



ΕΘΝΙΚΟ ΚΑΙ ΚΑΠΟΔΙΣΤΡΙΑΚΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΑΘΗΝΩΝ

**Τίτλος: «Αιτιακές Αποδόσεις και Αυτοαποτελεσματικότητα Εκπαιδευτικών Γενικής
και Ειδικής Αγωγής σε Μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες»**

Ευαγγελία Μπέλλου

ΑΜ: ΣΧΨ2021713

Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών «Σχολική Ψυχολογία»

Ακαδημαϊκό Έτος 2020 - 2021

Ειδίκευση: Εφαρμογές Ψυχολογίας στη Σχολική Κοινότητα

Τμήμα Ψυχολογίας, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών

Επιβλέπουσα Καθηγήτρια: Φωτεινή Πολυχρόνη, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια, τμήμα
Ψυχολογίας, Ε.Κ.Π.Α.

Επιτροπή: Φωτεινή Πολυχρόνη, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια, Τμήμα Ψυχολογίας,
Ε.Κ.Π.Α

Παναγιώτης Λιανός, Διδάκτωρ, Τμήμα Ψυχολογίας, Ε.Κ.Π.Α.

Αικατερίνη Λαμπροπούλου, Επίκουρη Καθηγήτρια, Τμήμα Ψυχολογίας, Ε.Κ.Π.Α.

Σημείωμα του Συγγραφέα

Το δοκίμιο αυτό αποτελεί διπλωματική εργασία που συντάχθηκε για το ΠΜΣ «Σχολική Ψυχολογία», Τμήμα Ψυχολογίας του Πανεπιστημίου Αθηνών και υποβλήθηκε τον Οκτώβρη του 2020.

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.

Περιεχόμενα

Περίληψη.....	5
Μαθησιακές Δυσκολίες.....	9
Οριοθέτηση των Μαθησιακών Δυσκολιών.....	9
Χαρακτηριστικά των Μαθητών με Μαθησιακές Δυσκολίες.....	11
Το Θεσμικό Πλαίσιο στην Εκπαίδευση Μαθητών με Μαθησιακές Δυσκολίες.....	16
Ο Ρόλος του Εκπαιδευτικού στην Εκπαίδευση Μαθητών με Μαθησιακές Δυσκολίες.....	18
Πεποιθήσεις Αυτοαποτελεσματικότητας.....	21
Η Έννοια της Αυτοαποτελεσματικότητας.....	21
Έννοια, Διαστάσεις και Πηγές Διαμόρφωσης Αυτοαποτελεσματικότητας των Εκπαιδευτικών.....	22
Αυτοαποτελεσματικότητα Εκπαιδευτικών Γενικής και Ειδικής Αγωγής σε Παιδιά με Μαθησιακές Δυσκολίες.....	24
Αιτιακές Αποδόσεις.....	28
Η Θεωρία των Αιτιακών Αποδόσεων.....	28
Οι Αιτιακές Αποδόσεις των Εκπαιδευτικών.....	31
Οι Αιτιακές Αποδόσεις των Εκπαιδευτικών Γενικής και Ειδικής Αγωγής σε Μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες.....	32
Αιτιακές Αποδόσεις και Αυτό-αποτελεσματικότητα Εκπαιδευτικών Γενικής-Ειδικής Αγωγής σε Παιδιά με Μαθησιακές Δυσκολίες.....	37
Σκοπός και Αναγκαιότητα της Παρούσας Έρευνας.....	39
Μέθοδος.....	42
Στατιστικές τεχνικές.....	42
Περιγραφική ανάλυση.....	43
Μέσα Συλλογής Δεδομένων.....	50
Διαδικασία Συλλογής Δεδομένων.....	54
Ευρήματα.....	55
Ανάλυση πρώτου ερευνητικού ερωτήματος.....	55
Ανάλυση δεύτερου ερευνητικού ερωτήματος.....	57
Ανάλυση τρίτου ερευνητικού ερωτήματος.....	57
Ανάλυση τέταρτου ερευνητικού ερωτήματος.....	65

Ανάλυση πέμπτου ερευνητικού ερωτήματος.....	66
Ανάλυση έκτου ερευνητικού ερωτήματος.....	67
Συζήτηση.....	71
Βιβλιογραφία.....	80

Περίληψη

Η παρούσα έρευνα διερευνά τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών ειδικής και γενικής αγωγής σχετικά με τις αιτίες που συμβάλλουν στην εκδήλωση μαθησιακών δυσκολιών σε μαθητές του Δημοτικού. Παράλληλα εξετάζονται οι πεποιθήσεις αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών ειδικής και γενικής αγωγής, καθώς επίσης και η σχέση ανάμεσα στις αιτιακές αποδόσεις και τις πεποιθήσεις αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής αγωγής σε παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες.

Το δείγμα αποτέλεσαν 120 άντρες και γυναίκες εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής που εργάζονται σε ειδικά και γενικά πλαίσια και εκπαιδευτικοί γενικής εκπαίδευσης. Τα μέσα συλλογής δεδομένων που χρησιμοποιήθηκαν ήταν η Κλίμακα Πεποιθήσεων Αυτοαποτελεσματικότητας (Tschannen- Moran & WoolfolkHoy, 2001), η Κλίμακα των Αιτιακών Αποδόσεων (Brady & Woolfson, 2008) και ένα αυτοσχέδιο ερωτηματολόγιο με ερωτήσεις δημογραφικού χαρακτήρα.

Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν πως υπάρχουν διαφοροποιήσεις ανάμεσα στις τρεις ομάδες εκπαιδευτικών, χωρίς ωστόσο να προκύπτουν διαφορές μεταξύ των δύο υποομάδων εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής. Συγκεκριμένα οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής τείνουν να αποδίδουν πιο συχνά τις αιτίες των μαθησιακών δυσκολιών σε εξωτερικούς, μεταβαλλόμενους και μη ελέγξιμους από τους μαθητές, παράγοντες από ότι οι εκπαιδευτικοί γενικής εκπαίδευσης. Επίσης, οι πρώτοι φαίνεται να βαθμολογούν με πιο θετικό τρόπο τα παιδιά με δυσκολίες μάθησης από ότι οι δεύτεροι. Τέλος, βρέθηκε συσχέτιση ανάμεσα στις πεποιθήσεις αυτοαποτελεσματικότητας και των αιτιακών αποδόσεων με τους εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής να σημειώνουν υψηλότερες τιμές αυτοαποτελεσματικότητας, αποδίδοντας

τους αιτιολογικούς παράγοντες των δυσκολιών των μαθητών σε εξωτερικούς, μεταβλητούς ελέγξιμους από τους άλλους, παράγοντες.

Λέξεις Κλειδιά: αυτοαποτελεσματικότητα, αιτιακές αποδόσεις, εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής, εκπαιδευτικοί γενικής εκπαίδευσης.

Κατάλογος Γραφημάτων

Γράφημα 1. Διάγραμμα πίτας για το φύλο των συμμετεχόντων

Γράφημα 2. Ραβδόγραμμα για την ηλικία

Γράφημα 3. Ραβδόγραμμα για τις σπουδές πέραν του πτυχίου διορισμού

Γράφημα 4. Διάγραμμα πίτας για την παρακολούθηση επιμορφωτικού προγράμματος ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης

Γράφημα 5. Ραβδόγραμμα για την σχολική μονάδα όπου εργάζονται οι εκπαιδευτικοί του δείγματος

Γράφημα 6. Ραβδόγραμμα για τα έτη προϋπηρεσίας

Κατάλογος Πινάκων

Πίνακας 1. Περιγραφικά μέτρα & εσωτερική συνάφεια κλιμάκων ερωτηματολογίων.

Πίνακας 2. Διαφορές μέσων των αιτιακών αποδόσεων συγκριτικά με τον τύπο σχολικής μονάδας.

Πίνακας 3. Διαφορές διαμέσων των κλιμάκων των πεποιθήσεων αυτοαποτελεσματικότητας ως προς τον τύπο σχολική μονάδας.

Πίνακας 4. Διαφορές μέσων και διαμέσων των κλιμάκων των πεποιθήσεων αυτοαποτελεσματικότητας και αιτιακών αποδόσεων ως προς την παρακολούθηση σεμιναρίου.

Πίνακας 5. Διαφορές μέσων και διαμέσων των κλιμάκων των πεποιθήσεων αυτοαποτελεσματικότητας και αιτιακών αποδόσεων ως προς με το φύλο.

Πίνακας 6. Διαφορές μέσων και διαμέσων των κλιμάκων των πεποιθήσεων αυτοαποτελεσματικότητας και αιτιακών αποδόσεων σε σύγκριση με τα έτη προϋπηρεσίας.

Πίνακας 7. Διαφορές μέσων και διαμέσων των κλιμάκων των πεποιθήσεων αυτοαποτελεσματικότητας και αιτιακών αποδόσεων συγκριτικά με το επίπεδο εκπαίδευσης.

Πίνακας 8. Διαφορές διαμέσων στις εκτιμήσεις των εκπαιδευτικών για τη σχολική επίδοση των μαθητών συγκριτικά με τον τύπο σχολικής μονάδας.

Πίνακας 9. Ανάλυση συσχετίσεων μεταξύ πεποιθήσεων αυτοαποτελεσματικότητας και εκτιμήσεων των εκπαιδευτικών με βάση τον τύπο σχολικής μονάδας που εργάζονται.

Πίνακας 10. Ανάλυση συσχετίσεων μεταξύ πεποιθήσεων αυτοαποτελεσματικότητας και αιτιακών αποδόσεων με βάση τον τύπο σχολικής μονάδας που εργάζονται.

Μαθησιακές Δυσκολίες

Οριοθέτηση των Μαθησιακών Δυσκολιών

Πολλοί είναι οι ορισμοί που έχουν προταθεί, τις τελευταίες δεκαετίες, για την αποσαφήνιση του όρου «μαθησιακές δυσκολίες». Μάλιστα, παρατηρείται σύγχυση μεταξύ της χρήσης των όρων μαθησιακές δυσκολίες και ειδικές μαθησιακές δυσκολίες καθώς οι δύο έννοιες συχνά ταυτίζονται. Ωστόσο, διαπιστώνεται ότι οι μαθησιακές δυσκολίες εμπεριέχουν ένα ευρύ φάσμα δυσκολιών όπου κατατάσσονται τα άτομα βάσει των ιδιαίτερων χαρακτηριστικών τους. Οι βασικές κατηγοριοποιήσεις των μαθησιακών δυσκολιών είναι: οι ειδικές μαθησιακές δυσκολίες, οι γενικές ή γενικευμένες μαθησιακές δυσκολίες και οι ήπιες δυσκολίες μάθησης (Ημέλλου, 2003. Πολυχρόνη, 2011).

Πρώτος, ο Samuel Kirk (1962) προσπάθησε να περιγράψει τις δυσκολίες αυτές χρησιμοποιώντας τον όρο «ειδικές μαθησιακές δυσκολίες- specific learning disability». Σύμφωνα με τον Kirk «Η ειδική μαθησιακή δυσκολία αναφέρεται σε μια καθυστέρηση, διαταραχή ή καθυστερημένη ανάπτυξη σε μια ή περισσότερες από τις διαδικασίες λόγου, γλώσσας, ανάγνωσης, γραφής, αριθμητικής ή άλλου σχολικού αντικειμένου που είναι αποτέλεσμα ψυχολογικής μειονεξίας που προκαλείται από πιθανή εγκεφαλική δυσλειτουργία ή / ανισορροπίες συναισθηματικές ή συμπεριφοράς. Δεν είναι αποτέλεσμα νοητικής καθυστέρησης, αισθητηριακών προβλημάτων, πολιτισμικών παραγόντων και παραγόντων διδασκαλίας» (Silver & Hagin, 1990, σ.12).

Τα ασαφή όρια των προαναφερθέντων δυσκολιών, δημιούργησαν την ανάγκη επικράτησης ενός ορισμού που θα ποσοτικοποιούσε τη χαμηλή επίδοση. Αργότερα ο Bateman (1965) όρισε ότι οι μαθητές με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες εμφανίζουν μία δυσανάλογη εικόνα επίδοσης και μαθησιακής εμπειρίας. Επίσης, υποστήριξε ότι οι δυσκολίες αυτές είναι πρωτογενείς στο άτομο και οφείλονται σε βλάβη του κεντρικού

νευρικού συστήματος. Μπορεί, επίσης, να συνυπάρξουν με άλλες διαταραχές, όπως αντιληπτικές αναπηρίες, εγκεφαλική βλάβη, ελάχιστη εγκεφαλική δυσλειτουργία ωστόσο, δεν είναι αποτέλεσμα νοητικής αναπηρίας, αντιληπτικών ελλειμμάτων ή διδακτικών και περιβαλλοντικών και συναισθηματικών παραγόντων (Hammill, 1990).

Τον Δεκέμβρη του 1977 το Γραφείο Εκπαίδευσης των ΗΠΑ διατύπωσε έναν ορισμό, ο οποίος διατηρήθηκε, με κάποιες αλλαγές, για αρκετά χρόνια στο νομοθετικό πλαίσιο της ειδικής αγωγής των ΗΠΑ. Τα διαγνωστικά κριτήρια των ειδικών μαθησιακών δυσκολιών βάσει του νομοσχεδίου ήταν η δυσανάλογη εικόνα του μαθητή και των ευκαιριών μάθησης καθώς επίσης, η διαφορά νοητικού δυναμικού και επίδοσης σε τομείς όπως η προφορική έκφραση, ακουστική κατανόηση, γραπτή έκφραση, ανάγνωση, μαθηματικά (Πολυχρονοπούλου, 2012). Η Εθνική Μεικτή Επιτροπή Μαθησιακών Δυσκολιών (National Joint Committee on Learning Disabilities) (1988) διατήρησε τους παραπάνω ορισμούς και συνέταξε έναν ορισμό, όπου υπήρξαν ελάχιστες τροποποιήσεις που αφορούσαν την ανομοιογένεια των δυσκολιών στην πρόσκτηση και τη χρήση ικανοτήτων ακρόασης, ομιλίας ανάγνωσης, γραφής, συλλογισμού ή μαθηματικής σκέψης, την πιθανή εμφάνιση των δυσκολιών αυτών καθ' όλη τη διάρκεια της ζωής του ατόμου και τη συνύπαρξη με άλλες δυσκολίες (Παντελιάδου, 2011. Πολυχρονοπούλου, 2012)

Μία ακόμη υποκατηγορία των μαθησιακών δυσκολιών είναι οι γενικές ή γενικευμένες μαθησιακές δυσκολίες. Ο όρος αυτός αναφέρεται στις δυσκολίες μάθησης οι οποίες προκαλούνται από παράγοντες όπως η νοητική υστέρηση ή άλλες συναφείς διαταραχές (Dockrell & McShane, 2003, όπως αναφ. η Μαριδάκη- Κασσωτάκη, 2005). Οι μαθητές που εμπίπτουν σε αυτήν την κατηγορία, εμφανίζουν γενικές δυσκολίες μάθησης και όχι αποκλειστικά και μόνο σε έναν τομέα, καθώς βρίσκονται σε χαμηλότερα επίπεδα από το μέσο όρο των συμμαθητών τους σε πολλούς ακαδημαϊκούς τομείς. Οι μαθησιακές δυσκολίες

υπό αυτή την έννοια συχνά είναι αποτέλεσμα αλληλεπίδρασης περιβαλλοντικών παραγόντων και ατομικών χαρακτηριστικών του μαθητή (Πολυχρόνη, 2011. Πολυχρονοπούλου, 2012).

Τέλος, υπάρχει μία κατηγορία μαθητών που εμφανίζει μαθησιακές δυσκολίες παρότι δεν παρουσιάζει κάποια εγγενή εγκεφαλική δυσλειτουργία. Οι μαθητές αυτοί συνήθως βιώνουν δυσμενείς κοινωνικοοικονομικές συνθήκες στο ενδοοικογενειακό τους περιβάλλον με αποτέλεσμα να εκδηλώνουν μαθησιακές και ψυχοκοινωνικές δυσκολίες (Πολυχρόνη, 2011).

Χαρακτηριστικά των Μαθητών με Μαθησιακές Δυσκολίες

Τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες εμφανίζουν στο γενικό σύνολο, κοινά χαρακτηριστικά στον γνωστικό, μαθησιακό και ψυχοκοινωνικό τομέα. Ωστόσο, τα χαρακτηριστικά αυτά παρουσιάζονται με διαφορετική μορφή, συχνότητα και ένταση, με αποτέλεσμα να καθίσταται αδύνατη η σύνθεση ενός κεντρικού προφίλ που να περιλαμβάνει όλες τις περιπτώσεις (Παντελιάδου, 2011. Πολυχρόνη, Χατζηχρήστου & Μπίμπου, 2006).

Οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες χαρακτηρίζονται από γνωστικά ελλείμματα, κυρίως στην οπτική, ακουστική και φωνολογική επεξεργασία, τη μνήμη και στις μεταγνωστικές λειτουργίες (Πολυχρόνη και συν, 2006) .

Πολλές έρευνες έχουν καταγράψει χαμηλή επίδοση στην οπτική και ακουστική επεξεργασία σε παιδιά με αναγνωστικές δυσκολίες (Bakker, 1967, Doehring, 1968, Bakker, 1971, όπως αναφ. στο Tallal, 1980). Ωστόσο τα ελλείμματα στην οπτική και ακουστική αντίληψη μπορούν να εμφανιστούν ανεξάρτητα το ένα από το άλλο.

Αρχικά, στην οπτική επεξεργασία, τα άτομα δυσκολεύονται να κατανοήσουν τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά των γραμμάτων (τη φορά, τη σειροθέτηση και τη διάκριση μορφών, σχημάτων, συμβόλων). Επίσης, εμφανίζουν χαμηλή επίδοση σε δοκιμασίες σύνθεσης μερών σε σχήμα- όλον ή διάκρισης μερών από το όλον, και σε δοκιμασίες οπτικής

ακολουθίας αντικειμένων και αναγνώρισης φθόγγων λέξεων και αριθμών που μοιάζουν μεταξύ τους (Πολυχρόνη και συν., 2006).

Όσον αφορά τις δυσκολίες των μαθητών στην ακουστική αντίληψη-επεξεργασία, αυτές αναφέρονται στην ακουστική κατανόηση, μνήμη και ακολουθία. Πιο συγκεκριμένα, τα άτομα φαίνεται να αδυνατούν να ακούσουν ήχους και να διακρίνουν φωνήματα, όπως επίσης να συνθέσουν λέξεις από φωνήματα. Συχνά, μάλιστα, δυσκολεύονται στην αναδόμηση ακολουθίας ήχων, πληροφοριών και συγχέουν τη σειρά των λέξεων που έχουν ακούσει κυρίως σε λέξεις που ακούγονται πανομοιότυπα (Παντελιάδου, Μπότσας, 2007. Πολυχρόνη και συν., 2006).

Στην πλειονότητα τους, οι μαθητές με δυσκολίες μάθησης εμφανίζουν ελλείμματα στη φωνολογική επεξεργασία του λόγου τα οποία σχετίζονται με χαμηλή αναγνωστική και ορθογραφική ικανότητα, ειδικότερα σε γλώσσες με υψηλή ορθογραφική διαφάνεια όπως είναι η ελληνική (Παντελιάδου, Μπότσας, 2007). Σύμφωνα με την υπόθεση του φωνολογικού ελλείμματος τα άτομα αυτά παρουσιάζουν χαμηλή φωνολογική ενημερότητα η οποία προκύπτει από την αδυναμία αναγνώρισης και διάκρισης των μερών του προφορικού λόγου και της επιμέρους επεξεργασία του (Blachman, 1994). Ειδικότερα, οι μαθητές δυσκολεύονται στη συλλαβική και φωνημική κατάτμηση της λέξης και στην εύρεση ομοιοκαταληκτικών λέξεων ή στην απαλοιφή και πρόσθεση συλλαβών, φωνημάτων σε λέξεις που τους παρουσιάζονται προφορικά (Παντελιάδου, Μπότσας, 2007). Εκτός από την υπόθεση του φωνολογικού ελλείμματος, έχει διατυπωθεί και η υπόθεση του διπλού ελλείμματος, σύμφωνα με την οποία οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες χωρίζονται σε κατηγορίες βάσει των αιτιών των δυσκολιών τους . Οι Wolf και Bowers υποστηρίζουν ότι υπάρχουν οι μαθητές που δυσκολεύονται σε θέματα φωνολογικής επίγνωσης, οι μαθητές με αργό ρυθμό κατονομασίας οπτικών συμβόλων και οι μαθητές με διπλό έλλειμμα που εμφανίζουν χαρακτηριστικά και από τις δύο παραπάνω κατηγορίες (Παντελιάδου, 2011).

Πλήθος ερευνητών έχουν στρέψει το ενδιαφέρον τους στη σχέση μαθησιακών δυσκολιών και μνήμης. Η μνήμη είναι η νοητική διεργασία που πραγματοποιείται προκειμένου να κωδικοποιηθεί, να αποθηκευτεί και ανασυρθεί μία πληροφορία. Η βραχύχρονη μνήμη (short-term memory) αφορά τη μνημονική αποθήκευση μικρών ποσοτήτων πληροφοριών για σύντομο χρονικό διάστημα. Από την άλλη η μακρόχρονη μνήμη (long-term memory) είναι υπεύθυνη για τη μακρόχρονη αποθήκευση πληροφοριών. Ενώ, η μνήμη εργασίας αναφέρεται στην ικανότητα ταυτόχρονης μνημονικής συγκράτησης και επεξεργασίας μιας πληροφορίας (Ρούσσος, 2011). Οι δυσκολίες των μαθητών στις παραπάνω μνημονικές λειτουργίες, επιδρούν αρνητικά στη μαθησιακή διαδικασία. Συγκεκριμένα ελλείμματα στη βραχύχρονη μνήμη και τη μνήμη εργασίας έχουν συνδεθεί με αναγνωστικές δυσκολίες (Swanson, Zheng, Jerman, 2009) στην ακολουθία των φωνημάτων σε πραγματικές λέξεις και ψευδολέξεις (Παντελιάδου & Μπότσας, 2007). Επίσης, σχετίζονται με δυσκολία στην ορθογραφία, με γλωσσικά προβλήματα (Swanson, 1994) και δυσκολία στην επίλυση προβλήματος στα μαθηματικά (Passolunghi & Siegel, 2001).

Τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες αντιμετωπίζουν μεταγνωστικά ελλείμματα. Οι μεταγνωστικές δεξιότητες αναφέρονται στις γνωστικές διεργασίες που υπόκειται ο μαθητής προκειμένου να γνωρίζει πως μαθαίνει και κατανοεί τις πληροφορίες που προσλαμβάνει και πως τις οργανώνει στα ήδη υπάρχοντα γνωστικά σχήματα (Πολυχρόνη και συν., 2006). Τα σημαντικότερα από τα μεταγνωστικά προβλήματα των μαθητών αυτών είναι η ελλιπής χρήση στρατηγικών μνήμης, η δυσκολία αναγνώρισης των απαιτήσεων ενός έργου, η δυσκολία επιλογής κατάλληλων στρατηγικών επίλυσης και η αδυναμία ρύθμισης της συμπεριφοράς για την σωστή ανταπόκριση στο έργο (Τρίγκα- Μερτίκα, 2010).

Πέρα από τον γνωστικό τομέα, οι δυσκολίες που συναντούν τα άτομα με μαθησιακές δυσκολίες αφορούν και τον μαθησιακό τομέα και συγκεκριμένα την αναγνωστική ευχέρεια και κατανόηση, την ορθογραφία, τον γραπτό λόγο και τα μαθηματικά (Πολυχρόνη, 2011).

Ως ανάγνωση ορίζεται η μετάφραση και μετατροπή του γραπτού κώδικα σε φωνολογικό κώδικα. Οι βασικές γνωστικές λειτουργίες που συνθέτουν την ανάγνωση είναι αυτές της αποκωδικοποίησης και της κατανόησης. Η αποκωδικοποίηση αναφέρεται στην αναγνώριση γραμμάτων και την μετάφραση τους σε φωνήματα. Η αποκωδικοποίηση προϋποθέτει την κατανόηση του ορθογραφικού συστήματος, τον τρόπο με τον οποίο γράφεται μία λέξη, τα μέρη από τα οποία αποτελείται μία λέξη καθώς επίσης τη σωστή λειτουργία της μνήμης και της αντίληψης των γραφημικών και φωνολογικών πληροφοριών. Η κατανόηση είναι μία βασική λειτουργία προκειμένου ο μαθητής να αντιληφθεί σημασιολογικά του κείμενο που διαβάζει. Για να ολοκληρωθεί με επιτυχία η αναγνωστική κατανόηση πρέπει να υπάρξει πρόσβαση στη σημασιολογική μνήμη και να ανασυρθεί η σημασία της λέξης (Πόρποδας, 2002).

Η αξιολόγηση της αναγνωστικής ικανότητας σε μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες αποτέλεσε κυρίαρχο θέμα για πολλές έρευνες. Η αναγνωστική ικανότητα αναφέρεται τόσο στην αναγνωστική ευχέρεια, δηλαδή στην ταχύτητα επεξεργασίας και του ρυθμού αναγνώρισης των λέξεων (Wolf & Katzir-Cohen, 2001), όσο και στην αναγνωστική κατανόηση. Από τις έρευνες προκύπτει ότι οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες σημειώνουν χαμηλότερο επίπεδο αναγνωστικής ευχέρειας σε σύγκριση με το γενικό μαθητικό πληθυσμό (Πρωτόπαπας & Σκαλούμπακας, 2008). Συγκεκριμένα, η εικόνα που εμφανίζουν είναι ότι συλλαβίζουν και κομπιάζουν στην ανάγνωση, χάνουν τη σειρά που διαβάζουν, δεν ακολουθούν σημεία στίξης, συγχέουν γράμματα, αλλάζουν τη φορά των γραμμάτων, κάνουν ψυχοερμηνευτικές υποθέσεις από τα συμφραζόμενα του κειμένου, παρατονίζουν λέξεις, δυσκολεύονται στην ανάγνωση πολυσύλλαβων λέξεων και στα συμφωνικά συμπλέγματα (Τρίγκα- Μερτίκα, 2010). Η προσπάθεια που καταβάλλουν οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες κατά την ανάγνωση, δυσχεραίνει τη νοηματική απόδοση του κειμένου και συχνά οι μαθητές παρουσιάζουν δυσκολία στην κατανόηση (Smith, 2012).

Οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες συχνά παρουσιάζουν δυσκολίες στη γραπτή έκφραση και την ορθογραφία. Ειδικότερα, μπορεί να εμφανίζουν λάθη που αφορούν τη δομή της λέξης, της πρότασης, μορφοσυντακτικά λάθη, φωνολογικά λάθη, λάθη στην ιστορική και καταληκτική ορθογραφία, στη συμφωνία γραμματικής κλίσης και αντικαταστάσεις λέξεων. Επιπλέον, η εικόνα του γραπτού τους μπορεί να χαρακτηρίζεται από μικρά, σε έκταση, κείμενα, δυσανάγνωστες λέξεις, ασυνέπειες στο σχήμα και το μέγεθος των γραμμάτων, απουσία τονισμού, λανθασμένη χρήση πεζών κεφαλαίων, απουσία αποστάσεων μεταξύ των λέξεων, αντιστροφές, μεταθέσεις και παραλήψεις γραμμάτων (Τρίγκα- Μέτρικα, 2010).

Τα μαθηματικά είναι ένα διδακτικό αντικείμενο που απαιτεί σύνθετες γνωστικές διεργασίες και οποιαδήποτε ελλείμματα στις γνωστικές αυτές προαπαιτούμενες λειτουργίες συνδέονται με αντίστοιχες δυσκολίες. Τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες μπορεί να εμφανίζουν δυσκολίες στα μαθηματικά καθώς ενδέχεται να δυσκολεύονται στην αντίληψη της σειριακής θέσης των αριθμών, στην εκτέλεση νοερών πράξεων, στις πράξεις με κλάσματα και στην επίλυση προβλημάτων (Πολυχρόνη, 2011).

Τα παραπάνω ελλείμματα σε γνωστικό και μαθησιακό επίπεδο, επηρεάζουν την ψυχοκοινωνική προσαρμογή των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες. Αρχικά τα παιδιά αυτά, έχουν χαμηλή ακαδημαϊκή αυτοαντίληψη η οποία συνδιαμορφώνεται με τη γενική αυτοαντίληψη (Byrne, 1996, όπως αναφ. στο Παντελιάδου, 2011). Επιπλέον, χαρακτηρίζονται από αρνητική κοινωνική αυτοεικόνα και χαμηλές πεποιθήσεις αυτοαποτελεσματικότητας, οι οποίες συνδέονται με παραίτηση από την προσπάθεια, κοινωνική απομόνωση και περιθωριοποίηση (Πολυχρόνη, 2011. Παντελιάδου, 2011). Οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες, ακόμα, βιώνουν έντονα αρνητικά συναισθήματα όπως φόβο, υψηλά επίπεδα άγχους, που συχνά εκδηλώνονται με ψυχοσωματικά συμπτώματα, διαταραχές ύπνου και συναισθήματα ντροπής, τα οποία απορρέουν από τη συχνή επικριτική

στάση της οικογένειας τους και των εκπαιδευτικών (Margarit & Ravin, 1984. Dolinger, Horn & Boarini, 1988. Lewandowski & Arcangelo, 1994 όπως αναφ. στο Παντελιάδου, 2011).

Το Θεσμικό Πλαίσιο στην Εκπαίδευση Μαθητών με Μαθησιακές Δυσκολίες

Μέχρι το 1980 τα νομοθετικά διατάγματα περί Ειδικής Αγωγής στην Ελλάδα, ήταν αποσπασματικά. Το 1981 ψηφίζεται από τη βουλή των Ελλήνων ο πρώτος νόμος για την Ειδική Αγωγή (Ν. 1143/81), ο οποίος αναφέρεται στην ειδική επαγγελματική εκπαίδευση και κοινωνική μέριμνα των ατόμων με αναπηρία (Ζώνιου- Σιδέρη, 1998). Αργότερα, το 1985 με την ψήφιση του Ν. 1566/85 εγκαινιάζεται μία νέα περίοδος στην εκπαίδευση ατόμων με αναπηρία υπό το πρίσμα της ενταξιακής κουλούρας, καθώς το ΥΠ.Ε.Π.Θ προωθεί τη λειτουργία ειδικών τάξεων στα γενικά σχολεία. Οι νομοθετικές τροποποιήσεις που ακολούθησαν τα επόμενα χρόνια, οδήγησαν στη δημιουργία της επικρατούσας, μέχρι σήμερα, νομοθεσίας για την Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση (Καισέρογλου, 2010).

Το νομοσχέδιο «Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση για τη διασφάλιση ίσων ευκαιριών στα άτομα με αναπηρία και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες» που ψηφίστηκε στις 04/09/2008 αποτελεί ένα πλήρες ολοκληρωμένο πλαίσιο κατοχύρωσης των δικαιωμάτων των ατόμων με αναπηρία ή και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, βασισμένο στα διεθνώς αναγνωρισμένα θεσμικά πρότυπα (Καισέρογλου, 2010).

Σύμφωνα με τον Ν. 3699/2008, μαθητές με αναπηρία και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες θεωρούνται όσοι για ολόκληρη ή ορισμένη περίοδο της σχολικής τους ζωής εμφανίζουν σημαντικές δυσκολίες μάθησης εξαιτίας αισθητηριακών, νοητικών, γνωστικών, αναπτυξιακών προβλημάτων, ψυχικών και νευροψυχικών διαταραχών οι οποίες, σύμφωνα με τη διεπιστημονική αξιολόγηση, επηρεάζουν τη διαδικασία της σχολικής προσαρμογής και μάθησης. Σε αυτούς τους μαθητές ανήκουν παιδιά με νοητική αναπηρία, αισθητηριακές αναπηρίες όρασης (τυφλοί, αμβλύωπες με χαμηλή όραση), αισθητηριακές αναπηρίες ακοής

(κωφοί, βαρήκοοι), κινητικές αναπηρίες, χρόνια μη ιάσιμα νοσήματα, διαταραχές ομιλίας – λόγου, ειδικές μαθησιακές δυσκολίες, όπως δυσλεξία, δυσγραφία, δυσαριθμησία, δυσαναγνωσία, δυσορθογραφία, σύνδρομο ελλειμματικής προσοχής με ή χωρίς υπερκινητικότητα, διάχυτες αναπτυξιακές διαταραχές (φάσμα αυτισμού), ψυχικές διαταραχές και πολλαπλές αναπηρίες. Επιπλέον, συγκαταλέγονται μαθητές με σύνθετες γνωστικές, συναισθηματικές και κοινωνικές δυσκολίες, παραβατική συμπεριφορά που προέρχεται από κακοποίηση, γονικής παραμέλησης και εγκατάλειψης ή λόγω ενδοοικογενειακής βίας και μαθητές που εμφανίζουν μία ή περισσότερες νοητικές ικανότητες και ταλέντα, τα οποία ξεπερνούν το μέσο όρο του ηλικιακού τους φάσματος. Ωστόσο, στην κατηγορία αυτή δεν ανήκουν οι μαθητές με χαμηλή σχολική επίδοση ως αποτέλεσμα εξωγενών παραγόντων, όπως γλωσσικές ή πολιτισμικές ιδιαιτερότητες» (ΦΕΚ 199/Α΄. Ν. 3699/2008).

Οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες, συνεπώς, εμπίπτουν στην κατηγορία των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και για αυτό χρήζουν ειδικής μεταχείρισης από το εκπαιδευτικό σύστημα. Όσον αφορά τη φοίτηση τους, σύμφωνα με το άρθρο 6 του Ν.3699, οι μαθητές μπορούν να φοιτήσουν α) σε σχολική τάξη του γενικού σχολείου, στις περιπτώσεις μαθητών με ήπιες μαθησιακές δυσκολίες, οι οποίοι υποστηρίζονται από τον εκπαιδευτικό της τάξης σε συνεργασία κατά περίπτωση με τα ΚΕΔΔΥ, με τους σχολικούς συμβούλους γενικής και ειδικής αγωγής και τους συμβούλους ΕΕΠ. β) σε σχολική τάξη του γενικού σχολείου, με τη συνοδεία παράλληλης στήριξης-συνεκπαίδευση ή από εκπαιδευτικούς ΕΑΕ, όταν αυτό επιβάλλεται από το είδος και το βαθμό των ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών. Η παράλληλη στήριξη παρέχεται στους μαθητές που μπορούν με κατάλληλη ατομική υποστήριξη, να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις του εκπαιδευτικού πρόγραμμα της τάξης, σε μαθητές με πιο σοβαρές εκπαιδευτικές ανάγκες όταν στην περιοχή που διαμένουν δεν υπάρχει άλλο πλαίσιο ΕΑΕ (ειδικό σχολείο, τμήμα ένταξης) ή όταν η παράλληλη στήριξη κρίνεται αναγκαία – σύμφωνα με τη γνωμάτευση του ΚΕΔΔΥ . γ) σε

ειδικά οργανωμένα και κατάλληλα στελεχωμένα Τμήματα Ένταξης (ΤΕ) που λειτουργούν εντός των σχολείων γενικής και εκπαίδευσης με δύο διαφορετικούς τύπους προγραμμάτων:

αα) κοινό και εξειδικευμένο πρόγραμμα, που καθορίζεται με πρόταση του οικείου ΚΕΔΔΥ για τους μαθητές με ηπιότερης μορφής ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ββ) εξατομικευμένο πρόγραμμα διευρυμένου ωραρίου, που καθορίζεται με πρόταση του οικείου ΚΕΔΔΥ, για τους μαθητές με πιο σοβαρές μορφές ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (ΦΕΚ 199/Α΄. Ν. 3699/2008).

Στις περιπτώσεις όπου η φοίτηση των μαθητών με αναπηρία και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες καθίσταται ιδιαίτερα δύσκολη στα σχολεία του γενικού εκπαιδευτικού προγράμματος ή στα τμήματα ένταξης, λόγω των ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών τους, η εκπαίδευση των μαθητών αυτών παρέχεται: α) σε ειδικά σχολεία, ΣΜΕΑΕ. β) σε σχολεία ή τμήματα που λειτουργούν είτε ως αυτοτελή είτε ως παραρτήματα άλλων σχολείων σε νοσοκομεία, κέντρα αποκατάστασης, ιδρύματα αγωγής ανηλίκων, ιδρύματα χρονίως πασχόντων ή Υπηρεσίες εκπαίδευσης και αποκατάστασης των Μονάδων Ψυχικής Υγείας, εφόσον σε αυτά διαβιούν άτομα σχολικής ηλικίας με αναπηρία και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες γ) με διδασκαλία στο σπίτι, όταν αυτή κρίνεται αναγκαία, για σοβαρά βραχυχρόνια ή χρόνια προβλήματα υγείας, τα οποία δεν επιτρέπουν τη μετακίνηση και φοίτηση των μαθητών στο σχολείο (ΦΕΚ 199/Α΄. Ν. 3699/2008).

Ο Ρόλος του Εκπαιδευτικού στην Εκπαίδευση Μαθητών με Μαθησιακές Δυσκολίες

Η ένταξη των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες στα γενικά εκπαιδευτικά πλαίσια κατευθύνουν τους μελετητές στην αναζήτηση αποτελεσματικών εκπαιδευτικών πρακτικών για όλους τους μαθητές συμπεριλαμβανομένων και αυτών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (Johnson & Johnson, 2002. Lawrence-Brown, 2004). Η επιτυχής προσαρμογή στις νέες αλλαγές του εκπαιδευτικού συστήματος προϋποθέτει τη δημιουργία συνεργατικών σχέσεων

εντός της σχολικής μονάδας από τα μέλη που την απαρτίζουν (Dettmer, Thurston, & Dyck, 2005). Προκειμένου να ανταποκριθεί ο εκπαιδευτικός στο δύσκολο αυτό έργο του, θα πρέπει να φροντίσει ώστε να ενημερώνεται και να μετεκπαιδεύεται διαρκώς, σε θέματα που άπτονται της ειδικής αγωγής.

Ο εκπαιδευτικός δεν αποτελεί μόνο έναν φορέα γνώσης αλλά καλείται να εντοπίσει εγκαίρως τυχόν μαθησιακές δυσκολίες και να προβεί στο σχεδιασμό καταλλήλων εξατομικευμένων παρεμβάσεων (Πολυχρόνη, 2011). Επιπλέον μέσα από τις αυξανόμενες ψυχοσυναισθηματικές ανάγκες των παιδιών, ενισχύεται η συμβουλευτική διάσταση του ρόλου του (Χατζηχρήστου, 2014).

Διάφορα μοντέλα αποτελεσματικών παιδαγωγικών μεθόδων έχουν προταθεί τα τελευταία χρόνια προκειμένου να ανταποκριθούν οι εκπαιδευτικοί στις εκπαιδευτικές ανάγκες των μαθητών με δυσκολίες μάθησης. Ένα από τα πιο διαδεδομένα είναι το μοντέλο “Ανταπόκρισης στην Παρέμβαση, ΑσΠ” (Response To Intervention).

Το μοντέλο, αποτελεί ένα σύνθετο και πολυεπίπεδο μοντέλο αξιολόγησης, πρόληψης και έγκαιρου εντοπισμού των μαθησιακών, συμπεριφορικών και ψυχοσυναισθηματικών δυσκολιών των παιδιών και μπορεί να υλοποιηθεί από τον εκπαιδευτικό της τάξης εντός του σχολικού πλαισίου, σε συνεργασία με τους υπόλοιπους ειδικούς του εκπαιδευτικού συστήματος (ειδικοί παιδαγωγοί, σχολικοί ψυχολόγοι, λογοπεδικοί, διευθυντής). Τα βασικά στοιχεία της ΑσΠ είναι η χρήση μεθόδων που στηρίζονται σε εμπειρικά δεδομένα, ο καθολικός έλεγχος των αναγκών των μαθητών, τα πολλαπλά συστήματα υποστήριξης ή στάδια της παρέμβασης και η συχνή παρακολούθηση της πορείας για τη λήψη αποφάσεων σχετικά με το στάδιο παρέμβασης που χρειάζεται να βρίσκεται ο μαθητής ανάλογα με τις ανάγκες του (Greenwood & Kim, 2012).

Εν συντομία, τα στάδια της ΑσΠ περιλαμβάνουν τις εξής πρακτικές: Στο πρώτο στάδιο (πρωτογενές επίπεδο πρόληψης), ο εκπαιδευτικός αξιολογεί τις ικανότητες του

συνόλου της μαθητικής ομάδας και προσαρμόζει τη διδασκαλία στις ανάγκες τους, ιδιαίτερα για τους μαθητές που αντιμετωπίζουν δυσκολίες. Στο δεύτερο στάδιο (δευτερογενές επίπεδο), τα παιδιά που δεν παρουσιάζουν πρόοδο (μαθητές σε κίνδυνο), λαμβάνουν επιπρόσθετη διδασκαλία σε μικρές ομάδες. Στο τρίτο στάδιο (τριτογενές επίπεδο), αν κάποιο παιδί δεν καταφέρει να ανταποκριθεί επαρκώς, εφαρμόζεται πιο εντατική και εξατομικευμένη παρέμβαση συνήθως με την παρουσία ειδικών (Fletcher & Vaughn, 2009).

Πεποιθήσεις Αυτοαποτελεσματικότητας

Η Έννοια της Αυτοαποτελεσματικότητας

Ο Bandura (1977) όρισε την έννοια της αυτοαποτελεσματικότητας (self-efficacy), σύμφωνα με την κοινωνιογνωστική θεωρία, ως την αντίληψη των ατόμων για τον έλεγχο των ικανοτήτων τους προκειμένου να αντιμετωπιστεί επιτυχώς μία κατάσταση. Ειδικότερα αναφέρεται στην «πεποίθηση ενός ατόμου ότι μπορεί να εκδηλώσει με επιτυχία τη συμπεριφορά που απαιτείται για να παράγει το ζητούμενο αποτέλεσμα» (Bandura, 1977b, σ. 193). Η αυτοαποτελεσματικότητα δεν προκύπτει από το γενικό αίσθημα αυτοεκτίμησης του ατόμου, αλλά αναφέρεται στην πεποίθηση του σχετικά με την ικανότητα του να οργανώσει και να εκτελέσει τις πράξεις που απαιτούνται για την επίτευξη συγκεκριμένων στόχων (Bandura, 1986). Κατά συνέπεια, οι εκτιμήσεις αυτοαποτελεσματικότητας ενδέχεται να διαφοροποιούνται ανάλογα με τις προσωπικές και περιβαλλοντικές συνθήκες, όπως για παράδειγμα η δυσκολία του έργου.

Η αξιολόγηση του ατόμου σχετικά με την ικανότητα του να ανταπεξέλθει σε μία κατάσταση, γίνεται συνήθως μέσω εμπειρικής αυτοπαρατήρησης και επηρεάζει την επιλογή δραστηριοτήτων, την προσπάθεια και την επιμονή. Έτσι, άτομα που χαρακτηρίζονται από χαμηλό αίσθημα αυτοαποτελεσματικότητας τείνουν να αποφεύγουν τις δυσκολίες που απαιτούνται για την ολοκλήρωση ενός έργου. Σε αντίθεση με αυτούς, τα άτομα που εκτιμούν ότι μπορούν να ανταποκριθούν επιτυχώς σε όποια δυσκολία, είναι πιο πιθανόν να εμπλακούν και να ολοκληρώσουν μία δραστηριότητα. Για αυτό, τα άτομα με υψηλό αίσθημα αυτοαποτελεσματικότητας τείνουν να έχουν μία πιο επιτυχημένη επαγγελματική πορεία, καθώς είναι πιο πιθανόν να επιμείνουν στην προσπάθεια στις δυσκολίες που θα συναντήσουν (Shunk & Pajares, 2005).

Η αυτοαποτελεσματικότητα επηρεάζει σημαντικά και τα κίνητρα. Άτομα με υψηλά επίπεδα αυτοαποτελεσματικότητας χαρακτηρίζονται συνήθως από προσαρμοστικές συμπεριφορές, υψηλές δεξιότητες και ικανότητες, οι οποίες διατηρούνται και ενισχύονται με τη συνεχή εμπλοκή τους σε καινούρια έργα. Σε αντίθεση με τα άτομα με πεποιθήσεις χαμηλής αυτοαποτελεσματικότητας, όπου συμβαίνει ακριβώς το αντίθετο, ως μία προσπάθεια αποφυγής οποιασδήποτε μορφής αρνητικής επανατροφοδότησης (Shunk & Pajares, 2005).

Έννοια, Διαστάσεις και Πηγές Διαμόρφωσης Αυτοαποτελεσματικότητας των Εκπαιδευτικών

Η αυτοαποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού (teacher self-efficacy) ή διδακτική αυτοαποτελεσματικότητα (instructional self-efficacy) αναφέρεται στην προσωπική αυτοαξιολόγηση του δασκάλου σχετικά με την ικανότητα του να ανταποκριθεί στο εκπαιδευτικό του έργο (Pajares, 1996).

Η αυτοαποτελεσματικότητα των ατόμων, όπως και αυτή των εκπαιδευτικών, σχετίζεται με την επιλογή δραστηριοτήτων, την προσπάθεια και την επιμονή στην επίτευξη έργου. Γι' αυτό οι δάσκαλοι με υψηλή αυτοαποτελεσματικότητα είναι σε θέση να σχεδιάσουν υψηλή στοχοθεσία, να κινητοποιήσουν τους μαθητές, να προσαρμόσουν ανάλογες δραστηριότητες, να ενθαρρύνουν και να βοηθούν τους μαθητές που δυσκολεύονται, προκειμένου να ανταπεξέλθουν στις ακαδημαϊκές απαιτήσεις. Από την άλλη μεριά, οι δάσκαλοι με χαμηλή αυτοαποτελεσματικότητα αποφεύγουν τον σχεδιασμό απαιτητικών δραστηριοτήτων και παρουσιάζουν μειωμένη ευελιξία στον τρόπο και στα μέσα διδασκαλίας (Bandura, 1997. Tschannen-Moran & Woolfolk, 2001).

Οι Ashton και Webb (1986), μελέτησαν τις διαστάσεις της αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών, οι οποίες συνδέονται με τη μάθηση των μαθητών. Πιο συγκεκριμένα, ξεχώρισαν τη διδακτική αποτελεσματικότητα (teaching efficacy) και την προσωπική

αυτοαποτελεσματικότητα (personal efficacy). Η πρώτη αναφέρεται στις προσδοκίες αποτελέσματος και στις συνέπειες διδασκαλίας, ενώ η δεύτερη ορίζεται ως η ικανότητα εκδήλωσης συγκεκριμένων συμπεριφορών για την επίτευξη στόχων.

Η αυτοαποτελεσματικότητα και οι προσδοκίες αποτελέσματος είναι δύο έννοιες που συνδέονται αλλά δεν είναι απαραίτητα ταυτόσημες. Για παράδειγμα, ένας δάσκαλος μπορεί να έχει υψηλό αίσθημα αυτοαποτελεσματικότητας αλλά χαμηλή διδακτική αποτελεσματικότητα αποδίδοντας το μεγαλύτερο μέρος της μάθησης σε εξωτερικούς παράγοντες όπως η οικογένεια (Guskey, 1987). Η έννοια της προσδοκίας του αποτελέσματος, επομένως, σχετίζεται με τα συναισθήματα και τα κίνητρα καθώς αποτελεί μία σύγκλιση μεταξύ μιας αντίδρασης και αποτελέσματος αλλά και με την έννοια του τύπου ελέγχου, η οποία αναφέρεται στη σχέση ανάμεσα στη συμπεριφορά και την ενίσχυση (Rotter, 1966. Bandura, 1986).

Η πεποίθηση αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών, διακρίνεται επίσης, στη γενική εκπαιδευτική αυτοαποτελεσματικότητα και την προσωπική εκπαιδευτική αυτοαποτελεσματικότητα. Η πρώτη αναφέρεται στους εκπαιδευτικούς που πιστεύουν πως τυχόν δυσκολίες αποδίδονται σε εξωτερικούς παράγοντες και μπορούν να ξεπεραστούν μέσω της εκπαίδευσης, ενώ η δεύτερη στους εκπαιδευτικούς που αποδίδουν σε προσωπικούς παράγοντες την όποια εξέλιξη εμφανίσει ο μαθητής (Brady & Woolfson, 2008). Οι δύο αυτές έννοιες φαίνεται να λειτουργούν ανεξάρτητα η μία από την άλλη, αφού ένας εκπαιδευτικός ενδέχεται να θεωρεί πως μέσω της εκπαίδευσης μπορούν να αντιμετωπιστούν πολλές δυσκολίες του μαθητή, ωστόσο ο ίδιος να μην αισθάνεται επαρκής για να ανταποκριθεί σε αυτές με επιτυχία (Woolfolk, Rosoff & Hoy, 1990).

Μία άλλη έννοια της αυτοαποτελεσματικότητας είναι αυτή της συλλογικής αυτοαποτελεσματικότητας των δασκάλων (collective teacher efficacy). Η συλλογική

αυτοαποτελεσματικότητα αναφέρεται στις πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τη συλλογική τους ικανότητα να ανταποκριθούν στις ανάγκες των μαθητών τους. Αφορά δηλαδή τις ατομικές πεποιθήσεις των δασκάλων για τη συνολική αποτελεσματικότητα της εκπαιδευτικής μονάδας (Goddard, Hoy & Woolfolk Hoy, 2004).

Ο Bandura (1997) επεσήμανε τέσσερις παράγοντες που επηρεάζουν και συνδιαμορφώνουν την αυτοαποτελεσματικότητα των ατόμων. Οι παράγοντες αυτοί είναι: τα επιτεύγματα επίδοσης, οι έμμεσες εμπειρίες, η κοινωνική πειθώ και οι ψυχοσωματικοί δείκτες. Κάθε παράγοντας μπορεί να χρησιμοποιηθεί ώστε να ενισχύσει την αυτοαποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών.

Η πρώτη πηγή διαμόρφωσης της αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών αφορά τα επιτεύγματα επίδοσης που εμφανίζουν τα άτομα κατά την εκτέλεση κάποιου έργου. Η επιτυχής ανατροφοδότηση που λαμβάνουν ενισχύουν την πίστη για ένα μελλοντικό, θετικό, ενδεχόμενο αποτέλεσμα. Επιπλέον οι έμμεσες εμπειρίες, οι οποίες αφορούν την παρατήρηση προτύπων και τις επιμορφώσεις αυξάνουν το θετικό αίσθημα αυτοαποτελεσματικότητας. Η κοινωνική πειθώ, αναφέρεται στην παροχή πληροφοριών, βοήθειας και θετικών ενισχυτικών σχολίων από τους συναδέλφους, τα οποία με τη σειρά τους ενθαρρύνουν τους δασκάλους να συνεχίσουν την προσπάθεια. Τέλος, οι ψυχοσωματικοί δείκτες όπως οι στρατηγικές διαχείρισης άγχους φαίνεται ότι αυξάνουν σημαντικά την αυτοπεποίθηση των δασκάλων και κατά συνέπεια την αυτοαποτελεσματικότητά τους (Shunk, Pintrich & Meece, 2010).

Αυτοαποτελεσματικότητα Εκπαιδευτικών Γενικής και Ειδικής Αγωγής σε Παιδιά με Μαθησιακές Δυσκολίες

Πολλοί είναι οι ερευνητές που έχουν ασχοληθεί με την αυτοαποτελεσματικότητα εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής αγωγής σε παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες. Τα αποτελέσματα έχουν ιδιαίτερο ενδιαφέρον, καθώς οι πεποιθήσεις αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών δείχνουν να επηρεάζουν τις εκπαιδευτικές πρακτικές, τις αιτιακές τους

αποδόσεις και τις στάσεις τους απέναντι σε μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες (Jordan, Stanovich & Roach, 1997).

Οι εκπαιδευτικοί γενικής εκπαίδευσης που θεωρούν τους εαυτούς τους ικανούς να κινητοποιήσουν μαθητές με δυσκολίες μάθησης και προβλήματα συμπεριφοράς είναι πιο πιθανόν να εντάξουν μαθητές με τέτοια χαρακτηριστικά στο σύνολο της τάξης τους σε αντίθεση με αυτούς που αισθάνονται λιγότερο ικανοί να χειριστούν παρόμοιες καταστάσεις. Επιπλέον οι εκπαιδευτικοί με υψηλό αίσθημα αυτοαποτελεσματικότητας ενδέχεται να σχεδιάσουν παρεμβάσεις στις εξατομικευμένες ανάγκες των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες, να εμπλέξουν τους μαθητές αυτούς σε συνεργατικές δραστηριότητες με τους υπόλοιπους συμμαθητές τους και να τους παρέχουν επιπρόσθετη βοήθεια όταν το χρειάζονται (Minke, Bear, Deemer & Griffin, 1996. Tournaki & Podell, 2005).

Τα πορίσματα των ερευνών φανερώνουν πως οι εκπαιδευτικοί που εμπιστεύονται τις ικανότητες τους θέτουν πιο απαιτητικούς στόχους για τους ίδιους και τους μαθητές τους, αναλαμβάνουν την ευθύνη της έκβασης τους αποτελέσματος, που θα έχουν οι διδακτικές πρακτικές τους και επιμένουν στην προσπάθεια απέναντι στις δυσκολίες που θα συναντήσουν. Οι πεποιθήσεις αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών, επομένως, διαδραματίζουν σημαντικό παράγοντα στην εξασφάλιση μιας πετυχημένης ενταξιακής κουλτούρας στο σχολικό σύστημα για αυτό θα πρέπει να εξετάζονται και να αξιολογούνται (Brouwers & Tomic, 2000).

Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί με υψηλό αίσθημα αυτοαποτελεσματικότητας παρουσιάζονται πιο υπομονετικοί με τα παιδιά που εμφανίζουν μαθησιακές δυσκολίες (Barker, Yeung, Dobia & Mooney, 2009), έχουν περισσότερο ενθουσιασμό και είναι πιο πιθανόν να αποφύγουν την επαγγελματική εξουθένωση (Skaalvik & Skaalvik, 2009). Ακόμα έχουν καλύτερο έλεγχο της κατάστασης στην τάξη, επιδιώκουν την αυτονομία των μαθητών

τους, ενώ μέσω της ανάθεσης έργων κινητοποιούν τους μαθητές ώστε να αναπτύξουν το αίσθημα ευθύνης και υπευθυνότητας (Woolfolk, Rosoff & Hoy, 1990).

Οι Tsakiridou & Polyzopoulou (2014) μελέτησαν τις αντιλήψεις Ελλήνων εκπαιδευτικών σχετικά με τη συμπεριληπτική εκπαίδευση παιδιών με αναπηρία από όπου προέκυψε πως οι άντρες εκπαιδευτικοί έχουν υψηλότερο αίσθημα αυτοαποτελεσματικότητας από τις γυναίκες. Πιο συγκεκριμένα, οι γυναίκες σημειώνουν υψηλότερα επίπεδα άγχους στη διαχείριση μαθητών με προβλήματα συμπεριφοράς και γενικότερων προβλημάτων στην τάξη από τους άνδρες. Επίσης, βρέθηκε υψηλή συσχέτιση των θετικών αντιλήψεων σε θέματα αναπηρίας με τις θετικές πεποιθήσεις αυτοαποτελεσματικότητας για τη διαχείριση μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Επισημαίνεται, ωστόσο, πως οι θετικές αντιλήψεις των εκπαιδευτικών διαμορφώνονται και επηρεάζονται από την προηγούμενη εργασιακή εμπειρία του εκπαιδευτικού με παιδιά με εκπαιδευτικές ανάγκες (Avramidis, & Kalyva, 2007).

Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών παίζει, επίσης, καθοριστικό ρόλο στη διαμόρφωση των πεποιθήσεων των εκπαιδευτικών. Από αρκετές έρευνες συμπεραίνεται ότι οι εκπαιδευτικοί γενικής και ειδικής αγωγής που παρακολουθούν σεμινάρια σχετικά για τον σχεδιασμό, την αξιολόγηση και την εφαρμογή παρεμβάσεων, τις μεθόδους διδασκαλίας των μαθητών και τους τρόπους συνεργασίας μεταξύ εκπαιδευτικών γενικής, ειδικής αγωγής και των υπολοίπων μελών της σχολικής μονάδας, αναπτύσσουν υψηλές πεποιθήσεις αποτελεσματικότητας για τη διαχείριση μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες και προβλήματα συμπεριφοράς (Tzivinikou, 2015. Giallo & Little 2003).

Οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής φαίνεται να χρησιμοποιούν πιο συχνά αποτελεσματικότερες πρακτικές απέναντι σε παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες καθώς η ακαδημαϊκή τους εκπαίδευση είναι εστιασμένη στο σχεδιασμό και στην εφαρμογή παρεμβάσεων σε παιδιά με δυσκολίες μάθησης, για αυτό και νιώθουν πιο αποτελεσματικοί.

Εν αντιθέσει, οι εκπαιδευτικοί γενικής εκπαίδευσης παρόλο που είναι ενημερωμένοι σε μεγάλο βαθμό για αυτές τις παρεμβάσεις, επιλέγουν όσες εφαρμόζονται στο γενικό σύνολο της τάξης (Leyser 2002) .

Το ενδιαφέρον των ερευνητών έχει στραφεί και στην επιρροή που έχει η πεποίθηση αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών προς τους μαθητές. Από έρευνες προκύπτει ότι η αυτοαποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών σχετίζεται με την κατάκτηση των γνωστικών στόχων που έχουν τεθεί για τους μαθητές και με τις επιθυμητές συμπεριφορές των μαθητών στην τάξη. Επιπλέον οι μαθητές φαίνεται να επηρεάζονται από τους εκπαιδευτικούς τους μέσω της μίμησης προτύπου και να αναπτύσσουν και οι ίδιοι υψηλό αίσθημα αυτοαποτελεσματικότητας (Margolis, McCabe, 2003)

Αιτιακές Αποδόσεις

Η Θεωρία των Αιτιακών Αποδόσεων

Κατά τις δεκαετίες 1970- 1980, το ενδιαφέρον πολλών ψυχολόγων ερευνητών στράφηκε προς τις αποδόσεις αιτιών των ατόμων. Οι αιτιακές αποδόσεις (attributions) αναφέρονται στις αντιληπτικές αιτίες των συμπεριφορών και συντελούν στη διαμόρφωση αντιλήψεων για την προσδοκία αποτελέσματος καθώς και στις συναισθηματικές αντιδράσεις σε περιστάσεις επίτευξης.

Οι θεωρίες των αιτιακών είναι γνωστικές θεωρίες, οι οποίες στηρίζονται στην υπόθεση ότι τα άτομα υποκινούνται από τις σκέψεις τους καθώς τείνουν να προσπαθούν να κατανοήσουν και να ελέγξουν το περιβάλλον αλλά και να αναζητήσουν τους αιτιώδεις παράγοντες της συμπεριφοράς των ίδιων και των γύρω τους. Οι αιτίες αυτές στηρίζονται στην υποκειμενική αντίληψη του κάθε ατόμου και μπορεί να μην ανταποκρίνονται στην αλήθεια, ωστόσο κάθε απόδοση δημιουργεί μία συναισθηματική κατάσταση και μία συμπεριφορική αντίδραση στο άτομο (White, 1959. Kelley, 1973).

Ένας από τους πιο σημαντικούς ερευνητές στο χώρο της ψυχολογίας των κινήτρων είναι ο Bernard Weiner, ο οποίος συνέβαλλε στη θεμελίωση της θεωρίας των αιτιακών αποδόσεων. Η θεωρία του Weiner βασίζεται σε τρεις υποθέσεις. Κατ' αρχάς, τα άτομα αναζητούν και επιθυμούν να γνωρίσουν τόσο τις αιτίες της δικής τους συμπεριφοράς όσο και των υπολοίπων. Κατά δεύτερον, τα άτομα δε συνηθίζουν να αποδίδουν συμπεριφορές σε τυχαίες αιτίες αλλά πιστεύουν ότι πίσω από κάθε περίπτωση υπάρχει μία λογική ερμηνεία. Τέλος, κάθε αιτιακή απόδοση που καταλήγει το άτομο επηρεάζει το συναίσθημα και τις επόμενες ενέργειές του (Elliott, Kratochwill, Littlefield Cook & Travers, 2008).

Βάσει της θεωρία του Weiner, οι άνθρωποι, στην προσπάθεια τους να κατακτήσουν τη γνώση, αποδίδουν διάφορες αιτίες οι οποίες συνδιαμορφώνονται από περιβαλλοντικούς

και προσωπικούς παράγοντες. Οι πρώτοι περιλαμβάνουν εξειδικευμένες πληροφορίες, κοινωνικούς κανόνες και στοιχεία που χαρακτηρίζουν μια κατάσταση, ενώ οι δεύτεροι αναφέρονται στα αιτιώδη σχήματα που διαμορφώνει το άτομο βασισμένο σε προηγούμενες εμπειρίες. Η επίδραση των δύο παραγόντων ονομάζεται διαδικασία των αιτιακών αποδόσεων (Weiner, 1992).

Σύμφωνα με τον Weiner (1986), υπάρχουν τρεις διαστάσεις για τις αιτιακές αποδόσεις που ορίζει το άτομο και κατηγοριοποιούνται με βάση τον τόπο της αιτίας, τη σταθερότητα και τη δυνατότητα ελέγχου. Κάθε διάσταση επιφέρει διαφορετικές ψυχολογικές, συναισθηματικές και συμπεριφορικές συνέπειες στο άτομο.

Αρχικά, η διάσταση του τόπου της αιτίας αφορά το κατά πόσο το άτομο αντιλαμβάνεται την αιτία ως εσωτερική ή εξωτερική. Η κλίση ή αλλιώς η μακρόχρονη προσπάθεια ή ικανότητα καθώς και οι δεξιότητες/ γνώσεις ή προσπάθεια ταξινομούνται ως εσωτερικές αιτίες. Από την άλλη μεριά, τα αντικειμενικά χαρακτηριστικά ενός έργου ή δυσκολία του έργου και η ευκαιρία ή τύχη χαρακτηρίζονται ως εξωτερικές αιτιακές αποδόσεις (Weiner, 1986). Ο τόπος μιας αιτίας σχετίζεται με την αυτοεκτίμηση του ατόμου, καθώς οι εσωτερικές αποδόσεις προάγουν θετικά συναισθήματα αυτοεκτίμησης σε περίπτωση επιτυχίας και λιγότερο αρνητικά σε περίπτωση αποτυχίας, σε σχέση με τις εξωτερικές αιτίες (Weiner, 1985)

Ο Weiner (1971) υποστήριξε πως ο τόπος ελέγχου εμπεριέχει τη διάσταση της σταθερότητας. Η διάσταση αυτή αναφέρεται στη σταθερότητα ή στην αστάθεια, στο πέρασμα του χρόνου, μιας συγκεκριμένης μεταβλητής. Για παράδειγμα η ικανότητα και η προσπάθεια είναι δύο εσωτερικές αιτίες, ωστόσο η πρώτη θεωρείται σχετικά σταθερή, ενώ η δεύτερη διαφοροποιείται ανάλογα τις περιστάσεις. Επίσης, η δυσκολία του έργου και η τύχη έχουν εξωτερική αιτιακή έδρα, όμως τα αντικειμενικά χαρακτηριστικά του έργου συνήθως

είναι σταθερά, ενώ η τύχη μπορεί να αλλάξει κατά περίπτωση (Schunk, Printrich & Meece, 2010).

Η διάσταση της σταθερότητας είναι πολύ σημαντική για τις μετέπειτα ενέργειες του ατόμου. Για παράδειγμα αν κάποιος αποδώσει σε σταθερή αιτία το αποτέλεσμα μιας κατάστασης, τότε είναι πολύ πιθανόν να αναμένει στο μέλλον το ίδιο αποτέλεσμα. Αν όμως το αποδώσει σε ασταθή αιτία τότε θα θεωρήσει πως η έκβαση της κατάστασης μπορεί να μεταβληθεί στο μέλλον, σε επιτυχία ή αποτυχία, ανάλογα με την εξέλιξη των γεγονότων (Κωσταρίδου- Ευκλείδη, 1999). Επιπλέον, η σταθερότητα προκαλεί στο άτομο συναισθήματα αισιοδοξίας και ασφάλειας, ενώ η αστάθεια, συναισθήματα άγχους και αβεβαιότητας (Weiner, 1985)

Μία τρίτη διάσταση που όρισε ο Weiner στη θεωρία του, είναι αυτή της δυνατότητας ελέγχου η οποία αναφέρεται στην άσκηση ελέγχου του ατόμου πάνω σε ένα αίτιο. Υπάρχει υψηλή συσχέτιση και αλληλεπίδραση των τριών διαστάσεων. Ειδικότερα, οι εσωτερικές, σταθερές μεταβλητές (προσπάθεια) και οι εσωτερικές, ασταθείς (δεξιότητες και γνώσεις) χαρακτηρίζονται ως ελέγξιμες αιτίες, αφού εμπεριέχουν την ενεργό συμμετοχή του ίδιου του ατόμου. Επίσης, οι εξωτερικοί, σταθεροί παράγοντες (προκατάληψη) και οι εξωτερικοί, ασταθείς (βοήθεια από άλλο άτομο) παρόλο που δεν καθορίζονται από το ίδιο το άτομο, θεωρούνται ελέγξιμοι γιατί ελέγχονται από άλλους. Αντίθετα, οι εσωτερικές, σταθερές μεταβλητές (κλίση), οι εσωτερικές, ασταθείς (διάθεση), οι εξωτερικές σταθερές (δυσκολία του έργου) και οι εξωτερικές, ασταθείς (ευκαιρία, τύχη) είναι μη ελέγξιμες αιτίες, αφού το άτομο φαίνεται να μην μπορεί να επηρεάσει το αποτέλεσμα (Weiner, 1986).

Ο χαρακτηρισμός μιας αιτίας ως ελέγξιμη ή μη επηρεάζει το συναίσθημα του ατόμου, καθώς όπως φαίνεται οι ελεγχόμενες αιτίες μιας προσωπικής αποτυχίας προάγουν το συναίσθημα της ενοχής ενώ οι μη ελεγχόμενες, το συναίσθημα της ντροπής (Weiner, 1985).

Από την άλλη μεριά η απόδοση μιας επιτυχίας σε εσωτερικές, σταθερές και ελέγξιμες αιτίες αυξάνουν τις προσδοκίες για μελλοντική επιτυχία και τα επίπεδα αυτοαποτελεσματικότητας στο άτομο (Weiner, 2006)

Οι Αιτιακές Αποδόσεις των Εκπαιδευτικών

Οι αιτιακές αποδόσεις των εκπαιδευτικών αναφέρονται στους παράγοντες που θεωρούν οι ίδιοι ότι συντελείται η συμπεριφορά των μαθητών τους. Τα άτομα, όπως και οι εκπαιδευτικοί, προκειμένου να ανιχνεύσουν τη σύνδεση μεταξύ αιτιών και αποτελεσμάτων λαμβάνουν υπόψη εξωτερικές ενδείξεις και πληροφορίες από το περιβάλλον καθώς επίσης, γνώσεις και σχήματα εντός του ατόμου (Heider, 1958).

Είναι γεγονός πως οι εκπαιδευτικοί λειτουργούν ως εξωτερικοί παρατηρητές των μαθητών τους και όχι ως τα άτομα που ενεργούν, επομένως οι αιτιακές αποδόσεις που επιλέγουν προκύπτουν από τα στοιχεία που έχουν συλλέξει εντός και εκτός της τάξης. Έτσι για παράδειγμα σε μία ενδεχόμενη αποτυχία μαθητή σε τεστ, ο εκπαιδευτικός θα αξιολογήσει τη συνολική επίδοση του μαθητή στο συγκεκριμένο μάθημα, ώστε να διαπιστώσει εάν η αποτυχία του οφείλεται σε έλλειψη προσπάθειας ή ικανότητας. Ο τρόπος που θα επιλέξει ο δάσκαλος να επανατροφοδοτήσει τους μαθητές, θα επηρεάσει τις μετέπειτα ενέργειες τους, καθώς η απόδοση της αιτίας σε ελεγχόμενο παράγοντα (έλλειψη προσπάθειας) μπορεί να υποκινήσει τους μαθητές να προσπαθήσουν περισσότερο στο μέλλον. Αντίστοιχα η απόδοση σε μη ελεγχόμενο παράγοντα (ικανότητα) ενδέχεται να αποτρέψει τους μαθητές από το να έχουν προσδοκία για μία μελλοντική επιτυχία (Schunk Pintrich & Meece, 2010).

Οι εκπαιδευτικοί συχνά αποδίδουν αιτίες σε καταστάσεις επηρεαζόμενοι από τις πληροφορίες που λαμβάνουν για τη δυσκολία του έργου δεδομένης της επίδοσης των άλλων. Αν για παράδειγμα σχεδόν όλοι οι μαθητές σε μία τάξη αποτύχουν ή επιτύχουν σε ένα διαγώνισμα, τότε είναι πιθανόν ο εκπαιδευτικός να θεωρήσει πως αυτό οφείλεται σε

εξωτερικούς παράγοντες (δυσκολία/ ευκολία του έργου), ενώ για τους μαθητές που κατάφεραν να ξεχωρίσουν από τους υπόλοιπους η αιτία επιτυχίας ή αποτυχίας αποδίδεται σε εσωτερικούς παράγοντες (ικανότητα, προσπάθεια) (Schunk Pintrich & Meece, 2010).

Οι Μαντορουλίου & Παδελιάδου (2002) διαπίστωσαν πως οι χαμηλές επιδόσεις των μαθητών αποδίδονταν από τους εκπαιδευτικούς πιο συχνά σε εξωτερικούς παράγοντες (αρνητική στάση των γονέων, μαθησιακές δυσκολίες) απ' ό τι σε εσωτερικούς (ικανότητα εκπαιδευτικών). Αντίθετα, η πρόοδος των μαθητών φάνηκε να χαρακτηρίζεται από τους ίδιους ως προσωπικό επίτευγμα καθώς αυτή αποδίδεται σε εσωτερικούς παράγοντες (χρήση αποτελεσματικών στρατηγικών διδασκαλίας).

Οι αποδόσεις που επιλέγουν οι εκπαιδευτικοί επηρεάζουν τις μετέπειτα συμπεριφορές και το συναίσθημα τους. Αν για παράδειγμα η αιτία μιας αποτυχίας ενός μαθητή θεωρηθεί πως είναι η έλλειψη προσπάθειας, τότε ενδέχεται ο εκπαιδευτικός να αισθανθεί απογοήτευση και να μην επιμείνει ιδιαίτερα να βοηθήσει τον συγκεκριμένο μαθητή. Αντίθετα, αν ένας μαθητής αποτύχει παρά την προσπάθεια που έχει καταβάλει, τότε ο εκπαιδευτικός είναι πιθανόν να αισθανθεί λύπη καθώς θα αποδώσει την αποτυχία σε έλλειψη ικανότητας (Georgiou, Christou, Stavrinides & Panaoura 2002).

Οι Αιτιακές Αποδόσεις των Εκπαιδευτικών Γενικής και Ειδικής Αγωγής σε Μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες

Πολλοί ερευνητές έχουν στρέψει το ενδιαφέρον τους στους αιτιολογικούς παράγοντες των εκπαιδευτικών για τις μαθησιακές δυσκολίες. Από τις έρευνες προκύπτει πως αρκετοί εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι οι μαθητές έχουν μαθησιακές δυσκολίες λόγω εσωτερικών και μη ελεγχόμενων παραγόντων (ικανότητα) φανερώνοντας, έτσι, και την αντίληψη τους για τη σταθερότητα των δυσκολιών αυτών (Clark & Artiles, 2000).

Οι εκπαιδευτικοί γενικής εκπαίδευσης φαίνεται να έχουν χαμηλές προσδοκίες για τους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες ακόμα και αν εκείνοι καταβάλλουν μεγάλη

προσπάθεια. Επιπλέον κάποιοι τείνουν να αποδίδουν τις μαθησιακές δυσκολίες σε απροθυμία του ίδιου του μαθητή να εμπλακεί στη μαθησιακή διαδικασία και όχι στην πραγματική αιτιολογία των δυσκολιών του (Lee & Zentall, 2012).

Όπως έχει αναφερθεί στο προηγούμενο κεφάλαιο, ο τρόπος που θα επικοινωνήσει ο εκπαιδευτικός με τους μαθητές αλληλεπιδρά στο συναίσθημα και στη συμπεριφορά και των δύο. Συνεπώς οι εκπαιδευτικοί δεν επιβάλλουν εύκολα τιμωρία στα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες, προκειμένου να μη μειωθεί η αυτοεκτίμηση τους, επιλέγουν όμως εξωτερικές αμοιβές προς ενθάρρυνση συνέχισης της προσπάθειας τους (Tournaki & Podell, 2005).

Από την άλλη μεριά οι αιτίες που θα αποδώσει ο εκπαιδευτικός τις δυσκολίες των μαθητών του θα τροφοδοτήσει αντίστοιχες δικές τους συναισθηματικές αντιδράσεις. Οι Clark & Articles (2000) διαπίστωσαν πως η απόδοση σε υψηλή/ χαμηλή ικανότητα των μαθητών που αποτυγχάνουν συνήθως επηρεάζει τους εκπαιδευτικούς δημιουργώντας τους συναισθήματα οργής και λύπης αντίστοιχα. Εν τούτοις κάποιοι εκπαιδευτικοί αισθάνονται πιο συχνά θυμό και λιγότερο συχνά το συναίσθημα της λύπης για τα αγόρια μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες και υψηλές ικανότητες, ο οποίοι δεν προσπαθούν αρκετά, σε σχέση με τους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες και χαμηλή ικανότητα, ο οποίοι καταβάλλουν μεγάλη προσπάθεια. Τέλος, κάποιοι εκπαιδευτικοί εμφανίζονται πιο υπομονετικοί με μαθητές που παρουσιάζουν δυσκολίες αλλά προσπαθούν, ενώ όταν ,παρά τις προσπάθειες τους, αποτυγχάνουν αισθάνονται θλίψη και αποδίδουν τις αιτίες της αποτυχίας σε μη ελεγκτικούς παράγοντες.

Ανάμεσα στους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες συγκαταλέγονται και οι μαθητές με κοινωνικο-συναισθηματικά και συμπεριφορικά προβλήματα. Οι MacFarlane, Marks & Woolfson (2013) μελέτησαν τις αντιλήψεις εκπαιδευτικών απέναντι σε παιδιά με τέτοιες δυσκολίες και τις αιτίες που τις απέδιδαν. Από την έρευνα διαπιστώθηκε υψηλή

συσχέτιση των θετικών αντιλήψεων και της πρόθεσης διδασκαλίας σε αυτά τα παιδιά με τις αιτιολογικές τους αποδόσεις σε ελέγξιμους και μεταβαλλόμενους παράγοντες.

Οι Machts, Kaiser, Schmidt & Moller (2016) μελέτησαν τις αιτιολογικές αξιολογήσεις των εκπαιδευτικών στις καταστάσεις επίτευξης των μαθητών με υψηλές ικανότητες- ταλέντα. Τα πορίσματα της έρευνας έδειξαν πως οι εκπαιδευτικοί τείνουν να αποδίδουν την ικανότητα των μαθητών σε γνωστικά και ακαδημαϊκά χαρακτηριστικά, παραλείποντας να εντάξουν στην αξιολόγηση τους άλλες παραμέτρους, όπως η δημιουργικότητα. Επομένως οι μαθητές με υψηλές ικανότητες συχνά αξιολογούνται χαμηλότερα από την πραγματική τους επίδοση, αφού τα αξιολογητικά μέσα δεν αντιπροσωπεύουν τη γενική εικόνα τους.

Συχνά παρατηρείται συνοσηρότητα στους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες και διαταραχή ελλειμματικής προσοχής- υπερκινητικότητα (ΔΕΠ-Υ). Οι Wood, Stephen & Benton (2005) κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι εκπαιδευτικοί έχουν πιο θετικά συναισθήματα για τους μαθητές που έχουν διαγνωστεί με ΔΕΠ-Υ, από εκείνους που παρουσιάζουν παρόμοια συμπτωματολογία στην τάξη αλλά δεν έχουν διάγνωση. Μάλιστα μεγάλο ποσοστό των εκπαιδευτικών κρίνουν την εν λόγω διαταραχή ως μη ελεγχόμενη, όπως συμβαίνει και με τις ειδικές μαθησιακές δυσκολίες. Συνεπώς στην περίπτωση όπου υπάρχουν μαθητές με ΔΕΠ-Υ που λαμβάνουν ή δε λαμβάνουν φαρμακευτική αγωγή, οι εκπαιδευτικοί συνήθως αναπτύσσουν πιο θετικά συναισθήματα απέναντι στους πρώτους δεδομένης της αντίληψης τους πως έχουν λιγότερο έλεγχο των αντιδράσεων τους.

Οι αιτιολογικές αποδόσεις των εκπαιδευτικών για τους μαθητές που εμφανίζουν δυσκολίες μάθησης επηρεάζονται με άμεσο ή έμμεσο τρόπο και συνδιαμορφώνονται μέσα από πλήθος παραγόντων. Η επαγγελματική εμπειρία και τα θετικά συναισθήματα προς την αναπηρία αποτελούν σημαντικοί προγνωστικοί παράγοντες αιτιολογικού προσδιορισμού των

μαθησιακών δυσκολιών και των μετέπειτα συναισθηματικών αντιδράσεων. Κατά συνέπεια οι εκπαιδευτικοί που έχουν εμπειρία διδασκαλίας σε παιδιά που παρουσιάζουν τέτοιες δυσκολίες και έχουν αναπτύξει συναισθήματα συμπόνιας (sympathy) απέναντι τους, είναι πιο πιθανόν να αποδώσουν τις αιτίες των προβλημάτων σε εξωτερικούς, μη σταθερούς και ελεγχόμενους παράγοντες, όπως ο τρόπος διδασκαλίας (Woolfson & Brady, 2009).

Σε ασυμφωνία με τα παραπάνω πορίσματα έρχονται τα ευρήματα μιας έρευνας των Brady & Woolfson (2008) σύμφωνα με τα οποία οι εκπαιδευτικοί με περισσότεροι από 15 χρόνια εμπειρία απέδωσαν τις μαθησιακές δυσκολίες σε εσωτερικούς παράγοντες, εν αντιθέσει οι εκπαιδευτικοί που είχαν λιγότερο από 15 χρόνια επαγγελματικής πείρας θεώρησαν ότι αυτές είναι αποτέλεσμα εξωτερικών και ελέγξιμων συνθηκών. Τα αποτελέσματα αυτά ενδεχομένως να ερμηνεύονται από το γεγονός πως οι νεώτεροι εκπαιδευτικοί, κατά τη διάρκεια των ακαδημαϊκών σπουδών τους, εκπαιδεύονται σε πιο σύγχρονες προσεγγίσεις της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης βάσει των οποίων οι μαθησιακές δυσκολίες, έως ένα βαθμό, είναι ελέγξιμες και εξελίξιμες.

Πλήθος ερευνητών έχει ασχοληθεί με τη συγκριτική μελέτη του τρόπου αντίληψης της φύσεως των μαθησιακών δυσκολιών ανάμεσα στις δύο κατηγορίες εκπαιδευτικών, ειδικής και γενικής αγωγής. Οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής είναι πιο εξοικειωμένοι με τους μαθητές με αναπηρία ή ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και εκφράζουν περισσότερα θετικά συναισθήματα για αυτούς, σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς της γενικής τάξης. Ως εκ τούτου αποδίδουν πιο συχνά τις δυσκολίες σε μη σταθερούς και ελέγξιμους παράγοντες καθώς θεωρούν ότι επιδέχονται κάποιο ποσοστό βελτίωσης. Οι πεποιθήσεις αυτές επηρεάζονται και από τα περιβαλλοντικά και εσωτερικά χαρακτηριστικά του κάθε μαθητή, όπως για παράδειγμα η υποστήριξη που παρέχεται στους μαθητές από το οικογενειακό τους περιβάλλον ή τα χαρακτηριστικά της διάγνωσης (Brady & Woolfson, 2008).

Οι Woolfson, Grant & Campbell (2009) επιβεβαίωσαν τα παραπάνω πορίσματα μέσω της μελέτης τους για τις αιτιολογικές αντιλήψεις των εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής αγωγής σε παιδιά με χαμηλή επίδοση και ειδικές μαθησιακές δυσκολίες. Τα ευρήματα της εν λόγω έρευνας φανερώνουν πως οι εκπαιδευτικοί γενικής αγωγής διαχωρίζουν τον τρόπο αντιμετώπισης των μαθητών με διάγνωση «ειδικές μαθησιακές δυσκολίες» από αυτόν των υπολοίπων μαθητών, καθώς αντιλαμβάνονται τις δυσκολίες τους ως αμετάβλητες και μη ελέγξιμες από τους ίδιους. Από την άλλη μεριά, οι εκπαιδευτικοί που εργάζονται σε ειδικά πλαίσια θεωρούν τις διαγνωσμένες δυσκολίες των παιδιών ως μη σταθερές και ελεγχόμενες, όπως αντίστοιχα πιστεύουν και για τα υπόλοιπα παιδιά.

Παρόμοια αποτελέσματα προκύπτουν και στην ελληνική πραγματικότητα. Οι Έλληνες εκπαιδευτικοί γενικής εκπαίδευσης ανάγουν ως αιτία των μαθησιακών δυσκολιών την έλλειψη ικανότητας, προβάλλοντας την πεποίθηση τους για τη σταθερή και μη εξελίξιμη εικόνα των μαθητών τους. Αντίθετα, οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής σε μια προσπάθεια να βοηθήσουν στην πρόοδο των μαθητών, επιλέγουν να εστιάζουν σε μεταβλητούς και ευπροσάρμοστους παράγοντες, όπως την προσπάθεια και στη δυσκολία του έργου (Vlachou, Eleftheriadou & Mettallidou, 2013).

Καθώς οι αιτιολογικές πεποιθήσεις επηρεάζουν και τις ακόλουθες συναισθηματικές αντιδράσεις, παρατηρούνται διαφοροποιήσεις ανάμεσα και στις δύο κατηγορίες εκπαιδευτικών. Επομένως οι εκπαιδευτικοί της γενικής τάξης έχουν χαμηλές προσδοκίες, αισθάνονται συνήθως οίκτο για τους μαθητές που θεωρούν ότι αποτυγχάνουν λόγω χαμηλής ικανότητας και θυμό για αυτούς που θεωρούν ότι καταβάλλουν λιγότερη προσπάθεια. Εν αντιθέσει, οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής αξιολογούν με πιο θετικό τρόπο την πρόοδο των μαθητών καθώς αποδίδουν πιο συχνά την αποτυχία τους σε εξωτικούς, ασταθείς και ελέγξιμους παράγοντες (δυσκολία του έργου) (Vlachou, Eleftheriadou & Mettallidou, 2013).

Το γεγονός πως όλο και περισσότεροι μαθητές με αναπηρία και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες φοιτούν σε σχολεία γενικής εκπαίδευσης σε συνδυασμό με τις συνεχείς επιμορφώσεις των εκπαιδευτικών, οδηγεί στην εξοικείωση, τη δημιουργία θετικών αντιλήψεων δασκάλων και της γενικής τάξης. Συνεπώς παρατηρείται πως όλο και περισσότεροι εκπαιδευτικοί γενικής εκπαίδευσης ανατρέπουν την πεποίθηση πως οι μαθησιακές δυσκολίες προέρχονται από αμετάβλητα εσωτερικά χαρακτηριστικά και αντιλαμβάνονται τις δυσκολίες με πιο ευέλικτο και προσαρμοστικό τρόπο (Avramidis, Bayliss & Burden, 2000. Brady & Woolfson, 2008).

Αιτιακές Αποδόσεις και Αυτοαποτελεσματικότητα Εκπαιδευτικών Γενικής και Ειδικής Αγωγής σε Παιδιά με Μαθησιακές Δυσκολίες

Καθώς η αυτοαποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών αναφέρεται στις προσωπικές πεποιθήσεις αποτελεσματικής αντιμετώπισης δυσκολιών, αλληλοεπιδρά με τον τρόπο προσαρμογής των αιτιών που αποδίδονται στις επιτυχίες ή τις αποτυχίες των μαθητών (Woolfson, Grant & Campbell, 2009) .

Το γεγονός πως οι εκπαιδευτικοί με υψηλό αίσθημα αυτοπεποίθησης θέτουν στόχους για τους μαθητές τους, σχεδιάζουν εξατομικευμένες παρεμβάσεις, προσαρμόζουν ανάλογες δραστηριότητες και είναι πρόθυμοι να βοηθήσουν τους μαθητές που γνωρίζουν ότι θα αποτύχουν υποδηλώνει την πεποίθησή τους πως οι δυσκολίες των μαθητών επιδέχονται εξέλιξη καθώς οφείλονται σε μη σταθερούς και ελέγξιμους παράγοντες (προσπάθεια, δυσκολία του έργου) (Brady & Woolfson, 2008. Tschannen-Moran & Woolfolk, 2001).

Ειδικότερα, οι εκπαιδευτικοί που πιστεύουν ότι μπορούν να καταφέρουν την ενεργό εμπλοκή του μαθητή με μαθησιακές δυσκολίες στη μαθησιακή διαδικασία και να διαχειριστούν με πιο αποτελεσματικό τρόπο τις δυσκολίες τους στην τάξη, τείνουν να αποδίδουν τη σχολική αποτυχία σε περιβαλλοντικούς παράγοντες, ενώ παράλληλα θεωρούν πως οι δυσκολίες των μαθητών είναι ελέγξιμες και εξελίξιμες (Μπαμπανάσιου, 2010).

Οι πεποιθήσεις αυτοαποτελεσματικότητας σχετίζονται σε μεγάλο βαθμό με τις αξιολογικές εκτιμήσεις των εκπαιδευτικών για τους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες. Πιο συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί με υψηλό αίσθημα αυτοαποτελεσματικότητας φαίνεται να αποδίδουν υψηλότερες βαθμολογίες σε μαθητές με δυσκολίες μάθησης που προσπαθούν ακόμα και αν έχουν χαμηλή ικανότητα επίτευξης (Καραϊσκού, 2018).

Εν αντιθέσει οι εκπαιδευτικοί με αρνητικές πεποιθήσεις αυτοαποτελεσματικότητας αποφεύγουν να αναλάβουν δράση στην αντιμετώπιση κρίσιμων καταστάσεων προκειμένου να μην αισθανθούν αποτυχία. Δεδομένου της πεποίθησης τους ότι η κατάσταση είναι μη αναστρέψιμη και μη ελέγξιμη από τους ίδιους επιλέγουν να είναι πιο αποστασιοποιημένοι και αμέτοχοι (Tschannen-Moran & Woolfolk, 2001). Συνεπώς, οι εκπαιδευτικοί που αντιλαμβάνονται τις δυσκολίες των παιδιών ως λιγότερο διαχειρίσιμες και ελέγξιμες, τείνουν να έχουν χαμηλότερες πεποιθήσεις αυτοαποτελεσματικότητας (Giallo & Little, 2003).

Στα προηγούμενα κεφάλαια αναφέρθηκαν έρευνες που εστίαζαν στην αυτοαποτελεσματικότητα εκπαιδευτικών ειδικής και γενικής αγωγής στην αντιμετώπιση μαθησιακών δυσκολιών. Τα αποτελέσματα των ερευνών κάνουν σαφές πως οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής παρουσιάζουν υψηλότερο αίσθημα αυτοαποτελεσματικότητας από τους εκπαιδευτικούς της γενικής τάξης. Οι Woolfson, Grant & Campbell (2009) επιβεβαίωσαν τα πορίσματα αυτά και συσχέτισαν τα επίπεδα αυτοαποτελεσματικότητας των δύο κατηγοριών των εκπαιδευτικών με τις αιτιακές τους αποδόσεις. Προέκυψε πως οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής εμφανίζονται πιο αισιόδοξοι αναφορικά με τον έλεγχο της προόδου των μαθητών τους καθώς θεωρούν πως οι μαθησιακές δυσκολίες αποδίδονται σε εξωτερικούς, ελέγξιμους και εξελίξιμους παράγοντες (προσπάθεια, δυσκολία του έργου). Από την άλλη μεριά οι εκπαιδευτικοί γενικής εκπαίδευσης φαίνονται να αισθάνονται λιγότερο επαρκείς στο χειρισμό τέτοιων καταστάσεων θεωρώντας πως οι μαθησιακές δυσκολίες είναι αποτέλεσμα εσωτερικών, σταθερών και μη ελέγξιμων παραγόντων (ικανότητα).

Σκοπός και Αναγκαιότητα της Παρούσας Έρευνας

Στην παρούσα έρευνα διερευνάται η σχέση μεταξύ της αυτοαποτελεσματικότητας και των αιτιακών αποδόσεων των εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής αγωγής σε παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες. Οι δύο μεταβλητές φαίνεται να συνυπάρχουν με έναν αλληλεξαρτώμενο τρόπο, τροφοδοτώντας στα άτομα μία σειρά συμπεριφορικών και συναισθηματικών αντιδράσεων. Ειδικότερα, οι αιτιακές αποδόσεις επηρεάζουν και επηρεάζονται από τις πεποιθήσεις αυτοαποτελεσματικότητας οι οποίες υποκινούν, με τη σειρά τους, τα άτομα να προσδιορίσουν τους στόχους τους και να κινηθούν ανάλογα προκειμένου να τους υλοποιήσουν. Επιπλέον οι διαφοροποιήσεις των δύο μεταβλητών ανάμεσα στις δύο κατηγορίες εκπαιδευτικών (γενικής, ειδικής αγωγής) φανερώνουν τις διαφορές στον τρόπο αντίληψης των παραγόντων που ευνοούν την εμφάνιση των μαθησιακών δυσκολιών και στην επιλογή καταλληλότερης μεθόδου της αντιμετώπισης τους (Woolfson, Grant & Campbell 2009)

Βασικός σκοπός της παρούσας έρευνας είναι α) να διερευνηθούν οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής αγωγής αναφορικά με τον τόπο της αιτίας των μαθησιακών δυσκολιών, τη σταθερότητα της μαθησιακής επίδοσης των μαθητών αυτών και τη δυνατότητα τροποποίησης της σχολικής απόδοσης τους, β) να διερευνηθούν οι πεποιθήσεις αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής αγωγής στην αντιμετώπιση των μαθησιακών δυσκολιών, γ) να διερευνηθεί η σχέση ανάμεσα στις αιτιακές αποδόσεις και τις πεποιθήσεις αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής αγωγής σε παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες.

Πιο συγκεκριμένα στην παρούσα έρευνα απαντώνται τα ακόλουθα ερευνητικά ερωτήματα:

1. Διαφέρουν οι αιτιακές αποδόσεις των εκπαιδευτικών του τόπου αιτίας, της σταθερότητας και του ελέγχου της σχολικής επίδοσης σε μαθητές με ή χωρίς μαθησιακές δυσκολίες , με υψηλή ή χαμηλή προσπάθεια και υψηλή ή χαμηλή ικανότητα ανάλογα με τον τύπο της σχολικής μονάδας που εργάζονται (γενικό ή ειδικό πλαίσιο); Αναμένεται οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής να αναφέρουν εξωτερικούς, μεταβλητούς και ελέγξιμους αιτιολογικούς παράγοντες των μαθησιακών δυσκολιών ενώ οι εκπαιδευτικοί γενικής εκπαίδευσης εσωτερικούς, σταθερούς και μη ελέγξιμους (Woolfson, Grant & Campbell 2009)
2. Διαφέρουν οι πεποιθήσεις αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών με βάση τον τύπο της σχολικής μονάδας που εργάζονται; Αναμένεται οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής να αναφέρουν υψηλότερες τιμές αυτοαποτελεσματικότητας στη διαχείριση μαθησιακών δυσκολιών από τους εκπαιδευτικούς γενικής εκπαίδευσης (Woolfson, Grant & Campbell 2009)
3. Διαφέρουν οι αιτιακές αποδόσεις των εκπαιδευτικών του τόπου αιτίας, της σταθερότητας και του ελέγχου της σχολικής επίδοσης σε μαθητές με ή χωρίς μαθησιακές δυσκολίες , με υψηλή ή χαμηλή προσπάθεια και υψηλή ή χαμηλή ικανότητα, οι πεποιθήσεις αυτοαποτελεσματικότητας και οι εκτιμήσεις των εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής αγωγής για τη σχολική επίδοση των μαθητών, ανάλογα με την παρακολούθηση ή όχι σεμιναρίου, το φύλο των εκπαιδευτικών, τα έτη προϋπηρεσίας και το επίπεδο εκπαίδευσης τους; Αναμένεται οι άντρες εκπαιδευτικοί και εκπαιδευτικοί με περισσότερα έτη προϋπηρεσίας και εξειδίκευση στις μαθησιακές δυσκολίες να αναφέρουν υψηλότερες τιμές αυτοαποτελεσματικότητας καθώς επίσης εξωτερικούς, μεταβλητούς και ελέγξιμους αιτιακούς παράγοντες των μαθησιακών δυσκολιών (Woolfson & Brady, 2009. Tzivinikou, 2015. Tsakiridou & Polyzopoulou 2014).

4. Διαφέρουν οι εκτιμήσεις των εκπαιδευτικών για τη σχολική επίδοση των μαθητών με ή χωρίς μαθησιακές δυσκολίες, υψηλή ή χαμηλή προσπάθεια και υψηλή ή χαμηλή ικανότητα με βάση τον τύπο σχολικής μονάδας που εργάζονται;
Αναμένεται οι εκπαιδευτικοί που εργάζονται σε γενικά πλαίσια να αναφέρουν υψηλότερες αξιολογικές εκτιμήσεις για τη σχολική επίδοση σε μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες από τους εκπαιδευτικούς που εργάζονται σε ειδικά πλαίσια (Tournaki & Podell, 2005).
5. Υπάρχουν συσχετίσεις μεταξύ των πεποιθήσεων αυτοαποτελεσματικότητας και των εκτιμήσεων των εκπαιδευτικών για τη σχολική επίδοση των μαθητών με ή χωρίς μαθησιακές δυσκολίες, υψηλή ή χαμηλή προσπάθεια και υψηλή ή χαμηλή ικανότητα με βάση τον τύπο σχολικής μονάδας που εργάζονται;
6. Υπάρχουν συσχετίσεις μεταξύ των πεποιθήσεων αυτοαποτελεσματικότητας και των αιτιακών αποδόσεων των εκπαιδευτικών του τόπου αιτίας, της σταθερότητας και του ελέγχου της σχολικής επίδοσης σε μαθητές με ή χωρίς μαθησιακές δυσκολίες, με υψηλή ή χαμηλή προσπάθεια και υψηλή ή χαμηλή ικανότητα ανάλογα με τον τύπο της σχολικής μονάδας που εργάζονται; Αναμένεται οι εκπαιδευτικοί που εργάζονται σε ειδικά πλαίσια να αναφέρουν υψηλότερα επίπεδα αυτοαποτελεσματικά καθώς επίσης να αποδώσουν σε εξωτερικούς μεταβλητούς και ελέγξιμους αιτιακούς παράγοντες τις μαθησιακές δυσκολίες σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς που εργάζονται σε γενικά πλαίσια (Woolfson, Grant & Campbell 2009).

Μέθοδος

Στατιστικές Τεχνικές

Η καταχώρηση των δεδομένων καθώς και η ανάλυση αυτών έγινε με τη χρήση του προγράμματος στατιστικών εφαρμογών SPSS έκδοσης 25 (IBM Statistical Package for Social Sciences for Windows, Version 25.0. Armonk, NY: IBM Corp). Σε όλες τις αναλύσεις το επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας τέθηκε στο 5%.

Αναλυτικά ως προς τις στατιστικές μεθόδους που χρησιμοποιήθηκαν, για τον έλεγχο της αξιοπιστίας των ερευνητικών εργαλείων αξιοποιήθηκε ο συντελεστής εσωτερικής συνέφειας Cronbach's alpha.

Η περιγραφή των δημογραφικών και επαγγελματικών χαρακτηριστικών του δείγματος έγινε με χρήση της απόλυτης (n) και της σχετικής συχνότητας (%). Για τις ποσοτικές παραμετρικές (για αυτά που πληρούνταν η υπόθεση της κανονικότητας) μεταβλητές, χρησιμοποιήθηκε ο μέσος όρος (M.O.) και η τυπική απόκλιση (T.A.) ενώ για τις μη παραμετρικές μεταβλητές έγινε χρήση της διαμέσου (Δ) και του ενδοτεταρτημοριακού εύρους (ETE). Η κανονικότητα ελέγχθηκε με τα τεστ Kolmogorov-Smirnov και Shapiro-Wilk καθώς και με την ασυμμετρία και κύρτωση.

Για τη διερεύνηση των διαφορών μεταξύ χαρακτηριστικών με δύο επίπεδα, έγινε χρήση του ελέγχου t -test (για τα παραμετρικά δεδομένα) και ελέγχθηκε η υπόθεση ίσων διακυμάνσεων (Levene's test). Για τα δεδομένα που δεν πληρούνταν η υπόθεση της κανονικότητας χρησιμοποιήθηκε ο έλεγχος Mann-Whitney U. Για τη διερεύνηση των στατιστικών διαφορών μεταξύ χαρακτηριστικών με τρία επίπεδα χρησιμοποιήθηκε είτε η παραμετρική ανάλυση διακύμανσης (ANOVA) με τις αντίστοιχες post-hoc Bonferroni αναλύσεις είτε ο μη παραμετρικός έλεγχος Kruskal Wallis H.

Για την ανάλυση συσχετίσεων, έγινε η χρήση του μη παραμετρικού συντελεστή συσχέτισης Spearman rho.

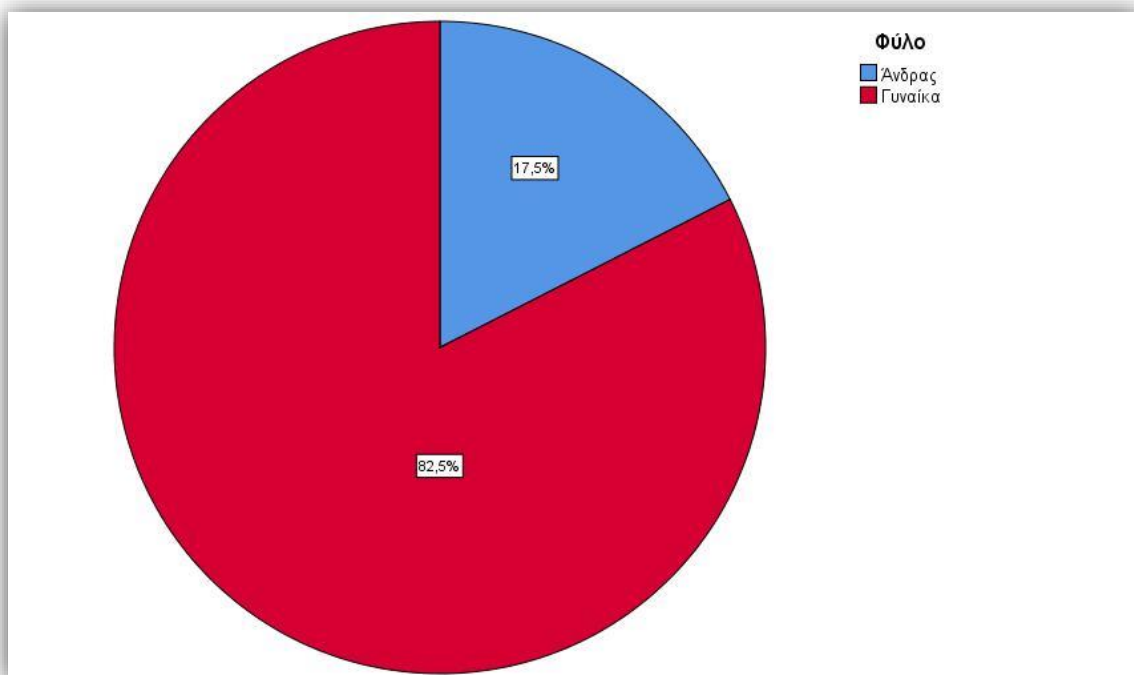
Περιγραφική Ανάλυση

Η συγκεκριμένη ενότητα αφορά στη διαγραμματική παρουσίαση των δημογραφικών και των επαγγελματικών χαρακτηριστικών του δείγματος καθώς και στην παρουσίαση των

περιγραφικών μέτρων των κλιμάκων που προέκυψαν από τη βαθμολόγηση (scoring) των ερωτηματολογίων.

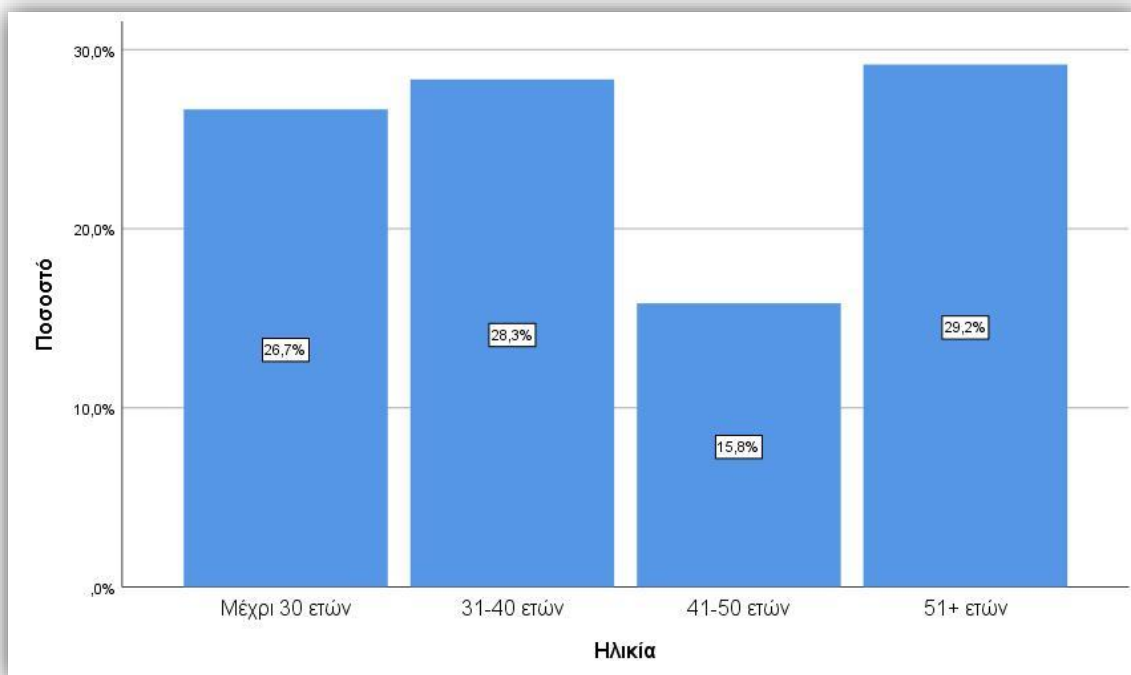
Δημογραφικά και επαγγελματικά χαρακτηριστικά δείγματος. Το δείγμα αποτέλεσαν άντρες και γυναίκες εκπαιδευτικοί ειδικής και γενικής αγωγής, ενώ η χορήγηση ερωτηματολογίων έγινε τους μήνες Μάιο και Ιούνιο του 2019. Πιο συγκεκριμένα οι εκπαιδευτικοί που συμπλήρωσαν τα ερωτηματολόγια εργάζονταν σε σχολικές μονάδες που βρίσκονται στα νότια (Γλυφάδα, Αργυρούπολη, Άγιος Δημήτριος, Ελληνικό) και στα βόρεια (Αγία Παρασκευή, Βριλήσσια, Γέρακας) προάστια της Αττικής.

Όπως παρατηρείται στο Γράφημα 1, 21 συμμετέχοντες (17,5%) ήταν άνδρες και 99 γυναίκες (82,5%).



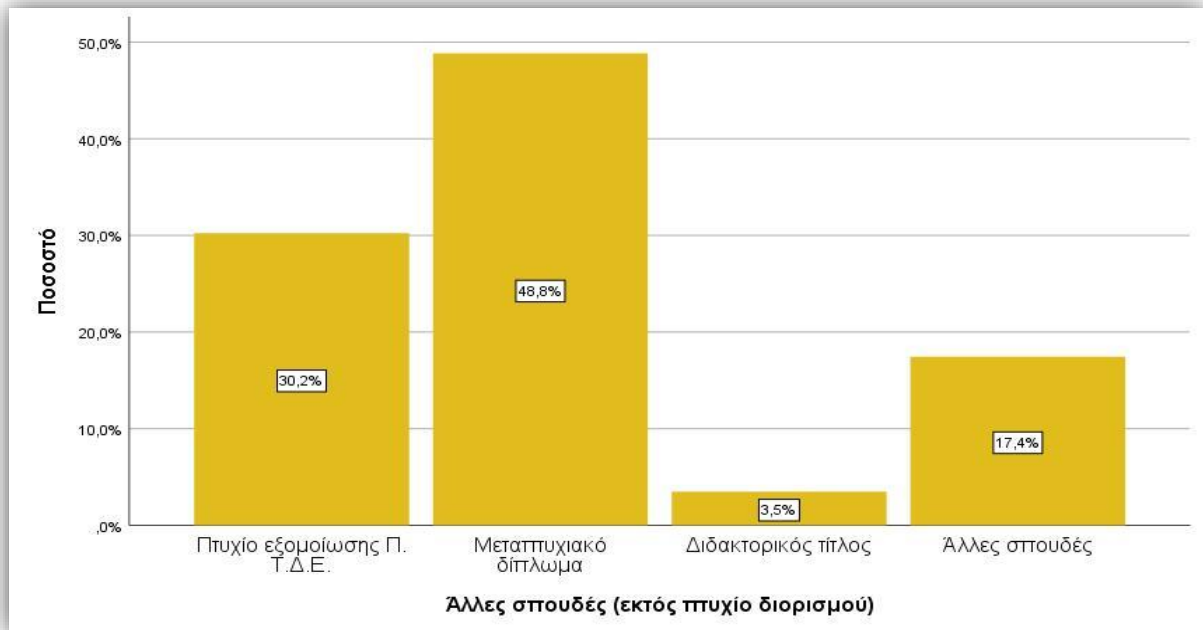
Γράφημα 1. Διάγραμμα πίτας για το φύλο των συμμετεχόντων

Ως προς την ηλικιακή κατανομή του δείγματος (Γράφημα 2), 32 συμμετέχοντες (26,7%) ήταν έως 30 ετών, 34 συμμετέχοντες (28,3%) ήταν 31-40 ετών, 19 συμμετέχοντες (15,8%) ήταν 41-50 ετών, 35 συμμετέχοντες (29,2%) ήταν πάνω από 50 ετών.



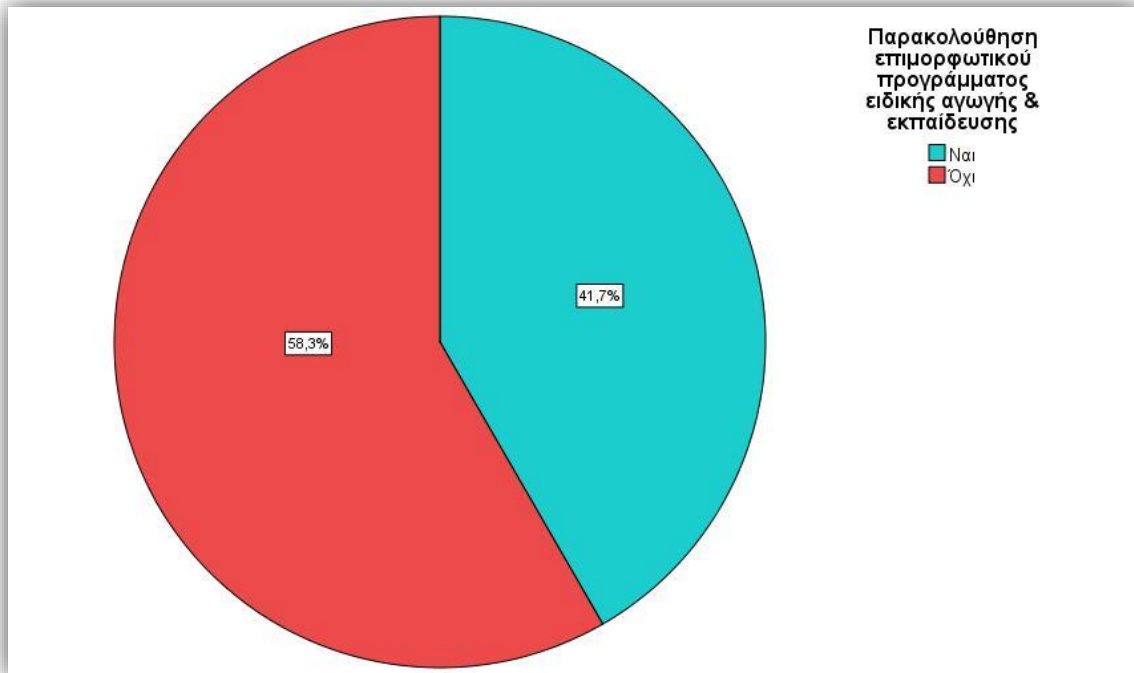
Γράφημα 2. Ραβδόγραμμα για την ηλικία

Ως προς τις σπουδές που έχουν οι εκπαιδευτικοί πέραν του πτυχίου διορισμού (Γράφημα 3), 26 συμμετέχοντες (30,2%) είχαν πτυχίο εξομοίωσης Π.Τ.Δ.Ε., 42 συμμετέχοντες (48,8%) είχαν μεταπτυχιακό δίπλωμα σπουδών, 3 συμμετέχοντες (3,5%) είχαν διδακτορικό τίτλο σπουδών, 15 συμμετέχοντες (17,4%) είχαν κάτι άλλο εκτός των προαναφερθέντων.



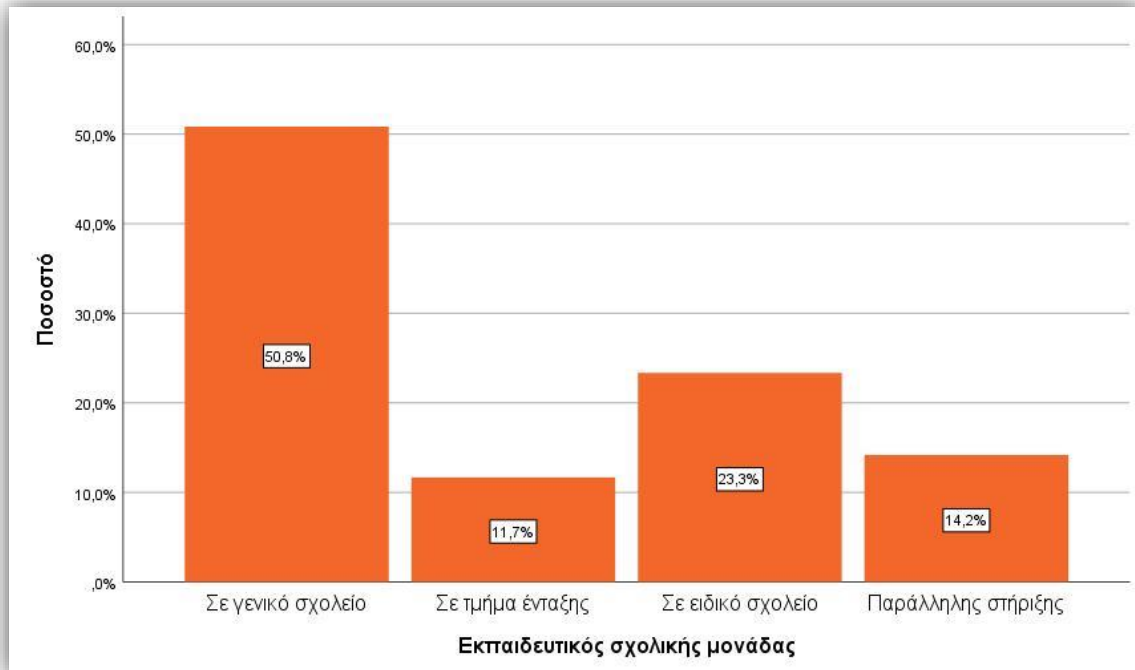
Γράφημα 3. Ραβδόγραμμα για τις σπουδές πέραν του πτυχίου διορισμού

Ως προς την παρακολούθηση επιμορφωτικού προγράμματος ειδικής αγωγής & εκπαίδευσης (Γράφημα 4), 50 συμμετέχοντες (41,7%) απάντησαν πως έχουν παρακολουθήσει ενώ 70 συμμετέχοντες (58,3%) απάντησαν πως δεν έχουν παρακολουθήσει.



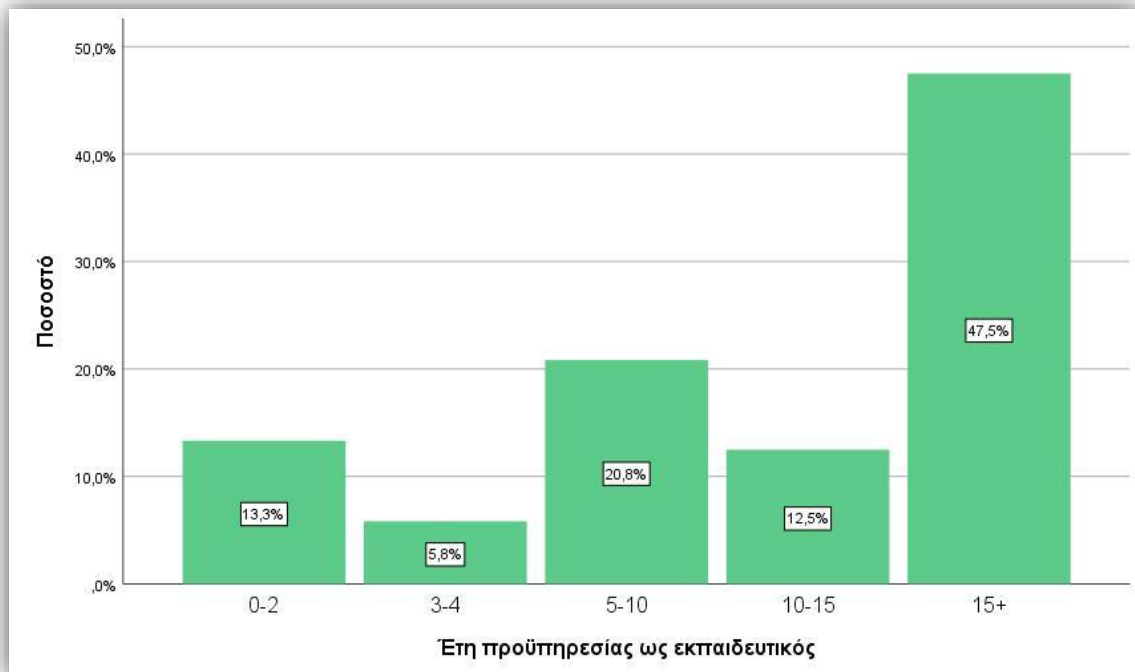
Γράφημα 4. Διάγραμμα πίτας για την παρακολούθηση επιμορφωτικού προγράμματος ειδικής αγωγής & εκπαίδευσης

Ως προς την σχολική μονάδα όπου εργάζονται οι εκπαιδευτικοί του δείγματος (Γράφημα 5), 61 συμμετέχοντες (50,8%) απάντησαν πως εργάζονται σε γενικό σχολείο, 14 συμμετέχοντες (11,7%) απάντησαν πως εργάζονται σε τμήμα ένταξης, 28 συμμετέχοντες (23,3%) απάντησαν πως εργάζονται σε ειδικό σχολείο και 17 συμμετέχοντες (14,2%) απάντησαν πως εργάζονται ως εκπαιδευτικοί παράλληλης στήριξης.



Γράφημα 5. Ραβδόγραμμα για την σχολική μονάδα όπου εργάζονται οι εκπαιδευτικοί του δείγματος

Ως προς τα έτη προϋπηρεσίας (Γράφημα 6), 16 συμμετέχοντες (13,3%) απάντησαν πως εργάζονται 0-2 έτη, 7 συμμετέχοντες (5,8%) απάντησαν πως εργάζονται 3-4 έτη, 25 συμμετέχοντες (20,8%) απάντησαν πως εργάζονται 5-10 έτη, 15 συμμετέχοντες (12,5%) απάντησαν πως εργάζονται 10-15 έτη, 57 συμμετέχοντες (47,5%) απάντησαν πως εργάζονται πάνω από 15 έτη.



Γράφημα 6. Ραβδόγραμμα για τα έτη προϋπηρεσίας

Κλίμακες ερωτηματολογίων. Παρακάτω στον Πίνακα 1 παρουσιάζεται η περιγραφική ανάλυση των κλιμάκων των ερωτηματολογίων όπως προέκυψαν μετά από βαθμολόγηση (scoring) προκειμένου να είναι δυνατές οι συγκρίσεις με άλλες έρευνες. Συγκεκριμένα παρουσιάζεται η βαθμολόγηση κάθε κλίμακας, όπου αναφέρονται κάποια περιγραφικά μέτρα, όπως ο μέσος όρος και η τυπική απόκλιση. Επίσης στον ίδιο πίνακα γίνεται η ανάλυση εσωτερικής συνέφειας μέσω του δείκτη Cronbach's alpha. Όλες οι κλίμακες και των δύο ερωτηματολογίων παρουσίασαν καλή εσωτερική συνέφεια (πάνω από 0,7 που είναι το αποδεκτό όριο σύμφωνα με τον DeVellis (1991) εκτός από την Αιτία της Υψηλής Ικανότητας (Σενάριο 1 & 3) και της μη συμμετοχής σε Τμήμα Ένταξης (Σενάριο 3 & 4). Όμως, επειδή σε αυτές τις δύο κλίμακες έχουμε λίγες δηλώσεις (items) σε αριθμό, μπορούμε να δεχτούμε και ένα πιο χαμηλό δείκτη εσωτερικής συνέφειας Cronbach's alpha.

Πίνακας 1

Περιγραφικά μέτρα & εσωτερική συνάφεια κλιμάκων ερωτηματολογίων

Κλίμακα	M.O.	Δ	T.A.	Πλήθος Ερωτ.	Cronbach's α
<i>Πεποιθήσεις αυτοαποτελεσματικότητας</i>					
Ενεργός συμμετοχή των μαθητών	7,15	7,25	1,16	4	0,83
Διδακτικές στρατηγικές	7,30	7,50	1,25	4	0,88
Διαχείριση της τάξης	7,17	7,25	1,25	4	0,85
<i>Αιτιακές αποδόσεις</i>					
<i>Υψηλή Ικανότητα (Σενάριο 1 & 3)</i>					
Αιτία	6,38	6,00	1,46	2	0,61
Σταθερότητα	6,78	7,00	1,53	2	0,71
Έλεγχος	6,45	6,00	1,70	2	0,74
<i>Χαμηλή Ικανότητα (Σενάριο 2 & 4)</i>					
Αιτία	6,38	6,00	1,61	2	0,74
Σταθερότητα	6,47	6,00	1,64	2	0,78
Έλεγχος	6,78	7,00	1,63	2	0,77
<i>Υψηλή Προσπάθεια (Σενάριο 1 & 4)</i>					
Αιτία	6,71	6,00	1,57	2	0,81
Σταθερότητα	6,80	7,00	1,53	2	0,73
Έλεγχος	7,01	7,00	1,62	2	0,84
<i>Χαμηλή Προσπάθεια (Σενάριο 2 & 3)</i>					
Αιτία	6,05	6,00	1,66	2	0,80
Σταθερότητα	6,44	6,00	1,66	2	0,80
Έλεγχος	6,23	6,00	1,78	2	0,79
<i>Τμήμα Ένταξης (Σενάριο 1 & 2)</i>					
Αιτία	6,57	6,00	1,47	2	0,76
Σταθερότητα	6,65	6,00	1,55	2	0,77
Έλεγχος	6,81	7,00	1,67	2	0,79
<i>Όχι σε Τμήμα Ένταξης (Σενάριο 3 & 4)</i>					

Αιτία	6,19	6,00	1,64	2	0,67
Σταθερότητα	6,59	6,50	1,66	2	0,80
Έλεγχος	6,43	6,00	1,67	2	0,74

Οι τιμές αφορούν σε μέσο όρο (Μ.Ο.), διάμεσο (Δ), τυπική απόκλιση (Τ.Α.), πλήθος ερωτήσεων και δείκτης εσωτερικής συνέφειας Cronbach's alpha.

Μέσα Συλλογής Δεδομένων

Τα δημογραφικά στοιχεία των συμμετεχόντων της έρευνας καταγράφηκαν με ένα αυτοσχέδιο ερωτηματολόγιο, το οποίο περιλαμβάνει επτά ερωτήσεις κλειστού και ανοιχτού τύπου. Οι πληροφορίες που αντλούνται από αυτές τις ερωτήσεις αφορούν το φύλο, την ηλικία, το ακαδημαϊκό επίπεδο μόρφωσης, την παρακολούθηση ή όχι επιμορφωτικού προγράμματος σε θέματα ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης, το πλαίσιο εργασίας (δηλαδή εάν εργάζονται σε ειδικό σχολείο ή σε πλαίσιο γενικής εκπαίδευσης) και τα χρόνια προϋπηρεσίας των εκπαιδευτικών.

Για τη συλλογή των δεδομένων χορηγήθηκε η Κλίμακα Πεποιθήσεων Αυτοαποτελεσματικότητας (Teachers' Sense of Efficacy Scale- Learning Difficulties- TSES, Tschannen- Moran & Woolfolk Hoy, 2001). Η συγκεκριμένη κλίμακα αποτελεί μία παραλλαγή της Κλίμακας Πεποιθήσεων Αυτοαποτελεσματικότητας Εκπαιδευτικών των Tschannen- Moran & Woolfolk Hoy (2001). Στην αρχική εκδοχή του ερωτηματολογίου, οι εκπαιδευτικοί γενικής εκπαίδευσης καλούνται να απαντήσουν σε δώδεκα ερωτήσεις, οι οποίες αναφέρονται στην ικανότητα διαχείρισης των προβλημάτων που δημιουργούνται μέσα σε μία γενική σχολική τάξη. Οι Woolfson & Brady (2009) προσάρμοσαν τις ερωτήσεις του ερωτηματολογίου προκειμένου να ερευνήσουν την αυτοαποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών στη διαχείριση μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες.

Στο ερωτηματολόγιο TSES υπάρχουν δώδεκα ερωτήσεις, οι οποίες εξετάζουν τους τρεις παράγοντες πεποιθήσεων αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών σχετικά με την επιτυχή αντιμετώπιση προβλημάτων που προκαλούνται στη σχολική τάξη λόγω των μαθησιακών δυσκολιών. Οι εκπαιδευτικοί καλούνται να απαντήσουν στις ερωτήσεις μέσα από μία εννιάβαθμη κλίμακα τύπου Likert (από 1= καθόλου έως 9= αρκετά). Όσο πιο υψηλό βαθμό σημειώσουν τόσο πιο υψηλές είναι οι πεποιθήσεις αυτοαποτελεσματικότητας τους στην εκπαίδευση μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες.

Ο πρώτος παράγοντας αναφέρεται στις «Πεποιθήσεις Αυτοαποτελεσματικότητας για ενεργό συμμετοχή των μαθητών» (Efficacy in Student Engagement) και εξετάζεται μέσα από τέσσερις ερωτήσεις, όπως για παράδειγμα «Πόσο μπορείτε να κινητοποιήσετε τους μαθητές με δυσκολίες μάθησης που δεν ενδιαφέρονται ιδιαίτερα για το μάθημα;». Ο δείκτης αξιοπιστίας που φορτίζει αυτόν τον παράγοντα είναι Cronbach $\alpha = 0,83$. Ο δεύτερος παράγοντας εξετάζει τις «Πεποιθήσεις Αυτοαποτελεσματικότητας για διδακτικές στρατηγικές» (Efficacy in Instructional Strategies) μέσα από τέσσερις ερωτήσεις, όπως «Σε ποιο βαθμό μπορείτε να διατυπώσετε σαφείς ερωτήσεις για τους μαθητές με δυσκολίες μάθησης;». Η αξιοπιστία των ερωτήσεων που φορτίζουν αυτόν τον παράγοντα είναι Cronbach $\alpha = 0,88$. Ο τρίτος παράγοντας ονομάζεται «Πεποιθήσεις Αυτοαποτελεσματικότητας για τη διαχείριση της τάξης» (Efficacy in Classroom Management) και αποτελείται από 4 ερωτήματα (π.χ. «Πόσο μπορείτε να διαχειριστείτε τα προβλήματα συμπεριφοράς των παιδιών με δυσκολίες μάθησης μέσα στην τάξη;»). Η αξιοπιστία των ερωτήσεων που φορτίζουν αυτόν τον παράγοντα είναι Cronbach $\alpha = 0,85$.

Η συλλογή των δεδομένων έγινε, επίσης, με τη χορήγηση της Κλίμακας των Αιτιακών Αποδόσεων των Εκπαιδευτικών (Teacher Attribution Scale- TAS, Brady & Woolfson, 2008). Το εν λόγω ερωτηματολόγιο σχεδιάστηκε με σκοπό να καταγράψει τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τις αποδόσεις ως προς τον τόπο της αιτίας (locus of

causality), τη σταθερότητα (stability) και τη δυνατότητα ελέγχου (controllability) των μαθησιακών δυσκολιών. Πρόκειται για ένα ερωτηματολόγιο που δημιουργήθηκε ύστερα από τροποποιήσεις και μειώσεις του αριθμού των υποθετικών σεναρίων της κλίμακα Grant & Campbell (2007), στην οποία περιέχονταν προσαρμοσμένα, τα υποθετικά σενάρια της Clark (1997).

Η κλίμακα TAS περιλαμβάνει τέσσερα υποθετικά σενάρια, στα οποία περιγράφονται τα μαθητικά προφίλ τεσσάρων αγοριών με χαμηλότερη μαθησιακή επίδοση από αυτή των συμμαθητών τους. Συγκεκριμένα, στα σενάρια παρουσιάζεται η μαθησιακή κατάσταση αυτών των μαθητών εναλλάσσοντας κάθε φορά πληροφορίες για την παρακολούθηση ή όχι Τμήματος Ένταξης, την ύπαρξη υψηλής ή χαμηλής ικανότητας και την καταβολή υψηλής ή χαμηλής προσπάθειας.

Στο πρώτο σενάριο αναφέρεται ένας μαθητής με υψηλές ικανότητες και προσπάθεια ο οποίος παρακολουθεί Τμήμα Ένταξης, καθώς εμφανίζει μαθησιακές δυσκολίες στην ανάγνωση και την ορθογραφία. Στο δεύτερο υποθετικό σενάριο περιγράφεται ένας μαθητής με χαμηλές ικανότητες και προσπάθεια, ο οποίος παρακολουθεί, επίσης, Τμήμα Ένταξης λόγω των δυσκολιών που παρουσιάζει στην ανάγνωση και την ορθογραφία. Στο τρίτο σενάριο γίνεται λόγος για έναν μαθητή με υψηλές ικανότητες και χαμηλή προσπάθεια, ο οποίος παρουσιάζει δυσκολία στη διεκπεραίωση των μαθημάτων του, ωστόσο δεν παρακολουθεί το Τμήμα Ένταξης. Τέλος, στο τέταρτο σενάριο παρουσιάζεται ένας μαθητής με χαμηλή ικανότητα, ο οποίος παρά την υψηλή προσπάθεια που καταβάλλει, δε φοιτά σε Τμήμα Ένταξης, ενώ χρειάζεται βοήθεια στην ολοκλήρωση και τη διεκπεραίωση των εργασιών του.

Ο εκπαιδευτικός καλείται να αξιολογήσει τις πληροφορίες που αντλούνται από τα σενάρια, ώστε να απαντήσει στις ερωτήσεις για τις αιτιακές του αποδόσεις, μέσω της

πενταβάθμιας κλίμακας Likert (από 1= συμφωνώ πολύ έως 5 = διαφωνώ πολύ). Έτσι, για κάθε υποθετικό σενάριο σημειώνει κατά πόσο συμφωνεί ή διαφωνεί με τους τρεις άξονες αιτιακών αποδόσεων που εξετάζονται. Ο πρώτος άξονας αναφέρεται στην απόδοση του τύπου της αιτίας των δυσκολιών του κάθε μαθητή, αφού ο εκπαιδευτικός καλείται να τις αποδώσει σε εξωτερικούς (εκπαιδευτικός, μάθημα) ή εσωτερικούς (ικανότητα, προσπάθεια) παράγοντες. Όσο πιο χαμηλός είναι ο βαθμός που σημειώνει, τόσο πιο κοντά είναι οι αιτιολογικές τους αποδόσεις σε εσωτερικούς παράγοντες. Ο δεύτερος άξονας περιγράφει το κατά πόσο ο εκπαιδευτικός θεωρεί μεταβλητούς ή σταθερούς τους παράγοντες που αποδίδει τις αιτίες των δυσκολιών. Όσο πιο χαμηλό βαθμό σημειώνει, τόσο πιο σταθερές στο χρόνο πιστεύει ότι είναι οι αιτίες. Ο τρίτος άξονας εξετάζει αν ο εκπαιδευτικός πιστεύει πως η βελτίωση της σχολικής επίδοσης ελέγχεται ή όχι από τους μαθητές. Όσο πιο χαμηλό βαθμό σημειώνει, τόσο πιο ισχυρή είναι η πεποίθηση του πως η μαθησιακή πρόοδος εξαρτάται από τους ίδιους τους μαθητές.

Έπειτα ο εκπαιδευτικός που συμπληρώνει το ερωτηματολόγιο πρέπει να αξιολογήσει τους μαθητές από τα τέσσερα υποθετικά σενάρια βαθμολογώντας τους σε μια δεκαβάθμια κλίμακα τύπου Likert (από -5=εξαιρετικά χαμηλό έως 5=εξαιρετικά υψηλό).

Ένα από τα τέσσερα υποθετικά σενάρια της κλίμακας TAS είναι το εξής: «Ο Στέφανος έχει πολλές ικανότητες σε σύγκριση με τους συμμαθητές του, αλλά δυσκολεύεται στην ανάγνωση και την ορθογραφία. Για να βελτιώσει τις αδυναμίες αυτές συμμετέχει σε τάξη ένταξης. Στην τάξη προσπαθεί πολύ αλλά έχει αργό ρυθμό, συνήθως ολοκληρώνει τις εργασίες και προετοιμάζεται καλά για το σχολείο.»

Στη συνέχεια ακολουθούν οι εξής τρεις προτάσεις για τον τόπο της αιτίας, τη σταθερότητα και τον έλεγχο των δυσκολιών μάθησης: «Εάν ο Στέφανος πάρει χαμηλό βαθμό σε ένα διαγώνισμα οφείλεται σε παράγοντες όπως η ικανότητα και η προσπάθειά του και όχι

σε παράγοντες όπως ο εκπαιδευτικός ή το μάθημα. Η επίδοση του Στέφανου θα συνεχίσει να είναι περίπου η ίδια. Εξαρτάται από τον ίδιο τον Στέφανο να βελτιώσει την επίδοσή του».

Τέλος, διατυπώνεται η ερώτηση « Τι βαθμό θα δίνετε στον Στέφανο; »

Διαδικασία Συλλογής Δεδομένων

Η διαδικασία συλλογής δεδομένων έλαβε μέρος σε γενικά και ειδικά δημοτικά σχολεία. Η είσοδος στα σχολεία επιτράπη με την υπόδειξη εντύπου ενημέρωσης στους διευθυντές αναφορικά με τους σκοπούς εκπόνησης της έρευνας. Τα ερωτηματολόγια χορηγήθηκαν στους εκπαιδευτικούς κατόπιν συνεννοήσεως της διευθύνσεως, αφού πρώτα διαβεβαιώθηκε η τήρηση της ανωνυμίας και τονίστηκε η προαιρετική τους συμμετοχή στην έρευνα.

Στους εκπαιδευτικούς χορηγήθηκε πρώτα το αυτοσχέδιο ερωτηματολόγιο ενημέρωσης των δημογραφικών τους στοιχείων. Στη συνέχεια παρουσιάστηκε η Κλίμακα των Πεποιθήσεων Αυτοαποτελεσματικότητας των Εκπαιδευτικών (Δυσκολίες Μάθησης), (Teachers' Sense of Efficacy Scale (Learning Difficulties)_Tschannen-Moran & Woolfolk Hoy (2001). Τέλος, χορηγήθηκε η Κλίμακα των Αιτιακών Αποδόσεων των εκπαιδευτικών (Teacher Attribution Scale - TAS; Brady & Woolfson, 2008). Οι εκπαιδευτικοί συμπλήρωσαν τα ερωτηματολόγια εντός και εκτός του σχολικού πλαισίου, ενώ για την ολοκλήρωση τους χρειάστηκαν 15-20 λεπτά.

Ευρήματα

Ανάλυση Πρώτου Ερευνητικού Ερωτήματος

Σε αυτήν την ενότητα, θα διερευνηθεί το πρώτο ερευνητικό ερώτημα σχετικά με το αν διαφέρουν οι αιτιακές αποδόσεις των εκπαιδευτικών του τόπου αιτίας, της σταθερότητας και του ελέγχου της σχολικής επίδοσης σε μαθητές με ή χωρίς μαθησιακές δυσκολίες, με υψηλή ή χαμηλή προσπάθεια και υψηλή ή χαμηλή ικανότητα ανάλογα με τον τύπο της σχολικής μονάδας που εργάζονται (γενικό ή ειδικό πλαίσιο).

Όπως παρατηρείται στον Πίνακα 2, στατιστικά σημαντικές διαφορές βρέθηκαν στην Αιτία Υψηλής Ικανότητας ($F(2,117) = 4,53, p = 0,013$), στην Αιτία Υψηλής Προσπάθειας ($F(2,117) = 3,48, p = ,034$), στον Έλεγχο Χαμηλής Προσπάθειας ($F(2,117) = 3,43, p = 0,036$), στην Αιτία ($F(2,117) = 4,60, p = ,012$) και στον Έλεγχο ($F(2,117) = 3,39, p = 0,037$) συμμετοχής σε Τμήμα Ένταξης. Πιο συγκεκριμένα για όλες τις προαναφερθέντες Αιτίες, διαφορές βρέθηκαν μεταξύ εκπαιδευτικών γενικής αγωγής ($M.O. \pm T.A. = 6,00 \pm 1,45, 6,34 \pm 1,64, 6,18 \pm 1,48$) με την ίδια σειρά που αναφέρθηκαν προηγουμένως) και εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής σε ειδικά σχολεία ($M.O. \pm T.A. = 6,75 \pm 1,40, 7,07 \pm 1,59, 7,04 \pm 1,45$ αντιστοίχως). Για τους Ελέγχους αλλά και για την Αιτία Υψηλής Προσπάθειας διαφορές βρέθηκαν μεταξύ εκπαιδευτικών γενικής αγωγής και ειδικής αγωγής σε γενικά σχολεία (οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής σε γενικά σχολεία κατέγραψαν μεγαλύτερα σκορ σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς γενικής αγωγής).

Πίνακας 2

Διαφορές μέσω των αιτιακών αποδόσεων ως προς τον τύπο σχολικής μονάδας

Κλίμακα	Γενικής αγωγής ($n = 61$)	Ειδικής αγωγής σε ειδικά σχολεία ($n = 28$)	Ειδικής αγωγής σε γενικά σχολεία ($n = 31$)	F	P
---------	-----------------------------------	---	---	-----	-----

Αιτιακές αποδόσεις

*Υψηλή Ικανότητα
(Σενάριο 1 & 3)*

Αιτία ^β	6,00 ± 1,45	6,75 ± 1,40	6,81 ± 1,38	4,53	0,013
Σταθερότητα	6,54 ± 1,48	6,82 ± 1,56	7,19 ± 1,54	1,93	0,150
Έλεγχος	6,13 ± 1,55	6,64 ± 1,97	6,90 ± 1,64	2,41	0,094

*Χαμηλή Ικανότητα
(Σενάριο 2 & 4)*

Αιτία	6,07 ± 1,68	6,89 ± 1,57	6,52 ± 1,41	2,76	0,067
Σταθερότητα	6,21 ± 1,62	6,75 ± 1,55	6,71 ± 1,72	1,50	0,227
Έλεγχος	6,48 ± 1,63	6,93 ± 1,76	7,26 ± 1,41	2,58	0,080

*Υψηλή Προσπάθεια
(Σενάριο 1 & 4)*

Αιτία ^{α,β}	6,34 ± 1,64	7,07 ± 1,59	7,10 ± 1,25	3,48	0,034
Σταθερότητα	6,61 ± 1,53	6,93 ± 1,49	7,06 ± 1,55	1,06	0,351
Έλεγχος	6,77 ± 1,65	7,14 ± 1,78	7,35 ± 1,38	1,47	0,234

*Χαμηλή Προσπάθεια
(Σενάριο 2 & 3)*

Αιτία	5,72 ± 1,71	6,57 ± 1,53	6,23 ± 1,59	2,82	0,064
Σταθερότητα	6,15 ± 1,63	6,64 ± 1,66	6,84 ± 1,68	2,08	0,130
Έλεγχος ^β	5,84 ± 1,68	6,43 ± 2,01	6,81 ± 1,62	3,43	0,036

*Τμήμα Ένταξης (Σενάριο
1 & 2)*

Αιτία ^α	6,18 ± 1,48	7,04 ± 1,45	6,90 ± 1,30	4,60	0,012
Σταθερότητα	6,39 ± 1,54	6,75 ± 1,51	7,06 ± 1,57	2,03	0,136
Έλεγχος ^β	6,46 ± 1,62	6,93 ± 1,84	7,39 ± 1,48	3,39	0,037

*Όχι σε Τμήμα Ένταξης
(Σενάριο 3 & 4)*

Αιτία	5,89 ± 1,66	6,61 ± 1,52	6,42 ± 1,61	2,32	0,102
Σταθερότητα	6,36 ± 1,59	6,82 ± 1,61	6,84 ± 1,83	1,20	0,304
Έλεγχος	6,15 ± 1,56	6,64 ± 1,81	6,77 ± 1,73	1,77	0,174

Οι τιμές αφορούν σε μέσο όρο (M.O.), τυπική απόκλιση (T.A.), ανάλυση διακύμανσης (ANOVA) και αντίστοιχο *p*-value.

^α Οι διαφορές βρέθηκαν μεταξύ εκπαιδευτικών γενικής αγωγής και ειδικής αγωγής σε ειδικά σχολεία σύμφωνα με την post-hoc σύγκριση Bonferroni.

^β Οι διαφορές βρέθηκαν μεταξύ εκπαιδευτικών γενικής αγωγής και ειδικής αγωγής σε γενικά σχολεία σύμφωνα με την post-hoc σύγκριση Bonferroni.

Με έντονη γραφή σημειώνονται οι στατιστικά σημαντικές διαφορές σε επίπεδο σημαντικότητας 5%.

Ανάλυση Δεύτερου Ερευνητικού Ερωτήματος

Σε αυτήν την ενότητα, θα διερευνηθεί το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα σχετικά με το αν οι πεποιθήσεις αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών διαφέρουν αναλόγως του τύπου της σχολικής μονάδας που εργάζονται.

Όπως παρατηρείται στον Πίνακα 3, οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής να αναφέρουν υψηλότερες τιμές αυτοαποτελεσματικότητας σε σχέση είτε με τους εκπαιδευτικούς γενικής εκπαίδευσης είτε με τους εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής σε γενικά σχολεία χωρίς όμως αυτές οι διαφορές να είναι στατιστικά σημαντικές.

Πίνακας 3

Διαφορές διαμέσων των κλιμάκων των πεποιθήσεων αυτοαποτελεσματικότητας ως προς τον τύπο σχολικής μονάδας

Κλίμακα	Γενικής αγωγής (<i>n</i> = 61)	Ειδικής αγωγής σε ειδικά σχολεία (<i>n</i> = 28)	Ειδικής αγωγής σε γενικά σχολεία (<i>n</i> = 31)	<i>H</i> (2)	<i>P</i>
<i>Πεποιθήσεις αυτοαποτελεσματικότητας</i>					
Ενεργός συμμετοχή των μαθητών	7,25 (1,00)	7,50 (1,13)	7,25 (1,25)	0,18	0,914
Διδακτικές στρατηγικές	7,25 (1,50)	7,75 (1,38)	7,50 (1,50)	1,31	0,519
Διαχείριση της τάξης	7,00 (1,25)	7,63 (1,13)	7,50 (1,25)	3,10	0,213

Οι τιμές αφορούν σε διάμεσο (Δ), ενδοτεταρτημοριακό εύρος, ελέγχους Kruskal-Wallis και αντίστοιχο *p*-value.

Με έντονη γραφή σημειώνονται οι στατιστικά σημαντικές διαφορές σε επίπεδο σημαντικότητας 5%.

Ανάλυση Τρίτου Ερευνητικού Ερωτήματος

Σε αυτήν την ενότητα, θα διερευνηθεί το τρίτο ερευνητικό ερώτημα σχετικά με το αν διαφέρουν οι αιτιακές αποδόσεις των εκπαιδευτικών του τύπου αιτίας, της σταθερότητας και του ελέγχου της σχολικής επίδοσης σε μαθητές με ή χωρίς μαθησιακές δυσκολίες, με υψηλή

ή χαμηλή προσπάθεια και υψηλή ή χαμηλή ικανότητα, οι πεποιθήσεις αυτοαποτελεσματικότητας και οι εκτιμήσεις των εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής αγωγής για τη σχολική επίδοση των μαθητών, ανάλογα με την παρακολούθηση ή όχι σεμιναρίου, το φύλο των εκπαιδευτικών, τα έτη προϋπηρεσίας και το επίπεδο εκπαίδευσης τους.

Αξίζει να σημειωθεί ότι οι παραπάνω αναλύσεις έγιναν αρχικά σε κάθε μία από τις τρεις ομάδες εκπαιδευτικών (εκπαιδευτικοί γενικής εκπαίδευσης, εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής που εργάζονται σε γενικά πλαίσια και εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής που εργάζονται σε ειδικά πλαίσια) προκειμένου να ελεγχθεί αν υπάρχουν διαφοροποιήσεις σε σχέση με τις αναλύσεις του δείγματος των εκπαιδευτικών ως ενιαίο δείγμα. Δεδομένου ότι δεν προέκυψαν σημαντικές διαφορές και ότι σε κάποιες περιπτώσεις η ανάλυση ήταν αδύνατη λόγω μικρού αριθμού δείγματος (στο φύλο των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής σε ειδικά σχολεία), κρίθηκε σκόπιμο, το δείγμα των εκπαιδευτικών, στο παρόν ερευνητικό ερώτημα όπου εξετάζονται τα δημογραφικά χαρακτηριστικά, να ληφθεί υπόψιν ως ενιαίο σύνολο.

Όπως παρατηρείται στον Πίνακα 4, ως προς την παρακολούθηση κάποιου επιμορφωτικού προγράμματος ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης, δεν βρέθηκε καμία στατιστικά σημαντική διαφορά στους εκπαιδευτικούς που παρακολούθησαν κάποιου τέτοιου είδους σεμιναρίου σε σχέση με αυτούς που δεν παρακολούθησαν είτε πρόκειται για τις πεποιθήσεις αυτοαποτελεσματικότητας είτε για τις αιτιακές αποδόσεις.

Πίνακας 4

Διαφορές μέσων και διαμέσων των κλιμάκων των πεποιθήσεων αυτοαποτελεσματικότητας και αιτιακών αποδόσεων ως προς την παρακολούθηση σεμιναρίου

Κλίμακα	Ναι (n = 50)	Όχι (n = 70)	t/U ^s	P
<i>Πεποιθήσεις αυτοαποτελεσματικότητας</i>				
Ενεργός συμμετοχή των μαθητών ^s	7,25 (1,00)	7,25 (1,25)	1625,00	0,504
Διδακτικές στρατηγικές ^s	7,50 (1,00)	7,75 (1,25)	1750,00	>0,999
Διαχείριση της τάξης ^s	7,38 (1,25)	7,25 (1,50)	1698,00	0,781
<i>Αιτιακές αποδόσεις</i>				
<i>Υψηλή Ικανότητα (Σενάριο 1 & 3)</i>				
Αιτία	6,40 ± 1,41	6,37 ± 1,51	0,11	0,916
Σταθερότητα	6,92 ± 1,74	6,67 ± 1,36	0,84	0,401
Έλεγχος	6,44 ± 1,66	6,46 ± 1,74	-0,05	0,957
<i>Χαμηλή Ικανότητα (Σενάριο 2 & 4)</i>				
Αιτία	6,34 ± 1,57	6,40 ± 1,65	-0,20	0,842
Σταθερότητα	6,46 ± 1,88	6,47 ± 1,46	-0,04	0,971
Έλεγχος	6,84 ± 1,53	6,74 ± 1,71	0,32	0,749
<i>Υψηλή Προσπάθεια (Σενάριο 1 & 4)</i>				
Αιτία	6,60 ± 1,55	6,79 ± 1,59	-0,64	0,525
Σταθερότητα	6,82 ± 1,71	6,79 ± 1,39	0,12	0,904
Έλεγχος	7,00 ± 1,55	7,01 ± 1,68	-0,05	0,962
<i>Χαμηλή Προσπάθεια (Σενάριο 2 & 3)</i>				
Αιτία	6,14 ± 1,59	5,99 ± 1,72	0,50	0,619
Σταθερότητα	6,56 ± 1,83	6,36 ± 1,54	0,66	0,513
Έλεγχος	6,28 ± 1,73	6,19 ± 1,83	0,29	0,776
<i>Τμήμα Ένταξης (Σενάριο 1 & 2)</i>				
Αιτία	6,62 ± 1,38	6,53 ± 1,54	0,33	0,739
Σταθερότητα	6,84 ± 1,71	6,51 ± 1,43	1,13	0,259

Έλεγχος	6,80 ± 1,69	6,81 ± 1,67	-0,05	0,963
<i>Όχι σε Τμήμα Ένταξης (Σενάριο 3 & 4)</i>				
Αιτία	6,12 ± 1,72	6,24 ± 1,58	-0,40	0,687
Σταθερότητα	6,54 ± 1,94	6,63 ± 1,45	-0,27	0,785
Έλεγχος	6,48 ± 1,62	6,39 ± 1,72	0,30	0,762

Οι τιμές αφορούν σε μέσο όρο (M.O.), τυπική απόκλιση (T.A.), ελέγχους *t*-test και αντίστοιχο *p*-value.

[§]Οι τιμές αφορούν σε διάμεσο (Δ), ενδοτεταρτημοριακό εύρος, ελέγχους Mann-Whitney U και αντίστοιχο *p*-value.

Με έντονη γραφή σημειώνονται οι στατιστικά σημαντικές διαφορές σε επίπεδο σημαντικότητας 5%.

Όπως παρατηρείται στον Πίνακα 5, ως προς τις αιτιακές αποδόσεις συγκριτικά με το φύλο δεν βρέθηκε καμία στατιστικά σημαντική διαφορά. Αντιθέτως για τις πεποιθήσεις αυτοαποτελεσματικότητας βρέθηκαν στατιστικώς σημαντικές διαφορές και στις τρεις κλίμακες: Ενεργός συμμετοχή των μαθητών ($U = 742,50$, $p = 0,039$), Διδακτικές στρατηγικές ($U = 668,50$, $p = 0,010$), Διαχείριση της τάξης ($U = 612,50$, $p = 0,003$). Πιο συγκεκριμένα, οι άντρες εκπαιδευτικοί έδειξαν υψηλότερα επίπεδα αυτοαποτελεσματικότητας στα τρία προαναφερθέντα επίπεδα σε σχέση με τις γυναίκες συναδέλφους τους, μέσα από το αυτοαναφερόμενο ερωτηματολόγιο που συμπλήρωσαν.

Πίνακας 5

Διαφορές μέσων και διαμέσων των κλιμάκων των πεποιθήσεων αυτοαποτελεσματικότητας και αιτιακών αποδόσεων ως προς το φύλο

Κλίμακα	Άνδρας ($n = 21$)	Γυναίκα ($n = 99$)	$t/U^{\S}$	p
<i>Πεποιθήσεις αυτοαποτελεσματικότητας</i>				
Ενεργός συμμετοχή των μαθητών [§]	7,75 (1,50)	7,25 (1,00)	742,50	0,039
Διδακτικές στρατηγικές [§]	8,00 (1,50)	7,50 (1,50)	668,50	0,010
Διαχείριση της τάξης [§]	8,00 (1,75)	7,25 (1,25)	612,50	0,003
<i>Αιτιακές αποδόσεις</i>				
<i>Υψηλή Ικανότητα (Σενάριο 1 & 3)</i>				
Αιτία	6,38 ± 1,32	6,38 ± 1,50	-0,01	0,993

Σταθερότητα	6,81 ± 1,57	6,77 ± 1,52	0,11	0,910
Έλεγχος	6,48 ± 1,81	6,44 ± 1,69	0,08	0,938
<i>Χαμηλή Ικανότητα (Σενάριο 2 & 4)</i>				
Αιτία	6,00 ± 1,76	6,45 ± 1,58	-1,17	0,243
Σταθερότητα	6,38 ± 1,77	6,48 ± 1,62	-0,26	0,793
Έλεγχος	6,62 ± 2,04	6,82 ± 1,54	-0,51	0,613
<i>Υψηλή Προσπάθεια (Σενάριο 1 & 4)</i>				
Αιτία	6,24 ± 1,61	6,81 ± 1,55	-1,52	0,131
Σταθερότητα	6,48 ± 1,78	6,87 ± 1,47	-1,07	0,286
Έλεγχος	6,57 ± 2,04	7,10 ± 1,52	-1,36	0,175
<i>Χαμηλή Προσπάθεια (Σενάριο 2 & 3)</i>				
Αιτία	6,14 ± 1,59	6,03 ± 1,69	0,28	0,780
Σταθερότητα	6,71 ± 1,59	6,38 ± 1,68	0,83	0,411
Έλεγχος	6,52 ± 1,81	6,16 ± 1,78	0,85	0,399
<i>Τμήμα Ένταξης (Σενάριο 1 & 2)</i>				
Αιτία	6,43 ± 1,47	6,60 ± 1,48	-0,47	0,638
Σταθερότητα	6,57 ± 1,78	6,67 ± 1,51	-0,25	0,800
Έλεγχος [§]	8,00 (2,00)	6,00 (2,00)	911,50	0,357
<i>Όχι σε Τμήμα Ένταξης (Σενάριο 3 & 4)</i>				
Αιτία	5,95 ± 1,66	6,24 ± 1,64	-0,74	0,463
Σταθερότητα	6,62 ± 1,75	6,59 ± 1,65	0,08	0,934
Έλεγχος	6,19 ± 2,04	6,47 ± 1,59	-0,71	0,482

Οι τιμές αφορούν σε μέσο όρο (Μ.Ο.), τυπική απόκλιση (Τ.Α.), ελέγχους *t*-test και αντίστοιχο *p*-value.

[§]Οι τιμές αφορούν σε διάμεσο (Δ), ενδοτεταρτημοριακό εύρος, ελέγχους Mann-Whitney U και αντίστοιχο *p*-value.

Με έντονη γραφή σημειώνονται οι στατιστικά σημαντικές διαφορές σε επίπεδο σημαντικότητας 5%.

Όπως παρατηρείται στον Πίνακα 6, ως προς τις πεποιθήσεις αυτοαποτελεσματικότητας συγκριτικά με τα έτη προϋπηρεσίας δεν βρέθηκε καμία στατιστικά σημαντική διαφορά. Αντιθέτως για τις αιτιακές αποδόσεις βρέθηκαν στατιστικώς σημαντικές διαφορές σε δύο κλίμακες: Αιτία Υψηλής Προσπάθειας ($t(118) = 2,05$, $p =$

0,043) και Αιτία παρακολούθησης Τμήματος Ένταξης ($t(118) = 2,30, p = 0,023$). Πιο συγκεκριμένα, οι λιγότερο έμπειροι εκπαιδευτικοί διαφωνούν σε μεγαλύτερο βαθμό για την Αιτία (Μ.Ο. $\pm$ Τ.Α.= 7,06 $\pm$ 1,58, 6,94 $\pm$ 1,54 αντιστοίχως) σε σχέση με τους πιο έμπειρους εκπαιδευτικούς (Μ.Ο. $\pm$ Τ.Α.= 6,47 $\pm$ 1,53, 6,32 $\pm$ 1,38 αντιστοίχως).

Πίνακας 6

Διαφορές μέσω των και διαμέσων των κλιμάκων των πεποιθήσεων αυτοαποτελεσματικότητας και αιτιακών αποδόσεων ως προς τα έτη προϋπηρεσίας

Κλίμακα	0-10 έτη (n = 48)	10+ έτη (n = 72)	t/U ^s	p
<i>Πεποιθήσεις αυτοαποτελεσματικότητας</i>				
Ενεργός συμμετοχή των μαθητών ^s	7,25 (1,00)	7,25 (1,00)	1647,00	0,663
Διδακτικές στρατηγικές ^s	7,75 (1,00)	7,50 (1,75)	1676,00	0,780
Διαχείριση της τάξης ^s	7,50 (1,38)	7,25 (1,38)	1592,00	0,465
<i>Αιτιακές αποδόσεις</i>				
<i>Υψηλή Ικανότητα (Σενάριο 1 & 3)</i>				
Αιτία	6,69 $\pm$ 1,56	6,18 $\pm$ 1,37	1,88	0,063
Σταθερότητα	6,81 $\pm$ 1,61	6,75 $\pm$ 1,48	0,22	0,827
Έλεγχος	6,77 $\pm$ 1,63	6,24 $\pm$ 1,72	1,70	0,091
<i>Χαμηλή Ικανότητα (Σενάριο 2 & 4)</i>				
Αιτία	6,54 $\pm$ 1,61	6,26 $\pm$ 1,62	0,92	0,358
Σταθερότητα	6,54 $\pm$ 1,69	6,42 $\pm$ 1,62	0,41	0,684
Έλεγχος	7,00 $\pm$ 1,53	6,64 $\pm$ 1,69	1,19	0,236
<i>Υψηλή Προσπάθεια (Σενάριο 1 & 4)</i>				
Αιτία	7,06 $\pm$ 1,58	6,47 $\pm$ 1,53	2,05	0,043
Σταθερότητα	6,92 $\pm$ 1,56	6,72 $\pm$ 1,51	0,68	0,496
Έλεγχος	7,33 $\pm$ 1,43	6,79 $\pm$ 1,71	1,81	0,073
<i>Χαμηλή Προσπάθεια (Σενάριο 2 & 3)</i>				
Αιτία	6,17 $\pm$ 1,68	5,97 $\pm$ 1,66	0,63	0,533
Σταθερότητα	6,44 $\pm$ 1,71	6,44 $\pm$ 1,64	-0,02	0,982

Έλεγχος	6,44 ± 1,83	6,08 ± 1,74	1,07	0,287
<i>Τμήμα Ένταξης (Σενάριο 1 & 2)</i>				
Αιτία	6,94 ± 1,54	6,32 ± 1,38	2,30	0,023
Σταθερότητα	6,71 ± 1,57	6,61 ± 1,55	0,33	0,739
Έλεγχος	7,00 ± 1,60	6,68 ± 1,72	1,03	0,307
<i>Όχι σε Τμήμα Ένταξης (Σενάριο 3 & 4)</i>				
Αιτία	6,29 ± 1,75	6,13 ± 1,56	0,55	0,587
Σταθερότητα	6,65 ± 1,80	6,56 ± 1,57	0,29	0,772
Έλεγχος	6,77 ± 1,59	6,19 ± 1,70	1,87	0,064

Οι τιμές αφορούν σε μέσο όρο (Μ.Ο.), τυπική απόκλιση (Τ.Α.), ελέγχους *t*-test και αντίστοιχο *p*-value.

[§]Οι τιμές αφορούν σε διάμεσο (Δ), ενδοτεταρτημοριακό εύρος, ελέγχους Mann-Whitney U και αντίστοιχο *p*-value.

Με έντονη γραφή σημειώνονται οι στατιστικά σημαντικές διαφορές σε επίπεδο σημαντικότητας 5%.

Συγκριτικά με το επίπεδο εκπαίδευσης (Πίνακας 7), ως προς τις πεποιθήσεις αυτοαποτελεσματικότητας δεν βρέθηκε καμία στατιστικά σημαντική διαφορά. Αντιθέτως για τις αιτιακές αποδόσεις βρέθηκαν στατιστικώς σημαντικές διαφορές σε εξής κλίμακες: Αιτία ($F(2,117) = 5,73, p = 0,005$) και Έλεγχος Χαμηλής Ικανότητας ($F(2,117) = 3,48, p = 0,035$), Αιτία Υψηλής Προσπάθειας ($F(2,117) = 7,41, p = 0,001$), Αιτία συμμετοχής σε Τμήμα Ένταξης ($F(2,117) = 5,64, p = 0,005$), Αιτία ($F(2,117) = 3,19, p = 0,046$) και Έλεγχος μη συμμετοχής σε Τμήμα Ένταξης ($F(2,117) = 3,56, p = 0,033$). Σε όλα εκτός από τον Έλεγχο Χαμηλής Ικανότητας, οι εκπαιδευτικοί με μεταπτυχιακό ή διδακτορικό τίτλο σπουδών διαφωνούν σε μεγαλύτερο βαθμό σε σχέση με τους συναδέλφους τους με πτυχίο εξομοίωσης Π.Τ.Δ.Ε. Για τον Έλεγχο Χαμηλής Ικανότητας αυτή η διαφορά παρατηρήθηκε ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς με άλλο πτυχίο σε σχέση με τους συναδέλφους τους με πτυχίο εξομοίωσης Π.Τ.Δ.Ε.

Πίνακας 7

Διαφορές μέσων και διαμέσων των κλιμάκων των πεποιθήσεων αυτοαποτελεσματικότητας και αιτιακών αποδόσεων ως προς το επίπεδο εκπαίδευσης

Κλίμακα	Π.Τ.Δ.Ε. (n = 26)	MSc. & PhD (n = 45)	Άλλο (n = 15)	F/H ^s	p
<i>Πεποιθήσεις αυτοαποτελεσματικότητας</i>					
Ενεργός συμμετοχή των μαθητών ^s	7,25 (1,25)	7,25 (1,25)	7,25 (0,75)	0,49	0,782
Διδακτικές στρατηγικές	7,39 ± 1,30	7,37 ± 1,21	7,77 ± 0,73	0,69	0,506
Διαχείριση της τάξης ^s	7,13 (1,50)	7,25 (1,50)	7,50 (1,00)	0,38	0,829
<i>Αιτιακές αποδόσεις</i>					
<i>Υψηλή Ικανότητα (Σενάριο 1 & 3)</i>					
	5,96 ± 1,18	6,80 ± 1,46	6,33 ± 1,63	2,98	0,056
Αιτία	6,54 ± 1,56	7,27 ± 1,44	6,60 ± 1,80	2,26	0,111
Σταθερότητα	6,04 ± 1,73	6,82 ± 1,54	6,60 ± 1,96	1,81	0,170
<i>Έλεγχος</i>					
<i>Χαμηλή Ικανότητα (Σενάριο 2 & 4)</i>					
Αιτία ^a	5,65 ± 1,55	6,87 ± 1,38	6,33 ± 1,54	5,73	0,005
Σταθερότητα	6,08 ± 1,62	6,87 ± 1,66	6,20 ± 1,82	2,14	0,124
Έλεγχος ^b	6,12 ± 1,88	7,07 ± 1,50	7,27 ± 1,58	3,48	0,035
<i>Υψηλή Προσπάθεια (Σενάριο 1 & 4)</i>					
Αιτία ^a	5,92 ± 1,57	7,29 ± 1,38	6,60 ± 1,45	7,41	0,001
Σταθερότητα	6,42 ± 1,58	7,24 ± 1,49	6,60 ± 1,80	2,53	0,086
Έλεγχος	6,42 ± 1,98	7,33 ± 1,41	7,27 ± 1,62	2,70	0,073
<i>Χαμηλή Προσπάθεια (Σενάριο 2 & 3)</i>					
Αιτία	5,69 ± 1,62	6,38 ± 1,59	6,07 ± 1,83	1,45	0,241
Σταθερότητα	6,19 ± 1,52	6,89 ± 1,67	6,20 ± 1,90	1,86	0,163
Έλεγχος	5,73 ± 1,78	6,56 ± 1,71	6,60 ± 1,84	2,06	0,134

Τμήμα Ένταξης (Σενάριο 1 & 2)

Αιτία ^α	5,96 ± 1,22	7,04 ± 1,28	6,67 ± 1,54	5,64	0,005
Σταθερότητα	6,35 ± 1,60	7,04 ± 1,58	6,53 ± 1,85	1,66	0,197
Έλεγχος [§]	7,00 (2,00)	7,00 (2,00)	6,00 (2,00)	1,30	0,523

Όχι σε Τμήμα Ένταξης (Σενάριο 3 & 4)

Αιτία ^α	5,65 ± 1,44	6,62 ± 1,64	6,00 ± 1,73	3,19	0,046
Σταθερότητα	6,27 ± 1,66	7,09 ± 1,64	6,27 ± 1,83	2,57	0,083
Έλεγχος ^α	5,77 ± 1,88	6,87 ± 1,50	6,67 ± 1,88	3,56	0,033

Οι τιμές αφορούν σε μέσο όρο (Μ.Ο.), τυπική απόκλιση (Τ.Α.), ανάλυση διακύμανσης (ANOVA) και αντίστοιχο *p*-value.

[§]Οι τιμές αφορούν σε διάμεσο (Δ), ενδοτεταρτημοριακό εύρος, ελέγχους Kruskal-Wallis και αντίστοιχο *p*-value.

^α Οι διαφορές βρέθηκαν μεταξύ εκπαιδευτικών με πτυχίο εξομοίωσης Π.Τ.Δ.Ε. και MSc/PhD σύμφωνα με την post-hoc σύγκριση Bonferroni.

^β Οι διαφορές βρέθηκαν μεταξύ εκπαιδευτικών με πτυχίο εξομοίωσης Π.Τ.Δ.Ε. και άλλου πτυχίου σύμφωνα με την post-hoc σύγκριση Bonferroni.

Με έντονη γραφή σημειώνονται οι στατιστικά σημαντικές διαφορές σε επίπεδο σημαντικότητας 5%.

Ανάλυση Τέταρτου Ερευνητικού Ερωτήματος

Σε αυτήν την ενότητα, θα διερευνηθεί το τέταρτο ερευνητικό ερώτημα σχετικά με το αν διαφέρουν οι εκτιμήσεις των εκπαιδευτικών για τη σχολική επίδοση των μαθητών με ή χωρίς μαθησιακές δυσκολίες, υψηλή ή χαμηλή προσπάθεια και υψηλή ή χαμηλή ικανότητα με βάση τον τύπο σχολικής μονάδας που εργάζονται.

Όπως παρατηρείται στον Πίνακα 8, βρέθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά στο σενάριο 2 δηλαδή οι εκτιμήσεις των εκπαιδευτικών για τη σχολική επίδοση των μαθητών με χαμηλή ικανότητα και προσπάθεια που φοιτούν στο τμήμα ένταξης και στο σενάριο 3 δηλαδή οι εκτιμήσεις των εκπαιδευτικών για τη σχολική επίδοση των μαθητών χωρίς μαθησιακές δυσκολίες, με χαμηλή προσπάθεια και με υψηλή ικανότητα διαφέρουν αναλόγως του τύπου σχολικής μονάδας που εργάζονται ($H(2)=6,90, p=0,042$) ($H(3) = 7,45, p = 0,024$). Πιο συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής σε γενικά σχολεία ($\Delta = 3,00$)

βαθμολογούν καλύτερα σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς που εργάζονται γενικής αγωγής ($\Delta = 2,00$).

Πίνακας 8

Διαφορές διαμέσων στις εκτιμήσεις των εκπαιδευτικών για τη σχολική επίδοση των μαθητών ως προς τον τύπο σχολικής μονάδας

Κλίμακα	Γενικής αγωγής ($n = 61$)	Ειδικής αγωγής σε ειδικά σχολεία ($n = 28$)	Ειδικής αγωγής σε γενικά σχολεία ($n = 31$)	H	p
Σενάριο 1	4,00 (1,00)	4,00 (0,00)	4,00 (0,00)	0,45	0,798
Σενάριο 2 ^α	2,00 (2,00)	3,00 (1,00)	3,00 (1,00)	6,90	0,042
Σενάριο 3 ^α	2,00 (1,00)	3,00 (1,50)	3,00 (1,00)	7,45	0,024
Σενάριο 4	3,00 (1,00)	4,00 (1,00)	4,00 (1,00)	3,19	0,203

Οι τιμές αφορούν σε διάμεσο (Δ), ενδοτεταρτημοριακό εύρος, ελέγχους Kruskal-Wallis και αντίστοιχο p -value.

^α Οι διαφορές βρέθηκαν μεταξύ εκπαιδευτικών γενικής αγωγής και ειδικής αγωγής σε γενικά σχολεία σύμφωνα με την post-hoc σύγκριση Bonferroni.

Με έντονη γραφή σημειώνονται οι στατιστικά σημαντικές διαφορές σε επίπεδο σημαντικότητας 5%.

Ανάλυση Πέμπτου Ερευνητικού Ερωτήματος

Σε αυτήν την ενότητα, θα διερευνηθεί το πέμπτο ερευνητικό ερώτημα σχετικά με το αν συσχετίζονται οι πεποιθήσεις αυτοαποτελεσματικότητας με τις εκτιμήσεις των εκπαιδευτικών για τη σχολική επίδοση των μαθητών με ή χωρίς μαθησιακές δυσκολίες, υψηλή ή χαμηλή προσπάθεια και υψηλή ή χαμηλή ικανότητα ξεχωριστά για τον τύπο σχολικής μονάδας που εργάζονται.

Όπως παρατηρείται στον Πίνακα 9, δεν βρέθηκε καμία στατιστικώς σημαντική συσχέτιση μεταξύ πεποιθήσεων αυτοαποτελεσματικότητας και εκτιμήσεων των εκπαιδευτικών ξεχωριστά για κάθε τύπο σχολικής μονάδας που εργάζονται οι εκπαιδευτικοί.

Πίνακας 9

Ανάλυση συσχετίσεων μεταξύ πεποιθήσεων αυτοαποτελεσματικότητας και εκτιμήσεων των εκπαιδευτικών με βάση τον τύπο σχολικής μονάδας που εργάζονται

	Εκτιμήσεις εκπαιδευτικών	Ενεργός συμμετοχή των μαθητών	Διδακτικές στρατηγικές	Διαχείριση της τάξης
Γενικής αγωγής	Σενάριο 1	0,032	-0,083	0,041
	Σενάριο 2	-0,119	-0,078	0,037
	Σενάριο 3	0,043	-0,115	-0,070
	Σενάριο 4	-0,004	0,044	0,162
Ειδικής αγωγής σε ειδικά σχολεία	Σενάριο 1	-0,026	0,043	-0,111
	Σενάριο 2	0,219	0,327	0,119
	Σενάριο 3	-0,032	-0,013	-0,165
	Σενάριο 4	0,109	0,220	-0,008
Ειδικής αγωγής σε γενικά σχολεία	Σενάριο 1	0,083	0,195	0,104
	Σενάριο 2	0,143	0,206	0,253
	Σενάριο 3	0,157	0,218	0,227
	Σενάριο 4	0,212	0,110	0,266

Η ανάλυση συσχετίσεων έγινε με χρήση του συντελεστή συσχέτισης Spearman rho.

Ανάλυση Έκτου Ερευνητικού Ερωτήματος

Σε αυτήν την ενότητα, θα διερευνηθεί το έκτο ερευνητικό ερώτημα σχετικά με το αν συσχετίζονται οι πεποιθήσεις αυτοαποτελεσματικότητας με τις αιτιακές αποδόσεις των εκπαιδευτικών του τόπου αιτίας, της σταθερότητας και του ελέγχου της σχολικής επίδοσης σε μαθητές με ή χωρίς μαθησιακές δυσκολίες, με υψηλή ή χαμηλή προσπάθεια και υψηλή ή χαμηλή ικανότητα ανάλογα με τον τύπο της σχολικής μονάδας που εργάζονται.

Όπως παρατηρείται στον Πίνακα 10, βρέθηκαν αρκετές μέτριες αλλά και ισχυρές συσχετίσεις. Για το δείγμα εκπαιδευτικών γενικής αγωγής όλες οι συσχετίσεις που βρέθηκαν ήταν αρνητικές με την πιο ισχυρή να είναι μεταξύ Ελέγχου χωρίς μαθησιακές δυσκολίες και Διδακτικών στρατηγικών ($r_s(61) = -0,423, p = 0,001$). Για το δείγμα εκπαιδευτικών Ειδικής αγωγής σε ειδικά σχολεία η μόνη συσχέτιση που εντοπίστηκε είναι μεταξύ Αιτίας με Υψηλή

Προσπάθεια και Διδακτικών στρατηγικών ($r_s(28) = 0,431, p = 0,022$). Για το δείγμα εκπαιδευτικών Ειδικής αγωγής σε γενικά σχολεία όλες οι συσχετίσεις που βρέθηκαν ήταν θετικές με την πιο ισχυρή να είναι μεταξύ Ελέγχου με Υψηλή Ικανότητα και Ενεργού συμμετοχής των μαθητών ($r_s(31) = 0,686, p < 0,001$).

Πίνακας 10

Ανάλυση συσχετίσεων μεταξύ πεποιθήσεων αυτόαποτελεσματικότητας και αιτιακών αποδόσεων με βάση τον τύπο σχολικής μονάδας που εργάζονται

		Ενεργός συμμετοχή των μαθητών	Διδακτικές στρατηγικές	Διαχείριση της τάξης
Γενικής αγωγής	Αιτία - Υψηλή Ικανότητα (Σενάριο 1 & 3)	-0,027	-0,197	-0,072
	Σταθερότητα - Υψηλή Ικανότητα (Σενάριο 1 & 3)	0,117	-0,035	0,102
	Έλεγχος - Υψηλή Ικανότητα (Σενάριο 1 & 3)	-0,162	-0,413**	-0,342**
	Αιτία - Χαμηλή Ικανότητα (Σενάριο 2 & 4)	-0,044	-0,153	-0,074
	Σταθερότητα - Χαμηλή Ικανότητα (Σενάριο 2 & 4)	0,062	-0,069	0,055
	Έλεγχος - Χαμηλή Ικανότητα (Σενάριο 2 & 4)	-0,214	-0,406**	-0,320*
	Αιτία - Υψηλή Προσπάθεια (Σενάριο 1 & 4)	-0,001	-0,168	-0,058
	Σταθερότητα - Υψηλή Προσπάθεια (Σενάριο 1 & 4)	0,108	-0,029	0,102
	Έλεγχος - Υψηλή Προσπάθεια (Σενάριο 1 & 4)	-0,172	-0,378**	-0,290*
	Αιτία - Χαμηλή Προσπάθεια (Σενάριο 2 & 3)	-0,074	-0,161	-0,085
	Σταθερότητα - Χαμηλή Προσπάθεια (Σενάριο 2 & 3)	0,069	-0,064	0,073
	Έλεγχος - Χαμηλή Προσπάθεια (Σενάριο 2 & 3)	-0,158	-0,399**	-0,329**
	Αιτία - Τμήμα Ένταξης (Σενάριο 1 & 2)	0,041	-0,090	-0,006
	Σταθερότητα - Τμήμα Ένταξης (Σενάριο 1 & 2)	0,120	-0,036	0,048
	Έλεγχος - Τμήμα Ένταξης (Σενάριο 1 & 2)	-0,227	-0,395**	-0,333**
	Αιτία - Όχι σε Τμήμα Ένταξης (Σενάριο 3 & 4)	-0,107	-0,251	-0,165

Ειδικής αγωγής σε ειδικά σχολεία	Σταθερότητα - Όχι σε Τμήμα Ένταξης (Σενάριο 3 & 4)	0,058	-0,070	0,104
	Έλεγχος - Όχι σε Τμήμα Ένταξης (Σενάριο 3 & 4)	-0,144	-0,423**	-0,316*
	Αιτία - Υψηλή Ικανότητα (Σενάριο 1 & 3)	-0,105	0,256	-0,044
	Σταθερότητα - Υψηλή Ικανότητα (Σενάριο 1 & 3)	-0,063	0,136	0,058
	Έλεγχος - Υψηλή Ικανότητα (Σενάριο 1 & 3)	-0,196	0,047	-0,115
	Αιτία - Χαμηλή Ικανότητα (Σενάριο 2 & 4)	-0,044	0,238	0,001
	Σταθερότητα - Χαμηλή Ικανότητα (Σενάριο 2 & 4)	0,137	0,273	0,196
	Έλεγχος - Χαμηλή Ικανότητα (Σενάριο 2 & 4)	-0,280	0,030	-0,102
	Αιτία - Υψηλή Προσπάθεια (Σενάριο 1 & 4)	0,086	0,431*	0,090
	Σταθερότητα - Υψηλή Προσπάθεια (Σενάριο 1 & 4)	-0,038	0,154	0,038
	Έλεγχος - Υψηλή Προσπάθεια (Σενάριο 1 & 4)	-0,159	0,120	-0,089
	Αιτία - Χαμηλή Προσπάθεια (Σενάριο 2 & 3)	-0,185	0,071	-0,074
	Σταθερότητα - Χαμηλή Προσπάθεια (Σενάριο 2 & 3)	0,074	0,229	0,198
	Έλεγχος - Χαμηλή Προσπάθεια (Σενάριο 2 & 3)	-0,257	0,004	-0,095
	Αιτία - Τμήμα Ένταξης (Σενάριο 1 & 2)	-0,053	0,241	-0,009
	Σταθερότητα - Τμήμα Ένταξης (Σενάριο 1 & 2)	-0,045	0,118	0,075
	Έλεγχος - Τμήμα Ένταξης (Σενάριο 1 & 2)	-0,283	-0,008	-0,137
	Αιτία - Όχι σε Τμήμα Ένταξης (Σενάριο 3 & 4)	-0,109	0,238	-0,031
	Σταθερότητα - Όχι σε Τμήμα Ένταξης (Σενάριο 3 & 4)	0,081	0,258	0,165
	Έλεγχος - Όχι σε Τμήμα Ένταξης (Σενάριο 3 & 4)	-0,177	0,078	-0,073
	Αιτία - Υψηλή Ικανότητα (Σενάριο 1 & 3)	0,336	0,216	0,368*
	Σταθερότητα - Υψηλή Ικανότητα (Σενάριο 1 & 3)	0,340	0,149	0,243
	Έλεγχος - Υψηλή Ικανότητα (Σενάριο 1 & 3)	0,686***	0,528**	0,599***
	Αιτία - Χαμηλή Ικανότητα (Σενάριο 2 & 4)	0,280	0,273	0,377*
	Σταθερότητα - Χαμηλή Ικανότητα (Σενάριο 2 & 4)	0,433*	0,219	0,336
Ειδικής αγωγής σε γενικά σχολεία				

Έλεγχος - Χαμηλή Ικανότητα (Σενάριο 2 & 4)	0,276	0,234	0,374*
Αιτία - Υψηλή Προσπάθεια (Σενάριο 1 & 4)	0,206	0,096	0,309
Σταθερότητα - Υψηλή Προσπάθεια (Σενάριο 1 & 4)	0,279	-0,017	0,119
Έλεγχος - Υψηλή Προσπάθεια (Σενάριο 1 & 4)	0,341	0,349	0,322
Αιτία - Χαμηλή Προσπάθεια (Σενάριο 2 & 3)	0,334	0,283	0,338
Σταθερότητα - Χαμηλή Προσπάθεια (Σενάριο 2 & 3)	0,518**	0,404*	0,474**
Έλεγχος - Χαμηλή Προσπάθεια (Σενάριο 2 & 3)	0,645***	0,446*	0,674***
Αιτία - Τμήμα Ένταξης (Σενάριο 1 & 2)	0,150	0,119	0,202
Σταθερότητα - Τμήμα Ένταξης (Σενάριο 1 & 2)	0,254	0,158	0,174
Έλεγχος - Τμήμα Ένταξης (Σενάριο 1 & 2)	0,400*	0,372*	0,469**
Αιτία - Όχι σε Τμήμα Ένταξης (Σενάριο 3 & 4)	0,351	0,256	0,407*
Σταθερότητα - Όχι σε Τμήμα Ένταξης (Σενάριο 3 & 4)	0,456**	0,215	0,357*
Έλεγχος - Όχι σε Τμήμα Ένταξης (Σενάριο 3 & 4)	0,565**	0,416*	0,515**

Η ανάλυση συσχετίσεων έγινε με χρήση του συντελεστή συσχέτισης Spearman rho.

*** $p < ,001$, ** $p < ,01$, * $p < ,05$.

Συζήτηση

Σκοπός της παρούσας έρευνας αποτελεί η διερεύνηση των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών ειδικής και γενικής αγωγής σχετικά με τις αιτίες που συμβάλλουν στην εκδήλωση μαθησιακών δυσκολιών σε μαθητές του Δημοτικού. Παράλληλα μελετώνται οι πεποιθήσεις αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών ειδικής και γενικής αγωγής, καθώς επίσης διερευνάται η σχέση ανάμεσα στις αιτιακές αποδόσεις και τις πεποιθήσεις αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής αγωγής σε παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες.

Ως προς τις διαφοροποιήσεις των αιτιακών αποδόσεων των εκπαιδευτικών του τύπου αιτίας, της σταθερότητας και του ελέγχου της σχολικής επίδοσης σε μαθητές με ή χωρίς μαθησιακές δυσκολίες, με υψηλή ή χαμηλή προσπάθεια και υψηλή ή χαμηλή ικανότητα ανάλογα με τον τύπο της σχολικής μονάδας που εργάζονται, καταδείχτηκαν τα ακόλουθα αποτελέσματα. Αρχικά για τους μαθητές που παρουσιάζονται με υψηλή ικανότητα, οι εκπαιδευτικοί γενικής αγωγής δεν πήραν ξεκάθαρη θέση για το αν οι αιτίες των δυσκολιών αποδίδονται σε εσωτερικούς παράγοντες (ικανότητα, προσπάθεια) ή εξωτερικούς (εκπαιδευτικός, μάθημα) εν αντιθέσει με τους εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής που εργάζονται σε γενικά πλαίσια, οι οποίοι απέδωσαν τις αιτίες σε εξωτερικούς παράγοντες. Αξιοσημείωτο είναι ότι δεν παρατηρήθηκαν διαφοροποιήσεις των απαντήσεων ανάμεσα στις δύο υποομάδες των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής (εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής που εργάζονται σε ειδικά πλαίσια / σε γενικά πλαίσια). Τα ευρήματα αυτά επιβεβαιώνονται από την έρευνα των Woolfson, Grant&Campbell (2009) όπου οι απαντήσεις των δύο υποομάδων εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής κυμαίνονταν στα ίδια πλαίσια.

Επιπλέον, στους μαθητές με υψηλή ικανότητα, οι τρεις υποομάδες εκπαιδευτικών δε σημείωσαν σημαντικές διαφορές ως προς τις απαντήσεις που έδωσαν για τη σταθερότητα και

των έλεγχω των αιτιών, υποστηρίζοντας πως οι μαθησιακές δυσκολίες των μαθητών αυτών είναι μεταβλητές και μη ελέγξιμες από τους μαθητές. Επίσης δεν παρατηρήθηκαν διαφοροποιήσεις στις αιτιακές αποδόσεις των τριών ομάδων για τους μαθητές με χαμηλή ικανότητα, καθώς όλοι οι εκπαιδευτικοί απέδωσαν τις μαθησιακές δυσκολίες σε εξωτερικούς μεταβλητούς και μη ελέγξιμους από τους ίδιους τους μαθητές, παράγοντες.

Παρόμοια ευρήματα βρέθηκαν και για τους μαθητές με υψηλή προσπάθεια, με τις τρεις ομάδες εκπαιδευτικών να αποδίδουν σε εξωτερικούς μεταβλητούς και μη ελέγξιμους παράγοντες με μόνες διαφοροποιήσεις στον τόπο των αιτιών, ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής που εργάζονται σε ειδικά πλαίσια με τους εκπαιδευτικούς γενικής εκπαίδευσης και στους εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής που εργάζονται σε γενικά πλαίσια με τους εκπαιδευτικούς γενικής εκπαίδευσης. Πάρα ταύτα δεν παρουσιάστηκαν διαφορές ανάμεσα στις υποομάδες των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής, οι οποίοι σημείωσαν υψηλότερες βαθμολογίες στην απόδοση των αιτιών σε εξωτερικούς παράγοντες απ' ότι οι εκπαιδευτικοί γενικής εκπαίδευσης. Τέλος, στον έλεγχο της σχολικής επίδοσης για τους μαθητές με χαμηλή προσπάθεια βρέθηκαν διαφορές ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής σε γενικά πλαίσια και τους εκπαιδευτικούς γενικής εκπαίδευσης, με τους πρώτους να αναφέρουν μη ελέγξιμους από τους μαθητές αιτιολογικούς παράγοντες.

Όσον αφορά τους μαθητές που φοιτούν σε τμήμα ένταξης και επομένως έχουν διαγνωστεί με μαθησιακές δυσκολίες, βρέθηκαν διαφοροποιήσεις στον τόπο της αιτίας ανάμεσα στις απαντήσεις των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής που εργάζονται σε γενικά πλαίσια και στους εκπαιδευτικούς γενικής εκπαίδευσης με τους πρώτους να σημειώνουν υψηλότερη βαθμολογία ως προς την απόδοση των δυσκολιών σε εξωτερικούς παράγοντες. Διαφορές, ωστόσο, βρέθηκαν και στον έλεγχο της αιτίας των δυσκολιών ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής που φοιτούν σε ειδικά πλαίσια και τους εκπαιδευτικούς γενικής εκπαίδευσης, με τους πρώτους να υποστηρίζουν ότι οι μαθησιακές δυσκολίες

αποδίδονται σε παράγοντες που δεν ελέγχονται κατά αποκλειστικότητα από τους ίδιους τους μαθητές. Τέλος για τους μαθητές που δε φοιτούν σε τμήμα ένταξης δεν παρατηρήθηκαν διαφορές στις αιτιακές αποδόσεις ανάμεσα στις τρεις ομάδες εκπαιδευτικών. Τα παραπάνω ευρήματα της παρούσας έρευνας έρχονται σε μερική συμφωνία με την έρευνα των Woolfson, Grant & Campbell (2009) σύμφωνα με τους οποίους οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής απέδωσαν τις δυσκολίες μαθητών που φοιτούν σε τμήμα ένταξης, σε εξωτερικούς, μεταβλητούς και μη ελέγξιμους, από τους μαθητές, αιτιολογικούς παράγοντες, ενώ οι εκπαιδευτικοί γενικής εκπαίδευσης σε εσωτερικούς, σταθερούς και ελέγξιμους.

Οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής, τόσο σε ειδικά όσο και σε γενικά πλαίσια παρουσίασαν πιο υψηλά επίπεδα αυτοαποτελεσματικότητας για τους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες, έναντι των εκπαιδευτικών γενικής εκπαίδευσης. Αντίστοιχα, οι Woolfson, Grant & Campbell (2009) σε ανάλογη έρευνα που διεξήγαγαν σε εκπαιδευτικούς ειδικής και γενικής αγωγής, διαπίστωσαν πως οι πρώτοι σημείωναν υψηλότερα επίπεδα αυτοαποτελεσματικότητας από ότι οι δεύτεροι. Ωστόσο, στην παρούσα έρευνα, καμία από τις διαφοροποιήσεις μεταξύ των εκπαιδευτικών, στα τρία επίπεδα που ελέγχεται η αυτοαποτελεσματικότητα, δεν ήταν στατιστικά σημαντική. Το γεγονός αυτό ενδεχομένως να οφείλεται στις συνεχείς επιμορφώσεις των εκπαιδευτικών γενικής εκπαίδευσης που άπτονται σε θέματα ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης και επομένως στη σταδιακή αλλαγή των αντιλήψεων τους για τη διαχείριση των μαθησιακών δυσκολιών αλλά και στην εμπειρία που έχουν αποκτήσει, καθώς έχουν κληθεί να διαχειριστούν τον αυξανόμενο αριθμό μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες στη σχολική τάξη.

Από την παρούσα έρευνα δεν προέκυψαν στατιστικά σημαντικές διαφοροποιήσεις ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς που έχουν παρακολουθήσει κάποιο επιμορφωτικό σεμινάριο. Σε αντίθεση, τα πορίσματα προγενέστερων ερευνών έδειξαν πως οι εκπαιδευτικοί που

συμμετείχαν σε επιμορφωτικά προγράμματα σημείωσαν υψηλότερα επίπεδα αυτοαποτελεσματικότητας από αυτούς που δε συμμετείχαν (Giallo & Little, 2003).

Από την παρούσα έρευνα προκύπτει πως οι άντρες αισθάνονται πιο επαρκείς στη διαχείριση μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες. Πιο συγκεκριμένα βρέθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές ανάμεσα σε άντρες και γυναίκες με τους πρώτους να αναφέρουν υψηλότερη αίσθηση αυτοαποτελεσματικότητας και στις τρεις υποκατηγορίες (ενεργό συμμετοχή των μαθητών, διδακτικές στρατηγικές, διαχείριση τάξης). Κατά παρόμοιο τρόπο, σύμφωνα με έρευνες, οι άντρες εκπαιδευτικοί, οι εκπαιδευτικοί με περισσότερα έτη προϋπηρεσίας καθώς επίσης οι εκπαιδευτικοί με εξειδίκευση στις μαθησιακές δυσκολίες αναφέρουν υψηλότερες τιμές αυτοαποτελεσματικότητας έναντι των υπολοίπων και αποδίδουν σε εξωτερικούς, μεταβλητούς και ελέγξιμους αιτιακούς παράγοντες τις μαθησιακές δυσκολίες (Woolfson & Brady, 2009. Tzivinikou, 2015. Tsakiridou & Polyzopoulou, 2014).

Ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς με περισσότερα και λιγότερα από δέκα έτη προϋπηρεσίας δε φάνηκε να υπάρχουν σημαντικές διαφοροποιήσεις στα επίπεδα αυτοαποτελεσματικότητας, ,ωστόσο φάνηκε να διαφέρουν ορισμένες αιτίες που απέδωσαν μέσα από τα τέσσερα σενάρια που παρουσιάστηκαν. Ειδικότερα οι εκπαιδευτικοί με κάτω από δέκα χρόνια προϋπηρεσίας φαίνεται να σημειώνουν υψηλότερες βαθμολογίες στον τόπο αιτιών και συγκεκριμένα στα σενάρια όπου οι μαθητές εμφανίζουν υψηλή προσπάθεια και φοιτούν στο τμήμα ένταξης, υποστηρίζοντας ότι οι μαθησιακές δυσκολίες οφείλονται σε εξωτερικούς παράγοντες. Τα πορίσματα αυτά έρχονται σε αντίθεση με προηγούμενες έρευνες που υποστήριξαν πως οι εκπαιδευτικοί με περισσότερα χρόνια προϋπηρεσίας είναι αυτοί που αποδίδουν τη σχολική αποτυχία των μαθητών τους σε περιβαλλοντικούς παράγοντες (Woolfson & Brady, 2009). Η διαφοροποίηση των αποτελεσμάτων ανάμεσα στις δύο έρευνες ενδεχομένως να οφείλεται στο γεγονός πως οι εκπαιδευτικοί με λιγότερα έτη

προϋπηρεσίας είναι και νεότεροι ηλικιακά και καθώς έχουν αποφοιτήσει πιο πρόσφατα από το πανεπιστήμιο, έχουν εκπαιδευτεί στις πιο σύγχρονες προσεγγίσεις της ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης.

Διαφορές, επίσης, βρέθηκαν στις αιτιακές αποδόσεις των εκπαιδευτικών συγκριτικά με το επίπεδο σπουδών τους. Στα σενάρια όπου οι μαθητές, εμφανίζουν χαμηλή ικανότητα, υψηλή προσπάθεια, φοιτούν ή δε φοιτούν σε τμήμα ένταξης, οι εκπαιδευτικοί με μεταπτυχιακό ή διδακτορικό υποστηρίζουν πιο έντονα από τους εκπαιδευτικούς με πτυχίο εξομοίωσης Π.Τ.Δ.Ε. πως οι δυσκολίες των παιδιών αποδίδονται σε εξωτερικό τόπο αιτιών.

Από τα πορίσματα της έρευνας προέκυψαν διαφορές στις εκτιμήσεις των εκπαιδευτικών για τη σχολική επίδοση των μαθητών που φοιτούν σε τμήμα ένταξης και έχουν υψηλή προσπάθεια. Ειδικότερα, οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής που εργάζονται σε γενικά πλαίσια σημείωσαν υψηλότερες βαθμολογίες από ότι οι εκπαιδευτικοί γενικής εκπαίδευσης. Αντίστοιχα σε προγενέστερες έρευνες διαπιστώθηκε πως οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής αξιολογούν με πιο θετικό τρόπο την πρόοδο των μαθητών από τους εκπαιδευτικούς γενικής εκπαίδευσης (Vlachou, Eleftheriadou & Mettalidou, 2013). Οι τιμές αυτές ενδέχεται να είναι αποτέλεσμα των αιτιακών αποδόσεων που προσέδωσαν στις μαθησιακές δυσκολίες οι εκάστοτε εκπαιδευτικοί. Καθώς οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής τείνουν να αποδίδουν πιο συχνά σε εξωτερικούς, μεταβλητούς και μη ελέγξιμους από τους μαθητές, παράγοντες τις δυσκολίες των μαθητών, βαθμολογούν ανάλογα με πιο θετικό τρόπο.

Επιπλέον, τα αποτελέσματα της έρευνας φανέρωσαν υψηλή συσχέτιση μεταξύ των εκπαιδευτικών με υψηλό αίσθημα αυτοαποτελεσματικότητας και των αιτιών που αποδίδουν τις δυσκολίες των μαθητών σε σταθερούς και ελέγξιμους παράγοντες. Οι διαπιστώσεις αυτές επιβεβαιώνονται από πολλές έρευνες που έχουν αναδείξει τη συσχέτιση μεταξύ των

πεποιθήσεων αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών και των αιτιών που αποδίδουν τις μαθησιακές δυσκολίες. Πιο συγκεκριμένα οι εκπαιδευτικοί με υψηλό αίσθημα αυτοπεποίθησης θεωρούν πως οι δυσκολίες των μαθητών επιδέχονται εξέλιξη καθώς οφείλονται σε μη σταθερούς και ελέγξιμους παράγοντες (προσπάθεια, δυσκολία του έργου) (Brady & Woolfson, 2008. Tschannen-Moran & Woolfolk, 2001. Μπαμπανάσιου, 2010).

Από την έρευνα ακόμα, φάνηκε πως οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής έχουν υψηλότερα επίπεδα αυτοαποτελεσματικότητας από τους εκπαιδευτικούς γενικής εκπαίδευσης. Οι εκπαιδευτικοί γενικής εκπαίδευσης που αισθάνονται αποτελεσματικοί θεωρούν πως οι δυσκολίες των μαθητών είναι ελέγξιμες από τον ίδιο τον μαθητή και όχι από κάποιον εξωτερικό παράγοντα. Από την άλλη μεριά οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής στις δυο άλλες υποομάδες, με υψηλό αίσθημα αυτοαποτελεσματικότητας, υποστήριξαν πως οι δυσκολίες των μαθητών είναι αποτέλεσμα εξωτερικών, μεταβαλλόμενων και ελέγξιμων, από τους άλλους, αιτιών. Ειδικότερα οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής που εργάζονται σε ειδικά πλαίσια και δήλωσαν ότι μπορούν να εφαρμόσουν αποτελεσματικές στρατηγικές αντιμετώπισης μαθησιακών δυσκολιών απέδωσαν σε εξωτερικούς παράγοντες τις δυσκολίες στα σενάρια που οι μαθητές εμφάνιζαν υψηλή προσπάθεια. Επιπλέον οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής που εργάζονται σε γενικά πλαίσια, σημείωσαν τις περισσότερες θετικές συσχετίσεις ανάμεσα στις πεποιθήσεις αυτοαποτελεσματικότητας και τις αιτιακές αποδόσεις με την πιο ισχυρή να είναι αυτή ανάμεσα στην πεποίθηση για αποτελεσματικότητα στην ενεργό συμμετοχή των μαθητών στην τάξη και στον έλεγχο των μαθησιακών δυσκολιών από τον ίδιο. Ωστόσο και οι υπόλοιπες συσχετίσεις τείνουν προς την πεποίθηση ότι οι δυσκολίες των μαθητών είναι αποτέλεσμα εξωτερικών, μεταβαλλόμενων και ελέγξιμων από τους άλλους, παραγόντων. Σε παρόμοια έρευνα οι Woolfson, Grant & Campbell (2009) επιβεβαιώνουν τα παραπάνω πορίσματα. Συγκεκριμένα επιβεβαιώνεται πως οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής παρουσιάζουν υψηλότερο αίσθημα αυτοαποτελεσματικότητας από τους

εκπαιδευτικούς της γενικής τάξης και για αυτό εμφανίζονται πιο αισιόδοξοι αναφορικά με τον έλεγχο της προόδου των μαθητών τους καθώς θεωρούν πως οι μαθησιακές δυσκολίες αποδίδονται σε εξωτερικούς, ελέγξιμους και εξελίξιμους παράγοντες (προσπάθεια, δυσκολία του έργου). Από την άλλη μεριά οι εκπαιδευτικοί γενικής εκπαίδευσης φαίνονται να αισθάνονται λιγότερο επαρκείς στο χειρισμό τέτοιων καταστάσεων θεωρώντας πως οι μαθησιακές δυσκολίες είναι αποτέλεσμα εσωτερικών, σταθερών και μη ελέγξιμων παραγόντων (ικανότητα).

Τέλος, αξιοσημείωτο είναι πως δε βρέθηκε καμία στατιστικώς σημαντική συσχέτιση μεταξύ πεποιθήσεων αυτοαποτελεσματικότητας και εκτιμήσεων των εκπαιδευτικών ξεχωριστά για κάθε τύπο σχολικής μονάδας που εργάζονται οι εκπαιδευτικοί, όπως θα αναμενόταν.

Περιορισμοί, μελλοντικές προτάσεις και εφαρμογές. Προκειμένου να υπάρξει η ασφαλέστερη διεξαγωγή συμπερασμάτων για την παρούσα έρευνα, είναι ωφέλιμο να αναφερθούν κάποιοι περιορισμοί. Καταρχάς για την επιλογή του πληθυσμού που έλαβε μέρος στην παρούσα έρευνα, δεν ακολουθήθηκε η μέθοδος τυχαίας δειγματοληψίας και για αυτό το δείγμα δεν μπορεί να χαρακτηριστεί αντιπροσωπευτικό του πληθυσμού. Κατά δεύτερον, όσον αφορά τα χαρακτηριστικά του δείγματος, υπάρχει ανομοιογένεια πληθυσμού ανάμεσα στα δύο φύλα καθώς ο αριθμός των αντρών ήταν αρκετά μικρότερος από των γυναικών. Τέλος, οι υποομάδες των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής ήταν μικρότερες από την ολιστική ομάδα των εκπαιδευτικών γενικής εκπαίδευσης. Ως εκ τούτου δε δύναται να υπάρξει γενίκευση των αποτελεσμάτων στον γενικό πληθυσμό.

Για τους λόγους αυτούς προτείνεται η περαιτέρω έρευνα που θα συμπεριλαμβάνει μεγαλύτερο αριθμό εκπαιδευτικών ειδικής και γενικής αγωγής από όλες τις περιοχές της Ελλάδας και από τα δύο φύλα.

Επίσης, αναφορικά με τα μέσα συλλογής δεδομένων που χορηγήθηκαν στους εκπαιδευτικούς και ειδικότερα στην κλίμακα Αιτιακών Αποδόσεων, παρουσιάζονται τέσσερα υποθετικά σενάρια μαθητών, όπου απουσιάζουν σημαντικές πληροφορίες που είναι χρήσιμες για την περιγραφή του μαθητή και την κατανόηση της πολυπλοκότητας των δυναμικών της τάξης, όπως οι σχέσεις μεταξύ των μελών μιας σχολικής τάξης, η σχέση του μαθητή με το διδακτικό αντικείμενο, το ακαδημαϊκό κίνητρο, ο τρόπος διδασκαλίας κ.α.. Συνεπώς προτείνεται η αναδιαμόρφωση του ερωτηματολογίου όπου θα παρουσιάζεται όσο το δυνατόν πιο αντιπροσωπευτικά το μαθητικό προφίλ του κάθε παιδιού και οι πραγματικές συνθήκες μιας σχολικής τάξης.

Η παρούσα έρευνα παρουσιάζει ωστόσο κάποια σημεία που θα μπορούσαν να αποτελέσουν έναυσμα για περαιτέρω διερεύνηση σε μελλοντικές έρευνες. Το γεγονός ότι και στα δύο ερωτηματολόγια σημειώθηκε υψηλός βαθμός εσωτερικής συνάφειας υπογραμμίζει την αξιοπιστία της έρευνας. Επιπλέον αξιοσημείωτο είναι πως στην εν λόγω έρευνα έλαβαν μέρος εκπαιδευτικοί τόσο από τη γενική όσο και από την ειδική εκπαίδευση, δίνοντας την ευκαιρία να παρατηρηθούν διαφορές στις αντιλήψεις των υποομάδων εκπαιδευτικών που συνεργάζονται σε τακτική βάση. Στα αποτελέσματα παρατηρήθηκε μία συνοχή στις απαντήσεις των υποομάδων καθώς δε βρέθηκαν διαφοροποιήσεις ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής, σε αντίθεση με τις διαφορές που παρουσιάστηκαν ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς ειδικής και στους εκπαιδευτικούς γενικής αγωγής.

Ωστόσο τονίζεται η αναγκαιότητα περαιτέρω έρευνας ανάμεσα στις δύο ομάδες εκπαιδευτικών (γενικής και ειδικής αγωγής) αφού έχει αποδειχθεί πως η συνεργασία ανάμεσα τους όχι μόνο αποτελεί βασική προϋπόθεση για την υιοθέτηση μιας ενταξιακής κουλτούρας στο σχολικό σύστημα (Ainscow, 1999, όπως αναφ. στο Πολυχρονοπούλου, 2012) αλλά συμβάλλει με θετικό τρόπο στην ανάπτυξη αισθημάτων ασφάλειας και σιγουριάς στη διαχείριση μαθητών με δυσκολίες μάθησης. Μάλιστα οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής

λόγω της εξοικείωσης τους με τους μαθητές με αναπηρία εμπλέκονται ευκολότερα σε συνεργατικές πρακτικές από ότι οι εκπαιδευτικοί γενικής τάξης. Ωστόσο και στις δύο περιπτώσεις εκπαιδευτικών, η συνεργασία θεωρείται σημαντικός παράγοντας επίτευξης μιας αποτελεσματικής διδασκαλίας (Sledge και Pazey, 2013, Tzivilikou, 2015).

Βιβλιογραφία

- Ashton, P.T. , & Webb, R. B. (1986). *Making a difference: Teachers' sense of efficacy and student achievement*. New York: Longman.
- Avramidis, E., & Kalyva, E. (2007). The influence of teaching experience and professional development on Greek teachers' attitudes towards inclusion. *European journal of special needs education*, 22(4), 367-389.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Bandura, A. (1997). *Self- efficacy: The exercise of control*. New York: Freeman.
- Barker, K., Yeung, A. S., Dobia, B., & Mooney, M. (2009). *Positive behaviour for learning: Differentiating teachers' self-efficacy*. Paper presented at the AARE Conference, Canberra, Australia.
- Blachman, B. A. (1994). What we have learned from longitudinal studies of phonological processing and reading, and some unanswered questions: A response to Torgesen, Wagner, and Rashotte. *Journal of learning disabilities*, 27(5), 287-291.
- Brady, K., & Woolfson, L. (2008). What teacher factors influence their attributions for children's difficulties in learning?. *British Journal of Educational Psychology*, 78(4), 527-544.
- Brouwers, A., & Tomic, W. (2000). A longitudinal study of teacher burnout and perceived self-efficacy in classroom management. *Teaching and Teacher education*, 16(2), 239-253.
- Clark, M. D. (1997). Teacher response to learning disability: A test of attributional principles. *Journal of learning disabilities*, 30(1), 69-79.
- Clark, M. D., & Artiles, A. J. (2000). A cross-national study of teachers' attributional patterns. *The Journal of Special Education*, 34(2), 77-89.

- Dettmer, P., Thurston, L. P., & Dyck, N. J. (2005). *Consultation, Collaboration, And Teamwork For Students With Special Needs*, 5/E. Pearson.
- DeVellis, R.F. (1991). *Scale development: Theory and applications*. London: SAGE.
- Elliott, N. S., Kratochwill, R. T., Littlefield Cook, J. & Travers, F. J. (2008). *Εκπαιδευτική Ψυχολογία*. Gutenberg.
- Fletcher, J. M., & Vaughn, S. (2009). Response to intervention: Preventing and remediating academic difficulties. *Child development perspectives*, 3(1), 30-37.
- Georgiou, S. N., Christou, C., Stavrinides, P., & Panaoura, G. (2002). Teacher attributions of student failure and teacher behavior toward the failing student. *Psychology in the Schools*, 39(5), 583-595.
- Giallo, R., & Little, E. (2003). Classroom behaviour problems: The relationship between preparedness, classroom experiences, and self-efficacy in graduate and student teachers. *Australian Journal of Educational & Developmental Psychology*, 3(1), 21-34.
- Gibson, S., & Dembo, M. (1984). Teacher efficacy: A construct validation. *Journal of Educational Psychology*, 76.
- Goddard, R. D., Hoy, W. K., & Hoy, A. W. (2004). Collective efficacy beliefs: Theoretical developments, empirical evidence, and future directions. *Educationalresearcher*, 33(3), 3-13.
- Greenwood, C. R., & Kim, J. M. (2012). Response to intervention (RTI) services: An ecobehavioral perspective. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 22(1-2), 79-105.
- Guskey, T. R. (1987). Context variables that affect measures of teacher efficacy. *The Journal of educational research*, 81(1), 41-47.
- Ζώνιου- Σιδέρη, Α. (1998). *Οι ανάπηροι και η εκπαίδευσή τους* (1 εκδ.). Αθήνα : Ελληνικά Γράμματα.

- Hammill, D. D. (1990). On defining learning disabilities: An emerging consensus. *Journal of learning disabilities*, 23(2), 74-84.
- Heider, F. (1958). *The psychology of interpersonal relations*. John Wiley & Sons.
- Ημέλλου, Ο. Ι. (2003). *Ήπιες Δυσκολίες Μάθησης*. Αθήνα: Ατραπός.
- Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (2002). Learning together and alone: Overview and meta analysis. *Asia Pacific Journal of Education*, 22(1), 95-105.
- Jordan, A., Stanovich, P., & Roach, D. (1997). *Toward a Framework for Predicting Effective Inclusion in General Education Elementary Classrooms*. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association in Chicago.
- Καϊσέρογλου, Ν. (2010). Δυνατότητες και ζητήματα/πιθανές περιοχές άσκησης" εσωτερικής" εκπαιδευτικής πολιτικής μιας σχολικής μονάδας (γενικής αγωγής στην Α/βάθμια Εκπαίδευση) αναφορικά με την εκπαίδευση των ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (ΑμΕΕΑ). *Σύγχρονη Εκπαίδευση: Τρίμηνη Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, (162), 133-173.
- Καραίσκου, Β., (2018). Αιτιακές αποδόσεις και πεποιθήσεις αυτοαποτελεσματικότητας εκπαιδευτικών για τους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες. (Διπλωματική Εργασία). ΠΜΣ Σχολική Ψυχολογία, Τομέας Ψυχολογίας, Φ.Π.Ψ ΕΚΠΑ.
- Kelley, H. H. (1973). The processes of causal attribution. *American psychologist*, 28(2), 107.
- Kirk, S.A. (1962). *Educating exceptional children*. Boston: Houghton Mifflin.
- Κωσταρίδου- Ευκλείδη, Α. (1999). *Ψυχολογία Κινήτρων*. Αθήνα: Πεδίο.
- Lawrence-Brown, D. (2004). Differentiated instruction: Inclusive strategies for standards based learning that benefit the whole class. *American secondary education*, 34-62.

- Lee, J., & Zentall, S. S. (2012). Reading motivational differences among groups: Reading disability (RD), attention deficit hyperactivity disorder (ADHD), RD+ ADHD, and typical comparison. *Learning and individual Differences*, 22(6), 778-785.
- Leyser, Y. (2002). Choices of instructional practices and efficacy beliefs of Israeli general and special educators: A cross-cultural research initiative. *Teacher Education and Special Education*, 25(2), 154-167.
- 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.
- Machts, N., Kaiser, J., Schmidt, F. T., & Moeller, J. (2016). Accuracy of teachers' judgments of students' cognitive abilities: A meta-analysis. *Educational Research Review*, 19, 85-103.
- Μαριδάκη- Κασσωτάκη, Α. (2005). *Δυσκολίες Μάθησης. Ψυχοπαιδαγωγική προσέγγιση*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Margolis, H., & McCabe, P. P. (2003). Self-efficacy: A key to improving the motivation of struggling learners. *Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth*, 47(4), 162-169.
- Mavropoulou, S., & Padeliadu, S. (2002). Teachers' causal attributions for behaviour problems in relation to perceptions of control. *Educational psychology*, 22(2), 191-202.
- Minke, K. M., Bear, G. G., Deemer, S. A., & Griffin, S. M. (1996). Teachers' experiences with inclusive classrooms: Implications for special education reform. *The Journal of Special Education*, 30(2), 152-186.
- Μπαμπανάσιου, Β., Χ. (2010). Κίνητρα μαθητών Ε΄και ΣΤ΄ Δημοτικού και αιτιακές αποδόσεις και αυτοαποτελεσματικότητα εκπαιδευτικών για τις μαθησιακές δυσκολίες. (Διπλωματική Εργασία). ΠΜΣ Σχολική Ψυχολογία, Τομέας Ψυχολογίας, Φ.Π.Ψ ΕΚΠΑ.

National Advisory Committee on Handicapped Children. (1968). *Special education for of handicapped children (First Annual Report)*. Washington, DC: Department of Health, Education, & Welfare.

N.3699/2008, ΦΕΚ 199/Α' “ *Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση ατόμων με αναπηρία ή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες*”.

Παντελιάδου, Σ., & Μπότσας, Γ. (2007). *Μαθησιακές δυσκολίες: Βασικές έννοιες και χαρακτηριστικά*. Βόλος: Εκδόσεις Γράφημα.

Παντελιάδου, Σ. (2011). *Μαθησιακές Δυσκολίες και Εκπαιδευτική Πράξη. Τι και Γιατί;* Αθήνα: Πεδίο.

Pajares, F. (1996). Self-efficacy beliefs in academic settings. *Review of educational research*, 66(4), 543-578.

Passolunghi, M. C., & Siegel, L. S. (2001). Short-term memory, working memory, and inhibitory control in children with difficulties in arithmetic problem solving. *Journal of experimental child psychology*, 80(1), 44-57.

Πολυχρόνη, Φ., Χατζηχρήστου, Χ., & Μπίμπου, Α. (2006). *Ειδικές μαθησιακές δυσκολίες, δυσλεξία. Ταξινόμηση, αξιολόγηση και παρέμβαση*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Πολυχρόνη, Φ. (2011). *Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες*. Αθήνα: Πεδίο.

Πολυχρονοπούλου, Σ. (2012). *Παιδιά και Έφηβοι με Ειδικές Ανάγκες και Δυνατότητες*. Αθήνα: Διάδραση.

Πόρποδας, Κ. (2002). *Η Ανάγνωση*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Πρωτόπαπας, Α., & Σκαλούμπακας, Χ. (2008). Η αξιολόγηση της αναγνωστικής ευχέρειας για τον εντοπισμό αναγνωστικών δυσκολιών. *Ψυχολογία*, 15 (3).

Pullen, P. C. (2016). Historical and current perspectives on learning disabilities in the United States. *Learning Disabilities: A Contemporary Journal*, 14(1), 25-37.

- Rotter, J. B. (1966). Generalized expectancies for internal versus external control of reinforcement. *Psychological monographs: General and applied*, 80(1), 1.
- Ρούσσοις, Π. Α. (2011). *Γνωστική Ψυχολογία. Οι βασικές γνωστικές διεργασίες*. Αθήνα: Τόπος.
- Schunk, D. H., & Pajares, F. (2005). Competence perceptions and academic functioning. *Handbook of competence and motivation*, 85, 104.
- Schunk, D., Pintrich, P., Meece, J., Μακρής, Ν., & Πνευματικός, Δ. (2010). *Τα κίνητρα στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Gutenberg.
- Silver, A.A., & Hagin, R.A. (1990). *Disorders of learning in childhood*. New York: John Wiley & Sons, Inc.
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2009). Does school context matter? Relations with teacher burnout and job satisfaction. *Teaching and teacher education*, 25(3), 518-524.
- Sledge, A., & Pazey, B. L. (2013). Measuring teacher effectiveness through meaningful evaluation: Can reform models apply to general education and special education teachers?. *Teacher Education and Special Education*, 36(3), 231-246.
- Smith, F. (2012). *Understanding reading: A psycholinguistic analysis of reading and learning to read*. Routledge.
- Swanson, H. L. (1994). Short-term memory and working memory: Do both contribute to our understanding of academic achievement in children and adults with learning disabilities?. *Journal of Learning disabilities*, 27(1), 34-50.
- Swanson, H. L., Zheng, X., & Jerman, O. (2009). Working memory, short-term memory, and reading disabilities: A selective meta-analysis of the literature. *Journal of learning disabilities*, 42(3), 260-287.
- Tallal, P. (1980). Auditory temporal perception, phonics, and reading disabilities in children. *Brain and language*, 9(2), 182-198.

Tournaki, N., & Podell, D. M. (2005). The impact of student characteristics and teacher efficacy on teachers' predictions of student success. *Teaching and Teacher Education*, 21(3), 299-314.

Τρίγκα- Μέρτικα, Ε. (2010). *Μαθησιακές Δυσκολίες*. Αθήνα: Γρηγόρη.

Tsakiridou, H., & Polyzopoulou, K. (2014). Greek teachers' attitudes toward the inclusion of students with special educational needs. *American Journal of Educational Research*, 2(4), 208-218.

Tschannen-Moran, M., & Woolfolk Hoy, A. (2001). Teachers' sense of efficacy scale. *Retrieved*, 1, 12.

Tzivinikou, S. (2015). The impact of an in-service training program on the self efficacy of special and general education teachers. *Problems of Education in the 21st Century*, 64(1), 95-107.

Tzivinikou, S. (2015). Collaboration between general and special education teachers: Developing co-teaching skills in heterogeneous classes. *Problems of Education in the 21st Century*, 64, 108-119.

Vlachou, A., Eleftheriadou, D., & Metallidou, P. (2014). Do learning difficulties differentiate elementary teachers' attributional patterns for students' academic failure? A comparison between Greek regular and special education teachers. *European Journal of Special Needs Education*, 29(1), 1-15.

Χατζηχρήστου, Γ. Χ. (2014). *Συμβουλευτική στη σχολική κοινότητα*. Αθήνα: Gutenberg.

Weiner, B. (1985). An attributional theory of achievement motivation and emotion. *Psychological review*, 92(4), 548.

Weiner, B. (1986). *An Attributional Theory of Motivation and Emotion*. Springer, New York, NY.

- Weiner, B. (1992). *Human motivation: Metaphors, theories, and research*. Newbury Park, CA: Sage.
- Weiner, B. (2006). *Social motivation, justice, and the moral emotions: An attributional approach*. Psychology Press.
- White, R. W. (1959). Motivation reconsidered: The concept of competence. *Psychological review*, 66(5), 297.
- Wolf, M. & Katzir-Cohen, T. (2001). Reading fluency and its intervention. *Scientific Studies of Reading*, 5, 211-239.
- Wood, J. G., & Benton, S. L. (2005). Attributional responses to students with attention deficit-hyperactivity disorder who fail. *Teacher Education and Special Education*, 28(3-4), 153-162.
- Woolfolk, A. E., Rosoff, B., & Hoy, W. K. (1990). Teachers' sense of efficacy and their beliefs about managing students. *Teaching and teacher Education*, 6(2), 137-148.
- Woolfson, L., Grant, E., & Campbell, L. (2007). A comparison of special, general and support teachers' controllability and stability attributions for children's difficulties in learning. *Educational Psychology*, 27(2), 295-306.