευση των μαθητών τους με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο γενικό σχολείο ανάλογα με τον τύπο του σχολείου και αποτελέσματα post hoc**

Παράγοντας	Τύπος σχολείου	N	Μέσοι κατάταξης	Στάθμη σημαντικότητας p (post hoc)	
Post hoc test (Tukey)	Σωματική ένταξη	Γυμνάσιο-	40	41,46	0,001<0,05
		Δημοτικό	42	66,96	
Προβλήματα στη σχολική επίδοση	Γυμνάσιο-	40	38,75	0,043<0,05	
		Λύκειο	26		58,02
	Δημοτικό	40	38,75	0,000<0,05	
		42	67,32		
Κοινωνικές δυσκολίες	Γυμνάσιο-	40	42,84	0,001<0,05	
	Δημοτικό	42	68,60		
	Λύκειο- Δημοτικό	26 42	49,67 68,60		
Γενική στάση στη συμπερίληψη των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στις γενικές τάξεις	Γυμνάσιο-	40	40,02	0,000<0,05	
	Δημοτικό	42	68,12		

**Πίνακας 9. Αποτελέσματα Kruskal Wallis για τη σχέση στάσης εκπαιδευτικών απέναντι στη συμπεριληπτική εκπαίδευση των μαθητών τους με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο γενικό σχολείο και τύπου σχολείου**

	Σωματική ένταξη	Προβλήματα στη σχολική επίδοση	Προβλήματα συμπεριφοράς	Κοινωνικές δυσκολίες	Γενική στάση στη συμπερίληψη των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στις γενικές τάξεις
Kruskal-Wallis H	13,635	17,559	1,042	14,755	16,503
Df	2	2	2	2	2
P	,001	,000	,594	,001	,000

### 3.5.5 Αντικείμενο σπουδών

Για τη διερεύνηση της σχέσης ανάμεσα στη στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στην συμπεριληπτική εκπαίδευση των μαθητών τους με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο γενικό σχολείο και το αντικείμενο σπουδών, χρησιμοποιήθηκε ο έλεγχος Kruskal Wallis καθώς ήταν μη παραμετρικός και το αντικείμενο σπουδών είχε πάνω από δύο ανεξάρτητες κατηγορίες ως μεταβλητή. Παρατηρείται, ωστόσο, πως με βάση τα σχετικά αποτελέσματα του ελέγχου στον Πίνακα 10, δεν παρατηρούνται στατιστικά σημαντικά αποτελέσματα ( $p > ,05$ ). Επομένως, η στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στην συμπεριληπτική εκπαίδευση των μαθητών τους με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο γενικό σχολείο δεν διαφοροποιείται ανάλογα με το αντικείμενο σπουδών.

**Πίνακας 10. Αποτελέσματα Kruskal Wallis για τη σχέση στάσης εκπαιδευτικών απέναντι στη συμπεριληπτική εκπαίδευση των μαθητών τους με ειδικές εκπαιδευτικές στο γενικό σχολείο και αντικειμένου σπουδών**

	Σωματική ένταξη	Προβλήμ ατα στη σχολική επίδοση	Προβλήματα συμπεριφορά ς	Κοινωνικές δυσκολίες	Γενική στάση στη συμπερίληψη των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στις γενικές τάξεις
Kruskal-Wallis H	2,358	9,717	19,434	22,086	19,939
Df	15	15	15	15	15
P	,644	,417	,195	,059	,212

### 3.5.6 Εργασία σε γενική τάξη ή ειδική αγωγή

Για τη διερεύνηση της σχέσης ανάμεσα στη στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στην συμπεριληπτική εκπαίδευση των μαθητών τους με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο γενικό σχολείο και την εργασία σε γενική τάξη ή ειδική αγωγή, χρησιμοποιήθηκε ο έλεγχος Mann Whitney καθώς ήταν μη παραμετρικός και η σχετική μεταβλητή για την εργασία σε γενική τάξη ή ειδική αγωγή είχε μόνο δύο ανεξάρτητες κατηγορίες. Παρατηρείται, ωστόσο, πως με βάση τα σχετικά αποτελέσματα του ελέγχου στον Πίνακα 11, δεν παρατηρούνται στατιστικά σημαντικά αποτελέσματα ( $p > ,05$ ). Επομένως, η στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στην συμπεριληπτική εκπαίδευση των μαθητών τους με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο γενικό σχολείο δεν διαφοροποιείται ανάλογα με το αν εργάζονται σε γενική τάξη ή ειδική αγωγή.

**Πίνακας 11. Αποτελέσματα Mann Whitney για τη σχέση στάσης των εκπαιδευτικών απέναντι στη συμπεριληπτική εκπαίδευση των μαθητών τους με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο γενικό σχολείο και εργασίας σε γενική τάξη ή ειδική αγωγή**

	Σωματική ένταξη	Προβλήματα στη σχολική επίδοση	Προβλήματα συμπεριφοράς	Κοινωνικές δυσκολίες	Γενική στάση στη συμπερίληψη των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στις γενικές τάξεις
Mann-Whitney U	1.667,500	1.541,000	1.707,000	1.580,500	1.576,500
P	,756	,321	,922	,435	,424

### 3.5.7 Έτη προϋπηρεσίας

Για τη διερεύνηση της σχέσης ανάμεσα στη στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στην συμπεριληπτική εκπαίδευση των μαθητών τους με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο γενικό σχολείο και τα έτη προϋπηρεσίας, χρησιμοποιήθηκε ο έλεγχος Spearman καθώς ήταν μη παραμετρικός και τα έτη προϋπηρεσίας ήταν μια ποσοτική αναλογική μεταβλητή. Σύμφωνα με τον Πίνακα 12, παρατηρείται πως τα έτη προϋπηρεσίας δεν εμφανίζουν καμία στατιστικά σημαντική συσχέτιση με κάποια υποκλίμακα της στάσης των εκπαιδευτικών απέναντι στην συμπεριληπτική εκπαίδευση των μαθητών τους με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο γενικό σχολείο. Επίσης, η σχέση ανάμεσα στα έτη προϋπηρεσίας και τη γενική στάση



στη συμπερίληψη των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στις γενικές τάξεις δεν είναι επίσης, στατιστικά σημαντική.

**Πίνακας 12. Συσχετίσεις Spearman για τη σχέση ανάμεσα στη στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στην συμπεριληπτική εκπαίδευση των μαθητών τους με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο γενικό σχολείο και τα έτη προϋπηρεσίας**

	1	2	3	4	5	6
1. Έτη προϋπηρεσίας	1					
2. Σωματική ένταξη	,021	1				
3. Προβλήματα στη σχολική επίδοση	,067	,868**	1			
4. Προβλήματα συμπεριφοράς	,152	,287**	,345**	1		
5. Κοινωνικές δυσκολίες	,101	,843**	,852**	,427**	1	
6. Γενική στάση στη συμπερίληψη των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στις γενικές τάξεις	,112	,933**	,944**	,408**	,943**	1

(\*:  $p < 0,05$  , \*\*:  $p < 0,01$ )

### 3.5.8 Διδακτική εμπειρία σε μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες

Για τη διερεύνηση της σχέσης ανάμεσα στη στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στην συμπεριληπτική εκπαίδευση των μαθητών τους με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο γενικό σχολείο και τη διδακτική εμπειρία σε μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, χρησιμοποιήθηκε ο έλεγχος Mann Whitney καθώς ήταν μη παραμετρικός και η διδακτική εμπειρία σε μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες είχε μόνο δύο ανεξάρτητες κατηγορίες ως μεταβλητή. Παρατηρείται, ωστόσο, πως με βάση τα σχετικά αποτελέσματα του ελέγχου στον Πίνακα 13, δεν παρατηρούνται στατιστικά σημαντικά αποτελέσματα ( $p > ,05$ ). Επομένως, η στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στην συμπεριληπτική εκπαίδευση των μαθητών τους με

ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο γενικό σχολείο δεν διαφοροποιείται ανάλογα με το αν έχουν διδακτική εμπειρία σε μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.

**Πίνακας 13. Αποτελέσματα Mann Whitney για τη σχέση της στάσης των εκπαιδευτικών απέναντι στη συμπεριληπτική εκπαίδευση των μαθητών τους με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο γενικό σχολείο και της διδακτικής εμπειρίας σε μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες**

	Σωματική ένταξη	Προβλήματα στη σχολική επίδοση	Προβλήματα συμπεριφοράς	Κοινωνικές δυσκολίες	Γενική στάση στη συμπερίληψη των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στις γενικές τάξεις
Mann-Whitney U	1.651,000	1.762,500	1.662,500	1.808,000	1.816,000
P	,379	,765	,409	,950	,983

### 3.5.9 Ύπαρξη ατόμου με αναπηρία στο οικογενειακό περιβάλλον

Για τη διερεύνηση της σχέσης ανάμεσα στη στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στην συμπεριληπτική εκπαίδευση των μαθητών τους με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο γενικό σχολείο και την ύπαρξη ατόμου με αναπηρία στο οικογενειακό περιβάλλον, χρησιμοποιήθηκε ο έλεγχος Mann Whitney καθώς ήταν μη παραμετρικός και η ύπαρξη ατόμου με αναπηρία στο οικογενειακό περιβάλλον είχε μόνο δύο ανεξάρτητες κατηγορίες ως μεταβλητή. Παρατηρείται, ωστόσο, πως με βάση τα σχετικά αποτελέσματα του ελέγχου στον Πίνακα 14, δεν παρατηρούνται στατιστικά σημαντικά αποτελέσματα ( $p > ,05$ ). Επομένως, η στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στην συμπεριληπτική εκπαίδευση των μαθητών τους με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο γενικό σχολείο δεν διαφοροποιείται ανάλογα με το αν έχουν στο οικογενειακό τους περιβάλλον άτομο με αναπηρία.

**Πίνακας 14. Αποτελέσματα Mann Whitney για τη σχέση της στάσης των εκπαιδευτικών απέναντι στη συμπεριληπτική εκπαίδευση των μαθητών τους με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο γενικό σχολείο και ύπαρξης ατόμου με αναπηρία στο οικογενειακό περιβάλλον**

	Σωματική ένταξη	Προβλήματα στη σχολική επίδοση	Προβλήματα συμπεριφοράς	Κοινωνικές δυσκολίες	Γενική στάση στη συμπερίληψη των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στις γενικές τάξεις
--	--------------------	--------------------------------------	----------------------------	-------------------------	---

Mann-Whitney U	823,000	875,000	953,500	775,000	842,500
P	,191	,345	,691	,100	,242

### 3.5.10 Ύπαρξη ατόμου με αναπηρία στο φιλικό περιβάλλον

Για τη διερεύνηση της σχέσης ανάμεσα στη στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στην συμπεριληπτική εκπαίδευση των μαθητών τους με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο γενικό σχολείο και την ύπαρξη ατόμου με αναπηρία στο φιλικό περιβάλλον, χρησιμοποιήθηκε ο έλεγχος Mann Whitney καθώς ήταν μη παραμετρικός και η ύπαρξη ατόμου με αναπηρία στο φιλικό περιβάλλον είχε μόνο δύο ανεξάρτητες κατηγορίες ως μεταβλητή. Παρατηρείται, ωστόσο, πως με βάση τα σχετικά αποτελέσματα του ελέγχου στον Πίνακα 15, δεν παρατηρούνται στατιστικά σημαντικά αποτελέσματα ( $p > ,05$ ). Επομένως, η στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στην συμπεριληπτική εκπαίδευση των μαθητών τους με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο γενικό σχολείο δεν διαφοροποιείται ανάλογα με το αν έχουν στο φιλικό τους περιβάλλον άτομο με αναπηρία.

**Πίνακας 15. Αποτελέσματα Mann Whitney για τη σχέση της στάσης των εκπαιδευτικών απέναντι στη συμπεριληπτική εκπαίδευση των μαθητών τους με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο γενικό σχολείο και ύπαρξης ατόμου στο φιλικό περιβάλλον**

	Σωματική ένταξη	Προβλήματα στη σχολική επίδοση	Προβλήματα συμπεριφοράς	Κοινωνικές δυσκολίες	Γενική στάση στη συμπερίληψη των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στις γενικές τάξεις
Mann-Whitney U	1.512,000	1.520,500	1.525,000	1.442,000	1.506,000
P	,114	,125	,128	,052	,108

### 3.5.11 Γνώση νομικού πλαισίου σχετικά με την ειδική αγωγή και εκπαίδευση

Για τη διερεύνηση της σχέσης ανάμεσα στη στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στην συμπεριληπτική εκπαίδευση των μαθητών τους με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο γενικό σχολείο και τη γνώση του νομικού πλαισίου σχετικά με την ειδική αγωγή και εκπαίδευση, χρησιμοποιήθηκε ο έλεγχος Mann

Whitney καθώς ήταν μη παραμετρικός και η γνώση του νομικού πλαισίου σχετικά με την ειδική αγωγή και εκπαίδευση είχε μόνο δύο ανεξάρτητες κατηγορίες ως μεταβλητή. Παρατηρείται, ωστόσο, πως με βάση τα σχετικά αποτελέσματα του ελέγχου στον Πίνακα 16, δεν παρατηρούνται στατιστικά σημαντικά αποτελέσματα ( $p > ,05$ ). Επομένως, η στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στην συμπεριληπτική εκπαίδευση των μαθητών τους με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο γενικό σχολείο δεν διαφοροποιείται ανάλογα με το αν γνωρίζουν το νομικό πλαίσιο σχετικά με την ειδική αγωγή και εκπαίδευση.

**Πίνακας 16. Αποτελέσματα Mann Whitney για τη σχέση της στάσης των εκπαιδευτικών απέναντι στη συμπεριληπτική εκπαίδευση των μαθητών τους με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο γενικό σχολείο και της γνώσης του νομικού πλαισίου σχετικά με την ειδική αγωγή και εκπαίδευση**

	Σωματική ένταξη	Προβλήματα στη σχολική επίδοση	Προβλήματα συμπεριφοράς	Κοινωνικές δυσκολίες	Γενική στάση στη συμπερίληψη των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στις γενικές τάξεις
Mann-Whitney U	1.396,000	1.435,500	1.219,500	1.477,500	1.412,000
P	,373	,504	,058	,666	,424

### **3.6 Σύνδεση αναπηριών μαθητών και στάσης των εκπαιδευτικών απέναντι στη συμπεριληπτική εκπαίδευση των μαθητών τους με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο γενικό σχολείο**

Στα πλαίσια της διερεύνησης του τρίτου ερευνητικού ερωτήματος της έρευνας, εξετάστηκε αν ο τύπος της αναπηρίας από παιδιά που οι εκπαιδευτικοί έχουν συνεργαστεί, επηρεάζει τη στάση τους απέναντι στην συμπεριληπτική εκπαίδευση των μαθητών τους με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο γενικό σχολείο. Για τη διερεύνηση αυτή χρησιμοποιήθηκε περιγραφική ανάλυση έτσι ώστε να παρουσιαστούν για κάθε ομάδα αναπηρίας τα σκορ σε κάθε κλίμακα της στάσης των εκπαιδευτικών απέναντι στη συμπεριληπτική εκπαίδευση των μαθητών τους με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο γενικό σχολείο. Από τον Πίνακα 17 παρατηρείται πως στην κλίμακα της σωματικής ένταξης, οι χαμηλότεροι μέσοι όροι παρουσιάζονται σε εκπαιδευτικούς που έχουν διαχειριστεί μαθητές με προβλήματα

ακοής και μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες. Αντίθετα, η στάση των εκπαιδευτικών στην κλίμακα της σωματικής ένταξης είναι πιο θετική στους εκπαιδευτικούς που έχουν ασχοληθεί με μαθητές με ΔΑΦ, με προβλήματα όρασης και ΔΕΠΥ.

Στην κλίμακα προβλήματα στην σχολική επίδοση, παρατηρείται πως οι υψηλότεροι μέσοι όροι παρουσιάζονται στους εκπαιδευτικούς που έχουν ασχοληθεί με μαθητές με ΔΑΦ και ΔΕΠΥ ενώ οι χαμηλότεροι σε εκείνους που έχουν ασχοληθεί με μαθητές με προβλήματα ακοής και μαθησιακές δυσκολίες. Επίσης, παρατηρείται μια ουδέτερη στάση στους εκπαιδευτικούς που έχουν ασχοληθεί με μαθητές με προβλήματα όρασης.

Αντίθετα, στην κλίμακα των προβλημάτων συμπεριφοράς, παρατηρείται πως οι μέσοι όροι όλων των εκπαιδευτικών, ανεξάρτητα με τον τύπο αναπηρίας των μαθητών με τους οποίους έχουν εργαστεί, είναι υψηλοί και πάνω του 4 που αντιστοιχεί στην θετική στάση. Παρόλα αυτά, ο υψηλότερος μέσος όρος που φτάνει τις 5 περίπου μονάδες εντοπίζεται στους εκπαιδευτικούς που έχουν ασχοληθεί με μαθητές με προβλήματα όρασης.

Στην κλίμακα των κοινωνικών δυσκολιών, η στάση των εκπαιδευτικών που έχουν ασχοληθεί με μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες είναι αρνητική και φτάνει σε μέσο όρο τις 2,88 μονάδες. Επίσης, σε ουδέτερα επίπεδα κινήθηκε η στάση των εκπαιδευτικών που είχαν δουλέψει με μαθητές με προβλήματα ακοής, όπου ο μέσος όρος έφτασε τις 3,04 μονάδες. Οι υπόλοιπες ομάδες εκπαιδευτικών εμφάνισαν μεγαλύτερους μέσους όρους που κυμάνθηκαν από τις 4 έως και τις 5 μονάδες περίπου.

Τέλος, στην περίπτωση της γενικής στάσης των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στις γενικές τάξεις η πιο θετική στάση, εντοπίζεται στους εκπαιδευτικούς που έχουν εμπειρία με μαθητές με ΔΕΠΥ όπου ο μέσος όρος έφτασε τις 78,40 μονάδες και στους εκπαιδευτικούς με εμπειρία σε μαθητές με ΔΑΦ όπου ο μέσος όρος διαμορφώθηκε στις 77,25 μονάδες. Επίσης, στους εκπαιδευτικούς με εμπειρία σε μαθητές με προβλήματα όρασης ο μέσος όρος διαμορφώθηκε στις 65,67 μονάδες. Οι χαμηλότεροι μέσοι όροι εμφανίστηκαν στους εκπαιδευτικούς με εμπειρία σε μαθητές με προβλήματα ακοής και με μαθησιακές δυσκολίες.

**Πίνακας 17. Μέτρα θέσης και διασποράς για την στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στη συμπεριληπτική εκπαίδευση των μαθητών τους με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο γενικό**

**σχολείο ανάλογα με τον τύπο αναπηρίας των μαθητών**

		Μέσος	Τυπική
Ομάδα αναπηρίας		όρος	απόκλιση
Μαθητές με ΔΑΦ	Σωματική ένταξη	4,50	1,47
	Προβλήματα στη σχολική επίδοση	4,60	1,08
	Προβλήματα συμπεριφοράς	4,90	,56
	Κοινωνικές δυσκολίες	5,37	,72
	Γενική στάση στη συμπερίληψη των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στις γενικές τάξεις	77,25	15,05
	Σύνολο	16	
Μαθητές με προβλήματα όρασης	Σωματική ένταξη	4,08	1,67
	Προβλήματα στη σχολική επίδοση	3,70	1,91
	Προβλήματα συμπεριφοράς	5,00	,50
	Κοινωνικές δυσκολίες	4,37	1,62
	Γενική στάση στη συμπερίληψη των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στις γενικές τάξεις	65,67	25,02
	Σύνολο	6	
Μαθητές με ΔΕΠΥ	Σωματική ένταξη	5,00	1,04
	Προβλήματα στη σχολική επίδοση	5,05	,90
	Προβλήματα συμπεριφοράς	4,20	,79
	Κοινωνικές δυσκολίες	5,15	,80
	Γενική στάση στη συμπερίληψη των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στις γενικές τάξεις	78,40	13,12
	Σύνολο	5	
Μαθητές με προβλήματα ακοής	Σωματική ένταξη	2,20	1,31
	Προβλήματα στη σχολική επίδοση	2,50	1,12
	Προβλήματα συμπεριφοράς	4,12	,30
	Κοινωνικές δυσκολίες	3,04	,94
	Γενική στάση στη συμπερίληψη των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στις γενικές τάξεις	41,83	17,09
	Σύνολο	6	
Μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες	Σωματική ένταξη	2,04	1,31
	Προβλήματα στη σχολική επίδοση	2,44	,92
	Προβλήματα συμπεριφοράς	4,50	,41
	Κοινωνικές δυσκολίες	2,88	1,12
	Γενική στάση στη συμπερίληψη των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στις γενικές τάξεις	38,88	15,10
	Σύνολο	17	

### 3.7 Σχέση αυτό-αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών ειδικής και γενικής αγωγής για πρακτικές συμπερίληψης και στάσης τους απέναντι στην συμπεριληπτική εκπαίδευση των μαθητών τους με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες

Για τη διερεύνηση της σχέσης ανάμεσα στην αυτό-αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών ειδικής και γενικής αγωγής για πρακτικές συμπερίληψης και στη στάση τους απέναντι στην συμπεριληπτική εκπαίδευση των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, χρησιμοποιήθηκε ο έλεγχος Spearman καθώς ήταν μη παραμετρικός και οι όλες οι σχετικές μεταβλητές ήταν ποσοτικές αναλογικές.

Από τα αποτελέσματα στον Πίνακα 18, παρατηρούνται κάποιες στατιστικά σημαντικές συσχετίσεις. Αρχικά η υποκλίμακα «Προβλήματα συμπεριφοράς» συσχετίζεται στατιστικά σημαντικά με τις υποκλίμακες «Αποτελεσματικότητα για διδακτικές στρατηγικές» ( $r_s = ,718, p < ,01$ ), «Αποτελεσματικότητα για συνεργασία» ( $r_s = ,691, p < ,01$ ) και «Αποτελεσματικότητα για τη διαχείριση συμπεριφοράς» ( $r_s = ,717, p < ,01$ ). Επίσης, η υποκλίμακα «Προβλήματα συμπεριφοράς» συσχετίζεται στατιστικά σημαντικά με την γενική αποτελεσματικότητα στην εφαρμογή πρακτικών συμπεριληπτικής εκπαίδευσης ( $r_s = ,751, p < ,01$ ).

**Πίνακας 18. Αποτελέσματα Spearman για τη σχέση αυτό-αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών ειδικής και γενικής αγωγής για πρακτικές συμπερίληψης και στάσης τους απέναντι στη συμπεριληπτική εκπαίδευση των μαθητών τους με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο γενικό σχολείο**

	1	2	3	4	5	6	7	8	9
1. Σωματική ένταξη	1								
2. Προβλήματα στη σχολική επίδοση	,868**	1							
3. Προβλήματα συμπεριφοράς	,287**	,345**	1						
4. Κοινωνικές δυσκολίες	,843**	,852**	,427**	1					
5. Γενική στάση στη συμπερίληψη των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στις γενικές τάξεις	,933**	,944**	,408**	,943**	1				
6. Αποτελεσματικότητα για διδακτικές στρατηγικές	-,014	-,049	,718**	,078	,008	1			
7. Αποτελεσματικότητα για συνεργασία	-,038	-,082	,691**	,009	-,023	,853**	1		
8. Αποτελεσματικότητα για τη διαχείριση συμπεριφοράς	-,036	,055	,717**	,047	,002	,849**	,815**	1	

9. Αποτελεσματικότητα στην εφαρμογή πρακτικών συμπεριληπτικής εκπαίδευσης	-,029	-,059	,751**	,049	-,003	,946**	,940**	,943**	1
---	-------	-------	--------	------	-------	--------	--------	--------	---

(\*:  $p < 0,05$  , \*\*:  $p < 0,01$ )

### 3.8 Διαφορές στην αυτό-αποτελεσματικότητα εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής και εκπαιδευτικών γενικής αγωγής

Για τη διερεύνηση της σχέσης ανάμεσα στην αυτό-αποτελεσματικότητα εκπαιδευτικών απέναντι στη συμπερίληψη των μαθητών τους με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και την εργασία σε γενική τάξη ή ειδική αγωγή, χρησιμοποιήθηκε ο έλεγχος Mann Whitney καθώς ήταν μη παραμετρικός και η σχετική μεταβλητή για την εργασία σε γενική τάξη ή ειδική αγωγή είχε μόνο δύο ανεξάρτητες κατηγορίες.

Ο Πίνακας 19 δείχνει πως μόνο στην υποκλίμακα «Αποτελεσματικότητα για συνεργασία» εντοπίζονται στατιστικά σημαντικές διαφορές ( $U = 1293,5$ ,  $p = ,020$ ) με τους εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής να έχουν μεγαλύτερους μέσους κατάταξης ( $M.K.= 68,63$ ) από τους εκπαιδευτικούς γενικής τάξης ( $M.K.=53,75$ ).

**Πίνακας 19. Μέσοι κατάταξης και αποτελέσματα Mann Whitney για τη σχέση αυτό-αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών και εργασίας σε γενική τάξη ή στην ειδική αγωγή**

Το τρέχον σχολικό έτος δουλεύετε ως		N	Μέσοι κατάταξης	Mann-Whitney U	P
Αποτελεσματικότητα για διδακτικές στρατηγικές	Εκπαιδευτικός Γενικής Τάξης	70	56,62	1.491,500	0,207>0,05
	Εκπαιδευτικός Ειδικής Αγωγής	51	64,67		
Αποτελεσματικότητα για συνεργασία	Εκπαιδευτικός Γενικής Τάξης	70	53,75	1.293,500	0,020<0,05
	Εκπαιδευτικός Ειδικής Αγωγής	51	68,63		
Αποτελεσματικότητα για τη διαχείριση συμπεριφοράς	Εκπαιδευτικός Γενικής Τάξης	70	58,93	1.651,000	0,689>0,05
		51	61,48		



	Εκπαιδευτικός Ειδικής Αγωγής				
Αποτελεσματικότητα στην εφαρμογή πρακτικών συμπεριληπτικής εκπαίδευσης	Εκπαιδευτικός Γενικής Τάξης Εκπαιδευτικός Ειδικής Αγωγής	70 51	56,12 65,35	1.457,500	0,150>0,05

### 3.9 Διερεύνηση προγνωστικών δεικτών αυτό-αποτελεσματικότητας ως προγνωστικοί παράγοντες της στάσης απέναντι στην συμπεριληπτική εκπαίδευση

Για να διερευνηθεί το ποιος τύπος αυτό-αποτελεσματικότητας είναι ο καλύτερος προγνωστικός δείκτης στάσεων απέναντι στην συμπεριληπτική εκπαίδευση, χρησιμοποιήθηκε πολλαπλή παλινδρόμηση με εξαρτημένη μεταβλητή της γενικής στάσης στη συμπερίληψη των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στις γενικές τάξεις και με ανεξάρτητες μεταβλητές την αποτελεσματικότητα για τη διαχείριση συμπεριφοράς, την αποτελεσματικότητα για συνεργασία και την αποτελεσματικότητα για διδακτικές στρατηγικές. Σύμφωνα με τον πίνακα 19, το μοντέλο της παλινδρόμησης που χρησιμοποιήθηκε δείχνει πως μόνο το 0,6% της μεταβλητότητας της εξαρτημένης μεταβλητής, μπορεί να ερμηνευθεί από τις ανεξάρτητες μεταβλητές. Επιπλέον, με βάση τα αποτελέσματα για την στατιστική σημαντικότητα του μοντέλου στον Πίνακα 20, παρατηρείται πως το μοντέλο της πολλαπλής παλινδρόμησης που ελέγχθηκε δεν είναι στατιστικά σημαντικό ( $F(3,117) = ,228, p = ,876$ ). Τέλος, σύμφωνα με τα αποτελέσματα, κανένας τύπος της αυτό-αποτελεσματικότητας δεν μπορεί να προβλέψει στατιστικά σημαντική τη γενική στάση στη συμπερίληψη των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στις γενικές τάξεις ( $p > ,05$ ). Επομένως, δεν μπορεί η αυτό-αποτελεσματικότητα να προβλέψει στατιστικά σημαντικά τη γενική στάση στη συμπερίληψη των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στις γενικές τάξεις.

**Πίνακας 20. Αποτελέσματα πολλαπλής παλινδρόμησης**

Γενική στάση στη συμπερίληψη των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στις γενικές τάξεις	T	P	Beta	F	Df	R <sup>2</sup>
Μοντέλο		,876>0,05		,228	3, 117	,006
	-,571	,569>0,05	-,111			

Αποτελεσματικότητα για διδακτικές στρατηγικές			
Αποτελεσματικότητα για συνεργασία	-,221	,825>0,05	-,039
Αποτελεσματικότητα στην εφαρμογή πρακτικών συμπεριληπτικής εκπαίδευσης	,656	,513>0,05	,116

### 3.10 Σύνδεση δημογραφικών χαρακτηριστικών και αυτό-αποτελεσματικότητας απέναντι στη συμπερίληψη των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες

#### 3.10.1 Φύλο

Για τη διερεύνηση της σχέσης ανάμεσα στην αυτό-αποτελεσματικότητα απέναντι στη συμπερίληψη των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και το φύλο, χρησιμοποιήθηκε ο έλεγχος Mann Whitney καθώς ήταν μη παραμετρικός και το φύλο είχε μόνο δύο ανεξάρτητες κατηγορίες ως μεταβλητή.

Από τον Πίνακα 21 παρατηρείται πως σχεδόν σε όλες τις υποκλίμακες της αυτό-αποτελεσματικότητας αλλά και της γενικής αυτό-αποτελεσματικότητας στην εφαρμογή πρακτικών συμπεριληπτικής εκπαίδευσης, παρατηρούνται στατιστικά σημαντικές διαφορές ανάλογα με το φύλο. Αναλυτικότερα, στην υποκλίμακα «Αποτελεσματικότητα για διδακτικές στρατηγικές» εντοπίζονται στατιστικά σημαντικές διαφορές ( $U = 1077,5$ ,  $p = ,002$ ) με τους άνδρες να έχουν μεγαλύτερους μέσους κατάταξης ( $M.K.=74,72$ ) από τις γυναίκες ( $M.K.=53,97$ ). Στην υποκλίμακα «Αποτελεσματικότητα για συνεργασία» εντοπίζονται στατιστικά σημαντικές διαφορές ( $U = 1114$ ,  $p = ,004$ ) με τους άνδρες να έχουν μεγαλύτερους μέσους κατάταξης ( $M.K.=73,83$ ) από τις γυναίκες ( $M.K.=54,43$ ). Στην υποκλίμακα «Αποτελεσματικότητα για τη διαχείριση συμπεριφοράς» εντοπίζονται στατιστικά σημαντικές διαφορές ( $U = 1051$ ,  $p = ,001$ ) με τους άνδρες να έχουν μεγαλύτερους μέσους κατάταξης ( $M.K.=75,37$ ) από τις γυναίκες ( $M.K.=53,64$ ). Τέλος, στην γενική αυτό-αποτελεσματικότητα στην εφαρμογή πρακτικών συμπεριληπτικής εκπαίδευσης εμφανίστηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές ( $U = 1055,5$ ,  $p = ,001$ ) με τους άνδρες να έχουν και πάλι μεγαλύτερους μέσους κατάταξης ( $M.K.=75,26$ ) από τις γυναίκες ( $M.K.=53,69$ ).

**Πίνακας 21. Μέσοι κατάταξης και αποτελέσματα Mann Whitney για αυτό-αποτελεσματικότητα εκπαιδευτικών και φύλου**

Φύλο	N	Μέσοι κατάταξη	Mann-Whitney U	P
------	---	----------------	----------------	---

		ς			
Αποτελεσματικότητα για διδακτικές στρατηγικές	Άνδρας	41	74,72	1.077,500	0,002<0,05
	Γυναίκα	80	53,97		
Αποτελεσματικότητα για συνεργασία	Άνδρας	41	73,83	1.114,000	0,004<0,05
	Γυναίκα	80	54,43		
Αποτελεσματικότητα για τη διαχείριση συμπεριφοράς	Άνδρας	41	75,37	1.051,000	0,001<0,05
	Γυναίκα	80	53,64		
Αποτελεσματικότητα στην εφαρμογή πρακτικών συμπεριληπτικής εκπαίδευσης	Άνδρας	41	75,26	1.055,500	0,001<0,05
	Γυναίκα	80	53,69		

### 3.10.2 Ηλικία

Για τη διερεύνηση της σχέσης ανάμεσα στην αυτό-αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών και την ηλικία, χρησιμοποιήθηκε ο έλεγχος Spearman καθώς ήταν μη παραμετρικός και η ηλικία ήταν μια ποσοτική αναλογική μεταβλητή. Σύμφωνα με τον Πίνακα 22, παρατηρείται πως η ηλικία δεν εμφανίζει καμία στατιστικά σημαντική συσχέτιση με κάποια υποκλίμακα αυτό-αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών ( $p > ,05$ ). Επίσης, η σχέση ανάμεσα στην ηλικία και την αυτό-αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών δεν είναι επίσης, στατιστικά σημαντική.

**Πίνακας 22. Συσχετίσεις Spearman για τη σχέση ανάμεσα στη αυτό-αποτελεσματικότητα εκπαιδευτικών και την ηλικία**

	1	2	3	4	5
1. Ηλικία	1				
2. Αποτελεσματικότητα για διδακτικές στρατηγικές	-,007	1			
3. Αποτελεσματικότητα για συνεργασία	-,078	,853**	1		
4. Αποτελεσματικότητα για τη διαχείριση συμπεριφοράς	,029	,849**	,815**	1	
5. Αποτελεσματικότητα στην εφαρμογή πρακτικών συμπεριληπτικής εκπαίδευσης	-,023	,946**	,940**	,943**	1

(\*:  $p < 0,05$ , \*\*:  $p < 0,01$ )

### 3.10.3 Βαθμίδα εργασίας

Για τη διερεύνηση της σχέσης ανάμεσα στην αυτό-αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών και την βαθμίδα εργασίας, χρησιμοποιήθηκε ο έλεγχος Mann Whitney καθώς ήταν μη παραμετρικός και η βαθμίδα είχε μόνο δύο ανεξάρτητες κατηγορίες ως μεταβλητή. Παρατηρείται, ωστόσο, πως με βάση τα σχετικά αποτελέσματα του ελέγχου στον Πίνακα 23, δεν παρατηρούνται στατιστικά σημαντικά αποτελέσματα ( $p$

> ,05). Επομένως, η αυτό-αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών δεν διαφοροποιείται ανάλογα με την βαθμίδα εργασίας των εκπαιδευτικών.

**Πίνακας 23. Αποτελέσματα Mann Whitney για τη σχέση αυτό-αποτελεσματικότητας και βαθμίδα εργασίας**

	Αποτελεσματικότητα για διδακτικές στρατηγικές	Αποτελεσματικότητα για συνεργασία	Αποτελεσματικότητα για τη διαχείριση συμπεριφοράς	Αποτελεσματικότητα στην εφαρμογή πρακτικών συμπεριληπτικής εκπαίδευσης
Mann-Whitney U	1.,000	1.768,000	1.636,000	1.741,500
<i>P</i>	,899	,929	,433	,819

### 3.10.4 Τύπος σχολείου

Για τη διερεύνηση της σχέσης ανάμεσα στη στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στην συμπεριληπτική εκπαίδευση των μαθητών τους με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο γενικό σχολείο και τον τύπο σχολείου, χρησιμοποιήθηκε ο έλεγχος Kruskal Wallis καθώς ήταν μη παραμετρικός και ο τύπος σχολείου πάνω από δύο ανεξάρτητες κατηγορίες ως μεταβλητή. Παρατηρείται, ωστόσο, πως με βάση τα σχετικά αποτελέσματα του ελέγχου στον Πίνακα 24, δεν παρατηρούνται στατιστικά σημαντικά αποτελέσματα ( $p > ,05$ ). Επομένως, η αυτό-αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών δεν διαφοροποιείται ανάλογα με τον τύπο σχολείου που υπηρετούν οι εκπαιδευτικοί.

**Πίνακας 24. Αποτελέσματα Kruskal Wallis για τη σχέση αυτό-αποτελεσματικότητας και τύπου σχολείου**

	Αποτελεσματικότητα για διδακτικές στρατηγικές	Αποτελεσματικότητα για συνεργασία	Αποτελεσματικότητα για τη διαχείριση συμπεριφοράς	Αποτελεσματικότητα στην εφαρμογή πρακτικών συμπεριληπτικής εκπαίδευσης
Kruskal-Wallis H	1,009	1,422	1,052	,744
Df	5	5	5	5
<i>P</i>	,962	,922	,958	,980

### 3.10.5 Αντικείμενο σπουδών

Για τη διερεύνηση της σχέσης ανάμεσα στην αυτό-αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών και το αντικείμενο σπουδών, χρησιμοποιήθηκε ο έλεγχος Kruskal

Wallis καθώς ήταν μη παραμετρικός και το αντικείμενο σπουδών είχε πάνω από δύο ανεξάρτητες κατηγορίες ως μεταβλητή. Παρατηρείται, ωστόσο, πως με βάση τα σχετικά αποτελέσματα του ελέγχου στον Πίνακα 25, δεν παρατηρούνται στατιστικά σημαντικά αποτελέσματα ( $p > ,05$ ). Επομένως, η στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στην συμπεριληπτική εκπαίδευση των μαθητών τους με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο γενικό σχολείο δεν διαφοροποιείται ανάλογα με το αντικείμενου σπουδών.

**Πίνακας 25. Αποτελέσματα Kruskal Wallis για τη σχέση αυτό-αποτελεσματικότητας και αντικειμένου σπουδών**

	Αποτελεσματικότητα για διδακτικές στρατηγικές		Αποτελεσματικότητα για τη διαχείριση συμπεριφοράς		Αποτελεσματικότητα στην εφαρμογή πρακτικών συμπεριληπτικής εκπαίδευσης
Kruskal-Wallis H	1,368	7,815	19,433	18,542	
Df	15	15	15	15	
P	,844	,627	,196	,159	

### 3.10.6 Έτη προϋπηρεσίας

Για τη διερεύνηση της σχέσης ανάμεσα στην αυτό-αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών και τα έτη προϋπηρεσίας, χρησιμοποιήθηκε ο έλεγχος Spearman καθώς ήταν μη παραμετρικός και τα έτη προϋπηρεσίας ήταν μια ποσοτική αναλογική μεταβλητή. Σύμφωνα με τον Πίνακα 26, παρατηρείται πως τα έτη προϋπηρεσίας δεν εμφανίζουν καμία στατιστικά σημαντική συσχέτιση με κάποια υποκλίμακα της αυτό-αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών. Επίσης, η σχέση ανάμεσα στα έτη προϋπηρεσίας και την γενική κλίμακα αυτό-αποτελεσματικότητας δεν είναι επίσης, στατιστικά σημαντική.

**Πίνακας 26. Συσχετίσεις Spearman για τη σχέση ανάμεσα στην αυτό-αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών και τα έτη προϋπηρεσίας**

	1	2	3	4	5
1. Έτη προϋπηρεσίας	1				
2. Αποτελεσματικότητα για διδακτικές στρατηγικές	,085	1			
3. Αποτελεσματικότητα για συνεργασία	,009	,853**	1		
4. Αποτελεσματικότητα για τη διαχείριση συμπεριφοράς	,129	,849**	,815**	1	

5. Αποτελεσματικότητα στην εφαρμογή πρακτικών συμπεριληπτικής εκπαίδευσης	,077	,946**	,940**	,943**	1
---	------	--------	--------	--------	---

(\*:  $p < 0,05$  , \*\*:  $p < 0,01$ )

### 3.10.7 Διδακτική εμπειρία σε μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες

Για τη διερεύνηση της σχέσης ανάμεσα στην αυτό-αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών και τη διδακτική εμπειρία σε μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, χρησιμοποιήθηκε ο έλεγχος Mann Whitney καθώς ήταν μη παραμετρικός και η διδακτική εμπειρία σε μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες είχε μόνο δύο ανεξάρτητες κατηγορίες ως μεταβλητή.

Από τον Πίνακα 27 παρατηρείται πως σε κάποιες από τις υποκλίμακες της αυτό-αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών, παρατηρούνται στατιστικά σημαντικές διαφορές ανάλογα με την ύπαρξη προηγούμενης διδακτικής εμπειρίας σε μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Αναλυτικότερα, στην υποκλίμακα «Αποτελεσματικότητα για συνεργασία» εντοπίζονται στατιστικά σημαντικές διαφορές ( $U = 1211,5$ ,  $p = ,002$ ) με τους εκπαιδευτικούς με προηγούμενη διδακτική εμπειρία σε μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες είχαν μεγαλύτερους μέσους κατάταξης ( $M.K.=71,87$ ) από τους εκπαιδευτικούς χωρίς προηγούμενη διδακτική εμπειρία σε μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ( $M.K.=51,64$ ). Τέλος, στην γενική αυτό-αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών εμφανίστηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές ( $U = 1377$ ,  $p = ,021$ ) με τους εκπαιδευτικούς με προηγούμενη διδακτική εμπειρία σε μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες είχαν και πάλι μεγαλύτερους μέσους κατάταξης ( $M.K.=68,91$ ) από τους εκπαιδευτικούς χωρίς προηγούμενη διδακτική εμπειρία σε μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ( $M.K.= 54,18$ ).

**Πίνακας 27. Μέσοι κατάταξης και αποτελέσματα Mann Whitney για τη σχέση αυτό-αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών και διδακτικής εμπειρίας σε μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες**

Έχετε προηγούμενη  
διδακτική εμπειρία σε  
μαθητές με ειδικές  
εκπαιδευτικές  
ανάγκες;

N

			Μέσοι κατάταξης	Mann- Whitney U	P
Αποτελεσματικότητα για διδακτικές Στρατηγικές	Όχι	65	55,39	1.455,500	0,057>0,05
	Ναι	56	67,51		
Αποτελεσματικότητα για συνεργασία	Όχι	65	51,64	1.211,500	0,002<0,05
	Ναι	56	71,87		
Αποτελεσματικότητα για τη διαχείριση Συμπεριφοράς	Όχι	65	57,30	1.579,500	0,210>0,05
	Ναι	56	65,29		
Αποτελεσματικότητα στην εφαρμογή πρακτικών συμπεριληπτικής Εκπαίδευσης	Όχι	65	54,18	1.377,000	0,021<0,05
	Ναι	56	68,91		

### 3.10.8 Ύπαρξη ατόμου με αναπηρία στο οικογενειακό περιβάλλον

Για τη διερεύνηση της σχέσης ανάμεσα στην αυτό-αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών και την ύπαρξη ατόμου με αναπηρία στο οικογενειακό περιβάλλον, χρησιμοποιήθηκε ο έλεγχος Mann Whitney καθώς ήταν μη παραμετρικός και η ύπαρξη ατόμου με αναπηρία στο οικογενειακό περιβάλλον είχε μόνο δύο ανεξάρτητες κατηγορίες ως μεταβλητή.

Από τον Πίνακα 28 παρατηρείται πως σε κάποιες από τις υποκλίμακες της αυτό-αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών, παρατηρούνται στατιστικά σημαντικές διαφορές ανάλογα με την ύπαρξη ατόμου με αναπηρία στο οικογενειακό περιβάλλον. Αναλυτικότερα, στην υποκλίμακα «Αποτελεσματικότητα για συνεργασία» εντοπίζονται στατιστικά σημαντικές διαφορές ( $U = 703$ ,  $p = ,032$ ) και με τους εκπαιδευτικοί με άτομο με ειδικές ανάγκες στο οικογενειακό περιβάλλον να έχουν μεγαλύτερους μέσους κατάταξης ( $M.K.=76,35$ ) από τους εκπαιδευτικούς χωρίς άτομο με ειδικές ανάγκες στο οικογενειακό περιβάλλον ( $M.K.=57,96$ ). Τέλος, στην γενική αυτό-αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών εμφανίστηκαν στατιστικά

σημαντικές διαφορές ( $U = 722, p = ,044$ ) με τους εκπαιδευτικούς με άτομο με ειδικές ανάγκες στο οικογενειακό περιβάλλον να έχουν και πάλι μεγαλύτερους μέσους κατάταξης ( $M.K.=75,40$ ) από τους εκπαιδευτικούς χωρίς άτομο με ειδικές ανάγκες στο οικογενειακό περιβάλλον ( $M.K.=58,15$ ).

**Πίνακας 28. Μέσοι κατάταξης και αποτελέσματα Mann Whitney για τη σχέση αυτό-αποτελεσματικότητας εκπαιδευτικών και ύπαρξης ατόμου με αναπηρία στο οικογενειακό περιβάλλον**

		Υπάρχει στο οικογενειακό σας περιβάλλον άτομο με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες;	N	Μέσοι κατάταξης	Mann-Whitney U	P
Αποτελεσματικότητα για διδακτικές Στρατηγικές	Όχι		101	58,52	760,000	0,080>0,05
	Ναι		20	73,50		
Αποτελεσματικότητα για συνεργασία	Όχι		101	57,96	703,000	0,032<0,05
	Ναι		20	76,35		
Αποτελεσματικότητα για τη διαχείριση συμπεριφοράς	Όχι		101	58,69	777,000	0,103>0,05
	Ναι		20	72,65		
Αποτελεσματικότητα στην εφαρμογή πρακτικών συμπεριληπτικής εκπαίδευσης	Όχι		101	58,15	722,000	0,044<0,05
	Ναι		20	75,40		

### 3.10.9 Ύπαρξη ατόμου με αναπηρία στο φιλικό περιβάλλον

Για τη διερεύνηση της σχέσης ανάμεσα στην αυτό-αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών και την ύπαρξη ατόμου με αναπηρία στο φιλικό περιβάλλον, χρησιμοποιήθηκε ο έλεγχος Mann Whitney καθώς ήταν μη παραμετρικός και η ύπαρξη ατόμου με αναπηρία στο φιλικό περιβάλλον είχε μόνο δύο ανεξάρτητες κατηγορίες ως μεταβλητή.

Από τον Πίνακα 29 παρατηρείται πως σε όλες από τις υποκλίμακες της αυτό-αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών και στην αντίστοιχη γενική κλίμακα,



παρατηρούνται στατιστικά σημαντικές διαφορές ανάλογα με την ύπαρξη ατόμου με αναπηρία στο φιλικό περιβάλλον. Αναλυτικότερα, στην υποκλίμακα «Αποτελεσματικότητα για διδακτικές στρατηγικές» εντοπίζονται στατιστικά σημαντικές διαφορές ( $U = 1271,5$ ,  $p = ,005$ ) με τους εκπαιδευτικούς με άτομο με ειδικές ανάγκες στο φιλικό περιβάλλον να έχουν μεγαλύτερους μέσους κατάταξης ( $M.K.=70,88$ ) από τους εκπαιδευτικούς χωρίς άτομο με ειδικές ανάγκες στο φιλικό περιβάλλον ( $M.K.=52,77$ ). Ακόμα, στην υποκλίμακα «Αποτελεσματικότητα για συνεργασία» εντοπίζονται στατιστικά σημαντικές διαφορές ( $U = 1194,5$ ,  $p = ,001$ ) με τους εκπαιδευτικούς με άτομο με ειδικές ανάγκες στο φιλικό περιβάλλον να έχουν μεγαλύτερους μέσους κατάταξης ( $M.K.=72,28$ ) από τους εκπαιδευτικούς χωρίς άτομο με ειδικές ανάγκες στο φιλικό περιβάλλον ( $M.K.=51,60$ ). Επίσης, στην υποκλίμακα «Αποτελεσματικότητα για τη διαχείριση συμπεριφοράς» εντοπίζονται στατιστικά σημαντικές διαφορές ( $U = 1231,5$ ,  $p = ,002$ ) με τους εκπαιδευτικούς με άτομο με ειδικές ανάγκες στο φιλικό περιβάλλον να έχουν μεγαλύτερους μέσους κατάταξης ( $M.K.=71,61$ ) από τους εκπαιδευτικούς χωρίς άτομο με ειδικές ανάγκες στο φιλικό περιβάλλον ( $M.K.= 52,16$ ). Τέλος, στην γενική κλίμακα αυτό-αποτελεσματικότητας εντοπίζονται στατιστικά σημαντικές διαφορές ( $U = 1179$ ,  $p = ,001$ ) με τους εκπαιδευτικούς με άτομο με ειδικές ανάγκες στο φιλικό περιβάλλον να έχουν μεγαλύτερους μέσους κατάταξης ( $M.K.=72,56$ ) από τους εκπαιδευτικούς χωρίς άτομο με ειδικές ανάγκες στο φιλικό περιβάλλον ( $M.K.=51,36$ ).

**Πίνακας 29. Μέσοι κατάταξης και αποτελέσματα Mann Whitney για τη σχέση αυτό-αποτελεσματικότητας εκπαιδευτικών και ύπαρξης ατόμου με αναπηρία στο φιλικό περιβάλλον**

		Υπάρχει στο φιλικό περιβάλλον άτομο με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες;			
		N	Μέσοι κατάταξης	Mann-Whitney U	P
Αποτελεσματικότητα για διδακτικές στρατηγικές	Όχι	66	52,77	1.271,500	0,005<0,05
	Ναι	55	70,88		
Αποτελεσματικότητα για συνεργασία	Όχι	66	51,60	1.194,500	0,001<0,05
	Ναι	55	72,28		
	Όχι	66	52,16		

Αποτελεσματικότητα για τη διαχείριση συμπεριφοράς	Ναι	55	71,61		
Αποτελεσματικότητα στην εφαρμογή πρακτικών συμπεριληπτικής εκπαίδευσης	Όχι	66	51,36	1.179,000	0,001<0,05
	Ναι	55	72,56		

### 3.10.10 Γνώση νομικού πλαισίου σχετικά με την ειδική αγωγή και εκπαίδευση

Για τη διερεύνηση της σχέσης ανάμεσα στην αυτό-αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών και την γνώση αναφορικά με το νομικό πλαίσιο σχετικά με την ειδική αγωγή και εκπαίδευση, χρησιμοποιήθηκε ο έλεγχος Mann Whitney καθώς ήταν μη παραμετρικός και η γνώση αναφορικά με το νομικό πλαίσιο σχετικά με την ειδική αγωγή και εκπαίδευση είχε μόνο δύο ανεξάρτητες κατηγορίες ως μεταβλητή.

Από τον Πίνακα 30 παρατηρείται πως σε κάποιες από τις υποκλίμακες της αυτό-αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών, παρατηρούνται στατιστικά σημαντικές διαφορές ανάλογα με την γνώση νομικού πλαισίου σχετικά με την ειδική αγωγή και εκπαίδευση. Αναλυτικότερα, στην υποκλίμακα «Αποτελεσματικότητα για συνεργασία» εντοπίζονται στατιστικά σημαντικές διαφορές ( $U = 1038,5$ ,  $p = ,004$ ) με τους εκπαιδευτικούς που γνώριζαν το νομικό πλαίσιο σχετικά με την ειδική αγωγή και εκπαίδευση να έχουν μεγαλύτερους μέσους κατάταξης ( $M.K.= 67,14$ ) από τους εκπαιδευτικούς που δεν γνώριζαν το νομικό πλαίσιο σχετικά με την ειδική αγωγή και εκπαίδευση ( $M.K.=47,07$ ). Τέλος, στην γενική κλίμακα αυτό-αποτελεσματικότητας εντοπίζονται στατιστικά σημαντικές διαφορές ( $U = 1172,5$ ,  $p = ,032$ ) με τους εκπαιδευτικούς που γνώριζαν το νομικό πλαίσιο σχετικά με την ειδική αγωγή και εκπαίδευση να έχουν μεγαλύτερους μέσους κατάταξης ( $M.K.=65,54$ ) από τους εκπαιδευτικούς που δεν γνώριζαν το νομικό πλαίσιο σχετικά με την ειδική αγωγή και εκπαίδευση ( $M.K.=50,69$ ).

**Πίνακας 30. Μέσοι κατάταξης και αποτελέσματα Mann Whitney για τη σχέση αυτό-αποτελεσματικότητας εκπαιδευτικών και γνώσης του νομικού πλαισίου σχετικά με την ειδική αγωγή και εκπαίδευση**

		N	Μέσοι κατάταξης	Mann- Whitney U	P
Γνωρίζετε το νομικό πλαίσιο σχετικά με την ειδική αγωγή και εκπαίδευση;					
Αποτελεσματικότητα για διδασκτικές στρατηγικές	Όχι	37	53,58	1.279,500	0,121>0,05
	Ναι	84	64,27		
Αποτελεσματικότητα για συνεργασία	Όχι	37	47,07	1.038,500	0,004<0,05
	Ναι	84	67,14		
Αποτελεσματικότητα για τη διαχείριση Συμπεριφοράς	Όχι	37	53,42	1.273,500	0,113>0,05
	Ναι	84	64,34		
Αποτελεσματικότητα στην εφαρμογή πρακτικών συμπεριληπτικής εκπαίδευσης	Όχι	37	50,69	1.172,500	0,032<0,05
	Ναι	84	65,54		

#### **4<sup>ο</sup> Κεφάλαιο: Συμπεράσματα-Συζήτηση**

Οι στάσεις και η αυτό-αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών αναφορικά με τη συμπερίληψη των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο γενικό σχολείο επηρεάζουν τον τρόπο που εκείνοι εφαρμόζουν τις βασικές αρχές της συμπερίληψης. Ο σκοπός της παρούσας εργασίας ήταν η διερεύνηση των στάσεων των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης γενικής και ειδικής αγωγής καθώς και της αυτό-αποτελεσματικότητά τους απέναντι στη συμπερίληψη των μαθητών τους με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Επιπλέον, στόχος της έρευνας είναι η διερεύνηση της σχέσης που υπάρχει μεταξύ της αυτό-αποτελεσματικότητας και της στάσης των εκπαιδευτικών απέναντι στην συμπεριληπτική εκπαίδευση. Η διερεύνηση του σκοπού αυτού οδήγησε σε αποτελέσματα τα οποία παρουσιάζουν κοινά σημεία με εκείνα της βιβλιογραφίας. Η συζήτηση των αποτελεσμάτων όπως επίσης και η καταγραφή των τελικών συμπερασμάτων και προτάσεων παρουσιάζονται στο παρόν κεφάλαιο.

##### **4.1 Συζήτηση ευρημάτων της έρευνας**

Τα αποτελέσματα της εμπειρικής μελέτης προκύπτουν μετά την επεξεργασία μίας σειράς ερευνητικών ερωτημάτων. Το πρώτο ερώτημα αφορούσε τις στάσεις που έχουν οι εκπαιδευτικοί (γενικής και ειδικής αγωγής) σε σχέση με τη συμπερίληψη. Στο κεφάλαιο των αποτελεσμάτων καταγράφεται ότι σε γενικό επίπεδο οι συμμετέχοντες της έρευνας παρουσιάζουν ουδέτερες στάσεις απέναντι στη συμπερίληψη. Το εύρημα αυτό έχει παρατηρηθεί σε άλλες εμπειρικές μελέτες όπως είναι εκείνη των Hsieh και Hsieh (2012) και των Savolainen et al. (2012). Στην παρούσα έρευνα οι εκπαιδευτικοί παρουσίασαν θετικές στάσεις για επιμέρους διαστάσεις της συμπερίληψης και ειδικότερα για τα προβλήματα συμπεριφοράς και τις κοινωνικές δυσκολίες και μέτριες στάσεις για τη σωματική ένταξη και τα προβλήματα στη σχολική επίδοση. Το εύρημα αυτό μπορεί να ερμηνευθεί λαμβάνοντας υπόψη τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί στη διδασκαλία των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Η διαχείριση των προβλημάτων συμπεριφοράς και των κοινωνικών δυσκολιών άπτονται στις δεξιότητες των εκπαιδευτικών. Από την άλλη μεριά η διαχείριση των σωματικών και μαθησιακών προβλημάτων απαιτεί τη χρήση των σχολικών πόρων. Για το λόγο αυτό οι εκπαιδευτικοί είναι πιθανό να διατηρούν μέτριες στάσεις για αυτές τις διαστάσεις της συμπερίληψης (Saloviita, 2018).

Το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα της εμπειρικής μελέτης αφορούσε τη διερεύνηση των παραγόντων και κυρίως των δημογραφικών χαρακτηριστικών των συμμετεχόντων (εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής αγωγής) που ασκούν επιδράσεις στις στάσεις τους απέναντι στη συμπερίληψη. Από τις στατιστικές αναλύσεις προέκυψαν στοιχεία που δείχνουν ότι το φύλο, η βαθμίδα εργασίας και ο τύπος του σχολείου συσχετίζονται σημαντικά με τις στάσεις των εκπαιδευτικών. Πιο αναλυτικά, στα αποτελέσματα της έρευνας φαίνεται ότι οι γυναίκες εκπαιδευτικοί εμφανίζουν πιο θετικές στάσεις σε σύγκριση με τους άντρες. Το εύρημα αυτό έχει παρατηρηθεί και σε άλλες εμπειρικές μελέτες (Alasim & Paul, 2019; Boyle et al., 2013). Ο ρόλος που έχει το φύλο στις στάσεις των εκπαιδευτικών υπογραμμίζεται και στη μετά-ανάλυση των Van Steen και Wilson (2020). Σε γενικό επίπεδο παρατηρήθηκε ότι οι άντρες εκπαιδευτικοί χαρακτηρίζονται από πιο αρνητικές στάσεις σε σύγκριση με τις γυναίκες. Αυτό σημαίνει ότι τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας παρουσιάζουν κοινά σημεία με εκείνα άλλων ερευνών. Ωστόσο, αξίζει να αναφερθεί ότι υπάρχουν έρευνες στις οποίες το φύλο δεν επηρεάζει τις στάσεις των εκπαιδευτικών. Επομένως, η καταγραφή ενός απόλυτου συμπεράσματος σε σχέση με την τάση των γυναικών να εμφανίζουν θετικότερες στάσεις για τη συμπερίληψη δεν είναι εφικτή (Doulkeridou et al., 2011).

Το επόμενο δημογραφικό χαρακτηριστικό που σχετίζεται με τις στάσεις των εκπαιδευτικών απέναντι στη συμπερίληψη των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο γενικό σχολείο ήταν η βαθμίδα εργασίας των συμμετεχόντων. Αυτό που προέκυψε είναι ότι οι συμμετέχοντες της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης εμφανίζουν πιο θετικές στάσεις σε σύγκριση με εκείνους της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Το συγκεκριμένο αποτέλεσμα βρίσκεται σε συμφωνία με εκείνα άλλων εμπειρικών μελετών. Χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτελεί η έρευνα των Chiner και Cardona, 2013 στην οποία φάνηκε επίσης ότι οι εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης διατηρούν πιο θετικές στάσεις για τη συμπερίληψη σε σύγκριση με εκείνους της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Το αποτέλεσμα αυτό μπορεί να ερμηνευθεί λαμβάνοντας υπόψη τη φύση της εργασίας στις διαφορετικές βαθμίδες εκπαίδευσης. Οι επαγγελματίες της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης επικεντρώνονται στη διδασκαλία ενός συγκεκριμένου αντικειμένου με αποτέλεσμα να έχουν μία εξειδικευμένη παιδαγωγική μέθοδο η οποία να μην ανταποκρίνεται στις ανάγκες όλων των μαθητών. Από την άλλη μεριά, οι εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης

διατηρούν πιο ευέλικτες παιδαγωγικές μεθόδους καθώς απευθύνονται σε όλους τους μαθητές. Η διαφορά αυτή μπορεί να ευθύνεται για τις διαφορές τους στις στάσεις (Chiner & Cardona, 2013).

Ακόμα, στα αποτελέσματα της έρευνας αναφέρεται ότι στάσεις των εκπαιδευτικών απέναντι στη συμπερίληψη επηρεάζονται από τον τύπο σχολείου στο οποίο εργάζονται. Ειδικότερα, οι εκπαιδευτικοί που εργάζονται σε δημοτικά σχολεία εμφανίζουν θετικότερες στάσεις σε σύγκριση με τους εκπαιδευτικούς που εργάζονται σε γυμνάσια. Το αποτέλεσμα αυτό βρίσκεται σε αντίθεση με εκείνο άλλων ερευνών που εξετάζουν τους εκπαιδευτικούς δημοτικών και γυμνασίων σχολείων. Για παράδειγμα στην έρευνα των Galonić et al. (2014) τονίστηκε ότι οι εκπαιδευτικοί που εργάζονται σε δημοτικό σχολείο παρουσιάζουν τις χαμηλότερες θετικές στάσεις απέναντι στη συμπερίληψη. Από την άλλη μεριά, υπάρχουν ερευνητικά ευρήματα τα οποία δείχνουν ότι οι εκπαιδευτικοί των γυμνασίων είναι εκείνοι με τις χαμηλότερες στάσεις, όπως προέκυψε και στην παρούσα έρευνα. Οι εκπαιδευτικοί των γυμνασίων όπως κι εκείνοι της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης κατέχουν παιδαγωγικές μεθόδους που αφορούν ένα συγκεκριμένο αντικείμενο διδασκαλίας. Οι συγκεκριμένες γνώσεις και δεξιότητες που έχουν είναι πιθανό να προκαλούν δυσκολίες στη διδασκαλία των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές. Με τον τρόπο αυτό αναπτύσσονται αρνητικές στάσεις για τη συμπερίληψη (Saloniita, 2018).

Το τρίτο ερευνητικό ερώτημα της εμπειρικής μελέτης αφορούσε την σύνδεση ανάμεσα στις στάσεις των εκπαιδευτικών για τη συμπερίληψη και των χαρακτηριστικών των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Από την περιγραφική ανάλυση της έρευνας προέκυψαν κάποια αποτελέσματα για τις ομάδες μαθητών που χωρίζονται σε 5 κατηγορίες, μαθητές με ΔΑΦ, ΔΕΠΥ, μαθησιακές δυσκολίες, προβλήματα ακοής και όρασης, που είχαν εμπειρία οι εκπαιδευτικοί. Πιο συγκεκριμένα παρατηρήθηκε ότι στις επιμέρους διαστάσεις της συμπερίληψης και ειδικότερα στα προβλήματα συμπεριφοράς οι εκπαιδευτικοί είχαν θετικές στάσεις και για τις 5 ομάδες μαθητών. Επίσης, στις διαστάσεις σωματική ένταξη, προβλήματα στη σχολική επίδοση και στις κοινωνικές δυσκολίες οι εκπαιδευτικοί παρουσίαζαν πιο θετικές στάσεις στους μαθητές με ΔΑΦ και ΔΕΠΥ και αρνητικές στους μαθητές με προβλήματα ακοής και μαθησιακές δυσκολίες. Τέλος, όσον αφορά την γενική στάση των εκπαιδευτικών προέκυψε ότι οι εκπαιδευτικοί είχαν πιο θετική στάση

απέναντι στους μαθητές με ΔΑΦ, ΔΕΠΥ και προβλήματα όρασης και ουδέτερες στάσεις απέναντι στους μαθητές με προβλήματα ακοής και μαθησιακές δυσκολίες. Αυτό σημαίνει ότι η σοβαρότητα και το είδος της αναπηρίας επηρεάζει τις στάσεις των συμμετεχόντων για τη συμπερίληψη. Το εύρημα αυτό βρίσκεται σε συμφωνία με εκείνα άλλων εμπειρικών μελετών στις οποίες τονίζεται ότι η σοβαρότητα των δυσκολιών που εμφανίζουν οι μαθητές συντελεί στη διαμόρφωση αρνητικών στάσεων (Lee et al., 2015). Επιπλέον, υπάρχουν ευρήματα της βιβλιογραφίας που δείχνουν ότι συγκεκριμένες εκπαιδευτικές ανάγκες όπως είναι τα προβλήματα συμπεριφοράς συντελούν στη διαμόρφωση αρνητικών στάσεων (Čagran & Schmidt, 2011). Ωστόσο, στις σύγχρονες έρευνες φαίνεται ότι τα τελευταία χρόνια αυξάνονται όλο και περισσότερο οι θετικές στάσεις των εκπαιδευτικών απέναντι στις ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες σε σύγκριση με την προηγούμενη δεκαετία. Τα τελευταία χρόνια οι εκπαιδευτικοί εξοικειώνονται όλο και περισσότερο με το εύρος δυσκολιών που αντιμετωπίζουν οι μαθητές με αποτέλεσμα να μην επηρεάζονται από το είδος και τη σοβαρότητα αυτών (Ginevra et al., 2022).

Το επόμενο ερευνητικό ερώτημα της εμπειρικής μελέτης αφορούσε τη σχέση της αυτό-αποτελεσματικότητας και των στάσεων των εκπαιδευτικών. Οι στατιστικές αναλύσεις που πραγματοποιήθηκαν έδειξαν ότι οι υποκλίμακες των στάσεων σχετίζονται σημαντικά με τις υποκλίμακες της αυτό-αποτελεσματικότητας. Πιο αναλυτικά, τα προβλήματα συμπεριφοράς ως υποκλίμακα της συμπερίληψης σχετίζονται σημαντικά με την αποτελεσματικότητα για διδακτικές στρατηγικές, την αποτελεσματικότητα για συνεργασία και την αποτελεσματικότητα για τη διαχείριση της συμπεριφοράς των μαθητών. Αυτό σημαίνει ότι οι εκπαιδευτικοί που διατηρούν θετικές στάσεις για τη διαχείριση των προβλημάτων συμπεριφοράς των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες παρουσιάζουν κι ένα καλό επίπεδο αυτό-αποτελεσματικότητας. Τα αποτελέσματα αυτά παρουσιάζουν κοινά σημεία με εκείνα της έρευνας των Shaukat et al. (2013). Στην έρευνα αυτή τονίστηκε ότι οι εκπαιδευτικοί που διατηρούν θετικές στάσεις για τη συμπερίληψη και ειδικότερα για τη διαχείριση των προβλημάτων συμπεριφοράς των μαθητών θεωρούν τους εαυτούς τους πιο αποτελεσματικούς. Τα στοιχεία αυτά δείχνουν ότι οι χαμηλές ανησυχίες των επαγγελματιών για τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι μαθητές στη συμπεριφορά τους σχετίζονται με την αυτό-αποτελεσματικότητά τους. Οι εκπαιδευτικοί, δηλαδή, που δεν προσεγγίζουν τα προβλήματα συμπεριφοράς ως πρόκληση αλλά διατηρούν

θετικές στάσεις για αυτά πιστεύουν ότι είναι σε θέση να συμπεριλάβουν τους μαθητές στο γενικό σχολείο (Miesera et al., 2019).

Το πέμπτο ερευνητικό ερώτημα της εργασίας αφορούσε το βαθμό της αυτό-αποτελεσματικότητας αναφορικά με τη συμπερίληψη των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο γενικό σχολείο των εκπαιδευτικών ειδικής και γενικής αγωγής. Στην ουσία, εξετάστηκε η ύπαρξη ή όχι διαφορών στην αυτό-αποτελεσματικότητα των δύο ομάδων εκπαιδευτικών. Αυτό που καταγράφεται στο κεφάλαιο των αποτελεσμάτων είναι ότι μόνο στην υποκλίμακα της αποτελεσματικότητας της συνεργασίας παρουσιάζονται στατιστικά σημαντικές διαφορές με τους εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής να δείχνουν υψηλότερο επίπεδο. Οι συμμετέχοντες, δηλαδή, ειδικής αγωγής θεωρούν τον εαυτό τους πιο αποτελεσματικό στη συνεργασία με τους άλλους. Παρόμοια ευρήματα σημειώνονται και σε άλλες εμπειρικές μελέτες όπως είναι εκείνη των Savolainen et al. (2012) στην οποία τονίστηκε ότι οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής πιστεύουν ότι είναι πιο αποτελεσματικοί στη συνεργασία με τους άλλους στο πλαίσιο της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης. Οι επαγγελματίες ειδικής αγωγής έχουν εκπαιδευτεί σε θέματα που αφορούν τη συνεργασία με άλλα άτομα όπως είναι οι εκπαιδευτικοί και οι γονείς. Η κατάρτισή τους αυτή είναι πιθανό να οδηγεί στην ισχυρή πεποίθηση ότι είναι αποτελεσματικότεροι από τους επαγγελματίες ειδικής αγωγής (San Martin et al., 2021).

Το έκτο ερευνητικό ερώτημα της εργασίας αφορούσε τον τύπο της αυτό-αποτελεσματικότητας που λειτουργεί προγνωστικά στις στάσεις των εκπαιδευτικών απέναντι στη συμπερίληψη. Από τα αποτελέσματα των στατιστικών αναλύσεων προέκυψε ότι η αυτό-αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών δε μπορεί να προβλέψει τις στάσεις τους απέναντι στη συμπερίληψη. Το εύρημα αυτό βρίσκεται σε αντίθεση με εκείνο άλλων εμπειρικών ερευνών στις οποίες φαίνεται ότι η αυτό-αποτελεσματικότητα ασκεί επιδράσεις στις στάσεις των εκπαιδευτικών. Για παράδειγμα, στην έρευνα των Savolainen et al. (2020) τονίστηκε ότι η αυτό-αποτελεσματικότητα είναι ο μόνος παράγοντας που ασκεί επιδράσεις στη διαμόρφωση θετικών στάσεων απέναντι στη συμπερίληψη των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο γενικό σχολείο. Η αντίθεση που παρατηρείται στα ευρήματα της παρούσας έρευνας και των άλλων εμπειρικών μελετών είναι πιθανό να



οφείλεται στο επίπεδο των στάσεων που εκδηλώνουν οι συμμετέχοντες. Στο δείγμα της έρευνας δεν παρατηρήθηκαν ούτε υψηλά επίπεδα αυτό-αποτελεσματικότητας ούτε υψηλά επίπεδα στάσεων. Με τον τρόπο αυτό οι εκπαιδευτικοί διατηρούν ουδέτερες στάσεις για τη συμπερίληψη αλλά και για την ικανότητά τους με αποτέλεσμα ο ένας παράγοντας να μη λειτουργεί προγνωστικά για τον άλλο. Οι εκπαιδευτικοί, δηλαδή, με μέτρια αυτό-αποτελεσματικότητα διατηρούν και μέτριες στάσεις για τη συμπερίληψη (Malinen et al., 2012).

Το έβδομο ερευνητικό ερώτημα της εργασίας αφορούσε την εξέταση των παραγόντων που επηρεάζουν την αυτό-αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην έρευνα. Η μελέτη των αποτελεσμάτων της έρευνας δείχνει ότι το φύλο είναι ένα δημογραφικό χαρακτηριστικό που ασκεί επιδράσεις με τους άντρες εκπαιδευτικούς να εμφανίζουν υψηλότερη αυτό-αποτελεσματικότητα σε σύγκριση με τις γυναίκες. Η επίδραση του αντρικού φύλου έχει αναδειχθεί και σε άλλες εμπειρικές μελέτες. Αυτό που παρατηρείται ότι υπάρχει η τάση των αντρών να διατηρούν υψηλότερη αυτό-αποτελεσματικότητα σε σύγκριση με τις γυναίκες (Dukmak et al., 2019). Ωστόσο, υπάρχουν κι ερευνητικά ευρήματα στα οποία το φύλο δεν παρουσιάζεται σαν σημαντικός παράγοντας. Αυτό σημαίνει ότι το φύλο μπορεί να ασκήσει επιδράσεις χωρίς όμως η επίδραση αυτή να είναι απόλυτη (Mastrothanasis et al., 2021).

Ένα άλλο δημογραφικό χαρακτηριστικό το οποίο παρουσίασε σημαντική σχέση με την αυτό-αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών ήταν η διδακτική εμπειρία. Πιο αναλυτικά, οι συμμετέχοντες που είχαν στο παρελθόν διδάξει μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες εμφάνισαν υψηλότερη αυτό-αποτελεσματικότητα σε σύγκριση με εκείνους που δεν είχαν αντίστοιχες εμπειρίες. Το εύρημα αυτό βρίσκεται σε συμφωνία με τα αποτελέσματα της έρευνας των Yada et al. (2021). Αυτό σημαίνει ότι οι εκπαιδευτικοί που έχουν βρεθεί και διδάξει σε τάξεις που φοιτούν μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες νιώθουν μεγαλύτερη αυτοπεποίθηση για τη συμπερίληψη των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο γενικό σχολείο. Οι εκπαιδευτικοί, δηλαδή, πιστεύουν ότι μπορούν να αξιοποιήσουν τις εμπειρίες τους για την αποτελεσματική εφαρμογή της συμπερίληψης (Yada et al., 2021).

Ακόμα, η αυτό-αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών παρουσίασε σημαντική σχέση με την παρουσία ενός ατόμου με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο

οικογενειακό και το φιλικό περιβάλλον των συμμετεχόντων. Οι συμμετέχοντες που έχουν στο οικείο περιβάλλον τους ένα τέτοιο άτομο παρουσιάζουν υψηλότερη αυτό-αποτελεσματικότητα. Το εύρημα αυτό έχει παρατηρηθεί και από άλλους ερευνητές (Peebles & Mendaglio, 2014). Τα αποτελέσματα αυτά δείχνουν ότι η εξοικείωση των εκπαιδευτικών με τα άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και οι θετικές εμπειρίες που έχουν αποκομίσει από αυτή συντελούν θετικά στην ανάπτυξη της αυτό-αποτελεσματικότητάς τους (Lu et al., 2020).

Τέλος από τα ευρήματα της παρούσας εμπειρικής μελέτης προέκυψε ότι η αυτό-αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών επηρεάζεται και από τις γνώσεις που διατηρούν για το νομικό πλαίσιο της ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης. Οι συμμετέχοντες που είχαν γνώσεις για το νομοθετικό πλαίσιο παρουσίασαν υψηλότερη αυτό-αποτελεσματικότητα σε σύγκριση με εκείνους που δεν έχουν αντίστοιχες γνώσεις. Το εύρημα αυτό έχει καταγραφεί και στην έρευνα των Chao et al. (2017) στην οποία τονίστηκε ότι η βελτίωση των γνώσεων για το νομοθετικό πλαίσιο σχετίζεται με την ενίσχυση της αυτό-αποτελεσματικότητας. Το νομικό πλαίσιο της συμπερίληψης είναι ένα πεδίο που απασχολεί τους εκπαιδευτικούς και καταστέλλει την αυτό-αποτελεσματικότητά τους. Η απόκτηση γνώσεων σε σχέση με αυτό δημιουργεί ένα μεγαλύτερο αίσθημα σιγουριάς στους επαγγελματίες για την αποτελεσματικότητά τους (Logeman et al., 2013).

#### **4.2 Συμπεράσματα της έρευνας**

Στην παρούσα εργασία εξετάστηκαν η αυτό-αποτελεσματικότητα και οι στάσεις των εκπαιδευτικών απέναντι στη συμπερίληψη των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο γενικό σχολείο όπως επίσης και οι παράγοντες που τις επηρεάζουν. Τα αποτελέσματα της έρευνας οδηγούν σε ορισμένα συμπεράσματα. Πιο συγκεκριμένα, οι συμμετέχοντες της έρευνας εμφανίζουν ουδέτερες στάσεις για τη συμπερίληψη. Αυτό σημαίνει ότι οι συμμετέχοντες δεν είναι ούτε θετικά ούτε αρνητικά διακείμενοι απέναντι στη συμπερίληψη. Η ουδέτερη στάση τους μπορεί να επηρεάζει και τον τρόπο που εκείνοι λειτουργούν στο πλαίσιο της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης.

Το επόμενο συμπέρασμα αφορά τους παράγοντες που ασκούν επιδράσεις στις στάσεις των εκπαιδευτικών. Το φύλο, η βαθμίδα εργασίας και ο τύπος του σχολείου συσχετίζονται σημαντικά με τις στάσεις των εκπαιδευτικών. Ωστόσο, παρουσιάστηκαν δημογραφικοί παράγοντες που δε σχετίζονται με τις στάσεις όπως

είναι η ηλικία. Αυτό σημαίνει ότι οι στάσεις των εκπαιδευτικών μπορεί να επηρεάζονται από τα δημογραφικά τους χαρακτηριστικά ως ένα βαθμό.

Επίσης, στην παρούσα εργασία φαίνεται ότι οι απόψεις των εκπαιδευτικών διαφέρουν ανάλογα με την σοβαρότητα της ειδικής εκπαιδευτικής ανάγκης των μαθητών. Το εύρημα αυτό βρίσκεται σε συμφωνία με εκείνα άλλων εμπειρικών μελετών.

Ακόμα, από την εργασία προκύπτει το συμπέρασμα ότι η αυτό-αποτελεσματικότητα και οι στάσεις των εκπαιδευτικών σχετίζονται μεταξύ τους. Η σχέση που παρουσιάζουν είναι θετική και επικεντρώνεται στις στάσεις των εκπαιδευτικών για τη διαχείριση των προβλημάτων συμπεριφοράς των μαθητών.

Το επόμενο συμπέρασμα αφορά την προγνωστική επίδραση που έχει η αυτό-αποτελεσματικότητα στις στάσεις των εκπαιδευτικών για τη συμπερίληψη. Στο πλαίσιο αυτό δεν παρατηρήθηκαν σημαντικές προγνωστικές σχέσεις. Ωστόσο, το εύρημα αυτό είναι αδύνατο να γενικευτεί διότι υπάρχει πλήθος ερευνών στις οποίες η αυτό-αποτελεσματικότητα ασκεί επιδράσεις στις στάσεις των εκπαιδευτικών.

Το τελευταίο συμπέρασμα που προκύπτει από την εργασία αφορά τους παράγοντες που σχετίζονται με την αυτό-αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών. Το φύλο, η παρουσία ενός ατόμου με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο οικογενειακό και το φιλικό πλαίσιο των εκπαιδευτικών, όπως επίσης και οι γνώσεις τους για το νομικό πλαίσιο της συμπερίληψης σχετίστηκαν σημαντικά με την αυτό-αποτελεσματικότητά τους. Ωστόσο, υπήρξαν δημογραφικά χαρακτηριστικά τα οποία δεν άσκησαν καμία επίδραση. Αυτό σημαίνει ότι η αυτό-αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών μπορεί να επηρεάζεται από τα δημογραφικά τους χαρακτηριστικά ως ένα βαθμό.

Τέλος, στην έρευνα που πραγματοποιήθηκε εντοπίζονται ορισμένοι περιορισμοί οι οποίοι χρειάζονται να αναφερθούν εξαιτίας των επιδράσεων που ασκούν στη γενίκευση των αποτελεσμάτων. Ο πρώτος περιορισμός αφορά το δείγμα της έρευνας το οποίο στην πλειοψηφία του αποτελούνταν από γυναίκες δασκάλες που εργάζονται σε τμήματα γενικών τάξεων. Αυτό σημαίνει ότι το φύλο αλλά και η εργασιακή συνθήκη των συμμετεχόντων μπορεί να επηρεάζουν τις απαντήσεις τους. Ο δεύτερος περιορισμός αφορά επίσης το δείγμα της έρευνας το οποίο δεν μπορεί να αξιοποιηθεί

για τη γενίκευση των αποτελεσμάτων. Η δειγματοληψία ευκολίας που αξιοποιήθηκε δεν επιτρέπει τη συλλογή δεδομένων από ένα αντιπροσωπευτικό δείγμα του ελληνικού πληθυσμού. Ο τελευταίος περιορισμός σχετίζεται με τα εργαλεία συλλογής δεδομένων. Παρά το γεγονός ότι αξιοποιήθηκαν αξιόπιστα και έγκυρα ψυχομετρικά εργαλεία που αφορούν τη συμπερίληψη των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο γενικό σχολείο, δε μπορούν να προκύψουν συμπεράσματα που αφορούν τις εμπειρίες όλων των εκπαιδευτικών.

#### **4.3 Επιπτώσεις της έρευνας στην Ειδική Αγωγή και την Αποκατάσταση**

Τα συμπεράσματα που προκύπτουν από την παρούσα εργασία κατέχουν πρακτικές προεκτάσεις καθώς μπορούν να αξιοποιηθούν στο πλαίσιο εφαρμογής της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης. Πιο αναλυτικά, προτείνεται ο σχεδιασμός και η υλοποίηση παρεμβάσεων που απευθύνονται στους εκπαιδευτικούς έχοντας ως στόχο την ενίσχυση των στάσεων και της αυτό-αποτελεσματικότητάς τους. Στις παρεμβάσεις αυτού του είδους οι εκπαιδευτικοί μπορούν να αποκτήσουν γνώσεις και δεξιότητες που αφορούν τη συμπεριληπτική εκπαίδευση.

Ακόμα, οι παρεμβάσεις αυτού του είδους προτείνεται να εστιάζουν στην ενίσχυση των δεξιοτήτων των εκπαιδευτικών γενικής αγωγής και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Οι δύο ομάδες εκπαιδευτικών φάνηκε ότι διατηρούν χαμηλό επίπεδο στάσεων και αυτό-αποτελεσματικότητας. Επομένως, χρήζουν τη λήψη σχετικής εκπαίδευσης προκειμένου να είναι αποτελεσματικοί στη συμπερίληψη.

#### **4.4 Προτάσεις για μελλοντικές έρευνες**

Η παρούσα έρευνα οδήγησε σε ένα εύρος αποτελεσμάτων τα οποία αφορούν τις στάσεις και την αυτό-αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών ως προς τη συμπερίληψη των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο γενικό σχολείο. Η έρευνα εμφάνισε περιορισμούς οι οποίοι μπορούν να ληφθούν υπόψη από την ακαδημαϊκή κοινότητα προκειμένου να διεξαχθούν μελλοντικές έρευνες. Στις μελλοντικές έρευνες προτείνεται η συλλογή δεδομένων από ένα μεγαλύτερο δείγμα το οποίο θα είναι περισσότερο αντιπροσωπευτικό του ελληνικού πληθυσμού.

Ακόμα, ενδιαφέρουσα θα ήταν η πραγματοποίηση διαχρονικών μελετών οι οποίες θα έδιναν πολύτιμα συμπεράσματα σε σχέση με το πως οι διαφορετικοί

παράγοντες επηρεάζουν την αυτό-αποτελεσματικότητα και τις στάσεις των εκπαιδευτικών και πως αλλάζουν με το πέρασμα του χρόνου. Με τον τρόπο αυτό οι ειδικοί θα αποκτήσουν πληροφορίες σε σχέση με τη μεταβλητότητα των στάσεων και της αυτό-αποτελεσματικότητας.

Τέλος, προτείνεται κατά τη διεξαγωγή των μελλοντικών εμπειρικών ερευνών η αξιοποίηση μεθόδων και της ποιοτικής έρευνας. Οι στάσεις και η αυτό-αποτελεσματικότητα είναι δύο ψυχολογικά περιεχόμενα τα οποία βιώνονται από το ίδιο το άτομο. Η εκτέλεση ερευνών μεικτής μεθοδολογίας δίνει στην επιστημονική κοινότητα τη δυνατότητα να κατανοήσει τα προσωπικά βιώματα των συμμετεχόντων και άρα να αποκτήσει μία πιο ολοκληρωμένη εικόνα σε σχέση με τον τρόπο που εκείνοι προσεγγίζουν τη συμπερίληψη.

## Βιβλιογραφία

- Abubakirova, R., & Zhacheva, E. (2021). Modern view of inclusive education. *Norwegian Journal of development of the International Science*, (60-3), 14-16.
- Acedo, C., Ferrer, F., & Pamies, J. (2009). Inclusive education: Open debates and the road ahead. *Prospects*, 39(3), 227-238. <https://doi.org/10.1007/s11125-009-9129-7>
- Adams, D., Harris, A., & Jones, M. S. (2016). Teacher-parent collaboration for an inclusive classroom: Success for every child. *MOJES: Malaysian Online Journal of Educational Sciences*, 4(3), 58-72.
- Ahmed, M., Sharma, U., & Deppeler, J. (2012). Variables affecting teachers' attitudes towards inclusive education in Bangladesh. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 12(3), 132-140. <https://doi.org/10.1111/j.1471-3802.2011.01226.x>
- Alasim, K., & Paul, P. V. (2019). Understanding factors that affect teachers' attitudes toward inclusion of students who are hard of hearing in Saudi Arabia. *Deafness & Education International*, 21(4), 210-226. <https://doi.org/10.1080/14643154.2018.1489950>
- Alghazo, E. M., & Naggat Gaad, E. E. (2004). General education teachers in the United Arab Emirates and their acceptance of the inclusion of students with disabilities. *British Journal of Special Education*, 31(2), 94-99. <https://doi.org/10.1111/j.0952-3383.2004.00335.x>
- Alnahdi, G. (2020). Are we ready for inclusion? Teachers' perceived self-efficacy for inclusive education in Saudi Arabia. *International Journal of Disability, Development and Education*, 67(2), 182-193. <https://doi.org/10.1080/1034912X.2019.1634795>
- Alnahdi, G. H., & Schwab, S. (2021). Special education major or attitudes to predict teachers' self-efficacy for teaching in inclusive education. *Frontiers in Psychology*, 12. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.680909>

- Alquraini, T. A. (2012). Factors related to teachers' attitudes towards the inclusive education of students with severe intellectual disabilities in Riyadh, Saudi. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 12(3), 170-182. <https://doi.org/10.1111/j.1471-3802.2012.01248.x>
- Anggia, D., & Harun, H. (2019). Description of Implementation Inclusive Education for Children with Special Needs in Inclusive Kindergarten. *Advances in Social Science, Education and Humanities Research (Icsie 2018)*, 181-187.
- Anglim, J., Prendeville, P., & Kinsella, W. (2019). The self-efficacy of primary teachers in supporting the inclusion of children with autism spectrum disorder. *Educational Psychology in Practice*, 34(1), 73-88. <https://doi.org/10.1080/02667363.2017.1391750>
- Antoniou, A. S., Geralexis, I., & Charitaki, G. (2017). Special educators' teaching self-efficacy determination: a quantitative approach. *Psychology*, 8(11), 1642-1656. <http://www.scirp.org/journal/PaperInformation.aspx?PaperID=78841&#abstract>
- Artiles, A. J., Harris-Murri, N., & Rostenberg, D. (2006). Inclusion as social justice: Critical notes on discourses, assumptions, and the road ahead. *Theory into Practice*, 45(3), 260-268. [https://doi.org/10.1207/s15430421tip4503\\_8](https://doi.org/10.1207/s15430421tip4503_8)
- Ashman, A. (2015). Embracing inclusion. In A. Ashman (Ed.), *Education for inclusion and diversity* (pp. 2-34). Pearson Australia.
- Avramidis, E., & Kalyva, E. (2007). The influence of teaching experience and professional development on Greek teachers' attitudes towards inclusion. *European Journal of Special Needs Education*, 22(4), 367-389. <https://doi.org/10.1080/08856250701649989>
- Bandura, A. (2012). On the functional properties of perceived self-efficacy revisited. *Journal of Management*, 38(1), 9-44. <https://doi.org/10.1177/0149206311410606>

- Baş, G. (2021). Factors Influencing Teacher Efficacy in Inclusive Education. *Australasian Journal of Special and Inclusive Education*, 1-14. <https://doi.org/10.1017/jsi.2021.22>
- Batsiou, S., Bebetos, E., Panteli, P., & Antoniou, P. (2008). Attitudes and intention of Greek and Cypriot primary education teachers towards teaching pupils with special educational needs in mainstream schools. *International Journal of Inclusive Education*, 12(2), 201-219. <http://dx.doi.org/10.1080/13603110600855739>
- Bhatnagar, N., & Das, A. (2014). Attitudes of secondary school teachers towards inclusive education in New Delhi, India. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 14(4), 255-263. <https://doi.org/10.1111/1471-3802.12016>
- Bornman, J., & Donohue, D. K. (2013). South African teachers' attitudes toward learners with barriers to learning: Attention-deficit and hyperactivity disorder and little or no functional speech. *International Journal of Disability, Development and Education*, 60(2), 85-104. <https://doi.org/10.1080/1034912X.2013.786554>
- Boyle, C., Topping, K., & Jindal-Snape, D. (2013). Teachers' attitudes towards inclusion in high schools. *Teachers and Teaching*, 19(5), 527-542. <https://doi.org/10.1080/13540602.2013.827361>
- Čagran, B., & Schmidt, M. (2011). Attitudes of Slovene teachers towards the inclusion of pupils with different types of special needs in primary school. *Educational studies*, 37(2), 171-195. <http://dx.doi.org/10.1080/03055698.2010.506319>
- Chao, C. N. G., Sze, W., Chow, E., Forlin, C., & Ho, F. C. (2017). Improving teachers' self-efficacy in applying teaching and learning strategies and classroom management to students with special education needs in Hong Kong. *Teaching and Teacher Education*, 66, 360-369. <http://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2017.05.004>



- Chiner, E., & Cardona, M. C. (2013). Inclusive education in Spain: how do skills, resources, and supports affect regular education teachers' perceptions of inclusion?. *International Journal of Inclusive Education*, 17(5), 526-541. <http://dx.doi.org/10.1080/13603116.2012.689864>
- Coutsocostas, G. G., & Alborz, A. (2010). Greek mainstream secondary school teachers' perceptions of inclusive education and of having pupils with complex learning disabilities in the classroom/school. *European Journal of Special Needs Education*, 25(2), 149-164. <https://doi.org/10.1080/08856251003658686>
- Creswell, J., (2015). *Σχεδιασμός, διεξαγωγή και αξιολόγηση της ποσοτικής και ποιοτικής έρευνας*. 2η έκδ. Αθήνα: ΙΩΝ.
- Damianidou, E., & Phtiaka, H. (2018). Implementing inclusion in disabling settings: The role of teachers' attitudes and practices. *International Journal of Inclusive Education*, 22(10), 1078-1092. <https://doi.org/10.1080/13603116.2017.1415381>
- Daruwalla, P., & Darcy, S. (2005). Personal and societal attitudes to disability. *Annals of Tourism Research*, 32(3), 549-570. <https://doi.org/10.1016/j.annals.2004.10.008>
- Das, A. K., Sharma, S., & Singh, V. K. (2012). Inclusive education in India: A paradigm shift in roles, responsibilities and competencies of regular school teachers. *Journal of Indian Education*, 12(1), 1-16.
- de Boer, A., Pijl, S. J., & Minnaert, A. (2011). Regular primary schoolteachers' attitudes towards inclusive education: A review of the literature. *International Journal of Inclusive Education*, 15(3), 331-353. <https://doi.org/10.1080/13603110903030089>
- de Bruin, K. (2019). The impact of inclusive education reforms on students with disability: An international comparison. *International Journal of Inclusive Education*, 23(7-8), 811-826. <https://doi.org/10.1080/13603116.2019.1623327>

- Desombre, C., Lamotte, M., & Jury, M. (2019). French teachers' general attitude toward inclusion: The indirect effect of teacher efficacy. *Educational Psychology, 39*(1), 38-50. <https://doi.org/10.1080/01443410.2018.1472219>
- Dessementet, R. S., Bless, G., & Morin, D. (2012). Effects of inclusion on the academic achievement and adaptive behaviour of children with intellectual disabilities. *Journal of Intellectual Disability Research, 56*(6), 579-587. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2788.2011.01497.x>
- Diamond, K. E., & Huang, H. H. (2005). Preschoolers' ideas about disabilities. *Infants & Young Children, 18*(1), 37-46.
- Dias, P. C., & Cadime, I. (2016). Effects of personal and professional factors on teachers' attitudes towards inclusion in preschool. *European Journal of Special Needs Education, 31*(1), 111-123. <http://dx.doi.org/10.1080/08856257.2015.1108040>
- DiGennaro Reed, F. D., McIntyre, L. L., Dusek, J., & Quintero, N. (2011). Preliminary assessment of friendship, problem behavior, and social adjustment in children with disabilities in an inclusive education setting. *Journal of Developmental and Physical Disabilities, 23*(6), 477-489. <https://doi.org/10.1007/s10882-011-9236-2>
- Dingle, M., Falvey, M. A., Givner, C. C., & Haager, D. (2004). Essential Special and General Education Teacher Competencies for Preparing Teachers for Inclusive Settings. *Issues in Teacher Education, 13*(1), 35-50.
- Domović, V., Vidović Vlasta, V., & Bouillet, D. (2017). Student teachers' beliefs about the teacher's role in inclusive education. *European Journal of Special Needs Education, 32*(2), 175-190. <http://dx.doi.org/10.1080/08856257.2016.1194571>
- Doulkeridou, A., Evaggelinou, C., Mouratidou, K., Koidou, E., Panagiotou, A., & Kudlacek, M. (2011). Attitudes of Greek Physical Education Teachers towards Inclusion of Students with Disabilities in Physical Education Classes. *International Journal of Special Education, 26*(1), 1-11.

- Downing, J. E., & Peckham-Hardin, K. D. (2007). Inclusive education: What makes it a good education for students with moderate to severe disabilities?. *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities*, 32(1), 16-30. <https://doi.org/10.2511/rpsd.32.1.16>
- Dukmak, S., Aburezeq, I. M., & Khaled, A. (2019). Public school teachers' perceived sense of self-efficacy in teaching students with disabilities in the United Arab Emirates. *International Journal of Economics and Business Research*, 17(1), 34-52.
- Ekins, A., Savolainen, H., & Engelbrecht, P. (2016). An analysis of English teachers' self-efficacy in relation to SEN and disability and its implications in a changing SEN policy context. *European Journal of Special Needs Education*, 31(2), 236-249. <http://dx.doi.org/10.1080/08856257.2016.1141510>
- Ferguson, D. L. (2008). International trends in inclusive education: The continuing challenge to teach each one and everyone. *European Journal of Special Needs Education*, 23(2), 109-120. <https://doi.org/10.1080/08856250801946236>
- Fisher, Y. (2017). Predicting teachers' perception of inclusion: What is the role of self-efficacy. *EC Psychology and Psychiatry*, 2(5), 157-171.
- Florian, L. (2014). What counts as evidence of inclusive education?. *European Journal of Special Needs Education*, 29(3), 286-294. <https://doi.org/10.1080/08856257.2014.933551>
- Florian, L., Young, K., & Rouse, M. (2010). Preparing teachers for inclusive and diverse educational environments: Studying curricular reform in an initial teacher education course. *International Journal of Inclusive Education*, 14(7), 709-722. <https://doi.org/10.1080/13603111003778536>
- Forlin, C., Cedillo, I. G., Romero-Contreras, S., Fletcher, T., & Rodriguez Hernández, H. J. (2010). Inclusion in Mexico: Ensuring supportive attitudes by newly graduated teachers. *International Journal of Inclusive Education*, 14(7), 723-739. <https://doi.org/10.1080/13603111003778569>

- Forlin, C., Loreman, T., Sharma, U., & Earle, C. (2009). Demographic differences in changing preservice teachers' attitudes, sentiments and concerns about inclusive education. *International Journal of Inclusive Education*, 13(2), 195-209. <http://dx.doi.org/10.1080/13603110701365356>
- Galaterou, J., & Antoniou, A. S. (2017). Teachers' Attitudes towards Inclusive Education: The Role of Job Stressors and Demographic Parameters. *International Journal of Special Education*, 32(4), 643-658.
- Galović, D., Brojčin, B., & Glumbić, N. (2014). The attitudes of teachers towards inclusive education in Vojvodina. *International Journal of Inclusive Education*, 18(12), 1262-1282. <http://dx.doi.org/10.1080/13603116.2014.886307>
- Gawronski, B. (2007). Attitudes can be measured! But what is an attitude?. *Social Cognition*, 25(5), 573-581. <https://doi.org/10.1521/soco.2007.25.5.573>
- Gezer, M. S., & Aksoy, V. (2019). Perceptions of Turkish Preschool Teachers' about Their Roles within the Context of Inclusive Education. *International Journal of Early Childhood Special Education*, 11(1), 31-42. <https://doi.org/10.20489/intjecse.583541>
- Ginevra, M. C., Di Maggio, I., Valbusa, I., Santilli, S., & Nota, L. (2022). Teachers' attitudes towards students with disabilities: The role of the type of information provided in the students' profiles of children with disabilities. *European Journal of Special Needs Education*, 37(3), 357-370. <https://doi.org/10.1080/08856257.2021.1878658>
- Goodman, R. L., & Burton, D. M. (2010). The inclusion of students with BESD in mainstream schools: Teachers' experiences of and recommendations for creating a successful inclusive environment. *Emotional and Behavioural Difficulties*, 15(3), 223-237. <https://doi.org/10.1080/13632752.2010.497662>
- Göransson, K., & Nilholm, C. (2014). Conceptual diversities and empirical shortcomings—a critical analysis of research on inclusive education. *European Journal of Special Needs Education*, 29(3), 265-280. <http://dx.doi.org/10.1080/08856257.2014.933545>

- Guðjónsdóttir, H., & Óskarsdóttir, E. (2016). Inclusive education, pedagogy and practice. *Science Education Towards Inclusion*, 7-22.
- Hardy, I., & Woodcock, S. (2015). Inclusive education policies: Discourses of difference, diversity and deficit. *International Journal of Inclusive Education*, 19(2), 141-164. <http://dx.doi.org/10.1080/13603116.2014.908965>
- Hehir, T., Grindal, T., Freeman, B., Lamoreau, R., Borquaye, Y., & Burke, S. (2016). *A Summary of the Evidence on Inclusive Education*. Abt Associates.
- Hernandez, D. A., Hueck, S., & Charley, C. (2016). General education and special education teachers' attitudes towards inclusion. *Journal of the American Academy of Special Education Professionals*, 79-93.
- Hernández-Torrano, D., Somerton, M., & Helmer, J. (2020). Mapping research on inclusive education since Salamanca Statement: a bibliometric review of the literature over 25 years. *International Journal of Inclusive Education*, 1-20. <https://doi.org/10.1080/13603116.2020.1747555>
- Hofman, R. H., & Kilimo, J. S. (2014). Teachers' attitudes and self-efficacy towards inclusion of pupils with disabilities in Tanzanian schools. *Journal of Education and Training*, 1(2), 177-198. <https://doi.org/10.5296/jet.v1i2.5760>
- Hornby, G. (2011). Inclusive education for children with special educational needs: A critique. *International Journal of Disability, Development and Education*, 58(3), 321-329. <https://doi.org/10.1080/1034912X.2011.598678>
- 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), 604-621. <http://dx.doi.org/10.1080/13603116.2015.1102339>
- Hsieh, W. Y., & Hsieh, C. M. (2012). Urban early childhood teachers' attitudes towards inclusive education. *Early Child Development and Care*, 182(9), 1167-1184. <http://dx.doi.org/10.1080/03004430.2011.602191>
- Imaniah, I., & Fitria, N. (2018). Inclusive education for students with disability. In *SHS Web of Conferences* (Vol. 42, p. 00039). EDP Sciences.

- Ismailos, L., Gallagher, T., Bennett, S., & Li, X. (2022). Pre-service and in-service teachers' attitudes and self-efficacy beliefs with regards to inclusive education. *International Journal of Inclusive Education*, 26(2), 175-191. <https://doi.org/10.1080/13603116.2019.1642402>
- Joshi, G. S., & Bouck, E. C. (2017). Examining postsecondary education predictors and participation for students with learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 50(1), 3-13. <https://doi.org/10.1177/0022219415572894>
- Kalambouka, A., Farrell, P., Dyson, A., & Kaplan, I. (2007). The impact of placing pupils with special educational needs in mainstream schools on the achievement of their peers. *Educational Research*, 49(4), 365-382. <http://dx.doi.org/10.1080/00131880701717222>
- Kast, J., Lindner, K. T., Gutschik, A., & Schwab, S. (2021). Austrian teachers' attitudes and self-efficacy beliefs regarding at-risk students during home learning due to COVID-19. *European Journal of Special Needs Education*, 36(1), 114-126. <https://doi.org/10.1080/08856257.2021.1872849>
- Kauffman, J. M., Felder, M., Ahrbeck, B., Badar, J., & Schneiders, K. (2018). Inclusion of all students in general education? International appeal for a more temperate approach to inclusion. *Journal of International Special Needs Education*, 21(2), 1-10. <https://doi.org/10.9782/17-00009>
- Kefallinou, A., Symeonidou, S., & Meijer, C. J. (2020). Understanding the value of inclusive education and its implementation: A review of the literature. *Prospects*, 49(3), 135-152. <https://doi.org/10.1007/s11125-020-09500-2>
- Kiel, E., Braun, A., Muckenthaler, M., Heimlich, U., & Weiss, S. (2020). Self-efficacy of teachers in inclusive classes. How do teachers with different self-efficacy beliefs differ in implementing inclusion?. *European Journal of Special Needs Education*, 35(3), 333-349. <https://doi.org/10.1080/08856257.2019.1683685>
- Kirby, M. (2017). Implicit assumptions in special education policy: Promoting full inclusion for students with learning disabilities. *Child & Youth Care Forum*, 46(2), 175-191. <https://doi.org/10.1007/s10566-016-9382-x>

- Krischler, M., & Pit-ten Cate, I. M. (2019). Pre-and in-service teachers' attitudes toward students with learning difficulties and challenging behavior. *Frontiers in Psychology, 10*, 327. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.00327>
- Krischler, M., Powell, J. J., & Pit-Ten Cate, I. M. (2019). What is meant by inclusion? On the effects of different definitions on attitudes toward inclusive education. *European Journal of Special Needs Education, 34*(5), 632-648. <https://doi.org/10.1080/08856257.2019.1580837>
- Kurniawati, F., De Boer, A. A., Minnaert, A. E. M. G., & Mangunsong, F. (2017). Evaluating the effect of a teacher training programme on the primary teachers' attitudes, knowledge and teaching strategies regarding special educational needs. *Educational Psychology, 37*(3), 287-297. <https://doi.org/10.1080/01443410.2016.1176125>
- Kuyini, A. B., Desai, I., & Sharma, U. (2020). Teachers' self-efficacy beliefs, attitudes and concerns about implementing inclusive education in Ghana. *International Journal of Inclusive Education, 24*(14), 1509-1526. <https://doi.org/10.1080/13603116.2018.1544298>
- Leatherman, J. M., & Niemeier, J. A. (2005). Teachers' attitudes toward inclusion: Factors influencing classroom practice. *Journal of Early Childhood Teacher Education, 26*(1), 23-36. <https://doi.org/10.1080/10901020590918979>
- Lee, F. L. M., Yeung, A. S., Tracey, D., & Barker, K. (2015). Inclusion of children with special needs in early childhood education: What teacher characteristics matter. *Topics in Early Childhood Special Education, 35*(2), 79-88. <https://doi.org/10.1177/0271121414566014>
- Li, K. M., & Cheung, R. Y. (2021). Pre-service teachers' self-efficacy in implementing inclusive education in Hong Kong: The roles of attitudes, sentiments, and concerns. *International Journal of Disability, Development and Education, 68*(2), 259-269. <https://doi.org/10.1080/1034912X.2019.1678743>
- Lindsay, G. (2003). Inclusive education: a critical perspective. *British Journal of Special Education, 30*(1), 3-12. <https://doi.org/10.1111/1467-8527.00275>

- Loreman, T. (2017). Pedagogy for inclusive education. *Oxford Research Encyclopedia of Education*, 1-19. <https://doi.org/10.1093/acrefore/9780190264093.013.148>
- Loreman, T., Sharma, U., & Forlin, C. (2013). Do pre-service teachers feel ready to teach in inclusive classrooms? A four country study of teaching self-efficacy. *Australian Journal of Teacher Education (Online)*, 38(1), 27-44.
- Lu, M., Zou, Y., Chen, X., Chen, J., He, W., & Pang, F. (2020). Knowledge, attitude and professional self-efficacy of Chinese mainstream primary school teachers regarding children with autism spectrum disorder. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 72, 101513. <https://doi.org/10.1016/j.rasd.2020.101513>
- Lumby, J. & Coleman, M. (2007). *Leadership and diversity: challenging theory and practice in education*. SAGE Publications.
- MacFarlane, K., & Woolfson, L. M. (2013). Teacher attitudes and behavior toward the inclusion of children with social, emotional and behavioral difficulties in mainstream schools: An application of the theory of planned behavior. *Teaching and Teacher Education*, 29, 46-52. <http://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2012.08.006>
- Maddux, J. E., & Gosselin, J. T. (2012). *Self-efficacy*. The Guilford Press.
- Malinen, O. P., Savolainen, H., & Xu, J. (2012). Beijing in-service teachers' self-efficacy and attitudes towards inclusive education. *Teaching and Teacher Education*, 28(4), 526-534. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2011.12.004>
- Malinen, O. P., Savolainen, H., Engelbrecht, P., Xu, J., Nel, M., Nel, N., & Tlale, D. (2013). Exploring teacher self-efficacy for inclusive practices in three diverse countries. *Teaching and Teacher Education*, 33, 34-44. <http://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2013.02.004>
- Malki, S., & Einat, T. (2018). To include or not to include—this is the question: Attitudes of inclusive teachers toward the inclusion of pupils with intellectual disabilities in elementary schools. *Education, Citizenship and Social Justice*,



13(1), 65-80. <https://doi.org/10.1177/1746197917705138>

- Mastrothanasis, K., Zervoudakis, K., & Xafakos, E. (2021). Secondary special education teachers' beliefs towards their teaching self-efficacy. *Preschool and Primary Education, 9*(1), 28-51. <https://doi.org/10.12681/ppej.24646>
- Mavropalias, T., Alevriadou, A., & Rachanioti, E. (2021). Parental perspectives on inclusive education for children with intellectual disabilities in Greece. *International Journal of Developmental Disabilities, 67*(6), 420-428. <https://doi.org/10.1080/20473869.2019.1675429>
- McGarrigle, L., Beamish, W., & Hay, S. (2021). Measuring teacher efficacy to build capacity for implementing inclusive practices in an Australian primary school. *International Journal of Inclusive Education, 1*-14. <https://doi.org/10.1080/13603116.2020.1867657>
- McHatton, P. A., & Parker, A. (2013). Purposeful preparation: Longitudinally exploring inclusion attitudes of general and special education pre-service teachers. *Teacher Education and Special Education, 36*(3), 186-203. <https://doi.org/10.1177/0888406413491611>
- McLeskey, J., & Waldron, N. L. (2011). Educational programs for elementary students with learning disabilities: Can they be both effective and inclusive?. *Learning Disabilities Research & Practice, 26*(1), 48-57. <https://doi.org/10.1111/j.1540-5826.2010.00324.x>
- Miesera, S., DeVries, J. M., Jungjohann, J., & Gebhardt, M. (2019). Correlation between attitudes, concerns, self-efficacy and teaching intentions in inclusive education evidence from German pre-service teachers using international scales. *Journal of Research in Special Educational Needs, 19*(2), 103-114. <https://doi.org/10.1111/1471-3802.12432>
- Mihajlovic, C. (2020). Special Educators' Perceptions of Their Role in Inclusive Education: A Case Study in Finland. *Journal of Pedagogical Research, 4*(2), 83-97. <http://dx.doi.org/10.33902/JPR.2020060179>

- Mittler, P. (2012). *Overcoming exclusion: Social justice through education*. Routledge
- Moberg, S., Muta, E., Korenaga, K., Kuorelahti, M., & Savolainen, H. (2020). Struggling for inclusive education in Japan and Finland: teachers' attitudes towards inclusive education. *European Journal of Special Needs Education*, 35(1), 100-114. <https://doi.org/10.1080/08856257.2019.1615800>
- Monsen, J. J., Ewing, D. L., & Kwoka, M. (2014). Teachers' attitudes towards inclusion, perceived adequacy of support and classroom learning environment. *Learning Environments Research*, 17(1), 113-126. <https://doi.org/10.1007/s10984-013-9144-8>
- Montgomery, A., & Miranda, P. (2014). Teachers' self-efficacy, sentiments, attitudes, and concerns about the inclusion of students with developmental disabilities. *Exceptionality Education International*, 24(1), 18-32. <https://doi.org/10.5206/eei.v24i1.7708>
- Mu, G. M., Hu, Y., & Wang, Y. (2017). Building resilience of students with disabilities in China: The role of inclusive education teachers. *Teaching and Teacher Education*, 67, 125-134. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.06.004>
- Nel, N., Muller, H., Hugo, A., Helldin, R., Bäckmann, Ö., Dwyer, H., & Skarlind, A. (2011). A comparative perspective on teacher attitude-constructs that impact on inclusive education in South Africa and Sweden. *South African Journal of Education*, 31(1), 74-90.
- Nilholm, C., & Göransson, K. (2017). What is meant by inclusion? An analysis of European and North American journal articles with high impact. *European Journal of Special Needs Education*, 32(3), 437-451. <http://dx.doi.org/10.1080/08856257.2017.1295638>
- Norwich, B. (2007). Dilemmas of inclusion and the future of education. In R. Cigman (Ed.), *Included or Excluded? The challenge of the mainstream for some special educational needs children*. Routledge.

- Norwich, B. (2008a). Dilemmas of difference, inclusion and disability: international perspectives on placement. *European Journal of Special Needs Education*, 23(4), 287-304. <https://doi.org/10.1080/08856250802387166>
- Norwich, B. (2008b). Special schools: What future for special schools and inclusion? Conceptual and professional perspectives. *British Journal of Special Education*, 35(3), 136-143. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8578.2008.00387.x>
- Oswald, M., & Swart, E. (2011). Addressing South African pre-service teachers' sentiments, attitudes and concerns regarding inclusive education. *International Journal of Disability, Development and Education*, 58(4), 389-403. <http://dx.doi.org/10.1080/1034912X.2011.626665>
- Özokcu, O. (2018). The Relationship between Teacher Attitude and Self-Efficacy for Inclusive Practices in Turkey. *Journal of Education and Training Studies*, 6(3), 6-12. <https://doi.org/10.11114/jets.v6i33034>
- Pappas, M. A., Papoutsis, C., & Drigas, A. S. (2018). Policies, practices, and attitudes toward inclusive education: The case of Greece. *Social Sciences*, 7(6), 90. <https://doi.org/10.3390/socsci7060090>
- Parasuram, K. (2006). Variables that affect teachers' attitudes towards disability and inclusive education in Mumbai, India. *Disability & Society*, 21(3), 231-242. <http://dx.doi.org/10.1080/09687590600617352>
- Peebles, J. L., & Mendaglio, S. (2014). The impact of direct experience on preservice teachers' self-efficacy for teaching in inclusive classrooms. *International Journal of Inclusive Education*, 18(12), 1321-1336. <http://dx.doi.org/10.1080/13603116.2014.899635>
- Qvortrup, A., & Qvortrup, L. (2018). Inclusion: Dimensions of inclusion in education. *International Journal of Inclusive Education*, 22(7), 803-817. <https://doi.org/10.1080/13603116.2017.1412506>
- Rakap, S., & Kaczmarek, L. (2010). Teachers' attitudes towards inclusion in Turkey. *European Journal of Special Needs Education*, 25(1), 59-75.

<http://dx.doi.org/10.1080/08856250903450848>

- Rapp, A. C., & Corral-Granados, A. (2021). Understanding inclusive education—a theoretical contribution from system theory and the constructionist perspective. *International Journal of Inclusive Education*, 1-17. <https://doi.org/10.1080/13603116.2021.1946725>
- Robo, M. (2014). Social inclusion and inclusive education. *Academicus International Scientific Journal*, (10), 181-191.
- Ρούσου, Π., Συριοπούλου-Δελλή, Χ., & Αγαλιώτης, Ι. (2014). Απόψεις γονέων με παιδιά τυπικής ανάπτυξης για την εκπαιδευτική συμπερίληψη παιδιών με Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος. Στο 4<sup>ο</sup> Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης, 2014, 800-814.
- Rouse, M. (2008). Developing inclusive practice: a role for teachers and teacher education?. *Education in the North*, 1-20.
- Ruijs, N. M., & Peetsma, T. T. (2009). Effects of inclusion on students with and without special educational needs reviewed. *Educational Research Review*, 4 (2), 67-79. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2009.02.002>
- Ruijs, N., Peetsma, T., & van der Veen, I. (2010). The presence of several students with special educational needs in inclusive education and the functioning of students with special educational needs. *Educational Review*, 62(1), 1-37. <http://dx.doi.org/10.1080/00131910903469551>
- Ryan, A., & Mathews, E. S. (2022). Teacher self-efficacy of primary school teachers working in Irish ASD classes. *European Journal of Special Needs Education*, 37(2), 249-263. <https://doi.org/10.1080/08856257.2021.1872996>
- Sakiz, H. (2018). Students with learning disabilities within the context of inclusive education: issues of identification and school management. *International Journal of Inclusive Education*, 22(3), 285-305. <http://dx.doi.org/10.1080/13603116.2017.1363302>
- Σακκούλα, Ν., & Κουρέα, Π. (2020). Συμπερίληψη Παιδιών με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες: ο Ρόλος του Διευθυντή. *Επιστήμες Αγωγής*, 2020(3),

23-50.

- Saloviita, T. (2018). How common are inclusive educational practices among Finnish teachers?. *International Journal of Inclusive Education*, 22(5), 560-575. <https://doi.org/10.1080/13603116.2017.1390001>
- Saloviita, T. (2020). Teachers' changing attitudes and preferences around inclusive education. *International Journal of Disability, Development and Education*, 1-18. <https://doi.org/10.1080/1034912X.2020.1828569>
- San Martin, C., Ramirez, C., Calvo, R., Muñoz-Martínez, Y., & Sharma, U. (2021). Chilean teachers' attitudes towards inclusive education, intention, and self-efficacy to implement inclusive practices. *Sustainability*, 13(4), 2300. <https://doi.org/10.3390/su13042300>
- Sansosti, J. M., & Sansosti, F. J. (2012). Inclusion for students with high-functioning autism spectrum disorders: Definitions and decision making. *Psychology in the Schools*, 49(10), 917-931. <https://doi.org/10.1002/pits.21652>
- Sarris, D., Christopoulou, F., Zaragas, H., Zakopoulou, V., & Papadimitropoulou, P. (2020). Self-efficacy of special education teachers in Greece. *European Journal of Education Studies*, 7(4), 150-160.
- Savolainen, H., Engelbrecht, P., Nel, M., & Malinen, O. P. (2012). Understanding teachers' attitudes and self-efficacy in inclusive education: Implications for pre-service and in-service teacher education. *European Journal of Special Needs Education*, 27(1), 51-68. <http://dx.doi.org/10.1080/08856257.2011.613603>
- Savolainen, H., Malinen, O. P., & Schwab, S. (2020). Teacher efficacy predicts teachers' attitudes towards inclusion—a longitudinal cross-lagged analysis. *International Journal of Inclusive Education*, 1-15. <https://doi.org/10.1080/13603116.2020.1752826>
- Sawyer, B. E., O'Connell, A., Bhaktha, N., Justice, L. M., Santoro, J. R., & Rhoad Drogalis, A. (2020). Does teachers' self-efficacy vary for different children? A study of early childhood special educators. *Topics in Early Childhood*

*Special Education*, 1-14. <https://doi.org/10.1177/027112142090652>

- Schmidt, M., & Vrhovnik, K. (2015). Attitudes of teachers towards the inclusion of children with special needs in primary and secondary schools. *Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja*, 51(2), 16-30. <https://hrcak.srce.hr/150108>
- Schwab, S. (2019). Teachers' student-specific self-efficacy in relation to teacher and student variables. *Educational Psychology*, 39(1), 4-18. <https://doi.org/10.1080/01443410.2018.1516861>
- Sharma, U., Loreman, T., & Forlin, C. (2012). Measuring teacher efficacy to implement inclusive practices. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 12(1), 12-21. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1471-3802.2011.01200.x>
- Shaukat, S., Sharma, U., & Furlonger, B. (2013). Pakistani and Australian Pre-Service Teachers' Attitudes and Self-Efficacy Towards Inclusive Education. *Journal of Behavioural Sciences*, 23(2) 1-16.
- Shaukat, S., Vishnumolakala, V. R., & Al Bustami, G. (2019). The impact of teachers' characteristics on their self-efficacy and job satisfaction: a perspective from teachers engaging students with disabilities. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 19, 68-76. <https://doi.org/10.1111/1471-3802.12425>
- Shevchenko, Y. M., Dubiaha, S. M., Melash, V. D., Fefilova, T. V., & Saenko, Y. (2020). The Role of Teachers in the Organization of Inclusive Education of Primary School Pupils. *International Journal of Higher Education*, 9(7), 207-216.
- Slee, R. (2018). *Defining the scope of inclusive education*. Global Education Monitoring Report.
- Šukys, S., Dumčienė, A., & Lapėnienė, D. (2015). Parental involvement in inclusive education of children with special educational needs. *Social Behavior and Personality: an International Journal*, 43(2), 327-338. <http://dx.doi.org/10.2224/sbp.2015.43.2.327>

- Symeonidou, S., & Phtiaka, H. (2009). Using teachers' prior knowledge, attitudes and beliefs to develop in-service teacher education courses for inclusion. *Teaching and Teacher Education*, 25(4), 543-550. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2009.02.001>
- Takala, M., Pirttimaa, R., & Törmänen, M. (2009). RESEARCH SECTION: Inclusive special education: the role of special education teachers in Finland. *British Journal of Special Education*, 36(3), 162-173. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8578.2009.00432.x>
- Thaver, T., & Lim, L. (2014). Attitudes of pre-service mainstream teachers in Singapore towards people with disabilities and inclusive education. *International Journal of Inclusive Education*, 18(10), 1038-1052. <http://dx.doi.org/10.1080/13603116.2012.693399>
- Thomazet, S. (2009). From Integration to Inclusive Education: Does Changing the Terms Improve Practice?. *The International Journal of Inclusive Education* 13(6), 553-563. <http://dx.doi.org/10.1080/13603110801923476>.
- Tiernan, B. (2021). Inclusion versus full inclusion: implications for progressing inclusive education. *European Journal of Special Needs Education*, 1-9. <https://doi.org/10.1080/08856257.2021.1961197>
- Tremblay, P. (2013). Comparative outcomes of two instructional models for students with learning disabilities: Inclusion with co-teaching and solo-taught special education. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 13(4), 251-258. <https://doi.org/10.1111/j.1471-3802.2012.01270.x>.
- Tsakiridou, H., & Polyzopoulou, K. (2014). Greek teachers' attitudes toward the inclusion of students with special educational needs. *American Journal of Educational Research*, 2(4), 208-218. <https://doi.org/10.12691/education-2-4-6>
- Tzivinikou, S., & Kagkara, D. (2019). Factors that contribute to the improvement of the sense of self-efficacy of special educators in inclusive settings in Greece. *International Journal of Educational and Pedagogical Sciences*, 13(4), 356-362. [scholar.waset.org/1999.10/10010197](http://scholar.waset.org/1999.10/10010197)

- Urton, K., Wilbert, J., & Hennemann, T. (2014). Attitudes towards inclusion and self-efficacy of principals and teachers. *Learning Disabilities: A Contemporary Journal*, 12(2), 151-168.
- Van Steen, T., & Wilson, C. (2020). Individual and cultural factors in teachers' attitudes towards inclusion: A meta-analysis. *Teaching and Teacher Education*, 95, 103127. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2020.103127>
- Vaz, S., Wilson, N., Falkmer, M., Sim, A., Scott, M., Cordier, R., & Falkmer, T. (2015). Factors associated with primary school teachers' attitudes towards the inclusion of students with disabilities. *PloS one*, 10(8), e0137002. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0137002>
- Vieluf, S., Kunter, M., & Van de Vijver, F. J. (2013). Teacher self-efficacy in cross-national perspective. *Teaching and Teacher Education*, 35, 92-103. <http://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2013.05.006>
- Vogiatzi, X. A., Charitaki, G., & Kourkoutas, E. (2021). Assessing Psychometric Properties of the Sentiments, Attitudes and Concerns about Inclusive Education Scale in a Greek-Speaking Sample of In-service Teachers. *Technology, Knowledge and Learning*, 1-17. <https://doi.org/10.1007/s10758-021-09554-x>
- Weisel, A., & Dror, O. (2006). School climate, sense of efficacy and Israeli teachers' attitudes toward inclusion of students with special needs. *Education, Citizenship and Social Justice*, 1(2), 157-174. <https://doi.org/10.1177/1746197906064677>
- Werner, S., Gumpel, T. P., Koller, J., Wiesenthal, V., & Weintraub, N. (2021). Can self-efficacy mediate between knowledge of policy, school support and teacher attitudes towards inclusive education?. *PloS one*, 16(9), e0257657. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0257657>
- Westwood, P. 2018. *Inclusive and Adaptive Teaching: Meeting the Challenge of Diversity in the Classroom*. Routledge.



- Wiener, J., & Tardif, C. Y. (2004). Social and emotional functioning of children with learning disabilities: does special education placement make a difference?. *Learning Disabilities Research & Practice*, 19(1), 20-32. <https://doi.org/10.1111/j.1540-5826.2004.00086.x>
- Wilczenski, F. L. (1992). Measuring attitudes toward inclusive education. *Psychology in the Schools*, 29(4), 306-312.
- Wilczenski, F. L. (1995). Development of a scale to measure attitudes toward inclusive education. *Educational and psychological measurement*, 55(2), 291-299.
- Williams, D. M. (2010). Outcome expectancy and self-efficacy: Theoretical implications of an unresolved contradiction. *Personality and Social Psychology Review*, 14(4), 417-425. <https://doi.org/10.1177/1088868310368802>
- Wilson, C., Marks Woolfson, L., & Durkin, K. (2020). School environment and mastery experience as predictors of teachers' self-efficacy beliefs towards inclusive teaching. *International Journal of Inclusive Education*, 24(2), 218-234. <https://doi.org/10.1080/13603116.2018.1455901>
- Winter, E., & O'Raw, P. (2010). *Literature review of the principles and practices relating to inclusive education for children with special educational needs*. National Council for Special Education. Trim, Northern Ireland.
- Χριστίδου, Θ. & Χριστίδου, Μ. (2018). Από την Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση (Ε.Α.Ε) στη Συμπερίληψη: Η εκπαιδευτική πολιτική της Συμπερίληψης των «ΑΛΛΩΝ» και τα πλεονεκτήματα της στους μαθητές με και χωρίς αναπηρίες ή Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες (Ε.Ε.Α). Στο 8<sup>ο</sup> Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης, 8, 1275-1287.
- Yada, A., & Savolainen, H. (2019). Japanese and Finnish teachers' perceptions and self-efficacy in inclusive education. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 19, 60-72. <https://doi.org/10.1111/1471-3802.12478>
- Yada, A., Björn, P. M., Savolainen, P., Kytälä, M., Aro, M., & Savolainen, H. (2021). Pre-service teachers' self-efficacy in implementing inclusive

practices and resilience in Finland. *Teaching and Teacher Education*, 105, 103398. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2021.103398>

Zagona, A. L., Kurth, J. A., & MacFarland, S. Z. (2017). Teachers' views of their preparation for inclusive education and collaboration. *Teacher Education and Special Education*, 40(3), 163-178. <https://doi.org/10.1177/0888406417692969>

## ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

### Ερωτηματολόγιο

Διερεύνηση των στάσεων και της αυτό-αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών ειδικής και γενικής αγωγής απέναντι στη συμπερίληψη των μαθητών τους με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο γενικό σχολείο.

Αγαπητοί/ές συνάδελφοι/ισσες,

Η παρούσα έρευνα διεξάγεται στα πλαίσια εκπόνησης της διπλωματικής μου εργασίας στο "Π.Μ.Σ Επιστήμες της Αγωγής: Ειδική Αγωγή, Εκπαίδευση και Αποκατάσταση" του Τμήματος Εκπαιδευτικής και Κοινωνικής Πολιτικής του Πανεπιστημίου Μακεδονίας. Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι η διερεύνηση των στάσεων και της αυτό-αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών ειδικής και γενικής αγωγής απέναντι στη συμπεριληπτική εκπαίδευση των μαθητών τους με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο γενικό σχολείο. Απευθύνεται σε εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Η συμμετοχή σας είναι προαιρετική και οι απαντήσεις ανώνυμες και θα χρησιμοποιηθούν αποκλειστικά στα πλαίσια διεξαγωγής της παρούσας έρευνας. Η συμμετοχή σας είναι σημαντική και σας ευχαριστώ εκ των προτέρων για το χρόνο που θα διαθέσετε για τη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου.

Με εκτίμηση,

Γεωργία Βαλεντίνα Αργυρούδη

## Δημογραφικά χαρακτηριστικά

### Φύλο

Άνδρας

Γυναίκα

Ηλικία... .. .

### Εργάζεστε στην:

Πρωτοβάθμια εκπαίδευση

Δευτεροβάθμια εκπαίδευση

### Υπηρετείτε σε:

Δημοτικό

Γυμνάσιο

Λύκειο

Άλλο

Αντικείμενο τίτλου σπουδών(π.χ. φιλόλογος):... .. .

### Το τρέχον σχολικό έτος δουλεύετε ως:

Εκπαιδευτικός Γενικής Τάξης

Εκπαιδευτικός Ειδικής Αγωγής

Άλλο

Έτη προϋπηρεσίας (παρακαλώ γράψτε έναν αριθμό)... .. .

**Παρακαλώ σημειώστε τους τίτλους σπουδών που κατέχετε(μπορείτε να επιλέξετε περισσότερες από μια απαντήσεις).**

Μεταπτυχιακό δίπλωμα

Μεταπτυχιακό δίπλωμα στην Ειδική Αγωγή

Διδακτορικό δίπλωμα

Διδακτορικό δίπλωμα στην Ειδική Αγωγή

Επιμορφωτικό σεμινάριο στην Ειδική Αγωγή τουλάχιστον 7-μηνης διάρκειας

Άλλο

**Έχετε προηγούμενη διδακτική εμπειρία σε μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες;**

Ναι

Όχι

**Αν ναι, γράψτε τις ομάδες μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες με τις οποίες έχετε εργαστεί (π.χ. μαθητές με πρόβλημα όρασης) και τα έτη προϋπηρεσίας σε κάθε ομάδα .....**

**Υπάρχει στο οικογενειακό σας περιβάλλον άτομο με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες;**

Ναι

Όχι

**Υπάρχει στο φιλικό σας περιβάλλον άτομο με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες;**

Ναι

Όχι

**Γνωρίζετε το νομικό πλαίσιο σχετικά με την ειδική αγωγή και εκπαίδευση;**

Ναι

Όχι

**Κλίμακα στάσεων για την συμπεριληπτική εκπαίδευση μαθητών με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.** Παρακάτω υπάρχει μια σειρά από προτάσεις με τις οποίες θα ήθελα να δηλώσετε κατά πόσο συμφωνείτε ή διαφωνείτε. Κάθε αριθμός αντιστοιχεί σε άλλη απάντηση. Παρακαλώ επιλέξτε τον αριθμό με την απάντηση που σας αντιπροσωπεύει. Η επεξήγηση για την αντιστοιχία των αριθμών δίνεται παρακάτω όπου 1=συμφωνώ απόλυτα, 2=Συμφωνώ, 3=Σχεδόν συμφωνώ, 4=Σχεδόν διαφωνώ, 5=Διαφωνώ, 6=Διαφωνώ απόλυτα

	Συμφωνώ απόλυτα	Συμφωνώ	Σχεδόν συμφωνώ	Σχεδόν διαφωνώ	Διαφωνώ	Διαφωνώ απόλυτα
1. Μαθητές, οι οποίοι παρουσιάζουν σχολική επίδοση χαμηλότερη κατά δύο ή περισσότερα χρόνια από τους συμμαθητές τους, θα πρέπει να βρίσκονται στις κανονικές τάξεις.	1	2	3	4	5	6
2. Μαθητές οι οποίοι παρουσιάζουν επιθετική συμπεριφορά (σωματική βία), απέναντι στους συνομηλίκους τους θα πρέπει να βρίσκονται στις κανονικές τάξεις.	1	2	3	4	5	6
3. Μαθητές, οι οποίοι αδυνατούν να μετακινούνται χωρίς τη βοήθεια των άλλων, θα πρέπει να βρίσκονται στις κανονικές τάξεις.	1	2	3	4	5	6
4. Μαθητές με ντροπαλό και εσωστρεφές χαρακτήρα, θα πρέπει να βρίσκονται στις κανονικές τάξεις.	1	2	3	4	5	6
5. Μαθητές, οι οποίοι παρουσιάζουν σχολική επίδοση χαμηλότερη κατά ένα χρόνο από τους συμμαθητές τους, θα πρέπει να βρίσκονται στις κανονικές τάξεις.	1	2	3	4	5	6
6. Μαθητές που εκφράζονται με προφορικό λόγο, ο οποίος χαρακτηρίζεται από δυσκολίες στη κατανόηση, θα πρέπει να βρίσκονται σε κανονικές τάξεις.	1	2	3	4	5	6
7. Μαθητές, οι οποίοι αδυνατούν να διαβάσουν έντυπο κείμενο σε κανονική μορφή και χρειάζεται να χρησιμοποιήσουν την γραφή Braille, θα πρέπει να βρίσκονται σε κανονικές τάξεις.	1	2	3	4	5	6
8. Μαθητές, που παρουσιάζουν επιθετική συμπεριφορά (λεκτική βία) απέναντι στους	1	2	3	4	5	6

συμμαθητές τους, θα πρέπει να βρίσκονται στις κανονικές τάξεις.						
9. Μαθητές, οι οποίοι δυσκολεύονται να εκφράσουν προφορικά τις σκέψεις τους, θα πρέπει να βρίσκονται στις κανονικές τάξεις.	1	2	3	4	5	6
10. Μαθητές, οι οποίοι χρειάζονται βοήθεια σε δεξιότητες αυτοεξυπηρέτησης και σε δραστηριότητες καθημερινής διαβίωσης θα πρέπει να βρίσκονται στις κανονικές τάξεις.	1	2	3	4	5	6
11. Μαθητές, οι οποίοι χρησιμοποιούν τη νοηματική γλώσσα (εναλλακτικά τη γλώσσα του σώματος ή σύμβολα επικοινωνίας) θα πρέπει να βρίσκονται στις κανονικές τάξεις.	1	2	3	4	5	6
12. Μαθητές, οι οποίοι αδυνατούν να ελέγξουν τη συμπεριφορά τους και δεν ολοκληρώνουν δραστηριότητες που αναλαμβάνουν θα πρέπει να βρίσκονται στις κανονικές τάξεις.	1	2	3	4	5	6
13. Μαθητές, οι οποίοι χρειάζονται ένα εξατομικευμένο αναλυτικό πρόγραμμα, σε καθημερινή βάση, το οποίο καθίσταται λειτουργικό για την εκμάθηση γλωσσικών και μαθηματικών δεξιοτήτων θα πρέπει να βρίσκονται στις κανονικές τάξεις.	1	2	3	4	5	6
14. Μαθητές με προβλήματα ακοής θα πρέπει να βρίσκονται στις κανονικές τάξεις.	1	2	3	4	5	6
15. Μαθητές οι οποίοι δεν ακολουθούν σχολικούς κανόνες συμπεριφοράς, θα πρέπει να βρίσκονται στις κανονικές τάξεις.	1	2	3	4	5	6
16. Μαθητές, οι οποίοι απουσιάζουν συχνά από το σχολείο, θα πρέπει να βρίσκονται στις κανονικές τάξεις.	1	2	3	4	5	6

**Κλίμακα αυτό-αποτελεσματικότητας** Παρακάτω υπάρχει μια σειρά από προτάσεις με τις οποίες θα ήθελα να δηλώσετε κατά πόσο συμφωνείτε ή διαφωνείτε. Κάθε αριθμός αντιστοιχεί σε άλλη απάντηση. Παρακαλώ επιλέξτε τον κύκλο με την απάντηση που σας αντιπροσωπεύει. Η επεξήγηση για την αντιστοιχία των αριθμών δίνεται παρακάτω όπου 1= Διαφωνώ απόλυτα, 2=Διαφωνώ, 3=Σχεδόν διαφωνώ, 4=Σχεδόν συμφωνώ, 5=Συμφωνώ, 6=Συμφωνώ απόλυτα

	Διαφωνώ απόλυτα	Διαφωνώ	Σχεδόν διαφωνώ	Σχεδόν συμφωνώ	Συμφωνώ	Συμφωνώ απόλυτα
1. Μπορώ να κάνω ξεκάθαρο στους μαθητές μου το τι περιμένω από τη συμπεριφορά τους.	1	2	3	4	5	6
2. Μπορώ να ηρεμήσω έναν μαθητή που έχει ενοχλητική συμπεριφορά ή είναι θορυβώδης.	1	2	3	4	5	6
3. Μπορώ να κάνω τους γονείς να αισθανθούν άνετα να έρχονται στο σχολείο.	1	2	3	4	5	6
4. Μπορώ να βοηθήσω οικογένειες ώστε να βοηθήσουν τα παιδιά τους να τα πηγαίνουν καλά στο σχολείο.	1	2	3	4	5	6
5. Μπορώ με ακρίβεια να αντιληφθώ την κατανόηση που έχει ο μαθητής ως προς ότι έχω ήδη διδάξει.	1	2	3	4	5	6
6. Μπορώ να παρέχω τις κατάλληλες προκλήσεις για την περίπτωση πολύ ικανών μαθητών.	1	2	3	4	5	6
7. Νιώθω αυτοπεποίθηση για την ικανότητα μου να προλαμβάνω την ενοχλητική συμπεριφορά μέσα στην τάξη προτού αυτή συμβεί.	1	2	3	4	5	6
	1	2	3	4	5	6



8. Μπορώ να ελέγξω τις ενοχλητικές συμπεριφορές των μαθητών μέσα στην τάξη.						
9. Νιώθω αυτοπεποίθηση για την ικανότητα μου να εμπλέκω τους γονείς σε σχολικές δραστηριότητες των παιδιών τους με αναπηρίες.	1	2	3	4	5	6
10. Νιώθω αυτοπεποίθηση στο να σχεδιάζω μαθησιακές δραστηριότητες έτσι ώστε οι ατομικές ανάγκες των μαθητών με αναπηρίες να καλύπτονται.	1	2	3	4	5	6
11. Είμαι ικανός/ή να πείθω τα παιδιά να ακολουθούν τους κανόνες της τάξης.	1	2	3	4	5	6
12. Μπορώ να συνεργάζομαι με άλλους επαγγελματίες (π.χ. περιοδεύοντες δάσκαλοι ή λογοθεραπευτές) στο να σχεδιάζω εκπαιδευτικά πλάνα για μαθητές με αναπηρίες.	1	2	3	4	5	6
13. Είμαι ικανός/ή να συνεργάζομαι με άλλους επαγγελματίες και προσωπικό(π.χ. βοηθούς, άλλους δασκάλους) για να διδάξω μαθητές με αναπηρίες στην τάξη.	1	2	3	4	5	6
14. Νιώθω αυτοπεποίθηση για την ικανότητα μου να βάζω τους μαθητές να δουλεύουν σε ζευγάρια ή μικρές ομάδες.	1	2	3	4	5	6
15. Μπορώ να χρησιμοποιήσω ποικιλία στρατηγικών αξιολόγησης(π.χ αξιολόγηση βιογραφικού, τροποποιημένα τεστ, αξιολόγηση με βάση την απόδοση τους).	1	2	3	4	5	6
16. Νιώθω αυτοπεποίθηση στο να ενημερώσω άλλους που ξέρουν λίγα σχετικά με τους νόμους και τις πολιτικές που σχετίζονται με την ένταξη των μαθητών με αναπηρίες.	1	2	3	4	5	6
17. Νιώθω αυτοπεποίθηση όταν έρχομαι αντιμέτωπος με μαθητές που ασκούν σωματική	1	2	3	4	5	6

βία.						
18. Είμαι ικανός/ή να παρέχω μια διαφορετική εξήγηση ή παράδειγμα όταν οι μαθητές είναι μπερδεμένοι.	1	2	3	4	5	6