



ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΔΗΜΟΚΡΑΤΙΑ
Εθνικό και Καποδιστριακό
Πανεπιστήμιο Αθηνών

Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης

Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα Σπουδών

Διπλωματική Εργασία

Αυτοαποτελεσματικότητα Εκπαιδευτικών και Σχολικό Κλίμα στο
Πλαίσιο της Συμπερίληψης

Σμαΐλη Δέσποινα

A.M. 215082

Επιβλέπων καθηγητής: Αντωνίου Α.- Σ.

Αθήνα, 2018

Περίληψη

Η αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών αποτελεί τη βάση της μελέτης γύρω από τις επιτυχημένες εκπαιδευτικές πρακτικές της συμπερίληψης. Η αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού προσωπικού σχετίζεται με διάφορους παράγοντες σημαντικότερος από τους οποίους είναι οι αντιλήψεις του σχετικά με το σχολικό κλίμα. Ωστόσο, λίγες έρευνες έχουν δείξει τη δέουσα προσοχή στην παραπάνω συσχέτιση ιδιαίτερος στο συμπεριληπτικό σχολικό πλαίσιο. Η μελέτη αυτή έχει σαν βασικό σκοπό τόσο τη διερεύνηση της σχέσης του σχολικού κλίματος με την αυτοαποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών στο συμπεριληπτικό πλαίσιο στην Ελλάδα, όσο και την ανάδειξη παραγόντων που μέσα από αυτή τη σχέση είτε ευνοούν ή δυσχεραίνουν τη συμπερίληψη είτε έχουν επιπτώσεις στις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών απέναντι σε μαθητές με προβλήματα συμπεριφοράς. Οι 390 εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην έρευνα προέρχονταν από ιδιωτικά και δημόσια σχολεία Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης όλης της Ελλάδας. Οι αναλύσεις επί των ερωτηματολογίων τους καταδεικνύουν αφενός ότι οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για ένα υποστηρικτικό σχολικό κλίμα συνδέονται θετικά με τη αποτελεσματικότητά τους σε συμπεριληπτικά εκπαιδευτικά περιβάλλοντα και αφετέρου πως η υψηλή αποτελεσματικότητά τους επηρεάζεται με τη σειρά της την αυτοπεποίθησή τους να αξιολογήσουν ή να διαχειριστούν μαθητές με προβλήματα συμπεριφοράς.

Λέξεις κλειδιά: *συμπερίληψη, αυτοαποτελεσματικότητα εκπαιδευτικών, σχολικό κλίμα, αντιλήψεις εκπαιδευτικών, προβλήματα συμπεριφοράς*

Abstract

Teacher efficacy represents a key construct in exploring successful implementation of inclusive policy. Teachers' impression of school climate is shown to relate to several factors, the most important of which being teacher efficacy. However, few studies have shown adequate attention to the above correlation, in particular to the inclusive school context. This study has as its main objective both to investigate the relationship between the school climate and the self-efficacy of teachers in Greece for inclusion and to highlight factors that either favor or impede inclusion, or impact on teachers' perceptions towards students with challenging behaviors. Three hundred and ninety teachers who came from private and public schools of Primary and Secondary Education all over Greece participated in the survey. Analysis on their online questionnaires demonstrate that teachers' perceptions of a supportive school climate are positively related to their teaching efficacy in inclusive classrooms and that their higher levels of teacher efficacy also affects their confidence in evaluating or managing students with challenging behaviors.

Keywords: *inclusive education, teacher self-efficacy, school climate, teachers' perceptions, challenging behaviors*

Ευχαριστίες

Η παρούσα διπλωματική εργασία εκπονήθηκε στο πλαίσιο του Μεταπτυχιακού Προγράμματος Σπουδών «Ειδικής Αγωγής» του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης του Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών.

Για την ολοκλήρωσή της συνέβαλλε υποστηρικτικά μια πλειάδα ανθρώπων στους οποίους οφείλω να εκφράσω τις ευχαριστίες και την ευγνωμοσύνη μου. Αρχικά, θα ήθελα να ευχαριστήσω τόσο το σύνολο των εκπαιδευτικών ανά την Ελλάδα που συμμετείχε στην έρευνά μου, όσο και το σύνολο των καθηγητών του Μεταπτυχιακού Προγράμματος που συνεισέφεραν σημαντικά με τις γνώσεις, την καθοδήγηση και την εμπιστοσύνη τους.

Στη συνέχεια, θα ήθελα να ευχαριστήσω ξεχωριστά τον επιβλέποντα καθηγητή μου κ. Α.- Σ. Αντωνίου αφενός για την ευκαιρία που μου προσέφερε να σχετιστώ και να διερευνήσω τις προσφιλείς, στα προσωπικά μου ενδιαφέροντα, θεματικές της συμπερίληψης και της αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών και αφετέρου για την ουσιαστική καθοδήγηση και βοήθειά του καθ' όλη τη διάρκεια εκπόνησης της έρευνάς μου.

Τέλος, θα ήθελα να ευχαριστήσω ιδιαίτερα το οικογενειακό και φιλικό μου περιβάλλον χάρις στην υποστήριξη του οποίου κατάφερα να ανταποκριθώ επιτυχώς στο σύνολο των απαιτήσεων των σπουδών μου.

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

Περίληψη.....	2
Abstract.....	3
Ευχαριστίες.....	4
Εισαγωγή.....	8
1 Κεφάλαιο 1 Συμπερίληψη.....	11
1.1 Εννοιολογική αποσαφήνιση και οριοθέτηση του όρου συμπερίληψη.....	11
1.2 Συμπερίληψη, διεθνείς πολιτικές και νομοθετικό πλαίσιο.....	13
1.3 Σχέση συμπερίληψης, κοινωνικής ένταξης και ακαδημαϊκών επιδόσεων των μαθητών.....	17
1.4 Σχέση συμπερίληψης και επαρκούς κατάρτισης των εκπαιδευτικών	20
2 Κεφάλαιο 2 Στάσεις, πεποιθήσεις και ανησυχίες των εκπαιδευτικών απέναντι στη συμπερίληψη.....	23
2.1 Εννοιολογική αποσαφήνιση και οριοθέτηση των όρων στάσεις, πεποιθήσεις και ανησυχίες των εκπαιδευτικών.....	23
2.2 Παράγοντες που επηρεάζουν τις στάσεις, τις πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών και την πρακτική εφαρμογή της συμπερίληψης.....	26
2.3 Σχέση στάσεων και πεποιθήσεων των εκπαιδευτικών με αποτελεσματικές συμπεριληπτικές πρακτικές.....	28
2.4 Μέτρηση στάσεων, πεποιθήσεων και ανησυχιών των εκπαιδευτικών γύρω από τη συμπερίληψη.....	30

3	Κεφάλαιο 3 Αυτοαποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών.....	33
3.1	Εννοιολογική αποσαφήνιση και οριοθέτηση του όρου αυτοαποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών.....	33
3.2	Αυτοαποτελεσματικότητα εκπαιδευτικών στο πλαίσιο της συμπερίληψης.....	38
3.3	Σχέση αυτοαποτελεσματικότητας εκπαιδευτικών και συμπερίληψης	41
3.4	Σχέση αυτοαποτελεσματικότητας εκπαιδευτικών και επιτυχημένων εκπαιδευτικών πρακτικών στο πλαίσιο της συμπερίληψης.....	43
3.5	Μέτρηση αυτοαποτελεσματικότητας εκπαιδευτικών στο πλαίσιο της συμπερίληψης.....	46
4	Κεφάλαιο 4 Σχολικό κλίμα.....	49
4.1	Εννοιολογική αποσαφήνιση και οριοθέτηση του όρου σχολικό κλίμα και παράγοντες το επηρεάζουν.....	49
4.2	Σχέση σχολικού κλίματος, αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών και ακαδημαϊκών επιδόσεων των μαθητών.....	55
4.3	Σχολικό κλίμα και συμπερίληψη.....	57
5	Κεφάλαιο 5 Μεθοδολογία της Έρευνας.....	60
5.1	Δείγμα.....	60
5.2	Σκοπός της έρευνας.....	60
5.3	Ερευνητικά ερωτήματα	61
5.4	Ερευνητικά εργαλεία.....	62
5.5	Στατιστικές τεχνικές.....	64
5.6	Περιγραφή του δείγματος.....	64

5.7	Ανάλυση παραγόντων αποτελεσματικότητας εκπαιδευτικών.....	68
5.8	Ανάλυση παραγόντων σχολικού κλίματος.....	69
5.9	Ανάλυση παραγόντων αντιλήψεων και στάσεων των εκπαιδευτικών απέναντι στη συμπερίληψη και τη διαχείριση μαθητών με προβλήματα συμπεριφοράς...	71
5.10	Έλεγχος συσχετίσεων και διαφορών.....	72
6	Συζήτηση.....	84
6.1	Αυτοαποτελεσματικότητα εκπαιδευτικών.....	84
6.2	Σχολικό κλίμα.....	86
6.3	Αντιλήψεις και στάσεις εκπαιδευτικών.....	90
6.4	Περιορισμοί της έρευνας.....	93
6.5	Προστάσεις για μελλοντική έρευνα.....	94
	Βιβλιογραφικές αναφορές.....	95
	ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ.....	125

Εισαγωγή

Έχει αναγνωρισθεί ευρέως ότι οι προκλήσεις και οι απαιτήσεις που έχουν να αντιμετωπίσουν τα σχολεία και οι εκπαιδευτικοί καθίστανται όλο και πιο σύνθετες στη σύγχρονη κοινωνία. Η κοινωνία αναμένει τώρα από το σχολείο να ασχολείται αποτελεσματικά με τους μαθητές που έχουν διαφορετική γλώσσα και διαφορετικό οικογενειακό υπόβαθρο, να χαρακτηρίζεται από ευαισθησίες απέναντι σε θέματα που αφορούν στον πολιτισμό ή θέματα φύλου, να προάγει την ανεκτικότητα και την κοινωνική συνοχή, να ανταποκρίνεται αποτελεσματικά σε μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή προβλήματα συμπεριφοράς (OECD, 2005).

Οι προσπάθειες για την επιτυχή αντιμετώπιση αυτών των αιτημάτων οδήγησαν στη δημιουργία του κινήματος «Εκπαίδευση για όλους» αφήνοντας πίσω τον αποκλεισμό ή τον διαχωρισμό ως μέτρα αντιμετώπισης των διαφορετικών αναγκών κάθε ατόμου (Ebner, 2013 · Rodriguez & Garro-Gil, 2014). Την συμπερίληψη μπορούμε να την κατανοήσουμε ως μια γενική παιδαγωγική που έχει στη βάση της τα ανθρώπινα δικαιώματα, στρέφεται ενάντια στο περιθώριο, αποδίδει σε όλους τους ανθρώπους τα ίδια δικαιώματα για προσωπική εξέλιξη και εξασφαλίζει την κοινωνική συμμετοχή χωρίς να λαμβάνει υπ' όψιν τις προσωπικές τους διαφορές. Στη συμπερίληψη δεν υπάρχουν δύο ομάδες μαθητών, αλλά συμμετοχή, συνεργασία, συνδιαμόρφωση χωρίς διαχωρισμούς (Ζώνιου-Σιδέρη, 2011), συνεκπαίδευση, συνύπαρξη και συνδιδασκαλία στις συνήθεις σχολικές τάξεις και σε κοινά σχολεία όλων των βαθμίδων (Zigmond, 2003).

Οι δάσκαλοι, ίσως περισσότερο και από τους υπεύθυνους χάραξης της εκάστοτε εκπαιδευτικής πολιτικής, δεσμεύονται και αναλαμβάνουν την ευθύνη για την επιτυχή εφαρμογή της πολιτικής της συμπερίληψης (Hosford & O'Sullivan, 2015 · Shevlin, Kenny & Loxley 2008). Στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής συμπερίληψης, ο εκπαιδευτικός, ως φορέας εκπαιδευτικών αλλαγών, αναμένεται να εφαρμόσει εθνικές πολιτικές οι οποίες, μέσα από το πρίσμα της κοινωνικής δικαιοσύνης, στοχεύουν στην εξάλειψη των όποιων εκπαιδευτικών ανισοτήτων και στην παροχή ποιοτικής εκπαίδευσης για όλους τους μαθητές ανεξαιρέτως (Pantić & Florian, 2015).

Ειδικότερα, η αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών ή η εμπιστοσύνη τους στην ικανότητά τους να επηρεάζουν θετικά τα μαθησιακά αποτελέσματα, επηρεάζει

τόσο τις στάσεις τους, όσο και τις διδακτικές τους πρακτικές, διαμορφώνοντας τελικά τις εμπειρίες των μαθητών σε ένα συμπεριληπτικό πλαίσιο εκπαίδευσης (Bandura 1997 · Tschannen-Moran & Hoy, 2001, 2007 · Tschannen-Moran et al., 1998 · Hosford & O'Sullivan, 2015).

Αποτελέσματα πολλών σύγχρονων ερευνών επισημαίνουν πόσο οι πεποιθήσεις και οι στάσεις των εκπαιδευτικών επηρεάζουν το πόσο «ανοιχτοί» είναι οι ίδιοι, το πόσο δεσμεύονται απέναντι στο συμπεριληπτικό εκπαιδευτικό πλαίσιο, πώς το εφαρμόζουν και σε τι ποσοστό επιτυχίας (Hosford & O'Sullivan, 2015 · Malinen, Savolainen & Xu, 2012 · Savolaine et al., 2012 · Soodak & Podell, 1994 · Soodak et al., 1998 · Weisel & Dror, 2006).

Η παρούσα εργασία θα εστιάσει στη διερεύνηση της σχέσης μεταξύ του σχολικού κλίματος και της αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών που εργάζονται σε ιδιωτικά ή δημόσια σχολεία Πρωτοβάθμιας ή Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης στο συμπεριληπτικό πλαίσιο. Επιμέρους στόχος της έρευνας αποτελεί η συλλογή ευρημάτων γύρω από τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής αγωγής απέναντι στη συμπερίληψη τόσο ως έννοια, όσο και ως εκπαιδευτική πρακτική μαθητών με ειδικές ανάγκες ή προβλήματα συμπεριφοράς και τη διερεύνηση της επίδρασης δημογραφικών παραγόντων (φύλο, ηλικία, οικογενειακή κατάσταση, επαγγελματική εμπειρία, κατάρτιση) στην αίσθηση αυτοαποτελεσματικότητάς τους. Τελικός στόχος είναι η διερεύνηση των αντιλήψεων εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής αγωγής απέναντι στο σχολικό κλίμα και το κατά πόσο αυτό ενισχύει την αποτελεσματικότητά τους κατά την εφαρμογή συμπεριληπτικών πρακτικών και τη διαχείριση μαθητών με προβλήματα συμπεριφοράς.

Η εργασία χωρίζεται σε δύο μέρη. Το πρώτο μέρος, που αφορά στο θεωρητικό πλαίσιο της εργασίας, χωρίζεται σε τέσσερα κεφάλαια. Στο πρώτο κεφάλαιο, παρουσιάζεται η βιβλιογραφική ανασκόπηση και η οριοθέτηση του όρου της συμπερίληψης καθώς και η σχέση της αφενός με την κοινωνική ένταξη και τις ακαδημαϊκές επιδόσεις των μαθητών και αφετέρου με την επαρκή κατάρτιση των εκπαιδευτικών. Στο δεύτερο κεφάλαιο, αποσαφηνίζονται εννοιολογικά οι στάσεις, οι πεποιθήσεις και οι ανησυχίες των εκπαιδευτικών απέναντι στη συμπερίληψη, ενώ

γίνεται και αναφορά στους παράγοντες που τις επηρεάζουν. Επιπρόσθετα, στο κεφάλαιο αυτό γίνεται παράλληλη αναφορά τόσο στη σχέση των στάσεων και των πεποιθήσεων των εκπαιδευτικών με τις αποτελεσματικές συμπεριληπτικές πρακτικές, όσο και στον τρόπο μέτρησης αυτών. Το τρίτο κεφάλαιο αναφέρεται στην αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών. Αρχικά, γίνεται μια εννοιολογική αποσαφήνιση του όρου της αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών τόσο στο γενικό εκπαιδευτικό πλαίσιο, όσο και στο συμπεριληπτικό πλαίσιο ειδικότερα. Στη συνέχεια, γίνεται προσπάθεια βιβλιογραφικής ανασκόπησης της σχέσης της αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών με επιτυχημένες συμπεριληπτικές εκπαιδευτικές πρακτικές αλλά και ταυτόχρονη ανασκόπηση του τρόπου μέτρησης της αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών στο συγκεκριμένο πλαίσιο. Τέλος, στο τέταρτο κεφάλαιο επιχειρείται η εννοιολογική αποσαφήνιση του όρου του σχολικού κλίματος και η ανάδειξη της σχέσης του με την αυτοαποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών και τις ακαδημαϊκές επιδόσεις των μαθητών στη συμπερίληψη.

Στο δεύτερο μέρος, που αφορά στη μεθοδολογία της έρευνας, περιγράφεται αρχικά ο μεθοδολογικός σχεδιασμός, ο σκοπός, τα ερευνητικά ερωτήματα, τα ερευνητικά εργαλεία, οι στατιστικές τεχνικές της έρευνας καθώς και το δείγμα των 390 εκπαιδευτικών που συμμετείχαν σε αυτή. Ακολουθεί η παρουσίαση των αποτελεσμάτων, η συζήτηση αυτών και τέλος, το κεφάλαιο ολοκληρώνεται με τη διεξαγωγή σχετικών συμπερασμάτων και την παράλληλη υποβολή προτάσεων για μελλοντικές έρευνες.

Κεφάλαιο 1 Συμπερίληψη

1.1 Εννοιολογική αποσαφήνιση και οριοθέτηση του όρου συμπερίληψη

Η συμπεριληπτική εκπαίδευση έχει αναγνωριστεί παγκοσμίως ως ο στόχος των εκπαιδευτικών συστημάτων σε όλο τον κόσμο (Curcic, 2009 · Katz, 2012a · Katz, 2012b). Σε επίπεδο εννοιολογικής οριοθέτησης όμως, πολλές φορές παρατηρούνται συγχύσεις, καθώς αφενός οι όροι ένταξη και συμπερίληψη επικαλύπτονται ή χρησιμοποιούνται εναλλακτικά (Avramidis & Norwich, 2002) και αφετέρου οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται συχνά με διαφορετικό τρόπο την έννοια, τη φύση και την πρακτική της συμπερίληψης (Angelides, Stylianou & Gibbs, 2006).

Παρόλα αυτά, ο όρος συμπερίληψη αντιπροσωπεύει μία διαφορετική έννοια από αυτήν της ένταξης (Lindsay, 2007), γεγονός που έχει καταστήσει τη συμπερίληψη αντικείμενο επιστημονικής αντιπαράθεσης τόσο ως έννοια, όσο και ως πρακτική μετάβασης από το πλαίσιο της ένταξης (Hornby, 2012). Βασικό σημείο διαφοροποίησης της ένταξης και της συμπερίληψης αποτελεί η έννοια της προσαρμογής. Στο πλαίσιο της ένταξης, ο μαθητής τοποθετείται μερικώς ή πλήρως στο πλαίσιο του γενικού σχολείου (Polat, 2011) και καλείται ο ίδιος να προσαρμοστεί στο σχολικό περιβάλλον (Lindsay, 2007). Στον αντίποδα, στο πλαίσιο της συμπερίληψης, το περιβάλλον είναι εκείνο που καλείται να προσαρμοστεί στις ανάγκες των μαθητών (Lindsay, 2007). Ο βασικός παράγοντας της επίτευξης μιας επιτυχούς προσαρμογής αποτελεί η ίδια η στάση του σχολείου. Πιο συγκεκριμένα, το σχολικό πλαίσιο οφείλει πρωτίστως να θέσει σε δεύτερη μοίρα το ιατρικό μοντέλο προσέγγισης της αναπηρίας το οποίο εστιάζει στις αδυναμίες του ατόμου ως αποτέλεσμα εγγενούς παθολογίας και αντιμετωπίζει την αναπηρία ως μειονεξία ή έλλειμμα (Kirby, 2016) και δευτερευόντως να προβεί στις απαραίτητες αλλαγές των αξιών, των στάσεων, των πολιτικών και των πρακτικών που θεωρούνται απαραίτητες για την επιτυχή εκπαιδευτική συμπερίληψη των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (Polat, 2011).

Η τοποθεσία και το περιβάλλον εκπαίδευσης είναι και αυτά ένας παράγοντας που σχετίζεται με την εφαρμογή της εκπαιδευτικής συμπερίληψης. Αρκετοί είναι εκείνοι οι οποίοι τονίζουν την ανάγκη αναθεώρησης της οριοθέτησης της συμπερίληψης αλλά και των εκπαιδευτικών πολιτικών της, καθώς κάποιες φορές απαιτείται η δημιουργία ειδικών χώρων ή η παροχή ειδικών υπηρεσιών για την κάλυψη των ειδικών αναγκών κάθε μαθητή (Rodriguez & Garro-Gil, 2014). Αυτό έχει σαν αποτέλεσμα με τη σειρά του, την πρόταση προσεγγίσεων της υπεύθυνης συμπερίληψης (Hornby, 2001) και της ήπιας συμπερίληψης (Cigman, 2007), σύμφωνα με τις οποίες κεντρικός στόχος της παρέμβασης αποτελεί η παροχή της βέλτιστης δυνατής εκπαίδευσης σε όλους τους μαθητές στο καταλληλότερο περιβάλλον (είτε αυτό είναι το γενικό ή το ειδικό σχολείο είτε ένα μοντέλο εκπαίδευσης με ειδικές τάξεις μέσα στο χώρο του γενικού σχολείου ή η συμμετοχή των μαθητών στην ειδική τάξη για κάποιες ώρες και στη γενική τάξη τις υπόλοιπες).

Επιπροσθέτως, η συμπερίληψη προσεγγίζεται από ένα μέρος της επιστημονικής κοινότητας και από μια ηθική αλλά και κοινωνική σκοπιά. Σύμφωνα με αυτή, η κοινωνία και κατ' επέκταση το σχολείο, έχει ηθικό χρέος να παρέχει ίσες ευκαιρίες συμμετοχής στην εκπαιδευτική διαδικασία σε όλους ανεξαρτήτως τους μαθητές (Hassanein, 2015) και μέσω αυτών να ενδυναμώνει τα άτομα ή τις ομάδες ατόμων που μειονεκτούν (Berkovich, 2014). Υπό αυτή την οπτική, η κοινωνική ισότητα και δικαιοσύνη αποτελούν στόχοι της συμπερίληψης, ενώ ταυτόχρονα η δημιουργία προϋποθέσεων για την κριτική αναθεώρηση και αναδιάρθρωση των κοινωνικών θεσμών και δομών (Miles & Singal, 2010). Το πρόβλημα, όμως αυτής της προσέγγισης εντοπίζεται στο γεγονός ότι δε διευκρινίζει τον ακριβή τρόπο με τον οποίο μπορεί να επιτευχθεί η προσαρμογή των σχολείων προς αυτήν την κατεύθυνση (Norwich, 2010).

Ωστόσο, το συμπεριληπτικό πλαίσιο μπορεί να αναλυθεί σε δύο σαφείς υποτύπους. Ο πρώτος αναφέρεται στην ακαδημαϊκή ένταξη, η οποία ορίζεται ως η πλήρης και ισότιμη συμμετοχή στην αλληλεπίδραση με τους τυπικούς συνομηλικούς και στις ακαδημαϊκές δραστηριότητες των προγραμμάτων σπουδών της γενικής τάξης (Katz, 2012a). Ο δεύτερος τύπος αφορά στην κοινωνική ένταξη, η οποία ορίζεται μέσα από την ευκαιρία αλληλεπίδρασης του ατόμου με τους συνομηλικούς του έχοντας το αίσθημα του ανήκειν σε μια κανονική αίθουσα διδασκαλίας και της

αποδοχής από το ευρύτερο σχολικό πλαίσιο (Katz, 2012a · Koster, Nakken, Pijl & VanHouten, 2009 · Specht & Young, 2010).

Τέλος, αξίζει να αναφέρουμε πως η συμπερίληψη αρχικά χρησιμοποιούνταν ως πρακτική για μαθητές με συγκεκριμένες αναπηρίες ή μαθησιακές δυσκολίες. Πλέον, τείνει να διευρύνεται όλο και περισσότερο και αναφέρεται στην κάλυψη των αναγκών κάθε παιδιού συμπεριλαμβανομένων εκείνων που μπορεί να αντιμετωπίζουν διάφορα θέματα όπως α) φύλου, β) σεξουαλικού προσανατολισμού, γ) εθνικού, πολιτισμικού, γλωσσικού ή θρησκευτικού υποβάθρου, δ) κοινωνικοοικονομικής κατάστασης, ε) αναπηρίας και ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών (European Agency of Special Needs Education, 2010), στ) να στερούνται δικαιωμάτων, ζ) να είναι ευάλωτα, η) να ζουν σε συνθήκες φτώχειας ή θ) να αντιμετωπίζουν οποιαδήποτε άλλη δυσκολία πρόσβασης στο κανονικό σχολείο (Calgary Board of Health, 2008 · Forlin, Earle, Loreman & Sharma, 2011 · Gause, 2011 · Richards, Brown, & Forde, 2007). Η συμπεριληπτική εκπαίδευση έχει καταστεί ένα μέσο αντίστασης απέναντι σε κάθε είδους απόρριψη, είτε βασίζεται σε αναπηρία, φυλή, φύλο, φτώχεια ή οποιασδήποτε άλλης μορφής διαφορετικότητα (Saloviita, 2015).

1.2 Συμπερίληψη, διεθνείς πολιτικές και νομοθετικό πλαίσιο

Έχει αναγνωριστεί ευρέως ότι οι προκλήσεις και οι απαιτήσεις που έχουν να αντιμετωπίσουν τα σχολεία και οι εκπαιδευτικοί καθίστανται όλο και πιο σύνθετες στη σύγχρονη κοινωνία. Η κοινωνία αναμένει τώρα από το σχολείο να ασχολείται αποτελεσματικά με μαθητές που έχουν διαφορετική γλώσσα και διαφορετικό οικογενειακό υπόβαθρο, να χαρακτηρίζεται από ευαισθησίες απέναντι σε θέματα που αφορούν στον πολιτισμό ή θέματα φύλου, να προάγει την ανεκτικότητα και την κοινωνική συνοχή, να ανταποκρίνεται αποτελεσματικά σε μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή προβλήματα συμπεριφοράς (OECD, 2005).

Οι προσπάθειες για την επιτυχή αντιμετώπιση αυτών των αιτημάτων οδήγησαν στη δημιουργία του κινήματος «Εκπαίδευση για όλους» αφήνοντας πίσω τον αποκλεισμό ή τον διαχωρισμό ως μέτρα αντιμετώπισης των διαφορετικών αναγκών κάθε ατόμου (Ebner, 2013 · Rodriguez & Garro-Gil, 2014). Η «Εκπαίδευση για όλους» είναι μια παγκόσμια δέσμευση παροχής βασικής εκπαίδευσης ίσης ποιότητας τόσο σε παιδιά, όσο και σε εφήβους ή ενήλικες (Rodriguez & Garro-Gil, 2014) και προέκυψε στο πλαίσιο της Παγκόσμιας Διάσκεψης για την «Εκπαίδευση για όλους» της UNESCO.

Λίγο αργότερα, με τη Δήλωση της Σαλαμάνκα και την Παγκόσμια Διάσκεψη για την Ειδική Αγωγή (1994), αναφέρεται για πρώτη φορά στο πλαίσιο της ειδικής εκπαίδευσης ο όρος συμπερίληψη. Η συμπεριληπτική εκπαίδευση, όπως υποστηρίζεται από τη δήλωση της Σαλαμάνκα και το Πλαίσιο Δράσης για την Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση, επιβεβαιώνει το δικαίωμα κάθε παιδιού στην εκπαίδευση υποστηρίζοντας τις βασικές αρχές της αυξημένης συμμετοχής, της δίκαιης αποδοχής, της πρόσβασης, της παροχής και της υποστήριξης μπροστά σε κάθε εκπαιδευτική ανάγκη κάθε μαθητή με τρόπο που σέβεται τόσο τη διαφορετικότητα, όσο και τις διαφορετικές ανάγκες των μαθητών (UNESCO, 1994). Η χρήση αυτού του όρου σήμαινε ένα βήμα πέρα από την έννοια της ένταξης, η οποία χρησιμοποιούταν μέχρι τότε για να ορίσει τις δράσεις ένταξης των παιδιών και των νέων με ειδικές ανάγκες στη γενική εκπαίδευση και την ευρύτερη σχολική κοινότητα.

Συνοπτικά, η συμπεριληπτική εκπαίδευση στοχεύει στην καλλιέργεια της ποιότητας των μαθησιακών εμπειριών για όλα τα παιδιά μέσω της απαραίτητης προσαρμογής του μαθησιακού περιβάλλοντος για την κάλυψη των ποικίλων αναγκών τους (Hosford & O'Sullivan, 2015 · Mac-Giolla Phadraig, 2007 · Winter & O'Raw, 2010) και έχει πλέον καθιερωθεί ως βασική εκπαιδευτική πολιτική πολλών διεθνών οργανισμών, συμπεριλαμβανομένων των Ηνωμένων Εθνών (United Nations, 2006), της UNESCO (1994), του Οργανισμού Οικονομικής Συνεργασίας και Ανάπτυξης (OECD, 2005), του Παγκόσμιου Οργανισμού Υγείας (WHO, 2011), της Ευρωπαϊκής Επιτροπής (European Commission, 2010), του Συμβουλίου της Ευρωπαϊκής Ένωσης (Council of the European Union, 2010) και του Ευρωπαϊκού Οργανισμού Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης (EADSNE, 2009, 2010, 2011, 2012).

Αντιστοίχως, ορισμένες χώρες έχουν ενσωματώσει τη συμπερίληψη στη νομοθεσία του κράτους τους ή την έχουν απλά συμπεριλάβει στις εκπαιδευτικές πολιτικές τους, όπως το παράδειγμα των Ηνωμένων Πολιτειών και του Ηνωμένου Βασιλείου (Forlin et al., 2011) ή του Καναδά και της Αυστραλίας (Sharma, Loreman & Forlin, 2012).

Στην Ελλάδα σύμφωνα με τον νόμο 3699 (ΦΕΚ 99/Α΄/2-10-2008), οι μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες έχουν τη δυνατότητα και την επιλογή να φοιτούν:

- Σε σχολική τάξη του γενικού σχολείου, εφόσον πρόκειται για μαθητές με ήπιες μαθησιακές δυσκολίες, υποστηριζόμενοι από τον εκπαιδευτικό της τάξης, ο οποίος συνεργάζεται κατά περίπτωση με τα Κέντρα Διαφοροδιάγνωσης, Διάγνωσης και Υποστήριξης (ΚΕΔΔΥ), με τους σχολικούς συμβούλους γενικής και ειδικής εκπαίδευσης και τους συμβούλους Ειδικού Εκπαιδευτικού Προσωπικού (ΕΕΠ).
- Σε σχολική τάξη του γενικού σχολείου, με παράλληλη στήριξη-συνεκπαίδευση, από εκπαιδευτικούς Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης, όταν αυτό επιβάλλεται από το είδος και το βαθμό των ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών. Η παράλληλη στήριξη παρέχεται σε μαθητές που μπορούν με κατάλληλη ατομική υποστήριξη να παρακολουθήσουν το αναλυτικό εκπαιδευτικό πρόγραμμα της τάξης, σε μαθητές με σοβαρότερες εκπαιδευτικές ανάγκες όταν στην περιοχή τους δεν υπάρχει άλλο πλαίσιο Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης (ειδικό σχολείο, τμήμα ένταξης) ή όταν η παράλληλη στήριξη καθίσταται απαραίτητη - βάσει της γνωμάτευσης του ΚΕΔΔΥ - εξαιτίας των ειδικών εκπαιδευτικών τους αναγκών. Στην τελευταία περίπτωση η στήριξη από ειδικό εκπαιδευτικό μπορεί να γίνεται σε μόνιμη και προγραμματισμένη βάση. Την παράλληλη στήριξη εισηγείται αποκλειστικά το οικείο ΚΕΔΔΥ το οποίο με γραπτή γνωμάτευσή του καθορίζει τις ώρες παράλληλης στήριξης κατά περίπτωση. Οι αιτήσεις για παράλληλη στήριξη υποβάλλονται στη διεύθυνση του σχολείου και μέσω της οικείας διεύθυνσης εκπαίδευσης διαβιβάζονται στη Διεύθυνση Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης του Υπουργείου Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων για έγκριση και

προγραμματισμό εκτέλεσης. Ο χρόνος υποβολής αιτήσεων παράλληλης στήριξης ορίζεται από την ημερομηνία εγγραφής στο σχολείο μέχρι την 20ή Οκτωβρίου κάθε σχολικού έτους.

- Σε ειδικά οργανωμένα και κατάλληλα στελεχωμένα Τμήματα Ένταξης (ΤΕ) που λειτουργούν μέσα στα σχολεία γενικής και επαγγελματικής εκπαίδευσης με δύο (2) διαφορετικούς τύπους προγραμμάτων: α) Κοινό και εξειδικευμένο πρόγραμμα, που καθορίζεται με πρόταση του οικείου ΚΕΔΔΥ για τους μαθητές με ηπιότερης μορφής ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, το οποίο για κάθε μαθητή δεν θα υπερβαίνει τις δεκαπέντε (15) διδακτικές ώρες εβδομαδιαίως. Στα ΤΕ μπορούν να φοιτούν και μαθητές χωρίς γνωμάτευση από διαγνωστικό φορέα, κατόπιν σύμφωνης γνώμης του σχολικού συμβούλου Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης. Για την ίδρυση ΤΕ απαραίτητη προϋπόθεση είναι να υπάρχουν κατ' ελάχιστον τρεις μαθητές και σχετική πρόταση από διαγνωστική υπηρεσία. Σε περιπτώσεις συστεγαζόμενων ή γειτονικών σχολικών μονάδων, τα ΤΕ συνενώνονται μέχρι του μέγιστου αριθμού δώδεκα (12) μαθητών ανά ΤΕ. β) Εξειδικευμένο ομαδικό ή εξατομικευμένο πρόγραμμα διευρυνμένου ωραρίου, που καθορίζεται με πρόταση του οικείου ΚΕΔΔΥ, για τους μαθητές με σοβαρότερης μορφής ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, οι οποίες δεν καλύπτονται από αντίστοιχες με το είδος και το βαθμό αυτοτελείς σχολικές μονάδες. Το εξειδικευμένο πρόγραμμα μπορεί να είναι ανεξάρτητο από το κοινό, σύμφωνα με τις ανάγκες των μαθητών. Στις περιπτώσεις αυτές η συνδιδασκαλία γίνεται σύμφωνα με τις προτάσεις των διαγνωστικών υπηρεσιών. Μαθητές που δεν αυτοεξυπηρετούνται φοιτούν ή σε αυτοτελείς Σχολικές Μονάδες Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης (ΣΜΕΑΕ) ή σε σχολεία της γενικής εκπαίδευσης ή σε ΤΕ με την ανάλογη στήριξη και την παρουσία Ειδικού Βοηθητικού Προσωπικού (ΕΒΠ), ανάλογα με το είδος της αναπηρίας τους και τις ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες που απορρέουν από αυτή.

Όταν η φοίτηση των μαθητών με αναπηρία και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες καθίσταται ιδιαίτερα δύσκολη στα σχολεία του κοινού εκπαιδευτικού προγράμματος ή στα τμήματα ένταξης, λόγω των ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών τους, η εκπαίδευση των μαθητών αυτών παρέχεται:

α) σε αυτοτελείς 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. Η γνωμάτευση αυτή παρέχεται από δημόσια ιατροπαιδαγωγική υπηρεσία ή δημόσια υγειονομική επιτροπή και η έγκρισή της γίνεται με απόφαση του περιφερειακού διευθυντή εκπαίδευσης της αντίστοιχης βαθμίδας στην οποία φοιτά ο μαθητής, κατόπιν αιτιολογημένης πρόσφατης ιατρικής γνωμάτευσης, στην οποία αναγράφεται η διάρκεια επιβεβλημένης παραμονής στο σπίτι.

1.3 Σχέση συμπερίληψης, κοινωνικής ένταξης και ακαδημαϊκών επιδόσεων των μαθητών

Η εκπαιδευτική προσέγγιση χωρίς αποκλεισμούς αναφέρεται σε μια εκπαίδευση που αφορά και καλύπτει όλο το φάσμα της ποικιλομορφίας του μαθητικού κοινού. Λαμβάνει χώρα σε επαρκώς υποστηριζόμενες αίθουσες διδασκαλίας στο εκπαιδευτικό πλαίσιο στο οποίο θα συμμετείχαν κανονικά οι μαθητές αν δεν υπήρχε καμιάς μορφής διαφορετικότητα να τους ξεχωρίζει, συνήθως στο σχολείο της γειτονιάς τους (Forlin et al., 2011 · Jordan, 2007). Την παιδαγωγική της συνεκπαίδευσης μπορούμε να την κατανοήσουμε ως μια γενική παιδαγωγική που επιχειρηματολογεί και έχει στη βάση της τα ανθρώπινα δικαιώματα, στρέφεται ενάντια στο περιθώριο, αποδίδει σε όλους τους ανθρώπους τα ίδια δικαιώματα για προσωπική εξέλιξη και εξασφαλίζει την κοινωνική τους συμμετοχή χωρίς να

λαμβάνει υπ' όψιν τις προσωπικές ανάγκες που πιθανά έχουν. Για τη συνεκπαίδευση δεν υπάρχουν δύο ομάδες μαθητών, αλλά συμπροσδιορισμός, συμμετοχή, συνεργασία, συνδιαμόρφωση χωρίς διαχωρισμούς (Ζώνιου-Σιδέρη, 2011), συνεκπαίδευση, συνύπαρξη και συνδιδασκαλία στις συνηθισμένες σχολικές τάξεις των κοινών σχολείων όλων των βαθμίδων (Zigmond, 2003).

Το πρόσφατο συμπέρασμα του Συμβουλίου της Ευρωπαϊκής Ένωσης επιβεβαίωσε ότι η αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών συστημάτων και η επιδίωξη της κοινωνικής ένταξης όλων των πολιτών δεν πρέπει να θεωρούνται ως αποκλειστικοί, αλλά συμπληρωματικοί στόχοι δηλώνοντας ότι η συμπερίληψη των μαθητών με ειδικές ανάγκες στο γενικό πλαίσιο ωφελεί όλους τους μαθητές (Council of the European Union, 2010).

Η κοινωνική ένταξη αποτελεί κρίσιμο παράγοντα για την ανάπτυξη των μαθητών. Η κοινωνική και συναισθηματική τους ευημερία αφενός σχετίζεται άμεσα με την ψυχική ανθεκτικότητα, την πολιτειότητα και την ψυχική τους υγεία (Katz, 2012a · Wotherspoon, 2002 · Zins & Elias, 2006) και αφετέρου αυξάνει τα ακαδημαϊκά κίνητρα, τις φιλοδοξίες και την επίδοσή τους (Brock, Nishida, Chiong, Grimm & Rimm-Kaufamn, 2008 · Katz, 2012a · Zins, Bloodworth , Weissberg & Walberg, 2004).

Η συμπερίληψη ωστόσο, δεν περιορίζεται μόνο στην κοινωνική και συναισθηματική ευημερία, αλλά περιλαμβάνει και το αίσθημα της κοινωνικής δικαιοσύνης. Οι μαθητές έρχονται στο σχολείο για να μάθουν - όλοι οι μαθητές, συμπεριλαμβανομένων των ατόμων με αναπηρίες. Η συμπεριληπτική εκπαίδευση οφείλει να θέσει ως στόχο ένα εκπαιδευτικό σύστημα υψηλής απόδοσης το οποίο θα δεσμεύεται απέναντι στην ισότητα, την ποιότητα και την υπεροχή (Saloviita, 2015).

Σε παγκόσμιο επίπεδο πρόσφατες έρευνες έχουν αναδείξει πως οι μαθητές με αναπηρίες, όταν τοποθετούνται σε εκπαιδευτικά περιβάλλοντα χωρίς αποκλεισμούς, είναι πιθανό να υπερβούν σε επιδόσεις τους συνομηλικούς τους που φοιτούν σε ειδικά σχολεία τόσο σε ακαδημαϊκά αποτελέσματα (στη γλώσσα, την αριθμητική ή τις γενικές γνώσεις) (Ruijs & Peetsma, 2009 · Katz, 2012a), όσο και σε παράγοντες όπως η προσαρμοστικότητα, η αυτοεξυπηρέτηση και οι επαγγελματικές δεξιότητες (Kurth & Mastergeorge, 2010 · Myklebust, 2006 · Katz, 2012a).

Συμπληρωματικά, έρευνες που έχουν αναπαραχθεί ανά δεκαετίες σε διάφορες χώρες, έχουν καταστήσει σαφές πλέον ότι η παρουσία μαθητών με αναπηρίες σε μία γενική τάξη δεν επηρεάζει αρνητικά την μάθηση των υπολοίπων μαθητών. Συγκεκριμένα, μετρήσεις που πραγματοποιηθήκαν σε τυπικούς ή χαρισματικούς μαθητές σε επίπεδο ποσοστού εισόδου σε ανώτατα εκπαιδευτικά ιδρύματα αλλά και γλωσσικών, μαθηματικών δεξιοτήτων ή άλλων ακαδημαϊκών αποτελεσμάτων τους έδειξαν ότι αυτοί έφεραν ίδια αποτελέσματα, ανεξάρτητα αν οι αίθουσες διδασκαλίας που παρακολουθούσαν συμπεριλάμβαναν μαθητές με αναπηρίες ή όχι. Όμοια ακαδημαϊκά αποτελέσματα αναφέρθηκαν ακόμα και σε περιπτώσεις τάξεων με μαθητές που παρουσιάζουν σημαντικά προβλήματα συμπεριφοράς (Bru, 2009 · Cole, Waldron & Majd, 2004 · Crisman, 2008 · Curcic, 2009 · Kalambouka, Farrell, Dyson, & Kaplan, 2007 · Katz, 2012a · Timmons & Wagner, 2008).

Χαρακτηριστικά, επιπρόσθετα ερευνητικά αποτελέσματα τονίζουν πως οι μαθητές, των οποίων οι αίθουσες διδασκαλίας περιλάμβαναν μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, είναι πιθανό να αναπτύξουν τα εξής χαρακτηριστικά:

- ισχυρότερες επικοινωνιακές και ηγετικές ικανότητες,
- πιο θετική στάση απέναντι στη διαφορετικότητα,
- υψηλότερες δεξιότητες ανάγνωσης και μαθηματικών σε σχέση με εκείνους που δεν είχαν μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στην τάξη τους (Bunch & Valeo, 2004 · Cole & Waldron, 2002 · Kalambouka, Farrell, Dyson & Kaplan, 2007 · Katz, 2012a).

Αναμφισβήτητα, η εκπαίδευση χωρίς αποκλεισμούς ωφελεί όλους τους μαθητές, με ή χωρίς αναπηρίες, τόσο από κοινωνικής, όσο και από ακαδημαϊκής απόψης. Η ποικιλομορφία κερδίζει αξία, ενώ οι προσπάθειες για μια ομοιογένεια στις τάξεις αποδείχθηκε, όχι μόνο αμφίβολη ως προς την έννοια της ισότητας, αλλά και λιγότερο παιδαγωγικά αποτελεσματική (Ζώνιου - Σιδέρη, 2011). Παρόλα αυτά, έρευνες σχετικές με την εμπλοκή των μαθητών και τα επίπεδα σχολικών διαρροών, ιδίως στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, έχουν εγείρει ανησυχίες σχετικά με τα εκπαιδευτικά συστήματα και τις παιδαγωγικές μεθόδους που ακολουθούνται, θέτοντας σε δεύτερη μοίρα την παράλληλη κοινωνική / ακαδημαϊκή εμπλοκή και

ένταξη για κάθε μαθητευόμενο (Dunleavy & Milton, 2008 · Katz, 2012a). Ως εκ τούτου, η συμπεριληπτική εκπαίδευση επικεντρώνεται πια στην πρακτική εφαρμογή της, δηλαδή την εύρεση εκείνων των διδακτικών παρεμβάσεων που θα διευκολύνουν τόσο την κοινωνική και ακαδημαϊκή ένταξη όλων των μαθητών, όσο και την εμπλοκή ή την ενεργό δέσμευσή τους. Άλλωστε, η ενεργός δέσμευση των μαθητών αποτελεί βασικό προγνωστικό παράγοντα για την ακαδημαϊκή τους επίδοση και τη θετική στάση τους απέναντι στη μάθηση (Katz, 2012a · Skinner, Kindermann & Furrer, 2009).

1.4 Σχέση συμπερίληψης και επαρκούς κατάρτισης των εκπαιδευτικών

Η συμπερίληψη βασίζεται στη φιλοσοφία ότι όλοι οι μαθητές είναι διαφορετικοί με οποιονδήποτε τρόπο, όχι μόνο λόγω κάποιας αναπηρίας και πως για να ικανοποιηθούν οι μαθησιακές τους ανάγκες, θα πρέπει να προσαρμόσουν και να αλλάξουν τις πρακτικές τους τα σχολεία (Kinsella & Senior, 2008 · Oliver, 1990). Η συμπεριληπτική εκπαίδευση δεν είναι εύκολη υπόθεση κατά την εφαρμογή της, ενώ απαιτεί αλλαγή ευρείας κλίμακας προκειμένου να επιτευχθεί βελτίωση στον τρόπο με τον οποίο οι εκπαιδευτικοί εργάζονται στην τάξη.

Μέχρι πρόσφατα, επικρατούσε εσφαλμένα στην εκπαιδευτική κοινότητα η αντίληψη πως η συμπερίληψη αφορά μόνο στην απλή τοποθέτηση μαθητών με διαφορετικές μαθησιακές ανάγκες στις κανονικές αίθουσες διδασκαλίας, αντίληψη που έχει ανατραπεί όμως πια και ερευνητικά (Winter, 2006). Η συμπερίληψη αφορά στην ποιότητα της εμπειρίας που έχει το άτομο μέσα στη σχολική κοινότητα αλλά και στο βαθμό κατά τον οποίο βοηθείται το ίδιο να μάθει, να επιτύχει και να συμμετάσχει πλήρως στη σχολική ζωή (Department of Education and Skills, 2004 · Sharma, Loreman & Forlin, 2011).

Ένας από τους παράγοντες που μπορούν να επιδράσουν σημαντικά στην επιτυχή εφαρμογή της όμως, είναι το επίπεδο της κατάρτισης των εκπαιδευτικών. Ακολουθώντας το ρεύμα προς μια εκπαιδευτική προσέγγιση χωρίς αποκλεισμούς στα

σχολεία, η κατάρτιση των εκπαιδευτικών έπρεπε ως εκ τούτου να μετατοπίσει σημαντικά τον προσανατολισμό της προκειμένου να προετοιμάσει κατάλληλα τους ίδιους για αυτή την αλλαγή (Forlin, 2008 · Forlin, 2010α).

Το πρόσφατο άρθρο 24 του νόμου περί Σύμβασης για τα Δικαιώματα των Ατόμων με Αναπηρία (United Nations, 2006) προώθησε την ιδέα ότι τόσο οι επαγγελματίες, όσο και κάθε βοηθητικό προσωπικό, θα πρέπει να καταρτίζονται με τέτοιο τρόπο, ώστε να μπορούν να εργαστούν σε όλα τα επίπεδα της εκπαίδευσης και ότι η κατάρτιση αυτή θα πρέπει περιλαμβάνει την ευαισθητοποίηση των ατόμων με αναπηρία και τη χρήση κατάλληλων, αυξανόμενων και εναλλακτικών μορφών και μέσων επικοινωνίας ή εκπαιδευτικών τεχνικών και υλικών υποστήριξης για άτομα με αναπηρίες (UNESCO, 2006).

Παράλληλα, η έκθεση του Παγκόσμιου Οργανισμού Υγείας για την Αναπηρία (WHO, 2011) έκρινε πως η κατάλληλη εκπαίδευση των εκπαιδευτικών είναι ζωτικής σημασίας προκειμένου να αποκτήσουμε πεπειραμένους επαγγελματίες, ικανούς να αντιμετωπίζουν ποικίλες εκπαιδευτικές ανάγκες. Σύμφωνα με τη συγκεκριμένη έκθεση, οι αρχές της συμπερίληψης πρέπει να ενσωματωθούν στα προγράμματα σπουδών των Πανεπιστημιακών Ιδρυμάτων των εκπαιδευτικών. Αυτή η έμφαση εδράζεται σε ευρήματα που αναδεικνύουν πόσο σημαντικοί είναι οι εκπαιδευτικοί και τα χαρακτηριστικά τους για την επίδοση των μαθητών. Πρόσφατη μεταανάλυση του Hattie (2009), κατά την οποία μελετήθηκε πώς οι επιδόσεις των μαθητών επηρεάζονται από τους συμμαθητές τους, το ίδιο το σχολείο, τους εκπαιδευτικούς, τα προγράμματα σπουδών και τις διδακτικές στρατηγικές που ακολουθήθηκαν, διαπίστωσε ότι οι μεταβλητές που σχετίζονταν με τα χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών είχαν τη μεγαλύτερη επίδραση στη μάθηση. Συμπληρωματικά, παράλληλη έρευνα έχει αναδείξει ότι η αποδοχή του παιδιού από τον εκπαιδευτικό έχει επιβεβαιωθεί ως ένας σημαντικός παράγοντας που συνδέεται με καλά αποτελέσματα μάθησης (Cornelius-White, 2007 · Saloviita, 2015).

Αυτή η εκπαιδευτική μεταρρύθμιση και η στροφή προς το πλαίσιο της συμπερίληψης έχει ήδη καταφέρει σε πολλές χώρες, όπως οι Ηνωμένες Πολιτείες, να επιτύχει υψηλή εκπαιδευτική αποτελεσματικότητα απέναντι σε όλους τους μαθητές, συμπεριλαμβανομένων των ατόμων με αναπηρία (Voltz & Collins, 2010 · Sharma &

Forlin, 2011). Ομοίως, αρκετές αναπτυσσόμενες χώρες έχουν διαμορφώσει πλέον πολιτικές που υποστηρίζουν τις ευρύτερες αρχές της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης (Kuyini & Desai, 2007 · Wu-Tien, Ashman & Yong-Wook, 2008 · Sharma & Forlin, 2011). Ο Saloviita (2015) μάλιστα, τόνισε ερευνητικά την κεντρική σημασία της κατάρτισης των εκπαιδευτικών και ειδικότερα των νέων σε προϋπηρεσία εκπαιδευτικών, για την προώθηση της συμπερίληψης στην εκπαίδευση.

Αυτή η συνειδητοποίηση των αλλαγών των εκπαιδευτικών αναγκών των μαθητών σε επίπεδο τάξης σήμερα, έχει καταστήσει αναγκαία και την αλλαγή των πανεπιστημίων ως προς το επίπεδο κατάρτισης των εκπαιδευτικών και των δεξιοτήτων τους απέναντι στην εφαρμογή εκπαιδευτικών στρατηγικών (Nougaret, Scruggs & Mastropieri, 2005 · Sharma & Forlin, 2011). Χαρακτηριστικό είναι ότι κάποιες δυτικές χώρες (π.χ. Νότια Ουαλία και Αυστραλία) καθιστούν ως υποχρεωτική απαίτηση για όλους τους εκπαιδευτικούς να έχουν ολοκληρώσει ένα μάθημα ειδικής ή συμπεριληπτικής εκπαίδευσης (Subban & Sharma, 2006) ή να έχουν παρακολουθήσει προγράμματα προετοιμασίας των εκπαιδευτικών σχετικά με την ένταξη (Alberta Education, 1997 · Sharma & Forlin, 2011). Η απαίτηση αυτή βασίζεται στη θέση ότι οι εκπαιδευτικοί, χωρίς μια τέτοια κατάρτιση, δε θα μπορέσουν να ικανοποιήσουν τις διαφορετικές ανάγκες του συνόλου των μαθητών στις τάξεις τους (Kuyini & Desai, 2007 · Sharma, Forlin & Loreman, 2008 · Winter, 2006).

Συμπερασματικά, τα πανεπιστημιακά προγράμματα κατάρτισης των εκπαιδευτικών έχουν πλέον μεγάλη ευθύνη απέναντι στη διασφάλιση της καλύτερης δυνατής προετοιμασίας των νέων επαγγελματιών να συμπεριλάβουν όλους τους μαθητές σε γενικά τμήματα σχολείων γενικής εκπαίδευσης ανεξάρτητα της οποιασδήποτε ατομικής τους διαφοράς (Winter, 2006). Οι ίδιοι εκπαιδευτικοί βρίσκονται πια στην πρώτη γραμμή του μετασχηματισμού των σχολείων προκειμένου αυτά να μπορέσουν να γίνουν πιο συμπεριληπτικά. Ωστόσο, για να μπορέσουν όντως οι εκπαιδευτικοί να τα οδηγήσουν στην αλλαγή, θα πρέπει να τους προσφέρονται εκτεταμένες ευκαιρίες επαγγελματικής ανάπτυξης (Oswald 2007 · Savolainen, Engelbrecht, Nel & Malinen, 2012). Ένας τρόπος να προσδιοριστεί το εάν και κατά πόσο οι εκπαιδευτικοί είναι έτοιμοι για αυτή την πρόκληση είναι να εξεταστεί η αυτοαντίληψη της αποτελεσματικότητάς τους σε συμπεριληπτικές πρακτικές.

Κεφάλαιο 2 Στάσεις, πεποιθήσεις και ανησυχίες των εκπαιδευτικών απέναντι στη συμπερίληψη

2.1 Εννοιολογική αποσαφήνιση και οριοθέτηση των όρων στάσεις, πεποιθήσεις και ανησυχίες των εκπαιδευτικών

Η κατανόηση των στάσεων και των πεποιθήσεων των εκπαιδευτικών απέναντι στη συμπερίληψη είναι σημαντική καθώς συγκαταλέγεται μεταξύ των ισχυρότερων προγνωστικών παραγόντων της επιτυχίας της κατά την εφαρμογή της ως πρακτική (Avramidis & Norwich, 2002 · Forlin, 2010 · Forlin et al., 2011) αλλά και γιατί μπορεί να βοηθήσει στη βελτίωση του μαθησιακού περιβάλλοντος εν γένει (Forlin et al., 2011 · Ross-Hill, 2009). Ωστόσο, η υλοποίηση των συμπεριληπτικών πρακτικών διακυβεύεται όταν οι πεποιθήσεις, οι αντιλήψεις και οι στάσεις των εκπαιδευτικών δε συνάδουν με το φιλοσοφικό υπόβαθρο και τις αντίστοιχες επιθυμητές μεταρρυθμιστικές πρακτικές (Bryan, 2012).

Η σχετική βιβλιογραφία επισημαίνει πως η επιτυχία της συνεκπαίδευσης μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο γενικό σχολείο εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από τη θετική στάση των δασκάλων απέναντι στην ίδια την έννοια της συμπερίληψης αλλά και του περιεχομένου της (Avramidis & Kalyva, 2007 · MacFarlane & Marks Woolfson, 2013 · Πέννα, 2008).

Ο εκπαιδευτικός οικοδομεί σταδιακά και συχνά χωρίς να το συνειδητοποιεί, μια προσωπικού τύπου θεωρία για τη διδασκαλία, μέσα από την αλληλεπίδραση των θεωρητικών γνώσεων και δεξιοτήτων του και της διδακτικής εμπειρίας και πράξης, η οποία του παρέχει μια διαρκή και καθημερινή ανατροφοδότηση στη σκέψη και τις ενέργειές του. Η προσωπική αυτή θεωρία διαφέρει από την επιστημονική, ενώ αποτελείται από α συστηματοποιήτες, αποσπασματικές, συχνά αντιφατικές αντιλήψεις, πεποιθήσεις, εικόνες, μεταφορές, αξίες και στάσεις που αναφέρονται στους διάφορους τομείς της εκπαίδευσης (Ματσαγγούρας, 1998).

Οι στάσεις, ως ψυχολογικό χαρακτηριστικό του ανθρώπου, φανερώνουν τον τρόπο με τον οποίο το άτομο κινείται μέσα στο κοινωνικό περιβάλλον. Σημαντική επίδραση στη διαμόρφωση αυτών των στάσεων όμως, ασκούν τα στερεότυπα είτε αυτά είναι θετικά είτε αρνητικά (Ajzen & Fishbein, 2000 · Αντωνοπούλου, 1999 · Γεώργας, 1995).

Παρόλο που η ανάδειξη ενός κοινώς αποδεκτού ορισμού γύρω από τις στάσεις των εκπαιδευτικών έχει αποδειχτεί δύσκολη διαδικασία, η σύγχρονη βιβλιογραφία τις προσεγγίζει ως σχετικά σταθερά κατασκευάσματα που περιέχουν γνωστικά, συναισθηματικά και συμπεριφορικά στοιχεία (Bizer, Barden & Petty, 2003 · Savolainen et al., 2012). Τα γνωστικά στοιχεία αναφέρονται στις σκέψεις των ατόμων απέναντι σε ένα αντικείμενο, τα συναισθηματικά στα συναισθήματά τους και τέλος τα συμπεριφορικά στις συμπεριφορές του ατόμου απέναντι σε ένα αντικείμενο, εν προκειμένω τη συμπερίληψη (NDA, 2007).

Πιο αναλυτικά, σύμφωνα με τη Βοσνιάδου (1999) η γνωστική διάσταση θεωρείται ως «ένα απαραίτητο υπόβαθρο για τη στάση» και μπορεί να περιλαμβάνει κάθε αντίληψη του ανθρώπου, κάθε προφορική δήλωση ή άποψη ή γνώμη που βασίζεται στη γνώση. Η συναισθηματική διάσταση αναφέρεται τόσο στις αντιδράσεις του αυτόνομου νευρικού συστήματος του ατόμου, όσο και σε αξιολογικά συναισθήματα αρέσκειας και δυσαρέσκειας ως προς το αντικείμενο της στάσης. Τέλος, η διάσταση της συμπεριφοράς μπορεί να αναφέρεται σε συμπεριφοριστικές τάσεις ή πράξεις του ατόμου, δηλαδή την πραγματική συμπεριφορά του ατόμου, καθώς και σε τυχόν εκδηλώσεις πρόθεσης συμπεριφοράς, όταν αυτή δεν ταυτίζεται με το αποτέλεσμα των πράξεων του ατόμου.

Παράλληλος προβληματισμός υπάρχει γύρω από την οριοθέτηση του νοηματικού περιεχομένου των πεποιθήσεων των εκπαιδευτικών όπως αναφέρει και η ανασκόπηση σχετικών ερευνών (Fives & Buehl, 2012). Ωστόσο, οι ερευνητές φαίνεται να συγκλίνουν στο γεγονός ότι ο όρος πεποίθηση χρησιμοποιείται για να προσδιορίσει τα ατομικά, υποκειμενικά και αξιακά νοητικά σχήματα τα οποία είναι σχετικά σταθερά, απορρέουν από τις εμπειρίες του εκπαιδευτικού και επιδρούν σημαντικά στη διαμόρφωση των διδακτικών πρακτικών του εκπαιδευτικού μέσα στην τάξη (Skott, 2013 · Skott, 2015).

Ενώ οι πεποιθήσεις και οι στάσεις των εκπαιδευτικών είναι από μόνες τους σημαντικές ως δυνητικοί παράγοντες πρόβλεψης της επιτυχίας ή της αποτυχίας μιας συμπεριληπτικής πρακτικής, εξίσου σημαντικές είναι και οι ανησυχίες των εκπαιδευτικών απέναντι στην ένταξη (Forlin et al., 2011 · Symeonidou & Phtiaka, 2009). Ο Agbenyega (2007) με τα ερευνητικά του συμπεράσματα ανέδειξε ότι οι μεγάλες ανησυχίες των εκπαιδευτικών αφορούν τόσο στην έλλειψη των δεξιοτήτων των ίδιων να διδάξουν αποτελεσματικά μαθητές με αναπηρίες, όσο και στην έλλειψη πόρων για να διαχειριστούν ατομικές διαφορές, καταλήγοντας στο συμπέρασμα ότι η αποδοχή και η δέσμευση των εκπαιδευτικών απέναντι στην εφαρμογή της συμπερίληψης ενδέχεται να επηρεαστεί από την ευρύτερη στάση και τις ανησυχίες τους. Παράλληλη έρευνα των Changpinit, Greaves και Frydenberg (2007) ανέδειξε πως υπάρχει στατιστικά σημαντική αρνητική συσχέτιση μεταξύ των στάσεων και των ανησυχιών των εκπαιδευτικών. Αναλυτικότερα, οι συμμετέχοντες που είχαν σχετικά θετική στάση απέναντι στη συμπερίληψη, είχαν χαμηλότερη πιθανότητα να εμφανίσουν ανησυχίες για αυτή και αντίστροφα.

Σε πιο πρόσφατη μελέτη, οι Forlin και Chambers (2011) επέκτειναν το έργο προηγούμενων ερευνητών εξετάζοντας πιο συγκεκριμένα, τον τρόπο με τον οποίο η εμπιστοσύνη που έχει ένας εκπαιδευτικός με χαμηλή προϋπηρεσία στην ικανότητά του να διδάξει αποτελεσματικά μαθητές με αναπηρίες αλλά και οι γνώσεις του σχετικά με τις εκπαιδευτικές πολιτικές, μπορούν να επηρεάσουν τις στάσεις και τις ανησυχίες του. Τα συμπεράσματά τους αναφέρουν ότι το επίπεδο εμπιστοσύνης και γνώσης της νομοθεσίας των εκπαιδευτικών παρουσίαζε θετική συσχέτιση με τις στάσεις τους απέναντι στην συμπερίληψη των μαθητών με αναπηρίες, ενώ αντιστρόφως συσχετιζόταν αρνητικά με τις ανησυχίες τους απέναντι στη συμπερίληψη. Κατέληξαν επίσης, πως η αύξηση των γνώσεων σχετικά με τη νομοθεσία και την πολιτική της συμπερίληψης όπως και η αύξηση της εμπιστοσύνης στις επαγγελματικές τους ικανότητες δεν μείωσε τις ανησυχίες ή τις σχετικές αντιλήψεις τους για το εργασιακό στρες που τους χαρακτήριζε έχοντας μαθητές με ειδικές ανάγκες στις αίθουσες διδασκαλίας τους.

2.2 Παράγοντες που επηρεάζουν τις στάσεις και τις πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών και την πρακτική εφαρμογή της συμπερίληψης

Οι παράγοντες που μπορεί να επηρεάζουν τη διαμόρφωση θετικών ή αρνητικών στάσεων των εκπαιδευτικών απέναντι στην εκπαιδευτική συμπερίληψη μαθητών με ειδικές μαθησιακές ανάγκες και την τελική επιτυχή εφαρμογή αυτής αφορούν α) στο μαθητή, β) στον εκπαιδευτικό και γ) στο εκπαιδευτικό περιβάλλον. Συγκεκριμένα, ως προς τον ίδιο το μαθητή, σημαντικό ρόλο διαδραματίζουν το είδος ή ο βαθμός σοβαρότητας της αναπηρίας, ενώ ως προς το εκπαιδευτικό περιβάλλον σπουδαίο ρόλο παίζουν ο χώρος διδασκαλίας, το εκπαιδευτικό υλικό, ο εξοπλισμός, η υποστήριξη από άλλες ειδικότητες και ειδικό προσωπικό, η συνεργασία μεταξύ αυτών κ.ά. Πιο αναλυτικά, η βιβλιογραφία αναφέρει ως σημαντικούς για τη διαμόρφωση των στάσεων των εκπαιδευτικών τους εξής παράγοντες:

- τις αλληλεπιδράσεις μεταξύ των εκπαιδευτικών, των διοικητικών και άλλων μελών του προσωπικού (Idol, 2006)
- τις αλληλεπιδράσεις μεταξύ των γονέων (De Boer & Munde, 2014 · Elkins, Van Kraayenoord & Jobling, 2003)
- τις αλληλεπιδράσεις μεταξύ των μαθητών (με ή χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες) (Siperstein, Parker, Bardon & Widaman, 2007 · Vignes et al., 2009)
- το φυσικό χώρο του σχολείου, τις παιδαγωγικές πρακτικές που εφαρμόζονται και τη συνεργασία με τους γονείς (Anderson et al., 2014).

Ως προς τον δάσκαλο τέλος, μεγάλη διαφοροποίηση στη διαμόρφωση στάσεων απέναντι στη συμπερίληψη εντοπίζεται ανάλογα με τα εξής χαρακτηριστικά:

- την ηλικία,
- τα χρόνια προϋπηρεσίας,
- την κατάλληλη και επαρκή κατάρτισή του,
- την προηγούμενη κοινωνική επαφή με μαθητές με σημαντική αναπηρία,
- την προηγούμενη εμπειρία και συμμετοχή σε συμπεριληπτικές πρακτικές καθώς και
- τις προσωπικές πεποιθήσεις του για την αποτελεσματικότητα της διδακτικής παρέμβασης (Avramidis & Norwich, 2002).

Οι ίδιοι παράγοντες φαίνεται να επηρεάζουν και τη στάση των εκπαιδευτικών στην ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα (Avramidis & Kalyva, 2007 · Tsakiridou & Polyzoroulou, 2014).

Συμπερασματικά πάντως, παρ' ότι οι στάσεις των εκπαιδευτικών αναφέρθηκαν νωρίτερα ως σταθερά κατασκευάσματα, ερευνητικά στοιχεία έχουν δείξει ότι ακόμη και μια βραχυπρόθεσμη εκπαιδευτική παρέμβαση μπορεί να έχει θετικές επιδράσεις σε αυτές (Campbell, Gilmore & Cuskelly, 2003 · Savolainen et al., 2012 · Shade & Stewart, 2001).

Τα σχολεία και οι δάσκαλοι οφείλουν σε κάθε περίπτωση να δεσμευτούν απέναντι στην αλλαγή των σχολικών κοινοτήτων τους για να επιτύχουν την εφαρμογή της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης. Σχετικά με τη σημασία του ρόλου των εκπαιδευτικών, έρευνες έχουν δείξει ότι οι εκπαιδευτικοί διαδραματίζουν κρίσιμο ρόλο στην εφαρμογή της εκπαίδευσης χωρίς αποκλεισμούς (Forlin et al., 2011). Το επίπεδο που οι εκπαιδευτικοί αποδέχονται τις αξίες της συμπερίληψης επηρεάζει για παράδειγμα την προσαρμογή των μαθητών στη λειτουργία του σχολείου τόσο σε

ακαδημαϊκό επίπεδο, όσο και σε επίπεδο συμπεριφοράς. Οι μαθητές που συμπαθούν, εμπιστεύονται τους δασκάλους τους και ταυτόχρονα τυγχάνουν αποδοχής και εμπιστοσύνης από αυτούς, τείνουν να έχουν περισσότερα κίνητρα, να νιώθουν υποστηρικτικά, να συμμετέχουν ενεργά στη σχολική ζωή, να αναπτύσσουν τις κοινωνικές τους δεξιότητες και να επιτυγχάνουν καλύτερες ακαδημαϊκές επιδόσεις (Savolainen et al., 2012).

2.3 Σχέση στάσεων και πεποιθήσεων των εκπαιδευτικών με αποτελεσματικές συμπεριληπτικές πρακτικές

Όπως αναφέρθηκε και νωρίτερα, η αποτελεσματική συμπερίληψη εξαρτάται από α) τις πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών, των διευθυντών και των υπολοίπων εκπαιδευτικών του σχολείου για τους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και τη συμπερίληψή τους στη γενική τάξη, β) την αίσθηση των εκπαιδευτικών για την αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας τους και γ) τις διδακτικές πρακτικές που ακολουθούνται μέσα στην τάξη (Stanovich & Jordan, 2002). Πιο συγκεκριμένα, η αποτελεσματική συμπερίληψη των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο πλαίσιο της τάξης σχετίζεται αφενός με την αποτελεσματική διδασκαλία των εκπαιδευτικών και αφετέρου με την αίσθηση της ευθύνης των εκπαιδευτικών απέναντι στη γενική ποιότητα της διδακτικής τους πρακτικής και της διδασκαλίας των μαθητών αυτών ειδικότερα (Jordan, Schwartz & McGhie-Richmond, 2009).

Σύμφωνα με την έρευνα των Stanovich και Jordan (2002), οι εκπαιδευτικοί με υψηλή αίσθηση αυτοαποτελεσματικότητας αναμένεται να αντιμετωπίσουν τις ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες των μαθητών ως αποτέλεσμα της αλληλεπίδρασης των μαθητών με το διδακτικό περιβάλλον και να λάβουν τις κατάλληλες διδακτικές αποφάσεις για μια αποτελεσματική διδασκαλία.

Οι εκπαιδευτικοί στο σύνολό τους είναι, επιπροσθέτως, πιθανότερο να επιδοθούν σε συμπεριληπτικές πρακτικές εάν πιστεύουν ότι όλοι οι μαθητές είναι

ικανοί να μάθουν, ενώ παράλληλα είναι πιθανότερο να πιστέψουν ότι όλοι οι μαθητές μπορούν να μάθουν όταν έχουν τις απαιτούμενες παιδαγωγικές δεξιότητες για να εφαρμόσουν μία αποτελεσματική συμπεριληπτική πρακτική (Florian & Rouse, 2010).

Παράλληλα, οι εκπαιδευτικοί που έχουν θετική στάση απέναντι στη συμπερίληψη τείνουν να χρησιμοποιούν στρατηγικές διδασκαλίας που τους επιτρέπουν να αντιμετωπίζουν τυχόν ατομικές διαφορές των μαθητών τους (Campbell et al., 2003 · Forlin, 2010 · Forlin et al., 2011). Συμπληρωματική γνώση και εμπειρία σχετική με μαθητές με αναπηρίες έχει δείξει άλλωστε, ότι η πορεία αυτών συνδέεται σε μεγαλύτερο βαθμό και με πιο άμεσο τρόπο με τις θετικές στάσεις των εκπαιδευτικών απέναντι στην συμπερίληψη (Burke & Sutherland, 2004 · Forlin et al., 2011).

Σε αντίθετες περιπτώσεις, κατά τις οποίες οι εκπαιδευτικοί χαρακτηρίζονται από ανησυχητικές αντιλήψεις γύρω από η συμπερίληψη μαθητών με ειδικές μαθησιακές ανάγκες, μπορεί να χρησιμοποιηθούν πρακτικές που προωθούν τον αποκλεισμό των μαθητών αυτών και όχι την ένταξη στις γενικές τάξεις (Forlin et al., 2011 · Sharma et al., 2008). Μπροστά σε αυτόν τον κίνδυνο, μεγάλο μέρος της έρευνας έχει εστιάσει τα τελευταία χρόνια στη νόηση των εκπαιδευτικών (teacher cognition), δηλαδή στο τι νομίζουν, τι γνωρίζουν και τι πιστεύουν οι εκπαιδευτικοί καθώς και στη σχέση μεταξύ της νόησης και της διδακτικής πρακτικής των εκπαιδευτικών (Borg, 2009).

Ένα άλλο σημαντικό συμπέρασμα που έχει προκύψει μετά από έρευνα είναι ότι οι στάσεις των εκπαιδευτικών απέναντι στη συμπερίληψη συχνά δεν είναι βασισμένες σε ιδεολογικά επιχειρήματα, αλλά σε πρακτικές ανησυχίες σχετικές με το πόσο μπορεί να εφαρμοστεί αποτελεσματικά η συμπεριληπτική εκπαίδευση (Burke & Sutherland, 2004 · Savolainen, Engelbrecht, Nel & Malinen, 2012 · Scruggs & Mastropieri, 1996).

Τέλος, σειρά μελετών των Sharma, Forlin και Loreman (2008), Forlin, Loreman, Sharma και Earle (2009) και Sharma, Moore και Sonawane (2009) εξέτασε ακόμα τη σχέση μεταξύ των στάσεων και των πεποιθήσεων των εκπαιδευτικών που δεν έχουν ακόμα επαγγελματική εμπειρία σε συμπεριληπτικά

πλαίσια, με μεταβλητές όπως η επαφή με άτομα με αναπηρίες, η γνώση των πολιτικών και των σχετικών νομοθεσιών καθώς και το επίπεδο εκπαιδευτικής αποτελεσματικότητας. Χαρακτηριστικό είναι το γεγονός ότι οι ερευνητές διαπίστωσαν ότι τα επίπεδα αυτοπεποίθησης των εκπαιδευτικών να διδάξουν αποτελεσματικά σε μία τάξη που εντάσσει στο δυναμικό της μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, ήταν ο μοναδικός προβλεπτικός παράγοντας των στάσεων τους.

Ως προς τις στάσεις των εκπαιδευτικών γενικής αγωγής απέναντι στην εκπαιδευτική συμπερίληψη των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στην Ελλάδα, στην έρευνα των Tsakiridou και Polyzoroulou (2014) με δείγμα εκπαιδευτικούς Προσχολικής, Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης αναδεικνύεται το γεγονός ότι οι εκπαιδευτικοί τείνουν να επιδεικνύουν γενικά θετική στάση απέναντι στη συμπερίληψη μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, ενώ οι όποιες διαφοροποιήσεις κατεγράφησαν, φαίνεται να επηρεάζονται από το είδος και τη σοβαρότητα της αναπηρίας και των εκπαιδευτικών αναγκών.

Παρόμοια ήταν τα ευρήματα σε παράλληλη έρευνα των Κουντουριώτου, Δημακοπούλου και Πολυχρονοπούλου (2014) σε εκπαιδευτικούς Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης στο Νομό Αττικής, αλλά και σε παλιότερη έρευνα των Ανραμίδης και Kalyva (2007) σε εκπαιδευτικούς Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης στη Βόρεια Ελλάδα. Και στις δύο αυτές έρευνες διαπιστώθηκε θετική στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στη συμπερίληψη μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, ενώ οι όποιες διαφοροποιήσεις εντοπίστηκαν στις απόψεις των εκπαιδευτικών αφορούσαν συγκεκριμένα την ικανότητά τους να συμπεριλάβουν στη γενική τάξη μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και μάλιστα ανάλογα με το είδος της αναπηρίας και των εκπαιδευτικών αναγκών των μαθητών.

2.4 Μέτρηση στάσεων, πεποιθήσεων και ανησυχιών των εκπαιδευτικών γύρω από τη συμπερίληψη

Μεγάλο μέρος των στοιχείων που αποκτήθηκαν σχετικά με τις στάσεις και τις πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών για τη συμπερίληψη παρέμεναν ανέκδοτα ή συλλέχθηκαν από μικρά δείγματα σε συγκεκριμένα και αρκετά στενά σχολικά πλαίσια. Η έρευνα στον τομέα αυτό γενικότερα είναι περιορισμένη (Forlin et al., 2011 · Sze, 2009).

Οι όποιες έρευνες έχουν διεξαχθεί παρόλα αυτά, εστιάζουν στη σχέση ανάμεσα στις πεποιθήσεις και την πρακτική των εκπαιδευτικών. Πρόκειται για μία πολύπλοκη, δυναμική και αμφίδρομη σχέση στην οποία οι πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών επηρεάζουν την πρακτική τους αλλά και η πρακτική μπορεί να διαμορφώσει τις πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών (Mansour, 2009). Παρόλο που κάποιες έρευνες δεν καταδεικνύουν αυτή την αμφίδρομη σχέση ανάμεσα στις πεποιθήσεις και την πρακτική των εκπαιδευτικών, δεν παρατηρείται και παντελής έλλειψη οποιασδήποτε σχέσης μεταξύ τους (Basturkmen, 2012).

Σε κάθε περίπτωση, η διερεύνηση των πεποιθήσεων των εκπαιδευτικών εγείρει μεθοδολογικά προβλήματα, κυρίως γύρω από τη διερεύνηση των σχέσεων μεταξύ των πεποιθήσεων και των εκπαιδευτικών πρακτικών αφού οι πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών βασίζονται σε προσωπικές τους εκτιμήσεις και είναι δύσκολο να αξιολογηθούν, πόσο μάλλον να μετρηθούν (Skott, 2013). Επίσης, η χρήση τυποποιημένων εργαλείων μπορεί να μη διασφαλίζει την ανάδειξη των πραγματικών πεποιθήσεων των εκπαιδευτικών μιας και τέτοιου τύπου εργαλεία μπορεί να επιβάλλουν ένα σύνολο πεποιθήσεων στους συμμετέχοντες (Skott, 2015). Για τον λόγο αυτό, συνίσταται ο συνδυασμός διαφόρων μεθόδων, όπως συνεντεύξεων για τη διασαφήνιση αυτών που πραγματικά πιστεύουν οι εκπαιδευτικοί ή η έρευνα πεδίου που εστιάζει στην παρατήρηση της διδακτικής πρακτικής (Bryan, 2012 · Skott, 2015).

Ακόμα και κάτω από αυτούς τους περιορισμούς πάντως, ερευνητικά αποτελέσματα έχουν εντοπίσει τη σημασία τόσο της κατάλληλης εξειδίκευσης των εκπαιδευτικών με υψηλή κατάρτιση, όσο και της καλύτερης προετοιμασίας νέων

αλλά εμπειρότερων εκπαιδευτικών με τελικό σκοπό την καλύτερη εξυπηρέτηση των αναγκών ενός ολοένα και πιο ποικίλου μαθητικού πληθυσμού (Chong, Forlin, & Au, 2007 · Florian, 2009 · Forlin et al., 2011 · Loreman, Forlin & Sharma, 2007 · Forlin, et al., 2009 · Sharma & Desai, 2002 · Sharma et al., 2008).

Αυτό που φαίνεται να λείπει ωστόσο, είναι ένας ακριβής και αξιόπιστος τρόπος μέτρησης της χρησιμότητας της εκπαίδευσης των νέων εκπαιδευτικών ώστε να αλλάξουν στάσεις, συναισθήματα και ανησυχίες απέναντι στην αλλαγή και την καινοτομία και παράλληλα ένα έγκυρο μέσο σύγκρισης της ετοιμότητας με την επαγγελματική βελτίωσή τους σε ποικίλα διεθνή εκπαιδευτικά πλαίσια (Forlin et al., 2011).

Κεφάλαιο 3 Αυτοαποτελεσματικότητα εκπαιδευτικών

3.1 Εννοιολογική αποσαφήνιση και οριοθέτηση του όρου αυτοαποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών

Η αίσθηση της αποτελεσματικότητας της διδασκαλίας έχει οριστεί ως μια αποτίμηση των δυνατοτήτων του εκπαιδευτικού από τον ίδιο απέναντι στις προσπάθειές του να πετύχει την αποτελεσματική μάθηση και την εμπλοκή όλων των μαθητών του, συμπεριλαμβανομένων και εκείνων που έχουν χαμηλά κίνητρα (Tschannen - Moran & Woolfolk Hoy, 2001).

Μία σειρά μετααναλύσεων, πάνω σε έρευνες από διαφορετικά πλαίσια, κατέδειξε ότι η αυτοαποτελεσματικότητα συμβάλλει σημαντικά τόσο στην παρακίνηση, όσο και στην επίδοση των ατόμων ως προβλεπτικός παράγοντας της ανθρώπινης λειτουργίας και συμπεριφοράς, ενώ εξηγεί τυχόν διαφοροποιήσεις και διακυμάνσεις που παρατηρούνται στα επίπεδα αποτελεσματικότητας κατά την εκτέλεση ενός έργου σε διαφορετικά χρονικά διαστήματα τόσο μεταξύ των ατόμων, όσο και στο ίδιο το άτομο (Bandura & Locke, 2003).

Δεδομένου ότι οι πεποιθήσεις αυτοαποτελεσματικότητας είναι προσανατολισμένες σε συγκεκριμένους στόχους και καθορίζονται βάσει συγκεκριμένων έργων και τομέων δράσης (Wyatt, 2014), η αυτοαποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών στο πλαίσιο του σχολείου ερμηνεύεται ως το σύνολο των πεποιθήσεων του ατόμου για τις ικανότητές του να εκτελέσει συγκεκριμένα εκπαιδευτικά έργα σε ένα καθορισμένο επίπεδο ποιότητας και σε μία συγκεκριμένη κατάσταση (Dellinger, Bobbet, Olivier & Ellett, 2008).

Ο Bandura (1997) χαρακτήρισε την αυτοαποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών ως την πίστη στην ικανότητά τους να προβούν στις απαραίτητες ενέργειες για να πετύχουν σε μια συγκεκριμένη κατάσταση. Είναι ένα ένστικτο που δρα ως κινητήρια δύναμη και βασίζεται περισσότερο στην επαναξιολόγηση των εκπαιδευτικών και λιγότερο σε μια αντικειμενική αξιολόγηση των ικανοτήτων τους (Tschannen-Moran & Woolfolk Hoy, 2007 · Hosford & O'Sullivan, 2015).

Ο Bandura (1997) τόνισε ακόμα, ότι η συμπεριφορά καθορίζεται με βάση τις πεποιθήσεις του ατόμου για τις ικανότητές του να ολοκληρώσει ένα έργο περισσότερο από ό,τι είναι σε θέση να το πραγματοποιήσει στ' αλήθεια. Ως αποτέλεσμα, και σε ένα πιο συγκεκριμένο πλαίσιο όπως αυτό του σχολείου, η αυτοπεποίθηση του εκπαιδευτικού είναι εκείνη που παρακινεί την επαγγελματική του αποτελεσματικότητα.

Οι απόψεις σχετικά με την αποτελεσματικότητα του ατόμου αποκτώνται βιωματικά, μέσα από προσωπικές εμπειρίες επιτυχίας ή αποτυχίας (mastery experiences), μέσω ψυχολογικών και συναισθηματικών καταστάσεων που ενισχύουν ή αποδυναμώνουν την εμπειρία, αλλά και από το τι αποκομίζει το άτομο από την επιτυχία ή την αποτυχία του ίδιου. Ένας ακόμα τρόπος εκτίμησης της αποτελεσματικότητας όμως, γίνεται μέσω της ανατροφοδότησης άλλων που αντιμετώπισαν μια παρόμοια κατάσταση (vicarious experiences and social persuasion) (Bandura, 1997 · Hosford & O'Sullivan, 2015 · Tschannen-Moran, Hoy, & Hoy, 1998).

Οι Gibson και Dembo (1984) προσέγγισαν την αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών ως μια έννοια διττή. Η πρώτη της διάσταση αναφέρεται στην προσωπική αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού κατά τη διδασκαλία (personal teaching efficacy), η οποία καθορίζεται από τα ίδια τα αισθήματα εμπιστοσύνης του ατόμου στις ικανότητες διδασκαλίας του και τις ικανότητές του να βελτιώσει τη μάθηση των μαθητών του. Η δεύτερη διάσταση αναφέρεται στη γενική διδακτική αποτελεσματικότητα (general teaching efficacy), που βασίζεται στη γενική πεποίθηση του εκπαιδευτικού να διαχειριστεί παιδιά που παρουσιάζουν δυσκολίες. Μέσω της έρευνάς τους, οι Gibson και Dembo υποστήριζαν ότι αυτή η οριοθέτηση του νοηματικού περιεχομένου της αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών σε όρους προσωπικής αποτελεσματικότητας και γενικής διδακτικής αποτελεσματικότητας συμβάλλει σε μια βαθύτερη και σαφέστερη κατανόηση του πώς κατασκευάζεται η πεποίθηση της εκπαιδευτικής αποτελεσματικότητας, θέση που υποστηρίζεται γενικότερα και από τη σχετική βιβλιογραφία (Gotshall & Stefanou, 2011 · Hosford & O'Sullivan, 2015 · Hoy & Woolfolk, 1993 · Podell & Soodak 1993 · Protheroe, 2008 · Roll-Peterson, 2008 · Soodak & Podell, 1993, 1994 · Soodak, Podell, & Lehman, 1998 · Weisel & Dror, 2006).

Εντούτοις, το νόημα, η σχέση και η σταθερότητα αυτής της διδιάστατης δομής θεωρήθηκαν αμφίβολα από πολλούς ερευνητές που αμφισβήτησαν την εγκυρότητα και την αξιοπιστία αυτών των μέτρων για την αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών (Guskey & Passaro, 1994 · Tschannen–Moran & Hoy 2001 · Tschannen-Moran et al., 1998). Άλλωστε, η γενικότερη εκπαιδευτική αποτελεσματικότητα έχει αναδειχτεί ερευνητικά ότι εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό και από εξωτερικούς παράγοντες που δεν εμπίπτουν στον έλεγχο του εκπαιδευτικού. Οι παράγοντες αυτοί περιλαμβάνουν α) το οικογενειακό περιβάλλον των μαθητών, β) την κοινωνικο-οικονομική κατάσταση τους, γ) το IQ τους, δ) την οργάνωση του σχολείου και ε) την εμπλοκή των γονέων (Gibson & Dembo, 1984 · Dembo & Gibson, 1985 · Lacks, 2016).

Εν κατακλείδι, αυτές οι δύο υποκατηγορίες αποτελεσματικότητας είναι σημαντικό να αναφέρουμε πως δεν μπορούν να είναι ανεξάρτητες η μία από την άλλη. Για παράδειγμα, ένας δάσκαλος μπορεί να έχει μια θετική αίσθηση της γενικής διδακτικής αποτελεσματικότητάς του, αλλά να στερείται προσωπικής εκπαιδευτικής αποτελεσματικότητας.

Χαρακτηριστικά, οι Tschannen-Moran, Hoy και Hoy (1998) πρότειναν ένα ολοκληρωμένο μοντέλο αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών που βασίζεται τόσο στο γεγονός ότι η αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού είναι μια μεταβλητή που αφορά ένα συγκεκριμένο πλαίσιο και έργο, όσο και στην Κοινωνική Γνωστική Θεωρία του Bandura. Ο Bandura με την Κοινωνική Γνωστική Θεωρία του υπογραμμίζει την κυκλική φύση της αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών κατά την οποία οι αντιλήψεις για την ικανότητα μπροστά στο αποτέλεσμα, οδηγούν σε εκτιμήσεις της αποτελεσματικότητας (Bandura, 1997· Chan, 2008 · Hosford & O'Sullivan, 2015 · Sharma, Loreman & Forlin, 2012 · Tschannen-Moran & Hoy, 2001, 2007 · Tschannen- Moran et al., 1998). Συγκεκριμένα, το μοντέλο αυτό παραθέτει την αλληλεπίδραση μεταξύ των εξής παραγόντων:

- της ανάλυσης των εκπαιδευτικών καθηκόντων (απαιτούμενες γνώσεις και προσδοκίες του εκπαιδευτικού αλλά και ανάγκες, κίνητρα και ικανότητες των μαθητών),

- του πλαισίου (σχολικό κλίμα, σχολικοί πόροι, συνεργασία, ενίσχυση, σχέσεις μαθητών, αυτονομία, λήψη αποφάσεων) και
- της εκτίμησης της προσωπικής ικανότητας κατά τη διδασκαλία.

Λίγο αργότερα, οι Tschannen-Moran & Woolfolk Hoy (2001) μετά από ανασκόπηση, ανέφεραν χαρακτηριστικά πως η αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών εξετάζεται τακτικά στη βιβλιογραφία κάτω από τρεις συγκεκριμένους παράγοντες που αναφέρονται στα εξής:

- Στην αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού να εμπλέξει τους μαθητές στη διδακτική πράξη, παράγοντας που αναφέρεται στην εμπιστοσύνη που έχει ο ίδιος στην ικανότητά του να ενισχύσει τα κίνητρα των μαθητών, να κατανοήσει και αξιολογήσει την πορεία της μάθησής τους.
- Στην αποτελεσματικότητα διαχείρισης της τάξης, παράγοντας που αναφέρεται στην εμπιστοσύνη των ικανοτήτων του να ελέγχει τη συμπεριφορά των μαθητών και την τήρηση των κανόνων της τάξης.
- Στην αποτελεσματικότητα επιλογής των κατάλληλων εκπαιδευτικών στρατηγικών, η οποία αναφέρεται στο κατά πόσο ένας εκπαιδευτικός έχει την ικανότητα να εντοπίζει έγκαιρα και να χρησιμοποιεί ορθά αποτελεσματικές στρατηγικές για τη διδασκαλία.

Την παραπάνω θέση ενισχύει και πιο σύγχρονη βιβλιογραφική ανασκόπηση των Collie, Sharpa, και Perry, (2012) κατά την οποία η έννοια της αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών έχει συνδεθεί με παράγοντες που αφορούν α) στη χρήση αποτελεσματικών στρατηγικών διδασκαλίας, β) στην καλύτερη διαχείριση της τάξης αλλά και γ) στην προσωπική ευημερία των ίδιων.

Λαμβάνοντας υπ' όψιν όλα τα παραπάνω, παρατηρούμε μια ρητή σχέση μεταξύ των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών και του σχολικού πλαισίου, καθώς αυτό σχετίζεται με το σχολικό κλίμα και την αίσθηση της αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών. Χαρακτηριστικά, οι Sharma και George (2016) αναφέρουν πως ο τρόπος με τον οποίο οι άνθρωποι ερμηνεύουν τα αποτελέσματα της συμπεριφοράς τους επηρεάζει και επιφέρει αλλαγές τόσο στις προσωπικές τους πεποιθήσεις, όσο

και στο περιβάλλον, παράγοντες οι οποίοι με τη σειρά τους επηρεάζουν και επιφέρουν αλλαγές σε μεταγενέστερες συμπεριφορές.

Τέλος, πολλοί ερευνητές πιστεύουν ότι το κλειδί για τη δόμηση μιας ισχυρής αυτοαποτελεσματικότητας ξεκινά από την έναρξη της καριέρας διδασκαλίας ενός εκπαιδευτικού. Πρόσφατη έρευνα με συμμετέχοντες εκπαιδευτικούς κατά την έναρξη του πρώτου έτους εργασίας τους, κατέληξε ότι όσοι εμφανίζουν υψηλά επίπεδα αυτοαποτελεσματικότητας τείνουν να χαρακτηρίζουν θετικά τις πρώτες εμπειρίες τους στην τάξη με βάση τις στάσεις τους και τους διδακτικούς στόχους τους. Συμπερασματικά, τα άτομα που παραμένουν εστιασμένα και είναι αποφασισμένα να ξεπεράσουν τα πρώιμα εμπόδια κατά τη διάρκεια της κατάρτισης τους ως εκπαιδευτικοί, τείνουν να παρουσιάσουν υψηλή επαγγελματική αυτοαποτελεσματικότητα και στο μέλλον (Bhatia, 2014 · Lacks, 2016).

Παρόλα αυτά, οι στάσεις ή ο τρόπος με τον οποίο οι εκπαιδευτικοί αντιμετωπίζουν το επάγγελμά τους μπορούν να αλλάζουν αδιάκοπα. Οπότε είναι σημαντικό να καθορίσουμε εάν οι εισερχόμενοι στο επάγγελμα του εκπαιδευτικού έχουν υψηλά επίπεδα αποτελεσματικότητας από την αρχή. Οι Eroglu και Unlu (2015) αναφέρουν σχετικά, πως οι εκπαιδευτικοί που, ενώ έχουν λίγη ή και καθόλου προϋπηρεσία χαρακτηρίζονται από υψηλά επίπεδα αυτοαποτελεσματικότητας, δείχνουν ότι έχουν τις ικανότητες που απαιτούνται για το συγκεκριμένο επάγγελμα γενικότερα, δηλαδή ότι μπορούν να διαχειριστούν μια σχολική τάξη, να προβούν σε εκπαιδευτικό σχεδιασμό και να δημιουργήσουν κίνητρα στους μαθητές τους μέσα στην τάξη τους (Lacks, 2016).

3.2 Αυτοαποτελεσματικότητα εκπαιδευτικών στο πλαίσιο της συμπερίληψης

Σύμφωνα με τον Bandura (1997), η αντίληψη της αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών επηρεάζει τόσο το είδος του περιβάλλοντος που δημιουργούν οι ίδιοι για τους μαθητές τους, όσο και τις αποφάσεις και τις κριτικές των εκπαιδευτικών πάνω σε διαφορετικές διδακτικές πρακτικές για την ενίσχυση της μάθησης.

Εφαρμόζοντας αυτή τη θεωρία του Bandura, ένας δάσκαλος με υψηλή εκπαιδευτική αποτελεσματικότητα θα πίστευε ότι ένας μαθητής με ειδικές μαθησιακές ανάγκες κατά την εφαρμογή συμπεριληπτικών πρακτικών θα μπορούσε να διδαχθεί αποτελεσματικά και στην κανονική τάξη. Αντίθετα, οι εκπαιδευτικοί με χαμηλή αποτελεσματικότητα θα θεωρούσαν ότι θα ήταν σε θέση να κάνουν πολύ λίγες παρεμβάσεις για να συμπεριλάβουν έναν μαθητή με ειδικές μαθησιακές ανάγκες σε μια κανονική τάξη. Αυτή η θεωρία υπονοεί ότι η αντίληψη των εκπαιδευτικών γύρω από την αποτελεσματικότητά τους, επηρεάζει τόσο τη συμπεριφορά και τις ενέργειες των ίδιων, όσο και τις συνέπειες κάθε σχολικής δράσης (Sharma & Forlin, 2011 · Tschannen-Moran et al., 1998).

Οι Gibson και Dembo (1984), ενισχύοντας την παραπάνω θεωρία, βρήκαν σημαντικές διαφορές ανάμεσα στις πρακτικές διδασκαλίας που ακολουθούν οι εκπαιδευτικοί υψηλής και χαμηλής αποτελεσματικότητας. Σύμφωνα με αυτούς, οι εκπαιδευτικοί με υψηλή αυτοαποτελεσματικότητα χρησιμοποιούν καλύτερες στρατηγικές διδασκαλίας (π.χ. λιγότερη κριτική για λάθος απαντήσεις, καλύτερο σύστημα ερωτήσεων) για τους μαθητές με χαμηλή επίδοση γεγονός που επιτρέπει στους δεύτερους να είναι με τη σειρά τους πιο αποτελεσματικοί στη μάθηση. Αντιστρόφως, οι εκπαιδευτικοί με χαμηλή αποτελεσματικότητα αφιερώνουν περισσότερο χρόνο σε μη ακαδημαϊκά ζητήματα και χρησιμοποιούν λιγότερο αποτελεσματικές στρατηγικές διδασκαλίας, εμποδίζοντας τελικά τον μαθητή στη μάθηση (Sharma & Forlin, 2011).

Ο Ross (1994) διερεύνησε μελέτες σχετικές με την αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών σε πολυάριθμα σχολικά περιβάλλοντα και διαπίστωσε ότι οι εκπαιδευτικοί με υψηλή αίσθηση αποτελεσματικότητας είναι πιο πιθανό α) να

μαθαίνουν αλλά και να χρησιμοποιούν νέες προσεγγίσεις και στρατηγικές διδασκαλίας, β) να χρησιμοποιούν τεχνικές διαχείρισης που ενισχύουν την αυτονομία των μαθητών, γ) να προσφέρουν διαφοροποιημένες, ενισχυτικές διδακτικές πρακτικές για τους μαθητές με χαμηλή επίδοση, δ) να συμβάλλουν στην οικοδόμηση των αντιλήψεων των μαθητών σχετικά με τις ακαδημαϊκές δεξιότητές τους, ε) να θέτουν εφικτούς διδακτικούς στόχους και στ) να αντιμετωπίζουν με επιμονή κάθε πιθανή αποτυχία των μαθητών (Hoy, 2004 · Lacks, 2016).

Σε μεταανάλυσή τους οι Zee και Koomen (2016), διαπίστωσαν με αφετηρία ένα ερευνητικό μοντέλο που οι ίδιοι ανέπτυξαν, τη θετική επίδραση που έχει η αυτοαποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών απέναντι στις εκπαιδευτικές διαδικασίες, στα ακαδημαϊκά επιτεύγματα των μαθητών και τη γενικότερη ευημερία των εκπαιδευτικών. Συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί με υψηλή αίσθηση αυτοαποτελεσματικότητας, και κυρίως αυτοί με μεγαλύτερη εκπαιδευτική εμπειρία, τείνουν να εμφανίζουν τα εξής χαρακτηριστικά:

- Αντιμετωπίζουν αποτελεσματικά διάφορα προβλήματα συμπεριφοράς.
- Λειτουργούν προληπτικά σε θέματα διαχείρισης της τάξης.
- Αναπτύσσουν λιγότερο συγκρουσιακές σχέσεις με τους μαθητές.
- Είναι πιο πρόθυμοι να χρησιμοποιούν περισσότερο διαφορετικές και διαφοροποιημένες διδακτικές πρακτικές με σκοπό την παροχή κατάλληλης υποστήριξης όλων των μαθητών.
- Είναι πιο πρόθυμοι να τροποποιούν τους στόχους τους σύμφωνα με τις ανάγκες των μαθητών.
- Παρακινούν και εμπλέκουν τους μαθητές τους στην εκπαιδευτική διαδικασία.

- Αντιμετωπίζουν σπανιότερα αισθήματα άγχους και ψυχολογικής ή επαγγελματικής εξουθένωσης.
- Επιδεικνύουν υψηλότερα επίπεδα προσωπικής και επαγγελματικής ικανοποίησης καθώς και αφοσίωσης και προθυμίας παραμονής στο επάγγελμά τους.

Συμπληρωματικά, άλλοι ερευνητές διαπίστωσαν, ότι οι εκπαιδευτικοί με υψηλή αποτελεσματικότητα στη διδασκαλία τείνουν να ρυθμίζουν καλύτερα προβληματικές συμπεριφορές μαθητών (Wang, Hall, & Rahimi, 2015), να χρησιμοποιούν σε μεγαλύτερη κλίμακα συμμετοχικές μορφές διδασκαλίας (Chan, 2008) και γενικότερα πιο ανθρωπιστικές προσεγγίσεις (Sharma & Forlin, 2011 · Woolfolk Hoy, Rosoff & Hoy, 1990).

Η αξιολόγηση της προσωπικής διδακτικής ικανότητας του κάθε εκπαιδευτικού βέβαια, συσχετίζει την αξιολόγηση της αποτελεσματικότητάς του και με άλλους παράγοντες (Tschannen-Moran et al., 1998 · Hosford & O'Sullivan, 2015). Εκπαιδευτικοί με χαμηλή αποτελεσματικότητα τείνουν να έχουν μειωμένη εμπιστοσύνη στην ικανότητά τους να εφαρμόζουν πρακτικές χωρίς αποκλεισμούς ή να αξιολογούν τη σοβαρότητα τυχόν προβλημάτων συμπεριφοράς των μαθητών τους, γεγονός που με τη σειρά του επηρεάζει αρνητικά τη γενικότερη στάση τους απέναντι στη συμπερίληψη μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (Hughes et al., 1993· Soodak & Podell, 1994 · Hosford & O'Sullivan, 2015).

Ωστόσο, η αυτοαξιολόγηση της αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών στο πλαίσιο ενός σχολικού κλίματος και η προσωπική ανάλυση των καθηκόντων τους σχετίζονται με την εμπλοκή των εκπαιδευτικών σε διαφοροποιημένες και δημιουργικές διδακτικές πρακτικές (Tschannen-Moran et al., 1998 · Hosford & O'Sullivan, 2015). Ένας αποτελεσματικός εκπαιδευτικός επιδιώκει τη συνεργασία των εκπαιδευτικών πάνω σε θέματα πρακτικής άσκησης της διδασκαλίας, ενώ την ίδια στιγμή τείνει να αναλαμβάνει πλήρως την ευθύνη της εκπαιδευτικής παρέμβασης. Σε αντίθεση, οι δάσκαλοι με χαμηλή αποτελεσματικότητα τείνουν να αναζητούν υποστήριξη εκτός τάξης (π.χ. παραπομπή σε ειδικούς παιδαγωγούς /

επαγγελματίες) για τη διαχείριση μαθητών με προβλήματα συμπεριφοράς, αντί να προσπαθούν να εφαρμόσουν οι ίδιοι κατάλληλες παρεμβάσεις.

Συνοψίζοντας, η υψηλή αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών μπορεί να θεωρηθεί ως προβλεπτικός παράγοντας δημιουργίας επιτυχημένων σχολικών τάξεων ή σε μια διευρυμένη εικόνα, ενός επιτυχημένου συμπεριληπτικού σχολικού περιβάλλοντος. Μερικοί ερευνητές τόνισαν μάλιστα ότι οι εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις που αδυνατούν να στοχεύσουν στην αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών είναι απίθανο να είναι επιτυχείς και αποτελεσματικές (DeMesquita & Drake, 1994 · Sarason, 1990 · Sharma & Forlin, 2011).

3.3 Σχέση αυτοαποτελεσματικότητας εκπαιδευτικών και συμπερίληψης

Κατά τη διάρκεια των τελευταίων δύο δεκαετιών, οι ερευνητές έχουν διεξαγάγει πολυάριθμες μελέτες με θέμα την αυτοαποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών. Πολλές μεταβλητές έχουν συνδεθεί με την εκπαιδευτική αποτελεσματικότητα, συμπεριλαμβανομένης της επίδοσης των μαθητών. Η αυτοαποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών επηρεάζει τους μαθητές με πολλούς τρόπους, ενώ ανεξάρτητα με το αν οι οποιεσδήποτε ενέργειες των εκπαιδευτικών ή ο τρόπος τους προς τους μαθητές είναι αρνητικός ή θετικός, μπορεί να έχουν αντίκτυπο στη μάθηση και την επίδοση αυτών (Lacks, 2016).

Οι εκπαιδευτικοί που γνωρίζουν ότι έχουν τη δυνατότητα να συμβάλλουν θετικά στην ακαδημαϊκή πρόοδο και τη γενικότερη ανάπτυξη των μαθητών τους έχουν μια ισχυρή αίσθηση αυτοαποτελεσματικότητας. Το μεγαλύτερο ίσως πλεονέκτημα της υψηλής αυτοεκτίμησης των εκπαιδευτικών είναι τα αποτελέσματα που έχουν στην επίδοση των μαθητών (Lacks, 2016).

Επιπρόσθετα ερευνητικά αποτελέσματα αποδεικνύουν αυτή τη μεγάλη συσχέτιση μεταξύ της αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών και των επιδόσεων των μαθητών (Hoy, Sweetland & Smith, 2002 · Lacks, 2016 · Protheroe, 2008). Πιο συγκεκριμένα, ο Hoy και οι συνεργάτες του (2002) ανέδειξαν ότι η

εκπαιδευτική αποτελεσματικότητα ήταν πιο σημαντική για τις ακαδημαϊκές επιδόσεις των μαθητών, ακόμα και από την κοινωνικοοικονομική κατάσταση τους. Επιπροσθέτως, οι Brinson και Steiner (2007) σημειώνουν ότι τα θετικά αποτελέσματα της εκπαιδευτικής αποτελεσματικότητας έχουν θετικό αντίκτυπο και στις σχέσεις μεταξύ των γονέων και των εκπαιδευτικών.

Στο πλαίσιο της συμπερίληψης, ευρήματα σχετικά με την αυτοαποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών δείχνουν ότι οι εκπαιδευτικοί με υψηλότερη αίσθηση αυτοαποτελεσματικότητας τείνουν να παρουσιάζουν τα εξής χαρακτηριστικά:

- Να διαμορφώνουν λιγότερο χαμηλές προσδοκίες για τις ικανότητες των μαθητών.
- Να αισθάνονται πιο υπεύθυνοι και ικανοί για την αποτελεσματική και επιτυχή διδασκαλία των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.
- Να ακούν και να δίνουν ιδιαίτερη προσοχή στις ειδικές ανάγκες των μαθητών.
- Να αφιερώνουν περισσότερο χρόνο στους μαθητές που αντιμετωπίζουν δυσκολίες.
- Να είναι πιο πρόθυμοι να αντιμετωπίσουν τα προβλήματα των μαθητών αντί να καταφεύγουν στην τιμωρία σε περιπτώσεις αντιπαράθεσης και προβλημάτων συμπεριφοράς (Sharma et al., 2016 · Zee & Koomen, 2016).

Επίσης, αυτοί οι εκπαιδευτικοί είναι λιγότερο πιθανό να αποκλείσουν τους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες από τη γενική τάξη ή να τους παραπέμψουν σε δομές ειδικής αγωγής. Αντίθετα, είναι περισσότερο πιθανό είτε να συνεργαστούν με άλλους επαγγελματίες ή και τους γονείς των μαθητών είτε να ακολουθήσουν παρεμβάσεις που προτείνονται και από άλλες ειδικότητες. Τέλος, η αυτοαποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών φαίνεται να επηρεάζει τις συμπεριφορές και τα επιτεύγματα των μαθητών, τη διαμόρφωση θετικών στάσεων απέναντι στην

εκπαιδευτική συμπερίληψη και την κοινωνικοπολιτισμική διαφορετικότητα και την ανάπτυξη αποτελεσματικών δεξιοτήτων διαχείρισης της τάξης από τους εκπαιδευτικούς (Sharma et al., 2016 · Zee & Koomen, 2016).

3.4 Σχέση αυτοαποτελεσματικότητας εκπαιδευτικών και επιτυχημένων εκπαιδευτικών πρακτικών στο πλαίσιο της συμπερίληψης

Οι δάσκαλοι, ίσως περισσότερο και από τους υπεύθυνους χάραξης της εκάστοτε εκπαιδευτικής πολιτικής, δεσμεύονται και αναλαμβάνουν την ευθύνη για την επιτυχή εφαρμογή της πολιτικής της συμπερίληψης (Hosford & O'Sullivan, 2015 · Shevlin, Kenny & Loxley 2008). Στο πλαίσιο της συμπερίληψης, ο εκπαιδευτικός, ως φορέας εκπαιδευτικών αλλαγών, αναμένεται να εφαρμόσει εθνικές πολιτικές οι οποίες, μέσα από το πρίσμα της κοινωνικής δικαιοσύνης, στοχεύουν στην εξάλειψη των όποιων εκπαιδευτικών ανισοτήτων και στην παροχή ποιοτικής εκπαίδευσης για όλους τους μαθητές ανεξαιρέτως (Pantić & Florian, 2015).

Ειδικότερα, η αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών ή η εμπιστοσύνη τους στην ικανότητά τους να επηρεάζουν θετικά τα μαθησιακά αποτελέσματα, επηρεάζει τόσο τις στάσεις τους, όσο και τις διδακτικές τους πρακτικές, διαμορφώνοντας τελικά τις εμπειρίες των μαθητών σε ένα συμπεριληπτικό πλαίσιο εκπαίδευσης (Bandura 1997 · Tschannen-Moran & Hoy 2001, 2007· Tschannen-Moran et al., 1998 · Hosford & O'Sullivan, 2015).

Αποτελέσματα πολλών σύγχρονων ερευνών επισημαίνουν πόσο οι πεποιθήσεις και οι στάσεις των εκπαιδευτικών επηρεάζουν το πόσο «ανοιχτοί» είναι οι ίδιοι, το πόσο δεσμεύονται απέναντι στο συμπεριληπτικό εκπαιδευτικό πλαίσιο, πώς το εφαρμόζουν και με τι ποσοστό επιτυχίας (Hosford & O'Sullivan, 2015 · Malinen, Savolainen & Xu, 2012 · Savolaine et al., 2012 · Soodak & Podell, 1994 · Soodak et al., 1998 · Weisel & Dror, 2006).

Μερίδα ερευνητών υποστηρίζει την ιδέα ότι υπάρχει μια θετική συσχέτιση μεταξύ αυτοαποτελεσματικότητας του δασκάλου και της τελικής στάσης τους

απέναντι στη συμπερίληψη (Meijer & Foster 1988 · Soodak et al., 1998 · Weisel & Dror, 2006 · Savolainen et al., 2012).

Οι αποτελεσματικοί εκπαιδευτικοί τείνουν να αναλαμβάνουν μεγαλύτερη ευθύνη απέναντι στην κάλυψη των αναγκών των μαθητών τους, πιστεύοντας ότι όλοι οι μαθητές τους είναι ικανοί να λάβουν μέρος στη διδακτική πράξη και πως όποια μαθησιακή δυσκολία παρουσιαστεί, είναι δυνατόν να αντιμετωπιστεί μέσω κατάλληλων μορφών διδασκαλίας και πρακτικών (Bandura, 1997 · Pas, Bradshaw & Hersfeldt, 2012 · Soodak et al., 1998 · Hosford & O'Sullivan, 2015). Τείνουν επίσης, να παρουσιάζουν μεγαλύτερη ευαισθησία, δέσμευση, ψυχική ανθεκτικότητα και επιμονή ενάντια στις απαιτητικές καταστάσεις μιας συμπεριληπτικής τάξης και αποδεικνύουν με τον τρόπο αυτό την καινοτομία που επιφέρει η εφαρμογή παρεμβάσεων συμπεριληπτικής προσέγγισης στην ενίσχυση του μαθητή (Tschannen-Moran & Hoy, 2001 · Tschannen-Moran et al., 1998 · Hosford & O'Sullivan, 2015).

Σε πρότερη μελέτη πρόβλεψης των στάσεων των εκπαιδευτικών έναντι της συμπερίληψης, διαπιστώθηκε ότι η αίσθηση αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών για τη διδασκαλία τους ήταν από τους πιο ισχυρούς προβλεπτικούς παράγοντες της στάσης τους απέναντι στη συμπερίληψη. Βρέθηκε επίσης, ότι οι εκπαιδευτικοί με χαμηλή αίσθηση αποτελεσματικότητας εμφάνιζαν άγχος και απέρριπταν την ιδέα να συμπεριληφθούν μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στις αίθουσες διδασκαλίας τους (Soodak et al., 1998 · Sharma & Forlin, 2011).

Ερευνητικά αποτελέσματα έχουν δείξει πάντως, ότι οι δάσκαλοι είναι πιο δεκτικοί και αισθάνονται πιο αισιόδοξοι, όταν στην τάξη τους συμπεριλαμβάνονται μαθητές με κοινωνικές, ιατρικές ή σωματικές αναπηρίες παρά μαθητές με συναισθηματικές δυσκολίες, προβλήματα συμπεριφοράς ή βαριές μαθησιακές δυσκολίες (Podell & Soodak, 1993 · Roll-Peterson, 2008 · Soodak & Podell, 1993, 1994 · Soodak et al., 1998 · Hosford & O'Sullivan, 2015). Η θετική εκτίμηση των εκπαιδευτικών για τα κίνητρα, τη συμπεριφορά και τις σχέσεις μεταξύ των μαθητών τους, συνδέεται με τη μεγαλύτερη αποτελεσματικότητα αυτών απέναντι σε συμπεριληπτικές πρακτικές ή σε πρακτικές διαχείρισης συμπεριφορών (Collie et al., 2012 · Hosford & O'Sullivan, 2015).

Σε ένα συμπεριληπτικό πλαίσιο βέβαια, η αυτοαξιολόγηση της αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών διαμορφώνεται και από τις αντιλήψεις για τη φύση και το επίπεδο της αναπηρίας και τις συναφείς απαιτήσεις διδασκαλίας και διαχείρισης (Roll-Peterson, 2008 · Soodak & Podell, 1993, 1994 · Soodak et al., 1998 · Hosford & O'Sullivan, 2015). Ορισμένοι ερευνητές υποστηρίζουν ότι τα συγκεκριμένα ευρήματα μπορεί να αντανakλούν τη στάση μέρους των εκπαιδευτικών οι οποίοι, συγκλονισμένοι από τη δυσκολία κατά τη διάρκεια της εκπαιδευτικής πράξης, μπορεί να έχουν χαμηλή αίσθηση της αποτελεσματικότητας της διδασκαλίας τους λόγω του εκπαιδευτικού στρες (Klassen & Chiu, 2010) ή να προτιμούν τους ειδικούς επαγγελματίες να αναλάβουν την ευθύνη για την παρέμβαση και όχι την κατανομή της γενικότερης ευθύνης (Gotshall & Stefanou, 2011 · Pas et al., 2012 · Soodak & Podell, 1994 · Hosford & O'Sullivan, 2015). Ωστόσο, πρέπει να σημειωθεί ότι λίγοι δάσκαλοι αξιολόγησαν αυτήν την «εξωτερική» υποστήριξη και βοήθεια από ειδικούς επαγγελματίες ως αποτελεσματική παρέμβαση (Soodak & Podell, 1994). Οι Anderson, Klassen και Georgiou (2007) τεκμηριώνουν περαιτέρω αυτό το εύρημα αναφέροντας πως λίγοι μόνο εκπαιδευτικοί αναγνώριζαν τον έμπρακτο ρόλο των ειδικών επαγγελματιών στην ουσιαστική ενίσχυση συμπεριληπτικών πρακτικών.

Παρά την άφθονη έρευνα γύρω από την αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών στις δυτικές χώρες, η έρευνα σε ένα πιο ευρύ γεωγραφικά πλαίσιο είναι περιορισμένη. Ωστόσο, τις τελευταίες δύο δεκαετίες έχει παρατηρηθεί ερευνητικό ενδιαφέρον για να αναδειχθεί αν οι δυτικές κατασκευές (όπως η αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών και η χρήση ψυχομετρικών εργαλείων) είναι κατάλληλες και για το μη δυτικό πλαίσιο (Cheung, 2006 · Lin & Gorrell, 2001 · Sharma & Forlin, 2011). Πάντως, τα αποτελέσματα που αναφέρονταν σε εκπαιδευτικούς που εργάζονται σε συγκρίσιμα σύγχρονα σχολικά συστήματα ήταν ίδια γύρω από τα θέματα ευθύνης ή εκτίμησης της επαγγελματικής τους ικανότητας ακόμα και όταν το πολιτιστικό πλαίσιο ήταν διαφορετικό. Αυτό υποδηλώνει ότι η αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών είναι μια μεταβλητή που έχει διαπολιτισμική εγκυρότητα (Sharma & Forlin, 2011).

Κατά συνέπεια, η προσπάθεια να μελετηθεί η αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών κατά τη συμπεριληπτική εκπαίδευση και να προσδιοριστούν πιθανές ευκολίες ή δυσκολίες κατά την εφαρμογή της ως εκπαιδευτική πολιτική, αποτελεί

πολύτιμη προσπάθεια σε παγκόσμιο επίπεδο. Η απόκτηση γνώσης σχετικά με τις ανάγκες των εκπαιδευτικών μπορεί να ενισχύσει με ουσιαστικό τρόπο τη συνεργασία μεταξύ δασκάλων και άρα να εξασφαλίσει την επαγγελματική τους ανάπτυξη και την ανάπτυξη πολιτικής, σχεδιασμού και παρέμβασης που προάγουν την αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών. Η αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού σε μια διδακτική πρακτική χωρίς αποκλεισμούς, η αντίληψή του για το διδακτικό έργο, το σχολικό πλαίσιο και η προσωπική αξιολόγηση της διδακτικής του ικανότητας αντιπροσωπεύουν, ως εκ τούτου, βασικές δεξαμενές άντλησης γνώσης σχετικά με τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για πιθανά θετικά σημεία ή και εμπόδια μιας αποτελεσματικής εφαρμογής της συμπερίληψης. Συγκεντρώνοντας σχετικά στατιστικά στοιχεία μπορούμε να έχουμε μια πολύτιμη εικόνα για το πώς μπορεί να κατευθύνεται καλύτερα κάθε εκπαιδευτικός που βρίσκεται στην ίδια θέση, πώς μπορεί να αλλάξει, να αξιολογήσει και να σχεδιάσει αποτελεσματικές εκπαιδευτικές παρεμβάσεις και να αναπτυχθεί ως επαγγελματίας. (Anderson, Klassen & Georgiou, 2007· Farrell, 2006 · Hosford & O'Sullivan, 2015).

3.5 Μέτρηση αυτοαποτελεσματικότητας εκπαιδευτικών στο πλαίσιο της συμπερίληψης

Η ανάγκη σχεδιασμού νέων κλιμάκων μέτρησης της αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών έχει λάβει νέα ώθηση με την εισαγωγή των νέων εκπαιδευτικών μεταρρυθμίσεων (Chan, 2008). Παρόλο που αρκετές μελέτες έχουν εξετάσει την αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών γενικότερα, οι μελέτες που εξετάζουν ειδικότερα την αποτελεσματικότητά τους σε συμπεριληπτικό πλαίσιο, με ενσωματωμένους στο πλαίσιο της γενικής τάξης μαθητές με διαφορετικές εκπαιδευτικές ανάγκες, είναι περιορισμένες. Ωστόσο, πολλοί ερευνητές επισημαίνουν προβλήματα στη μέτρηση των πεποιθήσεων για την αυτοαποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών τόσο σε μεθοδολογικό επίπεδο, όσο και σε επίπεδο εννοιολογικής κατασκευής.

Τα περισσότερα προβλήματα μέτρησης της αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών στο πλαίσιο της συμπερίληψης συνοψίζονται στα εξής:

- Μερικές μελέτες (Romi & Leyser, 2006 · Weisel & Dror, 2006 · Sharma & Forlin, 2011) που έχουν επιχειρήσει να μετρήσουν πράγματι την αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών σε συμπεριληπτικό πλαίσιο, έχουν χρησιμοποιήσει εργαλεία μέτρησης που αναφέρονται στην αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών στο γενικό πλαίσιο (π.χ. Teacher Efficacy Scale) (Gibson & Dembo, 1984 · Sharma & Forlin, 2011).
- Άλλες μελέτες έχουν χρησιμοποιήσει κλίμακες μέτρησης της αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών που βασίζονται στην προσέγγιση του ιατρικού μοντέλου της αναπηρίας (Hutzler, Zach & Gafni, 2005). Αν και αυτές οι κλίμακες έχουν καλή αξιοπιστία και εγκυρότητα, συνεχίζουν να προσεγγίζουν την αναπηρία ως μια μορφή ασθένειας ή φυσικής κατάστασης η οποία είναι εγγενής στο άτομο, ενώ πιστεύεται ότι του προκαλεί σημαντικό μειονέκτημα (Finkelstein, 2001 · Oliver, 1990 · Sharma & Forlin, 2011). Ως εκ τούτου, η αντιμετώπιση της κατάστασης περιστρέφεται γύρω από την εύρεση της αιτίας του προβλήματος μέσα στο ίδιο το άτομο και οι λύσεις αφορούν κυρίως στον έλεγχο των επιπτώσεων της ίδιας της αναπηρίας
- Οι ποσοτικές έρευνες γύρω από την εκπαιδευτική αυτοαποτελεσματικότητα και η χρήση κλιμάκων αυτοαναφοράς, συνήθως παραβλέπουν τυχόν γνωστικούς παράγοντες που μπορεί να επηρεάζουν τον τρόπο με τον οποίο ερμηνεύονται τα στοιχεία της κλίμακας. Δεν μπορούν να αποδώσουν όλο το εύρος του έργου των εκπαιδευτικών, ενώ προβλήματα ως προς την ακρίβεια των αποτελεσμάτων προκύπτουν λόγω της ασαφούς πολλές φορές διατύπωσης των ερωτημάτων η ερμηνεία των οποίων εναπόκειται στην προσωπική κρίση του κάθε εκπαιδευτικού (Wyatt, 2014).

Ωστόσο, οι δύο πιο διαδεδομένες κλίμακες μέτρησης της αυτοαποτελεσματικότητας είναι οι εξής:

- Η Teachers' Sense of Efficacy Scale των Tschannen-Moran και Hoy (2001). Πρόκειται για μία κλίμακα που μπορεί να χρησιμοποιηθεί από όλους τους εκπαιδευτικούς για όλα τα αντικείμενα διδασκαλίας και σε όλα τα πλαίσια και αποτελείται από τρεις υποκλίμακες που αφορούν στις διδακτικές στρατηγικές, στη διαχείριση της τάξης και την εμπλοκή των μαθητών.
- Η The teacher efficacy for inclusive practices (TEIP) scale των Sharma, Loreman και Forlin (2012) η οποία διερευνά την αίσθηση της αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών να διδάξουν στο πλαίσιο της συμπερίληψης αναγνωρίζονται μέσα από τρεις υποκλίμακες που αφορούν στην ικανότητα των εκπαιδευτικών να χρησιμοποιούν συμπεριληπτικές πρακτικές, να διαχειρίζονται προβλήματα συμπεριφοράς και να συνεργάζονται με γονείς ή άλλες ειδικότητες του χώρου της ειδικής αγωγής.

Τέλος, οι Zee και Koomen (2016) υπογραμμίζουν τη σπουδαιότητα οριζόντιων διαχρονικών μελετών για τη διερεύνηση των επιδράσεων της αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών στην εκπαιδευτική διαδικασία και επαγγελματική πορεία των εκπαιδευτικών αφού παρά τους όποιους μεθοδολογικούς και εννοιολογικούς περιορισμούς, η επίδρασή της είναι αδιαμφισβήτητη.

Κεφάλαιο 4 Σχολικό κλίμα

4.1 Εννοιολογική αποσαφήνιση και οριοθέτηση του όρου σχολικό κλίμα και παράγοντες το επηρεάζουν

Το σχολικό κλίμα αποτελεί θέμα έρευνας εδώ και πολλές δεκαετίες. Η οριοθέτηση του νοηματικού του περιεχομένου υπήρξε μια πρόκληση, ωστόσο οι διάφορες προσπάθειες προσέγγισης της έννοιας από τη βιβλιογραφία είναι καλά τεκμηριωμένες (Freiberg, 2003 · Homana, Barber & Torney-Purta, 2006 · Tagiuri, 1988).

Πρώτη αναφορά γύρω από το σχολικό κλίμα γίνεται έναν αιώνα πριν (Perry, 1908). Παρόλα αυτά, η επιστημονική διερεύνησή του δεν πραγματοποιήθηκε μέχρι τη δεκαετία του 1950 και την μεθοδολογικά οργανωμένη έρευνα. Από τη δεκαετία αυτή μέχρι και το 1970, άρχισαν να αναλύονται επιχειρήσεις και οργανισμοί ως οργανωμένα περιβάλλοντα, σε μια προσπάθεια συσχέτισης των επιδράσεων του κλίματος της λειτουργίας τους με την ηθική, την παραγωγικότητα και τον κύκλο εργασιών των ανθρώπων (Coleman et al., 1966 · Hauser, 1970 · McDill, Meyers & Riugsby, 1967 · March & Simon, 1958 · Argyris, 1958 · Zullig, Koopman, Patton & Ubbes, 2010).

Μέχρι τα τέλη της δεκαετίας του 1970, οι ερευνητές προσπαθούσαν να συσχετίσουν το κλίμα του σχολείου με τις επιδόσεις των μαθητών. Για παράδειγμα, ο Brookover και οι συνεργάτες του (1978) προσέγγισαν το σχολικό κλίμα ως το σύνολο των κανόνων και των προσδοκιών όπως τις αντιλαμβάνονται και τις καθορίζουν τα άτομα εντός του σχολείου. Διαπίστωσαν μάλιστα, ότι το σχολικό κλίμα ήταν θετικά συνδεδεμένο με τα μέσα μαθητικά αποτελέσματα μεταξύ των σχολείων όπου διεξήχθη η έρευνά τους, ανεξαρτήτως φυλής, φύλου ή άλλων δημογραφικών στοιχείων. Πιο συγκεκριμένα, στη μελέτη τους, ως μεγαλύτερος δείκτης της επίδοσης των μαθητών αναδείχτηκε το πώς αυτοί αισθάνονταν για τον

εαυτό τους ή για τη θέση τους στο σχολικό κοινωνικό περιβάλλον (Zullig et al., 2010).

Στις αρχές και τα μέσα της δεκαετίας του 1990, οι μελέτες επικεντρώθηκαν μεμονωμένα στην έρευνα του σχολικού κλίματος σε επίπεδο τάξης ή σε σχέση με τις πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών γύρω από αυτό. Συγκεκριμένα, ο Griffith (1995) υποστήριξε ότι, σε ένα εκπαιδευτικό περιβάλλον όπου τα μαθήματα λαμβάνουν χώρα σε διαφορετικές αίθουσες και με διαφορετικούς εκπαιδευτικούς, μπορούμε να μελετήσουμε το σχολικό κλίμα αναφερόμενοι στο σύνολό του μεν, οφείλουμε δε να λάβουμε το κλίμα της κάθε αίθουσας διδασκαλίας μεμονωμένα ως κατάλληλη μονάδα μέτρησης.

Λίγο αργότερα, η Πασιαρδή (2001) τόνισε πως το σχολικό κλίμα αποτυπώνεται μέσα από τέσσερις βασικές παραμέτρους α) την επικοινωνία, β) τη συνεργασία, γ) την οργάνωση και διοίκηση του οργανισμού και δ) τους μαθητές, ενώ ο Ζαβλανός (2003) το όρισε ως ένα σύνολο αξιών, πιστεύω, προτύπων, υποθέσεων και τρόπου σκέψης που αποδέχονται συνειδητά και ασυνείδητα όλα τα μέλη μιας σχολικής κοινότητας. Παράλληλα, οι Hoy και Miskel (2005) όρισαν το σχολικό κλίμα ως μια σχετικά σταθερή ποιότητα του σχολείου στο σύνολό του, που βιώνεται από τους συμμετέχοντες, περιγράφει τις συλλογικές τους αντιλήψεις για τη συμπεριφορά και επηρεάζει τη στάση και τη συμπεριφορά τους στο σχολείο.

Μεταγενέστερα, το Εθνικό Συμβούλιο για το Κλίμα των Σχολείων (National School Climate Council, 2007) αναφέρει πως το σχολικό κλίμα βασίζεται γενικότερα στα πρότυπα των εμπειριών των ανθρώπων από τη σχολική ζωή, ενώ αντανακλά τους κανόνες, τους στόχους, τις αξίες, τις διαπροσωπικές σχέσεις, τη διδασκαλία, τη μάθηση και τις οργανωτικές δομές. Το θετικό και σταθερό σχολικό κλίμα ενθαρρύνει την απαραίτητη ανάπτυξη και μάθηση των νέων για μια παραγωγική, συμμετοχική και ικανοποιητική ζωή σε μια δημοκρατική κοινωνία. Αυτό το κλίμα περιλαμβάνει πρότυπα, αξίες και προσδοκίες που βοηθούν τους ανθρώπους να αισθάνονται κοινωνικά, συναισθηματικά και σωματικά ασφαλείς. Οι μαθητές, οι οικογένειες και οι εκπαιδευτικοί συνεργάζονται μεταξύ τους με σεβασμό και υπεύθυνη δέσμευση ώστε να αναπτύξουν, να ζήσουν και να συμβάλλουν σε ένα κοινό σχολικό όραμα. Κάθε άτομο της σχολικής κοινότητας συμβάλλει στις

δραστηριότητες του σχολείου καθώς και στη φροντίδα του φυσικού του περιβάλλοντος.

Πιο πρόσφατα, αλλά πολύ κοντά ως προς το περιεχόμενο, οι Cohen, McCabe, Michelli και Pickeral (2009) αναφέρονται στο σχολικό κλίμα ως το σύνολο των κανόνων, των στόχων, των αξιών, των διαπροσωπικών σχέσεων, των διδακτικών πρακτικών και οργανωτικών δομών που αντανακλούν την ποιότητα και τον χαρακτήρα της σχολικής ζωής μέσα από τις εμπειρίες των ατόμων. Πιο συγκεκριμένα, γι' αυτούς η σχολική ζωή αναφέρεται στο επίπεδο σωματικής και κοινωνικοσυναισθηματικής ασφάλειας που παρέχει το σχολείο, το είδος των σχέσεων που υπάρχουν μέσα σε αυτό, το ευρύτερο φυσικό περιβάλλον σε συνδυασμό με το κοινό όραμα και τη συμμετοχή όλων των μελών της κοινότητας σε αυτό.

Τέλος, η σύγχρονη βιβλιογραφία τονίζει πως το σχολικό κλίμα μπορεί να ορίζεται μέσα από τα κοινά πρότυπα, την ατμόσφαιρα, την προσωπικότητα, τις προσδοκίες και την κουλτούρα που χαρακτηρίζουν ένα σχολείο, όμως παρατηρείται μέσω των κοινωνικών και επαγγελματικών αλληλεπιδράσεων που λαμβάνουν χώρα στο σύστημά του (Cohen et al., 2009 · Hosford & O'Sullivan, 2015 · Hoy & Woolfolk, 1993) . Πιο συγκεκριμένα, σύμφωνα με τον Σαΐτη (2002), το σχολικό κλίμα είναι απαραίτητο συστατικό της ταυτότητας ενός σχολείου, ενώ η οργανωτική δομή, το μέγεθος, το εξωτερικό περιβάλλον και οι ατομικές διαφορές των ανθρώπων ευθύνονται για το ποιόν του.

Ανάμεσα στους πλέον σημαντικούς παράγοντες διαμόρφωσής του συγκαταλέγονται η ποιότητα και η προσβασιμότητα των υποστηρικτικών μέσων ενός σχολείου, η συνεργασία των εκπαιδευτικών, οι σχέσεις μεταξύ μαθητών - εκπαιδευτικών στη σχολική κοινότητα (Johnson, Stevens & Zvoch 2007 · Hosford & O'Sullivan, 2015 · Weisel & Dror 2006) όπως και το μέγεθος, ο τύπος του (συμπεριλαμβανομένης της ηλικίας των μαθητών) και η θέση του σχολείου (αστικό ή μη) (Van Houtte, 2005).

Συμπληρωματικά, ο Marshall (1996) στην προσπάθειά του να προσδιορίσει τους παράγοντες που επηρεάζουν το σχολικό κλίμα και κατέληξε στον εντοπισμό των εξής:

- ο αριθμός και η ποιότητα των αλληλεπιδράσεων μεταξύ των ενηλίκων και των μαθητών,
- οι αντιλήψεις των μαθητών και των δασκάλων για το περιβάλλον και την προσωπικότητα του σχολείου τους,
- οι επιδόσεις των μαθητών,
- τα αισθήματα εμπιστοσύνης και σεβασμού μεταξύ των μαθητών και των δασκάλων
- το γενικότερο αίσθημα ασφάλειας
- το μέγεθος του σχολείου
- καθώς και γενικότεροι περιβαλλοντικοί παράγοντες (όπως τα κτίρια, οι τάξεις και τα υλικά που χρησιμοποιούνται για τη διδασκαλία).

Παρά την πολυπλοκότητα όλων των παραμέτρων που ορίζουν και συνθέτουν το σχολικό κλίμα, φαίνεται να υπάρχουν κοινές θεματικές περιοχές που έχουν συσχετιστεί σε σχετικές έρευνες. Μετα από ανασκόπηση της σύγχρονης βιβλιογραφίας καταλήγουμε στην καταγραφή σημαντικών παραγόντων που έχουν συνδεθεί με το σχολικό κλίμα όπως οι εξής:

- Η τάξη, η ασφάλεια και η πειθαρχία όλων των μελών της σχολικής κοινότητας (Blum, McNeely & Rinehart, 2002 · Furlong et al, 2005 · Griffith, 2000 · Wilson, 2004)
- Τα ακαδημαϊκά επιτεύγματα των μαθητών (Griffith, 2000 · Hoy & Hannum, 1997 · Loukas, Suzuki & Horton, 2006 · Worrell, 2000).

- Οι κοινωνικές σχέσεις όλων των μελών της σχολικής κοινότητας (Furlong et al., 2005 · Griffith, 2000 · Wilson, 2004).
- Οι σχολικές εγκαταστάσεις (Rutter et al., 1979 · Wilson, 2004).
- Τα επίπεδα προσήλωσης, αφοσίωσης, σύνδεσης και εμπλοκής όλων των μελών της σχολικής κοινότητας (Blum, 2005 · Catalano, Haggerty, Oesterie, Fleming, & Hawkins, 2004 · Karcher, 2004 · Whitlock, 2006).
- Τα επίπεδα επιθετικότητας, θυματοποίησης ή σχολικού εγκλήματος των μαθητών (Gottfredson, Gottfredson, Payne, & Gottfredson, 2005 · Wilson, 2004).
- Τα πρόβλημα κατανάλωσης αλκοόλ των μαθητών (Coker & Borders, 2001).

Οι παραπάνω παράγοντες, προσφέρουν πρόσθετες ενδείξεις ως προς το τι πραγματικά συνθέτει το σχολικό κλίμα, συμπεριλαμβανομένων των κανόνων, αξιών και προσδοκίες που προωθούν θετικά την κοινωνική και συναισθηματική ανάπτυξη των μαθητών εξασφαλίζοντας συγχρόνως ασφάλεια από κοινωνική και φυσική άποψη.

Βάσει των όσων αναφέρθηκαν και νωρίτερα, το σχολικό κλίμα έχει αναδειχθεί πολλές φορές ως ισχυρός καθοριστικός παράγοντας των αποτελεσμάτων των εκπαιδευτικών και των μαθητών. Πιο συγκεκριμένα, πλήθος ερευνητικών δεδομένων έχουν δείξει ότι οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για το σχολικό κλίμα συμβάλλουν σημαντικά:

- στο επαγγελματικό τους στρες (Borg, 1990 · Skaalvik & Skaalvik, 2009 · Collie et al., 2012),
- στην επαγγελματική εξουθένωση, την αποπροσωποποίηση και τα συναισθήματα χαμηλής προσωπικής ολοκλήρωσής τους (Grayson & Alvarez, 2008 · Higgins-D'Alessandro, 2002),

- στη δέσμευση των εκπαιδευτικών απέναντι στο εκπαιδευτικό τους έργο (Collie et al., 2012),
- στην αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας τους (Collie et al., 2012 · Hoy & Woolfolk, 1993 · MacNeil, Prater & Busch, 2009 · Pas et al., 2012),
- στην επαγγελματική τους ικανοποίηση (Collie et al., 2012 · Taylor & Tashakkori, 1995) και
- τη σχολική συνοχή των μαθητών (Loukas, Suzuki & Horton, 2006).

Τέλος, το σχολικό κλίμα συγκαταλέγεται ανάμεσα στους παράγοντες που επηρεάζουν την πιθανότητα μια σχολική μονάδα να είναι αποτελεσματική μαζί με την εκπαιδευτική ηγεσία, τη συμπεριφορά των εκπαιδευτικών και τις προσδοκίες τους, το διδακτικό τους έργο, τις ακαδημαϊκές επιδόσεις των μαθητών και τη συμμετοχή των γονέων (Πασιαρδής & Πασιαρδή, 2000). Όλες οι αναλύσεις που αναφέρονται στο σχολικό κλίμα υπαγορεύουν μια προσεκτική αντιμετώπιση του θέματος, αφού επηρεάζει τόσο την ποιότητα των εργασιών στη σχολική μονάδα, όσο και την αποδοτικότητα των εκπαιδευτικών λειτουργιών (Menon & Christou, 2002). Ταυτόχρονα, αποτελεί από μόνο του έναν ισχυρό παράγοντα προώθησης της ψυχικής ανθεκτικότητας ή στον αντίποδα, έναν παράγοντα κινδύνου για μαθητές, εκπαιδευτικούς, διευθυντές σχολικών μονάδων, γονέων ή άλλων μελών της σχολικής κοινότητας (Freiberg & Stein, 1999 · Collie et al., 2012).

Ο Taylor (2008), επισημαίνει χαρακτηριστικά ότι χρειάζεται περισσότερη μελέτη στον τρόπο με τον οποίο συνδέεται κάθε στοιχείο του σχολικού κλίματος με την αποδοτικότητα των μαθητών ξεχωριστά και κατ' επέκταση με την αποδοτικότητα του σχολείου.

4.2 Σχέση σχολικού κλίματος, αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών και ακαδημαϊκών επιδόσεων των μαθητών

Η κατανόηση του τρόπου με τον οποίο οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για το σχολικό κλίμα επηρεάζουν τα αποτελέσματα των ίδιων είναι σημαντική τόσο για τους ίδιους, όσο και για τους μαθητές, οι οποίοι αναπόφευκτα επηρεάζονται την ίδια στιγμή από τις εργασιακές εμπειρίες των εκπαιδευτικών (Pakarinen et al, 2010 · Collie et al., 2012).

Χαρακτηριστικά, τα υψηλότερα επίπεδα αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών συνδέονται με θετικές αντιλήψεις για τη σχολική ηγεσία και την αλλαγή, τη συνεργασία, την αυτονομία των εκπαιδευτικών αλλά και την ταυτόχρονη έμφαση των εκπαιδευτικών τόσο στη συμπεριφορά και τα κίνητρα των μαθητών, όσο και στα ακαδημαϊκά τους επιτεύγματα (Hosford & O'Sullivan, 2015 · Hoy & Woolfolk, 1993· Pas et al., 2012 · Weisel & Dror, 2006).

Σε αντίθετες περιπτώσεις, έχει αναδειχτεί πως οι αρνητικές αντιλήψεις για το σχολικό κλίμα και το εργασιακό στρες επηρεάζουν τόσο την αποτελεσματικότητα, όσο και την επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών και ότι η επαγγελματική αποτελεσματικότητα με τη σειρά της, επηρεάζει την επαγγελματική τους ικανοποίηση (Klassen & Chiu, 2010 · Collie et al., 2012).

Αντίστοιχα, σειρά μελετών έχει δείξει ότι το σχολικό κλίμα και αντιλήψεις των μαθητών γύρω από αυτό, συνδέεται άμεσα με τις ακαδημαϊκές επιδόσεις τους στις παρακάτω βαθμίδες:

- στο Δημοτικό Σχολείο (Brookover, Beady, Flood, Schweitzer, & Wisenbaker, 1977· Brookover et al., 1978· Brookover & Lezotte, 1979 · Cook, Murphy & Hunt, 2000 · Freiberg, 2003 · Griffith, 1995 · Sherblom, Marshall & Sherblom, 2006 · Shipman, 1981 · Sterbinksky, Ross & Redfield, 2006 · Thapa et al., 2013),

- το Γυμνάσιο (Brand, Felner, Shim, Seitsinger & Dumas, 2003 · Ma & Klingner, 2000 · Thapa et al., 2013),
- το Λύκειο (Lee & Bryk, 1989 · Power, Higgins & Kohlberg, 1989 · Stewart, 2008 · Thapa et al., 2013)
- αλλά και σε όλα τα επίπεδα εκπαίδευσης γενικότερα (Gottfredson & Gottfredson, 1989 · MacNeil, Prater & Busch, 2009 · Thapa et al., 2013).

Πιο συγκεκριμένα, τα ασφαλή και συμμετοχικά σχολικά κλίματα τείνουν να ενθαρρύνουν τη μεγαλύτερη δέσμευση των μαθητών απέναντι στο σχολείο και να παρέχουν τα βέλτιστα θεμέλια για την κοινωνική, συναισθηματική και ακαδημαϊκή ανάπτυξή τους (Blum et al., 2002 · Goodenow & Grady, 1993 · Lee, Smith, Perry & Smylie, 1999 · Osterman, 2000 · Wentzel, 1997). Επιπροσθέτως, ένα θετικό κλίμα στο σχολείο προωθεί τη συνεργατική μάθηση, τη συνοχή, το σεβασμό και την αμοιβαία εμπιστοσύνη, παράγοντες που βελτιώνουν άμεσα το μαθησιακό περιβάλλον (Finnan, Schnepel & Anderson, 2003 · Ghaith, 2003· Kerr, Ireland, Lopes, Craig, & Cleaver, 2004) και κάνουν το μαθητή να αισθάνεται ασφαλής στο σχολείο προωθώντας την εκμάθηση και την υγιή ανάπτυξή του (Devine & Cohen, 2007).

Έρευνες προηγούμενων δεκαετιών συνήθως έτειναν να εξετάζουν τον αντίκτυπο των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών για το σχολικό κλίμα πάνω στα αποτελέσματα των ίδιων ή των μαθητών τους χωριστά. Εντούτοις, ιδιαίτερο νόημα έχει η ταυτόχρονη μελέτη αυτών των αποτελεσμάτων, αφού μας δίνει τη δυνατότητα να δούμε με ποιον τρόπο το κλίμα του σχολείου επηρεάζει τους μαθητές και τους εκπαιδευτικούς όσο αυτοί αλληλεπιδρούν (Collie et al., 2012).

Χαρακτηριστικά, μέσω της πρόσφατης μελέτης του Guo (2012) διαπιστώθηκε ότι οι σχέσεις των εκπαιδευτικών με τους συναδέλφους τους ή με τους διευθυντές των σχολείων τους, επηρέαζε το χαρακτήρα και το κλίμα του σχολείου, υποδηλώνοντας τον θεμέλιο και κρίσιμο ρόλο των θετικών σχέσεων μεταξύ των ενηλίκων για ένα θετικό σχολικό κλίμα. Την ίδια στιγμή και στα ίδια ακριβώς

σχολεία , οι Higgins-D'Alessandro και Sakwarawich (2011) ανέδειξαν ότι οι μαθητές με ειδικές μαθησιακές ανάγκες ήταν σε θέση να επωφεληθούν από το θετικό σχολικό κλίμα μόνο εάν αισθάνονταν ότι συμπεριλήφθηκαν με σεβασμό από τους συμμαθητές τους, ακόμα κι αν είχαν Ατομικά Προγράμματα Εκπαίδευσης, υποδεικνύοντας τον κρίσιμο ρόλο των σχέσεων μεταξύ των μαθητών στο πλαίσιο της συμπερίληψης.

4.3 Σχολικό κλίμα και συμπερίληψη

Στο πρώιμο έργο τους, οι Ely και Thomas (2001) χρησιμοποίησαν ποιοτικές μεθόδους για να καταλήξουν σε μια πλούσια περιγραφή του διαφορετικού κλίματος αλλά και των διαφορετικών προσεγγίσεων που υιοθετούν οι οργανισμοί για τη διαχείριση της διαφορετικότητας. Πιο συγκεκριμένα, περιέγραψαν ως τους πλέον συμπεριληπτικούς οργανισμούς εκείνους που υιοθετούν μια προοπτική μάθησης και ενσωμάτωσης που χαρακτηρίζεται από την πεποίθηση ότι το διαφορετικό υπόβαθρο των ανθρώπων είναι μια πηγή γνώσης που πρέπει να χρησιμοποιηθεί για να προσαρμόσει και να βελτιώσει τα στρατηγικά καθήκοντα των οργανισμών. Για να αντλήσουν επιτυχώς γνώση από τη διαφορετικότητα, οι εργαζόμενοι αναμένεται να καταβάλουν σημαντικές προσπάθειες ώστε να διερευνήσουν τόσο το μεταξύ τους κλίμα, όσο και τις μεταξύ τους διαφορές και να επιδείξουν ταυτόχρονα μια βαθιά δέσμευση στο να εκπαιδεύουν ο ένας τον άλλον και να ενισχύσουν τα πολιτιστικά τους φορτία.

Ωστόσο, τα τελευταία χρόνια το ενδιαφέρον της επιστημονικής κοινότητας απέναντι στην όποια διαφορετικότητα εντοπίζεται σε ένα σχολικό πλαίσιο, έχει μετατοπιστεί από το πώς μπορεί αυτή απλά να διαχειριστεί, στο πώς μπορεί αυτή να ενταχθεί, να συμπεριληφθεί στη σχολική κοινότητα (Nishii, 2013). Αυτή η στροφή του επιστημονικού ενδιαφέροντος προς τη συμπεριληπτική προσέγγιση αντικατοπτρίζει την αναγνώριση της ανάγκης μείωσης ή ακόμα και πρόληψης προβλημάτων που συνδέονται με τη ποικιλομορφία του μαθητικού πληθυσμού. Πιο συγκεκριμένα, αναγνωρίζεται ευρέως πια πως οι σχολικές κοινότητες έχουν τη

δυνατότητα να λαμβάνουν προληπτικά μέτρα, να δημιουργούν συμπεριληπτικά περιβάλλοντα και να επιτρέπουν την αξιοποίηση των πιθανών ωφέλιμων χαρακτηριστικών της διαφορετικότητας (Holvino, Ferdman & Merrill-Sands, 2004).

Σε περιβάλλοντα χωρίς αποκλεισμούς, τα άτομα αντιμετωπίζονται ισότιμα και δίκαια, χαίρουν αποδοχής για το ποιοι είναι και περιλαμβάνονται στη διαδικασία λήψης αποφάσεων όποιο κι αν είναι το υπόβαθρό τους. Διαδικασίες που από μόνες τους καθορίζουν ένα καλό σχολικό κλίμα. Ένα σχολικό συμπεριληπτικό πλαίσιο χαρακτηρίζεται επιπροσθέτως από μια συλλογική δέσμευση μπροστά στην συμπερίληψη οποιασδήποτε διαφορετικότητας ως πηγή γνώσης και δεξιοτήτων (Cox, 1993 · Ely & Thomas, 2001 · Nishii, 2013).

Οι Weisel και Dror (2006) διερεύνησαν την επιπρόσθετη επίδραση της οργάνωσης του σχολείου, του σχολικού κλίματος και των στάσεων των εκπαιδευτικών απέναντι στη συμπερίληψη μαθητών με αναπηρίες. Η έρευνά τους ανέδειξε πως οι δάσκαλοι που αντιλαμβάνονταν το σχολικό τους κλίμα ως θετικό (π.χ. υποστηρικτική ηγεσία, συνεργατικός προγραμματισμός σχολικού έργου, αυτονομία) έτειναν να εκφράζουν πιο θετικές στάσεις απέναντι στη συμπερίληψη. Παρόλα αυτά, ακόμα και σε αυτή την περίπτωση, η αίσθηση της εκπαιδευτικής αποτελεσματικότητας και η γενικότερη αυτοεκτίμηση των εκπαιδευτικών ήταν καλύτερος προγνωστικός δείκτης της στάσης τους απέναντι στη συμπερίληψη. Άλλη μελέτη, των Almog και Shechtman (2007), διαπίστωσε ότι υπάρχουν θετικοί συσχετισμοί μεταξύ των δημοκρατικών απόψεων και πεποιθήσεων των δασκάλων, της αποτελεσματικότητάς τους και των αποτελεσματικών στρατηγικών συνεργασίας μελετώντας τη συμπερίληψη μαθητών με προβλήματα συμπεριφοράς.

Συμπερασματικά, κλειδί για τη μετάβαση προς τη συμπερίληψη, φαίνεται να αποτελεί τόσο η αίσθηση της αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών, όσο και η αλλαγή του ευρύτερου κοινωνικού πλαισίου και κλίματος κάτω από το οποίο αλληλεπιδρούν όλα τα άτομα. Οι DiTomaso, Post και Parks-Yancy (2007) χαρακτηριστικά αναφέρουν πως σε ένα σχολικό περιβάλλον οι συμπεριληπτικές πρακτικές που μπορεί να εφαρμόζονται, παρεμποδίζονται όταν οι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται αρνητικά το σχολικό κλίμα, αντιμετωπίζουν τους συναδέλφους

τους βασισμένοι σε υπεραπλουστευμένα ή αρνητικά στερεότυπα ή όταν οι διαπροσωπικές αλληλεπιδράσεις διαταράσσονται από τη δυναμική της κατάστασης.

Σε κάθε περίπτωση, είναι σημαντικό να σημειωθεί πως παρά το γεγονός ότι υπάρχουν αρκετοί επιστήμονες που έχουν επιχειρήσει να προσεγγίσουν το νοηματικό περιεχόμενο της συμπερίληψης (Holvino et al., 2004 · Shore et al., 2011), δεν υπάρχουν δημοσιευμένες ποσοτικές μελέτες σχετικά με το κλίμα που τη χαρακτηρίζει (Nishii, 2013).

Κεφάλαιο 5 Μεθοδολογία της έρευνας

Το συγκεκριμένο κεφάλαιο αναφέρεται στη διαδικασία εκπόνησης και τη μεθοδολογική ανάλυση της παρούσας έρευνας. Πιο συγκεκριμένα, περιλαμβάνει αναλυτική περιγραφή της χρονικής περιόδου διεξαγωγής της ποσοτικής έρευνας, περιγραφή του δείγματος και του ερωτηματολογίου, περιγραφή του σκοπού της, καταγραφή των ερευνητικών ερωτημάτων της και των ερευνητικών εργαλείων της καθώς και την ανάλυση των δεδομένων που συλλέχτηκαν.

5.1 Δείγμα

Το ερωτηματολόγιο της έρευνας χορηγήθηκε τόσο σε έντυπη, όσο και σε ηλεκτρονική μορφή από τον Μάιο έως και τον Ιούλιο του 2017. Συμμετέχοντες ήταν 390 εκπαιδευτικοί Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης που εργάζονται σε δημόσια σχολεία σε όλη την Ελλάδα καθώς και σε ορισμένα ιδιωτικά σχολεία της Αθήνας.

5.2 Σκοπός της έρευνας

Κεντρικός σκοπός της παρούσας έρευνας είναι η διερεύνηση της σχέσης μεταξύ του σχολικού κλίματος και της αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών στην Ελλάδα στο συμπεριληπτικό πλαίσιο. Το εννοιολογικό πλαίσιο μέσα από το οποίο ορίζεται ρητά είναι αυτό των Tschannen-Moran, Hoy και Hoy (1998) το οποίο αναγνωρίζει τόσο το περιβάλλον της διδασκαλίας, όσο και την ιδιαίτερη φύση της αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών στη συμπερίληψη.

Επιμέρους στόχος της έρευνας αποτελεί η συλλογή ευρημάτων γύρω από τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής αγωγής απέναντι στη συμπερίληψη μαθητών με ειδικές μαθησιακές ανάγκες ή προβλήματα συμπεριφοράς στο σχολικό πλαίσιο και τη διερεύνηση της επίδρασης δημογραφικών παραγόντων (φύλο, ηλικία, κατάρτιση, επαγγελματική εμπειρία, διοικητικά καθήκοντα, σχέσης εργασίας κá.) στην αίσθηση της αυτοαποτελεσματικότητάς τους.

5.3 Ερευνητικά ερωτήματα

Τα ερευνητικά ερωτήματα τα οποία μελετήθηκαν στην παρούσα έρευνα αφορούν στις μεταβλητές α) αυτοαποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών στη συμπερίληψη, β) σχολικό κλίμα και γ) αντιλήψεις και στάσεις των εκπαιδευτικών απέναντι στη συμπερίληψη και τη διαχείριση μαθητών με προβλήματα συμπεριφοράς στο συμπεριληπτικό πλαίσιο. Πιο συγκεκριμένα, τα ερευνητικά ερωτήματα που διατυπώθηκαν ήταν τα εξής:

1. Υπάρχει σχέση μεταξύ των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών για το σχολικό κλίμα και της αίσθησης της αυτοαποτελεσματικότητάς τους στη συμπερίληψη;
2. Πώς η αυτοαποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών και οι αντιλήψεις τους για το σχολικό κλίμα επηρεάζουν το πώς οι ίδιοι αξιολογούν τη σοβαρότητα κάθε συμπεριφοράς των μαθητών τους κατά τη συμπερίληψη;
3. Πώς η αυτοαποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών και οι αντιλήψεις τους για το σχολικό κλίμα επηρεάζουν την αυτοπεποίθησή τους να διαχειριστούν συνήθεις συμπεριφορές μαθητών κατά τη συμπερίληψη;
4. Ποια εμπόδια ή στήριγματα αντιστρατεύονται ή συμβάλλουν στην αυτοπεποίθηση των εκπαιδευτικών να διαχειριστούν τέτοιες συμπεριφορές;

5.4 Ερευνητικά εργαλεία

Το ερωτηματολόγιο που χρησιμοποιήθηκε για τη συλλογή των δεδομένων ήταν χωρισμένο σε τέσσερις ενότητες και πιο συγκεκριμένα σε τρεις κλίμακες και έναν κατάλογο καταγραφής δημογραφικών στοιχείων. Οι τρεις αυτές κλίμακες είχαν σαν στόχο να εκτιμήσουν την αυτοαποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών στη συμπερίληψη, το σχολικό κλίμα και τέλος τις αντιλήψεις και στάσεις των εκπαιδευτικών απέναντι στη συμπερίληψη και τη διαχείριση μαθητών με προβλήματα συμπεριφοράς.

Στο πρώτο μέρος, χρησιμοποιείται η κλίμακα The teacher efficacy for inclusive practices (TEIP) scale για να διερευνηθεί η αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών κατά την εφαρμογή συμπεριληπτικών πρακτικών (Sharma, Loreman & Forlin, 2012). Αυτή η κλίμακα περιλαμβάνει 18 δηλώσεις και μια 6βαθμη κλίμακα απόκρισης τύπου Likert (1= Διαφωνώ απόλυτα, 2= Διαφωνώ, 3= Διαφωνώ σχετικά, 4= Συμφωνώ, 5= Συμφωνώ σχετικά, 6= Συμφωνώ απόλυτα) (Μετάφραση Δέσποινα Σμαΐλη). Προηγούμενα ερευνητικά αποτελέσματα υποδεικνύουν ότι η κλίμακα TEIP έχει δομή τριών παραγόντων που εξετάζουν α) την αποτελεσματικότητα στη χρήση συμπεριληπτικών πρακτικών, β) την αποτελεσματικότητα στη συνεργασία και γ) την αποτελεσματικότητα στη διαχείριση μαθητών με προβλήματα συμπεριφοράς. (Malinen et al., 2013 · Savolainen et al., 2012 · Sharma, Loreman & Forlin, 2012). Η συγκεκριμένη κλίμακα επιλέχθηκε γιατί σέβεται την ιδιαίτερη και συγκεκριμένη φύση της αποτελεσματικότητας της διδασκαλίας κατά τη συμπερίληψη και την προσεγγίζει μέσα από τις προαπαιτούμενες δεξιότητες των εκπαιδευτικών για α) δημιουργία κατάλληλου μαθησιακού περιβάλλοντος που θα συμπεριλαμβάνει τις ανάγκες όλων των μαθητών, β) διαχείριση μαθητών με προβλήματα συμπεριφοράς και γ) ικανότητα συνεργασίας με τους βασικούς ενδιαφερόμενους (Tschannen- Moran, Hoy & Hoy 1998). Η αξιολόγηση της εσωτερικής συνοχής της κλίμακας TEIP έδειξε πως αυτή έχει αξιοπιστία $r = .70,89$, που κυμαίνεται από .85 έως .93 για τις υποκλίμακές της (Sharma, Loreman & Forlin, 2012).

Στο δεύτερο μέρος, χρησιμοποιείται η κλίμακα School Level Environment Questionnaire – revised (R-SLED) για να διερευνηθούν οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για το σχολικό κλίμα (Johnson, Stevens & Zvoch 2007). Αυτή η κλίμακα περιελάμβανε 21 δηλώσεις και μια 5βαθμη κλίμακα τύπου Likert (1= Διαφωνώ απόλυτα, 2= Διαφωνώ, 3= Αβέβαιος, 4= Συμφωνώ, 5= Συμφωνώ απόλυτα) (Μετάφραση Δέσποινα Σμαίλη). Η αξιοπιστία της κλίμακας R-SLEQ έχει αξιολογηθεί $r = .90$ που κυμαίνεται από $.77$ έως $.86$ για τις εξής πέντε υποκλίμακές της: συνεργασία, λήψη αποφάσεων, σχολικοί πόροι, εκπαιδευτική καινοτομία και σχέσεις μεταξύ των μαθητών (Johnson, Stevens & Zvoch, 2007). Αυτή η κλίμακα επιλέχθηκε με κριτήρια την ισχυρή αξιοπιστία και εγκυρότητά της καθώς και τη συμβατότητά της με την κλίμακα TEIP.

Στο τρίτο μέρος, χρησιμοποιείται η αναθεωρημένη κλίμακα Sentiments, Attitudes and Concerns about Inclusive Education Scale – Revised (SACIE-R) για να διερευνηθούν τα συναισθήματα, οι στάσεις και οι ανησυχίες των εκπαιδευτικών σχετικά με τη συμπερίληψη (Forlin et al., 2011). Η αναθεωρημένη κλίμακα SACIE-R [αρχική κλίμακα SACIE (Loreman, 2007)] περιλαμβάνει τρεις υποκλίμακες. Η υποκλίμακα «Συναισθήματα» μετρά τα συναισθήματα των εκπαιδευτικών απέναντι στην εμπλοκή τους με άτομα με αναπηρίες, η υποκλίμακα «Στάσεις» μετρά το κατά πόσο οι εκπαιδευτικοί αποδέχονται μαθητές με διαφορετικές μαθησιακές ανάγκες και τέλος η υποκλίμακα «Ανησυχίες» μετρά τις ανησυχίες που μπορεί να έχουν οι εκπαιδευτικοί απέναντι στην εφαρμογή και την αποτελεσματικότητα των συμπεριληπτικών πρακτικών. Η SACIE-R περιλάμβανε 15 δηλώσεις και μια 4βαθμη κλίμακα απόκρισης τύπου Likert (1 = Διαφωνώ απόλυτα, 2 = Διαφωνώ, 3 = Συμφωνώ, 4 = Συμφωνώ απόλυτα) (Μετάφραση Δέσποινα Σμαίλη). Η αξιολόγηση της εσωτερικής συνοχής της κλίμακας SACIE-R έδειξε πως η ίδια έχει αξιοπιστία $r = .74$ και οι υποκλίμακές της (αισθήματα, συμπεριφορές και ανησυχίες) $r = .75$, $.67$ και $.65$, αντίστοιχα.

5.5 Στατιστικές τεχνικές

Στην παρούσα έρευνα χρησιμοποιείται η ποιοτική μέθοδος ανάλυσης δεδομένων και συγκεκριμένα το ερωτηματολόγιο. Η ανάλυση του ερωτηματολογίου υλοποιήθηκε με τη χρήση του στατιστικού προγράμματος SPSS (version 23), ενώ τα στατιστικά εργαλεία που χρησιμοποιήθηκαν είναι:

- Ο δείκτης αξιοπιστίας Cronbach's Alpha (εσωτερική αξιοπιστία)
- Το test κανονικότητας Kolmogorov - Smirnov
- Ο συντελεστής γραμμικής συσχέτισης Pearson r
- Το test σφαιρικότητας του Bartlett για τη διερεύνηση συσχετίσεων
- Το test Keiser-Meyer-Olkin για την αξιολόγηση της επάρκειας του δείγματος
- Η περιγραφική ανάλυση, η ανάλυση συχνοτήτων και η ανάλυση παραγόντων
- T-Test για τον έλεγχο Μέσης Τιμής Πληθυσμού
- One way Anova για την ανάλυση διασποράς ενός παράγοντα

5.6 Περιγραφή του δείγματος

Στην έρευνα συμμετείχαν 390 εκπαιδευτικοί εκ των οποίων η πλειοψηφία είναι γυναίκες (60%, n=234). Το μεγαλύτερο μέρος των συμμετεχόντων είναι είτε παντρεμένοι είτε συζούν σε ποσοστό 52.08% (n=200) είτε είναι ανύπαντροι σε ποσοστό 39.47% (n=150). Μόλις το 8.07% (n=31) είναι χωρισμένοι. Οι περισσότεροι συμμετέχοντες είναι κάτοχοι Μεταπτυχιακού (51.28%, n=200) ή απόφοιτοι κάποιου ΑΕΙ (45.91%, n=179). Μόλις το 1.53% των συμμετεχόντων είναι κάτοχοι Διδακτορικού (n=6). Η πλειοψηφία των συμμετεχόντων είναι εκπαιδευτικοί που εργάζονται στην Α' Βάθμια εκπαίδευση σε ποσοστό 53.84% (n=210), ενώ ακολουθούν με ποσοστό 46.16% (n=180) όσοι εργάζονται στη Β' Βάθμια εκπαίδευση. Επίσης, η συντριπτική πλειοψηφία των συμμετεχόντων εργάζεται στη Δημόσια εκπαίδευση σε ποσοστό 95.82% (n=367). Τέλος, οι περισσότεροι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί έχουν μόνιμη σχέση εργασίας (σε ποσοστό 47.64% (n=182)) ή είναι αναπληρωτές (σε ποσοστό 45.81% (n=175)), ενώ δεν έχουν διοικητικά καθήκοντα σε ποσοστό 86.85% (n=367).

Η μέση ηλικία των εκπαιδευτικών είναι 39.68 έτη (Τ.Α.=9.61 έτη). Όσοι από τους εκπαιδευτικούς έχουν παιδιά, υποστήριξαν ότι ο μέσος χρόνος που αφιερώνουν σε αυτά εβδομαδιαίως είναι 20.24 ώρες (Τ.Α.=9.60 ώρες). Ακόμα, οι εκπαιδευτικοί υποστήριξαν ότι βρίσκονται στη θέση που υπηρετούν σήμερα εδώ και 10.49 έτη κατά μέσο όρο (Τ.Α.= 8.02 έτη), ότι η συνολική διδακτική τους εμπειρία είναι κατά μέσο όρο 13.78 έτη (Τ.Α.= 8.67 έτη) και πως οι πραγματικές ώρες εργασίας τους είναι εβδομαδιαίως 22.28 ώρες (Τ.Α.= 4.56).

ΠΙΝΑΚΑΣ 1: Κατανομή δείγματος ανά νομό, βαθμίδα εκπαίδευσης και ειδικότητα υπηρετήσης

Νομός	Α' βάθμια	Β' βάθμια	Γενική Αγωγή	Ειδική Αγωγή	Σύνολο
Αττικής / Πειραιά	148	65	165	48	213
Υπόλοιπο νομών	163	14	147	30	177
Γενικό Σύνολο	311	79	312	78	390

ΠΙΝΑΚΑΣ 2α: Συχνότητες δημογραφικών και εργασιακών στοιχείων του δείγματος

	Απόλυτη Συχνότητα	Σχετική Συχνότητα
<u>Φύλο</u>		
<i>Άνδρας</i>	156	40.00%
<i>Γυναίκα</i>	234	60.00%
<u>Οικογενειακή Κατάσταση</u>		
<i>Παντρεμένος/Συζών</i>	200	52.08%
<i>Ανύπαντρος/η</i>	150	39.47%
<i>Χωρισμένος/η</i>	31	8.07%
<i>Άλλο</i>	3	.38%
<u>Μορφωτικό Επίπεδο</u>		
<i>ΑΕΙ</i>	179	45.91%
<i>ΤΕΙ</i>	5	1.28%
<i>Μεταπτυχιακό</i>	200	51.28%
<i>Διδακτορικό</i>	6	1.53%
<u>Βαθμίδα Εκπαίδευσης</u>		
<i>Α' Βάθμια</i>	210	53.84%
<i>Β' Βάθμια</i>	180	46.16%
<u>Τύπος σχολείου</u>		
<i>Δημόσιο</i>	367	95.82%
<i>Ιδιωτικό</i>	16	4.18%

ΠΙΝΑΚΑΣ 2β: Συχνότητες δημογραφικών και εργασιακών στοιχείων του δείγματος (συνέχεια)

	Απόλυτη Συχνότητα	Σχετική Συχνότητα
<u>Σχέση Εργασίας</u>		
<i>Μόνιμος/η</i>	182	47.64%
<i>Αναπληρωτής/ια</i>	175	45.81%
<i>Ωρομίσθιος/α</i>	25	6.55%
<u>Διοικητικά Καθήκοντα</u>		
<i>Ναι</i>	50	13.15%
<i>Όχι</i>	330	86.85%
<i>Μετεκπαίδευση</i>	11	2,9%
<u>Τύποι ειδικών αναγκών που θα μπορούσαν να εργαστούν οι εκπαιδευτικοί</u>		
<i>Μαθησιακές Δυσκολίες</i>	116	31,2%
<i>Χαρισματικά Παιδιά</i>	30	8,1%
<i>ΔΕΠΥ</i>	35	9,4%
<i>Διαταραχές Αγωγής</i>	11	3%
<i>Αισθ. Αναπηρία</i>	12	4,6%
<i>Κινητική Αναπηρία</i>	45	12,1%
<i>Νοητική Υστέρηση</i>	7	1,9%
<i>Προβλήματα Συμπεριφοράς</i>	43	11,6%
<i>Συναισθηματικά Προβλήματα</i>	35	9,4%
<i>Διαταραχές αυτισμού</i>	19	5,1%

5.7 Ανάλυση παραγόντων αποτελεσματικότητας εκπαιδευτικών

Για να προσδιοριστούν οι παράγοντες που καθορίζουν την αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών ως προς τις πρακτικές που εφαρμόζονται χρησιμοποιήθηκε μια 18-βαθμια κλίμακα. Με την εφαρμογή της Ανάλυσης Παραγόντων επιδιώκεται να προσδιοριστούν οι παράγοντες που καθορίζουν την αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών.

Το μέτρο KMO=0.793 επομένως υπάρχει επάρκεια. Το τεστ σφαιρικότητας του Bartlett επιχειρεί να καθορίσει αν υπάρχει ή όχι ένας υψηλός βαθμός συσχέτισης ανάμεσα σε τουλάχιστον έναν αριθμό από τις συμπεριλαμβανόμενες μεταβλητές. Στη συγκεκριμένη περίπτωση, η μηδενική υπόθεση απορρίπτεται εφόσον $p < 0.001$. Επομένως έχει νόημα να διεξάγουμε μια παραγοντική ανάλυση.

ΠΙΝΑΚΑΣ 3: Ανάλυση παραγόντων αποτελεσματικότητας εκπαιδευτικών

	No. of items	<i>M (SD)</i>	Eigenvalue	Total Variance	Alpha
Χρήση κατάλληλων στρατηγικών για την προώθηση της συμπεριληπτικής τάξης Efficacy in instruction (TEIP-A)	6	4.59 (.54)	3.419	30.051%	.782
Διαχείριση μαθητών με προβλήματα συμπεριφοράς Efficacy in managing behaviors (TEIP-B)	6	4.33 (.64)	2.252	22.174%	.805
Συνεργασία με τους γονείς και το υπόλοιπο προσωπικό Efficacy in instruction (TEIP-C)	6	4.60 (.61)	1.865	17.015%	.669

Από την ανάλυση παραγόντων προκύπτουν 3 παράγοντες. Συγκεκριμένα, ο πρώτος παράγοντας εξηγεί το 30.051% της συνολικής διακύμανσης, εξηγεί το μεγαλύτερο δυνατό μέρος της συνολικής διακύμανσης και περιλαμβάνει μεταβλητές που σχετίζονται με την εφαρμογή κατάλληλων στρατηγικών για την προώθηση της συμπεριληπτικής τάξης. Ο δεύτερος παράγοντας εξηγεί το 22.174% της συνολικής διακύμανσης και περιλαμβάνει μεταβλητές που σχετίζονται με τη διαχείριση μαθητών με προβλήματα συμπεριφοράς. Ο τρίτος παράγοντας εξηγεί το 17.015% της διακύμανσης και περιλαμβάνει μεταβλητές που σχετίζονται με την αποτελεσματικότητα ως προς τη συνεργασία με τους γονείς και τους άλλους συναδέλφους. Οι πρώτοι πέντε παράγοντες εξηγούν εδώ ένα ποσοστό 69.239 % της συνολικής διακύμανσης. Επίσης, ο συντελεστής Cronbach's alpha είναι μεγαλύτερος του .60 και αυτό πιστοποιεί την αξιοπιστία της κλίμακας.

5.8 Ανάλυση παραγόντων σχολικού κλίματος

Για να προσδιοριστούν οι παράγοντες που καθορίζουν το σχολικό κλίμα χρησιμοποιήθηκε μια 21-βαθμια κλίμακα. Με την εφαρμογή της Ανάλυσης Παραγόντων επιδιώκεται να προσδιοριστούν οι παράγοντες που καθορίζουν το σχολικό κλίμα.

Το μέτρο $KMO=0.815$ επομένως υπάρχει επάρκεια. Το τεστ σφαιρικότητας του Bartlett επιχειρεί να καθορίσει εάν υπάρχει ή όχι ένας υψηλός βαθμός συσχέτισης ανάμεσα σε τουλάχιστον έναν αριθμό από τις συμπεριλαμβανόμενες μεταβλητές. Στη συγκεκριμένη περίπτωση, η μηδενική υπόθεση απορρίπτεται εφόσον $p.<0.001$. Επομένως έχει νόημα να διεξάγουμε μια παραγοντική ανάλυση.

ΠΙΝΑΚΑΣ 4: Ανάλυση παραγόντων Σχολικού Κλίματος

	No. of items	<i>M (SD)</i>	Eigenvalue	Total Variance	Alpha
Συνεργασία	6	3.04	3.019	23.722%	.857
(R-SLED 1)		(.49)			
Σχολικοί πόροι	4	3.57	2.753	20.195%	.832
(R-SLED 2)		(.60)			
Σχέσεις μεταξύ των μαθητών	4	2.94	2.622	18.012%	.714
(R-SLED 3)		(.49)			
Καινοτομία στη διδασκαλία	4	3.30	2.258	16.042%	.698
(R-SLED 4)		(.50)			
Λήψη αποφάσεων	3	3.20	1.944	13.185%	.716
(R-SLED 5)		(.57)			

Από την ανάλυση παραγόντων προκύπτουν 5 παράγοντες. Συγκεκριμένα, ο πρώτος παράγοντας εξηγεί το 23.722% της συνολικής διακύμανσης, εξηγεί το μεγαλύτερο δυνατό μέρος της συνολικής διακύμανσης και περιλαμβάνει μεταβλητές που σχετίζονται με τη συνεργασία. Ο δεύτερος παράγοντας εξηγεί το 20.195% της συνολικής διακύμανσης και ο τρίτος παράγοντας το 18.012% της διακύμανσης. Ο τέταρτος παράγοντας εξηγεί το 16.042% της συνολικής διακύμανσης και ο πέμπτος παράγοντας το 13.185% της διακύμανσης. Οι πρώτοι πέντε παράγοντες εξηγούν εδώ ένα ποσοστό 91.156 % της συνολικής διακύμανσης. Επίσης, ο συντελεστής Cronbach's alpha είναι μεγαλύτερος του .60 και αυτό πιστοποιεί την αξιοπιστία της κλίμακας.

5.9 Ανάλυση παραγόντων αντιλήψεων και στάσεων των εκπαιδευτικών απέναντι στη συμπερίληψη και τη διαχείριση μαθητών με προβλήματα συμπεριφοράς

Για να προσδιοριστούν οι παράγοντες που καθορίζουν τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών απέναντι στη συμπερίληψη και τη διαχείριση μαθητών με προβλήματα συμπεριφοράς κατά τη συμπερίληψη χρησιμοποιήθηκε μια 15-βαθμια κλίμακα. Με την εφαρμογή της Ανάλυσης Παραγόντων επιδιώκεται να προσδιοριστούν οι παράγοντες που καθορίζουν τις αντιλήψεις και τις στάσεις των εκπαιδευτικών απέναντι στη συμπερίληψη.

Το μέτρο $KMO=0.846$ επομένως υπάρχει επάρκεια. Το τεστ σφαιρικότητας του Bartlett επιχειρεί να καθορίσει αν υπάρχει ή όχι ένας υψηλός βαθμός συσχέτισης ανάμεσα σε τουλάχιστον έναν αριθμό από τις συμπεριλαμβανόμενες μεταβλητές. Στη συγκεκριμένη περίπτωση, η μηδενική υπόθεση απορρίπτεται εφόσον $p.<0.001$. Επομένως έχει νόημα να διεξάγουμε μια παραγοντική ανάλυση.

ΠΙΝΑΚΑΣ 5: Ανάλυση παραγόντων αντιλήψεων και στάσεων των εκπαιδευτικών απέναντι στη συμπερίληψη και τη διαχείριση μαθητών με προβλήματα συμπεριφοράς κατά τη συμπερίληψη

	No. of items	<i>M</i> (<i>SD</i>)	Eigenvalue	Total Variance	Alpha
Συναισθήματα	5	2.72	2.259	25.722%	.907
(SAC1)		(.62)			
Στάσεις	5	3.04	2.203	25.195%	.832
(SAC2)		(.63)			
Ανησυχίες	5	2.20	1.932	24.012%	.785
(SAC3)		(.47)			

Από την ανάλυση παραγόντων προκύπτουν 3 παράγοντες. Συγκεκριμένα, ο πρώτος παράγοντας εξηγεί το 25.722% της συνολικής διακύμανσης. Ο πρώτος παράγοντας εξηγεί το μεγαλύτερο δυνατό μέρος της συνολικής διακύμανσης και περιλαμβάνει μεταβλητές που σχετίζονται με τα συναισθήματα του εκπαιδευτικού. Ο δεύτερος παράγοντας εξηγεί το 25.198% της συνολικής διακύμανσης και ο τρίτος παράγοντας το 24.012% της διακύμανσης. Οι πρώτοι τρεις παράγοντες εξηγούν εδώ ένα ποσοστό 74.929 % της συνολικής διακύμανσης. Επίσης, ο συντελεστής Cronbach's alpha είναι μεγαλύτερος του .60 και αυτό πιστοποιεί την αξιοπιστία της κλίμακας.

5.10 Έλεγχος συσχετίσεων και διαφορών

1. Υπάρχει σχέση μεταξύ των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών για το σχολικό κλίμα και της αίσθησης της αυτοαποτελεσματικότητάς τους στη συμπερίληψη;

Πραγματοποιώντας ανάλυση γραμμικής συσχέτισης διαπιστώνουμε ότι η αποτελεσματικότητα στη χρήση κατάλληλων στρατηγικών για την προώθηση της συμπεριληπτικής τάξης (TEIP-A) έχει θετική ασθενή γραμμική συσχέτιση με την ύπαρξη συνεργασίας στο σχολείο (R-SLED 1) ($r=.191$), με την ύπαρξη σχολικών πόρων στο σε αυτό (R-SLED 2) ($r=.117$), με τις σχέσεις των παιδιών (R-SLED 3) ($r=.276$), με την ύπαρξη καινοτομιών στη διδασκαλία (R-SLED 4) ($r=.185$) και με τη δυνατότητα λήψης αποφάσεων (R-SLED 5) ($r=.255$). Η αποτελεσματικότητα στη διαχείριση παιδιών με προβλήματα συμπεριφοράς μέσα στην τάξη (TEIP-B) έχει θετική ασθενή γραμμική συσχέτιση με την ύπαρξη συνεργασίας στο σχολείο (R-SLED 1) ($r=.266$), με τις σχέσεις των παιδιών (R-SLED 3) ($r=.392$), με την ύπαρξη καινοτομιών στη διδασκαλία (R-SLED 4) ($r=.245$) και με τη δυνατότητα λήψης αποφάσεων (R-SLED 5) ($r=.253$). Η αποτελεσματικότητα ως προς την συνεργασία με

τους γονείς και τους συναδέλφους (TEIP-C) έχει θετική ασθενή γραμμική συσχέτιση με την ύπαρξη συνεργασίας στο σχολείο (R-SLED 1) ($r=.226$), τις σχέσεις των παιδιών (R-SLED 3) ($r=.308$), την ύπαρξη καινοτομιών στη διδασκαλία (R-SLED 4) ($r=.222$) και τη δυνατότητα λήψης αποφάσεων (R-SLED 5) ($r=.190$).

ΠΙΝΑΚΑΣ 6: Συσχετίσεις Pearson μεταξύ παραγόντων αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών και παραγόντων σχολικού κλίματος

	Συνεργασία R-SLED 1	Σχολικοί πόροι R-SLED 2	Σχέσεις παιδιών R-SLED 3	Καινοτομία στη διδασκαλία R-SLED 4	Λήψη απόφασης R-SLED 5
Χρήση κατάλληλων στρατηγικών για την προώθηση της συμπεριληπτικής τάξης TEIP-A	.191**	.117**	.276**	.185**	.255**
Διαχείριση μαθητών με προβλήματα συμπεριφοράς TEIP-B	.266**	.089	.392**	.245**	.253**
Συνεργασία με τους γονείς και το υπόλοιπο προσωπικό TEIP-C	.226**	.088	.308**	.222**	.190**

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

2. Πώς η αυτοαποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών και οι αντιλήψεις τους για το σχολικό κλίμα επηρεάζουν το πώς οι ίδιοι αξιολογούν τη σοβαρότητα κάθε συμπεριφοράς των μαθητών τους κατά τη συμπερίληψη;

ΠΙΝΑΚΑΣ 7: Συσχετίσεις Pearson μεταξύ παραγόντων αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών και στάσεων τους

	Στάσεις εκπαιδευτικών απέναντι στη συμπερίληψη (SAC2)
Χρήση κατάλληλων στρατηγικών για την προώθηση της συμπεριληπτικής τάξης TEIP-A	.056
Διαχείριση μαθητών με προβλήματα συμπεριφοράς TEIP-B	-.015
Συνεργασία με τους γονείς και το υπόλοιπο προσωπικό TEIP-C	-.042

**p<.01, *p<.05

Πραγματοποιώντας ανάλυση γραμμικής συσχέτισης διαπιστώνουμε ότι η αποτελεσματικότητα στη χρήση κατάλληλων στρατηγικών για την προώθηση της συμπεριληπτικής τάξης (TEIP-A), η αποτελεσματικότητα στη διαχείριση παιδιών με προβλήματα συμπεριφοράς μέσα στην τάξη (TEIP-B) και η αποτελεσματικότητα ως

προς την συνεργασία με τους γονείς και τους συναδέλφους (TEIP-C) δεν συσχετίζεται με στατιστικά σημαντική γραμμική συσχέτιση με το πώς αξιολογούν τη σοβαρότητα συμπεριφορών των μαθητών τους κατά την συμπερίληψη.

Πραγματοποιώντας ανάλυση γραμμικής συσχέτισης διαπιστώνουμε ότι ο τρόπος με τον οποίο αξιολογείται η σοβαρότητα συμπεριφορών των μαθητών (SAC2) έχει θετική ασθενή γραμμική συσχέτιση με την ύπαρξη σχολικών πόρων στο σχολείο (R-SLED 2) ($r=.210$), ενώ δεν εμφανίζει στατιστικά σημαντική συσχέτιση με τους άλλους παράγοντες του σχολικού κλίματος.

ΠΙΝΑΚΑΣ 8: Συσχετίσεις Pearson μεταξύ στάσεων των εκπαιδευτικών απέναντι στη συμπερίληψη και παραγόντων σχολικού κλίματος

	Συνεργασία R-SLED 1	Σχολικοί πόροι R-SLED 2	Σχέσεις παιδιών R-SLED 3	Καινοτομία στη διδασκαλία R-SLED 4	Λήψη απόφασης R-SLED 5
Στάσεις εκπαιδευτικών απέναντι στη συμπερίληψη SAC2	.064	.210**	.038	.065	-.030

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

3. Πώς η αυτοαποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών και οι αντιλήψεις τους για το σχολικό κλίμα επηρεάζουν την αυτοπεποίθησή τους να διαχειριστούν συνήθεις συμπεριφορές μαθητών κατά τη συμπερίληψη;

ΠΙΝΑΚΑΣ 9: Συσχετίσεις Pearson μεταξύ παραγόντων αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών και ανησυχιών τους απέναντι στη συμπερίληψη

	Ανησυχίες (SAC3)
Χρήση κατάλληλων στρατηγικών για την προώθηση της συμπεριληπτικής τάξης TEIP-A	.146**
Διαχείριση μαθητών με προβλήματα συμπεριφοράς TEIP-B	.158**
Συνεργασία με τους γονείς και το υπόλοιπο προσωπικό TEIP-C	.214**

**p<.01, *p<.05

Πραγματοποιώντας ανάλυση γραμμικής συσχέτισης διαπιστώνουμε ότι η αποτελεσματικότητα στη χρήση κατάλληλων στρατηγικών για την προώθηση της συμπεριληπτικής τάξης (TEIP-A) έχει θετική ασθενή γραμμική συσχέτιση με την αυτοπεποίθηση των εκπαιδευτικών να διαχειριστούν συνήθεις συμπεριφορές μαθητών κατά τη συμπερίληψη (SAC 3) ($r=.146$). Η αποτελεσματικότητα στη διαχείριση παιδιών με προβλήματα συμπεριφοράς μέσα στην τάξη (TEIP-B) έχει

θετική ασθενή γραμμική συσχέτιση με την αυτοπεποίθηση των εκπαιδευτικών να διαχειριστούν συνήθεις συμπεριφορές μαθητών κατά τη συμπερίληψη (SAC 3) ($r=.158$). Η αποτελεσματικότητα ως προς την συνεργασία με τους γονείς και τους συναδέλφους (TEIP-C) έχει θετική ασθενή γραμμική συσχέτιση με την αυτοπεποίθηση των εκπαιδευτικών να διαχειριστούν συνήθεις συμπεριφορές μαθητών κατά τη συμπερίληψη (SAC3) ($r=.214$).

ΠΙΝΑΚΑΣ 10: Συσχετίσεις Pearson μεταξύ ανησυχιών των εκπαιδευτικών απέναντι στη συμπερίληψη και σχολικού κλίματος

	Καινοτομία				
	Συνεργασία	Σχολικοί πόροι	Σχέσεις παιδιών	στη διδασκαλία	Λήψη απόφασης
	R-SLED 1	R-SLED 2	R-SLED 3	R-SLED 4	R-SLED 5
Ανησυχίες (SAC3)	.119**	.086	.070	.075	.076

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

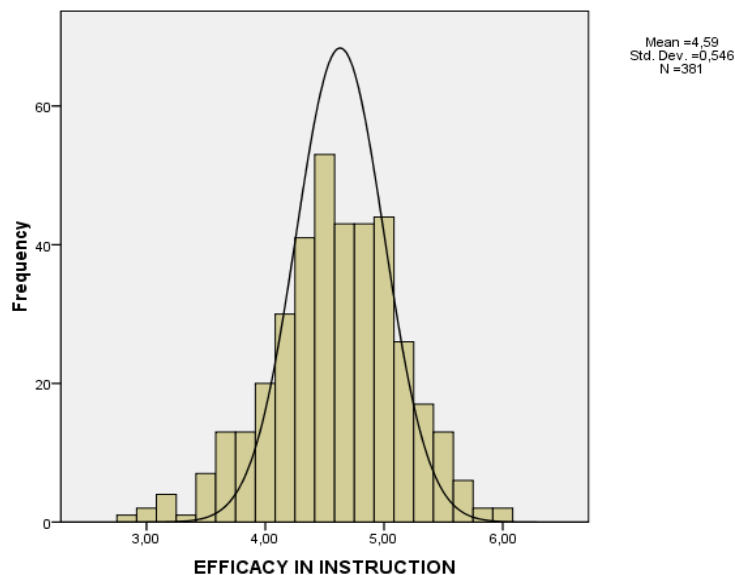
Πραγματοποιώντας ανάλυση γραμμικής συσχέτισης διαπιστώνουμε ότι η αυτοπεποίθηση των εκπαιδευτικών να διαχειριστούν συνήθεις συμπεριφορές μαθητών κατά τη συμπερίληψη (SAC 3) έχει θετική ασθενή γραμμική συσχέτιση με την ύπαρξη συνεργασίας στο σχολείο (R-SLED 1) ($r=.119$).

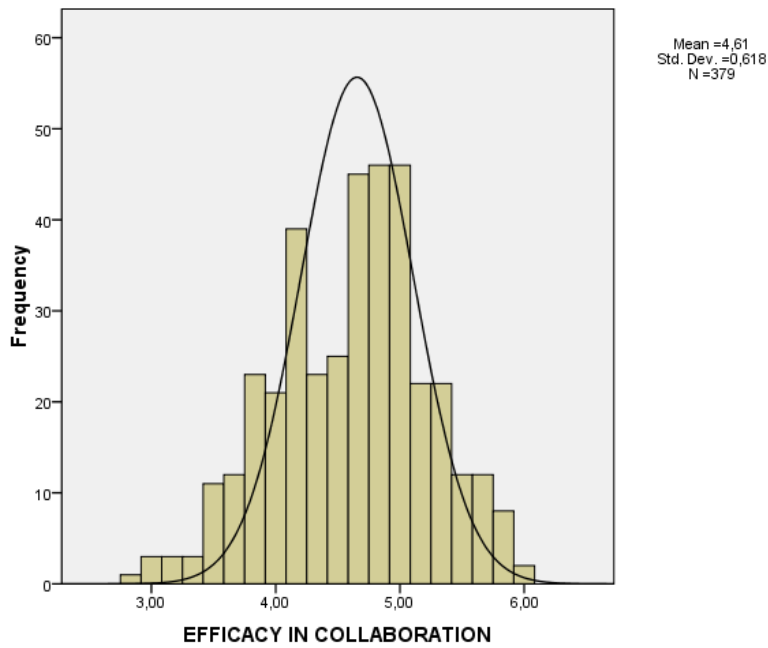
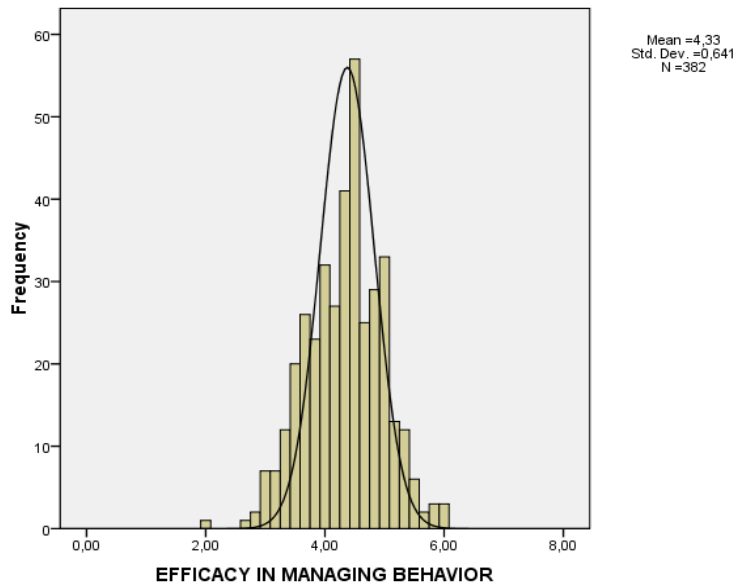
4. Ποια εμπόδια ή στηρίγματα αντιστρατεύονται ή συμβάλλουν στην αυτοπεποίθηση των εκπαιδευτικών να διαχειριστούν τέτοιες συμπεριφορές;

Για να διαπιστωθούν οι παράγοντες που επηρεάζουν την αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών, εξετάζεται αν η αυτοαποτελεσματικότητα διαφέρει ανάλογα με το φύλο, το επίπεδο εκπαίδευσης, τη βαθμίδα εκπαίδευσης (Α΄βάθμια ή Β΄βάθμια), τον τύπο (ιδιωτική ή δημόσια) της εκπαίδευσης, την ύπαρξη ή μη διοικητικών καθηκόντων, την κατάρτιση, τα έτη διδακτικής εμπειρίας, τα έτη που κατέχουν τη συγκεκριμένη θέση καθώς και τις πραγματικές ώρες εργασίας εβδομαδιαίως.

Οι τρεις παράγοντες αυτοαποτελεσματικότητας: συναισθήματα, στάσεις και ανησυχίες ακολουθούν την κανονική κατανομή, όπως προκύπτει από τα παρακάτω διαγράμματα. Επομένως, θα εφαρμοστούν παραμετρικοί έλεγχοι διαφοράς μέσων.

ΔΙΑΓΡΑΜΜΑ 1: Κατανομή παραγόντων αυτοαποτελεσματικότητας εκπαιδευτικών





Αρχικά πραγματοποιείται έλεγχος T-Independent Sample Test για να διαπιστωθεί αν υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές ανάμεσα στους άντρες και στις γυναίκες και τα αποτελέσματα δείχνουν ότι δεν υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές ως προς την αποτελεσματικότητα στη χρήση κατάλληλων στρατηγικών για την προώθηση της συμπεριληπτικής τάξης (TEIP-A) ($t=-.356$, $p=.458$), την αποτελεσματικότητα στη διαχείριση μαθητών με προβλήματα συμπεριφοράς μέσα

στην τάξη (TEIP-B) ($t=-.485$, $p=.368$) και την αποτελεσματικότητα ως προς την συνεργασία με τους γονείς και τους συναδέλφους (TEIP-C) ($t=-.125$, $p=.698$).

Για να διαπιστωθεί αν υπάρχουν σημαντικές διαφορές στην αυτοαποτελεσματικότητα σύμφωνα με το επίπεδο εκπαίδευσης πραγματοποιήθηκε έλεγχος ANOVA. Τα αποτελέσματα του ελέγχου δείχνουν ότι υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές ως προς την αποτελεσματικότητα στη χρήση κατάλληλων στρατηγικών για την προώθηση της συμπεριληπτικής τάξης (TEIP-A) ($F=4.785$, $p<.001$). Συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί που είναι κάτοχοι Μεταπτυχιακού Διπλώματος ή Διδακτορικού Διπλώματος φαίνεται να έχουν υψηλότερη αυτοαποτελεσματικότητα στη διαχείριση μαθητών με προβλήματα συμπεριφοράς μέσα στην τάξη (TEIP-B) ($F=5.302$, $p<.001$).

Στη συνέχεια γίνεται έλεγχος T-Independent Sample Test για να διαπιστωθεί αν υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς Α΄βάθμιας και Β΄βάθμιας εκπαίδευσης και τα αποτελέσματα δείχνουν ότι δεν υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές ως προς την αποτελεσματικότητα στη χρήση κατάλληλων στρατηγικών για την προώθηση της συμπεριληπτικής τάξης (TEIP-A) ($t=-.158$, $p=.895$), την αποτελεσματικότητα στη διαχείριση μαθητών με προβλήματα συμπεριφοράς (TEIP-B) ($t=-.214$, $p=.762$) και την αποτελεσματικότητα ως προς την συνεργασία με τους γονείς και τους συναδέλφους (TEIP-C) ($t=-.654$, $p=.154$).

Στη συνέχεια γίνεται έλεγχος T-Independent Sample Test για να διαπιστωθεί αν υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς Δημόσιας και Ιδιωτικής Εκπαίδευσης και τα αποτελέσματα δείχνουν ότι δεν υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές ως προς την αποτελεσματικότητα στη χρήση κατάλληλων στρατηγικών για την προώθηση της συμπεριληπτικής τάξης (TEIP-A) ($t=-.405$, $p=.687$), την αποτελεσματικότητα στη διαχείριση μαθητών με προβλήματα συμπεριφοράς (TEIP-B) ($t=-.548$, $p=.762$) και την αποτελεσματικότητα

ως προς την συνεργασία με τους γονείς και τους συναδέλφους (TEIP-C) ($t=-.714$, $p=.201$).

Στη συνέχεια γίνεται έλεγχος ANOVA για να διαπιστωθεί αν υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές ανάμεσα σε μόνιμους, αναπληρωτές και ωρομίσθιους εκπαιδευτικούς και τα αποτελέσματα δείχνουν ότι δεν υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές ως προς την αποτελεσματικότητα στη χρήση κατάλληλων στρατηγικών για την προώθηση της συμπεριληπτικής τάξης (TEIP-A) ($F=.874$, $p=.411$), την αποτελεσματικότητα στη διαχείριση μαθητών με προβλήματα συμπεριφοράς (TEIP-B) ($F=.345$, $p=.251$) και την αποτελεσματικότητα ως προς την συνεργασία με τους γονείς και τους συναδέλφους (TEIP-C) ($F=1.022$, $p=.185$).

Στη συνέχεια γίνεται έλεγχος T-Independent Sample Test για να διαπιστωθεί αν υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς που έχουν ή δεν έχουν διοικητικά καθήκοντα και τα αποτελέσματα δείχνουν ότι δεν υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές ως προς την αποτελεσματικότητα στη χρήση κατάλληλων στρατηγικών για την προώθηση της συμπεριληπτικής τάξης (TEIP-A) ($t=-.115$, $p=.842$), την αποτελεσματικότητα στη διαχείριση συμπεριληπτικής μαθητών με προβλήματα συμπεριφοράς μέσα στην τάξη (TEIP-B) ($t=-.203$, $p=.754$) και την αποτελεσματικότητα ως προς την συνεργασία με τους γονείς και τους συναδέλφους (TEIP-C) ($t=-.187$, $p=.811$).

ΠΙΝΑΚΑΣ 11: Συσχετίσεις Pearson μεταξύ αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών και διδακτικής εμπειρίας, πραγματικού χρόνου εργασίας και χρόνου υπηρετήσης σε συγκεκριμένη επαγγελματική θέση

	Έτη στη συγκεκριμένη εκπαιδευτική θέση	Έτη διδακτικής εμπειρία	Ώρες πραγματικής εργασίας
Χρήση κατάλληλων στρατηγικών για την προώθηση της συμπεριληπτικής τάξης TEIP-A	.071	.063	.063
Διαχείριση μαθητών με προβλήματα συμπεριφοράς TEIP-B	-.046	.017	.060
Συνεργασία με τους γονείς και το υπόλοιπο προσωπικό TEIP-C	-.017	-.005	.043

**p<.01, *p<.05

Πραγματοποιώντας ανάλυση γραμμικής συσχέτισης διαπιστώνουμε ότι η αποτελεσματικότητα στη χρήση κατάλληλων στρατηγικών για την προώθηση της συμπεριληπτικής τάξης (TEIP-A), η αποτελεσματικότητα στη διαχείριση μαθητών με προβλήματα συμπεριφοράς μέσα στην τάξη (TEIP-B) και η αποτελεσματικότητα ως προς την συνεργασία με τους γονείς και τους συναδέλφους (TEIP-C) δεν έχουν στατιστικά σημαντική γραμμική συσχέτιση με τα έτη που είναι στην συγκεκριμένη θέση, τη διδακτική εμπειρία καθώς και με τις ώρες πραγματικής εργασίας εβδομαδιαίως.

ΠΙΝΑΚΑΣ 12: Έλεγχος διαφοράς μέσων σύμφωνα με την κατάρτιση των εκπαιδευτικών

	F	df	p-value	AEI	TEI	Μεταπτυχιακό	Διδακτορικό
Χρήση κατάλληλων στρατηγικών για την προώθηση της ανοικτής τάξης				4.03	3.69	4.95	5.01
TEIP-A	4.785	385	<.001	(1.42)	(.89)	(1.25)	(1.78)
Διαχείριση μαθητών με προβλήματα συμπεριφοράς				3.65	3.59	4.74	4.88
TEIP-B	5.302	382	<.001	(1.11)	(1.22)	(1.16)	(1.99)
Συνεργασία με γονείς και υπόλοιπο προσωπικό				4.45	4.41	4.71	4.80
TEIP-C	.339	379	.816	(1.01)	(.68)	(1.15)	(2.01)

Κεφάλαιο 6 Συζήτηση

6.1 Αυτοαποτελεσματικότητα εκπαιδευτικών

Κεντρικός στόχος της παρούσας έρευνας ήταν η διερεύνηση της σχέσης μεταξύ του σχολικού κλίματος και της αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών στο συμπεριληπτικό πλαίσιο στην Ελλάδα. Το αρχικό ερευνητικό ερώτημα επεδίωκε να διερευνήσει αν οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για το σχολικό κλίμα επηρεάζουν την αίσθηση της αυτοαποτελεσματικότητάς τους κατά την εφαρμογή συμπεριληπτικών πρακτικών. Τα αποτελέσματα από τη μελέτη έδειξαν θετική συσχέτιση, υποδηλώνοντας ότι οι θετικές αντιλήψεις για το σχολικό κλίμα σχετίζονται με την εμπιστοσύνη των εκπαιδευτικών στην ικανότητά τους να διδάσκουν σε αίθουσες που συμπεριλαμβάνουν άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή προβλήματα συμπεριφοράς.

Η αίσθηση των εκπαιδευτικών για την αποτελεσματικότητά τους στην εκπαιδευτική διαδικασία στην παρούσα έρευνα σημειώνεται υψηλή. Σε ανάλογες έρευνες σχετικές με την αυτοαποτελεσματικότητα, έχει διαπιστωθεί ότι οι εκπαιδευτικοί έχουν γενικά πάνω από το μέσο όρο και συχνά υψηλή αίσθηση για την αποτελεσματικότητά τους (Ανδρέου, 2009 · Beasley, Gartin, Lincoln & Penner-Williams, 2013).

Πιο συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί παρουσιάζονται αποφασιστικοί να επιλέξουν και να εφαρμόσουν εκπαιδευτικές στρατηγικές. Παρόλα αυτά, την ίδια στιγμή χαρακτηρίζονται από χαμηλότερη αυτοπεποίθηση μπροστά στην επιλογή των κατάλληλων εκπαιδευτικών πρακτικών, την ικανότητά τους να εμπλέκουν το σύνολο των μαθητών τους στην εκπαιδευτική διαδικασία καθώς και τη συνολική διαχείριση της τάξης τους.

Σε γενικές γραμμές, στη συγκεκριμένη έρευνα παρατηρούμε την αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών να παρουσιάζει θετική συσχέτιση με την ύπαρξη συνεργασίας στο σχολείο, τις σχέσεις των παιδιών, την ύπαρξη καινοτομιών στην εκπαιδευτική διαδικασία και τη δυνατότητα λήψης αποφάσεων. Πιο αναλυτικά

όμως, η αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών να επιλέγουν κάθε φορά τη κατάλληλη εκπαιδευτική στρατηγική για την προώθηση της συμπεριληπτικής τάξης εμφανίζεται να έχει θετική συσχέτιση με την ύπαρξη συνεργασίας στο σχολείο, την ύπαρξη και άμεση πρόσβαση στους σχολικούς πόρους, τις σχέσεις των παιδιών μεταξύ τους, την ύπαρξη καινοτομιών στην εκπαιδευτική διαδικασία και τη δυνατότητα λήψης αποφάσεων. Επιπροσθέτως, η εκπαιδευτική αποτελεσματικότητα ως προς τη διαχείριση παιδιών με προβλήματα συμπεριφοράς μέσα στην τάξη, αλλά και ως προς τη συνεργασία με τους γονείς και τους συναδέλφους φαίνεται στη συγκεκριμένη έρευνα να σχετίζεται θετικά με την ύπαρξη συνεργασίας στο σχολείο, τις σχέσεις των παιδιών μεταξύ τους, την ύπαρξη καινοτομιών στην εκπαιδευτική διαδικασία και τη δυνατότητα λήψης αποφάσεων.

Παράλληλα, ενώ η ικανότητά τους να αξιοποιούν διάφορες διδακτικές στρατηγικές είναι μεγάλη, φαίνεται να είναι πιο εξοικειωμένοι με συγκεκριμένες προσεγγίσεις (π.χ. δυνατότητα παροχής εναλλακτικής εξήγησης ή παραδείγματος, όταν οι μαθητές δυσκολεύονται να κατανοήσουν κάτι που δίδαξαν). Λιγότερο οικείο τους είναι τρόποι με τους οποίους μπορούν να επιτύχουν την προσαρμογή των μαθημάτων σε κάθε μαθητή, γεγονός που συνάδει με τη σχετικά μικρότερη αυτοπεποίθησή τους για την εμπλοκή όλων των μαθητών. Η παρατήρηση αυτή πιθανά να οφείλεται στο γεγονός ότι, ενώ οι εκπαιδευτικοί έχουν τη δυνατότητα σε πρώτο στάδιο να υιοθετούν διάφορες εκπαιδευτικές στρατηγικές, ενδεχομένως τελικά να μην καταφέρνουν να επιλέγουν τις κατάλληλες ή να μην αξιοποιούν πλήρως τις προσωπικές τους δυνατότητες στην κατεύθυνση της ενεργής εμπλοκής όλων των μαθητών.

Επιπροσθέτως, οι εκπαιδευτικοί παρατηρήθηκε ότι δε νιώθουν το ίδιο αποτελεσματικοί να διαχειριστούν την τάξη σε σχέση με την προσωπική τους εκτίμηση των διδακτικών τους ικανοτήτων. Τα ευρήματα αυτά συμφωνούν με προηγούμενες έρευνες που εμφανίζουν τους εκπαιδευτικούς να αναγνωρίζουν το ρόλο της αποτελεσματικής διαχείρισης της τάξης για τη βελτίωση της διδασκαλίας και της μάθησης, αλλά ταυτόχρονα να αντιμετωπίζουν πρόβλημα στη διαχείριση της τάξης ευρύτερα (Onafowora, 2005· Gencer & Cakiroglou, 2007). Η δυσκολία αυτή τίθεται, σύμφωνα με άλλους ερευνητές, ως ένα σημαντικό εμπόδιο για την εφαρμογή διαφοροποιημένης διδασκαλίας από τους εκπαιδευτικούς, οι οποίοι κατά τα άλλα

μπορεί να είναι θετικά προσκείμενοι στην εφαρμογή της (Ballone & Czerniak, 2001, Casey & Gable, 2012 · Van Tassel-Baska & Stambaugh, 2005 · Wai & Wan, 2016). Χαρακτηριστικά, έχει ήδη καταγραφεί ερευνητικά η συσχέτιση του βαθμού της εκπαιδευτικής αυτοαποτελεσματικότητας στην ευρύτερη διαχείριση της τάξης με την καλύτερη κατάρτιση των εκπαιδευτικών πάνω σε λειτουργίες της διδακτικής πράξης (Zoniou-Sideri & Vlachou, 2006) και η ταυτόχρονη ανάγκη ανάπτυξης των γενικότερων δεξιοτήτων διαχείρισης της τάξης από την πρώτη κιόλας περίοδο εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών (Wan, 2016).

6.2 Σχολικό κλίμα

Αναφορικά με σχολικό κλίμα, τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας έδειξαν ότι οι εκπαιδευτικοί οι οποίοι αντιλαμβάνονταν το σχολικό τους κλίμα ως θετικό και υποστηρικτικό μέσω των πόρων του σχολείου και των συνεργατικών δομών, εμφανίζονται πιο αποτελεσματικοί σε συμπεριληπτικές πρακτικές, πιο ανοιχτοί στη συνεργασία με συναδέλφους τους και μάλιστα με μεγαλύτερη εμπιστοσύνη στην ικανότητά τους να διαχειρίζονται μαθητές με προβλήματα συμπεριφοράς.

Τα ευρήματα αυτά συμφωνούν με προηγούμενες έρευνες οι οποίες έχουν αναδείξει πως οι θετικές αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για την προσβασιμότητα των σχολικών πόρων, αλλά και η γενικότερη συνεργασία στο ευρύ πλαίσιο του σχολικού περιβάλλοντος βοηθούν τους εκπαιδευτικούς να ανταποκριθούν αποτελεσματικά στις προκλήσεις του πλαισίου της συμπερίληψης (Collie, Shapka, Perry 2012 · Hoy & Woolfolk 1993 · Pas, Bradshaw & Hershfeldt, 2012 · Soodak, Podell, & Lehman 1998 · Tschannen-Moran & Hoy, 2007 · Weisel & Dror, 2006).

Συμπληρωματικά, ένας ακόμα παράγοντας που έχει συνδεθεί με την υψηλότερη αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών σύμφωνα με ευρήματα προηγούμενων ερευνών, εκτός της διαθεσιμότητας των πόρων και των δομών συνεργασίας, είναι οι θετικές σχέσεις μεταξύ των μαθητών. Είναι κατανοητό πως οι

εκπαιδευτικοί, που αντιλαμβάνονται τόσο τους συναδέλφους τους ως υποστηρικτές του έργου τους, όσο και τους μαθητές τους να έχουν τόσο ομαλή συμπεριφορά, όσο και κίνητρα για μάθηση, αισθάνονται αποτελεσματικότεροι να διαχειριστούν μέσα στην τάξη κάθε συμπεριφορά από μεριάς των μαθητών τους (Collie, Shapka & Perry 2012).

Η συγκεκριμένη έρευνα επιβεβαιώνει ότι οι θετικές εκτιμήσεις του σχολικού κλίματος δημιουργούν μεγαλύτερες ευκαιρίες για να σχετιστεί ένας εκπαιδευτικός με θετικές και επιτυχείς προσωπικές επαγγελματικές εμπειρίες ή να ανταλλάξει αποτελεσματικά σχετικές εμπειρίες με τους συνεργάτες του.

Η παρατήρηση συμφωνεί με τη σχετική βιβλιογραφία που αναφέρει πως όταν οι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται το σχολικό κλίμα ως θετικό, αυξάνουν περαιτέρω την αίσθηση της αποτελεσματικότητάς τους απέναντι στις συμπεριληπτικές πρακτικές (Collie, Shapka & Perry, 2012 · Tschannen-Moran & Hoy, 2001 · Tschannen-Moran, Hoy & Hoy, 1998) μέσω της παροχής ουσιαστικών πρότυπων μοντέλων διδασκαλίας αλλά και πηγών εμπειριών και κοινωνικών πεποιθήσεων (Tschannen-Moran, Hoy & Hoy, 1998). Η κατεύθυνση αυτής της σχέσης όμως είναι διφορούμενη και μάλλον αμοιβαία αφού οι αντιλήψεις για το σχολικό κλίμα επηρεάζουν τις αντιλήψεις για την αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας και αντίστροφα (Tschannen-Moran, Hoy & Hoy, 1998 · Weisel & Dror, 2006).

Αναφερόμενοι πιο συγκεκριμένα στην εκπαιδευτική κοινότητα της χώρας μας σήμερα, αξίζει να αναφέρουμε πως αυτή αντιμετωπίζει ιδιαίτερες προκλήσεις που τείνουν να περιορίσουν την αυτονομία των εκπαιδευτικών, τη συνεργασία τους, τις αποφάσεις που οι ίδιοι λαμβάνουν ή τις καινοτομίες που οι ίδιοι επιχειρούν σε επίπεδο συμπεριληπτικών εκπαιδευτικών πρακτικών.

Σημαντικές κοινωνικές ανάγκες σε συνδυασμό με νέες εκπαιδευτικές επιταγές προβάλλουν την ανάγκη διαμόρφωσης ενός είδους συλλογικής αυτονομίας, καθώς πρέπει να εξισορροπηθούν οι προσωπικές πεποιθήσεις και δυνατότητες με τις συλλογικές ανάγκες. Παρά τον συγκεντρωτικό χαρακτήρα του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος, οι Έλληνες εκπαιδευτικοί βρίσκουν ακόμα περιθώρια αυτόνομης δράσης. Τα τελευταία, ωστόσο, πιθανά να δοκιμαστούν με την εφαρμογή ενός συστήματος αξιολόγησης που αποτελεί πράγματι μία σύγχρονη

πρακτική/πολιτική γύρω από την εκπαίδευση σε όλα τα σύγχρονα εκπαιδευτικά συστήματα των ανεπτυγμένων χωρών.

Λαμβάνοντας υπ' όψιν την παρούσα συγκυρία του σύγχρονου ελληνικού σχολείου, η συγκεκριμένη έρευνα προσπάθησε να εντοπίσει πιθανά εμπόδια ή στηρίγματα που αντιστρατεύονται ή συμβάλλουν στην αυτοπεποίθηση των εκπαιδευτικών να εφαρμόσουν συμπεριληπτικές πρακτικές και να διαχειριστούν μαθητές που οι ειδικές εκπαιδευτικές τους ανάγκες δεν περιορίζονταν μόνο σε μαθησιακές δυσκολίες, αλλά αναφέρονται σε προβλήματα συμπεριφοράς.

Πιο συγκεκριμένα, για να διαπιστωθούν οι παράγοντες που επηρεάζουν την αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών, εξετάστηκε αν η αυτοαποτελεσματικότητά τους παρουσιάζει διαφορές ανάλογα με τα εξής χαρακτηριστικά: α) το φύλο, β) το επίπεδο εκπαίδευσης, γ) τη βαθμίδα εκπαίδευσης (Α'βάθμια ή Β'βάθμια εκπαίδευση), δ) τον τύπο του σχολείου (Δημόσια ή Ιδιωτική Εκπαίδευση), ε) τη σχέση εργασίας (μόνιμοι, αναπληρωτές ή ωρομίσθιοι εκπαιδευτικοί), ζ) την ύπαρξη ή μη διοικητικών καθηκόντων, η) την κατάρτιση, θ) τα έτη διδακτικής εμπειρίας, θ) τα έτη που κατέχουν μια συγκεκριμένη εκπαιδευτική θέση, καθώς και ι) τις πραγματικές ώρες εργασίας εβδομαδιαίως.

Τα αποτελέσματα μάς έδωσαν τη δυνατότητα να καταλήξουμε σε πληθώρα συμπεράσματος αναλυτική αναφορά των οποίων θα γίνει παρακάτω.

Ο παράγοντας φύλο φάνηκε να μην επηρεάζει την αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών στη δυνατότητά τους να χρησιμοποιήσουν κατάλληλες στρατηγικές για την προώθηση της συμπεριληπτικής τάξης, την αποτελεσματικότητά τους στη διαχείριση παιδιών με προβλήματα συμπεριφοράς μέσα στην τάξη ή την αποτελεσματικότητά τους ως προς την συνεργασία με τους γονείς και τους συναδέλφους τους.

Ο έλεγχος για να διαπιστωθεί αν υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές ανάμεσα σε εκπαιδευτικούς διαφορετικής βαθμίδας εκπαίδευσης (Α'βάθμιας / Β'βάθμιας) ή διαφορετικού τύπου σχολείου (Δημόσια / Ιδιωτική Εκπαίδευση) έδειξε αντίστοιχα ότι δεν υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές ως προς την αποτελεσματικότητά στη χρήση κατάλληλων στρατηγικών για την προώθηση της

συμπερίληψης σε επίπεδο τάξης, την αποτελεσματικότητα στη διαχείριση μαθητών με προβλήματα συμπεριφοράς ή την αποτελεσματικότητα ως προς την συνεργασία με τους γονείς και τους συναδέλφους.

Τέλος, όμοια αποτελέσματα προέκυψαν μετά τον έλεγχο συσχέτισης της εκπαιδευτικής αποτελεσματικότητας με παράγοντες όπως η σχέση εργασίας (μόνιμοι, αναπληρωτές και ωρομίσθιοι εκπαιδευτικοί), η ύπαρξη ή μη διοικητικών καθηκόντων, τα έτη διδακτικής εμπειρίας, τα έτη που υπηρετούν μια συγκεκριμένη εκπαιδευτική θέση αλλά και οι πραγματικές ώρες εργασίας σε εβδομαδιαία βάση.

Αντίθετα, τα αποτελέσματα γύρω από το επίπεδο κατάρτισης δείχνουν ότι υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές ως προς την αποτελεσματικότητα στη χρήση κατάλληλων στρατηγικών για την προώθηση της συμπεριληπτικής τάξης. Συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί που ήταν κάτοχοι Μεταπτυχιακού Διπλώματος ή Διδακτορικού Διπλώματος φαίνεται να έχουν υψηλότερη εκπαιδευτική αυτοαποτελεσματικότητα γενικότερα, όσο και υψηλότερη αποτελεσματικότητα στη διαχείριση μαθητών με προβλήματα συμπεριφοράς ειδικότερα.

Τα αποτελέσματα αυτά, συμφωνούν με άλλα ερευνητικά δεδομένα που παρουσιάζουν τους εκπαιδευτικούς υψηλής κατάρτισης να έχουν αρκετά ισχυρή αίσθηση της αποτελεσματικότητάς τους για τη διδασκαλία (Tschannen-Moran και McMaster, 2009) και δικαιολογεί μεταξύ άλλων την αλλαγή προσανατολισμού των πανεπιστημίων προς την κατάρτιση των εκπαιδευτικών σε θέματα εφαρμογής διδακτικών πρακτικών (Nougaret, Scruggs & Mastropieri, 2005 · Sharma & Forlin, 2011). Χαρακτηριστικό είναι ότι κάποιες δυτικές χώρες (π.χ. Νότια Ουαλία και Αυστραλία) καθιστούν ως υποχρεωτική απαίτηση για όλους τους εκπαιδευτικούς να έχουν ολοκληρώσει ένα μάθημα ειδικής ή συμπεριληπτικής εκπαίδευσης (Subban & Sharma, 2006) ή να έχουν παρακολουθήσει προγράμματα προετοιμασίας των εκπαιδευτικών σχετικά με την ένταξη (Alberta Education, 1997 · Sharma & Forlin, 2011). Η απαίτηση αυτή βασίζεται στη θέση ότι οι εκπαιδευτικοί, χωρίς μια τέτοια κατάρτιση, δε θα μπορούσαν να ικανοποιήσουν τις διαφορετικές ανάγκες όλων των μαθητών στις τάξεις τους (Kuyini & Desai, 2007 · Sharma, Forlin & Loreman, 2008 · Winter, 2006).

6.3 Αντιλήψεις και στάσεις εκπαιδευτικών

Τελικός στόχος της εργασίας αυτής αποτέλεσε η διερεύνηση των αντιλήψεων εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής αγωγής απέναντι στο σχολικό κλίμα και το κατά πόσο αυτό ενισχύει την αποτελεσματικότητά τους κατά την εφαρμογή συμπεριληπτικών πρακτικών και τη διαχείριση μαθητών με προβλήματα συμπεριφοράς.

Η θετική συσχέτιση των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών με το υποστηρικτικό σχολικό κλίμα και την αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού κατά τη συμπερίληψη που ανέδειξε αυτή η εργασία, επιβεβαιώνεται και από προηγούμενες έρευνες γεγονός που υπογραμμίζει τη σημασία της εξέτασης της αλληλεπίδρασης μεταξύ των συγκεκριμένων μεταβλητών (Collie, Shapka & Perry 2012 · Hoy & Woolfolk, 1993 · Pas, Bradshaw & Hershfeldt, 2012 · Soodak, Podell & Lehman, 1998 · Tschannen-Moran, Hoy & Hoy, 1998 · Weisel & Dror 2006).

Τα ευρήματα αυτής της μελέτης δείχνουν ότι η αίσθηση της αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών και του σχολικού κλίματος έχουν αντίκτυπο στο πώς αυτοί διαχειρίζονται ή αξιολογούν τη σοβαρότητα των συμπεριφορών των μαθητών τους στο συμπεριληπτικό πλαίσιο.

Πιο συγκεκριμένα, ως προς τη διαχείριση μαθητών με προβλήματα συμπεριφοράς μέσα στην τάξη διαπιστώνουμε ότι η αυτοπεποίθηση των εκπαιδευτικών απέναντι στην ικανότητα τους να διαχειριστούν συνήθεις συμπεριφορές μαθητών κατά τη συμπερίληψη σχετίζεται θετικά με την ύπαρξη συνεργασίας στο σχολείο, τις σχέσεις των μαθητών μεταξύ τους, την ύπαρξη καινοτομιών στην εκπαιδευτική διαδικασία και τη δυνατότητα λήψης αποφάσεων.

Σχετικά με το πώς όμως οι ίδιοι φαίνεται να αξιολογούν τη σοβαρότητα συμπεριφορών των μαθητών τους κατά τη συμπερίληψη, διαπιστώνουμε ότι η αποτελεσματικότητά τους στη διαχείριση παιδιών με προβλήματα συμπεριφοράς, η αποτελεσματικότητά τους στη χρήση κατάλληλων στρατηγικών για την προώθηση της συμπεριληπτικής τάξης και η αποτελεσματικότητά τους ως προς τη συνεργασία με τους γονείς και τους συναδέλφους φαίνεται να μην τους επηρεάζουν σημαντικά.

Ο μόνος παράγοντας του σχολικού κλίματος που φαίνεται να σχετίζεται θετικά με τον τρόπο με τον οποίο αξιολογείται η σοβαρότητα συμπεριφορών των μαθητών από τους εκπαιδευτικούς είναι οι σχολικοί πόροι του σχολείου.

Αυτό το εύρημα υποστηρίζεται και από προηγούμενες έρευνες που αναδεικνύουν ότι τόσο οι αντιλήψεις γύρω από τη φύση και το επίπεδο δυσκολίας της συμπερίληψης, όσο και οι σχετικές διδακτικές απαιτήσεις είναι παράγοντες που επηρεάζουν την αυτοαξιολόγηση της αποτελεσματικότητας της διδασκαλίας και εμφανίζουν τους εκπαιδευτικούς να διαθέτουν λιγότερη εμπιστοσύνη να διαχειριστούν μαθητές με προβλήματα συμπεριφοράς (Anderson, Klassen & Georgiou, 2007· Hughes et al., 1993 · Podell & Soodak, 1993 · Roll-Peterson, 2008 · Soodak & Podell, 1994 · Soodak, Podell & Lehman, 1998).

Συμπληρωματικά, άλλοι ερευνητές υποδηλώνουν πως η θετική σχέση μεταξύ της συνολικής αποτελεσματικότητας του εκπαιδευτικού στη συμπερίληψη, δηλαδή της αποτελεσματικότητάς του να διαχειριστεί προβλήματα συμπεριφορών, να αξιολογήσει τη σοβαρότητα κάθε περίπτωσης και τελικά να επιτύχει μια αποτελεσματική συμπεριληπτική διδασκαλία, υποδεικνύει ότι οι εκπαιδευτικοί που αντιλαμβάνονται τον εαυτό τους με υψηλή αίσθηση αποτελεσματικότητας τείνουν να εκλαμβάνουν τις συμπεριφορές των μαθητών ως λιγότερο προκλητικές και να αισθάνονται πιο σίγουροι για την ικανότητά τους να λύσουν ή μειώσουν προβλήματα που σχετίζονται με αυτές (Sharma & Forlin, 2011).

Η διευρυμένη μάθηση σε τομείς ειδικής αγωγής (εννοιολογικές οριοθετήσεις, ζητήματα διδασκαλίας και ηθικής, νομοθεσία) αυξάνει την αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών στο να διευθετούν θέματα συμπερίληψης και συνακόλουθα προωθούν μία πιο θετική στάση απέναντί της (Woeell, 2008). Χαρακτηριστικό είναι πως σε έρευνα των Zoniou-Sideri και Vlachou (2006) διαπιστώθηκε σε δείγμα 641 εκπαιδευτικών ότι οι θετικές αντιλήψεις τους έναντι της συμπερίληψης συνδέονται άμεσα με την αυτοαποτελεσματικότητά τους.

Επιπρόσθετα, έχει παρατηρηθεί οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών να σχετίζονται άμεσα με την προϋπάρχουσα εμπειρία ή όχι στην ειδική αγωγή καθώς και με την κατάρτισή τους σε ζητήματα αναπηρίας και συμπερίληψης. Πιο συγκεκριμένα, υπάρχει θετική συσχέτιση μεταξύ της ενασχόλησης ή επαφής με παιδιά με ειδικές

εκπαιδευτικές ανάγκες και της ενίσχυσης της εφαρμογής της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης (Beh-Pajoooh, 1991 · Hastings & Graham, 1995).

Σε αντίθετη περίπτωση, όταν εκλείπει η εργασιακή εμπειρία στην ειδική αγωγή ή οι εκπαιδευτικοί δεν έχουν προϋπάρχουσες προσωπικές εμπειρίες με παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, παρουσιάζονται πιο αρνητικοί σε οποιαδήποτε μορφή συμπερίληψης και προτιμούν τη διαίρεση της τυπικής εκπαίδευσης σε «γενική» και «ειδική» με όρους έντονου διαχωρισμού (Harvey, 1985).

Τα ίδια αποτελέσματα αναπαράγονται και στην ελληνική επικράτεια όπου προέκυψε πως οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών επηρεάζονται σε σημαντικό βαθμό από τη διδακτική εμπειρία σε τάξεις συμπερίληψης και τείνει να γίνει θετικότερη έναντι της φιλοσοφίας καθαυτής (Ζώνιου-Σιδέρη & Βλάχου, 2006).

Επιλογικά, ο Koutrouba και οι συνεργάτες του (2008) τονίζουν χαρακτηριστικά πως στην πλειονότητά τους οι εκπαιδευτικοί που εκφράζονται θετικά υπέρ της συμπερίληψης, έχουν διδάξει σε τάξη με έναν τουλάχιστον μαθητή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.

6.4 Περιορισμοί της έρευνας

Εξετάζοντας τους περιορισμούς της έρευνας, παρουσιάζεται μία σειρά περιορισμών στους όποιους αξίζει αναμφίβολα να αναφερθούμε. Ο πρώτος αναφέρεται στο μέγεθος του δείγματος. Αυτή η ερευνητική μελέτη αντιπροσωπεύει μια μελέτη πανελλαδική, αλλά ωστόσο μικρής κλίμακας η οποία συγκεντρώνει δεδομένα σε ένα μόνο χρονικό σημείο. Η φύση αυτού του ερευνητικού σχεδιασμού περιορίζει τη δυνατότητα γενίκευσης των ερευνητικών ευρημάτων (Mertens, 2010).

Το μικρό μέγεθος δείγματος της τρέχουσας μελέτης περιόρισε σε βάθος τις επιβεβαιωτικές αναλύσεις των παραγόντων TEIP και R-SLEQ εντός του ελληνικού πλαισίου, παρουσιάζοντας έναν τομέα-κλειδί για μελλοντική έρευνα, ενώ παράλληλα η εσωτερική αξιοπιστία των στάσεων και των ανησυχιών για τις υποκλίμακες της κλίμακας SACIE-R πέφτουν ελαφρώς κάτω από το ιδανικό.

Επίσης, υπάρχει η πιθανότητα οι εκπαιδευτικοί που συμφώνησαν να συμπληρώσουν το ερωτηματολόγιο να είναι μοναδικοί με τρόπους που δεν θα μπορούσαν να ελεγχθούν παρά τη διαδικασία τυχαίας επιλογής, οδηγώντας σε πιθανή μεροληψία απόκρισης. Για παράδειγμα, οι αποτελεσματικοί δάσκαλοι ίσως ήταν πιο διατεθειμένοι να συμμετάσχουν στην έρευνα.

Μελλοντική έρευνα, που θα περιλάμβανε ένα μεγαλύτερο μέγεθος δείγματος, διαμήκη σχεδίαση και ίσως συνδυαστική χρήση διαφόρων μεθόδων, όπως συνεντεύξεων για τη διασαφήνιση αυτών που πραγματικά πιστεύουν οι εκπαιδευτικοί ή έρευνας πεδίου που εστιάζει στην παρατήρηση της διδακτικής πρακτικής (Bryan, 2012 · Skott, 2015), θα μπορούσε να δώσει μια μεγαλύτερη εικόνα της σχέσης μεταξύ αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών και σχολικού κλίματος στο συμπεριληπτικό πλαίσιο.

6.5 Προτάσεις για μελλοντική έρευνα

Η παρούσα έρευνα είχε ως κεντρικό στόχο τη διερεύνηση της σχέσης μεταξύ σχολικού κλίματος και αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών στην Ελλάδα στο συμπεριληπτικό πλαίσιο. Η καινοτομία της έγκειται στο γεγονός ότι, λαμβάνοντας υπ' όψιν την παρούσα συγκυρία του σύγχρονου ελληνικού σχολείου, προσπάθησε να εντοπίσει πιθανά εμπόδια ή στηρίγματα που αντιστρατεύονται ή συμβάλλουν στην αυτοπεποίθηση των εκπαιδευτικών να εφαρμόσουν συμπεριληπτικές πρακτικές και να διαχειριστούν μαθητές που οι ειδικές εκπαιδευτικές τους ανάγκες δεν περιορίζονταν μόνο σε μαθησιακές δυσκολίες αλλά αναφέρονταν σε προβλήματα συμπεριφοράς.

Η κατανόηση της σχέσης μεταξύ σχολικού κλίματος και αποτελεσματικότητας για τη συμπερίληψη καθώς και η εξέταση των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών σχετικά με την ποιότητα των εμπειριών και τα επίπεδα υποστήριξης που διατίθενται σε ένα συμπεριληπτικό εκπαιδευτικό πλαίσιο, προσφέρουν πολύτιμες ιδέες και γνώσεις για τον καλύτερο τρόπο καθοδήγησης τόσο της ευρύτερης εκπαιδευτικής αλλαγής, όσο και της περαιτέρω επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών. Η αξιοποίηση αυτής της γνώσης προσφέρει τη δυνατότητα ενίσχυσης της εμπιστοσύνης και της δέσμευσης των εκπαιδευτικών σε πρακτικές χωρίς αποκλεισμούς, καλύπτοντας το χάσμα μεταξύ πολιτικού σχεδιασμού και πρακτικής εφαρμογής της. Ταυτόχρονα αναδεικνύει τη σπουδαιότητα εφαρμογής επιμορφωτικών κύκλων (εκπαιδευτικά προγράμματα, συνεργασία με δίκτυα εκπαιδευτικών, σεμινάρια, ημερίδες κλπ) με σκοπό την αρτιότερη κατάρτιση των εκπαιδευτικών γύρω από τις συμπεριληπτικές πρακτικές

Εξαιρετικά ενδιαφέρονσα λοιπόν, θα ήταν μια διαχρονική συγκριτική μελέτη των επιπέδων αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών όλων των βαθμίδων εκπαίδευσης στο πλαίσιο της συμπερίληψης με πιθανή διερεύνηση της συσχέτισης των μεταβλητών με άλλους σχετικούς παράγοντες πέραν της κατάρτισης των εκπαιδευτικών και του σχολικού κλίματος όπως αυτής των ακαδημαϊκών επιτευγμάτων των μαθητών (Griffith, 2000 · Hoy & Hannum, 1997 · Loukas, Suzuki & Horton, 2006 · Worrell, 2000) ή των κοινωνικών σχέσεων μεταξύ όλων των μελών της σχολικής κοινότητας (Furlong et al., 2005 · Griffith, 2000 · Wilson, 2004).

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Agbenyega, J. (2007). Examining teachers' concerns and attitudes to inclusive education in Ghana. *International Journal of Whole Schooling*, 3(1), 41-56.
- Ajzen, I., & Fishbein, M. (2000). Attitudes and the attitude-behavior relation: reasoned and automatic processes. *European Review Of Social Psychology*, 11(1), 1-33.
- Alberta Education (1997) .Teaching quality standard applicable to the provision of basic education in Alberta. Retrieved 11 March 2018, from <https://sites.educ.ualberta.ca/staff/olenka.bilash/Best%20of%20Bilash/tqs%20for%20pd%20wbsite.pdf>
- Alghazo, E. M., & Gaad, E. E. N. (2004). General education teachers in the United Arab Emirates and their acceptance of the inclusion of students with disabilities. *British Journal of Special Education*, 31(2), 94-99.
- Almog, O., & Shechtman, Z. (2007). Teachers' democratic and efficacy beliefs and styles of coping with behavioural problems of pupils with special needs. *European Journal of Special Needs Education*, 22, 115-29.
- Anderson, C. J. K., R. M. Klassen, & G. K. Georgiou. (2007). Inclusion in Australia: What teachers say they need and what school psychologists can offer. *School Psychology International*, 28(2), 131-147.
- Angelides, P., Stylianou, T., & Gibbs, P. (2006). Preparing teachers for inclusive education in Cyprus. *Teaching and Teacher Education*, 22(4), 513-522.
- Ανδρέου, Α. (2009). *Η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών και σχέση της με την αυτοαποτελεσματικότητα και τις αντιλήψεις τους για την παρακίνηση των μαθητών*. Αδημοσίευτη διπλωματική εργασία, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας.

- Αντωνοπούλου, Ν. (1999). Η αξιολόγηση της επικοινωνιακής δεξιότητας στην ελληνική ως ξένη/δεύτερης γλώσσας. *Πρακτικά του Α' Ευρωπαϊκού Συνεδρίου Νεοελληνικών Σπουδών*, Βερολίνο, 2-4 Οκτωβρίου 1998 με θέμα: *Ο Ελληνικός Κόσμος ανάμεσα στην Ανατολή και τη Δύση 1453-1981*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, 825-831.
- Argyris, C. (1958). Some problems in conceptualizing organizational climate: A case study of a bank. *Administrative Science Quarterly*, 2, 501-520.
- 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.
- Avramidis, E., & Norwich, B. (2002). Teachers' attitudes towards integration/inclusion: a review of the literature. *European Journal of Special Needs Education*, 17(2), 129-147.
- Ballone, L.M., & Czerniak, C.M. (2001). Teacher's beliefs about accommodating students' learning styles in science classes. *Journal of Science Education*, 6(2), 1-43.
- Bandura, A. (1997). *Self-Efficacy: the Exercise of Control*. New York: W.H. Freeman and Company.
- Bandura, A., & Locke, E. A. (2003). Negative self-efficacy and goal effects revisited. *Journal of applied psychology*, 88(1), 87.
- Basturkmen, H. (2012). Review of research into the correspondence between language teachers' stated beliefs and practices. *System*, 40(2), 282-295.
- Beasley, J., Gartin, B., Lincoln, F., & Penner-Williams, J. (2013). Teacher efficacy and practice in meeting the needs of diverse learners: How do partnerships support teachers? *SRATE Journal*, 22(2), 1-7

- Beh-Pajooh, A. (1991). The effect of social contact on college students' attitudes toward severely h&capped students & their educational integration. *Journal of Mental Deficiency Research*, 35, 339-352.
- Berkovich, I. (2014). A socio-ecological framework of social justice leadership in education. *Journal of Educational Administration*, 52(3), 282-309.
- Bhatia, P. (2014). Mind over matter: Contributing factors to self-efficacy in montessori teachers. *National Teacher Education Journal*, 7(3), 45-52.
- Bizer, G.Y., Barden, J.C. & Petty. R.E. (2003). *Attitudes. In Encyclopedia of cognitive science*. London: Nature Publishing Group
- Blum, R. W. (2005). A case for school connectedness. *Educational Leadership*, 62, 16-20.
- Blum, R., McNeely, C., & Rinehart, P. (2002). *Improving the odds*. Minneapolis: Center for Adolescent Health and Development.
- Borg, M. G. (1990). Occupational stress in British educational settings: A review. *Educational Psychology*, 10, 103.
- Borg, S. (2009). Introducing language teacher cognition. Retrieved 11 March 2018, from <http://www.education.leeds.ac.uk/research/files/145.pdf>
- Βοσνιάδου, Σ. (1999). *Εισαγωγή στην Ψυχολογία, Τόμος Β΄*. Αθήνα: Gutenberg.
- Brand, S., Felner, R., Shim, M., Seitsinger, A., & Dumas, T. (2003). Middle school improvement and reform: Development of validation of a school-level assessment of climate, cultural pluralism and school safety. *Journal of Educational Psychology*, 95, 570-588.
- Brinson, D. & Steiner, L. (2007). *Building collective efficacy: How leaders inspire teachers to achieve (Issue Brief)*. Washington, D.C.: Center for Comprehensive School Reform and Improvement.

- Brock, L. L., Nishida, T. K., Chiong, C., Grimm, K. J., & Rimm-Kaufmann, S. E. (2008). Children's perceptions of the classroom environment and social and academic performance: A longitudinal analysis of the contribution of the Responsive Classroom approach. *Journal of School Psychology, 46*, 129-149.
- Brookover, W. B., & Lezotte, L. W. (1979). *Changes in school characteristics coincident with changes in student achievement*, Executive Summary. College of Urban Development, Michigan State University, East Lansing
- Brookover, W. B., Schweitzer, J. H., Schneider, J. M., Beady, C. H., Flood, P. K., & Wisenbaker, J. M. (1978). Elementary school social climate and school achievement. *American Educational Research Journal, 15*, 301-318.
- Brookover, W., Beady, C., Flood, P., Schweitzer, J., & Wisenbaker, J. (1977). *Schools can make a difference*. Washington: National Institute of Education.
- Bru, E. (2009). Academic outcomes in school classes with markedly disruptive pupils. *Social Psychology of Education: An International Journal, 12*(4), 461-479.
- Bryan, L. (2012). Research on Science Teacher Beliefs. *Second International Handbook Of Science Education, 477-495*.
- Ebner, M. (2013). *Lehrbuch für Lernen und Lehren mit Technologien*. Berlin: Epubli.
- Bunch, G., & Valeo, A. (2004). Student attitudes toward peers with disabilities in inclusive and special education schools. *Disability & Society, 19*(1), 61-77.
- Burke, K., & Sutherland, C. (2004). Attitudes towards inclusion: Knowledge vs experience. *Education, 125*(2), 163-172.
- Calgary Board of Health. (2008). Healthy diverse populations. Retrieved 11 March 2018, from http://www.crhahealth.ab.ca/programs/diversity/diversity_resources/definitions/definitions_main.htm

- Campbell, J., Gilmore, L., & Cuskelly, M. (2003). Changing student teachers' attitudes towards disability and inclusion. *Journal of Intellectual and Developmental Disability, 28*(4), 369-379.
- Casey, M. K., & Gable, R. K. (2012). Perceived efficacy of beginning teachers to differentiate instruction. Paper presented at the 44th annual meeting of the New England Educational Research Association, Portsmouth.
- Catalano, R. F., Haggerty, K. P., Oesterie, S., Fleming, C. B., & Hawkins, J. D. (2004). The importance of bonding to schools for healthy development: Findings from the social development research group. *Journal of School Health, 74*, 252-262.
- Chan, D. W. (2008). Dimensions of teacher self-efficacy among Chinese secondary school teachers in Hong Kong. *Educational Psychology, 28*, 181-94.
- Changpinit, S., Greaves, D., & Frydenberg, E. (2007). Attitudes, knowledge, concerns, and coping strategies regarding inclusive education in community of Thai educators, The 1st International conference on Educational Reform, Mahasarakham University, Thailand. Retrieved 11 March 2018, from <http://www.icer.msu.ac.th/ICER2007/paper/CI03.pdf>
- Cheung, H. Y. (2006). The measurement of teacher efficacy: Hong Kong primary in-service teachers. *Journal of Education for Teaching, 32*, 435-51.
- Chong, S., Forlin, C., & Au, M. L. (2007). The influence of an inclusive education course on attitude change of pre-service secondary teachers in Hong Kong. *Asia Pacific Journal of Teacher Education, 35*(2), 161-179.
- Cigman, R. (2007). *Included or excluded?: The challenge of the mainstream for some SEN children*. Abingdon: Routledge.
- Cohen, J., McCabe, L., Michelli, N. M., & Pickeral, T. (2009). School climate: Research, policy, practice, and teacher education. *Teachers College Record, 111*, 180-193.

- Coker, J., & Borders, L. (2001). An analysis of environmental and social factors affecting adolescent problem drinking. *Journal of Counseling & Development*, 79, 200-208.
- Cole, C. M., & Waldron, N. (2002). The academic progress of students across inclusive and traditional settings. *ISEAS Cable*, 23(4), 1-6.
- Cole, C. M., Waldron, N., & Majd, M. (2004). Academic progress of students across inclusive and traditional settings. *Mental Retardation: A Journal of Practices, Policy and Perspectives*, 42, 136-144.
- Coleman, J. S., Campbell, E. Q., Hobson, C. J., McPartland, J., Mood, A., Weinfeld, F. D., et al. (1966). *Equality of educational opportunity*. Washington: Government Printing Office.
- Collie, R. J., J. D. Shapka, & N. E. Perry. (2012). School climate and social-emotional learning: Predicting teacher stress, job satisfaction, and teaching efficacy. *Journal of Educational Psychology*, 104(4), 1189-1204.
- Cook, T. D., Murphy, R. F., & Hunt, H. D. (2000). Comer's school development program in Chicago: A theory-based evaluation. *American Educational Research Journal*, 37, 535-597.
- Cornelius-White, J. (2007). Learner-centered teacher-student relationships are effective: a meta-analysis. *Review of Educational Research*, 77, 113-143.
- Council of the European Union. (2010). Council conclusions on the social dimension of education and training. Brussels. Retrieved 11 March 2018, from http://www.consilium.europa.eu/uedocs/cms_Data/docs/pressdata/en/educ/114374.pdf
- Cox, T. H. (1993). *Cultural diversity in organizations: Theory, research, and practice*. San Francisco: Barrett-Koehler.
- Crisman, B. W. (2008). Inclusive programming for students with autism. *Principal*, 88, 28-32.

- Curcic, S. (2009). Inclusion in PK-12: An international perspective. *International Journal of Inclusive Education*, 13(5), 517-538.
- de Boer, A., & Munde, V. (2014). Parental attitudes toward the inclusion of children with profound intellectual and multiple disabilities in general primary education in the Netherlands. *The Journal Of Special Education*, 49(3), 179-187.
- Dellinger, A. B., Bobbett, J. J., Olivier, D. F., & Ellett, C. D. (2008). Measuring teachers' self-efficacy beliefs: Development and use of the TEBS-Self. *Teaching and Teacher Education*, 24(3), 751-766.
- Dembo, M.H., & Gibson, S. (1985). Teachers' sense of efficacy: An important factor in school improvement. *The Elementary School Journal*, 86(2), 173-184.
- DeMesquita, P. B., & Drake, J. C. (1994). Educational reform and the self-efficacy beliefs of teachers implementing non graded primary school programs. *Teaching and Teacher Education*, 10, 291-302.
- Department of Education and Skills (2004). *Removing the Barriers to Achievement: Executive Summary*. Nottingham: DfES.
- Devine, J., & Cohen, J. (2007). *Making your school safe: Strategies to protect children and promote learning*. New York: Teachers College Press
- DiTomaso, N., Post, C., & Parks-Yancy, R. (2007). Workforce Diversity and Inequality: Power, Status, and Numbers. *Annual Review Of Sociology*, 33(1), 473-501.
- Dunleavy, J., & Milton, P. (2008). Student engagement for effective teaching and deep learning. *Education Canada*, 48(5), 4-8.

- Egyed, C. J., & Short, R. J. (2006). Teacher self-efficacy, burnout, experience, and decision to refer a disruptive student. *School Psychology International*, 27, 462-474.
- Elkins, J., Van Kraayenoord, C. E., & Jobling, A. (2003). Parents' attitudes to inclusion of their children with special needs. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 3(2), 122-129.
- Ely, R. J., & Thomas, D. A. (2001). Cultural diversity at work: The effects of diversity perspectives on work group processes and outcomes. *Administrative Science Quarterly*, 46, 229-273.
- Eroglu, C., & Unlu, H. (2015). Self-efficacy: Its effects on physical education teacher candidates' attitudes toward the teaching profession. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 15(1), 201-212.
- European Agency for Development in Special Needs Education. (2009). Key principles for promoting quality in inclusive education. Recommendations for policy makers. Odense: European Agency for Development in Special Needs Education. Retrieved 11 March 2018, from <http://www.european-agency.org/>
- European Agency for Development in Special Needs Education. (2010). Teacher education for inclusion. International literature review. Odense: European Agency for Development in Special Needs Education. Retrieved 11 March 2018, from <http://www.european-agency.org/>
- European Agency for Development in Special Needs Education. (2011). Teacher education for inclusion. International literature review. Odense: European Agency for Development in Special Needs Education. Retrieved 11 March 2018, from <http://www.european-agency.org/>
- European Agency for Development in Special Needs Education. (2012). Teacher education for inclusion. Profile of inclusive teachers. Odense: European Agency for Development in Special Needs Education. Retrieved 11 March 2018, from <http://www.european-agency.org/>

European Commission. (2010). European disability strategy 2010- 2020: A renewed commitment to a barrier-free Europe. Brussels. Retrieved 11 March 2018, from <http://eurlex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OCOM:2010:0636:FIN:EN:PDF>

Farrell, P. (2006). Developing inclusive practices among educational psychologists: Problems and possibilities. *European Journal of Psychology of Education*, 21(3), 293-304.

Finkelstein, V. (2001). The social model of disability repossessed. Retrieved 11 March 2018, from <http://www.disability-studies.leeds.ac.uk/files/library/finkelstein-soc-mod-repossessed.pdf>

Finnan, C., Schnepel, K., & Anderson, L. (2003). Powerful learning environments: The critical link between school and classroom cultures. *Journal Of Education For Students Placed At Risk (JESPAR)*, 8(4), 391-418.

Fives, H., Buehl, M. M. (2012). Spring cleaning for the “messy” construct of teachers’ beliefs: What are they? Which have been examined? What can they tell us? In Harris, K. R., Graham, S., Urdan, T. (Eds.), *APA educational psychology handbook, Vol. 2: Individual differences and cultural and contextual factors (pp. 471-499)*. Washington, DC: American Psychological Association.

Florian, L., & Rouse, M. (2010) Teachers’ professional learning and inclusive practice. In R. Rose (Eds.). *Confronting Obstacles to Inclusion – International Responses to Developing Inclusive Schools*. London: Routledge.

Florian, L. (2009). Preparing teachers to work in ‘school for all. *Teaching and Teacher Education*, 25(4), 533-534.

- Forlin, C. (2008). Education reform for inclusion in Asia: What about teacher education? In C. Forlin & M. G. J. Lian (Eds.), *Reform, inclusion & teacher education: Towards a new era of special education in the Asia-Pacific region* (pp. 61–73). Abingdon: Routledge.
- Forlin, C. (2010). Re-framing teacher education for inclusion. In C. Forlin (Eds.), *Teacher education for inclusion: Changing paradigms and innovative approaches* (pp. 3–10). Abingdon: Routledge.
- Forlin, C., & Chambers, D. (2011). Teacher preparation for inclusive education: Increasing knowledge but raising concerns. *Asia Pacific Journal of Teacher Education*, 39(1), 17-32.
- Forlin, C., Earle, C., Loreman, T., & Sharma, U. (2011). The sentiments, attitudes, and concerns about inclusive education revised (SACIE-R) scale for measuring preservice teachers' perceptions about inclusion. *Exceptionality Education International*, 21, 50-65.
- Forlin, C., Loreman, T., Sharma, U., & Earle, C. (2009). Demographic differences in changing pre-service teachers' attitudes, sentiments and concerns about inclusive education. *International Journal of Inclusive Education*, 13(2), 195-209.
- Freiberg, H. (2003). *School Climate: Measuring, improving and sustaining healthy learning environments* (20th ed.). London: Routledge Taylor & Francis Group.
- Freiberg, H. J., & Stein, T. A. (1999). Measuring, improving and sustaining healthy learning environments. In H. J. Freiberg (Ed.), *School climate: Measuring, improving, and sustaining healthy learning environments* (pp. 11–29). Philadelphia, PA: Falmer Press.
- Furlong, M. J., Greif, J. L., Bates, M. P., Whipple, A. D., Jimenez, T. C., & Morrison, R. (2005). Development of the California School Climate and Safety Survey-Short Form. *Psychology in the Schools*, 42, 137-149.

- Gause, C. (2011). *Diversity, equity, and inclusive education*. Rotterdam: Sense Publishers.
- Γεώργας, Δ. (1995). *Κοινωνική Ψυχολογία*. Τόμος Α'. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Gencer, A. S., & Cakiroglou, J. (2007). Turkish preservice science teachers' efficacy beliefs regarding science teaching and their beliefs about classroom management. *Teaching and Teacher Education*, 23, 664-675.
- Ghaith, G. (2003). The relationship between forms of instruction, achievement and perceptions of classroom climate. *Educational Research*, 45, 83-93.
- Gibson, S., & M. H. Dembo. (1984). Teacher Efficacy: A Construct Validation. *Journal of Educational Psychology*, 76 (4), 569-582.
- Goddard, R.D., Hoy, W.K., & Hoy, A.W. (2000). Collective teacher efficacy: Its meaning, measure, and impact of student achievement. *American Educational Research Journal*, 37(2), 479-507.
- Goodenow, C., & Grady, K. E. (1993). The relationship of school belonging and friends' values to academic motivation among urban adolescent students. *Journal of Experimental Education*, 62, 60-71.
- Gotshall, C., & C. Stefanou. (2011). The effects of on-going consultation for accommodating students with disabilities on teacher self-efficacy and learned helplessness. *Education*, 132 (2), 321-331.
- Gottfredson, G. D., & Gottfredson, D. C. (1989). *School climate, academic performance, attendance, and dropout*. Charleston: Office of Educational Research and Improvement.
- Gottfredson, G. D., Gottfredson, D. C., Payne, A. A., & Gottfredson, N. C. (2005). School climate predictors of school disorder: Results from a national study of delinquency prevention in schools. *Journal of Research in Crime & Delinquency*, 42, 412-444.

- Grayson, J. L., & Alvarez, H. K. (2008). School climate factors relating to teacher burnout: A mediator model. *Teaching and Teacher Education, 24*, 1349-1363.
- Griffith, J. (1995). An empirical examination of a model of social climate in elementary schools. *Basic and Applied Social Psychology, 17*, 97-117.
- Griffith, J. (1995). An empirical examination of a model of social climate in elementary schools. *Basic & Applied Social Psychology, 17*, 97-117.
- Griffith, J. (2000). School climate as group evaluation and group consensus: Student and parent perceptions of the elementary school environment. *Elementary School Journal, 101*, 35-61.
- Guo, P. (2012). *School culture: A validation study and exploration of its relationship with teachers' work environment* (Ph.D). Fordham University.
- Guskey, T. R., & P. D. Passaro. (1994). Teacher Efficacy: A Study of Construct Dimensions. *American Educational Research Journal, 31* (3), 627-643.
- Harvey, D.H.P. (1985). Mainstreaming: Teachers' attitudes when they have no choice about them matter. *The Exceptional Child, 32*, 163-175.
- Hassanein, E. E. A. (2015). *Inclusion, Disability and Culture*. Rotterdam: Sense Publishers.
- Hastings, R.P., & Graham, S. (1995). Adolescents' perceptions of young people with severe learning difficulties: The effects of integration schemes & frequency of contact. *Educational Psychology, 15*, 149-159.
- Hattie, J. (2009). *Visible learning. A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. London: Routledge.
- Hauser, R. M. (1970). Context and consex: A cautionary tale. *American Journal of Sociology, 75*, 645-664.
- Higgins-D'Alessandro, A. (2002). The necessity of teacher development. *New directions for child and adolescent development, 2002*(98), 75-84.

- Higgins-D'Alessandro, A., & Sakwarawich, A. (2011). Congruency and determinants of teacher and student views of school culture. Paper presented at the Association for Moral Education annual conference, Nanjing, China.
- Holvino, E., Ferdman, B. M., & Merrill-Sands, D. (2004). Creating and sustaining diversity and inclusion in organizations: Strategies and approaches. In M. S. Stockdale & F. J. Crosby (Eds.), *The psychology and management of workplace diversity* (pp. 245-276). Malden, : Blackwell Publishing.
- Homana, G., Barber, C., & Torney-Purta, J. (2006). *Background on the School Citizenship Education Climate Assessment*. Denver: Education Commission of the States.
- Hornby, G. (2001). Promoting responsible inclusion: Quality education for all. In T. O'Brien (Eds.), *Enabling Inclusion: Blue skies...Dark Clouds*, (pp. 3-19). London: Stationary Office.
- Hornby, G. (2012). Inclusive Education for Children with Special Education Needs: A Critique of Policy and Practice in New Zealand. *Journal of International and Comparative Education*, 1(1), 52-60.
- Hosford, S., & O'Sullivan, S. (2015). A climate for self-efficacy: the relationship between school climate and teacher efficacy for inclusion. *International Journal Of Inclusive Education*, 20(6), 604-621.
- Woolfolk Hoy, A. (2004). Self-efficacy in college teaching. *Essays on Teaching Excellence: Toward the Best in the Academy* (Vol. 15, pp. 8–11). Fort Collins, CO: The POD Network
- Hoy, W. K., & A. Woolfolk. (1993). Teachers' Sense of Efficacy and the Organizational Health of Schools. *The Elementary School Journal*. 93(4): 355-372.
- Hoy, W. K., & Hannum, J. W. (1997). Middle school climate: An empirical assessment of organizational health and student achievement. *Educational Administration Quarterly*, 33, 290-311.

- Hoy, W. K., Sweetland, S.R. & Smith, P.A. (2002). Toward an organizational model of achievement in high schools: The significance of collective efficacy. *Educational Administration Quarterly*, 38(1), 77-93.
- Hoy, W., & Miskel, C. (2005). *Education administration: Theory, research, and practice* (7th ed.). New York: McGraw-Hill.
- Hughes, J. N., D. Barker, S. Kemenoff, & M. Hart. (1993). Problem ownership, causal attributions, and self-efficacy as predictors of teachers' referral decisions. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 4(4), 369-384.
- Hutzler, Y., Zach, S., & Gafni, O. (2005). Physical education students' attitudes and self-efficacy towards the participation of children with special needs in regular classes. *European Journal of Special Needs Education*, 20, 309-27.
- Idol, L. (2006). Toward Inclusion of Special Education Students in General Education. *Remedial and Special Education*, 27(2), 77-94.
- Johnson, B., J. J. Stevens, & K. Zvoch. (2007). Teachers' perceptions of school climate: A validity study of scores from the revised school level environment questionnaire. *Educational and Psychological Measurement*, 67(5), 833-844.
- Jordan, A. (2007). *Introduction to inclusive education*. Mississauga: Wiley & Sons.
- Jordan, A., Schwartz, E., & McGhie-Richmond, D. (2009). Preparing teachers for inclusive classrooms. *Teaching and Teacher Education*, 25(4), 535-542.
- Kambouka, A., Farrell, P., Dyson, A., & Kaplan, I (2007). The impact of placing pupils with special educational needs in mainstream schools on the achievement of their peers. *Educational Research*, 49, 365-382.
- Karcher, M. J. (2004). Connectedness and school violence: A framework for developmental interventions. In E. R. Gerler, Jr. (Eds.), *Handbook of school violence* (pp. 7-39). New York: Haworth Press

- Katz, J. (2012a). *Teaching to diversity: The three-block model of universal design for learning*. Winnipeg: Portage & Main Press.
- Katz, J. (2012b). Reimagining inclusion. *Canadian Association of Principals Journal*, Summer, 22-26.
- Kerr, D., Ireland, E., Lopes, J., Craig, R., & Cleaver, E. (2004). Citizenship education longitudinal study: Second annual report: First longitudinal study. Retrieved 11 March 2018, from <https://www.education.gov.uk/publications/eOrderingDownload/RB531.pdf>
- Kinsella, W., & Senior, J. (2008). Developing inclusive schools: a systematic approach. *International Journal of Inclusive Education*, 12, 651-65.
- Kirby, M. (2016). Implicit assumptions in special education policy: Promoting full inclusion for students with learning disabilities. *Child & Youth Care Forum*, 46(2), 175-191.
- Klassen, R. M., & Chiu, M. M. (2010). Effects on teachers' self-efficacy and job satisfaction: Teacher gender, years of experience, and job stress. *Journal of Educational Psychology*, 102, 741-756.
- Koster, M., Nakken, H., Pijl, S. J., & van Houten, E. (2009). Being part of the peer group: A Literature study focusing on the social dimension of inclusion in education. *International Journal of Inclusive Education*, 13(2), 117-140.
- Κουντουριώτου, Π. Δημακοπούλου, Μ., & Πολυχρονοπούλου, Σ. (2014). Στάσεις Εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Απέναντι στο Δικαίωμα των Μαθητών με Ε.Ε.Α. στη Συνεκπαίδευση: Ερευνητική Μελέτη. Σε Γ. Παπαδάτος, Σ. Πολυχρονοπούλου, & Α. Μπαστέα (Επιμ.) *4^ο Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης* (σελ. 103-115). Αθήνα: Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης.

- Kurth, J., & Mastergeorge, A. M. (2010). Individual education plan goals and services for adolescents with autism: Impact of age and educational setting. *Journal of Special Education, 44*(3), 146-160.
- Kuyini, A. B., & Desai, I. (2007). Principals' and teachers' attitudes and knowledge of inclusive education as predictors of effective teaching practices in Ghana. *Journal of Research in Special Educational Needs, 7*(2), 104-13.
- Lacks, K. (2016). *The relationships between school climate, teacher self-efficacy, and teacher beliefs* (Ph.D.). Liberty University.
- Lee, V. E., & Bryk, A. S. (1989). A multilevel model of the social distribution of high school achievement. *Sociology of Education, 62*, 172-192.
- Lee, V. E., Smith, J. B., Perry, T. E., & Smylie, M. A. (1999). Social support, academic press, and student achievement: A view from the middle grades in Chicago. Retrieved 11 March 2018, from <http://ccsr.uchicago.edu/sites/default/files/publications/p0e01.pdf>
- Libbey, H. (2004). Measuring student relationships to school: Attachment, bonding, connectedness, and engagement. *Journal of School Health, 74*, 274-283.
- Lin, H., & Gorrell, J. (2001). Pre-service teachers efficacy beliefs in Taiwan. *Journal of Research and Development in Education, 32*, 17-25.
- Lindsay, G. (2007). Educational psychology and the effectiveness of inclusive education/mainstreaming. *British Journal of Educational Psychology, 77*(1), 1-24.
- Loreman, T., Sharma, U., & Forlin, C. (2007). An international comparison of pre-service teacher attitudes towards inclusive education. *Disability Studies Quarterly, 27*(4).
- Loukas, A., & Murphy, J. L. (2007). Middle school student perceptions of school climate: Examining protective functions on subsequent adjustment problems. *Journal of School Psychology, 45*, 293-309.

- Loukas, A., Suzuki, R., & Horton, K. D. (2006). Examining school connectedness as a mediator of school climate effects. *Journal of Research on Adolescence, 16*, 491-502.
- Ma, X., & Klinger, D. A. (2000). Hierarchical linear modeling of student and school effects on academic achievement. *Canadian Journal of Education, 25*, 41-55.
- MacFarlane, K., & Marks Woolfson, L. (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.
- MacGiollaPhadraig, B. 2007. Towards Inclusion: The Development of Provision for Children with Special Educational needs in Ireland from 1991 to 2004. *Irish Educational Studies, 26*(3), 289-300.
- MacNeil, A. J., Prater, D. L., & Busch, S. (2009). The effects of school culture and climate on student achievement. *International Journal of Leadership in Education, 12*, 73-84.
- Malinen, O.-P., H. Savolainen, P. Engelbrecht, J. Xu, M. Nel, N. Nel, & D. Tlale. (2013). Exploring teacher self-efficacy for inclusive practices in three diverse countries. *Teaching and Teacher Education, 33*, 34-44.
- Mansour, N. (2009). Science Teachers' Beliefs and Practices: Issues, Implications and Research Agenda. *International Journal of Environmental and Science Education, 4*(1), 25-48.
- March, J. G., & Simon, H. A. (1958). *Organizations*. New York: John Wiley.
- Marshall, C., & Oliva, M. (2010). *Leadership for social justice*. Boston: Allyn & Bacon.
- Marshall, P. (1996). Multicultural Teaching Concerns: New Dimensions in the Area of Teacher Concerns Research?. *The Journal Of Educational Research, 89*(6), 371-379.

- Ματσαγγούρας, Η. (1998). *Στρατηγικές διδασκαλίας: Από την πληροφόρηση στην κριτική σκέψη*. Αθήνα: Gutenberg
- McDill, E. L., Meyers, E. D., & Riugsby, L. C. (1967). Institutional effects on the academic behavior of high school students. *Sociology of Education*, 40, 181-199.
- McHatton, P., A., & McCray. E., D. (2007) Inclination toward Inclusion: Perceptions of Elementary and Secondary Education Teacher Candidates, *Action in Teacher Education*, 29,(3), 25-32.
- Meijer, C.J.W., & S.F. Foste. (1988). The effect of teacher self-efficacy on referral change. *Journal of Special Education*, 22, 378-85.
- Menon Eliophotou, M., & Christou, C. (2002). Perceptions of future and current teachers on the organisation of elementary schools: A dissonance approach to the investigation of job satisfaction. *Educational Research*, 44(1), 97-110.
- Mertens, D. M. (2010). *Research and evaluation in education and psychology: Integrating diversity with quantitative, qualitative, and mixed methods*. Los Angeles: Sage.
- Miles, S., & Singal, N. (2010). The education for all and inclusive education debate: Conflict, contradiction or opportunity?. *International Journal of Inclusive Education*, 14(1), 1-15.
- Myklebust, J. (2006). Class placement and competence attainment among students with special educational needs. *British Journal of Special Education*, 33(2), 76-81.
- National School Climate Council. (2007). The school climate challenge: Narrowing the gap between school climate research and school climate policy, practice guidelines and teacher education policy. Retrieved 11 March 2018, from <http://www.schoolclimate.org/climate/advocacy.php>

- NDA (2007). Literature Review of International Evidence on Attitudes to Disability. Dublin: NDA. Retrieved 11 March 2018 from: <http://nda.ie/nda-files/Literature-Review-of-International-Evidence-on-Attitudes-to-Disability-2007.pdf>
- Nishii, L. H. (2013). The benefits of climate for inclusion for gender-diverse groups. *Academy of Management Journal*, 50(6), 1754-1774.
- Norwich, B. (2010). A Response to ‘special educational needs: A new look. In L. Terzi (Eds.) *Special Educational Needs: A New Look*, (pp.47-113). London: Continuum International Publishing Group.
- Nougaret, A. A., Scruggs, T. E., & Mastropieri, M. (2005). Does teacher education produce better special education teachers?. *Exceptional Children*, 71, 217-29.
- OECD. (2005). Teachers matters. Attracting, developing and retaining effective teachers. Paris: OECD. Retrieved 11 March 2018, from <http://www.oecd.org/education/school/attractingdevelopingandretainingeffectiveteachers-finalreportteachersmatter.htm>
- Oliver, M. (1990). *The individual and social models of disability*. Paper presented at Joint Workshop of the Living Options Group and the Research Unit of the Royal College of Physicians, Thames, UK.
- Onafowora, L. L. (2005). Teacher efficacy issues in the practice of novice teachers. *Educational Research Quarterly*, 28, 34-43
- Osterman, K. F. (2000). Students’ need for belonging in the school community. *Review of Educational Research*, 70, 323-367.
- Norwich, B. (2010). A Response to ‘special educational needs: A new look. In L. Terzi (Eds.) *Special Educational Needs: A New Look*, (pp.47-113). London: Continuum International Publishing Group.
- Kindley, P. (2016). *The relationships between school climate, teacher self-Efficacy, and teacher beliefs* (Ph.D.). Liberty University.

- Pakarinen, E., Kiuru, N., Lerkkanen, M.-J., Poikkeus, A.-M., Siekkien, M., & Nurmi, J.-E. (2010). Classroom organization and teacher stress predict learning motivation in kindergarten children. *European Journal of Psychology of Education, 25*, 281-300.
- Pantić, N., & Florian, L. (2015). Developing teachers as agents of inclusion and social justice. *Education Inquiry, 6*(3), 333-351.
- Pas, E. T., C. P. Bradshaw, & P. A. Hershfeldt. (2012). Teacher- and school-level predictors of teacher efficacy and burnout: Identifying potential areas for support. *Journal of School Psychology, 50*(1), 129-145.
- Πασιαρδή, Γ. (2001), Το Σχολικό κλίμα. Θεωρητική Ανάλυση και Εμπειρική Διερεύνηση των Βασικών Παραμέτρων του, Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Πασιαρδής, Π. & Πασιαρδή, Γ. (2000) *Αποτελεσματικά Σχολεία: Πραγματικότητα Ή Ουτοπία;* Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Πέννα, Α. (2008). *Στάσεις και ετοιμότητα των δασκάλων ως προς την ένταξη παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο γενικό σχολείο.* Αδημοσίευτη διδακτορική διατριβή. Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης. Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας.
- Perry, A. (1908). *The management of a city school.* New York: Macmillan.
- Podell, D. M., & Soodak, L. C. (1993). Teacher efficacy and bias in special education referrals. *The Journal of Educational Research, 86*(4), 247-253.
- Polat, F. (2011). Inclusion in education: A step towards social justice. *International Journal of Educational Development, 31*(1), 50-58.
- Power, F. C., Higgins, A., & Kohlberg, L. (1989). *Lawrence Kohlberg's approach to moral education.* New York: Columbia University Press
- Printy, S. M., & Marks, H. M. (2006). Shared leadership for teacher and student learning. *Theory into Practice, 45*(2), 125-132.

- Protheroe, N. (2008). Teacher efficacy: What is it and does it matter?. *Principal*, 87(5), 42-45.
- Richards, H., Brown, A., & Forde, T. (2007). Addressing Diversity in Schools: Culturally Responsive Pedagogy. *Teaching Exceptional Children*, 39(3), 64-68.
- Rodriguez, C. C., & Garro-Gil, N. (2014). Inclusion and integration on special education. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 19, 1323-1327.
- Roll-Peterson, L. (2008). Teacher's perceived efficacy and the inclusion of a pupil with dyslexia or mild mental retardation: Findings from Sweden. *Education & Training in Developmental Disabilities*, 43 (2), 174-85.
- Romi, S., & Leyser, Y. (2006). Exploring inclusion pre-service training needs: a study of variables associated with attitudes and self-efficacy beliefs. *European Journal of Special Needs Education*, 21, 85-105.
- Ross, J.A. (1994). Beliefs that make a difference: The origins and impacts of teacher efficacy. Paper presented at the annual meeting of the Canadian Association for Curriculum Studies.
- Ross-Hill, R. (2009). Teacher attitude towards inclusion practices and special needs students. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 9(3), 188-198.
- Ruijs, N. M., & Peetsma, T. D. (2009). Effects of inclusion on students with and without special educational needs reviewed. *Educational Research Review*, 4(2), 67-79.
- Rutter, M., Maughan, B., Mortimore, P., Ouston, J., & Smith, A. (1979). *Fifteen thousand hours: Secondary schools and their effects on children*. Cambridge: Harvard University Press
- Σαϊτης, Χ. (2002). *Ο Διευθυντής στο Σύγχρονο Σχολείο – Από τη θεωρία στην πράξη*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.

- Saloviita, T. (2015). Measuring pre-service teachers' attitudes towards inclusive education : Psychometric properties of the TAIS scale. *Teaching and Teacher Education, 52*, 66-72.
- Sarason, S. B. (1990). *The Predictable failure of educational reform*. San Fransisco: Jossey-Bass.
- Savolainen, H., P. Engelbrecht, M.Nel, & O.-P. Malinen. (2012). Understanding teachers' attitudes and self-efficacy in inclusive education: Implications for pre-service and inservice teacher education. *European Journal of Special Needs Education, 27* (1), 51-68.
- Scruggs, T.E., & M.A. Mastropieri. (1996). Teacher perceptions of the mainstreaming/inclusion, 1958–1995. A research synthesis. *Exceptional Children, 63*, 59-74.
- Shade, R.A., & R. Stewart. (2001). General education and special education preservice teachers' attitudes toward inclusion. *Preventing School Failure, 46*, 37-41.
- Sharma, U., & Desai, I. (2002). Measuring concerns about integrated education in India. *Asia & Pacific Journal on Disability, 5*(1), 2–14.
- Sharma, U., & George, S. (2016). Understanding teacher self-efficacy to teach in inclusive classrooms. *Asia-Pacific Perspectives On Teacher Self-Efficacy, 37-51*.
- Sharma, U., Forlin, C., & Loreman, T. (2008). Impact of training on pre-service teachers' attitudes and concerns about inclusive education and sentiments about persons with disabilities. *Disability & Society, 23*(7), 773-785.
- Sharma, U., Loreman, T., & Forlin, C. (2011). Measuring teacher efficacy to implement inclusive practices. *Journal of Research in Special Educational Needs, 12*, 12-21.

- Sharma, U., Moore, D., & Sonawane, S. (2009). Attitudes and concerns of novice teachers regarding inclusion of students with disabilities into regular schools in Pune, India. *The Asia Pacific Journal of Teacher Education*, 37, 319-31.
- Sherblom, S. A., Marshall, J. C., & Sherblom, J. C. (2006). The relationship between school climate and math and reading achievement. *Journal of Research in Character Education*, 4(1-2), 19-31.
- Shevlin, M., Kenny, M., & Loxley, A. (2008). A time of transition: Exploring special educational provision in the republic of Ireland. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 8(3), 141-152.
- Shipman, C. V. (1981). Schools can and do make a difference: Finding from the ETS longitudinal study of young children and their first school experience. Princeton: Educational Testing Service, Office for Minority Education.
- Shore, L. M., Randel, A. E., Chung, B. G., Dean, M. A., Ehrhart, K. H., & Singh, G. (2011). Inclusion and diversity in work groups: A review and model for future research. *Journal of Management*, 37, 1262-1289.
- Siperstein, G. N., Parker, R. C., Bardon, J. N., & Widaman, K. F. (2007). A national study of youth attitudes toward the inclusion of students with intellectual disabilities. *Exceptional Children*, 73(4), 435-455.
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2009). Does school context matter? Relations with teacher burnout and job satisfaction. *Teaching and Teacher Education*, 25, 518-524.
- Skinner, E.A., Kindermann, T. A., & Furrer, C. J. (2009). A motivational perspective on engagement and disaffection: Conceptualization and assessment of children's behavioral and emotional participation in academic activities in the classroom. *Educational and Psychological Measurement*, 69(3), 493-525.

- Skott, J. (2013). Understanding the role of the teacher in emerging classroom practices: Searching for patterns of participation. *ZDM—The International Journal on Mathematics Education*, 45(4), 547-559.
- Skott, J. (2015). The promises, problems, and prospects of research on teachers' beliefs. In H. Fives & M. G. Gill (Eds.), *International Handbook of Research on Teachers' Beliefs*, (pp. 13-30). New York: Routledge.
- Smylie, M. A. (1988). The enhancement function of staff development: Organizational and psychological antecedents to individual teacher change. *American Educational Research Journal*, 25, 1-30.
- Soodak, L. C., & D. M. Podell. (1993). Teacher efficacy and student problem as factors in special education referral. *The Journal of Special Education*, 27(1), 66-81.
- Soodak, L. C., & D. M. Podell. (1994). Teachers' thinking about difficult to teach students. *The Journal of Educational Research*, 88 (1), 44-51.
- Soodak, L. C., D. M. Podell, & L. R. Lehman. (1998). Teacher, student, and school attributes as predictors of teachers' responses to inclusion. *The Journal of Special Education*, 31(4), 480-497.
- Specht, J.A., & Young, G. (2010). How administrators build schools as inclusive communities. In A. Edmunds and R. Macmillan (Eds) *Leadership for inclusion: A practical guide*. (pp 65-72). Rotterdam. Sense Publishers.
- Stanovich, P. J., & Jordan, A. (2002). Preparing general educators to teach in inclusive classrooms: Some food for thought. *The teacher educator*, 37(3), 173-185.
- Sterbinksky, A., Ross, S. M., & Redfield, D. (2006). Effects of comprehensive school reform on student achievement and school change: A longitudinal multi-site study. *School Effectiveness and School Improvement*, 17, 367-397.

- Stewart, E. B. (2008). School structural characteristics, student effort, peer associations, and parental involvement: The influence of school- and individual-level factors on academic achievement. *Education & Urban Society, 40*, 179-204.
- Subban, P., & Sharma, U. (2006) . Primary school teachers' perceptions of inclusive education in Victoria, Australia. *International Journal of SpecialEducation, 21*, 42-52.
- Symeonidou, S., & Phtiaka, H. (2009). Using teachers' prior knowledge, attitudes and beliefs to develop in-service teacher education courses for inclusion. *Teaching & Teacher Education, 25*(4), 543-550.
- Sze, S. (2009). A literature review: Pre-service teachers' attitudes toward students with disabilities. *Education, 130*(1), 53-56.
- Tagiuri, R. (1988). The concept of organizational climate. In R. Tagiuri & G. H. Litevin (Eds.), *Organizational climate: Explanation of a concept*, (pp. 11-32), Boston: Harvard University Press.
- Talmor, R., Reiter, S., & Feigin, N. (2005). Factors relating to regular education teacher burnout in inclusive education. *European Journal of Special Needs Education, 20*(2), 215-229.
- Taylor, D. L., & Tashakkori, A. (1995). Decision participation and school climate as predictors of job satisfaction and teachers' sense. *Journal of Experimental Education, 63*, 217.
- Thapa, A., Cohen, J., Guffey, S., & Higgins-D'Alessandro, A., (2013). A Review of School Climate Research. National School Climate Center Retrieved 11 March 2018, from <http://rer.sagepub.com/content/early/2013/04/18/0034654313483907>

- Timmons, V. & Wagner, M. (2008). Inclusive Education Knowledge Exchange Initiative: An Analysis of the Statistics Canada Participation and Activity Limitation Survey. Retrieved 11 March 2018 from Canadian Council on Learning website: <http://www.cclcca.ca/CCL/Research/FundedResearch/201009TimmonsInclusiveEducation.html>
- 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., & A. W. Hoy. (2007). The differential antecedents of self-efficacy beliefs of novice and experienced teachers. *Teaching and Teacher Education*, 23(6), 944-956.
- Tschannen-Moran, M., & Woolfolk Hoy, A. (2001). Teacher efficacy: Capturing an elusive construct. *Teaching and Teacher Education*, 17, 783-805.
- Tschannen-Moran, M., A. W. Hoy, & W. K. Hoy. (1998). Teacher efficacy: Its meaning and measure. *Review of Educational Research*, 68 (2), 202-248.
- Tsouloupas, C., Carson, R., Matthews, R., Grawitch, M., & Barber, L. (2010). Exploring the association between teachers' perceived student misbehavior and emotional exhaustion: The importance of teacher efficacy beliefs and emotion regulation. *Educational Psychology*, 30, 173-189.
- UNESCO (1994). The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education. Adopted by the World Conference on Special Needs Education: Access and Quality. Salamanca, Spain, 7-10 June. U. (2014)
- UNESCO. (2001). Understanding and responding to children's needs in inclusive classrooms. A guide for teachers. Paris: UNESCO. Retrieved 11 March 2018, from <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001243/124394e.pdf>

- UNESCO. (2008). In Conclusions and recommendations of the 48th session of the International Conference on Education (ED/BIE/CONFINTED 48/5). Geneva: UNESCO,IBE. Retrieved 11 March 2018, from http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/userupload/PolicyDialogue/48th_ICE/CONFINTE48-5Conclusionsenglish.pdf
- United Nations. (2006). Convention on the rights of people with disabilities. New York: United Nations. Retrieved 11 March 2018, from <http://www.un.org/esa/socdev/enable/index.html>
- Van Houtte,M.(2005). Climate or culture? A plea for conceptual clarity in school effectiveness research. *School Effectiveness and School Improvement*, 16(1), 71-89.
- VanTassel-Baska, J., & Stambaugh, T. (2005) Challenges and possibilities for serving gifted learners in the regular classroom, *Theory into Practice*, 44(3), 211-217
- Vignes, C., Godeau, E., Sentenac, M., Coley, N., Navarro, F., Grandjean, H., & Arnaud, C. (2009). Determinants of students' attitudes towards peers with disabilities. *Developmental Medicine & Child Neurology*, 51(6), 473-479.
- Voltz, D., & Collins, L. (2010). Preparing special education administrators for inclusion in diverse, standards-based contexts: Beyond the council for exceptional children and the interstate school leaders licensure consortium. *Teacher Education And Special Education: The Journal Of The Teacher Education Division Of The Council For Exceptional Children*, 33(1), 70-82.
- Wai, S., & Wan, Y. (2016a). Differentiated instruction: Are Hong Kong in-service teachers ready?. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 23(3), 284-311.
- Wai, S., & Wan, Y. (2016b) Differentiated instruction: Hong Kong prospective teachers' teaching efficacy and beliefs, *Teachers and Teaching*, 22(2), 148-176

- Wang, H., Hall, N. C., & Rahimi, S. (2015). Self-efficacy and causal attributions in teachers: Effects on burnout, job satisfaction, illness, and quitting intentions. *Teaching and Teacher Education, 47*, 120-130.
- Weisel, A., & O. Dror.(2006). School climate, sense of efficacy and Israeli teachers' attitudes toward inclusion of students with special needs. *Education, Citizenship and Social Justice,1(2)*, 157-174.
- Wentzel, K. R. (1997). Student motivation in middle school: The role of perceived pedagogical caring. *Journal of Educational Psychology, 89*, 411-419.
- Whitlock, J. L. (2006). Youth perceptions of life in school: Contextual correlates of school connectedness in adolescence. *Applied Developmental Science, 10*, 13-29.
- WHO. (2011). World report on disability. World Health Organization. Retrieved 11 March 2018, from http://whqlibdoc.who.int/publications/2011/9789240685215_eng.pdf
- Wilson, D. (2004). The interface of school climate and school connectedness and relationships with aggression and victimization. *Journal of School Health, 74*, 293-299.
- Winter, E. C. (2006). Preparing new teachers for inclusive schools and classrooms. *Support for Learning, 21*, 85-91.
- Winter, E., & P. O'Raw.(2010). *Literature Review of the Principles and Practices Relating to Inclusive Education for Children with Special Educational Needs*. Meath: National Council for Special Education.
- Woolfolk Hoy, A., & Burke-Spero, R. (2005). Changes in teacher efficacy during the early years of teaching: A comparison of four measures. *Teaching and Teacher Education, 21*, 343-356.

- Woolfolk Hoy, A., Rosoff, B. & Hoy, W. K. (1990). Teachers' sense of efficacy and their beliefs about managing students. *Teaching and Teacher Education*, 6, 137-48.
- Woolfson, L. M., & Brady, K. (2009). An investigation of factors impacting on mainstream teachers' beliefs about teaching students with learning difficulties. *Educational Psychology*, 29(2), 221-238.
- Worrell, F. C. (2000). The reliability and validity of the instructional climate inventory: Student form. *Psychology in the Schools*, 37, 291.
- Wotherspoon, T. (2002). Dynamics of social inclusion: Public education and aboriginal people in Canada. Retrieved 11 March 2018, from <http://www.laidlawfdn.org/working-paper-series-social-inclusion>
- Wu-Tien, W., Ashman, A., & Yong-Wook, K. (2008). Education reforms in special education. In C. Forlin & M.-G. J. Lian (Eds.), *Reform, Inclusion & Teacher Education: Towards a New Era of Special Education in the Asia-Pacific Region*, (pp. 13–29). Abingdon: Routledge.
- Wyatt, M. (2014). Towards a re-conceptualization of teachers' self-efficacy beliefs: tackling enduring problems with the quantitative research and moving on. *International Journal of Research & Method in Education*, 37(2), 166-189.
- Ζαβλανός Μ. (2003). *Η ολική ποιότητα στην Εκπαίδευση*. Αθήνα: Σταμούλη.
- Zee, M., & Koomen, H. M. (2016). Teacher self-efficacy and its effects on classroom processes, student academic adjustment, and teacher well-being: A synthesis of 40 years of research. *Review of Educational Research*, 86(4), 981-1015.
- Zigmond, N. (2003). Where should students with disabilities receive special education Services? Is one place better than another?. *The Journal of Special Education*, 37(3), 193-199.

Zins, J. E., & Elias, M. J. (2007). Social and emotional learning: Promoting the development of all students. *Journal of Educational and Psychological Consultation, 17*, 233-255.

Zins, J.E., Bloodworth, M. R., Weissberg, R. P., & Walberg, H. J. (2004). The scientific base linking social and emotional learning to school success. In J. E. Zins, R. P. Weissberg, M. C. Wang, & H. J. Walberg (Eds.), *Building academic success on social and emotional learning* (pp. 23-39). New York: Teachers College Press.

Zullig, K. J., Koopman, T. M., Patton, J. M., & Ubbes, V. A. (2010). School climate: Historical review, instrument development, & school assessment. *Journal of Psychoeducational Assessment, 28*, 139-152.

Ζώνιου-Σιδέρη, Α. (2011). *Οι ανάπηροι και η εκπαίδευσή τους. Μια ψυχοπαιδαγωγική προσέγγιση της ένταξης*. Αθήνα: Πεδίο

NOMOI

3699 (2008). *Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση ατόμων με αναπηρία ή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες*. Νόμος σε ΦΕΚ 99/Α'/2-10-2008.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ