



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ
ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΑΓΩΓΗΣ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ
ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ
«ΕΙΔΙΚΗ ΑΓΩΓΗ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ»

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

«Η αυτοαποτελεσματικότητα, οι διδακτικές πρακτικές και η αξιολόγηση ως
επιδραστικοί παράγοντες στη συμπερίληψη μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές
ανάγκες».

Χανδρινού Σπυριδούλα
(Α.Μ.: 76)

ΙΩΑΝΝΙΝΑ, 2025

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

«Η αυτοαποτελεσματικότητα, οι διδακτικές πρακτικές και η αξιολόγηση ως επιδραστικοί παράγοντες στη συμπερίληψη μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες».

Χανδρινού Σπυριδούλα

Τριμελής εξεταστική επιτροπή:

Επιβλέπων: Σούλης Σπυρίδων – Γεώργιος, Καθηγητής

Π.Τ.Δ.Ε, Σχολή Επιστημών Αγωγής, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων

Μέλος: Λιακοπούλου Μαρία, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια,

Π.Τ.Δ.Ε, Σχολή Επιστημών Αγωγής, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων

Μέλος: Μορφίδη Ελένη, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια,

Π.Τ.Δ.Ε, Σχολή Επιστημών Αγωγής, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων

ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ

Η παρούσα διπλωματική εργασία εκπονήθηκε στο πλαίσιο του Μεταπτυχιακού Προγράμματος των Επιστημών της Αγωγής, με ειδίκευση στην Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση, του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων. Καθώς αυτός ο κύκλος των μεταπτυχιακών μου σπουδών κλείνει με την παρούσα έρευνα θα ήθελα να ευχαριστήσω όσους με στήριξαν αυτά τα δύο χρόνια.

Αρχικά, θα ήθελα να ευχαριστήσω θερμά τον επιβλέποντα καθηγητή μου, κ. Σούλη Σπυρίδωνα – Γεώργιο για την ουσιαστική καθοδήγησή του και την πολύτιμη βοήθειά του καθ' όλη τη διάρκεια των σπουδών μου τόσο σε προπτυχιακό όσο και σε μεταπτυχιακό επίπεδο, την καθηγήτρια κα. Μορφίδη Ελένη για τα εποικοδομητικά της σχόλια, κατά τη διάρκεια διόρθωσης της παρούσας εργασίας, αλλά και για τις πολύτιμες γνώσεις που μας μετέφερε κατά τη διάρκεια των μαθημάτων της και την καθηγήτρια κα. Λιακοπούλου Μαρία, η οποία ήταν πάντα πρόθυμη και διαθέσιμη να με υποστηρίξει με τις ουσιαστικές συμβουλές της και η οποία δέχτηκε με χαρά να συμμετέχει στην αξιολόγηση αυτής της εργασίας.

Επιπλέον, θέλω ειλικρινά να ευχαριστήσω όλους τους εκπαιδευτικούς, οι οποίοι δέχτηκαν να συμμετέχουν στην έρευνά μου, διαθέτοντας τον προσωπικό τους χρόνο ώστε να συμπληρώσουν το ερωτηματολόγιο.

Ακόμη, θα ήθελα να ευχαριστήσω, όλους τους συμφοιτητές μου, με τους οποίους συμπορευτήκαμε αυτά τα δύο χρόνια και μοιραστήκαμε τις ίδιες ανησυχίες, άγχη και χαρές. Ωστόσο, ιδιαίτερη μνεία και ευχαριστίες, θα ήθελα να εκφράσω στις συμφοιτήτριές μου Σοφία και Χριστίνα, οι οποίες με στήριξαν με κάθε δυνατό τρόπο σε αυτή τη χαρούμενη και πρωτόγνωρη για εμένα φάση της ζωής μου, με την ελπίδα ότι μελλοντικά, θα μπορέσω να τους ανταποδώσω αυτή την υποστήριξη.

Τέλος, σε προσωπικό επίπεδο, θα ήθελα να ευχαριστήσω, από τα βάθη της καρδιάς μου, τον Αλέξανδρο για την αμέριστη συμπαράσταση και στήριξή του όλα αυτά τα χρόνια των σπουδών μου, καθώς χωρίς αυτόν και την αέναη υποστήριξή του, θα ήταν πολύ δύσκολο για εμένα να τα καταφέρω.

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Σκοπός της παρούσης έρευνας είναι η διερεύνηση του πολυδιάστατου ρόλου της αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών, των διδακτικών πρακτικών που υιοθετούν και των μεθόδων αξιολόγησης που εφαρμόζουν, ως επιδραστικοί παράγοντες στη διαδικασία συμπερίληψης των μαθητών με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες (ΕΕΑ) στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Το δείγμα αποτέλεσαν 160 εκπαιδευτικοί Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης εκ των οποίων οι 80 ήταν εκπαιδευτικοί Γενικής Αγωγής και οι υπόλοιποι 80 ήταν εκπαιδευτικοί Ειδικής Αγωγής. Από τη στατιστική ανάλυση προέκυψε ότι οι εκπαιδευτικοί με υψηλή αυτοαποτελεσματικότητα τείνουν να υιοθετούν πιο ευέλικτες, διαφοροποιημένες και μαθητοκεντρικές διδακτικές και αξιολογικές προσεγγίσεις, οι οποίες είναι θεμελιώδεις για τη δημιουργία ενός πραγματικά συμπεριληπτικού περιβάλλοντος μάθησης. Ειδικότερα, σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας διαπιστώθηκε ότι, η εξειδίκευση στην Ειδική Αγωγή επηρεάζει καθοριστικά τις στάσεις και την αυτοαποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών, οι οποίοι εμφανίζουν θετικότερες στάσεις και μεγαλύτερη αυτοπεποίθηση από τους εκπαιδευτικούς της Γενικής Αγωγής. Ακόμη, οι εκπαιδευτικοί Ειδικής Αγωγής, χρησιμοποιούν πιο συχνά διαφοροποιημένες και εξατομικευμένες διδακτικές πρακτικές, όπως η δομημένη διδασκαλία, ο υποστηρικτικός διάλογος και η συνεργατική μάθηση, εστιάζοντας την αξιολόγησή τους περισσότερο στη διαδικασία σκέψης των μαθητών και στη διερεύνηση των μαθησιακών τους δυσκολιών. Τα ευρήματα της έρευνας και η κατανόηση αυτών των παραγόντων και των μεταξύ τους σχέσεων είναι κρίσιμη για τον σχεδιασμό αποτελεσματικών παρεμβάσεων και πολιτικών που στοχεύουν στην ενίσχυση της συμπερίληψης στα ελληνικά σχολεία.

Λέξεις κλειδιά: μαθητές με Ειδικές Εκπαιδευτικές ανάγκες, αυτοαποτελεσματικότητα, συμπερίληψη, διδακτικές πρακτικές, αξιολόγηση

“Self-efficacy, instructional practices and assessment as influential factors in the inclusion of students with special educational needs”.

ABSTRACT

The aim of the present study is to investigate the multidimensional role of teachers' self-efficacy, the teaching practices they adopt and the evaluation methods they apply, as influential factors in the process of inclusion of students with Special Educational Needs (SEN) in the Greek educational system. The sample consisted of 160 Primary Education teachers of which 80 were General Education teachers and the remaining 80 were Special Education teachers. The statistical analysis revealed that teachers with high self-efficacy tend to adopt more flexible, differentiated and student-centred teaching and evaluation approaches, which are fundamental for creating a truly inclusive learning environment. In particular, according to the results of the research, it was found that specialisation in special education has a decisive influence on the attitudes and self-efficacy of teachers, who display more positive attitudes and greater self-confidence than general education teachers. Furthermore, according to the results of the study, it was found that specialization in Special Education has a decisive influence on the attitudes and self-efficacy of teachers, who display more positive attitudes and greater self-confidence than general education teachers. Furthermore, special education teachers more often use differentiated and individualized teaching practices, such as structured instruction, supportive dialogue and cooperative learning, focusing their evaluation more on students' thinking process and exploring their learning difficulties. The findings of the research and the understanding of these factors and the relationships between them are critical for designing effective interventions and policies aimed at enhancing inclusion in Greek schools.

Keywords: students with Special Educational Needs, self-efficacy, inclusion, teaching practices, assessment

ΠΙΝΑΚΑΣ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΩΝ

ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ	3
ΠΕΡΙΛΗΨΗ	4
ABSTRACT	5
ΠΙΝΑΚΑΣ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΩΝ	6
ΠΙΝΑΚΑΣ ΕΙΚΟΝΩΝ	9
ΠΙΝΑΚΑΣ ΠΙΝΑΚΩΝ	10
ΕΙΣΑΓΩΓΗ	13
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1: ΣΥΜΠΕΡΙΛΗΨΗ	16
1.1. Εννοιολογικός προσδιορισμός και αρχές συμπερίληψης.....	16
1.2. Μοντέλα συμπερίληψης	18
1.3. Η συμπεριληπτική εκπαίδευση στην Ελλάδα	20
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2: ΑΥΤΟΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑ	23
2.1. Εννοιολογικός προσδιορισμός της αυτοαποτελεσματικότητας	23
2.2. Η αίσθηση της αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών και οι παράγοντες οι οποίοι την επηρεάζουν.....	24
2.3. Η διδακτική αυτοαποτελεσματικότητα	26
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3: ΕΙΔΙΚΕΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΕΣ ΑΝΑΓΚΕΣ ΜΑΘΗΤΩΝ	28
3.1. Εννοιολογικός προσδιορισμός ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών.....	28
3.2. Κατηγορίες και χαρακτηριστικά των ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών	29
3.3. Ο ρόλος των εκπαιδευτικών στην υποστήριξη μαθητών με ΕΕΑ	32

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4: ΔΙΔΑΚΤΙΚΕΣ ΠΡΑΚΤΙΚΕΣ ΚΑΙ ΚΡΙΤΗΡΙΑ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ....	34
4.1. Εννοιολογικός προσδιορισμός διδακτικών πρακτικών και αξιολόγησης	34
4.2. Οι διαφορετικοί τύποι διδακτικών πρακτικών στην ειδική αγωγή και εκπαίδευση	35
4.3. Οι τύποι αξιολόγησης των εκπαιδευτικών για μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και τα κριτήρια αξιολόγησης	37
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5: ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΗ ΑΝΑΣΚΟΠΗΣΗ	39
5.1. Έρευνες σχετικά με τις στάσεις των εκπαιδευτικών απέναντι στη συμπερίληψη	40
5.2. Έρευνες σχετικά με το αίσθημα αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών	42
5.3. Έρευνες σχετικά με τις διδακτικές πρακτικές και τα κριτήρια αξιολόγησης που υιοθετούν οι εκπαιδευτικοί σε μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες	44
Β΄ ΜΕΡΟΣ	48
ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ.....	48
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6: ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ	49
6.1. Σκοπός της έρευνας - Ερευνητικά ερωτήματα	49
6.2. Ερευνητικό εργαλείο	50
6.2.1. Ερωτηματολόγιο Δημογραφικών Στοιχείων.....	50
6.2.2. Ψυχομετρικά εργαλεία	51
6.3. Συλλογή δεδομένων.....	53
6.4. Στατιστική επεξεργασία δεδομένων	54
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 7: ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΤΩΝ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ	56
7.1. Περιγραφικά στατιστικά του Δείγματος	56
7.1.1 Στάσεις εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής αγωγής ως προς τη συμπερίληψη μαθητών με ΕΕΑ.....	59

7.1.2. Σύγκριση των πεποιθήσεων αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής με τους εκπαιδευτικούς γενικής αγωγής.....	71
7.1.3 Διαφορές και ομοιότητες στις στάσεις των δύο φύλων του δείγματος.....	77
7.1.4 Στάσεις εκπαιδευτικών για τη συμπερίληψη ως προς τις άλλες μεταβλητές	79
7.1.5 Διδακτικές πρακτικές εκπαιδευτικών ειδικής και γενικής αγωγής	80
7.2. Συζήτηση ευρημάτων.....	87
7.2.1 Στάσεις των εκπαιδευτικών προς τη συμπερίληψη: Θετική γενική τάση...	87
7.2.2 Η ειδικότητα (γενική/ειδική αγωγή) ως διαφοροποιητικός παράγοντας στάσεων στη συμπερίληψη και αυτοαποτελεσματικότητας.....	88
7.2.3 Υψηλή αυτοαποτελεσματικότητα - έμφαση στη διδασκαλία.....	89
7.2.4 Διαφορές στις διδακτικές πρακτικές μεταξύ εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής και εκπαιδευτικών γενικής αγωγής.....	90
7.3 Συμπεράσματα.....	91
7.4. Περιορισμοί της έρευνας - Προτάσεις για μελλοντική έρευνα.....	92
BIBΛΙΟΓΡΑΦΙΑ	95
Ξενόγλωσση.....	95
Ελληνόγλωσση.....	104
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 1.....	107

ΠΙΝΑΚΑΣ ΕΙΚΟΝΩΝ

Εικόνα 1 Κατανομή επιπέδου σπουδών.....	57
Εικόνα 2 Κατανομή εκπαιδευτικών ως προς την εργασιακή τους σχέση	58
Εικόνα 3 Διαφορά στην βεβαιότητα για σχεδιασμό μαθησιακών δραστηριοτήτων για την κάλυψη ατομικών αναγκών μαθητών με ΕΕΑ.....	73

ΠΙΝΑΚΑΣ ΠΙΝΑΚΩΝ

Πίνακας 1 Κατανομή Δείγματος ως προς την Ηλικιακή Ομάδα	56
Πίνακας 2 Έτη εργασιακής προϋπηρεσίας	57
Πίνακας 3 Είδος αναπηρίας ή ΕΕΑ μαθητών	59
Πίνακας 4 Αποτελέσματα στατιστικού ελέγχου t-test για τη φοίτηση μαθητών με ΕΕΑ στο ίδιο τμήμα με τυπικά αναπτυσσόμενους	60
Πίνακας 5 Αποτελέσματα στατιστικού ελέγχου t-test για την ερώτηση "Η ένταξη των μαθητών με ΕΕΑ στη γενική τάξη δεν είναι επωφελής πρακτική για τους περισσότερους μαθητές τυπικής ανάπτυξης"	60
Πίνακας 6 Αποτελέσματα στατιστικού ελέγχου t-test Πίνακας περιγραφικών στατιστικών για την πεποίθηση πως οι μαθητές με ΕΕΑ παρουσιάζουν πιο προκλητικές συμπεριφορές σε ένα περιβάλλον μιας γενικής τάξης.....	61
Πίνακας 7 Αποτελέσματα στατιστικού ελέγχου t-test για την πρόταση "Είναι δύσκολο να διατηρηθεί η τάξη σε ένα τμήμα που περιλαμβάνει μαθητές με ΕΕΑ, μαθητές με ιδιαίτερες ικανότητες και ταλέντα και μαθητές μέσου επιπέδου.....	62
Πίνακας 8 Αποτελέσματα στατιστικού ελέγχου t-test για τις ερωτήσεις «Η συμπερίληψη μπορεί να είναι ωφέλιμη και για τους γονείς των μαθητών με ΕΕΑ» και «Οι γονείς των μαθητών με ΕΕΑ προτιμούν να φοιτά το παιδί τους σε τμήματα γενικής εκπαίδευσης»	63
Πίνακας 9 Αποτελέσματα στατιστικού ελέγχου t-test για την πρόταση «Η συμπερίληψη προάγει την ανεξαρτησία μεταξύ των μαθητών με ΕΕΑ» και «Η παρουσία μαθητών με ΕΕΑ προάγει την αποδοχή των ατομικών διαφορών από τους τυπικά αναπτυσσόμενα συμμαθητές τους»	64
Πίνακας 10 Αποτελέσματα στατιστικού ελέγχου t-test για την αρνητική επίδραση της φοίτησης σε ειδική τάξη στην κοινωνική και συναισθηματική ανάπτυξη μαθητών...	65
Πίνακας 11 Αποτελέσματα στατιστικού ελέγχου t-test για τις προτάσεις «Η συμπερίληψη μπορεί να είναι ωφέλιμη και για τους γονείς των μαθητών με ΕΕΑ» και «Οι γονείς των μαθητών με ΕΕΑ προτιμούν να φοιτά το παιδί τους σε τμήματα γενικής εκπαίδευσης.»	66
Πίνακας 12 Αποτελέσματα στατιστικού ελέγχου για την πεποίθηση πως οι γονείς αποτελούν πρόκληση για τον δάσκαλο.....	66

Πίνακας 13 Συγκεντρωτικός πίνακας απαντήσεων εκπαιδευτικών ειδικής/γενικής αγωγής ως προς τη συμπερίληψη μαθητών με ΕΕΑ	67
Πίνακας 14 Αξιοπιστία κλίμακας αυτοαποτελεσματικότητας εκπαιδευτικών.....	72
Πίνακας 15 Στατιστικά ερωτήσεων με υψηλό επιπέδων βεβαιότητας από το σύνολο του δείγματος	72
Πίνακας 16 Αποτελέσματα στατιστικού ελέγχου t-test για τη βεβαιότητα σχεδιασμού μαθησιακών δραστηριοτήτων για τις ατομικές ανάγκες μαθητών με ΕΕΑ	74
Πίνακας 17 Αποτελέσματα στατιστικού ελέγχου t-test για τις απόψεις των εκπαιδευτικών ειδικής-γενικής αγωγής ως προς τον έλεγχο της συμπεριφοράς των μαθητών στην τάξη	75
Πίνακας 18 Αποτελέσματα στατιστικού ελέγχου t-test για τη βεβαιότητα των εκπαιδευτικών πως μπορούν να ενημερώσουν συναδέλφους τους για νόμους και πολιτικές που σχετίζονται με τη συμπερίληψη των μαθητών με ΕΕΑ.....	76
Πίνακας 19 Αποτελέσματα στατιστικού ελέγχου t-test για τις απόψεις των δύο φύλων σχετικά με το ότι πρέπει να υπάρξει μεγαλύτερη ενημέρωση για τα αποτελέσματα της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης.....	77
Πίνακας 20 Αποτελέσματα στατιστικού ελέγχου t-test για τις απόψεις των δύο φύλων σχετικά με το αν είναι σε θέση να συνεργάζονται με άλλους επαγγελματίες και προσωπικό.....	78
Πίνακας 21 Αποτελέσματα στατιστικού ελέγχου t-test για τις απόψεις των δύο φύλων σχετικά με το αν είναι σε θέση να κάνουν τους γονείς να αισθάνονται άνετα να έρχονται στο σχολείο	79
Πίνακας 22 Διδακτικές πρακτικές με τη μεγαλύτερη συχνότητα εφαρμογής από τους εκπαιδευτικούς.....	80
Πίνακας 23 Αποτελέσματα στατιστικού ελέγχου t-test για το πόσο συχνά οι εκπαιδευτικοί οργανώνουν την τάξη τους ώστε οι μαθητές να αλληλοβοηθούνται περιστασιακά από τους διπλανούς τους π.χ. συνεργασία για διόρθωση και συμπλήρωση ατομικών ασκήσεων	85
Πίνακας 24 Αποτελέσματα στατιστικού ελέγχου t-test για το πόσο συχνά οι εκπαιδευτικοί κατά την αξιολόγηση των μαθητών, εστιάζουν στο τι θα ήθελαν να μάθουν οι μαθητές	86

Πίνακας 25 Αποτελέσματα στατιστικού ελέγχου t-test για το πόσο συχνά οι εκπαιδευτικοί στο κλείσιμο του μαθήματος παρουσιάζετε ένα σχήμα για την συστηματικοποίηση της γνώσης.....	86
Πίνακας 26 Αποτελέσματα στατιστικού ελέγχου t-test για το πόσο συχνά οι εκπαιδευτικοί κατά τη φάση εφαρμογής της νέας γνώσης επιδιώκουν την ανεξάρτητη ατομική εξάσκηση των μαθητών (π.χ. ασκήσεις στο σπίτι	87

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η έννοια της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης, η οποία προωθεί τη δημιουργία ενός σχολικού περιβάλλοντος ανοιχτού και προσβάσιμου σε όλους τους μαθητές ανεξαιρέτως, αποτελεί θεμελιώδη αρχή των σύγχρονων εκπαιδευτικών συστημάτων παγκοσμίως. Από τη Διακήρυξη της Σαλαμάνκα (UNESCO, 1994) και έπειτα, η διεθνής κοινότητα αναγνωρίζει το αναφαίρετο δικαίωμα κάθε παιδιού στην εκπαίδευση εντός του γενικού σχολείου, τονίζοντας την ανάγκη προσαρμογής των εκπαιδευτικών δομών στις ιδιαίτερες απαιτήσεις και τα μοναδικά χαρακτηριστικά κάθε μαθητή. Η μετάβαση από μοντέλα ένταξης ή ενσωμάτωσης σε μια ολιστική προσέγγιση συμπερίληψης σηματοδοτεί μια αλλαγή παραδείγματος, όπου η διαφορετικότητα δεν αντιμετωπίζεται ως πρόβλημα προς διαχείριση, αλλά ως πλούτος και ευκαιρία για μάθηση για ολόκληρη τη σχολική κοινότητα.

Παρά τις σημαντικές νομοθετικές και θεσμικές προσπάθειες που έχουν καταβληθεί και στην Ελλάδα για την προώθηση της συμπερίληψης μαθητών με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες (ΕΕΑ), η πρακτική εφαρμογή της συναντά συχνά σημαντικές προκλήσεις και εμπόδια. Η επιτυχής υλοποίηση της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης δεν εξαντλείται στην απλή τοποθέτηση μαθητών με ΕΕΑ σε γενικές τάξεις, αλλά απαιτεί μια βαθιά μεταρρύθμιση των σχολικών πρακτικών, της κουλτούρας και των πολιτικών, με επίκεντρο τον ίδιο τον εκπαιδευτικό.

Σε αυτό το πλαίσιο, ο ρόλος του εκπαιδευτικού αναδεικνύεται καθοριστικός. Η στάση, οι γνώσεις, οι δεξιότητες και οι πεποιθήσεις του διαμορφώνουν σε μεγάλο βαθμό την ποιότητα της εκπαιδευτικής εμπειρίας των μαθητών με ΕΕΑ. Τρεις παράγοντες φαίνεται να διαδραματίζουν κεντρικό ρόλο στη διαμόρφωση της ικανότητας των εκπαιδευτικών να εφαρμόζουν αποτελεσματικά τη συμπερίληψη: η αυτοαποτελεσματικότητά τους, δηλαδή η πίστη στις ικανότητές τους να οργανώσουν και να εκτελέσουν τις απαραίτητες ενέργειες για την επίτευξη συγκεκριμένων εκπαιδευτικών στόχων· οι διδακτικές πρακτικές που επιλέγουν και εφαρμόζουν στην τάξη, οι οποίες πρέπει να είναι ευέλικτες και διαφοροποιημένες· και τα κριτήρια και οι μέθοδοι αξιολόγησης που χρησιμοποιούν για να παρακολουθούν την πρόοδο όλων των μαθητών, λαμβάνοντας υπόψη τις ιδιαίτερες εκπαιδευτικές ανάγκες τους.

Η παρούσα διπλωματική εργασία στοχεύει να διερευνήσει τη σχέση μεταξύ αυτών των τριών παραγόντων, δηλαδή την αυτοαποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών, τις

διδασκτικές πρακτικές και τις πρακτικές αξιολόγησης και της εφαρμογής της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης για μαθητές με ΕΕΑ στο ελληνικό πλαίσιο. Επιδιώκει να κατανοήσει πώς οι πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών για την αποτελεσματικότητά τους επηρεάζουν τις παιδαγωγικές τους επιλογές και πώς αυτές οι επιλογές, με τη σειρά τους, διευκολύνουν ή δυσχεραίνουν τη συμπερίληψη των μαθητών με ΕΕΑ.

Για την επίτευξη αυτού του στόχου, η εργασία διαρθρώνεται σε δύο κύρια μέρη. Το Α' Μέρος (Θεωρητική Θεμελίωση) περιλαμβάνει την εννοιολογική αποσαφήνιση των βασικών όρων (Συμπερίληψη, Αυτοαποτελεσματικότητα, Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες, Διδακτικές Πρακτικές, Αξιολόγηση) και την κριτική επισκόπηση της σχετικής ελληνικής και διεθνούς βιβλιογραφίας, θέτοντας το θεωρητικό πλαίσιο της έρευνας. Το Β' Μέρος (Ερευνητικό Μέρος) θα παρουσιάσει τη μεθοδολογία που ακολουθήθηκε, την ανάλυση των δεδομένων που συλλέχθηκαν και τα ευρήματα της έρευνας, καταλήγοντας σε συμπεράσματα και προτάσεις για την εκπαιδευτική πρακτική και την περαιτέρω έρευνα. Η κατανόηση της δυναμικής μεταξύ των υπό εξέταση παραγόντων κρίνεται απαραίτητη για την ενίσχυση των εκπαιδευτικών και τη δημιουργία σχολείων που αγκαλιάζουν πραγματικά όλους τους μαθητές.

Α΄ ΜΕΡΟΣ
ΘΕΩΡΗΤΙΚΗ ΘΕΜΕΛΙΩΣΗ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1: ΣΥΜΠΕΡΙΛΗΨΗ

1.1. Εννοιολογικός προσδιορισμός και αρχές συμπερίληψης

Το κίνημα «Ένα σχολείο για όλους» θεσμοθετήθηκε μέσω ενός συνεδρίου το οποίο πραγματοποιήθηκε στη Σαλαμάνκα της Ισπανίας τον Ιούνιο του 1994. Στο συνέδριο με τίτλο: «*Η Παγκόσμια Διάσκεψη για την Ειδική Αγωγή: Πρόσβαση και Ποιότητα (World Conference on Special Needs Education: Access and Quality)*» συμμετείχαν εκπρόσωποι από 93 κυβερνήσεις και 25 διεθνείς οργανισμούς (Rodriguez & Garro-Gil, 2015).

Η διάσκεψη αυτή, οδήγησε στην υιοθέτηση της Διακήρυξης της Σαλαμάνκα και του Πλαισίου Δράσης για την Ειδική Αγωγή, που αποτέλεσε θεμέλιο για την προώθηση της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης σε διεθνές επίπεδο, προτρέποντας όλες τις κυβερνήσεις να διασφαλίσουν ότι τα σχολεία: «...φιλοξενούν όλα τα παιδιά ανεξάρτητα από τη φυσική, πνευματική, κοινωνική, συναισθηματική, γλωσσική ή άλλη κατάστασή τους». (UNESCO, σελ. 6, 1994). Αυτό το κείμενο αποτελεί ορόσημο για την προώθηση της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης και θέτει τις βάσεις για τη διασφάλιση ίσων ευκαιριών στην εκπαίδευση για μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Μεταξύ των βασικών αρχών που αναδείχθηκαν, περιλαμβάνονται οι εξής: (α) Κάθε παιδί έχει αναφαίρετο δικαίωμα στην εκπαίδευση, το οποίο πρέπει να διασφαλίζεται. (β) Κάθε παιδί είναι μοναδικό, με ξεχωριστά χαρακτηριστικά και ανάγκες που οφείλουν να αναγνωριστούν. (γ) Η εκπαιδευτική δομή πρέπει να προσαρμοστεί, ώστε να ανταποκρίνεται στις ιδιαίτερες απαιτήσεις του κάθε παιδιού. (δ) Τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες οφείλουν να εντάσσονται στα γενικά σχολεία, τα οποία θα πρέπει να παρέχουν ουσιαστική και αποδοτική εκπαίδευση, ενισχύοντας τις δεξιότητές τους (Rodriguez & Garro-Gil, 2015). Η Διακήρυξη καλεί τα κράτη να υιοθετήσουν πολιτικές που στηρίζουν τη συμπερίληψη και την εξάλειψη των αποκλεισμών στην εκπαίδευση, και προτείνει την ένταξη των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες σε γενικά σχολεία, αντί της απομόνωσης τους σε ειδικά σχολεία (UNESCO, 1994).

Μέσω της ατζέντας που δημιουργήθηκε από αυτή τη Διακήρυξη προωθήθηκε η άποψη ότι οι αναπηρίες δεν συνεπάγονται αναγκαστικά ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και ότι τα παιδιά με αναπηρίες έχουν εξίσου ποικιλόμορφες εκπαιδευτικές ανάγκες

όπως και τα παιδιά χωρίς αναπηρίες. Ακόμη και τα παιδιά με τον ίδιο τύπο αναπηρίας δεν είναι απαραίτητο να έχουν τις ίδιες εκπαιδευτικές ανάγκες, γεγονός που θέτει υπό αμφισβήτηση τη γενικευμένη κατηγοριοποίηση όλων των παιδιών με αναπηρίες ως μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και τον περιττό διαχωρισμό τους σε ειδικά σχολεία (Wapling, 2016).

Όσον αφορά τον εννοιολογικό προσδιορισμό της έννοιας της εκπαίδευσης για όλους, η UNESCO την ορίζει ως: «μια μετασχηματιστική διαδικασία που διασφαλίζει την πλήρη συμμετοχή και πρόσβαση σε ποιοτικές μαθησιακές ευκαιρίες για όλα τα παιδιά, τους νέους και τους ενήλικες, με σεβασμό και εκτίμηση της διαφορετικότητας και εξάλειψη όλων των μορφών διακρίσεων μέσα από και μέσω της εκπαίδευσης». (Cali Commitment, 2019).

Στο σημείο αυτό αξίζει να τονιστεί η διαφορά στον όρο της ένταξης (integration) και στον όρο της συμπερίληψης (inclusion). Αναλυτικότερα, η συνεκπαίδευση των παιδιών με και χωρίς αναπηρία αναφέρεται ως «ένταξη» (integration) στην Αγγλία, ως «ενσωμάτωση» (Mainstreaming) στις Ηνωμένες Πολιτείες της Αμερικής και ως «ομαλοποίηση» (Normalization) στις Σκανδιναβικές χώρες (Ζώνιου - Σιδέρη, 2009). Οι παλαιότεροι όροι «ένταξη» και «ενσωμάτωση» αντικαταστάθηκαν από τον όρο «συμπερίληψη» (inclusion), η οποία προέρχεται από το λατινικό ρήμα *includere*, το οποίο σημαίνει συμπεριλαμβάνω. Η συμπερίληψη σχετίζεται με την εκπαίδευση όλων των μαθητών/τριών χωρίς την ύπαρξη διακρίσεων και προκαταλήψεων και αφορά μια φιλοσοφία εκπαίδευσης η οποία αντιμετωπίζει όλα τα παιδιά με ισότητα και σεβασμό (Μανδέλλου, Μαργίδου & Γκουντή, 2016) και αποτελεί μια έννοια που αποσκοπεί στη δημιουργία εκπαιδευτικών πλαισίων όπου συμμετέχουν τόσο μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες όσο και μαθητές χωρίς τέτοιες ανάγκες (Lindner et al., 2023).

Όπως αναφέρεται στους Lindner et al., (2023), οι Ainscow et al. (2006) ανέπτυξαν ένα πλαίσιο έξι διαφορετικών προσεγγίσεων για τη συμπερίληψη: (1) η συμπερίληψη μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και αναπηρίες· (2) η συμπερίληψη μαθητών με εναντιωματική συμπεριφορά· (3) η συμπερίληψη που αφορά όλες τις ευάλωτες ομάδες μαθητών, οι οποίες αποκλείονται λόγω ατομικών ή συλλογικών χαρακτηριστικών ταυτότητας· (4) η συμπερίληψη ως στρατηγική ενός σχολείου που απευθύνεται σε όλους τους μαθητές χωρίς διακρίσεις· (5) η συμπερίληψη στο πλαίσιο

της ατζέντας της UNESCO για την «Εκπαίδευση για όλους»· και (6) η συμπερίληψη ως κοινωνικός στόχος που βασίζεται σε αρχές όπως η ισότητα και η κοινότητα.

Στο πλαίσιο αυτό, το εκπαιδευτικό σύστημα καλείται να ενσωματώσει αυτές τις προσεγγίσεις μέσα από τη διαφοροποίηση του αναλυτικού προγράμματος, των στρατηγικών μάθησης αλλά και της διδασκαλίας, στοχεύοντας όχι μόνο στην ισότητα αλλά και στη βελτίωση των ακαδημαϊκών επιτευγμάτων όλων των μαθητών/τριών (Σούρτζη, Ιωακειμίδου & Χατζημιχαϊλίδης, 2016).

1.2. Μοντέλα συμπερίληψης

Τα μοντέλα συμπερίληψης περιγράφουν διαφορετικούς τρόπους ενσωμάτωσης των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο γενικό σχολικό περιβάλλον, προάγοντας τη συνεργασία, τη διαφοροποίηση και την ισότητα. Ο Braham Norwich (2000) ανέπτυξε τέσσερα βασικά μοντέλα: 1) Το μοντέλο πλήρους συνεκπαίδευσης χωρίς διακρίσεις, 2) Το μοντέλο συμμετοχής όλων των παιδιών στην ίδια τάξη, 3) Το μοντέλο της επικέντρωσης στις ατομικές ανάγκες και 4) Το περιοριστικό μοντέλο της συμπερίληψης, τα οποία αναδεικνύουν ποικίλες στρατηγικές για τη στήριξη της διαφορετικότητας. Αυτά τα μοντέλα αποτελούν βασικά εργαλεία για την προώθηση συμπεριληπτικής εκπαίδευσης που ανταποκρίνεται στις ανάγκες όλων των μαθητών/-τριών. Αναλυτικότερα, τα παραπάνω μοντέλα:

1) *Μοντέλο πλήρους συνεκπαίδευσης χωρίς διακρίσεις (Full inclusion)*: Το συγκεκριμένο μοντέλο δίνει έμφαση στην παροχή ισότιμης εκπαίδευσης σε όλους τους/τις μαθητές/τριες (με ή χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες) εντός του γενικού σχολικού πλαισίου. Κεντρικός στόχος του μοντέλου, είναι η προώθηση της αλληλεπίδρασης και της συνύπαρξης μαθητών/τριών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και τυπικής ανάπτυξης, εξαλείφοντας τις συνθήκες περιθωριοποίησης που ενδέχεται να αντιμετωπίζουν μαθητές/τριες με ιδιαίτερα χαρακτηριστικά. Το σχολείο λογίζεται ως ένας χώρος, ο οποίος μπορεί να καλύψει επαρκώς τις ανάγκες όλων, χωρίς την παροχή πρόσθετης υποστήριξης από εξειδικευμένους επαγγελματίες για τους/τις μαθητές/τριες με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (Norwich, 2000).

2) *Μοντέλο συμμετοχής όλων των παιδιών στην ίδια τάξη (Focus on participating in same place)*: Ο κύριος στόχος αυτού του μοντέλου είναι η φοίτηση όλων των μαθητών/τριών σε τυπικές σχολικές αίθουσες, προάγοντας με αυτόν τον τρόπο ένα κοινό εκπαιδευτικό περιβάλλον. Οι μαθητές/τριες με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες υποστηρίζονται από εξειδικευμένο εκπαιδευτικό προσωπικό τόσο μέσα όσο και έξω από την τάξη όταν αυτό είναι αναγκαίο, ώστε να καλυφτούν οι εξατομικευμένες ανάγκες τους. Ακόμη, το μοντέλο συνοδεύεται από ένα συγκεκριμένο θεσμικό πλαίσιο καθώς και ένα διαφοροποιημένο αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών το οποίο σχεδιάστηκε για να ανταποκρίνεται στις μοναδικές ανάγκες κάθε μαθητή/τριας (Norwich 2000).

3) *Μοντέλο της επικέντρωσης στις ατομικές ανάγκες (Focus on Individual needs)*: Το συγκεκριμένο μοντέλο τονίζει την απαίτηση για κάλυψη των αναγκών όλων των μαθητών/τριών. Οι μαθητές/τριες που αντιμετωπίζουν σοβαρές δυσκολίες, οι οποίες κάνουν δύσκολη την ομαλή διεξαγωγή της εκπαίδευσης στο γενικό σχολείο, μπορούν να πάνε σε ειδικό σχολείο για μια συγκεκριμένη χρονική περίοδο. Όταν ένας/μία μαθητής/τρια δεν μπορεί να παρακολουθήσει το πρόγραμμα του γενικού σχολείου είναι απαραίτητη η φοίτηση του σε ειδικά εκπαιδευτικά πλαίσια, όπως ειδικές σχολές ή εξειδικευμένα τμήματα (Norwich 2000).

4) *Περιοριστικό μοντέλο της συμπερίληψης (Choice limited inclusion)*: Σύμφωνα με το αυτό το μοντέλο, η εκπαίδευση σε ειδικό σχολείο θεωρείται επωφελής πρακτική, καθώς παρέχει στα παιδιά την κατάλληλη υποστήριξη για την ανάπτυξη των ακαδημαϊκών τους δεξιοτήτων. Παράλληλα, υποστηρίζεται και η ένταξη σε γενικά σχολεία, δεδομένου ότι ενισχύει την κοινωνικοποίηση μέσω της αλληλεπίδρασης με τους συνομηλίκους/ες τυπικής ανάπτυξης. Επιπλέον, στο πλαίσιο αυτού του μοντέλου, οι γονείς έχουν τη δυνατότητα να επιλέξουν τον τύπο σχολικής μονάδας που ανταποκρίνεται καλύτερα στις εξατομικευμένες ανάγκες του παιδιού τους και στο οποίο επιθυμούν να φοιτήσουν (Norwich, 2000).

Η συνεκπαίδευση συχνά αναφέρεται ως το πιο αποτελεσματικό μοντέλο συμπεριληπτικής εκπαίδευσης. Σε αυτό το μοντέλο, δύο ή περισσότεροι εκπαιδευτικοί (γενικής και ειδικής αγωγής) συνεργάζονται για να παρέχουν ουσιαστική διδασκαλία σε μια πολυποίκιλη ομάδα μαθητών/τριών μέσα στην ίδια τάξη. Αυτή η συνεργατική προσέγγιση επιτρέπει μεγαλύτερη διαφοροποίηση της διδασκαλίας και την εφαρμογή παρεμβατικών τεχνικών που ωφελούν όλους τους μαθητές, τόσο αυτούς με ειδικές

εκπαιδευτικές ανάγκες όσο και εκείνους χωρίς (Kilanowski-Press, Foote, & Rinaldo, 2010).

Η μέθοδος της συνεκπαίδευσης εφαρμόζεται σε συμπεριληπτικές τάξεις και οι βασικές ομάδες που εμπλέκονται στην εφαρμογή της είναι: α) οι Εκπαιδευτικοί Γενικής Αγωγής, οι οποίοι είναι υπεύθυνοι για τη διδασκαλία του βασικού προγράμματος σπουδών και συχνά συνεργάζονται με εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής για την υποστήριξη όλων των μαθητών/τριων, συμπεριλαμβανομένων και αυτών με αναπηρίες ή ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, β) οι Εκπαιδευτικοί Ειδικής Αγωγής οι οποίοι εργάζονται δίπλα στους εκπαιδευτικούς γενικής αγωγής, παρέχοντας εξειδικευμένη υποστήριξη και διδασκαλία σε μαθητές με αναπηρίες ή ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και γ) οι Σχολικοί Διευθυντές, οι οποίοι παρέχουν την απαραίτητη εκπαίδευση και τους πόρους στους εκπαιδευτικούς, διασφαλίζοντας ότι τα μοντέλα συνεκπαίδευσης εφαρμόζονται και διατηρούνται αποτελεσματικά (Cook, & Friend, 1993).

1.3. Η συμπεριληπτική εκπαίδευση στην Ελλάδα

Στην Ελλάδα, η συμπερίληψη εφαρμόζεται παραδοσιακά μέσω τμημάτων ένταξης εντός των σχολείων γενικής εκπαίδευσης. Οι μαθητές/τριες με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες μπορούν να παρακολουθούν αυτά τα τμήματα για μέρος της ημέρας, με στόχο τη διευκόλυνση της ένταξής τους στο γενικό εκπαιδευτικό περιβάλλον.

Όσον αφορά την Ελλάδα, η ιστορία του θεσμού της ένταξης σχετίζεται με τον Νόμο 1143/31.3.1981 «Περί ειδικής αγωγής, ειδικής επαγγελματικής εκπαίδευσεως, απασχόλησης και κοινωνικής μερίμνης των αποκλινόντων εκ του φυσιολογικού και άλλων τινών διατάξεων». Αν και κύρια στόχευση αυτού του νόμου ήταν η κατοχύρωση του δικαιώματος των ατόμων με αναπηρία για εκπαίδευση και επαγγελματική και κοινωνική ένταξη, οι περισσότερες από τις διατάξεις δεν εκπληρώνουν αυτόν τον σκοπό (Σούλης, 2008).

Το 1985 θεσπίστηκε ο νόμος (1566/1985), ο οποίος, μεταξύ άλλων, προωθούσε την κατάργηση της διαχωριστικής πρακτικής για τα παιδιά με ΕΕΑ και ενισχύει τη δημιουργία ειδικών εκπαιδευτικών δομών, γνωστών ως «τμήματα ένταξης», εντός του γενικού σχολικού πλαισίου, καθιστώντας εφικτή την ενσωμάτωσή τους στα σχολεία

γενικής αγωγής (Ν.1566,1985). Ωστόσο, αυτός ο νόμος, παρουσιάζει ελλείψεις σχετικά με το ότι ενώ υπογραμμίζει την υποχρεωτική φοίτηση για τα άτομα δίχως αναπηρία, δεν κάνει το ίδιο για τα άτομα με αναπηρία. Ακόμη, προάγει το δυαδικό εκπαιδευτικό σύστημα γενικής και ειδικής εκπαίδευσης και τέλος, δεν κάνει καμία αναφορά σε εκπαιδεύσεις ή επιμορφώσεις εκπαιδευτικών σε ζητήματα ένταξης μαθητών/τριών με αναπηρίες (Σούλης, 2008).

Με τον Νόμο 2817/14.3.2000, επιτυγχάνεται η θεσμοθέτηση της ένταξης και με το άρθρο 11, οι ειδικές τάξεις μετονομάζονται σε τμήματα ένταξης, παρόλα αυτά, αν και η πρόθεση του νομοθέτη είναι υπέρ της ενταξιακής εκπαίδευσης δεν υιοθετεί πρακτικές οι οποίες να σχετίζονται με τη συνεκπαίδευση παιδιών με και δίχως αναπηρίες (Σούλης, 2008).

Ένα σημαντικό επίσης εγχείρημα για την προώθηση της συμπερίληψης μαθητών με ΕΕΑ ήταν η ίδρυση και οργάνωση δομών που θα αναλάμβαναν τη διάγνωση, την αξιολόγηση και την υποστήριξή τους. Ωστόσο, παρόλο που ο νόμος αναγνώριζε το δικαίωμα των παιδιών με ΕΕΑ να έχουν πρόσβαση στα γενικά σχολεία και στο αναλυτικό τους πρόγραμμα, δεν προτάθηκαν ουσιαστικές μεταρρυθμίσεις για την πρακτική υποστήριξη αυτού του δικαιώματος αλλά η προσέγγιση που επικεντρωνόταν στις ατομικές δυσκολίες και η διορθωτική εκπαίδευση ενίσχυσαν τη διαχωριστική αντιμετώπιση και το στιγματισμό των μαθητών αυτών (Avramidis & Kalyva, 2007; Zoniou-Sideri & Vlachou, 2006).

Το 2008 ψηφίστηκε στην Ελλάδα ο Νόμος Υπ' αριθμόν 3699/02-10-2008 σχετικά με την *«Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση ατόμων με αναπηρία ή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες»*, σύμφωνα με τον οποίο σχεδόν όλα τα παιδιά, ανεξαρτήτως των δυσκολιών που αντιμετωπίζουν, μπορούν και είναι σημαντικό να φοιτήσουν στο γενικό σχολείο, λαμβάνοντας την κατάλληλη υποστήριξη μέσω δομών ειδικής αγωγής, προσαρμοσμένων στις ανάγκες τους. Σύμφωνα με αυτόν τον νόμο, οι μαθητές/τριες με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση έχουν τη δυνατότητα να φοιτήσουν, ανάλογα με το κλινικό τους προφίλ, στις εξής δομές: στη γενική τάξη, στη γενική τάξη με υποστήριξη από εκπαιδευτικό παράλληλης στήριξης, στο τμήμα ένταξης εντός του γενικού σχολείου, σε ειδικό νηπιαγωγείο ή δημοτικό, σε παραρτήματα σχολείων που λειτουργούν σε νοσοκομεία ή κέντρα αποκατάστασης ή μέσω κατ' οίκον εκπαίδευσης (Ν.3699, 2008). Ωστόσο, παρά την προσπάθεια του

νόμου να προωθήσει τη συμπερίληψη ως εκπαιδευτική πραγματικότητα, απουσίαζε η πολιτική και συλλογική βούληση για την εφαρμογή πρακτικών συμπερίληψης στα σχολεία (O'Hanlon, 2003). Έτσι, ενώ η πολιτική στη χώρα φαινομενικά ακολουθεί τις διεθνείς κατευθύνσεις, η εφαρμογή στις σχολικές μονάδες συχνά αποκλίνει σημαντικά από τα προτεινόμενα, καθώς είναι προφανές ότι η πρακτική εφαρμογή αποτελεί καθοριστικό παράγοντα για την αξιολόγηση του κατά πόσο μια χώρα υποστηρίζει ουσιαστικά τη συμπεριληπτική εκπαίδευση (Armstrong et al., 2010; O'Hanlon, 2003).

Επιπρόσθετα, η έρευνα των Soulis et al. (2016) υπογραμμίζει ότι η ένταξη των μαθητών/τριών με αναπηρίες ή και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στα ελληνικά σχολεία δε θεωρείται ακόμα επιτυχημένη. Αυτό αποδίδεται σε διάφορους παράγοντες, όπως η έλλειψη κοινών δραστηριοτήτων μεταξύ μαθητών/τριών με και χωρίς αναπηρίες, γεγονός που μπορεί να εμποδίζει την κοινωνική αποδοχή και την αλληλεπίδραση. Ακόμη, τονίζεται η ανάγκη για περαιτέρω έρευνα η οποία θα εξετάσει την ποιότητα της εμπλοκής και της αλληλεπίδρασης μεταξύ μαθητών/τριών τυπικής ανάπτυξης και μαθητών/τριών με αναπηρίες ή και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, καθώς η κατανόηση αυτών των δυναμικών είναι απαραίτητη για την προώθηση της αποδοχής και τη βελτίωση της εφαρμογής της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης (Soulis et al., 2016).

Συμπερασματικά, αν και υπάρχουν πολιτικές που αποσκοπούν στην προώθηση της συμπερίληψης στα ελληνικά σχολεία, παραμένουν σημαντικές προκλήσεις. Αυτές περιλαμβάνουν την ανάγκη για βαθύτερη κατανόηση των αντιλήψεων των μαθητών/τριών, την επίδραση των στάσεων των γονέων και την αποτελεσματικότητα των τρεχουσών πρακτικών ένταξης. Η αντιμετώπιση αυτών των ζητημάτων είναι απαραίτητη για την προώθηση των πολιτικών συμπερίληψης στην Ελλάδα (Soulis et al., 2016).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2: ΑΥΤΟΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑ

2.1. Εννοιολογικός προσδιορισμός της αυτοαποτελεσματικότητας

Η αρχή της κοινωνικής μάθησης, σύμφωνα με την οποία ένα άτομο διαμορφώνει τη συμπεριφορά του επηρεαζόμενο από τις αντιδράσεις και τις πράξεις των γύρω του, αποτέλεσε τη θεμελιώδη βάση της κοινωνικής γνωστικής θεωρίας (Social Cognitive Theory), του Καναδοαμερικανού ψυχολόγου Albert Bandura (1977). Ο ίδιος, υποστήριξε ότι η ανθρώπινη συμπεριφορά διαμορφώνεται μέσω της αλληλεπίδρασης κοινωνικών και γνωστικών παραγόντων, όπως οι διεργασίες που σχετίζονται με την ανάπτυξη κινήτρων, τη ρύθμιση συναισθημάτων και τη λήψη αποφάσεων. Μέσα από αυτή τη διαδικασία, τα άτομα, αξιοποιώντας τις προϋπάρχουσες γνώσεις και εμπειρίες τους, μπορούν να προβλέψουν τις μελλοντικές τους αντιδράσεις, οδηγούμενα προς το επιθυμητό αποτέλεσμα. Παράλληλα, η μάθηση μπορεί να προκύψει μέσω της παρατήρησης της εμπειρίας άλλων, ενώ η αυτορύθμιση, δηλαδή η ικανότητα ενός ατόμου να επιλέγει συνειδητά τη συμπεριφορά που θα υιοθετήσει σε διαφορετικές καταστάσεις, διαδραματίζει καίριο ρόλο στην προσαρμογή του στις απαιτήσεις κάθε δραστηριότητας (Bandura, 1977).

Η έννοια της αυτοαποτελεσματικότητας καθιερώθηκε στο πλαίσιο της κοινωνικής γνωστικής θεωρίας του, με στόχο να υπογραμμίσει τη σημασία της ατομικής πεποίθησης για την ικανότητα επίτευξης συγκεκριμένων στόχων ως κινητήρια δύναμη στη διαδικασία μάθησης και συμπεριφοράς.

Αναλυτικότερα, όπως αναφ. ο Henson (2002, σελ. 137), ο Bandura (1977), ορίζει την αυτοαποτελεσματικότητα ως: «οι πεποιθήσεις ενός ατόμου σχετικά με τις ικανότητές του να οργανώνει και να εκτελεί τις απαραίτητες ενέργειες για την επίτευξη συγκεκριμένων στόχων».

Οι προσδοκίες της αυτοαποτελεσματικότητας προσδιορίζονται από τέσσερις κύριες πηγές: α) την επιτυχία στην εκτέλεση ενεργειών: Οι επιτυχίες σε προηγούμενες δραστηριότητες ενισχύουν την αυτοαποτελεσματικότητα, β) τη βιωματική εμπειρία μέσω τρίτων: Η παρατήρηση της επιτυχούς απόδοσης άλλων μπορεί να ενισχύσει την πίστη στις δικές μας ικανότητες, γ) τη λεκτική ενθάρρυνση: Η υποστήριξη και η ενθάρρυνση από τους άλλους μπορούν να ενισχύσουν την αυτοαποτελεσματικότητα

και δ) τις φυσιολογικές καταστάσεις: Οι συναισθηματικές και σωματικές καταστάσεις επηρεάζουν την αντίληψη που έχουμε για την αυτοαποτελεσματικότητά μας (Bandura, 1977).

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας των Zaman et al., (2021) αναδεικνύεται ότι η αυτοαποτελεσματικότητα παίζει διαμεσολαβητικό ρόλο μεταξύ της ανθεκτικότητας και της αυτοεκτίμησης. Αυτό σημαίνει ότι η ανθεκτικότητα ενός ατόμου, μπορεί να ενισχύσει την αυτοαποτελεσματικότητά του, η οποία με τη σειρά της μπορεί να επηρεάζεται από την αυτοεκτίμησή του και αυτή η σχέση είναι ζωτικής σημασίας για την κατανόηση του πώς οι άνθρωποι μπορούν να ανακάμπτουν μέσα από αποτυχίες (Zaman et al., 2021).

Η αυτοαποτελεσματικότητα, δεν ταυτίζεται με τη συνολική εικόνα που διαμορφώνει ένα άτομο για τον εαυτό του και ως, εκ τούτου, διαφοροποιείται από τις έννοιες της αυτοαντίληψης και της αυτοεκτίμησης. Η αυτοαντίληψη αποτελεί μια ευρύτερη έννοια, καθώς αφορά τη γενική εντύπωση που έχει το άτομο για τον εαυτό του, συμπεριλαμβανόμενων των αντιλήψεων και πεποιθήσεών του. Αντίθετα, η αυτοεκτίμηση σχετίζεται με την υποκειμενική αξιολόγηση της προσωπικής του αξίας και τον βαθμό στον οποίο αισθάνεται ικανό και άξιο (Zimmerman, 2000).

2.2. Η αίσθηση της αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών και οι παράγοντες οι οποίοι την επηρεάζουν.

Η αίσθηση της αποτελεσματικότητας συνδέεται με τον τρόπο με τον οποίο ένα άτομο αξιολογεί τις ικανότητές του αλλά και την εμπιστοσύνη του στην ικανότητά του να διαχειριστεί επιτυχώς μια δεδομένη κατάσταση (Wood & Bandura, 1989). Η αντίληψη της αποτελεσματικότητας, επηρεάζει τη συμπεριφορά του ατόμου μέσω γνωστικών μηχανισμών. Συγκεκριμένα, όσο μεγαλύτερη είναι η αίσθηση της αυτοαποτελεσματικότητας, τόσο πιο φιλόδοξους στόχους θέτει το άτομο και καταβάλλει αυξημένη προσπάθεια για την επίτευξή τους (Bandura, 1997).

Όσον αφορά την εκπαίδευση, η αίσθηση της αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στην εκπαιδευτική διαδικασία. Πιο συγκεκριμένα, οι αποτελεσματικοί εκπαιδευτικοί έχουν αυτοπεποίθηση για τις διδακτικές τους ικανότητες. Αυτή η αυτοπεποίθησή τους, αποτελεί κρίσιμη πτυχή της

αυτοαποτελεσματικότητάς τους, η οποία τους επιτρέπει να αποδίδουν καλύτερα στον ρόλο τους. Επιπλέον, οι αποτελεσματικοί εκπαιδευτικοί δημιουργούν ένα φιλικό περιβάλλον στην τάξη και προωθούν τον ενθουσιασμό, ο οποίος είναι απαραίτητος για τη δέσμευση των μαθητών. Αυτή η ικανότητα εμπλοκής των μαθητών αντανακλά την αυτοαποτελεσματικότητά τους, καθώς οι εκπαιδευτικοί με αυτοπεποίθηση είναι πιο πιθανό να κινητοποιήσουν τους μαθητές τους και να βελτιώσουν τις μαθησιακές τους εμπειρίες (Sekreter, 2019). Αυτό συμβαίνει καθώς οι μαθητές τείνουν να επιτυγχάνουν υψηλότερες ακαδημαϊκές επιδόσεις, όταν θεωρούν τους δασκάλους τους αξιόπιστους και διαθέσιμους να τους προσφέρουν εκπαιδευτικούς πόρους. Η αντίληψη αυτή προάγει μια αίσθηση ασφάλειας και υποστήριξης, η οποία είναι απαραίτητη για να αισθάνονται οι μαθητές ικανοί να οργανώσουν και να υλοποιήσουν τις απαραίτητες ενέργειες για την απόκτηση γνώσεων (Ayllón et al., 2019). Γενικότερα, οι εκπαιδευτικοί με ισχυρή αίσθηση αυτοαποτελεσματικότητας θέτουν υψηλούς στόχους τόσο για τον εαυτό τους όσο και για τους μαθητές τους, επιδεικνύοντας επιμονή και προσαρμοστικότητα στην αντιμετώπιση πιθανών προκλήσεων (Ross, 1994).

Η έννοια της αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών είναι δυναμική και εξελίσσεται διαρκώς, καθώς επηρεάζεται από τις εμπειρίες που αποκτούν κατά την εκπαιδευτική τους πορεία. Οι εκπαιδευτικοί, μέσα από τη συνεχή αλληλεπίδρασή τους με τους μαθητές, τις διδακτικές προκλήσεις και τις μεταβαλλόμενες εκπαιδευτικές συνθήκες, αναπροσαρμόζουν τις πεποιθήσεις τους για τις ικανότητές τους. Με την πάροδο του χρόνου, αντιμετωπίζουν νέες προκλήσεις και η αυτοαποτελεσματικότητά τους διαμορφώνεται από τις επιτυχίες και τις αποτυχίες τους, οδηγώντας τους με αυτόν τον τρόπο, σε μια συνεχή αναθεώρηση και εξέλιξη της επαγγελματικής τους ταυτότητας (Fives, 2003).

Εκτός από τις εμπειρίες διδασκαλίας, η αυτοαντίληψη του εκπαιδευτικού ως προς την ικανότητά του φαίνεται να εξαρτάται από το επίπεδο προετοιμασίας του, την αντίληψή του για τις δυνατότητες των μαθητών του, καθώς και από το γνωστικό αντικείμενο που διδάσκει (Henson, 2002). Επιπλέον, έρευνες έχουν αναδείξει τη σχέση μεταξύ της αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών και παραγόντων όπως το φύλο, η επαγγελματική εξειδίκευση και η συνεργασία μεταξύ συναδέλφων. Η μελέτη των Shaukat et al., (2013) κατέδειξε ότι εκτός από το φύλο και το επίπεδο επιμόρφωσης, καθοριστικός παράγοντας είναι και η προηγούμενη εμπειρία των

εκπαιδευτικών στη συμπερίληψη μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (Shaukat et al., 2013). Ολοκληρώνοντας, και σύμφωνα με την έρευνα την οποία διεξήγαγαν οι Schlosser & Paetsch (2023) ως σημαντικοί παράγοντες πρόβλεψης της αυτοαποτελεσματικότητας αναδείχθηκαν ακόμη ο αναστοχασμός, το κατάλληλο περιβάλλον μάθησης και συγκεκριμένες διδακτικές στρατηγικές (Schlosser & Paetsch, 2023).

2.3. Η διδακτική αυτοαποτελεσματικότητα

Η διδακτική αυτοαποτελεσματικότητα αναφέρεται στον βαθμό εμπιστοσύνης που έχει ένας εκπαιδευτικός στις ικανότητές του να διευκολύνει και να ενισχύει τη μαθησιακή διαδικασία των μαθητών του. Η αντίληψη που διαμορφώνει ο εκπαιδευτικός για την αποτελεσματικότητά του δεν λειτουργεί ως ανεξάρτητη μεταβλητή, αλλά διαμορφώνεται μέσα από ένα σύνολο παραγόντων. Η θετική ή αρνητική έκφραση της αυτοαποτελεσματικότητάς επηρεάζεται από πολυάριθμες μεταβλητές, οι οποίες όχι μόνο καθορίζουν τις εκπαιδευτικές πρακτικές που υιοθετεί ένας εκπαιδευτικός, αλλά διαμορφώνουν και τον τρόπο με τον οποίο ο εκπαιδευτικός προσεγγίζει τη διδασκαλία και τη μάθηση. Σε έναν σημαντικό βαθμό, οι παράγοντες αυτοί επηρεάζουν τη στάση και του εκπαιδευτικού ως προς την ανάληψη ευθύνης και τη δέσμευσή του σε μια δεδομένη κατάσταση, καθώς και την επιμονή του στην αντιμετώπιση πιθανών προκλήσεων που ανακύπτουν κατά την εκπαιδευτική διαδικασία. Ως εκ τούτου, η διδακτική αυτοαποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών δεν μπορεί να εξεταστεί αποκομμένα από το πλαίσιο στο οποίο ασκούν το έργο τους, δηλαδή το σχολικό περιβάλλον και τη δυναμική της τάξης (Bandura, 1986).

Επιπρόσθετα, σύμφωνα με άλλους ερευνητές, η διδακτική αυτοαποτελεσματικότητα, προσδιορίζεται ως η γενική αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας (general teacher efficacy), η οποία περιλαμβάνει, αφενός, τις πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών για την επιρροή που ασκούν παράγοντες εκτός του σχολικού περιβάλλοντος και, αφετέρου, τον βαθμό ελέγχου που διαθέτουν και τη συμβολή τους στην εκπαιδευτική διαδικασία, όπως αυτή διαμορφώνεται μέσα στην τάξη (Tschannen-Moran & Hoy, 2001).

Ολοκληρώνοντας, οι Ashton και Webb (1994) προσέγγισαν τη διδακτική αυτοαποτελεσματικότητα ως το σύνολο των αντιλήψεων που διαμορφώνουν οι εκπαιδευτικοί σχετικά με τον τρόπο με τον οποίο οι μαθητές κατακτούν τη γνώση (Ashton & Webb, 1994).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3: ΕΙΔΙΚΕΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΕΣ ΑΝΑΓΚΕΣ ΜΑΘΗΤΩΝ

3.1. Εννοιολογικός προσδιορισμός ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών

Σύμφωνα με το Άρθρο 3, Κεφ. Α του Ν. 3699/2008 (ΦΕΚ 199/τΑ΄/-02-10-2008), ως μαθητές με αναπηρία ή και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες θεωρούνται: *«όσοι για ολόκληρη ή ορισμένη περίοδο της σχολικής τους ζωής εμφανίζουν σημαντικές δυσκολίες μάθησης εξαιτίας αισθητηριακών, κινητικών, νοητικών, γνωστικών, αναπτυξιακών προβλημάτων, ψυχικών και νευροψυχικών διαταραχών οι οποίες, σύμφωνα με τη διεπιστημονική αξιολόγηση, επηρεάζουν τη διαδικασία της σχολικής προσαρμογής και μάθησης»*. Στους μαθητές με αναπηρία και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες συγκαταλέγονται ιδίως όσοι παρουσιάζουν νοητική αναπηρία, αισθητηριακές διαταραχές όρασης, αισθητηριακές διαταραχές ακοής, κινητικές αναπηρίες, χρόνια μη ιάσιμα νοσήματα, διαταραχές ομιλίας-λόγου, διάχυτες αναπτυξιακές διαταραχές (φάσμα αυτισμού, σύνδρομο ελλειμματικής προσοχής (με ή χωρίς υπερκινητικότητα), ψυχικές διαταραχές, πολλαπλές αναπηρίες, σύνδρομο down και σπάνιες παθήσεις. Από την άλλη μεριά, ως μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ορίζονται: *«οι μαθητές με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες όπως δυσλεξία, δυσγραφία, δυσαριθμησία, δυσαναγνωσία και δυσορθογραφία»*. Ακόμη, σε αυτή την κατηγορία ανήκουν και μαθητές με σύνθετες γνωστικές, συναισθηματικές και κοινωνικές δυσκολίες, παραβατική συμπεριφορά λόγω κακοποίησης, γονεϊκής παραμέλησης και εγκατάλειψης ή λόγω ενδοοικογενειακής βίας. Τέλος, αξίζει να τονιστεί ότι οι μαθητές με χαμηλή σχολική επίδοση λόγω εξωγενών παραγόντων, όπως γλωσσικές ή πολιτισμικές ιδιαιτερότητες, δεν εντάσσονται στην κατηγορία των μαθητών με αναπηρία ή και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (Ν. 3699/2008).

Ο όρος «ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες» του Ν. 3699/2008, θεωρείται λιγότερο φορτισμένος συναισθηματικά και αποφεύγει τη δημιουργία ετικετών, καθώς δεν προσδιορίζει το είδος ή τον βαθμό της αναπηρίας ή της ειδικής εκπαιδευτικής ανάγκης. Αντίθετα, αναδεικνύει το κοινό χαρακτηριστικό όλων των μαθητών, δηλαδή την ανάγκη για στήριξη και ειδική αγωγή και εκπαίδευση, η οποία είναι απαραίτητη για τη

μαθησιακή, συναισθηματική και κοινωνική τους ανάπτυξη, ενώ παράλληλα προάγουν τη σχολική και κοινωνική τους ένταξη (Πολυχρονοπούλου, 2018).

Όπως διαφαίνεται από τα παραπάνω, οι ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες δεν ταυτίζονται με την αναπηρία. Ωστόσο, οι ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, μπορεί να επηρεάσουν τη γνωστική λειτουργία ενός ατόμου, δημιουργώντας διάφορες προκλήσεις για τα άτομα που τις βιώνουν, κατά τη διάρκεια της εκπαιδευτικής τους πορείας (DFS Literacy & Clinical Services, 2014). Τα άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, αποτελούν μια ετερογενή ομάδα, που περιλαμβάνει τόσο άτομα με τυπική ανάπτυξη όσο και άτομα με ιδιαίτερες δυσκολίες ή και ικανότητες, που οι εκπαιδευτικές τους ανάγκες διαφέρουν αντίστοιχα (Zhansulu, et al., 2022).

Ειδικότερα, ο όρος «ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες» αναφέρεται σε δυσκολίες, οι οποίες πηγάζουν από γνωστικούς, νευρολογικούς ή ψυχολογικούς παράγοντες. Οι ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες συνιστούν μια μορφή διαταραχής, η οποία μπορεί να αποτελέσει σημαντικό εμπόδιο στην ισότιμη πρόσβαση των ατόμων που τις αντιμετωπίζουν στη μαθησιακή διαδικασία (Warnock & Norwich, 2010). Οι δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, εντοπίζονται κυρίως στη δυνατότητα παρακολούθησης του μαθήματος αλλά και στη συμμετοχή κατά τη διάρκεια της εκπαιδευτικής διαδικασίας (Ainscow, Dyson & Weiner, 2013).

3.2. Κατηγορίες και χαρακτηριστικά των ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών

Η παροχή ισότιμης πρόσβασης στην εκπαίδευση, αποτελεί μια συνθήκη, η οποία πρέπει να εξασφαλίζεται για όλους τους μαθητές, με ιδιαίτερη έμφαση στους μαθητές οι οποίοι ανήκουν σε μειονότητες και οι μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή και αναπηρίες, έτσι ώστε να αποφεύγεται ο κοινωνικός τους αποκλεισμός. Οι ίσες δυνατότητες μάθησης δεν πρέπει να ταυτίζονται με την εφαρμογή ενιαίων εκπαιδευτικών πρακτικών, οι οποίες προϋποθέτουν ομοιομορφία στις διδακτικές μεθόδους και στις συμπεριφορές, αλλά να διαμορφώνονται σε συνάρτηση των ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών του εκάστοτε μαθητή. Για τον λόγο αυτό, οι μαθητές, οι οποίοι συναντούν εμπόδια κατά τη διάρκεια της σχολικής τους ζωής, είναι απαραίτητο να

έχουν ισότιμες και κατάλληλα προσαρμοσμένες ευκαιρίες πρόσβασης στη γνώση (Δ.Ε.Ε.Π.Σ., 2003).

Η ανάγκη για παροχή ισότιμης εκπαίδευσης, κρίνεται επιτακτική, όταν εξετάζονται οι ιδιαίτερες προκλήσεις τις οποίες αντιμετωπίζουν οι μαθητές με τα διαφορετικά είδη ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών. Η συνειδητοποίηση της ποικιλομορφίας των ειδικών εκπαιδευτικών είναι αναγκαία, έτσι ώστε να διαμορφωθούν κατάλληλες και αποτελεσματικές παρεμβάσεις. Στο πλαίσιο αυτό, είναι σημαντικό, να παρουσιαστούν συνοπτικά οι βασικές κατηγορίες ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών, προκειμένου να αναδειχθεί η σημασία της διαφοροποίησης της διδασκαλίας αλλά και της ευελιξίας του εκπαιδευτικού πλαισίου.

Ως προς τις κατηγορίες των ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών, αυτές διακρίνονται στις εξής παρακάτω. Στην πρώτη κατηγορία ανήκουν οι μαθησιακές δυσκολίες: Γενικότερα, οι μαθητές με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες (π.χ. δυσλεξία, δυσορθογραφία, δυσαριθμησία) παρουσιάζουν δυσκολίες στην κατανόηση ή και στην παραγωγή γραπτού λόγου ή μαθηματικών εννοιών. Μια αρκετά συχνή κατηγορία μαθητών με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες είναι οι μαθητές με δυσλεξία, οι οποίοι συνήθως δυσκολεύονται με τη φωνολογική επίγνωση, δηλαδή με την ικανότητα αναγνώρισης και χειρισμού των ήχων στον προφορικό λόγο. Αυτή τους η δυσκολία, ενδέχεται να τους οδηγήσει σε προκλήσεις στην αποκωδικοποίηση των λέξεων, καθιστώντας έτσι την ανάγνωση μια επίπονη και πολύ κοπιαστική διαδικασία. Αντίθετα, οι μαθητές οι οποίοι αντιμετωπίζουν δυσκολίες ως προς την αναγνωστική κατανόηση ενός κειμένου, είναι ικανοί να αποκωδικοποιούν με αποτελεσματικό τρόπο τις λέξεις αλλά δυσκολεύονται να κατανοήσουν το νόημα των όσων διαβάζουν (Snowling & Hulme, 2011).

Επόμενη κατηγορία μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες είναι οι μαθητές με νοητική αναπηρία: Ο ορισμός για τη νοητική αναπηρία από την Αμερικανική Εταιρεία, όπως αναφέρεται στον Hallahan, et al., 2022, είναι ο εξής: «Η νοητική αναπηρία είναι μια αναπηρία που χαρακτηρίζεται από σημαντικούς περιορισμούς τόσο στη νοητική λειτουργικότητα όσο και στην προσαρμοστική συμπεριφορά, οι οποίοι εκδηλώνονται στις εννοιολογικές, κοινωνικές και πρακτικές προσαρμοστικές δεξιότητες. Η αναπηρία αυτή εκδηλώνεται πριν την ηλικία των 18 ετών» (Hallahan, et al., 2022: 110).

Η νοητική αναπηρία, περιλαμβάνει δυσκολίες σε βασικές γνωστικές δεξιότητες, όπως η λογική σκέψη, η επίλυση προβλημάτων και η μαθησιακή διαδικασία. Η γενική αναπτυξιακή καθυστέρηση, γίνεται εμφανής, όταν παρατηρείται, σημαντική υστέρηση σε πολλούς τομείς της ανάπτυξης, κυρίως στα παιδιά, τα οποία δεν μπορούν να αξιολογηθούν με τυποποιημένες δοκιμασίες, λόγω ηλικίας (APA, 2013).

Στο σημείο αυτό, αξίζει να τονιστεί ότι οι μαθητές με νοητική αναπηρία αποτελούν μια ετερογενή ομάδα και για αυτό τον λόγο, οι γενικές αναφορές για τα γνωρίσματα και την κοινωνική συμπεριφορά τους πρέπει να παραλείπονται. Αντίθετα, είναι σημαντικό να αναγνωρίζεται, η ποικιλομορφία των χαρακτηριστικών τους και η αναγκαιότητα για διαφορετικές εκπαιδευτικές παρεμβάσεις (Σούλης, 2020).

Ακόμη μια κατηγορία ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών είναι αυτή της Διαταραχής Αυτιστικού Φάσματος (ΔΑΦ): Η ΔΑΦ κατά κύριο λόγο χαρακτηρίζεται από δυσκολίες στην κοινωνική επικοινωνία και αλληλεπίδραση, οι οποίες γίνονται εμφανείς σε διάφορα περιβάλλοντα, όπως το σπίτι ή το σχολείο. Οι μαθητές με ΔΑΦ ενδέχεται να δυσκολεύονται να ξεκινούν ή να διατηρούν κοινωνικές σχέσεις, να κατανοούν ή και να χρησιμοποιούν μη λεκτικά σήματα όπως η βλεμματική επαφή και οι εκφράσεις του προσώπου, ή να προσαρμόζουν τη συμπεριφορά τους, σύμφωνα με το κοινωνικό πλαίσιο. Ακόμη, παρουσιάζουν περιορισμένες και επαναλαμβανόμενες συμπεριφορές, δραστηριότητες ή ενδιαφέροντα, όπως στερεοτυπικές κινήσεις, προσκόλληση σε ρουτίνες, έντονα και περιορισμένα ενδιαφέροντα ή ασυνήθιστες αντιδράσεις σε αισθητηριακά ερεθίσματα (APA, 2013).

Η Διάσπαση προσοχής και υπερκινητικότητα (ΔΕΠ-Υ) αποτελεί μια συχνή νευροαναπτυξιακή διαταραχή, η οποία χαρακτηρίζεται από δυσκολία συγκέντρωσης, παρορμητικότητα και κινητική υπερδραστηριότητα (Barkley, 2015). Σύμφωνα με τα κριτήρια του Διαγνωστικού και Στατιστικού Εγχειριδίου των Ψυχικών Διαταραχών (DSM-5) της Αμερικανικής Ψυχιατρικής Εταιρείας, υπάρχουν τρεις επιμέρους τύποι της ΔΕΠ/Υ: α) ο τύπος ΔΕΠ/Υ με προεξέχουσα απροσεξία, β) ο τύπος ΔΕΠ/Υ με προεξέχουσα υπερκινητικότητα-παρορμητικότητα και γ) ο συνδυασμένος τύπος ΔΕΠ/Υ. Όσον αφορά τον πρώτο τύπο, ο οποίος σχετίζεται με την απροσεξία, ο μαθητής δυσκολεύεται να επικεντρώσει την προσοχή του στις λεπτομέρειες, αντιμετωπίζει δυσκολίες ως προς τη διατήρηση της προσοχής του και τέλος, δυσκολεύεται να οργανωθεί και περισπάται. Τα χαρακτηριστικά του μαθητή με υπερκινητικότητα είναι

ότι κινείται νευρικά, σηκώνεται από τη θέση του ενώ κανονικά θα έπρεπε να παραμένει καθιστός και μιλάει πάρα πολύ. Τέλος, ο μαθητής με παρορμητικότητα, δυσκολεύεται να περιμένει τη σειρά του και συχνά διακόπτει τους συμμαθητές του (APA, 2013).

Τέλος, μαθητές με αισθητηριακές ή κινητικές αναπηρίες. Οι μαθητές με αισθητηριακές αναπηρίες (π.χ. οπτική ή ακουστική αναπηρία), όπως και οι μαθητές με κινητικές αναπηρίες (π.χ. εγκεφαλική παράλυση) αντιμετωπίζουν εμπόδια στην πρόσβαση στο αναλυτικό πρόγραμμα λόγω φυσικών περιορισμών (Hallahan, et al., 2022).

3.3. Ο ρόλος των εκπαιδευτικών στην υποστήριξη μαθητών με ΕΕΑ

Κάποια στιγμή κατά τη διάρκεια της επαγγελματικής τους πορείας, οι περισσότεροι, αν όχι όλοι, οι εκπαιδευτικοί θα έρθουν αντιμέτωποι με μαθητές με ΕΕΑ. Ωστόσο, οι ρόλοι των εκπαιδευτικών της γενικής και της ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης δεν είναι πάντα ξεκάθαροι και σε ορισμένες περιπτώσεις, η αβεβαιότητα σχετικά με την κατανομή των ευθυνών μπορεί να οδηγήσει σε έντονο άγχος. Οι εκπαιδευτικοί, πολλές φορές, ενδέχεται να αισθάνονται αμηχανία καθώς δεν είναι σαφές ποιος είναι υπεύθυνος για την υλοποίηση των εξειδικευμένων προσαρμογών για το παιδί ή τι ακριβώς πρέπει να κάνουν όταν εργάζονται με άλλους εκπαιδευτικούς (Hallahan et al., 2022).

Ο ρόλος των εκπαιδευτικών στην υποστήριξη μαθητών με ΕΕΑ είναι θεμελιώδης για μια πραγματικά συμπεριληπτική εκπαίδευση. Για τον λόγο αυτό, είναι σημαντικό να δημιουργούν ένα περιβάλλον όπου κάθε μαθητής νιώθει αποδεκτός και υποστηριζόμενος, προσαρμόζοντας τη διδασκαλία τους στις διαφορετικές ανάγκες των μαθητών τους. Η διαρκής επιμόρφωση τους βοηθά να βελτιώνουν τις γνώσεις και τις δεξιότητές τους, ώστε να ανταποκρίνονται καλύτερα στις απαιτήσεις της συμπερίληψης. Παράλληλα, οι στάσεις και οι πρακτικές τους επηρεάζουν άμεσα την εκπαιδευτική και κοινωνική εξέλιξη των μαθητών με ΕΕΑ. Γι' αυτό, είναι απαραίτητη η ύπαρξη κατάλληλης υποστήριξης και πόρων, καθώς και η ενσωμάτωση της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης στην αρχική εκπαίδευση των εκπαιδευτικών, ώστε να

μπορούν να ανταποκριθούν αποτελεσματικά στις ανάγκες όλων των παιδιών (Yang et al., 2024).

Ακόμη, η θετική στάση και η αφοσίωση των εκπαιδευτικών στη συμπερίληψη των μαθητών με ΕΕΑ, είναι καθοριστικές για την επιτυχή εφαρμογή εκπαιδευτικών πολιτικών που προωθούν την ισότητα. Παράλληλα, μέσα από την καθημερινή τους αλληλεπίδραση, προσφέρουν όχι μόνο εκπαιδευτική αλλά και συναισθηματική υποστήριξη, βοηθώντας τους μαθητές με ΕΕΑ να νιώσουν αποδεκτοί και να προσδεύσουν μέσα στο σχολικό περιβάλλον (Mahmood et al., 2024).

Σύμφωνα με τα παραπάνω, διαφαίνεται ότι, οι εκπαιδευτικοί έχουν ένα ουσιαστικό και απαιτητικό ρόλο στην υποστήριξη των μαθητών με ΕΕΑ, καθώς βρίσκονται δίπλα τους καθημερινά, κατανοώντας τις δυσκολίες τους και δίνοντάς τους τα εργαλεία για να εξελιχθούν. Οι εκπαιδευτικοί της ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης, με τις εξειδικευμένες γνώσεις τους, αναγνωρίζουν τις μοναδικές ανάγκες κάθε παιδιού και προσαρμόζουν τη διδασκαλία τους ώστε να το βοηθήσουν να νιώσει αυτοπεποίθηση και να συμμετέχει ενεργά στη μάθηση. Παράλληλα, η συνεργασία τους με τους εκπαιδευτικούς της γενικής αγωγής, είναι πολύ σημαντική, δημιουργώντας ένα υποστηρικτικό περιβάλλον στο οποίο όλοι οι μαθητές, ανεξάρτητα από τις δυσκολίες τους, μπορούν να νιώσουν ότι ανήκουν. Χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών, όπως, η προσοχή, η υπομονή και η αφοσίωση τους είναι αυτά που κάνουν τη διαφορά στη ζωή των μαθητών με ΕΕΑ, δίνοντάς τους ευκαιρίες να αναπτύξουν τις ικανότητές τους και να αισθανθούν ότι η σχολική κοινότητα τους αγκαλιάζει πραγματικά (Smit et al., 2024).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4: ΔΙΔΑΚΤΙΚΕΣ ΠΡΑΚΤΙΚΕΣ ΚΑΙ ΚΡΙΤΗΡΙΑ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ

4.1. Εννοιολογικός προσδιορισμός διδακτικών πρακτικών και αξιολόγησης

Ως διδακτικές πρακτικές ορίζονται οι γενικές προσεγγίσεις ή οι προσανατολισμοί, οι οποίοι καθοδηγούν τη διδακτική διαδικασία. Οι διδακτικές πρακτικές μπορεί να είναι είτε εκπαιδευτικό-κεντρικές είτε μαθητοκεντρικές. Οι ερευνητές έχουν δώσει διαφορετικούς ορισμούς για τις διδακτικές πρακτικές, με ορισμένους να τις αντιλαμβάνονται ως τα γενικά συστατικά των διδακτικών υλικών και διαδικασιών, τα οποία στοχεύουν στη διευκόλυνση της κατάκτησης των μαθησιακών στόχων από τους μαθητές και άλλους να δίνουν έμφαση στον ρόλο των εκπαιδευτικών ως διευκολυντών της μαθησιακής προσπάθειας των μαθητών, προκειμένου να επιτευχθούν συγκεκριμένοι μαθησιακοί στόχοι. Οι διδακτικές μέθοδοι δεν πρέπει να συγχέονται με τις διδακτικές πρακτικές, αφού οι πρώτες αντιπροσωπεύουν τις διαδικασίες ή τις δραστηριότητες οι οποίες και χρησιμοποιούνται για την εφαρμογή των διδακτικών πρακτικών. Για παράδειγμα, μια διδακτική μέθοδος, ενδέχεται να είναι η συνεργατική μάθηση, η οποία περιλαμβάνει συγκεκριμένες πρακτικές για την υλοποίηση αυτής της μεθόδου. Οι διδακτικές τεχνικές από την άλλη μεριά είναι οι συγκεκριμένες διδακτικές εμπειρίες ή τα εργαλεία τα οποία χρησιμοποιούνται για τη διδασκαλία, όπως για παράδειγμα, ο καταγιγισμός ιδεών (Lowell & Rodriguez, 2023).

Σύμφωνα με έναν άλλον ορισμό, ως διδακτική πρακτική ορίζεται: «το σύνολο των αλληλεπιδράσεων που λαμβάνουν χώρα εντός της εκπαιδευτικής διαδικασίας και η οποία περιλαμβάνει τη σχέση μεταξύ εκπαιδευτικού και μαθητή». Πρόκειται για μια σχέση, η οποία αποτελεί βασικό στοιχείο για την αποτελεσματική διδασκαλία και μάθηση, ενώ ο όρος «αποτελεσματική» χρησιμοποιείται για να περιγράψει τις διδακτικές πρακτικές που ενισχύουν ή εμβαθύνουν τη μαθησιακή διαδικασία των μαθητών. Η αποτελεσματικότητα αυτών των πρακτικών διαφοροποιείται, ανάλογα με τους εκπαιδευτικούς στόχους που τίθενται κάθε φορά (Rincon-Gallardo & Fleisch, 2016).

Όσον αφορά την έννοια της αξιολόγησης, υπάρχουν πολλοί ορισμοί, οι οποίοι έχουν προταθεί από τους ερευνητές. Ένας γενικός ορισμός της αξιολόγησης, ο οποίος

χρησιμοποιείται, βασίζεται, κατά κύριο λόγο, στην ετυμολογία της λέξης, σύμφωνα με την οποία: *«σημαίνει τη διαδικασία απόδοσης ή καθορισμού μιας ορισμένης αξίας σε κάποιο πρόσωπο, αντικείμενο ή κατάσταση με βάση συγκεκριμένα, σαφή και προκαθορισμένα κριτήρια και μέθοδο εκτίμησης»* (Κασσωτάκης, 1992: 15).

Ακόμη, οι Καψάλης και Χανιωτάκης (2011: 27) υποστηρίζουν ότι η αξιολόγηση είναι: *«μια διαδικασία κατά την οποία αποδίδουμε μια αξία σε κάτι σύμφωνα με συγκεκριμένα κριτήρια που χρησιμοποιούμε. Η αξιολόγηση προϋποθέτει τη μέτρηση, κατά την οποία καθορίζεται το ποσοτικό μέγεθος ενός πράγματος με βάση μια δεδομένη μονάδα μέτρησης. Από την πλευρά της, η μέτρηση προϋποθέτει την εξέταση, τη συλλογή, δηλαδή, στοιχείων στα οποία θα στηριχθεί η μέτρηση και καταλήγει στην έκφραση του αποτελέσματος»*.

4.2. Οι διαφορετικοί τύποι διδακτικών πρακτικών στην ειδική αγωγή και εκπαίδευση

Στην ειδική αγωγή και εκπαίδευση οι διδακτικές πρακτικές, τις οποίες ακολουθούν οι εκπαιδευτικοί διαφοροποιούνται ώστε να ανταποκρίνονται στις εξατομικευμένες ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες των μαθητών. Παρακάτω, περιγράφονται αναλυτικά ορισμένες από αυτές τις πρακτικές.

Αρχικά, μια ευρέως διαδεδομένη διδακτική πρακτική για μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, είναι αυτή της διαφοροποιημένης διδασκαλίας. Η διαφοροποιημένη διδασκαλία αποτελεί μια μορφή διδασκαλίας, η οποία δίνει στον κάθε μαθητή την ευκαιρία να μάθει με τον δικό του ρυθμό και τρόπο. Οι εκπαιδευτικοί που την εφαρμόζουν, δεν βλέπουν τους μαθητές ως μια ομοιογενή ομάδα, αλλά ως μοναδικά άτομα με ξεχωριστές ικανότητες, προτιμήσεις ή και ανάγκες. Μέσα από προσαρμογές στη διδασκαλία αλλά και τη δημιουργία ατομικών προγραμμάτων μάθησης, βοηθούν κάθε μαθητή να αναπτυχθεί ακαδημαϊκά και κοινωνικά, δίνοντάς του τα εφόδια για να νιώσει αυτοπεποίθηση και να συμμετέχει ενεργά στη μαθησιακή διαδικασία. Οι εκπαιδευτικοί, οι οποίοι χρησιμοποιούν τη διαφοροποιημένη διδασκαλία, χρησιμοποιούν πλήθος μεθόδων, όπως οπτικά βοηθήματα, βιωματικές δραστηριότητες και ψηφιακές εφαρμογές οι οποίες δημιουργούν ένα ζωντανό και συγχρόνως δυναμικό περιβάλλον μάθησης. Βέβαια αξίζει να τονιστεί ότι η εφαρμογή

της διαφοροποιημένης διδασκαλίας δεν είναι πάντα εύκολη και απαιτεί συνεχή επιμόρφωση, συνεργασία και ανατροφοδότηση (Devi, 2023).

Μια εξίσου διαδεδομένη διδακτική πρακτική είναι αυτή της πολυαισθητηριακής μάθησης, η οποία επιτυγχάνεται μέσω οπτικών, ακουστικών και κιναισθητικών δραστηριοτήτων, ενισχύοντας τόσο το ενδιαφέρον όσο και τη συγκέντρωση μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Η εφαρμογή αυτής της μεθόδου, συμβάλλει στη βελτίωση των αναγνωστικών δεξιοτήτων ενώ η χρήση οπτικών βοηθημάτων, όπως κάρτες λέξεων και εικόνες, διευκολύνουν την κατανόηση αφηρημένων εννοιών. Τέλος, η αξιοποίηση κιναισθητικών δραστηριοτήτων, δημιουργούν ένα δημιουργικό και ευχάριστο μαθησιακό περιβάλλον (Zairin & Nordin, 2023).

Η υποστηρικτική τεχνολογία αποτελεί μια ακόμη μέθοδο, η οποία προσφέρει σημαντικά οφέλη στους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, ενισχύοντας τη μαθησιακή εμπειρία, μέσω της διαφοροποιημένης διδασκαλίας και της πολυτροπιακής παρουσίασης του εκπαιδευτικού περιεχομένου. Αναλυτικότερα, παρέχει αντισταθμιστική υποστήριξη, επιτρέποντας στους μαθητές να έχουν πρόσβαση στη γνώση και να συμμετέχουν ενεργά και αυτόνομα στη μαθησιακή διαδικασία. Επιπλέον, συμβάλλει στην καλλιέργεια της προσωπικής ανεξαρτησίας και αυτοπεποίθησης, χαρακτηριστικά, πολύ κρίσιμα για τη συνολική ανάπτυξη των μαθητών (Jacob et al., 2023).

Επιπλέον, η διδασκαλία ομηλίκων (peer tutoring) παρουσιάζει σημαντικά οφέλη για μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (π.χ. μαθητές με αυτισμό) καθώς μέσω αυτής της πρακτικής ενισχύεται η συμμετοχή και η κοινωνική αλληλεπίδραση των μαθητών. Οι συχνές και δομημένες συνεδρίες προάγουν την ανάπτυξη τόσο των κοινωνικών δεξιοτήτων όσο και των σχέσεων εμπιστοσύνης μεταξύ των μαθητών. Επιπλέον, προωθείται η ενσυναίσθηση και η αποδοχή από τους συμμαθητές και ενισχύεται το συμπεριληπτικό κλίμα στο σχολείο (Jones, 2007).

Ολοκληρώνοντας, αξίζει να τονιστεί, ότι σε συνδυασμό με τις παραπάνω διδακτικές πρακτικές, μια πολύ σημαντική στρατηγική διδασκαλίας της ειδικής αγωγής είναι και η συνεργασία με τους γονείς. Η ενεργή συμμετοχή των γονέων, ενισχύει την ακαδημαϊκή επίδοση των μαθητών, συμβάλλει στην ανάπτυξή τους σε γνωστικό και κοινωνικοσυναισθηματικό επίπεδο και ενδυναμώνει τους γονείς, ενισχύοντάς τον ρόλο

τους, ως υποστηρικτές της εκπαιδευτικής πορείας των παιδιών τους (Hyassat et al., 2024).

4.3. Οι τύποι αξιολόγησης των εκπαιδευτικών για μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και τα κριτήρια αξιολόγησης

Μέρος της εργασίας των εκπαιδευτικών αποτελεί και η αξιολόγηση των επιδόσεων των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Αξιοποιώντας κατάλληλα εργαλεία και τεχνικές αξιολόγησης, οι εκπαιδευτικοί είναι σε θέση να παρέχουν σημαντικές πληροφορίες για την πρόοδο των μαθητών, να αναγνωρίσουν τα δυνατά τους σημεία ή και τις αδυναμίες τους και με αυτόν τον τρόπο να δημιουργήσουν τις εκπαιδευτικές τους παρεμβάσεις. Τρεις βασικοί τύποι αξιολόγησης είναι οι άτυπες, οι προσαρμοστικές και οι συνεργατικές αξιολογήσεις.

Αναλυτικότερα, στις άτυπες αξιολογήσεις ανήκουν οι εξής κατηγορίες: α) παρατηρήσεις: οι οποίες επιτρέπουν στους εκπαιδευτικούς να εντοπίσουν τα δυνατά σημεία και τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι μαθητές, μέσω της συμμετοχής και των αλληλεπιδράσεών τους, στο σχολικό περιβάλλον, β) δείγματα εργασίας: τα οποία παρέχουν απτές πληροφορίες για την πρόοδο των μαθητών και αξιολογούνται ως προς την ποιότητα της εργασίας και την προσπάθεια και τέλος γ) λίστες ελέγχου ή ρουμπρίκες, οι οποίες επιτρέπουν την αξιολόγηση συγκεκριμένων δεξιοτήτων ή συμπεριφορών με σαφή κριτήρια (Mastropieri & Scruggs, 2010).

Οι προσαρμοστικές αξιολογήσεις, προσαρμόζονται στις ικανότητες, τον ρυθμό και τις μαθησιακές ανάγκες του κάθε μαθητή. Παραδείγματα προσαρμοστικών αξιολογήσεων είναι τα εξής: α) οι τροποποιημένες εργασίες, κατά τις οποίες οι εκπαιδευτικοί προσαρμόζουν τις εργασίες ή τα τεστ, απλοποιώντας τις οδηγίες ή παρέχοντας επιπλέον υποστηρικτικό υλικό στους μαθητές, β) εξατομικευμένες αξιολογήσεις, οι οποίες επικεντρώνονται στα δυνατά σημεία του μαθητή και καλύπτουν τους μαθησιακούς στόχους του Προγράμματος Σπουδών (Ruijs et al., 2010).

Τέλος, οι συνεργατικές αξιολογήσεις, βασίζονται στη συνεργασία με επαγγελματίες (π.χ. ειδικοί παιδαγωγοί, λογοθεραπευτές, εργοθεραπευτές κ.α.) και στοχεύουν σε μια ολοκληρωμένη αξιολόγηση των ικανοτήτων και της προόδου των

μαθητών. Οι στρατηγικές αυτού του είδους της αξιολόγησης, περιλαμβάνουν: α) ομαδικές συναντήσεις κατά τις οποίες η επαγγελματική ομάδα, συζητά την πρόοδο και τις στρατηγικές προσαρμογής των μαθητών και β) διεπιστημονικές αξιολογήσεις κατά τις οποίες, διαφορετικοί επαγγελματίες, ενσωματώνουν τις αξιολογήσεις τους με σκοπό μια πλήρη κατανόηση της προόδου του μαθητή και τη δημιουργία προσαρμοσμένων παρεμβάσεων για τον ίδιο (Friend & Bursuck, 2018).

Οι εκπαιδευτικοί καθορίζουν την ποιότητα της αξιολόγησης των μαθητών με διάφορα κριτήρια τα οποία κατηγοριοποιούνται σε παραδοσιακές και σύγχρονες προσεγγίσεις. Ως προς τα παραδοσιακά κριτήρια, η εγκυρότητα αναφέρεται στον βαθμό κατά τον οποίο μια αξιολόγηση μετρά αυτό το οποίο προορίζεται να μετρήσει, ενώ η αξιοπιστία αποτελεί ένα κριτήριο, το οποίο αξιολογεί τη συνέπεια των αποτελεσμάτων της αξιολόγησης με την πάροδο του χρόνου και μεταξύ διαφορετικών αξιολογητών. Οι εκπαιδευτικοί, κρίνουν ως αξιόπιστη μια αξιολόγηση όταν μπορεί να διακρίνει με συνέπεια τις επιδόσεις των μαθητών. Όσον αφορά τα σύγχρονα κριτήρια της αξιολόγησης, αυτά προσδιορίζονται ως η διαφάνεια: η οποία σχετίζεται με τη σαφή και κατανοητή παρουσίαση του σκοπού της αξιολόγησης, των ανατεθειμένων δραστηριοτήτων και των κριτηρίων αξιολόγησης, τόσο για τους εκπαιδευτικούς όσο και για τους μαθητές και για την επίδραση στη μάθηση: η οποία εστιάζει στην επίδραση της αξιολόγησης στη μαθησιακή διαδικασία των μαθητών (Schellekens et al., 2023).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5: ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΗ ΑΝΑΣΚΟΠΗΣΗ

Από τη βιβλιογραφική ανασκόπηση έχει διαπιστωθεί ότι η αυτοαποτελεσματικότητα την οποία νιώθουν οι εκπαιδευτικοί (ή το αίσθημα έλλειψης της), οι διδακτικές πρακτικές τις οποίες εφαρμόζουν στην τάξη τους αλλά και τα κριτήρια αξιολόγησης τα οποία χρησιμοποιούν για να αξιολογήσουν τους μαθητές τους, λειτουργούν ως επιδραστικοί παράγοντες στη συμπερίληψη μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.

Αρχικά, οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης δείχνουν ότι παρουσιάζουν υψηλότερα επίπεδα αυτοαποτελεσματικότητας, σε σχέση με τους συναδέλφους τους στη γενική αγωγή, ιδιαίτερα ως προς την εφαρμογή συμπεριληπτικών πρακτικών, με την εκπαίδευση και την εμπειρία να αναδεικνύονται ως σημαντικοί παράγοντες, οι οποίοι και ενισχύουν την αυτοαποτελεσματικότητα (Kazanopoulos et al., 2022). Η αυτοαποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών, αποτελεί έναν σημαντικό παράγοντα καθώς οι εκπαιδευτικοί με υψηλή αυτοαποτελεσματικότητα εστιάζουν στην επιτυχία των μαθητών, την προσβασιμότητα και την ενίσχυση της αυτοπεποίθησής τους, ενώ οι εκπαιδευτικοί με χαμηλή αυτοαποτελεσματικότητα επικεντρώνονται στη διαχείριση της συμπεριφοράς και συχνά βλέπουν τις διαφορές μεταξύ των μαθητών ως εμπόδια. Η σχέση μεταξύ της αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών και των στάσεων τους προς τη συμπεριληπτική εκπαίδευση αναδεικνύει μια θετική συσχέτιση μεταξύ των δύο, υποδηλώνοντας ότι οι εκπαιδευτικοί με υψηλότερη αυτοαποτελεσματικότητα τείνουν να έχουν πιο θετικές στάσεις προς τη συμπερίληψη μαθητών με ΕΕΑ (Woodcock et al., 2022· Yada et al., 2022).

Ως προς τις διδακτικές πρακτικές που εφαρμόζουν οι εκπαιδευτικοί και την επίδρασή τους στη συμπερίληψη των μαθητών με ΕΕΑ, η βιβλιογραφική ανασκόπηση ανέδειξε ορισμένα σημαντικά συμπεράσματα. Τα ευρήματα μελετών, οι οποίες εξετάζουν την εμπειρία των εκπαιδευτικών ή την αποτελεσματικότητα της επαγγελματικής τους ανάπτυξης αναφορικά με την υλοποίηση της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης, επισημαίνουν ότι οι διδακτικές πρακτικές διαδραματίζουν καθοριστικό ρόλο στην επιτυχία της συμπερίληψης. Συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί που ακολουθούν μαθητοκεντρικές προσεγγίσεις συμβάλλουν θετικά στη συμπερίληψη των

μαθητών με ΕΕΑ. Επιπλέον, η στοχευμένη επαγγελματική ανάπτυξη ενισχύει τις γνώσεις, τις δεξιότητες και τις στάσεις των εκπαιδευτικών προς τη συμπερίληψη, οδηγώντας στην εφαρμογή πιο αποτελεσματικών διδακτικών πρακτικών (Lagestad et al., 2023· Kausik & Hussain, 2021).

Τέλος, ως προς τα κριτήρια αξιολόγησης, οι εκπαιδευτικοί τόνισαν τη σημασία της προσαρμογής των αξιολογήσεων στις ατομικές ανάγκες των μαθητών, χρησιμοποιώντας ποικίλες στρατηγικές, όπως η διαφοροποίηση των εργασιών, η χρήση της υποστηρικτικής τεχνολογίας και η συνεργασία με γονείς και ειδικούς, ενώ ακόμη επισημάνθηκε η ανάγκη για συνεχή επαγγελματική ανάπτυξη ώστε να ενισχυθεί η ικανότητά τους να αξιολογούν αποτελεσματικά μαθητές με ΕΕΑ. Επιπλέον, η γνώση των εκπαιδευτικών για τις ΕΕΑ, αποτελεί ένα μεγάλο εφόδιο καθώς αναδεικνύεται ότι οι εκπαιδευτικοί με υψηλότερη γνώση και κατανόηση των ΕΕΑ είναι περισσότερο ικανοί να προσαρμόζουν τις αξιολογικές τους πρακτικές, προωθώντας με αυτόν τον τρόπο τη συμπερίληψη και την επιτυχία των μαθητών με ΕΕΑ (Chakraborty et al., 2024, Tometten et al., 2021).

Συνοψίζοντας, η αυτοαντίληψη της αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών, οι διδακτικές πρακτικές τις οποίες υιοθετούν αλλά και τα κριτήρια αξιολόγησης τα οποία εφαρμόζουν, αποτελούν κρίσιμους παράγοντες, οι οποίοι επηρεάζουν τη συμπερίληψη των μαθητών με ΕΕΑ. Η διαρκής και αέναη ενίσχυση της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών, σε συνδυασμό με την ευέλικτη προσαρμογή τόσο των διδακτικών όσο και των αξιολογικών διαδικασιών στις εξατομικευμένες ανάγκες των μαθητών, αποτελούν απαραίτητες προϋποθέσεις για την εδραίωση ενός ουσιαστικά συμπεριληπτικού σχολικού περιβάλλοντος.

5.1. Έρευνες σχετικά με τις στάσεις των εκπαιδευτικών απέναντι στη συμπερίληψη

Η ιδέα ενός σχολείου το οποίο είναι ανοιχτό για όλους τους μαθητές, ανεξάρτητα από τις δυσκολίες ή τις ιδιαιτερότητές τους, αποτελεί βασική αρχή της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης. Ωστόσο, η εφαρμογή της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης εξαρτάται σε έναν μεγάλο βαθμό από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς. Οι στάσεις και οι αντιλήψεις που διατηρούν οι εκπαιδευτικοί απέναντι στη συμπερίληψη,

διαμορφώνουν σε μεγάλο βαθμό το παιδαγωγικό κλίμα της τάξης και επηρεάζουν την εμπειρία φοίτησης των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Στη συνέχεια, επιχειρείται να διερευνηθούν οι στάσεις των εκπαιδευτικών απέναντι στη συμπερίληψη, μέσα από σύγχρονες ερευνητικές προσεγγίσεις.

Σύμφωνα με μελέτη την οποία διεξήγαγε η Charitaki et al., (2024), η οποία πραγματοποίησε συγκριτική ανάλυση των στάσεων των εκπαιδευτικών απέναντι στη συμπερίληψη μαθητών με ΕΕΑ σε έξι χώρες, παρατηρήθηκαν σημαντικές διαφοροποιήσεις, μεταξύ των χωρών στις στάσεις τους σε γνωστικό, συναισθηματικό και συμπεριφορικό επίπεδο. Πιο συγκεκριμένα, παρατηρήθηκε ότι, δημογραφικοί παράγοντες, όπως τα έτη της διδακτικής εμπειρίας, το εκπαιδευτικό επίπεδο και ο βαθμός εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών, επηρεάζουν τις στάσεις τους απέναντι στη συμπερίληψη. Ειδικότερα, διαπιστώθηκε ότι οι πιο έμπειροι και καταρτισμένοι εκπαιδευτικοί τείνουν να εκδηλώνουν περισσότερο θετικές στάσεις απέναντι στη συμπερίληψη. Ένα ακόμη εύρημα αυτής της έρευνας ανέδειξε ότι πολιτισμικοί παράγοντες και τα εκπαιδευτικά πλαίσια της κάθε χώρας επιδρούν στη διαμόρφωση των στάσεων των εκπαιδευτικών (Charitaki et al., 2024).

Αντίστοιχο εύρημα το οποίο υπογραμμίζει τη σημασία των πολιτισμικών και ιστορικών πλαισίων ως προς τη διαμόρφωση στάσεων απέναντι στη συμπερίληψη, ανέδειξε και η συγκριτική μελέτη ανάμεσα σε Φινλανδούς και Ιάπωνες εκπαιδευτικούς, με τους Φινλανδούς εκπαιδευτικούς να εκφράζουν αυξημένες ανησυχίες σχετικά με τα αποτελέσματα της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης, ειδικά σε μαθητές με νοητική αναπηρία ή συναισθηματικές/ συμπεριφορικές δυσκολίες. Αντίθετα, οι Ιάπωνες εκπαιδευτικοί παρουσίασαν θετικότερες στάσεις, αναγνωρίζοντας τα οφέλη της συμπερίληψης για όλους τους μαθητές (Moberg et al., 2019).

Μία ακόμα διαφοροποίηση, απέναντι στις στάσεις των εκπαιδευτικών προς τη συμπερίληψη, φαίνεται να σχετίζεται και με τη βαθμίδα εκπαίδευσης την οποία υπηρετούν. Οι εκπαιδευτικοί της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης φάνηκαν λιγότερο θετικοί προς τη συμπερίληψη μαθητών με ΕΕΑ σε σύγκριση με τους εκπαιδευτικούς της πρωτοβάθμιας, γεγονός που ίσως και να οφείλεται στην εξειδίκευση των μαθημάτων της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (Charitaki et al., 2024).

Ενδιαφέρον παρουσιάζει εξίσου το εύρημα ότι σε αντίθεση με τα αποτελέσματα της έρευνας των Charitaki et al., (2024) τα οποία υποδηλώνουν ότι οι πιο έμπειροι και καταρτισμένοι εκπαιδευτικοί έχουν θετικές στάσεις απέναντι στη συμπερίληψη, η έρευνα την οποία διεξήγαγαν οι Gulsun et al., (2023), παρουσιάζει ότι η διδακτική εμπειρία σχετίζεται αρνητικά με τις στάσεις απέναντι στη συμπερίληψη, υποδηλώνοντας ότι οι νεότεροι εκπαιδευτικοί, ενδέχεται να υιοθετούν ευνοϊκότερες απόψεις (Gulsun et al., 2023).

Ακόμη, τα ευρήματα μιας μετα-ανάλυσης η οποία εξέταζε τις στάσεις των εκπαιδευτικών απέναντι στη συμπερίληψη κατά την περίοδο 2000-2020, ανέδειξαν ότι, κατά μέσο όρο, οι στάσεις είναι θετικές, ωστόσο παρατηρήθηκε επίσης ότι οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης παρουσίαζαν πιο ευνοϊκές στάσεις σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς της γενικής αγωγής (Guillemot et al., 2022).

Συνοψίζοντας και σύμφωνα με τα παραπάνω, η μελέτη των στάσεων των εκπαιδευτικών απέναντι στη συμπεριληπτική εκπαίδευση, αναδεικνύει την πολυπαραγοντική πτυχή του φαινομένου, με επιδράσεις από τα δημογραφικά και επαγγελματικά χαρακτηριστικά έως τα πολιτισμικά και εκπαιδευτικά πλαίσια της κάθε χώρας. Αν και γενικά καταγράφονται θετικές στάσεις, διαπιστώνονται αποκλίσεις ανάλογα με τη βαθμίδα εκπαίδευσης, τη διδακτική εμπειρία και τον τομέα εξειδίκευσης του κάθε εκπαιδευτικού. Στο σημείο αυτό, αξίζει αν τονιστεί ότι μέσω της κατανόησης αυτών των διαφοροποιήσεων είναι εφικτός ο σχεδιασμός επιμορφωτικών σεμιναρίων που ενισχύουν τη συμπεριληπτική κουλτούρα και ενδυναμώνουν τον ρόλο των εκπαιδευτικών ως φορέων ισότητας και συμμετοχής για όλους τους μαθητές.

5.2. Έρευνες σχετικά με το αίσθημα αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών

Το αίσθημα της αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών αποτελεί έναν σημαντικό παράγοντα, ο οποίος μπορεί να επηρεάσει τη συμπεριφορά και τη στάση τους μέσα στην τάξη. Οι εκπαιδευτικοί οι οποίοι νιώθουν σίγουροι για τις ικανότητές τους να διδάξουν με αποτελεσματικό τρόπο και να διαχειριστούν τις ανάγκες όλων των μαθητών τους είναι πιο πιθανό να υιοθετήσουν πιο δημιουργικές, συμπεριληπτικές και στοχευμένες διδακτικές πρακτικές.

Βασιζόμενη στη θεωρία της κοινωνικής μάθησης, η αυτοαποτελεσματικότητα αναδεικνύεται ως ένας κρίσιμος παράγοντας για την καλλιέργεια ενός υποστηρικτικού και συμπεριληπτικού μαθησιακού περιβάλλοντος. Η αυτοαποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών φαίνεται να διαδραματίζει καθοριστικό ρόλο στην υιοθέτηση συμπεριληπτικών διδακτικών πρακτικών και στη διαχείριση της συμπεριφοράς των μαθητών μέσα στην τάξη. Ειδικότερα, οι εκπαιδευτικοί με υψηλή αυτοαποτελεσματικότητα εμφανίζουν μεγαλύτερη εμπλοκή σε ποιοτικές και προσαρμοστικές στρατηγικές, ιδίως, όταν αντιμετωπίζουν μαθητές με προκλητική/εναντιωματική συμπεριφορά (Gulsun et al., 2023).

Οι ερευνητές Zee & Koomen (2016) διεξήγαγαν μια έρευνα ανασκόπησης για της αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών, καταδεικνύοντας τη θετική της επίδραση στην εκπαιδευτική διαδικασία. Πιο συγκεκριμένα, η υψηλή αυτοαποτελεσματικότητα σχετίζεται με πιο ποιοτικές διδακτικές πρακτικές, πιο αποτελεσματική οργάνωση της τάξης και μια πιο θετική αλληλεπίδραση μεταξύ των εκπαιδευτικών και των μαθητών τους. Επιπλέον, το υψηλό αίσθημα αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών φαίνεται να έχει θετική επίδραση και για τους μαθητές, συμβάλλοντας στη γνωστική και συναισθηματική προσαρμογή τους και ενισχύει τη σχολική τους επίδοση, καθώς και τα κίνητρα για μάθηση. Τέλος, τα οφέλη είναι πολλαπλά για τους εκπαιδευτικούς, λειτουργώντας προστατευτικά για τη ψυχική τους ευημερία, μειώνοντας την επαγγελματική τους εξουθένωση και ενισχύοντας την ικανοποίηση και τη δέσμευσή τους για το επάγγελμά τους (Zee & Koomen, 2016).

Παρόμοια αποτελέσματα ανέδειξε και η έρευνα των Reppa et al., (2023), σύμφωνα με τα οποία τα επίπεδα αυτοαποτελεσματικότητας συνδέονται στενά με τα επίπεδα ευημερίας των εκπαιδευτικών. Χαρακτηριστικά, οι εκπαιδευτικοί οι οποίοι δήλωσαν υψηλότερα αισθήματα αυτοαποτελεσματικότητας, κυρίως ως προς την προώθηση της εμπλοκής των μαθητών και στη διαχείριση της τάξης, παρουσίασαν αυξημένα επίπεδα θετικών συναισθημάτων, ικανοποίησης και νοήματος του έργου τους. Μάλιστα, η ικανότητα προώθησης της μαθητικής εμπλοκής αναδείχθηκε ως ο σημαντικότερος προβλεπτικός παράγοντας της συνολικής ευημερίας των εκπαιδευτικών. Τέλος, παρατηρήθηκαν χαμηλότερα επίπεδα αυτοαποτελεσματικότητας στους νεότερους

εκπαιδευτικούς, γεγονός που υποδηλώνει την ανάγκη της ενίσχυσης της αυτοπεποίθησης των εκπαιδευτικών (Reppa et al., 2023).

Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών είναι πολύ σημαντική για τους ίδιους, γεγονός το οποίο αποδεικνύεται και από μια πρόσφατη έρευνα κατά την οποία αναδείχθηκε η θετική επίδραση ενός blended learning προγράμματος στην ενίσχυση της αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών ως προς τη διδασκαλία των μαθηματικών σε συμπεριληπτικά πλαίσια. Πιο συγκεκριμένα, μετά την επιμόρφωση, οι συμμετέχοντες δήλωσαν αυξημένη αυτοπεποίθηση στον σχεδιασμό διαφοροποιημένης διδασκαλίας, ιδίως για μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες (Nührenbörger et al., 2024).

Ως εκ τούτου, η ενίσχυση της αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών δεν περιορίζεται σε ατομικό επίπεδο, αλλά αποτελεί θεμελιώδη παράγοντα για την προαγωγή ενός ποιοτικού, συμπεριληπτικού και υποστηρικτικού μαθησιακού περιβάλλοντος. Η καλλιέργεια της επαγγελματικής αυτοπεποίθησης ενισχύεται μέσα από τη διδακτική εμπειρία, την επιστημονικά τεκμηριωμένη επιμόρφωση και τη συνεχή επαγγελματική υποστήριξη, οδηγώντας σε βελτιωμένες διδακτικές πρακτικές, ουσιαστικότερες παιδαγωγικές σχέσεις και αυξημένα επίπεδα επαγγελματικής ικανοποίησης. Επομένως, η αυτοαποτελεσματικότητα, συμβάλλει στη θεμελίωση και διατήρηση μιας συμπεριληπτικής εκπαιδευτικής κουλτούρας.

5.3. Έρευνες σχετικά με τις διδακτικές πρακτικές και τα κριτήρια αξιολόγησης που υιοθετούν οι εκπαιδευτικοί σε μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες

Οι αποτελεσματικές διδακτικές πρακτικές για τη διδασκαλία μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες εδράζονται σε έναν συνδυασμό συνεργατικών, παιδαγωγικών και εκπαιδευτικών παρεμβάσεων. Καίριας σημασίας αναδεικνύεται η συνεχής επιμόρφωση και η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών, έτσι ώστε να αποκτήσουν τα κατάλληλα εφόδια για την προσαρμογή της διδασκαλίας τους στις ανάγκες των μαθητών τους. Ακόμη, πολύ θετικά αποτελέσματα, φαίνεται να έχει η ανάπτυξη θετικού κλίματος αποδοχής της διαφορετικότητας από τη διεύθυνση και το εκπαιδευτικό προσωπικό του σχολείου καθώς ενισχύει τη συμπερίληψη και συμβάλλει στη δημιουργία ενός υποστηρικτικού μαθησιακού περιβάλλοντος. Οι εκπαιδευτικοί

υιοθετούν ευέλικτες διδακτικές πρακτικές, αξιοποιούν μια ποικιλία μέσων και προσαρμόζουν τους στόχους και τις μεθόδους τους σύμφωνα με τις ανάγκες και τις δυνατότητες του κάθε μαθητή. Τέλος, η διασύνδεση με εξωτερικούς φορείς υποστήριξης και η ενίσχυση της συνεργασίας με τις οικογένειες των μαθητών αποτελούν επιπλέον κρίσιμες διαστάσεις της πρακτικής των εκπαιδευτικών, ενισχύοντας την ολιστική προσέγγιση της εκπαιδευτικής διαδικασίας (Parade-Gañete & Trillo-Alonso, 2023). Ακόμη, η στενή συνεργασία μεταξύ των συναδέλφων διευρύνει το φάσμα των διδακτικών πρακτικών που μπορούν να αξιοποιηθούν ενώ συντελεί και στη διαμόρφωση μιας κουλτούρας συλλογικής υποστήριξης (Donath et al., 2023).

Τα αντίστοιχα θετικά αποτελέσματα από την προσαρμογή της διδασκαλίας που εφαρμόζουν οι εκπαιδευτικοί για να ικανοποιήσουν τις ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες των μαθητών τους, ανέδειξε και η έρευνα της Desinor, (2023). Αναλυτικότερα, μέσα από την έρευνα αυτή διαπιστώνεται ότι ορισμένες από τις διδακτικές πρακτικές και τροποποιήσεις τις οποίες υιοθετούν οι εκπαιδευτικοί περιλαμβάνουν την απλοποίηση της γλώσσας, τη χρήση πολυτροπικού υλικού και την παροχή εξατομικευμένης υποστήριξης εντός της τάξης. Επιπλέον, διαπιστώθηκε ότι εξίσου χρήσιμες διδακτικές πρακτικές για τη συμπερίληψη μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, αποτελούν η ομαδική εργασία και η διασπορά της γνώσης μέσω των ομάδων των συνομηλίκων, οι οποίες δημιουργούν αμοιβαίες ευκαιρίες μάθησης. Στο σημείο αυτό βέβαια αξίζει να τονιστεί και το γεγονός ότι οι εκπαιδευτικοί πολύ συχνά έρχονται αντιμέτωποι με προκλήσεις, όπως ο περιορισμένος χρόνος και η έλλειψη επαρκούς επιμόρφωσης, γεγονός που δυσχεραίνει την ουσιαστική εφαρμογή των προσαρμογών. Ωστόσο, η παρουσία μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, λειτουργεί συχνά ως κίνητρο για την ενίσχυση των διδακτικών πρακτικών και την αναζήτηση πιο λειτουργικών προσεγγίσεων (Desinor, 2023).

Σχετικά με τα κριτήρια αξιολόγησης τα οποία χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί, αξίζει αρχικά να τονιστεί ότι η αξιολόγηση των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, αποτελεί μια σύνθετη αλλά ουσιώδη διάσταση της εκπαιδευτικής διαδικασίας, καθώς καλείται να εξασφαλίσει όρους ισότητας, συμμετοχής και ουσιαστικής μάθησης για όλους τους μαθητές. Σύμφωνα με τη συγκριτική μελέτη των Douglas et al., (2016) ένα αποτελεσματικό πλαίσιο συμπεριληπτικής αξιολόγησης

βασίζεται σε ορισμένα καίρια κριτήρια. Αρχικά, απαιτείται η ενεργή συμμετοχή όλων των μαθητών, γεγονός που συνεπάγεται ότι τα εργαλεία αξιολόγησης πρέπει να είναι σχεδιασμένα με τέτοιο τρόπο ώστε να ανταποκρίνεται στις ποικίλες εκπαιδευτικές ανάγκες και δυνατότητες του κάθε μαθητή. Ακόμη, η προσβασιμότητα και η καταλληλότητα των μεθόδων αξιολόγησης είναι πολύ σημαντικής σημασίας, ώστε οι μαθητές με ΕΕΑ, να μπορούν να αναδείξουν ουσιαστικά τις γνώσεις, τις δεξιότητες και τις δυνατότητές τους. Ολοκληρώνοντας, η μελέτη επισημαίνει ότι η αξιολόγηση πρέπει να καλύπτει το πλήρες φάσμα του αναλυτικού προγράμματος, περιλαμβάνοντας όχι μόνο γνωστικά αντικείμενα όπως η γλώσσα και τα μαθηματικά, αλλά και τομείς που σχετίζονται με την κοινωνική ένταξη και την καθημερινή λειτουργικότητα (Douglas et al., 2016).

Η αξιολόγηση στην ειδική αγωγή, λειτουργεί ως ένα πολύπλευρο εργαλείο, το οποίο στηρίζει με ουσιαστικό τρόπο τόσο τη διδακτική πράξη όσο και την ολόπλευρη ανάπτυξη των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Σύμφωνα με τη διεθνή βιβλιογραφία, οι βασικοί στόχοι της αξιολόγησης είναι: να εντοπίζονται εγκαίρως οι ανάγκες των μαθητών, να παρέχεται η κατάλληλη υποστήριξη σε αυτούς και να παρακολουθείται η αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών παρεμβάσεων. Οι τρόποι με τους οποίους οι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται την αξιολόγηση, επηρεάζουν καθοριστικά και τις μεθόδους που εφαρμόζουν. Αναλυτικότερα, οι αντιλήψεις τους κινούνται μεταξύ τριών βασικών κατηγοριών: την αξιολόγηση της μάθησης (summative), η οποία επικεντρώνεται στα τελικά μαθησιακά αποτελέσματα, της αξιολόγησης για τη μάθηση (formative), η οποία έχει πιο υποστηρικτικό και ανατροφοδοτικό χαρακτήρα και μιας πιο κριτικής προσέγγισης, η οποία στοχεύει στην αναγνώριση των πιθανών αρνητικών πτυχών της αξιολόγησης είτε για τους μαθητές είτε για τους εκπαιδευτικούς. Τέλος, η αίσθηση αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών στην αξιολόγηση αποκτά ιδιαίτερη σημασία, αφού όσο μεγαλύτερη είναι η εμπιστοσύνη τους στις ικανότητές τους, τόσο πιο θετικές φαίνεται να είναι οι αντιλήψεις τους και οι πρακτικές που εφαρμόζουν (Kyttälä, et al., 2023).

Ολοκληρώνοντας, στην έρευνα που διεξήγαγαν οι Howell et al (2022) οι εκπαιδευτικοί επισημαίνουν ότι οι αξιολογήσεις πρέπει να είναι ουσιαστικές, εφαρμόσιμες, ευέλικτες και να προσαρμόζονται στις καθημερινές απαιτήσεις του σχολικού περιβάλλοντος. Επιπρόσθετα, σημαντικό εύρημα της παρούσας μελέτης

αποτελεί το γεγονός, ότι οι εκπαιδευτικοί, επιθυμούν να συμμετέχουν ενεργά στη διαμόρφωση των εργαλείων αξιολόγησης, ώστε αυτά να αντανακλούν τις πραγματικές ανάγκες και εμπειρίες των μαθητών τους (Howell et al., 2022).

Συνοψίζοντας, η αποτελεσματική διδασκαλία και αξιολόγηση των μαθητών με ΕΕΑ, προϋποθέτει την υιοθέτηση ευέλικτων και διαφοροποιημένων διδακτικών πρακτικών, τη συνεχή επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών και τη δημιουργία ενός υποστηρικτικού και συμπεριληπτικού μαθησιακού περιβάλλοντος για τους μαθητές. Η αξιολόγηση, αναδεικνύεται ως ένα πολύπλευρο εργαλείο που δεν περιορίζεται στην επίδοση της ακαδημαϊκής επίδοσης αλλά στοχεύει στην προώθηση της κοινωνικής ένταξης και της ολόπλευρης ανάπτυξης των μαθητών.

Β' ΜΕΡΟΣ
ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6: ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Το παρόν κεφάλαιο παρουσιάζει τη μεθοδολογική προσέγγιση που υιοθετήθηκε για τη διερεύνηση της αυτοαποτελεσματικότητας, των διδακτικών πρακτικών και των κριτηρίων αξιολόγησης των εκπαιδευτικών ως επιδραστικών παραγόντων στη συμπερίληψη μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (ΕΕΑ). Περιγράφονται αναλυτικά ο σκοπός και τα ερευνητικά ερωτήματα, το ερευνητικό εργαλείο που χρησιμοποιήθηκε, η διαδικασία συλλογής δεδομένων, τα χαρακτηριστικά του δείγματος, καθώς και οι μέθοδοι στατιστικής ανάλυσης που εφαρμόστηκαν για την επεξεργασία των δεδομένων.

6.1. Σκοπός της έρευνας - Ερευνητικά ερωτήματα

Η παρούσα έρευνα αποσκοπεί στη διερεύνηση του ρόλου της αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών (γενικής και ειδικής αγωγής), των διδακτικών πρακτικών που εφαρμόζουν και των κριτηρίων αξιολόγησης που υιοθετούν, ως παραγόντων που επηρεάζουν τη συμπεριληπτική εκπαίδευση μαθητών με ΕΕΑ στο ελληνικό εκπαιδευτικό πλαίσιο. Η αυτοαποτελεσματικότητα, ως η πεποίθηση του ατόμου στις ικανότητές του να οργανώσει και να εκτελέσει τις απαιτούμενες ενέργειες για την επίτευξη συγκεκριμένων στόχων (Bandura, 1977), θεωρείται κρίσιμος παράγοντας για την επιτυχή εφαρμογή συμπεριληπτικών πρακτικών (Ross, 1994; Tschannen-Moran & Hoy, 2001). Παράλληλα, οι συγκεκριμένες διδακτικές και αξιολογικές προσεγγίσεις που επιλέγουν οι εκπαιδευτικοί διαμορφώνουν το μαθησιακό περιβάλλον και επηρεάζουν την εμπειρία και την πρόοδο των μαθητών με ΕΕΑ.

Βάσει του παραπάνω σκοπού, αλλά και από την δομή του ερωτηματολογίου προκύπτουν κάποια βασικά ερωτήματα τα οποία μπορούν να αποτελέσουν και τα ερευνητικά ερωτήματα της μελέτης. Μερικά από αυτά τα ερευνητικά ερωτήματα παρουσιάζονται παρακάτω:

1. Ποιες είναι οι στάσεις των εκπαιδευτικών (γενικής και ειδικής αγωγής) πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης απέναντι στη συμπερίληψη μαθητών με ΕΕΑ;

2. Ποιο είναι το επίπεδο αυτοαποτελεσματικότητας που αντιλαμβάνονται οι εκπαιδευτικοί (γενικής και ειδικής αγωγής) αναφορικά με τη διδασκαλία σε συμπεριληπτικά περιβάλλοντα;
3. Υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά στις στάσεις και στην αυτοαποτελεσματικότητα μεταξύ εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής αγωγής;
4. Ποιες διδακτικές πρακτικές και κριτήρια αξιολόγησης δηλώνουν ότι υιοθετούν συχνότερα οι εκπαιδευτικοί (γενικής και ειδικής αγωγής) κατά τη διδασκαλία σε τάξεις που περιλαμβάνουν μαθητές με ΕΕΑ;
5. Επηρεάζουν δημογραφικοί παράγοντες (όπως φύλο, ηλικία, έτη προϋπηρεσίας, επίπεδο σπουδών) τις στάσεις, την αυτοαποτελεσματικότητα και τις πρακτικές των εκπαιδευτικών;
6. Διαφοροποιούνται στατιστικά σημαντικά οι διδακτικές πρακτικές που εφαρμόζουν οι εκπαιδευτικοί γενικής και ειδικής αγωγής;

6.2. Ερευνητικό εργαλείο

Για τη συλλογή των δεδομένων της παρούσας έρευνας, συγκροτήθηκε ένα δομημένο ερωτηματολόγιο, το οποίο διανεμήθηκε είτε δια ζώσης είτε ηλεκτρονικά σε εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Το ερωτηματολόγιο αποτελείται από τέσσερα κύρια μέρη: α) το μέρος των δημογραφικών στοιχείων, β) το μέρος που διερευνά τις στάσεις των εκπαιδευτικών απέναντι στη συμπερίληψη, γ) το μέρος που αξιολογεί την αντιλαμβανόμενη αυτοαποτελεσματικότητά τους και δ) το μέρος που καταγράφει τις διδακτικές και αξιολογικές πρακτικές που υιοθετούν.

6.2.1. Ερωτηματολόγιο Δημογραφικών Στοιχείων

Το πρώτο μέρος του ερωτηματολογίου περιλάμβανε ερωτήσεις κλειστού τύπου με στόχο τη συλλογή βασικών δημογραφικών και επαγγελματικών πληροφοριών από τους συμμετέχοντες. Συγκεκριμένα, καταγράφηκαν οι παρακάτω μεταβλητές:

- Φύλο: (Γυναίκα, Άνδρας)
- Ηλικιακή ομάδα: (21-30, 31-40, 41-50, 51-60, >60 ετών)

- Τόπος διαμονής: (Ανοιχτή ερώτηση)
- Έτη εργασιακής προϋπηρεσίας: (0, 1-5, 6-10, 11-15, 16-20, >20 έτη)
- Εργασιακός Ρόλος: (Εκπαιδευτικός Γενικής Αγωγής, Εκπαιδευτικός Ειδικής Αγωγής)
- Σχέση Εργασίας: (Μόνιμος/η, Αναπληρωτής/τρια, Ωρομίσθιος/α)
- Επίπεδο σπουδών: (Πτυχίο ΑΕΙ, Δεύτερο Πτυχίο, Μεταπτυχιακό, Διδακτορικό, Παιδαγωγική Ακαδημία, Διδασκαλείο Ειδικής Αγωγής)
- Κατηγορίες μαθητών με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στην τάξη: (Ερώτηση πολλαπλής επιλογής με κατηγορίες όπως Αυτισμός υψηλής/χαμηλής λειτουργικότητας, Κώφωση/Βαρηκοΐα, Κινητικές αναπηρίες, Μαθησιακές δυσκολίες/δυσλεξία, Νοητική αναπηρία/ανωριμότητα, ΔΕΠΥ/ανωριμότητα, Τύφλωση/Προβλήματα όρασης, κ.ά.)

Στο σημείο αυτό αξίζει να τονιστεί πως στο πλαίσιο της παρούσας έρευνας, οι μαθητές με αναπηρία, μπορούν να ενταχθούν στην ευρύτερη ομάδα των μαθητών με ΕΕΑ, όπως αυτή ορίζεται στον τίτλο της εργασίας. Συγκεκριμένα, οι κατηγορίες όπως ο αυτισμός, η νοητική αναπηρία, οι κινητικές αναπηρίες, οι αισθητηριακές διαταραχές (τύφλωση, κώφωση), μαθησιακές δυσκολίες, ΔΕΠΥ και άλλες, συνιστούν περιπτώσεις που απαιτούν εξατομικευμένες παιδαγωγικές παρεμβάσεις, οι οποίες εντάσσονται στο φάσμα των ΕΕΑ, ενισχύοντας την ανάγκη για συμπεριληπτικές πρακτικές στην εκπαίδευση.

6.2.2. Ψυχομετρικά εργαλεία

«Η σκέψη μου για τη συμπερίληψη» (MTAI: My Thinking about Inclusion)

Για αυτό το μέρος του ερωτηματολογίου, οι πρώτες είκοσι ερωτήσεις, αντλήθηκαν από το ερωτηματολόγιο της κα. Αναστασίας Τουλιάς και αποτελεί μέρος του ερωτηματολογίου που χρησιμοποιήθηκε για την εκπόνηση της διδακτορικής της διατριβής, με τίτλο: *«Η διδασκαλία ομηλίκων ως μέσο εφαρμογής της ένταξης παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες: Διαδικασία και αποτελεσματικότητα/ Peer tutoring as a means to implementing inclusion: Process and efficacy»* (Τουλιά, 2019). Όπως και

αυτές οι 20 πρώτες ερωτήσεις, έτσι και οι υπόλοιπες (21^η ερώτηση έως 36^η ερώτηση του ερωτηματολογίου της παρούσας έρευνας), αποτελούσαν ερωτήσεις του πρότυπου ερωτηματολογίου : «My Thinking about Inclusion, MTAI», που αναπτύχθηκε από τους Stoiber, Gettinger και Goetz (1998). Η κλίμακα στάσεων εκπαιδευτικών προς τη συμπερίληψη αποτελείται από 27 προτάσεις/ερωτήσεις που διερευνούν τις αντιλήψεις και πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τη φιλοσοφία και τις πρακτικές της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης. Οι απαντήσεις δίνονται σε 5-βάθμια κλίμακα τύπου Likert (1=Διαφωνώ Απόλυτα έως 5=Συμφωνώ Απόλυτα). Ορισμένες προτάσεις είναι αρνητικά διατυπωμένες και θα επανακωδικοποιηθούν κατάλληλα πριν τον υπολογισμό της συνολικής βαθμολογίας στην ενότητα της ανάλυσης δεδομένων. Η κλίμακα καλύπτει διαστάσεις όπως τα οφέλη της συμπερίληψης για μαθητές με ΕΕΑ και τυπικής ανάπτυξης, τις δυσκολίες υλοποίησης, τον ρόλο των γονέων και τις ικανότητες των εκπαιδευτικών.

«Ερωτηματολόγιο Αυτοαποτελεσματικότητας Εκπαιδευτικών για Συμπεριληπτικές Πρακτικές» (The Teacher Efficacy for Inclusive Practices (TEIP scale))

Το ερωτηματολόγιο The Teacher Efficacy for Inclusive Practices TEIP scale, των Sharma, Loreman, and Forlin (2012), έχει σχεδιαστεί για να μετρά την αυτοαποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών στη διδασκαλία σε συμπεριληπτικές τάξεις. Η αρχική μελέτη εντόπισε τρεις παράγοντες αυτής της κλίμακας.

- Αυτοαποτελεσματικότητα στη χρήση της συμπεριληπτικής διδασκαλίας (EEI)
- Αυτοαποτελεσματικότητα στη συνεργασία (EC) και
- Αυτοαποτελεσματικότητα στη διαχείριση της συμπεριφοράς (EMB) (Sharma et al., 2012).

Αυτή η κλίμακα αυτοαποτελεσματικότητας εκπαιδευτικών περιλαμβάνει προτάσεις (16 διαφορετικές προτάσεις) που αξιολογούν την αντιλαμβανόμενη ικανότητα των εκπαιδευτικών να διαχειριστούν αποτελεσματικά τη διδασκαλία και τη μάθηση σε συμπεριληπτικά περιβάλλοντα. Οι απαντήσεις δίνονται σε 5-βάθμια κλίμακα τύπου Likert (1=Διαφωνώ Απόλυτα έως 5=Συμφωνώ Απόλυτα). Οι προτάσεις

καλύπτουν διαστάσεις όπως η αποτελεσματικότητα στη διδασκαλία, στη διαχείριση της τάξης και στην εμπλοκή των γονέων και άλλων επαγγελματιών.

«Ερωτηματολόγιο Διδακτικών πρακτικών και Αξιολόγησης»

Το τρίτο μέρος του ερωτηματολογίου, αντλήθηκε από το βιβλίο: *«Βελτιώνοντας την αποτελεσματικότητα του σχολείου. Από τη θεωρία και την έρευνα στην εκπαιδευτική πράξη»* (Λιακοπούλου, 2020). Το ερωτηματολόγιο συγκροτήθηκε από την κα. Μαρία Λιακοπούλου και αποτελεί το μεγαλύτερο μέρος του παρόντος ερωτηματολογίου (80 ερωτήσεις). Αρχικά, ως προς την εκτίμηση επίτευξης στόχων, περιλαμβάνονται 5 ερωτήσεις όπου οι εκπαιδευτικοί καλούνται να εκτιμήσουν, σε ποσοστιαίες κατηγορίες (0-20%, 21-40%, 41-60%, 61-80%, 81-100%), τον βαθμό στον οποίο πιστεύουν πως συμβάλλουν στην επίτευξη συγκεκριμένων ακαδημαϊκών και αναπτυξιακών στόχων των μαθητών τους (βελτίωση ακαδημαϊκών επιδόσεων, ανάπτυξη ικανότητας επεξεργασίας δεδομένων, κριτική σκέψη, επίλυση προβλημάτων, καλλιέργεια στάσεων/αξιών). Έπειτα, ως προς τις διδακτικές πρακτικές και τις πρακτικές αξιολόγησης, οι ερωτήσεις επικεντρώνονται στην καταγραφή της συχνότητας υιοθέτησης συγκεκριμένων διδακτικών και αξιολογικών πρακτικών από τους εκπαιδευτικούς. Οι ερωτήσεις ομαδοποιούνται θεματικά καλύπτοντας τις φάσεις του μαθήματος (έναρξη, παρουσίαση, επεξεργασία, εφαρμογή, κλείσιμο), τις στρατηγικές αξιολόγησης, τον τύπο των ερωτήσεων που τίθενται, την αντίδραση σε απαντήσεις μαθητών και την οργάνωση της τάξης. Οι απαντήσεις στις ερωτήσεις δίνονται σε 6-βάθμια κλίμακα συχνότητας (Σχεδόν ποτέ, Πολύ σπάνια, Σπάνια, Συχνά, Πολύ συχνά, Σχεδόν πάντα).

6.3. Συλλογή δεδομένων

Η συλλογή των δεδομένων πραγματοποιήθηκε κατά το χρονικό διάστημα από τον Οκτώβριο 2024 έως τον Ιανουάριο 2025. Χρησιμοποιήθηκε η μέθοδος της δια ζώσης διανομής των ερωτηματολογίων σε Δημοτικά Σχολεία των Ιωαννίνων και της ηλεκτρονικής δημοσκόπησης, μέσω ηλεκτρονικής πλατφόρμας (Google Forms). Το ερωτηματολόγιο διανεμήθηκε σε εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης (γενικής

και ειδικής αγωγής) που υπηρετούν σε διάφορες περιοχές της Ελλάδας. Χρησιμοποιήθηκε η μέθοδος της δειγματοληψίας ευκολίας (convenience sampling) και της χιονοστιβάδας (snowball sampling), όπου οι αρχικοί συμμετέχοντες, ει δυνατόν, προωθούσαν το ερωτηματολόγιο σε συναδέλφους τους. Η συμμετοχή ήταν εθελοντική και ανώνυμη. Πριν τη συμπλήρωση, οι συμμετέχοντες ενημερώθηκαν για τον σκοπό της έρευνας, τη διασφάλιση της ανωνυμίας και της εμπιστευτικότητας των απαντήσεών τους και την εθελοντική φύση της συμμετοχής τους, παρέχοντας έτσι τη συγκατάθεσή τους με τη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου. Συνολικά συλλέχθηκαν και αναλύθηκαν 160 έγκυρα και πλήρως συμπληρωμένα ερωτηματολόγια.

6.4. Στατιστική επεξεργασία δεδομένων

Για την ανάλυση των δεδομένων που συλλέχθηκαν μέσω των ερωτηματολογίων, χρησιμοποιήθηκε το στατιστικό πακέτο SPSS (Statistical Package for the Social Sciences), έκδοση 29.0.0.0. Το επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας ορίστηκε σε $\alpha = 0.05$ για όλους τους ελέγχους υποθέσεων. Οι στατιστικές αναλύσεις που πραγματοποιήθηκαν περιλάμβαναν:

1. Περιγραφική Στατιστική: Υπολογίστηκαν συχνότητες (πλήθος N) και ποσοστά για τις κατηγορικές μεταβλητές (π.χ., φύλο, επίπεδο σπουδών, τύπος εκπαιδευτικού). Για τις ποσοτικές μεταβλητές υπολογίστηκαν μέσοι όροι (M.O.), τυπικές αποκλίσεις (T.A.), καθώς και ελάχιστες και μέγιστες τιμές.
2. Διερεύνηση Σχέσεων/Συσχετίσεων:
 - Έλεγχος t-test για ανεξάρτητα δείγματα (Independent samples t-test): Για τη σύγκριση των μέσων όρων μεταξύ δύο ανεξάρτητων ομάδων (π.χ., εκπαιδευτικοί γενικής - ειδικής αγωγής, άνδρες - γυναίκες), χρησιμοποιήθηκε το t-test για ανεξάρτητα δείγματα (independent samples t-test), εφόσον πληρούνταν οι προϋποθέσεις (κανονικότητα, ομοιογένεια διασποράς - έλεγχος Levene's test).
 - Ανάλυση Διακύμανσης (ANOVA): Για τη σύγκριση των μέσων όρων μεταξύ περισσότερων από δύο ανεξάρτητων ομάδων (π.χ., επίπεδο

σπουδών, έτη προϋπηρεσίας), χρησιμοποιήθηκε η Ανάλυση Διακύμανσης (ANOVA), εφόσον πληρούνταν οι προϋποθέσεις.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 7: ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΤΩΝ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ

Στο κεφάλαιο αυτό παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της στατιστικής ανάλυσης των δεδομένων που συλλέχθηκαν μέσω των ερωτηματολογίων από το δείγμα των 160 εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Η παρουσίαση οργανώνεται με βάση τα ερευνητικά ερωτήματα που τέθηκαν στο προηγούμενο κεφάλαιο της μεθοδολογίας, ξεκινώντας με την περιγραφή των δημογραφικών χαρακτηριστικών του δείγματος και συνεχίζοντας με την ανάλυση των στάσεων των εκπαιδευτικών, της αυτοαποτελεσματικότητας τους, των διδακτικών πρακτικών και των κριτηρίων αξιολόγησης που εφαρμόζουν.

7.1. Περιγραφικά στατιστικά του Δείγματος

Το δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν 160 εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Η πλειοψηφία του δείγματος ήταν γυναίκες (N=107, 67%), ενώ οι άνδρες ήταν 53 (33%). Ως προς την ηλικία, η ομάδα με τη μεγαλύτερη συχνότητα ήταν οι εκπαιδευτικοί ηλικίας 31 - 40 ετών (N=51, ~32%), ακολουθούμενη σχεδόν με ίσα ποσοστά από τις υπόλοιπες ηλικιακές ομάδες, ενώ υπήρξε και ένας συμμετέχων που ανήκει στην κατηγορία >60 ετών.

Πίνακας 1 Κατανομή Δείγματος ως προς την Ηλικιακή Ομάδα

Ηλικία:		
	N	%
> 60 ετών	1	0.6%
21 - 30	39	24.4%
31 - 40	51	31.9%
41 - 50	35	21.9%
51 - 60	34	21.3%

Σχετικά με τα έτη προϋπηρεσίας, η πολυπληθέστερη ομάδα ήταν οι εκπαιδευτικοί με εμπειρία 1-5 έτη (N=59, 36.9%), ακολουθούμενη από την ηλικιακή ομάδα 6 - 10 ετών (N=25, 15.6%) και την ομάδα 16 - 20 με τις ίδιες συχνότητες. Αναλυτικά η

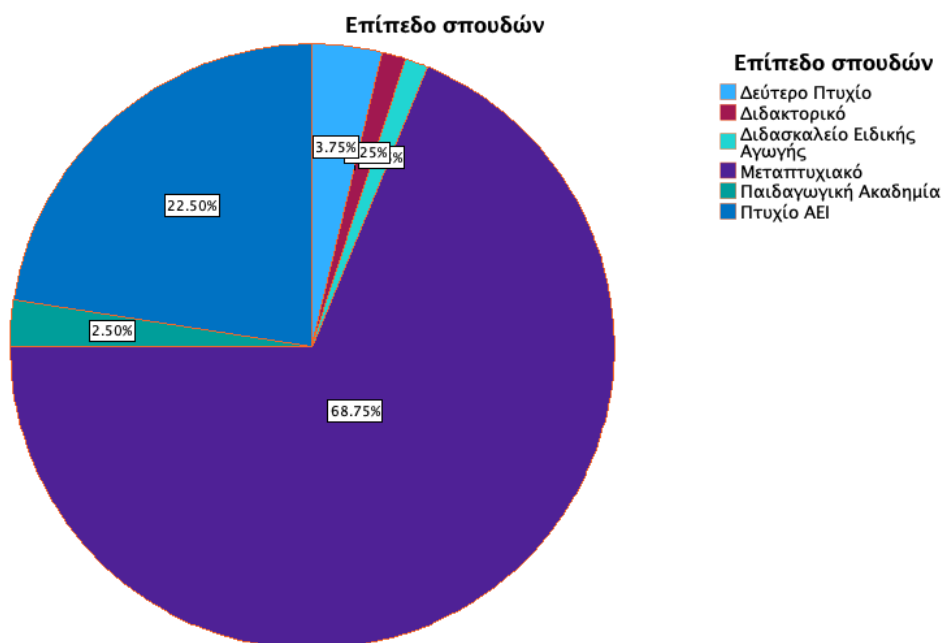
κατανομή του δείγματος με βάση τα έτη εργασιακής εμπειρίας φαίνεται στον παρακάτω πίνακα.

Πίνακας 2 Έτη εργασιακής προϋπηρεσίας

Έτη εργασιακής προϋπηρεσίας:		
	N	%
> 20 έτη	33	20.6%
0	3	1.9%
1 - 5	59	36.9%
11 - 15	15	9.4%
16 - 20	25	15.6%
6 - 10	25	15.6%

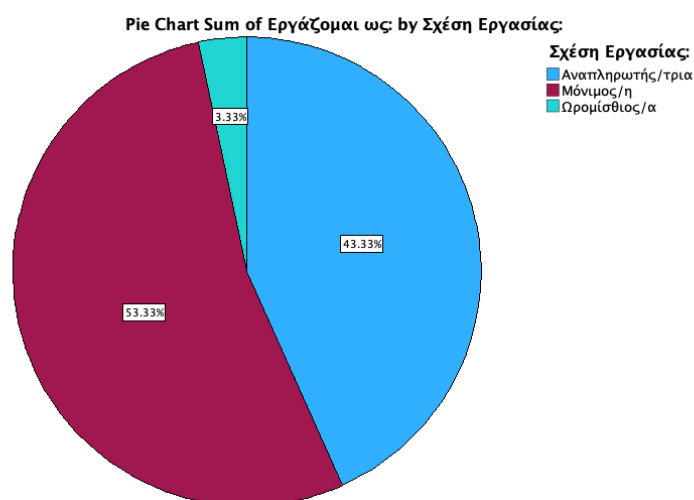
Όσον αφορά το επίπεδο σπουδών, η πλειονότητα κατείχε Μεταπτυχιακό τίτλο σπουδών (N=110, ~ 69%), ακολουθούμενη από κατόχους Πτυχίου ΑΕΙ (N=36, 22.5%). Η πλήρης κατανομή του επιπέδου σπουδών των συμμετεχόντων στην έρευνα φαίνεται στο παρακάτω διάγραμμα πίτας.

Εικόνα 1 Κατανομή επιπέδου σπουδών



Ως προς την εργασιακή τους σχέση η πλειοψηφία του δείγματος ήταν μόνιμοι/ες (N=78, 48.8%), ενώ αναπληρωτές/τριες ήταν η δεύτερη σε συχνότητα εμφάνισης απάντηση με παρόμοιο πλήθος απαντήσεων (N=77, 48.1%), και τέλος λιγότεροι ήταν οι ωρομίσθιοι/ες (N=5, 3.1%).

Εικόνα 2 Κατανομή εκπαιδευτικών ως προς την εργασιακή τους σχέση



Τέλος, οι εκπαιδευτικοί ρωτήθηκαν για τις κατηγορίες μαθητών με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες που φοιτούν στις τάξεις στις οποίες οι ίδιοι/ες διδάσκουν. Οι περισσότεροι από τους συμμετέχοντες στο ερωτηματολόγιο απάντησαν πως στις τάξεις τους φοιτούν μαθητές και μαθήτριες που κατατάσσονται σε περισσότερες από μία κατηγορίες αναπηρίας ή/και ΕΕΑ. Οι συχνότερα αναφερόμενες κατηγορίες ήταν η ΔΕΠΥ/ανωριμότητα με 105 συνολικά απαντήσεις και οι μαθησιακές δυσκολίες/δυσλεξία με 101 απαντήσεις εκ των συνολικά 160 ερωτηθέντων. Ακολουθούν ο αυτισμός υψηλής λειτουργικότητας με 70 απαντήσεις, ενώ αντίστοιχα ο αυτισμός χαμηλής λειτουργικότητας έλαβε 35 απαντήσεις. Μαθητές με νοητική αναπηρία/ανωριμότητα δήλωσαν πως έχουν στις τάξεις τους 45 εκπαιδευτικοί, ενώ μαθητές με κινητική αναπηρία απάντησαν 29 άτομα. Μικρότερος ήταν ο αριθμός των απαντήσεων που αφορούν σε μαθητές με αισθητηριακές αναπηρίες, καθώς μαθητές με κώφωση/βαρηκοΐα και μαθητές με προβλήματα όρασης/τύφλωση απάντησαν πως έχουν στις τάξεις τους 3 και 2 εκπαιδευτικοί αντίστοιχα. Αναλυτικά τα κυριότερα είδη

αναπηριών που ανέφεραν οι συμμετέχοντες στην έρευνα μας παρουσιάζονται στον επόμενο πίνακα.

Πίνακας 3 Είδος αναπηρίας ή ΕΕΑ μαθητών

Είδος αναπηρίας ή ΕΕΑ μαθητών	N
ΔΕΠΥ/ανωριμότητα	105
Μαθησιακές δυσκολίες/δυσλεξία	101
Αυτισμός υψηλής λειτουργικότητας	70
Νοητική αναπηρία/ανωριμότητα	45
Αυτισμός χαμηλής λειτουργικότητας	35
Κινητικές αναπηρίες	29
Κώφωση/Βαρηκοΐα	3
Τύφλωση/Προβλήματα όρασης	2

7.1.1 Στάσεις εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής αγωγής ως προς τη συμπερίληψη μαθητών με ΕΕΑ

Για να διερευνηθεί εάν οι στάσεις των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής διαφέρουν στατιστικά σημαντικά από τις στάσεις των εκπαιδευτικών γενικής αγωγής, πραγματοποιήθηκαν συγκρίσεις (t-test για ανεξάρτητα δείγματα) στους μέσους όρους απαντήσεων για κάθε επιμέρους ερώτημα που αφορά τις στάσεις των εκπαιδευτικών ως προς τη συμπερίληψη των μαθητών με ΕΕΑ. Πριν την εκτέλεση αυτών των στατιστικών ελέγχων υπολογίζουμε το μέσο όρο, αλλά και την τυπική απόκλιση των δύο ομάδων για να εντοπίσουμε εάν ο μέσος όρος των απαντήσεων τους έχει σε πρώτη ανάγνωση ουσιαστική διαφορά. Στη συνέχεια εκτελούμε μέσα από το λογισμικό SPSS στατιστικό έλεγχο t-test για ανεξάρτητες μεταβλητές.

Αναφορικά με το δικαίωμα των μαθητών με ΕΕΑ να εκπαιδεύονται στο ίδιο τμήμα με τους τυπικά αναπτυσσόμενους συμμαθητές τους, δεν υπήρχε στατιστικά σημαντική διαφορά ($t(158) = 1.055, p = 0.293 > 0.05$) στις απόψεις των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής ($M.O. = 4.28, T.A. = 0.86$) έναντι των εκπαιδευτικών γενικής αγωγής ($M.O. = 4.14, T.A. = 0.79$), με την πλειοψηφία να συμφωνεί με την παραπάνω πρόταση.

Πίνακας 4 Αποτελέσματα στατιστικού ελέγχου *t*-test για τη φοίτηση μαθητών με ΕΕΑ στο ίδιο τμήμα με τυπικά αναπτυσσόμενους

Ερώτηση	Εκπαιδευτικός Ειδικής Αγωγής (<i>N</i> =80)		Εκπαιδευτικός Γενικής Αγωγής (<i>N</i> =80)		<i>t</i> (158)	<i>p</i>
	M	SD	M	SD		
Οι μαθητές με ΕΕΑ έχουν το δικαίωμα να εκπαιδεύονται στο ίδιο τμήμα με τους τυπικά αναπτυσσόμενους συμμαθητές τους.	4.28	0.856	4.14	0.791	1.05	0.293

Στην ερώτηση: «*Η ένταξη των μαθητών με ΕΕΑ στη γενική τάξη δεν είναι επωφελής πρακτική για τους περισσότερους μαθητές τυπικής ανάπτυξης*» οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής (*M.O.* = 1.81, *T.A.* = 0.96) διαφώνησαν σημαντικά περισσότερο με αυτή την πρόταση (δηλαδή θεώρησαν την ένταξη πιο επωφελή) σε σύγκριση με τους εκπαιδευτικούς γενικής αγωγής (*M.O.* = 2.20, *T.A.* = 0.99).

Η παραπάνω διαφορά στο μέσο όρο των αποκρίσεων των δύο ομάδων του δείγματος ήταν στατιστικά σημαντική καθώς το αποτέλεσμα του στατιστικού τεστ είναι $t(158) = -2.507, p = 0.013 < 0.05$.

Πίνακας 5 Αποτελέσματα στατιστικού ελέγχου *t*-test για την ερώτηση «*Η ένταξη των μαθητών με ΕΕΑ στη γενική τάξη δεν είναι επωφελής πρακτική για τους περισσότερους μαθητές τυπικής ανάπτυξης*»

Ερώτηση	Εκπαιδευτικός Ειδικής Αγωγής (<i>N</i> =80)		Εκπαιδευτικός Γενικής Αγωγής (<i>N</i> =80)		<i>t</i> (158)	<i>p</i>
	M	SD	M	SD		
Η ένταξη των μαθητών με ΕΕΑ στη γενική τάξη δεν είναι επωφελής πρακτική για τους περισσότερους μαθητές τυπικής ανάπτυξης	1.81	0.956	2.20	0.999	- 2.507	0.013

Σημαντικό είναι να αναφερθεί πως το σύνολο των εκπαιδευτικών που αποτελούν το δείγμα της έρευνας έχουν θετική άποψη για την ένταξη μαθητών με ΕΕΑ στη γενική τάξη. Επιπλέον, στατιστικά σημαντική απόκλιση υπήρχε στην άποψη των δύο ομάδων των εκπαιδευτικών όσον αφορά την πιθανότητα εμφάνισης προκλητικών συμπεριφορών από τους μαθητές με ΕΕΑ στο περιβάλλον της γενικής τάξης ($t(158) = -3.25, p < 0.001$), ερώτηση στην οποία οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής διαφώνησαν ($M.O. = 2.63, T.A. = 1.162$) ενώ οι συνάδελφοί τους γενικής αγωγής είχαν περισσότερο επιφυλακτική στάση ($M.O. = 3.15, T.A. = 0.858$).

Πίνακας 6 Αποτελέσματα στατιστικού ελέγχου t-test Πίνακας περιγραφικών στατιστικών για την πεποίθηση πως οι μαθητές με ΕΕΑ παρουσιάζουν πιο προκλητικές συμπεριφορές σε ένα περιβάλλον μιας γενικής τάξης

Ερώτηση	Εκπαιδευτικός Ειδικής Αγωγής (N=80)		Εκπαιδευτικός Γενικής Αγωγής (N=80)		$t(158)$	p
	M	SD	M	SD		
Οι μαθητές με ΕΕΑ είναι πιθανό να παρουσιάζουν πιο προκλητικές συμπεριφορές σε ένα περιβάλλον μιας γενικής τάξης.	2.63	1.16	3.15	0.858	- 3.25	<0.001

Επίσης παρατηρήθηκε πως και οι δύο ομάδες εκπαιδευτικών διαφώνησαν με την πρόταση πως είναι δύσκολο να διατηρηθεί η τάξη σε ένα τμήμα που περιλαμβάνει μαθητές με ΕΕΑ, μαθητές με ιδιαίτερες ικανότητες και ταλέντα και μαθητές μέσου επιπέδου, με τους εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής να διαφωνούν με στατιστικά σημαντικότερο τρόπο $t(158) = - 2.391, p = 0.018 < 0.05$.

Οι διαφορές στα απαντήσεις των εκπαιδευτικών ειδικής και γενικής αγωγής ήταν στατιστικά σημαντικές, με εκείνους της ειδικής αγωγής να διαφωνούν περισσότερο με την πρόταση ($M.O. = 2.50, T.A. = 1.09$) και τους γενικής αγωγής επίσης να διαφωνούν λιγότερο έντονα ($M.O. = 2.89, T.A. = 0.96$).

Πίνακας 7 Αποτελέσματα στατιστικού ελέγχου *t-test* για την πρόταση "Είναι δύσκολο να διατηρηθεί η τάξη σε ένα τμήμα που περιλαμβάνει μαθητές με ΕΕΑ, μαθητές με ιδιαίτερες ικανότητες και ταλέντα και μαθητές μέσου επιπέδου

Ερώτηση	Εκπαιδευτικός Ειδικής Αγωγής (<i>N</i> =80)		Εκπαιδευτικός Γενικής Αγωγής (<i>N</i> =80)		<i>t</i> (158)	<i>p</i>
	M	SD	M	SD		
Είναι δύσκολο να διατηρηθεί η τάξη σε ένα τμήμα που περιλαμβάνει μαθητές με ΕΕΑ, μαθητές με ιδιαίτερες ικανότητες και ταλέντα και μαθητές μέσου επιπέδου.	2.50	1.09	2.89	0.96	- 2.391	0.018

Σε επόμενες ερωτήσεις του ερωτηματολογίου, όπως αυτές παρουσιάζονται αναλυτικά στο Παράρτημα της παρούσας εργασίας, και οι δύο ομάδες εκπαιδευτικών, τόσο της γενικής όσο και της ειδικής αγωγής, έδειξαν σχεδόν απόλυτη σύμπνοια ως προς το ότι η εφαρμογή της συνεκπαίδευσης και της ευρύτερης πολιτικής της εκπαιδευτικής συμπερίληψης δεν ωφελεί αποκλειστικά τους ίδιους τους μαθητές με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες (ΕΕΑ), αλλά ενδέχεται να έχει θετικό αντίκτυπο και στους γονείς αυτών των παιδιών. Συγκεκριμένα, οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί εξέφρασαν την πεποίθηση ότι οι γονείς αντιλαμβάνονται την ένταξη των παιδιών τους στο γενικό σχολείο ως μια προτιμητέα επιλογή, επιβεβαιώνοντας με αυτόν τον τρόπο την ύπαρξη θετικής στάσης των οικογενειών απέναντι στη γενική εκπαίδευση. Το εύρημα αυτό ενισχύει προηγούμενα ερευνητικά δεδομένα που υποστηρίζουν ότι η οικογενειακή αποδοχή και η επιθυμία για συμμετοχή σε τάξεις γενικής εκπαίδευσης αποτελεί συχνά ισχυρό κίνητρο υπέρ της προώθησης πολιτικών ένταξης.

Κατά τη διερεύνηση πιθανών στατιστικά σημαντικών διαφορών ανάμεσα στις δύο ομάδες εκπαιδευτικών, αναφορικά με τις παραπάνω στάσεις και απόψεις, εντοπίστηκε μια σημαντική διαφορά ως προς τη δεύτερη πρόταση που εξέταζε τη στάση των γονέων. Συγκεκριμένα, η στατιστική ανάλυση ανέδειξε διαφορά με τιμή $t(158) = -2.17$ και επίπεδο σημαντικότητας $p = 0.032 < 0.05$, γεγονός που υποδεικνύει την ύπαρξη στατιστικά σημαντικής διαφοροποίησης. Πιο συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί της

ειδικής αγωγής φάνηκε να συμφωνούν λιγότερο με την άποψη ότι οι γονείς προτιμούν να φοιτά το παιδί τους σε τμήματα γενικής εκπαίδευσης, παρουσιάζοντας μέσο όρο (M.O.) = 4.09 και τυπική απόκλιση (T.A.) = 0.830. Αντιθέτως, οι εκπαιδευτικοί της γενικής αγωγής κατέγραψαν υψηλότερη μέση τιμή συμφωνίας (M.O. = 4.35, T.A. = 0.695), γεγονός που ενδέχεται να αντανakλά διαφοροποιημένες εμπειρίες ή προσδοκίες των δύο ομάδων εκπαιδευτικών σε σχέση με τη στάση και τη συμμετοχή των γονέων στις εκπαιδευτικές διαδικασίες της ένταξης.

Πίνακας 8 Αποτελέσματα στατιστικού ελέγχου t-test για τις ερωτήσεις «Η συμπερίληψη μπορεί να είναι ωφέλιμη και για τους γονείς των μαθητών με ΕΕΑ» και «Οι γονείς των μαθητών με ΕΕΑ προτιμούν να φοιτά το παιδί τους σε τμήματα γενικής εκπαίδευσης»

Ερώτηση	Εκπαιδευτικός Ειδικής Αγωγής (N=80)		Εκπαιδευτικός Γενικής Αγωγής (N=80)		t(158)	p
	M	SD	M	SD		
Η παρουσία μαθητών με ΕΕΑ προάγει την αποδοχή των ατομικών διαφορών από τους τυπικά αναπτυσσόμενα συμμαθητές τους	4.44	0.672	4.28	0.729	1.47	0.145
Οι γονείς των μαθητών με ΕΕΑ προτιμούν να φοιτά το παιδί τους σε τμήματα γενικής εκπαίδευσης	4.09	0.830	4.35	0.695	- 2.17	0.032

Ακόμη, κοινή γνώμη υπήρχε και από τις δύο ομάδες εκπαιδευτικών ως προς το ότι η παρουσία μαθητών με ΕΕΑ προάγει την αποδοχή των ατομικών διαφορών από τους τυπικά αναπτυσσόμενα συμμαθητές τους, καθώς συμφώνησαν ισχυρά με την πρόταση αυτή, όπως φαίνεται από τους μέσους όρους των απαντήσεων των δύο ομάδων εκπαιδευτικών στον πίνακα που ακολουθεί, καθώς και τη σχετική ομοιογένεια των απαντήσεων τους, πληροφορία που προέρχεται από την τυπική απόκλιση που καταγράφηκε για τις δύο ερωτήσεις αυτές. Το ίδιο παρατηρήθηκε και με τις απόψεις

στην ερώτηση αναφορικά με το γεγονός πως η συμπερίληψη προάγει την κοινωνική ανεξαρτησία μεταξύ των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.

Οι μικρές διαφορές στους μέσους όρους των απαντήσεων στις δύο προηγούμενες ερωτήσεις ελέγχθηκαν κατά πόσο είναι στατιστικά σημαντικές, από όπου προέκυψε πως δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική απόκλιση στις απόψεις στις συγκεκριμένες ερωτήσεις. Στην μεν πρώτη ερώτηση για το γεγονός πως η συμπερίληψη προάγει την κοινωνική ανεξαρτησία μεταξύ των μαθητών με ΕΕΑ δεν βρέθηκε στατιστικά σημαντική απόκλιση στις απαντήσεις καθώς $t(158) = 1.639, p = 0.092 > 0.05$. Το ίδιο παρατηρήθηκε και στη δεύτερη ερώτηση όπου το αποτέλεσμα του στατιστικού $t(158) = -0.401, p = 0.689 > 0.05$ δεν έδειξε στατιστικά σημαντικές αποκλίσεις.

Πίνακας 9 Αποτελέσματα στατιστικού ελέγχου t-test για την πρόταση «Η συμπερίληψη προάγει την ανεξαρτησία μεταξύ των μαθητών με ΕΕΑ» και «Η παρουσία μαθητών με ΕΕΑ προάγει την αποδοχή των ατομικών διαφορών από τους τυπικά αναπτυσσόμενα συμμαθητές τους»

Ερώτηση	Εκπαιδευτικός Ειδικής Αγωγής (N=80)		Εκπαιδευτικός Γενικής Αγωγής (N=80)		$t(158)$	p
	M	SD	M	SD		
Η συμπερίληψη προάγει την κοινωνική ανεξαρτησία μεταξύ των μαθητών με ΕΕΑ	4.14	0.707	3.94	0.785	1.693	0.093
Η παρουσία μαθητών με ΕΕΑ προάγει την αποδοχή των ατομικών διαφορών από τους τυπικά αναπτυσσόμενους συμμαθητές τους	4.13	0.832	4.17	0.742	-0.401	0.689

Σε επόμενο ερώτημα, οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής εξέφρασαν την άποψη πως η φοίτηση σε ειδική τάξη έχει αρνητική επίδραση στην κοινωνική και συναισθηματική ανάπτυξη τους πριν τη φοίτησή τους στη μέση εκπαίδευση ($M.O. = 2.66, T.A. = 1.124$), ενώ οι συνάδελφοι τους της γενικής αγωγής κράτησαν κατά μέσο όρο μετριοπαθή στάση στην πρόταση αυτή ($M.O. = 3.11, T.A. = 0.941$). Η διαφορά αυτή στο μέσο όρο

των απαντήσεων στην ερώτηση μεταξύ των δύο ομάδων κρίθηκε στατιστικά σημαντική ($t(158) = -2.745, p = 0.007 < 0.05$).

Πίνακας 10 Αποτελέσματα στατιστικού ελέγχου *t*-test για την αρνητική επίδραση της φοίτησης σε ειδική τάξη στην κοινωνική και συναισθηματική ανάπτυξη μαθητών

Ερώτηση	Εκπαιδευτικός Ειδικής Αγωγής (<i>N</i> =80)		Εκπαιδευτικός Γενικής Αγωγής (<i>N</i> =80)		<i>t</i> (158)	<i>p</i>
	M	SD	M	SD		
Η φοίτηση σε μια ειδική τάξη ΔΕΝ ΕΧΕΙ αρνητική επίδραση στην κοινωνική και συναισθηματική ανάπτυξη των μαθητών πριν τη φοίτησή τους στη μέση εκπαίδευση	2.66	1.12	3.11	0.941	-2.745	0.007

Ομόφωνα αποκρίθηκαν και οι δύο ομάδες εκπαιδευτικών διαφωνώντας με την άποψη πως οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής δεν έχουν τις βασικές γνώσεις που είναι απαραίτητες για να εκπαιδεύσουν αποτελεσματικά τυπικά αναπτυσσόμενους μαθητές.

Σημαντικό είναι να αναφερθεί πως όλοι οι συμμετέχοντες στην έρευνα συμφώνησαν σχεδόν ομόφωνα πως η συμπερίληψη μπορεί να είναι ωφέλιμη και για τους γονείς των μαθητών με ΕΕΑ, καθώς και με την πρόταση πως οι γονείς των μαθητών με ΕΕΑ προτιμούν να φοιτά το παιδί τους σε τμήματα γενικής εκπαίδευσης.

Από τις δύο παραπάνω προτάσεις, στην πρώτη δεν υπήρξε στατιστικά σημαντική απόκλιση στις απόψεις των δύο ομάδων εκπαιδευτικών ($t(158) = 1.47, p = 0.145 > 0.05$), αλλά στη δεύτερη πρόταση η απόκλιση στους μέσους όρους των απαντήσεων, παρότι εμφανώς μικρή, ήταν στατιστικά σημαντική σύμφωνα με τα αποτελέσματα του *t*-test που διενεργήθηκε για ανεξάρτητα δείγματα ($t(158) = -2.17, p = 0.032 < 0.05$)

Πίνακας 11 Αποτελέσματα στατιστικού ελέγχου t -test για τις προτάσεις «Η συμπερίληψη μπορεί να είναι ωφέλιμη και για τους γονείς των μαθητών με ΕΕΑ» και «Οι γονείς των μαθητών με ΕΕΑ προτιμούν να φοιτά το παιδί τους σε τμήματα γενικής εκπαίδευσης.»

Ερώτηση	Εκπαιδευτικός Ειδικής Αγωγής ($N=80$)		Εκπαιδευτικός Γενικής Αγωγής ($N=80$)		$t(158)$	p
	M	SD	M	SD		
Η συμπερίληψη μπορεί να είναι ωφέλιμη και για τους γονείς των μαθητών με ΕΕΑ.	4.44	0.672	4.28	0.729	1.47	0.145
Οι γονείς των μαθητών με ΕΕΑ προτιμούν να φοιτά το παιδί τους σε τμήματα γενικής εκπαίδευσης.	4.09	0.830	4.35	0.695	- 2.17	0.032

Επιπλέον, οι απόψεις των δύο ομάδων συγκλίνουν στην άποψη πως οι γονείς των μαθητών με ΕΕΑ αποτελούν πρόκληση για τον δάσκαλο από τους γονείς των μαθητών της γενικής τάξης ($t(158) = 0.829, p = 0.409 > 0.05$).

Ο μέσος όρος των απαντήσεων στην προηγούμενη ερώτηση ήταν σχετικά κοντά όπως φαίνεται και στον επόμενο πίνακα.

Πίνακας 12 Αποτελέσματα στατιστικού ελέγχου για την πεποίθηση πως οι γονείς αποτελούν πρόκληση για τον δάσκαλο

Ερώτηση	Εκπαιδευτικός Ειδικής Αγωγής ($N=80$)		Εκπαιδευτικός Γενικής Αγωγής ($N=80$)		$t(158)$	p
	M	SD	M	SD		
Οι γονείς μαθητών με ΕΕΑ δεν αποτελούν μεγαλύτερη πρόκληση για τον δάσκαλο της τάξης σε σύγκριση με τους γονείς ενός μαθητή τυπικής ανάπτυξης.	3.08	1.20	2.92	1.09	0.892	0.409

Συγκεντρωτικά, οι απόψεις/απαντήσεις των συμμετεχόντων στο ερωτηματολόγιο μας αναφορικά με τη συμπερίληψη μαθητών με ΕΕΑ παρουσιάζονται στον επόμενο πίνακα:

Πίνακας 13 Συγκεντρωτικός πίνακας απαντήσεων εκπαιδευτικών ειδικής/γενικής αγωγής ως προς τη συμπερίληψη μαθητών με ΕΕΑ

Ερώτηση	Εκπαιδευτικός Ειδικής Αγωγής (N=80)		Εκπαιδευτικός Γενικής Αγωγής (N=80)		t(158)	p
	M	SD	M	SD		
Οι μαθητές με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες έχουν το δικαίωμα να εκπαιδεύονται στο ίδιο τμήμα με τους τυπικά αναπτυσσόμενους συμμαθητές τους.	4.28	0.856	4.14	0.791	1.005	0.293
Η ένταξη των μαθητών με ΕΕΑ στη γενική τάξη ΔΕΝ είναι επωφελής πρακτική για τους περισσότερους μαθητές τυπικής ανάπτυξης.	1.81	0.956	2.20	0.999	-2.507	0.013
Είναι δύσκολο να διατηρηθεί η τάξη σε ένα τμήμα που περιλαμβάνει μαθητές με ΕΕΑ, μαθητές με ιδιαίτερες ικανότητες και ταλέντα και μαθητές μέσου επιπέδου	2.50	1.091	2.89	0.955	-2.391	0.018
Οι μαθητές με ΕΕΑ θα πρέπει με την πρώτη ευκαιρία να εκπαιδεύονται σε τμήματα γενικής εκπαίδευσης.	4.03	0.871	3.88	0.769	1.154	0.250
Η συμπερίληψη μπορεί να είναι ωφέλιμη και για	4.44	0.672	4.28	0.729	1.466	0.145

τους γονείς των μαθητών με ΕΕΑ.						
Οι γονείς των μαθητών με ΕΕΑ προτιμούν να φοιτά το παιδί τους σε τμήματα γενικής εκπαίδευσης.	4.09	0.830	4.35	0.695	- 2.167	0.032
Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής δεν έχουν τις βασικές γνώσεις που είναι απαραίτητες για να εκπαιδεύσουν αποτελεσματικά τυπικά αναπτυσσόμενους μαθητές.	2.41	1.166	2.63	1.140	- 1.165	0.246
Ο εκπαιδευτικός της γενικής τάξης ΔΕΝ είναι σε θέση να ανταπεξέλθει στις ατομικές ανάγκες των μαθητών με ΕΕΑ.	2.83	1.053	3.09	1.093	- 1.547	0.124
Πρέπει να ενημερωθούμε περισσότερο για τα αποτελέσματα της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης πριν αυτή εφαρμοστεί σε ευρεία κλίμακα.	4.00	1.079	4.21	0.852	- 1.382	0.169
Ο καλύτερος τρόπος για να ξεκινήσουμε να εκπαιδεύουμε τους μαθητές σε συμπεριληπτικά εκπαιδευτικά περιβάλλοντα είναι απλώς να το επιχειρήσουμε.	3.64	1.161	3.49	0.994	0.878	0.381
Οι περισσότεροι μαθητές με ΕΕΑ συμπεριφέρονται σωστά σε συμπεριληπτικά περιβάλλοντα μάθησης.	3.36	0.945	3.29	0.903	0.513	0.608

Είναι εφικτό να διδάσκονται μαθητές με ΕΕΑ, ιδιαίτερες ικανότητες και ταλέντα και μαθητές μέσου επιπέδου στην ίδια αίθουσα.	3.80	0.960	3.44	0.884	2.485	0.014
Η συμπερίληψη είναι κοινωνικά επωφελής για τους μαθητές με ΕΕΑ.	4.46	0.655	4.36	0.579	1.023	0.308
Οι μαθητές με ΕΕΑ είναι πιθανόν να αναπτύξουν ακαδημαϊκές δεξιότητες πιο γρήγορα σε μια ειδική, ξεχωριστή τάξη παρά σε μια γενική τάξη.	2.80	1.060	3.03	0.914	-1.438	0.152
Οι μαθητές με ΕΕΑ είναι πιθανό να απομονωθούν από τους τυπικά αναπτυσσόμενους συμμαθητές τους σε γενικές τάξεις.	3.03	1.018	3.14	0.910	-0.737	0.462
Η παρουσία μαθητών με ΕΕΑ προάγει την αποδοχή των ατομικών διαφορών από τους τυπικά αναπτυσσόμενους συμμαθητές τους.	4.13	0.832	4.18	0.742	-0.401	0.689
Η συμπερίληψη προάγει την κοινωνική ανεξαρτησία μεταξύ των μαθητών με ΕΕΑ.	4.14	0.707	3.94	0.785	1.693	0.092
Η συμπερίληψη προάγει την αυτοεκτίμηση μεταξύ των μαθητών με ΕΕΑ.	4.25	0.738	4.06	0.752	1.592	0.113
Οι μαθητές με ΕΕΑ είναι πιθανό να παρουσιάζουν πιο προκλητικές συμπεριφορές σε ένα	2.63	1.162	3.15	0.858	-3.250	0.001

περιβάλλον μιας γενικής τάξης.						
Οι μαθητές με ΕΕΑ αναπτύσσουν καλύτερη αυτοαντίληψη σε γενικές τάξεις σε σύγκριση με μια ειδική τάξη.	3.69	0.922	3.51	0.886	1.224	0.223
Η πρόκληση μιας γενικής τάξης προάγει την ακαδημαϊκή ανάπτυξη των μαθητών με ΕΕΑ.	3.78	0.886	3.44	0.824	2.495	0.014
Η φοίτηση σε μια ειδική τάξη ΔΕΝ ΕΧΕΙ αρνητική επίδραση στην κοινωνική και συναισθηματική ανάπτυξη των μαθητών πριν τη φοίτησή τους στη μέση εκπαίδευση.	2.66	1.124	3.11	0.941	-2.745	0.007
Οι τυπικά αναπτυσσόμενοι μαθητές σε γενικές τάξεις είναι πιο πιθανό να παρουσιάσουν προκλητικές συμπεριφορές που έχουν μάθει από μαθητές με ΕΕΑ.	2.05	1.066	2.39	1.061	-2.007	0.046
Οι μαθητές με ΕΕΑ μονοπωλούν τον χρόνο των δασκάλων.	2.50	0.928	2.69	0.805	-1.365	0.174
Οι συμπεριφορές των μαθητών με ΕΕΑ απαιτούν σημαντικά περισσότερη προσοχή από τους δασκάλους σε σχέση με αυτές των τυπικά αναπτυσσόμενων μαθητών.	3.14	1.145	3.44	0.912	-1.834	0.069
Οι γονείς μαθητών με ΕΕΑ ανάγκες χρειάζονται περισσότερη καθοδήγηση	3.55	1.042	3.78	1.018	-1.381	0.169

από τους δασκάλους σε σύγκριση με τους γονείς τυπικά αναπτυσσόμενων μαθητών.							
Οι γονείς μαθητών με ΕΕΑ δεν αποτελούν μεγαλύτερη πρόκληση για τον δάσκαλο της τάξης σε σύγκριση με τους γονείς ενός μαθητή τυπικής ανάπτυξης.	3.08	1.199	2.93	1.088	0.829	0.409	
Μια καλή πρακτική για τη διαχείριση συμπεριληπτικών τάξεων είναι ο δάσκαλος της ειδικής αγωγής να είναι υπεύθυνος για τη διδασκαλία μαθητών με ΕΕΑ.	3.21	1.133	3.48	1.031	- 1.533	0.127	

7.1.2. Σύγκριση των πεποιθήσεων αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής με τους εκπαιδευτικούς γενικής αγωγής

Η αυτοαποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών, δηλαδή η πεποίθησή τους στην ικανότητά τους να επιφέρουν θετικά μαθησιακά αποτελέσματα και να διαχειρίζονται την τάξη τους, αξιολογήθηκε μέσα από την επόμενη ομάδα ερωτήσεων του ερωτηματολογίου που περιλαμβάνει ένα μεγάλο εύρος ερωτήσεων.

Η κλίμακα αυτοαποτελεσματικότητας, δηλαδή η επόμενη ενότητα του ερωτηματολογίου και το κεντρικό υπό μελέτη φαινόμενο της έρευνας, αξιολογήθηκε ως προς την αξιοπιστία της μέσα από στο στατιστικό α του Cronbach, και αποδείχθηκε αξιόπιστη ($\alpha = 0.923$), και συνολικά, οι εκπαιδευτικοί του δείγματος ανέφεραν σχετικά υψηλά επίπεδα αυτοαποτελεσματικότητας ($M.O. = 3.98$, $T.A. = 0.55$).

Πίνακας 14 Αξιοπιστία κλίμακας αυτοαποτελεσματικότητας εκπαιδευτικών

Reliability Statistics		
Cronbach's Alpha	Cronbach's Alpha Based on Standardized Items	N of Items
0.923	0.925	23

Οι εκπαιδευτικοί δήλωσαν τα υψηλότερα επίπεδα βεβαιότητας (υψηλότερους μέσους όρους απαντήσεων) στις ακόλουθες ικανότητες:

- Είμαι σε θέση να παρέχω μια εναλλακτική εξήγηση ή ένα εναλλακτικό παράδειγμα όταν οι μαθητές δυσκολεύονται ($M.O. = 4.38, T.A. = 0.60$).
- Μπορώ να κάνω σαφείς τις προσδοκίες μου σχετικά με τη συμπεριφορά των μαθητών ($M.O. = 4.14, T.A. = 0.66$).
- Μπορώ να συνεργαστώ με άλλους επαγγελματίες (π.χ. ειδικούς εκπαιδευτικούς ή λογοθεραπευτές) για το σχεδιασμό εκπαιδευτικών προγραμμάτων για μαθητές με ΕΕΑ ($M.O. = 4.38, T.A. = 0.66$).
- Είμαι σε θέση να συνεργάζομαι με άλλους επαγγελματίες και προσωπικό (π.χ. βοηθούς, ειδικούς εκπαιδευτικούς) για τη διδασκαλία μαθητών με ΕΕΑ μέσα στην τάξη ($M.O. = 4.35, T.A. = 0.65$).
- Μπορώ να κάνω τους γονείς να αισθάνονται άνετα να έρχονται στο σχολείο ($M.O. = 4.33, T.A. = 0.64$).

Πίνακας 15 Στατιστικά ερωτήσεων με υψηλό επίπεδων βεβαιότητας από το σύνολο του δείγματος

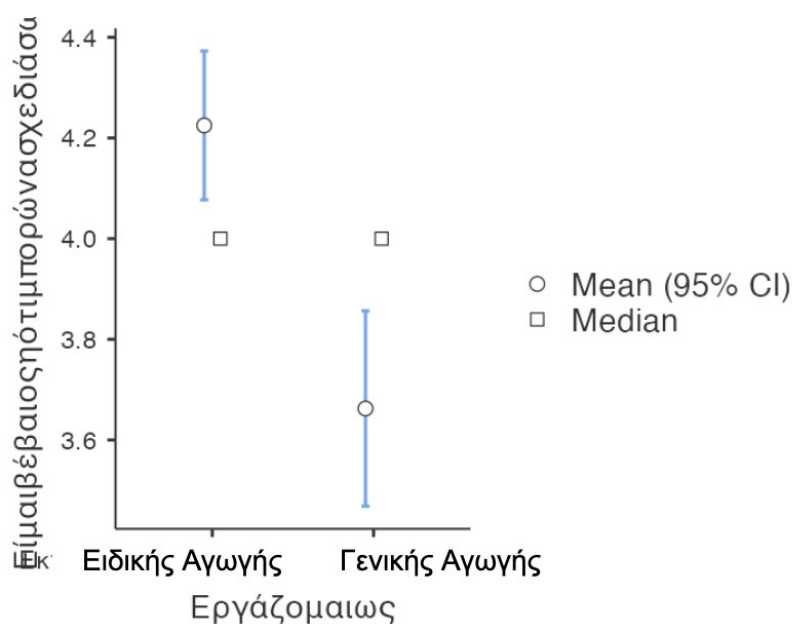
	N	Mean	SD
Είμαι σε θέση να παρέχω μία εναλλακτική εξήγηση ή ένα εναλλακτικό παράδειγμα όταν οι μαθητές δυσκολεύονται	160	4.38	0.603
Μπορώ να κάνω σαφείς τις προσδοκίες μου σχετικά με την συμπεριφορά των μαθητών	160	4.14	0.659

	N	Mean	SD
Μπορώ να συνεργαστώ με άλλους επαγγελματίες για το σχεδιασμό εκπαιδευτικών προγραμμάτων για μαθητές με ΕΕΑ	160	4.38	0.661
Είμαι σε θέση να συνεργάζομαι με άλλους επαγγελματίες και προσωπικό για την διδασκαλία μαθητών με ΕΕΑ μέσα στην τάξη	160	4.35	0.646
Μπορώ να κάνω τους γονείς να αισθάνονται άνετα να έρχονται στο σχολείο	160	4.33	0.640

Μεγάλη απόκλιση στην ικανότητά τους να σχεδιάσουν μαθησιακές δραστηριότητες έτσι ώστε να καλύπτονται οι ατομικές ανάγκες όλων των μαθητών με ΕΕΑ εντοπίστηκε ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς γενικής αγωγής ($M.O. = 3.66$, $T.A. = 0.89$) και τους εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής ($M.O. = 4.23$, $T.A. = 0.68$).

Η παραπάνω διαφορά αποτυπώνεται χαρακτηριστικά και στο παρακάτω διάγραμμα, όπου φαίνεται μεγάλη διάσταση στο μέσο όρο των απαντήσεων των εκπαιδευτικών των δύο ειδικοτήτων.

Εικόνα 3 Διαφορά στην βεβαιότητα για σχεδιασμό μαθησιακών δραστηριοτήτων για την κάλυψη ατομικών αναγκών μαθητών με ΕΕΑ



Για να διερευνηθεί αν αυτή η διαφορά στο μέσο όρο απαντήσεων είναι στατιστικά σημαντική, εκτελέστηκε στατιστικός έλεγχος τύπου t-test για ανεξάρτητες μεταβλητές

από όπου και προκύπτει πως η διαφορά στις απαντήσεις των δύο ομάδων είναι στατιστικά σημαντική ($t(158) = 4.521, p = <0.001$).

Πίνακας 16 Αποτελέσματα στατιστικού ελέγχου t-test για τη βεβαιότητα σχεδιασμού μαθησιακών δραστηριοτήτων για τις ατομικές ανάγκες μαθητών με ΕΕΑ

Ερώτηση	Εκπαιδευτικός Ειδικής Αγωγής (N=80)		Εκπαιδευτικός Γενικής Αγωγής (N=80)		$t(158)$	p
	M	SD	M	SD		
Είμαι βέβαιος ότι μπορώ να σχεδιάσω μαθησιακές δραστηριότητες έτσι ώστε να καλύπτονται οι ατομικές ανάγκες των μαθητών ΕΕΑ	4.23	0.675	3.66	0.885	4.521	<0.001

Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί της ειδικής αγωγής φάνηκε να διακατέχονται από μεγαλύτερη αυτοπεποίθηση όσον αφορά την ικανότητά τους να διαχειρίζονται την απείθαρχη ή ενοχλητική συμπεριφορά των μαθητών τους μέσα στην τάξη. Η διαφορά αυτή αναδείχθηκε ως στατιστικά σημαντική κατά την εφαρμογή ελέγχου διαφορών μεταξύ των δύο ομάδων, με τιμή $t(158) = 2.176$ και επίπεδο σημαντικότητας $p = 0.016 < 0.05$. Το εύρημα αυτό ενδεχομένως αντικατοπτρίζει την εξειδίκευση που έχουν αποκτήσει οι εκπαιδευτικοί της ειδικής αγωγής στην υιοθέτηση συγκεκριμένων στρατηγικών παρέμβασης για την τροποποίηση προβληματικών συμπεριφορών, λόγω της φύσης της εργασίας τους με μαθητές που εμφανίζουν ιδιαίτερες ανάγκες προσαρμογής. Στο ίδιο πλαίσιο, σημαντική διαφορά εντοπίστηκε και ως προς την πεποίθησή τους ότι είναι σε θέση να ηρεμήσουν έναν μαθητή που παρουσιάζει έντονα σημάδια αναστάτωσης ή διασπαστικής συμπεριφοράς, όπως φασαρία ή απειθαρχία. Η στατιστική ανάλυση για το συγκεκριμένο ερώτημα κατέδειξε τιμή $t(158) = 1.831$ και επίπεδο σημαντικότητας $p = 0.035 < 0.05$, γεγονός που επιβεβαιώνει εκ νέου τη

διαφοροποίηση υπέρ των εκπαιδευτικών της ειδικής αγωγής ως προς το ζήτημα της ψυχοσυναισθηματικής ρύθμισης της συμπεριφοράς των μαθητών τους.

Αντιθέτως, η διερεύνηση ενδεχόμενων διαφορών σχετικά με την αντίληψη των δύο ομάδων εκπαιδευτικών ως προς την ικανότητά τους να καθοδηγούν αποτελεσματικά τη συμμόρφωση των μαθητών στους κανόνες λειτουργίας της σχολικής τάξης δεν ανέδειξε στατιστικά σημαντικό αποτέλεσμα. Πιο συγκεκριμένα, ο σχετικός έλεγχος έδωσε τιμή $t(158) = 1.63$ και επίπεδο σημαντικότητας $p = 0.105 > 0.05$, το οποίο υπερβαίνει το προκαθορισμένο όριο των 0.05. Το γεγονός αυτό υποδηλώνει ότι, ανεξαρτήτως ειδικότητας, τόσο οι εκπαιδευτικοί της γενικής όσο και εκείνοι της ειδικής αγωγής φαίνεται να συμμερίζονται παρόμοιο επίπεδο εμπιστοσύνης ως προς την ικανότητά τους να καθορίζουν κανόνες, να οργανώνουν την τάξη και να εξασφαλίζουν τη συμμόρφωση των μαθητών με αυτούς τους κανόνες.

Πίνακας 17 Αποτελέσματα στατιστικού ελέγχου t-test για τις απόψεις των εκπαιδευτικών ειδικής-γενικής αγωγής ως προς τον έλεγχο της συμπεριφοράς των μαθητών στην τάξη

Ερώτηση	Εκπαιδευτικός Ειδικής Αγωγής (N=80)		Εκπαιδευτικός Γενικής Αγωγής (N=80)		$t(158)$	p
	M	SD	M	SD		
Μπορώ να ελέγξω την άτακτη συμπεριφορά στην τάξη	4.09	0.660	3.83	0.854	2.18	0.031
Είμαι σε θέση να ηρεμήσω έναν μαθητή που είναι άτακτος η κάνει φασαρία	4.13	0.700	3.91	0.766	1.83	0.069
Είμαι σε θέση να κάνω τους μαθητές να ακολουθούν τους κανόνες της τάξης	4.10	0.668	3.92	0.689	1.63	0.105

Τέλος, οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής έδειξαν να συμφωνούν περισσότερο με την πεποίθηση πως μπορούν να ενημερώσουν άλλους συναδέλφους που γνωρίζουν λίγα για το νομοθετικό πλαίσιο που σχετίζεται με τη συμπερίληψη μαθητών με ΕΕΑ

σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς γενικής αγωγής. Συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής απάντησαν κατά μέσο όρο με μεγαλύτερη βεβαιότητα ($M.O. = 4.05$, $T.A. = 0.86$) σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς γενικής αγωγής ($M.O. = 3.51$, $T.A. = 1.02$).

Για να επιβεβαιωθεί το παραπάνω εύρημα διενεργήθηκε t-test για ανεξάρτητα δείγματα με σκοπό να συγκρίνουμε τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής με αυτές εκπαιδευτικών γενικής αγωγής, από πού προέκυψε πως η διαφορά στις απαντήσεις των δύο ομάδων ήταν στατιστικά σημαντική ($t(158) = 3.614$, $p < 0.001$).

Πίνακας 18 Αποτελέσματα στατιστικού ελέγχου t-test για τη βεβαιότητα των εκπαιδευτικών πως μπορούν να ενημερώσουν συναδέλφους τους για νόμους και πολιτικές που σχετίζονται με τη συμπερίληψη των μαθητών με ΕΕΑ

Ερώτηση	Εκπαιδευτικός Ειδικής Αγωγής ($N=80$)		Εκπαιδευτικός Γενικής Αγωγής ($N=80$)		$t(158)$	p
	M	SD	M	SD		
Είμαι βέβαιος ότι μπορώ να ενημερώσω άλλους συναδέλφους που γνωρίζουν λίγα για τους νόμους και τις πολιτικές που σχετίζονται με την συμπερίληψη μαθητών με ΕΕΑ	4.05	0.855	3.51	1.02	3.614	<0.001

Σχετικά με τις ερωτήσεις που αφορούσαν στο βαθμό στον οποίο αντιλαμβάνονται οι εκπαιδευτικοί την επίδραση που μπορούν να έχουν στους μαθητές τους, δεν εντοπίστηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής αγωγής. Παρόλα ταύτα είναι καλό να αναφερθεί πως η πλειοψηφία των απαντήσεων δείχνουν πως οι εκπαιδευτικοί του δείγματος πιστεύουν πως μπορούν να έχουν θετική επίδραση στη βελτίωση των ακαδημαϊκών επιδόσεων των μαθητών τους, καθώς και στην καλλιέργεια ικανοτήτων κριτικής σκέψης, δεξιοτήτων επίλυσης προβληματικών καταστάσεων, αλλά και αξιών.

Συνοψίζοντας, οι εκπαιδευτικοί του δείγματος παρουσιάζουν θετική άποψη για την ικανότητά τους να καλλιεργήσουν νέες δεξιότητες και να βελτιώσουν τις ακαδημαϊκές επιδόσεις των μαθητών τους, αλλά και υψηλά επίπεδα αντιλαμβανόμενης αυτοαποτελεσματικότητας, ιδιαίτερα σε τομείς που αφορούν την άμεση διδακτική πράξη και τη διαχείριση της τάξης. Ωστόσο, εκφράζουν μικρότερη βεβαιότητα σε τομείς που απαιτούν συνεργασία με εξωτερικούς παράγοντες (γονείς, άλλοι επαγγελματίες) ή εξειδικευμένες γνώσεις (νομοθεσία, σχεδιασμός διαφοροποίησης), με τους εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής να δείχνουν μεγαλύτερη εμπιστοσύνη στην αυτοαποτελεσματικότητά τους.

7.1.3 Διαφορές και ομοιότητες στις στάσεις των δύο φύλων του δείγματος

Στη συνέχεια πραγματοποιήθηκε στατιστικός έλεγχος t-test για ανεξάρτητα δείγματα για τη σύγκριση των στάσεων μεταξύ γυναικών και ανδρών εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην έρευνα. Από τον έλεγχο αυτό προέκυψε πως δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά στις απόψεις των δύο φύλων ως προς τα ερωτήματα που αφορούν τις στάσεις των εκπαιδευτικών για τη συμπερίληψη μαθητών με ΕΕΑ. Στατιστικά σημαντικές διαφορές εντοπίστηκαν στις απόψεις των δύο φύλων σχετικά με το ότι πρέπει να υπάρξει μεγαλύτερη ενημέρωση για τα αποτελέσματα της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης πριν αυτή εφαρμοστεί σε ευρεία κλίμακα, όπου οι γυναίκες του δείγματος συμφώνησαν περισσότερο από τους άντρες $t(158) = 2.564, p = 0.011 < 0.05$. Τα δεδομένα αυτά απεικονίζονται στους δύο πίνακες που ακολουθούν.

Πίνακας 19 Αποτελέσματα στατιστικού ελέγχου t-test για τις απόψεις των δύο φύλων σχετικά με το ότι πρέπει να υπάρξει μεγαλύτερη ενημέρωση για τα αποτελέσματα της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης

Ερώτηση	Γυναίκες (N=107)		Άντρες (N=53)		t(158)	p
	M	SD	M	SD		
Πρέπει να ενημερωθούμε περισσότερο για τα αποτελέσματα της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης πριν αυτή εφαρμοστεί σε ευρεία κλίμακα	4.24	0.878	3.83	1.10	2.564	0.011

Σε γενικές γραμμές τα δύο φύλα έδειξαν να κλείνουν προς την ίδια κατεύθυνση της κλίμακας Likert στις υπόλοιπες ερωτήσεις που αφορούσαν τη συμπερίληψη. Επίσης, άξιο αναφοράς είναι το γεγονός ότι και τα δύο φύλα είχαν παρόμοιες απαντήσεις στις ερωτήσεις που αφορούν την αυτοαποτελεσματικότητα τους, με τις γυναίκες του δείγματος να πιστεύουν περισσότερο, με στατιστικά σημαντική διαφορά από τους άντρες, πως είναι σε θέση να συνεργάζονται με άλλους επαγγελματίες και προσωπικό ($t(158) = 3.081, p = 0.003 < 0.05$).

Τα αποτελέσματα του στατιστικού ελέγχου t-test που δείχνουν την στατιστικά σημαντική απόκλιση στις απόψεις μεταξύ ανδρών και γυναικών εκπαιδευτικών φαίνονται στον πίνακα που ακολουθεί.

Πίνακας 20 Αποτελέσματα στατιστικού ελέγχου t-test για τις απόψεις των δύο φύλων σχετικά με το αν είναι σε θέση να συνεργάζονται με άλλους επαγγελματίες και προσωπικό

Ερώτηση	Γυναίκες (N=107)		Άντρες (N=53)		$t(158)$	p
	M	SD	M	SD		
Είμαι σε θέση να συνεργάζονται με άλλους επαγγελματίες και προσωπικό	4.46	0.554	4.13	0.761	3.081	0.003

Το ίδιο φαινόμενο απόκλισης απόψεων με στατιστικά σημαντικό τρόπο φάνηκε και στο ερώτημα σχετικά με το αν μπορούν να κάνουν τους γονείς να αισθάνονται άνετα να έρχονται στο σχολείο. Οι γυναίκες του δείγματος συμφώνησαν πολύ περισσότερο ($M.O. = 4.40, T.A. = 0.612$) απ' ότι οι άντρες ($M.O. = 4.17, T.A. = 0.672$).

Το αποτέλεσμα του στατιστικού ελέγχου έδειξε πως οι γυναίκες συμφώνησαν περισσότερο με αυτή την πρόταση σε σύγκριση με τους άντρες εκπαιδευτικούς του δείγματος ($t(158) = 2.185, p = 0.030 < 0.05$).

Πίνακας 21 Αποτελέσματα στατιστικού ελέγχου *t-test* για τις απόψεις των δύο φύλων σχετικά με το αν είναι σε θέση να κάνουν τους γονείς να αισθάνονται άνετα να έρχονται στο σχολείο

Ερώτηση	Γυναίκες (N=107)		Άντρες (N=53)		<i>t</i> (158)	<i>p</i>
	M	SD	M	SD		
Μπορώ να κάνουν τους γονείς να αισθάνονται άνετα να έρχονται στο σχολείο	4.40	0.612	4.17	0.672	2.185	0.030

7.1.4 Στάσεις εκπαιδευτικών για τη συμπερίληψη ως προς τις άλλες μεταβλητές

Για να διερευνηθεί αν οι εκπαιδευτικοί με διαφορετική διάρκεια επαγγελματικής προϋπηρεσίας διαφοροποιούνται ως προς τις στάσεις τους απέναντι στη συμπερίληψη, διεξήχθη ανάλυση διακύμανσης (ANOVA) με παράγοντα τα έτη υπηρεσίας και εξαρτημένη μεταβλητή τον σύνθετο δείκτη «Στάσεις Συμπερίληψης», ο οποίος προέκυψε ως ο μέσος όρος των απαντήσεων στις ερωτήσεις του ερωτηματολογίου που αφορούν στις στάσεις των εκπαιδευτικών. Ο μέσος όρος των απαντήσεων στις ερωτήσεις Likert κυμαίνεται σε στενό εύρος (3.34 - 3.78 σε κλίμακα από το 1 ως το 5) και με μικρή τυπική απόκλιση (<1) για όλες τις κατηγορίες εμπειρίας, γεγονός που υποδηλώνει σχετικά ομοιογενείς θετικές στάσεις ανεξαρτήτως προϋπηρεσίας. Από την ανάλυση διακύμανσης (ANOVA) λαμβάνουμε πως: $F(5, 154) = 0.43, p = 0.825 > 0.05$, συνεπώς μπορούμε να συμπεράνουμε ότι δεν εντοπίζεται στατιστικώς σημαντική επίδραση των ετών εργασιακής εμπειρίας στις στάσεις συμπερίληψης. Ομοίως ελέγχθηκε πιθανή συσχέτιση των ετών εργασιακής εμπειρίας με τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών στην κλίμακα που αφορά την αυτοαποτελεσματικότητά τους. Οι μέσοι όροι των απαντήσεων που λάβαμε συμπίεζονται σε στενό εύρος (4.02 έως 4.24 στην κλίμακα Likert από το 1 ως το 5). Το εύρημα υποδηλώνει γενικώς υψηλό και σχετικά ομοιογενές αίσθημα αυτοαποτελεσματικότητας για όλες τις κατηγορίες της μεταβλητής: «Έτη εργασιακής εμπειρίας». Πράγματι, από την ανάλυση διακύμανσης ($F(5, 154) = 0.43, p = 0.829 > 0.05$) δεν προκύπτει στατιστικώς σημαντική διαφοροποίηση της αυτοαποτελεσματικότητας ως προς τα έτη υπηρεσίας.

7.1.5 Διδακτικές πρακτικές εκπαιδευτικών ειδικής και γενικής αγωγής

Στη συνέχεια της ανάλυσης των δεδομένων αναλύθηκαν οι απαντήσεις του δείγματος στο τμήμα εκείνο του ερωτηματολογίου που περιέχει ερωτήματα που αφορούν τις διδακτικές πρακτικές που ακολουθούν οι εκπαιδευτικοί κατά τη διάρκεια ενός μαθήματος. Σε αυτό το σύνολο ερωτήσεων οι εκπαιδευτικοί κλήθηκαν να απαντήσουν σε μία κλίμακα τύπου Likert από το 1 ως το 6, που αντιστοιχούσαν στις επιλογές «Σχεδόν ποτέ», «Πολύ σπάνια», «Σπάνια», «Συχνά», «Πολύ συχνά», «Σχεδόν πάντα». Στον επόμενο πίνακα φαίνονται οι μέσες τιμές των απαντήσεων των εκπαιδευτικών ολόκληρου του δείγματος καθώς και η τυπική απόκλιση.

Πίνακας 22 Διδακτικές πρακτικές με τη μεγαλύτερη συχνότητα εφαρμογής από τους εκπαιδευτικούς

Ερώτηση	Εκπαιδευτικός Ειδικής Αγωγής (N=80)		Εκπαιδευτικός Γενικής Αγωγής (N=80)		t(158)	p
	M	SD	M	SD		
Πόσο συχνά κατά τη διάρκεια του διδακτικού σας έργου... Σε περίπτωση σωστής απάντησης ενός μαθητή στην ερώτησή σας... Επιβραβεύετε τον μαθητή	5.47	0.763	5.61	0.684	- 1.200	0.232
Πόσο συχνά κατά την άσκηση του διδακτικού σας έργου...Κατά την αξιολόγηση των μαθητών, εστιάζετε... Στον βαθμό προσπάθειας	5.44	0.726	5.41	0.852	0.199	0.842
Πόσο συχνά κατά την άσκηση του διδακτικού σας έργου...Στο κλείσιμο του μαθήματος...Ρωτάτε τους μαθητές αν έχουν απορίες και τις επιλύετε	5.34	0.980	5.46	0.826	- 0.872	0.384
Πόσο συχνά κατά την άσκηση του διδακτικού σας έργου...Στο κλείσιμο του	5.36	0.846	5.42	0.776	- 0.487	0.627

μαθήματος...Ανακεφαλαιώνετε όσα ειπώθηκαν στο μάθημα						
Πόσο συχνά κατά την άσκηση του διδακτικού σας έργου...Στο κλείσιμο του μαθήματος... Ελέγχετε τις ατομικές εργασίες των μαθητών	5.49	0.842	5.25	0.948	1.675	0.096
Πόσο συχνά κατά την άσκηση του διδακτικού σας έργου...Στην έναρξη του μαθήματος...Επιδιώκετε να τους δημιουργήσετε θετικά συναισθήματα για το αντικείμενο διδασκαλίας και τη δική τους συμμετοχή	5.38	0.753	5.17	0.897	1.527	0.129
Πόσο συχνά κατά την άσκηση του διδακτικού σας έργου... Σε περίπτωση λανθασμένης απάντησης ενός μαθητή στην ερώτησή σας...Ενθαρρύνετε τον ίδιο μαθητή να προσπαθήσει περισσότερο	5.30	0.786	5.13	0.817	1.380	0.169
Πόσο συχνά κατά την άσκηση του διδακτικού σας έργου...Κατά την παρουσίαση νέου αντικειμένου...Απευθύνετε ερωτήσεις σε όλους τους μαθητές	5.16	0.961	5.19	0.797	- 0.179	0.858
Πόσο συχνά κατά τη διάρκεια του διδακτικού σας έργου... Σε περίπτωση λανθασμένης απάντησης ενός μαθητή στην ερώτησή σας...Αλλάζετε κάπως την εστίαση της ερώτησης προκειμένου να μπορεί να απαντήσει ο ίδιος μαθητής	5.17	0.938	5.16	0.770	0.092	0.927
Πόσο συχνά κατά την άσκηση του διδακτικού σας έργου...Στο κλείσιμο του μαθήματος...Δίνετε ασκήσεις εφαρμογής και εμπλουτισμού της γνώσης	5.11	1.006	5.06	1.023	0.312	0.756

Πόσο συχνά κατά την άσκηση του διδακτικού σας έργου...Κατά την αξιολόγηση των μαθητών, εστιάζετε....Στη δυνατότητα εφαρμογής της γνώσης	5.10	0.851	5.09	0.874	0.091	0.927
Πόσο συχνά κατά την άσκηση του διδακτικού σας έργου...Σε περίπτωση λανθασμένης απάντησης ενός μαθητή στην ερώτησή σας...Αναλύετε και συγκεκριμενοποιείτε περισσότερο την αρχική ερώτηση	5.17	0.839	5.00	0.779	1.367	0.174
Πόσο συχνά κατά την άσκηση του διδακτικού σας έργου...Στην έναρξη του μαθήματος...Συνδέετε αυτό που θα διδάξετε με τη ζωή και την καθημερινότητα των μαθητών	5.16	0.719	5.00	0.712	1.436	0.153
Πόσο συχνά κατά την άσκηση του διδακτικού σας έργου...Κατά την επεξεργασία του νέου αντικειμένου...Απευθύνετε ερωτήσεις σε όλους τους μαθητές	5.04	0.974	5.13	0.817	- 0.615	0.539
Πόσο συχνά κατά την άσκηση του διδακτικού σας έργου...Κατά την αξιολόγηση των μαθητών, εστιάζετε...Στον έλεγχο της διαδικασίας σκέψης των μαθητών	5.15	0.797	4.92	0.897	1.677	0.095
Πόσο συχνά κατά την άσκηση του διδακτικού σας έργου....Στην έναρξη του μαθήματος...Υπενθυμίζετε και συσχετίζετε παλιές γνώσεις με τη νέα γνώση	5.01	0.907	5.05	0.855	- 0.269	0.788
Πόσο συχνά κατά την άσκηση του διδακτικού σας έργου...Στο κλείσιμο του	5.08	1.053	4.95	1.018	0.763	0.446

μαθήματος...Κάνετε έναν απολογισμό του μαθήματος						
Πόσο συχνά κατά την άσκηση του διδακτικού σας έργου...Κατά την αξιολόγηση των μαθητών, εστιάζετε...Στις αξίες και στις στάσεις των μαθητών	5.10	0.908	4.88	1.118	1.397	0.164
Πόσο συχνά κατά την άσκηση του διδακτικού σας έργου...Στην έναρξη του μαθήματος...Επιδιώκετε να μάθετε τι γνωρίζουν ήδη οι μαθητές για το θέμα που σκοπεύετε να διδάξετε, καθώς και αν υπάρχουν κενά ή παρανοήσεις	4.97	0.886	4.99	0.738	-0.097	0.923
Πόσο συχνά κατά την άσκηση του διδακτικού σας έργου...Στην έναρξη του μαθήματος...Επαναλαμβάνετε τα βασικά σημεία του προηγούμενου μαθήματος	4.91	1.093	5.01	0.948	- 0.618	0.537
Πόσο συχνά κατά την άσκηση του διδακτικού σας έργου...Κατά την αξιολόγηση των μαθητών, εστιάζετε...Στους λόγους μη ανταπόκρισης των μαθητών στα κριτήρια που θέτετε	5.05	0.870	4.88	0.862	1.277	0.203
Πόσο συχνά κατά την άσκηση του διδακτικού σας έργου...Κατά την αξιολόγηση των μαθητών, εστιάζετε...Στον βαθμό κατάκτησης της γνώσης	4.08	1.240	4.09	1.046	- 0.068	0.945
Πόσο συχνά κατά την άσκηση του διδακτικού σας έργου...Στην έναρξη του μαθήματος...Αξιοποιείτε νέες τεχνολογίες	4.91	0.874	4.85	1.020	0.416	0.678
Πόσο συχνά κατά τη διάρκεια του διδακτικού σας έργου...Οι	4.91	0.874	4.79	0.896	0.893	0.373

ερωτήσεις που απευθύνετε προς
τους μαθητές αφορούν... Την
εφαρμογή της γνώσης σε νέες
καταστάσεις

Από τους παραπάνω πίνακες, διαπιστώνεται ότι οι εκπαιδευτικοί του δείγματος αναφέρουν πως πολύ συχνά επιβραβεύουν τους μαθητές σε περίπτωση σωστής απάντησης ($M.O. = 5.54$, $T.A. = 0.726$), μια πρακτική που ενισχύει τη θετική μάθηση. Επίσης, δίνουν μεγάλη έμφαση στην προσπάθεια των μαθητών κατά την αξιολόγηση ($M.O. = 5.43$, $T.A. = 0.789$), υποδηλώνοντας μια προσέγγιση που αναγνωρίζει την προσπάθεια πέρα από το τελικό αποτέλεσμα. Στο κλείσιμο του μαθήματος, οι εκπαιδευτικοί αναφέρουν ότι πολύ συχνά ρωτούν τους μαθητές για απορίες και τις επιλύουν ($M.O. = 5.40$, $T.A. = 0.906$), ανακεφαλαιώνουν τα κύρια σημεία ($M.O. = 5.39$, $T.A. = 0.810$) και ελέγχουν τις ατομικές εργασίες ($M.O. = 5.37$, $T.A. = 0.902$). Αυτές οι πρακτικές συμβάλλουν στην εμπέδωση της γνώσης και την παροχή υποστήριξης. Επιπλέον, στην έναρξη του μαθήματος, δίνεται έμφαση στη δημιουργία θετικών συναισθημάτων για το αντικείμενο και τη συμμετοχή των μαθητών ($M.O. = 5.28$, $T.A. = 0.831$). Αυτό είναι σημαντικό για την κινητοποίηση και την εμπλοκή των μαθητών στη μαθησιακή διαδικασία. Άλλες πρακτικές που εφαρμόζονται με υψηλή συχνότητα, δηλαδή με μέσο όρο απάντησης «Πολύ Συχνά» έως «Σχεδόν Πάντα» περιλαμβάνουν την ενθάρρυνση των μαθητών να προσπαθήσουν ξανά σε περίπτωση λανθασμένης απάντησης ($M.O. = 5.21$, $T.A. = 0.804$), την απεύθυνση ερωτήσεων σε όλους τους μαθητές τόσο κατά την παρουσίαση ($M.O. = 5.18$, $T.A. = 0.880$) όσο και κατά την επεξεργασία του νέου αντικειμένου ($M.O. = 5.08$, $T.A. = 0.897$), καθώς και την τροποποίηση της ερώτησης για να διευκολυνθεί η απάντηση από τον ίδιο μαθητή ($M.O. = 5.17$, $T.A. = 0.856$). Η παροχή ασκήσεων εφαρμογής ($M.O. = 5.09$, $T.A. = 1.012$), η εστίαση στη δυνατότητα εφαρμογής της γνώσης κατά την αξιολόγηση ($M.O. = 5.09$, $T.A. = 0.860$), η ανάλυση και συγκεκριμενοποίηση της αρχικής ερώτησης σε περίπτωση λάθους ($M.O. = 5.09$, $T.A. = 0.812$), η σύνδεση της διδασκαλίας με την καθημερινότητα ($M.O. = 5.08$, $T.A. = 0.718$), ο έλεγχος της διαδικασίας σκέψης των μαθητών ($M.O. = 5.04$, $T.A. = 0.853$), η συσχέτιση νέων και παλιών γνώσεων ($M.O. =$

5.03, $T.A. = 0.879$) και ο απολογισμός του μαθήματος ($M.O. = 5.01$, $T.A. = 1.034$) αποτελούν επίσης πρακτικές που αναφέρονται ως συχνά εφαρμοζόμενες.

Συνολικά, τα ευρήματα υποδεικνύουν ότι οι εκπαιδευτικοί του δείγματος τείνουν να υιοθετούν πρακτικές που προάγουν την ενεργό συμμετοχή, την κατανόηση σε βάθος, την ανατροφοδότηση και τη δημιουργία ενός υποστηρικτικού μαθησιακού περιβάλλοντος. Οι πρακτικές αυτές ευθυγραμμίζονται με σύγχρονες παιδαγωγικές προσεγγίσεις που δίνουν έμφαση στη μαθητοκεντρική διδασκαλία και την ανάπτυξη κριτικής σκέψης.

Το επόμενο βήμα κατά την ανάλυση των δεδομένων μας ήταν να εντοπίσουμε κατά πόσο οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής που ανήκουν στο δείγμα μας ακολουθούν κάποιες πρακτικές κατά μέσο όρο περισσότερο ή λιγότερο συχνά από τους εκπαιδευτικούς γενικής αγωγής.

Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής ($M.O. = 4.78$, $T.A. = 0.811$) εξέφρασαν στατιστικά σημαντικά υψηλότερη συμφωνία με την πρόταση ότι οργανώνουν την τάξη τους με τέτοιο τρόπο ώστε οι μαθητές συχνά να αλληλοβοηθούνται (π.χ., για τη διόρθωση ή συμπλήρωση ασκήσεων), σε σύγκριση με τους εκπαιδευτικούς γενικής αγωγής ($M.O. = 4.35$, $T.A. = 0.781$), $t(158) = 3.376$, $p < 0.001$.

Πίνακας 23 Αποτελέσματα στατιστικού ελέγχου t-test για το πόσο συχνά οι εκπαιδευτικοί οργανώνουν την τάξη τους ώστε οι μαθητές να αλληλοβοηθούνται περιστασιακά από τους διπλανούς τους π.χ. συνεργασία για διόρθωση και συμπλήρωση ατομικών ασκήσεων

Ερώτηση	Εκπαιδευτικός Ειδικής Αγωγής ($N=80$)		Εκπαιδευτικός Γενικής Αγωγής ($N=80$)		$t(158)$	p
	M	SD	M	SD		
Πόσο συχνά επιδιώκετε η τάξη σας να έχει την εξής οργάνωση/μορφή συνεργασίας...						
Οι μαθητές αλληλοβοηθούνται περιστασιακά από τους διπλανούς τους π.χ. συνεργασία για διόρθωση και συμπλήρωση ατομικών ασκήσεων	4.78	0.811	4.35	0.781	3.376	0.001

Επίσης, οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής κατά την αξιολόγηση των μαθητών του τμήματος τους εστιάζουν περισσότερο στο τι θα ήθελαν οι ίδιοι οι μαθητές να μάθουν σε σύγκριση με τους αντίστοιχους εκπαιδευτικούς γενικής αγωγής, $t(158) = 2.073$, $p = 0.04$, παρότι και οι δύο ομάδες έδειξαν να συμφωνούν ισχυρά με την παραπάνω πρόταση.

Πίνακας 24 Αποτελέσματα στατιστικού ελέγχου t -test για το πόσο συχνά οι εκπαιδευτικοί κατά την αξιολόγηση των μαθητών, εστιάζουν στο τι θα ήθελαν να μάθουν οι μαθητές

Ερώτηση	Εκπαιδευτικός Ειδικής Αγωγής ($N=80$)		Εκπαιδευτικός Γενικής Αγωγής ($N=80$)		$t(158)$	p
	M	SD	M	SD		
Κατά την αξιολόγηση των μαθητών, εστιάζετε... Στο τι θα ήθελαν να μάθουν οι μαθητές	4.83	0.965	4.49	1.092	2.106	0.037

Το ίδιο φαινόμενο παρατηρήθηκε με τους εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής κατά το κλείσιμο του μαθήματος όπου παρουσιάζουν συχνότερα ένα σχήμα για την καλύτερη συστηματικοποίηση της γνώσης σε σύγκριση με τους εκπαιδευτικούς γενικής αγωγής ($t(158) = 2.106$, $p = 0.037 < 0.05$).

Πίνακας 25 Αποτελέσματα στατιστικού ελέγχου t -test για το πόσο συχνά οι εκπαιδευτικοί στο κλείσιμο του μαθήματος παρουσιάζετε ένα σχήμα για την συστηματικοποίηση της γνώσης

Ερώτηση	Εκπαιδευτικός Ειδικής Αγωγής ($N=80$)		Εκπαιδευτικός Γενικής Αγωγής ($N=80$)		$t(158)$	p
	M	SD	M	SD		
Πόσο συχνά στο κλείσιμο του μαθήματος παρουσιάζετε ένα σχήμα για την συστηματικοποίηση της γνώσης	4.58	1.080	4.20	1.170	2.106	0.037

Σημαντική διαφορά επίσης παρατηρήθηκε αναφορικά με τις εργασίες που παραδίδουν οι εκπαιδευτικοί. Οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής ($M.O. = 4.43$, $T.A. = 1.220$), λιγότερο συχνά από εκείνους της γενικής αγωγής ($M.O. = 4.28$, $T.A. = 1.028$), επιδιώκουν την ανεξάρτητη ατομική εξάσκηση των μαθητών, για παράδειγμα ασκήσεις για το σπίτι, ($t(158) = -2.453$, $p = 0.015 < 0.05$).

Πίνακας 26 Αποτελέσματα στατιστικού ελέγχου t-test για το πόσο συχνά οι εκπαιδευτικοί κατά τη φάση εφαρμογής της νέας γνώσης επιδιώκουν την ανεξάρτητη ατομική εξάσκηση των μαθητών (π.χ. ασκήσεις στο σπίτι)

Ερώτηση	Εκπαιδευτικός Ειδικής Αγωγής (N=80)		Εκπαιδευτικός Γενικής Αγωγής (N=80)		$t(158)$	p
	M	SD	M	SD		
Κατά τη φάση εφαρμογής της νέας γνώσης επιδιώκετε...Την ανεξάρτητη ατομική εξάσκηση των μαθητών (π.χ. ασκήσεις στο σπίτι)	4.43	1.220	4.28	1.028	-2.453	0.015

7.2. Συζήτηση ευρημάτων

Στην παρούσα ενότητα επιχειρείται η σύνθεση και ερμηνεία των βασικών ευρημάτων της έρευνας, η συσχέτιση τους με τα αρχικά ερευνητικά ερωτήματα και η σύνδεσή τους με το θεωρητικό πλαίσιο και την υπάρχουσα βιβλιογραφία σχετικά με τις στάσεις, την αυτοαποτελεσματικότητα και τις πρακτικές των εκπαιδευτικών στο πλαίσιο της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης.

7.2.1 Στάσεις των εκπαιδευτικών προς τη συμπερίληψη: Θετική γενική τάση

Το πρώτο ερευνητικό ερώτημα αφορούσε τις στάσεις των εκπαιδευτικών ως προς τη συμπερίληψη. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι εκπαιδευτικοί του δείγματος διατηρούν γενικά θετικές στάσεις, αναγνωρίζοντας κυρίως τα κοινωνικά και συναισθηματικά οφέλη της συμπερίληψης για τους μαθητές με ΕΕΑ (π.χ., κοινωνική

ωφέλεια, αυτοεκτίμηση, κοινωνική ανεξαρτησία, δικαίωμα στην εκπαίδευση). Το εύρημα αυτό ευθυγραμμίζεται με αρκετές πρόσφατες μελέτες που καταγράφουν μια γενικά θετική ή ουδέτερη προς θετική τάση στις στάσεις των εκπαιδευτικών διεθνώς (π.χ., Guillemot et al., 2022), αν και η θετικότητα αυτή συχνά μετριάζεται από πρακτικές ανησυχίες.

Οι επιφυλάξεις αυτές αντικατοπτρίζονται και στην παρούσα έρευνα, καθώς οι εκπαιδευτικοί έδειξαν μικρότερη συμφωνία ή μεγαλύτερη αβεβαιότητα σε ζητήματα όπως η ευκολία διατήρησης της τάξης, η επάρκεια των γνώσεων των εκπαιδευτικών γενικής αγωγής για την εκπαίδευση μαθητών με ΕΕΑ, και η αντίληψη ότι οι γονείς μαθητών με ΕΕΑ αποτελούν μεγαλύτερη πρόκληση. Αυτό υπογραμμίζει τη διάκριση μεταξύ της αποδοχής της φιλοσοφίας της συμπερίληψης και των αντιλαμβανόμενων προκλήσεων στην πρακτική της εφαρμογή, ένα θέμα που αναδεικνύεται συχνά στη βιβλιογραφία (Avramidis & Kalyva, 2007; Woodcock et al., 2022). Είναι χαρακτηριστικό ότι οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής εμφανίστηκαν στατιστικά σημαντικά πιο θετικοί σε σύγκριση με τους εκπαιδευτικούς γενικής αγωγής σε θέματα όπως το όφελος της ένταξης και η διατήρηση της τάξης.

7.2.2 Η ειδικότητα (γενική/ειδική αγωγή) ως διαφοροποιητικός παράγοντας στάσεων στη συμπερίληψη και αυτοαποτελεσματικότητα

Τα ερευνητικά ερωτήματα που αφορούσαν τη σύγκριση μεταξύ εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής αγωγής, καθώς και την επίδραση δημογραφικών παραγόντων, ανέδειξαν την ειδικότητα (Γενική - Ειδική Αγωγή) ως τον σημαντικότερο παράγοντα που διαφοροποιεί τόσο τις στάσεις ως προς τη συμπερίληψη μαθητών με ΕΕΑ όσο και τις απόψεις των εκπαιδευτικών για την αυτοαποτελεσματικότητα τους. Οι εκπαιδευτικοί Ειδικής Αγωγής εμφάνισαν στατιστικά σημαντικά θετικότερες στάσεις προς τη συμπερίληψη και υψηλότερα επίπεδα αντιλαμβανόμενης αυτοαποτελεσματικότητας. Αυτό συνάδει με ευρήματα που δείχνουν ότι η εξειδικευμένη κατάρτιση και η εμπειρία στην ειδική αγωγή συμβάλλουν στην ανάπτυξη πιο θετικών πεποιθήσεων και μεγαλύτερης εμπιστοσύνης στις ικανότητες διαχείρισης συμπεριληπτικών περιβαλλόντων (Kazanopoulos et al., 2022; Avramidis & Kalyva, 2007). Η διαφορά αυτή ήταν ιδιαίτερα έντονη σε πεποιθήσεις που αφορούν

το δικαίωμα στην εκπαίδευση, την απόρριψη αρνητικών στερεοτύπων για τη συμπερίληψη και την πίστη στην επάρκεια των εκπαιδευτικών για την υποστήριξη των μαθητών με ΕΕΑ.

Αντίθετα, άλλοι παράγοντες όπως το φύλο, η ηλικία, τα έτη προϋπηρεσίας (με εξαίρεση την ικανότητα συνεργασίας με γονείς όπου οι λιγότερο έμπειροι εμφανίστηκαν πιο σίγουροι) και το επίπεδο σπουδών δεν έδειξαν εν γένει στατιστικά σημαντική επίδραση ούτε στις στάσεις ούτε στην αυτοαποτελεσματικότητα στο παρόν δείγμα, αν και οι γυναίκες εκπαιδευτικοί έδειξαν ελαφρώς μεγαλύτερη βεβαιότητα στη συνεργασία με άλλους επαγγελματίες. Η έλλειψη ισχυρής συσχέτισης με την προϋπηρεσία είναι ένα ενδιαφέρον εύρημα, καθώς η βιβλιογραφία παρουσιάζει μικτά αποτελέσματα, με ορισμένες μελέτες να αναδεικνύουν θετική σχέση και άλλες αρνητική ή καμία (π.χ., Gulsun et al., 2023; Guillemot et al., 2022). Πιθανόν, η ποιότητα της εμπειρίας και η συνεχής επιμόρφωση να είναι πιο κρίσιμοι παράγοντες από την απλή χρονική διάρκεια της προϋπηρεσίας.

7.2.3 Υψηλή αυτοαποτελεσματικότητα - έμφαση στη διδασκαλία

Το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα αφορούσε τα επίπεδα αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών. Οι εκπαιδευτικοί του δείγματος ανέφεραν γενικά υψηλά επίπεδα (Μ.Ο. = 3.98), αισθανόμενοι ιδιαίτερα ικανοί σε θέματα που αφορούν την άμεση διδασκαλία, όπως η παροχή επεξηγήσεων, η θέσπιση κανόνων, η αξιολόγηση της κατανόησης και η προώθηση της συνεργασίας εντός της τάξης. Αυτό το εύρημα είναι ενθαρρυντικό, καθώς η υψηλή αυτοαποτελεσματικότητα συνδέεται με καλύτερα μαθησιακά αποτελέσματα και μεγαλύτερη επιμονή των εκπαιδευτικών (Zee & Koomen, 2016; Ross, 1994).

Ωστόσο, η χαμηλότερη βεβαιότητα που εκφράστηκε για την ικανότητα συνεργασίας με γονείς (ειδικά μαθητών με ΕΕΑ), ενημέρωσης συναδέλφων για θεσμικά θέματα και σχεδιασμού διαφοροποιημένων δραστηριοτήτων (κυρίως από τους εκπαιδευτικούς γενικής αγωγής), αναδεικνύει τομείς που χρήζουν περαιτέρω υποστήριξης και επαγγελματικής ανάπτυξης. Η δυσκολία στη συνεργασία με γονείς και άλλους επαγγελματίες είναι ένα συχνό εύρημα (Hyassat et al., 2024) και υπογραμμίζει την ανάγκη για ανάπτυξη συστημικών προσεγγίσεων στη συμπερίληψη.

7.2.4 Διαφορές στις διδακτικές πρακτικές μεταξύ εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής και εκπαιδευτικών γενικής αγωγής

Το τέταρτο ερευνητικό ερώτημα αφορούσε τις πρακτικές που υιοθετούν οι εκπαιδευτικοί και τις διαφορές μεταξύ εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής αγωγής. Η σύγκριση ανέδειξε σημαντικές διαφορές. Οι εκπαιδευτικοί Ειδικής Αγωγής εφαρμόζουν συχνότερα πρακτικές διαφοροποίησης (ιδίως στις εργασίες), εξατομίκευσης, δομημένης διδασκαλίας (π.χ. σχήμα για συστηματοποίηση γνώσης στο τέλος ενός μαθήματος), υποστηρικτικού διαλόγου και συνεργατικής μάθησης, ενώ εστιάζουν την αξιολόγησή τους περισσότερο στη διαδικασία σκέψης και στη διερεύνηση των δυσκολιών, καθώς και σε αυτά που θέλουν οι ίδιοι μαθητές να μάθουν. Αυτές οι διαφορές είναι αναμενόμενες δεδομένης της φύσης της εργασίας τους και της εκπαίδευσής τους και υπογραμμίζουν την αξία της εξειδίκευσης για την αποτελεσματική εφαρμογή συμπεριληπτικών πρακτικών. Οι εκπαιδευτικοί γενικής αγωγής, αν και υιοθετούν πολλές θετικές πρακτικές, έδειξαν να βασίζονται λιγότερο συχνά στην οργάνωση της τάξης για αλληλοβοήθεια ή στην παροχή ασκήσεων για το σπίτι ως μέσο ανεξάρτητης εξάσκησης συγκριτικά με τους συναδέλφους της ειδικής αγωγής.

Συνοψίζοντας, οι εκπαιδευτικοί του δείγματος φαίνεται να υιοθετούν συχνά διαδραστικές και υποστηρικτικές πρακτικές (π.χ. επιβράβευση, έμφαση στην προσπάθεια, επίλυση αποριών, ανακεφαλαίωση). Ωστόσο, πρακτικές όπως η παροχή επιλογών στους μαθητές ή η εκ των προτέρων ανακοίνωση κριτηρίων αξιολόγησης, αν και αναγνωρίζονται ως σημαντικές στη βιβλιογραφία για την προώθηση της αυτονομίας και της διαφάνειας, φάνηκε να εφαρμόζονται λιγότερο συχνά από το σύνολο του δείγματος.

Συμπερασματικά, η έρευνα ανέδειξε τη θετική στάση των εκπαιδευτικών προς τη φιλοσοφία της συμπερίληψης, παρά τις επιμέρους πρακτικές ανησυχίες. Η αυτοαποτελεσματικότητα εμφανίζεται ως ισχυρός παράγοντας, με τους εκπαιδευτικούς να νιώθουν γενικά ικανοί, αν και με περιθώρια βελτίωσης στη συνεργασία με εξωτερικούς παράγοντες, όπως τους γονείς των μαθητών. Η ειδικότητα (Ειδική Αγωγή) συνδέεται ισχυρά τόσο με θετικότερες στάσεις όσο και με υψηλότερη

αυτοαποτελεσματικότητα και συχνότερη χρήση διαφοροποιημένων και μαθητοκεντρικών πρακτικών. Η ισχυρή σύνδεση της αυτοαποτελεσματικότητας με την υιοθέτηση προηγμένων διδακτικών και αξιολογικών στρατηγικών υπογραμμίζει τη σημασία της ενίσχυσης της πεποίθησης των εκπαιδευτικών στις ικανότητές τους ως μοχλού για την προώθηση της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης.

7.3 Συμπεράσματα

Η παρούσα διπλωματική εργασία διερεύνησε τον ρόλο της αυτοαποτελεσματικότητας, των διδακτικών πρακτικών και των κριτηρίων αξιολόγησης των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης ως επιδραστικών παραγόντων στη συμπερίληψη μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (ΕΕΑ) στην Ελλάδα. Τα βασικά συμπεράσματα που προέκυψαν από την ανάλυση των δεδομένων από 160 εκπαιδευτικούς (80 γενικής και 80 ειδικής αγωγής) είναι τα ακόλουθα:

1. Θετικές στάσεις με πρακτικές επιφυλάξεις: Οι εκπαιδευτικοί του δείγματος διατηρούν γενικά θετικές στάσεις απέναντι στη φιλοσοφία της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης, αναγνωρίζοντας τα κοινωνικά, συναισθηματικά και δικαιωματικά οφέλη της, ιδιαίτερα για τους μαθητές με ΕΕΑ. Ωστόσο, οι θετικές αυτές στάσεις μετριάζονται από επιφυλάξεις σχετικά με τις πρακτικές δυσκολίες εφαρμογής και τη διαχείριση της τάξης.
2. Υψηλή αντιλαμβανόμενη αυτοαποτελεσματικότητα: Οι εκπαιδευτικοί αναφέρουν υψηλά επίπεδα αυτοαποτελεσματικότητας, κυρίως σε τομείς που αφορούν την άμεση διδασκαλία (επεξηγήσεις, κανόνες, αξιολόγηση κατανόησης, συνεργασία μαθητών). Αισθάνονται λιγότερο βέβαιοι σε θέματα συνεργασίας με γονείς, ενημέρωσης συναδέλφων και σχεδιασμού διαφοροποίησης.
3. Η ειδικότητα ως καθοριστικός παράγοντας: Η εξειδίκευση στην ειδική αγωγή αναδείχθηκε ως ο σημαντικότερος παράγοντας που διαφοροποιεί τόσο τις στάσεις όσο και την αυτοαποτελεσματικότητα. Οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής παρουσιάζουν στατιστικά σημαντικά θετικότερες στάσεις και

υψηλότερη αυτοαποτελεσματικότητα σε σύγκριση με τους συναδέλφους τους της γενικής αγωγής.

4. Διαφορές στις εφαρμοζόμενες διδακτικές πρακτικές: Οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής εφαρμόζουν συχνότερα πρακτικές διαφοροποίησης, εξατομίκευσης, δομημένης διδασκαλίας, υποστηρικτικού διαλόγου και συνεργατικής μάθησης, ενώ εστιάζουν την αξιολόγησή τους περισσότερο στη διαδικασία σκέψης και στη διερεύνηση των δυσκολιών, σε σύγκριση με τους εκπαιδευτικούς γενικής αγωγής.

Συνολικά, τα ευρήματα υπογραμμίζουν την κρισιμότητα της ενίσχυσης της αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών, ιδιαίτερα αυτών της γενικής αγωγής, και της παροχής συνεχούς επαγγελματικής ανάπτυξης εστιασμένης στις δεξιότητες διαφοροποίησης και συνεργασίας, ως βασικών μοχλών για την προώθηση μιας ουσιαστικά συμπεριληπτικής εκπαιδευτικής πρακτικής στα ελληνικά σχολεία. Η αναγνώριση των κοινωνικών οφελών της συμπερίληψης αποτελεί ένα ισχυρό θεμέλιο, πάνω στο οποίο μπορούν να οικοδομηθούν πιο αποτελεσματικές και υποστηρικτικές στρατηγικές για όλους τους μαθητές. Η κατανόηση των παραγόντων που εξετάστηκαν μπορεί να συμβάλει στον σχεδιασμό στοχευμένων παρεμβάσεων για την υποστήριξη των εκπαιδευτικών στο απαιτητικό αλλά και ουσιώδες έργο της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης.

7.4. Περιορισμοί της έρευνας - Προτάσεις για μελλοντική έρευνα

Η παρούσα μελέτη, παρά τα σημαντικά ευρήματα που ανέδειξε σχετικά με την αυτοαποτελεσματικότητα, τις διδακτικές πρακτικές και τις στάσεις των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης απέναντι στη συμπερίληψη μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στην Ελλάδα, ενέχει ορισμένους περιορισμούς οι οποίοι χρήζουν προσοχής κατά την ερμηνεία των αποτελεσμάτων. Οι περιορισμοί αυτοί, ταυτόχρονα, υποδεικνύουν κατευθύνσεις για μελλοντικές ερευνητικές προσπάθειες.

Ένας πρωταρχικός περιορισμός αφορά το μέγεθος και την αντιπροσωπευτικότητα του δείγματος. Αν και οι 160 συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί προσέφεραν πολύτιμα δεδομένα, η χρήση μεθόδων δειγματοληψίας ευκολίας και χιονοστιβάδας ενδέχεται να

μην εξασφαλίζει την πλήρη αντιπροσώπευση του συνόλου των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης πανελλαδικά. Είναι πιθανό οι συμμετέχοντες να εκδήλωσαν εθελοντικά ενδιαφέρον λόγω μιας ήδη αυξημένης ευαισθητοποίησης ή ενασχόλησης με το θέμα της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης, εισάγοντας έτσι μια πιθανή μεροληψία επιλογής.

Περαιτέρω, η μέθοδος συλλογής δεδομένων βασίστηκε αποκλειστικά σε ερωτηματολόγια αυτοαναφοράς. Ενώ τα εργαλεία αυτά είναι αποτελεσματικά για τη συλλογή δεδομένων από μεγάλο αριθμό ατόμων, οι απαντήσεις ενδέχεται να επηρεάζονται από την κοινωνική επιθυμητότητα, όπου οι συμμετέχοντες τείνουν να παρουσιάζουν μια θετικότερη εικόνα των στάσεων ή των πρακτικών τους. Οι δηλώσεις των εκπαιδευτικών επομένως, μπορεί να μην αντικατοπτρίζουν πάντοτε με απόλυτη ακρίβεια την καθημερινή πρακτική εντός της σχολικής τάξης. Σχετικά με τα εργαλεία μέτρησης, παρόλο που οι κλίμακες που χρησιμοποιήθηκαν επέδειξαν ικανοποιητική εσωτερική συνοχή στο παρόν δείγμα, η περαιτέρω ψυχομετρική τους ανάλυση, όπως παραγοντικές αναλύσεις για την επιβεβαίωση της δομής των υποκλιμάκων ή η σύγκριση με διεθνώς καθιερωμένα και σταθμισμένα εργαλεία, θα προσέδιδε μεγαλύτερη ισχύ στα ευρήματα.

Τέλος, η εστίαση αποκλειστικά στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση περιορίζει τη δυνατότητα γενίκευσης των ευρημάτων σε άλλες εκπαιδευτικές βαθμίδες, όπου οι συνθήκες και οι προκλήσεις της συμπερίληψης ενδέχεται να διαφέρουν σημαντικά.

Οι ανωτέρω περιορισμοί υπογραμμίζουν την ανάγκη για περαιτέρω διερεύνηση του πεδίου. Μελλοντικές έρευνες θα μπορούσαν να επωφεληθούν από τη χρήση μεγαλύτερων και πιο αντιπροσωπευτικών δειγμάτων εκπαιδευτικών, επιλεγμένων μέσω τυχαίας δειγματοληψίας, καλύπτοντας ευρύτερη γεωγραφική διασπορά και ποικιλία σχολικών πλαισίων. Η υιοθέτηση μεικτών μεθόδων έρευνας, που συνδυάζουν ποσοτικές προσεγγίσεις με ποιοτικές (π.χ., συνεντεύξεις, παρατηρήσεις στην τάξη, μελέτες περίπτωσης), θα επέτρεπε μια βαθύτερη και πιο ολιστική κατανόηση των στάσεων, των εμπειριών και των πραγματικών πρακτικών των εκπαιδευτικών.

Επιπλέον, ο σχεδιασμός διαχρονικών μελετών θα ήταν ιδιαίτερα χρήσιμος για την παρακολούθηση της εξέλιξης των στάσεων, της αυτοαποτελεσματικότητας και των πρακτικών των εκπαιδευτικών σε διαφορετικές φάσεις της επαγγελματικής τους

πορείας και για την αξιολόγηση της επίδρασης παραγόντων όπως η αρχική κατάρτιση, η συνεχής επιμόρφωση και η επαγγελματική εμπειρία.

Θα ήταν επίσης ωφέλιμο να διευρυνθεί η εστίαση ώστε να συμπεριληφθεί και η οπτική των ίδιων των μαθητών με ΕΕΑ, διερευνώντας τις εμπειρίες τους εντός των τάξεων και συσχετίζοντάς τις με τις στάσεις και τις πρακτικές των εκπαιδευτικών τους. Η περαιτέρω ανάλυση του ρόλου του ευρύτερου σχολικού πλαισίου, συμπεριλαμβανομένης της σχολικής ηγεσίας, της κουλτούρας συνεργασίας, των διαθέσιμων πόρων και της υποστήριξης από τη διοίκηση και τους συναδέλφους, θα μπορούσε να αποκαλύψει σημαντικούς συστημικούς παράγοντες που επηρεάζουν την επιτυχή εφαρμογή της συμπερίληψης.

Τέλος, η διερεύνηση της διασύνδεσης μεταξύ της εθνικής εκπαιδευτικής πολιτικής και της καθημερινής σχολικής πρακτικής θα μπορούσε να αναδείξει τόσο τις διευκολύνσεις όσο και τα εμπόδια στην υλοποίηση των στόχων της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης. Η συστηματική διερεύνηση αυτών των πτυχών αναμένεται να συμβάλει στην ανάπτυξη τεκμηριωμένων στρατηγικών για την ενίσχυση της συμπεριληπτικής κουλτούρας και πρακτικής στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Ξενόγλωσση

- Ainscow, M., Booth, T., Dyson, A., Farrell, P., Frankham, J., Gallannaugh, F., Howes, A., Smith, R. (2006). *Improving schools, developing inclusion*. London: Routledge
- Ainscow, M., Dyson, A., & Weiner, S. (2013). *From exclusion to Inclusion: Ways of Responding in Schools to Students with Special Educational Needs*. Manchester: Centre of Equity in Education, University of Manchester.
- APA, American Psychiatric Association (2013). *Diagnostic and Statistical manual of mental disorder (5thed.)* DSM5TM Washington, DC: American Psychiatric Association.
- Armstrong, A.C., Armstrong, D., & Spandagou, I. (2010). *Inclusive Education: International Policy and Practice*. London: Sage Publications Ltd.
- Avramidis, E., & Kalyva, E. (2007). The influence of teaching experience and professional development on Greek teachers' attitudes towards inclusion. *European Journal of Special Needs Education*, 22(4), 367-389. DOI: 10.1080/08856250701649989
- Ayllón, S., Alsina, Á., & Colomer, J. (2019). Teachers' involvement and students' self-efficacy: Keys to achievement in higher education. *PloS One*, 14(5), e0216865
- Ashton, P., & Webb, R. (1994). *Making a difference: Teachers' sense of efficacy and student achievement*. New York: Longman.
- Bandura, A. (1977). «Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change». *Psychological review*, 84, 191-215.

- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action*. Englewood Cliffs, NJ, 1986.
- Barkley, R. A. (Ed.). (2015). *Attention-deficit hyperactivity disorder: A handbook for diagnosis and treatment* (4th ed.). The Guilford Press.
- Cali Commitment (2019). *Cali Commitment to Equity and Inclusion in Education. Outcome Document of the 2019 UNESCO International Forum on Inclusion and Equity in Education*. Διαθέσιμο στο: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000370910> (Τελευταία πρόσβαση 21 Σεπτεμβρίου, 2024).
- Chakraborty., A., Kaushik., A., Ramachandran., V. (2024). Teachers' Perceptions of Formative Assessment for Students with Disability: A Case Study From India. *Australasian Journal of Special and Inclusive Education*. 48(2): 122-135. <https://doi.org/10.1017/jsi.2024.4>
- Charitaki, G., Kourti, I., Gregory., J., L., Ozturk., M., Ismail., Z., Alevriadou., A., Soulis., S., G., Kypriotaki., M., Sakici., S., Demirel., C., (2024). A comparative analysis of teachers' attitudes towards including all students in six countries. *Educational Research and Evaluation*. <https://doi.org/10.1080/13803611.2024.2406516>
- Cook, L., & Friend, M. (1993). Educational leadership for teacher collaboration. In B. Billingsley (Ed.), *Program leadership for serving students with disabilities*. Richmond, VA: State.
- Desinor., A., (2023). The teaching practices of teachers when welcoming a student with special educational needs: a study among teachers in France and Haiti. *Iris Journal of Educational Research*. DOI: [10.33552/IJER.2023.01.000518](https://doi.org/10.33552/IJER.2023.01.000518)

- Devi., S., (2023). Differentiated Instruction in Special Education: Meeting Diverse Needs in the Classroom. *Global International Research Thoughts (GIRT)*, 11(01): 2347-8861, <https://doi.org/10.36676/girt.2023-v11i1-011>
- DFS Literacy & Clinical Services. (2014). Learning difficulties: The difference between a learning difficulty and a learning disability. *ACT: Government Education and Training*, 1-13.
- Donath., J., L., Lüke., T., Graf., E., Tran., U., S., Götz., T., (2023). Does Professional Development Effectively Support the Implementation of Inclusive Education? A Meta-Analysis. *Educational Psychology Review*, 35:30. <https://doi.org/10.1007/s10648-023-09752-2>
- Douglas, G., McLinden, M., Robertson, C., Travers., J., Smith., E., (2016). Including Pupils with Special Educational Needs and Disability in National Assessment: Comparison of Three Country Case Studies through an Inclusive Assessment Framework, *International Journal of Disability, Development and Education*, 63:1, 98-121. <http://dx.doi.org/10.1080/1034912X.2015.1111306>
- 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
- Friend, M., & Bursuck, W. D. (2018). *Including students with special needs: A practical guide for classroom teachers* (8th ed.). Pearson.
- Guillemot., F., Lacroix., F., Nocus., I., (2022). Teachers' attitude towards inclusive education from 2000 to 2020: An extend meta-analysis. *International Journal of Educational Research Open*. <https://doi.org/10.1016/j.ijedro.2022.100175>
- Gulsun., I., Malinen., O., P., Yada., A., Savolainen., H., (2023). Exploring the role of teachers' attitudes towards inclusive education, their self-efficacy, and

collective efficacy in behaviour management in teacher behaviour. *Teaching and Teacher Education* (132). <https://doi.org/10.1016/j.tate.2023.104228>

Jacob, S., U., Ologbosere., O., A., Onyemah, T., N., Eniolorunda J., T., (2023). Assistive technology in special education: Current practices and emerging trends. *International Journal of Research in Special Education* 2024; 4(1): 30-38

Jones, V. (2007). ‘I felt like I did something good’ – the impact on mainstream pupils of a peer tutoring programme for children with autism. *British Journal of Special Education*. Volume 34, Number 1. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8578.2007.00447.x>

Henson, R. K. (2002). From adolescent angst to adulthood: Substantive implications and measurement dilemmas in the development of teacher efficacy research. *Educational Psychologist*, 37(3), 137–150. https://doi.org/10.1207/S15326985EP3703_1

Howell., M., Bradshaw., J., Langdon., P., E., (2022). ‘There isn’t a checklist in the world that’s got that on it’: Special needs teachers’ opinions on the assessment and teaching priorities of pupils on the autism spectrum. *Journal of Intellectual Disabilities*, Vol. 26(1), 211-226. <https://doi.org/10.1177/1744629520972901>

Hyassat, M., Al-Bakar, A., Al-Makahleh, A., Al-Zyoud, N. (2024). Special Education Teachers’ Perceptions of Parental Involvement in Inclusive Education. *Educ. Sci.* 14, 294. <https://doi.org/10.3390/educsci14030294>

Kausik., N., H., Hussain., D., (2021). The Impact of Inclusive Education on Academic Motivation, Academic Self-Efficacy, and Well-Being of Students with Learning Disability. *Journal of Education*, Vol. 203:2. <https://doi.org/10.1177/00220574211031957>

- Kazanopoulos., S., Tejada., E., Basogain X., (2022). The Self-Efficacy of Special and General Education Teachers in Implementing Inclusive Education in Greek Secondary Education. *Educ. Sci.* 12(6), 383; <https://doi.org/10.3390/educsci12060383>
- Kilanowski-Press, L., Foote, C. J., & Rinaldo, V. J. (2010). Inclusion Classrooms and Teachers: A Survey of Current Practices. *International Journal of Special Education*, 25(3), 43-56.
- Kyttälä, M., Björn, P., M., Rantamäki, M., Närhi, V., Aro, M., (2023) Exploring pre-service special needs teachers' assessment conceptions and assessment self-efficacy, *European Journal of Special Needs Education*, 38:1, 63-78, <https://doi.org/10.1080/08856257.2021.2021871>
- Lagestad., P., A., Tverbakk., M., L., R., Valle., A., M., Hanssen., N., B. (2023). Teachers' Experiences of Inclusion in Classroom Settings. *Educ. Sci.* 13(11), 1136; <https://doi.org/10.3390/educsci13111136>
- Lindner, K., T., Schwab, S., Emara, M., & Avramidis, E. (2023) Do teachers favor the inclusion of all students? A systematic review of primary schoolteachers' attitudes towards inclusive education, *European Journal of Special Needs Education*, 38:6, 766-787, <https://doi.org/10.1080/08856257.2023.2172894>
- Lowell, V. L., & Ureña-Rodríguez, L. (2023). A framework for examining the relationship and classifying instructional strategies, methods, and techniques. *SAGE Open*, 13(4): 1-10. <https://doi.org/10.1177/21582440231202911>
- Mahmood, A., Huang, X., Rehman, N. (2024). The role of teachers and administrators in supporting the adaption of students with special needs in mainstream high schools. *Quality Education for All*, 2(1): 35-54. DOI: 10.1108/QEA-06-2024-0054

- Mastropieri, M. A., & Scruggs, T. E. (2010). *The inclusive classroom: Strategies for effective instruction* (4th ed.). Pearson.
- Moberg., S., Muta., E., Korenaga., K., Kuorelahti M., Savolainen., H., (2019). Struggling for inclusive education in Japan and Finland: teachers' attitudes towards inclusive education. *European Journal of Special Needs Education*, <https://doi.org/10.1080/08856257.2019.1615800>
- Norwich, B. (2000). Inclusion in Education From Concepts, Values and Critique to Practice, in H. Daniels (ed) *Special Education Re-formed - Beyond Rhetoric*. London: Falmer.
- Nührenbörger., M., Wember., F., B., Wollenweber., T., Frischmeier., D., Korten., L., Selter., C., (2024). Development of teachers' attitudes and self-efficacy expectations for inclusive mathematics instruction: effects of online and blended learning programs. *Journal of Mathematics Teacher Education* 28: 151-177. <https://doi.org/10.1007/s10857-024-09624-8>
- O' Hanlon, C. (2003). Inclusive education in Spain and Greece. In: Potts, P., Armstrong, F. & Masterton, M. *Equality and Diversity in Education: National and International Contexts*. London: Routledge.
- Parada-Gañete, A., Trillo-Alonso, F. (2023). Good Practices of Educational Inclusion: Criteria and Strategies for Teachers' Professional Development. *Education Sciences* 13(3): 270. DOI: 10.3390/educsci13030270
- Reppa., G., Mousoulidou., M., Tzovla., E., Koundourou., C., Christodoulou., A., (2023). The Impact of self-efficacy on the well-being of primary school teachers: a Greek- Cypriot study. *Frontiers in Psychology*, 14:1223222. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1223222>

- Rincón-Gallardo, S., & Fleisch, B. (2016). Bringing effective instructional practice to scale: An introduction. *Journal of Educational Change*, 17(4), 379–383. <https://doi.org/10.1007/s10833-016-9288-2>
- Rodriguez, C. C., & Garro-Gil, N. (2015). Inclusion and integration on special education. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 191, 1323-1327. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.04.488>
- Ross, J. A. (1994). *Beliefs that make a difference: The Origins and Impacts of Teacher Efficacy. Paper presented at the Annual Meeting of the Canadian Association for Curriculum Studies*. Calgary, Alberta, Canada.
- Ruijs, N. M, Peetsma, T. T., & Smit, F. (2010). Effects of inclusion on students with and without special educational needs reviewed. *Educational Research Review*, 5(3), 184-195. DOI: [10.1016/j.edurev.2009.02.002](https://doi.org/10.1016/j.edurev.2009.02.002)
- Schellekens L., H., Kremer W., D., J., Van der Schaaf M., F, Van der Vleuten C., P., M., Bok H., G., J., (2023). Between theory and practice: educators' perceptions on assessment quality criteria and its impact on student learning. *Front. Educ.* 8:1147213. DOI: [10.3389/feduc.2023.1147213](https://doi.org/10.3389/feduc.2023.1147213)
- Schlosser, A., & Paetsch, J. (2023). The role of emotion and reflection in the development of student teachers' self-efficacy when analyzing video lessons. *Frontiers in Psychology*, 14, 1080883. DOI: [10.3389/fpsyg.2023.1080883](https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1080883)
- Sekreter, G. (2019). Emotional intelligence as a vital indicator of teacher effectiveness. *International Journal of Social Sciences & Educational Studies*, 5(3), 286–302. <https://doi.org/10.23918/ijsses.v5i3p286>
- Sharma, U., Loreman, T., & Forlin, C. (2012). Measuring teacher efficacy to implement inclusive practices. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 12(1), 12–21. <https://doi.org/10.1111/j.1471-3802.2011.01200.x>

- Shaukat, S., Sharma, U., Furlonger, B. (2013). «Pakistani and Australian Pre-Service Teachers' Attitudes and Self-Efficacy Towards Inclusive Education». *Journal of Behavioral Sciences*; 23(2), 1.
- Smit, R., Roggensinger, Matic., M., A., Moll, E. (2024). Teachers' noticing in inclusive and special school systems: the same or different.? *European Journal of Special Needs Education*, (20): 1 - 17, <https://doi.org/10.1080/08856257.2024.2421109>
- Snowling, M. J., & Hulme, C. (2011). Interventions for children's language and literacy difficulties. *International Journal of Language & Communication Disorders*, 47(1), 27–34. doi: <https://doi.org/10.1111/j.1460-6984.2011.00081.x>
- Soulis, S. G., Georgiou, A., Dimoula, K., & Rapti, D. (2016). Surveying inclusion in Greece: empirical research in 2683 primary school students. *International Journal of Inclusive Education*, 1-14. <https://doi.org/10.1080/13603116.2015.1111447>
- Stoiber, K. C., Gettinger, M., & Goetz, D. (1998). Exploring Factors Influencing Parents' and Early Childhood Practitioners' Beliefs About Inclusion. *Early Childhood Research Quarterly*, 13(1), 107-124.
- Tometten., L., Heyder., A., Steinmayr., R., (2021). Links between teachers' knowledge about special educational needs and students' social participation and academic achievement in mainstream classes. *Contemporary Educational Psychology*, Vol. 67, <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2021.102022>
- Tschannen-Moran, M., & Hoy, A. W. (2001). Teacher efficacy: Capturing an elusive construct. *Teaching and Teacher Education*, Vol. 17, pp. 783-805. DOI: [10.1016/S0742-051X\(01\)00036-1](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(01)00036-1)

UNESCO (1994). *The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education*. Παρίσι, Γαλλία: UNESCO.

Wapling, L. (2016). Inclusive Education and Children with Disabilities: Quality Education for All in Low and Middle Income Countries. Διαθέσιμο στο: https://www.cbm.org/fileadmin/user_upload/Publications/Quality_Education_for_All_LMIC_Evidence_Review_CBM_2016_Full_Report.pdf (Τελευταία πρόσβαση 21 Σεπτεμβρίου, 2024).

Warnock, M., & Norwich, B. (2010). *Special Educational Needs. A New Look* (1st εκδ.). New York: Continuum International Publishing Group.

Wood, R. & Bandura, A. (1989). Social Cognitive theory of organizational management. *Academy of Management Review*, 14, 3, 361-384.

Woodcock., S., Sharma., U., Subban., P., Hitches., E., (2022). Teacher self-efficacy and inclusive education practices: Rethinking teachers' engagement with inclusive practices. *Teaching and Teacher Education* 117, 103802. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2022.103802>

Yada., A., Leskinen., M., Savolainen., H., Schwab., S., (2022). Meta-analysis of the relationship between teachers' self-efficacy and attitudes toward inclusive education. *Teaching and Teacher Education*, (109), 103521. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2021.103521>

Yang, L., Pang F., Sin K. F., (2024). Examining the complex connections between teacher attitudes, intentions, behaviors, and competencies of SEN students in inclusive education. *Teaching and Teacher Education*, 144 (10), 1-17. DOI: 10.1016/j.tate.2024.104595

Zairin., S., Nordin., M., N., (2023). The effectiveness of a multisensory approach in improving open syllabic reading skills of special education needs students

- (SENS). *Special Education [SE]* e-ISSN: 2821-3017 Volume 1, Issue 1, <https://doi.org/10.59055/se.v1i1.8>
- Zaman, U., Florez-Perez, L., Farías, P., Abbasi, S., Khwaja, M. G., & Wijaksana, T. I. (2021). Shadow of your former self: exploring project leaders' post-failure behaviors (resilience, self-esteem and self-efficacy) in high-tech startup projects. *Sustainability*, 13(22), 12868.
- Zee, M., Koomen, H., M., Y., (2016). Teacher Self-Efficacy and Its Effects on Classroom Processes, Student Academic Adjustment, and Teacher Well-Being: A Synthesis of 40 Years of Research. *Review of Educational Research*, pp. 1-35. <https://doi.org/10.3102/0034654315626>
- Zhansulu, S., Batima, T., Temirov, K., Shalgynbayeva, K., Shamurat, O. & Mukhamedzhanov, B. (2022). Supporting children with special educational needs as a socio-pedagogical problem (Zhansulu). *Cypriot Journal of Educational Science*. 17(7), 2262-2273. <https://doi.org/10.18844/cjes.v17i7.7692>
- Zimmerman, B. J. (2000). Self-Efficacy: An Essential Motive to Learn. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 82 – 91.
- Zoniou-Sideri, A., & Vlachou, A. (2006). Greek teachers' belief systems about disability and inclusive education. *International Journal of Inclusive Education*, 10(4-5), 379-394.

Ελληνόγλωσση

- Ελλάδα. (2008). Νόμος 3699/2008, Ειδική αγωγή και εκπαίδευση ατόμων με αναπηρία ή/και με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Εφημερίδα της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας, Τεύχος Α, Αρ. Φύλλου 199. <https://www.kodiko.gr/nomothesia/document/142858/nomos-3699-2008>

- Hallahan., P., D., Kauffman., M., J., Pullen., C., P., (2022). *Ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και αναπηρίες. Εισαγωγή στην ειδική αγωγή και εκπαίδευση*. Αθήνα: Gutenberg
- Ζώνιου - Σιδέρη, Α. (2009). *Οι ανάπηροι και η εκπαίδευσή τους: Μια ψυχοπαιδαγωγική προσέγγιση της ένταξης*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα
- Κασσωτάκης, Μ. (1992). *Η αξιολόγηση της επίδοσης των μαθητών*. Θεωρητικές προσεγγίσεις και πρακτικές εφαρμογές. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Καψάλης, Α., Χανιωτάκης, Ν. (2011). *Εκπαιδευτική Αξιολόγηση*. Θεσσαλονίκη. Αφοί Κυριακίδη.
- Λιακοπούλου, Μ. (2019). Βελτιώνοντας την αποτελεσματικότητα του σχολείου. Από τη θεωρία και την έρευνα στην εκπαιδευτική πράξη. Αθήνα: Εκδόσεις Gutenberg
- Μανδέλλου, Μ. Λ., Μαργίδου, Σ., & Γκουντή, Π. (2016). Αποτίμηση της λειτουργίας του θεσμού των ΣΔΕΥ (Σχολικό Δίκτυο Εκπαίδευσης και Υποστήριξης). *Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης, 2015(2)*, 789-797.
- Ν. 1566/1985, ΦΕΚ 167/Α/30-09-1985. «*Δομή και λειτουργία της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις*».
- Ν. 3699/2008, ΦΕΚ Α', 199 / 2-10-2008. «*Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση ατόμων με αναπηρία ή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες*».
- Πολυχρονοπούλου, Σ. (2018). *Παιδιά και έφηβοι με ειδικές ανάγκες και δυνατότητες*. Αθήνα: Διάδραση
- Σούλης (2008). *Ένα Σχολείο για Όλους. Από την έρευνα στην πράξη παιδαγωγική της*

ένταξης. Αθήνα: Gutenberg

Σούλης, Σ., Γ. (2020). *Σπουδή στη νοητική αναπηρία*. Αθήνα: Gutenberg

Σούρτζη, Μ., Ιωακειμίδου, Β., Βλάχος, Ν., Κουτσοσπύρου, Χ., & Χατζημιχαϊλίδης, Β. (2016). *Μια τάξη για όλους. Διεθνές Συνέδριο για την Ανοικτή & εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση*, 7(7B) <https://doi.org/10.12681/icodl.649>

Τουλιά., Α., (2019). *Η διδασκαλία ομηλίκων ως μέσο εφαρμογής της ένταξης παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες: Διαδικασία και αποτελεσματικότητα/ Peer tutoring as a means to implementing inclusion: process and efficacy*. Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας

Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων – Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2003). *Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (Δ.Ε.Ε.Π.Σ.)*. ΦΕΚ 303Β/13-03-2003. Ανακτήθηκε από: <http://www.pi-schools.gr/programs/depps/>

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 1

Ερωτηματολόγιο Μεταπτυχιακής

Σας ευχαριστώ πολύ που δεχθήκατε να συμμετάσχετε στην έρευνα με θέμα: «Οι στάσεις των εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής αγωγής προς τη συμπερίληψη, η αυτοαποτελεσματικότητά τους, οι διδακτικές πρακτικές που χρησιμοποιούν και τα κριτήρια αξιολόγησης που υιοθετούν ως επιδραστικοί παράγοντες στη συμπερίληψη μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες». Σας παρακαλώ να απαντήσετε στις παρακάτω ερωτήσεις όσο πιο ειλικρινά μπορείτε. Σας διαβεβαιώνω ότι όλες οι απαντήσεις σας θα παραμείνουν αυστηρά εμπιστευτικές και η ανωνυμία σας θα διατηρηθεί. Σας ευχαριστώ για τον χρόνο και την προθυμία σας να συμπληρώσετε το ερωτηματολόγιο.

Με εκτίμηση,

Σπυριδούλα Χανδρινού

Μεταπτυχιακή φοιτήτρια Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου
Ιωαννίνων **spyridoula.handrinou@gmail.com**

ΔΗΜΟΓΡΑΦΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ

1. Φύλο:

☐ Άνδρας ☐ Γυναίκα ☐ Άλλο

2. Ηλικία:

☐ 21 – 30 ☐ 31 – 40 ☐ 41 – 50 ☐ 51 – 60 ☐ > 60 ετών

3. Τόπος διαμονής:

4. Έτη εργασιακής προϋπηρεσίας:

☐ 0 ☐ 1 – 5 ☐ 6 – 10 ☐ 11 – 15 έτη ☐ 16 – 20 έτη ☐ > 20 έτη

5. Εργάζομαι ως:

☐ Εκπαιδευτικός Γενικής Αγωγής ☐ Εκπαιδευτικός Ειδικής Αγωγής

6. Σχέση Εργασίας:

☐ Ωρομίσθιος/α ☐ Αναπληρωτής/τρια ☐ Μόνιμος/η

7. Επίπεδο σπουδών (*σημειώστε μία επιλογή):

- ☐ Πτυχίο ΑΕΙ
☐ Μεταπτυχιακό
☐ Διδακτορικό
☐ Δεύτερο Πτυχίο
☐ Παιδαγωγική Ακαδημία
☐ Διδασκαλείο Ειδικής Αγωγής
☐ Άλλο:

8. Στην τάξη διδάσκω μαθητές που παρουσιάζουν:

- ☐ Αυτισμό υψηλής λειτουργικότητας ☐ Αυτισμό χαμηλής λειτουργικότητας
☐ Κώφωση/ Βαρηκοΐα ☐ Τύφλωση/ Προβλήματα όρασης ☐
 Κινητικές αναπηρίες ☐ Μαθησιακές δυσκολίες/Δυσλεξία ☐ Νοητική αναπηρία/
 ανωριμότητα ☐ ΔΕΠΥ
 ανωριμότητα ☐ Άλλο. Τι; _____

Δηλώσεις	Διαφωνώ απόλυτα	Διαφωνώ	Ούτε διαφωνώ ούτε συμφωνώ	Συμφωνώ	Συμφωνώ απόλυτα
9. Οι μαθητές με ΕΕΑ έχουν το δικαίωμα να εκπαιδεύονται στο ίδιο τμήμα με τους τυπικά αναπτυσσόμενους συμμαθητές τους.	1	2	3	4	5
10. Η ένταξη μαθητών με ΕΕΑ στη γενική τάξη ΔΕΝ είναι επωφελής πρακτική για τους περισσότερους μαθητές τυπικής ανάπτυξης.	1	2	3	4	5
11. Είναι δύσκολο να διατηρηθεί η τάξη σε ένα τμήμα που περιλαμβάνει μαθητές με ΕΕΑ, μαθητές με ιδιαίτερες ικανότητες και ταλέντα και μαθητές μέσου επιπέδου.	1	2	3	4	5
12. Οι μαθητές με ΕΕΑ θα πρέπει με την πρώτη ευκαιρία να εκπαιδεύονται σε τμήματα γενικής εκπαίδευσης.	1	2	3	4	5
13. Η συμπερίληψη μπορεί να είναι ωφέλιμη και για τους γονείς των μαθητών με ΕΕΑ.	1	2	3	4	5

14. Οι γονείς των μαθητών με ΕΕΑ προτιμούν να φοιτά το παιδί τους σε τμήματα γενικής εκπαίδευσης.	1	2	3	4	5
15. Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής δεν έχουν τις βασικές γνώσεις που είναι απαραίτητες για να εκπαιδεύσουν αποτελεσματικά τυπικά αναπτυσσόμενους μαθητές.	1	2	3	4	5
16. Ο εκπαιδευτικός της γενικής τάξης ΔΕΝ είναι σε θέση να ανταπεξέλθει στις ατομικές ανάγκες των μαθητών με ΕΕΑ.	1	2	3	4	5
17. Πρέπει να ενημερωθούμε περισσότερο για τα αποτελέσματα της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης πριν αυτή εφαρμοστεί σε ευρεία κλίμακα.	1	2	3	4	5
18. Ο καλύτερος τρόπος για να ξεκινήσουμε να εκπαιδεύουμε τους μαθητές σε συμπεριληπτικά εκπαιδευτικά περιβάλλοντα είναι απλώς να το επιχειρήσουμε.	1	2	3	4	5
19. Οι περισσότεροι μαθητές με ΕΕΑ συμπεριφέρονται σωστά σε συμπεριληπτικά περιβάλλοντα μάθησης.	1	2	3	4	5

Δηλώσεις	Διαφωνώ απόλυτα	Διαφωνώ	Ούτε διαφωνώ ούτε συμφωνώ	Συμφωνώ	Συμφωνώ απόλυτα
20. Είναι εφικτό να διδάσκονται μαθητές με ΕΕΑ, ιδιαίτερες ικανότητες και talέντα και μαθητές μέσου επιπέδου στην ίδια αίθουσα.	1	2	3	4	5

21. Η συμπερίληψη είναι κοινωνικά επωφελής για τους μαθητές με ΕΕΑ.	1	2	3	4	5
22. Οι μαθητές με ΕΕΑ είναι πιθανόν να αναπτύξουν ακαδημαϊκές δεξιότητες πιο γρήγορα σε μια ειδική, ξεχωριστή τάξη παρά σε μια γενική τάξη.	1	2	3	4	5
23. Οι μαθητές με ΕΕΑ είναι πιθανό να απομονωθούν από τους τυπικά αναπτυσσόμενους συμμαθητές τους σε γενικές τάξεις.	1	2	3	4	5
24. Η παρουσία μαθητών με ΕΕΑ προάγει την αποδοχή των ατομικών διαφορών από τους τυπικά αναπτυσσόμενους συμμαθητές τους.	1	2	3	4	5
25. Η συμπερίληψη προάγει την κοινωνική ανεξαρτησία μεταξύ των μαθητών με ΕΕΑ.	1	2	3	4	5
26. Η συμπερίληψη προάγει την αυτοεκτίμηση μεταξύ των μαθητών με ΕΕΑ.	1	2	3	4	5
27. Οι μαθητές με ΕΕΑ είναι πιθανό να παρουσιάζουν πιο προκλητικές συμπεριφορές σε ένα περιβάλλον μιας γενικής τάξης.	1	2	3	4	5
28. Οι μαθητές με ΕΕΑ αναπτύσσουν καλύτερη αυτοαντίληψη σε γενικές τάξεις σε σύγκριση με μια ειδική τάξη.	1	2	3	4	5
29. Η πρόκληση μιας γενικής τάξης προάγει την ακαδημαϊκή ανάπτυξη των μαθητών με ΕΕΑ.	1	2	3	4	5
30. Η φοίτηση σε μια ειδική τάξη ΔΕΝ ΕΧΕΙ αρνητική επίδραση στην κοινωνική και συναισθηματική ανάπτυξη των μαθητών πριν τη	1	2	3	4	5

φοίτησή τους στη μέση εκπαίδευση.					
31. Οι τυπικά αναπτυσσόμενοι μαθητές σε γενικές τάξεις είναι πιο πιθανό να παρουσιάσουν προκλητικές συμπεριφορές που έχουν μάθει από μαθητές με ΕΕΑ.	1	2	3	4	5
32. Οι μαθητές με ΕΕΑ μονοπωλούν τον χρόνο των δασκάλων.	1	2	3	4	5

Δηλώσεις	Διαφωνώ απόλυτα	Διαφωνώ	Ούτε διαφωνώ ούτε συμφωνώ	Συμφωνώ	Συμφωνώ απόλυτα
33. Οι συμπεριφορές των μαθητών με ΕΕΑ απαιτούν σημαντικά περισσότερη προσοχή από τους δασκάλους σε σχέση με αυτές των τυπικά αναπτυσσόμενων μαθητών.	1	2	3	4	5
34. Οι γονείς μαθητών με ΕΕΑ ανάγκες χρειάζονται περισσότερη καθοδήγηση από τους δασκάλους σε σύγκριση με τους γονείς τυπικά αναπτυσσόμενων μαθητών.	1	2	3	4	5
35. Οι γονείς μαθητών με ΕΕΑ δεν αποτελούν μεγαλύτερη πρόκληση για τον δάσκαλο της τάξης σε σύγκριση με τους γονείς ενός μαθητή τυπικής ανάπτυξης.	1	2	3	4	5
36. Μια καλή πρακτική για τη διαχείριση συμπεριληπτικών τάξεων είναι ο δάσκαλος της ειδικής αγωγής να είναι υπεύθυνος για τη διδασκαλία μαθητών με ΕΕΑ.	1	2	3	4	5
37. Μπορώ να χρησιμοποιήσω μια ποικιλία στρατηγικών αξιολόγησης (όπως για παράδειγμα, αξιολόγηση μέσω portfolio, τροποποιημένα τεστ, αξιολόγηση με βάση την απόδοση, κ.λπ.).	1	2	3	4	5
38. Είμαι σε θέση να παρέχω μια εναλλακτική εξήγηση ή ένα εναλλακτικό παράδειγμα όταν οι μαθητές δυσκολεύονται.	1	2	3	4	5
39. Είμαι βέβαιος/η ότι μπορώ να σχεδιάσω μαθησιακές δραστηριότητες έτσι ώστε να	1	2	3	4	5

καλύπτονται οι ατομικές ανάγκες των μαθητών με ΕΕΑ.					
40. Μπορώ να αξιολογήσω με ακρίβεια το τι έχουν κατανοήσει οι μαθητές από αυτά που έχω διδάξει.	1	2	3	4	5
41. Είμαι βέβαιος/η για την ικανότητά μου να κάνω τους μαθητές να συνεργάζονται σε ζευγάρια ή σε μικρές ομάδες.	1	2	3	4	5

Δηλώσεις	Διαφωνώ απόλυτα	Διαφωνώ	Ούτε διαφωνώ ούτε συμφωνώ	Συμφωνώ	Συμφωνώ απόλυτα
42. Είμαι βέβαιος/η για την ικανότητά μου να προλαμβάνω ενοχλητικές συμπεριφορές στην τάξη πριν αυτές εκδηλωθούν.	1	2	3	4	5
43. Μπορώ να ελέγξω την άτακτη συμπεριφορά στην τάξη.	1	2	3	4	5
44. Είμαι σε θέση να ηρεμήσω έναν μαθητή που είναι άτακτος ή κάνει φασαρία.	1	2	3	4	5
45. Είμαι σε θέση να κάνω τους μαθητές να ακολουθούν τους κανόνες της τάξης.	1	2	3	4	5
46. Μπορώ να κάνω σαφείς τις προσδοκίες μου σχετικά με τη συμπεριφορά των μαθητών.	1	2	3	4	5
47. Μπορώ να βοηθήσω τις οικογένειες να υποστηρίξουν τα παιδιά τους ώστε να τα πηγαίνουν καλά στο σχολείο.	1	2	3	4	5
48. Μπορώ να συνεργαστώ με άλλους επαγγελματίες (π.χ. ειδικούς εκπαιδευτικούς ή λογοθεραπευτές) για το σχεδιασμό εκπαιδευτικών προγραμμάτων για μαθητές με ΕΕΑ.	1	2	3	4	5
49. Είμαι σε θέση να συνεργάζομαι με άλλους επαγγελματίες και προσωπικό (π.χ. βοηθούς, ειδικούς εκπαιδευτικούς) για τη διδασκαλία μαθητών με ΕΕΑ μέσα στην τάξη.	1	2	3	4	5
50. Νιώθω σίγουρος/η ότι έχω την ικανότητα να εμπλέκω τους γονείς των μαθητών με ΕΕΑ στις σχολικές τους δραστηριότητες.	1	2	3	4	5
51. Μπορώ να κάνω τους γονείς να αισθάνονται άνετα να έρχονται στο σχολείο.	1	2	3	4	5

52. Είμαι βέβαιος/η ότι μπορώ να ενημερώσω άλλους συναδέλφους που γνωρίζουν λίγα για τους νόμους και τις πολιτικές που σχετίζονται με τη συμπερίληψη μαθητών με ΕΕΑ.	1	2	3	4	5
--	---	---	---	---	---

Λαμβάνοντας υπόψη το προφίλ των μαθητών και τις συνθήκες του σχολείου σας, σε τι ποσοστό των μαθητών σας θεωρείτε ότι μπορείτε να συμβάλλετε...	1= 0 - 20% 2= 21 - 40% 3= 41 - 60% 4= 61 - 80% 5= 81 - 100%					
	1	2	3	4	5	
53. Στη βελτίωση των ακαδημαϊκών επιδόσεών τους						
54. Στην ανάπτυξη ικανότητας επεξεργασίας των δεδομένων/των νέων πληροφοριών από τους μαθητές						
55. Στην καλλιέργεια ικανοτήτων αυτόνομης και κριτικής σκέψης των μαθητών						
56. Στην καλλιέργεια δεξιοτήτων και στρατηγικών επίλυσης προβληματικών καταστάσεων από τους μαθητές						
57. Στην καλλιέργεια στάσεων και αξιών						
Πόσο συχνά κατά την άσκηση του διδακτικού σας έργου....	1= σχεδόν ποτέ 2= πολύ σπάνια 3= σπάνια 4= συχνά 5= πολύ συχνά 6= σχεδόν πάντα					
	1	2	3	4	5	6
Στην έναρξη του μαθήματος...						
58. Επαναλαμβάνετε τα βασικά σημεία του προηγούμενου μαθήματος						
59. Εξετάζετε τους μαθητές στο προηγούμενο μάθημα						
60. Επιδιώκετε να τους δημιουργήσετε θετικά συναισθήματα για το αντικείμενο διδασκαλίας και τη δική τους συμμετοχή						
61. Αφήνετε τους μαθητές να επιλέξουν δραστηριότητες						
62. Προσπαθείτε να δημιουργήσετε εξωτερικά κίνητρα για να τους κινητοποιήσετε (π.χ. βαθμολογία, απαλλαγή από εργασίες)						
63. Επιδιώκετε να δημιουργήσετε έναν προβληματισμό σχετικό με το αντικείμενο που θέλετε να διδάξετε						
64. Υπενθυμίζετε και συσχετίζετε παλιές γνώσεις με τη νέα γνώση						

Πόσο συχνά κατά την άσκηση του διδακτικού σας έργου...	1= σχεδόν ποτέ 2= πολύ σπάνια 3= σπάνια 4= συχνά 5= πολύ συχνά 6= σχεδόν πάντα					
	1	2	3	4	5	6

65. Συνδέετε αυτό που θα διδάξετε με τη ζωή και την καθημερινότητα των μαθητών						
66. Επιδιώκετε να μάθετε τι γνωρίζουν ήδη οι μαθητές για το θέμα που σκοπεύετε να διδάξετε, καθώς και αν υπάρχουν κενά ή παρανοήσεις						
67. Ανακοινώνετε στους μαθητές και αιτιολογείτε τους διδακτικούς στόχους						
68. Ανακοινώνετε στους μαθητές τις διδακτικές διαδικασίες που θα ακολουθήσουν						
69. Ανακοινώνετε στους μαθητές τα κριτήρια και τη διαδικασία αξιολόγησης						
70. Ανακοινώνετε στους μαθητές τις προσδοκίες σας απ' αυτούς						

Πόσο συχνά κατά την άσκηση του διδακτικού σας έργου...	1= σχεδόν ποτέ 2= πολύ σπάνια 3= σπάνια 4= συχνά 5= πολύ συχνά 6= σχεδόν πάντα					
	1	2	3	4	5	6
71. Ενσωματώνετε επίκαιρα θέματα						
72. Αξιοποιείτε νέες τεχνολογίες						
Κατά την παρουσίαση νέου αντικειμένου...						
73. Παρουσιάζετε με επίδειξη τη νέα γνώση						
74. Παρουσιάζετε σχήματα για την οργάνωση των νέων πληροφοριών						
75. Απευθύνετε ερωτήσεις σε κάποιους από τους μαθητές που γνωρίζετε ότι μπορούν να ανταποκριθούν και να βοηθήσουν στην παρουσίαση του νέου αντικειμένου						
76. Απευθύνετε ερωτήσεις σε όλους τους μαθητές						
77. Ενσωματώνετε επίκαιρα θέματα και συμπληρώνετε το βιβλίο με πρόσθετες πληροφορίες						
78. Αξιοποιείτε νέες τεχνολογίες						
Κατά την επεξεργασία του νέου αντικειμένου...						
79. Επιδιώκετε τη σύγκριση δεδομένων, την κατηγοριοποίηση, τη διάταξη, την ιεράρχηση (οργανωτική διαδικασία)						
80. Επιδιώκετε την ανάλυση ενός συνόλου σε μέρη, την αντιδιαστολή αιτίας-αποτελέσματος (αναλυτική διαδικασία)						

Πόσο συχνά κατά την άσκηση του διδακτικού σας έργου...	1= σχεδόν ποτέ 2= πολύ σπάνια 3= σπάνια 4= συχνά 5= πολύ συχνά 6= σχεδόν πάντα					
	1	2	3	4	5	6
81. Επιλέγετε μια παραγωγική διαδικασία π.χ. επεξήγηση, υπόθεση και επαλήθευση, περίληψη, συμπεράσματα						
82. Συστηματοποιείτε τα συμπεράσματα						
83. Απευθύνετε ερωτήσεις σε κάποιους από τους μαθητές που γνωρίζετε ότι μπορούν να ανταποκριθούν και να βοηθήσουν στην παρουσίαση του νέου αντικειμένου						
84. Απευθύνετε ερωτήσεις σε όλους τους μαθητές						

85. Αξιοποιείτε νέες τεχνολογίες						
Κατά τη φάση εφαρμογής της νέας γνώσης επιδιώκετε...						
86. Την ατομική εξάσκηση των μαθητών με δική σας καθοδήγηση						
87. Την ανεξάρτητη ατομική εξάσκηση των μαθητών (π.χ. ασκήσεις στο σπίτι)						
88. Την εξάσκηση σε παρόμοιες καταστάσεις						
89. Την εφαρμογή της γνώσης σε καινούριες καταστάσεις						
90. Τη μεταφορά της γνώσης από το πλαίσιο του μαθήματος σε διαφορετικό πλαίσιο						
91. Την αξιοποίηση των νέων τεχνολογιών						
92. Τη διαφοροποίηση της ποσότητας των κατ' οίκον εργασιών ανάλογα με τις ανάγκες των μαθητών						
93. Τη διαφοροποίηση του περιεχομένου των κατ' οίκον εργασιών ανάλογα με τις ανάγκες των μαθητών						

Πόσο συχνά κατά την άσκηση του διδακτικού σας έργου...	1= σχεδόν ποτέ 2= πολύ σπάνια 3= σπάνια 4= συχνά 5= πολύ συχνά 6= σχεδόν πάντα					
	1	2	3	4	5	6
Στο κλείσιμο του μαθήματος...						
94. Ρωτάτε τους μαθητές αν έχουν απορίες και τις επιλύετε						
95. Ελέγχετε τις ατομικές εργασίες των μαθητών						
96. Δίνετε ασκήσεις εφαρμογής και εμπλουτισμού της γνώσης						
97. Ανακεφαλαιώνετε όσα ειπώθηκαν στο μάθημα						
98. Κάνετε έναν απολογισμό του μαθήματος						

Πόσο συχνά κατά την άσκηση του διδακτικού σας έργου...	1= σχεδόν ποτέ 2= πολύ σπάνια 3= σπάνια 4= συχνά 5= πολύ συχνά 6= σχεδόν πάντα					
	1	2	3	4	5	6
99. Παρουσιάζετε ένα σχήμα για τη συστηματοποίηση της γνώσης						
Κατά την αξιολόγηση των μαθητών, εστιάζετε...						
100. Στον βαθμό κατάκτησης της γνώσης (απομνημόνευση)						
101. Στον βαθμό κατάκτησης της γνώσης						
102. Στη δυνατότητα εφαρμογής της γνώσης						
103. Στον έλεγχο της διαδικασίας σκέψης των μαθητών						
104. Στον βαθμό προσπάθειας						
105. Στις αξίες και στις στάσεις των μαθητών						
106. Στους λόγους μη ανταπόκρισης των μαθητών στα κριτήρια που θέτετε						
107. Στους λόγους μη ανταπόκρισης των μαθητών στις κατ'οίκον εργασίες						
108. Στο τι θα ήθελαν να μάθουν οι μαθητές						

Οι ερωτήσεις που απευθύνετε προς τους μαθητές αφορούν...							
109.	Την αναφορά, απαρίθμηση, συλλογή δεδομένων (π.χ. ανέφερε, κατέγραψε, συμπλήρωσε, αντιστοίχισε)						
110.	Την οργάνωση δεδομένων (π.χ. ομαδοποίησε, κατέταξε, συμπλήρωσε)						
111.	Την ανάλυση δεδομένων						
112.	Την εφαρμογή της γνώσης σε παρόμοιες καταστάσεις						
113.	Την εφαρμογή της γνώσης σε νέες καταστάσεις						
114.	Την άποψή τους για το μάθημα						
115.	Την άποψή τους για τις επιδόσεις τους						
116.	Προβλήματα που δημιουργούνται στην τάξη						
117.	Προσωπικά τους θέματα						
Σε περίπτωση λανθασμένης απάντησης ενός μαθητή στην ερώτησή σας...							
118.	Λέτε τη σωστή απάντηση						
119.	Δίνετε τον λόγο σε άλλο μαθητή						

Πόσο συχνά κατά τη διάρκεια του διδακτικού σας έργου...		1= σχεδόν ποτέ 2= πολύ σπάνια 3= σπάνια 4= συχνά 5= πολύ συχνά 6= σχεδόν πάντα					
		1	2	3	4	5	6
120.	Αναλύετε και συγκεκριμενοποιείτε περισσότερο την αρχική ερώτηση						
121.	Αλλάζετε κάπως την εστίαση της ερώτησης προκειμένου να μπορεί να απαντήσει ο ίδιος μαθητής						
122.	Ενθαρρύνετε τον ίδιο μαθητή να προσπαθήσει περισσότερο						
Σε περίπτωση σωστής απάντησης ενός μαθητή στην ερώτησή σας...							
123.	Επιβραβεύετε τον μαθητή						
124.	Ζητάτε να απαντήσουν και άλλοι μαθητές						
125.	Συμπληρώνετε/εμπλουτίζετε την απάντηση						
126.	Ανακεφαλαιώνετε/επαναδιατυπώνετε τη σωστή απάντηση						
Πόσο συχνά επιδιώκετε η τάξη σας να έχει την εξής οργάνωση/μορφή συνεργασίας...							
127.	Οι μαθητές ανταγωνίζονται για καλύτερες εργασίες/απαντήσεις. Ο εκπαιδευτικός χρησιμοποιεί τον έπαινο και τις διακρίσεις						
128.	Η τάξη χωρίζεται σε μικρές ομάδες οι οποίες ανταγωνίζονται, με την έννοια της άμιλλας μεταξύ τους						
129.	Οι μαθητές αλληλοβοηθούνται περιστασιακά από τους διπλανούς τους π.χ. συνεργασία για διόρθωση και συμπλήρωση ατομικών ασκήσεων						
130.	Η τάξη χωρίζεται σε μικρές ομάδες για την επεξεργασία επιμέρους θεμάτων και στη συνέχεια συνεργάζονται όλοι μαζί στην ολομέλεια						

131.	Το κάθε άτομο δουλεύει με το δικό του ρυθμό (εξατομίκευση)						
132.	Η τάξη χωρίζεται σε μικρές ομάδες, οι οποίες δουλεύουν ανεξάρτητα μεταξύ τους, χωρίς να συσχετίζεται ή να βαθμολογείται η δουλειά της κάθε ομάδας						