



**Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων
Σχολή Επιστημών Αγωγής
Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης
Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών
«Επιστήμες της Αγωγής»
Κατεύθυνση: Ειδική Εκπαίδευση**

Διπλωματική Διατριβή με θέμα:

**ΤΟ ΚΕΝΤΡΟ ΕΛΕΓΧΟΥ ΤΩΝ ΝΗΣΙΑΓΩΓΩΝ ΩΣ
ΠΑΡΑΓΟΝΤΑΣ ΔΙΑΜΟΡΦΩΣΗΣ ΤΗΣ ΣΤΑΣΗΣ ΤΟΥΣ
ΑΠΕΝΑΝΤΙ ΣΤΗΝ ΑΝΑΠΗΡΙΑ ΚΑΙ ΤΗΣ ΔΙΔΑΚΤΙΚΗΣ
ΑΥΤΟΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑΣ ΤΟΥΣ**

Επιμέλεια: Παππά Αλεξάνδρα

Επιβλέπων καθηγητής: Σούλης Σπυρίδων-Γεώργιος

ΙΩΑΝΝΙΝΑ, 2018

Τριμελής Εξεταστική Επιτροπή

Σούλης Σπυρίδων-Γεώργιος

(Αναπληρωτής Καθηγητής ΠΤΔΕ Πανεπιστημίου Ιωαννίνων)

Μορφίδη Ελένη

(Επίκουρη Καθηγήτρια ΠΤΔΕ Πανεπιστημίου Ιωαννίνων)

Φύκαρης Ιωάννης

(Επίκουρος Καθηγητής ΠΤΔΕ Πανεπιστημίου Ιωαννίνων)

ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ

Η παρούσα διπλωματική εργασία εκπονήθηκε στα πλαίσια του Προγράμματος Μεταπτυχιακών Σπουδών «Επιστήμες της Αγωγής» με κατεύθυνση την «Ειδική Εκπαίδευση», του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων. Για την πραγματοποίησή της απαιτήθηκαν ώρες κοπιαστικής αναζήτησης και εργασίας. Θα ήθελα να ευχαριστήσω θερμά τον επιβλέποντα καθηγητή μου, κ. Σούλη Σπυρίδωνα-Γεώργιο για τις πολύτιμη καθοδήγησή του και τις ουσιαστικές συμβουλές του, την καθηγήτρια κα Μορφίδη Ελένη για τα εποικοδομητικά σχόλια κατά τη διάρκεια διόρθωσης της παρούσας εργασίας και τον καθηγητή κ. Φύκαρη Ιωάννη, ο οποίος δέχτηκε με χαρά να συμμετέχει στην αξιολόγησή της.

Επιπλέον, ένα μεγάλο ευχαριστώ σε όλους τους εκπαιδευτικούς που δέχτηκαν να συμμετέχουν στην έρευνα, συμπληρώνοντας το ερωτηματολόγιο. Ευχαριστώ από καρδιάς την οικογένειά μου, η οποία από την πρώτη στιγμή βρισκόταν στο πλευρό μου και στήριξε τις επιλογές μου.

Τέλος, θα ήθελα να ευχαριστήσω με κάθε ειλικρίνεια τις φίλες μου Μένια και Ανθή για όλες εκείνες τις ώρες που ασχολήθηκαν με τη διπλωματική εργασία μου, άκουσαν τους προβληματισμούς μου, με βοήθησαν να αντιμετωπίσω με ψυχραιμία τα εμπόδια που ανέκυψαν και μου πρόσφεραν ουσιαστικές και εποικοδομητικές συμβουλές. Η καθοδήγησή τους υπήρξε για μένα πολύτιμη και σίγουρα χωρίς τη συμπαράστασή τους αυτό το ταξίδι των δύο χρόνων δε θα είχε την ίδια κατάληξη...

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Το κέντρο ελέγχου του εκπαιδευτικού είναι η ικανότητά του να προσδιορίζει αν τα αποτελέσματα των πράξεών του διαμορφώνονται αποκλειστικά από την προσωπική του προσπάθεια ή από τις επεμβάσεις άλλων παραγόντων, όπως η τύχη. Έπειτα, οι στάσεις ενός εκπαιδευτικού απέναντι στα άτομα με αναπηρία διαδραματίζουν καίριο ρόλο στην αποδοχή των ατόμων αυτών από τον ίδιο. Η ποιότητα των στάσεων αυτών αποκτά μεγαλύτερη βαρύτητα, όταν πρόκειται για έναν εκπαιδευτικό ειδικής αγωγής ή για έναν εκπαιδευτικό που εργάζεται σε δομές που προωθούν τη συμπερίληψη των μαθητών με αναπηρία, όπως σε Τμήματα Ένταξης. Στη συνέχεια, οι αντιλήψεις ενός εκπαιδευτικού για τη διδακτική αυτοαποτελεσματικότητά του θεωρούνται πολύ σημαντικές για την εξέλιξή του, καθώς καταδεικνύουν το βαθμό που πιστεύει ότι ανταποκρίνεται επαρκώς στις απαιτήσεις του επαγγέλματός του. Σκοπός της παρούσας ερευνητικής μελέτης είναι η διερεύνηση της επίδρασης του κέντρου ελέγχου των Νηπιαγωγών στις στάσεις τους απέναντι στα άτομα με αναπηρία και στη διδακτική αυτοαποτελεσματικότητά τους. Το δείγμα της έρευνας συγκρότησαν 206 Νηπιαγωγοί, εκ των οποίων οι 103 εργάζονταν σε δομές ειδικής εκπαίδευσης και οι 103, που αποτέλεσαν την ομάδα ελέγχου, εργάζονταν στη γενική εκπαίδευση. Από τα αποτελέσματα προέκυψε ότι το κέντρο ελέγχου πράγματι επηρεάζει τις στάσεις των εκπαιδευτικών απέναντι στα άτομα με αναπηρία, αλλά όχι τη διδακτική αυτοαποτελεσματικότητά τους. Επιπλέον, δεν επιβεβαιώθηκε ότι οι στάσεις απέναντι στην αναπηρία επηρεάζουν τη διδακτική αυτοαποτελεσματικότητα, ενώ η προϋπηρεσία σε δομές της ειδικής εκπαίδευσης είναι ικανή να επιδράσει στη διαμόρφωση της στάσης απέναντι στην αναπηρία. Επίσης, προέκυψε ότι οι γυναίκες Νηπιαγωγοί έχουν ισχυρότερο εξωτερικό κέντρο ελέγχου και θετικότερες στάσεις απέναντι στα άτομα με οποιαδήποτε μορφή αναπηρίας σε σύγκριση με τους άνδρες Νηπιαγωγούς, ο αριθμός των τέκνων επηρεάζει το κέντρο ελέγχου του εκπαιδευτικού και τέλος ότι το κέντρο ελέγχου αποτελεί ισχυρό προβλεπτικό παράγοντα της στάσης απέναντι στην αναπηρία. Η παρούσα μελέτη θα μπορούσε να αξιοποιηθεί στο πλαίσιο μελέτης της ψυχοσύνθεσης και της δράσης των εκπαιδευτικών, προκειμένου να κατανοήσουν καλύτερα τον εαυτό τους με τελικό σκοπό την καλύτερη επιτέλεση του εκπαιδευτικού λειτουργήματος.

Λέξεις - Κλειδιά: κέντρο ελέγχου, στάσεις αναπηρία, διδακτική αυτοαποτελεσματικότητα, Νηπιαγωγοί, ειδική εκπαίδευση, γενική εκπαίδευση

ABSTRACT

The teacher's locus of control is his ability to determine whether the effects of his or her actions are shaped absolutely by his personal effort or by the interventions of other factors, such as luck. Then, a teacher's attitudes towards people with disabilities play a key role in accepting these people by him. The quality of these attitudes becomes more important when it comes to a special education instructor or a teacher who works in structures that promote the inclusion of disabled students, such as in Integration Departments. Then, a teacher's perceptions of didactic self-efficacy are considered to be very important for his development, as they demonstrate the degree he believes he adequately meets the demands of his or her profession. The purpose of this research study is to investigate the influence of the nursery locus of control on their attitudes towards people with disabilities and their teaching self-efficacy. The sample of the survey is composed of 206 Kindergartens, of whom 103 worked in special education structures and the 103, who were the control group, worked in general education. The results showed that the locus of control actually affects the attitudes of teachers towards disabled people, but not their teaching effectiveness. In addition, it has not been confirmed that attitudes to disability affect didactic self-efficacy, while experience in special education structures is capable of affecting attitudes towards disability. Furthermore, it emerged that women's nurses have a stronger external locus of control and more positive attitudes towards people with any form of disability compared to men in kindergarten, the number of children affects the teacher's locus of control and finally that the locus of control is a strong predictor of attitudes towards disability. The present study could be used in the context of the study of the psycho synthesis and the action of the teachers in order to better understand themselves with the ultimate aim of better performing the educational function.

Key words: *locus of control, disability attitudes, didactic self-efficacy, Kindergarten, special education, general education*

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ	3
ΠΕΡΙΛΗΨΗ	4
ABSTRACT	5
ΕΙΣΑΓΩΓΗ	9
ΜΕΡΟΣ Α΄: ΘΕΩΡΗΤΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ	11
1. ΤΟ ΚΕΝΤΡΟ ΕΛΕΓΧΟΥ	12
1.1 Προσδιορισμός της έννοιας «Κέντρο Ελέγχου».....	12
1.2 Διάκριση Κέντρου Ελέγχου	14
1.2.1 Εσωτερικό Κέντρο Ελέγχου	16
1.2.2 Εξωτερικό Κέντρο Ελέγχου	20
1.3 Παράγοντες Διαμόρφωσης του Κέντρου Ελέγχου	23
1.4 Μέτρηση του Κέντρου Ελέγχου	24
2. ΣΤΑΣΗ ΑΠΕΝΑΝΤΙ ΣΤΑ ΑΤΟΜΑ ΜΕ ΑΝΑΠΗΡΙΑ	26
2.1 Εννοιολογικός Προσδιορισμός του όρου «στάσεις»	26
2.2 Δομή των στάσεων	28
2.3 Λειτουργία των στάσεων	31
2.4 Μέτρηση των στάσεων	32
2.5 Στάσεις και Συμπεριφορά	35
3. ΑΥΤΟΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑ	38
3.1 Προσδιορισμός της έννοιας «Αυτοαποτελεσματικότητα»	38
3.2 Η Κοινωνικογνωστική Θεωρία	40
3.3 Πηγές Διαμόρφωσης της αυτοαποτελεσματικότητας	43
3.4 Μέτρηση της αυτοαποτελεσματικότητας	46
3.5 Διδακτική Αυτοαποτελεσματικότητα	47

4. ΔΙΕΘΝΕΙΣ ΕΡΕΥΝΕΣ	51
ΜΕΡΟΣ Β΄: ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ	66
5. ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ	67
5.1 Σκοπός και Σπουδαιότητα της Έρευνας	67
5.2 Ερευνητικά Ερωτήματα	68
5.3 Δείγμα της Έρευνας	69
5.4 Διαδικασία συλλογής ερευνητικών δεδομένων	76
5.5 Ερευνητικό εργαλείο	76
5.6 Στατιστική Επεξεργασία	80
6. ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΑ ΕΡΩΤΗΜΑΤΑ – ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ	81
6.1 Αν το κέντρο ελέγχου των Νηπιαγωγών (γενικής και ειδικής αγωγής) συνδέεται με τη στάση τους απέναντι στα άτομα με αναπηρία;	81
6.2 Αν το κέντρο ελέγχου των Νηπιαγωγών (γενικής και ειδικής αγωγής) συνδέεται με τις αντιλήψεις τους για την αυτοαποτελεσματικότητά τους;	82
6.3 Αν η στάση των Νηπιαγωγών (γενικής και ειδικής αγωγής) απέναντι στα άτομα με αναπηρία συνδέεται με τις αντιλήψεις τους για την αυτοαποτελεσματικότητά τους;	82
6.4 Αν η στάση των Νηπιαγωγών (γενικής και ειδικής αγωγής) απέναντι στα άτομα με αναπηρία διαφοροποιείται από τα ατομικά τους χαρακτηριστικά (φύλο, ηλικία, οικογενειακή κατάσταση, αριθμός τέκνων, ειδικότητα, σπουδές, έτη υπηρεσίας, έτη προϋπηρεσίας σε Τμήμα Ένταξης, αριθμό παιδιών με τα οποία εργάζονται, σχέση εργασίας);.....	83
6.5 Αν το κέντρο ελέγχου των Νηπιαγωγών (γενικής και ειδικής αγωγής) διαφοροποιείται αναφορικά με το φύλο;	84
6.6 Αν η στάση απέναντι στα άτομα με αναπηρία των Νηπιαγωγών (γενικής και ειδικής αγωγής) διαφοροποιείται αναφορικά με το φύλο;	85

6.7 Αν το κέντρο ελέγχου των Νηπιαγωγών (γενικής και ειδικής αγωγής) διαφοροποιείται από τα ατομικά τους χαρακτηριστικά (φύλο, ηλικία, οικογενειακή κατάσταση, αριθμός τέκνων, ειδικότητα, σπουδές, έτη υπηρεσίας, έτη προϋπηρεσίας σε Τμήμα Ένταξης, αριθμό παιδιών με τα οποία εργάζονται, σχέση εργασίας);	86
6.8 Αν το κέντρο ελέγχου είναι στατιστικά σημαντικός προσδιοριστικός παράγοντας της στάσης απέναντι στα άτομα με αναπηρία των Νηπιαγωγών (γενικής και ειδικής αγωγής);	87
7. ΣΥΖΗΤΗΣΗ ΤΩΝ ΕΥΡΗΜΑΤΩΝ	89
8. ΠΕΡΙΟΡΙΣΜΟΙ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ	98
8.1 Προτάσεις για μελλοντική έρευνα	98
BIBΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ	100
1. ΕΛΛΗΝΟΓΛΩΣΣΕΣ	100
2. ΞΕΝΟΓΛΩΣΣΕΣ	103
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 1	115
1. Ερωτηματολόγιο εκπαιδευτικών	115
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 2	121
1. Περιγραφική Στατιστική – Απαντήσεις Εκπαιδευτικών	121

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Το κέντρο ελέγχου (locus of control) θεωρείται ως μία από τις σημαντικότερες μεταβλητές που επηρεάζουν την ανθρώπινη ψυχοσύνθεση και συμπεριφορά. Αναφέρεται στην προσπάθεια του ατόμου να προσδιορίσει εάν τα τεκταινόμενα στη ζωή του και οι καταστάσεις που βιώνει στην καθημερινότητά του και κατ' επέκταση τα αποτελέσματά τους, είναι υπό τον πλήρη έλεγχό του ή επηρεάζονται από τρίτους παράγοντες (π.χ. μοίρα ή τύχη). Το κέντρο ελέγχου ενός εκπαιδευτικού διαδραματίζει σοβαρό ρόλο κατά τη διδακτική διαδικασία, καθώς δύναται να επηρεάσει τη συμπεριφορά του εκάστοτε εκπαιδευτικού. Η στάση (attitude) που διατηρεί ένας εκπαιδευτικός απέναντι στα άτομα με οποιαδήποτε μορφή αναπηρίας, σχετίζεται με τη θετική ή αρνητική αποδοχή των ατόμων αυτών από τον ίδιο. Ιδιαίτερα τα τελευταία χρόνια, οι εκπαιδευτικοί καλούνται να εκφράσουν τις αντιλήψεις τους και τη στάση τους για την αναπηρία, δεδομένης της επέκτασης των θεσμών της ένταξης και της συμπερίληψης μαθητών με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στα πλαίσια του γενικού σχολείου. Η διδακτική αυτοαποτελεσματικότητα (self-efficacy) αφορά τις αντιλήψεις που τρέφουν οι εκπαιδευτικοί για το βαθμό, στον οποίο εφαρμόζουν με επιτυχία το διδακτικό τους έργο και ανταποκρίνονται αποτελεσματικά στο ρόλο τους εντός του σχολικού περιβάλλοντος.

Βάσει όλων των παραπάνω, ο σκοπός της παρούσας ερευνητικής μελέτης είναι η διερεύνηση της επίδρασης του κέντρου ελέγχου των Νηπιαγωγών γενικής και ειδικής αγωγής στη στάση που τρέφουν απέναντι στα άτομα με αναπηρία και στις αντιλήψεις τους για την αυτοαποτελεσματικότητά τους. Πιο αναλυτικά, το δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν 206 Νηπιαγωγοί, από τους οποίους οι 103 ήταν Νηπιαγωγοί ειδικής αγωγής και οι υπόλοιποι 103 ήταν Νηπιαγωγοί γενικής αγωγής, που συγκρότησαν και την ομάδα ελέγχου. Εκτός από την επίδραση του κέντρου ελέγχου των εκπαιδευτικών στη στάση τους απέναντι στην αναπηρία και στη διδακτική αυτοαποτελεσματικότητά τους, εξετάστηκε και η συσχέτιση ανάμεσα στη στάση απέναντι στα άτομα με αναπηρία και τη διδακτική αυτοαποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών. Επιπρόσθετα, στην παρούσα μελέτη διατυπώθηκαν και εξετάστηκαν και άλλες ερευνητικές υποθέσεις. Συγκεκριμένα, εξετάστηκε αν η στάση των Νηπιαγωγών απέναντι στα άτομα με αναπηρία επηρεάζεται από προσωπικά χαρακτηριστικά, όπως το φύλο, αν το κέντρο ελέγχου των εκπαιδευτικών διαφοροποιείται αναφορικά με το φύλο, αν η στάση απέναντι στην αναπηρία

διαφοροποιείται αναφορικά με το φύλο των εκπαιδευτικών, αν το κέντρο ελέγχου των Νηπιαγωγών συνδέεται με προσωπικά χαρακτηριστικά, όπως η ηλικία, και τέλος αν το κέντρο ελέγχου θα μπορούσε να αποτελέσει στατιστικά σημαντικό προσδιοριστικό παράγοντα της στάσης απέναντι στα άτομα με αναπηρία των Νηπιαγωγών.

Στη συνέχεια, το δεύτερο μέρος της εργασίας είναι η ερευνητική προσέγγιση του θέματος. Στο πέμπτο κεφάλαιο παρουσιάζεται ο σκοπός και η αναγκαιότητα της παρούσας ερευνητικής προσπάθειας, παρατίθενται τα ερευνητικά ερωτήματα, περιγράφεται η διαδικασία συλλογής των ερευνητικών δεδομένων, το δείγμα της έρευνας, το ερευνητικό εργαλείο που χρησιμοποιήθηκε και η στατιστική επεξεργασία. Στο έκτο κεφάλαιο αναλύονται τα αποτελέσματα της στατιστικής επεξεργασίας κάθε μίας από τις ερευνητικές υποθέσεις, που τέθηκαν στην αρχή της έρευνας. Στο έβδομο κεφάλαιο γίνεται η συζήτηση των αποτελεσμάτων της έρευνας, όπου παρουσιάζονται τα συμπεράσματα που προέκυψαν και γίνεται η σύγκρισή τους με τα αποτελέσματα άλλων ερευνών από τη διεθνή και εγχώρια βιβλιογραφία, προκειμένου να επισημανθούν οι ομοιότητες και οι διαφορές ανάμεσά τους. Στο όγδοο κεφάλαιο αναφέρονται οι περιορισμοί της έρευνας, όπως επίσης και ορισμένες προτάσεις προς τους μελλοντικούς ερευνητές, οι οποίοι θα επιχειρήσουν μια εκ νέου μελέτη του συγκεκριμένου θέματος. Τέλος, στο Παράρτημα 1 παρουσιάζεται το ερωτηματολόγιο που χρησιμοποιήθηκε για τις ανάγκες της έρευνας και στο Παράρτημα 2 παραθέτονται οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών στις ερωτήσεις του ερωτηματολογίου, οι οποίες διακρίνονται με βάση την ειδικότητα των εκπαιδευτικών (Εκπαιδευτικοί Γενικής Αγωγής, Εκπαιδευτικοί Ειδικής Αγωγής).

ΜΕΡΟΣ Α΄: ΘΕΩΡΗΤΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ

1. ΚΕΝΤΡΟ ΕΛΕΓΧΟΥ

1.1 Προσδιορισμός της έννοιας «Κέντρο Ελέγχου»

Το κέντρο ελέγχου έχει αποτελέσει εδώ και δεκαετίες αντικείμενο ευρείας συζήτησης και θεωρητικής προσέγγισης από την επιστημονική κοινότητα, καθώς αποτελεί μία πολύ σημαντική μεταβλητή της προσωπικότητας του ατόμου. Το κέντρο ελέγχου είναι γνωστό και με άλλες ονομασίες, όπως έδρα ελέγχου, πεδίο ελέγχου ή σημείο ελέγχου, ενώ στην ξενόγλωσση βιβλιογραφία συναντάται ως locus of control. Μέχρι σήμερα δεν υπάρχει ένας ορισμός της συγκεκριμένης έννοιας, που να χρησιμοποιείται καθολικά από τους ερευνητές, αλλά έχουν διατυπωθεί διάφοροι ορισμοί, οι οποίοι, όμως, παρουσιάζουν πολλά κοινά στοιχεία μεταξύ τους.

Πιο αναλυτικά, προκειμένου να αποσαφηνιστεί το «κέντρο ελέγχου» είναι αναγκαίο να οριστεί πρώτα η έννοια του «ελέγχου». Σύμφωνα με τις Arakeri και Sunagar (2017) έλεγχος είναι η δύναμη, μέσω της οποίας προσδιορίζονται τα αποτελέσματα πράξεων ή καταστάσεων, ενώ την ίδια στιγμή η δύναμη αυτή δρα καθοριστικά σε ενέργειες ενός ατόμου, στο ίδιο το άτομο και στα γεγονότα της ζωής του (Arakeri & Sunagar, 2017). Ο όρος «κέντρο ελέγχου» εμφανίστηκε για πρώτη φορά στη θεωρία της κοινωνικής μάθησης που ανέπτυξε ο Rotter το 1954 (Στάμου, 2013). Οι θεμέλιοι λίθοι της συγκεκριμένης θεωρίας είναι οι στόχοι, οι προσδοκίες και οι ενισχύσεις που περιλαμβάνει η κοινωνική συμπεριφορά των ατόμων. Ως εκ τούτου, η συμπεριφορά ενός ατόμου κατευθύνεται πάντοτε από τους στόχους που θέτει κάθε φορά με τελικό σκοπό την επίτευξη της μεγαλύτερης δυνατής ικανοποίησης στην εκάστοτε κατάσταση (Khan, 2011). Ο Rotter, το 1954, ανέπτυξε τη θεωρία της μάθησης, όπου οι ενισχύσεις, δηλαδή οι ανταμοιβές ή οι τιμωρίες, που δίνονται μετά από την εκδήλωση μιας συμπεριφοράς, μπορούν να εντείνουν τις προσδοκίες του ατόμου ότι αυτή η συμπεριφορά θα ενισχυθεί στον ίδιο βαθμό και σε μελλοντική εκδήλωσή της. Τα άτομα, ωστόσο, έχουν την τάση να τρέφουν μεγαλύτερες προσδοκίες για μελλοντικές ενισχύσεις στη συμπεριφορά τους, όταν πιστεύουν ότι η σημερινή ενίσχυση που λαμβάνουν εξαρτάται ή επηρεάζεται από τη συμπεριφορά τους. Με βάση, λοιπόν, αυτή την παράμετρο, ο Rotter θεώρησε ότι τα άτομα παρουσιάζουν σημαντικές διαφορές στο βαθμό ενίσχυσης που προσδίδουν στις

προσωπικές τους ενέργειες και ότι οι πεποιθήσεις τους σχετικά με τη φύση της ενίσχυσης, αν δηλαδή είναι εσωτερική ή εξωτερική, αποτελούν σημαντικό γνώρισμα της προσωπικότητάς τους (όπ. ανάφ. στο Cobb-Clark, 2014).

Με άλλα λόγια, η συμπεριφορά του ατόμου επηρεάζεται σημαντικά αρχικά από τους στόχους και τα κίνητρα και έπειτα από τις προσδοκίες ότι οι στόχοι αυτοί θα μπορέσουν να επιτευχθούν. Παρά το γεγονός ότι η Θεωρία της Κοινωνικής Μάθησης στηρίζεται κατά κύριο λόγο σε έννοιες, όπως η αντίδραση και η απόκριση, φανερώνει μια ιδιαίτερη παράμετρο για την αυτοαντίληψη του ατόμου και τη διάκριση των περιβαλλοντικών και γενικότερα εξωτερικών παραγόντων που δύνανται να επηρεάσουν τη συμπεριφορά. Ένα άτομο τρέφει πιο έντονες προσδοκίες ότι η συμπεριφορά του θα ενισχυθεί ή θα ανταμειφθεί κατά τον ίδιο τρόπο που αυτό συνέβη και στο παρελθόν, όταν θεωρεί την ανταμοιβή ως το προϊόν των δικών του ικανοτήτων και δεξιοτήτων και δεν πιστεύει ότι η ενίσχυση επηρεάζεται από εξωτερικούς παράγοντες, όπως η τύχη. Αυτού του είδους οι προσδοκίες περί της ανταμοιβής μιας συγκεκριμένης συμπεριφοράς του ατόμου επεκτείνονται και σε άλλες παρόμοιες συμπεριφορές (Flynn, 1986).

Ο Rotter ήταν ο πρώτος, ο οποίος ανέπτυξε την έννοια του κέντρου ελέγχου και τον όρισε ως το βαθμό που αποδίδει ένα άτομο στην πεποίθησή του ότι έχει τη δύναμη να επηρεάσει τα γεγονότα στη ζωή του (Hosseini, Alavijeh, Matin, Hamzeh, Ashtarian & Jalilian, 2016). Ο βαθμός αυτός αναφέρεται στο κατά πόσο το ίδιο το άτομο μπορεί να καθορίσει και να ελέγξει τα γεγονότα που λαμβάνουν χώρα στην καθημερινότητά του (Arakeri & Sunagar, 2017). Με άλλα λόγια, το κέντρο ελέγχου προσδιορίζει το βαθμό στον οποίο τα άτομα αισθάνονται ότι επηρεάζουν ή ελέγχουν τα τεκταινόμενα στη ζωή τους, τις καταστάσεις και τις προκλήσεις που καλούνται να αντιμετωπίσουν και γενικότερα τη μοίρα τους (Δίκης, 2013). Το άτομο, μέσω του κέντρου ελέγχου, προσπαθεί να προσδιορίσει αν οι διάφορες καταστάσεις και τα πράγματα που του συμβαίνουν, είναι υπό τον έλεγχό του ή επηρεάζονται σε μικρή ή μεγάλη κλίμακα από άλλα άτομα και εξωτερικούς παράγοντες (Στάμου, 2013).

Σύμφωνα με τον Beukman (2005) το κέντρο ελέγχου είναι η πεποίθηση του ατόμου ότι ελέγχει τη μοίρα του και καταφέρνει να επεμβαίνει καθοριστικά στα γεγονότα, επηρεάζοντας την έκβασή τους (Beukman, 2005). Κάθε άτομο πιστεύει ότι τα θετικά ή αρνητικά αποτελέσματα των πράξεών του οφείλονται στη δική του συμπεριφορά ή σε άλλους παράγοντες και στην περίπτωση που η συμπεριφορά του καθορίζει το γεγονός, τρέφει γενικευμένες προσδοκίες ότι στο μέλλον θα μπορέσει να

ασκήσει τον ίδιο έλεγχο σε ίδια ή παρόμοια γεγονότα (Vijayashree & Jagdishchandrab, 2011). Οι Sagone και De Caroli (2014) θεωρούν το κέντρο ελέγχου ως ένα από τα βασικότερα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας του ατόμου, το οποίο αφορά την αντίληψη που έχει το άτομο για το κέντρο που ρυθμίζει την έκβαση των γεγονότων (Sagone & De Caroli, 2014). Το κέντρο αυτό μπορεί να ρυθμίζεται εσωτερικά, δηλαδή από τις ενέργειες και τη συμπεριφορά του ατόμου ή εξωτερικά όπου σημαίνοντα ρόλο διαδραματίζουν τρίτοι παράγοντες, όπως η τύχη (Sagone & De Caroli, 2014· Dinçyürek, Güneyli & Çağlar, 2012).

Κινούμενοι στο ίδιο μήκος κύματος, διάφοροι ερευνητές προχώρησαν σε περαιτέρω ανάλυση του ορισμού της έννοιας του κέντρου ελέγχου, τονίζοντας την έννοια της ενίσχυσης ή ανταμοιβής, που ενδέχεται να πάρει ένα άτομο από το περιβάλλον για τη συμπεριφορά του. Πιο αναλυτικά, σύμφωνα με τον Knudsen (1993) το κέντρο ελέγχου ενός ατόμου ορίζεται ως η πεποίθηση που έχει σχετικά με το αν η συμπεριφορά που εκδηλώνει σε μια δεδομένη στιγμή θα έχει την επιθυμητή έκβαση και θα λάβει ευνοϊκές ενισχύσεις ή ανταμοιβές (Knudsen, 1993). Επιπλέον, το κέντρο ελέγχου θα μπορούσε να καθορίσει τον τρόπο, με τον οποίο ένα άτομο επιλέγει να ερμηνεύσει την ποιότητα των ενισχύσεων των δράσεών του, όπως επίσης και το αποτέλεσμα που επιφέρουν (Basim, Erkenekli & Sesen, 2010). Ακόμη, η Khan (2011) όρισε το κέντρο ελέγχου ως τη γενικότερη αντίληψη που έχει το άτομο σε σχέση με τον έλεγχο που ασκεί στα γεγονότα, αλλά και στις ενισχύσεις, θετικές ή αρνητικές, που λαμβάνει κάθε φορά η εκδηλωμένη συμπεριφορά. Επιπλέον, ιδιαίτερα σημαντικό θεωρείται το γεγονός ότι το άτομο, χρησιμοποιώντας το κέντρο ελέγχου, προσπαθεί να ξεκαθαρίσει αν το αποτέλεσμα και οι συνέπειες μιας συμπεριφοράς απορρέουν από τις ικανότητες του ίδιου ή αποτελούν προϊόν ξένων δυνάμεων (Khan, 2011).

1.2 Διάκριση Κέντρου Ελέγχου

Σύμφωνα με το Rotter (1990), το κέντρο ελέγχου διακρίνεται στο εσωτερικό κέντρο ελέγχου (internal locus of control) και στο εξωτερικό κέντρο ελέγχου (external locus of control). Το κριτήριο για το διαχωρισμό των δύο κέντρων είναι ο βαθμός που το άτομο πιστεύει ότι τα θετικά ή αρνητικά αποτελέσματα ενός

γεγονότος οφείλονται στην προσωπική του συμπεριφορά και τις δικές του ικανότητες ή ότι απορρέουν από παρεμβάσεις του εξωτερικού περιβάλλοντος. Τα άτομα που έχουν εσωτερικό κέντρο ελέγχου προσδοκούν ότι τα αποτελέσματα των μελλοντικών πράξεών τους θα καθοριστούν από τις δυνατότητες και τις ενέργειές τους, ενώ εκείνα που έχουν εξωτερικό κέντρο ελέγχου πιστεύουν ότι οι ενισχύσεις (θετικές ή αρνητικές) επηρεάζονται από εξωγενείς δυνάμεις, όπως για παράδειγμα η τύχη ή το πεπρωμένο (Khan, 2011).

Με άλλη διατύπωση, τα άτομα που θεωρούν ότι έχουν τη δύναμη και τις ικανότητες να επηρεάσουν στο μέγιστο βαθμό τα αποτελέσματα των πράξεών τους ονομάζονται «εσωτερικά» ή έχουν εσωτερικό κέντρο ελέγχου (Zaidi & Mohsin, 2013). Από την άλλη πλευρά βρίσκονται εκείνα τα άτομα που αποδίδουν τα αποτελέσματα των πράξεών τους σε παράγοντες, όπως ο Θεός ή η μοίρα. Επιλέγουν να χρεώνουν την επιτυχία ή την αποτυχία τους στην επίβλεψη και καθοδήγηση άλλων ισχυρών ατόμων και να αποδίδουν μεγάλο μερίδιο ευθύνης σε στοιχεία του περιβάλλοντος, τα οποία δεν μπορούν να ελέγξουν και απλά τα παρακολουθούν ως απλοί θεατές να εξελίσσονται με απρόβλεπτο τρόπο (Van Wijk, 2013).

Παράλληλα με το διαχωρισμό του κέντρου ελέγχου σε εσωτερικό και εξωτερικό από το Rotter, επιχειρήθηκε και μια άλλη διάκριση του κέντρου ελέγχου σε κατηγορίες από τον Levenson. Σύμφωνα με τη θεωρία του υπάρχουν τρεις διαφορετικές διαστάσεις του κέντρου ελέγχου, οι οποίες είναι ανεξάρτητες μεταξύ τους: η Εσωτερικότητα (Internality), η Ευκαιρία (Chance) και οι Ισχυροί Άλλοι (Powerful Others). Κάθε άτομο έχει την ικανότητα να υποστηρίζει κάθε φορά μία από αυτές τις διαστάσεις, αλλά και όλες μαζί ταυτόχρονα. Παραδείγματος χάριν, κάποιος μπορεί να πιστεύει ότι τα αποτελέσματα μίας κατάστασης οφείλονται στη δική του προσωπική προσπάθεια, αλλά και στην επίδραση τρίτων παραγόντων, όπως η τύχη ή στη συμβολή κάποιων άλλων ατόμων. Ωστόσο, η θέση αυτή του Levenson προκάλεσε ποικίλες συζητήσεις και έχει αμφισβητηθεί αρκετά, καθώς δεν είναι ξεκάθαρη η ικανότητα του ατόμου να αποδίδει ευθύνες σε πολλούς παράγοντες ταυτόχρονα, συμπεριλαμβανομένου και του εαυτού του (Vijayashree & Jagdishchandrab, 2011).

Η θεωρία του εσωτερικού και του εξωτερικού κέντρου ελέγχου εκπονήθηκε, προκειμένου να δοθεί μια ικανοποιητική εξήγηση για το γεγονός ότι κάποια άτομα επιλέγουν να αποσιωπούν ή ακόμη και να αδιαφορούν για τα ενισχυτικά γεγονότα. Η άρνηση των ατόμων αυτής της κατηγορίας να αποδεχτούν τη θετική ή αρνητική

ενίσχυση, ενδέχεται να οφείλεται στην πεποίθησή τους ότι δεν έχουν τη δυνατότητα να πράξουν με τέτοιο τρόπο, ώστε να συμβάλλουν ενεργά στην απόλαυση της ανταμοιβής ή στην αποφυγή μιας τιμωρίας. Επομένως, το κέντρο ελέγχου στο σύνολό του διαδραματίζει άμεσο και καθοριστικό ρόλο στη συμπεριφορά και τη συνδέει άρρηκτα με τις ενισχύσεις και τη δυνατότητα του ατόμου να ελέγχει τη ζωή του (Beukman, 2005).

Παρά το γεγονός ότι τα άτομα όλων των ηλικιών διαθέτουν υψηλό κέντρο ελέγχου, ορισμένα αδυνατούν να επιτύχουν έναν ισχυρό συσχετισμό ανάμεσα στη συμπεριφορά τους και στα γεγονότα που λαμβάνουν χώρα στη ζωή τους. Παρατηρούνται μεγάλες και σημαντικές διαφορές στις αντιλήψεις των ατόμων για τα αίτια των πραγμάτων. Τέτοιου είδους διαφορές έχουν ως αποτέλεσμα την έλλειψη ομοιομορφίας στις αντιλήψεις και τις πεποιθήσεις των ατόμων για τη σχέση αιτίου – αποτελέσματος, όχι μόνο για την προσωπική τους ζωή, αλλά και για τη συμπεριφορά των άλλων (Basim et al., 2010). Με βάση τη θεωρία του Rotter, η διάκριση του κέντρου ελέγχου σε εσωτερικό και εξωτερικό δεν αποτελεί μία στεία τυπολογική αναφορά στον τομέα της Ψυχολογίας, αλλά πρόκειται για τα δύο άκρα ενός συνεχούς χαρακτηριστικού της προσωπικότητας του ατόμου (Στάμου, 2013). Όταν οι συνθήκες του περιβάλλοντος, όπου ζει το άτομο, δεν επαρκούν για να εξηγήσουν πλήρως ή έστω σε ικανοποιητικό βαθμό τα αίτια της επιτυχίας ή της αποτυχίας μιας πράξης, το άτομο επιστρατεύει το κέντρο ελέγχου για να το επιτύχει. Ως εκ τούτου, παρουσιάζεται η διάκριση του κέντρου ελέγχου σε δύο μεγάλες κατηγορίες: το εσωτερικό και το εξωτερικό κέντρο ελέγχου (Basim et al., 2010).

1.2.1 Εσωτερικό Κέντρο Ελέγχου

Το εσωτερικό κέντρο ελέγχου (internal locus of control) είναι μία από τις μεταβλητές της ανθρώπινης προσωπικότητας και ψυχοσύνθεσης, οι οποίες έχουν αποτελέσει αντικείμενο μελέτης αρκετών επιστημών, όπως για παράδειγμα η Ψυχολογία και οι κοινωνικές επιστήμες (Rotter, 1989). Στη διεθνή βιβλιογραφία το εσωτερικό κέντρο ελέγχου έχει μελετηθεί σε συνδυασμό με άλλες μεταβλητές, οι οποίες παρουσιάζουν κοινωνικό ενδιαφέρον, όπως η ανεξαρτησία του ατόμου, ο

αυτοέλεγχος, η εκπαίδευση, το θάρρος της ανάληψης ευθύνης ή ακόμη και η μείωση του άγχους (Chubb, Fertman & Ross, 1997).

Τα άτομα με ισχυρό εσωτερικό κέντρο ελέγχου, βάσει ερευνών, εμφανίζουν ορισμένα κοινά χαρακτηριστικά στην προσωπικότητα και στον τρόπο δράσης τους. Αναλυτικότερα, σύμφωνα με τις Arakeri και Sunagar (2017) τα άτομα που έχουν πιο ισχυρό το εσωτερικό κέντρο ελέγχου δε διστάζουν να λογοδοτήσουν για τις πράξεις τους ή για τα γεγονότα που τα αφορούν. Θεωρούν ότι η επίτευξη των θετικών και των αρνητικών αποτελεσμάτων είναι προϊόν της δικής τους προσπάθειας και μάλιστα αποκλειστικά (Arakeri & Sunagar, 2017). Αναγνωρίζουν την ευθύνη των πράξεών τους και καταβάλλουν σημαντικές προσπάθειες, ώστε να συμβάλλουν ενεργά στην επίλυση τυχόν προβλημάτων που θα κληθούν να αντιμετωπίσουν (Basim et al., 2010). Δεν επηρεάζονται εύκολα από σκέψεις και προτροπές τρίτων προσώπων, καθώς θεωρούν ότι είναι πολύ αποτελεσματικά και ότι η προσπάθεια και η αφοσίωση στην εργασία είναι δυνατό να επιφέρουν ουσιαστικές αλλαγές προς το καλύτερο στο περιβάλλον τους (Arakeri & Sunagar, 2017). Τα κίνητρα που οδηγούν τη συμπεριφορά τους είναι υψηλά, ενώ δεν ανέχονται εύκολα την καθοδήγηση και τη χειραγώγηση από εξωτερικούς παράγοντες, καθώς φοβούνται τις αρνητικές επιρροές και την αποτυχημένη έκβαση (Zaidi & Mohsin, 2013).

Ένα άτομο με εσωτερικό κέντρο ελέγχου νομίζει ότι το μέλλον αποτελεί προσωπική υπόθεση και ευθύνη του καθενός, πεποίθηση που ισχυροποιεί την πίστη στον εαυτό του και ενισχύει τη δράση του για ευνοϊκά αποτελέσματα (Arakeri & Sunagar, 2017). Ελπίζει ότι οι προσπάθειές του θα στεφθούν με απόλυτη επιτυχία και δε διστάζει να προσπαθήσει να επηρεάσει τους συνανθρώπους του προς το κοινό συμφέρον (Vijayashree & Jagdishchandrab, 2011). Μπροστά σε ένα αρνητικό αποτέλεσμα και τις συνέπειές του αυτό το είδος ατόμου δε στέκει απαθές, αλλά αναγνωρίζει το μερίδιο της ευθύνης του και προσπαθεί να βελτιώσει την κατάσταση (Basim et al., 2010). Η δυσαρέσκεια και τα δυσμενή σχόλια που επισύρει μια αποτυχία μπορούν να αποφευχθούν με δικές του πρωτοβουλίες (Basim et al., 2010), επειδή πιστεύει βαθιά ότι η σκληρή προσπάθεια είναι ο δρόμος που οδηγεί στην επιτυχία (Arakeri & Sunagar, 2017).

Στον τομέα των προσωπικών σχέσεων τα άτομα με εσωτερικό κέντρο ελέγχου εμφανίζονται να είναι περισσότερο ανεξάρτητα, με μεγαλύτερη αυτοπεποίθηση και για τον εαυτό τους έχουν την εντύπωση ότι είναι πιο αποτελεσματικά σε σύγκριση με τα άτομα που έχουν εξωτερικό κέντρο ελέγχου (Dinçyürek et al., 2012). Δε

φοβούνται να εκφράσουν τα συναισθήματά και τις σκέψεις τους, ακόμα κι όταν υπάρχει ο κίνδυνος αυτό να στραφεί εναντίον τους, ενώ δε φαίνονται να τα απασχολεί η γνώμη και η έγκριση των άλλων για τις πράξεις τους (Basim et al., 2010). Σε γενικές γραμμές, καταφέρνουν να διατηρούν υγιείς διαπροσωπικές σχέσεις και η συναισθηματική τους ζωή χαρακτηρίζεται από υγεία και σταθερότητα. Δίνουν και επιζητούν την ειλικρίνεια στην προσπάθειά τους να κρατήσουν ανέπαφες και βαθιές τις σχέσεις τους με τα άλλα άτομα που τα περιβάλλουν (Dinçyürek et al., 2012) και συνάμα φροντίζουν ιδιαίτερα την ευρωστία του σώματος και της ψυχής τους (Basim et al., 2010).

Όροι, όπως ο «αυτοέλεγχος» και η «αυτοδιάθεση», θα μπορούσαν να αποτελέσουν συνώνυμα του εσωτερικού κέντρου ελέγχου. Αυτό οφείλεται στο γεγονός, σύμφωνα με τους Zaidi και Mohsin (2013), ότι τα «εσωτερικά» άτομα ενδέχεται να αισθανθούν άβολα και άσχημα αν μειώσουν την ένταση των προσπαθειών τους. Νιώθουν ότι βαδίζουν με αστάθεια και η ψυχολογία τους βιάζεται, όταν η προσπάθειά τους υποβαθμίζεται. Θα μπορούσαν πολύ εύκολα τα άτομα αυτά να γίνουν νευρωτικά και νευρικά ή ακόμα και να αντιμετωπίσουν συμπτώματα κατάθλιψης, στις περιπτώσεις που ζουν σε ένα περιβάλλον που δεν είναι ευνοϊκό. Υπό αυτές τις συνθήκες, η συμπεριφορά τους αλλάζει με αρνητικό πρόσημο, καθώς απαιτούν, όχι πάντοτε με αποδεκτό τρόπο, αλλαγή του υφιστάμενου περιβάλλοντος και μετατροπή του σε ένα νέο, το οποίο θα τα επηρεάσει θετικά και θα τα βοηθήσει να επιτύχουν (Zaidi & Mohsin, 2013).

Τα «εσωτερικά» άτομα προσπαθούν να ελέγξουν όσο περισσότερο μπορούν τα ερεθίσματα που δέχονται από το περιβάλλον τους ή τις αλλαγές που ενδεχομένως συμβαίνουν, έτσι ώστε να οργανώσουν πιο αποτελεσματικά τη μελλοντική τους συμπεριφορά (Basim et al., 2010). Επιχειρούν να αξιοποιήσουν οποιαδήποτε πληροφορία προσλαμβάνουν από το κοινωνικό τους περιβάλλον, για να κατορθώσουν να το επιβλέψουν καλύτερα, ενώ την ίδια στιγμή παρατηρούν επακριβώς τους περιβαλλοντικούς δείκτες, δεδομένου ότι επιδίδονται σε ένα διαρκές κυνήγι πληροφοριών σχετικών με το θέμα που τους αφορά (Jain & Singh, 2008). Επιδεικνύουν ιδιαίτερο ζήλο στην αναζήτηση γνώσεων, οι οποίες θα τους χρησιμεύσουν, προκειμένου να αναλύσουν και να εξηγήσουν την τωρινή συμπεριφορά τους και τέλος να διαμορφώσουν τις μελλοντικές τους συμπεριφορές και πράξεις (Vijayashree & Jagdishchandrab, 2011).

Τα «εσωτερικά» άτομα, αντιδρούν με περισσότερο ενθουσιασμό όταν οι συνθήκες του περιβάλλοντος μεταβάλλονται ευνοϊκά για τα ίδια, ενώ δίνουν περισσότερη βαρύτητα στις προσωπικές τους ικανότητες και δεξιότητες, όπως επίσης και στα επιτεύγματά τους ή τα λάθη τους (Basim et al., 2010). Αισθάνονται υπερηφάνεια για τις επιτυχίες τους και ντροπή για τα κακά αποτελέσματα των πράξεών τους και προσπαθούν να ασκούν μεγαλύτερο έλεγχο στη ζωή τους, με γνώμονα τις γνώσεις που εκμαιεύουν από το περιβάλλον και τους γύρω τους (Smith, 2003). Τα άτομα με υψηλότερο αυτό το κέντρο ελέγχου συμπεριφέρονται πιο συγκρατημένα, ελέγχουν τις αντιδράσεις τους και επικεντρώνονται στους στόχους τους, ώστε να τους επιτύχουν στο μέγιστο βαθμό (Vijayashree & Jagdishchandrab, 2011). Πιστεύουν ότι η πιθανότητα να επιτύχουν τους στόχους που θέτουν κάθε φορά συνδέεται άμεσα με την προσπάθεια που καταβάλλουν, εκμεταλλευόμενα, παράλληλα, τη γνώση και τις ικανότητές που κερδίζουν όποτε αντιμετωπίζουν παρόμοιες καταστάσεις (Basim et al., 2010).

Ο Spector (1982) θεωρεί ότι τα άτομα στα οποία κυριαρχεί το εσωτερικό κέντρο ελέγχου μπορούν να ασκήσουν σοβαρό έλεγχο στον εργασιακό τους χώρο, δεδομένου ότι ο έλεγχος είναι αυτός που φέρνει τα επιθυμητά αποτελέσματα και τις θετικές ενισχύσεις (Spector, 1982). Για τα άτομα αυτά η επιβράβευση προκύπτει από τη σωστή εφαρμογή του ελέγχου και για το λόγο αυτό θα μπορούσαν να τον αξιοποιήσουν προς όφελός τους σε τομείς, όπως η εργασία. Σε αυτόν τον τομέα τρέφουν πιο υψηλές προσδοκίες, είναι πιο ικανοποιημένα και επιλέγουν να εμπλέκονται με ουσιαστικό τρόπο και να λαμβάνουν καθοριστικές αποφάσεις (Basim et al., 2010). Σύμφωνα με τη Huizing (2015), ειδικά σε εργασίες και επαγγέλματα, στα οποία η πρωτοβουλία είναι σημαίνουσας σημασίας, τα «εσωτερικά» άτομα είναι πολύ πιθανό να επιτύχουν καλύτερη απόδοση (Huizing, 2015). Ιδιαίτερα, στα «εσωτερικά» άτομα αρέσει να ασχολούνται και να αφιερώνουν χρόνο σε δραστηριότητες με εκπαιδευτικό χαρακτήρα και περιεχόμενο (Dinçyürek et al., 2012). Σύμφωνα με τα αποτελέσματα διαφόρων ερευνών, τα άτομα με εσωτερικό κέντρο ελέγχου είναι πιο πιθανό να είναι περισσότερο αποτελεσματικά σε συγκεκριμένες εργασίες. Αναλυτικότερα, αποδίδουν καλύτερα σε θέσεις εργασίας όπου γίνεται επεξεργασία πολύπλοκων πληροφοριών και απαιτούν υψηλά κίνητρα. Επιπλέον, θεωρούνται καλύτερα σε διοικητικά καθήκοντα και εποπτικές θέσεις. Εργασίες που απαιτούν τεχνικές δεξιότητες ή εξειδικευμένες γνώσεις και κατάρτιση, θεωρούνται πιο θελκτικές για τα άτομα αυτά (Beukman, 2005).

1.2.2 Εξωτερικό Κέντρο Ελέγχου

Το εξωτερικό κέντρο ελέγχου (external locus of control), όπως και το εσωτερικό, έχει μελετηθεί σε ευρεία κλίμακα, με σκοπό να διαφανούν τα χαρακτηριστικά των ατόμων, στα οποία υπερτερεί. Τα χαρακτηριστικά αυτά αφορούν την προσωπικότητα των λεγόμενων «εξωτερικών» ατόμων, τη σωματική και ψυχική τους υγεία, ενώ επεκτείνονται και στο ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον, όπως επίσης και στον εργασιακό χώρο.

Σε γενικές γραμμές, τα άτομα που πιστεύουν ότι έχουν πιο ισχυρό το εξωτερικό κέντρο ελέγχου τρέφουν την πεποίθηση ότι οι ενισχύσεις που λαμβάνουν στη ζωή τους, ανεξάρτητα από αν έχουν θετικό ή αρνητικό πρόσημο, δεν προκύπτουν ως αποτέλεσμα των δικών τους προσπαθειών και ενεργειών. Αντίθετα, αποδίδουν την έκβαση των γεγονότων στην τύχη και τις χαρακτηρίζουν ως συμπτώσεις, ενώ θεωρούν ότι πέτυχαν ή απέτυχαν σε μια κατάσταση, επειδή απλά βρέθηκαν στο σωστό μέρος την κατάλληλη στιγμή (Basim et al., 2010). Στις περισσότερες περιπτώσεις αποτελούν μέλη οικογενειών, οι οποίες αντιμετωπίζουν οικονομικές δυσκολίες και κατατάσσονται στα χαμηλά στρώματα του κοινωνικού ιστού. Επιπλέον, σε αυτού του είδους τα οικογενειακά περιβάλλοντα, σύμφωνα με τη βιβλιογραφία, δεν υπάρχει επαρκής έλεγχος των καταστάσεων της ζωής (Vijayashree & Jagdishchandrab, 2011).

Τα «εξωτερικά» άτομα θεωρούν ότι τα αποτελέσματα των πράξεών τους επηρεάζονται και εν τέλει εξαρτώνται από τον έλεγχο και τις παρεμβάσεις τρίτων προσώπων ή παραγόντων, με αποτέλεσμα να ασκούν λίγο ή καθόλου έλεγχο στην καθημερινή τους ζωή (Cascio, Magnano, Elastico, Costantino, Zapparrata & Battiato, 2014). Θεωρείται κατά κύριο λόγο ότι αντιμετωπίζουν τα πράγματα με παθητικό τρόπο και τείνουν να επιλέγουν το ρόλο του απλού θεατή και παρατηρητή, ενόσω τα γεγονότα εξελίσσονται, ενώ κάποιες φορές αισθάνονται ανήμπορα να αλλάξουν το ρου της ιστορίας, μένοντας τελικά αμέτοχα (Arakeri & Sunagar, 2017). Κατά πολλούς, νιώθουν ότι οι ικανότητες και οι δεξιότητές τους είναι ανεπαρκείς να συμβάλλουν στη διαμόρφωση διαφορετικών συνθηκών και ως εκ τούτου τηρούν στάση αναμονής για τις συνέπειες και μοιρολατρικά αντιμετωπίζουν τις δυσμένειες (Δίκης, 2013).

Τα άτομα με ισχυρό εξωτερικό κέντρο ελέγχου στις περιπτώσεις που η έκβαση των πραγμάτων είναι αρνητική, συνηθίζουν να επιρρίπτουν ευθύνες στους άλλους και να αποσιωπούν το προσωπικό τους μερίδιο ευθύνης (Dinçyürek et al., 2012). Αντιμετωπίζουν μεγάλες δυσκολίες στο να διακρίνουν αν το τελικό αποτέλεσμα μιας πράξης πηγάζει από την προσωπική τους προσπάθεια ή την προσπάθεια κάποιου άλλου. Για το λόγο αυτό δεν καταβάλλουν επίμονες προσπάθειες και δεν αγωνιούν για την επιτυχή έκβαση μιας πράξης, ενώ έχουν την τάση να νιώθουν δυστυχημένα και απελπισμένα, επειδή κάποιος άλλος δίνει τις κατευθυντήριες γραμμές στη ζωή τους, με αποτέλεσμα να την κατευθύνει, όπως εκείνος επιθυμεί (Basim et al., 2010).

Ακόμη, τα «εξωτερικά» άτομα επιλέγουν να κατηγορούν τις ίδιες τις καταστάσεις και τους συνανθρώπους τους για όλες τις δύσκολες καταστάσεις που καλούνται να αντιμετωπίσουν κατά τη διάρκεια της ζωής τους (Arakeri & Sunagar, 2017). Για τα άτομα αυτής της κατηγορίας, η ζωή και τα αποτελέσματά της βρίσκονται εκτός του πεδίου ελέγχου του ατόμου και σύμφωνα με έρευνες η προσωπικότητά τους συνδέεται με άμεσο ή έμμεσο τρόπο με χαρακτηριστικά που δεν είναι θεμιτά για τα περισσότερα άτομα. Τέτοια χαρακτηριστικά είναι η πιο εύκολη συμμόρφωση απέναντι στους κανόνες και τις επιταγές της εξουσίας, η συμπεριφορά που προκαλεί προβλήματα στην παραγωγικότητα του ατόμου και του συνόλου, όπως επίσης και η συναισθηματική αστάθεια (Huizing, 2015). Ακόμη, όταν έρχονται αντιμέτωπα με την επιτυχία και την αποτυχία αποφεύγουν να βιώσουν και να εκφράσουν έντονα συναισθήματα (Smith, 2003) και νιώθουν ανίκανα να δράσουν εποικοδομητικά υπό αντίξοες συνθήκες και να κατορθώσουν να αλλάξουν την υφιστάμενη κατάσταση (status quo), βασιζόμενα στις δικές τους δυνάμεις (Arakeri & Sunagar, 2017).

Σημαίνοντα ρόλο στο εξωτερικό κέντρο ελέγχου διαδραματίζει ο παράγοντας «τύχη». Τα «εξωτερικά» άτομα θεωρούν την τύχη ως έναν παράγοντα που επηρεάζει και καθορίζει γεγονότα σημαντικά στη ζωή τους, ενώ παράλληλα βάζουν υψηλούς στόχους, τους οποίους δύσκολα μπορούν να επιτύχουν, θεωρώντας την τύχη ως ένα «ελαφρυντικό» στην περίπτωση της αποτυχίας (Basim et al., 2010). Άλλωστε, αποτελεί συνηθισμένη τους τακτική να ψάχνουν συνεχώς τις ευθύνες για την επιτυχία ή την αποτυχία τους σε τρίτους παράγοντες, όπως η μοίρα (Zaidi & Mohsin, 2013) και δε διστάζουν να αναθέσουν τη διαχείριση αγχογόνων και δυσάρεστων καταστάσεων σε άλλα άτομα, διότι δυσκολεύονται ακόμα και να αντιδράσουν

(Νικολάου, 2013). Ταυτόχρονα, η συμπεριφορά τους είναι πιθανό να επιφέρει τόσο θετικά όσο και αρνητικά αποτελέσματα και για το λόγο αυτό αποφεύγουν να αναλάβουν τις ευθύνες που τους αναλογούν και τα αποδίδουν όλα στην τύχη, τη μοίρα ή το Θεό και όχι στην προσωπική τους προσπάθεια (Arakeri & Sunagar, 2017· Khan, 2011).

Σύμφωνα με έρευνες, το εξωτερικό κέντρο ελέγχου έχει επιδράσεις και στην ψυχοσωματική υγεία του ατόμου. Συγκεκριμένα, ένα τέτοιο άτομο έχει πολύ περισσότερες πιθανότητες να βιώνει άγχος και στρες, οδηγούμενο σε συμπτώματα κατάθλιψης, σε σύγκριση με ένα άτομο που έχει πιο ισχυρό το εσωτερικό κέντρο ελέγχου (Cascio et al., 2014· Στάμου, 2013). Κατά βάθος αυτό που θέλει είναι μια ζωή ευχάριστη, με εύκολες και όμορφες καταστάσεις, όπου μπορεί να χαλαρώνει και να ηρεμεί (Zaidi & Mohsin, 2013). Το άγχος και στη συνέχεια η κατάθλιψη οφείλονται στην πεποίθησή των «εξωτερικών» ατόμων ότι δεν έχουν τη δύναμη και την ικανότητα να εμποδίσουν τα αρνητικά αποτελέσματα (Basim et al., 2010). Τα «εξωτερικά» άτομα ζητούν βοήθεια για να καταπολεμήσουν το άγχος και να αντιμετωπίσουν τα καταθλιπτικά συμπτώματα (Vijayashree & Jagdishchandrab, 2011). Έχουν καταγραφεί και άλλες σύνοδες ψυχοφυσιολογικές διαταραχές, όπως η χαμηλή αυτοεκτίμηση, οι κεφαλαλγίες (Basim et al., 2010), η απορριπτική συμπεριφορά και η επιθετικότητα (Vijayashree & Jagdishchandrab, 2011).

Έχουν παρατηρηθεί επιδράσεις του ισχυρού εξωτερικού κέντρου ελέγχου και στο κοινωνικό περιβάλλον του ατόμου. Τα άτομα αυτής της κατηγορίας δεν αναζητούν εύκολα πληροφορίες για θέματα που τα απασχολούν και αυτό οφείλεται στο γεγονός ότι πιστεύουν πως δεν ελέγχουν επαρκώς τα τεκταινόμενα στο περιβάλλον τους (Jain & Singh, 2008). Συμβιβάζονται σχετικά εύκολα με τις επιταγές της κοινωνίας και υπακούνε στους κανόνες και τους νόμους που διέπουν τη λειτουργία της. Δεν παίρνουν πρωτοβουλίες και φαίνονται ευχαριστημένα να ζουν με τη βούληση και τις αποφάσεις της πλειοψηφίας. Γενικά, θεωρούνται περισσότερο ευκολόπιστα και λιγότερο επιφυλακτικά σε σχέση με εκείνα που έχουν πιο ισχυρό το εσωτερικό κέντρο ελέγχου (Dinçyürek et al., 2012). Στον εργασιακό τομέα, τα «εξωτερικά» άτομα παρουσιάζουν χαμηλότερα ποσοστά ικανοποίησης από την εργασία τους, γεγονός που οφείλεται στο έντονο άγχος, ενώ δεν εκτελούν τα καθήκοντά τους με επιμονή, αλλά παραιτούνται εύκολα, λόγω των δυσκολιών (Smith, 2003). Έχουν την τάση να επιλέγουν και να αποδίδουν πιο αποτελεσματικά σε επαγγέλματα και εργασίες, όπου χρειάζεται άρτια δομή και οργάνωση, επειδή η

ρουτίνα λειτουργεί ως μια εξωτερική πηγή ελέγχου για τα άτομα αυτά και ως εκ τούτου επιφέρει ευνοϊκά αποτελέσματα (Huizing, 2015).

1.3 Παράγοντες Διαμόρφωσης του Κέντρου Ελέγχου

Τα ψυχικά χαρακτηριστικά εκ φύσεως δεν είναι σταθερά, αλλά ευμετάβλητα και σαφώς διαφοροποιούνται από άτομο σε άτομο. Η ψυχοσύνθεση του ατόμου παρουσιάζει πολλές μεταβολές κατά τη διάρκεια της ζωής του, καθώς δέχεται επιρροές από το περιβάλλον του και βιώνει εμπειρίες, θετικές και αρνητικές, οι οποίες μπορούν να του προκαλέσουν πολλές αλλαγές. Στη διεθνή βιβλιογραφία έχει μελετηθεί αν το κέντρο ελέγχου ενός ατόμου παραμένει σταθερό στο πέρασμα του χρόνου κι αν όχι, ποιοι είναι οι παράγοντες εκείνοι που το επηρεάζουν και το μεταβάλλουν. Τα αποτελέσματα των διαφόρων ερευνών έδειξαν ότι συχνά οι απόψεις των ερευνητών συγκλίνουν σε ορισμένα σημεία και διαφοροποιούνται σε κάποια άλλα.

Πιο συγκεκριμένα, το 1981 ο Lefcourt διαπίστωσε σε έρευνά του ότι σε ορισμένες περιστάσεις υπερισχύει το εσωτερικό κέντρο ελέγχου και σε κάποιες άλλες το εξωτερικό, γεγονός που εξαρτάται από την ψυχοσύνθεση του εκάστοτε ατόμου. Λίγα χρόνια αργότερα, ο Stickland (1989) έδειξε ότι δεν είναι σαφές αν ένα άτομο διαθέτει ισχυρότερο εσωτερικό ή εξωτερικό κέντρο ελέγχου. Πολύ σημαντική επιρροή στη διαμόρφωση του κέντρου ελέγχου παρουσιάζει η ηλικία του ατόμου, καθώς σύμφωνα με τον Skinner (1990) φάνηκε ότι παιδιά που βρίσκονταν στη μέση παιδική ηλικία, κατάφεραν μέσα σε μια ποικιλία εσωτερικών και εξωτερικών αιτιών να κάνουν εύστοχες διακρίσεις (Knudsen, 1993). Στη βιβλιογραφία δε φάνηκε κάποια αξιοσημείωτη συσχέτιση ανάμεσα στο κέντρο ελέγχου και σε προβλήματα συμπεριφοράς κυρίως σε άτομα εφηβικής ηλικίας, ενώ δε φάνηκε να επηρεάζονται οι κοινωνικές τους επιθυμίες (Chubb et al., 1997).

Ένα ερώτημα που απασχόλησε την επιστημονική κοινότητα ήταν αν το κέντρο ελέγχου ενός ατόμου θα μπορούσε να μεταβληθεί μέσα από προγράμματα παρεμβάσεων. Συγκεκριμένα, οι Chubb et al. (1997) βρήκαν ότι ένα ψυχοεκπαιδευτικό πρόγραμμα παρέμβασης που εφαρμόστηκε σε μια ομάδα εφήβων δεν προκάλεσε σημαντικές αλλαγές στο κέντρο ελέγχου τους, μετά την πάροδο 6 μηνών. Σε άλλες έρευνες φάνηκε ότι μπορεί να επηρεαστεί το εξωτερικό κέντρο

ελέγχου και να γίνει περισσότερο εσωτερικό, αλλά η προσωπικότητα του ατόμου δεν είναι και τόσο εύκολο να μεταβληθεί, έστω και μακροπρόθεσμα (Chubb et al., 1997). Επιπλέον, οι κοινωνικές συνθήκες, εντός των οποίων ζει και δραστηριοποιείται ένα άτομο, υπάρχει η πιθανότητα να επηρεάσουν τη διαμόρφωση του κέντρου ελέγχου του, καθώς σε συνθήκες κοινωνικής αστάθειας η πλειοψηφία θεωρεί ότι αδυνατεί να ελέγξει πλήρως τη συμπεριφορά της και έρχεται αντιμέτωπη με την αποτυχία (Ιατρούδης, 2013).

1.4 Μέτρηση του Κέντρου Ελέγχου

Το κέντρο ελέγχου, όπως και άλλα ψυχολογικά χαρακτηριστικά του ατόμου, είναι δυνατό να μετρηθεί μέσω της χρήσης σύγχρονων ψυχολογικών εργαλείων. Ο περιορισμός που συναντάται συχνά σε τέτοιου είδους έρευνες είναι το γεγονός ότι κάποια από τα αξιοποιήσιμα ψυχοτεχνικά εργαλεία προσφέρουν μια επιφανειακή προσέγγιση των υπό διερεύνηση χαρακτηριστικών του ατόμου και ως εκ τούτου είναι υπαρκτός ο κίνδυνος ύπαρξης μεγάλου ποσοστού λάθους. Παράλληλα, υπάρχουν μεταβλητές, οι οποίες μπορεί να είναι ανακριβείς και να οδηγήσουν την έρευνα σε εσφαλμένα συμπεράσματα (Beukman, 2005). Για παράδειγμα, σε μια έρευνα όπου διερευνώνται πολιτιστικοί παράγοντες, η μετάφραση ενός εργαλείου για τη μέτρηση του κέντρου ελέγχου υπάρχει η πιθανότητα να το καταστήσει ανεπαρκές στην περίπτωση που δεν έχει προηγηθεί η τεκμηρίωση του στο συγκεκριμένο πολιτισμό στον οποίο χρησιμοποιείται (Huijzing, 2015).

Κατά τη διάρκεια των τελευταίων δεκαετιών αναπτύχθηκαν διάφορα εργαλεία μέτρησης του κέντρου ελέγχου, τα οποία δέχτηκαν αρκετές τροποποιήσεις και μεταβολές, σε μια προσπάθεια να είναι όσο το δυνατό πιο αξιόπιστα και να αποτυπώνουν με ακρίβεια το συγκεκριμένο ψυχολογικό χαρακτηριστικό του ατόμου. Το πιο γνωστό εργαλείο είναι η Κλίμακα Μέτρησης Εσωτερικού-Εξωτερικού Κέντρου Ελέγχου (Internal-External Locus of Control / I-E), την οποία ανέπτυξε πρώτος ο Rotter το 1966. Το συγκεκριμένο εργαλείο είναι ευρέως διαδεδομένο στις κοινωνικές επιστήμες και μετρά την εσωτερικότητα σε σχέση με την εξωτερικότητα στην ψυχοσύνθεση ενός ατόμου. Η πρωτότυπη εκδοχή αποτελείται από 23 θέσεις με έξι επιπλέον στοιχεία, που ονομάζονται και «στοιχεία πλήρωσης» (Beukman, 2005). Το εν λόγω εργαλείο μέτρησης όταν πρωτοεμφανίστηκε αντιμετωπίστηκε ως ένα

μονοδιάστατο μέτρο και οι μελέτες στις οποίες χρησιμοποιήθηκε τα επόμενα χρόνια επέλεξαν μια πιο πολυδιάστατη προσέγγιση (Van Wijk, 2013).

Εκτός από την κλίμακα μέτρησης του κέντρου ελέγχου του Rotter, έχουν αναπτυχθεί κι άλλα όργανα μέτρησης για να εξετάσουν το εσωτερικό και εξωτερικό κέντρο ελέγχου ενός ατόμου. Τα πιο σημαντικά είναι:

- Η κλίμακα μέτρησης των προτιμήσεων δραστηριοτήτων σε συνθήκες αναγκαστικής επιλογής, που ανέπτυξε ο Schneider (1968).
- Το όργανο μέτρησης και αξιολόγησης του εσωτερικού σε σύγκριση με το εξωτερικό κέντρο ελέγχου του Dies (1968), που βασίστηκε σε ιστορίες του TAT.
- Ο Δείκτης Εσωτερικού Ελέγχου (ICI) του Duttweiler (1984), που επικεντρώθηκε στους ενήλικες.

Επιπρόσθετα, υπάρχουν κι άλλα όργανα μέτρησης, που χρησιμοποιήθηκαν λιγότερο στη διεθνή βιβλιογραφία, όπως:

- James's I-E scale (1957),
- Bialer's questionnaire on locus of control (1961),
- Dean's estrangement scale (1969),
- The Nowicki-Strickland locus of control scale (1973),
- Reid-Ware's trifactor I-E scale (1974),
- Stanford's pre-school I-E scale (1974) και
- Crandall's questionnaire on responsibility for intellectual performance (Beukman, 2005).

2. ΣΤΑΣΗ ΑΠΕΝΑΝΤΙ ΣΤΑ ΑΤΟΜΑ ΜΕ ΑΝΑΠΗΡΙΑ

2.1 Εννοιολογικός προσδιορισμός του όρου «στάσεις»

Ο όρος «στάση» στη διεθνή βιβλιογραφία αντιστοιχεί στον όρο «attitude». Εμφανίστηκε για πρώτη φορά κατά το 15^ο και το 16^ο αιώνα και χρησιμοποιούνταν προκειμένου να περιγραφεί η ανθρώπινη μορφή που αποδίδονταν σε αγάλματα και ζωγραφίες καλλιτεχνών της εποχής. Με το πέρασμα των χρόνων και των αιώνων δόθηκε στον όρο μία επιπλέον σημασία, σύμφωνα με την οποία η στάση αντιπροσωπεύει και τη στάση του σώματος, που εκφράζει την κατάσταση της ψυχολογίας και τη δράση ενός ατόμου (Βασιλειάδης, 2016). Οι στάσεις σε γενικές γραμμές παρουσιάζουν τη θετική ή αρνητική προσέγγιση και αντιμετώπιση ενός ατόμου απέναντι σε ένα ζήτημα, τις ιδέες του ή τις απόψεις που τρέφει για το ζήτημα αυτό. Η στάση ενός ατόμου ενδέχεται να αφορά και υλικά αντικείμενα, αθλητικές ομάδες, συμπεριφορές άλλων ατόμων ή ακόμα και πιο σύνθετες έννοιες, όπως η πολιτική και κομματική ιδεολογία (Θεοδωράκης, Ζουρμπάνος & Χατζηγεωργιάδης 2007).

Κατά καιρούς, πολλοί ερευνητές κατέβαλλαν προσπάθειες να ορίσουν με σαφήνεια το περιεχόμενο του όρου «στάσεις» και για το λόγο αυτό οι σημασίες που έχουν δοθεί στη συγκεκριμένη λέξη είναι αρκετές σε αριθμό και την ίδια στιγμή αντιφατικές σε ό,τι αφορά την επεξήγησή τους (Παπαστάμου, 2008). Έχει παρατηρηθεί ότι οι ερευνητές δεν έχουν καταφέρει να κατασκευάσουν έναν ομόφωνο και κοινώς αποδεκτό ορισμό των «στάσεων». Παρά το γεγονός αυτό, όμως, η πλειοψηφία των ερευνητών της διεθνούς και εγχώριας επιστημονικής κοινότητας φαίνεται ότι συμφωνεί στο θεμελιώδη ρόλο της «αξιολόγησης», η οποία αποτελεί ίσως το κεντρικότερο χαρακτηριστικό της έννοιας «στάση» (Κοκκινάκη, 2006).

Πιο αναλυτικά, ένας από τους πρώτους ερευνητές που επιχείρησε να προσδιορίσει εννοιολογικά την έννοια των στάσεων ήταν ο Allport (1935), ο οποίος τις περιέγραψε ως κάποιες καταστάσεις ετοιμότητας, νοητικής ή ψυχικής φύσεως, οι οποίες διαμορφώνονται μέσα από τις εμπειρίες του ατόμου και μπορούν να επιδράσουν δυναμικά με άμεσο ή έμμεσο τρόπο σε αντιδράσεις ενός ατόμου, σε αντικείμενα που το περιβάλλουν ή σε καταστάσεις που βιώνει (Allport, 1935).

Σύμφωνα με την προσέγγιση των Osgood, Suci και Tannenbaum (1957) οι στάσεις ορίζονται ως η προδιάθεση ενός ατόμου να αντιδράσει με έναν συγκεκριμένο τρόπο, η οποία διαφοροποιείται από αντίστοιχες καταστάσεις ετοιμότητας, επειδή προετοιμάζει το έδαφος για μια αντίδραση με αξιολογικό χαρακτήρα (Osgood, Suci & Tannenbaum, 1957). Παράλληλα, ένας ακόμη ορισμός των στάσεων δηλώνει ότι η εκάστοτε στάση είναι μια προδιάθεση που το άτομο έχει την ικανότητα να μάθει και καθορίζει αν η αντίδρασή του απέναντι σε κάποιο αντικείμενο θα έχει θετική ή αρνητική χροιά (Θεοδωράκης κ. συν., 2007). Οι Eagly και Chaiken (1993) θεώρησαν ότι οι στάσεις αντιπροσωπεύουν την ευνοϊκή ή δυσμενή αξιολόγηση ενός ατόμου σχετικά με ένα αντικείμενο και είναι μια έμφυτη ψυχολογική τάση σε κάθε άτομο (Eagly & Chaiken, 1993).

Κινούμενοι στο ίδιο μήκος κύματος, οι Hein, Grumm και Fingerle (2011) θεωρούν ότι οι στάσεις αποτελούν ένα σύστημα θετικών και αρνητικών αξιολογήσεων απέναντι σε άλλα άτομα, υλικά αντικείμενα και ιδέες, το οποίο παραμένει σταθερό και προκαλεί αλλαγές στο συναισθηματικό, νοητικό και συμπεριφοριστικό τομέα του ατόμου (Hein, Grumm & Fingerle, 2011). Οι στάσεις, ακόμη, συγκροτούν μια ομάδα γνωστικών διεργασιών και πεποιθήσεων, η οποία δέχεται άμεσες επιδράσεις από τα συναισθήματα του ατόμου και τον προϋδεάζουν, ώστε να αντιδράσει με μια συγκεκριμένη συμπεριφορά (Slininger, Sherrill & Jankowski, 2000). Σύμφωνα με τον Thurstone (1928), οι στάσεις δεν είναι παρά όλα εκείνα τα συναισθήματα, οι προτιμήσεις, οι προκαταλήψεις, οι φόβοι, οι απειλές, οι πεποιθήσεις, αλλά και οι ιδέες που έχει ένα άτομο για το κάθε τι, έμψυχο ή άψυχο (Thurstone, 1928). Οι Yazbeck, McVilly & Parmenter (2004) θεωρούν ότι στάση είναι ένας εσωτερικός μηχανισμός στον ψυχισμό του ατόμου ή μια μαθημένη διάθεση, που κινητοποιεί το άτομο να εστιάσει την προσοχή του σε ένα άλλο άτομο, όντας σε ένα περιβάλλον όπου μπορεί να προβεί στην κωδικοποίηση των εμπειριών του και να καθορίσει την ποιότητα και το είδος της συμπεριφοράς του (Yazbeck, McVilly & Parmenter, 2004).

Ο κάθε ένας από τους ανωτέρω ορισμούς φωτίζει και μια διαφορετική πλευρά του όρου των στάσεων, σε μια προσπάθεια της επιστημονικής κοινότητας να καταλήξει σε έναν ευρέως αποδεκτό ορισμό του όρου. Στη βιβλιογραφία υπάρχει ένας ορισμός, ο οποίος καταφέρνει να αποτυπώσει σε μεγάλο βαθμό το περιεχόμενο των στάσεων, αναφορικά με τη χρήση του τόσο στην καθημερινή ζωή των ατόμων όσο και στις επιστήμες και τις περιγράφει ως μια προδιάθεση ενός ατόμου να

αντιμετωπίζει με θετικό ή αρνητικό τρόπο πρόσωπα ή καταστάσεις. Πιο συγκεκριμένα, ο Ajzen (2008, όπ. αναφ. στη Μουρατίδου, 2017: 32) όρισε τις στάσεις ως «την τάση ενός ατόμου για θετική ή αρνητική ανταπόκριση απέναντι σε άλλα άτομα ή καταστάσεις ή αντικείμενα».

Οι στάσεις των ατόμων από τη φύση τους περικλείουν την ατομική αντίδραση μαζί με τη συλλογική απόκριση πολλών ατόμων σε ένα θέμα και αφορά τον τρόπο που επιλέγει κάποιος να αντιμετωπίσει παράγοντες και καταστάσεις του περιβάλλοντός του. Ο τρόπος αυτός αναφέρεται στην κατανόηση του θέματος, στην αξιολόγησή του από το ίδιο το άτομο και τέλος στις δράσεις που θα επιλέξει να εφαρμόσει επ' αυτού (Παπαστάμου, 2008). Οι εμπειρίες που βιώνει ένα άτομο κατά τη διάρκεια της ζωής του, προκαλούν γνωστικές και συναισθηματικές διεργασίες, οι οποίες με τη σειρά τους επηρεάζουν και καθορίζουν τη συμπεριφορά του. Ως εκ τούτου, ο καθένας διαμορφώνει τις στάσεις που θα τηρήσει στο εκάστοτε θέμα και τις επιστρατεύει, έτσι ώστε να εκφράσει τις απόψεις του και τα συναισθήματά του. Ένα άτομο μπορεί να «διδάξει» ή να «μεταλαμπαδεύσει» μια στάση σε κάποιο άλλο και έπειτα αυτή να παγιωθεί και να μονιμοποιηθεί, μέσω κατάλληλων εμπειριών, συναναστροφών και ποικίλων πληροφοριών (Θεοδωράκης κ. συν., 2007).

2.2 Δομή των Στάσεων

Η δομή των στάσεων έχει απασχολήσει εκτενώς την επιστημονική κοινότητα, καθώς έχει παρατηρηθεί ότι σχετίζεται άμεσα και σε μεγάλο ποσοστό με τα συναισθήματα, τις πεποιθήσεις και τέλος τη συμπεριφορά ενός ατόμου. Στη βιβλιογραφία υπάρχουν τρία μοντέλα που περιγράφουν τον τρόπο που δομούνται οι στάσεις, αν και το επικρατέστερο είναι το Τρισδιάστατο Μοντέλο (Κοκκινάκη, 2006). Συγκεκριμένα:

- Το Μονοδιάστατο Μοντέλο, σύμφωνα με το οποίο οι στάσεις είναι ένα αδιάκοπο, θετικό ή αρνητικό συναίσθημα κάποιου ατόμου απέναντι σε κάποιο άλλο ή ακόμα και σε κάποιο αντικείμενο ή μια κατάσταση που καλείται να αντιμετωπίσει (Cialdini, Petty & Cacioppo, 1981).
- Το Δισδιάστατο Μοντέλο, όπου οι στάσεις συγκροτούνται από δύο συγκεκριμένα χαρακτηριστικά, δηλαδή τις απόψεις και τις προσδοκίες. Ως

απόψεις θεωρούνται ορισμένες καταστάσεις, που έχουν γενικευμένη αξία και ως προσδοκίες εννοούνται οι προβλέψεις που κάνει ένα άτομο, σε συγκεκριμένα πλαίσια, για τα αποτελέσματα μιας εκδηλωμένης συμπεριφοράς (Millington, Leierer & Abadie, 2000).

- Το Τρισδιάστατο Μοντέλο (Three-Component Model), το οποίο αποτελεί και την πλέον σημαντική προσέγγιση των ερευνητών και θεωρείται ως το επικρατέστερο στις κοινωνικές επιστήμες. Πρεσβεύει ότι οι στάσεις συγκροτούνται από τρία δομικά στοιχεία: 1) το συναισθηματικό στοιχείο (affect), 2) το γνωστικό στοιχείο (cognition) και 3) το συμπεριφορικό στοιχείο (conation, behavioral) (Κοκκινάκη, 2006). Τα στοιχεία αυτά σε πολλές έρευνες συναντώνται και ως συνιστώσες.

Τα παραπάνω τρία δομικά στοιχεία των στάσεων, σύμφωνα με το Τρισδιάστατο Μοντέλο, βοηθούν το άτομο να αξιολογήσει με τον καλύτερο δυνατό τρόπο ένα εξωτερικό ερέθισμα και έπειτα να διαμορφώσει θετικές ή αρνητικές εντυπώσεις για το ερέθισμα αυτό. Κάθε μία από τις τρεις συνιστώσες αλληλεπιδρά σε πολλές περιπτώσεις με τις άλλες δύο και πραγματοποιείται έτσι ανταλλαγή πληροφοριών και στοιχείων, προκειμένου να εξασφαλιστεί ότι το άτομο θα διαμορφώσει μια στάση, που θα έχει κοινά στοιχεία με την ψυχοσύνθεση και τις εμπειρίες του. Ο διαχωρισμός των στάσεων στα εν λόγω δομικά στοιχεία εξυπηρετεί ένα διττό στόχο: αφενός, είναι πιο κατανοητά τα είδη των θεμάτων που θα πρέπει οι ερευνητές να μελετήσουν, με σκοπό να ανακαλύψουν τον τρόπο δημιουργίας και παγίωσης των στάσεων στην ανθρώπινη συμπεριφορά και ψυχολογία· αφετέρου, καταδεικνύει το πεδίο που κάθε φορά πρέπει να στοχεύσει κάποιος, στην προσπάθειά του να επιτύχει τροποποιήσεις ή ακόμη και μόνιμες αλλαγές στις στάσεις ενός συνανθρώπου του (Wetherell, 2005).

Το συναισθηματικό στοιχείο (συνιστώσα) χρησιμοποιείται από το άτομο, με σκοπό να εκφράζει με επάρκεια τα συναισθήματά του, τα οποία πηγάζουν από το αντικείμενο της στάσης (de Boer, Timmerman, Pijl, & Minnaert, 2012). Σύμφωνα με τους Θεοδωράκη και συν. (2007), το συναισθηματικό στοιχείο ενδέχεται να εκφράζει και τις προτιμήσεις ενός ατόμου σε σχέση πάντοτε με ένα αντικείμενο, που προκαλεί τη δημιουργία μιας στάσης. Παράλληλα, του δίνεται η δυνατότητα να φανερώσει τις προτιμήσεις και τις επιθυμίες του για το εν λόγω αντικείμενο, ενώ μέσω αυτού του στοιχείου, εκφράζει την εκτίμησή του και τα αισθήματα που τρέφει για το αντικείμενο (Θεοδωράκης κ. συν., 2007). Ιδιαίτερο ρόλο στη συναισθηματική συνιστώσα μιας στάσης διαδραματίζουν οι εμπειρίες ενός ατόμου, ήδη από τα πρώτα

χρόνια της ζωής του. Αυτό θα μπορούσε να χαρακτηριστεί εύλογο, καθώς μια ευχάριστη εμπειρία στο παρελθόν, σχετιζόμενη με ένα ερέθισμα του περιβάλλοντος, θα μπορούσε να επηρεάσει σημαντικά τη δημιουργία μιας εξίσου θετικής στάσης απέναντι σε ένα ερέθισμα παραπλήσιο με εκείνο του παρελθόντος (Wetherell, 2005).

Το γνωστικό στοιχείο (συνιστώσα) στη δομή μίας στάσης αναφέρεται γενικά στις γνώσεις και τις πεποιθήσεις που έχει αποκτήσει ένα άτομο σχετικά με ένα αντικείμενο (de Boer et al., 2012). Επίσης, εκφράζει όλα τα «πιστεύω» που έχει διαμορφώσει μέσα από τα βιώματά του (Θεοδωράκης κ. συν., 2007), ενώ αφορά και τις αναμνήσεις και τις ιδέες του σχετικά με ένα αντικείμενο. Οι μνήμες που έχει καταγράψει ο ανθρώπινος νους, ήδη από τα πρώτα χρόνια της ζωής, διαδραματίζουν έναν παθητικό ρόλο στη διαμόρφωση των στάσεων. Στις περισσότερες περιπτώσεις το άτομο δε γνωρίζει συνειδητά ότι προτού διαμορφώσει μία στάση για το κάθε τι, ο ψυχισμός του αυτόματα ανακαλεί όλες τις πληροφορίες (αναμνήσεις) που έχει αποθηκεύσει στο πέρασμα των χρόνων και θεωρεί σχετικές με το εκάστοτε αντικείμενο, όπως μια τραυματική εμπειρία ή οικογενειακή αξία, προκειμένου να το βοηθήσει να διαμορφώσει την πιο κατάλληλη στάση (Wetherell, 2005).

Το τρίτο δομικό στοιχείο (συνιστώσα) είναι το συμπεριφορικό στοιχείο, το οποίο σχετίζεται με τις προθέσεις που τρέφει ένα άτομο πριν εκδηλώσει μια συγκεκριμένη συμπεριφορά (de Boer et al., 2012). Οι δράσεις και οι ενέργειες στις οποίες προβαίνει ένα άτομο αποτελούν αποτέλεσμα των προδιαθέσεων του (Θεοδωράκης κ. συν., 2007). Οι στάσεις που διαμορφώνουν κατά καιρούς τα άτομα για διάφορα αντικείμενα επηρεάζονται σε μεγάλο βαθμό από το είδος της συμπεριφοράς που εκδήλωσε κάποιος άλλος στο παρελθόν, όταν κλήθηκε να αντιμετωπίσει μια παρόμοια κατάσταση. Διαμορφώνεται, επομένως, ένα μοτίβο συμπεριφοράς απέναντι σε παρεμφερείς καταστάσεις, όταν οι ίδιες συμπεριφορές εκδηλώνονται επανειλημμένα και κατ' επέκταση το άτομο σχηματίζει μια συγκεκριμένη στάση στην περίπτωση που θα βιώσει ανάλογες εμπειρίες. Η συμπεριφορική συνιστώσα, αποτελεί εδώ και δεκαετίες αντικείμενο μελέτης από διάφορους χώρους, όπως για παράδειγμα ο επιχειρηματικός, ο πολιτικός, ο κομματικός και ο διαφημιστικός, σε μια προσπάθεια να διαφανούν οι στάσεις της πλειοψηφίας των ατόμων απέναντι σε ένα αντικείμενο ή μία κατάσταση και να προβλεφθεί στο μέτρο του δυνατού η συμπεριφορά που θα εκδηλώσουν (Wetherell, 2005).

Το Τρισδιάστατο Μοντέλο, σύμφωνα με την κοινωνική ψυχολογία, αποτέλεσε τη βάση πάνω στην οποία αναπτύχθηκαν αξιολογικές έρευνες τα επόμενα χρόνια. Πιο συγκεκριμένα, δόθηκε ιδιαίτερη βαρύτητα στον αξιολογικό χαρακτήρα των στάσεων και σύμφωνα με τις νεότερες θεωρήσεις οι τρεις συνιστώσες (συναισθηματική, γνωστική και συμπεριφορική) αντιμετωπίζονται ως διεργασίες, που διαδραματίζουν καθοριστικό ρόλο στη διαμόρφωση των στάσεων ή θεωρούνται αντιδράσεις που προκαλούνται από την έκφραση των στάσεων, δηλαδή συνέπειες (Κοκκινάκη, 2006).

2.3 Λειτουργία των στάσεων

Ο τρόπος λειτουργίας των στάσεων έχει απασχολήσει πληθώρα ερευνητών, οι οποίοι έπειτα από αναλύσεις κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι οι στάσεις εξυπηρετούν ποικίλους σκοπούς και εκτελούν ορισμένες λειτουργίες. Σύμφωνα με τον Katz (1960) οι λειτουργίες των στάσεων είναι οι εξής:

- Προσαρμοστική/Ωφελιμιστική λειτουργία (adjustive, instrumental, utilitarian function): η συγκεκριμένη λειτουργία θεωρείται ως η σημαντικότερη, καθώς οι προσαρμοστικές στάσεις χαρακτηρίζονται από την ικανότητά τους να κερδίζουν θετικές συνέπειες και να αποφεύγουν τις αρνητικές.
- Γνωσιακή λειτουργία (knowledge function): αυτή η λειτουργία έχει ως βασικό της πυλώνα την ενδόμυχη ανάγκη του ατόμου να συγκροτεί και να διατηρεί μια αρκετά σφαιρική και οργανωμένη άποψη για το περιβάλλον, εντός του οποίου ζει και δραστηριοποιείται. Ο ρόλος των στάσεων στο σημείο αυτό έγκειται στη δυνατότητα που προσφέρουν στο άτομο να απλοποιεί στο μυαλό του την ιδέα που έχει για το κοινωνικό του περιβάλλον, στις περιπτώσεις που αυτό έχει δυσκολίες και ασάφειες.
- Λειτουργία εγω-προστασίας/διατήρησης αυτοσεβασμού/εξωτερίκευσης (ego-difensive/maintaining self-esteem/externalization function): βασίζεται στην αρχή της ψυχανάλυσης ότι κάθε άτομο κινητοποιεί ψυχικούς μηχανισμούς, όπως η άρνηση και η προβολή, στην προσπάθειά του να προστατεύσει τον εαυτό του έναντι επικίνδυνων εσωτερικών και εξωτερικών ερεθισμάτων.
- Λειτουργία έκφρασης αξιών/κοινωνικής ταυτότητας/ αξιολόγησης (values expression/social identity/valuation function): οι στάσεις που εντάσσονται σε

αυτή την κατηγορία λειτουργιών δίνουν το δικαίωμα στα άτομα να προβάλλουν τις ηθικές τους αξίες και αρχές, προσφέροντάς τους, παράλληλα, ιδιαίτερη ικανοποίηση. Η ικανοποίηση αυτή απορρέει από το γεγονός ότι τα άτομα μπορούν να εκφράσουν ελεύθερα τα συναισθήματα και τις απόψεις τους, επιβεβαιώνοντας έτσι την εικόνα που έχουν για τον εαυτό τους. Επιπλέον, με τις στάσεις που επιτελούν τη συγκεκριμένη λειτουργία το άτομο δύναται να εκφράσει και τις αξίες που πρεσβεύει μια ομάδα στην οποία εντάσσεται (Katz, 1960). Γενικότερα, οι στάσεις αυτές προσφέρουν πολλά πλεονεκτήματα στην ανάπτυξη υγιών κοινωνικών σχέσεων (Κοκκινάκη, 2006).

Αξιόλογος θεωρείται και ο διαχωρισμός των λειτουργιών των στάσεων, τον οποίο εισηγήθηκε ο Moscovici (1962), ο οποίος διακρίνει:

- Τη *γνωστική* λειτουργία, στην οποία το άτομο κατευθύνει στο μέγιστο που μπορεί την εκτίμηση, την αξιολόγηση και την αναγνώριση του αντικειμένου της στάσης.
- Την *ενεργειακή* λειτουργία, σύμφωνα με την οποία το κάθε άτομο έχει την ικανότητα να αποκρίνεται με συγκεκριμένη δύναμη, όντας κάτω από ορισμένες συνθήκες.
- Τη *ρυθμιστική* λειτουργία, η οποία και θεωρείται ως η πιο σημαντική στη συγκεκριμένη θεωρητική προσέγγιση και αναφέρεται στην επιτυχημένη προσπάθεια του ατόμου να εδραιώσει ισορροπημένη σχέση ανάμεσα στο ίδιο και στο περιβάλλον του. Σε αυτή τη λειτουργία ως στάση νοείται το σύστημα που ρυθμίζει την ορθή ανταλλαγή του ερεθίσματος και της απάντησης, με σκοπό να εξαχθούν σωστές πληροφορίες (Moscovici, 1962).

2.4 Μέτρηση των στάσεων

Η μέτρηση των στάσεων έχει απασχολήσει αρκετούς ερευνητές, καθώς μέσω αυτής, καθίσταται εφικτό να διαφανεί η ποιότητα των συναισθημάτων που τρέφει ένα άτομο για ένα «αντικείμενο» ή κατάσταση. Οι ερευνητές της Κοινωνικής Ψυχολογίας προχωρούν στη μέτρηση των στάσεων, προκειμένου να εντοπίσουν τις αιτίες που ευθύνονται για τη δημιουργία τους, να βρουν τον τρόπο με τον οποίο μεταβάλλονται

και τέλος να κατανοήσουν τις συνέπειες που έχουν στη συμπεριφορά ενός ατόμου ή μιας κοινωνικής ομάδας (Μποπότα, 2015). Ο τρόπος μέτρησης που επιλέγεται τις περισσότερες φορές είναι ο έμμεσος τρόπος και οι μέθοδοι που εφαρμόζονται κατά κύριο λόγο βασίζονται σε αυτοαναφορά. Με άλλα λόγια, δίνεται η δυνατότητα στα συμμετέχοντα άτομα να δηλώσουν με άμεσο τρόπο τις στάσεις τους, μέσω αυτοαναφοράς, απαντώντας σε ερωτήσεις κατάλληλα δομημένων κλιμάκων (Κοκκινάκη, 2006).

Εκτός, όμως, από την Κοινωνική Ψυχολογία οι στάσεις αποτελούν αντικείμενο έρευνας και άλλων κλάδων, όπως οι Πολιτικές Επιστήμες, η Κοινωνιολογία, οι Οικονομικές Επιστήμες κ.α. Οι στάσεις θα μπορούσαν να χαρακτηριστούν και ως άδηλες ψυχοκοινωνικές διεργασίες, οι οποίες βρίσκονται εν δυνάμει στον ψυχισμό του κάθε ατόμου, χωρίς να ενεργοποιούνται. Εκδηλώνονται μονάχα στην περίπτωση που το άτομο δεχθεί ισχυρά ερεθίσματα σχετικά με κάποιο αντικείμενο ή κάποιο άλλο πρόσωπο (Μποπότα, 2015). Οι ποσοτικές μέθοδοι είναι οι πιο διαδεδομένες στη μέτρηση των στάσεων, ενώ τα ερευνητικά εργαλεία που χρησιμοποιούνται αποτελούνται συνήθως από καταφατικές προτάσεις (δηλώσεις), με θετικό ή αρνητικό περιεχόμενο, οι οποίες αναφέρονται και σχετίζονται κάθε φορά με το «αντικείμενο» που προκαλεί τη δημιουργία της υπό μελέτης στάσης. Το υποκείμενο της έρευνας δηλώνει με τις προτάσεις αυτές τα θετικά ή άσχημα συναισθήματα που νιώθει για μία στάση, διαλέγοντας το σημείο που τον αντιπροσωπεύει πάνω σε μία διαβαθμισμένη κλίμακα (Τσιολπίδου, 2017). Οι κλίμακες αυτοαναφοράς αποτελούν την πιο πρόσφορη μέθοδο μέτρησης των στάσεων (Μποπότα, 2015) και οι πιο γνωστές και ευρέως χρησιμοποιημένες είναι:

- οι κλίμακες Likert,
- οι κλίμακες σημασιολογικής διαφοροποίησης και τέλος
- η σκαλογραμμική μέθοδος του Guttman (Κοκκινάκη, 2006).

Οι πιο γνωστές είναι οι κλίμακες Likert και οι κλίμακες σημασιολογικής αναφοράς, ενώ σε όλες υπάρχουν διαφοροποιήσεις σε ό,τι αφορά τον αριθμό των σημείων, τα οποία χρησιμοποιούνται κατά τέτοιο τρόπο ώστε το υποκείμενο να δηλώσει κατά πόσο συμφωνεί ή όχι με την πρόταση/δήλωση (Μποπότα, 2015). Για παράδειγμα, ο Likert δημιούργησε μια κλίμακα μέτρησης των στάσεων με πέντε (5) σημεία, δηλαδή με βαθμολογία από το 1 (=διαφωνώ απόλυτα) έως το 5 (=συμφωνώ απόλυτα). Η διαβάθμιση αυτή των απαντήσεων προσφέρει ευελιξία στις απαντήσεις

εκείνων που συμμετέχουν σε μια έρευνα, έτσι ώστε οι απαντήσεις τους να είναι όσο το δυνατόν πιο ρεαλιστικές και αντιπροσωπευτικές. Η τελική βαθμολογία εξάγεται από το άθροισμα όλων των απαντήσεων του συμμετέχοντα και με τον τρόπο αυτό προκύπτει αν η στάση που έχει για το «αντικείμενο» ή πρόσωπο της στάσης που μελετάται είναι θετική ή αρνητική (Τσιολπίδου, 2017). Εκτός από την 5-βάθμια κλίμακα του Likert, στη βιβλιογραφία συναντάται και η 7-βάθμια κλίμακα σημασιολογικής διαφοροποίησης των Osgood, Suci & Tannenbaum (1957), όπως επίσης και η 11-βάθμια διαφορική κλίμακα του Thurstone (1928).

Ακόμη, οι μέθοδοι αυτοαναφοράς δεν είναι οι μοναδικές που χρησιμοποιούνται από τους ερευνητές για τη μέτρηση των στάσεων, αλλά υπάρχει και πλήθος άλλων (Κοκκινάκη, 2006). Πιο συγκεκριμένα:

- οι κλίμακες κατάταξης,
- οι κλίμακες συγκρίσεων σε ζευγάρια,
- οι κατάλογοι επιθέτων,
- οι μέθοδοι μέτρησης των κοινωνικών τάσεων,
- οι δημοσκοπήσεις και
- οι συνεντεύξεις (Antonak & Livneh, 2000).

Άλλες μέθοδοι στηρίζονται στη μέτρηση ψυχοφυσιολογικών αντιδράσεων του ατόμου, όπως για παράδειγμα του βαθμού διαστολής της κόρης του ματιού ή της μυϊκής δραστηριότητας του προσώπου. Μια διαφορετική μέθοδο, στη συνέχεια, αποτελεί η bogus pipeline, κατά την οποία οι ερωτώμενοι απαντούν κανονικά σε κλίμακες αυτοαναφοράς, ενώ πριν την έναρξη της έρευνας ενημερώνονται, ψευδώς βέβαια, ότι οι απαντήσεις τους για τις στάσεις τους μετρώνται και από μια ηλεκτρονική συσκευή. Η «παραπλάνηση» αυτή έχει ως κύριο σκοπό οι απαντήσεις να είναι όσο το δυνατόν πιο αντικειμενικές και ειλικρινείς. Οι προαναφερθείσες μέθοδοι εφαρμόζονται σπανιότερα στη διεθνή και εγχώρια έρευνα, καθώς αντιμετωπίζουν ποικίλες δυσκολίες στον τομέα της εφαρμογής τους. Ωστόσο, παρατηρείται ότι επηρεάζονται σε μικρότερο βαθμό από παράγοντες που αφορούν τα κοινωνικά «θέλω» και «πρέπει» ενός ατόμου (Κοκκινάκη, 2006).

2.5 Στάσεις και Συμπεριφορά

Οι στάσεις αποτελούν αντικείμενο μελέτης, διότι υποτίθεται ότι επιδρούν άμεσα και καθοριστικά στη συμπεριφορά που εκδηλώνει το άτομο στην καθημερινότητά του (Olson & Zanna, 1993). Επιπλέον, είναι δυνατό να αποτελέσουν ως ένα βαθμό και προβλεπτικό δείκτη μιας συμπεριφοράς, υπό την προϋπόθεση ότι η διαμόρφωσή τους έχει ολοκληρωθεί πριν την εμφάνισή της (Βασιλειάδης, 2016). Στις περιπτώσεις εκείνες όπου οι μεταβλητές που συγκροτούν μία στάση ορίζονται ξεκάθαρα και μελετώνται με ακρίβεια, θεωρείται ότι ο δεσμός στάσης–συμπεριφοράς είναι δυνατός (Armitage & Christian, 2003). Ο La Pierre (1934, όπ. ανάφ. στο Βασιλειάδη, 2016) υποστήριξε ότι οι στάσεις που έχουν θετικό περιεχόμενο μπορούν να οδηγήσουν σε θετικές συμπεριφορές, που είναι γνωστές ως «συμπεριφορές προσέγγισης», ενώ αντίθετα οι στάσεις με αρνητικό περιεχόμενο ενδέχεται να επιφέρουν αρνητικές συμπεριφορές, γνωστές ως «συμπεριφορές αποφυγής».

Η διαμόρφωση των στάσεων βασίζεται στις γνώσεις που αποκτά το άτομο στη διάρκεια της ζωής του, αλλά και στις εμπειρίες που βιώνει. Ακριβώς για το λόγο αυτό, θεωρείται ότι μια στάση που δημιουργείται και παγιώνεται σε νεαρή ηλικία είναι περισσότερο σταθερή και το ενδεχόμενο να μεταβληθεί δεν είναι εύκολο, αλλά σίγουρα όχι ακατόρθωτο (Παπαδόπουλος, 2001). Έχει διατυπωθεί η άποψη ότι οι στάσεις είναι δυνατό να υποστούν διαφοροποιήσεις (Bossert, Colpin, Pijl & Petry, 2011). Η σχέση που υπάρχει ανάμεσα στις στάσεις και τη συμπεριφορά του ατόμου θα μπορούσε κάλλιστα να μεταβληθεί, εξαιτίας και άλλων παραγόντων, με τελικό αποτέλεσμα την εκδήλωση μιας διαφορετικής συμπεριφοράς (Kernis, Cornell, Sun, Berry, & Harlow, 1993). Χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτελούν οι κοινωνικοί παράγοντες, με κυρίαρχο το περιβάλλον, οι οποίοι καταφέρνουν να ασκούν σημαντική επιρροή στις στάσεις ενός ατόμου (Ναυρίδης, 1994).

Στην Κοινωνική Ψυχολογία υπάρχουν δύο θεωρίες, του Τριάντη (1971) και των Ajzen και Fishbein (1980), οι οποίες δομήθηκαν με σκοπό να αποδώσουν πιθανές ερμηνείες του τρόπου, που οι στάσεις επηρεάζουν τη συμπεριφορά του ατόμου, αλλά και να προβλέψουν τις πιθανότητες ένα άτομο να συμπεριφερθεί με τρόπο αντίστοιχο της στάσης του για ένα «αντικείμενο».

Πιο αναλυτικά, σύμφωνα με τον Τριάντη (1971) η συμπεριφορά που θα εκδηλώσει ένα άτομο επηρεάζεται από το συνδυασμό τεσσάρων διαστάσεων:

- *Τις τάσεις συμπεριφοράς* ή με άλλα λόγια την πραγματική του συμπεριφορά, οι οποίες βρίσκονται σε άμεση συνάφεια με τους κοινωνικούς κανόνες συμπεριφοράς του περιβάλλοντος, όπου ζει. Οι τάσεις συμπεριφοράς θα μπορούσαν να καταμεριστούν σε έξι άλλες διαστάσεις: στη συμπεριφορά που τρέφεται από θετικά ή αρνητικά αισθήματα, στη συμπεριφορά που είναι φιλικά διακείμενη προς ένα άλλο άτομο, στη συμπεριφορά με εχθρική διάθεση, στη συμπεριφορά που στοχεύει στην άνοδο στην ιεραρχία της κοινωνίας, στη συμπεριφορά αποφυγής και τέλος στη συμπεριφορά κατά την οποία το άτομο επιδιώκει να γίνει αποδεκτός από υψηλά ιστάμενα πρόσωπα στην κοινωνική ιεραρχία.
- *Τις συνήθειές του*, οι οποίες ασκούν ιδιαίτερη επίδραση στο άτομο, ώστε να συμπεριφερθεί με τον τρόπο που έχει προβλεφθεί.
- *Την ψυχολογική του διέγερση*, καθώς είναι πιο πιθανό το άτομο, βρισκόμενο σε ετοιμότητα, να συμπεριφερθεί την κατάλληλη στιγμή με τρόπο αντίστοιχο της στάσης του.
- *Τις περιβαλλοντικές συνθήκες*, οι οποίες όταν είναι θετικές μπορούν να επηρεάσουν το άτομο να εκδηλώσει την προβλεπόμενη συμπεριφορά (Τριάντης, 1971).

Αντίστοιχα, οι Ajzen και Fishbein (1980) θεωρούν ότι δύο είναι οι παράγοντες που επηρεάζουν την εκδήλωση μιας συγκεκριμένης συμπεριφοράς:

- *Η στάση του ατόμου απέναντι στην πιθανή συμπεριφορά.* Ο συγκεκριμένος παράγοντας αποτελεί προσωπικό χαρακτηριστικό του ατόμου και βασίζεται στην πεποίθησή του ότι η εκδήλωση μιας στάσης, μέσω θετικής ή αρνητικής συμπεριφοράς, θα επιφέρει και τις ανάλογες συνέπειες (θετικές συνέπειες → θετική στάση απέναντι στην έκφραση συμπεριφοράς) και το αντίστροφο (αρνητικές συνέπειες → αρνητική στάση απέναντι στην έκφραση συμπεριφοράς).
- *Η προσωπική εκτίμηση της κοινωνικής απήχησης της συμπεριφοράς*, η οποία έγκειται στην αξιολόγηση του ατόμου της πιθανότητας και του βαθμού αποδοχής ή επιδοκιμασίας της συμπεριφοράς του από τους άλλους. Η ανωτέρω ανάγκη απορρέει από την επιθυμία του να ενταχθεί στο κοινωνικό σύνολο (Ajzen & Fishbein, 1980).

Επιπρόσθετα, στη διεθνή βιβλιογραφία, εκτός από τις παραπάνω θεωρίες, που θεωρούνται οι επικρατέστερες, έχουν αναφερθεί κι άλλοι παράγοντες που επηρεάζουν το δίπτυχο στάσης-συμπεριφοράς. Συγκεκριμένα:

- Ο τρόπος που διαμορφώνεται η στάση.
- Η βεβαιότητα ή εμπιστοσύνη που τρέφει το άτομο ότι η στάση του είναι ορθή.
- Το πλήθος των πληροφοριών που συγκεντρώνει ένα άτομο για το «αντικείμενο» της στάσης.
- Η ακρότητα, δηλαδή είναι πιθανό ένα άτομο, αν κρίνει με ακρότητα ένα «αντικείμενο», να φερθεί αναλόγως.
- Η προσβασιμότητα, δηλαδή οι στάσεις που έχουν αποθηκευτεί στη μνήμη του ατόμου και είναι ισχυρές μπορούν να επηρεάζουν τη συμπεριφορά.
- Η προσωπική εμπλοκή, όπου το άτομο κρίνει αν το «αντικείμενο» μιας στάσης το επηρεάζει σε προσωπικό επίπεδο.
- Η χρονική σταθερότητα, καθώς οι στάσεις που διαρκούν για μεγάλο χρονικό διάστημα επηρεάζουν τη συμπεριφορά (Βασιλειάδης, 2016).

Από όλα τα παραπάνω, είναι εμφανές ότι δεν υπάρχει ομοφωνία μεταξύ των ερευνητών σε ό,τι αφορά το ενδεχόμενο και το βαθμό που μία στάση μπορεί να επηρεάσει ή ακόμα και να προβλέψει τη συμπεριφορά ενός ατόμου. Η επικρατέστερη εκδοχή, ωστόσο, πρεσβεύει ότι δεν υπάρχουν ισχυροί συσχετισμοί ανάμεσα στις στάσεις και τις συμπεριφορές, οι οποίοι να επαρκούν, ώστε να εξαχθεί ασφαλές συμπέρασμα ότι οι στάσεις επηρεάζουν και καθορίζουν την εκδηλωμένη συμπεριφορά (Hewstone & Stroebe, 2007).

3. ΑΥΤΟΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑ

3.1 Προσδιορισμός της έννοιας «αυτοαποτελεσματικότητα»

Η έννοια της αυτοαποτελεσματικότητας θεωρείται πολύ σημαντική για την ψυχοκοινωνική εξέλιξη του ατόμου, διότι αντιμετωπίζεται από τους ερευνητές ως συστατικό στοιχείο της θεωρίας των κινήτρων και κατά κύριο λόγο της κοινωνικογνωστικής θεωρίας του Albert Bandura (1986). Η θεωρία αυτή αποτελεί ένα μοντέλο ψυχοκοινωνικού περιεχομένου, που σκοπό έχει την αξιολόγηση της ικανότητας ενός ατόμου να επιτύχει τον αυτοκαθορισμό (human agency) (Χαροκοπάκη, 2012). Η αυτοαποτελεσματικότητα, με βάση τις δύο προαναφερθείσες θεωρίες, αντιμετωπίζεται ως θεμέλιος μηχανισμός της δράσης ενός ατόμου, τον οποίο κινητοποιεί στις περιπτώσεις εκείνες που επιχειρεί να ασκήσει έλεγχο σε διάφορα γεγονότα που λαμβάνουν χώρα στη ζωή του (Σχορετσανίτου & Βεκύρη, 2010). Ο όρος «αυτοαποτελεσματικότητα», αποτελεί μία σημαντική ψυχολογική εννοιολογική κατασκευή και είναι γνωστός στη διεθνή και εγχώρια βιβλιογραφία και με διαφορετικές ονομασίες, όπως «αντιληπτή αυτοαποτελεσματικότητα» (perceived self-efficacy), «πεποιθήσεις για την αυτοαποτελεσματικότητα» (self-efficacy beliefs) (Παράσχου, 2012), «αυτεπάρκεια» (self-efficacy) και «προσδοκία για αυτεπάρκεια» (self-efficacy expectation) (Χαροκοπάκη, 2012).

Στην αρχή ο όρος «αυτοαποτελεσματικότητα» χρησιμοποιήθηκε προκειμένου να αναπτυχθούν ορισμένες θεραπευτικές μέθοδοι για τις φοβίες και τις συμπεριφορές εξαρτημένων από ουσίες ατόμων. Αργότερα, θεωρήθηκε ότι η επίτευξη υψηλού βαθμού αυτοαποτελεσματικότητας για μια συγκεκριμένη κατάσταση θα μπορούσε να επεκταθεί, με την προοπτική της γενίκευσης, και σε διαφορετικούς τύπους συμπεριφοράς (Bandura, 1986). Ο πρώτος ερευνητής που προσδιόρισε εννοιολογικά τον όρο «αυτοαποτελεσματικότητα» ήταν ο Bandura (1986), σύμφωνα με τον οποίο είναι *«η προσωπική εκτίμηση του ατόμου σχετικά με το κατά πόσο είναι ικανός να οργανώσει και να φέρει εις πέρας ποικιλία ενεργειών (σχέδιο δράσης), οι οποίες θα είναι αποτελεσματικές στο μέλλον για την αντιμετώπιση συγκεκριμένων καταστάσεων»* (Bandura, 1986: 391).

Με άλλα λόγια, η αυτοαποτελεσματικότητα αφορά την πίστη ενός ατόμου ότι διαθέτει αρκετές ικανότητες ώστε να σχεδιάσει και να εκτελέσει με επιτυχία όλες τις ενέργειες που απαιτούνται για την επίτευξη συγκεκριμένων στόχων (Θεοδωράκης, Γούδας & Παπαιωάννου, 2001). Η πεποίθησή του αυτή το οδηγεί στο να εκδηλώσει συγκεκριμένου είδους συμπεριφορά, να επιστρατεύσει τα καταλληλότερα κίνητρα, αλλά και τις γνωστικές ικανότητες που διαθέτει με τελικό σκοπό να επιτύχει το αποτέλεσμα που ήθελε εξ αρχής (Hoy & Miskel, 2001). Από αυτό προκύπτει ότι η εμπιστοσύνη που τρέφει το άτομο για τις ικανότητές του, είναι πιθανό να ασκήσει σημαντική επίδραση στον τρόπο σκέψης, συμπεριφοράς και δράσης, αλλά και στο συναισθηματικό του κόσμο (Bandura, 1994).

Η έννοια της αυτοαποτελεσματικότητας δεν αφορά το πλήθος και το είδος των ικανοτήτων που διαθέτει ένα άτομο, αλλά αναφέρεται ξεκάθαρα στο τι πιστεύει ότι είναι ικανό να κάνει, καταβάλλοντας την προσωπική του προσπάθεια υπό διάφορες συνθήκες. Σημαντικό ρόλο, βέβαια, διαδραματίζει και η ισχύς της καταβαλλόμενης προσπάθειας του ατόμου, αλλά και ο βαθμός της επιμονής που επιδεικνύει προς την επίτευξη του τελικού στόχου (Bandura, 1997). Σύμφωνα με το Maddux (2005), οι πεποιθήσεις αυτοαποτελεσματικότητας που διαθέτει ένα άτομο δεν αποτελούν προβλέψεις της συμπεριφοράς που θα εκδηλώσει, αλλά παρουσιάζουν τις πεποιθήσεις του για τις ικανότητές του (Maddux, 2005). Μέσα από την αυτοαποτελεσματικότητα το άτομο κατανοεί με μεγαλύτερη σαφήνεια τις ευκαιρίες που του παρουσιάζονται αλλά και τις δυσχέρειες που ενδέχεται να αντιμετωπίσει (Bandura, 2006). Επομένως, για να εκτιμήσει όσο το δυνατόν καλύτερα την αυτοαποτελεσματικότητά του ένα άτομο, αντλεί πληροφορίες από τις επιδόσεις που πετυχαίνει, τα βιώματά του, τις παρατηρήσεις του, τους τρόπους που μεταχειρίζεται για να πείσει τους άλλους και τέλος τις ψυχοσωματικές του αντιδράσεις (Schunk & Pajares, 2005). Η αυτοαποτελεσματικότητα είναι μια έννοια με πολλές προεκτάσεις, καθώς αν την εξετάσει κανείς σε σχέση με τις έννοιες της αυτοεκτίμησης και της αυτοαντίληψης, θα καταλήξει στο συμπέρασμα ότι οι τρεις αυτές έννοιες συγκροτούν την έννοια της «αυτοεικόνας» του ατόμου (Νικολακόπουλος, 2013).

Όπως προαναφέρθηκε, η αυτοαποτελεσματικότητα μπορεί να ασκήσει σοβαρή επιρροή στις δραστηριότητες που θα επιλέξει το άτομο να εφαρμόσει, στην προσπάθεια που θα καταβάλλει και στην επιμονή που θα επιδείξει (Schunk, Pintrich & Meece, 2010). Ως εκ τούτου, ανάλογα με το επίπεδο της αυτοαποτελεσματικότητας διακρίνονται δύο κατηγορίες ατόμων. Αρχικά, τα άτομα με υψηλή

αυτοαποτελεσματικότητα πιστεύουν ότι διαθέτουν τις απαιτούμενες ικανότητες, ώστε να επιτύχουν τους επιθυμητούς στόχους. Έτσι, αποφασίζουν να δράσουν με τέτοιο τρόπο ή να εκδηλώσουν την κατάλληλη συμπεριφορά, κατακτώντας τελικά τον επιθυμητό στόχο (Thompson, 2005). Αντίθετα, τα άτομα με χαμηλές πεποιθήσεις αυτοαποτελεσματικότητας δύσκολα κινητοποιούνται για να επιτύχουν το αποτέλεσμα που επιθυμούν, διότι δεν πιστεύουν ότι έχουν τις ικανότητες που χρειάζονται (Locke, 2005). Παρά το γεγονός ότι καταστρώνουν το κατάλληλο σχέδιο δράσης, δεν το θέτουν σε εφαρμογή, καθώς οι αμφιβολίες που τρέφουν για τις προσωπικές τους ικανότητες, λειτουργούν ως αποτρεπτικοί παράγοντες (Bandura, 1978). Τα άτομα αυτής της κατηγορίας αποφεύγουν να εμπλακούν σε ενέργειες που θα επιφέρουν το επιθυμητό αποτέλεσμα, επιδεικνύοντας καρτερικότητα, απάθεια, έλλειψη πρωτοβουλιών και τέλος απραξία (Schunk et al., 2010).

Αξιοσημείωτη θεωρείται η επίδραση της αυτοαποτελεσματικότητας στα κίνητρα που καθορίζουν τη συμπεριφορά του ατόμου. Όταν οι πεποιθήσεις αυτοαποτελεσματικότητας είναι υψηλές, το άτομο προχωρά σε δράσεις, οι οποίες βελτιώνουν τις δεξιότητες και τις ικανότητες που διαθέτει, ενώ στην αντίθετη περίπτωση, όταν δηλαδή οι πεποιθήσεις αυτοαποτελεσματικότητας είναι χαμηλές, τότε το άτομο διστάζει να προχωρήσει σε νέες ενέργειες, οι οποίες θα συνδράμουν στην εκμάθηση νέων δεξιοτήτων και στην ανάπτυξη των ήδη υπάρχουσών (Bandura, 1977). Σε γενικές γραμμές, θεωρείται περισσότερο εποικοδομητικό για ένα άτομο να έχει αυτοαποτελεσματικότητα σε τέτοιο επίπεδο, που να του επιτρέπει να υπερβαίνει ως ένα βαθμό τις αντικειμενικές του δεξιότητες. Βέβαια, όταν το άτομο τρέφει υπερβολικά υψηλές πεποιθήσεις για την αυτοαποτελεσματικότητά του, θα μπορούσε να καταλήξει σε δράσεις, που ξεπερνούν το επίπεδο των ικανοτήτων του, με αποτέλεσμα να έρθει αντιμέτωπο με δυσάρεστες καταστάσεις (Schunk et al., 2010).

3.2 Η Κοινωνικογνωστική Θεωρία

Η θεωρία της αυτοαποτελεσματικότητας έχει τις ρίζες της στην κοινωνικογνωστική θεωρία του Bandura, την οποία ανέπτυξε το 1986. Η συγκεκριμένη θεωρία ονομάστηκε «κοινωνικογνωστική», διότι ο Bandura επιδίωξε να αποδώσει την ίδια βαρύτητα στους κοινωνικούς παράγοντες, οι οποίοι

συμβάλλουν στη διαμόρφωση της συμπεριφοράς ενός ατόμου και στους γνωστικούς παράγοντες, με τη συμβολή των οποίων δύναται να αντιλαμβάνεται επαρκώς την πραγματικότητα, να ρυθμίζει τη συμπεριφορά του, να επεξεργάζεται και να αξιολογεί τις πληροφορίες που δέχεται και τέλος να κινητοποιείται (Pajares, 2002). Όπως κάθε συμπεριφοριστική θεωρία, έτσι και η κοινωνικογνωστική θεωρία του Bandura, στο πέρασμα του χρόνου δέχθηκε σημαντικές επιρροές από τη θεωρία της μίμησης και τη θεωρία του Rotter για την κοινωνική μάθηση. Η κοινωνικογνωστική θεωρία προσπαθεί να εξηγήσει πώς τα άτομα αποκτούν γνώσεις, μαθαίνουν κανόνες, αποκτούν και εξασκούν δεξιότητες, εφαρμόζουν στρατηγικές, διαμορφώνουν πεποιθήσεις και συγκινήσεις διαμέσου της αλληλεπίδρασης με τα άλλα άτομα του περιβάλλοντος, στο οποίο βρίσκονται, αλλά και της παρατήρησής τους. Ο στόχος αυτός πηγάζει από την εκτίμηση της κοινωνικογνωστικής θεωρίας ότι η συμπεριφορά ενός ατόμου είναι η αναπαράσταση του πλήθους των αλληλεπιδράσεων του ατόμου με το περιβάλλον του (Schunk et al., 2010). Επιπλέον, η κοινωνικογνωστική θεωρία πρεσβεύει ότι το κάθε άτομο διαθέτει ένα σύστημα «εαυτού», το οποίο το καθιστά ικανό να ασκεί –ως ένα σημείο- έλεγχο στις σκέψεις, στα συναισθήματα, στην παρώθηση και στις ενέργειές του (Ανδρέου, 2009). Η κοινωνικογνωστική θεωρία αποτελεί μέρος των συμπεριφοριστικών θεωριών και κινείται στην ίδια κατεύθυνση, τονίζοντας κι αυτή με τη σειρά της το ρόλο που διαδραματίζει η ενίσχυση στη διαδικασία της μάθησης (Χαροκοπάκη, 2012).

Η κοινωνικογνωστική θεωρία βασίζεται στο Μοντέλο της Τριαδικής Αμοιβαιότητας (Triadic Reciprocal Determinism), σύμφωνα με το οποίο η ψυχοκοινωνική λειτουργία ενός ατόμου προκύπτει ως γινόμενο της ισχυρής αλληλεπίδρασης των συμπεριφορών του, των ενδοπροσωπικών του στοιχείων (δηλαδή γνωστικοί, συναισθηματικοί και βιολογικοί παράγοντες) και των επιδράσεων που δέχεται από το περιβάλλον του (Bandura, 1997). Το πρώτο σκέλος του Μοντέλου της Τριαδικής Αμοιβαιότητας είναι το *άτομο*, δηλαδή το σύνολο των αντιλήψεων, προσδοκιών και γνωστικών ικανοτήτων που διαθέτει, οι οποίες εξελίσσονται και τροποποιούνται με τις διαδικασίες της παρατήρησης και της μίμησης του τρόπου συμπεριφοράς ενός προτύπου, της διδασκαλίας και της κοινωνικής πειθούς. Επιπλέον, το άτομο μπορεί να μεταβάλλει στοιχεία του περιβάλλοντός του, εκμεταλλευόμενο τη θέση και το ρόλο του στην κοινωνική ιεραρχία, αλλά και στοιχεία, όπως το φύλο και η ηλικία (Bandura, 1986). Το δεύτερο σκέλος του Μοντέλου της Τριαδικής Αμοιβαιότητας είναι το *περιβάλλον του ατόμου*. Αναφέρεται

στο γεγονός ότι η συμπεριφορά που επιδεικνύει ένα άτομο είναι δυνατό να προκαλέσει αξιοσημείωτες αλλαγές στο περιβάλλον και την ίδια στιγμή οι αλλαγές αυτές να επηρεάσουν την ίδια τη συμπεριφορά, με αποτέλεσμα να την τροποποιήσουν. Το φυσικό και κοινωνικό περιβάλλον του ατόμου δεν παραμένει αμετάβλητο, καθώς μια συγκεκριμένη συμπεριφορά μπορεί να αποτελέσει το έναυσμα για την τροποποίησή του. Η συμπεριφορά του ατόμου επιδρά καταλυτικά και καθορίζει άμεσα τη διαμόρφωση του περιβάλλοντος, στα πλαίσια του οποίου ζει και δραστηριοποιείται (Bandura, 1989). Το τρίτο και τελευταίο σκέλος του Μοντέλου της Τριαδικής Αμοιβαιότητας είναι η *συμπεριφορά*, η οποία διαμορφώνεται από τις προσδοκίες, τις πεποιθήσεις, την αυτοαντίληψη, τους στόχους και τις προθέσεις που διαθέτει ένα άτομο. Βέβαια, ο τρόπος σκέψης και τα συναισθήματά του επηρεάζονται από τα αποτελέσματα των πράξεών του, ενώ ιδιαίτερα σημαντικό ρόλο κατέχουν και οι νευροβιολογικές ιδιότητες του εκάστοτε οργανισμού (π.χ. σωματική διάπλαση, αισθητηριακό και νευρικό σύστημα κ.α.), οι οποίες είναι δυνατό να τροποποιηθούν από τις εμπειρίες που αποκτά το άτομο (Bandura, 1986).

Ωστόσο, το Μοντέλο της Τριαδικής Αμοιβαιότητας, πάνω στο οποίο θεμελιώνεται η κοινωνικογνωστική θεωρία στην εφαρμογή του συναντά ορισμένους περιορισμούς. Πρώτον, η αλληλεπίδραση των τριών παραγόντων δεν είναι πάντοτε συμμετρική, αλλά εξαρτάται από το είδος των δραστηριοτήτων που πραγματοποιεί το άτομο, την περιρρέουσα ατμόσφαιρα (περιστάσεις) και τους περιορισμούς που καλείται να αντιμετωπίσει ως μέλος του κοινωνικού συνόλου (Bandura, 2001). Δεύτερον, ένας από τους τρεις παράγοντες (*άτομο, περιβάλλον, συμπεριφορά*) θα μπορούσε, ανάλογα με την εκάστοτε περίπτωση, να ασκήσει μεγαλύτερη επίδραση σε σύγκριση με τους άλλους δύο. Τρίτον, η αλληλεπίδραση των τριών παραγόντων δε γίνεται ταυτόχρονα, αλλά απαιτείται χρόνος, ώστε να ενεργοποιηθούν οι επιρροές του καθενός και να φανεί το ποσοστό της συμβολής του στο τριαδικό σύστημα (Bandura, 1989).

Η κοινωνικογνωστική θεωρία του Albert Bandura εφαρμόστηκε εκτενώς στους τομείς της μάθησης και της επίτευξης ακαδημαϊκών στόχων. Επιπλέον, αξιοποιήθηκε και σε άλλους τομείς και πιο συγκεκριμένα στις κινητικές δεξιότητες του ατόμου, στις επαγγελματικές του επιλογές και στην υγεία και την ποιότητα της ζωής του. Προκειμένου τα άτομα να κατορθώσουν να εξελίξουν τις δεξιότητες που διαθέτουν στους εν λόγω τομείς χρησιμοποιούν αρχές, όπως η μάθηση μέσω της παρατήρησης, η αυτοαποτελεσματικότητα και η αυτορρύθμιση. Ως εκ τούτου,

γίνεται κατανοητό ότι η κοινωνικογνωστική θεωρία παρέχει πολυάριθμες δυνατότητες στους ερευνητές, τόσο της παιδαγωγικής επιστήμης όσο και άλλων τομέων, να διδάξουν στα άτομα τον τρόπο με τον οποίο θα μπορούσαν να αυτοδιαχειρίζονται νευραλγικούς τομείς της ζωής και της καθημερινότητάς τους (Schunk et al., 2010).

3.3 Πηγές Διαμόρφωσης Αυτοαποτελεσματικότητας

Στην κοινωνικογνωστική θεωρία ο Bandura (1997) ανέλυσε τις τέσσερις βασικότερες πηγές, οι οποίες επηρεάζουν και διαμορφώνουν (σε διαφορετικό βαθμό η καθεμία) την αυτοαποτελεσματικότητα του ατόμου. Με άλλα λόγια, διέκρινε τέσσερις διαφορετικές πηγές πληροφόρησης, από τις οποίες πηγάζουν οι προσδοκίες του ατόμου για την αυτοαποτελεσματικότητα (Bandura, 1977). Συγκεκριμένα:

- Οι παρελθοντικές εμπειρίες και τα προσωπικά επιτεύγματα (past performance accomplishments): αυτή η πηγή θεωρείται ως η πλέον αξιόπιστη, σπουδαία και καθοριστική πηγή πληροφόρησης σχετικά με την αυτοαποτελεσματικότητα του ατόμου και ειδικότερα οι εμπειρίες που επέφεραν θετικά αποτελέσματα, επειδή βασίζεται σε πραγματικές εμπειρίες της ζωής του ατόμου. Όταν το άτομο πετυχαίνει τους στόχους που έχει θέσει σε κάθε περίπτωση και γενικά έπειτα από την κατάκτηση ενός επιτεύγματος αισθάνεται μεγαλύτερη εμπιστοσύνη στον εαυτό του και ενισχύεται η αυτοπεποίθησή του. Ως εκ τούτου, αυξάνονται και οι προσδοκίες που έχει το άτομο για την αυτοαποτελεσματικότητά του και το ενισχύουν να επαναλάβει ίδιες ή παρόμοιες συμπεριφορές με εκείνη που το οδήγησε στην επιτυχία. Όταν το άτομο τρέφει υψηλές προσδοκίες αυτοαποτελεσματικότητας οι αρνητικές εμπειρίες δεν το επηρεάζουν σημαντικά και προτιμά να αποδίδει τα δυσμενή αποτελέσματα σε παράγοντες, όπως ο βαθμός δυσκολίας ενός έργου ή η ελλιπής οργάνωση (Νικολακόπουλος, 2013). Αντίθετα, επαναλαμβανόμενες εμπειρίες που επέφεραν αρνητικά αποτελέσματα φαίνεται να μειώνουν την αυτοαποτελεσματικότητα του ατόμου και να το αποτρέπουν από την επανάληψη της εν λόγω συμπεριφοράς (Bandura, 1997· Gould & Weiss, 1981).

Η πηγή αυτή σε ό,τι αφορά τους εκπαιδευτικούς συναντάται ως πηγή των *εμπειριών αυθεντίας και επιτυχημένης επίδοσης (mastery experiences)*. Οι εμπειρίες αυθεντίας ή αλλιώς τα διδακτικά επιτεύγματα του εκπαιδευτικού, σύμφωνα με τους ερευνητές, είναι η πιο δυναμική πηγή της αυτοαποτελεσματικότητάς του, καθώς θεωρείται ότι η διδασκαλία που πραγματοποίησε στο παρελθόν, σε ποικίλα περιβάλλοντα και υπό διαφορετικές συνθήκες, του πρόσφερε ικανοποίηση (Tschannen-Moran & Hoy, 2007).

- *Οι εμπειρίες μέσω της παρατήρησης μοντέλων ή έμμεση λειτουργική μάθηση (vicarious learning)*: πρόκειται για τη δεύτερη πηγή διαμόρφωσης των πεποιθήσεων αυτοαποτελεσματικότητας του ατόμου, η οποία περιλαμβάνει τις εμπειρίες ή τις δεξιότητες που αποκτά ένα άτομο όταν παρατηρεί τις ενέργειες άλλων ατόμων, ομοειδών με το ίδιο (ως προς την ηλικία, το φύλο κλπ.). Άλλωστε, η μίμηση προτύπου είναι ένας ευρύτατα διαδεδομένος τρόπος να αποκτήσει κάποιος νέες ικανότητες ή να εκδηλώσει μια διαφορετική συμπεριφορά (Schunk, 2003). Η παρατήρηση γεννά θετικά ή αρνητικά συναισθήματα, ενώ περιορίζει το αίσθημα του φόβου που νιώθει το άτομο απέναντι σε μια άγνωστη δεξιότητα και μειώνει τις συστολές του για αυτήν. Η συμβολή της έμμεσης λειτουργικής μάθησης είναι ιδιαίτερα σημαντική στις περιπτώσεις όπου το άτομο εκδηλώνει μια συμπεριφορά που στο παρελθόν απέφυγε (Bandura, 1986).

Για τον εκπαιδευτικό η πηγή αυτή αναφέρεται στις εμπειρίες που αποκομίζει ως εξωτερικός παρατηρητής από την παρατήρηση ενός προτύπου διδασκαλίας και την ταύτιση μαζί του. Ο βαθμός κατά τον οποίο ο εκπαιδευτικός ταυτίζεται με το πρότυπο επηρεάζει εξίσου και το βαθμό της αυτοαποτελεσματικότητάς του, λαμβάνοντας υπόψη και την επιτυχία ή ανεπιτυχία έκβαση της δράσης του προτύπου (Tschannen-Moran & Hoy, 2007).

- *Η λεκτική – προφορική πειθώ και οι κοινωνικές επιρροές (verbal and social persuasion)*: η πηγή αυτή αφορά τη συμβολή του κοινωνικού περιγύρου στην αυτοαποτελεσματικότητα του ατόμου. Οι «σημαντικοί» άλλοι, όπως λέγονται τα άτομα του κοινωνικού περιβάλλοντος, παροτρύνουν το άτομο να κινητοποιηθεί, προχωρούν σε υποδείξεις και επιστρατεύουν δικές τους ιστορίες και βιώματα, προκειμένου να το στηρίξουν στην επιδίωξη των

στόχων του, να το ενισχύσουν να δράσει και τέλος να το συνδράμουν στην αντιμετώπιση δύσκολων καταστάσεων. Βέβαια, η συμβολή του περιβάλλοντος και η επίδρασή του στο άτομο δεν είναι πάντοτε ενθαρρυντική, αλλά αποκτά και αρνητικό-αποθαρρυντικό χαρακτήρα, ανάλογα με την περίπτωση (Bandura, 1986). Τα άτομα που πείθονται από τους άλλους ότι διαθέτουν τις απαραίτητες ικανότητες προς επίτευξη του στόχου τους, έχουν περισσότερες πιθανότητες να δράσουν και να προσπαθήσουν με υπομονή κι επιμονή, έως ότου καταφέρουν το επιθυμητό αποτέλεσμα. Δεν αμφιβάλουν σε μεγάλο βαθμό για τον εαυτό τους, ούτε αισθάνονται μειονεκτικά απέναντι σε δυσκολίες (Bandura, 1994). Ισχυρό ρόλο, ακόμη, διαδραματίζουν το κύρος, η αξιοπιστία και η εμπειρογνωμοσύνη του προσώπου που τη χρησιμοποιεί. Πρόκειται, ίσως, για τη μοναδική πηγή που δεν επαρκεί, ώστε να ενισχύσει ή να αποδυναμώσει το βαθμό της αυτοαποτελεσματικότητας του ατόμου (Bandura, 1997).

Στον εκπαιδευτικό τομέα λεκτική πειθώ μπορεί να χρησιμοποιήσει ο διευθυντής της σχολικής μονάδας, οι συνάδελφοι εκπαιδευτικοί, οι γονείς και η κοινότητα, οι οποίοι προσφέρουν στον εκπαιδευτικό διατομική υποστήριξη και θετική ανατροφοδότηση, με αποτέλεσμα να ενισχύονται οι πεποιθήσεις του για την αυτοαποτελεσματικότητά του (Tschannen-Moran & Hoy, 2007).

- Η σωματική και συναισθηματική διέγερση του ατόμου (somatic and emotional state): αφενός οι φυσιολογικές αντιδράσεις (π.χ. εφίδρωση, ταχυπαλμία) και γενικότερα η σωματική κατάσταση του ατόμου και αφετέρου η συναισθηματική του κατάσταση (π.χ. ανησυχία, άγχος) επιδρούν καταλυτικά στο είδος και το βαθμό της προσπάθειας που καταβάλει για να κατακτήσει τον επιθυμητό στόχο (Bandura, 1994). Οι αντιδράσεις που εκδηλώνει ένα άτομο, μπορεί να αποτελέσουν ενδείξεις του υψηλού ή χαμηλού επιπέδου της αυτοαποτελεσματικότητάς του. Τα έντονα συναισθήματα που μπορεί να βιώνει ένα άτομο κατά την εκτέλεση ενός έργου ή την επιδίωξη ενός στόχου αποτελούν προειδοποιητικά σημάδια για την επιτυχή ή ανεπιτυχή έκβαση της προσπάθειάς του. Για παράδειγμα, ο φόβος, το άγχος και η πίεση που νιώθει ένα άτομο για τις ικανότητές του μπορούν να υποδαυλίσουν την πίστη του στην αυτοαποτελεσματικότητά του. Σε γενικές γραμμές, η αρνητικά φορτισμένη συναισθηματική κατάσταση του ατόμου θα μπορούσε να

αποτελέσει ανασταλτικό παράγοντα για την αυτοαποτελεσματικότητά του (Bandura, 1987).

Ο εκπαιδευτικός ενδέχεται να βιώσει καταστάσεις που προκαλούν συναισθηματική διέγερση (*emotional arousal*). Οι καταστάσεις αυτές περιλαμβάνουν, λόγου χάρη, την ικανοποίηση και τη χαρά για την επιτυχία ή το άγχος και το φόβο απέναντι στην αποτυχία. Με άλλη διατύπωση η πηγή της σωματικής και συναισθηματικής διέγερσης θεωρείται ως ένας δείκτης της ευαλωτότητας του εκπαιδευτικού, ιδιαίτερα έναντι των δυσκολιών και δυσλειτουργιών που προκύπτουν στην τάξη κατά τη διδασκαλία (Brouwers & Tomic, 2000).

3.4 Μέτρηση Αυτοαποτελεσματικότητας

Η μέτρηση της αυτοαποτελεσματικότητας έχει απασχολήσει την επιστημονική κοινότητα, με τα εργαλεία που χρησιμοποιούνται να εξελίσσονται και να εμπλουτίζονται διαρκώς. Σύμφωνα με τον Bandura, η αυτοαποτελεσματικότητα βρίσκεται σε συνάρτηση με το εκάστοτε πλαίσιο (*context-specific*) και δεν ενέχει γενικευμένες προσδοκίες (*generalized expectancies*) ή με άλλα λόγια δεν έχει γενικευμένη ισχύ (Tschannen-Moran & Hoy, 2007). Πιο ειδικά, η αυτοαποτελεσματικότητα ενός εκπαιδευτικού δεν έχει ενιαία δομή και προοπτικές γενίκευσης, καθώς θεωρείται ευμετάβλητη, ανάλογα με τις συνθήκες, το πλαίσιο διδασκαλίας και το είδος και το περιεχόμενο των δραστηριοτήτων που εφαρμόζονται στη σχολική τάξη (Evers, Brouwers & Tomic, 2002). Η αυτοαποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών δε χαρακτηρίζεται σταθερή, διότι αντιμετωπίζουν συνεχώς νέες προκλήσεις και βιώνουν καινούριες εμπειρίες (Fives, 2003). Τα εργαλεία που χρησιμοποιούνται στη διεθνή και εγχώρια έρευνα οφείλουν να δίνουν τη μέγιστη προσοχή στις πεποιθήσεις που τρέφει το άτομο για το δυναμικό του και τον τρόπο με τον οποίο το εκδηλώνει, χωρίς να λογίζονται οι προσωπικές του ικανότητες και δεξιότητες. Το βάρος της έρευνας πρέπει να δίνεται στο τι πιστεύει το άτομο ότι είναι ικανό να κάνει (*can do*) και όχι στο τι θα ήθελε να κάνει με βάση τις ικανότητες και τις προθέσεις του (*will do*) (Klassen et al., 2009).

Στη σχετική βιβλιογραφία συναντάται ποικιλία κλιμάκων με τις οποίες μετράται γενικά η αυτοαποτελεσματικότητα. Οι πιο σημαντικές είναι:

- η Generalized Self-Efficacy Scale (GSE), που δημιουργήθηκε από τους Schwarzer και Jerusalem (1995) και
- η Occupational Self-Efficacy Scale (OSES), που σχεδίασαν οι Pethe, Chaudhari και Dhar (1999).

Ωστόσο, στη βιβλιογραφία οι κλίμακες μέτρησης της αυτοαποτελεσματικότητας που χρησιμοποιούνται στη συντριπτική πλειοψηφία, είναι εκείνες που επικεντρώνονται σε ομάδες συγκεκριμένου επαγγελματικού προσανατολισμού. Με βάση αυτό, για την αυτοαποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών προσφέρονται αρκετές κλίμακες, από τις οποίες δύο είναι οι πιο διαδεδομένες:

- η κλίμακα Teachers' Efficacy Scale (TES), που συγκρότησαν οι Gibson και Dembo (1984). Σε αυτή περιλαμβάνονται 30 δηλώσεις/προτάσεις σχετικές με τις αντιλήψεις που έχουν οι εκπαιδευτικοί για την αυτοαποτελεσματικότητά τους και
- η κλίμακα Teachers' Sense of Efficacy Scale (TSES), δημιουργοί της οποίας είναι οι Tschannen-Moran, Woolfolk Hoy και Hoy (1998).

3.5 Διδακτική Αυτοαποτελεσματικότητα

Η αυτοαποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών (teacher self-efficacy) ή η διδακτική αυτοαποτελεσματικότητα (instructional self-efficacy) θεωρείται μια σημαίνουσα μεταβλητή, η οποία επηρεάζει σε σημαντικό βαθμό τα κίνητρα των μαθητών, το σχολικό οργανισμό και τη μάθηση στο σύνολό της (Schunk et al., 2010). Αφορά τις πεποιθήσεις που τρέφει ένας εκπαιδευτικός σχετικά με τις ικανότητές του να βοηθήσει έμπρακτα το μαθητή να κατακτήσει τη γνώση, ακόμα και στις περιπτώσεις εκείνες που ο μαθητής δυσκολεύεται ή αρνείται να προσπαθήσει. Κάθε φορά που ένας εκπαιδευτικός αναφέρεται στην αυτοαποτελεσματικότητά του, συγκρίνει τις προσωπικές του αντιλήψεις για τις διδακτικές του ικανότητες (π.χ. γνώσεις, στρατηγικές, χαρακτηριστικά προσωπικότητας κ.α.) με τις αδυναμίες που

θεωρεί ότι έχει μέσα σε ένα συγκεκριμένο διδακτικό πλαίσιο (Tschannen-Moran et al., 1998). Το αρνητικό αποτέλεσμα της διδασκαλίας θα μπορούσε να αμφισβητήσει την αυτοαποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού και να τον κάνει να αμφιβάλλει για το αποτέλεσμα των μελλοντικών του προσπαθειών και επιδόσεων, καθώς αρχίζει να αισθάνεται φόβο για μια καινούρια αποτυχία (Tschannen-Moran & Hoy, 2007).

Με βάση τις αρχές της κοινωνικογνωστικής θεωρίας, η αυτοαποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών επιδρά πάνω σε όμοιους τύπους δραστηριοτήτων, όπως για παράδειγμα στην αυτοαποτελεσματικότητα των μαθητών και πιο συγκεκριμένα στο είδος των δραστηριοτήτων που θα πραγματοποιηθούν, στην ισχύ της προσπάθειας που θα καταβληθεί, στην επιμονή που θα επιδείξουν οι εμπλεκόμενοι και εν τέλει στην επίτευξη του επιθυμητού αποτελέσματος (Bandura, 1997). Οι εκπαιδευτικοί με υψηλές πεποιθήσεις αυτοαποτελεσματικότητας δε διστάζουν να επιλέξουν και να εκτελέσουν πολύπλοκες δραστηριότητες, να ενθαρρύνουν τους μαθητές και να βοηθήσουν όσο περισσότερο μπορούν εκείνους που αντιμετωπίζουν δυσκολίες (Schunk et al., 2010). Δείχνουν έμπρακτα την εμπιστοσύνη τους στο πρόσωπο του κάθε μαθητή και τον ενθαρρύνουν, λέγοντάς του ότι έχουν πολλές προσδοκίες για εκείνον, δεν αρκούνται στα συμβατικά και συνηθισμένα μέσα διδασκαλίας και αναζητούν συνεχώς πιο σύγχρονα και ελκυστικά, στην προσπάθειά τους να κεντρίσουν το ενδιαφέρον των μαθητών που επιδεικνύουν αδιαφορία για τη μάθηση (Ashton & Webb, 1986). Για το λόγο αυτό, φροντίζουν να σχεδιάζουν και να εφαρμόζουν καινοτόμες δραστηριότητες, οι οποίες θα ενισχύσουν την αλληλεπίδραση μεταξύ των μαθητών (Schunk et al., 2010). Ακόμη, οι εκπαιδευτικοί με υψηλή αυτοαποτελεσματικότητα προσανατολίζονται στη θετική κριτική απέναντι στους μαθητές και επικεντρώνουν την προσοχή τους στην ανίχνευση, στην κατανόηση και στην αποτελεσματική αντιμετώπιση των μαθησιακών δυσκολιών που έχουν οι μαθητές (Poulou & Norwich, 2002). Επιδεικνύουν ενθουσιασμό κατά τη διάρκεια εφαρμογής της διδασκαλίας και θέτουν ψηλά τον πήχη της επιτυχίας, όχι μόνο για τους ίδιους, αλλά και για τους μαθητές τους. Θεωρούν ότι η επιτυχία της διδασκαλίας τους δεν είναι μόνο προσωπικό τους επίτευγμα, αλλά συνδέεται άρρηκτα με την απόδοση του συνόλου της τάξης. Τέλος, παρουσιάζουν μικρότερα ποσοστά επαγγελματικής εξουθένωσης (Klassen & Chiu, 2010).

Στην αντίθετη πλευρά βρίσκονται οι εκπαιδευτικοί με χαμηλές πεποιθήσεις αυτοαποτελεσματικότητας. Οι εκπαιδευτικοί αυτής της κατηγορίας διστάζουν να

επιλέξουν ή να οργανώσουν δραστηριότητες, για τις οποίες πιστεύουν ότι δε διαθέτουν τις απαραίτητες ικανότητες, ώστε να τις εφαρμόσουν με επιτυχία. Δεν καταβάλλουν επίμονες προσπάθειες να κινητοποιήσουν και να βοηθήσουν τους μαθητές να ξεπεράσουν τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν, επιλέγοντας ίσως μια παθητική στάση. Προτιμούν να χρησιμοποιούν συνηθισμένα διδακτικά μέσα, τα οποία έχουν πολλάκις εφαρμοστεί με επιτυχία στο παρελθόν, ενώ η αναζήτηση σύγχρονου και εμπλουτισμένου διδακτικού υλικού είναι ιδιαίτερα περιορισμένη. Όταν οι μαθητές δείχνουν ότι δεν καταφέρνουν να κατανοήσουν τη διδακτέα ύλη ή το αντικείμενο του μαθήματος, οι εκπαιδευτικοί με χαμηλή αυτοαποτελεσματικότητα δε συνηθίζουν να επαναλαμβάνουν τη διδασκαλία με κάποιον άλλο, πιο κατανοητό, τρόπο (Schunk et al., 2010).

Στη σχετική βιβλιογραφία διακρίνονται δύο διαστάσεις της αίσθησης που έχουν οι εκπαιδευτικοί σχετικά με την αυτοαποτελεσματικότητά τους:

- *η προσωπική αποτελεσματικότητα (personal efficacy)*, η οποία αναφέρεται στις πεποιθήσεις του εκπαιδευτικού για την προσωπική του ικανότητα να παρουσιάζει στους μαθητές με κατανοητό τρόπο το αντικείμενο της γνώσης, να εκτελεί με επιτυχία τις απαιτούμενες διαδικασίες και να καθοδηγεί τους μαθητές στην πλήρη κατανόηση και κατάκτηση της γνώσης (Bandura, 1986). Αυτή η διάσταση της αυτοαποτελεσματικότητας του εκπαιδευτικού θεωρείται απόλυτα ευθυγραμμισμένη και σε πλήρη αντιστοιχία με το περιεχόμενο της παιδαγωγικής γνώσης (Van Driel, Beijaard & Verloop, 2002).
- *η διδακτική αποτελεσματικότητα (teaching efficacy)*, η οποία είναι η ικανότητα του εκπαιδευτικού να προβλέπει τις ενδεχόμενες συνέπειες του έργου που θα πραγματοποιήσει σε συνάρτηση με το επίπεδο των ικανοτήτων που πιστεύει ότι κατέχει. Η διάσταση αυτή μπορεί να προσφέρει θετικά και αρνητικά κίνητρα στον εκπαιδευτικό να εκδηλώσει μια συγκεκριμένη συμπεριφορά, η οποία θα του προσφέρει κοινωνική αναγνώριση ή θα τον ωθήσει σε μια εποικοδομητική αυτό-αξιολόγηση (Bandura, 1986). Εξετάζοντας τη διδακτική αποτελεσματικότητα από άλλη οπτική γωνία, οι Ashton και Webb (1994) την περιέγραψαν ως το σύνολο των απόψεων που έχουν οι εκπαιδευτικοί για τον τρόπο με τον οποίο οι μαθητές καταφέρνουν να μάθουν (Ashton & Webb, 1994). Σύμφωνα με άλλους ερευνητές, ορίζεται η *γενική αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας (general teaching efficacy)*, στα πλαίσια της οποίας βρίσκονται αφενός οι απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με την ισχύ που

διαθέτουν εκτός σχολείου και αφετέρου ο έλεγχος που ασκούν και η τελική τους συνεισφορά κατά τη διάρκεια της εκτέλεσης των δραστηριοτήτων στο σχολικό περιβάλλον από τους μαθητές (Tschannen-Moran & Hoy, 2001).

4. ΔΙΕΘΝΕΙΣ ΕΡΕΥΝΕΣ

Τις δύο τελευταίες δεκαετίες έχει παρατηρηθεί αξιόλογη αύξηση των ερευνών της διεθνούς, αλλά και εγχώριας βιβλιογραφίας, οι οποίες συμπεριλαμβάνουν ως βασικές μεταβλητές το κέντρο ελέγχου, τις στάσεις απέναντι στα άτομα με αναπηρία και τέλος τις πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών για την αυτοαποτελεσματικότητά τους. Οι ερευνητές προχώρησαν στην ανάλυση του κέντρου ελέγχου, προκειμένου να διαπιστώσουν το βαθμό στον οποίο θα μπορούσε να επηρεάσει και να καθορίσει τη συμπεριφορά που εκδηλώνει ένα άτομο. Το εσωτερικό και εξωτερικό κέντρο ελέγχου συσχετίστηκε μεταξύ άλλων με τις στάσεις απέναντι στην αναπηρία, την αυτοαποτελεσματικότητα, το φύλο, την ακαδημαϊκή επιτυχία ή ακόμη και με την ανάπτυξη της κριτικής σκέψης. Οι στάσεις που διατηρεί ένα άτομο απέναντι σε άλλα άτομα με οποιαδήποτε μορφή αναπηρίας ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και πιο συγκεκριμένα ένας εκπαιδευτικός, αποτέλεσαν αντικείμενο πλήθους ερευνών. Οι περισσότερες από τις έρευνες αυτές εξέτασαν τις στάσεις των εκπαιδευτικών και άλλων ατόμων σε σχέση με τις απόψεις τους για την αυτοαποτελεσματικότητά τους, τη συμπερίληψη των μαθητών αυτών στις τάξεις του γενικού σχολείου, με τα αποτελέσματα να καταδεικνύουν σε γενικές γραμμές θετικές στάσεις. Ξεχωριστή θέση στη βιβλιογραφία κατέχει ο όρος «αυτοαποτελεσματικότητα» των εκπαιδευτικών, η οποία έχει διερευνηθεί σε πολύ μεγάλο βαθμό τα τελευταία χρόνια. Η αυτοαποτελεσματικότητα έχει συσχετιστεί με διάφορους παράγοντες, όπως για παράδειγμα με την επαγγελματική εξουθένωση (burnout) και τη συναισθηματική νοημοσύνη, προκειμένου να διαφανούν οι σχέσεις της με άλλους σημαντικούς τομείς της δραστηριότητας των εκπαιδευτικών. Παρακάτω παραθέτονται έρευνες που περιλαμβάνουν το κέντρο ελέγχου των εκπαιδευτικών, τις στάσεις τους απέναντι στα άτομα με αναπηρία και τις πεποιθήσεις τους για την αυτοαποτελεσματικότητά τους. Αξίζει να σημειωθεί ότι στην ανασκόπηση των διεθνών ερευνών συμπεριλήφθηκαν προς αναφορά οι πιο πρόσφατες σχετικές έρευνες, προκειμένου να αναδειχθούν εκείνες οι ερευνητικές προσπάθειες, στις οποίες αξιοποιήθηκαν οι πιο εκσυγχρονισμένες τεχνικές μέτρησης και στατιστικής ανάλυσης των αποτελεσμάτων.

Στη διεθνή βιβλιογραφία πραγματοποιήθηκαν έρευνες με βασικούς συντελεστές το **κέντρο ελέγχου** και την αναπηρία. Οι Lewis και Lawrence-Patterson (1989) σε έρευνά τους, αναζήτησαν τις αντιλήψεις που έτρεφαν οι γονείς, οι

δάσκαλοι, αλλά και τα ίδια τα παιδιά, τα οποία είχαν διαγνωσθεί με μαθησιακές δυσκολίες, για το κέντρο ελέγχου των παιδιών αυτών. Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι οι δάσκαλοι θεωρούσαν ότι οι μαθητές τους είχαν περισσότερο ισχυρό το εσωτερικό κέντρο ελέγχου, ενώ τα ίδια τα παιδιά δεν εξέφρασαν την ίδια άποψη. Ωστόσο, σημαντικές ήταν οι διαφορές που εντοπίστηκαν ανάμεσα στο κέντρο ελέγχου των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες και των παιδιών τυπικής ανάπτυξης που αποτέλεσαν την ομάδα ελέγχου του δείγματος της συγκεκριμένης έρευνας (Lewis & Lawrence-Patterson, 1989). Εκτός, όμως από τους εκπαιδευτικούς, σημαντική θεωρείται από τους ερευνητές και η διερεύνηση του κέντρου ελέγχου των γονέων ατόμων με ειδικές ανάγκες. Συγκεκριμένα, οι Rajan, Srikrishna και Romate (2018) αναζήτησαν τη σχέση ανάμεσα στην ψυχική ανθεκτικότητα 57 γονέων παιδιών με νοητική καθυστέρηση και στο κέντρο ελέγχου τους. Τα ευρήματα έδειξαν ότι το κέντρο ελέγχου των γονέων ασκούσε σημαντική επίδραση στα επίπεδα αντοχής τους, κατά την ανατροφή και αποκατάσταση των παιδιών τους και ειδικότερα το εσωτερικό κέντρο ελέγχου λειτουργούσε ως προστατευτικός μηχανισμός της ψυχικής τους ανθεκτικότητας (Rajan, Srikrishna & Romate, 2018).

Αναφορικά με τη σχέση του κέντρου ελέγχου και των πεποιθήσεων που τρέφει το άτομο για την αυτοαποτελεσματικότητά του, οι Sagone και De Caroli (2014) διερεύνησαν τις επιδράσεις που έχουν οι αυτό-έννοιες στο κέντρο ελέγχου και στο εκτιμώμενο επίπεδο της αυτοαποτελεσματικότητας τριών ομάδων φοιτητών των Τμημάτων Ψυχολογίας, Ιατρικής και Νομικής στην Ιταλία. Μετά από την ανάλυση των δεδομένων κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι οι φοιτητές, οι οποίοι είχαν περισσότερο ανεπτυγμένο το εσωτερικό κέντρο ελέγχου, είχαν περισσότερο θετική εικόνα για τον εαυτό τους. Επιπλέον, όσο πιο αποτελεσματικούς θεωρούσαν τους εαυτούς τους σε ακαδημαϊκό επίπεδο, τόσο πιο θετική αντίληψη είχαν για τον εαυτό τους, όχι μόνο στο παρόν αλλά και στο μέλλον. Ένα τρίτο εύρημα της έρευνας αυτής έδειξε ότι οι σπουδαστές με ισχυρό εσωτερικό κέντρο ελέγχου θα μπορούσαν να καταφέρουν καλύτερες επιδόσεις στις ακαδημαϊκές σπουδές τους (Sagone & De Caroli, 2014).

Οι Haider και Naeem (2013) ανέλυσαν την κατεύθυνση του κέντρου ελέγχου, δηλαδή αν είναι εσωτερικό ή εξωτερικό, 200 αποφοίτων (100 άνδρες και 100 γυναίκες) από το Πακιστάν, ενώ παράλληλα αναζήτησαν διαφοροποιήσεις του κέντρου ελέγχου των συμμετεχόντων ως προς το φύλο. Με βάση τα αποτελέσματα της έρευνας, οι άνδρες συμμετέχοντες είχαν περισσότερο ανεπτυγμένο το εσωτερικό

κέντρο ελέγχου, ενώ οι γυναίκες συμμετέχουσες το εξωτερικό, εύρημα που οδήγησε τους ερευνητές στο συμπέρασμα ότι το φύλο διαδραματίζει καθοριστικό ρόλο στη διαμόρφωση του κέντρου ελέγχου ενός ατόμου (Haider & Naeem, 2013). Στα ίδια συμπεράσματα κατέληξαν και οι Jain και Singh (2008), στην έρευνα που πραγματοποίησαν για να διερευνήσουν τη σχέση του κέντρου ελέγχου και της γνωστικής πολυπλοκότητας. Σύμφωνα με τους ερευνητές οι άνδρες ήταν περισσότερο «εσωτερικοί» και οι γυναίκες περισσότερο «εξωτερικές». Ακόμη, οι συμμετέχοντες στη συγκεκριμένη έρευνα, που είχαν ισχυρότερο το εσωτερικό κέντρο ελέγχου, φάνηκε ότι διέθεταν υψηλότερο επίπεδο γνωστικής πολυπλοκότητας σε σχέση με εκείνους που είχαν πιο ισχυρό το εξωτερικό κέντρο ελέγχου (Jain & Singh, 2008).

Σε διαφορετική κατεύθυνση κινήθηκαν οι Arakeri και Sunagar (2017) σε έρευνα που πραγματοποίησαν σε δείγμα 102 φοιτητών τμήματος management, ηλικίας 21-25 ετών, προκειμένου να διαπιστώσουν το είδος του κέντρου ελέγχου που είχαν περισσότερο ισχυρό οι άνδρες και οι γυναίκες που συμμετείχαν. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι γυναίκες είχαν μεγαλύτερες πιθανότητες να επηρεαστούν από εξωτερικούς παράγοντες, όπως η τύχη, χωρίς, όμως, να προκύψουν στατιστικά σημαντικές συσχετίσεις ανάμεσα στο κέντρο ελέγχου και το φύλο (Arakeri & Sunagar, 2017).

Αρκετές έρευνες των τελευταίων χρόνων προσπάθησαν να διασαφηνίσουν τη σχέση ανάμεσα στο κέντρο ελέγχου και τα ακαδημαϊκά επιτεύγματα που μπορεί να επιτύχει το άτομο. Πιο αναλυτικά, οι Gujjar και Aijaz (2014) διερεύνησαν το είδος του κέντρου ελέγχου (εσωτερικό ή εξωτερικό), τη σχέση που έχει με το φύλο και τέλος αν συσχετίζεται με το ακαδημαϊκό επίτευγμα. Οι ερευνητές επέλεξαν ως δείγμα της έρευνάς τους 466 μαθητές (205 αγόρια, 261 κορίτσια), που φοιτούσαν σε δύο κολλέγια γυναικών, ένα κολλέγιο ανδρών και ένα πανεπιστημιακό ινστιτούτο συνεκπαίδευσης στο Ισλαμαμπάντ. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι η πλειονότητα των συμμετεχόντων είχαν πιο ανεπτυγμένο το εσωτερικό κέντρο ελέγχου κι έπειτα το κέντρο ελέγχου στο σύνολό του συσχετιζόταν θετικά με το ακαδημαϊκό επίτευγμα. Σε ό,τι αφορά το φύλο, οι άνδρες φοιτητές των κολεγίων εμφάνισαν ισχυρότερο εσωτερικό κέντρο ελέγχου συγκριτικά με τις γυναίκες, ενώ σε επίπεδο πανεπιστημίου δε βρέθηκε στατιστικά σημαντική σχέση κέντρου ελέγχου – φύλου (Gujjar & Aijaz, 2014). Τρία χρόνια πριν από την ανωτέρω έρευνα, ο Buluz (2011) στην έρευνα που πραγματοποίησε για τη διερεύνηση του ρόλου που διαδραματίζει το κέντρο ελέγχου στους στόχους προσανατολισμού και στο ακαδημαϊκό επίτευγμα, ανακάλυψε θετική

συσχέτιση του κέντρου ελέγχου και του ακαδημαϊκού επιτεύγματος. Ένα δεύτερο πολύ σημαντικό εύρημα ήταν ότι το ακαδημαϊκό επίτευγμα προέβλεψε εξίσου το επίπεδο των στόχων προσανατολισμού και του κέντρου ελέγχου (Buluş, 2011). Στο ίδιο συμπέρασμα κατέληξαν και οι Hosseini et al. (2016), στην έρευνα των οποίων σχετικά με τη σχέση της αυτοεκτίμησης, του κέντρου ελέγχου και της ακαδημαϊκής επίδοσης, βρήκαν ότι οι τρεις αυτές μεταβλητές συσχετίζονται απόλυτα μεταξύ τους. Η πλειοψηφία των συμμετεχόντων είχε ισχυρότερο εσωτερικό κέντρο ελέγχου και υψηλά επίπεδα αυτοεκτίμησης (Hosseini et al., 2016).

Παράλληλα με τη σχέση του κέντρου ελέγχου με το ακαδημαϊκό επίτευγμα, ενδιαφέρον παρουσίασε και η επίδραση που θα μπορούσε να έχει το κέντρο ελέγχου στο χώρο της μάθησης. Συγκεκριμένα, ο Akça (2012) διεξήγαγε έρευνα, προκειμένου να διερευνήσει τις πιθανές σχέσεις μεταξύ των στρατηγικών μάθησης, των μορφών μάθησης, του κέντρου ελέγχου και της ακαδημαϊκής επιτυχίας, χρησιμοποιώντας ως δείγμα 198 πανεπιστημιακούς φοιτητές εκπαιδευτικών τμημάτων. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα, προέκυψε στατιστικά σημαντική θετική συσχέτιση ανάμεσα στις στρατηγικές μάθησης, που θα χρησιμοποιούσαν οι μελλοντικοί εκπαιδευτικοί και του εξωτερικού κέντρου ελέγχου (Akça, 2012).

Μία ακόμη έρευνα που διεξήχθη με βασικό συντελεστή το κέντρο ελέγχου ήταν εκείνη του Yeşilyurt (2014), ο οποίος μελέτησε κατά πόσο μπορούν να επιδράσουν το ακαδημαϊκό κέντρο ελέγχου, οι τάσεις προς την ακαδημαϊκή ατιμωρησία και η εξέταση του άγχους στην ακαδημαϊκή αυτοαποτελεσματικότητα του ατόμου. Πριν παρουσιαστούν τα αποτελέσματα της έρευνας, κρίνεται απαραίτητη η διασαφήνιση ορισμένων όρων. Ως ακαδημαϊκή ατιμωρησία εννοείται η ανήθικη και παράνομη συμπεριφορά που παρουσιάζουν τα άτομα, όταν καλούνται να δοκιμάσουν τις γνώσεις και τις ικανότητές τους. Χαρακτηριστικά παραδείγματα ακαδημαϊκής ατιμωρησίας θεωρούνται η εξαπάτηση και η λογοκλοπή. Η εξέταση του άγχους είναι η συμπεριφορά που επιδεικνύει το άτομο και επηρεάζει την ακαδημαϊκή του επίδοση και τις εξετάσεις. Το δείγμα της έρευνας απαρτιζόταν από 256 φοιτητές της Παιδαγωγικής Σχολής του Πανεπιστημίου της Τουρκίας. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι τάσεις προς την ακαδημαϊκή ατιμωρησία, η εξέταση του άγχους και το ακαδημαϊκό κέντρο ελέγχου επιδρούν σε μεγάλο βαθμό και με θετικό τρόπο στην ακαδημαϊκή αυτοαποτελεσματικότητα των συμμετεχόντων. Παράλληλα, το κέντρο ελέγχου βρέθηκε ότι αποτελεί σημαντικό παράγοντα, μέσω του οποίου είναι δυνατή η πρόβλεψη του επιπέδου της ακαδημαϊκής αυτοαποτελεσματικότητας των φοιτητών

(Yeşilyurt, 2014). Στο ίδιο μήκος κύματος κινήθηκαν και οι Sagone και De Caroli (2014) σε έρευνα που πραγματοποίησαν για την επίδραση των αυτο-ενοιών πάνω στο κέντρο ελέγχου και την ακαδημαϊκή αυτοαποτελεσματικότητα τριών ομάδων φοιτητών και κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι όσο πιο ισχυρό εσωτερικό κέντρο ελέγχου είχαν οι φοιτητές, τόσο πιο θετική ήταν η ιδέα που είχαν για τον εαυτό τους στο παρόν και στο μέλλον (Sagone & De Caroli, 2014).

Η σχέση του κέντρου ελέγχου των εκπαιδευτικών και του επιπέδου της κριτικής τους σκέψης αποτέλεσε το αντικείμενο της μελέτης των Oğuz και Sarıçam (2016), που πραγματοποιήθηκε στην Kütahya της Τουρκίας, σε δείγμα 347 εκπαιδευτικών (203 γυναικών, 144 ανδρών). Από τη στατιστική ανάλυση των απαντήσεών τους προέκυψε ότι το φύλο και η τάξη στην οποία δίδασκε ο εκάστοτε συμμετέχων επηρέασαν σημαντικά το εξωτερικό κέντρο ελέγχου, αλλά και το επίπεδο της κριτικής σκέψης των εκπαιδευτικών. Σημαντικό θεωρείται και το δεύτερο εύρημα της συγκεκριμένης έρευνας ότι η σχέση μεταξύ του εξωτερικού κέντρου ελέγχου και της διάθεσης των συμμετεχόντων να αναπτύξουν κριτική σκέψη ήταν αρνητική (Oğuz & Sarıçam, 2016).

Μία πολύ πρόσφατη έρευνα με αντικείμενο μελέτης το κέντρο ελέγχου ήταν αυτή που διεξήχθη από τους Kirdök και Harman (2018), οι οποίοι μελέτησαν τις δυσκολίες που πιθανόν αντιμετωπίζουν μαθητές λυκείου στη λήψη αποφάσεων, σχετικών με τη σταδιοδρομία τους. Τα αποτελέσματα κατέδειξαν ότι οι μαθητές που είχαν πιο ισχυρό εξωτερικό κέντρο ελέγχου έρχονταν συχνότερα αντιμέτωποι με δυσκολίες, όταν καλούνταν να αποφασίσουν για τη σταδιοδρομία τους. Το γεγονός αυτό αποδόθηκε από την πλευρά των ερευνητών στο μικρό εύρος των πληροφοριών που είχαν οι συμμετέχοντες στη διάθεσή τους και στην ασυνέπεια που χαρακτήριζε τις πληροφορίες αυτές (Kirdök & Harman, 2018).

Σύμφωνα με την έρευνα του Çakır (2017) σε δείγμα 476 υποψήφιων καθηγητών παιδαγωγικών σχολών, το κέντρο ελέγχου σχετίζεται θετικά με τις πεποιθήσεις που τρέφει το άτομο για τις δεξιότητές του στην επίλυση προβλημάτων. Επιπλέον, οι άνδρες συμμετέχοντες βρέθηκε ότι είχαν πιο ισχυρό το εσωτερικό κέντρο ελέγχου σε σύγκριση με τις γυναίκες συμμετέχουσες στην έρευνα, ενώ το κέντρο ελέγχου θα μπορούσε να προβλέψει το επίπεδο των ικανοτήτων επίλυσης προβλημάτων (Çakır, 2017). Ο Konan (2013) διερεύνησε αν οι εκπαιδευτικοί που ανήκαν σε εποπτικούς φορείς είχαν πιο ανεπτυγμένο το εσωτερικό ή το εξωτερικό κέντρο ελέγχου. Το δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν 340 εκπαιδευτικοί της Τουρκίας

και σύμφωνα με τα ευρήματα οι περισσότεροι από αυτούς ($M=9.09$) είχαν ισχυρότερο το εσωτερικό κέντρο ελέγχου. Το στοιχείο αυτό θα μπορούσε να βοηθήσει σε σημαντικό βαθμό τους εκπαιδευτικούς στην εκτέλεση ποικίλων εργασιών, οι οποίες εξαρτώνται κατά κύριο λόγο από νομικούς κανονισμούς και διέπονται από αρχές εκπαιδευτικής δεοντολογίας (Konan, 2013).

Μία ακόμη μελέτη, που θεωρείται εξίσου σημαντική με τις προηγούμενες, είναι εκείνη των Tas και Iskender (2018), στα πλαίσια της οποίας εξετάστηκαν πιθανές συσχετίσεις ανάμεσα στο νόημα της ζωής, στο επίπεδο ικανοποίησης από τη ζωή, στην έννοια του εαυτού και στο κέντρο ελέγχου. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της συγκεκριμένης έρευνας υπάρχει μια αρνητική σχέση μεταξύ των πεποιθήσεων που τρέφει το άτομο για το νόημα της ζωής του και το κέντρο ελέγχου του. Συνεχίζοντας, όπως αναφέρθηκε και πιο πάνω, τα άτομα που έχουν πιο ισχυρό το εξωτερικό κέντρο ελέγχου, συνηθίζουν να αποδίδουν τα θετικά ή αρνητικά αποτελέσματα των πράξεών τους και των γεγονότων που συμβαίνουν στην καθημερινότητά τους σε τρίτους παράγοντες, όπως η τύχη, η μοίρα ή ο Θεός (Tas & Iskender, 2018). Με βάση αυτή την προοπτική, η Bedel (2012) διερεύνησε αν προκύπτουν συσχετίσεις μεταξύ του κέντρου ελέγχου, των επιστημολογικών πεποιθήσεων και των μεταγνωστικών επιπέδων ευαισθητοποίησης 206 υποψηφίων εκπαιδευτικών. Τα ευρήματα έδειξαν αρχικά ότι υπήρχε στατιστικά σημαντική συσχέτιση ανάμεσα στο κέντρο ελέγχου και στην πίστη που είχαν οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί πρώτον σε υπερφυσικές δυνάμεις και δεύτερον σε τελετές πρόληψης δεισδαιμονιών. Ακόμη, σοβαρή ήταν και η σχέση που φανερώθηκε μεταξύ του κέντρου ελέγχου και της πίστης απέναντι στην επιστήμη, η οποία θεωρείται ότι προσφέρει γνώσεις στο άτομο, όπως επίσης και σε μια κοινωνία, όπου κυριαρχεί η λογική. Τέλος, τα αποτελέσματα έδειξαν ότι η πίστη σε δυνάμεις που κινούνται στη σφαίρα του υπερφυσικού και η πίστη σε δεισδαιμονικά τελετουργικά, λειτούργησαν ως προβλεπτικοί παράγοντες του κέντρου ελέγχου (Bedel, 2012).

Συνεχίζοντας, οι **στάσεις των εκπαιδευτικών απέναντι στα άτομα με αναπηρία** διερευνήθηκαν εκτενώς τις δύο τελευταίες δεκαετίες, οπότε και άρχισε να συζητείται ο θεσμός της ένταξης, όχι μόνο στην Ελλάδα, αλλά και σε ολόκληρο τον κόσμο. Οι περισσότερες έρευνες που περιελάμβαναν στο δείγμα τους εκπαιδευτικούς μελέτησαν τις στάσεις και τις απόψεις τους απέναντι στα άτομα με αναπηρία σε συνδυασμό με την αυτοαποτελεσματικότητα, τη γνώμη τους για το θεσμό της ένταξης, της συμπερίληψης και την προοπτική να συμπεριλάβουν στις τάξεις τους

μαθητές με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Μέσα από τις έρευνες για τη συμπερίληψη και την ένταξη, ωστόσο, προέκυψε το «είδος» των στάσεων των εκπαιδευτικών απέναντι στην αναπηρία, ανάγοντας τις έρευνες αυτές σε πολύτιμα εργαλεία για την εκπαιδευτική κοινότητα, αλλά και για την πολιτεία, με σκοπό να προωθηθούν οι υγιείς διαπροσωπικές σχέσεις των εκπαιδευτικών με τα άτομα με αναπηρίες και ο θεσμός της ένταξής τους στο γενικό σχολείο.

Πιο αναλυτικά, οι θετικές επιδράσεις της αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών στην άποψή τους για την ένταξη μαθητών με αναπηρίες στο γενικό σχολείο μελετήθηκε από τους Urton, Wilbert και Hennemann (2014), οι οποίοι συμπέραναν ότι η αυτοαποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών ασκεί θετική επίδραση στις απόψεις των εκπαιδευτικών για την κοινωνική ένταξη των ατόμων με αναπηρίες (Urton, Wilbert & Hennemann, 2014). Ομοίως, οι Vaz et al. (2015) κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι οι εκπαιδευτικοί με χαμηλά επίπεδα διδακτικής αυτοαποτελεσματικότητας έτειναν να διατηρούν αρνητική στάση αναφορικά με την ένταξη μαθητών με αναπηρία στη γενική εκπαίδευση (Vaz et al., 2015). Σε έρευνα που πραγματοποίησαν οι Sharma, Shaukat και Furlonger (2014), βρέθηκε ότι οι άνδρες εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην έρευνα έτρεφαν πιο θετικές στάσεις απέναντι στην ένταξη μαθητών με αναπηρίες συγκριτικά με τις γυναίκες συναδέλφους τους. Σύμφωνα με ένα δεύτερο εύρημα, όσοι εκπαιδευτικοί είχαν προϋπηρεσία σε δομές της ειδικής εκπαίδευσης, γνώριζαν το νομικό πλαίσιο που την καθορίζει και είχαν προσωπική εμπειρία με άτομα με αναπηρία ανέφεραν υψηλότερο επίπεδο διδακτικής αυτοαποτελεσματικότητας αναφορικά με τη διδασκαλία σε περιβάλλοντα συμπερίληψης (Sharma, Shaukat & Furlonger, 2014).

Σε έρευνα των de Boer et al. (2012) σε δείγμα 44 εκπαιδευτικών από την Ολλανδία, ερευνήθηκαν ποιοι είναι παράγοντες εκείνοι που θα μπορούσαν να επηρεάσουν τις στάσεις των εκπαιδευτικών, των γονέων και των παιδιών απέναντι στα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, στα πλαίσια της γενικής εκπαίδευσης. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας, οι στάσεις των εκπαιδευτικών επιδρούσαν αρνητικά στις στάσεις που είχαν διαμορφώσει οι μαθητές, ενώ αντίθετα οι στάσεις των γονέων επηρέαζαν με θετικό τρόπο τις στάσεις των μαθητών απέναντι στους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (de Boer et al., 2012). Στο ίδιο πνεύμα κινήθηκαν και οι Thaver, Lim και Liao (2014), οι οποίοι διερεύνησαν κατά πόσο μεταβλητές, όπως το φύλο, η ηλικία, τα εκπαιδευτικά προσόντα, τα προγράμματα σπουδών, η εκπαίδευση σε θέματα ειδικής αγωγής και η επαφή με

άτομα με αναπηρία, επηρεάζουν τη στάση των εκπαιδευτικών της Σιγκαπούρης απέναντι στο θεσμό της ένταξης. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα, οι βασικότεροι προβλεπτικοί παράγοντες της στάσης απέναντι στην αναπηρία και την ένταξη ήταν η εκπαίδευση που είχαν λάβει κατά το παρελθόν σχετικά με άτομα με ειδικές ανάγκες και οι προσωπικές σχέσεις με τα άτομα αυτά. Οι υπόλοιπες μεταβλητές δε βρέθηκε ότι ασκούσαν σημαντική επίδραση στη στάση των εκπαιδευτικών (Thaver, Lim & Liau, 2014). Σε παρόμοια έρευνα που πραγματοποίησαν οι Zoniou-Sideri και Vlachou (2006), σε 641 εκπαιδευτικούς γενικής και ειδικής αγωγής σχετικά με τις στάσεις τους απέναντι στην αναπηρία και την ενταξιακή εκπαίδευση, βρέθηκε ότι ένα αρκετά μεγάλο ποσοστό των συμμετεχόντων παρουσίασε αντιφατικές απόψεις για την ίδια την αναπηρία και τα είδη της, αλλά και για το κατά πόσο είναι απαραίτητη η ενσωμάτωση του θεσμού της ένταξης στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα (Zoniou-Sideri & Vlachou, 2006).

Στην έρευνα των Dessemontet, Morin και Crocker (2014), οι εκπαιδευτικοί κλήθηκαν να εκφράσουν την άποψή τους για την ένταξη ατόμων με νοητική αναπηρία στη γενική τάξη. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι συμμετέχοντες εξέφρασαν θετικά συναισθήματα απέναντι στους μαθητές με νοητική υστέρηση και ήταν πρόθυμοι να τους διδάξουν μαζί με τους τυπικώς αναπτυσσόμενους μαθητές, ενώ η συνεχιζόμενη κατάρτισή τους σε θέματα σχετικά με τη συγκεκριμένη αναπηρία τους βοήθησε να μάθουν τις ικανότητες και τα νομικά δικαιώματα των ατόμων αυτών (Dessemontet, Morin & Crocker, 2014).

Ο αυτισμός αποτέλεσε το αντικείμενο αρκετών μελετών, μεταξύ των οποίων ήταν και η έρευνα που πραγματοποίησαν οι Μανγορούλου και Panteliadou (2000), όπου αναζήτησαν τις αντιλήψεις των δασκάλων για τον αυτισμό και τον τρόπο που πιστεύουν ότι μπορεί να επηρεάσει την εκπαιδευτική διαδικασία. Στο δείγμα συμπεριλαμβάνονταν δάσκαλοι γενικής και ειδικής αγωγής και η στατιστική ανάλυση των απαντήσεων έδειξε ότι οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί γνώριζαν τις διαταραχές που εντάσσονται στο φάσμα του αυτισμού και ότι ο αυτισμός δε συνοδεύεται σε όλες τις περιπτώσεις από νοητική καθυστέρηση. Αντίθετα, φάνηκε ότι δεν είχαν ξεκαθαρίσει ποιες είναι οι αιτίες που προκαλούν τον αυτισμό και ποιες είναι οι εκπαιδευτικές πρακτικές που θα μπορούσαν να βοηθήσουν άτομα που βρίσκονται στο συγκεκριμένο φάσμα (Μανγορούλου & Panteliadou, 2000). Σε μια δεύτερη έρευνα για τον αυτισμό, του Al-Faiz (2007), συμμετείχαν 231 εκπαιδευτικοί από τη Σαουδική Αραβία και διερευνήθηκαν οι απόψεις τους για την ένταξη ατόμων που

περιλαμβάνονται στο φάσμα του αυτισμού στη γενική εκπαίδευση. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας οι στάσεις των δασκάλων απέναντι στον αυτισμό και τις διαταραχές που το συνοδεύουν δέχονται σημαντικές επιρροές από το πλαίσιο διδασκαλίας που εφαρμόζει ο εκάστοτε εκπαιδευτικός, τη διδακτική του εμπειρία και τέλος την ύπαρξη κάποιου μέλους στην οικογένεια ή συγγενικού προσώπου που έχει κάποια αναπηρία (Al-Faiz, 2007). Η έρευνα των Finke, McNaughton και Drager (2009) για τον αυτισμό ήταν μικρότερης κλίμακας, καθώς το δείγμα αποτελούνταν από μόλις 5 δασκάλους δημοτικών σχολείων των ΗΠΑ, οι οποίοι κλήθηκαν να πουν τη γνώμη τους για τη συμπερίληψη των μαθητών με διαταραχές αυτιστικού φάσματος. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι η ενεργή συμμετοχή των εκπαιδευτικών γενικής αγωγής στη διδασκαλία μαθητών με αυτισμό επιδρά θετικά στις απόψεις τους για τη συμπερίληψη (Finke, McNaughton & Drager, 2009). Στο ίδιο μήκος κύματος βρίσκεται και η έρευνα των McGregor και Campbell (2001), οι οποίοι διερεύνησαν τις απόψεις εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής αγωγής της Σκωτίας για την ένταξη στη γενική εκπαίδευση μαθητών με αυτισμό. Έπειτα από ανάλυση των δεδομένων, κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι οι εκπαιδευτικοί που δίδασκαν σε σχολικές μονάδες της γενικής εκπαίδευσης έτρεφαν πιο θετική στάση απέναντι στη συμπερίληψη αυτιστικών μαθητών, ενώ όσοι είχαν εργαστεί με τέτοια παιδιά παρουσίαζαν μεγαλύτερη αυτοπεποίθηση σε σχέση με εκείνους που δεν είχαν αυτού του είδους τη διδακτική εμπειρία. Παραταύτα, οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί της ειδικής εκπαίδευσης είχαν σε μεγαλύτερο βαθμό θετικές στάσεις προς τη συμπερίληψη μαθητών με αυτισμό (McGregor & Campbell, 2001). Στην έρευνα του Segall (2008) σχετικά με τη συνεκπαίδευση παιδιών με αυτισμό οι εκπαιδευτικοί αντιμετώπιζαν θετικά το θέμα της συμπερίληψης των μαθητών με αυτισμό στη γενική εκπαίδευση, αλλά βρέθηκε ότι το 75% των συμμετεχόντων είχε την πεποίθηση ότι ήταν αδύνατη η πλήρης συμπερίληψη αυτών των μαθητών στο γενικό σχολείο (Segall, 2008). Η έρευνα της Σκιπιτάρη (2016) έφερε στο προσκήνιο την παράμετρο των γνώσεων που διαθέτουν οι εκπαιδευτικοί γενικής και ειδικής αγωγής σχετικά με τη συμπερίληψη μαθητών με αυτισμό στο πλαίσιο του γενικού σχολείου. Σε δείγμα 117 εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής αγωγής, προέκυψε ότι οι εκπαιδευτικοί της ειδικής αγωγής διέθεταν περισσότερες γνώσεις για το φάσμα του αυτισμού και μάλιστα είχαν εφαρμόσει ποικιλία στρατηγικών για την εκπαίδευση αυτιστικών μαθητών. Παράλληλα, δε φάνηκε σημαντική διαφοροποίηση ανάμεσα στις στάσεις των

εκπαιδευτικών και των δύο ειδικοτήτων για τη συμπερίληψη, οι οποίες χαρακτηρίστηκαν θετικές (Σκιπιτάρη, 2016).

Σύμφωνα με τους Avissar, Reiter και Leyser (2003) οι διευθυντές των δημοτικών σχολείων διατηρούν σχετικά θετική άποψη απέναντι στη συμπερίληψη μαθητών με αναπηρία στο γενικό σχολείο. Πιο αναλυτικά, το δείγμα της έρευνάς τους αποτέλεσαν 110 διευθυντές δημοτικών σχολείων του Ισραήλ και τα ευρήματα έδειξαν ότι ρυθμιστικό ρόλο στη διαμόρφωση των θετικών στάσεων τους σε ό,τι αφορά τη συμπερίληψη μαθητών με αναπηρία διαδραμάτιζαν το ηλικιακό τους επίπεδο, το επίπεδο της εκπαίδευσής τους και τα χρόνια εμπειρίας τους (Avissar, Reiter & Leyser, 2003). Στη συνέχεια, 151 διευθυντές νηπιαγωγείων και δημοτικών σχολείων αποτέλεσαν το δείγμα της έρευνας της Τσιολπίδου (2017), η οποία ερεύνησε τις στάσεις τους απέναντι στη συμπερίληψη μαθητών με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στη γενική εκπαίδευση. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι συνολικά οι διευθυντές των νηπιαγωγείων διατηρούσαν μέτρια θετική στάση προς τη συμπερίληψη, αλλά ήταν αρνητικοί απέναντι στη συμπερίληψη μαθητών με σοβαρές μορφές αναπηρίας, εξαιτίας της ελλιπούς κατάρτισής των ίδιων στο θέμα και το περιορισμένο εξειδικευμένο προσωπικό που είχαν στη διάθεσή τους. Προέκυψε ότι οι διευθυντές που έλαβαν μέρος στην έρευνα έθεσαν ως βασικές προϋποθέσεις για την επιτυχημένη εφαρμογή της συμπερίληψης τη στελέχωση των σχολικών μονάδων με ειδικό προσωπικό, την ολοκληρωμένη επιμόρφωση όλων των εμπλεκομένων σε θέματα συμπερίληψης και τέλος τη χρηματοδότηση για τη δημιουργία κατάλληλων κτιριακών υποδομών και τον εφοδιασμό με επαρκή υλικοτεχνικό εξοπλισμό (Τσιολπίδου, 2017). Στην έρευνα των Rafferty και Griffin (2005) σε 118 νηπιαγωγούς της Νέας Υόρκης (ΗΠΑ), σχετικά με την ένταξη μαθητών με διάφορες μορφές αναπηρίας, φάνηκε ότι οι εκπαιδευτικοί προσέφεραν μικρότερης κλίμακας βοήθεια στους μαθητές με συναισθηματικά προβλήματα, διαταραχές αυτιστικού φάσματος και γνωστικές βλάβες, ενώ εκείνοι με προβλήματα λόγου και ομιλίας, ακοής και ορθοπεδικής φύσεως υποστηρίχθηκαν σε μεγαλύτερο βαθμό (Rafferty & Griffin, 2005).

Ιδιαίτερα σημαντικός παράγοντας για τη διαμόρφωση των στάσεων των εκπαιδευτικών απέναντι στα άτομα με αναπηρία θεωρείται η διδακτική εμπειρία και η προϋπηρεσία των εκπαιδευτικών σε δομές της ειδικής αγωγής, με αρκετές έρευνες να τον αναδεικνύουν. Αναλυτικότερα, οι Avramidis και Kalyva (2007) αναζήτησαν το είδος των στάσεων που έτρεφαν 155 εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στην

Ελλάδα σχετικά με την ένταξη ατόμων με αναπηρία στο γενικό σχολείο. Τα αποτελέσματα της έρευνας αποκάλυψαν ότι οι εκπαιδευτικοί αντιμετώπιζαν με θετικό τρόπο την προοπτική της ένταξης, αλλά εξέφραζαν επιφυλάξεις και προβληματισμούς σχετικά με την ομαλή προσαρμογή διαφόρων τύπων αναπηρίας στη γενική τάξη. Επίσης, οι εκπαιδευτικοί που εργάζονταν με άτομα με ειδικές ανάγκες ήταν πιο θετικά διακείμενοι προς τη διδασκαλία αυτών των ατόμων, σε αντίθεση με τους συναδέλφους τους, που είχαν μικρότερη ή μηδενική προϋπηρεσία στον τομέα αυτό. Οι απαντήσεις των ερωτηθέντων κατέδειξαν, τέλος, τη σημασία της μακροχρόνιας κατάρτισης των εκπαιδευτικών σε θέματα ειδικής αγωγής, ως παράγοντα διαμόρφωσης θετικών στάσεων προς την ένταξη ειδικότερα και την αναπηρία γενικότερα (Angramidis & Kalyva, 2007). Θετική στάση απέναντι στην ένταξη παιδιών με αναπηρία βρήκαν και οι Dias και Cadime (2015) και οι Ahmmed, Sharma και Deppeleer (2012), σε έρευνα που πραγματοποίησαν σε εκπαιδευτικούς προσχολικής αγωγής οι πρώτοι στην Πορτογαλία και οι δεύτεροι στο Μπαγκλαντές, ενώ η ύπαρξη ατόμου με αναπηρία στο περιβάλλον του ατόμου φάνηκε ότι επηρέαζε θετικά τη στάση των εκπαιδευτικών (Dias & Cadime, 2015· Ahmmed, Sharma & Deppeleer, 2012). Σε αντίθεση, όμως, με άλλες έρευνες, στη έρευνα των Dias και Cadime (2015) προέκυψε ότι οι εκπαιδευτικοί που είχαν διδάξει παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες δεν έβλεπαν με ευνοϊκή ματιά το θεσμό της ένταξης των παιδιών αυτών στη γενική εκπαίδευση (Dias & Cadime, 2015).

Οι πεποιθήσεις που τρέφουν οι εκπαιδευτικοί όλων των βαθμίδων σχετικά με τη **διδασκτική αυτοαποτελεσματικότητά** τους στη διδασκαλία των μαθητών με ή χωρίς αναπηρία έχει αποτελέσει αντικείμενο διεθνών και εγχώριων ερευνών. Πιο αναλυτικά, ο Arslan (2017) πραγματοποίησε έρευνα σε 172 νηπιαγωγούς στην Τουρκία, σε μια προσπάθεια να ερευνήσει την επίδραση που θα είχε σε αυτούς η συλλογική αυτοαποτελεσματικότητα. Στα αποτελέσματα της έρευνας προέκυψε στατιστικά θετική συσχέτιση ανάμεσα στην προσωπική αυτοαποτελεσματικότητα των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών και στη συλλογική αυτοαποτελεσματικότητα, ενώ παράλληλα φάνηκε ότι η αυτοαποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών θα μπορούσε να εξηγήσει σε μεγάλο βαθμό και σε ευρεία κλίμακα τη δομή και τη λειτουργία της συλλογικής αυτοαποτελεσματικότητας (Arslan, 2017). Σύμφωνα με την έρευνα των Elaldi και Yerliyurt (2016), όπου διερευνήθηκαν οι πεποιθήσεις της αυτοπεποίθησης και αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών σε σύγκριση με τις πεποιθήσεις τους για το επάγγελμα του εκπαιδευτικού, οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί (855

νηπιαγωγοί) είχαν υψηλά επίπεδα αυτοαποτελεσματικότητας και αντιμετώπιζαν το επάγγελμα του εκπαιδευτικού με θετικό τρόπο. Ταυτόχρονα, οι γυναίκες συμμετέχουσες φάνηκε να έχουν υψηλότερο επίπεδο αυτοαποτελεσματικότητας από τους άνδρες, ενώ ένα τρίτο εύρημα, το οποίο όμως δεν είχε μεγάλη στατιστική βαρύτητα, ήταν ότι όσο περισσότερες πεποιθήσεις για την αυτοαποτελεσματικότητά του είχε κάποιος, τόσο πιο θετικά αντιμετώπιζε το επάγγελμα του εκπαιδευτικού (Elaldi & Yerliyurt, 2016). Ακόμη, ο Ανδρικόπουλος (2016) μελέτησε τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σε ό,τι αφορά την επαγγελματική τους ενδυνάμωση και τον τρόπο που αυτή συνδέεται και επηρεάζει την ενδυνάμωση του σχολείου. Μία παράμετρος που μελετήθηκε ήταν και η αυτοαποτελεσματικότητα των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών, η οποία, σύμφωνα με τα αποτελέσματα της στατιστικής επεξεργασίας των δεδομένων, διαφοροποιούνταν με βάση το φύλο, καθώς οι άνδρες εκπαιδευτικοί επιδείκνυαν υψηλότερα επίπεδα αυτοαποτελεσματικότητας (Ανδρικόπουλος, 2016).

Οι Savaş, Bozgeyik και Eser (2014), επέλεξαν για την έρευνά τους 163 εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, προκειμένου να διερευνήσουν τη σχέση ανάμεσα στην αυτοαποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών και τα επίπεδα της επαγγελματικής τους εξουθένωσης (burnout). Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι η αυτοαποτελεσματικότητα του εκάστοτε εκπαιδευτικού προέβλεπε με αρνητικό τρόπο το επίπεδο της επαγγελματικής του εξουθένωσης (Savaş, Bozgeyik & Eser, 2014). Σε έρευνα που πραγματοποίησαν οι Skaalvik και Skaalvik (2010) για το ίδιο θέμα, προέκυψε ότι υπήρχε αρνητική σχέση ανάμεσα στην αυτοαποτελεσματικότητα και την επαγγελματική εξουθένωση (burnout). Σύμφωνα με τους ερευνητές, η σχέση αυτοαποτελεσματικότητας και επαγγελματικής εξουθένωσης είναι αμφίδρομη, καθώς τα χαμηλά επίπεδα αυτοαποτελεσματικότητας θα μπορούσαν να επιφέρουν το burnout και αντίστοιχα το burnout θα μπορούσε να οδηγήσει το άτομο να επιτύχει χαμηλές επιδόσεις ή αρνητικά αποτελέσματα και κατά συνέπεια χαμηλά επίπεδα αυτοαποτελεσματικότητας (Skaalvik & Skaalvik, 2010). Σε διαφορετικά αποτελέσματα κατέληξε ο Friedman (2003), ο οποίος, διερευνώντας το ίδιο θέμα, βρήκε ότι η συσχέτιση αυτοαποτελεσματικότητας και επαγγελματικής εξουθένωσης δεν ήταν τόσο ισχυρή, όπως στις προαναφερθείσες έρευνες, δεδομένου ότι η στατιστική ανάλυση φανέρωσε μια χαμηλή έως μέτρια συσχέτιση ανάμεσα στους δύο παράγοντες. Παρόλαυτά, παρατηρήθηκε ότι η φορά συσχετισμού μεταξύ των δύο παραγόντων ήταν αρνητική, γεγονός που σημαίνει ότι όσο υψηλότερη ήταν η

αυτοαποτελεσματικότητα τόσο χαμηλότερο ήταν το αίσθημα της επαγγελματικής εξουθένωσης και το αντίστροφο (Friedman, 2003).

Η έρευνα των Türkoğlu, Cansoy και Parlar (2017) αναζήτησε τη σχέση ανάμεσα στην αυτοαποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών και την ικανοποίηση που είχαν από την εργασία τους. Το δείγμα της έρευνας περιελάμβανε 489 εκπαιδευτικούς μέσης και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και σύμφωνα με τα αποτελέσματα προέκυψε θετική συσχέτιση του επιπέδου της αυτοαποτελεσματικότητας και του επιπέδου ικανοποίησης από την εργασία. Ταυτόχρονα, βρέθηκε ότι η αυτοαποτελεσματικότητα αποτέλεσε σημαντικό παράγοντα της ικανοποίησης από την εργασία (Türkoğlu, Cansoy & Parlar, 2017). Οι Cansoy και Türkoğlu (2017) σε έρευνα που πραγματοποίησαν σε 519 εκπαιδευτικούς για τη σχέση μεταξύ της διακριτικής τους διάθεσης, των δεξιοτήτων τους επίλυσης προβλημάτων και της αυτοαποτελεσματικότητάς τους, κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι οι πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών για την αυτοαποτελεσματικότητά τους κυμαινόταν σε ικανοποιητικά επίπεδα. Θετική ήταν, επίσης, και η συσχέτιση μεταξύ της διακριτικής τους διάθεσης, των ικανοτήτων επίλυσης προβλημάτων και της αυτοαποτελεσματικότητάς τους, ενώ η κριτική σκέψη των συμμετεχόντων και οι δεξιότητες που διέθεταν στην επίλυση προβλημάτων είχαν θετική χροιά και μπορούσαν να αποτελέσουν προβλεπτικούς παράγοντες του επιπέδου της αυτοαποτελεσματικότητας (Cansoy & Türkoğlu, 2017).

Ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζει η έρευνα των Goroshit και Hen (2014), οι οποίοι μελέτησαν κατά πόσο η συναισθηματική αυτοαποτελεσματικότητα είναι δυνατό να προβλέψει την αυτοαποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού και το επίπεδο της ενσυναίσθησής του. Για τις ανάγκες της έρευνας αναλύθηκαν οι απαντήσεις 273 εκπαιδευτικών και τα αποτελέσματα έδειξαν ότι η συναισθηματική αυτοαποτελεσματικότητα μπορεί να προβλέψει τα επίπεδα της αυτοαποτελεσματικότητας και της ενσυναίσθησης των εκπαιδευτικών (Goroshit & Hen, 2014). Εκτός από την ενσυναίσθηση, τα τελευταία χρόνια μελετάται και η σχέση της αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών σε σύγκριση με τη συναισθηματική τους νοημοσύνη και κατ' επέκταση την αυτοεκτίμησή τους. Το θέμα αυτό απασχόλησε τον Şahin (2017), ο οποίος σε έρευνα που πραγματοποίησε για τους ανωτέρω παράγοντες κατέληξε σε δύο συμπεράσματα. Πρώτον, τρεις υποδιαστάσεις της συναισθηματικής νοημοσύνης, δηλαδή η ευεξία, η κοινωνικότητα και η αυτοεκτίμηση, μπορούν να προβλέψουν σε αξιολογικό βαθμό και με θετικό τρόπο το βαθμό της αυτοπεποίθησης που τρέφουν οι εκπαιδευτικοί πριν αναλάβουν τα

καθήκοντά τους. Δεύτερον, δύο άλλες διαστάσεις, ο αυτοέλεγχος και η συναισθηματικότητα, δε θεωρούνται ικανοί παράγοντες πρόβλεψης του επιπέδου της αυτοαποτελεσματικότητας (Şahin, 2017). Η σχέση της συναισθηματικής νοημοσύνης και της αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών, αποτέλεσε το αντικείμενο της έρευνας του Chan (2004), σε δείγμα 158 εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στο Χονγκ Κονγκ. Τα αποτελέσματα αποκάλυψαν ότι υπήρχε μια στατιστικά σημαντική και θετική συσχέτιση ανάμεσα στη συναισθηματική νοημοσύνη και τις πεποιθήσεις της αυτοαποτελεσματικότητας των συμμετεχόντων (Chan, 2004). Στο ίδιο συμπέρασμα κατέληξε και ο Salami (2007), ο οποίος ανέδειξε τη θετική σχέση της αυτοαποτελεσματικότητας και της συναισθηματικής νοημοσύνης, σε έρευνα που πραγματοποίησε σε 420 εκπαιδευτικούς δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στη Νιγηρία (Salami, 2007). Στο ίδιο μοτίβο κινήθηκαν και οι Rastegar και Memarpour (2009), που προσπάθησαν να ανακαλύψουν αν υπάρχει συσχέτιση ανάμεσα στην αυτοαποτελεσματικότητα και τη συναισθηματική νοημοσύνη. Το δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν 72 καθηγητές Αγγλικής γλώσσας από το Ιράν και το συμπέρασμα που εξήχθη ήταν ότι υπάρχει σημαντική και θετική συσχέτιση ανάμεσα στην αντιληπτή συναισθηματική νοημοσύνη και στο επίπεδο της αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών (Rastegar & Memarpour, 2009).

Η Πούλου (2015) συμπεριέλαβε στην έρευνά της τις αντιλήψεις εκπαιδευτικών για τις προσωπικές (συναισθηματική νοημοσύνη) και επαγγελματικές δεξιότητες, όπου περιλαμβάνονται οι κοινωνικές και συναισθηματικές δεξιότητες και η διδακτική αυτοαποτελεσματικότητα, σε μια προσπάθεια να αναλύσει τις σχέσεις εκπαιδευτικών – μαθητών στη σχολική τάξη και τις δυσκολίες που ενδέχεται να αντιμετωπίζουν οι μαθητές σε συναισθηματικό και συμπεριφορικό επίπεδο. Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι η διδακτική αυτοαποτελεσματικότητα συνδέεται άμεσα με τις θετικές σχέσεις που αναπτύσσουν οι εκπαιδευτικοί με τους μαθητές τους, ενώ οι εκπαιδευτικοί που ανήκαν στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση επέδειξαν υψηλότερο βαθμό διδακτικής αυτοαποτελεσματικότητας (Πούλου, 2015).

Οι Ucar και Yazici-Bozkaya (2016) διερεύνησαν τις συσχετίσεις ανάμεσα στις πεποιθήσεις της αυτοαποτελεσματικότητας, τον προσανατολισμό των στόχων και τη συμμετοχή σε ένα περιβάλλον εκμάθησης στο διαδίκτυο (internet). Στην έρευνα συμμετείχαν 186 ανώτεροι καθηγητές και σύμφωνα με τα ευρήματα η αυτοαποτελεσματικότητα των καθηγητών που δεν είχαν μεγάλη εμπειρία στη διδασκαλία βρισκόταν σε υψηλά επίπεδα, αλλά δε στηριζόταν σε ισχυρές βάσεις.

Παράλληλα, αποκαλύφθηκε ότι υπάρχει θετική συσχέτιση του προσανατολισμού των στόχων των εκπαιδευτικών και των πεποιθήσεων της αυτοαποτελεσματικότητάς τους (Ucar & Yazici-Bozkaya, 2016). Σύμφωνα με τον Ανδρέου (2009), η επαγγελματική ανάπτυξη ενός εκπαιδευτικού θεωρείται πολύ σημαντικός παράγοντας αύξησης του επιπέδου της αυτοαποτελεσματικότητάς του, ειδικά αν οι εμπειρίες της επαγγελματικής του ανάπτυξης είναι πρόσφατες. Το συμπέρασμα αυτό προέκυψε από την έρευνα που διεξήγαγε, με σκοπό να αναλύσει τη σχέση της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών και της αυτοαποτελεσματικότητάς τους και πώς αυτές επηρεάζουν την παρακίνηση προς τους μαθητές (Ανδρέου, 2009).

ΜΕΡΟΣ Β': ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ

5. ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

5.1 Σκοπός και Σπουδαιότητα της έρευνας

Στην παρούσα έρευνα ο βασικότερος σκοπός ήταν να ερευνηθεί και να διαπιστωθεί εάν το κέντρο ελέγχου των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και συγκεκριμένα των Νηπιαγωγών, γενικής και ειδικής αγωγής, είναι ένας παράγοντας που μπορεί να ασκήσει επιδράσεις στη διαμόρφωση της στάσης τους απέναντι στα άτομα με αναπηρία, αλλά και στις αντιλήψεις τους για τη διδακτική αυτοαποτελεσματικότητά τους. Το κέντρο ελέγχου είναι μία έννοια, η οποία έχει μελετηθεί εκτενώς στη διεθνή και εγχώρια βιβλιογραφία, καθώς θεωρείται ιδιαίτερα σημαντικό για την ανάπτυξη του ψυχισμού του ανθρώπου και ταυτόχρονα για την εκδήλωση της συμπεριφοράς του. Οι έρευνες που συμπεριλαμβάνουν το κέντρο ελέγχου, το έχουν μελετήσει σε σχέση με ποικίλες μεταβλητές, όπως για παράδειγμα το φύλο ή το επάγγελμα. Η στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στα άτομα με αναπηρία έχει απασχολήσει τους ερευνητές κατά κύριο λόγο σε σύγκριση με τις απόψεις των εκπαιδευτικών, ανεξαρτήτως βαθμίδας, για την ένταξη και τη συμπερίληψη των μαθητών με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στα πλαίσια του γενικού σχολείου. Οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τη διδακτική αυτοαποτελεσματικότητά τους, αποτέλεσε αντικείμενο έρευνας και μελέτης μεγάλου αριθμού επιστημονικών ερευνών, καθώς η διδακτική αυτοαποτελεσματικότητα θεωρείται παράγοντας ζωτικής σημασίας για το διδακτικό έργο του εκπαιδευτικού και τη σχέση του με τα άτομα του περιβάλλοντός του.

Παρόλα αυτά, όμως, μέχρι σήμερα δεν έχει διεξαχθεί καμία έρευνα που να εξετάζει την επίδραση του κέντρου ελέγχου των εκπαιδευτικών στη διαμόρφωση των στάσεων τους απέναντι στην αναπηρία και στη διδακτική αυτοαποτελεσματικότητά τους. Η αναπηρία, ειδικά τα τελευταία χρόνια, αποτελεί ένα πολύ ευαίσθητο τομέα έρευνας, καθώς ολοένα και περισσότερα άτομα με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες χρήζουν ειδικής εκπαίδευσης, εγείροντας το ερώτημα κατά πόσο θα μπορούσαν να συμπεριληφθούν στα τμήματα της γενικής εκπαίδευσης. Για το λόγο αυτό, είναι ιδιαίτερα σημαντικό να εξεταστεί το κέντρο ελέγχου του εκπαιδευτικού και ο τρόπος με τον οποίο μπορεί να επηρεάσει τη στάση και τη

συμπεριφορά του απέναντι, όχι μόνο στους μαθητές με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, αλλά και στους τυπικούς αναπτυσσόμενους μαθητές.

Επίσης, είναι ενδιαφέρον να εξεταστεί αν το κέντρο ελέγχου των εκπαιδευτικών συνδέεται και σε κάποιο βαθμό με τη διδακτική αυτοαποτελεσματικότητά τους. Οι αντιλήψεις που τρέφει ένας εκπαιδευτικός για τη διδακτική αυτοαποτελεσματικότητά του είναι ιδιαίτερα σημαντικός παράγοντας για την επιτυχή έκβαση του έργου του, καθώς τον βοηθούν να οργανώσει και να εκτελέσει με αποτελεσματικό τρόπο τη διδασκαλία του ή οτιδήποτε άλλο αναλάβει στα σχολικά πλαίσια. Ακόμη, θα ήταν χρήσιμο να διερευνηθεί η σχέση ανάμεσα στη στάση που τρέφει ένας εκπαιδευτικός απέναντι στα άτομα με αναπηρία και στις αντιλήψεις του για τη διδακτική αυτοαποτελεσματικότητά του, καθώς οι δύο αυτές μεταβλητές δεν έχουν συγκριθεί και μελετηθεί μεταξύ τους σε επίπεδο πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και πιο συγκεκριμένα στο Νηπιαγωγείο.

Παράλληλα, στην παρούσα έρευνα εξετάζεται και ο ρόλος που τυχόν διαδραματίζουν και άλλα χαρακτηριστικά, σχετικά με τους εκπαιδευτικούς, και πιο συγκεκριμένα το φύλο, η ηλικία, η οικογενειακή κατάσταση, ο αριθμός των τέκνων, η ειδικότητα (Νηπιαγωγός Γενικής και Νηπιαγωγός Ειδικής Αγωγής), το επίπεδο των σπουδών, τα έτη υπηρεσίας, τα έτη προϋπηρεσίας σε Τμήματα Ένταξης (για όσους έχουν εργαστεί σε τέτοιου είδους δομές συνεκπαίδευσης), ο αριθμός των παιδιών με τα οποία εργάζονται και τέλος η σχέση εργασίας, αν δηλαδή εργάζονται ως αναπληρωτές ή μόνιμοι.

5.2 Ερευνητικά ερωτήματα

Τα ερευνητικά ερωτήματα, τα οποία διατυπώνονται για την παρούσα ερευνητική μελέτη είναι τα εξής:

- Αν το κέντρο ελέγχου των Νηπιαγωγών (γενικής και ειδικής αγωγής) συνδέεται με τη στάση τους απέναντι στα άτομα με αναπηρία;
- Αν το κέντρο ελέγχου των Νηπιαγωγών (γενικής και ειδικής αγωγής) συνδέεται με τις αντιλήψεις τους για την αυτοαποτελεσματικότητά τους;

- Αν η στάση των Νηπιαγωγών (γενικής και ειδικής αγωγής) απέναντι στα άτομα με αναπηρία συνδέεται με τις αντιλήψεις τους για την αυτοαποτελεσματικότητά τους;
- Αν η στάση των Νηπιαγωγών απέναντι στα άτομα με αναπηρία διαφοροποιείται από τα ατομικά τους χαρακτηριστικά (φύλο, ηλικία, οικογενειακή κατάσταση, αριθμός τέκνων, ειδικότητα, σπουδές, έτη υπηρεσίας, έτη προϋπηρεσίας σε Τμήμα Ένταξης, αριθμό παιδιών με τα οποία εργάζονται, σχέση εργασίας);
- Αν το κέντρο ελέγχου των Νηπιαγωγών (γενικής και ειδικής αγωγής) διαφοροποιείται αναφορικά με το φύλο;
- Αν η στάση απέναντι στα άτομα με αναπηρία των Νηπιαγωγών (γενικής και ειδικής αγωγής) διαφοροποιείται αναφορικά με το φύλο;
- Αν το κέντρο ελέγχου των Νηπιαγωγών (γενικής και ειδικής αγωγής) διαφοροποιείται από τα ατομικά τους χαρακτηριστικά (φύλο, ηλικία, οικογενειακή κατάσταση, αριθμός τέκνων, ειδικότητα, σπουδές, έτη υπηρεσίας, έτη προϋπηρεσίας σε Τμήμα Ένταξης, αριθμό παιδιών με τα οποία εργάζονται, σχέση εργασίας);
- Αν το κέντρο ελέγχου είναι στατιστικά σημαντικός προσδιοριστικός παράγοντας της στάσης απέναντι στα άτομα με αναπηρία των Νηπιαγωγών (γενικής και ειδικής αγωγής);

5.3 Δείγμα της Έρευνας

Το δείγμα της έρευνας αποτελείται από εκπαιδευτικούς Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης και πιο συγκεκριμένα Νηπιαγωγούς από διάφορους νομούς της Ελλάδας. Αναλυτικότερα, για τις ανάγκες της παρούσας έρευνας συμπλήρωσαν το αντίστοιχο ερωτηματολόγιο 103 Νηπιαγωγοί ειδικής αγωγής, από διάφορους νομούς της χώρας, προκειμένου να διαπιστωθεί εάν το κέντρο ελέγχου που διαθέτουν μπορεί να επηρεάσει τη διαμόρφωση της στάσης τους απέναντι στα άτομα με αναπηρία και των αντιλήψεών τους για τη διδακτική αυτοαποτελεσματικότητά τους. Αντίστοιχα, ως ομάδα ελέγχου χρησιμοποιήθηκαν 103 Νηπιαγωγοί γενικής αγωγής, από διάφορες περιοχές της χώρας, σε μια προσπάθεια να εντοπιστούν και να καταγραφούν οι

ομοιότητες και οι διαφορές μεταξύ των δύο ομάδων. Το σύνολο των Νηπιαγωγών που απάντησαν στις ερωτήσεις του ερωτηματολογίου της έρευνας ανέρχεται στους 206. Στη συνέχεια, παρουσιάζονται αναλυτικά τα δημογραφικά στοιχεία των συμμετεχόντων Νηπιαγωγών.

Ξεκινώντας από το φύλο των Νηπιαγωγών, από το σύνολο αυτών που συμπλήρωσαν το ερωτηματολόγιο της έρευνας οι 22 ήταν άνδρες (ποσοστό 10,7%) και οι υπόλοιποι 184 γυναίκες (ποσοστό 89,3%). Από τους Νηπιαγωγούς ειδικής αγωγής οι 16 ήταν άνδρες (ποσοστό 15,5%) και οι υπόλοιποι 87 γυναίκες (ποσοστό 84,5%). Αντίστοιχα, από τους Νηπιαγωγούς γενικής αγωγής οι 6 ήταν άνδρες (ποσοστό 5,8%) και οι υπόλοιποι 97 γυναίκες (ποσοστό 94,2%) (Πίνακας 5.1).

Πίνακας 5.1 Το φύλο των Νηπιαγωγών ανά ειδικότητα

		Ειδικότητα					
Φύλο		Νηπιαγωγός Γενικής Αγωγής		Νηπιαγωγός Ειδικής Αγωγής		Σύνολο	
		Συχνότητα	Ποσοστό	Συχνότητα	Ποσοστό	Συχνότητα	Ποσοστό
	Ανδρας	6	5,8%	16	15,5%	22	10,7%
Γυναίκα	97	94,2%	87	84,5%	184	89,3%	
Σύνολο	103	100,0%	103	100,0%	206	100,0%	

Σε ό,τι αφορά την ηλικία, από το σύνολο των Νηπιαγωγών που συμμετείχαν στην έρευνα, οι 30 ήταν ηλικίας από 22 έως 30 ετών (ποσοστό 14,6%), οι 74 ηλικίας από 31 έως 40 ετών (ποσοστό 35,9%), οι 69 ηλικίας 41 έως 50 ετών (ποσοστό 33,5%) και οι 33 ηλικίας 51 ετών και άνω (ποσοστό 16%). Από τους Νηπιαγωγούς ειδικής αγωγής, οι 20 ήταν ηλικίας 22 έως 30 ετών (ποσοστό 19,4%), οι 47 ηλικίας 31 έως 40 ετών (ποσοστό 45,6%), οι 29 ηλικίας 41 έως 50 ετών (ποσοστό 28,2%) και οι 7 ηλικίας 51 ετών και άνω (ποσοστό 6,8%). Από τους Νηπιαγωγούς γενικής αγωγής, οι 10 ήταν ηλικίας 22 έως 30 ετών (ποσοστό 9,7%), οι 27 ηλικίας 31 έως 40 ετών (ποσοστό 26,2%), οι 40 ηλικίας 41 έως 50 ετών (ποσοστό 38,8%) και οι 26 ηλικίας 51 ετών και άνω (ποσοστό 25,2%) (Πίνακας 5.2).

Πίνακας 5.2 Η ηλικία των Νηπιαγωγών ανά ειδικότητα

Ειδικότητα							
Ηλικία		Νηπιαγωγός Γενικής Αγωγής		Νηπιαγωγός Ειδικής Αγωγής		Σύνολο	
		Συχνότητα	Ποσοστό	Συχνότητα	Ποσοστό	Συχνότητα	Ποσοστό
		22-30	10	9,7%	20	19,4%	30
31-40	27	26,2%	47	45,6%	74	35,9%	
41-50	40	38,8%	29	28,2%	69	33,5%	
51 και άνω	26	25,2%	7	6,8%	33	16,0%	
Σύνολο	103	100,0%	103	100,0%	206	100,0%	

Σχετικά με την οικογενειακή κατάσταση των συμμετεχόντων στην παρούσα έρευνα, οι 122 ήταν έγγαμοι/ες (ποσοστό 59,2%), οι 62 ήταν άγαμοι/ες (ποσοστό 30,1%), οι 17 ήταν διαζευγμένοι/ες (ποσοστό 8,3%) και οι 5 ήταν χήροι/ες (ποσοστό 2,4%). Από τους Νηπιαγωγούς ειδικής αγωγής, οι 48 ήταν έγγαμοι/ες (ποσοστό 46,6%), οι 42 ήταν άγαμοι/ες (ποσοστό 40,8%), οι 10 ήταν διαζευγμένοι/ες (ποσοστό 9,7%) και οι 3 ήταν χήροι/ες (ποσοστό 2,9%). Από τους Νηπιαγωγούς γενικής αγωγής, οι 74 ήταν έγγαμοι/ες (ποσοστό 71,8%), οι 20 ήταν άγαμοι/ες (ποσοστό 19,4%), οι 7 ήταν διαζευγμένοι/ες (ποσοστό 6,8%) και οι 2 ήταν χήροι/ες (ποσοστό 1,9%) (Πίνακας 5.3).

Πίνακας 5.3 Η οικογενειακή κατάσταση των Νηπιαγωγών ανά ειδικότητα

Ειδικότητα							
Οικογενειακή Κατάσταση		Νηπιαγωγός Γενικής Αγωγής		Νηπιαγωγός Ειδικής Αγωγής		Σύνολο	
		Συχνότητα	Ποσοστό	Συχνότητα	Ποσοστό	Συχνότητα	Ποσοστό
		Έγγαμος/η	74	71,8%	48	46,6%	122
Άγαμος/η	20	19,4%	42	40,8%	62	30,1%	
Διαζευγμένος/η	7	6,8%	10	9,7%	17	8,3%	
Χήρος/α	2	1,9%	3	2,9%	5	2,4%	
Σύνολο	103	100,0%	103	100,0%	206	100,0%	

Στον Πίνακα 5.4 παρουσιάζονται τα αποτελέσματα των απαντήσεων των Νηπιαγωγών σχετικά με τον αριθμό των τέκνων τους. Από τους συμμετέχοντες, οι 71

δεν είχαν κανένα τέκνο (ποσοστό 34,5%), οι 56 είχαν 1 τέκνο (ποσοστό 27,2%), οι 60 είχαν 2 τέκνα (ποσοστό 29,1%) και οι 19 είχαν 3 ή περισσότερα τέκνα (ποσοστό 9,2%). Από τους Νηπιαγωγούς ειδικής αγωγής, οι 46 δεν είχαν κανένα τέκνο (ποσοστό 44,7%), οι 30 είχαν 1 τέκνο (ποσοστό 29,1%), οι 20 είχαν 2 τέκνα (ποσοστό 19,4%) και οι 7 είχαν 3 ή περισσότερα τέκνα (ποσοστό 6,8%). Από τους Νηπιαγωγούς γενικής αγωγής οι 25 δεν είχαν κανένα τέκνο (ποσοστό 24,3%), οι 26 είχαν 1 τέκνο (ποσοστό 25,2%), οι 40 είχαν 2 τέκνα (ποσοστό 38,8%) και οι 12 είχαν 3 ή περισσότερα τέκνα (ποσοστό 11,7%).

Πίνακας 5.4 Ο αριθμός τέκνων των Νηπιαγωγών ανά ειδικότητα

Ειδικότητα							
Αριθμός τέκνων		Νηπιαγωγός Γενικής Αγωγής		Νηπιαγωγός Ειδικής Αγωγής		Σύνολο	
		Συχνότητα	Ποσοστό	Συχνότητα	Ποσοστό	Συχνότητα	Ποσοστό
		Κανένα	25	24,3%	46	44,7%	71
1	26	25,2%	30	29,1%	56	27,2%	
2	40	38,8%	20	19,4%	60	29,1%	
3 ή περισσότερα	12	11,7%	7	6,8%	19	9,2%	
Σύνολο	103	100,0%	103	100,0%	206	100,0%	

Από το σύνολο των 206 Νηπιαγωγών που συμπλήρωσαν το ερωτηματολόγιο, οι 94 είναι κάτοχοι πτυχίου ΑΕΙ (ποσοστό 45,6%), οι 104 είναι κάτοχοι μεταπτυχιακού διπλώματος (ποσοστό 50,5%), ο 1 είναι κάτοχος διδακτορικού διπλώματος (ποσοστό 0,5%) και οι 7 είναι κάτοχοι άλλων τίτλων σπουδών (ποσοστό 3,4%). Από τους Νηπιαγωγούς ειδικής αγωγής, οι 21 είναι κάτοχοι πτυχίου ΑΕΙ (ποσοστό 20,4%), οι 77 είναι κάτοχοι μεταπτυχιακού διπλώματος (ποσοστό 74,8%), κανείς δεν είναι κάτοχος διδακτορικού διπλώματος (ποσοστό 0,0%) και οι 5 είναι κάτοχοι άλλων τίτλων σπουδών (ποσοστό 4,9%). Από τους Νηπιαγωγούς γενικής αγωγής, οι 73 είναι κάτοχοι πτυχίου ΑΕΙ (ποσοστό 70,9%), οι 27 είναι κάτοχοι μεταπτυχιακού διπλώματος (ποσοστό 26,2%), ο 1 είναι κάτοχος διδακτορικού διπλώματος (ποσοστό 1,0%) και οι 2 είναι κάτοχοι άλλων τίτλων σπουδών (ποσοστό 1,9%) (Πίνακας 5.5).

Πίνακας 5.5 Οι σπουδές των Νηπιαγωγών ανά ειδικότητα

		Ειδικότητα					
Σπουδές		Νηπιαγωγός Γενικής Αγωγής		Νηπιαγωγός Ειδικής Αγωγής		Σύνολο	
		Συχνότητα	Ποσοστό	Συχνότητα	Ποσοστό	Συχνότητα	Ποσοστό
	Πτυχίο ΑΕΙ	73	70,9%	21	20,4%	94	45,6%
Μεταπτυχιακό Δίπλωμα	27	26,2%	77	74,8%	104	50,5%	
Διδακτορικό Δίπλωμα	1	1,0%	0	0,0%	1	0,5%	
Άλλοι Τίτλοι Σπουδών	2	1,9%	5	4,9%	7	3,4%	
Σύνολο	103	100,0%	103	100,0%	206	100,0%	

Από τους 206 Νηπιαγωγούς που συμπλήρωσαν το ερωτηματολόγιο της παρούσας έρευνας οι 43 έχουν από 1 έως 5 έτη υπηρεσίας (ποσοστό 20,9%), οι 97 έχουν από 6 έως 15 έτη υπηρεσίας (ποσοστό 47,1%), οι 45 έχουν από 16 έως 25 έτη υπηρεσίας (ποσοστό 21,8%) και οι 21 έχουν υπηρεσία άνω των 26 ετών (ποσοστό 10,2%). από τους Νηπιαγωγούς ειδικής αγωγής οι 33 έχουν από 1 έως 5 έτη υπηρεσίας (ποσοστό 32,0%), οι 53 έχουν από 6 έως 15 έτη υπηρεσίας (ποσοστό 51,5%), οι 12 έχουν από 16 έως 25 έτη υπηρεσίας (ποσοστό 11,7%) και οι 5 έχουν υπηρεσία άνω των 26 ετών (ποσοστό 4,9%). Από τους Νηπιαγωγούς γενικής αγωγής, οι 10 έχουν από 1 έως 5 έτη υπηρεσίας (ποσοστό 9,7%), οι 44 έχουν από 6 έως 15 έτη υπηρεσίας (ποσοστό 42,7%), οι 33 έχουν από 16 έως 25 έτη υπηρεσίας (ποσοστό 32,0%) και οι 16 έχουν υπηρεσία άνω των 26 ετών (ποσοστό 15,5%) (Πίνακας 5.6).

Πίνακας 5.6 Τα έτη υπηρεσίας των Νηπιαγωγών ανά ειδικότητα

		Ειδικότητα					
Έτη Υπηρεσίας		Νηπιαγωγός Γενικής Αγωγής		Νηπιαγωγός Ειδικής Αγωγής		Σύνολο	
		Συχνότητα	Ποσοστό	Συχνότητα	Ποσοστό	Συχνότητα	Ποσοστό
	1-5	10	9,7%	33	32,0%	43	20,9%
6-15	44	42,7%	53	51,5%	97	47,1%	
16-25	33	32,0%	12	11,7%	45	21,8%	
άνω των 26	16	15,5%	5	4,9%	21	10,2%	
Σύνολο	103	100,0%	103	100,0%	206	100,0%	

Στον Πίνακα 5.7 παρουσιάζονται τα έτη προϋπηρεσίας σε Τμήματα Ένταξης των Νηπιαγωγών γενικής και ειδικής αγωγής που συμμετείχαν στην έρευνα. Να σημειώσουμε ότι τη συγκεκριμένη ερώτηση του ερωτηματολογίου τη συμπλήρωσαν μόνο οι Νηπιαγωγοί που είχαν εργαστεί σε Τμήματα Ένταξης κατά το παρελθόν. Επομένως, σε σύνολο 119 Νηπιαγωγών, οι 94 είχαν έως 5 χρόνια προϋπηρεσίας (ποσοστό 79,0%), οι 20 είχαν από 6 έως 10 χρόνια προϋπηρεσίας (ποσοστό 16,8%), οι 3 είχαν από 11 έως 15 χρόνια προϋπηρεσίας (ποσοστό 2,5%) και οι 2 είχαν προϋπηρεσία άνω των 16 ετών (ποσοστό 1,7%). Από τους Νηπιαγωγούς ειδικής αγωγής, οι 67 είχαν έως 5 χρόνια προϋπηρεσίας (ποσοστό 75,3%), οι 18 είχαν από 6 έως 10 χρόνια προϋπηρεσίας (ποσοστό 20,2%), οι 2 είχαν από 11 έως 15 χρόνια προϋπηρεσίας (ποσοστό 2,2%) και οι 2 είχαν προϋπηρεσία άνω των 16 ετών (ποσοστό 2,2%). Από τους Νηπιαγωγούς γενικής αγωγής, οι 27 είχαν έως 5 χρόνια προϋπηρεσίας (ποσοστό 90,0%), οι 2 είχαν από 6 έως 10 χρόνια προϋπηρεσίας (ποσοστό 6,7%), ο 1 είχε από 11 έως 15 χρόνια προϋπηρεσίας (ποσοστό 3,3%) και κανείς δεν είχε προϋπηρεσία άνω των 16 ετών (ποσοστό 0,0%).

Πίνακας 5.7 Τα έτη προϋπηρεσίας σε Τμήμα Ένταξης των Νηπιαγωγών ανά ειδικότητα

		Ειδικότητα					
		Νηπιαγωγός Γενικής Αγωγής		Νηπιαγωγός Ειδικής Αγωγής		Σύνολο	
		Συχνότητα	Ποσοστό	Συχνότητα	Ποσοστό	Συχνότητα	Ποσοστό
Έτη προϋπηρεσίας σε Τμήμα Ένταξης	0-5	27	90,0%	67	75,3%	94	79,0%
	6-10	2	6,7%	18	20,2%	20	16,8%
	11-15	1	3,3%	2	2,2%	3	2,5%
	άνω των 16	0	0,0%	2	2,2%	2	1,7%
	Σύνολο	30	100,0%	89	100,0%	119	100,0%

Όπως φαίνεται και στον παρακάτω πίνακα (Πίνακας 5.8), από το σύνολο των 206 εκπαιδευτικών οι 90 εργάζονται με 1 έως 5 παιδιά (ποσοστό 43,7%), οι 27 εργάζονται με 6 έως 10 παιδιά (ποσοστό 13,1%), οι 21 εργάζονται με 11 έως 15 παιδιά (ποσοστό 10,2%) και οι 28 εργάζονται με περισσότερα από 15 παιδιά (ποσοστό 33,0%). Από τους Νηπιαγωγούς ειδικής αγωγής, οι 81 εργάζονται με 1 έως 5 παιδιά (ποσοστό 78,6%), οι 18 εργάζονται με 6 έως 10 παιδιά (ποσοστό 17,5%), οι 2 εργάζονται με 11 έως 15 παιδιά (ποσοστό 1,9%) και οι 2 εργάζονται με

περισσότερα από 15 παιδιά (ποσοστό 1,9%). Από τους Νηπιαγωγούς γενικής αγωγής, οι 9 εργάζονται με 1 έως 5 παιδιά (ποσοστό 8,7%), οι 9 εργάζονται με 6 έως 10 παιδιά (ποσοστό 8,7%), οι 19 εργάζονται με 11 έως 15 παιδιά (ποσοστό 18,4%) και οι 66 εργάζονται με περισσότερα από 15 παιδιά (ποσοστό 64,1%).

Πίνακας 5.8 Ο αριθμός των παιδιών με τα οποία εργάζονται οι Νηπιαγωγοί ανά ειδικότητα

Ειδικότητα							
Αριθμός παιδιών με τα οποία εργάζεστε		Νηπιαγωγός Γενικής Αγωγής		Νηπιαγωγός Ειδικής Αγωγής		Σύνολο	
		Συχνότητα	Ποσοστό	Συχνότητα	Ποσοστό	Συχνότητα	Ποσοστό
		0-5	9	8,7%	81	78,6%	90
6-10	9	8,7%	18	17,5%	27	13,1%	
11-15	19	18,4%	2	1,9%	21	10,2%	
άνω των 15	66	64,1%	2	1,9%	68	33,0%	
Σύνολο	30	100,0%	89	100,0%	119	100,0%	

Αναφορικά με τη σχέση εργασίας, από το σύνολο των 206 Νηπιαγωγών που συμπλήρωσαν το ερωτηματολόγιο της έρευνας, οι 68 είναι αναπληρωτές/ριες (ποσοστό 33,0%) και οι 138 είναι μόνιμοι/ες (ποσοστό 67%). Από τους Νηπιαγωγούς ειδικής αγωγής, οι 50 είναι αναπληρωτές/ριες (ποσοστό 48,5%) και οι 53 είναι μόνιμοι/ες (ποσοστό 51,5%). Από τους Νηπιαγωγούς γενικής αγωγής, οι 18 είναι αναπληρωτές/ριες (ποσοστό 17,5%) και οι 85 είναι μόνιμοι/ες (ποσοστό 82,5%) (Πίνακας 5.9).

Πίνακας 5.9 Η σχέση εργασίας των Νηπιαγωγών ανά ειδικότητα

Ειδικότητα							
Σχέση Εργασίας		Νηπιαγωγός Γενικής Αγωγής		Νηπιαγωγός Ειδικής Αγωγής		Σύνολο	
		Συχνότητα	Ποσοστό	Συχνότητα	Ποσοστό	Συχνότητα	Ποσοστό
		Αναπληρωτής/ρια	18	17,5%	50	48,5%	68
Μόνιμος/η	85	82,5%	53	51,5%	138	67,0%	
Σύνολο	103	100,0%	103	100,0%	206	100,0%	

5.4 Διαδικασία συλλογής ερευνητικών δεδομένων

Η παρούσα ερευνητική μελέτη πραγματοποιήθηκε κατά το έτος 2017, με σκοπό να διερευνηθεί αν το κέντρο ελέγχου των Νηπιαγωγών γενικής και ειδικής αγωγής θα μπορούσε να αποτελέσει καθοριστικό παράγοντα στη διαμόρφωση της στάσης των εν λόγω εκπαιδευτικών απέναντι στα άτομα με αναπηρία και των αντιλήψεών τους για τη διδακτική αυτοαποτελεσματικότητά τους. Στην έρευνα έλαβαν μέρος 206 Νηπιαγωγοί και πιο συγκεκριμένα 103 Νηπιαγωγοί ειδικής αγωγής και 103 Νηπιαγωγοί γενικής αγωγής, από διάφορους νομούς της Ελλάδας.

Πιο αναλυτικά, η διαδικασία συλλογής των ερευνητικών δεδομένων ξεκίνησε τον Οκτώβριο του 2017. Αρχικά, εντοπίσαμε εκπαιδευτικούς σε διάφορες σχολικές μονάδες πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης (Νηπιαγωγεία) με απευθείας συνάντηση, οι οποίοι συμπλήρωναν το ερωτηματολόγιο επιτόπου στην τάξη ή στην ώρα του διαλείμματος ή σε διάστημα 2-4 ημερών. Η συντριπτική πλειοψηφία, ωστόσο, των εκπαιδευτικών ζήτησαν το ερωτηματολόγιο σε ηλεκτρονική μορφή, καθώς ήταν πιο εύκολο για τους ίδιους να το συμπληρώσουν όποτε μπορούσαν, ενώ, παράλληλα, τους δινόταν η δυνατότητα να το προωθήσουν και σε άλλους συναδέλφους τους, ακόμα και σε διαφορετική πόλη. Για το λόγο αυτό, αξιοποιήθηκε η ηλεκτρονική εφαρμογή «Google Forms», στην οποία δημιουργήσαμε το ερωτηματολόγιο σε ηλεκτρονική μορφή και μέσω ηλεκτρονικού ταχυδρομείου (e-mail) το αποστείλαμε στους συμμετέχοντες. Τα ερωτηματολόγια και σε έντυπη και σε ηλεκτρονική μορφή διασφάλιζαν την ανωνυμία των συμμετεχόντων νηπιαγωγών, ενώ τόσο οι κατ' ιδίαν συναντήσεις, όσο και το ηλεκτρονικό ταχυδρομείο (e-mail) προσέφεραν τη δυνατότητα για διευκρινήσεις και επίλυση τυχόν αποριών. Η συλλογή των δεδομένων ολοκληρώθηκε το Δεκέμβριο του 2017.

5.5 Ερευνητικό εργαλείο

Για τη διεξαγωγή της έρευνας χρησιμοποιήθηκαν τρία (3) σταθμισμένα ερωτηματολόγια – κλίμακες:

- Η κλίμακα για το Κέντρο Ελέγχου «Measurement of Teachers' Beliefs in their Control over Student Outcome» των Rose και Medway (1981), το οποίο μεταφράστηκε στα ελληνικά από την Καλύβα (2007).

- Η κλίμακα Στάσεων Απέναντι στα Άτομα με Ειδικές Ανάγκες (Attitudes Towards Disabled Persons [ATDP]) των Yuker, Block και Young (1986), η οποία προσαρμόστηκε στα ελληνικά από τις Μάτζιου και Χατήρα (2002).
- Η κλίμακα Διδακτικής Αυτοαποτελεσματικότητας Εκπαιδευτικών (Teaching Efficacy Instrument: Teachers' Sense of Efficacy Scale [TSES]) των Tschannen-Moran και Hoy (2001), το οποίο προσαρμόσε στα ελληνικά η Πούλου (2007).

Παράλληλα, οι Νηπιαγωγοί που συμμετείχαν στην έρευνα, εκτός από τις ερωτήσεις που περιλαμβάνονταν στις ανωτέρω κλίμακες, κλήθηκαν να απαντήσουν και σε κάποιες ακόμη ερωτήσεις, δημογραφικού χαρακτήρα. Πιο συγκεκριμένα, απάντησαν σε ερωτήσεις σχετικές με το φύλο τους, την ηλικία τους, την οικογενειακή τους κατάσταση, τον αριθμό των τέκνων τους, την ειδικότητά τους, το επίπεδο των σπουδών τους, τα έτη υπηρεσίας τους, τα έτη προϋπηρεσίας τους σε Τμήμα Ένταξης (μόνο για εκείνους που είχαν διδακτική πείρα στη συγκεκριμένη δομή), τον αριθμό των παιδιών με τα οποία εργάζονται και τέλος για τη σχέση εργασίας τους.

1. Για τη μέτρηση του κέντρου ελέγχου των Νηπιαγωγών χρησιμοποιήθηκε η κλίμακα «Κέντρο Ελέγχου Εκπαιδευτικών» των Rose και Medway (Measurement of Teachers' Beliefs in their Control over Student Outcome, 1981, Προσαρμογή: Καλύβα, 2007). Σκοπός της κλίμακας αυτής είναι να διερευνηθεί ο βαθμός στον οποίο οι Νηπιαγωγοί αισθάνονται ότι ελέγχουν τα δρώμενα και τις καταστάσεις στα πλαίσια της σχολικής τάξης. Το ερωτηματολόγιο δομείται από 28 προτάσεις, με τις οποίες ο εκάστοτε Νηπιαγωγός καλείται να συμφωνήσει ή να διαφωνήσει. Η ελληνική έκδοση της κλίμακας χρησιμοποιήθηκε σε έρευνα των Καλύβα, Καραγιάννη, Τζιάστα, Τσοντάκη και Χατζηαλεξιάδου (2007), στην οποία συμμετείχαν 384 εκπαιδευτικοί Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, από τους οποίους 146 ήταν άνδρες (ποσοστό 38%) και οι 238 ήταν γυναίκες (ποσοστό 62%), ηλικίας 25 έως 29 ετών. Οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής ήταν 147 (ποσοστό 38,3%) και οι γενικής αγωγής ήταν 237 (ποσοστό 61,7%), ενώ η διδακτική εμπειρία που διέθεταν κυμαινόταν από 3 έως 33 έτη (Μ.Ο. 14 έτη και 9 μήνες). Στις ερωτήσεις του ερωτηματολογίου, οι συμμετέχοντες πρέπει να επιλέξουν απαραίτητως τη μία από τις δύο διαθέσιμες απαντήσεις. Η βαθμολογία που θα συγκεντρώσει ο κάθε εκπαιδευτικός κυμαίνεται από 0 έως 28 βαθμούς. Η υψηλή βαθμολογία σημαίνει ότι ο συμμετέχων έχει εξωτερικό κέντρο ελέγχου, ενώ αντίθετα η χαμηλή βαθμολογία

φανερώνει ότι ο συμμετέχων έχει εσωτερικό κέντρο ελέγχου. Όσον αφορά την εγκυρότητα, η συγκεκριμένη κλίμακα διαθέτει καλή φαινομενική εγκυρότητα και μάλιστα ο βαθμός συσχέτισης του κέντρου ελέγχου των εκπαιδευτικών και του επιπέδου εργασιακής εξουθένωσής τους βρέθηκε ότι είναι στατιστικά σημαντικός ($r=0.56$). Τέλος, σχετικά με την αξιοπιστία της κλίμακας, η αξιοπιστία εσωτερικής συνέπειας για όλες τις προτάσεις του ερωτηματολογίου ανέρχεται στο $\alpha=0,79$, ενώ η αξιοπιστία ημικλάστων βρίσκεται στο $\alpha=0,78$.

2. Για τη μέτρηση της στάσης των συμμετεχόντων Νηπιαγωγών απέναντι στα άτομα με αναπηρία χρησιμοποιήθηκε η Κλίμακα Στάσεων Απέναντι στα Άτομα με Ειδικές Ανάγκες (Attitudes Towards Disabled Persons [ATDP], Yuker et al., 1986, Προσαρμογή: Μάτζιου και Χατήρα, 2002). Η συγκεκριμένη κλίμακα έχει ως σκοπό την μέτρηση των αντιλήψεων και των στάσεων που τρέφουν τα άτομα νεαρής ηλικίας απέναντι σε παιδιά με οποιαδήποτε μορφή αναπηρίας. Είναι ένα ερωτηματολόγιο αυτοαναφοράς, που κατασκεύασαν οι Yuker et al., ερευνητές στο Πανεπιστήμιο Hofstra των ΗΠΑ, αποτελείται από 20 προτάσεις και υπάρχει η δυνατότητα εφαρμογής του σε διαπολιτισμικά περιβάλλοντα. Η βαθμολογία της κλίμακας αυξάνεται αναλογικά και εκφράζει τη θετική στάση του συμμετέχοντα απέναντι στα παιδιά με ειδικές ανάγκες, αλλά και την ευρύτερη αποδοχή που έχει για αυτά. Η μέγιστη βαθμολογία που μπορεί να συγκεντρώσει ο συμμετέχων είναι 120 βαθμοί. Η βαθμολόγηση των απαντήσεων πραγματοποιείται με βάση μια κλίμακα τύπου Likert και κυμαίνεται ανάμεσα στην πλήρη συμφωνία με την εκάστοτε πρόταση μέχρι την πλήρη διαφωνία. Οι απαντήσεις έχουν θετικό ή αρνητικό περιεχόμενο και βαθμολογούνται από το +3 (=Συμφωνώ απόλυτα) έως το -3 (=Διαφωνώ ριζικά), αναλόγως με το βαθμό στον οποίο ο συμμετέχων συμφωνεί ή διαφωνεί με το περιεχόμενο της εκάστοτε πρότασης. Αξιοσημείωτο είναι το στοιχείο ότι στο ερωτηματολόγιο δεν υπάρχει η βαθμολογία 0, διότι, όπως προαναφέρθηκε, ο σκοπός είναι η καταγραφή της θετικής ή αρνητικής στάσης κι επομένως η απουσία στάσης, που εκπροσωπείται από τον αριθμό 0, δε θεωρείται αποδεκτή. Ο απαιτούμενος χρόνος για τη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου είναι 20 έως 30 λεπτά. Η συγκέντρωση υψηλής βαθμολογίας θεωρείται ότι εκφράζει τη θετική στάση των συμμετεχόντων απέναντι σε θέματα που αφορούν άτομα με ειδικές ανάγκες και αντίθετα η συγκέντρωση χαμηλής βαθμολογίας εκφράζει την αρνητική στάση. Η πρωτότυπη έκδοση του ερωτηματολογίου εμφανίζει ικανοποιητικά επίπεδα εννοιολογικής εγκυρότητας και εγκυρότητας κριτηρίου. Αναφορικά με την αξιοπιστία

του ερωτηματολογίου, έχει μεταφραστεί σε περισσότερες από 12 γλώσσες ανά τον κόσμο και αποτέλεσε ερευνητικό εργαλείο σε περισσότερες από 350 μελέτες, 120 διδακτορικές διατριβές και 130 μεταπτυχιακές εργασίες. Θεωρείται ότι εκφράζει με αντικειμενικότητα, αξιοπιστία και εγκυρότητα τις αντιλήψεις και τη στάση των ερωτώμενων σχετικά με τα παιδιά και τους νέους με σωματικές αναπηρίες. Με άλλη διατύπωση, είναι ένα μέσο αντικειμενικής εκτίμησης που προσανατολίζεται στην αποδοχή της αναπηρίας από το κοινωνικό σύνολο.

3. Για την αξιολόγηση των αντιλήψεων της αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών χρησιμοποιήθηκε η Κλίμακα Διδακτικής Αυτοαποτελεσματικότητας Εκπαιδευτικών (Teaching Efficacy Instrument: Teachers' Sense of Efficacy Scale [TSES], Tschannen-Moran και Hoy, 2001, Προσαρμογή: Πούλου, 2007). Σκοπός της εν λόγω κλίμακας είναι η αξιολόγηση της διδακτικής αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών όλων των βαθμίδων. Είναι μια κλίμακα αυτοαναφοράς, η οποία δομείται από 24 προτάσεις, που σχηματίζουν τρεις (3) υποκλίμακες: α) στρατηγικές διδασκαλίας, β) διαχείριση τάξης και γ) μαθητική εμπλοκή. Στις απαντήσεις τους οι συμμετέχοντες δηλώνουν κατά πόσο νιώθουν ότι η εκάστοτε πρόταση τους αντιπροσωπεύει, βαθμολογώντας την από το 1 (=δε με χαρακτηρίζει καθόλου) έως το 5 (=με χαρακτηρίζει απόλυτα), χρησιμοποιώντας μια κλίμακα τύπου Likert πέντε διαβαθμίσεων. Σχετικά με την αξιοπιστία της κλίμακας, οι δείκτες της αξιοπιστίας των επαναληπτικών μετρήσεων για τις προτάσεις που αποτελούν την κλίμακα κυμάνθηκαν από 0,41 έως 0,89. Αντίστοιχα, η αξιοπιστία εσωτερικής συνέπειας για τις τρεις υποκλίμακες κυμάνθηκε από 0,78 έως 0,82.

Ολοκληρώνοντας την αναφορά στα ερευνητικά εργαλεία που χρησιμοποιήθηκαν για τις ανάγκες της παρούσας έρευνας, κρίνεται αναγκαίο να τονιστεί ότι οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί καλούνται να απαντήσουν στα ερωτήματα-προτάσεις, έχοντας κατά νου ο καθένας ξεχωριστά την προσωπική του συμπεριφορά, τις στάσεις του, τις σκέψεις και τέλος τα συναισθήματά του. Με τον τρόπο αυτό οι απαντήσεις τους θα είναι ειλικρινείς και θα οδηγήσουν σε ασφαλή και αξιόπιστα συμπεράσματα στην παρούσα ερευνητική προσπάθεια.

5.6 Στατιστική Επεξεργασία

Για τη στατιστική επεξεργασία των δεδομένων της έρευνας χρησιμοποιήθηκε το πρόγραμμα SPSS version 20.0. Προκειμένου να ελεγχθεί αν υπάρχουν συσχετίσεις μεταξύ των μεταβλητών που συμπεριλαμβάνονταν στην έρευνα χρησιμοποιήθηκε το τεστ Pearson r . Στη συνέχεια, για να ελεγχθούν και να διαπιστωθούν οι διαφορές ανάμεσα στους μέσους όρους των μεταβλητών χρησιμοποιήθηκε το τεστ ANOVA. Τέλος, για να ελέγξουμε την υπόθεση αν οι μεταβλητές της κλίμακας του κέντρου ελέγχου και της κλίμακας των αντιλήψεων της διδακτικής αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών είναι καλοί εκτιμητές της στάσης απέναντι στα άτομα με αναπηρία πραγματοποιήθηκε απλή γραμμική παλινδρόμηση.

6. ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΑ ΕΡΩΤΗΜΑΤΑ - ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

6.1 Αν το κέντρο ελέγχου των Νηπιαγωγών (γενικής και ειδικής αγωγής) συνδέεται με τη στάση τους απέναντι στα άτομα με αναπηρία;

Πραγματοποιώντας έλεγχο συσχέτισης ανάμεσα στις κλίμακες του κέντρου ελέγχου των Νηπιαγωγών και της στάσης τους απέναντι στα άτομα με αναπηρία παρατηρούμε ότι παρουσιάζεται στατιστικά σημαντική αρνητική μικρή συσχέτιση ανάμεσά τους ($r = -0,326$, $p=0,000 < \alpha=0,05$), όπως φαίνεται και στον παρακάτω πίνακα (Πίνακας 6.1). Από το συγκεκριμένο αποτέλεσμα της στατιστικής ανάλυσης των δεδομένων προκύπτει το συμπέρασμα ότι η κλίμακα του κέντρου ελέγχου των συμμετεχόντων Νηπιαγωγών συσχετίζεται σε μικρό βαθμό με την κλίμακα της στάσης τους απέναντι στα άτομα με αναπηρία και μάλιστα αρνητικά. Με άλλα λόγια, όσο υψηλότερη βαθμολογία στην κλίμακα του κέντρου ελέγχου πετύχει ένας Νηπιαγωγός τόσο χαμηλότερη βαθμολογία θα έχει στην κλίμακα της στάσης απέναντι στα άτομα με αναπηρία. Επομένως, το κέντρο ελέγχου των Νηπιαγωγών φαίνεται πραγματικά να επηρεάζει με αρνητικό τρόπο τη στάση που διατηρούν απέναντι στα άτομα με οποιαδήποτε μορφή αναπηρίας, έστω και σε χαμηλό βαθμό και ως εκ τούτου η ερευνητική συσχέτιση επιβεβαιώνεται.

Πίνακας 6.1 Έλεγχος συσχέτισης της κλίμακας του κέντρου ελέγχου και της κλίμακας στάσης απέναντι στα άτομα με αναπηρία

Correlations		
		Κλίμακα στάσης απέναντι στα άτομα με αναπηρία
Κλίμακα κέντρου ελέγχου	r	-,326**
	p (2-tailed)	,000
	N	204

** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

6.2 Αν το κέντρο ελέγχου των Νηπιαγωγών (γενικής και ειδικής αγωγής) συνδέεται με τις αντιλήψεις τους για την αυτοαποτελεσματικότητά τους;

Όπως φαίνεται και στον Πίνακα 6.2 πραγματοποιήθηκε έλεγχος συσχέτισης ανάμεσα στην κλίμακα του κέντρου ελέγχου και την κλίμακα της αυτοαποτελεσματικότητας των Νηπιαγωγών με σκοπό να διαπιστωθεί αν υπάρχει στατιστικά σημαντική σχέση μεταξύ τους. Στην ανάλυση συμπεριλήφθηκαν οι απαντήσεις 204 Νηπιαγωγών γενικής και ειδικής αγωγής ($N = 204$) και το αποτέλεσμα που προέκυψε ήταν ότι δεν παρατηρείται κάποια στατιστικά σημαντική συσχέτιση ανάμεσά τους ($r = 0,044$, $p=0,533 > \alpha=0,05$). Κατά συνέπεια, με βάση το ανωτέρω αποτέλεσμα η συγκεκριμένη ερευνητική συσχέτιση δεν επιβεβαιώνεται.

Πίνακας 6.2 Έλεγχος συσχέτισης της κλίμακας του κέντρου ελέγχου και της κλίμακας αυτοαποτελεσματικότητας

Correlations		
		Κλίμακα αυτοαποτελεσματικότητας
Κλίμακα κέντρου ελέγχου	r	,044
	p (2-tailed)	,533
	N	204

6.3 Αν η στάση των Νηπιαγωγών (γενικής και ειδικής αγωγής) απέναντι στα άτομα με αναπηρία συνδέεται με τις αντιλήψεις τους για την αυτοαποτελεσματικότητά τους;

Στο τρίτο ερευνητικό ερώτημα προχωρήσαμε σε έλεγχο συσχέτισης, προκειμένου να διαπιστωθεί ο βαθμός συσχέτισης ανάμεσα στην κλίμακα της στάσης απέναντι στα άτομα με αναπηρία και στην κλίμακα της αυτοαποτελεσματικότητας των Νηπιαγωγών γενικής και ειδικής αγωγής. Πραγματοποιώντας έλεγχο συσχέτισης σε σύνολο 202 Νηπιαγωγών ($N = 202$), όπως φαίνεται και στον πίνακα 6.3, δεν προκύπτει στατιστικά σημαντική συσχέτιση ανάμεσα στις δύο κλίμακες ($r = 0,040$, p

= 0,571 > α=0,05). Συνεπώς, η συγκεκριμένη ερευνητική συσχέτιση δεν επιβεβαιώνεται.

Πίνακας 6.3 Έλεγχος συσχέτισης της κλίμακας της στάσης απέναντι στα άτομα με αναπηρία και της κλίμακας αυτοαποτελεσματικότητας

Correlations		
		Κλίμακα αυτοαποτελεσματικότητας
Κλίμακα στάσης απέναντι στην αναπηρία	r	-,040
	p (2-tailed)	,571
	N	202

6.4 Αν η στάση των Νηπιαγωγών απέναντι στα άτομα με αναπηρία διαφοροποιείται από τα ατομικά τους χαρακτηριστικά (φύλο, ηλικία, οικογενειακή κατάσταση, αριθμός τέκνων, ειδικότητα, σπουδές, έτη υπηρεσίας, έτη προϋπηρεσίας σε Τμήμα Ένταξης, αριθμό παιδιών με τα οποία εργάζονται, σχέση εργασίας);

Όπως φαίνεται και στον παρακάτω πίνακα (Πίνακας 6.4), εξετάστηκε αν παρουσιάζονται στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ της στάσης απέναντι στα άτομα με αναπηρία των Νηπιαγωγών και στα ατομικά τους χαρακτηριστικά (φύλο, ηλικία, οικογενειακή κατάσταση, αριθμός τέκνων, ειδικότητα, σπουδές, έτη υπηρεσίας, έτη προϋπηρεσίας σε Τμήμα Ένταξης, αριθμό παιδιών με τα οποία εργάζονται, σχέση εργασίας). Από τη στατιστική ανάλυση των δεδομένων, προέκυψε σημαντική στατιστική συσχέτιση ανάμεσα στη στάση απέναντι στην αναπηρία και τα έτη προϋπηρεσίας σε Τμήμα Ένταξης. Αναλυτικότερα, από το σύνολο των 206 Νηπιαγωγών, που συμμετείχαν στην παρούσα έρευνα, οι 117 (Total = 117) δηλώνουν ότι έχουν έτη προϋπηρεσίας σε Τμήματα Ένταξης. Συγκεκριμένα, ο μέσος όρος της βαθμολογίας στην κλίμακα της στάσης απέναντι στα άτομα με αναπηρία των Νηπιαγωγών που έχουν από 0 έως 5 έτη προϋπηρεσίας σε Τμήμα Ένταξης (N = 92) είναι 80,89, εκείνων που έχουν από 6 έως 10 έτη προϋπηρεσίας (N = 20) ο μέσος όρος είναι 77,65, εκείνων που έχουν από 11 έως 15 έτη προϋπηρεσίας (N = 3) ο

μέσος όρος είναι 66,67 και εκείνων που έχουν έτη προϋπηρεσίας άνω των 16 ετών (N = 2) ο μέσος όρος είναι 72,50.

Πραγματοποιώντας τον έλεγχο ANOVA παρατηρείται ότι αυτές οι διαφορές που εμφανίζονται είναι στατιστικά σημαντικές ($F=3,266$, $p = 0,024 < \alpha=0,05$). Η στατιστικά σημαντική διαφορά εμφανίζεται ανάμεσα στις ομάδες προϋπηρεσίας 0-5 και 11-15, μετά από post hoc ανάλυση με το τεστ του Tukey, όπου προέκυψε **Tukey's HSD: 0-5>11-15** ($p=,046$). Με βάση, λοιπόν, τα αποτελέσματα αυτά, η συγκεκριμένη ερευνητική συσχέτιση επιβεβαιώνεται.

Πίνακας 6.4 Ανάλυση διακύμανσης που αφορά τη στάση απέναντι στα άτομα με αναπηρία αναφορικά με τα έτη προϋπηρεσίας σε Τμήματα Ένταξης.

	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error	F	p
0-5	92	80,89	9,57	,99	3,266	,024
6-10	20	77,65	7,63	1,71		
11-15	3	66,67	5,51	3,18		
άνω των 16	2	72,50	4,95	3,50		
Total	117	79,83	9,45	,87		

6.5 Αν το κέντρο ελέγχου των Νηπιαγωγών (γενικής και ειδικής αγωγής) διαφοροποιείται αναφορικά με το φύλο;

Στον Πίνακα 6.5 παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της συσχέτισης ανάμεσα στο κέντρο ελέγχου των Νηπιαγωγών και στο φύλο (άνδρας - γυναίκα). Συγκεκριμένα, εξετάστηκε αν οι άνδρες ή οι γυναίκες Νηπιαγωγοί έχουν ισχυρότερο το εξωτερικό κέντρο ελέγχου. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα, ο μέσος όρος της βαθμολογίας στην κλίμακα του κέντρου ελέγχου των ανδρών Νηπιαγωγών (N = 22) είναι 38,73 και των γυναικών Νηπιαγωγών (N = 184) είναι 40,92.

Στη συνέχεια, προκειμένου να διαπιστώσουμε αν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στις βαθμολογίες των δύο κλιμάκων, προχωρήσαμε σε έλεγχο ANOVA. Παρατηρείται ότι παρουσιάζεται στατιστικά σημαντική διαφορά

($F=4,368$, $p = 0,038 < \alpha=0,05$) ανάμεσα στις βαθμολογίες της κλίμακας του κέντρου ελέγχου ανδρών και γυναικών Νηπιαγωγών. Επομένως, σύμφωνα με το ανωτέρω αποτέλεσμα, επιβεβαιώνεται η ερευνητική συσχέτιση ότι οι γυναίκες Νηπιαγωγοί έχουν ισχυρότερο το εξωτερικό κέντρο ελέγχου σε σύγκριση με τους άνδρες συναδέλφους τους.

Πίνακας 6.5 Περιγραφικά στοιχεία κέντρου ελέγχου ανδρών και γυναικών Νηπιαγωγών

	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error	F	p
Ανδρας	22	38,73	4,90	1,04	4,368	,038
Γυναίκα	184	40,92	4,62	,34		
Total	206	40,68	4,69	,33		

6.6 Αν η στάση απέναντι στα άτομα με αναπηρία των Νηπιαγωγών (γενικής και ειδικής αγωγής) διαφοροποιείται αναφορικά με το φύλο;

Ο Πίνακας 6.6 παρουσιάζει τα αποτελέσματα της συσχέτισης μεταξύ της κλίμακας της στάσης απέναντι στα άτομα με αναπηρία και στο φύλο των Νηπιαγωγών. Παρατηρείται ότι ο μέσος όρος βαθμολογίας στην κλίμακα της στάσης απέναντι στα άτομα με αναπηρία των ανδρών Νηπιαγωγών ($N = 22$) είναι 83,50 και των γυναικών Νηπιαγωγών ($N = 182$) είναι 78,01.

Προχωρώντας στον έλεγχο ANOVA, για να διαπιστώσουμε αν υπάρχει στατιστική συσχέτιση, βλέπουμε ότι εμφανίζονται στατιστικά σημαντικές διαφορές ($F=7,153$, $p = 0,008 < \alpha=0,05$) ανάμεσα στα δύο φύλα των Νηπιαγωγών. Καταλήγουμε, λοιπόν, στο συμπέρασμα ότι η ερευνητική συσχέτιση πως το φύλο επηρεάζει τη στάση των Νηπιαγωγών απέναντι στα άτομα με αναπηρία επιβεβαιώνεται, καθώς από τη στατιστική ανάλυση προέκυψε ότι οι γυναίκες Νηπιαγωγοί διατηρούν περισσότερο θετική στάση απέναντι στα άτομα με αναπηρία, σε σύγκριση με τους άνδρες Νηπιαγωγούς, που συμμετείχαν στην έρευνα.

Πίνακας 6.6 Περιγραφικά στοιχεία στάσης απέναντι στα άτομα με αναπηρία ανδρών και γυναικών Νηπιαγωγών

Descriptives						
Κλίμακα στάσης απέναντι στην αναπηρία						
	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error	F	p
Άνδρας	22	83,50	9,37	1,99	7,153	,008
Γυναίκα	182	78,01	9,06	,67		
Total	204	78,60	9,23	,65		

6.7 Αν το κέντρο ελέγχου των Νηπιαγωγών (γενικής και ειδικής αγωγής) διαφοροποιείται από τα ατομικά τους χαρακτηριστικά (φύλο, ηλικία, οικογενειακή κατάσταση, αριθμός τέκνων, ειδικότητα, σπουδές, έτη υπηρεσίας, έτη προϋπηρεσίας σε Τμήμα Ένταξης, αριθμό παιδιών με τα οποία εργάζονται, σχέση εργασίας);

Στον Πίνακα 6.7 παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της συσχέτισης ανάμεσα στο κέντρο ελέγχου των Νηπιαγωγών και στα ατομικά τους χαρακτηριστικά (φύλο, ηλικία, οικογενειακή κατάσταση, αριθμός τέκνων, ειδικότητα, σπουδές, έτη υπηρεσίας, έτη προϋπηρεσίας σε Τμήμα Ένταξης, αριθμό παιδιών με τα οποία εργάζονται, σχέση εργασίας). Από τη στατιστική ανάλυση των δεδομένων, προέκυψε σημαντική στατιστική συσχέτιση ανάμεσα στο κέντρο ελέγχου και στον αριθμό των τέκνων. Συγκεκριμένα, σε σύνολο 206 Νηπιαγωγών (N = 206), ο μέσος όρος της βαθμολογίας στην κλίμακα του κέντρου ελέγχου των Νηπιαγωγών με κανένα τέκνο (N = 71) είναι 40,18, των Νηπιαγωγών με 1 τέκνο (N = 56) ο μέσος όρος είναι 39,70, των Νηπιαγωγών με 2 τέκνα (N = 60) ο μέσος όρος είναι 41,27 και των Νηπιαγωγών με 3 ή περισσότερα τέκνα (N = 19) ο μέσος όρος ανέρχεται στο 43,63.

Στον έλεγχο ANOVA που ακολούθησε (Πίνακας 6.11) παρουσιάζονται στατιστικά σημαντικές διαφορές ($F = 4,093$, $p = 0,008 < \alpha = 0,05$) ανάμεσα στο κέντρο ελέγχου και τα τέκνα ανδρών και γυναικών Νηπιαγωγών, που συμμετείχαν στην έρευνα. Τα ανωτέρω αποτελέσματα οδηγούν στην επιβεβαίωση της ερευνητικής

συσχέτισης, καθώς ο αριθμός των τέκνων των εκπαιδευτικών φαίνεται να επηρεάζει τη διαμόρφωση του κέντρου ελέγχου τους. Η στατιστικά σημαντική διαφορά εμφανίζεται ανάμεσα στους άτεκνους γονείς και στους γονείς με ένα παιδί και στους γονείς με 3 ή και περισσότερα παιδιά, μετά από post hoc ανάλυση με το τεστ του Tukey, όπου προέκυψε **Tukey's HSD**: Κανένα < 3 ή περισσότερα ($p = ,021$) και 1 < 3 ή περισσότερα ($p = ,008$).

Πίνακας 6.7 Ανάλυση διακύμανσης που αφορά το κέντρο ελέγχου αναφορικά με τον αριθμό των τέκνων.

Descriptives						
Κλίμακα κέντρου ελέγχου						
Αριθμός τέκνων	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error	F	p
Κανένα	71	40,18	4,60	,55	4,093	,008
1	56	39,70	4,57	,61		
2	60	41,27	4,46	,58		
3 ή περισσότερα	19	43,63	4,95	1,13		
Total	206	40,68	4,69	,33		

6.8 Αν το κέντρο ελέγχου είναι στατιστικά σημαντικός προσδιοριστικός παράγοντας της στάσης απέναντι στα άτομα με αναπηρία των Νηπιαγωγών (γενικής και ειδικής αγωγής);

Από την ανάλυση της απλής γραμμικής παλινδρόμησης διαπιστώνεται ότι η κλίμακα του κέντρου ελέγχου των Νηπιαγωγών αποτελεί ένα στατιστικά σημαντικό παράγοντα, μέσω του οποίου μπορούμε να εκτιμήσουμε την στάση απέναντι στα άτομα με αναπηρία ($b = -0,649$, $t = -4,877$, $p = 0,000$), ενώ η κλίμακα της αυτοαποτελεσματικότητας δεν είναι στατιστικά σημαντικός παράγοντας για την εκτίμηση της στάσης απέναντι στα άτομα με αναπηρία ($b = -0,015$, $t = -0,287$, $p = 0,774$). Το ποσοστό εξήγησης των διακυμάνσεων του συγκεκριμένου μοντέλου βρίσκεται στο 10,8%. Από τον συντελεστή B ($b = -0,649$) της παλινδρόμησης

μπορούμε να εξάγουμε το συμπέρασμα ότι λόγω του γεγονότος ότι είναι αρνητικός αριθμός, οι μεταβολές της κλίμακας του κέντρου ελέγχου είναι προς την αντίθετη κατεύθυνση με τις μεταβολές του βαθμού της στάσης απέναντι στα άτομα με αναπηρία. Το δεύτερο σχόλιο που μπορούμε να συμπεράνουμε για το συντελεστή β είναι ότι είναι μικρότερος της μονάδας, κάτι που πρακτικά σημαίνει ότι για μια δεδομένη μεταβολή του βαθμού αυτού ο βαθμός της στάσης απέναντι στην αναπηρία θα μεταβληθεί κατά ένα πολύ μικρότερο βαθμό. Συμπερασματικά, για μια μεταβολή 1% του βαθμού του κέντρου ελέγχου θα παρατηρήσουμε μεταβολή προς την αντίθετη κατεύθυνση της τάξης του 0,649% για την στάση απέναντι στην αναπηρία.

Πίνακας 6.8 Συντελεστής προσδιορισμού γραμμικής παλινδρόμησης

Model Summary				
Model	R	R Square	Adjusted R Square	Std. Error of the Estimate
1	,329 ^a	,108	,099	8,76874
a. Predictors: (Constant), Κλίμακα αυτοαποτελεσματικότητας, Κλίμακα κέντρου ελέγχου				

Πίνακας 6.9 Γραμμική παλινδρόμηση

Coefficients^a						
Model		Unstandardized Coefficients		Standardized Coefficients	t	p
		B	Std. Error	Beta		
1	(Constant)	106,458	7,245		14,693	,000
	Κλίμακα κέντρου ελέγχου	-,649	,133	-,327	-4,877	,000
	Κλίμακα αυτοαποτελεσματικότητας	-,015	,052	-,019	-,287	,774
a. Dependent Variable: Κλίμακα στάσης απέναντι στην αναπηρία						

7. ΣΥΖΗΤΗΣΗ ΤΩΝ ΕΥΡΗΜΑΤΩΝ

Τα κυριότερα ερευνητικά ερωτήματα, τα οποία τέθηκαν στην παρούσα έρευνα ήταν πρώτον η διερεύνηση της σχέσης ανάμεσα στο κέντρο ελέγχου των Νηπιαγωγών (γενικής και ειδικής αγωγής) και της στάσης που διατηρούν απέναντι στα άτομα με αναπηρία, δεύτερον η σχέση του κέντρου ελέγχου με τη διδακτική αυτοαποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών και τρίτον η σχέση μεταξύ της στάσης των εκπαιδευτικών απέναντι στα άτομα με αναπηρία και των αντιλήψεών τους για το επίπεδο της διδακτικής αυτοαποτελεσματικότητάς τους. Παράλληλα, τέθηκαν και κάποια επιπλέον ερευνητικά ερωτήματα, τα οποία εστίασαν στη διερεύνηση χαρακτηριστικών που σχετίζονται με τις απόψεις των εκπαιδευτικών που έλαβαν μέρος στην έρευνα. Αναλυτικότερα, διερευνήθηκε αν η διαμόρφωση της στάσης των συμμετεχόντων στην έρευνα Νηπιαγωγών (γενικής και ειδικής αγωγής) απέναντι στα άτομα με αναπηρία επηρεάζεται από προσωπικά χαρακτηριστικά τους, όπως λόγου χάρη το φύλο και η ηλικία, ενώ στη συνέχεια συγκρίθηκε το επίπεδο του κέντρου ελέγχου των γυναικών Νηπιαγωγών (γενικής και ειδικής αγωγής) με εκείνο των ανδρών συναδέλφων τους, προκειμένου να διαπιστωθεί αν το κέντρο ελέγχου διαφοροποιείται αναφορικά με το φύλο. Επιπρόσθετα, πραγματοποιήθηκε σύγκριση ανάμεσα στις γυναίκες και τους άνδρες Νηπιαγωγούς (γενικής και ειδικής αγωγής), για να διερευνηθεί αν υπάρχει διαφοροποίηση της στάσης απέναντι στα άτομα με αναπηρία αναφορικά με το φύλο των ερωτηθέντων. Μία ακόμη ερευνητική υπόθεση που απασχόλησε την παρούσα έρευνα αφορούσε τη σχέση ανάμεσα στο κέντρο ελέγχου των Νηπιαγωγών (γενικής και ειδικής αγωγής) και στα ατομικά τους χαρακτηριστικά, όπως για παράδειγμα η οικογενειακή κατάσταση και οι σπουδές. Τέλος, ένα ιδιαίτερα σημαντικό ερώτημα που διερευνήθηκε είναι ο βαθμός στον οποίο το κέντρο ελέγχου αποτελεί στατιστικά σημαντικό προσδιοριστικό παράγοντα της στάσης απέναντι στα άτομα με αναπηρία των Νηπιαγωγών (γενικής και ειδικής αγωγής).

Οι απαντήσεις των Νηπιαγωγών (γενικής και ειδικής αγωγής), οι οποίοι συμμετείχαν στην παρούσα έρευνα, αποκάλυψαν τις αντιλήψεις και τις πεποιθήσεις που τρέφουν αναφορικά με το κέντρο ελέγχου τους και τα άτομα με οποιαδήποτε μορφή αναπηρίας. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας, το κέντρο ελέγχου των Νηπιαγωγών (γενικής και ειδικής αγωγής) συνδέεται σε μικρό ποσοστό με τη στάση τους απέναντι στην αναπηρία, αλλά με αρνητικό τρόπο. Η αρνητικότητα της σχέσης

μεταξύ των δύο παραγόντων έγκειται στο γεγονός ότι όσο πιο ισχυρό είναι το κέντρο ελέγχου ενός Νηπιαγωγού (γενικής και ειδικής αγωγής), τόσο πιο αρνητική στάση έχει απέναντι στα άτομα με ειδικές ανάγκες. Το ισχυρό εσωτερικό κέντρο ελέγχου για τον εκπαιδευτικό, είτε της γενικής, είτε της ειδικής αγωγής, σημαίνει ότι φέρει την απόλυτη ευθύνη για τις επιτυχίες ή αποτυχίες του ίδιου και των μαθητών του. Αντίθετα, το ισχυρό εξωτερικό κέντρο ελέγχου για τον εκπαιδευτικό και των δύο ειδικοτήτων, σημαίνει ότι οι μαθητές ή εξωτερικοί παράγοντες ευθύνονται για την επιτυχημένη ή αποτυχημένη έκβαση του διδακτικού έργου. Επομένως, η αρνητική στάση απέναντι στα άτομα με αναπηρία ενδεχομένως προέρχεται από το φόβο του εκπαιδευτικού ότι η αποτυχία της διδασκαλίας πηγάζει από την αδυναμία των μαθητών να ανταποκριθούν λόγω της αναπηρίας τους. Αναπηρίες, όπως η νοητική υστέρηση και ο αυτισμός, συχνά γίνονται αιτία οι μαθητές να αποτυγχάνουν στις εκπαιδευτικές δοκιμασίες και αυτό οφείλεται στη φύση των αναπηριών και όχι στη θέληση και την προσπάθεια του εκάστοτε μαθητή. Συχνά, ο εκπαιδευτικός και ειδικά εκείνος της ειδικής αγωγής καλείται να αντιμετωπίσει δυσκολίες και εμπόδια που οφείλονται στην πλειοψηφία τους στα συμπτώματα των αναπηριών, όπως για παράδειγμα η αδυναμία κατανόησης ενός μαθητή με νοητικά προβλήματα ή η έλλειψη εστίασης προσοχής ενός παιδιού με αυτισμό, που έχουν ως αποτέλεσμα την αρνητική έκβαση της διδασκαλίας. Επομένως, είναι λογικό οι εκπαιδευτικοί να είναι φειδωλοί στις προσδοκίες τους για ακαδημαϊκά επιτεύγματα των μαθητών με αναπηρίες, με αποτέλεσμα να εκφράζουν λιγότερο ευνοϊκή στάση απέναντι στα παιδιά αυτά, όχι γιατί δεν τα συμπαθούν, αλλά γιατί προφανώς θεωρούν ότι το πρόβλημά τους ευθύνεται για την αργή εκπαίδευσή τους και μάλιστα στο πλαίσιο του γενικού σχολείου. Για το λόγο αυτό «θωρακίζουν» την προσωπικότητά τους απέναντι στην αναπηρία και πασχίζουν να χτίσουν ένα δυνατό κέντρο ελέγχου, το οποίο θα ευθύνεται για την οποιαδήποτε έκβαση των γεγονότων. Το εύρημα αυτό έρχεται σε αντίθεση με τα ευρήματα των Lewis και Lawrence-Patterson (1989), οι οποίοι διαπίστωσαν, σε έρευνα που πραγματοποίησαν, ότι οι δάσκαλοι μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες αντιλαμβάνονται πως οι μαθητές τους τρέφουν ισχυρότερο εσωτερικό κέντρο ελέγχου για τις επιτυχίες τους σε σύγκριση με τι πεποιθήσεις των ίδιων των μαθητών. Στη συγκεκριμένη έρευνα οι εκπαιδευτικοί αποκάλυψαν ότι κατά τη διδακτική διαδικασία κατέβαλαν συνεχώς σημαντική προσπάθεια, προκειμένου να ενισχύσουν τους μαθητές να πετύχουν τους ακαδημαϊκούς τους στόχους, επιδεικνύοντας θετική στάση απέναντι στα άτομα με μαθησιακές δυσκολίες, καθώς

τα αντιμετώπιζαν χωρίς διακρίσεις, όπως ακριβώς και τους τυπικούς αναπτυσσόμενους μαθητές (Lewis & Lawrence-Patterson, 1989). Η αρνητική συσχέτιση ανάμεσα στο κέντρο ελέγχου των εκπαιδευτικών και στη στάση τους απέναντι στην αναπηρία διαφωνεί και με την έρευνα των Rajan, Srikrishna και Ramate (2018), οι οποίοι μελετώντας το κέντρο ελέγχου των γονέων παιδιών με νοητική υστέρηση, κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι το κέντρο ελέγχου τους συνδέεται άμεσα με τον τρόπο που αντιμετωπίζουν, φροντίζουν και διαπαιδαγωγούν τα παιδιά τους με το συγκεκριμένο είδος αναπηρίας και μάλιστα συμβάλει σε πολύ μεγάλο βαθμό στην ψυχική τους ανθεκτικότητα (Rajan, Srikrishna & Ramate, 2018).

Οι Νηπιαγωγοί (γενικής και ειδικής αγωγής) που αποτέλεσαν το δείγμα της έρευνας, κλήθηκαν να απαντήσουν και σε ερωτήσεις του ερωτηματολογίου σχετικές με τις αντιλήψεις τους για τη διδακτική αυτοαποτελεσματικότητά τους. Το ερευνητικό ερώτημα που εξετάστηκε ήταν αν το κέντρο ελέγχου των Νηπιαγωγών (γενικής και ειδικής αγωγής) συσχετίζεται σε κάποιο βαθμό με τη διδακτική αυτοαποτελεσματικότητά τους. Τα ευρήματα της έρευνας φανέρωσαν ότι δεν υπάρχει κάποια στατιστικά σημαντική σχέση ανάμεσα στις δύο μεταβλητές, με αποτέλεσμα το κέντρο ελέγχου να μην μπορεί να θεωρηθεί σημαντικός προσδιοριστικός παράγοντας της διδακτικής αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Η διδακτική αυτοαποτελεσματικότητα αναφέρεται στην υποκειμενική εκτίμηση του εκπαιδευτικού για το επίπεδο, στο οποίο θεωρεί ότι είναι αποδοτικός στο έργο του. Αν έχει ισχυρότερο το εσωτερικό ή το εξωτερικό κέντρο ελέγχου δε φαίνεται να επηρεάζει τις πεποιθήσεις του και αυτό ίσως οφείλεται στο γεγονός ότι οι δύο αυτές μεταβλητές δεν επηρεάζουν στον ίδιο βαθμό τον εκπαιδευτικό. Στο σημείο αυτό η παρούσα έρευνα δε συμφωνεί με τα ευρήματα της έρευνας των Sagone και De Caroli (2014), όπου βρέθηκε ότι το ισχυρό εσωτερικό κέντρο ελέγχου επηρεάζει θετικά τις αντιλήψεις που έχει ένα άτομο σχετικά με το επίπεδο της διδακτικής αυτοαποτελεσματικότητάς του (Sagone & De Caroli, 2014). Βέβαια, το δείγμα της έρευνας αυτής αποτέλεσαν φοιτητές πανεπιστημιακών τμημάτων και όχι εν ενεργεία εκπαιδευτικοί, χωρίς, όμως, αυτό να μειώνει τη σημασία και την ισχύ της σχέσης που αποκαλύφθηκε από τους ερευνητές.

Επιπρόσθετα, θεωρήθηκε χρήσιμο για τις ανάγκες της έρευνας να διερευνηθεί η σχέση ανάμεσα στη στάση των Νηπιαγωγών (γενικής και ειδικής αγωγής) απέναντι στα άτομα με αναπηρία και στις αντιλήψεις τους για τη διδακτική αυτοαποτελεσματικότητά τους. Η στατιστική επεξεργασία των απαντήσεων των

συμμετεχόντων εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής αγωγής δεν αποκάλυψε κάποια στατιστικά σημαντική σχέση μεταξύ των δύο αυτών παραγόντων. Επομένως, το συμπέρασμα που εξάγεται από το συγκεκριμένο ερευνητικό ερώτημα είναι ότι η στάση απέναντι στα άτομα με ειδικές ανάγκες δε θεωρείται ότι είναι ένας παράγοντας, ο οποίος θα μπορούσε να επηρεάσει την αυτοαποτελεσματικότητα ενός εκπαιδευτικού στη σχολική τάξη και στη διδακτική διαδικασία. Το εύρημα αυτό της παρούσας έρευνας, όμως, δε συμφωνεί με τη σημαντική συσχέτιση ανάμεσα στη στάση απέναντι στην αναπηρία και τη διδακτική αυτοαποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών, την οποία βρήκαν στην έρευνά τους οι Urton, Wilbert και Hennemann (2014). Αντίθετη είναι και η έρευνα των Vaz et al. (2015), στην οποία προέκυψε ότι οι εκπαιδευτικοί που εξέφρασαν χαμηλές πεποιθήσεις για τη διδακτική αυτοαποτελεσματικότητά τους, έτειναν να διατηρούν αρνητική στάση απέναντι στην προοπτική της ένταξης μαθητών με αναπηρία στη γενική τάξη (Vaz et al., 2015). Στο ίδιο συμπέρασμα κατέληξαν και οι Sharna, Shaukat και Furlonger (2014), καθώς από την ανάλυση των δεδομένων της έρευνάς τους προέκυψε ότι οι εκπαιδευτικοί σε γενικές γραμμές διατηρούσαν θετική στάση απέναντι στα άτομα με αναπηρίες, ενώ η διδακτική τους εμπειρία σε συνδυασμό με την προσωπική τους επαφή με άτομα με ειδικές ανάγκες συνετέλεσαν στην έκφραση υψηλών πεποιθήσεων διδακτικής αυτοαποτελεσματικότητας (Sharna, Shaukat & Furlonger, 2014).

Πολύ σημαντικό εύρημα της παρούσας έρευνας αποδεικνύονται οι απαντήσεις που έδωσαν οι εκπαιδευτικοί, οι οποίοι είχαν εργαστεί σε Τμήματα Ένταξης κατά το παρελθόν αναφορικά με τη στάση που διατηρούν απέναντι στα άτομα με διάφορα είδη αναπηρίας. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας, οι εκπαιδευτικοί που διαθέτουν βραχεία ή μακροχρόνια προϋπηρεσία σε δομές της ειδικής εκπαίδευσης και συγκεκριμένα σε Τμήματα Ένταξης, φαίνεται να διατηρούν θετική στάση απέναντι στην αναπηρία. Η καθημερινή επαφή του εκπαιδευτικού με παιδιά που έχουν κάποιο τύπο αναπηρίας τον βοηθά να κατανοήσει τη φύση της εκάστοτε αναπηρίας και να ανιχνεύσει τις ικανότητες των μαθητών, προκειμένου να συνεργαστεί μαζί τους και να τις αναπτύξει. Η διδασκαλία παιδιών με αναπηρίες ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες πραγματοποιείται, βάσει νομοθεσίας, και στα σχολεία της γενικής εκπαίδευσης από ειδικούς παιδαγωγούς, οι οποίοι μπορεί να μην έχουν την ευκαιρία στην καριέρα τους να εργαστούν σε ένα κατεξοχήν ειδικό σχολείο. Η αλληλεπίδραση τους με τα παιδιά που χρήζουν ειδικής εκπαίδευσης στα Τμήματα Ένταξης συμβάλει τα μέγιστα στη διαμόρφωση μια θετικής οπτικής από την πλευρά των εκπαιδευτικών

απέναντι στην αναπηρία και τις προκλήσεις που αντιμετωπίζουν καθημερινά τα παιδιά αυτά και οι οικογένειές τους. Επομένως, συμπεραίνεται ότι όταν ένας εκπαιδευτικός έχει την ευκαιρία να εργαστεί σε σχολικά περιβάλλοντα, όπου προωθείται ο θεσμός της ένταξης και της συμπερίληψης μαθητών με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, αναπτύσσει μια θετικότερη στάση απέναντι στα άτομα αυτά και προσπαθεί να τα αντιμετωπίζει κατά τον ίδιο τρόπο με τους τυπικώς αναπτυσσόμενους μαθητές. Το εύρημα αυτό συμφωνεί με τις έρευνες των Avramidis και Kalyva (2007), Ahmmed, Sharma και Deppeler (2012), και των Vaz et al. (2015), όπου οι εκπαιδευτικοί που είχαν εργαστεί κατά το παρελθόν σε δομές της ειδικής εκπαίδευσης, διατηρούσαν πιο θετική στάση απέναντι στην ένταξη μαθητών με αναπηρία στη γενική εκπαίδευση, συγκριτικά με τους συναδέλφους τους που διέθεταν βραχύχρονη ή μηδενική διδακτική προϋπηρεσία στις ειδική εκπαίδευση. Στην έρευνα μάλιστα των Dessemontet, Morin και Crocker (2014), οι εκπαιδευτικοί δήλωσαν ότι η συνεχής ενημέρωση και κατάρτισή τους σε θέματα που αφορούν τους μαθητές με νοητική υστέρηση, συμβάλει στη θετική αντιμετώπιση των ατόμων αυτών, αλλά και στην ενίσχυση της αυτοπεποίθησής τους ότι μπορούν να διδάξουν άτομα με αυτόν τον τύπο αναπηρίας (Dessemontet, Morin & Crocker, 2014). Παρομοίως οι Thaver, Lim και Liao (2014), συμπέραναν ότι οι εκπαιδευτικοί που είχαν καταρτιστεί και εκπαιδευτεί στο παρελθόν σε θέματα σχετικά με την αναπηρία και είχαν προσωπικές σχέσεις με άτομα με ειδικές ανάγκες, εξέφραζαν περισσότερο θετικές στάσεις απέναντι στο θεσμό της συνεκπαίδευσης (Thaver, Lim & Liao, 2014). Σε διαφορετικό συμπέρασμα κατέληξαν οι Sharna, Shaukat και Furlonger (2014), τα αποτελέσματα της έρευνας των οποίων έδειξαν ότι οι εκπαιδευτικοί που είχαν εργαστεί σε δομές της ειδικής εκπαίδευσης κατά το παρελθόν δεν είχαν θετικότερη στάση απέναντι στην ένταξη μαθητών με αναπηρία σε σύγκριση με τους εκπαιδευτικούς χωρίς αυτού του είδους την προϋπηρεσία (Sharna, Shaukat & Furlonger, 2014). Ομοίως, αρνητική συσχέτιση της στάσης απέναντι στην αναπηρία και τα έτη προϋπηρεσίας σε δομές της ειδικής εκπαίδευσης βρήκαν οι Dias και Cadime (2015), καθώς οι εκπαιδευτικοί προσχολικής αγωγής που αποτέλεσαν το δείγμα της έρευνάς τους εξέφρασαν αρνητική πρόθεση να διδάξουν μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, παρά το γεγονός ότι στο παρελθόν είχαν συνεργαστεί με παιδιά αυτής της κατηγορίας (Dias & Cadime, 2015).

Αναφορικά με το ερώτημα αν το κέντρο ελέγχου των Νηπιαγωγών (γενικής και ειδικής αγωγής) διαφοροποιείται αναφορικά με το φύλο, προέκυψε ότι οι

γυναίκες εκπαιδευτικοί έχουν πιο ισχυρό το εξωτερικό κέντρο ελέγχου σε σύγκριση με τους άνδρες Νηπιαγωγούς (γενικής και ειδικής αγωγής) που συμμετείχαν στην έρευνα. Συγκεκριμένα, τα αποτελέσματα έδειξαν ότι υπάρχει σημαντική στατιστική διαφορά ανάμεσα στους μέσους όρους των απαντήσεων των δύο φύλων. Επομένως, εξάγεται το συμπέρασμα ότι οι γυναίκες εκπαιδευτικοί που εργάζονται σε νηπιαγωγεία έχουν περισσότερο ανεπτυγμένο το εξωτερικό κέντρο ελέγχου από ό,τι οι άνδρες συναδέλφοί τους. Το εύρημα αυτό συμφωνεί με την έρευνα των Haider και Naeem (2013), που πραγματοποίησαν σε 200 απόφοιτους με σκοπό να διαπιστώσουν αν υπάρχουν διαφορές στο κέντρο ελέγχου ανάλογα με το φύλο των συμμετεχόντων. Τα αποτελέσματα της έρευνας απέδειξαν ότι οι γυναίκες είχαν πιο ισχυρό το εξωτερικό κέντρο ελέγχου, ενώ οι άνδρες το εσωτερικό (Haider & Naeem, 2013). Στα ίδια συμπεράσματα κατέληξαν, επίσης, και οι Jain & Singh (2008) και οι Gujjar & Aijaz (2014), οι οποίοι σε έρευνές τους διαπίστωσαν ότι το φύλο διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στη διαμόρφωση του κέντρου ελέγχου, καθώς οι γυναίκες που συμμετείχαν στην εν λόγω έρευνα αποκαλύφθηκε ότι είχαν ισχυρότερο εξωτερικό κέντρο ελέγχου, ενώ οι άνδρες το εσωτερικό. Στο ίδιο μήκος κύματος κινήθηκε και η έρευνα του Çakir (2017), σύμφωνα με την οποία οι άνδρες έχουν πιο ισχυρό το εσωτερικό κέντρο ελέγχου, δεδομένο που προέκυψε όταν συγκρίθηκε με το κέντρο ελέγχου των γυναικών συμμετεχουσών στη συγκεκριμένη έρευνα (Çakir, 2017). Ωστόσο, τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας δε συγκλίνουν με εκείνα των Arakeri & Sunagar (2017), κατά τα οποία δεν προέκυψε κάποια στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στο κέντρο ελέγχου και το φύλο, παρά το γεγονός ότι οι γυναίκες φάνηκε ότι επηρεάζονταν σε μεγαλύτερο ποσοστό από τρίτους εξωτερικούς παράγοντες, όπως η τύχη (Arakeri & Sunagar, 2017).

Με βάση τις απαντήσεις που συγκεντρώθηκαν από τα ερωτηματολόγια της έρευνας σχετικά με τη στάση των συμμετεχόντων Νηπιαγωγών (γενικής και ειδικής αγωγής) απέναντι στα άτομα με αναπηρία, αποτυπώθηκε μια διαφοροποίηση ανάμεσα στις γυναίκες Νηπιαγωγούς (γενικής και ειδικής αγωγής) και στους άνδρες συναδέλφους τους. Συγκεκριμένα, καταγράφηκε μεγαλύτερος μέσος όρος στις απαντήσεις των γυναικών, πράγμα που σημαίνει ότι οι γυναίκες διατηρούν πιο θετική στάση απέναντι στην αναπηρία, σε σύγκριση με τους άνδρες. Οι γυναίκες στη σύγχρονη εποχή καλούνται να αναλάβουν πολλούς ρόλους και να ανταποκριθούν εξίσου σε όλους, ακόμη κι όταν οι ρόλοι αυτοί είναι αντιφατικοί. Είναι, μεταξύ άλλων, μητέρες, σύζυγοι, νοικοκυρές, εργαζόμενες και ενεργά μέλη της κοινωνίας.

Ειδικά ο ρόλος της μητέρας κάνει μια γυναίκα περισσότερο ευαίσθητη και ανεκτική, καθώς από τη φύση της μπορεί να επιδεικνύει αγάπη και κατανόηση απέναντι σε κάτι διαφορετικό, όπως η αναπηρία. Επομένως, το γεγονός ότι οι γυναίκες εκπαιδευτικοί επιδεικνύουν θετικότερη στάση απέναντι στα άτομα με αναπηρία σε σχέση με τους άνδρες, ενδεχομένως οφείλεται στην ψυχοσύνθεσή τους και στο γεγονός ότι στο πρόσωπο αυτών των ατόμων βλέπουν ανθρώπους που χρειάζονται προστασία και θετική αντιμετώπιση, προκειμένου να διάγουν μια όσο γίνεται πιο φυσιολογική ζωή. Εντύπωση, πάντως, προκαλεί το γεγονός ότι στα πλαίσια της συγκεκριμένης ερευνητικής υπόθεσης, υπήρξαν στατιστικά σημαντικές διαφοροποιήσεις μόνο ανάμεσα στο φύλο των εκπαιδευτικών και όχι ανάμεσα στις απαντήσεις των Νηπιαγωγών γενικής αγωγής και των Νηπιαγωγών ειδικής αγωγής, καθώς θα περίμενε κανείς ότι οι εκπαιδευτικοί που εργάζονται σε δομές της ειδικής εκπαίδευσης θα είναι περισσότερο ευαισθητοποιημένοι απέναντι στα άτομα με αναπηρία ή σε θέματα που αφορούν την ειδική αγωγή. Σε αντίθετο συμπέρασμα κατέληξαν οι Sharna, Shaukat και Furlonger (2014), οι οποίοι διερευνώντας τη στάση των εκπαιδευτικών σχετικά με την ένταξη μαθητών με αναπηρία στη γενική τάξη στο Πακιστάν, ανακάλυψαν ότι οι άνδρες εκπαιδευτικοί διατηρούσαν πιο θετική στάση απέναντι στην ένταξη και κατ' επέκταση στα άτομα με αναπηρία, απ' ό,τι οι γυναίκες εκπαιδευτικοί (Sharna, Shaukat & Furlonger, 2014).

Στα ευρήματα της έρευνας περιλαμβάνεται και το εύρημα σύμφωνα με το οποίο το κέντρο ελέγχου των Νηπιαγωγών (γενικής και ειδικής αγωγής) συνδέεται με μια μεταβλητή δημογραφικού χαρακτήρα και συγκεκριμένα τον αριθμό των τέκνων τους. Το εν λόγω αποτέλεσμα, έπειτα από τη στατιστική ανάλυση των δεδομένων, φανερώνει ότι η διαμόρφωση του κέντρου ελέγχου των εκπαιδευτικών και κατά συνέπεια η συμπεριφορά τους συνδέονται άρρηκτα και σε απόλυτο βαθμό με τον αριθμό των παιδιών που έχουν στην οικογένειά τους. Η ύπαρξη τέκνων στη ζωή ενός ατόμου προκαλεί ποικίλες αλλαγές όχι μόνο στο οικογενειακό περιβάλλον, αλλά και στην ψυχοσύνθεση των γονέων. Ο γονέας καλείται να επαναπροσδιορίσει βασικούς άξονες της ζωής του, όπως είναι η συμβίωση και η επαγγελματική του καριέρα, έτσι ώστε να είναι σε θέση να προσφέρει στα παιδιά του όσο το δυνατόν καλύτερες συνθήκες διαβίωσης. Καθημερινά καταβάλλει σημαντικές προσπάθειες για να επιτύχει τους στόχους του και κάνοντας την αυτοκριτική του προσπαθεί να αποδώσει της ευθύνες της επιτυχίας στον ίδιο (εσωτερικό κέντρο ελέγχου) ή σε άλλους παράγοντες (εξωτερικό κέντρο ελέγχου). Επομένως, γίνεται κατανοητό ότι το άτομο, έχοντας το

ρόλο του γονέα, προσπαθεί να κατανοήσει αν όλες οι καταστάσεις που συμβαίνουν στη ζωή τη δική του και των παιδιών του, πηγάζουν από τον εαυτό του ή προέρχονται από άλλους παράγοντες, όπως άλλα άτομα που επεμβαίνουν, με απώτερο σκοπό να βελτιώσει τις προσπάθειές του, να αναπτύξει τις δυνατότητές του και τέλος να ελαχιστοποιήσει τις αρνητικές επιδράσεις του περιβάλλοντος στην καθημερινότητά του.

Το τελευταίο και εξίσου σημαντικό ερευνητικό ερώτημα που απασχόλησε την παρούσα έρευνα ήταν αν το κέντρο ελέγχου αποτελεί στατιστικά σημαντικό παράγοντα, διαμέσου του οποίου μπορεί να εκτιμηθεί η στάση που διατηρούν οι Νηπιαγωγοί (γενικής και ειδικής αγωγής) απέναντι στα άτομα με αναπηρία. Η στατιστική ανάλυση των απαντήσεων του δείγματος των εκπαιδευτικών, που δόθηκαν στις σχετικές ερωτήσεις του ερωτηματολογίου, επιβεβαίωσε το ερώτημα αυτό, αλλά η σχέση μεταξύ των δύο μεταβλητών έχει αρνητικό χαρακτήρα. Αναλυτικότερα, οποιαδήποτε μεταβολή συμβαίνει στο κέντρο ελέγχου των Νηπιαγωγών (γενικής και ειδικής αγωγής) βρίσκεται στην αντίθετη κατεύθυνση από τη μεταβολή που συμβαίνει στη στάση των εκπαιδευτικών της συγκεκριμένης βαθμίδας απέναντι στα άτομα με αναπηρία. Να σημειωθεί στο σημείο αυτό ότι στο συγκεκριμένο ερευνητικό ερώτημα συμπεριλήφθηκε το κέντρο ελέγχου των εκπαιδευτικών στο σύνολό του, χωρίς να διακριθεί σε εσωτερικό ή εξωτερικό. Ένα ακόμη ιδιαίτερα σημαντικό στοιχείο που προέκυψε στα πλαίσια του παραπάνω ερευνητικού ερωτήματος είναι η διαπίστωση ότι στην περίπτωση που το κέντρο ελέγχου των Νηπιαγωγών (γενικής και ειδικής αγωγής) μεταβληθεί κατά μία μονάδα, τότε η στάση τους απέναντι στα άτομα με αναπηρία θα μεταβληθεί σε μικρότερο βαθμό, αλλά προς την αντίθετη κατεύθυνση. Με απλά λόγια, όταν το άτομο καταφέρνει να διακρίνει τους παράγοντες εκείνους που αποφέρουν την επιτυχία ή την αποτυχία στις προσπάθειές του και την καθημερινή του ζωή σε προσωπικούς και εξωτερικούς ισχυροποιεί το κέντρο ελέγχου του. Αναπτύσσει την αντικειμενικότητα και την εξωστρέφειά του, καθώς επιχειρεί συνεχώς να αναγνωρίσει τις επιτυχίες του και να αναλάβει την ευθύνη των αποτυχιών του, ενώ επιρρίπτει ευθύνες σε αυτούς που το αξίζουν, όποτε παραστεί ανάγκη. Όταν, λοιπόν, το άτομο έχει δομήσει ένα ισχυρό κέντρο ελέγχου ίσως αντιμετωπίζει θέματα, όπως την αναπηρία, με πιο σκεπτικό τρόπο και δεν τα αποδίδει μόνο σε παράγοντες, όπως ο Θεός ή η μοίρα, αλλά προσπαθεί να καταλάβει και πώς μπορεί να συνέβαλε και το κοινωνικό περιβάλλον στην ανατροφή ενός παιδιού με αναπηρία. Συμπερασματικά, όταν το

κέντρο ελέγχου ενός εκπαιδευτικού μεταβληθεί, έστω και για μία μονάδα, τότε μεταβάλλεται και η στάση του απέναντι στα άτομα με αναπηρία, αλλά προς την αντίθετη κατεύθυνση, χωρίς, ωστόσο, η μεταβολή αυτή να μεταφράζεται σε αρνητική μεταστροφή του εκπαιδευτικού απέναντι στα άτομα με αναπηρία.

8. ΠΕΡΙΟΡΙΣΜΟΙ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Όπως συμβαίνει σε κάθε έρευνα, έτσι και στην παρούσα υπήρξαν ορισμένοι παράγοντες, οι οποίοι δεν κατέστη εφικτό να μελετηθούν με επάρκεια, έτσι ώστε να προκύψει ένα αποτέλεσμα ολοκληρωμένο και με μεγαλύτερη αξιοπιστία. Στην έρευνα συμμετείχε μικρό δείγμα εκπαιδευτικών από διάφορους νομούς της Ελλάδας, οι οποίοι συμπλήρωσαν το ερωτηματολόγιο ηλεκτρονικά, προς διευκόλυνσή τους. Επομένως, με βάση αυτό δεν θα μπορούσε κάποιος να γνωρίζει με μεγαλύτερη ακρίβεια τι συμβαίνει στο σύνολο των νομών της χώρας και αν θα προέκυπταν τα ίδια ή παρόμοια αποτελέσματα με μεγαλύτερο δείγμα σε περισσότερους νομούς. Επιπλέον, εξετάστηκε η στάση των Νηπιαγωγών απέναντι στα άτομα με αναπηρία, χωρίς να ληφθεί υπόψη αν στο περιβάλλον του εκάστοτε εκπαιδευτικού υπάρχουν άτομα με αναπηρία και αν έχει βιώσει εμπειρίες, οι οποίες θα μπορούσαν να έχουν επιδράσει στη διαμόρφωσή της. Επομένως, αν κάποιος δε γνωρίζει αυτές τις παραμέτρους δυσκολεύεται να κατανοήσει σε βάθος τη στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στην αναπηρία και ως εκ τούτου να εξάγει ένα ασφαλές αποτέλεσμα. Ένα στοιχείο που αξίζει να αναφερθεί αφορά το φύλο των εκπαιδευτικών. Στην Ελλάδα το επάγγελμα του Νηπιαγωγού θεωρείται «γυναικείο», με αποτέλεσμα να μην υπάρχουν πολλοί άνδρες Νηπιαγωγοί, παρά το γεγονός ότι τα τελευταία χρόνια ολοένα και περισσότεροι άνδρες επιλέγουν το συγκεκριμένο επάγγελμα. Όπως προαναφέρθηκε, σε σύνολο 206 Νηπιαγωγών μόνο οι 22 ήταν άνδρες, γεγονός που στέρησε τη γνώμη τους και τις αντιλήψεις τους από τα αποτελέσματα της έρευνας. Το πρόβλημα εντοπίζεται και στους Νηπιαγωγούς ειδικής αγωγής, όπου από τους 103 συμμετέχοντες μόνο οι 16 ήταν άνδρες.

8.1 Προτάσεις για μελλοντική έρευνα

Με βάση όλα τα παραπάνω, προκύπτει το συμπέρασμα ότι οι μελλοντικοί ερευνητές θα έχουν τη δυνατότητα να προχωρήσουν στη μελέτη παραγόντων και να κινηθούν σε περιοχές, που δεν εξετάστηκαν στην παρούσα έρευνα. Αρχικά, αυτό σημαίνει διεύρυνση του δείγματος, με αριθμητική αύξηση των συμμετεχόντων και με τη συμπερίληψη περισσότερων ανδρών Νηπιαγωγών, τόσο της γενικής όσο και της ειδικής αγωγής. Εν συνεχεία, η ερευνητική προσπάθεια μπορεί να πραγματοποιηθεί σε πολλούς νομούς, έτσι ώστε να προκύψει ένα περισσότερο συγκεντρωτικό

αποτέλεσμα, καθώς ένα ευρύτερο δείγμα, που θα αντιπροσωπεύει πολλές περιοχές ανά την επικράτεια θα συντελούσε στην εξαγωγή ενός πιο ασφαλούς και αντικειμενικού αποτελέσματος. Επιπρόσθετα, αυτό που θα ήταν χρήσιμο να μελετηθεί σε μια μελλοντική αντίστοιχη έρευνα είναι οι παράγοντες που διαμόρφωσαν τη στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στα άτομα με αναπηρία και τις επιδράσεις που ενδεχομένως έχουν στο κέντρο ελέγχου τους, αλλά και στη διδακτική αυτοαποτελεσματικότητά τους.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

1. ΕΛΛΗΝΟΓΛΩΣΣΕΣ

Ανδρέου, Α. (2009). *Η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών και η σχέση της με την αυτοαποτελεσματικότητα και τις αντιλήψεις τους για την παρακίνηση των μαθητών*. Διπλωματική εργασία ΜΠΣ, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας.

Ανδρικόπουλος, Β. (2016). *Η επαγγελματική ενδυνάμωση του εκπαιδευτικού: αντιλήψεις εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης*. Διπλωματική Εργασία ΠΜΣ, Τμήμα Επιστημών της Εκπαίδευσης και της Αγωγής στην Προσχολική Ηλικία, Πανεπιστήμιο Πατρών.

Βασιλειάδης, Η. (2016). *Οι στάσεις των μαθητών τυπικής ανάπτυξης απέναντι στους συνομηλίκους με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και οι παράγοντες που τις διαμορφώνουν*. Διπλωματική Εργασία ΜΠΣ, Σχολή Ανθρωπιστικών και Κοινωνικών Επιστημών, Παιδαγωγικό Τμήμα Ειδικής Αγωγής, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας.

Δίκης, Ν. (2013). *Εργασιακό άγχος και επαγγελματική εξουθένωση ιατρικού & νοσηλευτικού προσωπικού στο χώρο της ιδιωτικής υγείας στην Ελλάδα*. Διπλωματική Εργασία ΜΠΣ, Τμήμα Οικονομικών και Κοινωνικών Σπουδών, Πανεπιστήμιο Μακεδονίας.

Θεοδωράκης, Γ., Γούδας, Μ., & Παπαιωάννου, Α. (2001). *Η Ψυχολογική Υπεροχή στον Αθλητισμό*. Θεσσαλονίκη: Χριστοδουλίδη.

Θεοδωράκης, Ι., Ζουρμπάνος, Ν., & Χατζηγεωργιάδης Α. (2015). *Ψυχολογική υποστήριξη στον αθλητισμό και την άσκηση για υγεία*. Ανακτήθηκε στις 20 Φεβρουαρίου 2018 από: <http://hdl.handle.net/11419/1257>

Hewstone, M., & Stroebe, W. (2007). *Εισαγωγή στην κοινωνική ψυχολογία* (μτφ. Γ. Γαλάνης, Α. Αμεδαλιώτη, Φ. Κουρή, Γ. Μαμαλάκης, Μ. Μπρούμου & Λ. Πάτση) Αθήνα: Παπαζήσης.

Ιατρούδης, Κ. (2013). *Κέντρο Ελέγχου Εκπαιδευτικών*. Διπλωματική Εργασία, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων.

- Καλύβα, Ε., Καραγιάννη, Π., Τζιάστας, Θ.ν Τσοντάκη, Μ., & Χατζηαλεξιάδου, Ε. (2007). Η επίδραση της εξουθένωσης των εκπαιδευτικών στην αντίληψη ανεπιθύμητων συμπεριφορών από τους μαθητές. *Πρακτικά του Συνεδρίου «Η Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση και οι Προκλήσεις της Εποχής μας»*, σσ. 1279-1283, Ιωάννινα.
- Κοκκινάκη, Φ. (2006). *Κοινωνική Ψυχολογία. Εισαγωγή στη μελέτη της κοινωνικής συμπεριφοράς*. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Μουρατίδου, Μ. Μ. (2017). *Στάσεις βλεπόντων μαθητών και εκπαιδευτικών απέναντι στην οπτική αναπηρία και παρεχόμενη κοινωνική στήριξη*. Διπλωματική Εργασία ΜΠΣ, Τμήμα Εκπαιδευτικής και Κοινωνικής Πολιτικής, Πανεπιστήμιο Μακεδονίας.
- Μποπότα, Ό. (2015). *Διαφοροποίηση των στάσεων των γονέων ως προς τη συμπερίληψη παιδιών με αναπηρία*. Μεταπτυχιακή Διατριβή, Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών, Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας.
- Ναυρίδης, Κ. (1994). *Κλινική Κοινωνική Ψυχολογία*. Αθήνα: Παπαζήσης.
- Νικολακόπουλος, Α. (2013). *Μελέτη Περίπτωσης: η αναγνωστική συμπεριφορά εκπαιδευομένων σε ψηφιακό περιβάλλον (e-reader)*. Εργασία ΜΠΣ, Τμήμα Ψηφιακών Συστημάτων, Πανεπιστήμιο Πειραιώς.
- Παπαδόπουλος, Ν. Γ. (2001), *Ψυχολογία - Σύγχρονη Πειραματική*, Αθήνα.
- Παπαστάμου, Σ. (2008). *Εισαγωγή στην Κοινωνική Ψυχολογία. Η παράδοση*. Αθήνα: Πεδίο.
- Παράσχου, Ε. (2012). *Η αντίληψη αυτοαποτελεσματικότητας και ο βαθμός επαγγελματικής εξουθένωσης στους εκπαιδευτικούς των τμημάτων ένταξης σε σχολεία της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης*. Μεταπτυχιακή εργασία, Τμήμα Επιστημών Προσχολικής Αγωγής & Εκπαίδευσης, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης.
- Πούλου, Μ. (2015). Κοινωνικές και συναισθηματικές δεξιότητες εκπαιδευτικών, σχέσεις εκπαιδευτικών – μαθητών και μαθητική συμπεριφορά: αντιλήψεις εκπαιδευτικών. *Hellenic Journal of Psychology*, Vol. 12, pp. 129-155.
- Σκιπιτάρη, Β. (2016). *Συμπερίληψη μαθητών με αυτισμό: εμπειρία, γνώσεις, στάσεις και στρατηγικές εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης*. Μεταπτυχιακή

Διπλωματική Εργασία, Διαπανεπιστημιακό-Διατμηματικό ΠΜΣ, Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών, Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας, Σχολή Επιστημών Φυσικής Αγωγής και Αθλητισμού, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης.

Στάμου, Μ. (2013). *Κοινωνιογνωστική επεξεργασία του συναισθήματος και επίπεδα κοινωνιοψυχολογικής ανάλυσης: Από τα χαρακτηριστικά στις ικανότητες*. Διδακτορική Διατριβή, Κοινωνικών και Πολιτικών Επιστημών Τμήμα Ψυχολογίας, Πάντειο Πανεπιστήμιο.

Σχορετσανίτου, Π., & Βεκύρη, Ι. (2010). *Ένταξη των ΤΠΕ στην εκπαίδευση: παράγοντες πρόβλεψης της εκπαιδευτικής χρήσης*. Στο Α. Τζιμογιάννης (Επιμ.), 7^ο Πανελλήνιο Συνέδριο με Διεθνή Συμμετοχή «Οι ΤΠΕ στην Εκπαίδευση», 23-26 Σεπτεμβρίου 2010 (Τόμος ΙΙ, σσ. 617-624). Κόρινθος: Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου.

Schunk, D. H., Pintrich, P. R., & Meece, J. L. (2010). *Τα κίνητρα στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Gutenberg.

Τσιολπίδου, Ξ. (2017). *Στάσεις και ανησυχίες των Διευθυντών/Διευθυντριών σχολικών μονάδων της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης σχετικά με την εκπαιδευτική συμπερίληψη μαθητών με αναπηρία και/ή ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στα σχολεία Γενικής Αγωγής*. Διπλωματική Εργασία ΜΠΣ, Σχολή Κοινωνικών, Ανθρωπιστικών Επιστημών και Τεχνών, Τμήμα Εκπαιδευτικής και Κοινωνικής Πολιτικής, Πανεπιστήμιο Μακεδονίας.

Χαροκοπάκη, Α. (2012). *Αυτοαποτελεσματικότητα στη διαδικασία λήψης εκπαιδευτικών και επαγγελματικών αποφάσεων μαθητών – μαθητριών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης: Ο ρόλος ατομικών παραγόντων και υποστηρικτικών μηχανισμών*. Διδακτορική Διατριβή, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας.

Wetherell, M. (2005). *Ταυτότητες, ομάδες και κοινωνική ζητήματα*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

2. ΞΕΝΟΓΛΩΣΣΕΣ

Ahmed, M., Sharma, U., & Deppeler, J. (2012). Variables affecting teacher's attitudes towards inclusive education in Bangladesh. *Journal of Research in Special Educational Needs*, Vol. 2, No. 3, pp. 132-140.

Ajzen, I., & Fishbein, M. (1980). *Understanding attitudes and predicting social behavior*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

Akça, F. (2012). An Investigation into the Academic Success of Prospective Teachers in Terms of Learning Strategies, Learning Styles and the Locus of Control. *Journal of Education and Learning*, Vol. 2, No. 1, pp. 134-146.

Al-Faiz, H. (2007). Attitudes of elementary school teachers in Riyadh, Saudi Arabia toward the inclusion of children with autism in public education. PhD thesis. Fayetteville: University of Arkansas.

Allport, G. W. (1935). Attitudes. In *Handbook of social psychology*. Edited by C. Murchison. Worcester, MA: Clark University Press, pp. 802-827.

Antonak, R. F., & Livneh, H. (2000). Measurement of attitudes towards persons with disabilities. *Disability and Rehabilitation*, Vol. 22, pp. 211-224.

Arakeri, Sh., & Sunagar, Bh. (2017). Locus of Control: Influence of Internality, Externality- Others, Externality-Chance among Management Students. *The International Journal of Indian Psychology*, Vol. 4, Issue 2, No. 94, pp. 154-163.

Armitage, C. J., & Christian, J. (2003). From Attitudes to Behaviour: Basic and Applied Research on the Theory of Planned Behaviour. *Current Psychology: Developmental, Learning, Personality, Social*, Vol. 22 (3), pp. 187-195.

Arslan, E. (2017). Self-efficacy as predictor of collective self-efficacy among preschool teachers in Turkey. *Educational Research and Reviews*, Vol. 12, No. 8, pp. 513-517.

Ashton, P. T., & Webb, B. W. (1986). *Teacher efficacy and student achievement*. New York: Longman.

Ashton, P., & Webb, R. (1994). *Making a difference: Teachers' sense of efficacy and student achievement*. New York: Longman.

Avissar, G., Reiter, S., & Leyser, Y. (2003). Principals' views and practices regarding inclusion: The case of Israeli elementary school principals. *European Journal of Special Needs Education*, Vol. 18, No. 3, pp. 355-369.

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*, Vol. 22, No. 4, pp. 367-389.

Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, Vol. 84, pp. 191-215.

Bandura, A. (1978). Self-efficacy: Towards a unifying theory of behavioral change. *Advances in Behaviour Research and Therapy*, Vol. 1(4), pp. 139-161.

Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: a social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

Bandura, A. (1989). Human agency in social cognitive theory. *American Psychologist*, Vol. 44, pp. 1175-1184.

Bandura, A. (1994). Self-efficacy. In V. S. Ramachaudran (Ed.), *Encyclopedia of human behavior* (Vol. 4, pp. 71-81). New York: Academic Press. Ανακτήθηκε στις 24 Μαρτίου 2018 από <http://www.uky.edu/~eushe2/Bandura/BanEncy.html>

Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: the exercise of control*. New York: W. H. Freeman & Company.

Bandura, A. (2001). Social cognitive theory: An agentic perspective. *Annual Review of Psychology*, Vol. 52, pp. 1-26.

Bandura, A. (2006). *Guide for constructing self-efficacy scales*. In F. Pajares & T. Urban (Eds.), *Self-efficacy beliefs of adolescents* (Vol. 5, pp. 307-337). Greenwich, CT: Information Age Publishing.

Basim, H. N., Erkenekli, M., & Sesen, H. (2010). The Relationship of Locus of Control in Individual Behavior with the Perception of Role Conflict and Role

Ambiguity: An Investigation in the Public Sector. *Todaie's Review of Public Administration*, Vol. 4, No. 1, pp. 169-189.

Bedel, E. F. (2012). An Examination of Locus of Control, Epistemological Beliefs and Metacognitive Awareness in Preservice Early Childhood Teachers. *Educational Science: Theory & Practice*, Special Issue, pp. 3051-3060.

Beukman, TL. (2005). *Locus of Control: To Lead Or To Be Led*. Ανακτήθηκε στις 22 Φεβρουαρίου 2018 από <https://repository.up.ac.za/bitstream/handle/2263/29307/04chapter4.pdf?sequence=5>

Bossaert, G., Colpin, H., Pijl, S. J., & Petry, K. (2011). The attitudes of Belgian adolescents towards peers with disabilities. *Research in Developmental Disabilities*, Vol. 32, pp. 504-509.

Brouwers, A., & Tomic, W. (2000). A longitudinal study of teacher burnout and perceived self-efficacy in classroom management. *Teaching and Teacher Education*, Vol. 16 (2), pp. 239 - 253.

Buluş, M. (2011). Goal Orientations, Locus of Control and Academic Achievement in Prospective Teachers: An Individual Differences Perspective. *Educational Sciences: Theory & Practice*, Vol. 11, No. 2, pp. 540-546.

Çakır, M. (2017). Investigating Prospective Teachers' Perceived Problem-solving Abilities in Relation to Gender, Major, Place Lived, and Locus of Control. *Universal Journal of Educational Research*, Vol. 5, No. 5, pp. 1030-1038.

Cansoy, R., & Türkoğlu, M. E. (2017). Examining the Relationship between Pre-Service Teachers' Critical Thinking Disposition, Problem Solving Skills and Teacher Self-Efficacy. *International Education Studies*, Vol. 10, No. 6, pp. 23-35.

Cascio, M., Magnano, P., Elastico, S., Costantino, V., Zapparrata, V., & Battiato, A. (2014). The Relationship among Self-Efficacy Beliefs, External Locus of Control and Work Stress in Public Setting Schoolteachers. *Open Journal of Social Sciences*, Vol. 2, pp. 149-156.

- Chan, D. W. (2004). Perceived emotional intelligence and self-efficacy among Chinese secondary school teachers in Hong Kong. *Personality and Individual Differences*, Vol. 36, pp. 1781-1795.
- Chubb, N., Fertman, C., & Ross, J. (1997). Adolescent self-esteem and locus of control: A longitudinal study of gender and age differences. *Adolescence Journal*, Vol. 32, No. 125, pp. 113-129.
- Cimarolli, R. B., Petty, R.E., & Cacioppo, J. T. (1981). Attitude and attitude change. *Annual review of psychology*, Vol. 32, No. 1, pp. 357-404.
- Cobb-Clark, D. (2014). Locus of Control and the Labor Market. *Melbourne Institute, University of Melbourne, IZA and Life Course Centre, Discussion Paper No. 8678*.
- de Boer, A., Timmerman, M., Pijl, S. J., & Minnaert, A. (2012). The psychometric evaluation of a questionnaire to measure attitudes towards inclusive education. *European journal of psychology of education*, Vol. 27, pp. 573-589.
- Dessemontet, R., Morin, D., & Crocker, A. (2014). Exploring the Relations between In-service Training, Prior Contacts and Teachers' Attitudes towards Persons with Intellectual Disability. *International Journal of Disability, Development and Education*, Vol. 61, No. 1, pp. 16-26.
- Dias, P., & Cadime, I. (2015). Effects of personal and professional factors on teachers' attitudes towards inclusion in preschool. *European Journal of Special Needs Education*, Vol. 31, No. 1, pp. 111-123.
- Dinçyürek, S., Güneşli, A., & Çağlar, M. (2012). The Relation between Assertiveness Levels, Locus of Control and Academic Success of Turkish Language Teacher Candidates. *Sociology Mind*, Vol. 2, No. 1, pp. 61-66.
- Eagly, A. H., & Chaiken, S. (1993). *The Psychology of Attitudes*. San Diego, CA: Harcourt Brace Jovanovich.
- Elaldi, Ş., & Yerliyurt, N. S. (2016). Preservice preschool teachers' self-efficacy beliefs and attitudes toward teaching profession. *Educational Research and Reviews*, Vol. 11, No. 7, pp. 345-357.

Evers, W. J. G., Brouwers, A., & Tomic, W. (2002). Burnout and self-efficacy: a study on teachers' beliefs when implementing an innovative educational system in the Netherlands. *British Journal of Educational Psychology*, Vol. 72 (2), pp. 227 – 243.

Finke, E. H., McNaughton, D. B., & Drager, K. D. R. (2009). All children can and should have the opportunity to learn: General education teachers' perspectives on including children with autism spectrum disorder who require AAC. *Augmentative and Alternative Communication*, Vol. 25, No. 2, pp. 110-122.

Fives, H. (2003). *What is teacher efficacy and how does it relate to teachers' knowledge? A theoretical review*. Paper presented at the American Educational Research Association Annual Conference, April 2003, Chicago, pp. 1 - 57.

Flynn, C. (1986). *The Relationship of Locus of Control to Career Development in College Engineering Students*. Oregon State University.

Friedman, I. A. (2003). Self-efficacy and burnout in teaching: the importance of interpersonal-relations efficacy. *Social Psychology of Education*. Vol. 6, No. 3, pp. 191-215.

Gibson, S., & Dembo, M. (1984). Teachers' efficacy: A construct validation. *Journal of Educational Psychology*, Vol. 76 (4), pp. 569-582.

Goroshit, M., & Hen, M. (2014). Does Emotional Self-efficacy Predict Teachers' Self-efficacy and Empathy? *Journal of Education and Training Studies*, Vol. 2, No. 3, pp. 26-32.

Gould, D., & Weiss, M. (1981). The effects of model similarity and model talk on self-efficacy and muscular endurance. *Journal of Sport Psychology*, Vol. 3, pp. 17-29.

Gujjar, A. A., & Aijaz, R. (2014). A study to investigate the relationship between locus of control and academic achievement of students. *I-managers Journals on Educational Psychology*, Vol. 8, No. 1, pp. 1-9.

Haider Zaidi, I., & Naem Mohsin, M. (2013). Locus of Control in Graduation Students. *International Journal of Psychological Research*, Vol. 6, pp. 15-20.

Hein, S., Grumm, M., & Fingerle, M. (2011). Is contact with people with disabilities a guarantee for positive implicit and explicit attitudes? *European Journal of Special Needs Education*, Vol. 26, No. 4, pp. 509-522.

Hosseini, S., Alavijeh, M., Matin, B., Hamzeh, B., Ashtarian, H., & Jalilian, F. (2016). Locus of Control or Self-Esteem; Which One is the Best Predictor of Academic Achievement in Iranian College Students. *Iranian Journal of Psychiatry Behavioral Sciences*, Vol. 10, No. 1, doi: <http://dx.doi.org/10.17795/ijpbs-2602>

Hoy, W. K., & Miskel, C. G. (2001). Educational administration: Theory, research and practice, 6th edition. Boston: McGraw-Hill.

Huizing, R. (2015). Who's controlling locus of control? Cross-Cultural Loc usage. *International Journal of Leadership Studies*, Vol. 9, Iss. 1, pp. 76-88.

Jain, S., & Singh, A. P. (2008). Locus of Control in Relation to Cognitive Complexity. *Journal of the Indian Academy of Applied Psychology*, Vol. 34, No. 1, pp. 107-113.

Katz, D. (1960). The functional approach to the study of attitudes. *Public Opinion Quarterly*, Vol. 24, pp. 163-204.

Kernis, M. H., Cornell, D. P., Sun, C. R., Berry, A. J., & Harlow, T. (1993). There's more to self-esteem than whether it is high or low: The importance of stability of self-esteem. *Journal of Personality and Social Psychology*, Vol. 65, pp. 1190-1204.

Khan, A. S. (2011). Effects of School Systems on Locus of Control. *Language in India, Strength for Today and Bright Hope for Tomorrow*, Vol. 11, pp. 57-68.

Kırdök, O., & Harman, E. (2018). High School Students' Career Decision-making Difficulties According to Locus of Control. *Universal Journal of Educational Research*, Vol. 6, No. 2, pp. 242-248.

Klassen, R. M., Bong, M., Usher, E. L., Chong W. H., Huan, V. S., Wong, I. Y. F., & Gerogiou, T. (2009). Exploring the validity of a teachers' self-efficacy scale in five countries. *Contemporary Educational Psychology*, Vol. 34 (1), pp. 67 - 76.

Klassen, R., & Chiu, M. (2010). Effects of teachers' self-efficacy and job satisfaction: Teacher gender, years of experience, and job stress. *Journal of Educational Psychology*, Vol. 102, pp. 741-756.

Knudsen, P. (1993). The relationship of locus of control, self-esteem and level of social play. *Student Work*, Paper 258, University of Nebraska at Omaha.

Konan, N. (2013). Educational Supervisors' Locus of Control. *Eurasian Journal of Educational Research*, Vol. 51, pp. 45-64.

Lewis, S. K., & Lawrence-Patterson, E. (1989). Locus of control of children with learning disabilities and perceived locus of control by significant others. *Journal of Learning Disabilities*, Vol. 22, No. 4, pp. 255-257.

Locke, E. A. (2005). Setting goals for life and happiness. In C. R. Snyder & S. J. Lopez (Eds.), *Handbook of positive psychology* (pp. 299-312). New York: Oxford University Press.

Maddux, J. E. (2005). Self-efficacy: The power of believing you can. In C. R. Snyder & S. J. Lopez (Eds.), *Handbook of positive psychology* (pp. 277-287). New York: Oxford University Press.

Matziou, V., Brocalaki, I., Andrea, S., Ktenas, E., Chatira, K., & Kotzabassaki, S. (2002). Attitudes of registered nurses and student nurses to disabled children. *British Journal of Nursing*, Vol. 11, pp. 1141-1146.

Mavropoulou, S., & Padelidou, W. (2000). Greek teacher's Perception of Autism and Implication for Educational Practice. *Autism*, Vol. 4, pp. 173-183.

McGregor, E., & Campbell, E. (2001). The attitudes of teachers in Scotland to the integration of children with autism into mainstream schools. *Autism*, Vol. 5, No. 2, pp. 189-207.

Millington, M. J., Leierer, S., & Abadie, M. (2000). Validity and the Employment Expectation Questionnaire Do Disability – Related Attitudes Affect Employment Selection Outcomes? *Rehabilitation Counseling Bulletin*, Vol. 44, No. 1, pp. 39-47.

- Moscovici, S. (1962). L'attitude: Theories et recherches autour d' un concept et d'un phenomene. *Bulletin du C.E.R.P.*, Vol. 11, No. 2, pp. 177-191 & Vol. 11, No. 3, pp. 247-267.
- Oğuz, A., & Sariçam, H. (2016). The Relationship between Critical Thinking Disposition and Locus of Control in Pre-Service Teachers. *Journal of Education and Training Studies*, Vol. 4, No. 2, pp. 182-192.
- Olson, M. J., & Zanna, P. M. (1993). Attitudes and attitude change. *Annual Review of Psychology*, Vol. 44, pp. 117-154.
- Osgood, C. E., Suci, G. J., & Tannenbaum, P. H. (1957). *The measurement of meaning*. Urbana: University of Illinois Press.
- Pajares, F. (2002). Overview of social cognitive theory and of self-efficacy. Ανακτήθηκε στις 14 Μαρτίου 2018 από <http://www.emory.edu/EDUCATION/mfp/eff.html>
- Pethe, S., Chaudhari, S., & Dhar, U. (1999). Occupational self-efficacy scale. Agra: National Psychological Corporation.
- Poulou, M. (2007). Personal teaching efficacy and its sources: Student teachers' perceptions. *Educational Psychology*, Vol. 27, No. 2, pp. 191-218.
- Poulou, M, & Norwich, B. (2002). Cognitive, emotional and behavioural responses to students with emotional and behavioural difficulties: A model of decision-making. *British Educational Research Journal*, Vol. 28, pp. 111-138.
- Rafferty, Y., & Griffin, K. (2005). Benefits and risks of reverse inclusion for preschoolers with and without disabilities: Perspectives of parents and providers. *Journal of Early Intervention*, Vol. 27, No. 3, pp. 173-192.
- Rajan, M., Srikrishna, G, & Romate, J. (2018). Resilience and Locus of Control of Parents Having a Child with Intellectual Disability. *Journal of Developmental and Physical Disabilities*, doi: <https://doi.org/10.1007/s10882-018-9586-0>
- Rastegar, M., & Memarpour, S. (2009). The relationship between emotional intelligence and self-efficacy among Iranian EFL teachers. *System*, Vol. 37, No. 4, pp. 700-707.

Rotter, J. (1990). Internal Versus External Control of Reinforcement. *American Psychologist Association*, Vol. 45, No. 4, pp. 489-493.

Sagone, E., & De Caroli, M. E. (2014). Locus of control and academic self-efficacy in university students: the effects of Self-concepts. *Procedia-Social and Behavioral Sciences* (114), pp. 222-228.

Şahin, H. (2017), Emotional intelligence and self-esteem as predictors of teacher self-efficacy. *Educational Research and Reviews*, Vol. 12, No. 22, pp. 1107-1111.

Salami, S. O. (2007). Relationships of emotional intelligence and self-efficacy to work attitudes among secondary school teachers in South western Nigeria. *Essays in Education*, Vol. 20, pp. 43-56.

Savaş, A. C., Bozgeyik, Y., & Eser, I. (2014). A Study on the Relationship between Teacher Self Efficacy and Burnout. *European Journal of Educational Research*, Vol. 3, No. 4, pp. 159-166.

Schunk, D. H. (2003). Self-efficacy for reading and writing: Influence of modeling, goal setting, and self-evaluation. *Reading and Writing Quarterly*, Vol. 19, pp. 159-172. Ανακτήθηκε στις 15 Μαρτίου 2018 από http://libres.uncg.edu/ir/uncg/f/d_schunk_self_2003.pdf

Schunk, D. H., & Pajares, F. (2005). Competence perceptions and academic functioning. In A. J. Elliot & C. S. Dweck (Eds.), *Handbook of competence and motivation* (pp. 85-104). New York: Guilford Press.

Schwarzer, R., & Jerusalem, M. (1995). Generalized Self-efficacy scale. In J. Weimman, S. Wright & M. Johnston, *Measures in health psychology: A user's portfolio*. Casual and control beliefs (pp. 35-37). Windsor, England: NFER-NELSON.

Segall, M. (2008). *Inclusion of students with autism spectrum disorder: Educator experience, knowledge, and attitudes*. Unpublished master's thesis, University of Georgia, Athens, USA.

Sharma, U., Shaukat, S., & Furlonger, B. (2014). Attitudes and self-efficacy of pre-service teachers towards inclusion in Pakistan. *Journal of Research in Special Educational Needs*, Vol. 15, No. 2, pp. 97-105.

- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2010). Teacher self-efficacy and teacher burnout: A study of relations. *Teaching and Teacher Education*, Vol. 26, No. 4, pp. 1059 – 1069.
- Slininger, D., Sherrill, C., & Jankowski, C. M. (2000). Children's attitudes toward peers with severe disabilities: Revisiting contact theory. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 17, pp. 176-196.
- Smith, V. (2003). *Analysis of locus of control and educational level utilizing the internal control index*. Marshall University Graduate College.
- Taş, I., & İskender, M. (2018). An Examination of Meaning in Life, Satisfaction with Life, Self-Concept and Locus of Control among Teachers. *Journal of Education and Training Studies*, Vol. 6, No. 1, pp. 21-31.
- Thaver, T., Lim, L., & Liau, A. (2014). Teacher variables as predictors of Singaporean pre-service teachers' attitudes toward inclusive education. *European Journal of Research on Social Studies*, Vol. 1, No. 1, pp. 1-8.
- Thurstone, L. L. (1928). Attitudes can be measured. *American Journal of Sociology*, Vol. 33, pp. 529-554.
- Thompson, S. C. (2005). The role of personal control in adaptive functioning. In C. R. Snyder & S. J. Lopez (Eds.), *Handbook of positive psychology* (pp. 202-213). New York: Oxford University Press.
- Triandis, H.C. (1971). *Attitude and Attitude Change*. New York: Willey.
- Tschannen-Moran, M., Woolfolk Hoy, A., & Hoy, W. K. (1998). Teacher efficacy: Its meaning and measure. *Review of Educational Research*, Vol. 6, pp. 202-248.
- Tschannen-Moran, M., & Hoy, A. W. (2001). Teacher efficacy: Capturing an elusive construct. *Teaching and Teacher Education*, Vol. 17, pp. 783-805.
- Tschannen-Moran, M. & Hoy, A.W. (2007). The differential antecedents of self-efficacy beliefs of novice and experienced teachers. *Teaching and Teacher Education*, Vol. 23 (6), pp. 944 - 956.

Türkoğlu, M. E., Cansoy, R., & Parlar, H. (2017). Examining Relationship between Teachers' Self-efficacy and Job Satisfaction. *Universal Journal of Educational Research*, Vol. 5, No. 5, pp. 765-772.

Ucar, H., & Yazici Bozkaya, M. (2016). Pre-service teachers' self-efficacy beliefs, goals orientation, and participations in an online learning environment. *Turkish Online Journal of Distance Education*, Vol. 17, No. 2, pp. 15-29.

Urton, K., Wilbert, J., & Hennemann, T. (2014). Attitudes Towards Inclusion and Self-Efficacy of Principals and Teachers. *Learning Disabilities: A Contemporary Journal*, Vol. 12, No. 2, pp. 151-168.

Van Driel, J.H., Beijaard, D., & Verloop, N. (2002). Professional development and reform in science education: The role of teachers' practical knowledge. *Journal of Research in Science Teaching*, Vol. 38, pp. 137-158.

Van Wijk, C. (2013). The Relationship between Locus of Control and the South African National Political Environment. *Psychology Journal*, Vol. 4, No. 12, pp. 937-939.

Vaz, S., Wilson, N., Falkmer, M., Sim, A., Scott, M., Cordier, R., & Falkmer, T. (2015). Factors Associated with Primary School Teachers' Attitudes Towards the Inclusion of Students with Disabilities. *PLoS ONE*, Vol. 10, No. 8, pp. 1-12.

Vijayashree, N., & Jagdishchandrab, M. V. (2011). Locus of Control and Job Satisfaction: PSU Employees. *Serbian Journal of Management*, Vol. 6, No. 2, pp. 193-203.

Yazbeck, M., McVilly, K., & Parmenter, T. R. (2004). Attitudes toward people with intellectual disabilities: An Australian perspective. *Journal of Disability Policy Studies*, Vol. 75, pp. 97-111.

Yeşilyurt, E. (2014). Academic Locus of Control, Tendencies towards Academic Dishonesty and Test Anxiety Levels as the Predictors of Academic Self-efficacy. *Educational Sciences: Theory & Practice*, Vol. 14, No. 5, pp. 1945-1956.

Zaidi, I. H., & Mohsin, M. N. (2013). Locus of Control in Graduation Students. *International Journal of Psychological Research*, Vol. 6, No. 1, pp. 15-20.

Zoniou-Sideri, A, & Vlachou, A. (2006). Greek teachers' belief systems about disability and inclusive education. *International Journal of inclusive Education*. Vol. 10 (4/5), pp. 379-394.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 1

1. Ερωτηματολόγιο Εκπαιδευτικών

Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων

Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης

Αγαπητοί συνάδελφοι,

το παρόν ερωτηματολόγιο αποτελεί μέρος της πτυχιακής εργασίας μου, η εκπόνηση της οποίας είναι απαραίτητη για την απόκτηση του Μεταπτυχιακού Τίτλου Σπουδών και ως εκ τούτου η βοήθειά σας είναι πολύτιμη για τη διεξαγωγή της έρευνας αυτής. Οι απαντήσεις που θα δοθούν είναι εμπιστευτικές και απαραίτητες για την αξιοπιστία της έρευνας, οπότε παρακαλείσθε να είστε ειλικρινείς. Σας διαβεβαιώνω απόλυτα ότι η ανωνυμία σας θα διατηρηθεί.

Δημογραφικά Στοιχεία: *κυκλώστε την απάντηση που σας αντιπροσωπεύει.*

1. Φύλο: α. Άνδρας β. Γυναίκα
2. Ηλικία:
α. 22-30 β. 31-40 γ. 41-50 δ. 51 και άνω
3. Οικογενειακή κατάσταση:
α. Έγγαμος/η β. Άγαμος/η γ. Διαζευγμένος/η δ. Χήρος/α
4. Αριθμός τέκνων:
α. Κανένα β. 1 γ. 2 δ. 3 ή περισσότερα
5. Ειδικότητα:
α. Νηπιαγωγός Γενικής Αγωγής β. Νηπιαγωγός Ειδικής Αγωγής
6. Σπουδές:
α. Πτυχίο ΑΕΙ β. Μεταπτυχιακό δίπλωμα
γ. Διδακτορικό δίπλωμα δ. Άλλοι τίτλοι σπουδών
7. Έτη υπηρεσίας:
α. 1-5 β. 6-15 γ. 16-25 δ. άνω των 26
8. Έτη προϋπηρεσίας σε Τμήμα Ένταξης (συμπληρώνετε εφόσον έχετε εργαστεί σε Τμήμα Ένταξης):
α. 0-5 β. 6-10 γ. 11-15 δ. άνω των 16
9. Αριθμός παιδιών με τα οποία εργάζεστε:
α. 1-5 β. 6-10 γ. 11-15 δ. άνω των 15
10. Σχέση Εργασίας:
α. Αναπληρωτής/τρια β. Μόνιμος/η

Επιλέξτε την απάντηση που σας αντιπροσωπεύει:

11. Όταν οι βαθμοί των μαθητών σας βελτιώνονται, αυτό οφείλεται μάλλον:
 - α. στο ότι βρήκατε τρόπους για να κινητοποιήσετε τους μαθητές ή
 - β. στο ότι οι μαθητές προσπάθησαν περισσότερο να βελτιώσουν την απόδοσή τους;
12. Ας υποθέσουμε ότι δυσκολεύεστε να δημιουργήσετε δραστηριότητες εκμάθησης για τους μαθητές της τάξης σας. Αυτό οφείλεται μάλλον:
 - α. στο ότι δεν έχετε τα κατάλληλα υλικά ή
 - β. στο ότι δεν αφιερώσατε αρκετό χρόνο στην ανάπτυξη των συγκεκριμένων δραστηριοτήτων;
13. Ας υποθέσουμε ότι οι μαθητές δεν επωφελούνται από μια εξατομικευμένη μέθοδο διδασκαλίας. Ο πιθανός λόγος είναι:
 - α. επειδή αντιμετωπίζετε κάποια προβλήματα στη διαχείριση αυτού του είδους της διδασκαλίας ή
 - β. επειδή οι μαθητές της τάξης σας χρειάζονται ένα πιο παραδοσιακό είδος διδακτικής προσέγγισης;
14. Όταν ένας μαθητής παίρνει ένα καλύτερο βαθμό απ' ό,τι συνήθως, αυτό συμβαίνει:
 - α. επειδή ο μαθητής κατέβαλε μεγαλύτερη προσπάθεια στα μαθήματα του σχολείου ή
 - β. επειδή ανακαλύψατε καλύτερους τρόπους διδασκαλίας του μαθητή;
15. Εάν οι μαθητές της τάξης σας άρχιζαν να κάνουν φασαρία όταν τους αφήνατε μόνους τους για πέντε λεπτά, αυτό θα συνέβαινε:
 - α. επειδή δεν τους δώσατε κάτι ενδιαφέρον να κάνουν όσο λείπατε ή
 - β. επειδή οι μαθητές έκαναν περισσότερη φασαρία εκείνη την ημέρα απ' ό,τι συνήθως;
16. Εάν μερικοί μαθητές σας αποτύχουν σε μία δραστηριότητα, αυτό οφείλεται μάλλον:
 - α. στο ότι δεν πρόσεχαν στο μάθημα ή
 - β. στο ότι δεν χρησιμοποίησατε αρκετά παραδείγματα για να επεξηγήσετε επαρκώς την έννοια;
17. Ας υποθέσουμε ότι χρησιμοποίησατε με επιτυχία δραστηριότητες εκμάθησης σε μία τάξη 30 μαθητών. Αυτό συνέβη:
 - α. επειδή κατεβάλατε μεγάλη προσπάθεια ή
 - β. επειδή οι μαθητές σας συμμορφώθηκαν εύκολα στη νέα διαδικασία;
18. Όταν ένας μαθητής ανεβάζει το βαθμό του σε κάποια δραστηριότητα αυτό συμβαίνει μάλλον:
 - α. επειδή επινοήσατε μία ιδέα για να τον κινητοποιήσετε ή
 - β. επειδή ο μαθητής προσπάθησε περισσότερο για να βελτιωθεί;

19. Ας υποθέσουμε ότι διδάσκετε σ' ένα μαθητή μία συγκεκριμένη έννοια στην αριθμητική ή στα μαθηματικά και εκείνος δυσκολεύεται να την μάθει. Αυτό οφείλεται:
α. στο ότι ο μαθητής δεν έχει την ικανότητα να την καταλάβει ή
β. στο ότι δεν μπορούσατε να την εξηγήσατε πολύ καλά;
20. Όταν ένας μαθητής αποδίδει καλύτερα στο σχολείο απ' ότι συνήθως, αυτό συμβαίνει μάλλον:
α. επειδή ο μαθητής προσπάθησε περισσότερο ή
β. επειδή προσπαθήσατε πολύ να τον ενθαρρύνετε να πάει καλύτερα;
21. Δεν θα μπορούσατε να κρατήσετε την τάξη σας ήσυχη:
α. επειδή οι μαθητές ήρθαν στο σχολείο πιο ανήσυχοι απ' ότι συνήθως ή
β. επειδή ήσασταν τόσο αγανακτισμένοι/ες που δεν μπορούσατε να τους καθησυχάσετε;
22. Ας υποθέσουμε ότι ένα έργο που ανεβάσατε ψηφίστηκε ως το καλύτερο της χρονιάς από τους μαθητές και το προσωπικό. Αυτό συνέβη:
α. επειδή αφιερώσατε πολύ χρόνο και προσπάθεια ως σκηνοθέτης ή
β. επειδή οι μαθητές ήταν συνεργάσιμοι;
23. Ας υποθέσουμε ότι την εβδομάδα πριν από τις διακοπές του Πάσχα δυσκολευόσασταν να ελέγξετε την τάξη σας. Αυτό μπορεί να οφείλεται:
α. στο ότι δεν κατεβάλατε έξτρα προσπάθεια να ελέγξετε τους μαθητές ή
β. στο ότι οι μαθητές ήταν πιο ανεξέλεγκτοι απ' ότι συνήθως;
24. Εάν ένας από τους μαθητές σας δεν μπορούσε να κάνει μία εργασία στην τάξη, αυτό θα συνέβαινε:
α. επειδή ο μαθητής δεν πρόσεχε στη διάρκεια του μαθήματος ή
β. επειδή αναθέσατε στο μαθητή μία εργασία που δεν ήταν αντίστοιχη του επιπέδου του;
25. Ας υποθέσουμε ότι θέλατε να παραδώσετε μια σειρά μαθημάτων για το Μεξικό, αλλά τα μαθήματα δεν είχαν την αναμενόμενη έκβαση. Αυτό συνέβη:
α. επειδή τους μαθητές δεν τους ενδιέφερε τόσο το Μεξικό ή
β. επειδή δεν προσπαθήσατε αρκετά όταν σχεδιάσατε τα μαθήματα;
26. Ας υποθέσουμε ότι ένας μαθητής που δεν συμμετάσχει συνήθως στο μάθημα αρχίζει να σηκώνει το χέρι του για να απαντήσει. Αυτό σημαίνει μάλλον:
α. ότι ο μαθητής βρήκε επιτέλους ένα θέμα που τον ενδιαφέρει ή
β. ότι προσπαθήσατε σκληρά για να τον κάνετε να συμμετάσχει;
27. Ας υποθέσουμε ότι ένας μαθητής σας δεν μπορεί να συγκεντρωθεί σε μία συγκεκριμένη εργασία. Αυτό είναι πιθανό να συμβαίνει:
α. επειδή δώσατε στο μαθητή μία εργασία που ήταν λιγότερο ενδιαφέρουσα από τις συνηθισμένες ή
β. επειδή ο μαθητής δεν μπορούσε να συγκεντρωθεί σε τίποτα καθ' όλη τη διάρκεια της ημέρας;

28. Ας υποθέσουμε ότι δεν μπορέσατε να κατασκευάσετε το διδακτικό σύστημα που σας ζήτησε ο διευθυντής προκειμένου να ικανοποιηθούν «οι εξατομικευμένες ανάγκες των μαθητών» στην τάξη σας. Αυτό είναι πιθανό να συνέβη:
- α. επειδή υπήρχαν υπερβολικά πολλοί μαθητές στην τάξη σας ή
 - β. επειδή δεν είχατε αρκετή γνώση ή εμπειρία με τα εξατομικευμένα προγράμματα διδασκαλίας;
29. Εάν οι μαθητές της τάξης σας αποδώσουν καλύτερα απ' ό,τι συνήθως σ' ένα τεστ, αυτό μπορεί να οφείλεται:
- α. στο ότι οι μαθητές διάβασαν πολύ για το τεστ ή
 - β. στο ότι κάνατε καλή δουλειά όταν διδάξατε το συγκεκριμένο γνωστικό αντικείμενο;
30. Όταν η απόδοση ενός μαθητή σας χειροτερεύει σταδιακά, αυτό οφείλεται:
- α. στο ότι δεν προσπαθήσατε αρκετά να τον κινητοποιήσετε ή
 - β. στο ότι ο μαθητής κατέβαλε λιγότερη προσπάθεια στο διάβασμά του;
31. Ας υποθέσουμε ότι ένας καινούργιος μαθητής που ήρθε στην τάξη σας δυσκολεύεται να δημιουργήσει φιλίες με τους συμμαθητές του. Αυτό συμβαίνει μάλλον:
- α. επειδή οι περισσότεροι συμμαθητές δεν προσπάθησαν να προσεγγίσουν τον καινούργιο μαθητή ή
 - β. επειδή δεν προσπαθήσατε αρκετά να ενθαρρύνετε τους συμμαθητές να είναι πιο φιλικόι με το καινούργιο παιδί;
32. Εάν οι μαθητές σας τα πήγαν καλύτερα σ' ένα σταθμισμένο τεστ επίδοσης στο τέλος της σχολικής χρονιάς σε σύγκριση με τους μαθητές της περασμένης χρονιάς, αυτό σημαίνει μάλλον:
- α. ότι αφιερώσατε μεγαλύτερη προσπάθεια στη διδασκαλία αυτό το έτος ή
 - β. ότι οι μαθητές αυτής της τάξης ήταν κάπως πιο έξυπνοι από τους περσινούς;
33. Ας υποθέσουμε ότι μία μέρα μαλώνετε έναν μαθητή σας περισσότερο απ' ό,τι συνήθως. Αυτό είναι πιθανό να συμβαίνει:
- α. επειδή ο μαθητής συμπεριφερόταν πιο άσχημα εκείνη την ημέρα απ' ό,τι συνήθως ή
 - β. επειδή δείξατε μικρότερη ανοχή;
34. Ας υποθέσουμε ότι ένας αδύναμος μαθητής κάνει τα μαθήματά του καλύτερα απ' ό,τι συνήθως. Αυτό συμβαίνει μάλλον:
- α. επειδή ο μαθητής προσπάθησε πολύ να κάνει τα μαθήματα ή
 - β. επειδή εσείς προσπαθήσατε πολύ να του εξηγήσετε πώς να κάνει τα μαθήματα;
35. Ας υποθέσουμε ότι ένας μαθητής σας άρχισε να αποδίδει καλύτερα στο μάθημα απ' ό,τι συνήθως. Αυτό συμβαίνει μάλλον:
- α. επειδή προσπαθήσατε περισσότερο να βοηθήσετε τον μαθητή να τα πάει καλύτερα ή
 - β. επειδή ο μαθητής προσπάθησε περισσότερο να τα πάει καλά στο σχολείο;

**Βάλτε σε κύκλο τον κατάλληλο αριθμό, για κάθε μία από τις παρακάτω προτάσεις:
Βαθμολόγηση: 1= δε με χαρακτηρίζει καθόλου, 5= με χαρακτηρίζει απόλυτα**

Σε ποιο βαθμό μπορείς να:

56. χρησιμοποιείς διαφορετικές στρατηγικές αξιολόγησης;	1	2	3	4	5
57. δίνεις εναλλακτικές ερμηνείες ή παραδείγματα στους μαθητές που δυσκολεύονται να κατανοήσουν κάποιες έννοιες;	1	2	3	4	5
58. σχεδιάζεις εύστοχες ερωτήσεις για τους μαθητές σου;	1	2	3	4	5
59. εφαρμόζεις εναλλακτικές στρατηγικές διδασκαλίας στην τάξη σου;	1	2	3	4	5
60. ανταποκρίνεσαι σε δύσκολες ερωτήσεις των μαθητών σου;	1	2	3	4	5
61. προσαρμόζεις τη διδασκαλία σου ανάλογα με το επίπεδο του κάθε μαθητή χωριστά;	1	2	3	4	5
62. εκτιμάς αν οι μαθητές σου κατανοούν το μάθημα που τους διδάσκεις;	1	2	3	4	5
63. εφαρμόζεις κατάλληλες δραστηριότητες για ιδιαίτερα ικανούς μαθητές;	1	2	3	4	5
64. ελέγχεις τη διασπαστική συμπεριφορά των μαθητών σου (π.χ. υπερδραστηριότητα, παρεμπόδιση συμμαθητών, κλπ);	1	2	3	4	5
65. πείθεις τους μαθητές σου να ακολουθούν τους κανόνες της τάξης;	1	2	3	4	5
66. πείθεις ένα μαθητή που κάνει φασαρία ή έχει διασπαστική συμπεριφορά να ησυχάσει;	1	2	3	4	5
67. εφαρμόζεις μοντέλα διαχείρισης της τάξης ανάλογα με τις ανάγκες των μαθητών σου;	1	2	3	4	5
68. εμποδίζεις τους μαθητές με διασπαστική συμπεριφορά να διαταράσσουν το μάθημα;	1	2	3	4	5
69. αντιμετωπίζεις τους μαθητές που έχουν αντιδραστική συμπεριφορά;	1	2	3	4	5
70. εξηγείς με σαφήνεια στους μαθητές τις προσδοκίες σου για τη συμπεριφορά τους;	1	2	3	4	5
71. εφαρμόζεις μια συγκεκριμένη πορεία για την ομαλή ροή των διδακτικών σου ενεργειών;	1	2	3	4	5
72. κάνεις τους μαθητές σου να πιστέψουν ότι μπορούν να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις του σχολείου;	1	2	3	4	5
73. βοηθάς τους μαθητές σου να εκτιμήσουν την αξία της μάθησης;	1	2	3	4	5
74. κινητοποιείς τους μαθητές που δεν ενδιαφέρονται για το σχολείο;	1	2	3	4	5
75. διευκολύνεις τους γονείς των μαθητών σου προκειμένου να βοηθήσουν τα παιδιά τους να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις του σχολείου;	1	2	3	4	5
76. βελτιώνεις το βαθμό κατανόησης ενός μαθητή που αποτυγχάνει;	1	2	3	4	5
77. βοηθάς τους μαθητές σου να αποκτήσουν κριτική σκέψη;	1	2	3	4	5
78. καλλιεργείς τη δημιουργικότητα των μαθητών σου;	1	2	3	4	5
79. κινητοποιείς και τους πιο δύσκολους μαθητές;	1	2	3	4	5

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 2

1. Περιγραφική Στατιστική - Απαντήσεις Εκπαιδευτικών

Στο κεφάλαιο αυτό παραθέτονται οι απαντήσεις των Νηπιαγωγών γενικής και ειδικής αγωγής σε όλες τις ερωτήσεις τους ερωτηματολογίου της παρούσας έρευνας.

Στην ερώτηση 11 «Όταν οι βαθμοί των μαθητών σας βελτιώνονται, αυτό οφείλεται μάλλον:» από το σύνολο των 206 Νηπιαγωγών, οι 37 απάντησαν ότι οφείλεται «στο ότι οι μαθητές προσπάθησαν περισσότερο να βελτιώσουν την απόδοσή τους» (ποσοστό 18%) και οι 169 απάντησαν ότι οφείλεται «στο ότι βρήκαν τρόπους για να κινητοποιήσουν τους μαθητές» (ποσοστό 82%). Από τους Νηπιαγωγούς ειδικής αγωγής, οι 21 απάντησαν ότι οφείλεται «στο ότι οι μαθητές προσπάθησαν περισσότερο να βελτιώσουν την απόδοσή τους» (ποσοστό 20,4%) και οι 82 απάντησαν ότι οφείλεται «στο ότι βρήκαν τρόπους για να κινητοποιήσουν τους μαθητές» (ποσοστό 79,6%). Από τους Νηπιαγωγούς γενικής αγωγής, οι 16 απάντησαν ότι οφείλεται «στο ότι οι μαθητές προσπάθησαν περισσότερο να βελτιώσουν την απόδοσή τους» (ποσοστό 15,5%) και οι 87 απάντησαν ότι οφείλεται «στο ότι βρήκαν τρόπους για να κινητοποιήσουν τους μαθητές» (ποσοστό 84,5%) (Πίνακας Π.1).

Πίνακας Π.1 «Όταν οι βαθμοί των μαθητών σας βελτιώνονται, αυτό οφείλεται μάλλον:»

		Ειδικότητα					
		Νηπιαγωγός Γενικής Αγωγής		Νηπιαγωγός Ειδικής Αγωγής		Σύνολο	
		Συχνότητα	Ποσοστό	Συχνότητα	Ποσοστό	Συχνότητα	Ποσοστό
Όταν οι βαθμοί των μαθητών σας βελτιώνονται, αυτό οφείλεται μάλλον:	στο ότι οι μαθητές προσπάθησαν περισσότερο να βελτιώσουν την απόδοσή τους	16	15,5%	21	20,4%	37	18,0%
	στο ότι βρήκατε τρόπους για να κινητοποιήσετε τους μαθητές τι βρήκατε τρόπους για να κινητοποιήσετε τους μαθητές	87	84,5%	82	79,6%	169	82,0%
	Σύνολο	103	100,0%	103	100,0%	206	100,0%

Στην ερώτηση 12 «*Ας υποθέσουμε ότι δυσκολεύεστε να δημιουργήσετε δραστηριότητες εκμάθησης για τους μαθητές της τάξης σας. Αυτό οφείλεται μάλλον:*» από το σύνολο των 206 Νηπιαγωγών, οι 73 απάντησαν ότι οφείλεται «στο ότι οι δεν έχουν τα κατάλληλα υλικά» (ποσοστό 35,4%) και οι 133 απάντησαν ότι οφείλεται «στο ότι δεν αφιέρωσαν αρκετό χρόνο στην ανάπτυξη των συγκεκριμένων δραστηριοτήτων» (ποσοστό 60,2%). Από τους Νηπιαγωγούς ειδικής αγωγής, οι 41 απάντησαν ότι οφείλεται «στο ότι οι δεν έχουν τα κατάλληλα υλικά» (ποσοστό 39,8%) και οι 62 απάντησαν ότι οφείλεται «στο ότι δεν αφιέρωσαν αρκετό χρόνο στην ανάπτυξη των συγκεκριμένων δραστηριοτήτων» (ποσοστό 60,2%). Από τους Νηπιαγωγούς γενικής αγωγής, οι 32 απάντησαν ότι οφείλεται «στο ότι οι δεν έχουν τα κατάλληλα υλικά» (ποσοστό 31,1%) και οι 71 απάντησαν ότι οφείλεται «στο ότι δεν αφιέρωσαν αρκετό χρόνο στην ανάπτυξη των συγκεκριμένων δραστηριοτήτων» (ποσοστό 68,9%) (Πίνακας Π.2).

Πίνακας Π.2 «Ας υποθέσουμε ότι δυσκολεύεστε να δημιουργήσετε δραστηριότητες εκμάθησης για τους μαθητές της τάξης σας. Αυτό οφείλεται μάλλον:»

		Ειδικότητα					
		Νηπιαγωγός Γενικής Αγωγής		Νηπιαγωγός Ειδικής Αγωγής		Σύνολο	
		Συχνότητα	Ποσοστό	Συχνότητα	Ποσοστό	Συχνότητα	Ποσοστό
Ας υποθέσουμε ότι δυσκολεύεστε να δημιουργήσετε δραστηριότητες εκμάθησης για τους μαθητές της τάξης σας. Αυτό οφείλεται μάλλον:	στο ότι δεν έχετε τα κατάλληλα υλικά	32	31,1%	41	39,8%	73	35,4%
	στο ότι δεν αφιέρωσατε αρκετό χρόνο στην ανάπτυξη των συγκεκριμένων δραστηριοτήτων	71	68,9%	62	60,2%	133	64,6%
	Σύνολο	103	100,0%	103	100,0%	206	100,0%

Στην ερώτηση 13 «*Ας υποθέσουμε ότι οι μαθητές δεν επωφελούνται από μια εξατομικευμένη μέθοδο διδασκαλίας. Ο πιθανός λόγος είναι:*» από το σύνολο των 206 Νηπιαγωγών, οι 47 απάντησαν ότι αυτό συμβαίνει «επειδή αντιμετωπίζουν κάποια προβλήματα στη διαχείριση αυτού του είδους της διδασκαλίας» (ποσοστό 22,8%) και οι 159 απάντησαν ότι συμβαίνει «επειδή οι μαθητές της τάξης τους χρειάζονται ένα πιο παραδοσιακό είδος διδακτικής προσέγγισης» (ποσοστό 77,2%). Από τους Νηπιαγωγούς ειδικής αγωγής, οι 22 απάντησαν ότι οφείλεται «επειδή

αντιμετωπίζουν κάποια προβλήματα στη διαχείριση αυτού του είδους της διδασκαλίας» (ποσοστό 21,4%) και οι 81 απάντησαν ότι οφείλεται «επειδή οι μαθητές της τάξης τους χρειάζονται ένα πιο παραδοσιακό είδος διδακτικής προσέγγισης» (ποσοστό 78,6%). Από τους Νηπιαγωγούς γενικής αγωγής, οι 25 απάντησαν ότι οφείλεται «επειδή αντιμετωπίζουν κάποια προβλήματα στη διαχείριση αυτού του είδους της διδασκαλίας» (ποσοστό 24,3%) και οι 78 απάντησαν ότι οφείλεται «επειδή οι μαθητές της τάξης τους χρειάζονται ένα πιο παραδοσιακό είδος διδακτικής προσέγγισης» (ποσοστό 75,7%) (Πίνακας Π.3).

Πίνακας Π.3 «Ας υποθέσουμε ότι οι μαθητές δεν επωφελούνται από μια εξατομικευμένη μέθοδο διδασκαλίας. Ο πιθανός λόγος είναι:»

		Ειδικότητα					
		Νηπιαγωγός Γενικής Αγωγής		Νηπιαγωγός Ειδικής Αγωγής		Σύνολο	
		Συχνότητα	Ποσοστό	Συχνότητα	Ποσοστό	Συχνότητα	Ποσοστό
Ας υποθέσουμε ότι οι μαθητές δεν επωφελούνται από μια εξατομικευμένη μέθοδο διδασκαλίας. Ο πιθανός λόγος είναι:	επειδή αντιμετωπίζετε κάποια προβλήματα στη διαχείριση αυτού του είδους της διδασκαλίας	25	24,3%	22	21,4%	47	22,8%
	επειδή οι μαθητές της τάξης σας χρειάζονται ένα πιο παραδοσιακό είδος διδακτικής προσέγγισης	78	75,7%	81	78,6%	159	77,2%
	Σύνολο	103	100,0%	103	100,0%	206	100,0%

Στην ερώτηση 14 «Όταν ένας μαθητής παίρνει ένα καλύτερο βαθμό απ' ότι συνήθως, αυτό συμβαίνει:» από το σύνολο των 206 Νηπιαγωγών, οι 75 απάντησαν ότι αυτό συμβαίνει «επειδή ο μαθητής κατέβαλε μεγαλύτερη προσπάθεια στα μαθήματα του σχολείου» (ποσοστό 36,4%) και οι 131 απάντησαν ότι συμβαίνει «επειδή ανακαλύψατε καλύτερους τρόπους διδασκαλίας του μαθητή» (ποσοστό 63,6%). Από τους Νηπιαγωγούς ειδικής αγωγής, οι 36 απάντησαν ότι οφείλεται «επειδή ο μαθητής κατέβαλε μεγαλύτερη προσπάθεια στα μαθήματα του σχολείου» (ποσοστό 35,0%) και οι 67 απάντησαν ότι οφείλεται «επειδή ανακαλύψατε καλύτερους τρόπους διδασκαλίας

του μαθητή» (ποσοστό 65,0%). Από τους Νηπιαγωγούς γενικής αγωγής, οι 39 απάντησαν ότι οφείλεται «επειδή ο μαθητής κατέβαλε μεγαλύτερη προσπάθεια στα μαθήματα του σχολείου» (ποσοστό 37,9%) και οι 64 απάντησαν ότι οφείλεται «επειδή ανακαλύψατε καλύτερους τρόπους διδασκαλίας του μαθητή» (ποσοστό 62,1%) (Πίνακας Π.4).

Πίνακας Π.4 « Όταν ένας μαθητής παίρνει ένα καλύτερο βαθμό απ' ότι συνήθως, αυτό συμβαίνει:»

		Ειδικότητα					
		Νηπιαγωγός Γενικής Αγωγής		Νηπιαγωγός Ειδικής Αγωγής		Σύνολο	
		Συχνότητα	Ποσοστό	Συχνότητα	Ποσοστό	Συχνότητα	Ποσοστό
Όταν ένας μαθητής παίρνει ένα καλύτερο βαθμό απ' ότι συνήθως, αυτό συμβαίνει:	επειδή ο μαθητής κατέβαλε μεγαλύτερη προσπάθεια στα μαθήματα του σχολείου	39	37,9%	36	35,0%	75	36,4%
	επειδή ανακαλύψατε καλύτερους τρόπους διδασκαλίας του μαθητή	64	62,1%	67	65,0%	131	63,6%
	Σύνολο	103	100,0%	103	100,0%	206	100,0%

Στην ερώτηση 15 «Εάν οι μαθητές της τάξης σας άρχιζαν να κάνουν φασαρία όταν τους αφήνατε μόνους τους για πέντε λεπτά, αυτό θα συνέβαινε:» από το σύνολο των 206 Νηπιαγωγών, οι 26 απάντησαν ότι αυτό θα συνέβαινε «επειδή οι μαθητές έκαναν περισσότερη φασαρία εκείνη την ημέρα απ' ότι συνήθως» (ποσοστό 12,6%) και οι 180 απάντησαν ότι θα συνέβαινε «επειδή δεν τους δώσατε κάτι ενδιαφέρον να κάνουν όσο λείπατε» (ποσοστό 87,4%). Από τους Νηπιαγωγούς ειδικής αγωγής, οι 15 απάντησαν ότι θα συνέβαινε «επειδή οι μαθητές έκαναν περισσότερη φασαρία εκείνη την ημέρα απ' ότι συνήθως» (ποσοστό 14,6%) και οι 88 απάντησαν ότι θα συνέβαινε «επειδή δεν τους δώσατε κάτι ενδιαφέρον να κάνουν όσο λείπατε» (ποσοστό 85,4%). Από τους Νηπιαγωγούς γενικής αγωγής, οι 11 απάντησαν ότι θα συνέβαινε «επειδή οι μαθητές έκαναν περισσότερη φασαρία εκείνη την ημέρα απ' ότι συνήθως» (ποσοστό 10,7%) και οι 92 απάντησαν ότι θα συνέβαινε «επειδή δεν τους δώσατε κάτι ενδιαφέρον να κάνουν όσο λείπατε» (ποσοστό 89,3%) (Πίνακας Π.5).

Πίνακας Π.5 «Εάν οι μαθητές της τάξης σας άρχιζαν να κάνουν φασαρία όταν τους αφήνατε μόνους τους για πέντε λεπτά, αυτό θα συνέβαινε:»

		Ειδικότητα					
		Νηπιαγωγός Γενικής Αγωγής		Νηπιαγωγός Ειδικής Αγωγής		Σύνολο	
		Συχνότητα	Ποσοστό	Συχνότητα	Ποσοστό	Συχνότητα	Ποσοστό
Εάν οι μαθητές της τάξης σας άρχιζαν να κάνουν φασαρία όταν τους αφήνατε μόνους τους για πέντε λεπτά, αυτό θα συνέβαινε:	επειδή οι μαθητές έκαναν περισσότερη φασαρία εκείνη την ημέρα απ' ότι συνήθως	11	10,7%	15	14,6%	26	12,6%
	επειδή δεν τους δώσατε κάτι ενδιαφέρον να κάνουν όσο λείπατε	92	89,3%	88	85,4%	180	87,4%
	Σύνολο	103	100,0%	103	100,0%	206	100,0%

Στην ερώτηση 16 «Εάν μερικοί μαθητές σας αποτύχουν σε μία δραστηριότητα, αυτό οφείλεται μάλλον:» από το σύνολο των 206 Νηπιαγωγών, οι 57 απάντησαν ότι αυτό οφείλεται «στο ότι δεν πρόσεχαν στο μάθημα» (ποσοστό 27,7%) και οι 149 απάντησαν ότι οφείλεται «στο ότι δεν χρησιμοποιήσατε αρκετά παραδείγματα για να επεξηγήσετε επαρκώς την έννοια» (ποσοστό 72,3%). Από τους Νηπιαγωγούς ειδικής αγωγής, οι 24 απάντησαν ότι οφείλεται «στο ότι δεν πρόσεχαν στο μάθημα» (ποσοστό 23,3%) και οι 79 απάντησαν ότι οφείλεται «στο ότι δεν χρησιμοποιήσατε αρκετά παραδείγματα για να επεξηγήσετε επαρκώς την έννοια» (ποσοστό 76,7%). Από τους Νηπιαγωγούς γενικής αγωγής, οι 33 απάντησαν ότι οφείλεται «στο ότι δεν πρόσεχαν στο μάθημα» (ποσοστό 32,0%) και οι 70 απάντησαν ότι οφείλεται «στο ότι δεν χρησιμοποιήσατε αρκετά παραδείγματα για να επεξηγήσετε επαρκώς την έννοια» (ποσοστό 68,0%) (Πίνακας Π.6).

Πίνακας Π.6 «Εάν μερικοί μαθητές σας αποτύχουν σε μία δραστηριότητα, αυτό οφείλεται μάλλον:»

		Ειδικότητα					
		Νηπιαγωγός Γενικής Αγωγής		Νηπιαγωγός Ειδικής Αγωγής		Σύνολο	
		Συχνότητα	Ποσοστό	Συχνότητα	Ποσοστό	Συχνότητα	Ποσοστό
Εάν μερικοί μαθητές σας αποτύχουν σε	στο ότι δεν πρόσεχαν στο μάθημα	33	32,0%	24	23,3%	57	27,7%

μία δραστηριότητα, αυτό οφείλεται μάλλον:	στο ότι δεν χρησιμοποιήσατε αρκετά παραδείγματα για να επεξηγήσετε επαρκώς την έννοια	70	68,0%	79	76,7%	149	72,3%
	Σύνολο	103	100,0%	103	100,0%	206	100,0%

Στην ερώτηση 17 «*Ας υποθέσουμε ότι χρησιμοποιήσατε με επιτυχία δραστηριότητες εκμάθησης σε μία τάξη 30 μαθητών. Αυτό συνέβη:*» από το σύνολο των 206 Νηπιαγωγών, οι 58 απάντησαν ότι αυτό συνέβη «*επειδή οι μαθητές σας συμμορφώθηκαν εύκολα στη νέα διαδικασία*» (ποσοστό 28,2%) και οι 148 απάντησαν ότι συνέβη «*επειδή καταβάλατε μεγάλη προσπάθεια*» (ποσοστό 71,8%). Από τους Νηπιαγωγούς ειδικής αγωγής, οι 33 απάντησαν ότι συνέβη «*επειδή οι μαθητές σας συμμορφώθηκαν εύκολα στη νέα διαδικασία*» (ποσοστό 32,0%) και οι 70 απάντησαν ότι συνέβη «*επειδή καταβάλατε μεγάλη προσπάθεια*» (ποσοστό 68,0%). Από τους Νηπιαγωγούς γενικής αγωγής, οι 25 απάντησαν ότι συνέβη «*επειδή οι μαθητές σας συμμορφώθηκαν εύκολα στη νέα διαδικασία*» (ποσοστό 24,3%) και οι 78 απάντησαν ότι συνέβη «*επειδή καταβάλατε μεγάλη προσπάθεια*» (ποσοστό 75,7%) (Πίνακας Π.7).

Πίνακας Π.7 «Ας υποθέσουμε ότι χρησιμοποιήσατε με επιτυχία δραστηριότητες εκμάθησης σε μία τάξη 30 μαθητών. Αυτό συνέβη:»

		Ειδικότητα					
		Νηπιαγωγός Γενικής Αγωγής		Νηπιαγωγός Ειδικής Αγωγής		Σύνολο	
		Συχνότητα	Ποσοστό	Συχνότητα	Ποσοστό	Συχνότητα	Ποσοστό
Ας υποθέσουμε ότι χρησιμοποιήσατε με επιτυχία δραστηριότητες εκμάθησης σε μία τάξη 30 μαθητών. Αυτό συνέβη:	επειδή οι μαθητές σας συμμορφώθηκαν εύκολα στη νέα διαδικασία	25	24,3%	33	32,0%	58	28,2%
	επειδή καταβάλατε μεγάλη προσπάθεια	78	75,7%	70	68,0%	148	71,8%
	Σύνολο	103	100,0%	103	100,0%	206	100,0%

Στην ερώτηση 18 «*Όταν ένας μαθητής ανεβάζει το βαθμό του σε κάποια δραστηριότητα αυτό συμβαίνει μάλλον:*» από το σύνολο των 206 Νηπιαγωγών, οι 60

απάντησαν ότι αυτό συμβαίνει «επειδή ο μαθητής προσπάθησε περισσότερο για να βελτιωθεί» (ποσοστό 29,1%) και οι 146 απάντησαν ότι συμβαίνει «επειδή επινοήσατε μία ιδέα για να τον κινητοποιήσετε» (ποσοστό 70,9%). Από τους Νηπιαγωγούς ειδικής αγωγής, οι 34 απάντησαν ότι συμβαίνει «επειδή ο μαθητής προσπάθησε περισσότερο για να βελτιωθεί» (ποσοστό 33,0%) και οι 69 απάντησαν ότι συμβαίνει «επειδή επινοήσατε μία ιδέα για να τον κινητοποιήσετε» (ποσοστό 67,0%). Από τους Νηπιαγωγούς γενικής αγωγής, οι 26 απάντησαν ότι συμβαίνει «επειδή ο μαθητής προσπάθησε περισσότερο για να βελτιωθεί» (ποσοστό 25,2%) και οι 77 απάντησαν ότι συμβαίνει «επειδή επινοήσατε μία ιδέα για να τον κινητοποιήσετε» (ποσοστό 74,8%) (Πίνακας Π.8).

Πίνακας Π.8 «Όταν ένας μαθητής ανεβάζει το βαθμό του σε κάποια δραστηριότητα αυτό συμβαίνει μάλλον:»

		Ειδικότητα					
		Νηπιαγωγός Γενικής Αγωγής		Νηπιαγωγός Ειδικής Αγωγής		Σύνολο	
		Συχνότητα	Ποσοστό	Συχνότητα	Ποσοστό	Συχνότητα	Ποσοστό
Όταν ένας μαθητής ανεβάζει το βαθμό του σε κάποια δραστηριότητα αυτό συμβαίνει μάλλον:	επειδή ο μαθητής προσπάθησε περισσότερο για να βελτιωθεί	26	25,2%	34	33,0%	60	29,1%
	επειδή επινοήσατε μία ιδέα για να τον κινητοποιήσετε	77	74,8%	69	67,0%	146	70,9%
	Σύνολο	103	100,0%	103	100,0%	206	100,0%

Στην ερώτηση 19 «*Ας υποθέσουμε ότι διδάσκετε σ' ένα μαθητή μία συγκεκριμένη έννοια στην αριθμητική ή στα μαθηματικά και εκείνος δυσκολεύεται να την μάθει. Αυτό οφείλεται:*» από το σύνολο των 206 Νηπιαγωγών, οι 84 απάντησαν ότι αυτό οφείλεται «στο ότι ο μαθητής δεν έχει την ικανότητα να την καταλάβει» (ποσοστό 40,8%) και οι 122 απάντησαν ότι οφείλεται «στο ότι δεν μπορούσατε να την εξηγήσατε πολύ καλά» (ποσοστό 59,2%). Από τους Νηπιαγωγούς ειδικής αγωγής, οι 41 απάντησαν ότι οφείλεται «στο ότι ο μαθητής δεν έχει την ικανότητα να την καταλάβει» (ποσοστό 39,8%) και οι 62 απάντησαν ότι οφείλεται «στο ότι δεν μπορούσατε να την εξηγήσατε πολύ καλά» (ποσοστό 60,2%). Από τους Νηπιαγωγούς γενικής αγωγής, οι 43 απάντησαν ότι οφείλεται «στο ότι ο μαθητής δεν έχει την ικανότητα να την καταλάβει»

(ποσοστό 41,7%) και οι 60 απάντησαν ότι οφείλεται «στο ότι δεν μπορούσατε να την εξηγήσατε πολύ καλά» (ποσοστό 58,3%) (Πίνακας Π.9).

Πίνακας Π.9 «Ας υποθέσουμε ότι διδάσκετε σ' ένα μαθητή μία συγκεκριμένη έννοια στην αριθμητική ή στα μαθηματικά και εκείνος δυσκολεύεται να την μάθει. Αυτό οφείλεται:»

		Ειδικότητα					
		Νηπιαγωγός Γενικής Αγωγής		Νηπιαγωγός Ειδικής Αγωγής		Σύνολο	
		Συχνότητα	Ποσοστό	Συχνότητα	Ποσοστό	Συχνότητα	Ποσοστό
Ας υποθέσουμε ότι διδάσκετε σ' ένα μαθητή μία συγκεκριμένη έννοια στην αριθμητική ή στα μαθηματικά και εκείνος δυσκολεύεται να την μάθει. Αυτό οφείλεται:	στο ότι ο μαθητής δεν έχει την ικανότητα να την καταλάβει	43	41,7%	41	39,8%	84	40,8%
	στο ότι δεν μπορούσατε να την εξηγήσατε πολύ καλά	60	58,3%	62	60,2%	122	59,2%
	Σύνολο	103	100,0%	103	100,0%	206	100,0%

Στην ερώτηση 20 «Όταν ένας μαθητής αποδίδει καλύτερα στο σχολείο απ' ότι συνήθως, αυτό συμβαίνει μάλλον:» από το σύνολο των 206 Νηπιαγωγών, οι 48 απάντησαν ότι αυτό συμβαίνει «επειδή ο μαθητής προσπάθησε περισσότερο» (ποσοστό 23,3%) και οι 158 απάντησαν ότι συμβαίνει «επειδή προσπαθήσατε πολύ να τον ενθαρρύνετε να πάει καλύτερα» (ποσοστό 76,7%). Από τους Νηπιαγωγούς ειδικής αγωγής, οι 30 απάντησαν ότι συμβαίνει «επειδή ο μαθητής προσπάθησε περισσότερο» (ποσοστό 29,1%) και οι 73 απάντησαν ότι συμβαίνει «επειδή προσπαθήσατε πολύ να τον ενθαρρύνετε να πάει καλύτερα» (ποσοστό 70,9%). Από τους Νηπιαγωγούς γενικής αγωγής, οι 18 απάντησαν ότι συμβαίνει «επειδή ο μαθητής προσπάθησε περισσότερο» (ποσοστό 17,5%) και οι 85 απάντησαν ότι συμβαίνει «επειδή προσπαθήσατε πολύ να τον ενθαρρύνετε να πάει καλύτερα» (ποσοστό 82,5%) (Πίνακας Π.10).

Πίνακας Π.10 «Όταν ένας μαθητής αποδίδει καλύτερα στο σχολείο απ' ότι συνήθως, αυτό συμβαίνει μάλλον:»

		Ειδικότητα					
		Νηπιαγωγός Γενικής Αγωγής		Νηπιαγωγός Ειδικής Αγωγής		Σύνολο	
		Συχνότητα	Ποσοστό	Συχνότητα	Ποσοστό	Συχνότητα	Ποσοστό
Όταν ένας μαθητής	επειδή ο μαθητής	18	17,5%	30	29,1%	48	23,3%

αποδίδει καλύτερα στο σχολείο απ' ότι συνήθως, αυτό συμβαίνει μάλλον:	προσπάθησε περισσότερο						
	επειδή προσπαθήσατε πολύ να τον ενθαρρύνετε να πάει καλύτερα	85	82,5%	73	70,9%	158	76,7%
	Σύνολο	103	100,0%	103	100,0%	206	100,0%

Στην ερώτηση 21 «*Δεν θα μπορούσατε να κρατήσετε την τάξη σας ήσυχη:*» από το σύνολο των 206 Νηπιαγωγών, οι 122 απάντησαν ότι αυτό συμβαίνει «*επειδή οι μαθητές ήρθαν στο σχολείο πιο ανήσυχοι απ' ότι συνήθως*» (ποσοστό 59,2%) και οι 84 απάντησαν ότι συμβαίνει «*επειδή ήσασταν τόσο αγανακτισμένοι/ες που δεν μπορούσατε να τους καθησυχάσετε*» (ποσοστό 40,8%). Από τους Νηπιαγωγούς ειδικής αγωγής, οι 67 απάντησαν ότι συμβαίνει «*επειδή οι μαθητές ήρθαν στο σχολείο πιο ανήσυχοι απ' ότι συνήθως*» (ποσοστό 65,0%) και οι 36 απάντησαν ότι συμβαίνει «*επειδή ήσασταν τόσο αγανακτισμένοι/ες που δεν μπορούσατε να τους καθησυχάσετε*» (ποσοστό 35,0%). Από τους Νηπιαγωγούς γενικής αγωγής, οι 55 απάντησαν ότι συμβαίνει «*επειδή οι μαθητές ήρθαν στο σχολείο πιο ανήσυχοι απ' ότι συνήθως*» (ποσοστό 53,4%) και οι 48 απάντησαν ότι συμβαίνει «*επειδή ήσασταν τόσο αγανακτισμένοι/ες που δεν μπορούσατε να τους καθησυχάσετε*» (ποσοστό 46,6%) (Πίνακας Π.11).

Πίνακας Π.11 «Δεν θα μπορούσατε να κρατήσετε την τάξη σας ήσυχη:»

		Ειδικότητα					
		Νηπιαγωγός Γενικής Αγωγής		Νηπιαγωγός Ειδικής Αγωγής		Σύνολο	
		Συχνότητα	Ποσοστό	Συχνότητα	Ποσοστό	Συχνότητα	Ποσοστό
Δεν θα μπορούσατε να κρατήσετε την τάξη σας ήσυχη:	επειδή οι μαθητές ήρθαν στο σχολείο πιο ανήσυχοι απ' ότι συνήθως	55	53,4%	67	65,0%	122	59,2%
	επειδή ήσασταν τόσο αγανακτισμένοι/ες που δεν μπορούσατε να τους καθησυχάσετε	48	46,6%	36	35,0%	84	40,8%
	Σύνολο	103	100,0%	103	100,0%	206	100,0%

Στην ερώτηση 22 «*Ας υποθέσουμε ότι ένα έργο που ανεβάσατε ψηφίστηκε ως το καλύτερο της χρονιάς από τους μαθητές και το προσωπικό. Αυτό συνέβη:*» από το σύνολο των 206 Νηπιαγωγών, οι 122 απάντησαν ότι αυτό συνέβη «*επειδή οι μαθητές ήρθαν στο σχολείο πιο ανήσυχοι απ' ότι συνήθως*» (ποσοστό 59,2%) και οι 84 απάντησαν ότι συνέβη «*επειδή ήσασταν τόσο αγανακτισμένοι/ες που δεν μπορούσατε να τους καθυστερήσετε*» (ποσοστό 40,8%). Από τους Νηπιαγωγούς ειδικής αγωγής, οι 67 απάντησαν ότι συνέβη «*επειδή οι μαθητές ήρθαν στο σχολείο πιο ανήσυχοι απ' ότι συνήθως*» (ποσοστό 65,0%) και οι 36 απάντησαν ότι συνέβη «*επειδή ήσασταν τόσο αγανακτισμένοι/ες που δεν μπορούσατε να τους καθυστερήσετε*» (ποσοστό 35,0%). Από τους Νηπιαγωγούς γενικής αγωγής, οι 55 απάντησαν ότι συνέβη «*επειδή οι μαθητές ήρθαν στο σχολείο πιο ανήσυχοι απ' ότι συνήθως*» (ποσοστό 53,4%) και οι 48 απάντησαν ότι συνέβη «*επειδή ήσασταν τόσο αγανακτισμένοι/ες που δεν μπορούσατε να τους καθυστερήσετε*» (ποσοστό 46,6%) (Πίνακας Π.12).

Πίνακας Π.12 «Ας υποθέσουμε ότι ένα έργο που ανεβάσατε ψηφίστηκε ως το καλύτερο της χρονιάς από τους μαθητές και το προσωπικό. Αυτό συνέβη:»

Ας υποθέσουμε ότι ένα έργο που ανεβάσατε ψηφίστηκε ως το καλύτερο της χρονιάς από τους μαθητές και το προσωπικό. Αυτό συνέβη:	Ειδικότητα						
		Νηπιαγωγός Γενικής Αγωγής		Νηπιαγωγός Ειδικής Αγωγής		Σύνολο	
		Συχνότητα	Ποσοστό	Συχνότητα	Ποσοστό	Συχνότητα	Ποσοστό
επειδή οι μαθητές ήρθαν στο σχολείο πιο ανήσυχοι απ' ότι συνήθως	55	53,4%	67	65,0%	122	59,2%	
επειδή ήσασταν τόσο αγανακτισμένοι/ες που δεν μπορούσατε να τους καθυστερήσετε	48	46,6%	36	35,0%	84	40,8%	
Σύνολο	103	100,0%	103	100,0%	206	100,0%	

Στην ερώτηση 23 «*Ας υποθέσουμε ότι την εβδομάδα πριν από τις διακοπές του Πάσχα δυσκολευόσασταν να ελέγξετε την τάξη σας. Αυτό μπορεί να οφείλεται:*» από το σύνολο των 206 Νηπιαγωγών, οι 123 απάντησαν ότι αυτό οφείλεται «*στο ότι οι μαθητές ήταν πιο ανεξέλεγκτοι απ' ότι συνήθως*» (ποσοστό 59,7%) και οι 83 απάντησαν ότι οφείλεται «*στο ότι δεν κατεβάλατε έξτρα προσπάθεια να ελέγξετε τους μαθητές*» (ποσοστό 40,3%). Από τους Νηπιαγωγούς ειδικής αγωγής, οι 58 απάντησαν ότι οφείλεται «*στο ότι οι μαθητές ήταν πιο ανεξέλεγκτοι απ' ότι συνήθως*» (ποσοστό

56,3%) και οι 45 απάντησαν ότι οφείλεται «στο ότι δεν κατεβάλατε έξτρα προσπάθεια να ελέγξετε τους μαθητές» (ποσοστό 43,7%). Από τους Νηπιαγωγούς γενικής αγωγής, οι 65 απάντησαν ότι οφείλεται «στο ότι οι μαθητές ήταν πιο ανεξέλεγκτοι απ' ότι συνήθως» (ποσοστό 63,1%) και οι 38 απάντησαν ότι οφείλεται «στο ότι δεν κατεβάλατε έξτρα προσπάθεια να ελέγξετε τους μαθητές» (ποσοστό 36,9%) (Πίνακας Π.13).

Πίνακας Π.13 «*Ας υποθέσουμε ότι την εβδομάδα πριν από τις διακοπές του Πάσχα δυσκολευόσασταν να ελέγξετε την τάξη σας. Αυτό μπορεί να οφείλεται:*»

		Ειδικότητα					
		Νηπιαγωγός Γενικής Αγωγής		Νηπιαγωγός Ειδικής Αγωγής		Σύνολο	
		Συχνότητα	Ποσοστό	Συχνότητα	Ποσοστό	Συχνότητα	Ποσοστό
Ας υποθέσουμε ότι την εβδομάδα πριν από τις διακοπές του Πάσχα δυσκολευόσασταν να ελέγξετε την τάξη σας. Αυτό μπορεί να οφείλεται:	στο ότι οι μαθητές ήταν πιο ανεξέλεγκτοι απ' ότι συνήθως	65	63,1%	58	56,3%	123	59,7%
	στο ότι δεν κατεβάλατε έξτρα προσπάθεια να ελέγξετε τους μαθητές	38	36,9%	45	43,7%	83	40,3%
	Σύνολο	103	100,0%	103	100,0%	206	100,0%

Στην ερώτηση 24 «*Εάν ένας από τους μαθητές σας δεν μπορούσε να κάνει μία εργασία στην τάξη, αυτό θα συνέβαινε:*» από το σύνολο των 206 Νηπιαγωγών, οι 85 απάντησαν ότι αυτό θα συνέβαινε «επειδή ο μαθητής δεν πρόσεχε στη διάρκεια του μαθήματος» (ποσοστό 41,3%) και οι 121 απάντησαν ότι θα συνέβαινε «επειδή αναθέσατε στο μαθητή μία εργασία που δεν ήταν αντίστοιχη του επιπέδου του» (ποσοστό 58,7%). Από τους Νηπιαγωγούς ειδικής αγωγής, οι 40 απάντησαν ότι θα συνέβαινε «επειδή ο μαθητής δεν πρόσεχε στη διάρκεια του μαθήματος» (ποσοστό 38,8%) και οι 63 απάντησαν ότι θα συνέβαινε «επειδή αναθέσατε στο μαθητή μία εργασία που δεν ήταν αντίστοιχη του επιπέδου του» (ποσοστό 61,2%). Από τους Νηπιαγωγούς γενικής αγωγής, οι 45 απάντησαν ότι θα συνέβαινε «επειδή ο μαθητής δεν πρόσεχε στη διάρκεια του μαθήματος» (ποσοστό 43,7%) και οι 58 απάντησαν ότι θα συνέβαινε «επειδή αναθέσατε στο μαθητή μία εργασία που δεν ήταν αντίστοιχη του επιπέδου του» (ποσοστό 56,3%) (Πίνακας Π.14).

Πίνακας Π.14 «Εάν ένας από τους μαθητές σας δεν μπορούσε να κάνει μία εργασία στην τάξη, αυτό θα συνέβαινε:»

	Ειδικότητα						
		Νηπιαγωγός Γενικής Αγωγής		Νηπιαγωγός Ειδικής Αγωγής		Σύνολο	
		Συχνότητα	Ποσοστό	Συχνότητα	Ποσοστό	Συχνότητα	Ποσοστό
Εάν ένας από τους μαθητές σας δεν μπορούσε να κάνει μία εργασία στην τάξη, αυτό θα συνέβαινε:	επειδή ο μαθητής δεν πρόσεχε στη διάρκεια του μαθήματος	45	43,7%	40	38,8%	85	41,3%
	επειδή αναθέσατε στο μαθητή μία εργασία που δεν ήταν αντίστοιχη του επιπέδου του	58	56,3%	63	61,2%	121	58,7%
	Σύνολο	103	100,0%	103	100,0%	206	100,0%

Στην ερώτηση 25 «Ας υποθέσουμε ότι θέλατε να παραδώσετε μια σειρά μαθημάτων για το Μεξικό, αλλά τα μαθήματα δεν είχαν την αναμενόμενη έκβαση. Αυτό συνέβη:» από το σύνολο των 206 Νηπιαγωγών, οι 99 απάντησαν ότι αυτό συνέβη «επειδή τους μαθητές δεν τους ενδιέφερε τόσο το Μεξικό» (ποσοστό 48,1%) και οι 107 απάντησαν ότι συνέβη «επειδή δεν προσπαθήσατε αρκετά όταν σχεδιάσατε τα μαθήματα» (ποσοστό 51,9%). Από τους Νηπιαγωγούς ειδικής αγωγής, οι 50 απάντησαν ότι συνέβη «επειδή τους μαθητές δεν τους ενδιέφερε τόσο το Μεξικό» (ποσοστό 48,5%) και οι 53 απάντησαν ότι συνέβη «επειδή δεν προσπαθήσατε αρκετά όταν σχεδιάσατε τα μαθήματα» (ποσοστό 51,5%). Από τους Νηπιαγωγούς γενικής αγωγής, οι 49 απάντησαν ότι συνέβη «επειδή τους μαθητές δεν τους ενδιέφερε τόσο το Μεξικό» (ποσοστό 47,6%) και οι 54 απάντησαν ότι συνέβη «επειδή δεν προσπαθήσατε αρκετά όταν σχεδιάσατε τα μαθήματα» (ποσοστό 52,4%) (Πίνακας Π.15).

Πίνακας Π.15 «Ας υποθέσουμε ότι θέλατε να παραδώσετε μια σειρά μαθημάτων για το Μεξικό, αλλά τα μαθήματα δεν είχαν την αναμενόμενη έκβαση. Αυτό συνέβη:»

	Ειδικότητα						
		Νηπιαγωγός Γενικής Αγωγής		Νηπιαγωγός Ειδικής Αγωγής		Σύνολο	
		Συχνότητα	Ποσοστό	Συχνότητα	Ποσοστό	Συχνότητα	Ποσοστό
Ας υποθέσουμε ότι θέλατε να παραδώσετε μια σειρά μαθημάτων	επειδή τους μαθητές δεν	49	47,6%	50	48,5%	99	48,1%

για το Μεξικό, αλλά τα μαθήματα δεν είχαν την αναμενόμενη έκβαση. Αυτό συνέβη:	τους ενδιέφερε τόσο το Μεξικό						
	επειδή δεν προσπαθήσατε αρκετά όταν σχεδιάσατε τα μαθήματα	54	52,4%	53	51,5%	107	51,9%
	Σύνολο	103	100,0%	103	100,0%	206	100,0%

Στην ερώτηση 26 «*Ας υποθέσουμε ότι ένας μαθητής που δεν συμμετάσχει συνήθως στο μάθημα αρχίζει να σηκώνει το χέρι του για να απαντήσει. Αυτό σημαίνει μάλλον:*» από το σύνολο των 206 Νηπιαγωγών, οι 122 απάντησαν ότι αυτό σημαίνει «*ότι ο μαθητής βρήκε επιτέλους ένα θέμα που τον ενδιαφέρει*» (ποσοστό 59,2%) και οι 84 απάντησαν ότι σημαίνει «*ότι προσπαθήσατε σκληρά για να τον κάνετε να συμμετάσχει*» (ποσοστό 40,8%). Από τους Νηπιαγωγούς ειδικής αγωγής, οι 68 απάντησαν ότι σημαίνει «*ότι ο μαθητής βρήκε επιτέλους ένα θέμα που τον ενδιαφέρει*» (ποσοστό 66,0%) και οι 35 απάντησαν ότι σημαίνει «*ότι προσπαθήσατε σκληρά για να τον κάνετε να συμμετάσχει*» (ποσοστό 34,0%). Από τους Νηπιαγωγούς γενικής αγωγής, οι 54 απάντησαν ότι σημαίνει «*ότι ο μαθητής βρήκε επιτέλους ένα θέμα που τον ενδιαφέρει*» (ποσοστό 52,4%) και οι 49 απάντησαν ότι σημαίνει «*ότι προσπαθήσατε σκληρά για να τον κάνετε να συμμετάσχει*» (ποσοστό 47,6%) (Πίνακας Π.16).

Πίνακας Π.16 «*Ας υποθέσουμε ότι ένας μαθητής που δεν συμμετάσχει συνήθως στο μάθημα αρχίζει να σηκώνει το χέρι του για να απαντήσει. Αυτό σημαίνει μάλλον:*»

Ας υποθέσουμε ότι ένας μαθητής που δεν συμμετάσχει συνήθως στο μάθημα αρχίζει να σηκώνει το χέρι του για να απαντήσει. Αυτό σημαίνει μάλλον:		Ειδικότητα					
		Νηπιαγωγός Γενικής Αγωγής		Νηπιαγωγός Ειδικής Αγωγής		Σύνολο	
		Συχνότητα	Ποσοστό	Συχνότητα	Ποσοστό	Συχνότητα	Ποσοστό
	ότι ο μαθητής βρήκε επιτέλους ένα θέμα που τον ενδιαφέρει	54	52,4%	68	66,0%	122	59,2%
	ότι προσπαθήσατε σκληρά για να τον κάνετε να συμμετάσχει	49	47,6%	35	34,0%	84	40,8%
	Σύνολο	103	100,0%	103	100,0%	206	100,0%

Στην ερώτηση 27 «*Ας υποθέσουμε ότι ένας μαθητής σας δεν μπορεί να συγκεντρωθεί σε μία συγκεκριμένη εργασία. Αυτό είναι πιθανό να συμβαίνει:*» από το σύνολο των 206 Νηπιαγωγών, οι 55 απάντησαν ότι αυτό συμβαίνει «*επειδή ο μαθητής δεν μπορούσε να συγκεντρωθεί σε τίποτα καθ' όλη τη διάρκεια της ημέρας*» (ποσοστό 26,7%) και οι 151 απάντησαν ότι συμβαίνει «*επειδή δώσατε στο μαθητή μία εργασία που ήταν λιγότερο ενδιαφέρουσα από τις συνηθισμένες*» (ποσοστό 73,3%). Από τους Νηπιαγωγούς ειδικής αγωγής, οι 23 απάντησαν ότι συμβαίνει «*επειδή ο μαθητής δεν μπορούσε να συγκεντρωθεί σε τίποτα καθ' όλη τη διάρκεια της ημέρας*» (ποσοστό 22,3%) και οι 80 απάντησαν ότι συμβαίνει «*επειδή δώσατε στο μαθητή μία εργασία που ήταν λιγότερο ενδιαφέρουσα από τις συνηθισμένες*» (ποσοστό 77,7%). Από τους Νηπιαγωγούς γενικής αγωγής, οι 32 απάντησαν ότι συμβαίνει «*επειδή ο μαθητής δεν μπορούσε να συγκεντρωθεί σε τίποτα καθ' όλη τη διάρκεια της ημέρας*» (ποσοστό 31,1%) και οι 71 απάντησαν ότι συμβαίνει «*επειδή δώσατε στο μαθητή μία εργασία που ήταν λιγότερο ενδιαφέρουσα από τις συνηθισμένες*» (ποσοστό 68,9%) (Πίνακας Π.17).

Πίνακας Π.17 «*Ας υποθέσουμε ότι ένας μαθητής σας δεν μπορεί να συγκεντρωθεί σε μία συγκεκριμένη εργασία. Αυτό είναι πιθανό να συμβαίνει:*»

		Ειδικότητα					
		Νηπιαγωγός Γενικής Αγωγής		Νηπιαγωγός Ειδικής Αγωγής		Σύνολο	
		Συχνότητα	Ποσοστό	Συχνότητα	Ποσοστό	Συχνότητα	Ποσοστό
Ας υποθέσουμε ότι ένας μαθητής σας δεν μπορεί να συγκεντρωθεί σε μία συγκεκριμένη εργασία. Αυτό είναι πιθανό να συμβαίνει:	επειδή ο μαθητής δεν μπορούσε να συγκεντρωθεί σε τίποτα καθ' όλη τη διάρκεια της ημέρας	32	31,1%	23	22,3%	55	26,7%
	επειδή δώσατε στο μαθητή μία εργασία που ήταν λιγότερο ενδιαφέρουσα από τις συνηθισμένες	71	68,9%	80	77,7%	151	73,3%
	Σύνολο	103	100,0%	103	100,0%	206	100,0%

Στην ερώτηση 28 «*Ας υποθέσουμε ότι δεν μπορέσατε να κατασκευάσετε το διδακτικό σύστημα που σας ζήτησε ο διευθυντής προκειμένου να ικανοποιηθούν «οι εξατομικευμένες ανάγκες των μαθητών» στην τάξη σας. Αυτό είναι πιθανό να συνέβη:*»

από το σύνολο των 206 Νηπιαγωγών, οι 107 απάντησαν ότι αυτό συμβαίνει «επειδή υπήρχαν υπερβολικά πολλοί μαθητές στην τάξη σας» (ποσοστό 51,9%) και οι 99 απάντησαν ότι συμβαίνει «επειδή δεν είχατε αρκετή γνώση ή εμπειρία με τα εξατομικευμένα προγράμματα διδασκαλίας» (ποσοστό 48,1%). Από τους Νηπιαγωγούς ειδικής αγωγής, οι 57 απάντησαν ότι συμβαίνει «επειδή υπήρχαν υπερβολικά πολλοί μαθητές στην τάξη σας» (ποσοστό 55,3%) και οι 46 απάντησαν ότι συμβαίνει «επειδή δεν είχατε αρκετή γνώση ή εμπειρία με τα εξατομικευμένα προγράμματα διδασκαλίας» (ποσοστό 44,7%). Από τους Νηπιαγωγούς γενικής αγωγής, οι 50 απάντησαν ότι συμβαίνει «επειδή υπήρχαν υπερβολικά πολλοί μαθητές στην τάξη σας» (ποσοστό 48,5%) και οι 53 απάντησαν ότι συμβαίνει «επειδή δεν είχατε αρκετή γνώση ή εμπειρία με τα εξατομικευμένα προγράμματα διδασκαλίας» (ποσοστό 51,5%) (Πίνακας Π.18).

Πίνακας Π.18 «Ας υποθέσουμε ότι δεν μπορούσατε να κατασκευάσετε το διδακτικό σύστημα που σας ζήτησε ο διευθυντής προκειμένου να ικανοποιηθούν «οι εξατομικευμένες ανάγκες των μαθητών» στην τάξη σας. Αυτό είναι πιθανό να συνέβη:»

Ειδικότητα							
Ας υποθέσουμε ότι δεν μπορούσατε να κατασκευάσετε το διδακτικό σύστημα που σας ζήτησε ο διευθυντής προκειμένου να ικανοποιηθούν «οι εξατομικευμένες ανάγκες των μαθητών» στην τάξη σας. Αυτό είναι πιθανό να συνέβη:		Νηπιαγωγός Γενικής Αγωγής		Νηπιαγωγός Ειδικής Αγωγής		Σύνολο	
		Συχνότητα	Ποσοστό	Συχνότητα	Ποσοστό	Συχνότητα	Ποσοστό
		επειδή υπήρχαν υπερβολικά πολλοί μαθητές στην τάξη σας	50	48,5%	57	55,3%	107
επειδή δεν είχατε αρκετή γνώση ή εμπειρία με τα εξατομικευμένα προγράμματα διδασκαλίας	53	51,5%	46	44,7%	99	48,1%	
Σύνολο	103	100,0%	103	100,0%	206	100,0%	

Στην ερώτηση 29 «Εάν οι μαθητές της τάξης σας αποδώσουν καλύτερα απ' ότι συνήθως σ' ένα τεστ, αυτό μπορεί να οφείλεται:» από το σύνολο των 206 Νηπιαγωγών, οι 37 απάντησαν ότι αυτό οφείλεται «στο ότι οι μαθητές διάβασαν πολύ για το τεστ» (ποσοστό 18,0%) και οι 169 απάντησαν ότι οφείλεται «στο ότι κάνατε καλή δουλειά όταν διδάξατε το συγκεκριμένο γνωστικό αντικείμενο» (ποσοστό 82,0%). Από τους Νηπιαγωγούς ειδικής αγωγής, οι 17 απάντησαν ότι οφείλεται «στο ότι οι μαθητές

διάβασαν πολύ για το τεστ» (ποσοστό 16,5%) και οι 86 απάντησαν ότι οφείλεται «στο ότι κάνατε καλή δουλειά όταν διδάξατε το συγκεκριμένο γνωστικό αντικείμενο» (ποσοστό 83,5%). Από τους Νηπιαγωγούς γενικής αγωγής, οι 20 απάντησαν ότι οφείλεται «στο ότι οι μαθητές διάβασαν πολύ για το τεστ» (ποσοστό 19,4%) και οι 83 απάντησαν ότι οφείλεται «στο ότι κάνατε καλή δουλειά όταν διδάξατε το συγκεκριμένο γνωστικό αντικείμενο» (ποσοστό 80,6%) (Πίνακας Π.19).

Πίνακας Π.19 «Εάν οι μαθητές της τάξης σας αποδώσουν καλύτερα απ' ότι συνήθως σ' ένα τεστ, αυτό μπορεί να οφείλεται:»

		Ειδικότητα					
		Νηπιαγωγός Γενικής Αγωγής		Νηπιαγωγός Ειδικής Αγωγής		Σύνολο	
		Συχνότητα	Ποσοστό	Συχνότητα	Ποσοστό	Συχνότητα	Ποσοστό
Εάν οι μαθητές της τάξης σας αποδώσουν καλύτερα απ' ότι συνήθως σ' ένα τεστ, αυτό μπορεί να οφείλεται:	στο ότι οι μαθητές διάβασαν πολύ για το τεστ	20	19,4%	17	16,5%	37	18,0%
	στο ότι κάνατε καλή δουλειά όταν διδάξατε το συγκεκριμένο γνωστικό αντικείμενο	83	80,6%	86	83,5%	169	82,0%
	Σύνολο	103	100,0%	103	100,0%	206	100,0%

Στην ερώτηση 30 «Όταν η απόδοση ενός μαθητή σας χειροτερεύει σταδιακά, αυτό οφείλεται:» από το σύνολο των 206 Νηπιαγωγών, οι 76 απάντησαν ότι αυτό οφείλεται «στο ότι ο μαθητής κατέβαλε λιγότερη προσπάθεια στο διάβασμά του» (ποσοστό 36,9%) και οι 130 απάντησαν ότι οφείλεται «στο ότι δεν προσπαθήσατε αρκετά να τον κινητοποιήσετε» (ποσοστό 63,1%). Από τους Νηπιαγωγούς ειδικής αγωγής, οι 25 απάντησαν ότι οφείλεται «στο ότι ο μαθητής κατέβαλε λιγότερη προσπάθεια στο διάβασμά του» (ποσοστό 24,3%) και οι 78 απάντησαν ότι οφείλεται «στο ότι δεν προσπαθήσατε αρκετά να τον κινητοποιήσετε» (ποσοστό 75,7%). Από τους Νηπιαγωγούς γενικής αγωγής, οι 51 απάντησαν ότι οφείλεται «στο ότι ο μαθητής κατέβαλε λιγότερη προσπάθεια στο διάβασμά του» (ποσοστό 49,5%) και οι 52 απάντησαν ότι οφείλεται «στο ότι δεν προσπαθήσατε αρκετά να τον κινητοποιήσετε» (ποσοστό 50,5%) (Πίνακας Π.20).

Πίνακας Π.20 «Όταν η απόδοση ενός μαθητή σας χειροτερεύει σταδιακά, αυτό οφείλεται:»

		Ειδικότητα					
		Νηπιαγωγός Γενικής Αγωγής		Νηπιαγωγός Ειδικής Αγωγής		Σύνολο	
		Συχνότητα	Ποσοστό	Συχνότητα	Ποσοστό	Συχνότητα	Ποσοστό
Όταν η απόδοση ενός μαθητή σας χειροτερεύει σταδιακά, αυτό οφείλεται:	στο ότι ο μαθητής κατέβαλε λιγότερη προσπάθεια στο διάβασμά του	51	49,5%	25	24,3%	76	36,9%
	στο ότι δεν προσπαθήσατε αρκετά να τον κινητοποιήσετε	52	50,5%	78	75,7%	130	63,1%
	Σύνολο	103	100,0%	103	100,0%	206	100,0%

Στην ερώτηση 31 «*Ας υποθέσουμε ότι ένας καινούργιος μαθητής που ήρθε στην τάξη σας δυσκολεύεται να δημιουργήσει φιλίες με τους συμμαθητές του. Αυτό συμβαίνει μάλλον:*» από το σύνολο των 206 Νηπιαγωγών, οι 73 απάντησαν ότι αυτό συμβαίνει «*επειδή οι περισσότεροι συμμαθητές δεν προσπάθησαν να προσεγγίσουν τον καινούργιο μαθητή*» (ποσοστό 35,4%) και οι 133 απάντησαν ότι συμβαίνει «*επειδή δεν προσπαθήσατε αρκετά να ενθαρρύνετε τους συμμαθητές να είναι πιο φιλικοί με το καινούργιο παιδί*» (ποσοστό 64,6%). Από τους Νηπιαγωγούς ειδικής αγωγής, οι 37 απάντησαν ότι συμβαίνει «*επειδή οι περισσότεροι συμμαθητές δεν προσπάθησαν να προσεγγίσουν τον καινούργιο μαθητή*» (ποσοστό 35,9%) και οι 66 απάντησαν ότι συμβαίνει «*επειδή δεν προσπαθήσατε αρκετά να ενθαρρύνετε τους συμμαθητές να είναι πιο φιλικοί με το καινούργιο παιδί*» (ποσοστό 64,1%). Από τους Νηπιαγωγούς γενικής αγωγής, οι 36 απάντησαν ότι συμβαίνει «*επειδή οι περισσότεροι συμμαθητές δεν προσπάθησαν να προσεγγίσουν τον καινούργιο μαθητή*» (ποσοστό 35,0%) και οι 67 απάντησαν ότι συμβαίνει «*επειδή δεν προσπαθήσατε αρκετά να ενθαρρύνετε τους συμμαθητές να είναι πιο φιλικοί με το καινούργιο παιδί*» (ποσοστό 65,0%) (Πίνακας Π.21).

Πίνακας Π.21 «Ας υποθέσουμε ότι ένας καινούργιος μαθητής που ήρθε στην τάξη σας δυσκολεύεται να δημιουργήσει φιλίες με τους συμμαθητές του. Αυτό συμβαίνει μάλλον:»

		Ειδικότητα					
		Νηπιαγωγός Γενικής Αγωγής		Νηπιαγωγός Ειδικής Αγωγής		Σύνολο	
		Συχνότητα	Ποσοστό	Συχνότητα	Ποσοστό	Συχνότητα	Ποσοστό
Ας υποθέσουμε	επειδή οι	36	35,0%	37	35,9%	73	35,4%

<p>ότι ένας καινούργιος μαθητής που ήρθε στην τάξη σας δυσκολεύεται να δημιουργήσει φιλίες με τους συμμαθητές του. Αυτό συμβαίνει μάλλον:</p>	<p>περισσότεροι συμμαθητές δεν προσπάθησαν να προσεγγίσουν τον καινούργιο μαθητή</p>						
	<p>επειδή δεν προσπάθησατε αρκετά να ενθαρρύνετε τους συμμαθητές να είναι πιο φιλικοί με το καινούργιο παιδί</p>	67	65,0%	66	64,1%	133	64,6%
	<p>Σύνολο</p>	103	100,0%	103	100,0%	206	100,0%

Στην ερώτηση 32 «*Εάν οι μαθητές σας τα πήγαν καλύτερα σ' ένα σταθμισμένο τεστ επίδοσης στο τέλος της σχολικής χρονιάς σε σύγκριση με τους μαθητές της περασμένης χρονιάς, αυτό σημαίνει μάλλον:*» από το σύνολο των 206 Νηπιαγωγών, οι 58 απάντησαν ότι αυτό σημαίνει «*ότι οι μαθητές αυτής της τάξης ήταν κάπως πιο έξυπνοι από τους περσινούς*» (ποσοστό 28,2%) και οι 148 απάντησαν ότι σημαίνει «*ότι αφιερώσατε μεγαλύτερη προσπάθεια στη διδασκαλία αυτό το έτος*» (ποσοστό 71,8%). Από τους Νηπιαγωγούς ειδικής αγωγής, οι 27 απάντησαν ότι σημαίνει «*ότι οι μαθητές αυτής της τάξης ήταν κάπως πιο έξυπνοι από τους περσινούς*» (ποσοστό 26,2%) και οι 76 απάντησαν ότι σημαίνει «*ότι αφιερώσατε μεγαλύτερη προσπάθεια στη διδασκαλία αυτό το έτος*» (ποσοστό 73,8%). Από τους Νηπιαγωγούς γενικής αγωγής, οι 31 απάντησαν ότι σημαίνει «*ότι οι μαθητές αυτής της τάξης ήταν κάπως πιο έξυπνοι από τους περσινούς*» (ποσοστό 30,1%) και οι 72 απάντησαν ότι σημαίνει «*ότι αφιερώσατε μεγαλύτερη προσπάθεια στη διδασκαλία αυτό το έτος*» (ποσοστό 69,9%) (Πίνακας Π.22).

Πίνακας Π.22 «*Εάν οι μαθητές σας τα πήγαν καλύτερα σ' ένα σταθμισμένο τεστ επίδοσης στο τέλος της σχολικής χρονιάς σε σύγκριση με τους μαθητές της περασμένης χρονιάς, αυτό σημαίνει μάλλον:*»

<p>Εάν οι μαθητές σας τα πήγαν καλύτερα σ' ένα σταθμισμένο τεστ επίδοσης στο τέλος της σχολικής χρονιάς σε σύγκριση με τους μαθητές της</p>	Ειδικότητα						
		Νηπιαγωγός Γενικής Αγωγής		Νηπιαγωγός Ειδικής Αγωγής		Σύνολο	
		Συχνότητα	Ποσοστό	Συχνότητα	Ποσοστό	Συχνότητα	Ποσοστό
<p>ότι οι μαθητές αυτής της τάξης ήταν κάπως πιο έξυπνοι από</p>	31	30,1%	27	26,2%	58	28,2%	

περασμένης χρονιάς, αυτό σημαίνει μάλλον:	τους περσινούς						
	ότι αφιερώσατε μεγαλύτερη προσπάθεια στη διδασκαλία αυτό το έτος	72	69,9%	76	73,8%	148	71,8%
	Σύνολο	103	100,0%	103	100,0%	206	100,0%

Στην ερώτηση 33 «*Ας υποθέσουμε ότι μία μέρα μαλώνετε έναν μαθητή σας περισσότερο απ' ότι συνήθως. Αυτό είναι πιθανό να συμβαίνει:*» από το σύνολο των 206 Νηπιαγωγών, οι 119 απάντησαν ότι αυτό συμβαίνει «*επειδή ο μαθητής συμπεριφερόταν πιο άσχημα εκείνη την ημέρα απ' ότι συνήθως*» (ποσοστό 57,8%) και οι 87 απάντησαν ότι συμβαίνει «*επειδή δείξατε μικρότερη ανοχή*» (ποσοστό 42,2 %). Από τους Νηπιαγωγούς ειδικής αγωγής, οι 64 απάντησαν ότι συμβαίνει «*επειδή ο μαθητής συμπεριφερόταν πιο άσχημα εκείνη την ημέρα απ' ότι συνήθως*» (ποσοστό 62,1%) και οι 39 απάντησαν ότι συμβαίνει «*επειδή δείξατε μικρότερη ανοχή*» (ποσοστό 37,9%). Από τους Νηπιαγωγούς γενικής αγωγής, οι 55 απάντησαν ότι συμβαίνει «*επειδή ο μαθητής συμπεριφερόταν πιο άσχημα εκείνη την ημέρα απ' ότι συνήθως*» (ποσοστό 53,4%) και οι 48 απάντησαν ότι συμβαίνει «*επειδή δείξατε μικρότερη ανοχή*» (ποσοστό 46,6%) (Πίνακας Π.23).

Πίνακας Π.23 «*Ας υποθέσουμε ότι μία μέρα μαλώνετε έναν μαθητή σας περισσότερο απ' ότι συνήθως. Αυτό είναι πιθανό να συμβαίνει:*»

		Ειδικότητα					
		Νηπιαγωγός Γενικής Αγωγής		Νηπιαγωγός Ειδικής Αγωγής		Σύνολο	
		Συχνότητα	Ποσοστό	Συχνότητα	Ποσοστό	Συχνότητα	Ποσοστό
Ας υποθέσουμε ότι μία μέρα μαλώνετε έναν μαθητή σας περισσότερο απ' ότι συνήθως. Αυτό είναι πιθανό να συμβαίνει:	επειδή ο μαθητής συμπεριφερόταν πιο άσχημα εκείνη την ημέρα απ' ότι συνήθως	55	53,4%	64	62,1%	119	57,8%
	επειδή δείξατε μικρότερη ανοχή	48	46,6%	39	37,9%	87	42,2%
	Σύνολο	103	100,0%	103	100,0%	206	100,0%

Στην ερώτηση 34 «*Ας υποθέσουμε ότι ένας αδύναμος μαθητής κάνει τα μαθήματά του καλύτερα απ' ότι συνήθως. Αυτό συμβαίνει μάλλον:*» από το σύνολο των 206 Νηπιαγωγών, οι 89 απάντησαν ότι αυτό συμβαίνει «*επειδή ο μαθητής προσπάθησε πολύ να κάνει τα μαθήματα*» (ποσοστό 43,2%) και οι 117 απάντησαν ότι συμβαίνει «*επειδή εσείς προσπαθήσατε πολύ να του εξηγήσετε πώς να κάνει τα μαθήματα*» (ποσοστό 56,8%). Από τους Νηπιαγωγούς ειδικής αγωγής, οι 47 απάντησαν ότι συμβαίνει «*επειδή ο μαθητής προσπάθησε πολύ να κάνει τα μαθήματα*» (ποσοστό 45,6%) και οι 56 απάντησαν ότι συμβαίνει «*επειδή εσείς προσπαθήσατε πολύ να του εξηγήσετε πώς να κάνει τα μαθήματα*» (ποσοστό 54,4%). Από τους Νηπιαγωγούς γενικής αγωγής, οι 42 απάντησαν ότι συμβαίνει «*επειδή ο μαθητής προσπάθησε πολύ να κάνει τα μαθήματα*» (ποσοστό 40,8%) και οι 61 απάντησαν ότι συμβαίνει «*επειδή εσείς προσπαθήσατε πολύ να του εξηγήσετε πώς να κάνει τα μαθήματα*» (ποσοστό 59,2%) (Πίνακας Π.24).

Πίνακας Π.24 «*Ας υποθέσουμε ότι ένας αδύναμος μαθητής κάνει τα μαθήματά του καλύτερα απ' ότι συνήθως. Αυτό συμβαίνει μάλλον:*»

		Ειδικότητα					
		Νηπιαγωγός Γενικής Αγωγής		Νηπιαγωγός Ειδικής Αγωγής		Σύνολο	
		Συχνότητα	Ποσοστό	Συχνότητα	Ποσοστό	Συχνότητα	Ποσοστό
Ας υποθέσουμε ότι ένας αδύναμος μαθητής κάνει τα μαθήματά του καλύτερα απ' ότι συνήθως. Αυτό συμβαίνει μάλλον:	επειδή ο μαθητής προσπάθησε πολύ να κάνει τα μαθήματα	42	40,8%	47	45,6%	89	43,2%
	επειδή εσείς προσπαθήσατε πολύ να του εξηγήσετε πώς να κάνει τα μαθήματα	61	59,2%	56	54,4%	117	56,8%
	Σύνολο	103	100,0%	103	100,0%	206	100,0%

Στην ερώτηση 35 «*Ας υποθέσουμε ότι ένας μαθητής σας άρχισε να αποδίδει καλύτερα στο μάθημα απ' ότι συνήθως. Αυτό συμβαίνει μάλλον:*» από το σύνολο των 206 Νηπιαγωγών, οι 59 απάντησαν ότι αυτό συμβαίνει «*επειδή ο μαθητής προσπάθησε περισσότερο να τα πάει καλά στο σχολείο*» (ποσοστό 28,6%) και οι 147 απάντησαν ότι συμβαίνει «*επειδή προσπαθήσατε περισσότερο να βοηθήσετε τον μαθητή να τα πάει καλύτερα*» (ποσοστό 71,4%). Από τους Νηπιαγωγούς ειδικής αγωγής, οι 30 απάντησαν ότι συμβαίνει «*επειδή ο μαθητής προσπάθησε περισσότερο*

να τα πάει καλά στο σχολείο» (ποσοστό 29,1%) και οι 73 απάντησαν ότι συμβαίνει «επειδή προσπαθήσατε περισσότερο να βοηθήσετε τον μαθητή να τα πάει καλύτερα» (ποσοστό 70,9%). Από τους Νηπιαγωγούς γενικής αγωγής, οι 29 απάντησαν ότι συμβαίνει «επειδή ο μαθητής προσπάθησε περισσότερο να τα πάει καλά στο σχολείο» (ποσοστό 28,2%) και οι 74 απάντησαν ότι συμβαίνει «επειδή προσπαθήσατε περισσότερο να βοηθήσετε τον μαθητή να τα πάει καλύτερα» (ποσοστό 71,8%) (Πίνακας Π.25).

Πίνακας Π.25 «Ας υποθέσουμε ότι ένας μαθητής σας άρχισε να αποδίδει καλύτερα στο μάθημα απ' ό τι συνήθως. Αυτό συμβαίνει μάλλον:»

		Ειδικότητα					
		Νηπιαγωγός Γενικής Αγωγής		Νηπιαγωγός Ειδικής Αγωγής		Σύνολο	
		Συχνότητα	Ποσοστό	Συχνότητα	Ποσοστό	Συχνότητα	Ποσοστό
Ας υποθέσουμε ότι ένας μαθητής σας άρχισε να αποδίδει καλύτερα στο μάθημα απ' ό τι συνήθως. Αυτό συμβαίνει μάλλον:	επειδή ο μαθητής προσπάθησε περισσότερο να τα πάει καλά στο σχολείο	29	28,2%	30	29,1%	59	28,6%
	επειδή προσπαθήσατε περισσότερο να βοηθήσετε τον μαθητή να τα πάει καλύτερα	74	71,8%	73	70,9%	147	71,4%
	Σύνολο	103	100,0%	103	100,0%	206	100,0%

Στην ερώτηση 36 «*Οι γονείς των παιδιών με ειδικές ανάγκες πρέπει να είναι λιγότερο αυστηροί από τους άλλους γονείς;*» από το σύνολο των 206 Νηπιαγωγών, οι 48 διαφωνούν ριζικά (ποσοστό 23,3%), οι 28 διαφωνούν αρκετά (ποσοστό 13,6%), οι 62 διαφωνούν λίγο (ποσοστό 30,1%), οι 38 συμφωνούν λίγο (ποσοστό 18,4%), οι 22 συμφωνούν αρκετά (ποσοστό 10,7%) και οι 8 συμφωνούν απόλυτα (ποσοστό 3,9%). Από τους Νηπιαγωγούς ειδικής αγωγής, οι 29 διαφωνούν ριζικά (ποσοστό 28,2%), οι 16 διαφωνούν αρκετά (ποσοστό 15,5%), οι 28 διαφωνούν λίγο (ποσοστό 27,2%), οι 21 συμφωνούν λίγο (ποσοστό 20,4%), οι 7 συμφωνούν αρκετά (ποσοστό 6,8%) και οι 2 συμφωνούν απόλυτα (ποσοστό 1,9%). Από τους Νηπιαγωγούς γενικής αγωγής, οι 19 διαφωνούν ριζικά (ποσοστό 18,4%), οι 12 διαφωνούν αρκετά (ποσοστό 11,7%), οι 34 διαφωνούν λίγο (ποσοστό 33,0%), οι 17 συμφωνούν λίγο (ποσοστό 16,5%), οι 15

συμφωνούν αρκετά (ποσοστό 14,6%) και οι 6 συμφωνούν απόλυτα (ποσοστό 5,8%) (Πίνακας Π.26).

Πίνακας Π.26 «Οι γονείς των παιδιών με ειδικές ανάγκες πρέπει να είναι λιγότερο αυστηροί από τους άλλους γονείς;»

		Ειδικότητα					
		Νηπιαγωγός Γενικής Αγωγής		Νηπιαγωγός Ειδικής Αγωγής		Σύνολο	
		Συχνότητα	Ποσοστό	Συχνότητα	Ποσοστό	Συχνότητα	Ποσοστό
Οι γονείς των παιδιών με ειδικές ανάγκες πρέπει να είναι λιγότερο αυστηροί από τους άλλους γονείς;	Διαφωνώ ριζικά	19	18,4%	29	28,2%	48	23,3%
	Διαφωνώ αρκετά	12	11,7%	16	15,5%	28	13,6%
	Διαφωνώ λίγο	34	33,0%	28	27,2%	62	30,1%
	Συμφωνώ λίγο	17	16,5%	21	20,4%	38	18,4%
	Συμφωνώ αρκετά	15	14,6%	7	6,8%	22	10,7%
	Συμφωνώ απόλυτα	6	5,8%	2	1,9%	8	3,9%
	Σύνολο	103	100,0%	103	100,0%	206	100,0%

Στην ερώτηση 37 «*Τα σωματικά ανάπηρα παιδιά είναι εξίσου έξυπνα με τα μη ανάπηρα;*» από το σύνολο των 206 Νηπιαγωγών, οι 3 διαφωνούν ριζικά (ποσοστό 1,5%), ο 1 διαφωνεί αρκετά (ποσοστό 0,5%), οι 15 διαφωνούν λίγο (ποσοστό 7,3%), οι 51 συμφωνούν λίγο (ποσοστό 24,8%), οι 31 συμφωνούν αρκετά (ποσοστό 15,0%) και οι 105 συμφωνούν απόλυτα (ποσοστό 51,0%). Από τους Νηπιαγωγούς ειδικής αγωγής, οι 2 διαφωνούν ριζικά (ποσοστό 1,9%), οι 10 διαφωνούν λίγο (ποσοστό 9,7%), οι 34 συμφωνούν λίγο (ποσοστό 33,0%), οι 14 συμφωνούν αρκετά (ποσοστό 13,6%) και οι 43 συμφωνούν απόλυτα (ποσοστό 41,7%). Από τους Νηπιαγωγούς γενικής αγωγής, ο 1 διαφωνεί ριζικά (ποσοστό 1,0%), ο 1 διαφωνεί αρκετά (ποσοστό 1,0%), οι 5 διαφωνούν λίγο (ποσοστό 4,9%), οι 17 συμφωνούν λίγο (ποσοστό 16,5%), οι 17 συμφωνούν αρκετά (ποσοστό 16,5%) και οι 62 συμφωνούν απόλυτα (ποσοστό 60,2%) (Πίνακας Π.27).

Πίνακας Π.27 «Τα σωματικά ανάπηρα παιδιά είναι εξίσου έξυπνα με τα μη ανάπηρα;»

Τα σωματικά ανάπηρα παιδιά είναι εξίσου έξυπνα με τα		Ειδικότητα					
		Νηπιαγωγός Γενικής Αγωγής		Νηπιαγωγός Ειδικής Αγωγής		Σύνολο	
		Συχνότητα	Ποσοστό	Συχνότητα	Ποσοστό	Συχνότητα	Ποσοστό

μη ανάπηρα;	Διαφωνώ ριζικά	1	1,0%	2	1,9%	3	1,5%
	Διαφωνώ αρκετά	1	1,0%	0	0,0%	1	0,5%
	Διαφωνώ λίγο	5	4,9%	10	9,7%	15	7,3%
	Συμφωνώ λίγο	17	16,5%	34	33,0%	51	24,8%
	Συμφωνώ αρκετά	17	16,5%	14	13,6%	31	15,0%
	Συμφωνώ απόλυτα	62	60,2%	43	41,7%	105	51,0%
	Σύνολο	103	100,0%	103	100,0%	206	100,0%

Στην ερώτηση 38 «*Είναι ευκολότερη η συμβίωση με παιδιά με ειδικές ανάγκες απ' ότι με υγιή;*» από το σύνολο των 206 Νηπιαγωγών, οι 43 διαφωνούν ριζικά (ποσοστό 20,9%), οι 36 διαφωνούν αρκετά (ποσοστό 17,5%), οι 75 διαφωνούν λίγο (ποσοστό 36,4%), οι 32 συμφωνούν λίγο (ποσοστό 15,5%), οι 12 συμφωνούν αρκετά (ποσοστό 5,8%) και οι 8 συμφωνούν απόλυτα (ποσοστό 3,9%). Από τους Νηπιαγωγούς ειδικής αγωγής, οι 22 διαφωνούν ριζικά (ποσοστό 21,4%), οι 8 διαφωνούν αρκετά (ποσοστό 7,8%), οι 38 διαφωνούν λίγο (ποσοστό 36,9%), οι 23 συμφωνούν λίγο (ποσοστό 22,3%), οι 8 συμφωνούν αρκετά (ποσοστό 7,8%) και οι 4 συμφωνούν απόλυτα (ποσοστό 3,9%). Από τους Νηπιαγωγούς γενικής αγωγής, οι διαφωνούν ριζικά (ποσοστό %), οι διαφωνούν αρκετά (ποσοστό %), οι διαφωνούν λίγο (ποσοστό %), οι συμφωνούν λίγο (ποσοστό %), οι συμφωνούν αρκετά (ποσοστό %) και οι συμφωνούν απόλυτα (ποσοστό %) (Πίνακας Π.28).

Πίνακας Π.28 «*Είναι ευκολότερη η συμβίωση με παιδιά με ειδικές ανάγκες απ' ότι με υγιή;*»

	Ειδικότητα						
		Νηπιαγωγός Γενικής Αγωγής		Νηπιαγωγός Ειδικής Αγωγής		Σύνολο	
		Συχνότητα	Ποσοστό	Συχνότητα	Ποσοστό	Συχνότητα	Ποσοστό
Είναι ευκολότερη η συμβίωση με παιδιά με ειδικές ανάγκες απ' ότι με υγιή;	Διαφωνώ ριζικά	21	20,4%	22	21,4%	43	20,9%
	Διαφωνώ αρκετά	28	27,2%	8	7,8%	36	17,5%
	Διαφωνώ λίγο	37	35,9%	38	36,9%	75	36,4%
	Συμφωνώ λίγο	9	8,7%	23	22,3%	32	15,5%
	Συμφωνώ αρκετά	4	3,9%	8	7,8%	12	5,8%
	Συμφωνώ	4	3,9%	4	3,9%	8	3,9%

	απόλυτα						
	Σύνολο	103	100,0%	103	100,0%	206	100,0%

Στην ερώτηση 39 «*Τα περισσότερα παιδιά με ειδικές ανάγκες αισθάνονται λύπη για τον εαυτό του;*» από το σύνολο των 206 Νηπιαγωγών, οι 30 διαφωνούν ριζικά (ποσοστό 14,6%), οι 35 διαφωνούν αρκετά (ποσοστό 17,0%), οι 66 διαφωνούν λίγο (ποσοστό 32,0%), οι 45 συμφωνούν λίγο (ποσοστό 21,8%), οι 14 συμφωνούν αρκετά (ποσοστό 6,8%) και οι 16 συμφωνούν απόλυτα (ποσοστό 7,8%). Από τους Νηπιαγωγούς ειδικής αγωγής, οι 12 διαφωνούν ριζικά (ποσοστό 11,7%), οι 16 διαφωνούν αρκετά (ποσοστό 15,5%), οι 29 διαφωνούν λίγο (ποσοστό 28,2%), οι 29 συμφωνούν λίγο (ποσοστό 28,2%), οι 7 συμφωνούν αρκετά (ποσοστό 6,8%) και οι 10 συμφωνούν απόλυτα (ποσοστό 9,7%). Από τους Νηπιαγωγούς γενικής αγωγής, οι 18 διαφωνούν ριζικά (ποσοστό 17,5%), οι 19 διαφωνούν αρκετά (ποσοστό 18,4%), οι 37 διαφωνούν λίγο (ποσοστό 35,9%), οι 16 συμφωνούν λίγο (ποσοστό 15,5%), οι 7 συμφωνούν αρκετά (ποσοστό 6,8%) και οι 6 συμφωνούν απόλυτα (ποσοστό 5,8%) (Πίνακας Π.29).

Πίνακας Π.29 «*Τα περισσότερα παιδιά με ειδικές ανάγκες αισθάνονται λύπη για τον εαυτό του;*»

		Ειδικότητα					
		Νηπιαγωγός Γενικής Αγωγής		Νηπιαγωγός Ειδικής Αγωγής		Σύνολο	
		Συχνότητα	Ποσοστό	Συχνότητα	Ποσοστό	Συχνότητα	Ποσοστό
Τα περισσότερα παιδιά με ειδικές ανάγκες αισθάνονται λύπη για τον εαυτό του;	Διαφωνώ ριζικά	18	17,5%	12	11,7%	30	14,6%
	Διαφωνώ αρκετά	19	18,4%	16	15,5%	35	17,0%
	Διαφωνώ λίγο	37	35,9%	29	28,2%	66	32,0%
	Συμφωνώ λίγο	16	15,5%	29	28,2%	45	21,8%
	Συμφωνώ αρκετά	7	6,8%	7	6,8%	14	6,8%
	Συμφωνώ απόλυτα	6	5,8%	10	9,7%	16	7,8%
	Σύνολο	103	100,0%	103	100,0%	206	100,0%

Στην ερώτηση 40 «*Τα παιδιά με ειδικές ανάγκες είναι ίδια με τους άλλους ανθρώπους;*» από το σύνολο των 206 Νηπιαγωγών, οι 4 διαφωνούν ριζικά (ποσοστό

1,9%), οι 7 διαφωνούν αρκετά (ποσοστό 3,4%), οι 23 διαφωνούν λίγο (ποσοστό 11,2%), οι 45 συμφωνούν λίγο (ποσοστό 21,8%), οι 41 συμφωνούν αρκετά (ποσοστό 19,9%) και οι 86 συμφωνούν απόλυτα (ποσοστό 41,7%). Από τους Νηπιαγωγούς ειδικής αγωγής, ο 1 διαφωνεί ριζικά (ποσοστό 1,0%), οι 3 διαφωνούν αρκετά (ποσοστό 2,9%), οι 14 διαφωνούν λίγο (ποσοστό 13,6%), οι 24 συμφωνούν λίγο (ποσοστό 23,3%), οι 21 συμφωνούν αρκετά (ποσοστό 20,4%) και οι 40 συμφωνούν απόλυτα (ποσοστό 38,8%). Από τους Νηπιαγωγούς γενικής αγωγής, οι 3 διαφωνούν ριζικά (ποσοστό 2,9%), οι 4 διαφωνούν αρκετά (ποσοστό 3,9%), οι 9 διαφωνούν λίγο (ποσοστό 8,7%), οι 21 συμφωνούν λίγο (ποσοστό 20,4%), οι 20 συμφωνούν αρκετά (ποσοστό 19,4%) και οι 46 συμφωνούν απόλυτα (ποσοστό 44,7%) (Πίνακας Π.30).

Πίνακας Π.30 «Τα παιδιά με ειδικές ανάγκες είναι ίδια με τους άλλους ανθρώπους;»

		Ειδικότητα					
		Νηπιαγωγός Γενικής Αγωγής		Νηπιαγωγός Ειδικής Αγωγής		Σύνολο	
		Συχνότητα	Ποσοστό	Συχνότητα	Ποσοστό	Συχνότητα	Ποσοστό
Τα παιδιά με ειδικές ανάγκες είναι ίδια με τους άλλους ανθρώπους;	Διαφωνώ ριζικά	3	2,9%	1	1,0%	4	1,9%
	Διαφωνώ αρκετά	4	3,9%	3	2,9%	7	3,4%
	Διαφωνώ λίγο	9	8,7%	14	13,6%	23	11,2%
	Συμφωνώ λίγο	21	20,4%	24	23,3%	45	21,8%
	Συμφωνώ αρκετά	20	19,4%	21	20,4%	41	19,9%
	Συμφωνώ απόλυτα	46	44,7%	40	38,8%	86	41,7%
	Σύνολο	103	100,0%	103	100,0%	206	100,0%

Στην ερώτηση 41 «Πρέπει να υπάρχουν ειδικά σχολεία για παιδιά με ειδικές ανάγκες;» από το σύνολο των 206 Νηπιαγωγών, οι 9 διαφωνούν ριζικά (ποσοστό 4,4%), οι 7 διαφωνούν αρκετά (ποσοστό 3,4%), οι 15 διαφωνούν λίγο (ποσοστό 7,3%), οι 70 συμφωνούν λίγο (ποσοστό 34,0%), οι 44 συμφωνούν αρκετά (ποσοστό 21,4%) και οι 61 συμφωνούν απόλυτα (ποσοστό 29,6%). Από τους Νηπιαγωγούς ειδικής αγωγής, οι 2 διαφωνούν ριζικά (ποσοστό 1,9%), οι 4 διαφωνούν αρκετά (ποσοστό 3,9%), οι 9 διαφωνούν λίγο (ποσοστό 8,7%), οι 40 συμφωνούν λίγο (ποσοστό 38,8%), οι 21 συμφωνούν αρκετά (ποσοστό 20,4%) και οι 27 συμφωνούν απόλυτα (ποσοστό 26,2%). Από τους Νηπιαγωγούς γενικής αγωγής, οι 7 διαφωνούν

ριζικά (ποσοστό 6,8%), οι 3 διαφωνούν αρκετά (ποσοστό 2,9%), οι 6 διαφωνούν λίγο (ποσοστό 5,8%), οι 30 συμφωνούν λίγο (ποσοστό 29,1%), οι 23 συμφωνούν αρκετά (ποσοστό 22,3%) και οι 34 συμφωνούν απόλυτα (ποσοστό 33,0%) (Πίνακας Π.31).

Πίνακας Π.31 «Πρέπει να υπάρχουν ειδικά σχολεία για παιδιά με ειδικές ανάγκες;»

		Ειδικότητα					
		Νηπιαγωγός Γενικής Αγωγής		Νηπιαγωγός Ειδικής Αγωγής		Σύνολο	
		Συχνότητα	Ποσοστό	Συχνότητα	Ποσοστό	Συχνότητα	Ποσοστό
Πρέπει να υπάρχουν ειδικά σχολεία για παιδιά με ειδικές ανάγκες;	Διαφωνώ ριζικά	7	6,8%	2	1,9%	9	4,4%
	Διαφωνώ αρκετά	3	2,9%	4	3,9%	7	3,4%
	Διαφωνώ λίγο	6	5,8%	9	8,7%	15	7,3%
	Συμφωνώ λίγο	30	29,1%	40	38,8%	70	34,0%
	Συμφωνώ αρκετά	23	22,3%	21	20,4%	44	21,4%
	Συμφωνώ απόλυτα	34	33,0%	27	26,2%	61	29,6%
	Σύνολο	103	100,0%	103	100,0%	206	100,0%

Στην ερώτηση 42 «*Τα παιδιά με ειδικές ανάγκες πρέπει να μένουν και να εργάζονται σε ειδικές κοινότητες;*» από το σύνολο των 206 Νηπιαγωγών, οι 46 διαφωνούν ριζικά (ποσοστό 22,3%), οι 26 διαφωνούν αρκετά (ποσοστό 12,6%), οι 56 διαφωνούν λίγο (ποσοστό 27,2%), οι 35 συμφωνούν λίγο (ποσοστό 27,2%), οι 29 συμφωνούν αρκετά (ποσοστό 14,1%) και οι 14 συμφωνούν απόλυτα (ποσοστό 6,8%). Από τους Νηπιαγωγούς ειδικής αγωγής, οι 20 διαφωνούν ριζικά (ποσοστό 19,4%), οι 15 διαφωνούν αρκετά (ποσοστό 14,6%), οι 19 διαφωνούν λίγο (ποσοστό 18,4%), οι 22 συμφωνούν λίγο (ποσοστό 21,4%), οι 21 συμφωνούν αρκετά (ποσοστό 20,4%) και οι 6 συμφωνούν απόλυτα (ποσοστό 5,8%). Από τους Νηπιαγωγούς γενικής αγωγής, οι 26 διαφωνούν ριζικά (ποσοστό 25,2%), οι 11 διαφωνούν αρκετά (ποσοστό 10,7%), οι 37 διαφωνούν λίγο (ποσοστό 35,9%), οι 13 συμφωνούν λίγο (ποσοστό 12,6%), οι 8 συμφωνούν αρκετά (ποσοστό 7,8%) και οι 8 συμφωνούν απόλυτα (ποσοστό 7,8%) (Πίνακας Π.32).

Πίνακας Π.32 «Τα παιδιά με ειδικές ανάγκες πρέπει να μένουν και να εργάζονται σε ειδικές κοινότητες;»

		Ειδικότητα					
		Νηπιαγωγός Γενικής Αγωγής		Νηπιαγωγός Ειδικής Αγωγής		Σύνολο	
		Συχνότητα	Ποσοστό	Συχνότητα	Ποσοστό	Συχνότητα	Ποσοστό
Τα παιδιά με ειδικές ανάγκες πρέπει να μένουν και να εργάζονται σε ειδικές κοινότητες;	Διαφωνώ ριζικά	26	25,2%	20	19,4%	46	22,3%
	Διαφωνώ αρκετά	11	10,7%	15	14,6%	26	12,6%
	Διαφωνώ λίγο	37	35,9%	19	18,4%	56	27,2%
	Συμφωνώ λίγο	13	12,6%	22	21,4%	35	17,0%
	Συμφωνώ αρκετά	8	7,8%	21	20,4%	29	14,1%
	Συμφωνώ απόλυτα	8	7,8%	6	5,8%	14	6,8%
	Σύνολο	103	100,0%	103	100,0%	206	100,0%

Στην ερώτηση 43 «*Είναι καθήκον της πολιτείας να φροντίζει παιδιά με ειδικές ανάγκες;*» από το σύνολο των 206 Νηπιαγωγών, οι 5 διαφωνούν ριζικά (ποσοστό 2,4%), ο 1 διαφωνεί αρκετά (ποσοστό 0,5%), οι 2 διαφωνούν λίγο (ποσοστό 1,0%), οι 17 συμφωνούν λίγο (ποσοστό 8,3%), οι 36 συμφωνούν αρκετά (ποσοστό 17,5%) και οι 145 συμφωνούν απόλυτα (ποσοστό 70,4%). Από τους Νηπιαγωγούς ειδικής αγωγής, οι 2 διαφωνούν ριζικά (ποσοστό 1,9%), ο 1 διαφωνεί αρκετά (ποσοστό 1,0%), οι 2 διαφωνούν λίγο (ποσοστό 1,9%), οι 10 συμφωνούν λίγο (ποσοστό 9,7%), οι 26 συμφωνούν αρκετά (ποσοστό 25,2%) και οι 62 συμφωνούν απόλυτα (ποσοστό 60,2%). Από τους Νηπιαγωγούς γενικής αγωγής, οι 3 διαφωνούν ριζικά (ποσοστό 2,9%), οι 7 συμφωνούν λίγο (ποσοστό 6,8%), οι 10 συμφωνούν αρκετά (ποσοστό 9,7%) και οι 83 συμφωνούν απόλυτα (ποσοστό 80,6%) (Πίνακας Π.33).

Πίνακας Π.33 «Είναι καθήκον της πολιτείας να φροντίζει παιδιά με ειδικές ανάγκες;»

		Ειδικότητα					
		Νηπιαγωγός Γενικής Αγωγής		Νηπιαγωγός Ειδικής Αγωγής		Σύνολο	
		Συχνότητα	Ποσοστό	Συχνότητα	Ποσοστό	Συχνότητα	Ποσοστό
Είναι καθήκον της πολιτείας να φροντίζει παιδιά με ειδικές ανάγκες;	Διαφωνώ ριζικά	3	2,9%	2	1,9%	5	2,4%
	Διαφωνώ αρκετά	0	0,0%	1	1,0%	1	0,5%
	Διαφωνώ λίγο	0	0,0%	2	1,9%	2	1,0%
	Συμφωνώ	7	6,8%	10	9,7%	17	8,3%

	λίγο						
	Συμφωνώ αρκετά	10	9,7%	26	25,2%	36	17,5%
	Συμφωνώ απόλυτα	83	80,6%	62	60,2%	145	70,4%
	Σύνολο	103	100,0%	103	100,0%	206	100,0%

Στην ερώτηση 44 «*Τα παιδιά με ειδικές ανάγκες ανησυχούν πολύ για το παραμικρό;*» από το σύνολο των 206 Νηπιαγωγών, οι 17 διαφωνούν ριζικά (ποσοστό 8,3%), οι 22 διαφωνούν αρκετά (ποσοστό 10,7%), οι 53 διαφωνούν λίγο (ποσοστό 25,7%), οι 64 συμφωνούν λίγο (ποσοστό 31,1%), οι 34 συμφωνούν αρκετά (ποσοστό 16,5%) και οι 16 συμφωνούν απόλυτα (ποσοστό 7,8%). Από τους Νηπιαγωγούς ειδικής αγωγής, οι 7 διαφωνούν ριζικά (ποσοστό 6,8%), οι 13 διαφωνούν αρκετά (ποσοστό 12,6%), οι 30 διαφωνούν λίγο (ποσοστό 29,1%), οι 26 συμφωνούν λίγο (ποσοστό 25,2%), οι 20 συμφωνούν αρκετά (ποσοστό 19,4%) και οι 7 συμφωνούν απόλυτα (ποσοστό 6,8%). Από τους Νηπιαγωγούς γενικής αγωγής, οι 10 διαφωνούν ριζικά (ποσοστό 9,7%), οι 9 διαφωνούν αρκετά (ποσοστό 8,7%), οι 23 διαφωνούν λίγο (ποσοστό 22,3%), οι 38 συμφωνούν λίγο (ποσοστό 36,9%), οι 14 συμφωνούν αρκετά (ποσοστό 13,6%) και οι 9 συμφωνούν απόλυτα (ποσοστό 8,7%) (Πίνακας Π.34).

Πίνακας Π.34 «*Τα παιδιά με ειδικές ανάγκες ανησυχούν πολύ για το παραμικρό;*»

		Ειδικότητα					
		Νηπιαγωγός Γενικής Αγωγής		Νηπιαγωγός Ειδικής Αγωγής		Σύνολο	
		Συχνότητα	Ποσοστό	Συχνότητα	Ποσοστό	Συχνότητα	Ποσοστό
Τα παιδιά με ειδικές ανάγκες ανησυχούν πολύ για το παραμικρό;	Διαφωνώ ριζικά	10	9,7%	7	6,8%	17	8,3%
	Διαφωνώ αρκετά	9	8,7%	13	12,6%	22	10,7%
	Διαφωνώ λίγο	23	22,3%	30	29,1%	53	25,7%
	Συμφωνώ λίγο	38	36,9%	26	25,2%	64	31,1%
	Συμφωνώ αρκετά	14	13,6%	20	19,4%	34	16,5%
	Συμφωνώ απόλυτα	9	8,7%	7	6,8%	16	7,8%
	Σύνολο	103	100,0%	103	100,0%	206	100,0%

Στην ερώτηση 45 «*Πρέπει να περιμένουμε από τα παιδιά με ειδικές ανάγκες να έχουν την ίδια απόδοση με τα υγιή;*» από το σύνολο των 206 Νηπιαγωγών, οι 28 διαφωνούν ριζικά (ποσοστό 13,7%), οι 29 διαφωνούν αρκετά (ποσοστό 14,1%), οι 73 διαφωνούν λίγο (ποσοστό 35,6%), οι 42 συμφωνούν λίγο (ποσοστό 20,5%), οι 27 συμφωνούν αρκετά (ποσοστό 13,2%) και οι 6 συμφωνούν απόλυτα (ποσοστό 2,9%). Από τους Νηπιαγωγούς ειδικής αγωγής, οι 11 διαφωνούν ριζικά (ποσοστό 10,8%), οι 12 διαφωνούν αρκετά (ποσοστό 11,8%), οι 35 διαφωνούν λίγο (ποσοστό 34,3%), οι 26 συμφωνούν λίγο (ποσοστό 25,5%), οι 16 συμφωνούν αρκετά (ποσοστό 15,7%) και οι 2 συμφωνούν απόλυτα (ποσοστό 2,0%). Από τους Νηπιαγωγούς γενικής αγωγής, οι 17 διαφωνούν ριζικά (ποσοστό 16,5%), οι 17 διαφωνούν αρκετά (ποσοστό 16,5%), οι 38 διαφωνούν λίγο (ποσοστό 36,9%), οι 16 συμφωνούν λίγο (ποσοστό 15,5%), οι 11 συμφωνούν αρκετά (ποσοστό 10,7%) και οι 4 συμφωνούν απόλυτα (ποσοστό 3,9%) (Πίνακας Π.35).

Πίνακας Π.35 «Πρέπει να περιμένουμε από τα παιδιά με ειδικές ανάγκες να έχουν την ίδια απόδοση με τα υγιή;»

	Ειδικότητα						
		Νηπιαγωγός Γενικής Αγωγής		Νηπιαγωγός Ειδικής Αγωγής		Σύνολο	
		Συχνότητα	Ποσοστό	Συχνότητα	Ποσοστό	Συχνότητα	Ποσοστό
Πρέπει να περιμένουμε από τα παιδιά με ειδικές ανάγκες να έχουν την ίδια απόδοση με τα υγιή;	Διαφωνώ ριζικά	17	16,5%	11	10,8%	28	13,7%
	Διαφωνώ αρκετά	17	16,5%	12	11,8%	29	14,1%
	Διαφωνώ λίγο	38	36,9%	35	34,3%	73	35,6%
	Συμφωνώ λίγο	16	15,5%	26	25,5%	42	20,5%
	Συμφωνώ αρκετά	11	10,7%	16	15,7%	27	13,2%
	Συμφωνώ απόλυτα	4	3,9%	2	2,0%	6	2,9%
	Σύνολο	103	100,0%	103	100,0%	206	100,0%

Στην ερώτηση 46 «*Τα παιδιά με ειδικές ανάγκες μπορεί να είναι εξίσου ευτυχή με τα φυσιολογικά παιδιά;*» από το σύνολο των 206 Νηπιαγωγών, οι 2 διαφωνούν ριζικά (ποσοστό 1,0%), οι 6 διαφωνούν αρκετά (ποσοστό 2,9%), οι 11 διαφωνούν λίγο (ποσοστό 5,3%), οι 32 συμφωνούν λίγο (ποσοστό 15,5%), οι 56 συμφωνούν αρκετά (ποσοστό 27,2%) και οι 99 συμφωνούν απόλυτα (ποσοστό 48,1%). Από τους

Νηπιαγωγούς ειδικής αγωγής, οι 3 διαφωνούν αρκετά (ποσοστό 2,9%), οι 7 διαφωνούν λίγο (ποσοστό 6,8%), οι 18 συμφωνούν λίγο (ποσοστό 17,5%), οι 27 συμφωνούν αρκετά (ποσοστό 26,2%) και οι 48 συμφωνούν απόλυτα (ποσοστό 43,6%). Από τους Νηπιαγωγούς γενικής αγωγής, οι 2 διαφωνούν ριζικά (ποσοστό 1,9%), οι 3 διαφωνούν αρκετά (ποσοστό 2,9%), οι 4 διαφωνούν λίγο (ποσοστό 3,9%), οι 14 συμφωνούν λίγο (ποσοστό 13,6%), οι 29 συμφωνούν αρκετά (ποσοστό 28,2%) και οι 51 συμφωνούν απόλυτα (ποσοστό 49,5%) (Πίνακας Π.36).

Πίνακας Π.36 «Τα παιδιά με ειδικές ανάγκες μπορεί να είναι εξίσου ευτυχή με τα φυσιολογικά παιδιά;»

		Ειδικότητα					
		Νηπιαγωγός Γενικής Αγωγής		Νηπιαγωγός Ειδικής Αγωγής		Σύνολο	
		Συχνότητα	Ποσοστό	Συχνότητα	Ποσοστό	Συχνότητα	Ποσοστό
Τα παιδιά με ειδικές ανάγκες μπορεί να είναι εξίσου ευτυχή με τα φυσιολογικά παιδιά;	Διαφωνώ ριζικά	2	1,9%	0	0,0%	2	1,0%
	Διαφωνώ αρκετά	3	2,9%	3	2,9%	6	2,9%
	Διαφωνώ λίγο	4	3,9%	7	6,8%	11	5,3%
	Συμφωνώ λίγο	14	13,6%	18	17,5%	32	15,5%
	Συμφωνώ αρκετά	29	28,2%	27	26,2%	56	27,2%
	Συμφωνώ απόλυτα	51	49,5%	48	46,6%	99	48,1%
	Σύνολο	103	100,0%	103	100,0%	206	100,0%

Στην ερώτηση 47 «*Η συμβίωση με βαριά ανάπηρα παιδιά είναι δυσκολότερη από παιδιά με μικρότερη αναπηρία;*» από το σύνολο των 206 Νηπιαγωγών, οι 6 διαφωνούν ριζικά (ποσοστό 2,9%), οι 6 διαφωνούν αρκετά (ποσοστό 2,9%), οι 25 διαφωνούν λίγο (ποσοστό 12,1%), οι 60 συμφωνούν λίγο (ποσοστό 29,1%), οι 54 συμφωνούν αρκετά (ποσοστό 26,2%) και οι 55 συμφωνούν απόλυτα (ποσοστό 26,7%). Από τους Νηπιαγωγούς ειδικής αγωγής, οι 4 διαφωνούν ριζικά (ποσοστό 3,9%), οι 4 διαφωνούν αρκετά (ποσοστό 3,9%), οι 17 διαφωνούν λίγο (ποσοστό 16,5%), οι 32 συμφωνούν λίγο (ποσοστό 31,1%), οι 22 συμφωνούν αρκετά (ποσοστό 21,4%) και οι 24 συμφωνούν απόλυτα (ποσοστό 23,3%). Από τους Νηπιαγωγούς γενικής αγωγής, οι 2 διαφωνούν ριζικά (ποσοστό 1,9%), οι 2 διαφωνούν αρκετά (ποσοστό 1,9%), οι 8 διαφωνούν λίγο (ποσοστό 7,8%), οι 28 συμφωνούν λίγο (ποσοστό 27,2%), οι 32

συμφωνούν αρκετά (ποσοστό 31,1%) και οι 31 συμφωνούν απόλυτα (ποσοστό 30,1%) (Πίνακας Π.37).

Πίνακας Π.37 «Η συμβίωση με βαριά ανάπηρα παιδιά είναι δυσκολότερη από παιδιά με μικρότερη αναπηρία;»

	Ειδικότητα						
		Νηπιαγωγός Γενικής Αγωγής		Νηπιαγωγός Ειδικής Αγωγής		Σύνολο	
		Συχνότητα	Ποσοστό	Συχνότητα	Ποσοστό	Συχνότητα	Ποσοστό
Η συμβίωση με βαριά ανάπηρα παιδιά είναι δυσκολότερη από παιδιά με μικρότερη αναπηρία;	Διαφωνώ ριζικά	2	1,9%	4	3,9%	6	2,9%
	Διαφωνώ αρκετά	2	1,9%	4	3,9%	6	2,9%
	Διαφωνώ λίγο	8	7,8%	17	16,5%	25	12,1%
	Συμφωνώ λίγο	28	27,2%	32	31,1%	60	29,1%
	Συμφωνώ αρκετά	32	31,1%	22	21,4%	54	26,2%
	Συμφωνώ απόλυτα	31	30,1%	24	23,3%	55	26,7%
	Σύνολο	103	100,0%	103	100,0%	206	100,0%

Στην ερώτηση 48 «*Μπορεί να είναι σχεδόν αδύνατο να κάνει φυσιολογική ζωή ένα παιδί με ειδικές ανάγκες;*» από το σύνολο των 206 Νηπιαγωγών, οι 32 διαφωνούν ριζικά (ποσοστό 15,5%), οι 30 διαφωνούν αρκετά (ποσοστό 14,6%), οι 56 διαφωνούν λίγο (ποσοστό 27,2%), οι 61 συμφωνούν λίγο (ποσοστό 29,6%), οι 17 συμφωνούν αρκετά (ποσοστό 8,3%) και οι 10 συμφωνούν απόλυτα (ποσοστό 4,9%). Από τους Νηπιαγωγούς ειδικής αγωγής, οι 18 διαφωνούν ριζικά (ποσοστό 17,5%), οι 8 διαφωνούν αρκετά (ποσοστό 7,8%), οι 25 διαφωνούν λίγο (ποσοστό 24,3%), οι 33 συμφωνούν λίγο (ποσοστό 32,0%), οι 12 συμφωνούν αρκετά (ποσοστό 11,7%) και οι 7 συμφωνούν απόλυτα (ποσοστό 6,8%). Από τους Νηπιαγωγούς γενικής αγωγής, οι 14 διαφωνούν ριζικά (ποσοστό 13,6%), οι 22 διαφωνούν αρκετά (ποσοστό 21,4%), οι 31 διαφωνούν λίγο (ποσοστό 30,1%), οι 28 συμφωνούν λίγο (ποσοστό 27,2%), οι 5 συμφωνούν αρκετά (ποσοστό 4,9%) και οι 3 συμφωνούν απόλυτα (ποσοστό 2,9%) (Πίνακας Π.38).

Πίνακας Π.38 «Μπορεί να είναι σχεδόν αδύνατο να κάνει φυσιολογική ζωή ένα παιδί με ειδικές ανάγκες;»

	Ειδικότητα						
		Νηπιαγωγός Γενικής Αγωγής		Νηπιαγωγός Ειδικής Αγωγής		Σύνολο	
		Συχνότητα	Ποσοστό	Συχνότητα	Ποσοστό	Συχνότητα	Ποσοστό
Μπορεί να είναι σχεδόν αδύνατο να κάνει φυσιολογική ζωή ένα παιδί με ειδικές ανάγκες;	Διαφωνώ ριζικά	14	13,6%	18	17,5%	32	15,5%
	Διαφωνώ αρκετά	22	21,4%	8	7,8%	30	14,6%
	Διαφωνώ λίγο	31	30,1%	25	24,3%	56	27,2%
	Συμφωνώ λίγο	28	27,2%	33	32,0%	61	29,6%
	Συμφωνώ αρκετά	5	4,9%	12	11,7%	17	8,3%
	Συμφωνώ απόλυτα	3	2,9%	7	6,8%	10	4,9%
	Σύνολο	103	100,0%	103	100,0%	206	100,0%

Στην ερώτηση 49 «Πρέπει να περιμένει κανείς πολλά από τα παιδιά με ειδικές ανάγκες;» από το σύνολο των 206 Νηπιαγωγών, οι 4 διαφωνούν ριζικά (ποσοστό 1,9%), οι 20 διαφωνούν αρκετά (ποσοστό 9,7%), οι 61 διαφωνούν λίγο (ποσοστό 29,6%), οι 63 συμφωνούν λίγο (ποσοστό 30,6%), οι 41 συμφωνούν αρκετά (ποσοστό 19,9%) και οι 17 συμφωνούν απόλυτα (ποσοστό 8,3%). Από τους Νηπιαγωγούς ειδικής αγωγής, οι 2 διαφωνούν ριζικά (ποσοστό 1,9%), οι 8 διαφωνούν αρκετά (ποσοστό 7,8%), οι 28 διαφωνούν λίγο (ποσοστό 27,2%), οι 32 συμφωνούν λίγο (ποσοστό 31,1%), οι 20 συμφωνούν αρκετά (ποσοστό 19,4%) και οι 13 συμφωνούν απόλυτα (ποσοστό 12,6%). Από τους Νηπιαγωγούς γενικής αγωγής, οι 2 διαφωνούν ριζικά (ποσοστό 1,9%), οι 12 διαφωνούν αρκετά (ποσοστό 11,7%), οι 33 διαφωνούν λίγο (ποσοστό 32,0%), οι 31 συμφωνούν λίγο (ποσοστό 30,1%), οι 21 συμφωνούν αρκετά (ποσοστό 20,4%) και οι 4 συμφωνούν απόλυτα (ποσοστό 3,9%) (Πίνακας Π.39).

Πίνακας Π.39 «Πρέπει να περιμένει κανείς πολλά από τα παιδιά με ειδικές ανάγκες;»

	Ειδικότητα						
		Νηπιαγωγός Γενικής Αγωγής		Νηπιαγωγός Ειδικής Αγωγής		Σύνολο	
		Συχνότητα	Ποσοστό	Συχνότητα	Ποσοστό	Συχνότητα	Ποσοστό
Πρέπει να περιμένει κανείς πολλά από τα παιδιά με ειδικές ανάγκες;	Διαφωνώ ριζικά	2	1,9%	2	1,9%	4	1,9%
	Διαφωνώ	12	11,7%	8	7,8%	20	9,7%

	αρκετά						
	Διαφωνώ λίγο	33	32,0%	28	27,2%	61	29,6%
	Συμφωνώ λίγο	31	30,1%	32	31,1%	63	30,6%
	Συμφωνώ αρκετά	21	20,4%	20	19,4%	41	19,9%
	Συμφωνώ απόλυτα	4	3,9%	13	12,6%	17	8,3%
	Σύνολο	103	100,0%	103	100,0%	206	100,0%

Στην ερώτηση 50 «*Τα παιδιά με ειδικές ανάγκες έχουν την τάση να απομονώνονται;*» από το σύνολο των 206 Νηπιαγωγών, οι 8 διαφωνούν ριζικά (ποσοστό 3,9%), οι 26 διαφωνούν αρκετά (ποσοστό 12,6%), οι 54 διαφωνούν λίγο (ποσοστό 26,2%), οι 69 συμφωνούν λίγο (ποσοστό 33,5%), οι 33 συμφωνούν αρκετά (ποσοστό 16,0%) και οι 16 συμφωνούν απόλυτα (ποσοστό 7,8%). Από τους Νηπιαγωγούς ειδικής αγωγής, οι 15 διαφωνούν αρκετά (ποσοστό 14,6%), οι 24 διαφωνούν λίγο (ποσοστό 23,3%), οι 35 συμφωνούν λίγο (ποσοστό 34,0%), οι 21 συμφωνούν αρκετά (ποσοστό 20,4%) και οι 8 συμφωνούν απόλυτα (ποσοστό 7,8%). Από τους Νηπιαγωγούς γενικής αγωγής, οι 8 διαφωνούν ριζικά (ποσοστό 7,8%), οι 11 διαφωνούν αρκετά (ποσοστό 10,7%), οι 30 διαφωνούν λίγο (ποσοστό 29,1%), οι 34 συμφωνούν λίγο (ποσοστό 33,0%), οι 12 συμφωνούν αρκετά (ποσοστό 11,7%) και οι 8 συμφωνούν απόλυτα (ποσοστό 7,8%) (Πίνακας Π.40).

Πίνακας Π.40 «*Τα παιδιά με ειδικές ανάγκες έχουν την τάση να απομονώνονται;*»

		Ειδικότητα					
		Νηπιαγωγός Γενικής Αγωγής		Νηπιαγωγός Ειδικής Αγωγής		Σύνολο	
		Συχνότητα	Ποσοστό	Συχνότητα	Ποσοστό	Συχνότητα	Ποσοστό
Τα παιδιά με ειδικές ανάγκες έχουν την τάση να απομονώνονται;	Διαφωνώ ριζικά	8	7,8%	0	0,0%	8	3,9%
	Διαφωνώ αρκετά	11	10,7%	15	14,6%	26	12,6%
	Διαφωνώ λίγο	30	29,1%	24	23,3%	54	26,2%
	Συμφωνώ λίγο	34	33,0%	35	34,0%	69	33,5%
	Συμφωνώ αρκετά	12	11,7%	21	20,4%	33	16,0%
	Συμφωνώ απόλυτα	8	7,8%	8	7,8%	16	7,8%
	Σύνολο	103	100,0%	103	100,0%	206	100,0%

Στην ερώτηση 51 «*Τα παιδιά με ειδικές ανάγκες δυσανασχετούν και ταραάζονται πιο εύκολα από τα υγιή;*» από το σύνολο των 206 Νηπιαγωγών, οι 11 διαφωνούν ριζικά (ποσοστό 5,3%), οι 14 διαφωνούν αρκετά (ποσοστό 6,8%), οι 29 διαφωνούν λίγο (ποσοστό 14,1%), οι 88 συμφωνούν λίγο (ποσοστό 42,7%), οι 47 συμφωνούν αρκετά (ποσοστό 22,8%) και οι 17 συμφωνούν απόλυτα (ποσοστό 8,3%). Από τους Νηπιαγωγούς ειδικής αγωγής, οι 5 διαφωνούν ριζικά (ποσοστό 4,9%), οι 8 διαφωνούν αρκετά (ποσοστό 7,8%), οι 12 διαφωνούν λίγο (ποσοστό 11,7%), οι 45 συμφωνούν λίγο (ποσοστό 43,7%), οι 27 συμφωνούν αρκετά (ποσοστό 26,2%) και οι 6 συμφωνούν απόλυτα (ποσοστό 5,8%). Από τους Νηπιαγωγούς γενικής αγωγής, οι 6 διαφωνούν ριζικά (ποσοστό 5,8%), οι 6 διαφωνούν αρκετά (ποσοστό 5,8%), οι 17 διαφωνούν λίγο (ποσοστό 16,5%), οι 43 συμφωνούν λίγο (ποσοστό 41,7%), οι 20 συμφωνούν αρκετά (ποσοστό 19,4%) και οι 11 συμφωνούν απόλυτα (ποσοστό 10,7%) (Πίνακας Π.41).

Πίνακας Π.41 «*Τα παιδιά με ειδικές ανάγκες δυσανασχετούν και ταραάζονται πιο εύκολα από τα υγιή;*»

	Ειδικότητα						
		Νηπιαγωγός Γενικής Αγωγής		Νηπιαγωγός Ειδικής Αγωγής		Σύνολο	
		Συχνότητα	Ποσοστό	Συχνότητα	Ποσοστό	Συχνότητα	Ποσοστό
Τα παιδιά με ειδικές ανάγκες δυσανασχετούν και ταραάζονται πιο εύκολα από τα υγιή;	Διαφωνώ ριζικά	6	5,8%	5	4,9%	11	5,3%
	Διαφωνώ αρκετά	6	5,8%	8	7,8%	14	6,8%
	Διαφωνώ λίγο	17	16,5%	12	11,7%	29	14,1%
	Συμφωνώ λίγο	43	41,7%	45	43,7%	88	42,7%
	Συμφωνώ αρκετά	20	19,4%	27	26,2%	47	22,8%
	Συμφωνώ απόλυτα	11	10,7%	6	5,8%	17	8,3%
	Σύνολο	103	100,0%	103	100,0%	206	100,0%

Στην ερώτηση 52 «*Τα παιδιά με ειδικές ανάγκες μπορούν να έχουν μια φυσιολογική κοινωνική ζωή;*» από το σύνολο των 206 Νηπιαγωγών, οι 2 διαφωνούν ριζικά (ποσοστό 1,0%), οι 5 διαφωνούν αρκετά (ποσοστό 2,4%), οι 15 διαφωνούν λίγο (ποσοστό 7,3%), οι 86 συμφωνούν λίγο (ποσοστό 42,0%), οι 55 συμφωνούν αρκετά (ποσοστό 26,8%) και οι 42 συμφωνούν απόλυτα (ποσοστό 20,5%). Από τους

Νηπιαγωγούς ειδικής αγωγής, ο 1 διαφωνεί ριζικά (ποσοστό 1,0%), ο 1 διαφωνεί αρκετά (ποσοστό 1,0%), οι 9 διαφωνούν λίγο (ποσοστό 8,8%), οι 44 συμφωνούν λίγο (ποσοστό 43,1%), οι 22 συμφωνούν αρκετά (ποσοστό 21,6%) και οι 25 συμφωνούν απόλυτα (ποσοστό 24,5%). Από τους Νηπιαγωγούς γενικής αγωγής, ο 1 διαφωνεί ριζικά (ποσοστό 1,0%), οι 4 διαφωνούν αρκετά (ποσοστό 3,9%), οι 6 διαφωνούν λίγο (ποσοστό 5,8%), οι 42 συμφωνούν λίγο (ποσοστό 40,8%), οι 33 συμφωνούν αρκετά (ποσοστό 32,0%) και οι 17 συμφωνούν απόλυτα (ποσοστό 16,5%) (Πίνακας Π.42).

Πίνακας Π.42 «Τα παιδιά με ειδικές ανάγκες μπορούν να έχουν μια φυσιολογική κοινωνική ζωή;»

		Ειδικότητα					
		Νηπιαγωγός Γενικής Αγωγής		Νηπιαγωγός Ειδικής Αγωγής		Σύνολο	
		Συχνότητα	Ποσοστό	Συχνότητα	Ποσοστό	Συχνότητα	Ποσοστό
Τα παιδιά με ειδικές ανάγκες μπορούν να έχουν μια φυσιολογική κοινωνική ζωή;	Διαφωνώ ριζικά	1	1,0%	1	1,0%	2	1,0%
	Διαφωνώ αρκετά	4	3,9%	1	1,0%	5	2,4%
	Διαφωνώ λίγο	6	5,8%	9	8,8%	15	7,3%
	Συμφωνώ λίγο	42	40,8%	44	43,1%	86	42,0%
	Συμφωνώ αρκετά	33	32,0%	22	21,6%	55	26,8%
	Συμφωνώ απόλυτα	17	16,5%	25	24,5%	42	20,5%
	Σύνολο	103	100,0%	103	100,0%	206	100,0%

Στην ερώτηση 53 «*Τα περισσότερα παιδιά με ειδικές ανάγκες κατέχονται από αισθήματα κατωτερότητας;*» από το σύνολο των 206 Νηπιαγωγών, οι 16 διαφωνούν ριζικά (ποσοστό 7,8%), οι 24 διαφωνούν αρκετά (ποσοστό 11,7%), οι 54 διαφωνούν λίγο (ποσοστό 26,2%), οι 65 συμφωνούν λίγο (ποσοστό 31,6%), οι 35 συμφωνούν αρκετά (ποσοστό 17,0%) και οι 12 συμφωνούν απόλυτα (ποσοστό 5,8%). Από τους Νηπιαγωγούς ειδικής αγωγής, οι 8 διαφωνούν ριζικά (ποσοστό 7,8%), οι 11 διαφωνούν αρκετά (ποσοστό 10,7%), οι 24 διαφωνούν λίγο (ποσοστό 23,3%), οι 33 συμφωνούν λίγο (ποσοστό 32,0%), οι 21 συμφωνούν αρκετά (ποσοστό 20,4%) και οι 6 συμφωνούν απόλυτα (ποσοστό 5,8%). Από τους Νηπιαγωγούς γενικής αγωγής, οι 8 διαφωνούν ριζικά (ποσοστό 7,8%), οι 13 διαφωνούν αρκετά (ποσοστό 12,6%), οι 30 διαφωνούν λίγο (ποσοστό 29,1%), οι 32 συμφωνούν λίγο (ποσοστό 31,1%), οι 14

συμφωνούν αρκετά (ποσοστό 13,6%) και οι 6 συμφωνούν απόλυτα (ποσοστό 5,8%) (Πίνακας Π.43).

Πίνακας Π.43 «Τα περισσότερα παιδιά με ειδικές ανάγκες κατέχονται από αισθήματα κατωτερότητας;»

	Ειδικότητα						
		Νηπιαγωγός Γενικής Αγωγής		Νηπιαγωγός Ειδικής Αγωγής		Σύνολο	
		Συχνότητα	Ποσοστό	Συχνότητα	Ποσοστό	Συχνότητα	Ποσοστό
Τα περισσότερα παιδιά με ειδικές ανάγκες κατέχονται από αισθήματα κατωτερότητας;	Διαφωνώ ριζικά	8	7,8%	8	7,8%	16	7,8%
	Διαφωνώ αρκετά	13	12,6%	11	10,7%	24	11,7%
	Διαφωνώ λίγο	30	29,1%	24	23,3%	54	26,2%
	Συμφωνώ λίγο	32	31,1%	33	32,0%	65	31,6%
	Συμφωνώ αρκετά	14	13,6%	21	20,4%	35	17,0%
	Συμφωνώ απόλυτα	6	5,8%	6	5,8%	12	5,8%
	Σύνολο	103	100,0%	103	100,0%	206	100,0%

Στην ερώτηση 54 «Όταν συναναστρέφεται κανείς παιδιά με ειδικές ανάγκες πρέπει να προσέχει τι λέει;» από το σύνολο των 206 Νηπιαγωγών, οι 10 διαφωνούν ριζικά (ποσοστό 4,9%), οι 25 διαφωνούν αρκετά (ποσοστό 12,1%), οι 41 διαφωνούν λίγο (ποσοστό 19,9%), οι 55 συμφωνούν λίγο (ποσοστό 26,7%), οι 48 συμφωνούν αρκετά (ποσοστό 23,3%) και οι 27 συμφωνούν απόλυτα (ποσοστό 13,1%). Από τους Νηπιαγωγούς ειδικής αγωγής, οι 3 διαφωνούν ριζικά (ποσοστό 2,9%), οι 11 διαφωνούν αρκετά (ποσοστό 10,7%), οι 25 διαφωνούν λίγο (ποσοστό 24,3%), οι 18 συμφωνούν λίγο (ποσοστό 17,5%), οι 32 συμφωνούν αρκετά (ποσοστό 31,1%) και οι 14 συμφωνούν απόλυτα (ποσοστό 13,6%). Από τους Νηπιαγωγούς γενικής αγωγής, οι 7 διαφωνούν ριζικά (ποσοστό 6,8%), οι 14 διαφωνούν αρκετά (ποσοστό 13,6%), οι 16 διαφωνούν λίγο (ποσοστό 15,5%), οι 37 συμφωνούν λίγο (ποσοστό 35,9%), οι 16 συμφωνούν αρκετά (ποσοστό 15,5%) και οι 13 συμφωνούν απόλυτα (ποσοστό 12,6%) (Πίνακας Π.44).

Πίνακας Π.44 «Όταν συναναστρέφεται κανείς παιδιά με ειδικές ανάγκες πρέπει να προσέχει τι λέει;»

		Ειδικότητα					
		Νηπιαγωγός Γενικής Αγωγής		Νηπιαγωγός Ειδικής Αγωγής		Σύνολο	
		Συχνότητα	Ποσοστό	Συχνότητα	Ποσοστό	Συχνότητα	Ποσοστό
Όταν συναναστρέφεται κανείς παιδιά με ειδικές ανάγκες πρέπει να προσέχει τι λέει;	Διαφωνώ ριζικά	7	6,8%	3	2,9%	10	4,9%
	Διαφωνώ αρκετά	14	13,6%	11	10,7%	25	12,1%
	Διαφωνώ λίγο	16	15,5%	25	24,3%	41	19,9%
	Συμφωνώ λίγο	37	35,9%	18	17,5%	55	26,7%
	Συμφωνώ αρκετά	16	15,5%	32	31,1%	48	23,3%
	Συμφωνώ απόλυτα	13	12,6%	14	13,6%	27	13,1%
	Σύνολο	103	100,0%	103	100,0%	206	100,0%

Στην ερώτηση 55 «*Τα παιδιά με ειδικές ανάγκες είναι ευερέθιστα;*» από το σύνολο των 206 Νηπιαγωγών, οι 8 διαφωνούν ριζικά (ποσοστό 3,9%), οι 18 διαφωνούν αρκετά (ποσοστό 8,7%), οι 44 διαφωνούν λίγο (ποσοστό 21,4%), οι 84 συμφωνούν λίγο (ποσοστό 40,8%), οι 31 συμφωνούν αρκετά (ποσοστό 15,0%) και οι 21 συμφωνούν απόλυτα (ποσοστό 10,2%). Από τους Νηπιαγωγούς ειδικής αγωγής, ο 1 διαφωνεί ριζικά (ποσοστό 1,0%), οι 10 διαφωνούν αρκετά (ποσοστό 9,7%), οι 21 διαφωνούν λίγο (ποσοστό 20,4%), οι 36 συμφωνούν λίγο (ποσοστό 35,0%), οι 22 συμφωνούν αρκετά (ποσοστό 21,4%) και οι 13 συμφωνούν απόλυτα (ποσοστό 12,6%). Από τους Νηπιαγωγούς γενικής αγωγής, οι 7 διαφωνούν ριζικά (ποσοστό 6,8%), οι 8 διαφωνούν αρκετά (ποσοστό 7,8%), οι 23 διαφωνούν λίγο (ποσοστό 22,3%), οι 48 συμφωνούν λίγο (ποσοστό 46,6%), οι 9 συμφωνούν αρκετά (ποσοστό 8,7%) και οι 8 συμφωνούν απόλυτα (ποσοστό 7,8%) (Πίνακας Π.45).

Πίνακας Π.45 «Τα παιδιά με ειδικές ανάγκες είναι ευερέθιστα;»

		Ειδικότητα					
		Νηπιαγωγός Γενικής Αγωγής		Νηπιαγωγός Ειδικής Αγωγής		Σύνολο	
		Συχνότητα	Ποσοστό	Συχνότητα	Ποσοστό	Συχνότητα	Ποσοστό
Τα παιδιά με ειδικές ανάγκες είναι ευερέθιστα;	Διαφωνώ ριζικά	7	6,8%	1	1,0%	8	3,9%
	Διαφωνώ αρκετά	8	7,8%	10	9,7%	18	8,7%
	Διαφωνώ	23	22,3%	21	20,4%	44	21,4%

	λίγο						
	Συμφωνώ λίγο	48	46,6%	36	35,0%	84	40,8%
	Συμφωνώ αρκετά	9	8,7%	22	21,4%	31	15,0%
	Συμφωνώ απόλυτα	8	7,8%	13	12,6%	21	10,2%
	Σύνολο	103	100,0%	103	100,0%	206	100,0%

Στην ερώτηση 56 «Χρησιμοποιείς διαφορετικές στρατηγικές αξιολόγησης;» από το σύνολο των 206 Νηπιαγωγών, οι 4 απάντησαν ότι δεν τους χαρακτηρίζει καθόλου (ποσοστό 1,9%), οι 7 απάντησαν ότι δεν τους χαρακτηρίζει αρκετά (ποσοστό 3,4%), οι 63 απάντησαν ότι δεν τους χαρακτηρίζει λίγο (ποσοστό 30,6%), οι 76 απάντησαν ότι τους χαρακτηρίζει λίγο (ποσοστό 36,9%) και οι 56 απάντησαν ότι τους χαρακτηρίζει αρκετά (ποσοστό 27,2%). Από τους Νηπιαγωγούς ειδικής αγωγής, ο 1 απάντησε ότι δεν τον χαρακτηρίζει καθόλου (ποσοστό 1,0%), οι 2 απάντησαν ότι δεν τους χαρακτηρίζει αρκετά (ποσοστό 1,9%), οι 32 απάντησαν ότι δεν τους χαρακτηρίζει λίγο (ποσοστό 31,1%), οι 35 απάντησαν ότι τους χαρακτηρίζει λίγο (ποσοστό 34,0%) και οι 33 απάντησαν ότι τους χαρακτηρίζει αρκετά (ποσοστό 32,0%). Από τους Νηπιαγωγούς γενικής αγωγής, οι 3 απάντησαν ότι δεν τους χαρακτηρίζει καθόλου (ποσοστό 2,9%), οι 5 απάντησαν ότι δεν τους χαρακτηρίζει αρκετά (ποσοστό 4,9%), οι 31 απάντησαν ότι δεν τους χαρακτηρίζει λίγο (ποσοστό 30,1%), οι 41 απάντησαν ότι τους χαρακτηρίζει λίγο (ποσοστό 39,8%) και οι 23 απάντησαν ότι τους χαρακτηρίζει αρκετά (ποσοστό 22,3%) (Πίνακας Π.46).

Πίνακας Π.46 «Χρησιμοποιείς διαφορετικές στρατηγικές αξιολόγησης;»

		Ειδικότητα					
		Νηπιαγωγός Γενικής Αγωγής		Νηπιαγωγός Ειδικής Αγωγής		Σύνολο	
		Συχνότητα	Ποσοστό	Συχνότητα	Ποσοστό	Συχνότητα	Ποσοστό
Χρησιμοποιείς διαφορετικές στρατηγικές αξιολόγησης;	Δε με χαρακτηρίζει καθόλου	3	2,9%	1	1,0%	4	1,9%
	Δε με χαρακτηρίζει αρκετά	5	4,9%	2	1,9%	7	3,4%
	Δε με χαρακτηρίζει λίγο	31	30,1%	32	31,1%	63	30,6%
	Με χαρακτηρίζει λίγο	41	39,8%	35	34,0%	76	36,9%

	Με χαρακτηρίζει αρκετά	23	22,3%	33	32,0%	56	27,2%
	Με χαρακτηρίζει απόλυτα	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%
	Σύνολο	103	100,0%	103	100,0%	206	100,0%

Στην ερώτηση 57 «Δίνεις εναλλακτικές ερμηνείες ή παραδείγματα στους μαθητές που δυσκολεύονται να κατανοήσουν κάποιες έννοιες;» από το σύνολο των 206 Νηπιαγωγών, οι 2 απάντησαν ότι δεν τους χαρακτηρίζει αρκετά (ποσοστό 1,0%), οι 28 απάντησαν ότι δεν τους χαρακτηρίζει λίγο (ποσοστό 13,6%), οι 77 απάντησαν ότι τους χαρακτηρίζει λίγο (ποσοστό 37,4%) και οι 99 απάντησαν ότι τους χαρακτηρίζει αρκετά (ποσοστό 48,1%). Από τους Νηπιαγωγούς ειδικής αγωγής, οι 2 απάντησαν ότι δεν τους χαρακτηρίζει αρκετά (ποσοστό 1,9%), οι 15 απάντησαν ότι δεν τους χαρακτηρίζει λίγο (ποσοστό 14,6%), οι 30 απάντησαν ότι τους χαρακτηρίζει λίγο (ποσοστό 29,1%) και οι 56 απάντησαν ότι τους χαρακτηρίζει αρκετά (ποσοστό 54,4%). Από τους Νηπιαγωγούς γενικής αγωγής, οι 13 απάντησαν ότι δεν τους χαρακτηρίζει λίγο (ποσοστό 12,6%), οι 47 απάντησαν ότι τους χαρακτηρίζει λίγο (ποσοστό 45,6%) και οι 43 απάντησαν ότι τους χαρακτηρίζει αρκετά (ποσοστό 41,7%) (Πίνακας Π.47).

Πίνακας Π.47 «Δίνεις εναλλακτικές ερμηνείες ή παραδείγματα στους μαθητές που δυσκολεύονται να κατανοήσουν κάποιες έννοιες;»

		Ειδικότητα					
		Νηπιαγωγός Γενικής Αγωγής		Νηπιαγωγός Ειδικής Αγωγής		Σύνολο	
		Συχνότητα	Ποσοστό	Συχνότητα	Ποσοστό	Συχνότητα	Ποσοστό
Δίνεις εναλλακτικές ερμηνείες ή παραδείγματα στους μαθητές που δυσκολεύονται να κατανοήσουν κάποιες έννοιες;	Δε με χαρακτηρίζει καθόλου	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%
	Δε με χαρακτηρίζει αρκετά	0	0,0%	2	1,9%	2	1,0%
	Δε με χαρακτηρίζει λίγο	13	12,6%	15	14,6%	28	13,6%
	Με χαρακτηρίζει λίγο	47	45,6%	30	29,1%	77	37,4%
	Με χαρακτηρίζει αρκετά	43	41,7%	56	54,4%	99	48,1%
	Με	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%

	χαρακτηρίζει απόλυτα						
	Σύνολο	103	100,0%	103	100,0%	206	100,0%

Στην ερώτηση 58 «Σχεδιάζεις εύστοχες ερωτήσεις για τους μαθητές σου;» από το σύνολο των 206 Νηπιαγωγών, ο 1 απάντησε ότι δεν τον χαρακτηρίζει αρκετά (ποσοστό 0,5%), οι 32 απάντησαν ότι δεν τους χαρακτηρίζει λίγο (ποσοστό 15,5%), οι 107 απάντησαν ότι τους χαρακτηρίζει λίγο (ποσοστό 51,9%) και οι 66 απάντησαν ότι τους χαρακτηρίζει αρκετά (ποσοστό 32,0%). Από τους Νηπιαγωγούς ειδικής αγωγής, οι 18 απάντησαν ότι δεν τους χαρακτηρίζει λίγο (ποσοστό 17,5%), οι 52 απάντησαν ότι τους χαρακτηρίζει λίγο (ποσοστό 50,5%) και οι 33 απάντησαν ότι τους χαρακτηρίζει αρκετά (ποσοστό 32,0%). Από τους Νηπιαγωγούς γενικής αγωγής, ο 1 απάντησε ότι δεν τον χαρακτηρίζει αρκετά (ποσοστό 1,0%), οι 14 απάντησαν ότι δεν τους χαρακτηρίζει λίγο (ποσοστό 13,6%), οι 55 απάντησαν ότι τους χαρακτηρίζει λίγο (ποσοστό 53,4%) και οι 33 απάντησαν ότι τους χαρακτηρίζει αρκετά (ποσοστό 32,0%) (Πίνακας Π.48).

Πίνακας Π.48 «Σχεδιάζεις εύστοχες ερωτήσεις για τους μαθητές σου;»

		Ειδικότητα					
		Νηπιαγωγός Γενικής Αγωγής		Νηπιαγωγός Ειδικής Αγωγής		Σύνολο	
		Συχνότητα	Ποσοστό	Συχνότητα	Ποσοστό	Συχνότητα	Ποσοστό
Σχεδιάζεις εύστοχες ερωτήσεις για τους μαθητές σου;	Δε με χαρακτηρίζει καθόλου	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%
	Δε με χαρακτηρίζει αρκετά	1	1,0%	0	0,0%	1	0,5%
	Δε με χαρακτηρίζει λίγο	14	13,6%	18	17,5%	32	15,5%
	Με χαρακτηρίζει λίγο	55	53,4%	52	50,5%	107	51,9%
	Με χαρακτηρίζει αρκετά	33	32,0%	33	32,0%	66	32,0%
	Με χαρακτηρίζει απόλυτα	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%
	Σύνολο	103	100,0%	103	100,0%	206	100,0%

Στην ερώτηση 59 «*Εφαρμόζεις εναλλακτικές στρατηγικές διδασκαλίας στην τάξη σου;*» από το σύνολο των 206 Νηπιαγωγών, οι 4 απάντησαν ότι δεν τους χαρακτηρίζει αρκετά (ποσοστό 1,9%), οι 36 απάντησαν ότι δεν τους χαρακτηρίζει λίγο (ποσοστό 17,5%), οι 99 απάντησαν ότι τους χαρακτηρίζει λίγο (ποσοστό 48,1%) και οι 67 απάντησαν ότι τους χαρακτηρίζει αρκετά (ποσοστό 32,5%). Από τους Νηπιαγωγούς ειδικής αγωγής, ο 1 απάντησε ότι δεν τον χαρακτηρίζει αρκετά (ποσοστό 1,0%), οι 20 απάντησαν ότι δεν τους χαρακτηρίζει λίγο (ποσοστό 19,4%), οι 45 απάντησαν ότι τους χαρακτηρίζει λίγο (ποσοστό 43,7%) και οι 37 απάντησαν ότι τους χαρακτηρίζει αρκετά (ποσοστό 35,9%). Από τους Νηπιαγωγούς γενικής αγωγής, οι 3 απάντησαν ότι δεν τους χαρακτηρίζει αρκετά (ποσοστό 2,9%), οι 16 απάντησαν ότι δεν τους χαρακτηρίζει λίγο (ποσοστό 15,5%), οι 54 απάντησαν ότι τους χαρακτηρίζει λίγο (ποσοστό 52,4%) και οι 30 απάντησαν ότι τους χαρακτηρίζει αρκετά (ποσοστό 29,1%) (Πίνακας Π.49).

Πίνακας Π.49 «Εφαρμόζεις εναλλακτικές στρατηγικές διδασκαλίας στην τάξη σου;»

	Ειδικότητα						
		Νηπιαγωγός Γενικής Αγωγής		Νηπιαγωγός Ειδικής Αγωγής		Σύνολο	
		Συχνότητα	Ποσοστό	Συχνότητα	Ποσοστό	Συχνότητα	Ποσοστό
Εφαρμόζεις εναλλακτικές στρατηγικές διδασκαλίας στην τάξη σου;	Δε με χαρακτηρίζει καθόλου	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%
	Δε με χαρακτηρίζει αρκετά	3	2,9%	1	1,0%	4	1,9%
	Δε με χαρακτηρίζει λίγο	16	15,5%	20	19,4%	36	17,5%
	Με χαρακτηρίζει λίγο	54	52,4%	45	43,7%	99	48,1%
	Με χαρακτηρίζει αρκετά	30	29,1%	37	35,9%	67	32,5%
	Με χαρακτηρίζει απόλυτα	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%
	Σύνολο	103	100,0%	103	100,0%	206	100,0%

Στην ερώτηση 60 «*Ανταποκρίνεσαι σε δύσκολες ερωτήσεις των μαθητών σου;*» από το σύνολο των 206 Νηπιαγωγών, οι 2 απάντησαν ότι δεν τους χαρακτηρίζει καθόλου (ποσοστό 1,0%), οι 5 απάντησαν ότι δεν τους χαρακτηρίζει αρκετά

(ποσοστό 2,4%), οι 32 απάντησαν ότι δεν τους χαρακτηρίζει λίγο (ποσοστό 15,5%), οι 113 απάντησαν ότι τους χαρακτηρίζει λίγο (ποσοστό 54,9%) και οι 54 απάντησαν ότι τους χαρακτηρίζει αρκετά (ποσοστό 26,2%). Από τους Νηπιαγωγούς ειδικής αγωγής, ο 1 απάντησε ότι δεν τον χαρακτηρίζει καθόλου (ποσοστό 1,0%), οι 2 απάντησαν ότι δεν τους χαρακτηρίζει αρκετά (ποσοστό 1,9%), οι 19 απάντησαν ότι δεν τους χαρακτηρίζει λίγο (ποσοστό 18,4%), οι 60 απάντησαν ότι τους χαρακτηρίζει λίγο (ποσοστό 58,3%) και οι 21 απάντησαν ότι τους χαρακτηρίζει αρκετά (ποσοστό 20,4%). Από τους Νηπιαγωγούς γενικής αγωγής, ο 1 απάντησε ότι δεν τον χαρακτηρίζει καθόλου (ποσοστό 1,0%), οι 3 απάντησαν ότι δεν τους χαρακτηρίζει αρκετά (ποσοστό 2,9%), οι 13 απάντησαν ότι δεν τους χαρακτηρίζει λίγο (ποσοστό 12,6%), οι 53 απάντησαν ότι τους χαρακτηρίζει λίγο (ποσοστό 51,5%) και οι 33 απάντησαν ότι τους χαρακτηρίζει αρκετά (ποσοστό 32,0%) (Πίνακας Π.50).

Πίνακας Π.50 «Ανταποκρίνεσαι σε δύσκολες ερωτήσεις των μαθητών σου;»

		Ειδικότητα				Σύνολο	
		Νηπιαγωγός Γενικής Αγωγής		Νηπιαγωγός Ειδικής Αγωγής		Συχνότητα	Ποσοστό
		Συχνότητα	Ποσοστό	Συχνότητα	Ποσοστό		
Ανταποκρίνεσαι σε δύσκολες ερωτήσεις των μαθητών σου;	Δε με χαρακτηρίζει καθόλου	1	1,0%	1	1,0%	2	1,0%
	Δε με χαρακτηρίζει αρκετά	3	2,9%	2	1,9%	5	2,4%
	Δε με χαρακτηρίζει λίγο	13	12,6%	19	18,4%	32	15,5%
	Με χαρακτηρίζει λίγο	53	51,5%	60	58,3%	113	54,9%
	Με χαρακτηρίζει αρκετά	33	32,0%	21	20,4%	54	26,2%
	Με χαρακτηρίζει απόλυτα	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%
	Σύνολο	103	100,0%	103	100,0%	206	100,0%

Στην ερώτηση 61 «*Προσαρμόζεις τη διδασκαλία σου ανάλογα με το επίπεδο του κάθε μαθητή χωριστά;*» από το σύνολο των 206 Νηπιαγωγών, οι 2 απάντησαν ότι δεν τους χαρακτηρίζει αρκετά (ποσοστό 1,0%), οι 48 απάντησαν ότι δεν τους χαρακτηρίζει λίγο (ποσοστό 23,3%), οι 85 απάντησαν ότι τους χαρακτηρίζει λίγο

(ποσοστό 41,3%) και οι 71 απάντησαν ότι τους χαρακτηρίζει αρκετά (ποσοστό 34,5%). Από τους Νηπιαγωγούς ειδικής αγωγής, ο 1 απάντησε ότι δεν τον χαρακτηρίζει αρκετά (ποσοστό 1,0%), οι 22 απάντησαν ότι δεν τους χαρακτηρίζει λίγο (ποσοστό 21,4%), οι 36 απάντησαν ότι τους χαρακτηρίζει λίγο (ποσοστό 35,0%) και οι 44 απάντησαν ότι τους χαρακτηρίζει αρκετά (ποσοστό 42,7%). Από τους Νηπιαγωγούς γενικής αγωγής, ο 1 απάντησε ότι δεν τον χαρακτηρίζει αρκετά (ποσοστό 1,0%), οι 26 απάντησαν ότι δεν τους χαρακτηρίζει λίγο (ποσοστό 25,2%), οι 49 απάντησαν ότι τους χαρακτηρίζει λίγο (ποσοστό 47,6%) και οι 27 απάντησαν ότι τους χαρακτηρίζει αρκετά (ποσοστό 26,2%) (Πίνακας Π.51).

Πίνακας Π.51 «Προσαρμόζεις τη διδασκαλία σου ανάλογα με το επίπεδο του κάθε μαθητή χωριστά;»

		Ειδικότητα				Σύνολο	
		Νηπιαγωγός Γενικής Αγωγής		Νηπιαγωγός Ειδικής Αγωγής		Συχνότητα	Ποσοστό
		Συχνότητα	Ποσοστό	Συχνότητα	Ποσοστό		
Προσαρμόζεις τη διδασκαλία σου ανάλογα με το επίπεδο του κάθε μαθητή χωριστά;	Δε με χαρακτηρίζει καθόλου	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%
	Δε με χαρακτηρίζει αρκετά	1	1,0%	1	1,0%	2	1,0%
	Δε με χαρακτηρίζει λίγο	26	25,2%	22	21,4%	48	23,3%
	Με χαρακτηρίζει λίγο	49	47,6%	36	35,0%	85	41,3%
	Με χαρακτηρίζει αρκετά	27	26,2%	44	42,7%	71	34,5%
	Με χαρακτηρίζει απόλυτα	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%
	Σύνολο	103	100,0%	103	100,0%	206	100,0%

Στην ερώτηση 62 «Εκτιμάς αν οι μαθητές σου κατανοούν το μάθημα που τους διδάσκεις;» από το σύνολο των 206 Νηπιαγωγών, οι 4 απάντησαν ότι δεν τους χαρακτηρίζει αρκετά (ποσοστό 1,9%), οι 37 απάντησαν ότι δεν τους χαρακτηρίζει λίγο (ποσοστό 18,0%), οι 85 απάντησαν ότι τους χαρακτηρίζει λίγο (ποσοστό 41,3%) και οι 80 απάντησαν ότι τους χαρακτηρίζει αρκετά (ποσοστό 38,8%). Από τους Νηπιαγωγούς ειδικής αγωγής, οι 4 απάντησαν ότι δεν τους χαρακτηρίζει αρκετά

(ποσοστό 3,9%), οι 26 απάντησαν ότι δεν τους χαρακτηρίζει λίγο (ποσοστό 25,2%), οι 29 απάντησαν ότι τους χαρακτηρίζει λίγο (ποσοστό 28,2%) και οι 44 απάντησαν ότι τους χαρακτηρίζει αρκετά (ποσοστό 42,7%). Από τους Νηπιαγωγούς γενικής αγωγής, οι 11 απάντησαν ότι δεν τους χαρακτηρίζει λίγο (ποσοστό 10,7%) και οι 56 απάντησαν ότι τους χαρακτηρίζει λίγο (ποσοστό 54,4%) και οι 36 απάντησαν ότι τους χαρακτηρίζει αρκετά (ποσοστό 35,0%) (Πίνακας Π.52).

Πίνακας Π.52 «Εκτιμάς αν οι μαθητές σου κατανοούν το μάθημα που τους διδάσκεις;»

	Ειδικότητα						
		Νηπιαγωγός Γενικής Αγωγής		Νηπιαγωγός Ειδικής Αγωγής		Σύνολο	
		Συχνότητα	Ποσοστό	Συχνότητα	Ποσοστό	Συχνότητα	Ποσοστό
Εκτιμάς αν οι μαθητές σου κατανοούν το μάθημα που τους διδάσκεις;	Δε με χαρακτηρίζει καθόλου	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%
	Δε με χαρακτηρίζει αρκετά	0	0,0%	4	3,9%	4	1,9%
	Δε με χαρακτηρίζει λίγο	11	10,7%	26	25,2%	37	18,0%
	Με χαρακτηρίζει λίγο	56	54,4%	29	28,2%	85	41,3%
	Με χαρακτηρίζει αρκετά	36	35,0%	44	42,7%	80	38,8%
	Με χαρακτηρίζει απόλυτα	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%
	Σύνολο	103	100,0%	103	100,0%	206	100,0%

Στην ερώτηση 63 «*Εφαρμόζεις κατάλληλες δραστηριότητες για ιδιαίτερα ικανούς μαθητές;*» από το σύνολο των 206 Νηπιαγωγών, ο 1 απάντησε ότι δεν τον χαρακτηρίζει καθόλου (ποσοστό 0,5%), οι 6 απάντησαν ότι δεν τους χαρακτηρίζει αρκετά (ποσοστό 2,9%), οι 43 απάντησαν ότι δεν τους χαρακτηρίζει λίγο (ποσοστό 20,9%), οι 93 απάντησαν ότι τους χαρακτηρίζει λίγο (ποσοστό 45,1%) και οι 63 απάντησαν ότι τους χαρακτηρίζει αρκετά (ποσοστό 30,6%). Από τους Νηπιαγωγούς ειδικής αγωγής, ο 1 απάντησε ότι δεν τον χαρακτηρίζει καθόλου (ποσοστό 1,0%), οι 2 απάντησαν ότι δεν τους χαρακτηρίζει αρκετά (ποσοστό 1,9%), οι 21 απάντησαν ότι δεν τους χαρακτηρίζει λίγο (ποσοστό 20,4%), οι 44 απάντησαν ότι τους χαρακτηρίζει λίγο (ποσοστό 42,7%) και οι 35 απάντησαν ότι τους χαρακτηρίζει αρκετά (ποσοστό

34,0%). Από τους Νηπιαγωγούς γενικής αγωγής, οι 4 απάντησαν ότι δεν τους χαρακτηρίζει αρκετά (ποσοστό 3,9%), οι 22 απάντησαν ότι δεν τους χαρακτηρίζει λίγο (ποσοστό 21,4%), οι 49 απάντησαν ότι τους χαρακτηρίζει λίγο (ποσοστό 47,6%) και οι 28 απάντησαν ότι τους χαρακτηρίζει αρκετά (ποσοστό 27,2%) (Πίνακας Π.53).

Πίνακας Π.53 «Εφαρμοζεις κατάλληλες δραστηριότητες για ιδιαίτερα ικανούς μαθητές;»

	Ειδικότητα						
		Νηπιαγωγός Γενικής Αγωγής		Νηπιαγωγός Ειδικής Αγωγής		Σύνολο	
		Συχνότητα	Ποσοστό	Συχνότητα	Ποσοστό	Συχνότητα	Ποσοστό
Εφαρμοζεις κατάλληλες δραστηριότητες για ιδιαίτερα ικανούς μαθητές;	Δε με χαρακτηρίζει καθόλου	0	0,0%	1	1,0%	1	0,5%
	Δε με χαρακτηρίζει αρκετά	4	3,9%	2	1,9%	6	2,9%
	Δε με χαρακτηρίζει λίγο	22	21,4%	21	20,4%	43	20,9%
	Με χαρακτηρίζει λίγο	49	47,6%	44	42,7%	93	45,1%
	Με χαρακτηρίζει αρκετά	28	27,2%	35	34,0%	63	30,6%
	Με χαρακτηρίζει απόλυτα	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%
	Σύνολο	103	100,0%	103	100,0%	206	100,0%

Στην ερώτηση 64 «*Ελέγχεις τη διασπαστική συμπεριφορά των μαθητών σου (π.χ. υπερδραστηριότητα, παρεμπόδιση συμμαθητών, κλπ);*» από το σύνολο των 206 Νηπιαγωγών, ο 1 απάντησε ότι δεν τον χαρακτηρίζει καθόλου (ποσοστό 0,5%), οι 9 απάντησαν ότι δεν τους χαρακτηρίζει αρκετά (ποσοστό 4,4%), οι 44 απάντησαν ότι δεν τους χαρακτηρίζει λίγο (ποσοστό 21,4%), οι 90 απάντησαν ότι τους χαρακτηρίζει λίγο (ποσοστό 43,7%) και οι 62 απάντησαν ότι τους χαρακτηρίζει αρκετά (ποσοστό 30,1%). Από τους Νηπιαγωγούς ειδικής αγωγής, ο 1 απάντησε ότι δεν τον χαρακτηρίζει καθόλου (ποσοστό 1,0%), οι 3 απάντησαν ότι δεν τους χαρακτηρίζει αρκετά (ποσοστό 2,9%), οι 19 απάντησαν ότι δεν τους χαρακτηρίζει λίγο (ποσοστό 18,4%), οι 45 απάντησαν ότι τους χαρακτηρίζει λίγο (ποσοστό 43,7%) και οι 27 απάντησαν ότι τους χαρακτηρίζει αρκετά (ποσοστό 26,2%). Από τους Νηπιαγωγούς γενικής αγωγής, οι 6 απάντησαν ότι δεν τους χαρακτηρίζει αρκετά (ποσοστό 5,8%),

οι 25 απάντησαν ότι δεν τους χαρακτηρίζει λίγο (ποσοστό 24,3%), οι 45 απάντησαν ότι τους χαρακτηρίζει λίγο (ποσοστό 43,7%) και οι 27 απάντησαν ότι τους χαρακτηρίζει αρκετά (ποσοστό 26,2%) (Πίνακας Π.54).

Πίνακας Π.54 «Ελέγχεις τη διασπαστική συμπεριφορά των μαθητών σου (π.χ. υπερδραστηριότητα, παρεμπόδιση συμμαθητών, κλπ);»

	Ειδικότητα						
		Νηπιαγωγός Γενικής Αγωγής		Νηπιαγωγός Ειδικής Αγωγής		Σύνολο	
		Συχνότητα	Ποσοστό	Συχνότητα	Ποσοστό	Συχνότητα	Ποσοστό
Ελέγχεις τη διασπαστική συμπεριφορά των μαθητών σου (π.χ. υπερδραστηριότητα, παρεμπόδιση συμμαθητών, κλπ);	Δε με χαρακτηρίζει καθόλου	0	0,0%	1	1,0%	1	0,5%
	Δε με χαρακτηρίζει αρκετά	6	5,8%	3	2,9%	9	4,4%
	Δε με χαρακτηρίζει λίγο	25	24,3%	19	18,4%	44	21,4%
	Με χαρακτηρίζει λίγο	45	43,7%	45	43,7%	90	43,7
	Με χαρακτηρίζει αρκετά	27	26,2%	35	34,0%	62	30,1%
	Με χαρακτηρίζει απόλυτα	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%
	Σύνολο	103	100,0%	103	100,0%	206	100,0%

Στην ερώτηση 65 «Πείθεις τους μαθητές σου να ακολουθούν τους κανόνες της τάξης;» από το σύνολο των 206 Νηπιαγωγών, ο 1 απάντησε ότι δεν τον χαρακτηρίζει αρκετά (ποσοστό 0,5%), οι 33 απάντησαν ότι δεν τους χαρακτηρίζει λίγο (ποσοστό 16,0%), οι 107 απάντησαν ότι τους χαρακτηρίζει λίγο (ποσοστό 51,9%) και οι 65 απάντησαν ότι τους χαρακτηρίζει αρκετά (ποσοστό 31,6%). Από τους Νηπιαγωγούς ειδικής αγωγής, οι 20 απάντησαν ότι δεν τους χαρακτηρίζει λίγο (ποσοστό 19,4%), οι 54 απάντησαν ότι τους χαρακτηρίζει λίγο (ποσοστό 52,4%) και οι 29 απάντησαν ότι τους χαρακτηρίζει αρκετά (ποσοστό 28,2%). Από τους Νηπιαγωγούς γενικής αγωγής, ο 1 απάντησε ότι δεν τον χαρακτηρίζει αρκετά (ποσοστό 1,0%), οι 13 απάντησαν ότι δεν τους χαρακτηρίζει λίγο (ποσοστό 12,6%), οι 53 απάντησαν ότι τους χαρακτηρίζει λίγο (ποσοστό 51,5%) και οι 36 απάντησαν ότι τους χαρακτηρίζει αρκετά (ποσοστό 35,0%) (Πίνακας Π.55).

Πίνακας Π.55 «Πείθεις τους μαθητές σου να ακολουθούν τους κανόνες της τάξης;»

	Ειδικότητα						
		Νηπιαγωγός Γενικής Αγωγής		Νηπιαγωγός Ειδικής Αγωγής		Σύνολο	
		Συχνότητα	Ποσοστό	Συχνότητα	Ποσοστό	Συχνότητα	Ποσοστό
Πείθεις τους μαθητές σου να ακολουθούν τους κανόνες της τάξης;	Δεν με χαρακτηρίζει καθόλου	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%
	Δεν με χαρακτηρίζει αρκετά	1	1,0%	0	0,0%	1	0,5%
	Δεν με χαρακτηρίζει λίγο	13	12,6%	20	19,4%	33	16,0%
	Με χαρακτηρίζει λίγο	53	51,5%	54	52,4%	107	51,9%
	Με χαρακτηρίζει αρκετά	36	35,0%	29	28,2%	65	31,6%
	Με χαρακτηρίζει απόλυτα	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%
	Σύνολο	103	100,0%	103	100,0%	206	100,0%

Στην ερώτηση 66 «Πείθεις ένα μαθητή που κάνει φασαρία ή έχει διασπαστική συμπεριφορά να ησυχάσει;» από το σύνολο των 206 Νηπιαγωγών, οι 9 απάντησαν ότι δεν τους χαρακτηρίζει αρκετά (ποσοστό 4,4%), οι 55 απάντησαν ότι δεν τους χαρακτηρίζει λίγο (ποσοστό 26,7%), οι 97 απάντησαν ότι τους χαρακτηρίζει λίγο (ποσοστό 47,1%) και 45 οι απάντησαν ότι τους χαρακτηρίζει αρκετά (ποσοστό 21,8%). Από τους Νηπιαγωγούς ειδικής αγωγής, οι 6 απάντησαν ότι δεν τους χαρακτηρίζει αρκετά (ποσοστό 5,8%), οι 23 απάντησαν ότι δεν τους χαρακτηρίζει λίγο (ποσοστό 22,3 %), οι 45 απάντησαν ότι τους χαρακτηρίζει λίγο (ποσοστό 43,7%) και οι 29 απάντησαν ότι τους χαρακτηρίζει αρκετά (ποσοστό 28,2%). Από τους Νηπιαγωγούς γενικής αγωγής, οι 3 απάντησαν ότι δεν τους χαρακτηρίζει αρκετά (ποσοστό 2,9%), οι 32 απάντησαν ότι δεν τους χαρακτηρίζει λίγο (ποσοστό 31,1%), οι 52 απάντησαν ότι τους χαρακτηρίζει λίγο (ποσοστό 50,5%) και οι 16 απάντησαν ότι τους χαρακτηρίζει αρκετά (ποσοστό 15,5%) (Πίνακας Π.56).

Πίνακας Π.56 «Πείθεις ένα μαθητή που κάνει φασαρία ή έχει διασπαστική συμπεριφορά να ησυχάσει;»

	Ειδικότητα						
		Νηπιαγωγός Γενικής Αγωγής		Νηπιαγωγός Ειδικής Αγωγής		Σύνολο	
		Συχνότητα	Ποσοστό	Συχνότητα	Ποσοστό	Συχνότητα	Ποσοστό
Πείθεις ένα μαθητή που κάνει φασαρία ή έχει διασπαστική συμπεριφορά να ησυχάσει;	Δε με χαρακτηρίζει καθόλου	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%
	Δε με χαρακτηρίζει αρκετά	3	2,9%	6	5,8%	9	4,4%
	Δε με χαρακτηρίζει λίγο	32	31,1%	23	22,3%	55	26,7%
	Με χαρακτηρίζει λίγο	52	50,5%	45	43,7%	97	47,1%
	Με χαρακτηρίζει αρκετά	16	15,5%	29	28,2%	45	21,8%
	Με χαρακτηρίζει απόλυτα	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%
	Σύνολο	103	100,0%	103	100,0%	206	100,0%

Στην ερώτηση 67 «*Εφαρμόζεις μοντέλα διαχείρισης της τάξης ανάλογα με τις ανάγκες των μαθητών σου;*» από το σύνολο των 206 Νηπιαγωγών, ο 1 απάντησε ότι δεν τον χαρακτηρίζει καθόλου (ποσοστό 0,5%), οι 4 απάντησαν ότι δεν τους χαρακτηρίζει αρκετά (ποσοστό 1,9%), οι 43 απάντησαν ότι δεν τους χαρακτηρίζει λίγο (ποσοστό 20,9%), οι 111 απάντησαν ότι τους χαρακτηρίζει λίγο (ποσοστό 53,9%) και 47 οι απάντησαν ότι τους χαρακτηρίζει αρκετά (ποσοστό 22,8%). Από τους Νηπιαγωγούς ειδικής αγωγής, οι 3 απάντησαν ότι δεν τους χαρακτηρίζει αρκετά (ποσοστό 2,9%), οι 18 απάντησαν ότι δεν τους χαρακτηρίζει λίγο (ποσοστό 17,5%), οι 55 απάντησαν ότι τους χαρακτηρίζει λίγο (ποσοστό 53,4%) και οι 27 απάντησαν ότι τους χαρακτηρίζει αρκετά (ποσοστό 26,2%). Από τους Νηπιαγωγούς γενικής αγωγής, ο 1 απάντησε ότι δεν τον χαρακτηρίζει καθόλου (ποσοστό 1,0%), ο 1 απάντησε ότι δεν τον χαρακτηρίζει αρκετά (ποσοστό 1,0%), οι 25 απάντησαν ότι δεν τους χαρακτηρίζει λίγο (ποσοστό 24,3%), οι 56 απάντησαν ότι τους χαρακτηρίζει λίγο (ποσοστό 54,4%) και οι 20 απάντησαν ότι τους χαρακτηρίζει αρκετά (ποσοστό 19,4%) (Πίνακας Π.57).

Πίνακας Π.57 «Εφαρμόζεις μοντέλα διαχείρισης της τάξης ανάλογα με τις ανάγκες των μαθητών σου;»

	Ειδικότητα						
		Νηπιαγωγός Γενικής Αγωγής		Νηπιαγωγός Ειδικής Αγωγής		Σύνολο	
		Συχνότητα	Ποσοστό	Συχνότητα	Ποσοστό	Συχνότητα	Ποσοστό
Εφαρμόζεις μοντέλα διαχείρισης της τάξης ανάλογα με τις ανάγκες των μαθητών σου;	Δε με χαρακτηρίζει καθόλου	1	1,0%	0	0,0%	1	0,5%
	Δε με χαρακτηρίζει αρκετά	1	1,0%	3	2,9%	4	1,9%
	Δε με χαρακτηρίζει λίγο	25	24,3%	18	17,5%	43	20,9%
	Με χαρακτηρίζει λίγο	56	54,4%	55	53,4%	111	53,9%
	Με χαρακτηρίζει αρκετά	20	19,4%	27	26,2%	47	22,8%
	Με χαρακτηρίζει απόλυτα	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%
	Σύνολο	103	100,0%	103	100,0%	206	100,0%

Στην ερώτηση 68 «*Εμποδίζεις τους μαθητές με διασπαστική συμπεριφορά να διαταράσσουν το μάθημα;*» από το σύνολο των 206 Νηπιαγωγών, ο 1 απάντησε ότι δεν τον χαρακτηρίζει καθόλου (ποσοστό 0,5%), οι 9 απάντησαν ότι δεν τους χαρακτηρίζει αρκετά (ποσοστό 4,4%), οι 54 απάντησαν ότι δεν τους χαρακτηρίζει λίγο (ποσοστό 26,2%), οι 110 απάντησαν ότι τους χαρακτηρίζει λίγο (ποσοστό 53,4%) και οι 32 απάντησαν ότι τους χαρακτηρίζει αρκετά (ποσοστό 15,5%). Από τους Νηπιαγωγούς ειδικής αγωγής, οι 4 απάντησαν ότι δεν τους χαρακτηρίζει καθόλου (ποσοστό 3,9%), οι 22 απάντησαν ότι δεν τους χαρακτηρίζει αρκετά (ποσοστό 21,4%), οι 59 απάντησαν ότι δεν τους χαρακτηρίζει λίγο (ποσοστό 57,3%), οι 14 απάντησαν ότι τους χαρακτηρίζει λίγο (ποσοστό 13,6%) και οι 18 απάντησαν ότι τους χαρακτηρίζει αρκετά (ποσοστό 17,5%). Από τους Νηπιαγωγούς γενικής αγωγής, ο 1 απάντησε ότι δεν τον χαρακτηρίζει καθόλου (ποσοστό 1,0%), οι 5 απάντησαν ότι δεν τους χαρακτηρίζει αρκετά (ποσοστό 4,9%), οι 32 απάντησαν ότι δεν τους χαρακτηρίζει λίγο (ποσοστό 31,1%), οι 51 απάντησαν ότι τους χαρακτηρίζει λίγο (ποσοστό 49,5%) και οι 14 απάντησαν ότι τους χαρακτηρίζει αρκετά (ποσοστό 13,6%) (Πίνακας Π.58).

Πίνακας Π.58 «Εμποδίζεις τους μαθητές με διασπαστική συμπεριφορά να διαταράσσουν το μάθημα;»

	Ειδικότητα						
		Νηπιαγωγός Γενικής Αγωγής		Νηπιαγωγός Ειδικής Αγωγής		Σύνολο	
		Συχνότητα	Ποσοστό	Συχνότητα	Ποσοστό	Συχνότητα	Ποσοστό
Εμποδίζεις τους μαθητές με διασπαστική συμπεριφορά να διαταράσσουν το μάθημα;	Δε με χαρακτηρίζει καθόλου	1	1,0%	0	0,0%	1	0,5%
	Δε με χαρακτηρίζει αρκετά	5	4,9%	4	3,9%	9	4,4%
	Δε με χαρακτηρίζει λίγο	32	31,1%	22	21,4%	54	26,2%
	Με χαρακτηρίζει λίγο	51	49,5%	59	57,3%	110	53,4%
	Με χαρακτηρίζει αρκετά	14	13,6%	18	17,5%	32	15,5%
	Με χαρακτηρίζει απόλυτα	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%
	Σύνολο	103	100,0%	103	100,0%	206	100,0%

Στην ερώτηση 69 «*Αντιμετωπίζεις τους μαθητές που έχουν αντιδραστική συμπεριφορά;*» από το σύνολο των 206 Νηπιαγωγών, οι 4 απάντησαν ότι δεν τους χαρακτηρίζει αρκετά (ποσοστό 1,9%), οι 45 απάντησαν ότι δεν τους χαρακτηρίζει λίγο (ποσοστό 21,8%), οι 108 απάντησαν ότι τους χαρακτηρίζει λίγο (ποσοστό 52,4%) και οι 49 απάντησαν ότι τους χαρακτηρίζει αρκετά (ποσοστό 23,8%). Από τους Νηπιαγωγούς ειδικής αγωγής, οι 2 απάντησαν ότι δεν τους χαρακτηρίζει αρκετά (ποσοστό 1,9%), οι 26 απάντησαν ότι δεν τους χαρακτηρίζει λίγο (ποσοστό 25,2%), οι 55 απάντησαν ότι τους χαρακτηρίζει λίγο (ποσοστό 53,4%) και οι 20 απάντησαν ότι τους χαρακτηρίζει αρκετά (ποσοστό 19,4%). Από τους Νηπιαγωγούς γενικής αγωγής, οι 2 απάντησαν ότι δεν τους χαρακτηρίζει αρκετά (ποσοστό 1,9%), οι 26 απάντησαν ότι δεν τους χαρακτηρίζει λίγο (ποσοστό 25,2%), οι 55 απάντησαν ότι τους χαρακτηρίζει λίγο (ποσοστό 53,4%) και οι 20 απάντησαν ότι τους χαρακτηρίζει αρκετά (ποσοστό 19,4%) (Πίνακας Π.59).

Πίνακας Π.59 «Αντιμετωπίζεις τους μαθητές που έχουν αντιδραστική συμπεριφορά;»

	Ειδικότητα						
		Νηπιαγωγός Γενικής Αγωγής		Νηπιαγωγός Ειδικής Αγωγής		Σύνολο	
		Συχνότητα	Ποσοστό	Συχνότητα	Ποσοστό	Συχνότητα	Ποσοστό
Αντιμετωπίζεις τους μαθητές που έχουν αντιδραστική συμπεριφορά;	Δεν με χαρακτηρίζει καθόλου	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%
	Δεν με χαρακτηρίζει αρκετά	2	1,9%	2	1,9%	4	1,9%
	Δεν με χαρακτηρίζει λίγο	26	25,2%	19	18,4%	45	21,8%
	Με χαρακτηρίζει λίγο	55	53,4%	53	51,5%	108	52,4%
	Με χαρακτηρίζει αρκετά	20	19,4%	29	28,2%	49	23,8%
	Με χαρακτηρίζει απόλυτα	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%
	Σύνολο	103	100,0%	103	100,0%	206	100,0%

Στην ερώτηση 70 «*Εξηγείς με σαφήνεια στους μαθητές τις προσδοκίες σου για τη συμπεριφορά τους;*» από το σύνολο των 206 Νηπιαγωγών, οι 5 απάντησαν ότι δεν τους χαρακτηρίζει αρκετά (ποσοστό 2,4%), οι 5 απάντησαν ότι δεν τους χαρακτηρίζει λίγο (ποσοστό 2,4%), οι 96 απάντησαν ότι τους χαρακτηρίζει λίγο (ποσοστό 46,6%) και οι 83 απάντησαν ότι τους χαρακτηρίζει αρκετά (ποσοστό 40,3%). Από τους Νηπιαγωγούς ειδικής αγωγής, οι 4 απάντησαν ότι δεν τους χαρακτηρίζει αρκετά (ποσοστό 3,9%), οι 14 απάντησαν ότι δεν τους χαρακτηρίζει λίγο (ποσοστό 13,6%), οι 46 απάντησαν ότι τους χαρακτηρίζει λίγο (ποσοστό 44,7%) και οι 39 απάντησαν ότι τους χαρακτηρίζει αρκετά (ποσοστό 37,9%). Από τους Νηπιαγωγούς γενικής αγωγής, ο 1 απάντησε ότι δεν τον χαρακτηρίζει αρκετά (ποσοστό 1,0%), οι 8 απάντησαν ότι δεν τους χαρακτηρίζει λίγο (ποσοστό 7,8%), οι 50 απάντησαν ότι τους χαρακτηρίζει λίγο (ποσοστό 48,5%) και οι 44 απάντησαν ότι τους χαρακτηρίζει αρκετά (ποσοστό 42,7%) (Πίνακας Π.60).

Πίνακας Π.60 «Εξηγείς με σαφήνεια στους μαθητές τις προσδοκίες σου για τη συμπεριφορά τους;»

	Ειδικότητα						
		Νηπιαγωγός Γενικής Αγωγής		Νηπιαγωγός Ειδικής Αγωγής		Σύνολο	
		Συχνότητα	Ποσοστό	Συχνότητα	Ποσοστό	Συχνότητα	Ποσοστό
Εξηγείς με σαφήνεια στους μαθητές τις προσδοκίες σου για τη συμπεριφορά τους;	Δε με χαρακτηρίζει καθόλου	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%
	Δε με χαρακτηρίζει αρκετά	1	1,0%	4	3,9%	5	2,4%
	Δε με χαρακτηρίζει λίγο	8	7,8%	14	13,6%	5	2,4%
	Με χαρακτηρίζει λίγο	50	48,5%	46	44,7%	96	46,6%
	Με χαρακτηρίζει αρκετά	44	42,7%	39	37,9%	83	40,3%
	Με χαρακτηρίζει απόλυτα	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%
	Σύνολο	103	100,0%	103	100,0%	206	100,0%

Στην ερώτηση 71 «*Εφαρμόζεις μια συγκεκριμένη πορεία για την ομαλή ροή των διδακτικών σου ενεργειών;*» από το σύνολο των 206 Νηπιαγωγών, ο 1 απάντησε ότι δεν τον χαρακτηρίζει αρκετά (ποσοστό 0,5%), οι 37 απάντησαν ότι δεν τους χαρακτηρίζει λίγο (ποσοστό 18,0%), οι 102 απάντησαν ότι τους χαρακτηρίζει λίγο (ποσοστό 49,5%) και οι 66 απάντησαν ότι τους χαρακτηρίζει αρκετά (ποσοστό 32,0%). Από τους Νηπιαγωγούς ειδικής αγωγής, οι 17 απάντησαν ότι δεν τους χαρακτηρίζει λίγο (ποσοστό 16,5%), οι 50 απάντησαν ότι τους χαρακτηρίζει λίγο (ποσοστό 48,5%) και οι 36 απάντησαν ότι τους χαρακτηρίζει αρκετά (ποσοστό 35,0%). Από τους Νηπιαγωγούς γενικής αγωγής, ο 1 απάντησε ότι δεν τον χαρακτηρίζει αρκετά (ποσοστό 1,0%), οι 20 απάντησαν ότι δεν τους χαρακτηρίζει λίγο (ποσοστό 19,4%), οι 52 απάντησαν ότι τους χαρακτηρίζει λίγο (ποσοστό 50,5%) και οι 30 απάντησαν ότι τους χαρακτηρίζει αρκετά (ποσοστό 29,1%) (Πίνακας Π.61).

Πίνακας Π.61 «Εφαρμόξεις μια συγκεκριμένη πορεία για την ομαλή ροή των διδακτικών σου ενεργειών;»

		Ειδικότητα					
		Νηπιαγωγός Γενικής Αγωγής		Νηπιαγωγός Ειδικής Αγωγής		Σύνολο	
		Συχνότητα	Ποσοστό	Συχνότητα	Ποσοστό	Συχνότητα	Ποσοστό
Εφαρμόξεις μια συγκεκριμένη πορεία για την ομαλή ροή των διδακτικών σου ενεργειών;	Δε με χαρακτηρίζει καθόλου	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%
	Δε με χαρακτηρίζει αρκετά	1	1,0%	0	0,0%	1	0,5%
	Δε με χαρακτηρίζει λίγο	20	19,4%	17	16,5%	37	18,0%
	Με χαρακτηρίζει λίγο	52	50,5%	50	48,5%	102	49,5%
	Με χαρακτηρίζει αρκετά	30	29,1%	36	35,0%	66	32,0%
	Με χαρακτηρίζει απόλυτα	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%
	Σύνολο	103	100,0%	103	100,0%	206	100,0%

Στην ερώτηση 72 «*Κάνεις τους μαθητές σου να πιστέψουν ότι μπορούν να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις του σχολείου;*» από το σύνολο των 206 Νηπιαγωγών, οι 24 απάντησαν ότι δεν τους χαρακτηρίζει λίγο (ποσοστό 11,7%), οι 91 απάντησαν ότι τους χαρακτηρίζει λίγο (ποσοστό 44,4%) και 90 οι απάντησαν ότι τους χαρακτηρίζει αρκετά (ποσοστό 43,9%). Από τους Νηπιαγωγούς ειδικής αγωγής, οι 17 απάντησαν ότι δεν τους χαρακτηρίζει λίγο (ποσοστό 16,7%), οι 38 απάντησαν ότι τους χαρακτηρίζει λίγο (ποσοστό 37,3%) και οι 47 απάντησαν ότι τους χαρακτηρίζει αρκετά (ποσοστό 46,1%). Από τους Νηπιαγωγούς γενικής αγωγής, οι 7 απάντησαν ότι δεν τους χαρακτηρίζει λίγο (ποσοστό 6,8%), οι 53 απάντησαν ότι τους χαρακτηρίζει λίγο (ποσοστό 51,5%) και οι 43 απάντησαν ότι τους χαρακτηρίζει αρκετά (ποσοστό 41,7%) (Πίνακας Π.62).

Πίνακας Π.62 «Κάνεις τους μαθητές σου να πιστέψουν ότι μπορούν να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις του σχολείου;»

		Ειδικότητα					
		Νηπιαγωγός Γενικής Αγωγής		Νηπιαγωγός Ειδικής Αγωγής		Σύνολο	
		Συχνότητα	Ποσοστό	Συχνότητα	Ποσοστό	Συχνότητα	Ποσοστό
Κάνεις τους μαθητές σου να πιστέψουν ότι μπορούν να	Δε με	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%

ανταποκριθούν στις απαιτήσεις του σχολείου;	χαρακτηρίζει καθόλου						
	Δε με χαρακτηρίζει αρκετά	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%
	Δε με χαρακτηρίζει λίγο	7	6,8%	17	16,7%	24	11,7%
	Με χαρακτηρίζει λίγο	53	51,5%	38	37,3%	91	44,4%
	Με χαρακτηρίζει αρκετά	43	41,7%	47	46,1%	90	43,9%
	Με χαρακτηρίζει απόλυτα	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%
	Σύνολο	103	100,0%	103	100,0%	206	100,0%

Στην ερώτηση 73 «*Βοηθάς τους μαθητές σου να εκτιμήσουν την αξία της μάθησης;*» από το σύνολο των 206 Νηπιαγωγών, οι 2 απάντησαν ότι δεν τους χαρακτηρίζει αρκετά (ποσοστό 1,0%), οι 21 απάντησαν ότι δεν τους χαρακτηρίζει λίγο (ποσοστό 10,2%), οι 94 απάντησαν ότι τους χαρακτηρίζει λίγο (ποσοστό 45,6%) και οι 89 απάντησαν ότι τους χαρακτηρίζει αρκετά (ποσοστό 43,2%). Από τους Νηπιαγωγούς ειδικής αγωγής, οι 2 απάντησαν ότι δεν τους χαρακτηρίζει αρκετά (ποσοστό 1,9%), οι 12 απάντησαν ότι δεν τους χαρακτηρίζει λίγο (ποσοστό 11,7%), οι 40 απάντησαν ότι τους χαρακτηρίζει λίγο (ποσοστό 38,8%) και οι 49 απάντησαν ότι τους χαρακτηρίζει αρκετά (ποσοστό 47,6%). Από τους Νηπιαγωγούς γενικής αγωγής, οι 9 απάντησαν ότι δεν τους χαρακτηρίζει λίγο (ποσοστό 8,7%), οι 54 απάντησαν ότι τους χαρακτηρίζει λίγο (ποσοστό 52,4%) και οι 40 απάντησαν ότι τους χαρακτηρίζει αρκετά (ποσοστό 38,8%) (Πίνακας Π.63).

Πίνακας Π.63 «Βοηθάς τους μαθητές σου να εκτιμήσουν την αξία της μάθησης;»

		Ειδικότητα					
		Νηπιαγωγός Γενικής Αγωγής		Νηπιαγωγός Ειδικής Αγωγής		Σύνολο	
		Συχνότητα	Ποσοστό	Συχνότητα	Ποσοστό	Συχνότητα	Ποσοστό
Βοηθάς τους μαθητές σου να εκτιμήσουν την αξία της μάθησης;	Δε με χαρακτηρίζει καθόλου	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%
	Δε με χαρακτηρίζει αρκετά	0	0,0%	2	1,9%	2	1,0%
	Δε με χαρακτηρίζει λίγο	9	8,7%	12	11,7%	21	10,2%

	Με χαρακτηρίζει λίγο	54	52,4%	40	38,8%	94	45,6%
	Με χαρακτηρίζει αρκετά	40	38,8%	49	47,6%	89	43,2%
	Με χαρακτηρίζει απόλυτα	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%
	Σύνολο	103	100,0%	103	100,0%	206	100,0%

Στην ερώτηση 74 «*Κινητοποιείς τους μαθητές που δεν ενδιαφέρονται για το σχολείο;*» από το σύνολο των 206 Νηπιαγωγών, ο 1 απάντησε ότι δεν τον χαρακτηρίζει καθόλου (ποσοστό 0,5%), ο 1 απάντησε ότι δεν τον χαρακτηρίζει αρκετά (ποσοστό 0,5%), οι 30 απάντησαν ότι δεν τους χαρακτηρίζει λίγο (ποσοστό 14,6%), οι 97 απάντησαν ότι τους χαρακτηρίζει λίγο (ποσοστό 47,1%) και οι 77 απάντησαν ότι τους χαρακτηρίζει αρκετά (ποσοστό 37,4%). Από τους Νηπιαγωγούς ειδικής αγωγής, ο 1 απάντησε ότι δεν τον χαρακτηρίζει καθόλου (ποσοστό 1,0%), ο 1 απάντησε ότι δεν τον χαρακτηρίζει αρκετά (ποσοστό 1,0%), οι 18 απάντησαν ότι δεν τους χαρακτηρίζει λίγο (ποσοστό 17,5%), οι 44 απάντησαν ότι τους χαρακτηρίζει λίγο (ποσοστό 42,7%) και οι 39 απάντησαν ότι τους χαρακτηρίζει αρκετά (ποσοστό 37,9%). Από τους Νηπιαγωγούς γενικής αγωγής, οι 12 απάντησαν ότι δεν τους χαρακτηρίζει λίγο (ποσοστό 11,7%), οι 53 απάντησαν ότι τους χαρακτηρίζει λίγο (ποσοστό 51,5%) και οι 38 απάντησαν ότι τους χαρακτηρίζει αρκετά (ποσοστό 36,9%) (Πίνακας Π.64).

Πίνακας Π.64 «Κινητοποιείς τους μαθητές που δεν ενδιαφέρονται για το σχολείο;»

		Ειδικότητα					
		Νηπιαγωγός Γενικής Αγωγής		Νηπιαγωγός Ειδικής Αγωγής		Σύνολο	
		Συχνότητα	Ποσοστό	Συχνότητα	Ποσοστό	Συχνότητα	Ποσοστό
Κινητοποιείς τους μαθητές που δεν ενδιαφέρονται για το σχολείο;	Δε με χαρακτηρίζει καθόλου	0	0,0%	1	1,0%	1	0,5%
	Δε με χαρακτηρίζει αρκετά	0	0,0%	1	1,0%	1	0,5%
	Δε με χαρακτηρίζει λίγο	12	11,7%	18	17,5%	30	14,6%
	Με χαρακτηρίζει λίγο	53	51,5%	44	42,7%	97	47,1%
	Με	38	36,9%	39	37,9%	77	37,4%

	χαρακτηρίζει αρκετά						
	Με χαρακτηρίζει απόλυτα	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%
	Σύνολο	103	100,0%	103	100,0%	206	100,0%

Στην ερώτηση 75 «*Διευκολύνεις τους γονείς των μαθητών σου προκειμένου να βοηθήσουν τα παιδιά τους να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις του σχολείου;*» από το σύνολο των 206 Νηπιαγωγών, οι 5 απάντησαν ότι δεν τους χαρακτηρίζει αρκετά (ποσοστό 2,4%), οι 34 απάντησαν ότι δεν τους χαρακτηρίζει λίγο (ποσοστό 16,5%), οι 88 απάντησαν ότι τους χαρακτηρίζει λίγο (ποσοστό 42,9%) και οι 78 απάντησαν ότι τους χαρακτηρίζει αρκετά (ποσοστό 38,0%). Από τους Νηπιαγωγούς ειδικής αγωγής, οι 3 απάντησαν ότι δεν τους χαρακτηρίζει αρκετά (ποσοστό 2,9%), οι 16 απάντησαν ότι δεν τους χαρακτηρίζει λίγο (ποσοστό 15,7%), οι 43 απάντησαν ότι τους χαρακτηρίζει λίγο (ποσοστό 42,2%) και οι 40 απάντησαν ότι τους χαρακτηρίζει αρκετά (ποσοστό 39,2%). Από τους Νηπιαγωγούς γενικής αγωγής, οι 2 απάντησαν ότι δεν τους χαρακτηρίζει αρκετά (ποσοστό 1,9%), οι 18 απάντησαν ότι δεν τους χαρακτηρίζει λίγο (ποσοστό 17,5%), οι 45 απάντησαν ότι τους χαρακτηρίζει λίγο (ποσοστό 43,7%) και οι 38 απάντησαν ότι τους χαρακτηρίζει αρκετά (ποσοστό 36,9%) (Πίνακας Π.65).

Πίνακας Π.65 «Διευκολύνεις τους γονείς των μαθητών σου προκειμένου να βοηθήσουν τα παιδιά τους να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις του σχολείου;»

		Ειδικότητα					
		Νηπιαγωγός Γενικής Αγωγής		Νηπιαγωγός Ειδικής Αγωγής		Σύνολο	
		Συχνότητα	Ποσοστό	Συχνότητα	Ποσοστό	Συχνότητα	Ποσοστό
Διευκολύνεις τους γονείς των μαθητών σου προκειμένου να βοηθήσουν τα παιδιά τους να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις του σχολείου;	Δε με χαρακτηρίζει καθόλου	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%
	Δε με χαρακτηρίζει αρκετά	2	1,9%	3	2,9%	5	2,4%
	Δε με χαρακτηρίζει λίγο	18	17,5%	16	15,7%	34	16,6%
	Με χαρακτηρίζει λίγο	45	43,7%	43	42,2%	88	42,9%
	Με χαρακτηρίζει αρκετά	38	36,9%	40	39,2%	78	38,0%
	Με	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%

	χαρακτηρίζει απόλυτα						
	Σύνολο	103	100,0%	103	100,0%	206	100,0%

Στην ερώτηση 76 «*Βελτιώνεις το βαθμό κατανόησης ενός μαθητή που αποτυγχάνει;*» από το σύνολο των 206 Νηπιαγωγών, ο 1 απάντησε ότι δεν τον χαρακτηρίζει αρκετά (ποσοστό 0,5%), οι 36 απάντησαν ότι δεν τους χαρακτηρίζει λίγο (ποσοστό 17,5%), οι 112 απάντησαν ότι τους χαρακτηρίζει λίγο (ποσοστό 17,5%) και οι 57 απάντησαν ότι τους χαρακτηρίζει αρκετά (ποσοστό 27,7%). Από τους Νηπιαγωγούς ειδικής αγωγής, ο 1 απάντησε ότι δεν τον χαρακτηρίζει αρκετά (ποσοστό 1,0%), οι 19 απάντησαν ότι δεν τους χαρακτηρίζει λίγο (ποσοστό 18,4%), οι 57 απάντησαν ότι τους χαρακτηρίζει λίγο (ποσοστό 55,3%) και οι 26 απάντησαν ότι τους χαρακτηρίζει αρκετά (ποσοστό 25,2%). Από τους Νηπιαγωγούς γενικής αγωγής, οι 17 απάντησαν ότι δεν τους χαρακτηρίζει λίγο (ποσοστό 16,5%), οι 55 απάντησαν ότι τους χαρακτηρίζει λίγο (ποσοστό 53,4%) και οι 31 απάντησαν ότι τους χαρακτηρίζει αρκετά (ποσοστό 30,1%) (Πίνακας Π.66).

Πίνακας Π.66 «Βελτιώνεις το βαθμό κατανόησης ενός μαθητή που αποτυγχάνει;»

		Ειδικότητα					
		Νηπιαγωγός Γενικής Αγωγής		Νηπιαγωγός Ειδικής Αγωγής		Σύνολο	
		Συχνότητα	Ποσοστό	Συχνότητα	Ποσοστό	Συχνότητα	Ποσοστό
Βελτιώνεις το βαθμό κατανόησης ενός μαθητή που αποτυγχάνει;	Δε με χαρακτηρίζει καθόλου	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%
	Δε με χαρακτηρίζει αρκετά	0	0,0%	1	1,0%	1	0,5%
	Δε με χαρακτηρίζει λίγο	17	16,5%	19	18,4%	36	17,5%
	Με χαρακτηρίζει λίγο	55	53,4%	57	55,3%	112	54,4%
	Με χαρακτηρίζει αρκετά	31	30,1%	26	25,2%	57	27,7%
	Με χαρακτηρίζει απόλυτα	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%
	Σύνολο	103	100,0%	103	100,0%	206	100,0%

Στην ερώτηση 77 «*Βοηθάς τους μαθητές σου να αποκτήσουν κριτική σκέψη;*» από το σύνολο των 206 Νηπιαγωγών, οι 35 απάντησαν ότι δεν τους χαρακτηρίζει λίγο (ποσοστό 17,0%), οι 102 απάντησαν ότι τους χαρακτηρίζει λίγο (ποσοστό 49,5%) και οι 69 απάντησαν ότι τους χαρακτηρίζει αρκετά (ποσοστό 33,5%). Από τους Νηπιαγωγούς ειδικής αγωγής, οι 22 απάντησαν ότι δεν τους χαρακτηρίζει λίγο (ποσοστό 21,4%), οι 47 απάντησαν ότι τους χαρακτηρίζει λίγο (ποσοστό 45,6%) και οι 34 απάντησαν ότι τους χαρακτηρίζει αρκετά (ποσοστό 33,0%). Από τους Νηπιαγωγούς γενικής αγωγής, οι 13 απάντησαν ότι δεν τους χαρακτηρίζει λίγο (ποσοστό 12,6%), οι 55 απάντησαν ότι τους χαρακτηρίζει λίγο (ποσοστό 53,4%) και οι 35 απάντησαν ότι τους χαρακτηρίζει αρκετά (ποσοστό 34,0%) (Πίνακας Π.67).

Πίνακας Π.67 «Βοηθάς τους μαθητές σου να αποκτήσουν κριτική σκέψη;»

		Ειδικότητα					
		Νηπιαγωγός Γενικής Αγωγής		Νηπιαγωγός Ειδικής Αγωγής		Σύνολο	
		Συχνότητα	Ποσοστό	Συχνότητα	Ποσοστό	Συχνότητα	Ποσοστό
Βοηθάς τους μαθητές σου να αποκτήσουν κριτική σκέψη;	Δε με χαρακτηρίζει καθόλου	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%
	Δε με χαρακτηρίζει αρκετά	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%
	Δε με χαρακτηρίζει λίγο	13	12,6%	22	21,4%	35	17,0%
	Με χαρακτηρίζει λίγο	55	53,4%	47	45,6%	102	49,5%
	Με χαρακτηρίζει αρκετά	35	34,0%	34	33,0%	69	33,5%
	Με χαρακτηρίζει απόλυτα	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%
	Σύνολο	103	100,0%	103	100,0%	206	100,0%

Στην ερώτηση 78 «*Καλλιεργείς τη δημιουργικότητα των μαθητών σου;*» από το σύνολο των 206 Νηπιαγωγών, οι 6 απάντησαν ότι δεν τους χαρακτηρίζει αρκετά (ποσοστό 2,9%), οι 24 απάντησαν ότι δεν τους χαρακτηρίζει λίγο (ποσοστό 11,7%), οι 95 απάντησαν ότι τους χαρακτηρίζει λίγο (ποσοστό 46,1%) και οι 81 απάντησαν ότι τους χαρακτηρίζει αρκετά (ποσοστό 39,3%). Από τους Νηπιαγωγούς ειδικής αγωγής, οι 5 απάντησαν ότι δεν τους χαρακτηρίζει αρκετά (ποσοστό 4,9%), οι 13 απάντησαν ότι δεν τους χαρακτηρίζει λίγο (ποσοστό 12,6%), οι 46 απάντησαν ότι

τους χαρακτηρίζει λίγο (ποσοστό 44,7%) και οι 39 απάντησαν ότι τους χαρακτηρίζει αρκετά (ποσοστό 37,9%). Από τους Νηπιαγωγούς γενικής αγωγής, ο 1 απάντησε ότι δεν τον χαρακτηρίζει αρκετά (ποσοστό 1,0%), οι 11 απάντησαν ότι δεν τους χαρακτηρίζει λίγο (ποσοστό 10,7%), οι 49 απάντησαν ότι τους χαρακτηρίζει λίγο (ποσοστό 47,6%) και οι 42 απάντησαν ότι τους χαρακτηρίζει αρκετά (ποσοστό 40,8%) (Πίνακας Π.68).

Πίνακας Π.68 «Καλλιεργείς τη δημιουργικότητα των μαθητών σου;»

	Ειδικότητα						
		Νηπιαγωγός Γενικής Αγωγής		Νηπιαγωγός Ειδικής Αγωγής		Σύνολο	
		Συχνότητα	Ποσοστό	Συχνότητα	Ποσοστό	Συχνότητα	Ποσοστό
Καλλιεργείς τη δημιουργικότητα των μαθητών σου;	Δε με χαρακτηρίζει καθόλου	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%
	Δε με χαρακτηρίζει αρκετά	1	1,0%	5	4,9%	6	2,9%
	Δε με χαρακτηρίζει λίγο	11	10,7%	13	12,6%	24	11,7%
	Με χαρακτηρίζει λίγο	49	47,6%	46	44,7%	95	46,1%
	Με χαρακτηρίζει αρκετά	42	40,8%	39	37,9%	81	39,3%
	Με χαρακτηρίζει απόλυτα	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%
	Σύνολο	103	100,0%	103	100,0%	206	100,0%

Στην ερώτηση 79 «**Κινητοποιείς και τους πιο δύσκολους μαθητές;**» από το σύνολο των 206 Νηπιαγωγών, οι 3 απάντησαν ότι δεν τους χαρακτηρίζει αρκετά (ποσοστό 1,5%), οι 46 απάντησαν ότι δεν τους χαρακτηρίζει λίγο (ποσοστό 22,3%), οι 99 απάντησαν ότι τους χαρακτηρίζει λίγο (ποσοστό 48,1%) και οι 58 απάντησαν ότι τους χαρακτηρίζει αρκετά (ποσοστό 28,2%). Από τους Νηπιαγωγούς ειδικής αγωγής, οι 21 απάντησαν ότι δεν τους χαρακτηρίζει λίγο (ποσοστό 20,4%), οι 48 απάντησαν ότι τους χαρακτηρίζει λίγο (ποσοστό 46,6%) και οι 34 απάντησαν ότι τους χαρακτηρίζει αρκετά (ποσοστό 33,0%). Από τους Νηπιαγωγούς γενικής αγωγής, οι 3 απάντησαν ότι δεν τους χαρακτηρίζει αρκετά (ποσοστό 2,9%), οι 25 απάντησαν ότι δεν τους χαρακτηρίζει λίγο (ποσοστό 24,3%), οι 51 απάντησαν ότι τους χαρακτηρίζει

λίγο (ποσοστό 49,5%) και οι 24 απάντησαν ότι τους χαρακτηρίζει αρκετά (ποσοστό 23,3%) (Πίνακας Π.69).

Πίνακας Π.69 «Κινητοποιείς και τους πιο δύσκολους μαθητές;»

		Ειδικότητα					
		Νηπιαγωγός Γενικής Αγωγής		Νηπιαγωγός Ειδικής Αγωγής		Σύνολο	
		Συχνότητα	Ποσοστό	Συχνότητα	Ποσοστό	Συχνότητα	Ποσοστό
Κινητοποιείς και τους πιο δύσκολους μαθητές;	Δε με χαρακτηρίζει καθόλου	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%
	Δε με χαρακτηρίζει αρκετά	1	1,0%	5	4,9%	6	2,9%
	Δε με χαρακτηρίζει λίγο	11	10,7%	13	12,6%	24	11,7%
	Με χαρακτηρίζει λίγο	49	47,6%	46	44,7%	95	46,1%
	Με χαρακτηρίζει αρκετά	42	40,8%	39	37,9%	81	39,3%
	Με χαρακτηρίζει απόλυτα	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%
	Σύνολο	103	100,0%	103	100,0%	206	100,0%