



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

ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΗ ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

**«Η επίδραση της σχολικής κουλτούρας στις παιδαγωγικές πρακτικές
καθηγητών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης για τη συμπερίληψη
μαθητών με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες»**

Όλγα Κωστίκα

ΙΩΑΝΝΙΝΑ, 2026

Μεταπτυχιακή Διπλωματική εργασία

*«Η επίδραση της σχολικής κουλτούρας στις παιδαγωγικές πρακτικές καθηγητών
δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης για τη συμπερίληψη μαθητών με Ειδικές Εκπαιδευτικές
Ανάγκες»*

Όλγα Κωστίκα

MASTERS THESIS

**“The Impact of School Culture on the Pedagogical Practices of Secondary
Education Teachers for the Inclusion of Students with Special Educational
Needs”**

Τριμελής εξεταστική επιτροπή:

Επιβλέπων: Σπυρίδων-Γεώργιος Σούλης, Καθηγητής, Π.Τ.Δ.Ε. Πανεπιστήμιο
Ιωαννίνων

Μέλος: Ελένη Μορφίδη, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια, Π.Τ.Δ.Ε. Πανεπιστήμιο
Ιωαννίνων

Μέλος: Μαρία Λιακοπούλου, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια, Π.Τ.Δ.Ε. Πανεπιστήμιο
Ιωαννίνων

ΙΩΑΝΝΙΝΑ, 2026

Ευχαριστίες

Με την ολοκλήρωση της παρούσας διπλωματικής εργασίας, θα ήθελα να εκφράσω τις θερμότερες ευχαριστίες μου σε όλους όσοι συνέβαλαν στην υλοποίησή της.

Πρώτα από όλα, θα ήθελα να ευχαριστήσω θερμά τον επιβλέποντα καθηγητή μου, Σπυρίδων- Γεώργιο Σούλη, για την πολύτιμη καθοδήγηση, την επιστημονική του υποστήριξη και την εμπιστοσύνη που μου έδειξε καθ' όλη τη διάρκεια της εκπόνησης αυτής της μελέτης. Οι παρατηρήσεις και οι συμβουλές του ήταν καθοριστικές για τη διαμόρφωση του τελικού αποτελέσματος.

Ευχαριστώ θερμά τα μέλη της εξεταστικής επιτροπής, την κ. Μορφίδη και την κ. Λιακοπούλου, για τον χρόνο που διέθεσαν για την αξιολόγηση της εργασίας μου και για τις καίριες παρατηρήσεις τους που συνέβαλαν στη βελτίωση του τελικού κειμένου.

Ιδιαίτερες ευχαριστίες οφείλω στην ερευνήτρια κ. Κυριακή Κουλλάπη, για την ευγένεια και την προθυμία της να μου παραχωρήσει την επικυρωμένη ελληνική έκδοση του εργαλείου THEMIS, διευκολύνοντας σημαντικά τη ερευνητική μου διαδικασία.

Θα ήθελα επίσης να ευχαριστήσω όλους τους εκπαιδευτικούς που συμμετείχαν στην έρευνα. Χωρίς την ειλικρινή τους διάθεση και τον χρόνο που διέθεσαν για τη συμπλήρωση των ερωτηματολογίων, η πραγματοποίηση αυτής της εργασίας δεν θα ήταν εφικτή.

Τέλος, ένα μεγάλο ευχαριστώ στην οικογένειά μου για την αμέριστη συμπαράσταση, την υπομονή και την ψυχολογική στήριξη που μου προσέφεραν σε όλη τη διάρκεια των σπουδών μου και ιδιαίτερα κατά την περίοδο συγγραφής αυτής της εργασίας.

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

Περίληψη.....	5
Abstract.....	6
Κατάλογος Πινάκων και Εικόνων	7
Εισαγωγή.....	9
Α' ΜΕΡΟΣ: ΘΕΩΡΗΤΙΚΗ ΘΕΜΕΛΙΩΣΗ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ.....	13
Κεφάλαιο 1^ο: Διασαφήνιση βασικών εννοιών.....	14
1.1 Σχολική κουλτούρα (School Culture).....	14
1.1.1 Εννοιολογική προσέγγιση σχολικής κουλτούρας και διάκριση από το σχολικό κλίμα.....	14
1.1.2 Διαστάσεις και τυπολογίες της σχολικής κουλτούρας	20
1.1.3 Ποιοτικά χαρακτηριστικά και σημασία της θετικής σχολικής κουλτούρας ..	25
1.1.4 Ο ρόλος της σχολικής ηγεσίας και των εκπαιδευτικών στη διαμόρφωση της σχολικής κουλτούρας.....	27
1.2 Παιδαγωγικές πρακτικές για την συμπερίληψη (Pedagogical Practices for Inclusion) και αυτοαποτελεσματικότητα εκπαιδευτικών (teachers' self - efficacy)	35
1.2.1 Εννοιολογική προσέγγιση και μορφές συμπεριληπτικών παιδαγωγικών πρακτικών.....	35
1.2.2 Η συμβολή της αυτοαποτελεσματικότητας και ο ρόλος του εκπαιδευτικού στην υιοθέτηση συμπεριληπτικών πρακτικών	39
1.2.3 Η συμβολή της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών στις συμπεριληπτικές παιδαγωγικές πρακτικές	46
1.2.4 Εμπόδια και προκλήσεις στην εφαρμογή των πρακτικών στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση	48
1.3 Συμπεριληπτική εκπαίδευση (Inclusive education)	51
1.3.1 Ορισμός και βασικές αρχές της συμπερίληψης.....	51
1.3.2 Διεθνή Μοντέλα και Στρατηγικές Εφαρμογής.....	53
1.3.3 Το Θεσμικό Πλαίσιο και η Συμπερίληψη στην Ελλάδα	55
1.3.4 Εμπόδια και προκλήσεις συμπερίληψης στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση	58
Κεφάλαιο 2^ο: Βιβλιογραφική ανασκόπηση	59
2.1 Έρευνες σχετικά με την σχολική κουλτούρα	59
2.2 Έρευνες σχετικά με τις συμπεριληπτικές παιδαγωγικές πρακτικές.....	63
2.3 Έρευνες σχετικά με την αυτοαποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών	66

2.4 Έρευνες σχετικά με την συμπεριληπτική εκπαίδευση.....	69
Β' ΜΕΡΟΣ: ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ	74
Κεφάλαιο 3^ο: Μεθοδολογία της Έρευνας	75
3.1 Σκοπός της έρευνας – Ερευνητικά ερωτήματα	75
3.2 Εργαλεία συλλογής ερευνητικών δεδομένων.....	76
3.2.1 Ερωτηματολόγιο Δημογραφικών Στοιχείων.....	77
3.2.2 Ψυχομετρικά Εργαλεία	77
3.2.2.1 Themis Inclusion Tool (THEMIS)	77
3.2.2.2 Teacher Efficacy for Inclusive Practices (TEIP) Scale	79
3.2.2.3 Sentiments, Attitudes and Concerns about Inclusive Education Revised (SACIE-R) Scale	80
3.3 Συλλογή δεδομένων.....	81
3.4 Περιγραφή δείγματος	82
3.5 Στατιστική επεξεργασία δεδομένων	85
Κεφάλαιο 4^ο: Παρουσίαση των αποτελεσμάτων.....	86
4.1 Αποτελέσματα.....	86
4.1.1 Σχέση σχολικής κουλτούρας και αυτοαποτελεσματικότητας.....	87
4.1.2 Σχέση σχολικής κουλτούρας με τις στάσεις, τα συναισθήματα και τις ανησυχίες των εκπαιδευτικών	94
4.1.3 Σχέση της αυτοαποτελεσματικότητας με τις στάσεις, τα συναισθήματα και τις ανησυχίες απέναντι στη συμπερίληψη.....	100
4.1.4 Σχέση εργασιακής εμπειρίας εκπαιδευτικών στην ειδική αγωγή με τις στάσεις, τα συναισθήματα και τις ανησυχίες απέναντι στη συμπερίληψη.	103
4.1.5 Διερεύνηση του διαμεσολαβητικού ρόλου της αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών στη σχέση μεταξύ της σχολικής κουλτούρας και των συναισθημάτων ή των ανησυχιών τους για τη συμπερίληψη.	106
Κεφάλαιο 5^ο: Συζήτηση ευρημάτων	112
5.1 Συζήτηση	112
Κεφάλαιο 6^ο: Περιορισμοί της έρευνας.....	124
Κεφάλαιο 7^ο: Προτάσεις για μελλοντική έρευνα.....	125
Κεφάλαιο 8^ο: Συμπεράσματα.....	126
Βιβλιογραφία.....	129
Παράρτημα	143

Περίληψη

Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι η διερεύνηση της σχέσης μεταξύ της σχολικής κουλτούρας, της αυτοαποτελεσματικότητας και των παιδαγωγικών πρακτικών των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης αναφορικά με τη συμπερίληψη μαθητών με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες (ΕΕΑ). Παράλληλα, εξετάζεται ο διαμεσολαβητικός ρόλος της αυτοαποτελεσματικότητας στη σχέση μεταξύ κουλτούρας και ανησυχιών για τη συμπερίληψη, καθώς και η επίδραση των δημογραφικών και επαγγελματικών χαρακτηριστικών στις παραπάνω μεταβλητές. Το δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν 142 εκπαιδευτικοί που υπηρετούν σε σχολικές μονάδες της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Από τη στατιστική ανάλυση προέκυψε ότι η σχολική κουλτούρα παρουσιάζει στατιστικά σημαντική, θετική και μέτριας έντασης συσχέτιση με την αυτοαποτελεσματικότητα και τις συμπεριληπτικές παιδαγωγικές πρακτικές, ενώ συνδέεται αρνητικά και ισχυρά με τις ανησυχίες των εκπαιδευτικών. Επιπλέον, διαπιστώθηκε ότι η αυτοαποτελεσματικότητα σχετίζεται θετικά με την υιοθέτηση συμπεριληπτικών πρακτικών. Η ανάλυση διαδρομών (Path Analysis) ανέδειξε ότι η σχολική κουλτούρα ασκεί άμεση και καθοριστική επίδραση στις ανησυχίες των εκπαιδευτικών, χωρίς ωστόσο η αυτοαποτελεσματικότητα να λειτουργεί ως στατιστικά σημαντικός διαμεσολαβητής σε αυτή τη συγκεκριμένη σχέση. Αναφορικά με τα δημογραφικά στοιχεία, οι στατιστικά σημαντικές διαφορές που εντοπίστηκαν αναδεικνύουν τον καθοριστικό ρόλο της προϋπηρεσίας στην ειδική αγωγή στη διαμόρφωση της συναισθηματικής ετοιμότητας των εκπαιδευτικών, καθώς συνδέεται με μειωμένες ανησυχίες και λιγότερο αρνητικά συναισθήματα απέναντι στη συμπερίληψη. Τα ευρήματα υπογραμμίζουν την κυρίαρχη σημασία της σχολικής κουλτούρας ως οργανωτικού παράγοντα που μπορεί να μειώσει τις ανησυχίες και να ενισχύσει τις συμπεριληπτικές πρακτικές, αναδεικνύοντας την ανάγκη για υποστηρικτικές σχολικές δομές που υπερβαίνουν την ατομική αίσθηση επάρκειας του εκπαιδευτικού.

Λέξεις-κλειδιά: σχολική κουλτούρα, αυτοαποτελεσματικότητα εκπαιδευτικών, συμπεριληπτικές παιδαγωγικές πρακτικές, ανησυχίες για τη συμπερίληψη, δευτεροβάθμια εκπαίδευση.

Abstract

The purpose of this study is to investigate the relationships among school culture, self-efficacy, and the pedagogical practices of secondary education teachers regarding the inclusion of students with Special Educational Needs (SEN). Additionally, it examines the mediating role of self-efficacy in the relationship between culture and concerns about inclusion, as well as the impact of demographic and professional characteristics on these variables. The sample consisted of 142 teachers working in secondary education schools. Statistical analysis revealed that school culture shows a statistically significant, positive, and moderate correlation with self-efficacy and inclusive pedagogical practices, while it is strongly and negatively related to teachers' concerns. Furthermore, self-efficacy was found to be positively associated with the adoption of inclusive practices. Path analysis demonstrated that school culture has a direct and decisive effect on teachers' concerns, although self-efficacy does not function as a statistically significant mediator in this specific relationship. Regarding demographic factors, significant differences identified highlight the crucial role of prior experience in special education in shaping teachers' emotional readiness, as it is associated with reduced concerns and fewer negative emotions toward inclusion. The findings emphasize the dominant importance of school culture as an organizational factor that can reduce concerns and promote inclusive practices, underscoring the need for supportive school structures that go beyond the individual teachers' sense of self-efficacy.

Keywords: school culture, teachers' self-efficacy, inclusive pedagogical practices, concerns about inclusion, secondary education.

Κατάλογος Πινάκων και Εικόνων

<u>Πίνακας 1: Διαφορές σχολικού κλίματος και σχολικής κουλτούρας</u>	18
<u>Πίνακας 2: Δημογραφικά χαρακτηριστικά δείγματος εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης</u>	83
<u>Πίνακας 3: Κατανομή δείγματος εκπαιδευτικών ως προς την ειδικότητα</u>	83
<u>Πίνακας 4: Επίπεδο σπουδών των εκπαιδευτικών στην Ειδική Αγωγή</u>	84
<u>Πίνακας 5: Επαγγελματική εμπειρία και τρέχουσα θέση εκπαιδευτικών στην ειδική αγωγή</u>	85
<u>Πίνακας 6: Δείκτες αξιοπιστίας των διαστάσεων της σχολικής κουλτούρας (Cronbach's alpha)</u>	87
<u>Πίνακας 7: Δείκτες αξιοπιστίας των διαστάσεων της αυτοαποτελεσματικότητας εκπαιδευτικών (TEIP)</u>	88
<u>Πίνακας 8: Περιγραφικά στατιστικά των διαστάσεων της σχολικής κουλτούρας</u>	89
<u>Πίνακας 9: Περιγραφικά στατιστικά των διαστάσεων της αυτοαποτελεσματικότητας εκπαιδευτικών (TEIP)</u>	91
<u>Πίνακας 10: Συσχετίσεις των διαστάσεων αυτοαποτελεσματικότητας και σχολικής κουλτούρας</u>	92
<u>Πίνακας 11: Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις ενδεικτικών ερωτήσεων που τεκμηριώνουν τη συσχέτιση Κουλτούρας και Αυτοαποτελεσματικότητας</u>	93
<u>Πίνακας 12: Δείκτες αξιοπιστίας των διαστάσεων του SACIE-R</u>	95
<u>Πίνακας 13: Περιγραφικά στατιστικά των διαστάσεων του SACIE-R</u>	96
<u>Πίνακας 14: Συσχετίσεις των διαστάσεων στάσεων/συναισθημάτων και σχολικής κουλτούρας</u>	98
<u>Πίνακας 15: Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις ενδεικτικών ερωτήσεων που τεκμηριώνουν τη συσχέτιση Κουλτούρας και στάσεων (συναισθήματα, ανησυχίες) απέναντι στη συμπερίληψη</u>	98
<u>Πίνακας 16: Συσχετίσεις των διαστάσεων στάσεων/συναισθημάτων και αυτοαποτελεσματικότητας</u>	101
<u>Πίνακας 17: Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις ενδεικτικών ερωτήσεων που τεκμηριώνουν τη συσχέτιση των διαστάσεων στάσεων/συναισθημάτων και αυτοαποτελεσματικότητας</u>	102
<u>Πίνακας 18: Διαφοροποιήσεις στις διαστάσεις της κλίμακας SACIE-R ανάλογα με την εργασία στην ειδική αγωγή</u>	105
<u>Πίνακας 19: Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις ενδεικτικών ερωτήσεων που τεκμηριώνουν τη συσχέτιση των διαστάσεων στάσεων/συναισθημάτων και εργασίας στην ειδική αγωγή</u>	105
<u>Εικόνα 1</u>	107
<u>Εικόνα 2: Άμεσες και έμμεσες επιδράσεις των παραγόντων στα Συναισθήματα απέναντι στη συμπερίληψη</u>	108
<u>Εικόνα 3</u>	110
<u>Εικόνα 4: Άμεσες και έμμεσες επιδράσεις των παραγόντων στις Ανησυχίες σχετικά με τη συμπερίληψη</u>	111

Εισαγωγή

Η έννοια της σχολικής κουλτούρας αποτελεί ένα πολύπλοκο και πολυδιάστατο πεδίο της εκπαιδευτικής έρευνας, καθώς η βιβλιογραφία την εξετάζει με διαφορετικές προσεγγίσεις και ερμηνείες (Schein, 1985· Deal & Peterson, 1999). Η σχολική κουλτούρα αναφέρεται στο σύνολο των αξιών, πεποιθήσεων, αντιλήψεων και άτυπων κανόνων που διαμορφώνουν τη λειτουργία της σχολικής μονάδας και επηρεάζουν τη συμπεριφορά των μελών της (Hargreaves, 1995). Όπως σημειώνεται, αποτελεί τον «αόρατο οδηγό» που κατευθύνει τις αποφάσεις και τις πρακτικές στο σχολείο, διαμορφώνοντας το πλαίσιο μέσα στο οποίο εξελίσσεται η εκπαιδευτική διαδικασία (Deal & Peterson, 1999).

Στα πλαίσια των σύγχρονων εκπαιδευτικών εξελίξεων, η έννοια της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης έχει γίνει βασική προτεραιότητα παγκοσμίως. Η συμπερίληψη δεν περιορίζεται μόνο στην ένταξη μαθητών με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες (ΕΕΑ) στο γενικό σχολείο, αλλά αποτελεί μια ευρύτερη φιλοσοφία που προωθεί την ισότητα, τη δικαιοσύνη και το σεβασμό στη διαφορετικότητα (UNESCO, 1994). Η εφαρμογή της απαιτεί αναδιάρθρωση των σχολικών δομών, υιοθέτηση ευέλικτων διδακτικών πρακτικών και δημιουργία ενός υποστηρικτικού σχολικού περιβάλλοντος.

Η σχολική κουλτούρα διαδραματίζει κρίσιμο ρόλο στην προώθηση της συμπερίληψης, επηρεάζοντας τις στάσεις των εκπαιδευτικών, τις συνεργατικές σχέσεις και τη γενική λειτουργία της σχολικής κοινότητας (Fullan, 2001· Hargreaves & Fullan, 2012). Μια θετική και συνεργατική κουλτούρα μπορεί να ενισχύσει την αποδοχή της διαφορετικότητας και να διευκολύνει την εφαρμογή συμπεριληπτικών πρακτικών, ενώ μια αρνητική ή αποσπασματική κουλτούρα μπορεί να λειτουργήσει ανασταλτικά.

Ταυτόχρονα, οι παιδαγωγικές πρακτικές των εκπαιδευτικών αποκτούν ξεχωριστή σημασία, καθώς αποτελούν το βασικό εργαλείο για την εφαρμογή των αρχών της συμπερίληψης στην καθημερινή διδασκαλία. Πρακτικές όπως η διαφοροποιημένη διδασκαλία, η συνεργατική μάθηση και η προσαρμογή του περιεχομένου στις ανάγκες των μαθητών βοηθούν στη δημιουργία ενός μαθησιακού περιβάλλοντος που ανταποκρίνεται στην ποικιλομορφία των μαθησιακών αναγκών. Ωστόσο, η επιτυχία αυτών των πρακτικών εξαρτάται όχι μόνο από τις γνώσεις και τις δεξιότητες των εκπαιδευτικών, αλλά και από το οργανωσιακό πλαίσιο και τις αξίες που επικρατούν στη σχολική κοινότητα.

Σε αυτό το πλαίσιο, η αυτοαποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών αποτελεί έναν κρίσιμο παράγοντα που επηρεάζει την υιοθέτηση και την εφαρμογή συμπεριληπτικών πρακτικών. Η έννοια της αυτοαποτελεσματικότητας, όπως διατυπώθηκε από τον Bandura (1997), αναφέρεται στην πεποίθηση του ατόμου ότι είναι ικανό να οργανώσει και να εκτελέσει τις ενέργειες που απαιτούνται για την επίτευξη συγκεκριμένων στόχων. Στο εκπαιδευτικό πλαίσιο, η υψηλή αυτοαποτελεσματικότητα συνδέεται με αυξημένη επαγγελματική δέσμευση, μεγαλύτερη προθυμία για καινοτομία και αποτελεσματικότερη διαχείριση της τάξης, ενώ η χαμηλή αυτοαποτελεσματικότητα μπορεί να περιορίσει την εφαρμογή νέων παιδαγωγικών προσεγγίσεων.

Η διεθνής βιβλιογραφία περιλαμβάνει πολλές έρευνες που εστιάζουν στη σημασία της σχολικής κουλτούρας και της σχολικής ηγεσίας ως παράγοντες-κλειδιά στην λειτουργία και την ανάπτυξη των σχολείων. Αυτοί οι παράγοντες είναι άρρηκτα συνδεδεμένοι με την οργανωσιακή ευελιξία, το σχολικό κλίμα και τον εκπαιδευτικό μετασχηματισμό (Arranz-Sánchez & Espada, 2025; Cheng, 2026; Jantusen et al., 2026; Lugagay, 2025; Καλύβα, 2023). Ιδιαίτερα, δίνεται έμφαση στον ρόλο της ηγεσίας στην ελληνική εκπαίδευση, όπου θεωρείται ως ο «καταλύτης» για την προώθηση συμπεριληπτικών αξιών (Lyra et al., 2023).

Παράλληλα, επισημαίνεται η σημασία των συμπεριληπτικών παιδαγωγικών πρακτικών, με έμφαση στις προκλήσεις που προκύπτουν κυρίως στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Η εφαρμογή της διαφοροποιημένης διδασκαλίας και της συνεργατικής μάθησης επηρεάζεται άμεσα από οργανωτικούς και θεσμικούς παράγοντες (Koutsouris et al., 2023; Letzel et al., 2022; Wea et al., 2025; Yngve et al., 2026). Στο ελληνικό πλαίσιο, οι έρευνες δείχνουν ότι, παρόλο που υπάρχει θετική διάθεση, οι δάσκαλοι στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση αντιμετωπίζουν δυσκολίες στη διαχείριση της ετερογένειας λόγω της ακαμψίας του αναλυτικού προγράμματος (Mouchritsa et al., 2022; Tsirantonaki & Vlachou, 2024).

Επιπλέον, ένας σημαντικός αριθμός ερευνών επικεντρώνεται στην αυτοαποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών. Οι πεποιθήσεις και οι ανησυχίες τους σχετικά με την ικανότητά τους να διδάξουν σε μεικτές τάξεις επηρεάζουν άμεσα την ποιότητα της διδασκαλίας και την ετοιμότητά τους να υιοθετήσουν καινοτόμες πρακτικές (Gal et al., 2024; Selisko et al., 2024; Szumski et al., 2025). Νεότερα δεδομένα από την Ελλάδα

δείχνουν ότι η ενίσχυση της αυτοαποτελεσματικότητας μέσω επιμόρφωσης είναι κρίσιμη για τη βελτίωση των στάσεων των εκπαιδευτικών απέναντι στη συμπερίληψη (Kazanopoulos et al., 2022).

Η σύγχρονη βιβλιογραφία εστιάζει στη συλλογική προσπάθεια για την προώθηση της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης ως κοινωνικού στόχου. Μελέτες αναλύουν τις στάσεις των εκπαιδευτικών σε διάφορα συστήματα, τον ρόλο της πολιτικής εκπαίδευσης και τα εμπόδια στην εφαρμογή στην πράξη (Charitaki et al., 2022; De Vroey et al., 2023; Esqueda-Villegas et al., 2025; Skutil & Strouhal, 2024). Στην Ελλάδα, η μετάβαση από το μοντέλο της «ένταξης» στην πραγματική «συμπερίληψη» είναι μια συνεχής και δυναμική διαδικασία, που απαιτεί συντονισμό της σχολικής κουλτούρας, αποτελεσματική ηγεσία και επαγγελματική επάρκεια των εκπαιδευτικών.

Βάσει των προηγούμενων, η παρούσα έρευνα αποσκοπεί στη διερεύνηση της σχέσης μεταξύ της σχολικής κουλτούρας, της αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών στη χρήση συμπεριληπτικών παιδαγωγικών πρακτικών στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Επιπλέον, η μελέτη εστιάζει στην ανάλυση της συσχέτισης των παραπάνω μεταβλητών με τις στάσεις απέναντι στη συμπερίληψη, ενώ παράλληλα αξιολογεί τον διαμεσολαβητικό ρόλο της αυτοαποτελεσματικότητας στη σχέση μεταξύ της σχολικής κουλτούρας και των ανησυχιών των εκπαιδευτικών για τη συμπερίληψη μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.

Το δείγμα της έρευνας περιλαμβάνει 142 εκπαιδευτικούς δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης που υπηρετούν σε σχολεία γενικής εκπαίδευσης. Η επιλογή τους έγινε για να διερευνηθούν οι αντιλήψεις και οι πρακτικές τους σε ένα σύγχρονο σχολικό περιβάλλον, το οποίο καλείται να ανταποκριθεί στις απαιτήσεις της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης.

Η παρούσα εργασία δομείται ως εξής: Το πρώτο μέρος παρέχει τη θεωρητική βάση της έρευνας. Αρχικά αναφέρονται οι λειτουργικοί ορισμοί των μεταβλητών που μελετώνται. Στο πρώτο κεφάλαιο, παρουσιάζεται η εννοιολογική προσέγγιση της σχολικής κουλτούρας, οι διαστάσεις της και ο ρόλος της σχολικής ηγεσίας. Επιπλέον, εξετάζονται οι συμπεριληπτικές παιδαγωγικές πρακτικές, η αυτοαποτελεσματικότητα και η σημασία της εκπαιδευτικής επιμόρφωσης. Διερευνώνται επίσης οι βασικές αρχές της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης, το θεσμικό πλαίσιο στην Ελλάδα και τα εμπόδια στην δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Στο δεύτερο κεφάλαιο, γίνεται βιβλιογραφική

ανασκόπηση σύγχρονων ερευνών σχετικά με τη σχολική κουλτούρα, τις συμπεριληπτικές πρακτικές και την αυτοαποτελεσματικότητα.

Το δεύτερο μέρος εστιάζει στην ερευνητική πτυχή της μελέτης. Συγκεκριμένα, το τρίτο κεφάλαιο περιγράφει τη μεθοδολογία, τον σκοπό, τα ερευνητικά ερωτήματα, τα ψυχομετρικά εργαλεία, την περιγραφή του δείγματος και την στατιστική ανάλυση. Το τέταρτο κεφάλαιο παρουσιάζει αναλυτικά τα αποτελέσματα της στατιστικής ανάλυσης σχετικά με τα ερευνητικά ερωτήματα. Στο πέμπτο κεφάλαιο γίνεται συζήτηση των ευρημάτων, με παρουσίαση των αποτελεσμάτων και σύγκρισή τους με προηγούμενες έρευνες, επισημαίνοντας ομοιότητες και διαφορές. Το έκτο κεφάλαιο αναφέρει τους περιορισμούς της έρευνας, ενώ το έβδομο προτείνει κατευθύνσεις για μελλοντικές μελέτες. Η εργασία ολοκληρώνεται με το όγδοο κεφάλαιο, που περιλαμβάνει τα τελικά συμπεράσματα, ενώ το Παράρτημα στο τέλος φιλοξενεί το ερωτηματολόγιο της έρευνας.

Α' ΜΕΡΟΣ: ΘΕΩΡΗΤΙΚΗ ΘΕΜΕΛΙΩΣΗ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Κεφάλαιο 1^ο: Διασαφήνιση βασικών εννοιών

1.1 Σχολική κουλτούρα (School Culture)

1.1.1 Εννοιολογική προσέγγιση σχολικής κουλτούρας και διάκριση από το σχολικό κλίμα

Το σχολείο ως οργανισμός διαθέτει μια δική του οργανωσιακή κουλτούρα, γνωστή ως σχολική κουλτούρα, με ιδιαίτερα χαρακτηριστικά. Αυτή η κουλτούρα λειτουργεί σαν ένας μεγεθυντικός φακός που αποκαλύπτει τον κόσμο του σχολείου (Stoll, 1999). Ορίζοντας την πραγματικότητα για όσους συμμετέχουν στο σχολικό περιβάλλον (Hargreaves, 1995), σχηματίζει μια κοινή ταυτότητα και γίνεται αισθητή ακόμα και σε αυτούς που απλώς επισκέπτονται το σχολείο. Οι ερευνητές συμφωνούν ότι δεν υπάρχει ένας μονομερής ή καθολικός ορισμός της σχολικής κουλτούρας. Αυτή βασίζεται κυρίως στις πεποιθήσεις, τις αξίες και τις παραδόσεις που ενώνουν τα μέλη μιας κοινότητας (Deal & Kennedy, 1982). Με πιο απλά λόγια, η κουλτούρα ορίζεται ως "ο τρόπος με τον οποίο γίνονται τα πράγματα εδώ", περιλαμβάνοντας τους άγραφους κανόνες και τα τελετουργικά που καθορίζουν την ταυτότητα του σχολείου. Κάθε σχολείο έχει τη δική του κουλτούρα, κάτι που φαίνεται από τα τελετουργικά των προσωπικών σχέσεων, τα ήθη, τον ηθικό κώδικα, τις ομάδες και τις επιμέρους υπο-ομάδες, τις τελετές, τις παραδόσεις και τη στάση απέναντι στην αλλαγή και το καινούριο (Waller, 2014).

Η σχολική κουλτούρα αποτελεί κεντρική έννοια στη σύγχρονη εκπαιδευτική έρευνα, καθώς επηρεάζει άμεσα τον τρόπο λειτουργίας του σχολείου, τις παιδαγωγικές πρακτικές των εκπαιδευτικών και την εκπαιδευτική εμπειρία των μαθητών. Στην εκπαίδευση, η σχολική κουλτούρα ξεπερνά τις τυπικές δομές και κανόνες, περιλαμβάνοντας πρακτικές καθημερινής ζωής, διαπροσωπικές σχέσεις, στάσεις των εκπαιδευτικών και τις αντιλήψεις σχετικά με τη μάθηση, τη διαφορετικότητα και το ρόλο του σχολείου (Deal & Peterson, 2009). Ήδη από το 1999, οι ίδιοι ερευνητές περιέγραφαν τη σχολική κουλτούρα ως έναν «αόρατο οδηγό» που κατευθύνει τις αποφάσεις, τις συμπεριφορές και τις προσδοκίες ολόκληρης της σχολικής κοινότητας. Σύμφωνα με τους ερευνητές, η κουλτούρα αποτελεί τον "συνδετικό ιστό" (glue) που κρατά τα μέλη ενωμένα, ενώ προειδοποιούν ότι οποιαδήποτε προσπάθεια

εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης είναι καταδικασμένη σε αποτυχία αν δεν εναρμονιστεί με τις βαθύτερες αξίες και τις παραδόσεις του σχολείου. Η έννοια της κουλτούρας γενικότερα αναφέρεται στις κοινές αξίες, πεποιθήσεις, αντιλήψεις και άτυπους κανόνες που σχηματίζονται σε έναν οργανισμό και επηρεάζουν τη συμπεριφορά των μελών του (Schein, 1985).

Ο Schein (2004) διακρίνει τρία επίπεδα κουλτούρας, γνωστά ως η πυραμίδα του Schein, που διαφέρουν ως προς το πόσο γίνονται αντιληπτά και πόσο είναι συνειδητά. Αυτά τα επίπεδα της ταξινόμησής του έχουν υιοθετηθεί από τους περισσότερους ερευνητές στον τομέα της κουλτούρας και περιλαμβάνονται στους ορισμούς τους.

Το πρώτο επίπεδο αποτελείται από τα δημιουργήματα (artifacts), δηλαδή τα αναγνωρίσιμα και ορατά στοιχεία που βρίσκονται στην επιφάνεια, ορατά σε όλους ακόμη και σε μη μέλη της ομάδας, αν και δεν είναι πάντα εύκολο να ερμηνευτούν. Περιλαμβάνει στοιχεία που γίνονται εύκολα αντιληπτά, όπως το φυσικό περιβάλλον, το κτίριο, η υλικοτεχνική υποδομή, η γλώσσα επικοινωνίας μεταξύ των μελών, ο ενδυματολογικός κώδικας ή η απουσία του, τα σύμβολα, οι ήρωες, οι μύθοι, οι τελετές και οι εκδηλώσεις. Αυτά τα δημιουργήματα έχουν ταξινομηθεί σε τέσσερις κατηγορίες από τους Trice & Beyer (1993): α) τα σύμβολα, που περιλαμβάνουν τα φυσικά και τεχνητά αντικείμενα, το φυσικό περιβάλλον και το ανθρώπινο δυναμικό της ομάδας, β) η γλώσσα του οργανισμού, όπως η ορολογία, το χιούμορ, οι μεταφορές και τα συνθήματα, γ) οι αφηγήσεις, όπως ιστορίες και μύθοι, και δ) οι πρακτικές, που περιλαμβάνουν τις τελετές και τις εκδηλώσεις.

Στο δεύτερο επίπεδο, σύμφωνα με τον Schein, βρίσκονται οι αξίες και οι πεποιθήσεις. Κατά την πρώτη λειτουργία ενός οργανισμού, οι αξίες αντανακλούν αρχικά τις αξίες ενός συγκεκριμένου ατόμου, συνήθως του επικεφαλής ή του ιδρυτή. Αυτό συνεχίζεται μέχρι η ομάδα να δράσει συλλογικά για την επίλυση ενός προβλήματος ή την αντιμετώπιση ενός ζητήματος, ώστε να αποκτήσει κοινή γνώση μέσω της διαδικασίας επίλυσης. Μετά το αποτέλεσμα, η ομάδα αρχίζει να σχηματίζει τις δικές της αξίες για το τι θεωρεί σωστό και λάθος, και ποιες ενέργειες είναι αποτελεσματικές ή όχι, με βάση το επιθυμητό αποτέλεσμα.

Στο τρίτο, πιο βαθύ επίπεδο της κλίμακας του Schein βρίσκονται οι υποθέσεις και οι παραδοχές. Όταν το προσωπικό του οργανισμού επαναλαμβάνει ενέργειες που αποφέρουν θετικά αποτελέσματα και επιβεβαιώνουν τις αρχικές τους υποθέσεις, τότε

αυτές οι υποθέσεις γίνονται παραδοχές ότι ορισμένες ενέργειες είναι αποτελεσματικές, καθώς έχουν αποδειχθεί εμπειρικά. Αυτές οι παραδοχές γίνονται πλέον δεδομένα, τα οποία η ομάδα θεωρεί αδιανόητο να αψηγήσει. Κατανοώντας και τροποποιώντας αυτές τις παραδοχές, η οργανωτική κουλτούρα μπορεί να αναμορφωθεί.

Η σχολική κουλτούρα αποτελεί μια πολύπλοκη δομή που περιλαμβάνει παραδόσεις, πεποιθήσεις, αξίες και άγραφους κανόνες που αποδέχονται και βιώνουν όσοι συμμετέχουν στη σχολική ζωή (Deal & Peterson, 1999). Αντικατοπτρίζει το δέον γενέσθαι και τη διαδικασία που ακολουθείται σε κάθε σχολική περίπτωση, καθώς και τις συμπεριφορές απέναντι σε ό,τι συμβαίνει. Οι κανόνες αυτοί βασίζονται συχνά σε πρακτικές και λύσεις που έχουν αποδειχθεί αποτελεσματικές στο παρελθόν. Η παράδοση ενός σχολείου περιλαμβάνει τα χαρακτηριστικά αυτά, το κλίμα, το ήθος, την ατμόσφαιρα και τις κοινές αξίες μιας ευρύτερης ομάδας. Ο Purkey (1990) σημειώνει ότι κάθε σχολική κουλτούρα προκύπτει από τον συγκεκριμένο συνδυασμό του ανθρώπινου δυναμικού σε μια συγκεκριμένη χρονική στιγμή, καθιστώντας κάθε κουλτούρα μοναδική. Αυτή η κουλτούρα ασκεί μεγαλύτερη επιρροή από τον διευθυντή, τους εκπαιδευτικούς και το προσωπικό. Οι νέοι εκπαιδευτικοί κατανοούν και υιοθετούν την κουλτούρα μέσω των σχολίων και προτάσεων πιο έμπειρων συναδέλφων. Από την πρώτη συνεδρίαση του συλλόγου διδασκόντων, οι αντιδράσεις των μελών αποκαλύπτουν τι θεωρείται αποδεκτό ή όχι. Οι μαθητές μούνται στην κουλτούρα από τους καθηγητές και τους συμμαθητές τους. Τα τρία επίπεδα της κουλτούρας του Schein (2004)—τα υποσυνείδητα, οι αξίες και οι πρακτικές—παρουσιάζονται και στο σχολείο. Στο πιο βαθύ επίπεδο, βρίσκονται οι κοινές υποθέσεις και πεποιθήσεις που συχνά παραμένουν στο υποσυνείδητο μέχρι να αμφισβητηθούν. Αυτές οι πεποιθήσεις σχηματίζουν συμπεριφορές. Οι αξίες, που αποτελούν το δεύτερο επίπεδο, είναι οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για το τι είναι «ορθό», «σωστό» ή «επιθυμητό» και καθορίζουν πιθανώς τα άγραφους κανόνες του σχολείου. Το τρίτο επίπεδο περιλαμβάνει τα δημιουργήματα και τις πρακτικές, όπως τα σύμβολα, τις τελετές, τα μοντέλα συμπεριφοράς και τους μύθους που δημιουργήθηκαν από τα σημαντικά περιστατικά του παρελθόντος. Τα σύμβολα εκπέμπουν το νόημα και τη σημασία που αποδίδουν τα μέλη του σχολείου σε διάφορες λειτουργίες και πρακτικές, όπως η έκθεση εργασιών, οι διακρίσεις, ή η ιστορία και η εξέλιξη του σχολείου. Απουσίες ή άλλα στοιχεία επίσης λειτουργούν συμβολικά. Ο διευθυντής και η καθημερινή του συμπεριφορά μεταφέρουν μηνύματα με συμβολικό χαρακτήρα. Στο

επίπεδο των συμβόλων βρίσκονται επίσης οι συνήθειες, οι τελετές και οι διαδικασίες που αναδεικνύουν τις αξίες και συνθέτουν την καθημερινή ζωή, περιγράφοντας τον «τρόπο που γίνονται εδώ τα πράγματα» (Bower, 1966). Επιπρόσθετα, τα επίπεδα αυτά φαίνονται και μέσα από κώδικες συμπεριφοράς, προγράμματα σπουδών, ωρολόγια προγράμματα και άλλες πρακτικές που διαμορφώνουν ένα τελετουργικό και εγγυώνται την κανονικότητα στη σχολική ζωή. Οι αξίες που έχουν υιοθετηθεί αποτυπώνονται στα εγχειρίδια και τις δηλώσεις αποστολής του σχολείου, είτε διατυπωμένα ρητά είτε ως άγραφοι κανόνες. Αυτά αποτελούν το «κρυφό» ή «λανθάνον» πρόγραμμα, που αφορά τη διδασκαλία αξιών και κανόνων μέσω συμπεριφορών, με στόχο την ενσωμάτωση κοινών κοινωνικών προτύπων. Τέλος, υπάρχουν βαθιές παραδοχές που καθορίζουν τη λειτουργία του σχολείου σε τέτοιο βαθμό που οι συμμετέχοντες στην εκπαιδευτική διαδικασία θεωρούν ότι το σχολείο δεν μπορεί να λειτουργήσει με άλλον τρόπο (Brady, 2008).

Οι θεωρητικές αυτές προσεγγίσεις εφαρμόζονται άμεσα και στο ελληνικό εκπαιδευτικό πλαίσιο, όπου η μελέτη της κουλτούρας έχει ιδιαίτερη σημασία. Περιγράφεται ως το σύνολο των κοινών αξιών, αντιλήψεων και πρακτικών που χαρακτηρίζουν τη σχολική μονάδα και επηρεάζουν τον τρόπο που οι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται τον ρόλο τους και αντιμετωπίζουν τους μαθητές (Αθανασούλα-Ρέππα, 2008). Η σχολική κουλτούρα, ως σύνολο κοινών αξιών, αντιλήψεων και άρρητων παραδοχών που διαμορφώνουν τη λειτουργία ενός οργανισμού, δεν είναι απλώς περιγραφικό χαρακτηριστικό, αλλά συνδέεται άμεσα με την ποιότητα και την αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού έργου. Σε αυτό το πλαίσιο, η Λιακοπούλου (2020) σημειώνει ότι η αποτελεσματικότητα του σχολείου εξαρτάται από την αλληλεπίδραση παιδαγωγικών πρακτικών, διοικητικών διαδικασιών και του ευρύτερου σχολικού περιβάλλοντος, τονίζοντας τον ρόλο των οργανωσιακών χαρακτηριστικών στη βελτίωση του έργου. Συνεπώς, η σχολική κουλτούρα λειτουργεί ως το θεμέλιο μέσα στο οποίο διαμορφώνονται τόσο οι επαγγελματικές πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών όσο και οι παιδαγωγικές τους πρακτικές. Ιδιαίτερη έμφαση δίνεται στο γεγονός ότι η σχολική κουλτούρα συχνά λειτουργεί άτυπα, επηρεάζοντας τις παιδαγωγικές επιλογές χωρίς να είναι πάντα συνειδητή ή διατυπωμένη ρητά.

Η σχολική κουλτούρα διαμορφώνεται μέσω θεσμοθετημένων διαδικασιών και οργανωτικών πρακτικών, που αντικατοπτρίζουν την ικανότητα του σχολείου να διαχειρίζεται παιδαγωγικές αλλαγές. Σε αυτό το πολύπλευρο πλαίσιο, η κουλτούρα

επηρεάζει ουσιαστικά την εκπαιδευτική συμπερίληψη, καθορίζοντας τις προϋποθέσεις για την αποδοχή της ετερότητας και την ισότιμη συμμετοχή όλων των μαθητών.

Διάκριση σχολικής κουλτούρας από το σχολικό κλίμα

Ένα εμπόδιο στη μελέτη της σχολικής κουλτούρας είναι η συχνή σύγχυση με το σχολικό κλίμα, καθώς πολλοί τα θεωρούν ταυτόσημα, αν και διαφέρουν. Η σχολική κουλτούρα είναι ευρύτερη, καθώς περιλαμβάνει όχι μόνο τις κοινές αντιλήψεις για την οργάνωση, αλλά και τις παραδοχές, τις αξίες και τις πεποιθήσεις που δίνουν ταυτότητα στον οργανισμό. Το σχολικό κλίμα περιγράφει τις κοινές αντιλήψεις και το πώς αισθάνονται τα μέλη για την οργάνωση, ενώ η κουλτούρα καθορίζει τα πρότυπα συμπεριφοράς (Τσολακίδης, 2010). Η διάκριση μεταξύ σχολικού κλίματος και κουλτούρας είναι θεμελιώδης για την κατανόηση της σχολικής μονάδας. Σύμφωνα με τους Gruenert και Whitaker (2023), το κλίμα αντιστοιχεί στη "στάση" (attitude) του οργανισμού και μπορεί να μεταβληθεί γρήγορα, ενώ η κουλτούρα αποτελεί την "προσωπικότητα" (personality) του σχολείου, η οποία εξελίσσεται αργά και στηρίζεται σε βαθιά εδραιωμένες αξίες. Η κουλτούρα επηρεάζει κάθε πτυχή της σχολικής ζωής, από τις παραδόσεις έως τις καθημερινές προσδοκίες, και η αλλαγή της απαιτεί συστηματική προσπάθεια μέσω της διαχείρισης του κλίματος.

Στο πλαίσιο αυτό, το κλίμα λειτουργεί ως παράθυρο στην κουλτούρα, ενώ η κουλτούρα με τη σειρά της καθορίζει τις προσδοκίες που διαμορφώνουν το καθημερινό κλίμα (Πασιαρδή, 2001). Οι αξίες που διέπουν το σχολείο είναι δύσκολο να ανιχνευθούν άμεσα, ενώ η αντίληψη του προσωπικού για το κλίμα είναι ορατή άμεσα. Το σχολικό κλίμα αποτελεί μια σταθερή αξιολόγηση της ποιότητας του σχολείου, βιώνεται από τα μέλη και επηρεάζει τις στάσεις και τη συμπεριφορά τους. Η οργάνωση του σχολείου και το κλίμα του σχετίζονται άμεσα με τις αξίες, τις στάσεις και τις αλληλεπιδράσεις μεταξύ των μελών της σχολικής κοινότητας. Σύμφωνα με τον Welsh (2003), κρίσιμοι παράγοντες είναι η επικοινωνία, τα πρότυπα δράσης και κυρίως η σαφήνεια και η δικαιοσύνη στο σύστημα ποινών και αμοιβών, καθώς αυτά επηρεάζουν τη συμπεριφορά των μαθητών. Η βελτίωση του σχολικού κλίματος δεν αποτελεί μια τυχαία διαδικασία, αλλά αποτέλεσμα συστηματικού σχεδιασμού. Όπως επισημαίνουν οι Benton και Bulach (1995), η δημιουργία ενός συμμετοχικού σχεδίου σχολικής βελτίωσης που εστιάζει στην ενεργό εμπλοκή όλου του διδακτικού προσωπικού είναι

καθοριστική για την αναδιαμόρφωση της ατμόσφαιρας και της λειτουργίας της σχολικής μονάδας.

Για περαιτέρω διευκρίνιση των δύο εννοιών, παρουσιάζεται παρακάτω ένας συγκεντρωτικός πίνακας που διακρίνει το σχολικό κλίμα από τη σχολική κουλτούρα (Gruenert, 2008).

Πίνακας 1: Διαφορές σχολικού κλίματος και σχολικής κουλτούρας

Σχολικό Κλίμα	Σχολική Κουλτούρα
Στάση ή διάθεση της ομάδας	Προσωπικότητα της ομάδας
Παρέχει μια νοητική κατάσταση	Παρέχει ένα περιορισμένο τρόπο σκέψης
Ευέλιπτο, εύκολο να αλλάξει	Για τη δημιουργία-ανάπτυξη και εξέλιξη της χρειάζονται αρκετά χρόνια
Βασίζεται στις αντιλήψεις	Βασίζεται σε αξίες και πεποιθήσεις
Το νοιώθεις με την είσοδό σου στο χώρο	Δεν μπορεί να την αισθανθούν τα μέλη
Είναι όλα γύρω μας	Είναι μέρος της ζωής μας
Πως αισθανόμαστε εδώ	Πως κάνουμε τα πράγματα εδώ
Το πρώτο βήμα για τη βελτίωση	Καθορίζει τη δυνατότητα βελτίωσης δηλ. αν η βελτίωση είναι δυνατή
Είναι στο μυαλό μας	Είναι στο μυαλό μας

(Πηγή: Gruenert, 2008, Προσαρμογή στα Ελληνικά: Ιωάννης Γ. Τσαλακίδης)

Η ποιότητα του σχολικού κλίματος, όπως περιγράφεται από τους Halpin και Croft (1963), είναι κρίσιμη για την υιοθέτηση καινοτομιών, όπως η συμπερίληψη. Οι ερευνητές διακρίνουν διαφορετικούς τύπους κλίματος, με κυρίαρχους το "Ανοιχτό Κλίμα", όπου η αυθεντικότητα των σχέσεων και η υποστήριξη της διεύθυνσης ενισχύουν την επαγγελματική ικανοποίηση, και το "Κλειστό Κλίμα", όπου οι τυπικές και αποστασιοποιημένες σχέσεις εμποδίζουν την ανάπτυξη ομαδικού πνεύματος. Στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, η ύπαρξη ενός ανοιχτού κλίματος θεωρείται απαραίτητη για την ενίσχυση της αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών, καθώς παρέχει το απαραίτητο υποστηρικτικό περιβάλλον για τη διαχείριση των προκλήσεων της τάξης.

Παρόλο που ορισμένοι ερευνητές θεωρούν ότι το σχολικό κλίμα και η κουλτούρα είναι σχεδόν ταυτόσημες, η επικρατούσα άποψη τα διαχωρίζει, βλέποντας το κλίμα ως μέρος της κουλτούρας (Πασιαρδής, 2001). Μια βασική διαφορά είναι ότι η σχολική κουλτούρα εστιάζει στις αξίες, ενώ το σχολικό κλίμα στις αντιλήψεις. Η σχολική κουλτούρα είναι μια δυναμική έννοια που εξελίσσεται με τον χρόνο και αφορά τις σχέσεις που αναπτύσσονται σε ένα σχολείο. Αντίθετα, το σχολικό κλίμα αντανακλά τον τρόπο με τον οποίο αυτοί οι άνθρωποι αντιλαμβάνονται τις σχέσεις σε μια συγκεκριμένη χρονική στιγμή (Πασιαρδής, 2001).

Οι έρευνες έχουν εστιάσει σε κουλτούρα και κλίμα, καθώς αποτελούν βασικούς παράγοντες που διαμορφώνουν τον χαρακτήρα κάθε σχολείου (Πασιαρδής, 2004). Ο

Πασιαρδής (2014) τονίζει ότι η σχολική κουλτούρα διαφέρει από το σχολικό κλίμα, εφόσον η πρώτη αναφέρεται στις εσωτερικές δομές του σχολείου που επηρεάζουν το κλίμα. Όπως εξηγεί, «η κουλτούρα διαμορφώνει αξίες και πιστεύω για θετική στάση απέναντι στην αλλαγή, και το κλίμα ενθαρρύνει ερμηνείες της κουλτούρας που οδηγούν σε επιθυμητές ενέργειες». Τη διαμόρφωση της κουλτούρας την πραγματοποιούν τα μέλη της σχολικής κοινότητας, αλλά και εξωτερικοί επισκέπτες, ενώ το σχολικό κλίμα είναι αυτό που βιώνουν καθημερινά τα μέλη του σχολείου. Η κουλτούρα αποτελεί την εσωτερική εικόνα που εμφανίζουν τα μέλη, ενώ το κλίμα αντιστοιχεί στην καθημερινή εμπειρία και την ατμόσφαιρα του σχολείου. Η σχολική κουλτούρα καθορίζεται από τους εκπαιδευτικούς και τους μαθητές και αντανακλά τις βαθύτερες αξίες και παραδόσεις του σχολείου. Αντίθετα, το σχολικό κλίμα περιγράφει τις επιφανειακές και μεταβαλλόμενες αντιλήψεις που σχηματίζονται μέσα στην καθημερινή αλληλεπίδραση.

Το σχολικό κλίμα αποτελεί το σύνολο των αντιλήψεων και εμπειριών όλων των μελών της σχολικής κοινότητας σχετικά με την ποιότητα του σχολικού περιβάλλοντος, τις σχέσεις, τη διδασκαλία και τη μαθησιακή διαδικασία (Cohen et al., 2009). Η κουλτούρα αναφέρεται στις κοινά αποδεκτές αξίες και νόρμες των μελών του οργανισμού. Σύμφωνα με τον Κυθραϊώτη (2010), αυτές οι δύο έννοιες προέρχονται από διαφορετικές επιστήμες: το κλίμα σχετίζεται με την κοινωνική και βιομηχανική ψυχολογία, ενώ η κουλτούρα από την ανθρωπολογία και την κοινωνιολογία. Παρόλα αυτά, η σχολική κουλτούρα και το σχολικό κλίμα έχουν μελετηθεί και από την επιστήμη της ψυχολογίας.

Αντίθετα, η σχολική κουλτούρα δεν αφορά μόνο τις αντιλήψεις των μελών του οργανισμού, αλλά και την ταυτότητά του, καθώς η ίδια η κουλτούρα καθορίζει σε μεγάλο βαθμό τα πρότυπα συμπεριφοράς των μελών (Τσολακίδης, 2010).

1.1.2 Διαστάσεις και τυπολογίες της σχολικής κουλτούρας

Η σχολική κουλτούρα δεν αποτελεί ένα ενιαίο και μονοδιάστατο φαινόμενο, αλλά συγκροτείται από πολλαπλές διαστάσεις που αλληλοεπιδρούν μεταξύ τους και διαμορφώνουν την ταυτότητα της σχολικής μονάδας. Οι διαστάσεις αυτές αποτυπώνουν τον τρόπο με τον οποίο τα μέλη της σχολικής κοινότητας αντιλαμβάνονται τη μάθηση, τις σχέσεις, την εξουσία και τη διαφορετικότητα (Deal &

Peterson, 2009). Μία βασική διάσταση της σχολικής κουλτούρας αφορά τις αξίες και τις πεποιθήσεις που κυριαρχούν στο σχολικό περιβάλλον. Οι αξίες αυτές σχετίζονται με το τι θεωρείται σημαντικό στο σχολείο, όπως η ακαδημαϊκή επίδοση, η συνεργασία, η ισότητα ή ο σεβασμός στη διαφορετικότητα. Σύμφωνα με τον Hargreaves (1994), οι αξίες των εκπαιδευτικών επηρεάζουν άμεσα τις διδακτικές τους επιλογές και τον τρόπο με τον οποίο ανταποκρίνονται στις ανάγκες των μαθητών. Μια δεύτερη σημαντική διάσταση αφορά τις διαπροσωπικές σχέσεις και τα πρότυπα συνεργασίας μεταξύ των μελών της σχολικής κοινότητας. Σε σχολεία με θετική κουλτούρα, ενισχύονται η συνεργασία, η αμοιβαία υποστήριξη και η συλλογική ευθύνη, ενώ σε σχολεία με αρνητική ή κατακερματισμένη κουλτούρα κυριαρχεί η απομόνωση των εκπαιδευτικών και η έλλειψη επικοινωνίας (Fullan, 2007). Οι σχέσεις αυτές επηρεάζουν καθοριστικά το κλίμα του σχολείου και τη δυνατότητα εφαρμογής καινοτόμων ή συμπεριληπτικών πρακτικών. Ιδιαίτερη σημασία έχει και η διάσταση της διοίκησης και της σχολικής ηγεσίας, καθώς ο τρόπος άσκησης της ηγεσίας επηρεάζει άμεσα τη διαμόρφωση της κουλτούρας. Έρευνες έχουν δείξει ότι η συμμετοχική και υποστηρικτική ηγεσία συμβάλλει στη δημιουργία θετικού σχολικού περιβάλλοντος και ενισχύει τη συνεργασία και την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών (Leithwood & Jantzi, 2006). Η συλλογική κουλτούρα ενός σχολείου δύναται να ενισχύσει ή να αποδυναμώσει το αίσθημα αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών, καθώς επηρεάζει τις προσδοκίες, την υποστήριξη και τις ευκαιρίες επαγγελματικής μάθησης που βιώνουν στο πλαίσιο της σχολικής μονάδας.

Η σχολική κουλτούρα δεν επηρεάζει μόνο τις οργανωσιακές διαδικασίες, αλλά διαμορφώνει σε σημαντικό βαθμό την επαγγελματική ταυτότητα των εκπαιδευτικών, τις παιδαγωγικές τους αντιλήψεις και το αίσθημα αυτοαποτελεσματικότητας τους. Σύμφωνα με το μοντέλο των Stoll και Fink (1996), οι εκπαιδευτικές μονάδες βάσει της σχολικής κουλτούρας διακρίνονται σε:

1. Εξελισσόμενες (moving schools), που είναι αποτελεσματικές και μπορούν να αλλάζουν, παρουσιάζουν συνεχείς προκλήσεις. Στην περίπτωση αυτή, το προσωπικό πρέπει να διατηρήσει την ενέργεια και την ορμή μιας συνεχώς εξελισσόμενης σχολικής μονάδας.

2. Αυτές οι σχολικές μονάδες που απλώς προχωρούν, γνωστές ως cruising schools, εμφανίζονται αποτελεσματικές επειδή οι μαθητές πετυχαίνουν καλές αποτελέσματα στις εξετάσεις. Ωστόσο, λείπει η δυνατότητα αλλαγής. Συχνά

βρίσκονται σε πιο ευημερούσες περιοχές, όπου η υψηλή ποιότητα των μαθησιακών αποτελεσμάτων καλύπτει σημαντικά προβλήματα στη διαδικασία διδασκαλίας και μελέτης. Η πρόκληση για τον ηγέτη αυτής της σχολικής μονάδας είναι να πείσει τους υπόλοιπους ότι υπάρχει πρόβλημα.

3. Αυτές που αγωνίζονται να επιβιώσουν (*struggling schools*), οι οποίες έχουν την επιθυμία και τη δυνατότητα να αλλάξουν, αλλά προς το παρόν δε θεωρούνται αποτελεσματικές. Συχνά συγχέονται με εκείνες που βυθίζονται και πρόωρα αμφισβητούνται από εξωτερικούς φορείς. Χρειάζονται σημαντική εξωτερική υποστήριξη για να δημιουργήσουν μια πραγματική επιθυμία για βελτίωση.

4. Αυτές που βυθίζονται (*sinking schools*), οι οποίες ούτε είναι αποτελεσματικές ούτε έχουν τη δυνατότητα να αλλάξουν (Stoll & Fink, 1996).

Οι κοινές αξίες και νόρμες που κυριαρχούν σε μια σχολική μονάδα επηρεάζουν τον τρόπο με τον οποίο οι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται το ρόλο τους απέναντι στη διαφορετικότητα και καθορίζουν το εύρος των διδακτικών επιλογών τους. Σχολεία όπου κυριαρχεί η κουλτούρα συνεργασίας, συλλογικής ευθύνης και υψηλών προσδοκιών, οι εκπαιδευτικοί τείνουν να αναπτύσσουν αυξημένη εμπιστοσύνη στις δυνατότητές τους να ανταποκριθούν στις ανάγκες όλων των μαθητών. Αντίθετα, σε σχολικά περιβάλλοντα όπου επικρατούν απομονωτικές γραφειοκρατικές νόρμες, ενδέχεται να ενισχύονται στάσεις αβεβαιότητας και χαμηλής παιδαγωγικής αυτοπεποίθησης, οι οποίες επηρεάζουν αρνητικά την εφαρμογή συμπεριληπτικών πρακτικών.

Για την κατανόηση της σχολικής κουλτούρας έχουν αναπτυχθεί διάφοροι τύποι, οι οποίοι επιχειρούν να κατηγοριοποιήσουν τις διαφορετικές μορφές που μπορεί να λάβει η κουλτούρα μέσα σε μια σχολική μονάδα. Συνεισφέρουν στην ανάλυση του τρόπου λειτουργίας των σχολείων και στη σύνδεσή τους με τις παιδαγωγικές πρακτικές και τα μαθησιακά αποτελέσματα.

Το Μοντέλο των Ανταγωνιστικών Αξιών (*Competing Values Framework*), το οποίο αναπτύχθηκε αρχικά από τους Cameron και Quinn (2011), αποτελεί ένα από τα πιο έγκυρα εργαλεία ανάλυσης της οργανωσιακής κουλτούρας. Διέκριναν τέσσερις τύπους κουλτούρας.

1. Η ιεραρχική κουλτούρα ή κουλτούρα κανόνων (hierarchical culture): βασίζεται κυρίως στη σταθερότητα, στην τήρηση επίσημων κανόνων και πολιτικών, στον έλεγχο και στη διατήρηση της ιεραρχίας. Εστιάζει στην αυστηρή διαχείριση των σχέσεων εξουσίας. Οι κανόνες είναι ξεκάθαροι, και η πειθαρχία θεωρείται κεντρικό στοιχείο της εκπαίδευσης. Ο τύπος αυτός επικεντρώνεται στη διασφάλιση της τάξης και της ασφάλειας, αλλά μπορεί να περιορίσει την αυτονομία και τη δημιουργικότητα των μαθητών (Deal & Peterson, 2009).

2. Η κουλτούρα της αγοράς ή κουλτούρα στόχων (market culture): βασίζεται κυρίως στον ανταγωνισμό. Οι οργανισμοί που υιοθετούν την κουλτούρα αυτή στοχεύουν στην υψηλή ανταγωνιστικότητα. Συγκεκριμένα, επικρατεί η διαφοροποίηση και η προσπάθεια για προσαρμογή στις μεταβολές και στις εξελίξεις του περιβάλλοντος, ώστε ο οργανισμός να επιβιώνει στον ανταγωνισμό. Χαρακτηρίζεται από την εστίαση στις ατομικές επιδόσεις και την επιδίωξη της διάκρισης. Οι μαθητές και οι εκπαιδευτικοί συχνά επιδιώκουν να διακριθούν έναντι των άλλων, με στόχο την υψηλή επίδοση και την επιτυχία. Ωστόσο, αυτός ο τύπος κουλτούρας μπορεί να δημιουργήσει στρες και έλλειψη αλληλεγγύης, καθώς επικεντρώνεται στην ατομική υπεροχή (Stoll & Fink, 1996). Την κουλτούρα της αγοράς τη συναντάμε συνήθως στα ιδιωτικά σχολεία.

3. Η συμμετοχική κουλτούρα ή κουλτούρα της «παρέας» (clan culture): βασίζεται στις αξίες της συνεργασίας, της συνοχής και της αφοσίωσης. Σκοπός του οργανισμού είναι η δημιουργία και η διατήρηση καλών διαπροσωπικών σχέσεων. Το περιβάλλον εργασίας είναι ευχάριστο. Οι εργαζόμενοι αναπτύσσουν φιλικές σχέσεις μεταξύ τους. Εστιάζει στην υποστήριξη μεταξύ των μελών της σχολικής κοινότητας, ενθαρρύνοντας την ομαδική εργασία και τη συλλογική επίτευξη στόχων. Σε αυτήν την κουλτούρα, οι εκπαιδευτικοί συνεργάζονται για την ανάπτυξη προγραμμάτων και στρατηγικών, ενώ οι μαθητές μαθαίνουν την αξία της συνεργασίας και της αμοιβαίας υποστήριξης (Deal & Peterson, 2009). Συνήθως, η κουλτούρα της «παρέας» παρατηρείται σε επαρχιακούς σχολικούς οργανισμούς.

4. Η κουλτούρα των συνθηκών ή προσαρμοστική (adhocracy culture): έχει ως βάση τη δημιουργία, επιδιώκοντας καινοτόμες δράσεις με την ανάληψη ρίσκου. Άλλωστε, στόχος είναι η ανάπτυξη νέων προϊόντων και υπηρεσιών. Το εργασιακό περιβάλλον είναι εξαιρετικά δυναμικό και δημιουργικό (Cameron & Quinn, 2011).

Προάγει την καινοτομία, ενθαρρύνοντας τους εκπαιδευτικούς να δοκιμάζουν νέες μεθόδους και να ενσωματώνουν τεχνολογικές και διδακτικές καινοτομίες. Οι μαθητές ενθαρρύνονται να σκέφτονται κριτικά και να αναπτύσσουν δημιουργικές δεξιότητες (Schein, 2010).

Ιδιαίτερη έμφαση στη μελέτη της σχολικής κουλτούρας δίνεται από τον Hargreaves (1994), ο οποίος εστιάζει στις μορφές επαγγελματικής αλληλεπίδρασης μεταξύ των εκπαιδευτικών. Ο ερευνητής διακρίνει τη γνήσια συνεργατική κουλτούρα, που βασίζεται στην εθελοντική και αυθόρμητη υποστήριξη, από την τεχνητή συνεργασία (contrived collegiality). Η τελευταία αποτελεί μια διοικητικά επιβεβλημένη μορφή σύμπραξης, η οποία συχνά περιορίζεται σε τυπικές διαδικασίες χωρίς να επιφέρει ουσιαστική αλλαγή στις πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών. Επιπλέον, ο Hargreaves αναφέρεται στην κουλτούρα της απομόνωσης, όπου η διδασκαλία αποτελεί μια μοναχική δραστηριότητα, καθώς και στη βαλκανιοποίηση, όπου ο σύλλογος διδασκόντων διασπάται σε στεγανές υποομάδες με αντικρουόμενα συμφέροντα. Στο πλαίσιο της συμπερίληψης, η μετάβαση από την απομόνωση στη γνήσια συνεργασία κρίνεται απαραίτητη, καθώς η συλλογική επάρκεια και η ανταλλαγή καλών πρακτικών ενισχύουν την αυτοαποτελεσματικότητα του διδακτικού προσωπικού.

Πέρα από τις οργανωσιακές τυπολογίες, στο πεδίο της ειδικής αγωγής και της συμπερίληψης, το θεωρητικό πλαίσιο του Index for Inclusion (Δείκτης Συμπερίληψης) των Booth και Ainscow (2011) προσφέρει μια πιο στοχευμένη προσέγγιση. Οι ερευνητές προσεγγίζουν τη σχολική ανάπτυξη μέσα από ένα τρισδιάστατο μοντέλο, στο οποίο η Σχολική Κουλτούρα (Διάσταση Α) αναδεικνύεται ως ο θεμελιώδης πυλώνας που κατευθύνει και διαμορφώνει τις άλλες δύο διαστάσεις: τις Συμπεριληπτικές Πολιτικές και τις Συμπεριληπτικές Πρακτικές. Σύμφωνα με το μοντέλο αυτό, η δημιουργία μιας συμπεριληπτικής κουλτούρας δεν αποτελεί μια στατική κατάσταση, αλλά μια συνεχή διαδικασία οικοδόμησης μιας σχολικής κοινότητας που βασίζεται σε συμπεριληπτικές αξίες. Αυτές οι αξίες περιλαμβάνουν την αποδοχή της διαφορετικότητας, τον σεβασμό των δικαιωμάτων, την κοινωνική δικαιοσύνη και την αλληλεγγύη. Η κουλτούρα εδώ ορίζεται ως το "αόρατο" αλλά ισχυρό δίκτυο σχέσεων και πεποιθήσεων που καθορίζει τον τρόπο με τον οποίο το σχολείο υποδέχεται και εκπαιδεύει όλους τους μαθητές, χωρίς αποκλεισμούς. Το Index for Inclusion εισάγει μια κρίσιμη διαφοροποίηση, η συ-

μπερίληψη δεν περιορίζεται μόνο στην τυπική παρουσία μαθητών με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες (ΕΕΑ) στο γενικό σχολείο, αλλά αφορά τον μετασχηματισμό ολόκληρου του σχολικού περιβάλλοντος. Μια ισχυρή συμπεριληπτική κουλτούρα στοχεύει στην άρση των εμποδίων στη μάθηση και τη συμμετοχή για κάθε μέλος της σχολικής κοινότητας. Όπως επισημαίνουν οι Booth και Ainscow (2011), όταν οι συμπεριληπτικές αξίες ενσωματώνονται στην κουλτούρα του σχολείου, τότε αυτές μεταφράζονται σε συγκεκριμένες πολιτικές (π.χ. υποστήριξη της ετερογένειας) και τελικά σε καθημερινές εκπαιδευτικές πρακτικές μέσα στην τάξη.

1.1.3 Ποιοτικά χαρακτηριστικά και σημασία της θετικής σχολικής κουλτούρας

Η κουλτούρα σε ένα σχολείο μπορεί να είναι θετική–ισχυρή ή αρνητική–αδύναμη. Όταν έχουμε ισχυρή σχολική κουλτούρα, υπάρχει κοινή αίσθηση σκοπού και αξιών ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς του σχολείου, καθώς και κοινές νόρμες μάθησης που οδηγούν στη συνεχή βελτίωση του σχολείου. Υπάρχει κοινή αίσθηση ευθύνης για τη μάθηση και την πρόοδο των μαθητών. Δίνεται έμφαση στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών και αναγνωρίζεται το έργο τους, ειδικά όσων εργάζονται σκληρά. Οι σχέσεις συνεργασίας μεταξύ του προσωπικού οδηγούν με σταθερά βήματα στην επίτευξη των στόχων του σχολείου. Στο σημείο αυτό, είναι εύλογο να αναφερθεί ότι πολλές φορές συναντάμε τη συνύπαρξη πολλών ειδών κουλτούρας στη σχολική μονάδα. Σε ένα σχολείο δεν υπάρχει μία μόνο κουλτούρα, καθώς υπάρχουν και πολλές διαφορετικές ομάδες σε αυτό (π.χ. εκπαιδευτικοί, μαθητές κ.λπ.). Κάθε ομάδα, λοιπόν, έχει τη δική της ξεχωριστή κουλτούρα. Σημαντικό για τη δημιουργία μίας θετικής σχολικής κουλτούρας στη μονάδα είναι ο βαθμός συνοχής που υπάρχει μεταξύ των ξεχωριστών ειδών κουλτούρας, να είναι υψηλός, καθώς όσο μεγαλύτερος είναι ο βαθμός συνοχής, τόσο πιο ισχυρή είναι η κουλτούρα του σχολείου.

Αντιθέτως, όταν υπάρχει αρνητική σχολική κουλτούρα σε έναν σχολικό οργανισμό, τότε δεν ισχύει τίποτα από όλα τα παραπάνω. Πιο συγκεκριμένα, παρατηρείται απουσία κοινού σκοπού, η οποία φέρνει μια αίσθηση απογοήτευσης και ματαίωσης στους εκπαιδευτικούς, οι οποίοι χάνουν την πίστη στην πρόοδο και στην εργασία και συχνά οδηγούνται στην πρακτική να επιρρίπτουν ευθύνες στους άλλους (μαθητές, γονείς, κοινότητα) για την αποτυχία και τα χαμηλά αποτελέσματα της

σχολικής μονάδας. Συνεπώς, οδηγούνται στο να κάνουν τη δουλειά τους διεκπεραιωτικά και όχι ουσιαστικά.

Οι Deal και Peterson (1999) αναφέρθηκαν διεξοδικά στους τομείς στους οποίους η κουλτούρα έχει θετική επίδραση σε ένα σχολείο. Τονίζουν ότι όταν υπάρχει θετική σχολική κουλτούρα, είναι πολύ σημαντική η επίδραση στην αποτελεσματικότητα και στην παραγωγικότητα του σχολείου, ενώ παράλληλα παρατηρείται βελτίωση των σχέσεων που οδηγούν σε αίσθημα συναδελφικότητας και συνεργασίας, αφού εξασφαλίζεται καλύτερη επικοινωνία και καλύτερες πρακτικές λύσεις στα προβλήματα που αντιμετωπίζει κάθε σχολείο. Επιπρόσθετα, βοηθά στην επιτυχία της αλλαγής και των προσπαθειών βελτίωσης, καθώς και στην οικοδόμηση της αφοσίωσης και της ταύτισης του προσωπικού, των μαθητών και των διευθυντών με το σχολείο, ενισχύει την ενεργητικότητα και τα κίνητρα του προσωπικού, των μαθητών και της κοινότητας, και αυξάνει το ενδιαφέρον για την απόδοση μεγαλύτερης προσοχής σε αυτά που έχουν πραγματική αξία για τη σχολική μονάδα. Εύλογο ερώτημα είναι πώς θα επιτευχθεί η θετική και ισχυρή κουλτούρα σε έναν οργανισμό. Η ισχυρή κουλτούρα προκύπτει όταν υπάρχουν πολλές κοινές αξίες, συμπεριφορές και πρακτικές μέσα στη σχολική μονάδα. Επίσης, προκύπτει όταν ενθαρρύνεται η ενεργός συμμετοχή και η συνεχής εμπλοκή των μελών του οργανισμού, παρέχοντας στους εκπαιδευτικούς σημαντικούς σκοπούς για να εργάζονται δημιουργικά. Έτσι, οδηγούμαστε στο να αυξάνεται η αφοσίωσή τους στον οργανισμό και η συνοχή του ίδιου του οργανισμού (Leithwood et al., 1996). Στα αποτελεσματικά σχολεία παρατηρείται σχεδόν πάντα η ύπαρξη ισχυρής κουλτούρας. Βέβαια, η ισχυρή κουλτούρα μπορεί να λειτουργεί αρνητικά υπό συγκεκριμένες συνθήκες. Για παράδειγμα, σε περιόδους ραγδαίων αλλαγών, μπορεί να λειτουργήσει αρνητικά, και αυτό γιατί είναι τόσο βαθιά ριζωμένη, ώστε να αποτρέπει την προσαρμογή σε νέες καταστάσεις που παρουσιάζονται (Hoy & Miskel, 2013). Επίσης, μια ακόμη περίπτωση όπου η ισχυρή σχολική κουλτούρα μπορεί να λειτουργεί αρνητικά για τον οργανισμό είναι όταν υπάρχει έλλειψη προσαρμογής στις ραγδαίες εξωτερικές αλλαγές και πιέσεις. Όμως, είναι σημαντικό να τονιστεί πως μια αποτελεσματική, ισχυρή κουλτούρα πρέπει να χαρακτηρίζεται και από την ικανότητά της για μια τέτοια προσαρμογή, σε συγκυρίες όπως αυτές που προαναφέρθηκαν. Επομένως, είναι φανερό πως δεν λειτουργούν όλες οι ισχυρές κουλτούρες αρνητικά σε περιόδους αλλαγών. Συμπερασματικά, καταλήγουμε στο συμπέρασμα ότι η ισχυρή κουλτούρα συνεισφέρει ουσιαστικά στις πρωτοβουλίες

βελτίωσης του σχολείου (Leithwood et al., 1996), σε αντίθεση με την αδύνατη κουλτούρα, η οποία χαρακτηρίζεται από μικρή συναίνεση και απομόνωση των εργαζομένων στον οργανισμό.

Οι Κυθραιώτης, Δημητρίου και Αντωνίου (2010) διαχωρίζουν τη σχολική κουλτούρα σε θετική, ισχυρή και αρνητική κουλτούρα. Η θετική-ισχυρή κουλτούρα οδηγεί στην ύπαρξη κοινών στόχων και αξιών μεταξύ των μελών, κοινών νορμών μάθησης που προάγουν τη βελτίωση της σχολικής μονάδας, κοινού αισθήματος ευθύνης όσον αφορά τους μαθητές και την καλλιέργεια συνεργασίας μεταξύ των μελών. Από την άλλη, η αρνητική κουλτούρα της σχολικής μονάδας χαρακτηρίζεται από έλλειψη κοινών στόχων, το αίσθημα απογοήτευσης και ματαίωσης που βιώνουν τα μέλη, την ύπαρξη «κλικών», την ανάπτυξη αρνητικών νορμών σχετικά με τη μάθηση της μαθητικής κοινότητας και την τυπική, όχι ουσιαστική, συνεργασία μεταξύ των εμπλεκόμενων μελών του σχολείου.

1.1.4 Ο ρόλος της σχολικής ηγεσίας και των εκπαιδευτικών στη διαμόρφωση της σχολικής κουλτούρας

Στον ορισμό της ηγεσίας στην εκπαίδευση περιλαμβάνονται η παροχή σκοπού και κατεύθυνσης στα άτομα και στις ομάδες, ο σχηματισμός της σχολικής κουλτούρας και των αξιών που την διέπουν, η διευκόλυνση της ανάπτυξης κοινού στρατηγικού οράματος για το σχολείο, ο σχηματισμός στόχων και ο σχεδιασμός προσπαθειών για την αλλαγή, σε συνεργασία με το προσωπικό, καθώς και ο καθορισμός προτεραιοτήτων για το σχολείο στο πλαίσιο των προτεραιοτήτων της κοινότητας και του σχολείου και των αναγκών των μαθητών και του προσωπικού (Thomson, 1993). Από τον ορισμό αυτό προκύπτει ο κυρίαρχος ρόλος του διευθυντή της σχολικής μονάδας στον σχηματισμό της σχολικής κουλτούρας. Εξάλλου, ο Schein (1985), που έχει μελετήσει σε βάθος την επιρροή του ηγέτη στην οργανωσιακή κουλτούρα, έχει εκφράσει την άποψη ότι “το μόνο αληθινά σημαντικό πράγμα που κάνουν οι ηγέτες είναι να δημιουργούν και να διαχειρίζονται την κουλτούρα”, ενώ έχει επιπλέον τονίσει τη σημασία των μηχανισμών που διαθέτει η ηγεσία ενός οργανισμού για να εισαγάγει τις αρχές και τις αξίες του (Schein, 2004). Σε αυτούς τους μηχανισμούς περιλαμβάνονται όλα αυτά στα οποία ο ηγέτης εστιάζει την προσοχή του συστηματικά, ο τρόπος με τον οποίο αντιδρά σε κρίσιμα περιστατικά και ο τρόπος που διαχειρίζεται κρίσεις, ο τρόπος

με τον οποίο διαθέτει τους πόρους, τα πρότυπα που θέτει με τη συμπεριφορά του, ο τρόπος με τον οποίο κατανέμει αμοιβές και θέσεις ευθύνης, ο τρόπος με τον οποίο προσλαμβάνει και επιλέγει το προσωπικό, προάγει και αποπέμπει. Η ηγεσία είναι επομένως το πιο ισχυρό συστατικό για την οργανωσιακή αλλαγή (Clement, 1994).

Ο ρόλος της διεύθυνσης του σχολείου είναι καθοριστικός, υπεύθυνος, ουσιαστικός και πολυσύνθετος, αφού ο διευθυντής μιας σχολικής μονάδας, ως όργανο διοίκησης της σχολικής μονάδας, σύμφωνα με το Νόμο, «είναι υπεύθυνος για την ομαλή λειτουργία του σχολείου, το συντονισμό της σχολικής ζωής...» (Νόμος 1566/1985, άρθρο 11). Επομένως, είναι επιφορτισμένος με την απόλυτη ευθύνη της λειτουργίας του. Για να ανταποκριθεί στο ρόλο του, πρέπει να αναδειχθεί σε έναν διευθυντή με ηγετική φυσιογνωμία, προικισμένο με πολλαπλά και διαφορετικά προσόντα και ικανότητες, δεδομένου ότι, για να είναι κάποιος καλός ηγέτης, πρέπει ταυτόχρονα να είναι και καλός διοικητικός και καλός διευθυντής. Μόνον έτσι θα μπορέσει να διαχειριστεί δημιουργικά και παραγωγικά το παρόν και το μέλλον της σχολικής μονάδας που διευθύνει (Πασιαρδής, 2004). Ανάμεσα στα προσόντα του πραγματικού διευθυντή-ηγέτη είναι η ικανότητα να μεταδίδει την αποστολή του σχολείου σε όλο το εκπαιδευτικό προσωπικό, στους μαθητές αλλά και στους γονείς τους, όντας κοινωνικός, θεωρώντας τον εαυτό του συνεργάτη και συμπαραστάτη τους, και αφιερώνοντας σημαντικό μέρος του χρόνου του σε αυτήν την αποστολή (Πασιαρδής, 2004).

Ιδιαίτερα σημαντικός και κρίσιμος είναι ο ρόλος του διευθυντή στη διαμόρφωση θετικού κλίματος και κουλτούρας στη σχολική του μονάδα, καθώς αυτός αποτελεί τη κινητήρια δύναμη και μπορεί να διαμορφώσει την ατμόσφαιρα που εκείνος επιθυμεί και θεωρεί πιο αρμόζουσα, καταρχήν λειτουργώντας ο ίδιος ως παράδειγμα προς μίμηση (Ανθοπούλου, 1999). Καθώς οι στόχοι της σχολικής μονάδας δεν είναι στόχοι μόνον του διευθυντή, αλλά είναι κοινοί για όλη τη σχολική μονάδα, χρειάζεται να δίνει ο ίδιος τις ευκαιρίες για ενεργό ανάμειξη των διδασκόντων στα δρώμενα της σχολικής μονάδας, να ενισχύει την ανάληψη πρωτοβουλιών από αυτούς και να επιβραβεύει τις προσπάθειες και πρωτοβουλίες, με στόχο την ομαλότερη και αποτελεσματικότερη λειτουργία όλης της σχολικής μονάδας (Ανθοπούλου, 1999, σ. 24).

Άλλη σημαντική συμβολή στη διαμόρφωση του σχολικού κλίματος και της κουλτούρας από τον διευθυντή της σχολικής μονάδας είναι η ικανότητα εφαρμογής αλλαγών και καινοτομιών, με στόχο τη δημιουργία ενός οράματος, καθώς και την πορεία της σχολικής μονάδας προς αυτό. (Πασιαρδή, 2001). Κάτι τέτοιο είναι δυνατόν να επιτευχθεί εάν ο διευθυντής είναι ενημερωμένος για όλες τις τελευταίες εξελίξεις σχετικά με τα εκπαιδευτικά δρώμενα, έχει καθιερώσει δίκτυο ανταλλαγής πληροφοριών με συναδέλφους μέσα και έξω από το σχολείο και συμμετέχει ενεργά στα εκπαιδευτικά πράγματα (Ιορδανίδης, 2006, σ.93). Η επιτυχημένη εισαγωγή αλλαγών και καινοτομιών στη σχολική μονάδα εξαρτάται τόσο από εξωτερικούς όσο και από εσωτερικούς παράγοντες και ιδιαίτερα από τον τρόπο που αισθάνονται, σκέφτονται και πράττουν οι συνεργάτες του διευθυντή, δηλαδή οι εκπαιδευτικοί, αλλά και οι μαθητές που θα κληθούν να υλοποιήσουν την καινοτομία της σχολικής μονάδας.

Ως εξωτερικοί παράγοντες θεωρούνται οι γονείς και οι πολιτιστικοί και κοινωνικοί φορείς της πόλης, οι οποίοι θα κληθούν να συνεργαστούν με το διευθυντή και τους εμπλεκόμενους εκπαιδευτικούς για την επιτυχημένη ολοκλήρωση του προγράμματος. Τους παραπάνω εξωτερικούς παράγοντες μπορεί να τους διαχειριστεί ένας διευθυντής με χαρακτηριστικά ηγέτη, ο οποίος είναι απαραίτητο να εφαρμόσει κάθε καινοτόμο δράση «όταν εκτιμήσει ότι ευνοείται από το κλίμα, τις συμπεριφορές, τις διαπροσωπικές σχέσεις και τις αλληλεπιδράσεις» (Ιορδανίδης, 2006).

Όσον αφορά στους εσωτερικούς παράγοντες που είναι οι εκπαιδευτικοί και οι μαθητές, ένας διευθυντής θα πρέπει να μπορεί να κατευθύνει την ομάδα των εκπαιδευτικών ώστε να αποδίδουν το μέγιστο των ικανοτήτων τους. Επί πλέον, χρειάζεται να είναι προικισμένος με την ικανότητα να συνεργάζεται με την ομάδα αυτή και να σχεδιάζει τις κατάλληλες στρατηγικές κινήτρων (Σαΐτης, 2005), ενεργοποιώντας εκπαιδευτικούς και μαθητές του σχολείου του. Είναι επίσης απαραίτητο να επιβραβεύει κάθε θετική προσπάθεια και να ενισχύει και να επικροτεί κάθε ανάληψη πρωτοβουλίας που θα οδηγήσει στην αφύπνιση και την ομαλότερη και αποτελεσματικότερη λειτουργία ολόκληρου του εκπαιδευτηρίου (Ανθοπούλου, 1999). Για να γίνουν τα παραπάνω, είναι απαραίτητο να υπάρχει ανοικτή και αποτελεσματική επικοινωνία μεταξύ του διευθυντή και των εκπαιδευτικών, ώστε να δημιουργείται ένα θετικό, ανοιχτό κλίμα στο σχολείο, γεγονός που θα μπορέσει να προλάβει τις συγκρούσεις και να ενθαρρύνει τις εποικοδομητικές ανταλλαγές απόψεων και θέσεων (Hoy & Miskel, 2003). Η επικοινωνία αυτή μπορεί να ενισχυθεί και μέσα από τις τακτικές και έκτακτες

συνεδριάσεις του συλλόγου διδασκόντων, κατά τις οποίες συζητούνται συγκεκριμένα θέματα και προτείνονται λύσεις με στόχο «τη χάραξη κατευθύνσεων για την καλύτερη εφαρμογή της εκπαιδευτικής πολιτικής και την καλύτερη λειτουργία του σχολείου» (Νόμος 1566/1985, άρθρο 11).

Σημαντική συμβολή στη δημιουργία ανοιχτού θετικού σχολικού κλίματος μπορεί να αποτελέσει επίσης η επικοινωνία σε τακτικές ώρες που μπορεί να καθιερώσει ο διευθυντής με τους γονείς και κηδεμόνες των μαθητών του σχολείου. Μέσα από μια τέτοια μορφή επικοινωνία μπορούν να προσκαλούνται για να παρακολουθούν τις σχολικές δραστηριότητες, γεγονός που συντελεί στη δημιουργία ευνοϊκού και θετικού σχολικού κλίματος (Πασιαρδή, 2001).

Όπως αναφέρουν οι Sergiovanni & Starrat (2002), ο αποτελεσματικός διευθυντής-ηγέτης λειτουργεί αποκεντρωτικά αντιμετωπίζοντας το προσωπικό του ως συμβούλους του, παρέχοντας τους εμπιστοσύνη, αφού δεν τους θεωρεί μόνο ως εκτελεστές των εντολών του. Με τον τρόπο αυτό επιτυγχάνεται ένα ανοιχτό υποστηρικτικό κλίμα στο οποίο ενθαρρύνεται, ενδυναμώνεται και διαχέεται το ομαδικό πνεύμα ανάμεσα στα μέλη του σχολικού οργανισμού, όπου οι πολιτικές, οι διαδικασίες, οι κανόνες και οι κανονισμοί του είναι σαφείς και γνωστές σε όλους έτσι ώστε να αισθάνονται (συν)υπεύθυνοι για την τήρηση και υλοποίησή τους με συνέπεια για το κοινό συμφέρον.

Η Fullan (2003) αναφέρει ότι η οργάνωση μιας σχολικής μονάδας και η λειτουργία της στο μέγιστο των ικανοτήτων της, διαφαίνεται σε μεγάλο βαθμό μέσα από την προσωπικότητα του επικεφαλής της και την άσκηση αποτελεσματικής ηγεσίας από αυτόν. Αυτό μπορεί να το πετύχει αξιοποιώντας με επιδεξιότητα τις ικανότητες του: α) στο να αντιλαμβάνεται την παρακίνηση διαφοροποιημένα ανάλογα με τις συγκυρίες (περιστάσεις και καταστάσεις) και τη διάρθρωση-σύσταση των μελών του οργανισμού, β) στο να εμπνέει και να πείθει τους συναδέλφους-υφισταμένους του για εθελοντική πρόθυμη συνεργασία στην υλοποίηση των στόχων του σχολείου (Μπουραντάς, 2005) και γ) στο να ενεργεί και να διαμορφώνει κατάλληλο κλίμα για την εκπλήρωση της αποστολής και του οράματος της σχολικής μονάδας μέσα από κατάλληλη καθοδήγηση.

Η σχολική ηγεσία αποτελεί καθοριστικό παράγοντα στη διαμόρφωση και εδραίωση της σχολικής κουλτούρας, ιδιαίτερα σε σχέση με την προώθηση της

συμπεριληπτικής εκπαίδευσης. Σύμφωνα με τον Covey (2001) τα βασικότερα χαρακτηριστικά ενός ηγέτη είναι τα εξής:

-) Σαφής γνώση του έργου που του έχει ανατεθεί. Δεν είναι δυνατόν να οδηγήσει και να κατευθύνει σωστά μια ομάδα προς την επίτευξη ενός συγκεκριμένου έργου, εάν ο ίδιος δεν κατέχει πολύ καλά το αντικείμενο με το οποίο ασχολείται η ομάδα.
-) Αντικειμενικότητα. Είναι απαραίτητο ο ηγέτης να μπορεί να αξιολογεί αντικειμενικά τα αποτελέσματα των μελών της ομάδας. Αυτό σημαίνει ότι ο ηγέτης πρέπει να χαρακτηρίζεται από σταθερότητα και ακεραιότητα χαρακτήρα. Θα πρέπει να αποφύγει να δημιουργήσει προσωπικές συμπάθειες ή αντιπάθειες και κυρίως να μην τις εκδηλώσει.
-) Πειθώ και Αποφασιστικότητα. Ένα από τα σημαντικότερα στοιχεία που πρέπει να έχει ένας ηγέτης είναι η πειθώ. Η αποφασιστικότητα είναι εξίσου απαραίτητη, καθώς πολλές φορές θα πρέπει να πάρει σε μικρό χρονικό διάστημα μία απόφαση για το καλό της ομάδας ή θα κληθεί να τη βοηθήσει στην αντιμετώπιση κάποιας δυσκολίας, επειδή τα μέλη της ομάδας δεν μπορούν από μόνα τους να δώσουν τη λύση.
-) Δημιουργικότητα και Νεωτερισμός. Και τα δύο αυτά στοιχεία συνδέονται με την εφαρμογή νέων ιδεών, αρκεί πάντα να είναι σε θέση να κρίνει πώς, πού και πότε θα εφαρμοστούν οι νέες ιδέες.
-) Έμπνευση. Θα πρέπει να μπορεί να κερδίσει την εμπιστοσύνη των μελών της ομάδας του αλλά και να εμπνέει. Με τον τρόπο αυτό, θα καταφέρει να κατευθύνει την ομάδα, τη συμπεριφορά των μελών και τον τρόπο σκέψης τους.
-) Δημοκρατικότητα. Όλα τα μέλη της ομάδας θα πρέπει να μπορούν να εκφράσουν τη γνώμη τους για οποιοδήποτε θέμα προκύψει και η γνώμη αυτή να γίνει σεβαστή από όλους, ασχέτως αν συμφωνούν ή διαφωνούν.
-) Αποκεντρωτισμός. Θα πρέπει να καταναίμει αρμοδιότητες σε όλα τα μέλη της ομάδας. Για την ανάπτυξη κουλτούρας σε έναν οργανισμό, υπεύθυνος είναι ο ηγέτης ο οποίος είναι αυτός που θα καλλιεργήσει ήθη, αξίες και αρχές μέσα από ενέργειες στις οποίες δίνει την πρόπουσα προσοχή, μέσω των ανταμοιβών και των ποινών, μέσω του ελέγχου και της αξιολόγησης (Μπουραντάς, 2002).

Στο πλαίσιο αυτό, κάθε διευθυντής-ηγέτης έχει σημαντικό ρόλο στη καλλιέργεια και διατήρηση αξιών και πεποιθήσεων που διαμορφώνουν την κουλτούρα του σχολείου, αλλά και για τη διάδοση αυτών των αξιών και πεποιθήσεων στην τοπική κοινωνία (Κατσαρός, 2007). Ο διευθυντής-ηγέτης οφείλει να είναι σε θέση να κατανοήσει την υπάρχουσα κουλτούρα, να διατηρεί τη σχολική σταθερότητα και να φροντίζει το σχολείο να προσαρμόζεται στις αλλαγές, να έχει κοινό πλαίσιο αξιών και πεποιθήσεων με τα υπόλοιπα μέλη του σχολείου, να ενεργεί έχοντας ως γνώμονα την προώθηση της κουλτούρας και να εκφράζει την ικανοποίησή του για την επίτευξη των στόχων της σχολικής μονάδας (Κυθραιώτης κ.α., 2010). Η επιτυχής εφαρμογή των συμπεριληπτικών πρακτικών προϋποθέτει ένα μοντέλο ηγεσίας προσανατολισμένο στις αρχές της κοινωνικής δικαιοσύνης. Σύμφωνα με τους DeMatthews και Mawhinney (2014), ο ηγέτης οφείλει να προάγει ένα περιβάλλον συνεργασίας και έμπρακτης αποδοχής της ετερογένειας, καθώς η συμπερίληψη δεν αποτελεί απλή διοικητική διαδικασία αλλά ηθική δέσμευση. Η σχολική ηγεσία δεν περιορίζεται στον διοικητικό ρόλο του διευθυντή, αλλά εκτείνεται στη δημιουργία ενός κοινού οράματος και στην καλλιέργεια κλίματος εμπιστοσύνης και επαγγελματικής μάθησης μεταξύ των εκπαιδευτικών (Fullan, 2014). Σε σχολεία με συμπεριληπτική κουλτούρα, η ηγεσία λειτουργεί υποστηρικτικά, ενθαρρύνοντας την καινοτομία, τη συνεργασία και τη συλλογική ευθύνη για τη μάθηση όλων των μαθητών. Έρευνες δείχνουν ότι οι διευθυντές που προάγουν δημοκρατικές και συμμετοχικές μορφές ηγεσίας συμβάλλουν σημαντικά στην ανάπτυξη συμπεριληπτικών στάσεων και πρακτικών από τους εκπαιδευτικούς (Ryan, 2006). Αντίθετα, αυταρχικά ή γραφειοκρατικά μοντέλα ηγεσίας τείνουν να ενισχύουν κουλτούρες συμμόρφωσης και αποκλεισμού (Theoharis, 2007). Είναι δεδομένο πως ο διευθυντής θα πρέπει να έχει ως πρώτο του μέλημα τη διαμόρφωση θετικής σχολικής κουλτούρας μέσα στη σχολική μονάδα που διοικεί, μιας και μέσα από τη βιβλιογραφία έχει διαφανεί ότι η κουλτούρα είναι ζωτικής σημασίας για την ανάπτυξη υψηλών ακαδημαϊκών επιπέδων μεταξύ των μαθητών.

Ο ρόλος του διευθυντή σε ό,τι αφορά το θέμα της κουλτούρας σε ένα σχολείο είναι πολύπλευρος. Για να πετύχει τα επιθυμητά αποτελέσματα, πρώτα απ' όλα θα πρέπει να γνωρίζει καλά τα διάφορα στοιχεία της κουλτούρας στο συγκεκριμένο σχολείο, αλλά και τον βαθμό στον οποίο αυτά ενθαρρύνουν ή εμποδίζουν την πρόοδο των μαθητών και την επίτευξη των στόχων της σχολικής μονάδας (Barth, 1990). Επίσης, είναι απαραίτητο να δημιουργεί συνεχώς ευκαιρίες στα μέλη της σχολικής

μονάδας να συζητήσουν και να επανεξετάσουν τις δικές τους αξίες σε ό,τι έχει να κάνει με τη διδακτική πράξη. Επιπρόσθετα, θα πρέπει να προχωρήσει στην εξέταση της σχολικής κουλτούρας μέσα από νόρμες συμπεριφοράς που την κατευθύνουν και εκδηλώνονται από τους εκπαιδευτικούς, καθώς αυτές αποτελούν σημείο αναφοράς για την ανάπτυξη μιας όσο το δυνατόν πιο ολοκληρωμένης εικόνας, έτσι ώστε να μπορέσει ο ηγέτης να προχωρήσει σε αλλαγές και βελτιώσεις, δίνοντας πάντα το στίγμα του οράματος της σχολικής μονάδας και εμπνέοντας τους εργαζόμενους να το ακολουθήσουν και να δουλέψουν σκληρά γι' αυτό (Barth, 1990). Είναι σημαντικό να καλλιεργήσει ένα πνεύμα συνυπευθυνότητας και συνεργασίας, δηλαδή να υπάρχει ανάληψη κοινής ευθύνης σε ό,τι αφορά τη μάθηση από όλα τα μέλη της σχολικής μονάδας και παράλληλα να αναγνωρίζει τις προσπάθειες των εργαζομένων και να τους επαινεί γι' αυτές. Είναι σημαντικό να αναφερθεί ότι η ενδυνάμωση της σχολικής κουλτούρας, αλλά και η διατήρησή της μέσα από διάφορες στρατηγικές στηρίζεται στη συνεργατική προσπάθεια όλων των εμπλεκομένων μελών και στην καλλιέργεια των κατάλληλων συμπεριφορών που τροφοδοτούν τις υπάρχουσες αξίες. Εάν κρίνεται απαραίτητη βέβαια η αποτελεσματικότερη αλλαγή στην κουλτούρα χρειάζεται μια πιο δραστική διαδικασία.

Ιδιαίτερα στο πλαίσιο της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης, η κουλτούρα του σχολείου λειτουργεί είτε ως υποστηρικτικός παράγοντας είτε ως μηχανισμός αναπαραγωγής αποκλεισμών. Ένα σχολικό περιβάλλον που χαρακτηρίζεται από συνεργασία, κοινή ευθύνη και ηγεσία με όραμα για ισότητα δημιουργεί τις προϋποθέσεις για την υιοθέτηση διαφοροποιημένων και συμπεριληπτικών παιδαγωγικών πρακτικών (Theoharis, 2007· Fullan, 2011). Αντιθέτως, σε σχολεία όπου κυριαρχούν ατομικιστικές αντιλήψεις και χαμηλές προσδοκίες, οι πρακτικές τείνουν να παραμένουν παραδοσιακές και συχνά αποκλειστικές.

Στην περίπτωση της Ελλάδας, όπου το σχολικό σύστημα είναι ιδιαίτερα συγκεντρωτικό και οι ηγέτες των σχολείων έχουν περιορισμένη εξουσία, προβλήματα όπως οι υπερβολικές καθυστερήσεις και τα θέματα επικοινωνίας στο δίκτυο, μπορεί να προκύψουν στη διαδικασία λήψης αποφάσεων. Μια συνεργατική σχολική κουλτούρα είναι σημαντική επειδή ενσταλάζει την εμπιστοσύνη και την ενθάρρυνση και ενισχύει τις πρωτοβουλίες των εκπαιδευτικών που στοχεύουν στη διευκόλυνση και ικανοποίηση των σχολικών αναγκών (Saiti, 2015).

Ο ρόλος των εκπαιδευτικών στη διαμόρφωση της σχολικής κουλτούρας

Η συμμετοχή των εκπαιδευτικών στις συνεδριάσεις του συλλόγου διδασκόντων, το συλλογικό όργανο της σχολικής μονάδας, που συνεδριάζει τακτικά τουλάχιστον μία φορά πριν από την έναρξη των μαθημάτων και μία φορά στο τέλος κάθε τριμήνου ή τετραμήνου και έκτακτα όταν το κρίνει σκόπιμο ο πρόεδρος (Νόμος 1566/1985, άρθρο11) τους δίνει τη δυνατότητα συμμετοχής στο σχεδιασμό και την ανάπτυξη του Αναλυτικού Προγράμματος προτείνοντας συγκεκριμένους τρόπους υλοποίησής του (Πασιαρδή, 2001, σ.54). Γίνονται έτσι συνδιαμορφωτές του θετικού σχολικού κλίματος αφού οι εκπαιδευτικοί της σχολικής μονάδας είναι αυτοί που θα μετουσιώσουν σε πράξη οποιεσδήποτε αλλαγές, μεταρρυθμίσεις και καινοτομίες εφαρμόζονται στο εκπαιδευτικό σύστημα. Η επιτυχία εξαρτάται τόσο από την πίστη και αφοσίωση στη διεκπεραίωση και υλοποίηση κάθε προσπάθειας, αλλά και από την αναβάθμιση της ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης που σε μεγάλο βαθμό επιτυγχάνεται μέσα από διαδικασίες αυτοαξιολόγησης, αξιολόγησης και διαρκούς επιμόρφωσης. Βέβαια για την υλοποίηση των αλλαγών, των μεταρρυθμίσεων και καινοτομιών είναι απαραίτητη η εποικοδομητική συνεργασία και η καλλιέργεια κοινωνικών δεσμών μέσα από την ομαδική και ευχάριστη συνεργασία όλων, γεγονός που θα συμβάλλει στη δημιουργία θετικού κλίματος (Πασιαρδή, 2001, σ.54). Ιδιαίτερα με τα νέα προγράμματα σπουδών, στο πλαίσιο υλοποίησης της πράξης Νέο Σχολείο – Σχολείο 21^{ου} αιώνα και ειδικότερα στο πλαίσιο του προγράμματος Σχολική και Κοινωνική Ζωή που συντελεί στη διαμόρφωση της σχολικής κουλτούρας, ο ρόλος των εκπαιδευτικών είναι πολύ σημαντικός. Αυτοί θα αποτελέσουν καθοριστικό παράγοντα για την έκβαση των στόχων κάθε διδακτικής ώρας αφού με τη στάση τους επηρεάζουν άμεσα το κλίμα στην τάξη (Νέο Σχολείο, 2011).

Συνοψίζοντας θα μπορούσαμε να ισχυριστούμε ότι το θετικό οργανωσιακό σχολικό κλίμα που συντελεί στην αποτελεσματικότητα της σχολικής μονάδας αναμένεται να διακρίνεται από τα ακόλουθα χαρακτηριστικά (Καρατάσιος & Καραμήτρου, 2010).

Οι διευθυντές αναλαμβάνουν ηγετικό ρόλο, ιδιαίτερα σε ό, τι αφορά στη σχολική διαδικασία, αφήνοντας όμως αρκετό βαθμό ελευθερίας στον κάθε εκπαιδευτικό. Οι εκπαιδευτικοί αποδέχονται και συμμετέχουν στις συστηματικές προσπάθειες διαμόρφωσης του θετικού κλίματος, της αυτοαξιολόγησης, της αξιολόγησης και κυρίως της επιμόρφωσης και δραστηριοποίησης σε καινοτόμες δράσεις. Η σχολική μονάδα γίνεται αποδεκτή από την ευρύτερη κοινότητα. Η αποδοχή αυτή εκφράζεται και από τη

συμμετοχή του σχολείου σε πρωτοβουλίες για εκδηλώσεις ή έργα που αναλαμβάνει από μόνο του ή σε συνεργασία με άλλους φορείς. Εκτός όλων των προαναφερθέντων, ο Ματσαγγούρας (2003) αναφέρει ως ιδιαίτερα σημαντικούς παράγοντες ανάπτυξης σωστών διαπροσωπικών σχέσεων και δημιουργίας θετικού σχολικού κλίματος την απόδοση ιδιαίτερης σημασίας στις προτάσεις των διαφωνούντων, την ελαχιστοποίηση διαφορών εξουσίας ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς και τέλος τη δημιουργία μιας θετικής εικόνας για το σχολείο και της αίσθησης του «ανήκειν» σε αυτό σε εκπαιδευτικούς και μαθητές.

1.2 Παιδαγωγικές πρακτικές για την συμπερίληψη (Pedagogical Practices for Inclusion) και αυτοαποτελεσματικότητα εκπαιδευτικών (teachers' self - efficacy)

1.2.1 Εννοιολογική προσέγγιση και μορφές συμπεριληπτικών παιδαγωγικών πρακτικών

Οι παιδαγωγικές πρακτικές αναφέρονται στο σύνολο των διδακτικών, οργανωτικών και παιδαγωγικών ενεργειών που εφαρμόζουν οι εκπαιδευτικοί στην καθημερινή σχολική πράξη, με στόχο τη μάθηση, τη συμμετοχή και την ολόπλευρη ανάπτυξη των μαθητών (Alexander, 2008). Οι πρακτικές αυτές δεν αποτελούν απλές τεχνικές διδασκαλίας, αλλά ενσωματώνουν παιδαγωγικές αξίες, θεωρητικές παραδοχές και στάσεις απέναντι στη γνώση και στους μαθητές (Biesta, 2015). Στο πλαίσιο της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης, οι παιδαγωγικές πρακτικές αποκτούν ιδιαίτερη σημασία, καθώς λειτουργούν ως βασικός μηχανισμός άρσης ή αναπαραγωγής εκπαιδευτικών ανισοτήτων (Florian, 2019). Σύμφωνα με τον Hattie (2012), οι αποτελεσματικές παιδαγωγικές πρακτικές δεν σχετίζονται μόνο με το «τι» διδάσκεται, αλλά κυρίως με το «πώς» και «για ποιον» οργανώνεται η διδασκαλία.

Ορισμένες βασικές μορφές συμπεριληπτικών παιδαγωγικών πρακτικών στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση περιλαμβάνουν:

- α. Διαφοροποιημένη διδασκαλία, η οποία προσαρμόζεται στις μαθησιακές ανάγκες, τα ενδιαφέροντα και το επίπεδο ετοιμότητας των μαθητών (Tomlinson, 2014).

- β. Συνεργατική διδασκαλία, που βασίζεται στη συνεργασία εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής αγωγής και στην από κοινού ευθύνη για τη μάθηση όλων των μαθητών (Friend & Cook, 2016).
- γ. Μαθητοκεντρικές πρακτικές, οι οποίες ενισχύουν την ενεργό συμμετοχή, την αυτενέργεια και την κριτική σκέψη των μαθητών (Biesta, 2015).
- δ. Πρακτικές καθολικού σχεδιασμού για τη μάθηση (UDL), οι οποίες αποτελούν ένα ευρύτερο παιδαγωγικό πλαίσιο σχεδιασμού της διδασκαλίας και όχι μεμονωμένη παιδαγωγική πρακτική (CAST, 2018), στοχεύουν στη δημιουργία ευέλικτων μαθησιακών περιβαλλόντων που ανταποκρίνονται στην ποικιλομορφία των μαθητών (Meyer et al., 2014).

Η διαφοροποιημένη διδασκαλία αποτελεί μία από τις κεντρικότερες πρακτικές για την υποστήριξη της συμπερίληψης, καθώς επιδιώκει την προσαρμογή της διδασκαλίας στις διαφορετικές ανάγκες, τις δυνατότητες και τα μαθησιακά χαρακτηριστικά των μαθητών. Η βασική της αρχή είναι ότι οι μαθητές δεν μαθαίνουν με τον ίδιο τρόπο ούτε με τον ίδιο ρυθμό, γεγονός που καθιστά αναγκαία την προσαρμογή της διδακτικής διαδικασίας ώστε να διασφαλίζεται η ενεργός συμμετοχή όλων στη μαθησιακή διαδικασία (Tomlinson, 2014). Σύμφωνα με το μοντέλο της Tomlinson (2014), η διαφοροποίηση αποτελεί μια παιδαγωγική προσέγγιση όπου ο εκπαιδευτικός προσαρμόζει βασικά στοιχεία της διδασκαλίας, όπως το περιεχόμενο (τι διδάσκουμε), τη διαδικασία (πώς το διδάσκουμε), καθώς και τα τελικά προϊόντα μάθησης (τι παράγουν οι μαθητές για να δείξουν τι έμαθαν), ώστε να ανταποκρίνονται στις ιδιαίτερες ανάγκες, τις δυνατότητες και τα ενδιαφέροντα κάθε μαθητή/τριας.

Στόχος αυτής της πρακτικής είναι να ενισχυθούν οι μαθησιακές εμπειρίες και να αξιοποιηθεί στο έπακρο το δυναμικό όλων των μαθητών (Αργυρόπουλος, 2013). Η διαφοροποίηση της διδασκαλίας έχει ως στόχο να βοηθήσει τον κάθε μαθητή να κατακτήσει με το δικό του ρυθμό και τις ατομικές του δυνατότητες τους μαθησιακούς στόχους πρόκειται για μια οργανωμένη και σχεδιασμένη διαδικασία που ανταποκρίνεται στο αίτημα των καιρών για σεβασμό στις ιδιαιτερότητες και τις ανάγκες του κάθε μαθητή. Η διαφοροποιημένη διδασκαλία βασίζεται στην αποδοχή της ετερότητας και καθοδηγείται από γενικές αρχές, όπως η δυνατότητα επιλογής στο τι και πώς μαθαίνει ο μαθητής, η σύνδεση της νέας γνώσης με τις προσωπικές του

εμπειρίες, η ανάπτυξη συνεργατικών διαδικασιών μάθησης και η επικοινωνία στη γλώσσα-στόχο. Η διαφοροποιημένη διδασκαλία αποτελεί μια αποτελεσματική μέθοδο διαχείρισης της ετερογένειας της σχολικής τάξης, η οποία προκύπτει από τις διαφορετικές δυνατότητες και δυσχέρειες των μαθητών (Σούλης, 2020). Στο πλαίσιο της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης, η διαφοροποιημένη διδασκαλία θεωρείται ιδιαίτερα σημαντική για την υποστήριξη μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, καθώς επιτρέπει την προσαρμογή της διδασκαλίας χωρίς να δημιουργούνται αποκλεισμοί ή διαχωρισμοί μέσα στην τάξη.

Όπως επισημαίνουν οι Florian και Black-Hawkins (2011), η διαφοροποίηση συμβάλει στη δημιουργία ενός μαθησιακού περιβάλλοντος στο οποίο όλοι οι μαθητές έχουν τη δυνατότητα να συμμετέχουν ουσιαστικά στη μαθησιακή διαδικασία. Προωθεί την αποφυγή πρακτικών που βασίζονται στην ομοιομορφία, όπου όλοι οι μαθητές διδάσκονται με τα ίδια υλικά, στον ίδιο χώρο και με τον ίδιο ρυθμό, καθώς κάθε παιδί είναι μοναδικό, χωρίς να μπορούν όλοι να μάθουν με τον ίδιο τρόπο. Έτσι, βασικό μέλημα είναι κάθε μαθητής να έρχεται διαρκώς, ή τουλάχιστον σε τακτική βάση, σε επαφή με μαθησιακές συνθήκες που ανταποκρίνονται καλύτερα στον τρόπο που μαθαίνει και αποδίδει αποτελεσματικά (Κακανά, 2020). Η εφαρμογή της διαφοροποιημένης διδασκαλίας βασίζεται αφενός στο αναλυτικό πρόγραμμα, το οποίο περιλαμβάνει: α) το μαθησιακό περιβάλλον, β) το περιεχόμενο, γ) τη διδακτική διαδικασία, δ) το τελικό προϊόν και ε) την αξιολόγηση· και αφετέρου στον ίδιο τον μαθητή, λαμβάνοντας υπόψη τη μαθησιακή ετοιμότητα, τα ενδιαφέροντα και το μαθησιακό προφίλ του. Μέσα από αυτή τη διπλή προσέγγιση, η διαφοροποίηση δεν αποτελεί απλώς μια τεχνική προσαρμογής, αλλά μια παιδαγωγική φιλοσοφία που στοχεύει στην ενδυνάμωση όλων των μαθητών και στην ενίσχυση της ισότητας ευκαιριών στη μάθηση (Χολέβας κ.ά, 2018).

Η συνεργατική διδασκαλία αποτελεί μια σημαντική παιδαγωγική πρακτική στο πλαίσιο της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης, καθώς βασίζεται στη συστηματική συνεργασία μεταξύ εκπαιδευτικών με στόχο την αποτελεσματικότερη υποστήριξη της μαθησιακής διαδικασίας για όλους τους μαθητές. Στη βιβλιογραφία αναφέρεται συχνά και ως συνδιδασκαλία (co-teaching) και περιγράφεται ως μια διδακτική προσέγγιση κατά την οποία δύο ή περισσότεροι εκπαιδευτικοί σχεδιάζουν, υλοποιούν και αξιολογούν από κοινού τη διδασκαλία μέσα στην ίδια σχολική τάξη, μοιραζόμενοι την ευθύνη για τη μάθηση όλων των μαθητών (Friend & Cook, 2010). Οι μορφές αυτές

επιτρέπουν μεγαλύτερη ευελιξία στη διδασκαλία και διευκολύνουν την προσαρμογή της μαθησιακής διδασκαλίας στις ανάγκες όλων των μαθητών. Η συνεργατική διδασκαλία συνδέεται επίσης με την ανάπτυξη συμπεριληπτικής κουλτούρας στο σχολείο, καθώς ενισχύει την αμοιβαία εμπιστοσύνη και τη συλλογική ευθύνη για τη μάθηση (Ainscow, 2020).

Οι Μαθητοκεντρικές παιδαγωγικές πρακτικές αποτελούν βασική προσέγγιση στη συμπεριληπτική εκπαίδευση, καθώς τοποθετούν τον μαθητή στο επίκεντρο της μαθησιακής διαδικασίας. Σε αντίθεση με τις παραδοσιακές δασκαλοκεντρικές προσεγγίσεις, όπου εκπαιδευτικός λειτουργεί κυρίως ως «μεταδότης γνώσης», οι μαθητοκεντρικές πρακτικές επικεντρώνονται στις ανάγκες, τα ενδιαφέροντα και τις εμπειρίες των μαθητών, ενθαρρύνοντας τη συμμετοχή τους στη διαδικασία της μάθησης, προάγουν την ενεργητική συμμετοχή των μαθητών, την ανάπτυξη δεξιοτήτων επίλυσης προβλημάτων και την αυτενέργεια (Weimer, 2013; Prince, 2004). Σύμφωνα με τη σύγχρονη παιδαγωγική θεωρία, η μάθηση είναι πιο αποτελεσματική όταν οι μαθητές συμμετέχουν ενεργά στη μαθησιακή διαδικασία και έχουν τη δυνατότητα να αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες και να αναπτύσσουν δεξιότητες κριτικής σκέψης. Κύρια στοιχεία των μαθητοκεντρικών πρακτικών περιλαμβάνουν: η ενεργητική μάθηση, όπου οι μαθητές εμπλέκονται ενεργά στη διαδικασία της μάθησης μέσω συζητήσεων, επίλυσης προβλημάτων και πρακτικών εφαρμογών (Prince, 2004), οι συμμετοχικές στρατηγικές, όπου η μάθηση οργανώνεται με τρόπο που ενθαρρύνει τη συνεργασία και τη συλλογική ανακάλυψη της γνώσης όπως με ομάδες εργασίας ή διαθεματικά projects (Freeman et al., 2014) και η ανάπτυξη αυτενέργειας, όπου οι μαθητές ενθαρρύνονται να αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες, να θέτουν προσωπικούς στόχους μάθησης και να αυτοαξιολογούνται, ενισχύοντας την αίσθηση υπευθυνότητας και αυτονομίας τους (Zimmerman, 2002).

Ο καθολικός σχεδιασμός για τη μάθηση (UDL), αποτελεί ένα ευρύτερο παιδαγωγικό πλαίσιο σχεδιασμού της διδασκαλίας και όχι μεμονωμένη παιδαγωγική πρακτική (CAST, 2018). Στόχος του καθολικού σχεδιασμού είναι η δημιουργία μαθησιακών περιβαλλόντων που επιτρέπουν την ισότιμη συμμετοχή όλων των μαθητών, ανεξαρτήτως διαφορών στις ικανότητες, τα ενδιαφέροντα ή τις μαθησιακές προτιμήσεις τους (Rose & Meyer, 2002). Το πλαίσιο του καθολικού σχεδιασμού βασίζεται σε τρεις κύριες αρχές: α) Πολλαπλοί τρόποι αναπαράστασης (multiple means of representation), όπου οι εκπαιδευτικοί παρέχουν πληροφορίες με διαφορετικούς

τρόπους, οπτικά, ακουστικά, κιναισθητικά ή συνδυαστικά, ώστε να ανταποκρίνονται στις ποικίλες ανάγκες των μαθητών (CAST, 2018). Οι διαφοροποιήσεις στην παρουσίαση του περιεχομένου επιτρέπει σε κάθε μαθητή να κατανοεί την πληροφορία σύμφωνα με το δικό του τρόπο μάθησης, β) Πολλαπλοί Τρόποι δράσης και έκφρασης (multiple means of action and expression), ο καθολικός σχεδιασμός για τη μάθηση προτείνει να δίνονται στους μαθητές διάφοροι τρόποι για να δείξουν τι έχουν μάθει, όπως γραπτές εργασίες, προφορικές παρουσιάσεις, δημιουργικά projects ή τεχνολογικές εφαρμογές (Rose & Meyer, 2002). Με αυτό τον τρόπο, οι μαθητές μπορούν να εκφράσουν τις δεξιότητες και τη γνώση τους με τρόπους που αξιοποιούν τα δυνατά τους σημεία, γ) Πολλαπλοί τρόποι εμπλοκής (multiple means of engagement), ο καθολικός σχεδιασμός για τη μάθηση (UDL), δίνει έμφαση στη δημιουργία μαθησιακών δραστηριοτήτων που κινητοποιούν και εμπλέκουν τους μαθητές, προσφέροντας επιλογές, αυτενέργεια και ευκαιρίες για συνεργασία (CAST, 2018). Αυτό προάγει την εσωτερική κινητοποίηση και μειώνει την πιθανότητα αποστασιοποίησης των μαθητών από τη μάθηση. Με βάση αυτές τις αρχές, ο καθολικός σχεδιασμός για τη μάθηση, προσφέρει ένα συστηματικό πλαίσιο για την εφαρμογή των διαφοροποιημένων παιδαγωγικών πρακτικών, διευκολύνοντας τον εκπαιδευτικό να ανταποκριθεί στην ποικιλία των μαθησιακών αναγκών μέσα στην τάξη.

1.2.2 Η συμβολή της αυτοαποτελεσματικότητας και ο ρόλος του εκπαιδευτικού στην υιοθέτηση συμπεριληπτικών πρακτικών

Ο εκπαιδευτικός αποτελεί τον κεντρικό παράγοντα για την επιτυχία της συμπερίληψης στη σχολική τάξη. Η εφαρμογή συμπεριληπτικών πρακτικών δεν αποτελεί ζήτημα μεμονωμένων τεχνικών, αλλά προϋποθέτει εκπαιδευτικούς με υψηλό επίπεδο επαγγελματικής επάρκειας, αναστοχαστικής διάθεσης και συνεργατικής τάσης. Ο κεντρικός παράγοντας για την επιτυχία αυτού του εγχειρήματος είναι οι πεποιθήσεις του εκπαιδευτικού σχετικά με την ικανότητά του να ανταποκριθεί στις απαιτήσεις της ετερογένειας.

Στη διαδικασία αυτή της ρύθμισης της συμπεριφοράς ο Bandura εισάγει τον όρο, την έννοια της «αυτοαποτελεσματικότητας» ως τη σημαντικότερη από τις τρεις μεταβλητές του μοντέλου αιτιών συμπεριφοράς: των «προσδοκιών για ένα

αποτελεσμα» και των «προσωπικών στόχων». Εμπεριέχει δηλαδή την υπόθεση ότι διαθέτουμε το σύνολο των δυνατοτήτων ή ικανοτήτων που απαιτούνται στη δεδομένη κατάσταση ώστε να οργανώσουμε τις δυνάμεις μας προκειμένου να την αντιμετωπίσουμε αποτελεσματικά (Bandura, 1997. Κρίβας, 1997).

Με άλλα λόγια, η αυτοαποτελεσματικότητα αναφέρεται στις πεποιθήσεις που έχει το άτομο ως προς το κατά πόσο θα μπορέσει να ανταπεξέλθει στις απαιτήσεις κάποιου συγκεκριμένου ρόλου ή σε ποιο βαθμό θα φέρει εις πέρας με επιτυχία κάποια συγκεκριμένη δραστηριότητα. Επίσης, παρά το ότι περιλαμβάνει εκτιμήσεις υποκειμενικής πρόγνωσης, ωστόσο δεν αφορά αυτές καθαυτές τις ικανότητες και δυνατότητες του ατόμου. Έτσι, κατά τον Bandura η έννοια του όρου αυτοαποτελεσματικότητα ορίζεται ως η υποκειμενική κρίση του ατόμου όσον αφορά την ικανότητά του να αναλάβει και να ολοκληρώσει μια σειρά ενεργειών (ένα σχέδιο δράσης) που θα αποδειχθεί αποτελεσματική στο μέλλον σε μια συγκεκριμένη κατάσταση (Bandura, 1986, p. 391).

Επίσης, οι αντιλήψεις του ατόμου αναφορικά με την αυτοαποτελεσματικότητά του ποικίλουν ως προς τρεις βασικές διαστάσεις: το επίπεδο, την ισχύ και τη γενίκευση. Το επίπεδο των αντιλήψεων αυτοαποτελεσματικότητας αναφέρεται στο βαθμό δυσκολίας των δραστηριοτήτων ή συμπεριφορών που το άτομο θεωρεί ότι μπορεί να εκτελέσει με επιτυχία. Η ισχύς αναφέρεται στο βαθμό εμπιστοσύνης που έχει το άτομο για τις ικανότητές του να εκτελέσει με επιτυχία ένα έργο και τέλος η γενίκευση στο εύρος των δραστηριοτήτων που το άτομο θεωρεί ότι εμπίπτουν στο πλαίσιο των ικανοτήτων του (Bandura, 1997).

Στο σημείο αυτό, η θεωρία της αυτοαποτελεσματικότητας (Self-efficacy) του Albert Bandura (1997) αναδεικνύει ότι η αντίληψη ενός ατόμου για τις δικές του ικανότητες καθορίζει σε μεγάλο βαθμό την προσπάθεια, την επιμονή και την προσέγγιση των προκλήσεων. Σύμφωνα με τον Bandura (1997), η αυτοαποτελεσματικότητα επηρεάζεται από τέσσερις βασικές πηγές:

- α. Προηγούμενες εμπειρίες επιδόσεων του ατόμου (past performance accomplishments) Οι θετικές εμπειρίες επιδόσεων του ίδιου του ατόμου θεωρούνται από τον ερευνητή ως η σπουδαιότερη η πιο καθοριστική και αξιόπιστη πηγή πληροφόρησης για την εκτίμηση του βαθμού αυτοαποτελεσματικότητας του ατόμου. Οι υψηλές προσδοκίες

αυτοαποτελεσματικότητας που συνδυάζονται με επιτυχίες στην έκβαση συγκεκριμένων ενεργειών μεγάλωνουν την πιθανότητα υιοθέτησης της εν λόγω συμπεριφοράς παρά τις όποιες επιμέρους περιστασιακές αποτυχίες.

- β. Η έμμεση λειτουργική μάθηση (vicarious learning) Πρόκειται για τις έμμεσες εμπειρίες, αυτές δηλαδή που αποκτώνται από την παρακολούθηση προτύπων δηλαδή άλλων ανθρώπων οι οποίοι και εκτελούν κάποιες ενέργειες. Αυτό είναι απόλυτα λογικό αφού ο κάθε άνθρωπος δεν μπορεί να έχει προσωπική εμπειρία για τις επιδόσεις του σε όλες τις πιθανές δραστηριότητες στις οποίες μελλοντικά μπορεί να εμπλακεί. Η έμμεση λειτουργική μάθηση έχει ιδιαίτερα αποτελέσματα ιδιαίτερα στις περιπτώσεις που το άτομο παρατηρεί άλλους (με τους οποίους βεβαίως θεωρεί ότι έχει αρκετές ομοιότητες), να επιδίδονται σε τύπους συμπεριφοράς που το ίδιο αποφεύγει, με θετικά ωστόσο αποτελέσματα.
- γ. Η φυσιολογία και η συναισθηματική κατάσταση του ατόμου (psychological and emotional states). Πρόκειται για τις πληροφορίες που λαμβάνονται από φυσιολογικές αντιδράσεις (π.χ. ταχυπαλμία, ιδρώτας κ.ά.) καθώς και άλλα στοιχεία όπως σωματική αντοχή ή αντίθετα σωματικοί πόνοι. Οι αντιδράσεις αυτές εκλαμβάνονται ως ενδείξεις υψηλής ή χαμηλής αυτοαποτελεσματικότητας. Επίσης, οι ισχυρές συναισθηματικές αντιδράσεις σε ένα στόχο ή έργο προειδοποιούν για την προσδοκώμενη επιτυχία ή την αποτυχία της έκβασης μιας ενέργειας. Όταν οι άνθρωποι βιώνουν αρνητικά συναισθήματα (π.χ. φόβος) σχετικά με τις ικανότητές τους, οι συναισθηματικές τους αντιδράσεις μπορούν από μόνες τους να μειώσουν τις αντιλήψεις αυτοαποτελεσματικότητας και να προσθέσουν πίεση και άγχος. Γενικά, η αρνητική συναισθηματική διέγερση (ακόμα και εμφανιζόμενη ως φυσική κόπωση, ή υψηλή αρτηριακή πίεση) μπορεί να συμβάλει στη μειωμένη εκτίμηση αυτοαποτελεσματικότητας.
- δ. Λεκτική πειθώ (verbal persuasion). Πρόκειται για τη λεκτική ενθάρρυνση ή αποθάρρυνση που δίνει ο κοινωνικός περίγυρος σε ότι αφορά την επιδίωξη συγκεκριμένων δραστηριοτήτων (εφόσον βεβαίως αυτές είναι στα όρια ρεαλιστικών επιδιώξεων), την ολοκλήρωση μιας

δράσης ή την αντιμετώπιση μιας κατάστασης. Ο βαθμός της επίδρασης της λεκτικής πειθούς εξαρτάται επίσης από το κύρος, την αξιοπιστία και την εμπειρογνωμοσύνη των ατόμων που την παρέχουν (χαρακτηριστικά της πηγής). Σε καμία περίπτωση ωστόσο η λεκτική ενθάρρυνση ή αποθάρρυνση δεν μπορεί να λειτουργήσει από μόνη της στην ενίσχυση ή υπονόμηση της αυτοαποτελεσματικότητας του ατόμου.

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).

Υπό το πρίσμα της αυτοαποτελεσματικότητας, ο ρόλος του εκπαιδευτικού μετασχηματίζεται ανάλογα με την παιδαγωγική πρακτική:

Στη Διαφοροποιημένη Διδασκαλία, ο εκπαιδευτικός μπορεί, για παράδειγμα, να προσφέρει διαφορετικά επίπεδα δυσκολίας στις δραστηριότητες, να χρησιμοποιεί ποικίλα διδακτικά μέσα ή να επιτρέπει στους μαθητές να επιλέγουν διαφορετικούς τρόπους παρουσίασης της γνώσης που κατέκτησαν (Tomlinson & Moon, 2013). Ο εκπαιδευτικός παύει να είναι απλός μεταδότης και γίνεται σχεδιαστής ευέλικτων δραστηριοτήτων. Η αποτελεσματική διαφοροποίηση απαιτεί από τον εκπαιδευτικό να πιστεύει ότι μπορεί να προσαρμόσει το περιεχόμενο και τις μεθόδους αξιολόγησης στις ανάγκες κάθε μαθητή με ΕΕΑ (Tomlinson, 2014). Σύμφωνα με τη θεωρία της διαφοροποιημένης διδασκαλίας, ο ρόλος του εκπαιδευτικού δεν περιορίζεται στη μετάδοση γνώσεων, αλλά επεκτείνεται στη δημιουργία ευέλικτων μαθησιακών εμπειριών που διαφοροποιούνται ως προς: το περιεχόμενο, τη διαδικασία, το προϊόν και το μαθησιακό περιβάλλον (Tomlinson & Moon, 2013). Σύγχρονες έρευνες στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση δείχνουν ότι οι εκπαιδευτικοί που εφαρμόζουν διαφοροποιημένη διδασκαλία ενισχύουν τη συμμετοχή και την ακαδημαϊκή πρόοδο των μαθητών με ΕΕΑ, ιδιαίτερα όταν υποστηρίζονται από θετική σχολική κουλτούρα και συνεργατικές δομές (Florian & Black-Hawkins, 2011). Ωστόσο, η αποτελεσματική εφαρμογή της διαφοροποιημένης διδασκαλίας προϋποθέτει υψηλό επίπεδο παιδαγωγικής επάρκειας, επαγγελματικής αυτοαποτελεσματικότητας και συνεχή επιμόρφωση των εκπαιδευτικών (Sharma & Sokal, 2016). Έρευνες επισημαίνουν ότι οι εκπαιδευτικοί που εργάζονται σε σχολεία με υποστηρικτική ηγεσία και κουλτούρα συνεργασίας εμφανίζουν μεγαλύτερη προθυμία να

υιοθετήσουν διαφοροποιημένες πρακτικές (Hargreaves & O'Connor, 2018). Στο πλαίσιο της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, ο ρόλος του εκπαιδευτικού στη διαφοροποιημένη διδασκαλία είναι ιδιαίτερα απαιτητικός, καθώς καλείται να ισορροπήσει ανάμεσα στις απαιτήσεις του αναλυτικού προγράμματος και στην ανάγκη παροχής ίσων ευκαιριών μάθησης για όλους τους μαθητές (Graham, 2020).

Στη Συνεργατική Διδασκαλία, ο ρόλος του επεκτείνεται στη συνδιδασκαλία (co-teaching). Η πίστη στις ικανότητες συνεργασίας ενισχύει την αμοιβαία εμπιστοσύνη και τη συλλογική ευθύνη για τη μάθηση όλων των μαθητών (Friend & Cook, 2010). Στο πλαίσιο της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης, ιδιαίτερη σημασία έχει η συνεργασία μεταξύ εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής αγωγής, η συνεργασία αυτή αφορά την από κοινού οργάνωση και υλοποίηση της διδασκαλίας, με στόχο την αποτελεσματικότερη ανταπόκριση στις διαφορετικές μαθησιακές ανάγκες των μαθητών, συμπεριλαμβανομένων των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Η συνεργασία μεταξύ εκπαιδευτικών διαφορετικών ειδικοτήτων επιτρέπει τον συνδυασμό διαφορετικών παιδαγωγικών γνώσεων και δεξιοτήτων, γεγονός που συμβάλλει στη δημιουργία πιο ευέλικτων και υποστηρικτικών μαθησιακών περιβαλλόντων (Friend & Cook, 2010). Η συνεργατική διδασκαλία μπορεί να λάβει διάφορες μορφές συνδιδασκαλίας, μεταξύ των πιο συνηθισμένων μορφών περιλαμβάνονται η παράλληλη διδασκαλία, όπου οι εκπαιδευτικοί χωρίζουν την τάξη σε ομάδες και διδάσκουν ταυτόχρονα το ίδιο περιεχόμενο, η εναλλασσόμενη διδασκαλία, κατά την οποία ένας εκπαιδευτικός αναλαμβάνει την κύρια διδασκαλία ενώ ο άλλος υποστηρίζει μικρότερες ομάδες μαθητών, καθώς και η ομαδική διδασκαλία, στην οποία οι εκπαιδευτικοί διδάσκουν από κοινού το ίδιο μάθημα. Ένα ακόμη βασικό στοιχείο της συνεργατικής διδασκαλίας αποτελεί ο κοινός σχεδιασμός της διδασκαλίας. Ο κοινός σχεδιασμός περιλαμβάνει τη συνεργασία των εκπαιδευτικών στον προγραμματισμό των μαθημάτων, την επιλογή κατάλληλων διδακτικών στρατηγικών, καθώς και την από κοινού αξιολόγηση της μαθησιακής προόδου των μαθητών. Μέσα από αυτή τη συνεργασία, ενισχύεται η ανταλλαγή παιδαγωγικών εμπειριών και η ανάπτυξη κοινών πρακτικών διδασκαλίας και αναπτύσσονται συλλογικά στρατηγικές για την προώθηση της συμπερίληψης (Ainscow, 2020).

Στο πλαίσιο των μαθητοκεντρικών πρακτικών, ο ρόλος του εκπαιδευτικού μετατοπίζεται από τον παραδοσιακό «μεταδότη γνώσης» σε διευκολυντή μάθησης, ο

οποίος καθοδηγεί τη μαθησιακή διαδικασία, παρέχει υποστήριξη όπου χρειάζεται και προσαρμόζει τις δραστηριότητες ώστε να ανταποκρίνονται στις διαφορετικές ανάγκες και ενδιαφέροντα των μαθητών (Weimer, 2013). Ο εκπαιδευτικός δημιουργεί ευκαιρίες για συμμετοχή όλων, παρατηρεί την πρόοδο των μαθητών και παρεμβαίνει όταν απαιτείται, ενισχύοντας την ενεργό συμμετοχή και την αυτενέργειά τους (Freeman et al., 2014). Έρευνες έχουν δείξει ότι οι μαθητοκεντρικές πρακτικές συνδέονται με μεγαλύτερη αφοσίωση των μαθητών, αυξημένη κριτική σκέψη και βελτιωμένη μαθησιακή επίδοση, ενώ ταυτόχρονα προάγουν τη συμπερίληψη μέσα στην τάξη, καθώς επιτρέπουν στους μαθητές με διαφορετικά χαρακτηριστικά και ικανότητες να συμμετέχουν ισότιμα στη μαθησιακή διαδικασία (Prince, 2004; Freeman et al., 2014).

Στον Καθολικό Σχεδιασμό (UDL), ο ρόλος του εκπαιδευτικού είναι να λειτουργεί ως διευκολυντής μάθησης και σχεδιαστής του μαθησιακού περιβάλλοντος, αντί να περιορίζεται σε ρόλο «μεταδότη γνώσης». Ο ρόλος του περιλαμβάνει την προσαρμογή του περιεχομένου σε πολλαπλούς τρόπους αναπαράστασης, ώστε όλοι οι μαθητές να έχουν πρόσβαση στην πληροφορία (CAST, 2018), την παροχή διαφορετικών τρόπων δράσης και έκφρασης ώστε οι μαθητές να μπορούν να αναδεικνύουν τις δεξιότητες, τη γνώση τους με βάση τα δυνατά τους σημεία (Rose & Meyer, 2002), τη δημιουργία ευκαιριών για εμπλοκή και συμμετοχή των μαθητών ενισχύοντας την αυτονομία και την αυτενέργεια (CAST, 2018), τη συνεχή παρατήρηση, αξιολόγηση και ανατροφοδότηση της μάθησης ώστε να προσαρμόζει τις δραστηριότητες και να διασφαλίζει ότι όλοι οι μαθητές συμμετέχουν ισότιμα (Rose & Meyer, 2002). Η εφαρμογή του UDL προϋποθέτει ότι ο εκπαιδευτικός υιοθετεί μια συμπεριληπτική κουλτούρα μέσα στην τάξη, ενισχύοντας τη συνεργασία, την εμπιστοσύνη και την ευελιξία στις διδακτικές πρακτικές (CAST, 2018). Με αυτόν τον τρόπο, οι μαθητές με διαφορετικές μαθησιακές ανάγκες μπορούν να συμμετέχουν ενεργά, να αναπτύσσουν δεξιότητες αυτονομίας και να επιτυγχάνουν καλύτερα μαθησιακά αποτελέσματα.

Η σύνδεση αυτή είναι αδιάρρηκτη, εκπαιδευτικοί με υψηλή αυτοαποτελεσματικότητα αναλαμβάνουν μεγαλύτερη ευθύνη για τη συμπερίληψη, χρησιμοποιούν διαφοροποιημένα μέσα και μειώνουν τις ανησυχίες τους για τη διαχείριση της τάξης (Tschannen-Moran & Hoy, 2007). Ωστόσο, η ατομική αυτή πεποίθηση επηρεάζεται άμεσα από τη σχολική κουλτούρα. Σε σχολεία με κουλτούρα συνεργασίας, η αυτοαποτελεσματικότητα ενισχύεται, ενώ σε περιβάλλοντα

απομόνωσης υπονομεύεται, οδηγώντας σε πιο συντηρητικές διδακτικές πρακτικές (Hargreaves, 1994).

Εκπαιδευτικοί με υψηλή αυτοαποτελεσματικότητα αναλαμβάνουν μεγαλύτερη ευθύνη για την προσαρμογή της διδασκαλίας τους, χρησιμοποιούν διαφοροποιημένα μέσα και στρατηγικές και ενθαρρύνουν τη συμμετοχή όλων των μαθητών (Tschannen-Moran & Hoy, 2007). Ωστόσο, η ατομική αυτή πεποίθηση δεν αναπτύσσεται σε κενό, καθώς η σχολική κουλτούρα λειτουργεί ως καθοριστικός παράγοντας ενίσχυσης ή αναστολής της. Σε σχολεία με θετική κουλτούρα συνεργασίας, όπου ενθαρρύνεται η συλλογική ευθύνη και η υποστήριξη, η πίστη στις προσωπικές ικανότητες ενισχύεται και οι εκπαιδευτικοί εμφανίζονται πιο πρόθυμοι να εφαρμόσουν καινοτόμες πρακτικές (Fullan, 2011; Leithwood, Harris & Hopkins, 2008). Αντίθετα, σε περιβάλλοντα που κυριαρχεί ο ατομικισμός ή η επαγγελματική απομόνωση, η αυτοαποτελεσματικότητα περιορίζεται, οδηγώντας σε πιο συντηρητικές και αποκλειστικές διδακτικές προσεγγίσεις (Hargreaves, 1994; Theoharis, 2007).

1.2.3 Η συμβολή της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών στις συμπεριληπτικές παιδαγωγικές πρακτικές

Η αποτελεσματική εφαρμογή των συμπεριληπτικών πρακτικών, προϋποθέτει εκπαιδευτικούς οι οποίοι διαθέτουν τις απαραίτητες γνώσεις, δεξιότητες και στάσεις. Η επιμόρφωση (Professional Development) αποτελεί τον κεντρικό πυλώνα για τη μετάβαση από τη θεωρία της συμπερίληψης στην καθημερινή σχολική πράξη (Foreman et al., 2021). Ο εκπαιδευτικός θα μπορέσει να επιτελέσει το εκπαιδευτικό του έργο και να ανταποκριθεί στις νέες απαιτήσεις συμβάλλοντας στην εκπαιδευτική αναβάθμιση μέσω της προσωπικής και επαγγελματικής του ανάπτυξης, η οποία επιτυγχάνεται με την επιμόρφωση (Κατσαρού και Δεδούλη, 2008). Η επιμόρφωση είναι μια διαδικασία συνεχής καθώς στην εποχή των διαρκώς μεταβαλλόμενων γνώσεων και πληροφοριών ο εκπαιδευτικός πρέπει να μπορεί να αντιλαμβάνεται τις νέες ανάγκες που δημιουργούνται στον ετερογενή μαθητικό πληθυσμό του σχολείου ώστε να είναι σε θέση να λειτουργήσει με τον βέλτιστο τρόπο, σύμφωνα και με τις οδηγίες που καθορίζουν οι αρμόδιοι φορείς (Αγγελίδης, 2011; Κατσαρού και Δεδούλη, 2008; Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2009, 2010α).

Στη διεθνή βιβλιογραφία επισημαίνεται ότι η βασική εκπαίδευση που λαμβάνουν οι εκπαιδευτικοί στα πανεπιστημιακά τμήματα συχνά δεν επαρκεί για να ανταποκριθούν στις σύνθετες ανάγκες μιας συμπεριληπτικής τάξης, ιδιαίτερα στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση όπου η έμφαση δίνεται παραδοσιακά στο γνωστικό αντικείμενο (Florian & Linklater, 2010). Πρόσφατα δεδομένα από το ελληνικό πλαίσιο επιβεβαιώνουν ότι η παιδαγωγική επάρκεια των καθηγητών παραμένει το κρίσιμο ζητούμενο, καθώς η γνώση του γνωστικού αντικείμενου δεν διασφαλίζει την ικανότητα διδασκαλίας σε μεικτές τάξεις (Λιακοπούλου, 2024).

Η επιμόρφωση δεν πρέπει να νοείται ως μια αποσπασματική μεταφορά γνώσεων, αλλά ως μια συνεχή διαδικασία επαγγελματικής ανάπτυξης που στοχεύει στην αλλαγή των πεποιθήσεων και στην ενίσχυση της αυτοαποτελεσματικότητας. Έρευνες έχουν δείξει ότι οι εκπαιδευτικοί που συμμετέχουν σε στοχευμένα επιμορφωτικά προγράμματα για τις Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες (ΕΕΑ) εμφανίζουν χαμηλότερα επίπεδα άγχους και μεγαλύτερη προθυμία να τροποποιήσουν το αναλυτικό τους πρόγραμμα (Sharma & Sokal, 2016). Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών για τη συμπερίληψη πρέπει να είναι ολιστική, περιλαμβάνοντας τη γνώση για τη διαφορετικότητα, την ανάπτυξη πρακτικών δεξιοτήτων διαφοροποίησης της διδασκαλίας και την καλλιέργεια θετικών στάσεων απέναντι στη διαφορετικότητα (UNESCO, 2017). Ωστόσο, η έλλειψη χρόνου, η περιορισμένη πρόσβαση σε ποιοτικά προγράμματα επιμόρφωσης και η απουσία υποστήριξης από την ηγεσία του σχολείου αναφέρονται συχνά ως οι κυριότεροι ανασταλτικοί παράγοντες (Avramidis & Kalyva, 2007). Η συμπερίληψη μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο γενικό σχολείο απαιτεί από τον εκπαιδευτικό νέα εφόδια ώστε να ανταποκριθεί στο εκπαιδευτικό του έργο. Η σύνδεση της επιμόρφωσης με την ενδοσχολική συνεργασία θεωρείται η πλέον επιτυχημένη προσέγγιση, καθώς επιτρέπει στους εκπαιδευτικούς να ανταλλάσσουν καλές πρακτικές μέσα στο φυσικό τους περιβάλλον, ενισχύοντας τη συλλογική τους επάρκεια (Hargreaves & O'Connor, 2018).

Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών αποτελεί τον καταλύτη για τη μετάβαση από την τυπική στην ουσιαστική συμπερίληψη. Στην ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα, οι εκπαιδευτικοί δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης αναφέρουν συχνά έλλειμμα πρακτικών δεξιοτήτων στη διαχείριση της ετερογένειας (Μαυροπαλιάς & Αναστασίου, 2016). Η ανάγκη για αποτελεσματική ηγεσία και κουλτούρα συνεργασίας γίνεται ακόμη πιο επιτακτική στο πλαίσιο της παράλληλης στήριξης. Όπως επισημαίνουν οι

Stefanidis και Strogilos (2015), η έλλειψη εξειδικευμένης επιμόρφωσης και ο ασαφής προσδιορισμός των ρόλων μεταξύ των εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής αγωγής οδηγεί συχνά σε στατικά μοντέλα υποστήριξης. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα τη δυσκολία ανάπτυξης μιας κοινής διδακτικής προσέγγισης, η οποία είναι απαραίτητη για την ουσιαστική συμπερίληψη όλων των μαθητών στη σχολική τάξη. Σύμφωνα με την Παντελιάδου (2011), η αποτελεσματική επιμόρφωση οφείλει να εστιάζει στη διαφοροποίηση της διδασκαλίας, ενισχύοντας την αυτοαποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών και μειώνοντας τις ανησυχίες τους απέναντι στη συμπερίληψη.

Σύμφωνα με τους Woodcock και Hardy (2023), η επαγγελματική ανάπτυξη και η αυτοαποτελεσματικότητα (self-efficacy) των εκπαιδευτικών βρίσκονται σε μια αλληλένδετη σχέση που καθορίζει την επιτυχία της συμπερίληψης. Η επιμόρφωση δεν λειτουργεί απλώς ως μέσο μεταφοράς γνώσεων, αλλά ως ένα πλαίσιο που επιτρέπει στους εκπαιδευτικούς με υψηλή αυτοαποτελεσματικότητα να υιοθετούν μια ολιστική κατανόηση των αναγκών των μαθητών, υπερβαίνοντας τις στερεοτυπικές κατηγοριοποιήσεις. Μέσα από τη συμμετοχή τους σε πρακτικές επαγγελματικής μάθησης, οι εκπαιδευτικοί αυτοί μετασχηματίζουν τον ρόλο τους από παθητικοί δέκτες σε ενεργούς διευκολυντές της συμπεριληπτικής διαδικασίας. Η ενισχυμένη πίστη στις δυνάμεις τους, τους επιτρέπει να προσεγγίζουν την ετερογένεια της τάξης ως μια διαχειρίσιμη πρόκληση και να επιδεικνύουν μεγαλύτερη προθυμία για συνεργασία και εφαρμογή καινοτόμων παιδαγωγικών στρατηγικών. Τελικά, η καλλιέργεια ενός τέτοιου υποστηρικτικού περιβάλλοντος μάθησης θωρακίζει την επαγγελματική τους ταυτότητα και διασφαλίζει την ισότιμη συμμετοχή όλων των μαθητών στη μαθησιακή διαδικασία.

1.2.4 Εμπόδια και προκλήσεις στην εφαρμογή των πρακτικών στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση

Η μετάβαση προς ένα συμπεριληπτικό σχολείο στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση αποτελεί μια πολυσύνθετη διαδικασία, η οποία έρχεται αντιμέτωπη με μια σειρά από πολυεπίπεδες προκλήσεις. Σύμφωνα με τον Ainscow (2020), τα εμπόδια αυτά δεν περιορίζονται μόνο σε υλικοτεχνικές ελλείψεις, αλλά είναι βαθιά ριζωμένα στις υφιστάμενες οργανωτικές δομές και στις παραδοσιακές αντιλήψεις που διέπουν τη μαθησιακή διαδικασία. Ένα από τα κρισιμότερα εμπόδια εντοπίζεται στη δομή του ωρολογίου προγράμματος, η οποία χαρακτηρίζεται από ακαμψία και έντονο προσανατολισμό προς

την ακαδημαϊκή επίδοση, γεγονός που περιορίζει σημαντικά τα περιθώρια για τη διαφοροποίηση της διδασκαλίας.

Στο πλαίσιο αυτό, τα συστημικά και οργανωτικά εμπόδια απορρέουν πρωτίστως από τη φύση του αναλυτικού προγράμματος της Δευτεροβάθμιας, το οποίο εστιάζει κατά κύριο λόγο στην κάλυψη μιας εκτενούς διδακτέας ύλης και στην προετοιμασία για τις εξεταστικές διαδικασίες. Ο Graham (2020) επισημαίνει ότι ο εξετασιοκεντρικός χαρακτήρας, ιδιαίτερα στο Λύκειο, δημιουργεί μια διαρκή πίεση χρόνου που λειτουργεί ως τροχοπέδη, καθώς οι εκπαιδευτικοί νιώθουν ότι δεν διαθέτουν την απαραίτητη αυτονομία για εξατομικευμένες παιδαγωγικές παρεμβάσεις. Επιπλέον, η έλλειψη θεσμοθετημένου κοινού χρόνου για συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής αγωγής παρεμποδίζει τον κοινό σχεδιασμό, καθιστώντας την αλληλεπίδραση στο πλαίσιο της Παράλληλης Στήριξης αποσπασματική (Friend & Cook, 2016). Η κατάσταση αυτή επιδεινώνεται περαιτέρω από την ύπαρξη πολυπληθών τμημάτων, η οποία καθιστά την ουσιαστική υποστήριξη μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες μια εξαιρετικά δύσκολη πρόκληση στην καθημερινή σχολική πράξη.

Πέρα από τα δομικά ζητήματα, σημαντικά εμπόδια ανακύπτουν και σε επίπεδο επαγγελματικής ταυτότητας των εκπαιδευτικών. Σε αντίθεση με την Πρωτοβάθμια, οι καθηγητές της Δευτεροβάθμιας τείνουν να αυτοπροσδιορίζονται πρωτίστως ως «ειδικοί επιστήμονες» του γνωστικού τους αντικείμενου και λιγότερο ως παιδαγωγοί. Αυτή η προσκόλληση στη μετάδοση της εξειδικευμένης γνώσης έναντι της επικέντρωσης στον ίδιο τον μαθητή δημιουργεί αντιστάσεις στην υιοθέτηση συμπεριληπτικών πρακτικών, καθώς η εκπαίδευση των μαθητών με αναπηρία θεωρείται συχνά ευθύνη αποκλειστικά των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής (Florian & Linklater, 2010). Το συγκεκριμένο χάσμα γνώσης, που πηγάζει από την ελλιπή επιμόρφωση σε στρατηγικές διαχείρισης της ετερογένειας, προκαλεί ανασφάλεια και παιδαγωγικό άγχος στους εκπαιδευτικούς. Όταν οι τελευταίοι στερούνται μεθοδολογικών εργαλείων, η ανασφάλειά τους μετατρέπεται σε αμυντική στάση, δυσχεραίνοντας την αποδοχή της συμπερίληψης ως έναν εφικτό και ρεαλιστικό στόχο (Avramidis & Kalyva, 2007).

Σε ένα βαθύτερο επίπεδο, η εφαρμογή της συμπερίληψης παρεμποδίζεται από κοινωνικές παραμέτρους που αφορούν τις στάσεις της σχολικής κοινότητας. Οι Avramidis και Norwich (2002) υπογραμμίζουν ότι οι πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών αποτελούν τον καθοριστικότερο παράγοντα για την επιτυχία οποιουδήποτε συμπερι-

ληπτικού προγράμματος. Ωστόσο, επιβιώνει συχνά η αντίληψη ότι η παρουσία μαθητών με αναπηρία ενδέχεται να επιβραδύνει τη μαθησιακή πορεία της υπόλοιπης τάξης, γεγονός που αντανακλά μια κουλτούρα η οποία αξιολογεί τα μέλη της αποκλειστικά με όρους ακαδημαϊκής απόδοσης. Η έλλειψη συνεργατικού κλίματος και η απουσία υποστήριξης από τη σχολική ηγεσία εντείνουν την επαγγελματική απομόνωση, καθώς η συμπερίληψη απαιτεί συλλογική δέσμευση και όχι μεμονωμένες πρωτοβουλίες.

Αναφορικά με την ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα, τα εμπόδια αυτά προσλαμβάνουν και έντονη υλικότεχνική διάσταση. Σύμφωνα με τους Koutrouba κ.ά. (2008), η ανεπάρκεια οικονομικών πόρων, οι δυσλειτουργικές κτηριακές υποδομές και η έλλειψη σύγχρονου ειδικού εξοπλισμού δυσχεραίνουν την πρακτική εφαρμογή της συμπερίληψης. Παράλληλα, ενισχύεται η αντίληψη ότι η εκπαίδευση μαθητών με ειδικές ανάγκες αποτελεί αποκλειστική αρμοδιότητα των ειδικών παιδαγωγών. Οι εκπαιδευτικοί γενικής αγωγής συχνά θεωρούν την εξειδικευμένη υποστήριξη ως τη μόνη αποδοτική παρέμβαση, γεγονός που οφείλεται στην ελλιπή επιμόρφωση και στην απουσία μιας κοινής κουλτούρας συμπερίληψης. Αυτή η "μετατόπιση ευθύνης" εμποδίζει την ανάπτυξη ενός συμμετοχικού σχολείου και διατηρεί τους μαθητές στο περιθώριο της γενικής τάξης (Ζώνιου-Σιδέρη & Βλάχου, 2006; Symeonidou & Phtiaka (2014). Η πρόκληση της συμπερίληψης φαίνεται να διαφοροποιείται ανάλογα με το είδος της δυσκολίας, με τους εκπαιδευτικούς να εκφράζουν μεγαλύτερες ανησυχίες για μαθητές με ακαδημαϊκές ή πολλαπλές αναπηρίες (Τσακiriδου & Πολυζοπούλου, 2014).

Η πολυπλοκότητα αυτών των εμποδίων μπορεί να ερμηνευθεί μέσω του μοντέλου Απαιτήσεων-Πόρων (Job Demands-Resources Model). Σύμφωνα με αυτό, οι εργασιακές απαιτήσεις, όπως η διαχείριση της ετερογένειας, μπορούν να εξισορροπηθούν μόνο όταν υπάρχουν επαρκείς εργασιακοί πόροι (υποστηρικτικό προσωπικό, υποδομές, κλίμα). Η απουσία αυτών των πόρων οδηγεί σε ψυχολογική καταπόνηση, καθώς οι εκπαιδευτικοί νιώθουν ότι καλούνται να επιτελέσουν ένα έργο χωρίς τα απαραίτητα εφόδια (Bakker & Demerouti, 2007).

Υπό το πρίσμα της Οικολογικής Συστημικής Θεωρίας του Bronfenbrenner (1979), το υποστηρικτικό δίκτυο του σχολείου (Μεσοσύστημα) λειτουργεί ως το υπόβαθρο πάνω στο οποίο οικοδομείται η επαγγελματική αυτοπεποίθηση. Όταν το σχολικό οικοσύστημα καλλιεργεί μια κουλτούρα συνεργασίας, ενισχύει την αίσθηση επάρκειας του εκπαιδευτικού. Αντιθέτως, ένα περιβάλλον με ελλιπείς πόρους μπορεί να υπονο-

μεύσει την αυτοαποτελεσματικότητα, καθιστώντας τον εκπαιδευτικό διστακτικό. Όπως υποστηρίζουν οι Guo et al., (2012), η περιβαλλοντική υποστήριξη λειτουργεί ως καταλύτης: σε ένα θετικό κλίμα η αυτοαποτελεσματικότητα ανθίζει, ενώ σε ένα περιβάλλον χωρίς πόρους, ακόμη και οι ικανότεροι εκπαιδευτικοί ενδέχεται να αμφισβητήσουν την αποτελεσματικότητά τους.

1.3 Συμπεριληπτική εκπαίδευση (Inclusive education)

1.3.1 Ορισμός και βασικές αρχές της 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). Σύμφωνα με τη Δέσμευση του Κάλι (Cali Commitment, 2019) της UNESCO, η συμπεριληπτική εκπαίδευση ορίζεται ως μια πολυδιάστατη και μετασχηματιστική διαδικασία. Στόχος της είναι η διασφάλιση της πλήρους συμμετοχής και της πρόσβασης σε ποιοτικές μαθησιακές ευκαιρίες για το σύνολο των εκπαιδευόμενων, ανεξαρτήτως ηλικίας. Η προσέγγιση αυτή βασίζεται στον σεβασμό και την εκτίμηση της διαφορετικότητας, επιδιώκοντας την οριστική εξάλειψη κάθε μορφής διάκρισης μέσα από το εκπαιδευτικό σύστημα.

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 κ.α, 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»
- 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 κ.α., 2016). Για τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, οι προσεγγίσεις αυτές αποκτούν ιδιαίτερη σημασία, καθώς η συμπερίληψη δεν περιορίζεται μόνο στη φυσική παρουσία του μαθητή, αλλά επεκτείνεται στην ουσιαστική συμμετοχή του στο ακαδημαϊκό και κοινωνικό γίνεσθαι της σχολικής μονάδας.

1.3.2 Διεθνή Μοντέλα και Στρατηγικές Εφαρμογής

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, τα οποία αναδεικνύουν ποικίλες στρατηγικές για τη στήριξη της διαφορετικότητας και αποτελούν βασικά εργαλεία για την προώθηση μιας εκπαίδευσης που ανταποκρίνεται στις ανάγκες όλων των μαθητών.

- 1) Το μοντέλο πλήρους συνεκπαίδευσης χωρίς διακρίσεις (Full inclusion), δίνει έμφαση στην παροχή ισότιμης εκπαίδευσης σε όλους τους/τις μαθητές (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

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 με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (Norwich, 2000).

- 2) Το μοντέλο συμμετοχής όλων των παιδιών στην ίδια τάξη (Focus on participating in same place), είναι η φοίτηση όλων των μαθητών σε τυπικές σχολικές αίθουσες, προάγοντας με αυτόν τον τρόπο ένα κοινό εκπαιδευτικό περιβάλλον. Οι μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες υποστηρίζονται από εξειδικευμένο εκπαιδευτικό προσωπικό τόσο μέσα όσο και έξω από την τάξη όταν αυτό είναι αναγκαίο, ώστε να καλυφθούν 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 (Norwich 2000).
- 3) Το μοντέλο της επικέντρωσης στις ατομικές ανάγκες (Focus on Individual needs), τονίζει την απαίτηση για κάλυψη των αναγκών όλων των μαθητών/τριών. Οι μαθητές 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 μαθητής 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) Το περιοριστικό μοντέλο της συμπερίληψης (Choice limited inclusion), τονίζει ότι 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 συνομηλικούς 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 θεωρείται το πιο αποδοτικό μοντέλο συμπεριληπτικής εκπαίδευσης. Σε αυτό το πλαίσιο, δύο ή περισσότεροι εκπαιδευτικοί (γενικής και ειδικής αγωγής) συνεργάζονται για να προσφέρουν ουσιαστική διδασκαλία σε μια ομάδα μαθητών με διαφορετικά χαρακτηριστικά μέσα στην ίδια τάξη. Αυτή η συνεργαστική προσέγγιση επιτρέπει μεγαλύτερη διαφοροποίηση της διδασκαλίας και την εφαρμογή παρεμβατικών τεχνικών που ωφελούν όλους τους μαθητές, τόσο όσους έχουν ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες όσο και τους υπόλοιπους (Kilanowski-Press, et al., 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, 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). Παρά την ποικιλομορφία των διεθνών μοντέλων, η επιλογή και η επιτυχής εφαρμογή τους εξαρτάται άμεσα από το εθνικό εκπαιδευτικό σύστημα και το θεσμικό πλαίσιο της κάθε χώρας, όπως αυτό διαμορφώθηκε στην περίπτωση της Ελλάδας.

1.3.3 Το Θεσμικό Πλαίσιο και η Συμπερίληψη στην Ελλάδα

Στην Ελλάδα, η συμπερίληψη εφαρμόζεται παραδοσιακά μέσω τμημάτων ένταξης εντός των σχολείων γενικής εκπαίδευσης. Οι μαθητές 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 1143/1981 «Περί ειδικής αγωγής, ειδικής επαγγελματικής εκπαίδευσης, απασχόλησης και κοινωνικής μέριμνας 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), που μεταξύ άλλων προωθούσε την κατάργηση της διαχωριστικής πρακτικής για τα παιδιά με ΕΕΑ και ενίσχυε 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 2817/2000 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 που σχετίζονται με τη συνεκπαίδευση παιδιών με και χωρίς 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 3699/2008 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). Αξίζει να σημειωθεί ότι ο Ν.3699/2008 εξακολουθεί να αποτελεί τον κεντρικό πυλώνα του θεσμικού πλαισίου για την Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση στην Ελλάδα μέχρι σήμερα.

Παρά τις μεταγενέστερες νομοθετικές παρεμβάσεις και τροποποιήσεις, όπως ο Ν. 4547/2018 για την αναδιοργάνωση των δομών υποστήριξης και ο πρόσφατος Ν. 4823/2021 που εστιάζει στην αναβάθμιση του σχολείου και την ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών, η φιλοσοφία της σταδιακής μετάβασης προς ένα συμπεριληπτικό μοντέλο παραμένει ο κεντρικός στόχος. Ωστόσο, η πρόκληση της πλήρους εναρμόνισης της σχολικής πραγματικότητας με τις διεθνείς επιταγές της συμπερίληψης παραμένει ενεργή, καθιστώντας αναγκαία τη συνεχή διερεύνηση των παραγόντων που την επηρεάζουν στην πράξη. 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).

Επιπλέον, η έρευνα των Soulis et al. (2016) δείχνει ότι η ενσωμάτωση μαθητών/τριών με αναπηρίες ή ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στα ελληνικά σχολεία δεν θεωρείται ακόμα επιτυχής. Αυτό οφείλεται σε παράγοντες όπως η έλλειψη κοινών δραστηριοτήτων μεταξύ μαθητών/τριών με και χωρίς αναπηρίες, κάτι που μπορεί να περιορίσει την κοινωνική αποδοχή και αλληλεπίδραση. Επιπλέον, επισημαίνεται η ανάγκη περαιτέρω έρευνας για την αξιολόγηση της ποιότητας της εμπλοκής και της αλληλεπίδρασης μεταξύ μαθητών τυπικής ανάπτυξης και μαθητών με αναπηρίες ή ειδικές ανάγκες, καθώς η κατανόηση αυτών των δυναμικών είναι ζωτικής σημασίας για την προώθηση της αποδοχής και τη βελτίωση της εφαρμογής της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης.

Συνοψίζοντας, ενώ υπάρχουν πολιτικές που στοχεύουν στην προώθηση της συμπερίληψης στα ελληνικά σχολεία, εξακολουθούν να υπάρχουν σημαντικές προκλήσεις. Αυτές περιλαμβάνουν την ανάγκη για βαθύτερη κατανόηση των αντιλήψεων των μαθητών/τριών, την επίδραση των στάσεων των γονέων, καθώς και την αποτελεσματικότητα των τρεχουσών πρακτικών ένταξης. Είναι ζωτικής σημασίας να αντιμετωπιστούν αυτά τα ζητήματα για την περαιτέρω προώθηση των πολιτικών συμπερίληψης στην Ελλάδα (Soulis et al., 2016).

1.3.4 Εμπόδια και προκλήσεις συμπερίληψης στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση

Παρά τη θεσμική κατοχύρωση της συμπερίληψης, η εφαρμογή της στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση παρουσιάζει σημαντικές δυσκολίες και προκλήσεις. Η διεθνής και ελληνική βιβλιογραφία αναγνωρίζει ότι η δευτεροβάθμια εκπαίδευση αποτελεί ένα ιδιαίτερα απαιτητικό πλαίσιο για τη συμπερίληψη μαθητών με ΕΕΑ, λόγω της δομής του αναλυτικού προγράμματος, της έμφασης στην ακαδημαϊκή επίδοση και της αυξημένης εξειδίκευσης των γνωστικών αντικειμένων (Graham, 2020). Ένα από τα βασικότερα εμπόδια αφορά τις στάσεις των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, οι οποίοι συχνά δηλώνουν ότι δεν διαθέτουν την απαραίτητη επιμόρφωση ή τον χρόνο για την εφαρμογή διαφοροποιημένης διδασκαλίας. Έρευνες δείχνουν ότι οι εκπαιδευτικοί της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης εμφανίζουν χαμηλότερα επίπεδα αυτοαποτελεσματικότητας ως προς τη συμπερίληψη σε σύγκριση με τους εκπαιδευτικούς της πρωτοβάθμιας (Sharma & Jacobs, 2016). Επιπλέον, σημαντικό εμπόδιο αποτελεί η οργανωσιακή δομή του σχολείου, η οποία συχνά χαρακτηρίζεται από αυστηρά ωρολόγια προγράμματα, εξετασιοκεντρική λογική και περιορισμένες δυνατότητες συνεργασίας μεταξύ των εκπαιδευτικών. Η έλλειψη χρόνου για συλλογικό σχεδιασμό και συνεργασία με ειδικούς παιδαγωγούς ή ψυχολόγους περιορίζει την ανάπτυξη συνεκτικών συμπεριληπτικών πρακτικών (Florian, 2018). Ιδιαίτερη πρόκληση συνιστά και η επικρατούσα σχολική κουλτούρα, η οποία σε ορισμένες περιπτώσεις παραμένει προσανατολισμένη στην ομοιογένεια και την ακαδημαϊκή επίδοση, εις βάρος της διαφοροποίησης και της κοινωνικής ένταξης.

Σύμφωνα με τον Ainscow (2020), όταν η σχολική κουλτούρα δεν ενσωματώνει αξίες συμπερίληψης, ακόμη και καλά σχεδιασμένες πολιτικές αποτυγχάνουν να εφαρμοστούν στην πράξη. Στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση εντοπίζονται και

κοινωνικοσυναισθηματικές προκλήσεις, όπως ο στιγματισμός και ο κοινωνικός αποκλεισμός μαθητών με ΕΕΑ από συνομηλίκους τους. Έρευνες δείχνουν ότι οι μαθητές με ΕΕΑ στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση διατρέχουν αυξημένο κίνδυνο περιθωριοποίησης, γεγονός που υπονομεύει τόσο τη μαθησιακή όσο και τη συναισθηματική τους ανάπτυξη (Koster et al., 2009).

Στην ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα, οι Vlachou et al. (2016) επισημαίνουν ότι οι καθηγητές των γενικών σχολείων δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης τείνουν να μεταθέτουν την ευθύνη της υποστήριξης των μαθητών με ΕΕΑ αποκλειστικά στους εκπαιδευτικούς της παράλληλης στήριξης ή των τμημάτων ένταξης. Αυτή η αντίληψη ενισχύει τον διαχωρισμό εντός της σχολικής μονάδας και εμποδίζει τη δημιουργία μιας ενιαίας συμπεριληπτικής κουλτούρας. Οι De Vroey et al. (2016) υπογραμμίζουν ότι όσο αυξάνεται η βαθμίδα εκπαίδευσης, τόσο η έμφαση μετατοπίζεται από την κοινωνική ένταξη στην ακαδημαϊκή εξειδίκευση. Στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, το αυστηρά καθορισμένο αναλυτικό πρόγραμμα και ο ανταγωνιστικός χαρακτήρας των εξετάσεων δημιουργούν ένα "άκαμπτο" πλαίσιο, το οποίο αφήνει ελάχιστα περιθώρια για διαφοροποίηση της διδασκαλίας.

Κεφάλαιο 2^ο: Βιβλιογραφική ανασκόπηση

2.1 Έρευνες σχετικά με την σχολική κουλτούρα

Η σημασία της σχολικής κουλτούρας ως καθοριστικού παράγοντα για τη διαμόρφωση ενός υποστηρικτικού εκπαιδευτικού πλαισίου έχει μελετηθεί διεξοδικά, αναδεικνύοντας τη στενή σύνδεσή της με τη σχολική ηγεσία. Οι Jantusen et al. (2026) στη σύγχρονη έρευνά τους διερεύνησαν τη σχέση μεταξύ της επάρκειας του διευθυντή και της σχολικής κουλτούρας σε εκπαιδευτικούς δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Η μελέτη εστίασε στον τρόπο με τον οποίο το οργανωσιακό περιβάλλον και οι διοικητικές πρακτικές αλληλεπιδρούν για να καθορίσουν τη λειτουργία της σχολικής μονάδας. Τα ευρήματα της έρευνας κατέδειξαν ότι η σχολική κουλτούρα αποτελεί έναν από τους κεντρικούς πυλώνες του σχολείου, επηρεάζοντας άμεσα την ποιότητα του εκπαιδευτικού έργου. Διαπιστώθηκε ότι η ικανότητα της σχολικής ηγεσίας διαδραματίζει πρωταγωνιστικό ρόλο στη διαμόρφωση των κοινών αξιών και των προτύπων συμπεριφοράς εντός του

οργανισμού. Επιπλέον, αναδείχθηκε ότι ο συνδυασμός μιας αποτελεσματικής διοίκησης με μια θετική και συμπεριληπτική κουλτούρα αποτελεί τον βασικό μηχανισμό για την εύρυθμη λειτουργία του σχολείου. Συνεπώς, τα αποτελέσματα επιβεβαιώνουν ότι η σχολική κουλτούρα δεν αναπτύσσεται μεμονωμένα, αλλά αποτελεί το υπόβαθρο πάνω στο οποίο η ηγεσία καλλιεργεί ένα περιβάλλον συνεργασίας. Για την ουσιαστική αναβάθμιση του σχολείου, κρίνεται απαραίτητη η υιοθέτηση μοντέλων διοίκησης που θέτουν ως προτεραιότητα την ενίσχυση της σχολικής κουλτούρας, διασφαλίζοντας έτσι τις κατάλληλες συνθήκες ώστε οι εκπαιδευτικοί να ανταποκρίνονται στις σύγχρονες παιδαγωγικές προκλήσεις.

Στο πλαίσιο της διερεύνησης των μηχανισμών που οδηγούν στον μετασχηματισμό της σχολικής μονάδας, ο Cheng (2026) πραγματοποίησε μια εκτενή μελέτη σε 528 εκπαιδευτικούς δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Η έρευνα βασίστηκε στη Θεωρία της Προσαρμοστικής Διάρθρωσης και εξέτασε πώς η ηγεσία του διευθυντή επηρεάζει τη συνολική εξέλιξη του σχολείου μέσα από τη διαμεσολάβηση της σχολικής κουλτούρας και της οργανωσιακής ευελιξίας. Για τη συλλογή των δεδομένων χρησιμοποιήθηκαν ηλεκτρονικά ερωτηματολόγια που απευθύνονταν σε εκπαιδευτικούς διαφορετικών ειδικοτήτων και δημογραφικών χαρακτηριστικών. Τα αποτελέσματα της μελέτης κατέδειξαν ότι η ηγεσία δεν επιφέρει αλλαγές με άμεσο τρόπο, αλλά λειτουργεί ως καταλύτης για τη δημιουργία μιας ισχυρής σχολικής κουλτούρας, η οποία με τη σειρά της ενισχύει την ικανότητα του οργανισμού να προσαρμόζεται σε νέες συνθήκες. Ένα ιδιαίτερα σημαντικό εύρημα ήταν ότι οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών παρέμεναν σταθερές ανεξάρτητα από το φύλο, την ηλικία ή την προϋπηρεσία τους, υποδηλώνοντας την ύπαρξη μιας ευρείας συναίνεσης γύρω από τις διαδικασίες αλλαγής όταν αυτές υποστηρίζονται από μια κοινή κουλτούρα. Συμπερασματικά, η έρευνα αναδεικνύει τον δυναμικό ρόλο της σχολικής κουλτούρας ως τον απαραίτητο συνδετικό κρίκο ανάμεσα στις διοικητικές στρατηγικές και την πραγματική μεταμόρφωση του σχολικού περιβάλλοντος. Υπογραμμίζεται ότι για την επίτευξη βιώσιμων αλλαγών, οι σχολικοί ηγέτες οφείλουν να επικεντρωθούν στην καλλιέργεια ενός περιβάλλοντος που ενθαρρύνει την καινοτομία και την ευελιξία, διαμορφώνοντας έτσι ένα σχολείο έτοιμο να ανταποκριθεί στις προκλήσεις του μέλλοντος.

Η διερεύνηση της επίδρασης των στυλ ηγεσίας στη διαμόρφωση του σχολικού κλίματος και της κουλτούρας αποτελεί κεντρικό άξονα για τη διαρκή βελτίωση της

εκπαιδευτικής διαδικασίας. Η Lugagay (2025) πραγματοποίησε μια περιγραφική-συσχετική μελέτη με τη συμμετοχή 30 στελεχών εκπαίδευσης και 533 εκπαιδευτικών, με σκοπό να εξετάσει πώς οι διοικητικές πρακτικές επηρεάζουν τις κοινές αξίες και τις διαδικασίες λήψης αποφάσεων εντός του σχολείου. Για την ανάλυση των δεδομένων χρησιμοποιήθηκαν στατιστικοί έλεγχοι που διερεύνησαν τόσο τις συσχετίσεις μεταξύ των μεταβλητών όσο και τις διαφοροποιήσεις βάσει των δημογραφικών χαρακτηριστικών των συμμετεχόντων. Τα ευρήματα της έρευνας αποκάλυψαν ότι η ηθική ηγεσία αξιολογείται ως το πλέον κυρίαρχο στυλ διοίκησης, το οποίο συνάδει με τις υψηλές αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για το σχολικό κλίμα και την κουλτούρα. Παρόλο που η ηγεσία αναγνωρίζεται ως θεμέλιο για την εμπιστοσύνη και τη συνεργασία, η μελέτη ανέδειξε ότι η διαμόρφωση του σχολικού περιβάλλοντος επηρεάζεται και από επιπλέον παράγοντες πέραν του διοικητικού στυλ. Ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσίασε το γεγονός ότι οι αντιλήψεις για την ηγεσία διαφοροποιούνται σημαντικά ανάλογα με το επίπεδο σπουδών και τα έτη προϋπηρεσίας των εκπαιδευτικών, υποδηλώνοντας ότι η επαγγελματική ωριμότητα επηρεάζει τον τρόπο με τον οποίο προσλαμβάνεται η οργανωσιακή κουλτούρα. Συμπερασματικά, η έρευνα υπογραμμίζει την ανάγκη για συνεχή επαγγελματική ανάπτυξη και την υιοθέτηση συμπεριληπτικών ηγετικών πρακτικών που ενθαρρύνουν τη συμμετοχή της κοινότητας. Προτείνεται η ενδυνάμωση των σχέσεων συνεργασίας και η καλλιέργεια ενός περιβάλλοντος που βασίζεται σε σταθερές οργανωσιακές παραδοχές, προκειμένου να διασφαλιστεί η βιώσιμη ανάπτυξη της σχολικής μονάδας και η ενίσχυση του εκπαιδευτικού έργου.

Η μετάβαση προς ένα συμπεριληπτικό εκπαιδευτικό μοντέλο προϋποθέτει τον εντοπισμό και την άρση των εμποδίων που εντοπίζονται στην κουλτούρα, τις πολιτικές και τις πρακτικές των σχολικών μονάδων. Σε μια πρόσφατη συστηματική ανασκόπηση, οι Arranz-Sánchez και Espada (2025) ανέλυσαν τις στάσεις και τις αντιλήψεις εκπαιδευτικών σχετικά με τη συμπεριληπτική εκπαίδευση, καθώς και τα εμπόδια που συναντούν κατά την ανάπτυξη συμπεριληπτικών χώρων. Η μελέτη εστίασε στον τρόπο με τον οποίο οι οργανωσιακές αξίες που συγκροτούν την ταυτότητα του σχολείου μπορούν να λειτουργήσουν είτε ως διευκολυντικοί παράγοντες είτε ως τροχοπέδη για την ένταξη όλων των μαθητών. Τα ευρήματα της ανασκόπησης ανέδειξαν ότι, παρά τη γενικά θετική στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στις συμπεριληπτικές πρακτικές, υπάρχουν συγκεκριμένοι ανασταλτικοί παράγοντες που δυσχεραίνουν το έργο τους. Η έλ-

λειψη εξειδικευμένης κατάρτισης και η ανεπάρκεια υλικοτεχνικών πόρων αναφέρθηκαν ως οι κύριες πηγές δυσκολίας, οι οποίες συχνά οδηγούν σε τάσεις διαχωρισμού των μαθητών αντί για την πλήρη ενσωματώσή τους. Επιπλέον, τονίστηκε ότι η έλλειψη θεωρητικής και πρακτικής προετοιμασίας κατά την αρχική εκπαίδευση των εκπαιδευτικών επηρεάζει άμεσα την αυτοπεποίθησή τους στον χειρισμό της ανομοιογένειας της τάξης. Συμπερασματικά, η έρευνα των Arranz-Sánchez και Espada υπογραμμίζει την ανάγκη για έναν ριζικό μετασχηματισμό των σχολικών τάξεων μέσα από την παροχή κατάλληλων υποστηρικτικών δομών και τη συνεχή επιμόρφωση των εκπαιδευτικών. Επισημαίνεται ότι η υιοθέτηση συμπεριληπτικών αξιών από την πολιτική του σχολείου είναι απαραίτητη προϋπόθεση, ωστόσο η επιτυχία της συμπερίληψης εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από την έμπρακτη στήριξη των διδασκόντων με τα απαραίτητα μέσα και την ενίσχυση των επαγγελματικών τους δεξιοτήτων.

Η σχολική κουλτούρα δεν περιορίζεται μόνο στις αξίες και τις διαπροσωπικές σχέσεις, αλλά εγγράφεται και στον φυσικό χώρο του σχολείου. Όπως επισημαίνει η Καλύβα (2023), το σχολικό κτίριο λειτουργεί ως ένας ζωτικός χώρος που προσδίδει υπαρξιακό νόημα στην καθημερινότητα των μαθητών, αποτελώντας ουσιαστικά ένα υποκατάστατο του οικογενειακού περιβάλλοντος. Η ποιότητα των υποδομών και η εργονομία της τάξης δεν είναι απλώς τεχνικά ζητήματα, αλλά παράγοντες που επιδρούν άμεσα στην ψυχή και τη συνείδηση του μαθητή, επηρεάζοντας την αποτελεσματικότητα της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Στο πλαίσιο του ελληνικού δημόσιου σχολείου, η πραγματικότητα συχνά απέχει από τις διεθνείς εργονομικές προδιαγραφές. Η παλαιότητα και η κακή συντήρηση των κτιριακών εγκαταστάσεων δημιουργούν ένα αρνητικό μαθησιακό πεδίο, το οποίο δρα ανασταλτικά στην ανάπτυξη των δεξιοτήτων των μαθητών. Η έρευνα της Καλύβα αναδεικνύει ότι η παιδαγωγική αξία του σχολείου είναι άρρηκτα συνδεδεμένη με το οικιστικό περιβάλλον, το οποίο διαθέτει τη δική του δυναμική στη διαμόρφωση των ψυχολογικών και κοινωνικών γνωρισμάτων της σχολικής κοινότητας. Συμπερασματικά, η αναβάθμιση της σχολικής κουλτούρας προϋποθέτει τη μετάβαση από την απλή συντήρηση των κτιρίων στη δημιουργία σύγχρονων, εργονομικών κέντρων ατομικής ανάπτυξης. Για να καταστεί η σχολική μονάδα ένας πραγματικά συμπεριληπτικός χώρος, απαιτείται η επένδυση σε υποδομές που σέβονται τις ανάγκες των χρηστών τους, μετατρέποντας την τάξη από έναν τυπικό χώρο διδασκαλίας σε ένα περιβάλλον που προάγει την ψυχική υγεία και την ακαδημαϊκή εξέλιξη όλων των μαθητών.

Ιδιαίτερη έμφαση στον κομβικό ρόλο της σχολικής ηγεσίας δίνει η πρόσφατη μελέτη των Tsirantonaki και Vlachou (2024), η οποία διερεύνησε τη σχέση μεταξύ των πεποιθήσεων, των στάσεων και των γνώσεων των διευθυντών σχολείων με τις πρακτικές που εφαρμόζουν για την εκπαίδευση μαθητών με αναπηρία. Η έρευνα διεξήχθη σε ένα αντιπροσωπευτικό δείγμα 582 διευθυντών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στην Ελλάδα, χρησιμοποιώντας ένα σταθμισμένο ερωτηματολόγιο προσαρμοσμένο στο ελληνικό εκπαιδευτικό πλαίσιο. Τα αποτελέσματα της ιεραρχικής πολλαπλής παλινδρόμησης αποκάλυψαν μια σύνθετη και πολυδιάστατη αλληλεπίδραση μεταξύ των μεταβλητών. Συγκεκριμένα, διαπιστώθηκε ότι το επίπεδο γνώσεων των διευθυντών σχετικά με τη συμπερίληψη συσχετίζεται σημαντικά με τις πεποιθήσεις και τις στάσεις τους, οι οποίες με τη σειρά τους καθορίζουν τις συμπεριληπτικές πρακτικές που υιοθετούνται στη σχολική μονάδα. Οι ερευνήτριες επισημαίνουν ότι ο διευθυντής λειτουργεί ως καταλύτης για τη δημιουργία ενός υποστηρικτικού περιβάλλοντος, υπογραμμίζοντας ότι η προώθηση της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης προϋποθέτει μια βαθύτερη κατανόηση του τρόπου με τον οποίο οι ηγετικές στάσεις μεταφράζονται σε καθημερινή σχολική πράξη. Συμπερασματικά, η μελέτη αναδεικνύει ότι η ενίσχυση της γνώσης των στελεχών της εκπαίδευσης αποτελεί στρατηγικό βήμα για τη διαμόρφωση θετικών στάσεων και, κατ' επέκταση, για την επιτυχή εφαρμογή των στόχων της συμπερίληψης στο ελληνικό σχολείο.

2.2 Έρευνες σχετικά με τις συμπεριληπτικές παιδαγωγικές πρακτικές

Σύμφωνα με την κριτική συστηματική ανασκόπηση των Koutsouris et al. (2023), η οποία βασίστηκε σε διεθνή βιβλιογραφία από έξι βάσεις δεδομένων, η εφαρμογή συμπεριληπτικών πρακτικών στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση παρουσιάζει ιδιαίτερες προκλήσεις λόγω της δομής της συγκεκριμένης βαθμίδας. Οι ερευνητές επισημαίνουν ότι ο κατακερματισμός του αναλυτικού προγράμματος σε διακριτά γνωστικά αντικείμενα και η πίεση των εξετάσεων δημιουργούν ένα λιγότερο ευέλικτο πλαίσιο, όπου οι συμπεριληπτικές αξίες συχνά "φιλτράρονται" μέσα από τις απαιτήσεις του εκάστοτε μαθήματος. Η μελέτη αναδεικνύει την "πολυπλοκότητα" (messiness) του σχολικού πλαισίου και υπογραμμίζει ότι οι περιορισμένες ευκαιρίες συνεργασίας μεταξύ των εκπαιδευτικών δυσχεραίνουν την υιοθέτηση κοινών πρακτικών, καθιστώντας αναγκαίο έναν επαναπροσδιορισμό της συμπεριληπτικής παιδαγωγικής που να ανταποκρίνεται στις μοναδικές εντάσεις του Γυμνασίου και του Λυκείου.

Η εφαρμογή συμπεριληπτικών πρακτικών, όπως η Διαφοροποιημένη Διδασκαλία (DI), επηρεάζεται άμεσα από τον τρόπο με τον οποίο οι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται την αξία αλλά και τη δυσκολία αυτών των μεθόδων. Σε μια πρόσφατη μελέτη των Letzel et al. (2022), η οποία διεξήχθη σε δείγμα 450 εκπαιδευτικών, χρησιμοποιήθηκε η ανάλυση συστάδων (cluster analysis) για τον εντοπισμό διαφορετικών προφίλ στάσεων. Η έρευνα ανέδειξε τρία διακριτά προφίλ: τον εκπαιδευτικό που «αξιολογεί θετικά» τη διαφοροποίηση, τον εκπαιδευτικό που «δεν την αξιολογεί» και, το σημαντικότερο, τον εκπαιδευτικό που «προκαλείται αλλά αξιολογεί θετικά» (the challenged-but-valuing teacher). Τα ευρήματα κατέδειξαν ότι οι εκπαιδευτικοί αναγνωρίζουν τη διδακτική αξία της διαφοροποίησης, αλλά ταυτόχρονα βιώνουν έντονα την ανεπάρκεια των πόρων. Διαπιστώθηκε ότι οι στάσεις απέναντι στη συμπερίληψη δεν αποτελούν ένα γραμμικό συνεχές (θετικό-αρνητικό), αλλά μια σύνθετη κατάσταση όπου η αποδοχή της αξίας συνυπάρχει με την αναγνώριση των συστημικών εμποδίων. Η έρευνα υπογραμμίζει ότι οι εκπαιδευτικοί που ανήκουν στο προφίλ του «προκαλούμενου» διδάσκοντα εφαρμόζουν τη διαφοροποίηση με σημαντικές διακυμάνσεις, ανάλογα με την υποστήριξη που λαμβάνουν. Συμπερασματικά, η μελέτη των Letzel et al. επιβεβαιώνει ότι η θετική στάση δεν αρκεί για την επιτυχή εφαρμογή της συμπερίληψης αν δεν συνοδεύεται από τους απαραίτητους πόρους. Η αναγνώριση της «διπλής» φύσης των στάσεων—όπου η πίστη στην ένταξη συγκρούεται με την καθημερινή κόπωση—αναδεικνύει την ανάγκη για υποστηρικτικές δομές που θα μειώσουν το αίσθημα της πρόκλησης, επιτρέποντας στους εκπαιδευτικούς να μετουσιώσουν τις αξίες τους σε αποτελεσματική διδακτική πράξη.

Η συνεργατική μάθηση αποτελεί μια από τις πιο αποτελεσματικές συμπεριληπτικές πρακτικές, καθώς επιτρέπει τον διαμοιρασμό της γνώσης και την από κοινού επίλυση προβλημάτων μέσα στο περιβάλλον της τάξης. Σύμφωνα με την πρόσφατη μελέτη των Yngve et al. (2026), η υιοθέτηση μοντέλων συνεργασίας μεταξύ εκπαιδευτικών και άλλων ειδικοτήτων (όπως εργοθεραπευτές) ενισχύει άμεσα την ποιότητα της διδασκαλίας. Η έρευνα ανέδειξε ότι η συνεργασία δεν είναι μια παράλληλη διαδικασία, αλλά μια ενσωματωμένη παιδαγωγική πρακτική που επιτρέπει την υλοποίηση προσαρμογών σε επίπεδο όλης της τάξης (class-wide adaptations). Μέσω της συνεργατικής προσέγγισης, οι εκπαιδευτικοί αναπτύσσουν μεγαλύτερη επίγνωση για τη μαθησιακή ποικιλομορφία και γίνονται πιο ικανοί στην εφαρμογή της διαφοροποιημένης διδασκαλίας. Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν σε

συνεργατικές πρακτικές παρουσίασαν σημαντική βελτίωση στις δεξιότητές τους για τη συμπερίληψη, σε σύγκριση με εκείνους που εργάζονταν μεμονωμένα. Η συνεργατική μάθηση, επομένως, λειτουργεί ως καταλύτης που μετατρέπει τη θεωρία της συμπερίληψης σε έμπρακτη διδακτική στρατηγική, μειώνοντας τις ανησυχίες των εκπαιδευτικών και ενισχύοντας το μαθησιακό αποτέλεσμα για όλους τους μαθητές.

Η επιτυχής μετάβαση σε συμπεριληπτικά μοντέλα διδασκαλίας, όπως ο Καθολικός Σχεδιασμός για τη Μάθηση (UDL), δεν εξαρτάται αποκλειστικά από την ατομική ετοιμότητα του εκπαιδευτικού, αλλά επηρεάζεται καθοριστικά από το οργανωτικό πλαίσιο του σχολείου. Σε μια πρόσφατη ποσοτική έρευνα των Wea et al. (2025), η οποία χρησιμοποίησε μη παραμετρικούς στατιστικούς ελέγχους (Kruskal-Wallis και Mann-Whitney), διερευνήθηκαν οι παράγοντες που επηρεάζουν την εφαρμογή της συμπερίληψης στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Τα ευρήματα της μελέτης ανέδειξαν ότι η διαθεσιμότητα των σχολικών υποδομών και το επίπεδο της διοικητικής και ηγετικής υποστήριξης αποτελούν τους δύο κρισιμότερους πυλώνες για την αποτελεσματική εφαρμογή συμπεριληπτικών πρακτικών. Παρόλο που δεν παρατηρήθηκαν σημαντικές αποκλίσεις μεταξύ των βαθμίδων εκπαίδευσης, διαπιστώθηκε ότι οι ελλείψεις σε υλικοτεχνικούς πόρους λειτουργούν ανασταλτικά, αυξάνοντας τις ανησυχίες των εκπαιδευτικών. Η έρευνα υπογραμμίζει ότι η συμπερίληψη απαιτεί μια συστηματική προσέγγιση που συνδυάζει την παιδαγωγική αυτονομία με τη θεσμική θωράκιση. Τα συμπεράσματα των Wea et al. ευθυγραμμίζονται με την ανάγκη για ενίσχυση της σχολικής ηγεσίας, η οποία οφείλει να διασφαλίζει τους απαραίτητους πόρους και να καλλιεργεί ένα υποστηρικτικό περιβάλλον, επιτρέποντας στους εκπαιδευτικούς να εστιάσουν στην αναβάθμιση της διδακτικής τους πράξης.

Η πρόσφατη έρευνα των Morfidi και Iatraki (2025) αποτελεί μια συστηματική ανασκόπηση της βιβλιογραφίας που εξετάζει τη συμβολή της Επαυξημένης Πραγματικότητας (Augmented Reality - AR) στη διδασκαλία της ανάγνωσης σε παιδιά ηλικίας από το νηπιαγωγείο έως τη δωδεκαετή ηλικία. Οι ερευνήτριες εστιάζουν στη διασύνδεση των θεωριών μάθησης με τις εξατομικευμένες τεχνολογίες, αναλύοντας πώς η χρήση της AR μπορεί να υποστηρίξει τους μαθητές κατά τη διαχείριση των σύνθετων απαιτήσεων της αναγνωστικής διαδικασίας. Το κύριο συμπέρασμα της μελέτης αναδεικνύει ότι η Επαυξημένη Πραγματικότητα λειτουργεί ενισχυτικά προς τη συμπεριληπτική εκπαίδευση, καθώς προσφέρει ευέλικτες και ελκυστικές μαθησιακές εμπειρίες

που προσαρμόζονται στις ιδιαίτερες ανάγκες τόσο των τυπικά αναπτυσσόμενων αναγνωστών όσο και εκείνων που αντιμετωπίζουν αναγνωστικές δυσκολίες. Μέσα από την ανάλυση των ερευνητικών σχεδιασμών και των εκπαιδευτικών αποτελεσμάτων, η μελέτη υπογραμμίζει ότι οι τεχνολογίες αυτές επιτρέπουν τη δημιουργία ενός διαφοροποιημένου περιβάλλοντος μάθησης, αν και επισημαίνεται η ανάγκη για περαιτέρω τεκμηρίωση των μακροπρόθεσμων οφελών τους στην εκπαιδευτική πράξη. Αν και η μελέτη εστιάζει στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, τα συμπεράσματά της για την αξιοποίηση της τεχνολογίας ως μέσο διαφοροποίησης προσφέρουν σημαντικές προοπτικές και για τις ανώτερες βαθμίδες εκπαίδευσης.

2.3 Έρευνες σχετικά με την αυτοαποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών

Η διαμόρφωση μιας συμπεριληπτικής κουλτούρας συνδέεται άρρηκτα με τις υποκείμενες θεωρίες μάθησης που υιοθετούν οι εκπαιδευτικοί. Σε μια πρόσφατη μελέτη των Selisko et al. (2024), η οποία εφάρμοσε τη μέθοδο της ανάλυσης λανθανόντων προφίλ (LPA), διερευνήθηκε πώς οι πεποιθήσεις για τη μάθηση και τα μοντέλα αναπηρίας διαμορφώνουν τη στάση απέναντι στη συμπερίληψη. Η έρευνα ανέδειξε δύο διακριτά προφίλ: το «αποκλειστικό» προφίλ, που βασίζεται σε παραδοσιακές διδακτικές αντιλήψεις, και το «συμπεριληπτικό» προφίλ, το οποίο υιοθετεί εποικοδομητικές (constructivist) θεωρίες μάθησης και κοινωνικά μοντέλα αναπηρίας. Τα ευρήματα κατέδειξαν ότι η κατανομή των εκπαιδευτικών σε αυτά τα προφίλ σχετίζεται άμεσα με τα επίπεδα της αυτοαποτελεσματικότητάς τους. Οι εκπαιδευτικοί με υψηλή πίστη στις ικανότητές τους τείνουν να υιοθετούν το συμπεριληπτικό προφίλ, καθώς αισθάνονται έτοιμοι να διαχειριστούν την πολυπλοκότητα της τάξης. Αντίθετα, διαπιστώθηκε ότι το φύλο και το επίπεδο της εκπαιδευτικής βαθμίδας δεν επηρεάζουν σημαντικά την ένταξη σε κάποιο προφίλ, υποδηλώνοντας ότι η εσωτερική πεποίθηση επάρκειας είναι ισχυρότερη από τα δημογραφικά χαρακτηριστικά. Συμπερασματικά, η έρευνα των Selisko et al. υπογραμμίζει ότι η ενίσχυση της αυτοαποτελεσματικότητας λειτουργεί ως το θεμέλιο για τη μετακίνηση των εκπαιδευτικών προς ένα συμπεριληπτικό παιδαγωγικό μοντέλο. Η μετάβαση από το "αποκλειστικό" στο "συμπεριληπτικό" προφίλ απαιτεί μια αλλαγή νοοτροπίας (mindset) που ξεκινά από την ενδυνάμωση του εκπαιδευτικού και την υιοθέτηση σύγχρονων θεωριών μάθησης που βλέπουν τη διαφορετικότητα ως πλούτο και όχι ως εμπόδιο.

Η μετα-ανάλυση των Yada κ.ά. (2022) αποτελεί μια θεμελιώδη ανασκόπηση της διεθνούς βιβλιογραφίας που εξετάζει τη σχέση ανάμεσα στην αυτοαποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών και τις στάσεις τους απέναντι στη συμπεριληπτική εκπαίδευση. Οι ερευνητές ανέλυσαν δεδομένα από σαράντα τρία ανεξάρτητα δείγματα εν ενεργεία εκπαιδευτικών, καλύπτοντας μια χρονική περίοδο από το 1994 έως το 2018, με σκοπό να προσδιορίσουν την ισχύ αυτής της σύνδεσης και να εντοπίσουν πιθανούς παράγοντες που την επηρεάζουν. Το κύριο εύρημα της μελέτης αναδεικνύει μια στατιστικά σημαντική θετική συσχέτιση με συντελεστή 0.35, γεγονός που υποδηλώνει ότι οι εκπαιδευτικοί που αισθάνονται πιο ικανοί να διαχειριστούν τις απαιτήσεις της συμπερίληψης τείνουν να υιοθετούν και πιο ευνοϊκές στάσεις απέναντι σε αυτήν. Ένα ιδιαίτερα ενδιαφέρον συμπέρασμα της μετα-ανάλυσης είναι ότι η συγκεκριμένη σχέση φαίνεται να έχει καθολικό χαρακτήρα, καθώς δεν παρουσιάζει σημαντικές διακυμάνσεις ανάλογα με το πολιτισμικό πλαίσιο, τη χώρα διεξαγωγής της έρευνας, το φύλο των εκπαιδευτικών ή τον χρόνο δημοσίευσης της μελέτης. Παρόλα αυτά, οι ερευνητές διαπίστωσαν ότι η μέθοδος μέτρησης της αυτοαποτελεσματικότητας παίζει ρόλο στην ένταση της συσχέτισης που καταγράφεται, υποδεικνύοντας τη σημασία της χρήσης κατάλληλων ερευνητικών εργαλείων. Τελικά, η μελέτη υπογραμμίζει την ανάγκη ενίσχυσης της αυτοπεποίθησης των εκπαιδευτικών μέσω της κατάλληλης κατάρτισης, καθώς η αίσθηση επάρκειας αποτελεί κεντρικό μοχλό για την επιτυχία των συμπεριληπτικών πρακτικών στα σχολεία παγκοσμίως.

Σε μια πρόσφατη ποσοτική μελέτη, οι Szumski et al. (2025) διερεύνησαν τη σχέση μεταξύ της αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών στη συνεργασία και της ποιότητας της διδασκαλίας σε τάξεις συνδιδασκαλίας. Η έρευνα πραγματοποιήθηκε σε δείγμα 335 εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής αγωγής και βασίστηκε στην ανάλυση της διαμεσολαβητικής επίδρασης των αντιλαμβανόμενων οφελών της συνδιδασκαλίας. Τα αποτελέσματα της μελέτης ανέδειξαν ότι η αυτοαποτελεσματικότητα στη συνεργασία αποτελεί σημαντικό προγνωστικό παράγοντα της ποιότητας της διδακτικής πρακτικής, όπως αυτή αξιολογείται από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς. Επιπλέον, διαπιστώθηκε ότι η σχέση αυτή ενισχύεται μέσω των θετικών εμπειριών που αποκομίζουν οι εκπαιδευτικοί από τη συνδιδασκαλία, επιβεβαιώνοντας τον διαμεσολαβητικό ρόλο των αντιλαμβανόμενων οφελών. Ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζει το εύρημα ότι η επίδραση της αυτοαποτελεσματικότητας είναι ισχυρότερη στους εκπαιδευτικούς γενικής αγωγής, ενώ οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής δηλώνουν ότι βιώνουν

περισσότερα οφέλη από τη συνεργασία. Συμπερασματικά, η μελέτη υπογραμμίζει ότι η ενίσχυση της αυτοαποτελεσματικότητας στη συνεργασία αποτελεί βασική προϋπόθεση για τη βελτίωση της διδακτικής πρακτικής στο πλαίσιο της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης.

Στο πλαίσιο της ελληνικής δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, η έρευνα των Kazanopoulos κ.ά. (2022) διερεύνησε την αυτοαποτελεσματικότητα 265 εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής αγωγής αναφορικά με την εφαρμογή συμπεριληπτικών πρακτικών. Χρησιμοποιώντας την κλίμακα TEIP (Teacher Efficacy for Inclusive Practices), η μελέτη κατέδειξε ότι οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής παρουσιάζουν σημαντικά υψηλότερα επίπεδα αυτοαποτελεσματικότητας στη χρήση συμπεριληπτικών οδηγιών, στη συνεργασία και στη διαχείριση προκλητικών συμπεριφορών εντός της τάξης. Τα ευρήματα ανέδειξαν ότι η εξειδικευμένη επιμόρφωση και η διδακτική εμπειρία στην ειδική αγωγή αποτελούν τους πλέον καθοριστικούς παράγοντες για την ενίσχυση της αίσθησης επάρκειας των εκπαιδευτικών. Αντίθετα, δημογραφικά χαρακτηριστικά όπως το φύλο και η ηλικία δεν βρέθηκαν να επηρεάζουν στατιστικά σημαντικά τη διαμόρφωση της αυτοαποτελεσματικότητας. Συμπερασματικά, η έρευνα υπογραμμίζει ότι η συστηματική επαγγελματική εξέλιξη και η εμπειρία σε πλαίσια ειδικής αγωγής λειτουργούν ενισχυτικά για την αυτοπεποίθηση των εκπαιδευτικών, γεγονός που κρίνεται απαραίτητο για την αποτελεσματική διαχείριση της μαθησιακής ανομοιογένειας στα ελληνικά σχολεία.

Πέρα από τις γενικές στάσεις, οι συγκεκριμένες ανησυχίες των εκπαιδευτικών αποτελούν καθοριστικό παράγοντα για την υλοποίηση της συμπερίληψης στην πράξη. Σε μια πρόσφατη ποιοτική μελέτη των Gal et al. (2024), διερευνήθηκαν οι απόψεις 40 εκπαιδευτικών γενικής εκπαίδευσης σχετικά με την ένταξη μαθητών με ειδικές ανάγκες. Η έρευνα ανέδειξε ότι, παρά τη γενική θεωρητική υποστήριξη προς τη συμπερίληψη, οι εκπαιδευτικοί εκφράζουν έντονες ανησυχίες σχετικά με την επάρκεια της προετοιμασίας τους και το επίπεδο της θεσμικής υποστήριξης που λαμβάνουν. Τα ευρήματα της μελέτης κατέδειξαν ότι οι ανησυχίες των εκπαιδευτικών επικεντρώνονται κυρίως στη διαχείριση των ποικίλων αναγκών μέσα στην τάξη και στην έλλειψη πόρων. Επισημάνθηκε ότι η σοβαρότητα της αναπηρίας του μαθητή επηρεάζει άμεσα το αίσθημα αυτοαποτελεσματικότητας του εκπαιδευτικού, καθώς οι πιο σύνθετες περιπτώσεις απαιτούν εξειδικευμένη γνώση και συνεχή υποστήριξη από το σχολικό σύστημα. Η έρευνα υπογραμμίζει ότι η επιτυχία της συμπερίληψης δεν εξαρτάται μόνο από την

καλή θέληση, αλλά από τη συστηματική ευθυγράμμιση της πολιτικής του σχολείου με τις ανάγκες των διδασκόντων. Συμπερασματικά, η έρευνα των Gal et al. αναδεικνύει την ανάγκη για στοχευμένη επαγγελματική ανάπτυξη και συνεργατικές προσεγγίσεις. Οι ανησυχίες για τον φόρτο εργασίας και την έλλειψη προετοιμασίας μπορούν να μετριάσουν μόνο μέσα από μια ισχυρή θεσμική βάση που παρέχει στον εκπαιδευτικό τα απαραίτητα μέσα και την καθοδήγηση. Με αυτόν τον τρόπο, η συμπερίληψη μετατρέπεται από μια πηγή άγχους σε μια βιώσιμη εκπαιδευτική πρακτική που ενισχύει την ποιότητα της μάθησης για όλους τους μαθητές.

Πέραν των άμεσων συσχετίσεων, η διεθνής βιβλιογραφία εστιάζει πλέον στους εσωτερικούς μηχανισμούς που συνδέουν το σχολικό περιβάλλον με τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών. Σε μια πρόσφατη μελέτη των Fu κ.ά. (2021), εξετάστηκε η σχέση μεταξύ του σχολικού κλίματος, της αυτοαποτελεσματικότητας και των στάσεων 266 εκπαιδευτικών γενικής εκπαίδευσης απέναντι στη συμπερίληψη. Η έρευνα ανέδειξε ότι, ενώ οι εκπαιδευτικοί διατηρούν γενικά θετική στάση —ιδιαίτερα στο συναισθηματικό επίπεδο— η στάση αυτή δεν διαμορφώνεται μεμονωμένα, αλλά επηρεάζεται καθοριστικά από το οργανωσιακό πλαίσιο του σχολείου. Το κεντρικό εύρημα της μελέτης κατέδειξε ότι η αυτοαποτελεσματικότητα λειτουργεί ως στατιστικά σημαντικός διαμεσολαβητής στη σχέση μεταξύ σχολικού κλίματος και στάσεων. Συγκεκριμένα, ένα συμπεριληπτικό σχολικό κλίμα ενισχύει την πίστη των εκπαιδευτικών στις διδακτικές τους ικανότητες, η οποία με τη σειρά της οδηγεί στη διαμόρφωση πιο ευνοϊκών στάσεων. Οι ερευνητές επισημαίνουν ότι η ενίσχυση των γνώσεων και των δεξιοτήτων των εκπαιδευτικών, με ιδιαίτερη έμφαση στις ικανότητες συνεργασίας, αποτελεί προϋπόθεση για τον περιορισμό των επιφυλάξεων. Συμπερασματικά, η έρευνα των Fu κ.ά. υπογραμμίζει ότι η δημιουργία ενός υποστηρικτικού οργανωσιακού κλίματος είναι απαραίτητη, καθώς λειτουργεί ως καταλύτης που μετατρέπει τους πόρους και τη σχολική κουλτούρα σε προσωπική επαγγελματική επάρκεια, διασφαλίζοντας έτσι την επιτυχία των συμπεριληπτικών πρακτικών.

2.4 Έρευνες σχετικά με την συμπεριληπτική εκπαίδευση

Η κατανόηση των στάσεων των εκπαιδευτικών αποτελεί κρίσιμο παράγοντα για τη διαμόρφωση ενός συμπεριληπτικού μοντέλου που να ανταποκρίνεται στις ιδιαιτερότητες διαφορετικών εκπαιδευτικών συστημάτων. Στην εκτενή μελέτη των Charitaki et al.

(2022), εξετάστηκαν οι στάσεις 908 εκπαιδευτικών από την Ελλάδα, το Ηνωμένο Βασίλειο, τις ΗΠΑ, τη Μαλαισία και την Τουρκία. Η έρευνα χρησιμοποίησε την κλίμακα ATTAS-mm, αναλύοντας τις στάσεις σε τέσσερις άξονες: γνωστικό, συναισθηματικό, συμπεριφορικό και έναν γενικό δείκτη στάσης απέναντι στη διδασκαλία όλων των μαθητών. Τα ευρήματα της μελέτης ανέδειξαν την Ελλάδα ως την χώρα με τις πιο θετικές στάσεις στον συναισθηματικό και συμπεριφορικό τομέα, γεγονός που υποδηλώνει μια ισχυρή κουλτούρα αποδοχής και διάθεσης για ένταξη των μαθητών στο γενικό σχολείο. Παράλληλα, η έρευνα επιβεβαίωσε ότι παράγοντες όπως τα έτη προϋπηρεσίας, το επίπεδο εκπαιδευτικής βαθμίδας και ο ανώτατος τίτλος σπουδών επηρεάζουν σημαντικά τις στάσεις των εκπαιδευτικών σε όλες τις χώρες που συμμετείχαν. Διαπιστώθηκε ότι η ακαδημαϊκή εξέλιξη και η εμπειρία λειτουργούν ενισχυτικά στη διαμόρφωση μιας πιο θετικής οπτικής για τη συμπερίληψη. Συμπερασματικά, η έρευνα των Charitaki et al. υπογραμμίζει ότι η Ελλάδα διαθέτει ένα εξαιρετικά θετικό συναισθηματικό υπόβαθρο, το οποίο αποτελεί τη βάση για την περαιτέρω ανάπτυξη συμπεριληπτικών πρακτικών. Η στατιστικά σημαντική επίδραση των δημογραφικών χαρακτηριστικών αναδεικνύει την ανάγκη για διαφοροποιημένη υποστήριξη και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, ώστε οι θετικές στάσεις να μετουσιωθούν σε αποτελεσματική διδακτική πράξη μέσα στην τάξη.

Η σύγχρονη ευρωπαϊκή εκπαιδευτική πολιτική δίνει πλέον έμφαση στη μετατόπιση του ρόλου του εκπαιδευτικού από την απομονωμένη διδασκαλία προς τη συλλογική και συνεργατική πρακτική. Σύμφωνα με την πρόσφατη μελέτη του Ευρωπαϊκού Φορέα για την Ειδική Αγωγή (De Vroey et al., 2023), η ενίσχυση της συμπερίληψης απαιτεί την υιοθέτηση ενός κοινού πλαισίου ικανοτήτων (Profile for Inclusive Teacher Professional Learning). Το πλαίσιο αυτό βασίζεται σε τέσσερις θεμελιώδεις αξίες: την αποδοχή της μαθησιακής ποικιλομορφίας, την υποστήριξη όλων των μαθητών, τη συνεργασία με άλλους και τη συνεχή προσωπική επαγγελματική ανάπτυξη. Τα ευρήματα των De Vroey et al. υπογραμμίζουν ότι η συνεργασία δεν είναι απλώς μια δεξιότητα, αλλά μια κεντρική αξία που διαμορφώνει τη σχολική κουλτούρα. Η έρευνα επισημαίνει ότι οι εκπαιδευτικοί νιώθουν μεγαλύτερη αυτοπεποίθηση όταν λειτουργούν μέσα σε ένα περιβάλλον που προωθεί τον διαμοιρασμό καθηκόντων και εμπειρογνωμοσύνης μεταξύ όλων των επαγγελματιών της εκπαίδευσης. Συμπερασματικά, η υιοθέτηση ενός κοινού οράματος για τη συμπερίληψη, όπως προτείνεται από το αναθεωρημένο ευρωπαϊκό προφίλ, αποτελεί τη βάση για τη μείωση των ανησυχιών των εκπαιδευτικών και

την ενδυνάμωση της αυτοαποτελεσματικότητάς τους στην καθημερινή διδακτική πράξη.

Σε μια πρόσφατη διακρατική μελέτη, οι Esqueda-Villegas et al. (2025) διερεύνησαν τις ανάγκες των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με τη συμπερίληψη μαθητών με Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος (ASD) σε γενικά σχολεία. Η έρευνα πραγματοποιήθηκε σε δείγμα 79 εκπαιδευτικών από δύο διαφορετικά εκπαιδευτικά συστήματα (Ολλανδία και Μεξικό) και βασίστηκε στη μεθοδολογία Q, με στόχο την ανάδειξη διαφορετικών προφίλ αναγκών των εκπαιδευτικών. Τα αποτελέσματα της μελέτης ανέδειξαν τέσσερα διακριτά προφίλ αναγκών σε κάθε χώρα, τα οποία παρουσιάζουν σημαντικές ομοιότητες παρά τις διαφοροποιήσεις στα εκπαιδευτικά συστήματα. Διαπιστώθηκε ότι οι βασικές ανάγκες των εκπαιδευτικών δεν είναι αυστηρά συνδεδεμένες με το εθνικό πλαίσιο, αλλά σχετίζονται κυρίως με την ανάγκη για υποστήριξη, κατάρτιση και πρόσβαση σε κατάλληλους πόρους για τη διαχείριση της μαθησιακής ποικιλομορφίας. Συμπερασματικά, η μελέτη υπογραμμίζει ότι η επιτυχής εφαρμογή της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης προϋποθέτει την αναγνώριση και ικανοποίηση των αναγκών των εκπαιδευτικών, ανεξάρτητα από το εκπαιδευτικό σύστημα στο οποίο εντάσσονται.

Σε μια πρόσφατη ποιοτική μελέτη, οι Skutil και Strouhal (2024) διερεύνησαν τις απόψεις διευθυντών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με την εφαρμογή της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης στην Τσεχία. Η έρευνα βασίστηκε σε ημιδομημένες συνεντεύξεις και στην ανάλυση των δεδομένων μέσω της μεθόδου της θεμελιωμένης θεωρίας, με στόχο την κατανόηση των στάσεων και των αντιλήψεων της σχολικής ηγεσίας. Τα αποτελέσματα της μελέτης ανέδειξαν ότι η συμπερίληψη δεν γίνεται καθολικά αποδεκτή από τους διευθυντές, καθώς παρατηρείται σημαντική διαφοροποίηση μεταξύ των σχολικών μονάδων, με ορισμένες να την υποστηρίζουν ενεργά και άλλες να την απορρίπτουν. Επιπλέον, διαπιστώθηκε ότι ο τύπος του σχολείου δεν αποτελεί καθοριστικό παράγοντα για την εφαρμογή της συμπερίληψης, αλλά οι στάσεις και οι πρακτικές της σχολικής ηγεσίας επηρεάζουν άμεσα το σχολικό κλίμα και τη συνολική λειτουργία της σχολικής μονάδας. Συμπερασματικά, η μελέτη υπογραμμίζει τον καθοριστικό ρόλο της ηγεσίας στη διαμόρφωση της σχολικής κουλτούρας και στην προώθηση ή μη της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης.

Η έρευνα των Bibigul κ.ά. (2022) εστιάζει στον εκσυγχρονισμό της προετοιμασίας των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής μέσα στο πλαίσιο της διαρκώς επεκτεινόμενης

συμπεριληπτικής εκπαίδευσης. Οι συγγραφείς υποστηρίζουν ότι η ανάπτυξη των επαγγελματικών και προσωπικών ικανοτήτων των εκπαιδευτικών δεν είναι μια στατική διαδικασία, αλλά εξαρτάται άμεσα από την επιτυχημένη πρακτική εφαρμογή της συμπερίληψης στην καθημερινή σχολική πραγματικότητα. Μέσω της ανάλυσης των απόψεων έμπειρων ειδικών παιδαγωγών, η μελέτη καταδεικνύει ότι η εργασιακή τριβή με μαθητές που έχουν ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες αποτελεί τον κύριο μηχανισμό μέσω του οποίου οι εκπαιδευτικοί μετασχηματίζουν τις γνώσεις τους σε εφαρμοσμένη ετοιμότητα.

Ιδιαίτερη έμφαση δίνεται στο γεγονός ότι η παραδοσιακή κατάρτιση κρίνεται πλέον ελλιπής, καθώς οι νέες συνθήκες απαιτούν μια ριζική αλλαγή στις διδακτικές προσεγγίσεις και στο περιεχόμενο της εκπαίδευσης των δασκάλων. Το άρθρο αναδεικνύει ότι η εμπειρία στο πεδίο δεν προσφέρει μόνο τεχνική επάρκεια, αλλά διαμορφώνει την προσωπικότητα και τη συναισθηματική στάση του εκπαιδευτικού, καθιστώντας τον ικανό να διαχειριστεί τις προκλήσεις της ανομοιογενούς τάξης. Αυτή η διαπίστωση συνδέεται άμεσα με την ανάγκη για συνεχή επιμόρφωση που θα συνδυάζει τη θεωρία με την ενεργή συμμετοχή σε συμπεριληπτικά περιβάλλοντα, προκειμένου να διασφαλιστεί η αποτελεσματική ένταξη όλων των μαθητών στο γενικό σχολείο.

Στην κατεύθυνση της διερεύνησης των βαθύτερων αιτιών που προκαλούν ανησυχίες στους εκπαιδευτικούς, η ποιοτική μελέτη των Lyra κ.ά. (2023) εξέτασε τους φόβους απέναντι στην αναπηρία και τον αντίκτυπό τους στις διδακτικές πρακτικές σε δείγμα 12 εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής αγωγής στην Αττική. Τα ευρήματα της έρευνας κατέδειξαν ότι οι αντιστάσεις των εκπαιδευτικών προς τις συμπεριληπτικές αλλαγές πηγάζουν σε μεγάλο βαθμό από την εμμονή στο ιατρικό μοντέλο κατανόησης της αναπηρίας και, κυρίως, από την απουσία μιας ισχυρής συμπεριληπτικής σχολικής κουλτούρας. Οι ερευνήτριες υπογραμμίζουν ότι όταν το σχολικό περιβάλλον δεν προωθεί την αποδοχή της διαφορετικότητας ως κεντρική αξία, οι εκπαιδευτικοί τείνουν να βιώνουν την αναπηρία ως "εμπόδιο" ή πηγή άγχους, γεγονός που περιορίζει την αποτελεσματικότητα των παιδαγωγικών τους πρακτικών. Συμπερασματικά, η μελέτη προτείνει μια διττή προσέγγιση που στοχεύει ταυτόχρονα στη μετατόπιση των ατομικών πεποιθήσεων και στην καλλιέργεια μιας νέας σχολικής κουλτούρας που θα καλωσορίζει τη διαφορετικότητα.

Ιδιαίτερη σημασία για το ελληνικό εκπαιδευτικό πλαίσιο έχει η έρευνα των Mouchritsa κ.ά. (2022), η οποία διερεύνησε τις στάσεις 307 εκπαιδευτικών γενικής και

ειδικής αγωγής στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Χρησιμοποιώντας την κλίμακα SACIE-R, η μελέτη κατέδειξε ότι οι Έλληνες εκπαιδευτικοί διατηρούν υψηλά επίπεδα θετικών συναισθημάτων, αλλά ταυτόχρονα εμφανίζουν μέτρια επίπεδα ανησυχιών σχετικά με την εφαρμογή της συμπερίληψης. Τα ευρήματα αναδεικνύουν ότι παράγοντες όπως η ηλικία και η διδακτική εμπειρία στην ειδική αγωγή παίζουν καθοριστικό ρόλο στη διαμόρφωση των στάσεων, με τους εκπαιδευτικούς που διαθέτουν εξειδικευμένη κατάρτιση να εμφανίζουν λιγότερα αρνητικά συναισθήματα. Η έρευνα υπογραμμίζει ότι η επιτυχία της συμπερίληψης στα ελληνικά σχολεία δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης συνδέεται άμεσα με την ανάγκη για συνεχή επαγγελματική υποστήριξη και μείωση των ανησυχιών που πηγάζουν από την έλλειψη πρακτικής εμπειρίας.

Β' ΜΕΡΟΣ: ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Κεφάλαιο 3^ο: Μεθοδολογία της Έρευνας

3.1 Σκοπός της έρευνας – Ερευνητικά ερωτήματα

Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι να διερευνήσει και να αναλύσει τη σχέση μεταξύ της σχολικής κουλτούρας και των παιδαγωγικών πρακτικών των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης αναφορικά με τη συμπερίληψη μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (ΕΕΑ). Παράλληλα, εξετάζεται ο ρόλος της αυτό αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών, καθώς και των στάσεων, των συναισθημάτων και των ανησυχιών τους απέναντι στη συμπεριληπτική εκπαίδευση. Συγκεκριμένα ακόμα διερευνάται η επίδραση της σχολικής κουλτούρας στις παραπάνω μεταβλητές, καθώς και οι μεταξύ τους σχέσεις. Επιπλέον, αναλύεται η πιθανή προβλεπτική ικανότητα της σχολικής κουλτούρας και της αυτοαποτελεσματικότητας ως προς την υιοθέτηση συμπεριληπτικών παιδαγωγικών πρακτικών. Παράλληλα ακόμα εξετάζεται ο βαθμός στον οποίον οι στάσεις και τα συναισθήματα των εκπαιδευτικών συμβάλλουν στη διαμόρφωση των πρακτικών αυτών. Τέλος, διερευνάται κατά πόσο δημογραφικοί και επαγγελματικοί παράγοντες (προϋπηρεσία στην ειδική αγωγή) διαφοροποιούν τις παραπάνω μεταβλητές, συμβάλλοντας στην καλύτερη κατανόηση των παραγόντων που επηρεάζουν τη συμπεριληπτική εκπαίδευση στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση.

Ειδικότερα επιχειρήθηκε να απαντηθούν τα ακόλουθα ερευνητικά ερωτήματα:

- 1) Σχετίζεται η σχολική κουλτούρα με την αυτοαποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης;
- 2) Σχετίζεται η σχολική κουλτούρα με τις στάσεις (συναισθήματα, ανησυχίες) των εκπαιδευτικών απέναντι στη συμπερίληψη;
- 3) Σχετίζεται η αυτοαποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών με τις στάσεις (συναισθήματα, ανησυχίες) τους απέναντι στη συμπερίληψη;
- 4) Σχετίζεται η εργασιακή εμπειρία των εκπαιδευτικών στην ειδική αγωγή με τις στάσεις (συναισθήματα, ανησυχίες) τους απέναντι στη συμπερίληψη;
- 5) Διαμεσολαβεί η αυτοαποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών στη σχέση μεταξύ της σχολικής κουλτούρας και των συναισθημάτων ή των ανησυχιών τους για τη συμπεριληπτική εκπαίδευση;

3.2 Εργαλεία συλλογής ερευνητικών δεδομένων

Για τους σκοπούς της παρούσας μελέτης δημιουργήθηκε ερωτηματολόγιο, στο οποίο στην αρχή παρατίθενται χρήσιμες πληροφορίες και δίνονται τα στοιχεία επικοινωνίας (βλ. Παράρτημα). Οι ερευνητές επιλέγουν πολύ συχνά το ερωτηματολόγιο για να διεξάγουν ποσοτικές μελέτες, διότι πρόκειται για ένα άμεσο και οικονομικό εργαλείο και μπορεί να διαμοιραστεί ηλεκτρονικά με ευκολία σε μεγάλο αριθμό δείγματος. Η χρήση του ερωτηματολογίου αποσκοπεί στη συλλογή στοιχείων για τις γνώσεις, στάσεις και αντιλήψεις των ατόμων που συμμετέχουν σε μια έρευνα (Creswell, 2016).

Σύμφωνα με τον Creswell (2016), το ερωτηματολόγιο αποτελεί ένα από τα πιο αποτελεσματικά εργαλεία για την ποσοτική έρευνα, καθώς επιτρέπει τη συστηματική συλλογή πληροφοριών σχετικά με τις γνώσεις, στάσεις και αντιλήψεις των συμμετεχόντων με τρόπο που μπορεί να αναλυθεί στατιστικά. Ο συγγραφέας επισημαίνει ότι η επιτυχία του εργαλείου εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από τον προσεκτικό σχεδιασμό των ερωτήσεων, οι οποίες πρέπει να είναι σαφείς, ουδέτερες και κατανοητές από όλους τους συμμετέχοντες.

Επιπλέον, η δυνατότητα ηλεκτρονικής διανομής καθιστά το ερωτηματολόγιο ιδιαίτερα πρακτικό για τη συγκέντρωση δεδομένων από μεγάλο αριθμό ατόμων, διασφαλίζοντας παράλληλα την τυποποίηση της διαδικασίας και τη μείωση της πιθανότητας υποκειμενικών αποκλίσεων στη συλλογή των πληροφοριών. Με αυτόν τον τρόπο, η χρήση του ερωτηματολογίου εξυπηρετεί τόσο την αξιοπιστία όσο και την εγκυρότητα των αποτελεσμάτων της έρευνας. Ενώ τα ποσοτικά δεδομένα που συλλέγονται μπορούν να υποβληθούν σε στατιστική ανάλυση για την εξαγωγή αντικειμενικών και τεκμηριωμένων συμπερασμάτων.

Στην αρχή του ερωτηματολογίου περιλαμβάνονταν ένα προεισαγωγικό σημείωμα όπου αναφερόταν ο σκοπός της έρευνας και το πλαίσιο διεξαγωγής της. Στο σημείωμα αναφερόταν επίσης η διασφάλιση του απορρήτου των δεδομένων και ο εθελοντικός χαρακτήρας της συμμετοχής.

Το ερωτηματολόγιο που αξιοποιήθηκε στη συγκεκριμένη μελέτη αποτελείται από τέσσερα μέρη, τα οποία περιγράφονται αναλυτικά στη συνέχεια.

3.2.1 Ερωτηματολόγιο Δημογραφικών Στοιχείων

Αρχικά δόθηκε στους συμμετέχοντες ένα αυτοσχέδιο ερωτηματολόγιο δημογραφικών στοιχείων, με σκοπό να προσδιοριστούν τα ατομικά χαρακτηριστικά του δείγματος. Το ερωτηματολόγιο αυτό απευθυνόταν στους εκπαιδευτικούς δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης της ειδικής και γενικής αγωγής και περιλάμβανε συνολικά 29 ερωτήσεις που αφορούσαν προσωπικές και δημογραφικές πληροφορίες.

3.2.2 Ψυχομετρικά Εργαλεία

3.2.2.1 Themis Inclusion Tool (THEMIS)

Το εργαλείο THEMIS σχεδιάστηκε αρχικά από τον Καθηγητή Σπύρο Αγγελίδη (Spyros Angelides, 2012) και την ερευνητική του ομάδα στο Πανεπιστήμιο Λευκωσίας. Το όνομα του εργαλείου είναι συμβολικό και προέρχεται από τη θεά Θέμιδα, η οποία στην ελληνική μυθολογία προσωποποιεί τη θεϊκή δικαιοσύνη και την τάξη. Η επιλογή αυτή αναδεικνύει τη βασική φιλοσοφία του εργαλείου: ότι η συμπεριληπτική εκπαίδευση δεν είναι απλώς μια διδακτική τεχνική, αλλά ένα θεμελιώδες ζήτημα κοινωνικής δικαιοσύνης και ισότητας εντός του σχολικού πλαισίου. Το THEMIS αποτελεί ένα εργαλείο αυτοαξιολόγησης και αναστοχασμού (reflection tool). Στόχος του είναι να βοηθήσει τους εκπαιδευτικούς και τις σχολικές μονάδες να εντοπίσουν τα εμπόδια που παρακωλύουν τη μάθηση και τη συμμετοχή, ενισχύοντας την ικανότητα του σχολείου να ανταποκρίνεται στη διαφορετικότητα των μαθητών.

Για τις ανάγκες της παρούσας έρευνας, χρησιμοποιήθηκε η προσαρμοσμένη ελληνική έκδοση του ερωτηματολογίου, η οποία επικυρώθηκε (validation) πρόσφατα από τις Lyra και Koullari (2025). Το συγκεκριμένο εργαλείο παραχωρήθηκε για τις ανάγκες της παρούσας μελέτης κατόπιν προσωπικής επικοινωνίας με την ερευνήτρια κ. Κουλλάπη, η οποία παρείχε τη σχετική έγκριση για τη χρήση της επικυρωμένης ελληνικής έκδοσης. Το ερωτηματολόγιο είναι εξαιρετικά λεπτομερές και αποτελείται συνολικά από 60 ερωτήσεις (items) κλειστού τύπου.

Οι απαντήσεις δίνονται σε μια 5-βάθμια κλίμακα Likert (1=Διαφωνώ πλήρως, 5=Συμφωνώ πλήρως). Οι 60 ερωτήσεις κατανέμονται σε τρεις κεντρικές διαστάσεις: α) Πλαίσια (Contexts), ερωτήσεις που αφορούν το όραμα του σχολείου, τις αξίες της

διοίκησης και τη γενικότερη σχολική κουλτούρα απέναντι στη συμπερίληψη. β) Πόροι (Resources), ερωτήσεις σχετικά με την υλικοτεχνική υποδομή, το υποστηρικτικό προσωπικό και τη χρήση της τεχνολογίας για την υποστήριξη όλων των μαθητών. γ) Διαδικασίες (Processes), ερωτήσεις που εστιάζουν στην καθημερινή διδακτική πράξη, τη συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών και την ευελιξία στις μεθόδους αξιολόγησης (π.χ. παροχή επιπλέον χρόνου, χρήση ποικιλίας εργαλείων).

Η μελέτη των Lyra & Koullari (2025) επιβεβαίωσε ότι το THEMIS αποτελεί ένα έγκυρο και αξιόπιστο ψυχομετρικό εργαλείο για την ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα. Η χρήση των 60 ερωτήσεων επιτρέπει μια πολυδιάστατη καταγραφή της σχολικής πραγματικότητας, προσφέροντας στον ερευνητή μια ολοκληρωμένη εικόνα για το πώς η σχολική κουλτούρα επηρεάζει τις στάσεις και τις ανησυχίες των εκπαιδευτικών.

Στην παρούσα μελέτη για την εκτίμηση της εσωτερικής συνέπειας και της αξιοπιστίας του ερευνητικού εργαλείου THEMIS, χρησιμοποιήθηκε ο συντελεστής Cronbach's alpha (α). Ο δείκτης αυτός μετρά τον βαθμό στον οποίο οι ερωτήσεις κάθε διάστασης συσχετίζονται μεταξύ τους και καταγράφουν με συνέπεια την ίδια έννοια. Η διάσταση «Πλαίσια» (Contexts), παρουσίασε τον υψηλότερο δείκτη αξιοπιστίας με τιμή $\alpha = 0,735$ (βασισμένη σε 21 στοιχεία). Η τιμή αυτή υποδηλώνει ότι οι ερωτήσεις που αφορούν τη σχολική κουλτούρα και το όραμα της διοίκησης παρουσιάζουν ισχυρή εσωτερική συνοχή. Στην διάσταση «Διαδικασίες» (Processes), ο συντελεστής αξιοπιστίας ανήλθε σε $\alpha = 0,705$ (βασισμένος σε 23 στοιχεία), τιμή που κρίνεται απόλυτα ικανοποιητική για τη μέτρηση των διδακτικών πρακτικών και της συνεργασίας. Όσον αφορά τη διάσταση «Πηγές/ Πόροι» (Resources), ο δείκτης Cronbach's Alpha ανήλθε στο 0,653 (βασισμένος σε 16 στοιχεία). Παρόλο που η τιμή αυτή υπολείπεται ελαφρώς του ορίου 0,7, κρίνεται ως αποδεκτή για την κοινωνική έρευνα (όπου το όριο του 0,6 θεωρείται συχνά ως το ελάχιστο αποδεκτό επίπεδο), επιβεβαιώνοντας ότι το εργαλείο THEMIS στο σύνολό του αποτελεί ένα αξιόπιστο μέσο για τη μέτρηση της συμπεριληπτικής κουλτούρας και των πρακτικών των εκπαιδευτικών.

Συμπερασματικά, το εργαλείο THEMIS, στην ελληνική του προσαρμογή, επέδειξε την απαραίτητη ψυχομετρική επάρκεια. Οι δείκτες αυτοί διασφαλίζουν ότι οι μετρήσεις που αφορούν τη Σχολική Κουλτούρα στην παρούσα έρευνα είναι έγκυρες και τα αποτελέσματα που προκύπτουν από αυτές (όπως η επίδραση της κουλτούρας στις ανησυχίες των εκπαιδευτικών) είναι στατιστικά αξιόπιστα.

3.2.2.2 Teacher Efficacy for Inclusive Practices (TEIP) Scale

Η αυτοαποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών εκτιμάται διεθνώς ως ένας από τους πιο κρίσιμους παράγοντες που επηρεάζουν την επιτυχία της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης. Για τη μέτρηση αυτής της μεταβλητής στη παρούσα μελέτη, χρησιμοποιήθηκε η κλίμακα Teacher Efficacy for Inclusive Practices (TEIP), που αναπτύχθηκε από τους Sharma, Loreman και Forlin (2012). Η κλίμακα αυτή αποσκοπεί στο να αξιολογήσει τις πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών σχετικά με την ικανότητά τους να διδάσκουν αποτελεσματικά σε συμπεριληπτικά περιβάλλοντα, καλύπτοντας ένα ευρύ φάσμα δεξιοτήτων που απαιτούνται στη σύγχρονη τάξη.

Συγκεκριμένα, χρησιμοποιήθηκε η ελληνική έκδοση του ερωτηματολογίου, η οποία σταθμίστηκε και επικυρώθηκε πρόσφατα για τον ελληνικό πληθυσμό από τους Vogiatzi, Charitaki, Kourkoutas και Forlin (2022).

Η κλίμακα αποτελείται από 18 ερωτήσεις (items) κλειστού τύπου, οι οποίες κατανέμονται ισομερώς σε τρεις διαστάσεις (παραγόντους), όπως επιβεβαιώθηκε από την επιβεβαιωτική παραγοντική ανάλυση (CFA) των ερευνητών: α) Αυτοαποτελεσματικότητα στη χρήση Συμπεριληπτικών Διδακτικών Πρακτικών (Efficacy to use Inclusive Instruction), αφορά την ικανότητα του εκπαιδευτικού να σχεδιάζει διαφοροποιημένες δραστηριότητες και να προσαρμόζει τη διδασκαλία στις ανάγκες όλων των μαθητών: 6 ερωτήσεις, β) Αυτοαποτελεσματικότητα στη Συνεργασία (Efficacy in Collaboration), εστιάζει στην ικανότητα συνεργασίας με γονείς, επαγγελματίες ειδικής αγωγής και την ευρύτερη σχολική κοινότητα: 6 ερωτήσεις, γ) Αυτοαποτελεσματικότητα στη Διαχείριση Συμπεριφοράς (Efficacy in Managing Disruptive Behaviours), αφορά την πεποίθηση του εκπαιδευτικού ότι μπορεί να διαχειριστεί προκλητικές συμπεριφορές και να διατηρήσει ένα θετικό μαθησιακό κλίμα: 6 ερωτήσεις.

Οι απαντήσεις δίνονται σε μια 6-βάθμια κλίμακα Likert (1=Καθόλου ικανός/η, 6=Απόλυτα ικανός/η). Οι υψηλότερες βαθμολογίες υποδηλώνουν ισχυρότερη αίσθηση αυτοαποτελεσματικότητας του εκπαιδευτικού στην εφαρμογή συμπεριληπτικών πρακτικών.

Στην παρούσα μελέτη, η εσωτερική συνέπεια της κλίμακας TEIP ελέγχθηκε μέσω του δείκτη Cronbach's alpha (α). Τα αποτελέσματα έδειξαν εξαιρετικά υψηλή αξιοπιστία για τη διάσταση «Διαχείριση Τάξης/Συμπεριφοράς» με τιμή $\alpha = 0,836$ και

για τη διάσταση «Συνεργασία» με τιμή $\alpha = 0,829$. Οι δείκτες αυτοί, όντας σαφώς πάνω από το όριο του 0,7, υποδηλώνουν ισχυρή εσωτερική συνοχή. Όσον αφορά τη διάσταση «Διδακτικές Πρακτικές», ο δείκτης ανήλθε σε $\alpha = 0,604$. Παρόλο που η τιμή αυτή είναι χαμηλότερη, κρίνεται ως οριακά αποδεκτή για την εκπαιδευτική έρευνα, επιτρέποντας τη χρήση της στην περαιτέρω στατιστική ανάλυση.

Συμπερασματικά, η κλίμακα TEIP επέδειξε την απαραίτητη ψυχομετρική επάρκεια στο παρόν δείγμα. Η χρήση της επιτρέπει μια σε βάθος διερεύνηση της αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών, παρέχοντας αξιόπιστα δεδομένα για το πώς η αίσθηση ικανότητας του εκπαιδευτικού συνδέεται με τις στάσεις και τις ανησυχίες του για τη συμπεριληπτική διαδικασία.

3.2.2.3 Sentiments, Attitudes and Concerns about Inclusive Education Revised (SACIE-R) Scale

Για τη διερεύνηση των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών σχετικά με τη συμπερίληψη, χρησιμοποιήθηκε η αναθεωρημένη κλίμακα Sentiments, Attitudes and Concerns about Inclusive Education (SACIE-R), η οποία αναπτύχθηκε από τους Forlin, Earle, Loreman και Sharma (2011). Το εργαλείο αυτό σχεδιάστηκε ειδικά για να αξιολογεί τρεις διακριτές αλλά αλληλοσυνδεόμενες παραμέτρους που καθορίζουν τη στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στη συμπεριληπτική εκπαίδευση: τα συναισθήματα, τις στάσεις και τις ανησυχίες τους.

Για τις ανάγκες της παρούσας έρευνας, χρησιμοποιήθηκε η κλίμακα SACIE-R, η οποία μεταφράστηκε από την ερευνήτρια προκειμένου να προσαρμοστεί στο γλωσσικό και εκπαιδευτικό πλαίσιο του δείγματος. Το ερωτηματολόγιο αποτελείται από 15 ερωτήσεις (items) κλειστού τύπου, οι οποίες βαθμολογούνται σε μια 4-βάθμια κλίμακα Likert (1=Διαφωνώ πλήρως, 4=Συμφωνώ πλήρως). Οι 15 ερωτήσεις κατανέμονται ισομερώς στις ακόλουθες τρεις διαστάσεις (5 ερωτήσεις ανά διάσταση): α) Συναισθήματα (Sentiments): Εξετάζει τα γενικά συναισθήματα των εκπαιδευτικών όταν αλληλεπιδρούν με άτομα με αναπηρία ή ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. β) Στάσεις (Attitudes): Αφορά τις απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με την αποδοχή και την καταλληλότητα της συμπερίληψης των μαθητών με διαφορετικές ανάγκες στο γενικό

σχολείο. γ) Ανησυχίες (Concerns): Εστιάζει στις προσωπικές ανησυχίες των εκπαιδευτικών για την εφαρμογή της συμπερίληψης, όπως ο φόρτος εργασίας, η έλλειψη πόρων και η επίδραση στην ποιότητα της διδασκαλίας.

Στην παρούσα μελέτη, η εσωτερική συνέπεια της κλίμακας SACIE-R εκτιμήθηκε μέσω του δείκτη Cronbach's alpha (α). Τα αποτελέσματα της στατιστικής ανάλυσης έδειξαν ότι η διάσταση «Συναισθήματα» παρουσίασε υψηλό επίπεδο αξιοπιστίας με τιμή $\alpha = 0,804$. Η διάσταση «Ανησυχίες» εμφάνισε επίσης καλή εσωτερική συνέπεια με τιμή $\alpha = 0,738$, ενώ η διάσταση «Στάσεις» παρουσίασε δείκτη $\alpha = 0,720$. Και για τις τρεις διαστάσεις, οι τιμές του δείκτη Cronbach's alpha υπερβαίνουν το ελάχιστο αποδεκτό όριο του 0,7, υποδεικνύοντας ότι η κλίμακα διαθέτει εξαιρετική εσωτερική συνέπεια και αξιοπιστία.

Συμπερασματικά, η κλίμακα SACIE-R επέδειξε υψηλή ψυχομετρική επάρκεια στο πλαίσιο της παρούσας έρευνας. Η χρήση της επιτρέπει μια πολυδιάστατη χαρτογράφηση του τρόπου με τον οποίο οι εκπαιδευτικοί προσεγγίζουν τη συμπερίληψη, παρέχοντας κρίσιμα δεδομένα για τη σύνδεση των συναισθηματικών και γνωστικών τους αντιδράσεων με τη σχολική κουλτούρα και την αυτοαποτελεσματικότητά τους.

3.3 Συλλογή δεδομένων

Η διαδικασία συλλογής των ερευνητικών δεδομένων πραγματοποιήθηκε κατά το χρονικό διάστημα από τον Σεπτέμβριο του 2025 έως και τον Φεβρουάριο του 2026. Το δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν εκπαιδευτικοί της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης (Γενικής και Ειδικής Αγωγής), οι οποίοι προσεγγίστηκαν τόσο δια ζώσης όσο και μέσω ψηφιακών πλατφόρμων. Για τη συγκέντρωση του δείγματος επιστρατεύτηκε η δειγματοληψία ευκολίας (convenience sampling), ενώ η παράλληλη χρήση ηλεκτρονικής φόρμας οδήγησε σε δειγματοληψία χιονοστιβάδας (snowball sampling), καθώς το ερωτηματολόγιο προωθήθηκε περαιτέρω από τους αρχικούς συμμετέχοντες σε συναδέλφους τους εντός της εκπαιδευτικής κοινότητας. Όσον αφορά τη δια ζώσης προσέγγιση, προηγήθηκε τηλεφωνική επικοινωνία με τις διευθύνσεις των σχολικών μονάδων δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, προκειμένου να εξασφαλιστεί η απαραίτητη άδεια για τη διανομή του υλικού. Οι συμμετέχοντες ενημερώθηκαν πλήρως για την ταυτότητα της ερευνήτριας, τον επιστημονικό σκοπό της μελέτης και τη σημασία της συμβολής

τους. Μετά τη λήψη της συγκατάθεσής τους, τους δόθηκε το ερωτηματολόγιο με χρονικό περιθώριο συμπλήρωσης δύο εβδομάδων.

Ιδιαίτερη έμφαση δόθηκε στη διασφάλιση της ανωνυμίας και του απορρήτου των απαντήσεων. Οι εκπαιδευτικοί διαβεβαιώθηκαν ρητά ότι τα δεδομένα που συλλέγονται θα χρησιμοποιηθούν αποκλειστικά για ερευνητικούς σκοπούς και η επεξεργασία τους θα γίνει με τρόπο που δεν επιτρέπει την ταυτοποίηση των συμμετεχόντων.

Το ερωτηματολόγιο ήταν ατομικής συμπλήρωσης (self-administered), επιτρέποντας στους εκπαιδευτικούς να το συμπληρώσουν στον δικό τους χρόνο και χώρο, είτε σε έντυπη είτε σε ηλεκτρονική μορφή, αποφεύγοντας έτσι την άμεση παρέμβαση ή την καθοδήγηση από την πλευρά της ερευνήτριας. Η χρήση ερωτήσεων κλειστού τύπου (κλίμακες Likert) επιλέχθηκε προκειμένου να διευκολυνθεί η ποσοτική επεξεργασία των δεδομένων και να διασφαλιστεί η αντικειμενικότητα των απαντήσεων.

3.4 Περιγραφή δείγματος

Στην παρούσα μελέτη συμμετείχαν συνολικά 142 εκπαιδευτικοί Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Η ανάλυση των δημογραφικών και επαγγελματικών χαρακτηριστικών τους παρέχει μια ολοκληρωμένη εικόνα της σύνθεσης του δείγματος. Όσον αφορά την ηλικιακή κατανομή, διαπιστώνεται ότι η πλειονότητα των συμμετεχόντων ανήκει στην ομάδα 36-45 ετών (N=63, 44.4%), ενώ ακολουθούν οι ηλικίες 27-35 (N=40, 28.2%) και 46-60 (N=33, 23.2%). Αντιθέτως, περιορισμένη είναι η συμμετοχή στις ακραίες ηλικιακές κατηγορίες, καθώς μόλις 4 άτομα είναι κάτω των 26 ετών (N=4, 2.8%) και 2 άτομα άνω των 60 ετών (N=2, 1.4%).

Παράλληλα, όσον αφορά την οικογενειακή κατάσταση, η πλειονότητα των εκπαιδευτικών είναι έγγαμοι (N=90, 63.4%), ενώ σημαντικό ποσοστό καταλαμβάνουν και οι άγαμοι σε σχέση (N=36, 25.4%). Επιπλέον, μικρότερα αλλά ισοδύναμα ποσοστά παρατηρούνται για τους άγαμους χωρίς σχέση και τους διαζευγμένους (N=8, 5.6% αντίστοιχα), ενώ δεν καταγράφεται καμία περίπτωση χήρου/ας (N=0, 0.0%).

Πίνακας 2: Δημογραφικά χαρακτηριστικά δείγματος εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης

	N(=142)	%	
Ηλικία	<26 ετών	4	2.8%
	27-35	40	28.2%
	36-45	63	44.4%

	46-60	33	23.2%
	>60 ετών	2	1.4%
Οικογενειακή Κατάσταση	Άγαμος/η σε σχέση	36	25.4%
	Άγαμος/η χωρίς σχέση	8	5.6%
	Έγγαμος/η	90	63.4%
	Διαζευγμένος/η	8	5.6%
	Χήρος/α	0	0.0%

Με βάση την ειδικότητά τους, συμβάλλοντας στην κατανόηση της επαγγελματικής τους σύνθεσης. Συγκεκριμένα, το μεγαλύτερο ποσοστό καταγράφεται στους φιλόλογους, οι οποίοι αποτελούν το 36.6% του δείγματος. Παράλληλα, σημαντική είναι και η συμμετοχή των εκπαιδευτικών που εμπλέκονται στην παράλληλη στήριξη, με ποσοστό 23.9%. Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί μαθηματικών και φυσικών επιστημών αντιστοιχούν στο 14.1%, ενώ οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής στο 9.9%. Αντίθετα, η ειδικότητα της πληροφορικής εμφανίζει περιορισμένη παρουσία, με ποσοστό 2.8%, ενώ ένα ποσοστό 12.7% εντάσσεται στην κατηγορία «Άλλο», υποδηλώνοντας την ύπαρξη επιπλέον ειδικοτήτων. Αναφορικά με την κατηγορία «Άλλο», παρατηρείται περαιτέρω διαφοροποίηση, καθώς οι εκπαιδευτικοί Αγγλικών και οι δάσκαλοι συγκεντρώνουν τα υψηλότερα ποσοστά εντός αυτής, με 22.2% αντίστοιχα. Παράλληλα, μικρότερα αλλά ισοδύναμα ποσοστά της τάξης του 11.1% καταγράφονται για τις ειδικότητες Αγγλικών Ειδικής Αγωγής, Φυτικής Παραγωγής, Θεολόγων, Φυσικής Αγωγής και Φυσικών Ειδικής Αγωγής, γεγονός που αναδεικνύει την ποικιλομορφία του δείγματος.

Πίνακας 3: Κατανομή δείγματος εκπαιδευτικών ως προς την ειδικότητα

		N(=142)	%
Ειδικότητα	Φιλόλογος	52	36.6%
	Μαθηματικός / Φυσικών Επιστημών	20	14.1%
	Πληροφορικής	4	2.8%
	Ειδικής Αγωγής	14	9.9%
	Παράλληλη Στήριξη	34	23.9%
	Άλλο	18	12.7%
Άλλο:	Αγγλικά	4	22.2%
	Αγγλικά Ειδικής Αγωγής	2	11.1%
	Δάσκαλος	4	22.2%
	Φυτικής Παραγωγής	2	11.1%
	Θεολόγος	2	11.1%
	Φυσικής Αγωγής	2	11.1%
	Φυσικός Ειδικής Αγωγής	2	11.1%

Το επίπεδο σπουδών των εκπαιδευτικών στον τομέα της ειδικής αγωγής. Ειδικότερα, διαπιστώνεται ότι η πλειονότητα των συμμετεχόντων διαθέτει μεταπτυχιακές σπουδές, καθώς το ποσοστό ανέρχεται στο 57.7%. Παράλληλα, ένα σημαντικό ποσοστό της τάξης του 29.6% έχει παρακολουθήσει σεμινάρια ειδικής αγωγής. Αντιθέτως, πολύ μικρότερα ποσοστά καταγράφονται για ανώτερες ακαδημαϊκές βαθμίδες, όπως το διδακτορικό με 2.8% και το μεταδιδακτορικό με 1.4%. Επιπλέον, το ποσοστό όσων έχουν πραγματοποιήσει μετεκπαίδευση ή έχουν φοιτήσει σε διδασκαλείο ανέρχεται επίσης στο 1.4%, ενώ ένα ποσοστό 7.0% δηλώνει ότι δεν διαθέτει καμία σχετική κατάρτιση.

Πίνακας 4: Επίπεδο σπουδών των εκπαιδευτικών στην Ειδική Αγωγή

		N(=142)	%
Σπουδές στην Ειδική αγωγή	Σεμινάριο	42	29.6%
	Μεταπτυχιακό	82	57.7%
	Διδακτορικό	4	2.8%
	Μεταδιδακτορικό	2	1.4%
	Μετεκπαίδευση/ Διδασκαλείο	2	1.4%
	Καμία	10	7.0%

Σχετικά με την επαγγελματική εμπειρία των εκπαιδευτικών στην ειδική αγωγή, καθώς και την τρέχουσα επαγγελματική τους τοποθέτηση. Αρχικά, διαπιστώνεται ότι η πλειονότητα των συμμετεχόντων έχει εργαστεί στην ειδική αγωγή, με ποσοστό 70.4%, ενώ ένα σημαντικό ποσοστό 29.6% δηλώνει ότι δεν διαθέτει σχετική εμπειρία. Στη συνέχεια, όσον αφορά τα έτη προϋπηρεσίας μεταξύ εκείνων που έχουν εργαστεί στον χώρο, παρατηρείται ότι το μεγαλύτερο ποσοστό συγκεντρώνεται στην κατηγορία 0-5 έτη, με 79.0%, γεγονός που υποδηλώνει ότι οι περισσότεροι διαθέτουν σχετικά περιορισμένη εμπειρία. Επιπλέον, το 13.0% έχει προϋπηρεσία 6-10 ετών, ενώ μικρότερα και ισοδύναμα ποσοστά της τάξης του 4.0% καταγράφονται για τις κατηγορίες 11-15 και 16-20 ετών, χωρίς να υπάρχει καμία περίπτωση με προϋπηρεσία άνω των 20 ετών (0.0%). Παράλληλα, ως προς την τρέχουσα επαγγελματική θέση, διαπιστώνεται ότι περισσότεροι από τους μισούς εκπαιδευτικούς εργάζονται σε γενικά σχολεία, με ποσοστό 53.5%. Επιπλέον, ένα σημαντικό ποσοστό 29.6% απασχολείται ως εκπαιδευτικοί παράλληλης στήριξης σε γενικά σχολεία, ενώ μικρότερα αλλά ισοδύναμα ποσοστά της τάξης του 8.5% καταγράφονται τόσο για τους εκπαιδευτικούς

τμημάτων ένταξης όσο και για εκείνους που εργάζονται σε ειδικά σχολεία. Αντιθέτως, δεν καταγράφεται καμία συμμετοχή στην κατηγορία της ιδιωτικής παράλληλης στήριξης (0.0%).

Πίνακας 5: Επαγγελματική εμπειρία και τρέχουσα θέση εκπαιδευτικών στην ειδική αγωγή

		N(=142)	%
Έχετε εργαστεί ποτέ στην ειδική αγωγή;	Όχι	42	29.6%
	Ναι	100	70.4%
Αν ναι, πόσα έτη προϋπηρεσίας;	0-5	79	79.0%
	6-10	13	13.0%
	11-15	4	4.0%
	16-20	4	4.0%
	>20	0	0.0%
Επαγγελματική θέση που εργάζεστε την παρούσα χρονική περίοδο	Εκπαιδευτικός παράλληλης στήριξης σε γενικό σχολείο	42	29.6%
	Εκπαιδευτικός ιδιωτικής παράλληλης στήριξης σε γενικό σχολείο	0	0.0%
	Εκπαιδευτικός τμήματος ένταξης σε γενικό σχολείο	12	8.5%
	Εκπαιδευτικός σε ειδικό σχολείο	12	8.5%
	Εκπαιδευτικός σε γενικό σχολείο	76	53.5%

3.5 Στατιστική επεξεργασία δεδομένων

Για τη στατιστική επεξεργασία των δεδομένων της παρούσας έρευνας χρησιμοποιήθηκαν τα λογισμικά πακέτα IBM SPSS έκδοσης 26.0 (Statistical Package for Social Sciences – Στατιστικό πακέτο εφαρμογών για τις Κοινωνικές Επιστήμες) και Jamovi έκδοσης 2.6.44. Τα κατηγορικά δεδομένα (δημογραφικά και επαγγελματικά χαρακτηριστικά) περιγράφηκαν μέσω συχνοτήτων (N) και ποσοστών (%), ενώ για τις συνεχείς μεταβλητές, όπως οι διαστάσεις των ερωτηματολογίων, χρησιμοποιήθηκαν οι μέσες τιμές (Mean) και οι τυπικές αποκλίσεις (Standard Deviation).

Η αξιοπιστία και η εσωτερική συνοχή των ερευνητικών εργαλείων εκτιμήθηκε με τη χρήση του συντελεστή Cronbach's α . Κατόπιν ελέγχων κανονικότητας των δεδομένων, επιλέχθηκαν μη παραμετρικές δοκιμασίες για τη διερεύνηση των διαφορών στις διαστάσεις των ερωτηματολογίων ανάλογα με τα δημογραφικά και επαγγελματικά

χαρακτηριστικά. Συγκεκριμένα, εφαρμόστηκε ο έλεγχος Mann-Whitney U για τη σύγκριση μεταξύ δύο ομάδων και ο έλεγχος Kruskal-Wallis για συγκρίσεις μεταξύ περισσότερων από δύο ομάδων.

Παράλληλα, η διερεύνηση της συνάφειας μεταξύ των διαστάσεων των ερωτηματολογίων πραγματοποιήθηκε με τη χρήση του συντελεστή συσχέτισης Spearman's Rho. Τέλος, τα ευρήματα των ελέγχων συνδυάστηκαν σε μοντέλα διαμεσολάβησης (Mediation Analysis), προκειμένου να προσδιοριστούν οι ανεξάρτητοι και πιο επιδραστικοί παράγοντες που επηρεάζουν τα συναισθήματα και τις ανησυχίες των εκπαιδευτικών για τη συμπερίληψη. Η ανάλυση πραγματοποιήθηκε με επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας $p < 0.05$ σε όλες τις περιπτώσεις.

Κεφάλαιο 4ο: Παρουσίαση των αποτελεσμάτων

4.1 Αποτελέσματα

Στο παρόν κεφάλαιο παρουσιάζονται αναλυτικά τα αποτελέσματα που προέκυψαν από τη στατιστική επεξεργασία των δεδομένων, με σκοπό την απάντηση στα ερευνητικά ερωτήματα της μελέτης. Διερευνώνται οι συσχετίσεις μεταξύ των βασικών μεταβλητών της έρευνας, προκειμένου να διαπιστωθεί αν και κατά πόσο η σχολική κουλτούρα και η αυτοαποτελεσματικότητα συνδέονται με τις στάσεις των εκπαιδευτικών προς τη συμπεριληπτική εκπαίδευση.

Η παρουσίαση ξεκινά με τη διερεύνηση της σχέσης μεταξύ της αυτοαποτελεσματικότητας και της σχολικής κουλτούρας. Ύστερα διερευνώνται οι συσχετίσεις σχολικής κουλτούρας με τις στάσεις των εκπαιδευτικών απέναντι στη συμπερίληψη. Επιπροσθέτως εξετάζονται οι συσχετίσεις της αυτοαποτελεσματικότητας με τις στάσεις των εκπαιδευτικών. Επιπλέον, εξετάζονται πιθανές διαφοροποιήσεις στις μεταβλητές των στάσεων απέναντι στη συμπερίληψη με βάση τα επαγγελματικά χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων (π.χ. προϋπηρεσία στην ειδική αγωγή). Τέλος, παρουσιάζονται τα αποτελέσματα των μοντέλων διαμεσολάβησης, τα οποία αναδεικνύουν τους παράγοντες που λειτουργούν ως δείκτες πρόβλεψης για τη διαμόρφωση των συναισθημάτων και των ανησυχιών των εκπαιδευτικών, προσφέροντας μια βαθύτερη κατανόηση των μηχανισμών που επηρεάζουν τη συμπεριληπτική διαδικασία.

4.1.1 Σχέση σχολικής κουλτούρας και αυτοαποτελεσματικότητας

Πριν τη διερεύνηση της συσχέτισης, ελέγχθηκε η εσωτερική συνοχή των κλιμάκων. Όπως φαίνεται στους Πίνακες 6 και 7, οι δείκτες Cronbach's α είναι υψηλοί (>0.70), γεγονός που επιτρέπει τη χρήση τους στην ανάλυση. Η παρουσίαση των δεδομένων του πίνακα 6 αναδεικνύει τον βαθμό εσωτερικής συνοχής των διαστάσεων της σχολικής κουλτούρας, όπως αυτές αποτυπώνονται μέσω του δείκτη αξιοπιστίας Cronbach's α .

Συγκεκριμένα, η διάσταση «Σχολική κουλτούρα: Πλαίσια (Contexts)», η οποία περιλαμβάνει 21 ερωτήσεις, παρουσιάζει τον υψηλότερο δείκτη αξιοπιστίας με τιμή 0.735, γεγονός που υποδηλώνει ικανοποιητικό επίπεδο εσωτερικής συνέπειας.

Αντίστοιχα, η διάσταση «Σχολική κουλτούρα: Διαδικασίες (Processes)», αποτελούμενη από 23 ερωτήσεις, εμφανίζει επίσης ικανοποιητική αξιοπιστία με τιμή 0.705, επιβεβαιώνοντας τη συνοχή των επιμέρους στοιχείων της.

Ωστόσο, η διάσταση «Σχολική κουλτούρα: Πόροι/Πηγές (Resources)», η οποία περιλαμβάνει 16 ερωτήσεις, παρουσιάζει χαμηλότερο δείκτη αξιοπιστίας με τιμή 0.653, γεγονός που υποδηλώνει μέτριο επίπεδο εσωτερικής συνοχής σε σύγκριση με τις υπόλοιπες διαστάσεις. Παρόλα αυτά, η τιμή αυτή παραμένει αποδεκτή.

Συνολικά, τα ευρήματα του πίνακα 6 καταδεικνύουν ότι οι κλίμακες που χρησιμοποιήθηκαν για τη μέτρηση της σχολικής κουλτούρας παρουσιάζουν γενικά ικανοποιητικά επίπεδα αξιοπιστίας.

Πίνακας 6: Δείκτες αξιοπιστίας των διαστάσεων της σχολικής κουλτούρας (Cronbach's α)

	N των ερωτήσεων	Cronbach's α
Σχολική κουλτούρα: Πλαίσια (Contexts)	21	.735
Σχολική κουλτούρα: Πόροι/Πηγές (Resources)	16	.653
Σχολική κουλτούρα: Διαδικασίες (Processes)	23	.705

Η ανάλυση των δεδομένων του πίνακα 7 παρουσιάζει τον βαθμό εσωτερικής συνοχής των επιμέρους διαστάσεων της αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών, όπως αυτές αποτυπώνονται μέσω του δείκτη Cronbach's α .

Συγκεκριμένα, η διάσταση «Αυτοαποτελεσματικότητα στη χρήση συμπεριληπτικών διδακτικών πρακτικών (Inclusive Instruction)», η οποία περιλαμβάνει 6 ερωτήσεις, παρουσιάζει τον χαμηλότερο δείκτη αξιοπιστίας με τιμή 0.604, γεγονός που υποδηλώνει οριακά αποδεκτό επίπεδο εσωτερικής συνέπειας.

Αντίθετα, η διάσταση «Αυτοαποτελεσματικότητα στη συνεργασία (Collaboration)», επίσης με 6 ερωτήσεις, εμφανίζει υψηλό δείκτη αξιοπιστίας με τιμή 0.829, γεγονός που καταδεικνύει πολύ καλή εσωτερική συνοχή των επιμέρους στοιχείων.

Παρόμοια, η διάσταση «Αυτοαποτελεσματικότητα στη διαχείριση της τάξης (Managing Behaviour)» παρουσιάζει τον υψηλότερο δείκτη αξιοπιστίας με τιμή 0.836, γεγονός που υποδηλώνει ιδιαίτερα υψηλή συνοχή και αξιοπιστία της συγκεκριμένης κλίμακας.

Συνολικά, τα ευρήματα του πίνακα υποδεικνύουν ότι οι περισσότερες διαστάσεις της αυτοαποτελεσματικότητας παρουσιάζουν υψηλά επίπεδα αξιοπιστίας, ιδίως σε ό,τι αφορά τη συνεργασία και τη διαχείριση της τάξης, ενώ η διάσταση των συμπεριληπτικών διδακτικών πρακτικών εμφανίζει χαμηλότερη αλλά αποδεκτή αξιοπιστία.

Πίνακας 7: Δείκτες αξιοπιστίας των διαστάσεων της αυτοαποτελεσματικότητας εκπαιδευτικών (TEIP)

	N των ερωτήσεων	Cronbach's alpha
Αυτοαποτελεσματικότητα στη χρήση συμπεριληπτικών διδακτικών πρακτικών (Inclusive Instruction)	6	.604
Αυτοαποτελεσματικότητα στη συνεργασία (Collaboration)	6	.829
Αυτοαποτελεσματικότητα στη διαχείριση της τάξης (Managing Behaviour)	6	.836

Στους Πίνακες 8 και 9 παρουσιάζονται οι μέσες τιμές και οι τυπικές αποκλίσεις των μεταβλητών. Παρατηρείται ότι οι εκπαιδευτικοί αναφέρουν μέτρια προς υψηλά επίπεδα σχολικής κουλτούρας και αυτοαποτελεσματικότητας

Η παρουσίαση των περιγραφικών στατιστικών του πίνακα 8 παρέχει μια συνολική εικόνα της κατανομής των τιμών για τις τρεις διαστάσεις της σχολικής κουλτούρας, αναδεικνύοντας το επίπεδο στο οποίο αυτές εκδηλώνονται στο δείγμα.

Ειδικότερα, για τη διάσταση «Σχολική κουλτούρα: Πλαίσια (Contexts)», η μέση τιμή ανέρχεται σε 3.77, με διάμεσο 3.81, γεγονός που υποδηλώνει σχετικά υψηλό επίπεδο θετικής αξιολόγησης. Παράλληλα, η τυπική απόκλιση είναι 0.29, γεγονός που καταδεικνύει μικρή διασπορά των απαντήσεων, ενώ το εύρος τιμών κυμαίνεται από 3.10 έως 4.38 και το ενδοτεταρτημοριακό εύρος (IQR) ανέρχεται σε 0.43, στοιχείο που επιβεβαιώνει τη σχετική ομοιογένεια των απαντήσεων.

Αντίστοιχα, για τη διάσταση «Σχολική κουλτούρα: Πόροι/Πηγές (Resources)», η μέση τιμή είναι χαμηλότερη και ανέρχεται σε 3.52, με διάμεσο 3.53, γεγονός που υποδηλώνει πιο συγκρατημένη αξιολόγηση σε σύγκριση με τις υπόλοιπες διαστάσεις. Επιπλέον, η τυπική απόκλιση διαμορφώνεται στο 0.30, παρουσιάζοντας ελαφρώς μεγαλύτερη διασπορά, ενώ το εύρος τιμών εκτείνεται από 2.88 έως 4.19 και το IQR ανέρχεται σε 0.48, γεγονός που καταδεικνύει μεγαλύτερη διαφοροποίηση στις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών.

Τέλος, όσον αφορά τη διάσταση «Σχολική κουλτούρα: Διαδικασίες (Processes)», η μέση τιμή ανέρχεται επίσης σε 3.77, με διάμεσο 3.76, γεγονός που υποδηλώνει υψηλό επίπεδο θετικής αποτίμησης, παρόμοιο με εκείνο της διάστασης των πλαισίων. Παράλληλα, η τυπική απόκλιση είναι η χαμηλότερη μεταξύ των τριών διαστάσεων (0.22), γεγονός που υποδηλώνει μεγαλύτερη ομοιογένεια στις απαντήσεις, ενώ το εύρος τιμών κυμαίνεται από 3.09 έως 4.43 και το IQR ανέρχεται σε 0.26, επιβεβαιώνοντας τη σταθερότητα των απόψεων.

Συνολικά, τα ευρήματα του πίνακα υποδεικνύουν ότι οι εκπαιδευτικοί αξιολογούν θετικά τη σχολική κουλτούρα, ιδιαίτερα ως προς τα πλαίσια και τις διαδικασίες, ενώ η διάσταση των πόρων εμφανίζεται σχετικά πιο αδύναμη.

Πίνακας 8: Περιγραφικά στατιστικά των διαστάσεων της σχολικής κουλτούρας

	Ελάχιστη τιμή	Μέγιστη τιμή	Μέση τιμή	Τυπική απόκλιση	Διάμεσος	IQR
Σχολική κουλτούρα: Πλαίσια (Contexts)	3.10	4.38	3.77	.29	3.81	.43
Σχολική κουλτούρα: Πόροι/Πηγές (Resources)	2.88	4.19	3.52	.30	3.53	.48

Σχολική κουλτούρα: Διαδικασίες (Processes)	3.09	4.43	3.77	.22	3.76	.26
---	------	------	-------------	------------	------	-----

Η παρουσίαση των περιγραφικών στατιστικών του πίνακα 9 αποτυπώνει το επίπεδο αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών στις επιμέρους διαστάσεις της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης, παρέχοντας μια συνολική εικόνα της κατανομής των τιμών.

Ειδικότερα, για τη διάσταση «Αυτοαποτελεσματικότητα στη χρήση συμπεριληπτικών διδακτικών πρακτικών (Inclusive Instruction)», η μέση τιμή ανέρχεται σε 4.36, με διάμεσο 4.33, γεγονός που υποδηλώνει σχετικά υψηλό επίπεδο αυτοπεποίθησης. Παράλληλα, η τυπική απόκλιση είναι 0.45, υποδεικνύοντας μέτρια διασπορά των απαντήσεων, ενώ το εύρος τιμών κυμαίνεται από 3.33 έως 5.83 και το IQR ανέρχεται σε 0.67, γεγονός που καταδεικνύει κάποια διαφοροποίηση στις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών.

Αντίστοιχα, για τη διάσταση «Αυτοαποτελεσματικότητα στη συνεργασία (Collaboration)», η μέση τιμή είναι 4.40, με διάμεσο 4.50, γεγονός που υποδηλώνει υψηλό επίπεδο θετικής αυτοαξιολόγησης. Επιπλέον, η τυπική απόκλιση ανέρχεται σε 0.52, παρουσιάζοντας ελαφρώς μεγαλύτερη διασπορά σε σύγκριση με την προηγούμενη διάσταση, ενώ το εύρος τιμών εκτείνεται από 3.00 έως 5.50 και το IQR είναι 0.67.

Τέλος, όσον αφορά τη διάσταση «Αυτοαποτελεσματικότητα στη διαχείριση της τάξης (Managing Behaviour)», η μέση τιμή καταγράφεται στο 4.42, η οποία αποτελεί την υψηλότερη μεταξύ των τριών διαστάσεων, ενώ η διάμεσος ανέρχεται επίσης σε 4.50, γεγονός που υποδηλώνει ιδιαίτερα θετική αυτοαντίληψη των εκπαιδευτικών. Παράλληλα, η τυπική απόκλιση είναι 0.49, υποδηλώνοντας μέτρια διασπορά, ενώ το εύρος τιμών κυμαίνεται από 3.00 έως 5.17 και το IQR ανέρχεται σε 0.83, γεγονός που δείχνει μεγαλύτερη διαφοροποίηση σε σύγκριση με τις άλλες διαστάσεις.

Συνολικά, τα ευρήματα του πίνακα καταδεικνύουν ότι οι εκπαιδευτικοί εμφανίζουν υψηλά επίπεδα αυτοαποτελεσματικότητας σε όλες τις εξεταζόμενες διαστάσεις, με ελαφρώς υψηλότερες τιμές στη συνεργασία και στη διαχείριση της τάξης, ενώ παρατηρείται μέτρια διασπορά των απαντήσεων.

Πίνακας 9: Περιγραφικά στατιστικά των διαστάσεων της αυτοαποτελεσματικότητας εκπαιδευτικών (TEIP)

	Ελάχιστη τιμή	Μέγιστη τιμή	Μέση τιμή	Τυπική απόκλιση	Διάμεσος	IQ R
Αυτοαποτελεσματικότητα στη χρήση συμπεριληπτικών διδακτικών πρακτικών (Inclusive Instruction)	3.33	5.83	4.36	.45	4.33	.67
Αυτοαποτελεσματικότητα στη συνεργασία (Collaboration)	3.00	5.50	4.40	.52	4.50	.67
Αυτοαποτελεσματικότητα στη διαχείριση της τάξης (Managing Behaviour)	3.00	5.17	4.42	.49	4.50	.83

Αναφορικά με το πρώτο ερευνητικό ερώτημα («Σχετίζεται η σχολική κουλτούρα με την αυτοαποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης;»), η στατιστική επεξεργασία (Πίνακας 10) ανέδειξε μια στατιστικά σημαντική και θετική συσχέτιση μεταξύ της σχολικής κουλτούρας και της αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών.

Ο πίνακας 10 συσχετίσεων Spearman's rho διερευνά τη σχέση μεταξύ των τριών διαστάσεων αυτοαποτελεσματικότητας του TEIP — Συμπεριληπτικές Διδακτικές Πρακτικές (Inclusive Instruction), Συνεργασία (Collaboration) και Διαχείριση Τάξης (Managing Behaviour)— και των τριών διαστάσεων της σχολικής κουλτούρας Themis: Πλαίσια (Contexts), Πόροι/Πηγές (Resources) και Διαδικασίες (Processes). Τα αποτελέσματα αναδεικνύουν στατιστικά σημαντικές θετικές συσχετίσεις σε σχεδόν όλα τα ζεύγη μεταβλητών.

Συγκεκριμένα, η Αυτοαποτελεσματικότητα στη χρήση Συμπεριληπτικών Διδακτικών Πρακτικών παρουσιάζει χαμηλές αλλά σημαντικές θετικές συσχετίσεις με τις διαστάσεις Πλαίσια ($\rho = .200$, $p = .017$), Πόροι/Πηγές ($\rho = .214$, $p = .011$) και Διαδικασίες ($\rho = .220$, $p = .009$).

Η Αυτοαποτελεσματικότητα στη Συνεργασία εμφανίζει ισχυρότερες συσχετίσεις, με τιμές rho = .349 (p < .001) για τα Πλαίσια, rho = .295 (p < .001) για τους Πόρους/Πηγές και rho = .292 (p < .001) για τις Διαδικασίες.

Τέλος, η Αυτοαποτελεσματικότητα στη Διαχείριση Τάξης εμφανίζει σημαντικές συσχετίσεις με τα Πλαίσια (rho = .297, p < .001) και τις Διαδικασίες (rho = .264, p = .002), ενώ η συσχέτιση με τους Πόρους/Πηγές δεν φθάνει σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας (rho = .154, p = .068).

Πίνακας 10: Συσχετίσεις των διαστάσεων αυτοαποτελεσματικότητας και σχολικής κουλτούρας

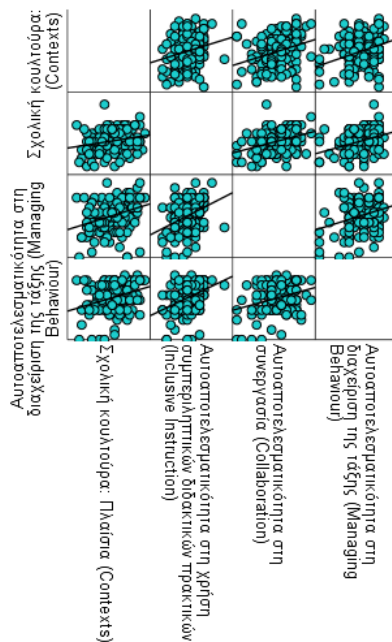
			Σχολική κουλτούρα: Πλαίσια (Contexts)	Σχολική κουλτούρα: Πόροι/Πηγές (Resources)	Σχολική κουλτούρα: Διαδικασίες (Processes)
Spearman's rho	Αυτοαποτελεσματικότητα στη χρήση συμπεριληπτικών διδακτικών πρακτικών (Inclusive Instruction)	Συντελεστής συσχέτισης	.200	.214	.220
		p	.017	.011	.009
		N	142	142	142
	Αυτοαποτελεσματικότητα στη συνεργασία (Collaboration)	Συντελεστής συσχέτισης	.349	.295	.292
		p	<.001	<.001	<.001
		N	142	142	142
	Αυτοαποτελεσματικότητα στη διαχείριση της τάξης (Managing Behaviour)	Συντελεστής συσχέτισης	.297	.154	.264
		p	<.001	.068	.002
		N	142	142	142

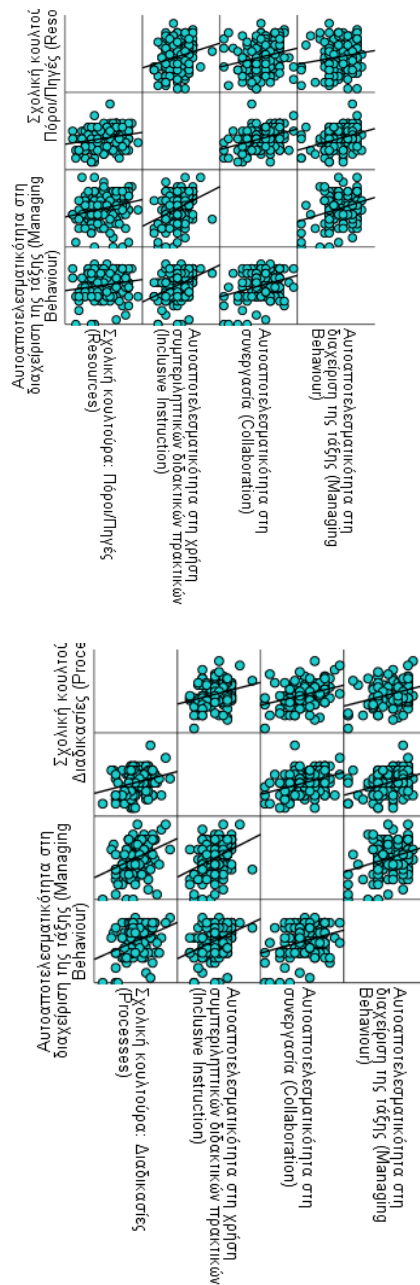
Πίνακας 11: Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις ενδεικτικών ερωτήσεων που τεκμηριώνουν τη συσχέτιση Κουλτούρας και Αυτοαποτελεσματικότητας.

	M	SD
Η ηγετική ομάδα του σχολείου μου (διευθυντής, υποδιευθυντές) προωθεί την ανάπτυξη πρακτικών για την ενιαία εκπαίδευση (π.χ. συνδιδασκαλία εκπαιδευτικού γενικής και ειδικής εκπαίδευσης).	3.87	.63
Υπάρχει αλληλοσεβασμός ανάμεσα στους καθηγητές και τους μαθητές του σχολείου μου.	3.83	.80

Υπάρχει ένα καλό περιβάλλον συνύπαρξης όλων των μελών του σχολείου μου.	3.92	.81
Συνεργάζομαι με τους συναδέλφους μου.	4.04	.68
Μπορώ να χρησιμοποιήσω ποικιλία στρατηγικών αξιολόγησης (π.χ. ατομικούς φακέλους, τροποποιημένα τεστ, αξιολόγηση επιδόσεων κ.λπ.).	4.44	.84

Οι παραπάνω σχέσεις και η διασπορά των τιμών αποτυπώνονται γραφικά στα διαγράμματα διασποράς (scatter matrix) που ακολουθούν.





4.1.2 Σχέση σχολικής κουλτούρας με τις στάσεις, τα συναισθήματα και τις ανησυχίες των εκπαιδευτικών

Πριν την διερεύνηση της συσχέτισης, ελέγχθηκε η εσωτερική συνοχή των κλιμάκων που αφορούν τις Στάσεις των εκπαιδευτικών, καθώς οι διαστάσεις της Σχολικής Κουλτούρας παρουσιάστηκαν προηγουμένως στον Πίνακα 6. Όπως φαίνεται στον Πίνακα 12, οι δείκτες Cronbach's α για την κλίμακα SACIE-R και τις υποκλίμακες της (συναισθήματα, στάσεις, ανησυχίες) είναι υψηλοί (>0.70), γεγονός που επιτρέπει τη χρήση τους στην ανάλυση. Η παρουσίαση των δεδομένων αυτού του πίνακα

αναδεικνύει τον βαθμό εσωτερικής συνοχής των διαστάσεων των στάσεων, διασφαλίζοντας την αξιοπιστία των αποτελεσμάτων.

Η παρουσίαση των δεδομένων του πίνακα 12 αναδεικνύει τον βαθμό εσωτερικής συνοχής των τριών διαστάσεων του εργαλείου SACIE-R, μέσω του δείκτη Cronbach's alpha.

Συγκεκριμένα, η διάσταση «Συναισθήματα απέναντι στη συμπερίληψη (Sentiments)», η οποία περιλαμβάνει 5 ερωτήσεις, παρουσιάζει τον υψηλότερο δείκτη αξιοπιστίας με τιμή 0.804, γεγονός που υποδηλώνει πολύ καλή εσωτερική συνοχή και σταθερότητα των απαντήσεων.

Παράλληλα, η διάσταση «Ανησυχίες σχετικά με τη συμπερίληψη (Concerns)», επίσης με 5 ερωτήσεις, εμφανίζει ικανοποιητικό επίπεδο αξιοπιστίας με τιμή 0.738, γεγονός που καταδεικνύει επαρκή συνοχή μεταξύ των επιμέρους στοιχείων της.

Αντίστοιχα, η διάσταση «Στάσεις απέναντι στη συμπερίληψη (Attitudes)» παρουσιάζει δείκτη αξιοπιστίας 0.720, ο οποίος επίσης θεωρείται ικανοποιητικός, επιβεβαιώνοντας την αξιοπιστία της συγκεκριμένης κλίμακας.

Συνολικά, τα ευρήματα του πίνακα καταδεικνύουν ότι και οι τρεις διαστάσεις του SACIE-R παρουσιάζουν αποδεκτά έως υψηλά επίπεδα αξιοπιστίας, γεγονός που ενισχύει την εγκυρότητα των μετρήσεων.

Πίνακας 12: Δείκτες αξιοπιστίας των διαστάσεων του SACIE-R

	N των ερωτήσεων	Cronbach's alpha
Συναισθήματα απέναντι στη συμπερίληψη (Sentiments)	5	.804
Στάσεις απέναντι στη συμπερίληψη (Attitudes)	5	.720
Ανησυχίες σχετικά με τη συμπερίληψη (Concerns)	5	.738

Στη συνέχεια, εξετάστηκαν οι μέσες τιμές και οι τυπικές αποκλίσεις των παραπάνω μεταβλητών (πίνακας 13), όπου διαπιστώθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί διατηρούν σχετικά θετικά συναισθήματα, αλλά εκφράζουν παράλληλα σημαντικές ανησυχίες για την εφαρμογή της συμπερίληψης. Η παρουσίαση των περιγραφικών στατιστικών του πίνακα 13 παρέχει μια συνολική εικόνα των επιπέδων συναισθημάτων, στάσεων και ανησυχιών των εκπαιδευτικών απέναντι στη συμπεριληπτική εκπαίδευση.

Ειδικότερα, για τη διάσταση «Συναισθήματα απέναντι στη συμπερίληψη (Sentiments)», η μέση τιμή ανέρχεται σε 1.57, με διάμεσο 1.40, γεγονός που υποδηλώνει γενικά χαμηλά επίπεδα αρνητικών συναισθημάτων. Παράλληλα, η τυπική απόκλιση είναι 0.53, υποδεικνύοντας σχετικά περιορισμένη διασπορά, ενώ το εύρος τιμών εκτείνεται από 1.00 έως 3.60 και το IQR ανέρχεται σε 0.75, γεγονός που καταδεικνύει μέτρια διαφοροποίηση στις απαντήσεις.

Αντίστοιχα, όσον αφορά τη διάσταση «Στάσεις απέναντι στη συμπερίληψη (Attitudes)», η μέση τιμή διαμορφώνεται στο 2.55, με διάμεσο 2.60, γεγονός που υποδηλώνει μέτρια προς θετική στάση των εκπαιδευτικών. Επιπλέον, η τυπική απόκλιση είναι 0.66, παρουσιάζοντας μεγαλύτερη διασπορά σε σύγκριση με τη διάσταση των συναισθημάτων, ενώ το εύρος τιμών κυμαίνεται από 1.00 έως 4.00 και το IQR ανέρχεται σε 0.80, στοιχείο που υποδηλώνει διαφοροποιήσεις στις αντιλήψεις.

Τέλος, για τη διάσταση «Ανησυχίες σχετικά με τη συμπερίληψη (Concerns)», η μέση τιμή ανέρχεται σε 2.00, με διάμεσο επίσης 2.00, γεγονός που υποδηλώνει μέτριο επίπεδο ανησυχιών. Παράλληλα, η τυπική απόκλιση είναι 0.63, υποδεικνύοντας μέτρια διασπορά των απαντήσεων, ενώ το εύρος τιμών εκτείνεται από 1.00 έως 3.60 και το IQR ανέρχεται σε 1.00, γεγονός που καταδεικνύει μεγαλύτερη διαφοροποίηση σε σύγκριση με τις υπόλοιπες διαστάσεις.

Συνολικά, τα ευρήματα του πίνακα υποδεικνύουν ότι οι εκπαιδευτικοί εμφανίζουν περιορισμένα αρνητικά συναισθήματα και μέτρια επίπεδα ανησυχιών, ενώ οι στάσεις τους απέναντι στη συμπερίληψη διαμορφώνονται σε ένα μέτρια θετικό επίπεδο, με εμφανείς διαφοροποιήσεις μεταξύ των συμμετεχόντων.

Πίνακας 13: Περιγραφικά στατιστικά των διαστάσεων του SACIE-R

	Ελάχιστη τιμή	Μέγιστη τιμή	Μέση τιμή	Τυπική απόκλιση	Διάμεσος	IQR
Συναισθήματα απέναντι στη συμπερίληψη (Sentiments)	1.00	3.60	1.57	.53	1.40	.75
Στάσεις απέναντι στη συμπερίληψη (Attitudes)	1.00	4.00	2.55	.66	2.60	.80

Ανησυχίες σχετικά με τη συμπερίληψη (Concerns)	1.00	3.60	2.00	.63	2.00	1.00
--	------	------	-------------	------------	------	------

Αναφορικά με την απάντηση στο δεύτερο ερευνητικό ερώτημα («Σχετίζεται η σχολική κουλτούρα με τις στάσεις (συναισθήματα, ανησυχίες) των εκπαιδευτικών απέναντι στη συμπερίληψη;»), η στατιστική επεξεργασία (Πίνακας 14) έδειξε μια στατιστικά σημαντική, αρνητική και ισχυρής έντασης συσχέτιση μεταξύ της σχολικής κουλτούρας και των ανησυχιών των εκπαιδευτικών.

Ο πίνακας 14 συσχετίσεων Spearman's rho εξετάζει τη σχέση μεταξύ των τριών διαστάσεων στάσεων/συναισθημάτων SACIE-R —Συναισθήματα (Sentiments), Στάσεις (Attitudes) και Ανησυχίες (Concerns)— και των τριών διαστάσεων της σχολικής κουλτούρας Themis. Τα αποτελέσματα αποκαλύπτουν αρνητικές στατιστικά σημαντικές συσχετίσεις σε όλα τα εξεταζόμενα ζεύγη μεταβλητών, γεγονός που υποδηλώνει ότι υψηλότερα επίπεδα θετικής σχολικής κουλτούρας συνδέονται με λιγότερο αρνητικά συναισθήματα, λιγότερο αρνητικές στάσεις και μειωμένες ανησυχίες ως προς τη συμπερίληψη.

Ειδικότερα, τα Συναισθήματα απέναντι στη συμπερίληψη εμφανίζουν τις ισχυρότερες αρνητικές συσχετίσεις με τα Πλαίσια ($\rho = -.429, p < .001$), ενώ ακολουθούν οι Πόροι/Πηγές ($\rho = -.285, p = .001$) και οι Διαδικασίες ($\rho = -.272, p = .001$).

Αντίστοιχα, οι Στάσεις απέναντι στη συμπερίληψη παρουσιάζουν έντονες αρνητικές συσχετίσεις με τα Πλαίσια ($\rho = -.421, p < .001$) και τους Πόρους/Πηγές ($\rho = -.404, p < .001$), ενώ η συσχέτιση με τις Διαδικασίες, αν και σημαντική, είναι χαμηλότερη σε μέγεθος ($\rho = -.207, p = .014$).

Τέλος, οι Ανησυχίες σχετικά με τη συμπερίληψη συσχετίζονται αρνητικά και σε σημαντικό βαθμό με τα Πλαίσια ($\rho = -.509, p < .001$), τους Πόρους/Πηγές ($\rho = -.372, p < .001$) και τις Διαδικασίες ($\rho = -.266, p = .001$). Αξίζει να επισημανθεί ότι οι Ανησυχίες εμφανίζουν τη μεγαλύτερη τιμή rho στον παρόντα πίνακα (-.509), υποδεικνύοντας ότι η σχολική κουλτούρα —ιδίως ως προς τα Πλαίσια— αποτελεί σημαντικό παράγοντα που σχετίζεται με τον βαθμό ανησυχίας των εκπαιδευτικών για τη συμπερίληψη.

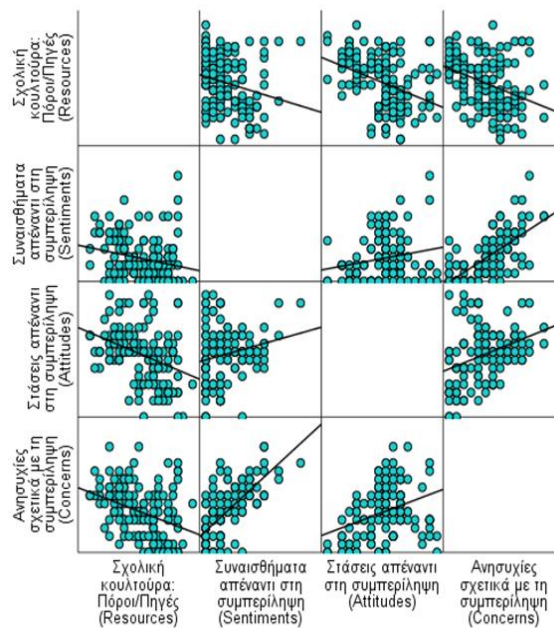
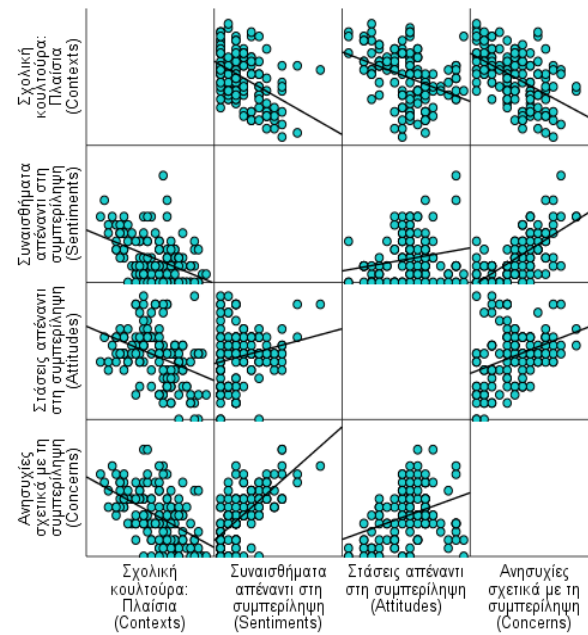
Πίνακας 14: Συσχετίσεις των διαστάσεων στάσεων/συναισθημάτων και σχολικής κουλτούρας

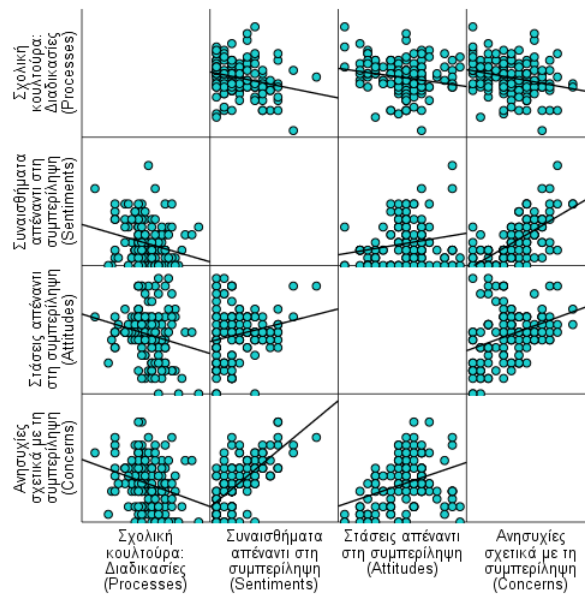
			Σχολική κουλτούρα : Πλαίσια (Contexts)	Σχολική κουλτούρα: Πόροι/Πηγές (Resources)	Σχολική κουλτούρα : Διαδικασίες (Processes)
Spearman's rho	Συναισθήματα απέναντι στη συμπερίληψη (Sentiments)	Συντελεστής συσχέτισης	-0.429	-0.285	-0.272
		p	<.001	.001	.001
		N	142	142	142
	Στάσεις απέναντι στη συμπερίληψη (Attitudes)	Συντελεστής συσχέτισης	-0.421	-0.404	-0.207
		p	<.001	<.001	.014
		N	142	142	142
	Ανησυχίες σχετικά με τη συμπερίληψη (Concerns)	Συντελεστής συσχέτισης	-0.509	-0.372	-0.266
		p	<.001	<.001	.001
		N	142	142	142

Πίνακας 15: Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις ενδεικτικών ερωτήσεων που τεκμηριώνουν τη συσχέτιση Κουλτούρας και στάσεων (συναισθήματα, ανησυχίες) απέναντι στη συμπερίληψη

	M	SD
Υπάρχει ένα καλό περιβάλλον συνύπαρξης όλων των μελών του σχολείου μου.	3.92	.81
Συμμετέχω σε επιμορφώσεις που αφορούν σε θέματα ανταπόκρισης στη διαφορετικότητα (μαθήματα, σεμινάρια, συνέδρια).	3.79	.70
Ανησυχώ ότι το φόρτο εργασίας μου θα αυξηθεί αν έχω μαθητές με αναπηρία στην τάξη μου.	1.96	.95
Ανησυχώ ότι δεν έχω τις γνώσεις και τις δεξιότητες για να διδάξω μαθητές με αναπηρίες.	2.03	.82

Οι παραπάνω σχέσεις και η διασπορά των τιμών αποτυπώνονται γραφικά στα διαγράμματα διασποράς (scatter matrix) που ακολουθούν.





4.1.3 Σχέση της αυτοαποτελεσματικότητας με τις στάσεις, τα συναισθήματα και τις ανησυχίες απέναντι στη συμπερίληψη

Έχοντας ήδη τεκμηριώσει την αξιοπιστία των εργαλείων μέτρησης (βλ. ενότητες 4.1.1 και 4.1.2), η παρούσα ενότητα εστιάζει στη διερεύνηση της σχέσης μεταξύ της αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών και των στάσεων τους απέναντι στη συμπερίληψη.

Αρχικά, οι μέσες τιμές των μεταβλητών, όπως αποτυπώθηκαν (βλ. Πίνακες 9 και 13), δείχνουν ότι οι εκπαιδευτικοί διαθέτουν υψηλή πίστη στις ικανότητές τους, ενώ οι στάσεις τους χαρακτηρίζονται από ένα μείγμα θετικών συναισθημάτων και υπαρκτών ανησυχιών.

Αναφορικά με το τρίτο ερευνητικό ερώτημα («Σχετίζεται η αυτόαποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών με τις στάσεις (συναίσθηματα, ανησυχίες) τους απέναντι στη συμπερίληψη;»), η στατιστική ανάλυση (Πίνακας 16) ανέδειξε μια στατιστικά σημαντική και αρνητική συσχέτιση μέτριας έντασης μεταξύ της αυτοαποτελεσματικότητας και των ανησυχιών για τη συμπερίληψη.

Ο πίνακας 16 συσχετίσεων Spearman's rho διερευνά τη σχέση μεταξύ των τριών διαστάσεων αυτοαποτελεσματικότητας TEIP και των τριών διαστάσεων στάσεων/συναίσθημάτων SACIE-R. Τα αποτελέσματα αναδεικνύουν ένα πιο διαφοροποιημένο πρότυπο συσχετίσεων σε σύγκριση με τους προηγούμενους πίνακες.

Η Αυτοαποτελεσματικότητα στη χρήση Συμπεριληπτικών Διδακτικών Πρακτικών παρουσιάζει στατιστικά σημαντικές αρνητικές συσχετίσεις με τα Συναισθήματα ($r_{ho} = -.266, p = .001$) και τις Ανησυχίες ($r_{ho} = -.180, p = .032$), ενώ η σχέση της με τις Στάσεις δεν είναι στατιστικά σημαντική ($r_{ho} = .042, p = .619$).

Η Αυτοαποτελεσματικότητα στη Συνεργασία εμφανίζει σημαντική αρνητική συσχέτιση μόνο με τα Συναισθήματα ($r_{ho} = -.181, p = .031$), ενώ οι σχέσεις της με τις Στάσεις ($r_{ho} = -.084, p = .320$) και τις Ανησυχίες ($r_{ho} = -.117, p = .165$) δεν επιτυγχάνουν επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας.

Τέλος, η Αυτοαποτελεσματικότητα στη Διαχείριση Τάξης συσχετίζεται σημαντικά αρνητικά με τα Συναισθήματα ($r_{ho} = -.230, p = .006$) και τις Ανησυχίες ($r_{ho} = -.259, p = .002$), ενώ δεν εμφανίζει σημαντική σχέση με τις Στάσεις ($r_{ho} = -.113, p = .182$).

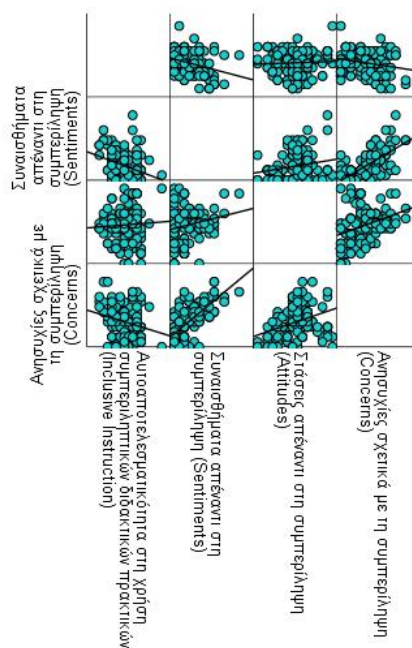
Πίνακας 16: Συσχετίσεις των διαστάσεων στάσεων/συναισθημάτων και αυτοαποτελεσματικότητας

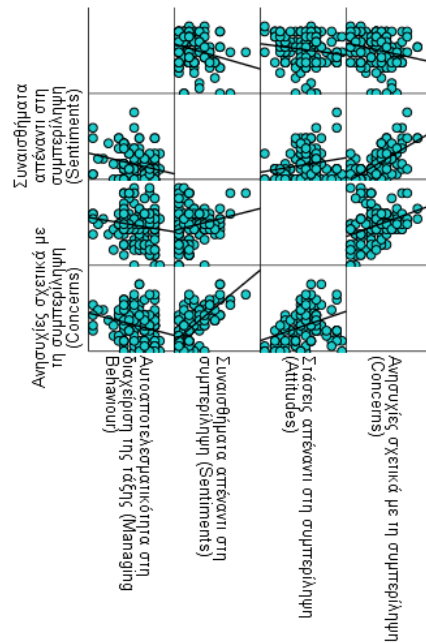
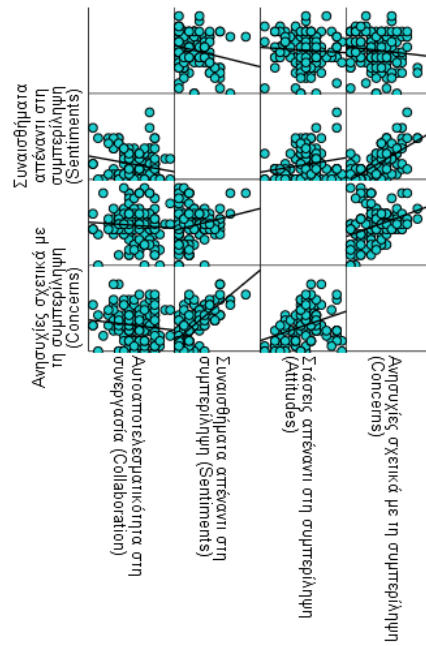
			Συναισθήματα απέναντι στη συμπερίληψη (Sentiments)	Στάσεις απέναντι στη συμπερίληψη (Attitudes)	Ανησυχίες σχετικά με τη συμπερίληψη (Concerns)
Spearman's rho	Αυτοαποτελεσματικότητα στη χρήση συμπεριληπτικών διδακτικών πρακτικών (Inclusive Instruction)	Συντελεστής συσχέτισης	-.266	.042	-.180
		p	.001	.619	.032
		N	142	142	142
	Αυτοαποτελεσματικότητα στη συνεργασία (Collaboration)	Συντελεστής συσχέτισης	-.181	-.084	-.117
		p	.031	.320	.165
		N	142	142	142
	Αυτοαποτελεσματικότητα στη διαχείριση της τάξης (Managing Behaviour)	Συντελεστής συσχέτισης	-.230	-.113	-.259
		p	.006	.182	.002
		N	142	142	142

Πίνακας 17: Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις ενδεικτικών ερωτήσεων που τεκμηριώνουν τη συσχέτιση των διαστάσεων στάσεων/συναισθημάτων και αυτοαποτελεσματικότητας

	M	SD
Μπορώ να ελέγχω διαταρακτική συμπεριφορά στην τάξη.	4.57	.62
Μπορώ να βελτιώσω τη μάθηση ενός μαθητή που αποτυγχάνει.	4.47	.67
Έχω αυτοπεποίθηση στο σχεδιασμό μαθησιακών δραστηριοτήτων ώστε να καλύπτονται οι ατομικές ανάγκες των μαθητών με αναπηρίες.	4.58	.75
Ανησυχώ ότι δεν έχω τις γνώσεις και τις δεξιότητες για να διδάξω μαθητές με αναπηρίες.	2.03	.82

Οι παραπάνω σχέσεις και η διασπορά των τιμών αποτυπώνονται γραφικά στα διαγράμματα διασποράς (scatter matrix) που ακολουθούν.





4.1.4 Σχέση εργασιακής εμπειρίας εκπαιδευτικών στην ειδική αγωγή με τις στάσεις, τα συναισθήματα και τις ανησυχίες απέναντι στη συμπεριλήψη.

Το τέταρτο ερευνητικό ερώτημα («Σχετίζεται η εργασιακή εμπειρία των εκπαιδευτικών στην ειδική αγωγή με τις στάσεις (συναισθήματα, ανησυχίες) τους απέναντι στη συμπεριλήψη;») εστιάζει στη σύγκριση των εκπαιδευτικών με και χωρίς εμπειρία στην ειδική αγωγή ως προς τις τρεις διαστάσεις του SACIE-R, μέσω του ελέγχου Mann-

Whitney U. Αναδεικνύονται στατιστικά σημαντικές διαφορές σε δύο από τις τρεις διαστάσεις.

Συγκεκριμένα, για τα Συναισθήματα απέναντι στη συμπερίληψη (Sentiments), η τιμή U ανήλθε στο 1522.0 ($p = .009$), με τους εκπαιδευτικούς που έχουν εργαστεί στην ειδική αγωγή να παρουσιάζουν χαμηλότερη διάμεσο (1.40 έναντι 1.60), γεγονός που υποδηλώνει λιγότερο αρνητικά συναισθήματα απέναντι στη συμπερίληψη.

Παράλληλα, για τις Ανησυχίες σχετικά με τη συμπερίληψη (Concerns), η τιμή U ανήλθε στο 1661.5 ($p = .049$), με τους εκπαιδευτικούς με εμπειρία στην ειδική αγωγή να εμφανίζουν χαμηλότερη διάμεσο (1.80 έναντι 2.20), υποδεικνύοντας μειωμένες ανησυχίες.

Αντίθετα, για τις Στάσεις απέναντι στη συμπερίληψη (Attitudes), δεν παρατηρείται στατιστικά σημαντική διαφορά ($U = 2209.0$, $p = .623$). Συνολικά, τα ευρήματα αυτά υποδεικνύουν ότι η προϋπηρεσία στην ειδική αγωγή σχετίζεται με ευνοϊκότερο συναισθηματικό προφίλ και χαμηλότερες ανησυχίες ως προς τη συμπεριληπτική εκπαίδευση, χωρίς ωστόσο να επηρεάζει στατιστικά τις επίσημες στάσεις των εκπαιδευτικών.

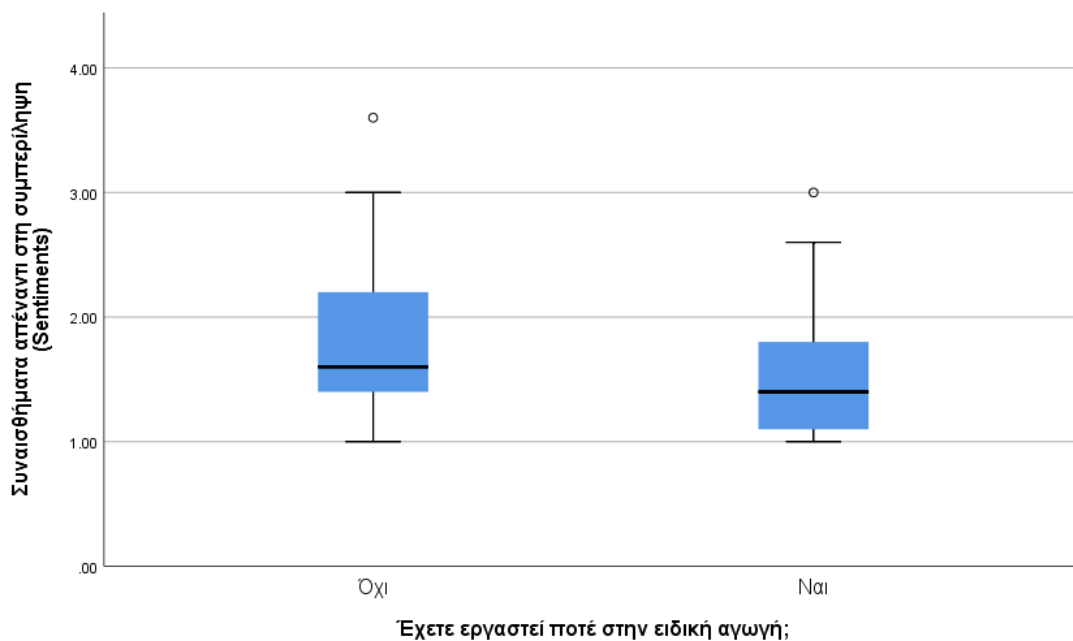
Πίνακας 18: Διαφοροποιήσεις στις διαστάσεις της κλίμακας SACIE-R ανάλογα με την εργασία στην ειδική αγωγή

	Έχετε εργαστεί ποτέ στην ειδική αγωγή;	N	Διάμεσος	IQR	Mann-Whitney U	p
Συναισθήματα απέναντι στη συμπερίληψη (Sentiments)	Όχι	42	1.60	.80	1522.0	.009
	Ναι	100	1.40	.65		
Στάσεις απέναντι στη συμπερίληψη (Attitudes)	Όχι	42	2.60	.55	2209.0	.623
	Ναι	100	2.60	.85		
Ανησυχίες σχετικά με τη συμπερίληψη (Concerns)	Όχι	42	2.20	.80	1661.5	.049
	Ναι	100	1.80	1.00		

Πίνακας 19: Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις ενδεικτικών ερωτήσεων που τεκμηριώνουν τη συσχέτιση των διαστάσεων στάσεων/συναισθημάτων και εργασίας στην ειδική αγωγή

	M	SD
Μπορώ να βελτιώσω τη μάθηση ενός μαθητή που αποτυγχάνει.	4.47	.67
Ανησυχώ ότι θα έχω περισσότερο άγχος αν έχω μαθητές με αναπηρίες στην τάξη μου.	1.82	.84
Φοβάμαι τη σκέψη ότι ενδέχεται να βρεθώ με έναν μαθητή με αναπηρία στην τάξη μου.	1.45	.69

Οι στατιστικά σημαντικές διαφορές αποτυπώνονται στο παρακάτω θηκόγραμμα (boxplot) που ακολουθεί.



4.1.5 Διερεύνηση του διαμεσολαβητικού ρόλου της αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών στη σχέση μεταξύ της σχολικής κουλτούρας και των συναισθημάτων ή των ανησυχιών τους για τη συμπερίληψη.

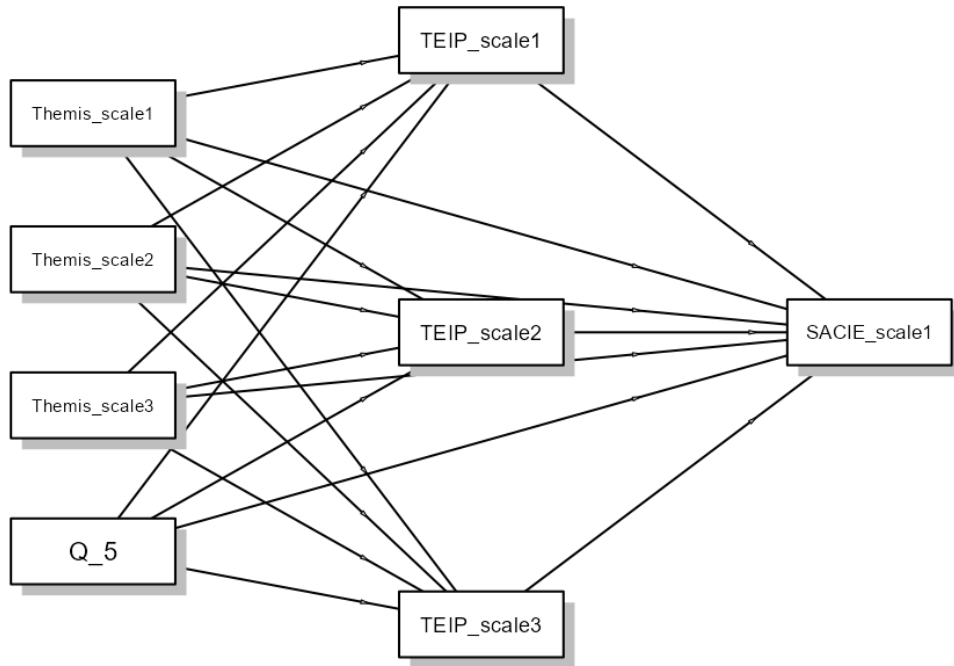
Το τελευταίο ερευνητικό ερώτημα της μελέτης («Διαμεσολαβεί η αυτοαποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών στη σχέση μεταξύ της σχολικής κουλτούρας και των συναισθημάτων ή των ανησυχιών τους για τη συμπεριληπτική εκπαίδευση;»), διερευνά αν η αυτοαποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών λειτουργεί ως διαμεσολαβητική μεταβλητή (mediating variable) στη σχέση μεταξύ της σχολικής κουλτούρας (ανεξάρτητη μεταβλητή) και των ανησυχιών τους για τη συμπερίληψη (εξαρτημένη μεταβλητή).

Προκειμένου να ελεγχθεί αυτή η υπόθεση, εφαρμόστηκε η μέθοδος της Ανάλυσης Διαδρομών (Path Analysis). Στόχος της ανάλυσης ήταν να προσδιοριστεί αν η επίδραση της σχολικής κουλτούρας στις ανησυχίες των εκπαιδευτικών ασκείται απευθείας ή αν «περνάει» μέσα από την ενίσχυση της προσωπικής τους αίσθησης ικανότητας (αυτοαποτελεσματικότητα). Το θεωρητικό μοντέλο που ελέγχθηκε οπτικοποιείται στην Εικόνα 1, όπου απεικονίζονται οι άμεσες και έμμεσες διαδρομές (paths) των επιδράσεων.

Διάσταση sentiment (συναισθήματα)

Συγκεκριμένα η πρώτη ανάλυση διαμεσολάβησης διερεύνησε κατά πόσον η επίδραση των διαστάσεων σχολικής κουλτούρας (Themis_scale1: Πλαίσια, Themis_scale2: Πόροι/Πηγές, Themis_scale3: Διαδικασίες) και της εμπειρίας στην ειδική αγωγή (Q_5) στα Συναισθήματα απέναντι στη συμπερίληψη (SACIE_scale1) διαμεσολαβείται από τις τρεις διαστάσεις αυτοαποτελεσματικότητας: Συμπεριληπτικές Διδακτικές Πρακτικές (TEIP_scale1), Συνεργασία (TEIP_scale2) και Διαχείριση Τάξης (TEIP_scale3).

Εικόνα 1



Στην Εικόνα 1 απεικονίζεται το μοντέλο των επιδράσεων, όπου εξετάζεται η άμεση επίδραση της κουλτούρας στις ανησυχίες, καθώς και η έμμεση επίδραση μέσω της αυτοαποτελεσματικότητας.

Έμμεσες επιδράσεις (Indirect Effects)

Τα αποτελέσματα για τα έμμεσα αποτελέσματα δεν αναδεικνύουν στατιστικά σημαντική διαμεσολάβηση σε κανένα από τα εξεταζόμενα μονοπάτια.

Συγκεκριμένα, η διαδρομή Themis_scale1 → TEIP_scale1 → SACIE_scale1 εμφάνισε εκτίμηση -0.036 (SE = 0.032, 95% CI [-0.099, 0.028], $\beta = -0.020$, $p = .272$).

Αντίστοιχα, η διαδρομή Themis_scale1 → TEIP_scale2 → SACIE_scale1 εμφάνισε εκτίμηση 0.006 (SE = 0.030, 95% CI [-0.052, 0.064], $\beta = 0.003$, $p = .839$), και η Themis_scale1 → TEIP_scale3 → SACIE_scale1 εκτίμηση -0.033 (SE = 0.038, 95% CI [-0.107, 0.041], $\beta = -0.018$, $p = .378$). Τα αντίστοιχα μονοπάτια μέσω Themis_scale2 ήταν επίσης μη σημαντικά: -0.033 ($p = .279$), 0.002 ($p = .845$) και 0.006 ($p = .652$). Το ίδιο ισχύει για τις διαδρομές μέσω Themis_scale3: -0.056 ($p = .198$), 0.009 ($p = .839$) και -0.047 ($p = .372$), καθώς και για τις διαδρομές μέσω Q_5: -0.030 ($p = .160$), 0.001 ($p = .844$) και 0.001 ($p = .915$).

Άμεσες επιδράσεις (Direct Effects)

Στα άμεσα αποτελέσματα αναδεικνύονται δύο στατιστικά σημαντικές σχέσεις. Η Themis_scale1 (Πλαίσια σχολικής κουλτούρας) εμφανίζει ισχυρή αρνητική άμεση επίδραση στα Συναισθήματα (Estimate = -0.805, SE = 0.156, 95% CI [-1.111, -0.499], $\beta = -0.441$, $z = -5.162$, $p < .001$), υποδηλώνοντας ότι ευνοϊκότερα πλαίσια σχολικής κουλτούρας σχετίζονται με λιγότερο αρνητικά συναισθήματα ως προς τη συμπερίληψη.

Επιπλέον, η εμπειρία στην ειδική αγωγή (Q_5) παρουσιάζει επίσης σημαντική αρνητική άμεση επίδραση (Estimate = -0.311, SE = 0.084, 95% CI [-0.476, -0.147], $\beta = -0.268$, $z = -3.705$, $p < .001$). Αντίθετα, οι Themis_scale2 (Πόροι/Πηγές: Estimate = 0.026, $p = .857$) και Themis_scale3 (Διαδικασίες: Estimate = 0.051, $p = .794$) δεν εμφανίζουν στατιστικά σημαντική άμεση επίδραση.

Συνολικές επιδράσεις (Total Effects)

Στα συνολικά αποτελέσματα επιβεβαιώνεται η κυρίαρχη επίδραση της Themis_scale1, με εκτίμηση -0.868 (SE = 0.154, 95% CI [-1.171, -0.565], $\beta = -0.475$, $z = -5.620$, $p < .001$), αναδεικνύοντάς την ως τον σημαντικότερο προβλεπτικό παράγοντα (predictor) στο μοντέλο.

Αντίστοιχα, η Q_5 παρουσιάζει σημαντικό συνολικό αποτέλεσμα (Estimate = -0.339, SE = 0.085, 95% CI [-0.506, -0.173], $\beta = -0.291$, $z = -3.993$, $p < .001$). Τα συνολικά αποτελέσματα των Themis_scale2 ($p = .997$) και Themis_scale3 ($p = .818$) παραμένουν μη σημαντικά.

Εικόνα 2: Άμεσες και έμμεσες επιδράσεις των παραγόντων στα Συναισθήματα απέναντι στη συμπερίληψη

Indirect and Total Effects

Type	Effect	Estimate	SE	95% C.I. (a)		β	z	p
				Lower	Upper			
Indirect	Themis_scale1 \Rightarrow TEIP_scale1 \Rightarrow SACIE_scale1	-0.03571	0.03249	-0.09939	0.02797	-0.01954	-1.09904	0.272
	Themis_scale1 \Rightarrow TEIP_scale2 \Rightarrow SACIE_scale1	0.00601	0.02961	-0.05201	0.06404	0.00329	0.20305	0.839
	Themis_scale1 \Rightarrow TEIP_scale3 \Rightarrow SACIE_scale1	-0.03326	0.03772	-0.10719	0.04066	-0.01820	-0.88185	0.378
	Themis_scale2 \Rightarrow TEIP_scale1 \Rightarrow SACIE_scale1	-0.03302	0.03049	-0.09279	0.02674	-0.01866	-1.08290	0.279
	Themis_scale2 \Rightarrow TEIP_scale2 \Rightarrow SACIE_scale1	0.00176	0.00899	-0.01586	0.01937	9.93e-4	0.19557	0.845
	Themis_scale2 \Rightarrow TEIP_scale3 \Rightarrow SACIE_scale1	0.00602	0.01336	-0.02017	0.03220	0.00340	0.45035	0.652
	Themis_scale3 \Rightarrow TEIP_scale1 \Rightarrow SACIE_scale1	-0.05632	0.04371	-0.14199	0.02936	-0.02347	-1.28834	0.198
	Themis_scale3 \Rightarrow TEIP_scale2 \Rightarrow SACIE_scale1	0.00891	0.04382	-0.07697	0.09479	0.00371	0.20331	0.839
	Themis_scale3 \Rightarrow TEIP_scale3 \Rightarrow SACIE_scale1	-0.04688	0.05247	-0.14973	0.05596	-0.01954	-0.89345	0.372
	Q_51 \Rightarrow TEIP_scale1 \Rightarrow SACIE_scale1	-0.02957	0.02104	-0.07081	0.01168	-0.02541	-1.40503	0.160
Component	Q_51 \Rightarrow TEIP_scale2 \Rightarrow SACIE_scale1	0.00113	0.00575	-0.01013	0.01240	9.73e-4	0.19702	0.844
	Q_51 \Rightarrow TEIP_scale3 \Rightarrow SACIE_scale1	7.29e-4	0.00686	-0.01271	0.01417	6.26e-4	0.10624	0.915
	Themis_scale1 \Rightarrow TEIP_scale1	0.18977	0.14388	-0.09223	0.47177	0.12408	1.31893	0.187
	TEIP_scale1 \Rightarrow SACIE_scale1	-0.18818	0.09466	-0.37371	-0.00265	-0.15749	-1.98793	0.047
	Themis_scale1 \Rightarrow TEIP_scale2	0.36481	0.16325	0.04484	0.68478	0.20524	2.23465	0.025
	TEIP_scale2 \Rightarrow SACIE_scale1	0.01648	0.08082	-0.14192	0.17488	0.01603	0.20389	0.838
	Themis_scale1 \Rightarrow TEIP_scale3	0.41156	0.15332	0.11106	0.71207	0.24671	2.68436	0.007
	TEIP_scale3 \Rightarrow SACIE_scale1	-0.08082	0.08656	-0.25047	0.08884	-0.07378	-0.93367	0.350
	Themis_scale2 \Rightarrow TEIP_scale1	0.17548	0.13589	-0.09086	0.44182	0.11851	1.29131	0.197
	Themis_scale2 \Rightarrow TEIP_scale2	0.10667	0.15419	-0.19553	0.40888	0.06199	0.69183	0.489
	Themis_scale2 \Rightarrow TEIP_scale3	-0.07445	0.14481	-0.35827	0.20937	-0.04610	-0.51411	0.607
	Themis_scale3 \Rightarrow TEIP_scale1	0.29928	0.17691	-0.04746	0.64601	0.14903	1.69169	0.091
	Themis_scale3 \Rightarrow TEIP_scale2	0.54064	0.20073	0.14722	0.93406	0.23164	2.69338	0.007
	Themis_scale3 \Rightarrow TEIP_scale3	0.58010	0.18852	0.21062	0.94959	0.26484	3.07720	0.002
	Q_51 \Rightarrow TEIP_scale1	0.15712	0.07911	0.00207	0.31218	0.16133	1.98609	0.047
Q_51 \Rightarrow TEIP_scale2	0.06871	0.08976	-0.10722	0.24464	0.06070	0.76544	0.444	
Q_51 \Rightarrow TEIP_scale3	-0.00901	0.08430	-0.17424	0.15621	-0.00849	-0.10693	0.915	
Direct	Themis_scale1 \Rightarrow SACIE_scale1	-0.80499	0.15595	-1.11065	-0.49933	-0.44050	-5.16173	<.001
	Themis_scale2 \Rightarrow SACIE_scale1	0.02578	0.14349	-0.25545	0.30701	0.01457	0.17969	0.857
	Themis_scale3 \Rightarrow SACIE_scale1	0.05065	0.19422	-0.33002	0.43131	0.02111	0.26076	0.794
	Q_51 \Rightarrow SACIE_scale1	-0.31142	0.08406	-0.47617	-0.14667	-0.26762	-3.70485	<.001
Total	Themis_scale1 \Rightarrow SACIE_scale1	-0.86795	0.15444	-1.17065	-0.56525	-0.47495	-5.61989	<.001
	Themis_scale2 \Rightarrow SACIE_scale1	5.36e-4	0.14587	-0.28536	0.28643	3.03e-4	0.00367	0.997
	Themis_scale3 \Rightarrow SACIE_scale1	-0.04365	0.18990	-0.41584	0.32854	-0.01819	-0.22984	0.818
	Q_51 \Rightarrow SACIE_scale1	-0.33912	0.08492	-0.50556	-0.17269	-0.29143	-3.99349	<.001

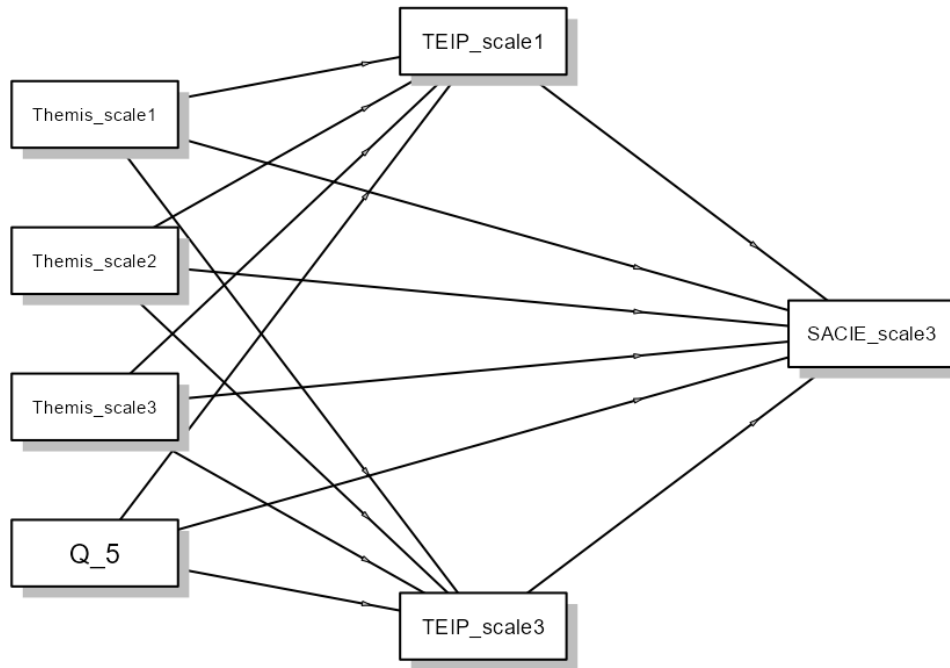
Note. Confidence intervals computed with method: Standard (Delta method)

Note. Betas are completely standardized effect sizes

Διάσταση Concerns (ανησυχίες)

Η δεύτερη ανάλυση διαμεσολάβησης διερεύνησε κατά πόσον η επίδραση των ίδιων predictors (Themis_scale1, Themis_scale2, Themis_scale3, Q_5) στις Ανησυχίες σχετικά με τη συμπερίληψη (SACIE_scale3) διαμεσολαβείται από δύο διαστάσεις αυτοαποτελεσματικότητας: Συμπεριληπτικές Διδακτικές Πρακτικές (TEIP_scale1) και Διαχείριση Τάξης (TEIP_scale3).

Εικόνα 3



Έμμεσες επιδράσεις (Indirect Effects)

Ομοίως με την πρώτη ανάλυση, κανένα από τα έμμεσα αποτελέσματα δεν επιτυγχάνει στατιστική σημαντικότητα. Η διαδρομή Themis_scale1 → TEIP_scale1 → SACIE_scale3 εμφάνισε εκτίμηση -0.009 (SE = 0.022, 95% CI $[-0.052, 0.034]$, $\beta = -0.004$, $p = .681$), και η Themis_scale1 → TEIP_scale3 → SACIE_scale3 εκτίμηση -0.037 (SE = 0.044, 95% CI $[-0.123, 0.050]$, $\beta = -0.017$, $p = .408$).

Τα μονοπάτια μέσω Themis_scale2 ήταν επίσης μη σημαντικά: -0.008 ($p = .681$) και 0.007 ($p = .658$). Αντίστοιχα, τα μονοπάτια μέσω Themis_scale3: -0.014 ($p = .675$) και -0.052 ($p = .402$).

Τέλος, τα μονοπάτια μέσω Q_5: -0.007 ($p = .672$) και 0.001 ($p = .915$).

Άμεσες επιδράσεις (Direct Effects)

Στα άμεσα αποτελέσματα, η Themis_scale1 εμφανίζει την ισχυρότερη και πιο σημαντική άμεση επίδραση στις Ανησυχίες (Estimate = -0.951 , SE = 0.183, 95% CI $[-1.309, -0.592]$, $\beta = -0.438$, $z = -5.198$, $p < .001$). Επιπλέον, η Q_5 παρουσιάζει σημαντική άμεση επίδραση (Estimate = -0.299 , SE = 0.100, 95% CI $[-0.494, -0.104]$, $\beta = -0.216$, $z = -3.004$, $p = .003$).

Ωστόσο, η Themis_scale2 εμφανίζει οριακά μη σημαντική επίδραση (Estimate = -0.281, SE = 0.170, 95% CI [-0.614, 0.052], $\beta = -0.134$, $z = -1.656$, $p = .098$), ενώ η Themis_scale3 παραμένει μη σημαντική (Estimate = 0.041, SE = 0.227, $p = .857$).

Συνολικές επιδράσεις (Total Effects)

Στα συνολικά αποτελέσματα, η Themis_scale1 αναδεικνύεται και πάλι ως ο κύριος στατιστικά σημαντικός predictor (Estimate = -0.996, SE = 0.180, 95% CI [-1.348, -0.644], $\beta = -0.459$, $z = -5.544$, $p < .001$), ενώ η Q_5 παρουσιάζει επίσης σημαντικό συνολικό αποτέλεσμα (Estimate = -0.306, SE = 0.099, 95% CI [-0.499, -0.112], $\beta = -0.221$, $z = -3.093$, $p = .002$).

Η Themis_scale2 παραμένει οριακά μη σημαντική (Estimate = -0.283, SE = 0.170, $p = .095$), ενώ η Themis_scale3 δεν εμφανίζει σημαντικό αποτέλεσμα ($p = .911$).

Συμπερασματικά, η ανάλυση διαδρομών και για τα δύο μοντέλα (Sentiments και Concerns) κατέδειξε ότι η αυτοαποτελεσματικότητα δεν λειτουργεί ως διαμεσολαβητής. Αντιθέτως, η σχολική κουλτούρα (Πλαίσια) και η εμπειρία στην ειδική αγωγή ασκούν ισχυρή και άμεση επίδραση στη διαμόρφωση των συναισθημάτων και των ανησυχιών των εκπαιδευτικών.

Εικόνα 4: Άμεσες και έμμεσες επιδράσεις των παραγόντων στις Ανησυχίες σχετικά με τη συμπεριλήψη

Type	Effect	Estimate	SE	95% C.I. (a)		β	z	p
				Lower	Upper			
Indirect	Themis_scale1 \Rightarrow TEIP_scale1 \Rightarrow SACIE_scale3	-0.00895	0.02174	-0.05155	0.0337	-0.00412	-0.412	0.681
	Themis_scale1 \Rightarrow TEIP_scale3 \Rightarrow SACIE_scale3	-0.03658	0.04418	-0.12317	0.0500	-0.01686	-0.828	0.408
	Themis_scale2 \Rightarrow TEIP_scale1 \Rightarrow SACIE_scale3	-0.00827	0.02014	-0.04775	0.0312	-0.00394	-0.411	0.681
	Themis_scale2 \Rightarrow TEIP_scale3 \Rightarrow SACIE_scale3	0.00662	0.01495	-0.02268	0.0359	0.00315	0.443	0.658
	Themis_scale3 \Rightarrow TEIP_scale1 \Rightarrow SACIE_scale3	-0.01411	0.03362	-0.08000	0.0518	-0.00495	-0.420	0.675
	Themis_scale3 \Rightarrow TEIP_scale3 \Rightarrow SACIE_scale3	-0.05156	0.06156	-0.17222	0.0691	-0.01809	-0.837	0.402
	Q_51 \Rightarrow TEIP_scale1 \Rightarrow SACIE_scale3	-0.00741	0.01750	-0.04171	0.0269	-0.00536	-0.423	0.672
	Q_51 \Rightarrow TEIP_scale3 \Rightarrow SACIE_scale3	8.01e-4	0.00755	-0.01399	0.0156	5.80e-4	0.106	0.915
Component	Themis_scale1 \Rightarrow TEIP_scale1	0.18977	0.14388	-0.09223	0.4718	0.12408	1.319	0.187
	TEIP_scale1 \Rightarrow SACIE_scale3	-0.04715	0.10882	-0.26043	0.1661	-0.03323	-0.433	0.665
	Themis_scale1 \Rightarrow TEIP_scale3	0.41156	0.15332	0.11106	0.7121	0.24671	2.684	0.007
	TEIP_scale3 \Rightarrow SACIE_scale3	-0.08888	0.10212	-0.28903	0.1113	-0.06832	-0.870	0.384
	Themis_scale2 \Rightarrow TEIP_scale1	0.17548	0.13589	-0.09086	0.4418	0.11851	1.291	0.197
	Themis_scale2 \Rightarrow TEIP_scale3	-0.07445	0.14481	-0.35827	0.2094	-0.04610	-0.514	0.607
	Themis_scale3 \Rightarrow TEIP_scale1	0.29928	0.17691	-0.04746	0.6460	0.14903	1.692	0.091
	Themis_scale3 \Rightarrow TEIP_scale3	0.58010	0.18852	0.21062	0.9496	0.26484	3.077	0.002
	Q_51 \Rightarrow TEIP_scale1	0.15712	0.07911	0.00207	0.3122	0.16133	1.986	0.047
	Q_51 \Rightarrow TEIP_scale3	-0.00901	0.08430	-0.17424	0.1562	-0.00849	-0.107	0.915
Direct	Themis_scale1 \Rightarrow SACIE_scale3	-0.95076	0.18291	-1.30926	-0.5923	-0.43811	-5.198	< .001
	Themis_scale2 \Rightarrow SACIE_scale3	-0.28131	0.16987	-0.61424	0.0516	-0.13389	-1.656	0.098
	Themis_scale3 \Rightarrow SACIE_scale3	0.04090	0.22687	-0.40376	0.4856	0.01435	0.180	0.857
	Q_51 \Rightarrow SACIE_scale3	-0.29903	0.09955	-0.49413	-0.1039	-0.21639	-3.004	0.003
Total	Themis_scale1 \Rightarrow SACIE_scale3	-0.99628	0.17970	-1.34848	-0.6441	-0.45909	-5.544	< .001
	Themis_scale2 \Rightarrow SACIE_scale3	-0.28297	0.16972	-0.61561	0.0497	-0.13468	-1.667	0.095
	Themis_scale3 \Rightarrow SACIE_scale3	-0.02477	0.22095	-0.45782	0.4083	-0.00869	-0.112	0.911
	Q_51 \Rightarrow SACIE_scale3	-0.30563	0.09880	-0.49929	-0.1120	-0.22118	-3.093	0.002

Note. Confidence intervals computed with method: Standard (Delta method)

Note. Betas are completely standardized effect sizes

Κεφάλαιο 5^ο: Συζήτηση ευρημάτων

5.1 Συζήτηση

Στο κεφάλαιο αυτό πραγματοποιείται η διεξοδική ανάλυση και ερμηνεία των ερευνητικών δεδομένων που προέκυψαν από τη στατιστική επεξεργασία. Στόχος είναι η κριτική προσέγγιση των ευρημάτων και η συσχέτισή τους με τη σύγχρονη βιβλιογραφία, προκειμένου να αναδειχθούν οι παράγοντες εκείνοι που διαμορφώνουν το συμπεριληπτικό προφίλ των εκπαιδευτικών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.

Το πρώτο ερευνητικό ερώτημα της παρούσας μελέτης διερεύνησε τη σχέση μεταξύ της σχολικής κουλτούρας και της αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης αναφορικά με τη συμπερίληψη. Από τη στατιστική ανά-

λυση προέκυψε ότι οι εκπαιδευτικοί αξιολογούν θετικά τη σχολική κουλτούρα, ιδιαίτερα ως προς τις διαστάσεις των Πλαισίων και των Διαδικασιών, ενώ η διάσταση των Πόρων εμφανίζεται σχετικά πιο εξασθενημένη. Παράλληλα, οι συμμετέχοντες εμφάνισαν υψηλά επίπεδα αυτοαποτελεσματικότητας σε όλες τις εξεταζόμενες διαστάσεις, με την υψηλότερη αυτοπεποίθηση να καταγράφεται στη συνεργασία και τη διαχείριση του κλίματος της τάξης.

Η στατιστική επεξεργασία αποκάλυψε μια στατιστικά σημαντική και θετική και μέτριας έντασης συσχέτιση μεταξύ της σχολικής κουλτούρας και της αυτοαποτελεσματικότητας, υποδηλώνοντας ότι η βελτίωση του σχολικού κλίματος συμβάλλει στην ενίσχυση της πίστης των εκπαιδευτικών στο να εφαρμόζουν συμπεριληπτικές παιδαγωγικές πρακτικές. Το εύρημα αυτό υποδηλώνει ότι ένα υποστηρικτικό σχολικό περιβάλλον, που χαρακτηρίζεται από σαφή πλαίσια και οργανωμένες διαδικασίες, ενισχύει την πίστη των εκπαιδευτικών στις ικανότητές τους να εφαρμόσουν συμπεριληπτικές πρακτικές. Όσο πιο θετικά αντιλαμβάνονται οι εκπαιδευτικοί τη σχολική κουλτούρα (πλαίσια, πόροι, διαδικασίες), τόσο τείνει να αυξάνεται η αυτοαποτελεσματικότητά τους στη χρήση συμπεριληπτικών παιδαγωγικών πρακτικών.

Συμπερασματικά, η στατιστική ανάλυση επιβεβαιώνει ότι η σχολική κουλτούρα λειτουργεί ως υποστηρικτικό πλαίσιο ("scaffolding") για την ενίσχυση της επαγγελματικής αυτοπεποίθησης των εκπαιδευτικών. Όσο πιο θετικά αποτιμάται το κλίμα συνεργασίας και η στήριξη από την ηγεσία, τόσο αυξάνεται η ετοιμότητα των εκπαιδευτικών να εφαρμόσουν συμπεριληπτικές στρατηγικές στην τάξη τους.

Το εύρημα αυτό συμφωνεί με τη σύγχρονη βιβλιογραφία, σύμφωνα με την οποία η σχολική κουλτούρα αποτελεί τον κεντρικό πυλώνα που επηρεάζει την ποιότητα του εκπαιδευτικού έργου (Jantusen et al., 2026). Η θετική αξιολόγηση των "Πλαισίων" στη μελέτη μας συνάδει με την άποψη ότι η κουλτούρα λειτουργεί ως ο απαραίτητος συνδετικός κρίκος που επιτρέπει στον οργανισμό να προσαρμόζεται σε νέες συνθήκες (Cheng, 2026).

Σε ό,τι αφορά τη σχέση σχολικής κουλτούρας και αυτοαποτελεσματικότητας, τα ευρήματά μας υποδεικνύουν ότι ενώ το υποστηρικτικό περιβάλλον ενισχύει τη συνεργασία, η επίδρασή του στις συγκεκριμένες διδακτικές πρακτικές είναι λιγότερο έντονη. Η διαπίστωση αυτή συμφωνεί με τις παρατηρήσεις των Koutsouris et al. (2023), οι οποίοι επισημαίνουν ότι στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, η εφαρμογή συμπεριληπτικών παιδαγωγικών στρατηγικών βιώνεται συχνά από τον εκπαιδευτικό ως μια ατομική

διαδικασία και ένα "προσωπικό στοίχημα" κατάρτισης. Έτσι, επιβεβαιώνεται ότι οι καθηγητές τείνουν να αντιλαμβάνονται τη διδασκαλία ως μια αυτόνομη πτυχή του έργου τους, η οποία εξαρτάται περισσότερο από την προσωπική τους επάρκεια παρά από το ευρύτερο οργανωσιακό κλίμα του σχολείου.

Ειδικότερα, η Αυτοαποτελεσματικότητα στη Συνεργασία εμφάνισε τις ισχυρότερες συσχετίσεις με τη σχολική κουλτούρα. Το αποτέλεσμα αυτό έρχεται σε συμφωνία με τη μελέτη των Szumski et al. (2025), οι οποίοι ανέδειξαν ότι η αυτοαποτελεσματικότητα στη συνεργασία αποτελεί σημαντικό προγνωστικό παράγοντα για την ποιότητα της διδακτικής πρακτικής. Επιπλέον, η έμφαση που δίνουν οι συμμετέχοντες στη συνεργατική πρακτική ενισχύεται από τα ευρήματα των Yngve et al. (2026) και De Vroey et al. (2023), σύμφωνα με τα οποία η συνεργασία δεν είναι απλώς μια δεξιότητα, αλλά μια κεντρική αξία που μειώνει τις ανησυχίες των εκπαιδευτικών και ενισχύει την αυτοπεποίθησή τους μέσα σε ένα υποστηρικτικό περιβάλλον.

Τα ευρήματά μας έδειξαν ότι η σχολική κουλτούρα συνδέεται θετικά με την αυτοαποτελεσματικότητα. Αυτό επιβεβαιώνει τον Kazanopoulos κ.ά. (2022), ο οποίος υποστηρίζει ότι το περιβάλλον και η κατάρτιση ενισχύουν την πίστη του εκπαιδευτικού στις ικανότητές του. Μια υποστηρικτική κουλτούρα λειτουργεί ως "φυτώριο" αυτοπεποίθησης.

Όσον αφορά τη διάσταση των Πόρων, η οποία αξιολογήθηκε συγκριτικά χαμηλότερα από τους εκπαιδευτικούς της έρευνας, τα ευρήματα ευθυγραμμίζονται με την ανασκόπηση των Arranz-Sánchez & Espada (2025) και τη μελέτη των Letzel et al. (2022). Οι ερευνητές αυτοί επισημαίνουν ότι η ανεπάρκεια υλικοτεχνικών πόρων αποτελεί κύριο εμπόδιο, καθώς οι εκπαιδευτικοί συχνά αναγνωρίζουν τη διδακτική αξία της συμπερίληψης αλλά βιώνουν έντονα την έλλειψη μέσων. Επίσης, η χαμηλή ικανοποίηση από τις υποδομές συνδέεται με τις παρατηρήσεις της Καλύβα (2023) για την παλαιότητα των ελληνικών σχολικών κτιρίων, η οποία δρα ανασταλτικά στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Η διαπίστωση ότι η Αυτοαποτελεσματικότητα στη διαχείριση της τάξης δεν εμφάνισε στατιστικά σημαντική συσχέτιση με τους Πόρους, υποδηλώνει ότι η ικανότητα ελέγχου της τάξης βασίζεται περισσότερο στην εσωτερική πεποίθηση επάρκειας και λιγότερο στις υποδομές. Αυτό το εύρημα ενισχύει την άποψη των Selisko et al.

(2024) ότι η εσωτερική πεποίθηση επάρκειας (mindset) είναι ισχυρότερη από τα εξωτερικά δημογραφικά ή υλικά χαρακτηριστικά και αποτελεί το θεμέλιο για τη μετάβαση σε ένα πραγματικά συμπεριληπτικό μοντέλο.

Η ανάγκη για συστημική υποστήριξη και διοικητική ενίσχυση που προκύπτει από τις συσχετίσεις της έρευνάς μας επιβεβαιώνεται από τους Wea et al. (2025) και Skutil & Strouhal (2024), οι οποίοι τονίζουν ότι η επιτυχία της συμπερίληψης εξαρτάται από την έμπρακτη στήριξη της ηγεσίας και τη διασφάλιση ενός περιβάλλοντος που ενθαρρύνει την επαγγελματική ανάπτυξη. Συνολικά, τα ευρήματα υποδεικνύουν ότι η αυτοαποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών στους τομείς της συνεργασίας και της διαχείρισης του κλίματος της τάξης παρουσιάζει ισχυρότερη θετική συσχέτιση με τη σχολική κουλτούρα, σε σχέση με την εφαρμογή εξειδικευμένων συμπεριληπτικών διδακτικών πρακτικών. Το γεγονός αυτό υποδηλώνει ότι ένα υποστηρικτικό οργανωσιακό περιβάλλον λειτουργεί ως καταλύτης, ενισχύοντας κυρίως την εμπιστοσύνη των εκπαιδευτικών στην ικανότητά τους να συνεργάζονται με συναδέλφους και να διασφαλίζουν ένα εύρυθμο και αποδεκτό περιβάλλον μάθησης. Η διαπίστωση αυτή υποδηλώνει ότι η σχολική κουλτούρα λειτουργεί ως ένα προστατευτικό πλαίσιο ("δίχτυ ασφαλείας"), το οποίο μειώνει το αίσθημα επαγγελματικής απομόνωσης. Η λιγότερο ισχυρή σύνδεση της κουλτούρας με τις διδακτικές πρακτικές ενδέχεται να υποδηλώνει ότι οι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται τη διδασκαλία ως μια πιο αυτόνομη πτυχή του έργου τους, η οποία εξαρτάται περισσότερο από την ατομική τους κατάρτιση παρά από το ευρύτερο σχολικό κλίμα. Αντιθέτως, η πίστη του εκπαιδευτικού ότι μπορεί να διαχειριστεί αποτελεσματικά την ανομοιογένεια της τάξης του και να συνεργαστεί παραγωγικά, φαίνεται να «τροφοδοτείται» άμεσα από μια σχολική κουλτούρα που προάγει τη συλλογικότητα, τις σαφείς διαδικασίες και τις κοινές συμπεριληπτικές αξίες.

Το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα της παρούσας μελέτης διερεύνησε τη σχέση μεταξύ της σχολικής κουλτούρας και των στάσεων των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης απέναντι στη συμπερίληψη, όπως αυτές αποτυπώνονται μέσα από τις διαστάσεις των συναισθημάτων και των ανησυχιών. Από τη στατιστική ανάλυση προέκυψε ότι η σχολική κουλτούρα συνδέεται στατιστικά σημαντικά με τις στάσεις των εκπαιδευτικών, παρουσιάζοντας αρνητικές συσχετίσεις με τις ανησυχίες και θετικές συσχετίσεις με τα συναισθήματα, γεγονός που υποδηλώνει ότι όσο πιο θετικά αξιολογείται το σχολικό περιβάλλον, τόσο μειώνονται οι ανησυχίες και ενισχύεται η ψυχολογική ετοιμότητα των εκπαιδευτικών απέναντι στη συμπερίληψη.

Η στατιστική επεξεργασία ανέδειξε ότι οι διαστάσεις της σχολικής κουλτούρας, και ιδιαίτερα τα Πλαίσια και οι Διαδικασίες, συνδέονται πιο ισχυρά με τις στάσεις των εκπαιδευτικών, ενώ η διάσταση των Πόρων εμφανίζεται συγκριτικά ασθενέστερη. Το εύρημα αυτό υποδηλώνει ότι ένα υποστηρικτικό σχολικό περιβάλλον, που χαρακτηρίζεται από σαφήνεια στις διαδικασίες και οργανωμένη λειτουργία, συμβάλλει καθοριστικά στη μείωση των ανησυχιών και στην ενίσχυση της αποδοχής της συμπερίληψης. Παράλληλα, η θετική συσχέτιση με τα συναισθήματα αναδεικνύει ότι η οργανωτική υποστήριξη του σχολείου ενισχύει την ψυχολογική ετοιμότητα των εκπαιδευτικών, δημιουργώντας ένα αίσθημα ασφάλειας και επαγγελματικής επάρκειας.

Το εύρημα αυτό συνάδει με τις θέσεις των De Vroey et al. (2023), οι οποίοι υποστηρίζουν ότι ένα συνεργατικό περιβάλλον μειώνει τις ανησυχίες των εκπαιδευτικών, καθώς τους επιτρέπει να μοιράζονται την ευθύνη της συμπερίληψης. Αντίστοιχα, οι Charitaki et al. (2022) επισημαίνουν ότι οι αξίες που προάγονται εντός της σχολικής κοινότητας λειτουργούν ως ο ηθικός γνώμονας που καθορίζει τη συναισθηματική εμπλοκή των καθηγητών.

Η ανάλυση της σχέσης σχολικής κουλτούρας και στάσεων ανέδειξε ότι η οργανωτική υποστήριξη και η σαφήνεια των διαδικασιών μειώνουν σημαντικά τις ανησυχίες των εκπαιδευτικών. Το αποτέλεσμα αυτό συνάδει απόλυτα με τη μελέτη του Lugagay (2025), ο οποίος υπογραμμίζει τον ρόλο της "ηθικής ηγεσίας" στη διαμόρφωση ενός κλίματος εμπιστοσύνης και ασφάλειας. Η συμφωνία των ευρημάτων μας με αυτή την οπτική αναδεικνύει ότι όταν η ηγεσία του σχολείου προάγει συμπεριληπτικές αξίες, οι εκπαιδευτικοί αισθάνονται προστατευμένοι και είναι πιο πρόθυμοι να αποδεχθούν τη διαφορετικότητα, καθώς το σχολείο λειτουργεί ως ένας "ασφαλής λιμένας" που απορροφά τους κραδασμούς της επαγγελματικής αβεβαιότητας.

Η ισχυρή αρνητική συσχέτιση με τις ανησυχίες υποδεικνύει ότι όταν το σχολείο λειτουργεί ως ένα οργανωμένο δίκτυο ασφαλείας με οργανωμένες δομές, το συναισθηματικό φορτίο των εκπαιδευτικών ελαφρύνεται, επιτρέποντάς τους να εστιάσουν στο παιδαγωγικό τους έργο χωρίς το άγχος της ανεπάρκειας. Οι Esqueda-Villegas et al. (2025) αναδεικνύουν ότι η οργανωσιακή υποστήριξη περιορίζει το άγχος που σχετίζεται με τη διαχείριση της ανομοιογένειας, ενώ οι Skutil & Strouhal (2024) τονίζουν ότι η αποδοχή της συμπερίληψης δεν είναι μια ατομική κατάκτηση, αλλά το αποτέλεσμα μιας κουλτούρας που υποστηρίζεται σθεναρά από τη σχολική ηγεσία.

Στο ελληνικό πλαίσιο, οι Lyra et al. (2023) έχουν επισημάνει ότι η έλλειψη συμπεριληπτικής κουλτούρας είναι η κύρια πηγή αντίστασης. Τα δικά μας ποσοτικά δεδομένα έρχονται να επιβεβαιώσουν αυτή τη θέση, δείχνοντας ότι η "θεσμική θωράκιση" του σχολείου κάμπει τις επιφυλάξεις των εκπαιδευτικών. Όπως υποστηρίζει και ο Ainscow (2020), η συμπερίληψη απαιτεί μια οργανωσιακή μάθηση, όπου το σχολείο μετασχηματίζεται για να ανταποκριθεί στη διαφορετικότητα, προσφέροντας έτσι στους εκπαιδευτικούς το απαραίτητο αίσθημα ασφάλειας.

Η συγκριτικά ασθενέστερη συσχέτιση της διάστασης των Πόρων με τις στάσεις αποτελεί ένα εύρημα που χρήζει προσοχής. Υποδηλώνει ότι, αν και οι υποδομές είναι αναγκαίες, δεν επαρκούν από μόνες τους για να αλλάξουν τον τρόπο που νιώθει ένας εκπαιδευτικός για τη συμπερίληψη. Οι στάσεις είναι βαθιά ριζωμένες στο αξιακό και οργανωσιακό πλαίσιο. Αυτό σημαίνει ότι ένα σχολείο με λίγα μέσα αλλά ισχυρή κουλτούρα συνεργασίας μπορεί να επιτύχει υψηλότερα επίπεδα αποδοχής από ένα άρτια εξοπλισμένο σχολείο που στερείται κοινού οράματος.

Συνολικά, τα ευρήματα αναδεικνύουν τη σχολική κουλτούρα ως τον καταλύτη για τη μετάβαση από τη θεωρητική αποδοχή στην πράξη. Η οργανωτική υποστήριξη και η σαφήνεια των διαδικασιών ενισχύουν την ψυχολογική ετοιμότητα των εκπαιδευτικών, μετατρέποντας το άγχος της "διαχείρισης ενός προβλήματος" σε "συλλογική εκπαιδευτική διαδικασία". Η βελτίωση των στάσεων, επομένως, περνά μέσα από την ενδυνάμωση του σχολείου ως συστήματος, επιβεβαιώνοντας ότι η συμπερίληψη είναι μια βαθιά κοινωνική και οργανωσιακή διαδικασία.

Το τρίτο ερευνητικό ερώτημα της παρούσας μελέτης διερεύνησε τη σχέση μεταξύ της αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και των στάσεων τους απέναντι στη συμπερίληψη, όπως αυτές εκφράζονται μέσα από τις διαστάσεις των συναισθημάτων και των ανησυχιών. Τα αποτελέσματα της στατιστικής ανάλυσης αποκάλυψαν μια σαφή και στατιστικά σημαντική συνάφεια: η αυτοαποτελεσματικότητα παρουσιάζει ισχυρή αρνητική συσχέτιση με τις ανησυχίες και θετική συσχέτιση με τα συναισθήματα. Το εύρημα αυτό υποδηλώνει ότι όσο υψηλότερη είναι η πίστη των εκπαιδευτικών στις ικανότητές τους, τόσο λιγότερες ανησυχίες βιώνουν και τόσο πιο θετικά συναισθήματα αναπτύσσουν απέναντι στη συμπερίληψη.

Η διαπίστωση ότι η υψηλή πίστη στις διδακτικές ικανότητες οδηγεί σε λιγότερες ανησυχίες υποδηλώνει ότι η αυτοαποτελεσματικότητα λειτουργεί ως ένας κρίσιμος

εσωτερικός πόρος. Ειδικότερα, η ισχυρή σχέση που εντοπίστηκε στη μείωση των ανησυχιών αναδεικνύει ότι η επαγγελματική αυτοπεποίθηση δρα ως προστατευτικός μηχανισμός απέναντι στο άγχος που προκαλεί η ανομοιογένεια της τάξης. Το εύρημα αυτό συνάδει με τη θεωρία του Bandura και επιβεβαιώνεται από τους Selisko et al. (2024), οι οποίοι τονίζουν ότι η εσωτερική πεποίθηση επάρκειας είναι αυτή που επιτρέπει στον εκπαιδευτικό να διαχειρίζεται τις προκλήσεις χωρίς να καταβάλλεται από επαγγελματική ανασφάλεια.

Παρομοίως, οι Szumski et al. (2025) υποστηρίζουν ότι οι εκπαιδευτικοί με υψηλή αυτοαποτελεσματικότητα διαθέτουν μεγαλύτερη προθυμία να εμπλακούν σε συμπεριληπτικές πρακτικές, καθώς βιώνουν λιγότερα αρνητικά συναισθήματα κατά την επαφή τους με μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (ΕΕΑ). Στην ίδια κατεύθυνση, οι De Vroey et al. (2023) επισημαίνουν ότι η εμπιστοσύνη στις ικανότητες αποτελεί το "κλειδί" για τον περιορισμό των επιφυλάξεων, καθιστώντας τον εκπαιδευτικό πιο δεκτικό στη συμπεριληπτική φιλοσοφία.

Αναφορικά με τη σχέση αυτοαποτελεσματικότητας και στάσεων, η έρευνά μας κατέδειξε ότι η υψηλή πίστη στις ικανότητες συνδέεται άρρηκτα με τη μείωση του συναισθηματικού βάρους. Το εύρημα αυτό επιβεβαιώνει πλήρως τους Gal et al. (2024), οι οποίοι υποστηρίζουν ότι η υψηλή αυτοαποτελεσματικότητα λειτουργεί μετασχηματιστικά για τον εκπαιδευτικό. Όπως και στη δική μας μελέτη, αποδεικνύεται ότι η αίσθηση επάρκειας μετατρέπει τον παραλυτικό φόβο για το άγνωστο σε έναν λειτουργικό προβληματισμό, επιτρέποντας στον εκπαιδευτικό να μετατοπίσει την εστίασή του από το άγχος της αποτυχίας στην ενεργό αναζήτηση λύσεων για τη συμπερίληψη των μαθητών του.

Τα ευρήματα της παρούσας έρευνας βρίσκονται σε πλήρη συμφωνία με τη μελέτη του Kazanopoulos (2022), ο οποίος κατέδειξε ότι η επάρκεια στη διαχείριση συμπεριφοράς και στη συνεργασία συνδέεται άρρηκτα με τη μείωση του άγχους της συμπερίληψης. Το εύρημα αυτό είναι ιδιαίτερα κρίσιμο για τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, όπου η διαχείριση της συμπεριφοράς των εφήβων συχνά αποτελεί μεγαλύτερη πρόκληση για τον εκπαιδευτικό από ό,τι η ίδια η διδακτική προσαρμογή του μαθήματος. Η εξειδικευμένη αυτή μορφή αυτοαποτελεσματικότητας φαίνεται να είναι πιο καθοριστική από τη γενική διδακτική ικανότητα, καθώς αγγίζει την καρδιά της συμπεριληπτικής πράξης: τη διαχείριση του κλίματος της τάξης.

Επιπλέον, η έρευνα των Avramidis et al. (2020) σε Έλληνες εκπαιδευτικούς επιβεβαιώνει ότι η αίσθηση επάρκειας είναι ο σημαντικότερος προγνωστικός παράγοντας των θετικών στάσεων. Όπως αναφέρουν, οι εκπαιδευτικοί που νιώθουν ικανοί να διαφοροποιήσουν τη διδασκαλία τους, αναπτύσσουν μια συναισθηματική ετοιμότητα που τους επιτρέπει να βλέπουν τη συμπερίληψη ως ευκαιρία και όχι ως εμπόδιο. Αυτό ενισχύεται και από τα ευρήματα των Yngve et al. (2026), οι οποίοι αναδεικνύουν τη σημασία της αυτοπεποίθησης στη συνεργασία με άλλους επαγγελματίες και γονείς.

Μια ιδιαίτερη πτυχή των αποτελεσμάτων μας είναι ότι η αυτοαποτελεσματικότητα φαίνεται να επηρεάζει πρωτίστως το συναισθηματικό υπόβαθρο των στάσεων και λιγότερο τις θεωρητικές πεποιθήσεις. Αυτό σημαίνει ότι, ενώ ένας εκπαιδευτικός μπορεί να υποστηρίζει ιδεολογικά τη συμπερίληψη, η πραγματική του συναισθηματική ηρεμία μέσα στην τάξη εξαρτάται από το αν αισθάνεται "μάχημος". Οι Schwab et al. (2022) υποστηρίζουν ότι η αυτοαποτελεσματικότητα δεν μεταβάλλει απαραίτητα τις γενικές αξίες του ατόμου, αλλά καθορίζει τον τρόπο με τον οποίο βιώνει την καθημερινή τριβή με την ανομοιογένεια.

Συνοψίζοντας, η παρούσα μελέτη καταδεικνύει ότι η ενίσχυση της αυτοαποτελεσματικότητας δεν αποτελεί απλώς μια διδακτική αναβάθμιση, αλλά μια συναισθηματική επένδυση. Όσο ισχυροποιείται η πεποίθηση των εκπαιδευτικών στη διαχείριση του κλίματος της τάξης, τόσο περιορίζεται το άγχος τους και η εφαρμογή συμπεριληπτικών πρακτικών γίνεται πιο αυθόρμητη και θετική. Η αυτοαποτελεσματικότητα, επομένως, αποτελεί τον συνδετικό κρίκο που μετατρέπει τη θεωρητική αποδοχή της συμπερίληψης σε επιτυχημένη εκπαιδευτική πράξη.

Το τέταρτο ερευνητικό ερώτημα της μελέτης διερευνά κατά πόσο η προηγούμενη εργασιακή εμπειρία στην ειδική αγωγή επηρεάζει τις στάσεις των εκπαιδευτικών, αναλύοντας τις τρεις διακριτές διαστάσεις της κλίμακας SACIE-R. Τα αποτελέσματα της στατιστικής ανάλυσης αναδεικνύουν ότι η προϋπηρεσία στο συγκεκριμένο πεδίο αποτελεί καθοριστικό παράγοντα για τη συναισθηματική κατάσταση και το επίπεδο άγχους του εκπαιδευτικού, καθώς παρατηρήθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές στα συναισθήματα και τις ανησυχίες τους. Συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί που έχουν εργαστεί στην ειδική αγωγή παρουσιάζουν σημαντικά λιγότερο αρνητικά συναισθήματα και μειωμένες ανησυχίες απέναντι στη συμπερίληψη σε σύγκριση με τους συναδέλφους τους που στερούνται ανάλογης εμπειρίας. Αυτό υποδηλώνει ότι η άμεση επαφή με το αντικείμενο λειτουργεί ως μέσο

εξοικείωσης που απομυθοποιεί τις δυσκολίες και ενισχύει τη συναισθηματική ετοιμότητα.

Αντίθετα, η έρευνα κατέδειξε ότι η εμπειρία στην ειδική αγωγή δεν διαφοροποιεί τις γενικές στάσεις των εκπαιδευτικών απέναντι στη συμπεριληπτική εκπαίδευση ως θεσμό. Οι πεποιθήσεις τους για το αν οι μαθητές με αναπηρία πρέπει να φοιτούν στο γενικό σχολείο παραμένουν παρόμοιες, ανεξάρτητα από την προϋπηρεσία τους, γεγονός που υποδηλώνει ότι οι ιδεολογικές στάσεις είναι πιο σταθερές και επηρεάζονται πιθανώς από άλλους κοινωνικούς ή συστημικούς παράγοντες. Συνολικά, η απάντηση στο ερώτημα είναι ότι η εμπειρία σχετίζεται θετικά με την ψυχολογική και συναισθηματική διαχείριση της συμπερίληψης, περιορίζοντας τις αβεβαιότητες του εκπαιδευτικού, χωρίς όμως να μεταβάλλει τη βασική του θεωρητική τοποθέτηση απέναντι στη διαδικασία.

Η διαπίστωση ότι η προϋπηρεσία στην ειδική αγωγή οδηγεί σε ευνοϊκότερο συναισθηματικό προφίλ και περιορισμένες ανησυχίες ταυτίζεται με τα συμπεράσματα της σύγχρονης διεθνούς βιβλιογραφίας. Στη μετα-ανάλυσή τους, οι Yada κ.ά. (2022) υποστηρίζουν ότι η πρακτική εμπειρία και η εξοικείωση με την αναπηρία αποτελούν τους βασικούς πυλώνες για την ανάπτυξη της αυτοαποτελεσματικότητας του εκπαιδευτικού. Σύμφωνα με τους ερευνητές, όταν ο εκπαιδευτικός αποκτά εργασιακή εμπειρία σε συμπεριληπτικά περιβάλλοντα, αναπτύσσει συγκεκριμένες δεξιότητες διαχείρισης που μειώνουν το άγχος του «αγνώστου».

Συνεπώς, το εύρημα της παρούσας μελέτης επιβεβαιώνει τη θεωρία των Yada κ.ά. (2022), καθώς η χαμηλότερη διάμεσος στις ανησυχίες και στα αρνητικά συναισθήματα των έμπειρων εκπαιδευτικών υποδηλώνει ότι η προϋπηρεσία λειτουργεί ως μηχανισμός ενίσχυσης της αυτοπεποίθησης. Η εμπειρία αυτή φαίνεται να γεφυρώνει το χάσμα μεταξύ θεωρίας και πράξης, επιτρέποντας στον εκπαιδευτικό να αισθάνεται πιο ικανός και συναισθηματικά έτοιμος, γεγονός που οδηγεί στην απομυθοποίηση των προκλήσεων της συμπεριληπτικής τάξης.

Παράλληλα, η έλλειψη διαφοροποίησης στις γενικές στάσεις (Attitudes) που παρατηρήθηκε στην παρούσα έρευνα ενισχύει την άποψη ότι, ενώ η εμπειρία βελτιώνει την προσωπική ετοιμότητα και τα συναισθήματα, οι γενικές πεποιθήσεις για τη συμπερίληψη είναι πιο «σταθερές». Όπως επισημαίνουν και οι Yada κ.ά. (2022), η σχέση μεταξύ ικανοτήτων και στάσεων είναι σχεδόν καθολική, γεγονός που εξηγεί γιατί η

εργασιακή εμπειρία στο δείγμα μας λειτούργησε ως καταλύτης κυρίως για την αντιμετώπιση των πρακτικών φόβων και των συναισθηματικών αντιδράσεων.

Επιπροσθέτως, η έρευνα των Bibigul κ.ά. (2022) υπογραμμίζει ότι η ανάπτυξη συμπεριληπτικών ικανοτήτων εξαρτάται άμεσα από την πρακτική εμπειρία των εκπαιδευτικών στο πεδίο. Οι ερευνητές υποστηρίζουν ότι η εργασιακή τριβή με μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες αναδιαμορφώνει το επαγγελματικό προφίλ του εκπαιδευτικού. Το εύρημα αυτό προσφέρει μια επιπλέον ερμηνεία στα αποτελέσματα της παρούσας μελέτης, καθώς οι εκπαιδευτικοί με προϋπηρεσία στην ειδική αγωγή φαίνεται να έχουν ήδη κατακτήσει ένα επίπεδο πρακτικής ετοιμότητας που τους επιτρέπει να διαχειρίζονται τη συμπερίληψη με λιγότερο αρνητικά συναισθήματα και περιορισμένες ανησυχίες. Παράλληλα, η επισήμανση των Bibigul κ.ά. για την ανάγκη εκσυγχρονισμού της εκπαίδευσης των δασκάλων ενισχύει το επιχείρημα ότι η εμπειρία βελτιώνει τη συναισθηματική διαχείριση, αλλά η συνολική αλλαγή των στάσεων απαιτεί πιθανώς και στοχευμένες επιμορφωτικές παρεμβάσεις.

Η εξέταση του πέμπτου ερευνητικού ερωτήματος μέσω της ανάλυσης διαδρομών (path analysis) αποκάλυψε μια ιδιαίτερα ενδιαφέρουσα δυναμική, η οποία ανατρέπεται τις κυρίαρχες παραδοχές της εκπαιδευτικής ψυχολογίας. Παρά την αρχική θεωρητική προσδοκία, τα αποτελέσματα έδειξαν ότι η αυτοαποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών δεν λειτουργεί ως διαμεσολαβητής στη σχέση της σχολικής κουλτούρας με τα συναισθήματα και τις ανησυχίες για τη συμπερίληψη.

Η Κυριαρχία της Άμεσης Επίδρασης έναντι της Έμμεσης

Η στατιστική ανάλυση κατέδειξε ότι και στα δύο μοντέλα διαμεσολάβησης, η επίδραση της σχολικής κουλτούρας και ειδικότερα της διάστασης των Πλαισίων (Contexts) είναι άμεση και στατιστικά σημαντική. Το γεγονός ότι καμία από τις 12 έμμεσες διαδρομές δεν παρουσίασε στατιστική σημαντικότητα υποδηλώνει ότι η οργανωσιακή υποστήριξη και οι δομές του σχολείου δρουν καταλυτικά και αυτόνομα και ότι η αυτοαποτελεσματικότητα δεν διαμεσολαβεί τη σχέση μεταξύ σχολικής κουλτούρας/εμπειρίας ειδικής αγωγής και των συναισθημάτων απέναντι στη συμπερίληψη. Η απουσία σημαντικής διαμεσολάβησης σε όλες τις διαδρομές υποδηλώνει ότι η αυτοαποτελεσματικότητα δεν λειτουργεί ως mediator (διαμεσολαβητής) ούτε στη σχέση μεταξύ σχολικής κουλτούρας/εμπειρίας ειδικής αγωγής και των ανησυχιών απέναντι στη συμπερίληψη.

Το εύρημα αυτό ευθυγραμμίζεται με τις θέσεις των Ainscow (2020) και Arranz-Sánchez & Espada (2025), οι οποίοι υποστηρίζουν ότι η συμπερίληψη είναι πρωτίστως ζήτημα σχολικής ανάπτυξης και όχι ατομικής προσπάθειας. Όταν το σχολείο παρέχει σαφείς δομές, επαρκείς πόρους και υποστηρικτική διοίκηση, οι ανησυχίες των εκπαιδευτικών κάμπτονται απευθείας, χωρίς να απαιτείται η μεσολάβηση της προσωπικής τους αίσθησης επάρκειας.

Τα ευρήματα της παρούσας έρευνας διαφοροποιούνται από εκείνα των Fu κ.ά. (2021) σε εκπαιδευτικούς στην Κίνα, οι οποίοι κατέδειξαν ότι η αυτοαποτελεσματικότητα λειτουργεί ως διαμεσολαβητής μεταξύ σχολικού κλίματος και στάσεων. Η διαφοροποίηση της παρούσας έρευνας, όπου η επίδραση της κουλτούρας (Πλαίσια) βρέθηκε να είναι άμεση και όχι διαμεσολαβούμενη, ενδέχεται να οφείλεται στις ιδιαιτερότητες του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Στο ελληνικό πλαίσιο, οι ελλείψεις σε πόρους και υποστηρικτικές δομές είναι τόσο κομβικές, που η οργανωσιακή υποστήριξη επηρεάζει το συναισθηματικό φορτίο των εκπαιδευτικών απευθείας, υπερβαίνοντας την ατομική τους αίσθηση επάρκειας.

Στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση στην Ελλάδα, οι ελλείψεις σε πόρους και υποδομές είναι τόσο κομβικές, που η ύπαρξη ενός οργανωμένου «Πλαισίου» επηρεάζει το συναισθηματικό φορτίο των εκπαιδευτικών άμεσα. Όπως επισημαίνουν και οι Tsirantonaki & Vlachou (2024), οι πρακτικές της ηγεσίας είναι αυτές που καθορίζουν τη βιωσιμότητα της συμπερίληψης. Αν ο διευθυντής διαμορφώσει ένα ασφαλές οργανωσιακό περιβάλλον, ο εκπαιδευτικός καθησυχάζεται, ακόμη και αν ο ίδιος δεν αισθάνεται «παντογνώστης» στη διαχείριση της αναπηρίας.

Αυτή η υπεροχή του πλαισίου έναντι της ατομικής ικανότητας ενισχύεται και από τη σύγκριση με την έρευνα των Letzel κ.ά. (2022). Οι ερευνητές αυτοί αναφέρουν ότι οι εκπαιδευτικοί συχνά αισθάνονται "προκαλούμενοι" (challenged) από την έλλειψη πόρων, παρά τη θετική τους διάθεση. Στη δική μας έρευνα, αποδεικνύεται ότι η παροχή αυτών των πόρων (μέσω της κουλτούρας των Πλαισίων) λειτουργεί ως «θεραπευτικός παράγοντας» για το άγχος των καθηγητών, ανεξάρτητα από το αν αυξάνεται η διδακτική τους αυτοπεποίθηση.

Η εμπειρία στην ειδική αγωγή επηρεάζει τις ανησυχίες άμεσα και όχι μέσω της αυτοαποτελεσματικότητας. Ενώ ο Kazanopoulos (2022) βρήκε ότι η εμπειρία αυτή ε-

νισχύει την επάρκεια των εκπαιδευτικών, η δική μας ανάλυση δείχνει ότι η κύρια συνεισφορά της εμπειρίας είναι η εξοικείωση με τη διαφορετικότητα, η οποία μειώνει τον «φόβο για το άγνωστο».

Ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζει το εύρημα ότι η αυτοαποτελεσματικότητα δεν βρέθηκε να διαμεσολαβεί στη σχέση μεταξύ της σχολικής κουλτούρας και των ανησυχιών των εκπαιδευτικών, με την κουλτούρα να ασκεί μια ισχυρή και άμεση επίδραση στη μείωση του άγχους τους. Η διαπίστωση αυτή έρχεται σε συμφωνία με τη σύγχρονη βιβλιογραφία των Morfidi και Iatraki (2025), οι οποίες αναδεικνύουν ότι η παροχή εξατομικευμένων και προσαρμοστικών εργαλείων όπως οι τεχνολογίες Επαυξημένης Πραγματικότητας (AR), λειτουργεί ως δομικός πυλώνας της συμπερίληψης. Η προσέγγιση αυτή ενισχύει την άποψη ότι όταν το σχολικό περιβάλλον (κουλτούρα) ενσωματώνει καινοτόμες και ευέλικτες πρακτικές που διευκολύνουν τη διδακτική πράξη, οι εκπαιδευτικοί αισθάνονται λιγότερο εκτεθειμένοι στις προκλήσεις της ετερογένειας. Επομένως, η άμεση επίδραση της κουλτούρας στις ανησυχίες, όπως αναδείχθηκε στην παρούσα μελέτη, επιβεβαιώνει ότι η θεσμική θωράκιση και η πρόσβαση σε σύγχρονα μέσα διαφοροποίησης αποτελούν προτεραιότητα για την άμβλυνση των εκπαιδευτικών ανησυχιών.

Τα αποτελέσματά μας για τα υψηλά επίπεδα θετικών συναισθημάτων και τις μέτριες ανησυχίες βρίσκονται σε πλήρη συμφωνία με τα ευρήματα των Mouchritsa κ.ά. (2022). Η σύγκλιση αυτή αναδεικνύει ότι στην Ελλάδα, η προηγούμενη επαφή με τη διαφορετικότητα αποτελεί ισχυρότερο προγνωστικό παράγοντα για τη συναισθηματική αποδοχή από ό,τι οι γενικές ατομικές πεποιθήσεις ικανότητας. Η πρακτική τριβή φαίνεται να "απομυθοποιεί" τις δυσκολίες της συμπερίληψης, προσφέροντας μια άμεση συναισθηματική ανακούφιση.

Η απουσία διαμεσολάβησης επιβεβαιώνει και τα ποιοτικά ευρήματα των Lyra κ.ά. (2023), οι οποίες υποστήριξαν ότι η έλλειψη συμπεριληπτικής κουλτούρας αποτελεί την κύρια πηγή αντίστασης των Ελλήνων εκπαιδευτικών. Η παρούσα έρευνα προσφέρει ποσοτική τεκμηρίωση σε αυτή τη θέση. Η θεσμική θωράκιση βοηθά τους εκπαιδευτικούς να απομακρυνθούν από το "ιατρικό μοντέλο" (που εστιάζει στο έλλειμμα του μαθητή) και να υιοθετήσουν μια κοινωνική οπτική για τη συμπερίληψη. Το γεγονός ότι η αυτοαποτελεσματικότητα δεν μεσολαβεί σε αυτή τη σχέση, ενισχύει το επιχεί-

ρημα ότι το ζήτημα δεν είναι ατομικό/γνωστικό, αλλά βαθιά πολιτισμικό. Αν το σχολείο ως οργανισμός δεν "αγκαλιάσει" τη διαφορετικότητα, ο εκπαιδευτικός θα συνεχίσει να ανησυχεί, ανεξάρτητα από το πόσο ικανός αισθάνεται διδακτικά.

Συμπερασματικά, η ανάλυση διαμεσολάβησης υπογραμμίζει ότι η σχολική κουλτούρα αποτελεί τον ισχυρότερο και αυτόνομο προγνωστικό παράγοντα για τον περιορισμό των ανησυχιών. Αναδεικνύεται μια κρίσιμη διαπίστωση: δεν είναι απαραίτητο να αισθάνεται ο εκπαιδευτικός ως ένας «σούπερ ειδικός» στην ειδική αγωγή για να μειωθούν οι φόβοι του. Αν αντιλαμβάνεται ότι η σχολική μονάδα διαθέτει οργάνωση, σαφήνεια ρόλων και υποστηρικτική ηγεσία, η ανασφάλειά του υποχωρεί. Συνεπώς, η επιτυχία της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης στην πράξη εξαρτάται από τη μετάβαση από την ατομική ευθύνη του καθηγητή στη συλλογική κουλτούρα του σχολείου.

Κεφάλαιο 6^ο: Περιορισμοί της έρευνας

Η παρούσα μελέτη, παρά τα σημαντικά ευρήματά της, εμπεριέχει ορισμένους περιορισμούς που πρέπει να ληφθούν υπόψη κατά την ερμηνεία των αποτελεσμάτων.

Αρχικά, το δείγμα της έρευνας, αν και επαρκές για τη στατιστική ανάλυση, παραμένει περιορισμένο σε μέγεθος και προέρχεται από συγκεκριμένες σχολικές μονάδες της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Το γεγονός αυτό καθιστά δύσκολη τη γενίκευση των συμπερασμάτων στο σύνολο του πληθυσμού των Ελλήνων εκπαιδευτικών. Ένα μεγαλύτερο και πιο αντιπροσωπευτικό δείγμα από διαφορετικές γεωγραφικές περιφέρειες θα επέτρεπε την εξαγωγή ασφαλέστερων συμπερασμάτων για την ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα.

Επιπλέον, παρατηρήθηκε μια άνιση κατανομή ως προς το φύλο, με την πλειονότητα των συμμετεχόντων να είναι γυναίκες. Η υπεροχή αυτή του γυναικείου φύλου αντικατοπτρίζει τη γενικότερη σύνθεση του εκπαιδευτικού κλάδου, ωστόσο η περιορισμένη εκπροσώπηση των ανδρών ενδέχεται να επηρεάζει τις τάσεις που καταγράφηκαν στις στάσεις και τις ανησυχίες για τη συμπερίληψη.

Ένας σημαντικός περιορισμός αφορά τη χρήση ερωτηματολογίων αυτοαναφοράς. Υπάρχει το ενδεχόμενο οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών να μην είναι απόλυτα

αντικειμενικές, καθώς οι συμμετέχοντες συχνά τείνουν να δίνουν απαντήσεις που θεωρούνται «κοινωνικά επιθυμητές» ή επαγγελματικά ορθές, ειδικά σε ευαίσθητα ζητήματα όπως η αποδοχή μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.

Η συλλογή των δεδομένων έγινε τόσο δια ζώσης όσο και ηλεκτρονικά μέσω της πλατφόρμας Google Forms. Παρόλο που η ηλεκτρονική μέθοδος διευκολύνει τη συμμετοχή, δεν επιτρέπει στον ερευνητή να ελέγξει πλήρως τις συνθήκες συμπλήρωσης ή να διασφαλίσει την ταυτότητα των συμμετεχόντων. Παράλληλα, η αποκλειστικά ποσοτική προσέγγιση της έρευνας στερεί την εις βάθος κατανόηση των βιωμάτων των εκπαιδευτικών, την οποία θα μπορούσε να προσφέρει μια ποιοτική μέθοδος (π.χ. συνεντεύξεις).

Τέλος, ένας ακόμη σημαντικός περιορισμός αφορά στον συγχρονικό σχεδιασμό (cross-sectional design) της μελέτης, ο οποίος δεν επιτρέπει την εξαγωγή ασφαλών αιτιακών συμπερασμάτων. Παρόλο που οι συσχετίσεις ανέδειξαν ισχυρές διασυνδέσεις ανάμεσα στη σχολική κουλτούρα, την αυτοαποτελεσματικότητα και τις παιδαγωγικές πρακτικές και η ανάλυση διαδρομών προσδιόρισε σημαντικές άμεσες επιδράσεις, η φύση της έρευνας δεν επιτρέπει τον οριστικό προσδιορισμό της κατεύθυνσης της σχέσης. Δηλαδή, δεν μπορεί να εξακριβωθεί με απόλυτη βεβαιότητα αν η υποστηρικτική κουλτούρα προκαλεί τη βελτίωση των πρακτικών ή αν η επιτυχημένη εφαρμογή συμπεριληπτικών πρακτικών από τους εκπαιδευτικούς επιδρά ανατροφοδοτικά στη διαμόρφωση μιας θετικότερης σχολικής κουλτούρας.

Κεφάλαιο 7^ο: Προτάσεις για μελλοντική έρευνα

Τα ευρήματα της παρούσας μελέτης αναδεικνύουν νέες κατευθύνσεις για περαιτέρω επιστημονική διερεύνηση. Λαμβάνοντας υπόψη τους περιορισμούς που προαναφέρθηκαν, προτείνονται οι ακόλουθες δράσεις για μελλοντικές έρευνες:

Αρχικά, κρίνεται σκόπιμη η διεξαγωγή παρόμοιων ερευνών με μεγαλύτερο και πιο ισορροπημένο δείγμα εκπαιδευτικών (ως προς το φύλο και την περιοχή), ώστε να είναι εφικτή η γενίκευση των αποτελεσμάτων στον συνολικό πληθυσμό της ελληνικής εκπαιδευτικής κοινότητας.

Μια μελλοντική έρευνα θα μπορούσε να υιοθετήσει μια μικτή μεθοδολογία (mixed methods), ενσωματώνοντας ημι-δομημένες συνεντεύξεις ή ομάδες εστίασης

(focus groups). Κάτι τέτοιο θα επέτρεπε τη διεξοδική διερεύνηση των προσωπικών βιωμάτων και των υποκειμενικών ερμηνειών των εκπαιδευτικών σχετικά με τα εμπόδια που συναντούν στην εφαρμογή συμπεριληπτικών πρακτικών, πέρα από τα ποσοτικά δεδομένα των ερωτηματολογίων.

Επιπροσθέτως, κρίνεται σκόπιμο σε μελλοντικές μελέτες να εξεταστούν και επιπλέον περιβαλλοντικοί και οργανωτικοί παράγοντες που ενδέχεται να διαμεσολαβούν στη σχέση μεταξύ της σχολικής κουλτούρας και των εκπαιδευτικών πρακτικών. Η ενσωμάτωση πρόσθετων μεταβλητών, που σχετίζονται με το ευρύτερο πλαίσιο λειτουργίας των σχολικών μονάδων και τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του εκπαιδευτικού έργου, θα μπορούσε να προσφέρει μια πιο ολιστική εικόνα. Μια τέτοια προσέγγιση θα επέτρεπε την βαθύτερη κατανόηση των μηχανισμών που επηρεάζουν το συμπεριληπτικό προφίλ του σχολείου και θα βοηθούσε στον εντοπισμό περαιτέρω παραμέτρων που καθορίζουν την επαγγελματική στάση των εκπαιδευτικών.

Δεδομένου ότι η παρούσα μελέτη ήταν συγχρονική, προτείνεται η υιοθέτηση διαχρονικού σχεδιασμού (longitudinal design). Η παρακολούθηση των εκπαιδευτικών σε διαφορετικές χρονικές στιγμές θα επέτρεπε τη μελέτη των μεταβολών στις στάσεις και την αυτοαποτελεσματικότητά τους μετά από συγκεκριμένες παρεμβάσεις ή αλλαγές στην ηγεσία του σχολείου, καθιστώντας δυνατή την εξαγωγή ασφαλών αιτιακών συμπερασμάτων.

Τέλος, η έρευνα αυτή θα μπορούσε να επεκταθεί και σε άλλες βαθμίδες, όπως την Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση (Νηπιαγωγεία και Δημοτικά), προκειμένου να πραγματοποιηθούν συγκριτικές μελέτες. Με αυτόν τον τρόπο θα αναδειχθούν πιθανές διαφορές στις προκλήσεις που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί ανάλογα με τη βαθμίδα και τον επαγγελματικό τους ρόλο, ενισχύοντας τον σχεδιασμό στοχευμένων συμπεριληπτικών πολιτικών.

Κεφάλαιο 8^ο: Συμπεράσματα

Η παρούσα ερευνητική εργασία επιχείρησε να διερευνήσει το πλέγμα των σχέσεων που διαμορφώνονται μεταξύ της σχολικής κουλτούρας, της αυτοαποτελεσματικότητας και των στάσεων των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης απέναντι στη συμπεριληψη. Μέσω της στατιστικής ανάλυσης και της μελέτης των δεδομένων, αναδείχθηκαν

κρίσιμα συμπεράσματα που φωτίζουν τους παράγοντες εκείνους που διευκολύνουν ή αναστέλλουν τη συμπεριληπτική διαδικασία στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα.

Ένα από τα κεντρικά συμπεράσματα της μελέτης είναι η ανάδειξη της σχολικής κουλτούρας ως καθοριστικού παράγοντα για την επαγγελματική ταυτότητα του εκπαιδευτικού. Διαπιστώθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται θετικά το οργανωτικό πλαίσιο και τις διαδικασίες του σχολείου τους, γεγονός που συνδέεται άμεσα με την ενίσχυση της αυτοαποτελεσματικότητάς τους. Η ύπαρξη ενός υποστηρικτικού περιβάλλοντος λειτουργεί ως καταλύτης που ενδυναμώνει την πίστη των εκπαιδευτικών στις ικανότητές τους, ιδιαίτερα στον τομέα της συνεργασίας. Η συμπερίληψη, επομένως, αναδεικνύεται όχι ως ένα ατομικό επίτευγμα, αλλά ως μια οργανωσιακή κατάσταση που τροφοδοτείται από το κλίμα συλλογικότητας της σχολικής μονάδας.

Παράλληλα, η έρευνα κατέδειξε την ισχυρή επίδραση της σχολικής κουλτούρας στη διαμόρφωση των στάσεων. Η θεσμική θωράκιση που προσφέρει ένα οργανωμένο σχολείο με σαφείς διαδικασίες και υποστηρικτική ηγεσία ελαφρύνει το συναισθηματικό φορτίο των εκπαιδευτικών και μειώνει τις ανησυχίες τους. Αντίθετα, η διαπιστωμένη υστέρηση σε υλικοτεχνικές υποδομές και πόρους αποτελεί τον κύριο ανασταλτικό παράγοντα που γεννά ανασφάλεια. Προκύπτει, λοιπόν, ότι η ψυχολογική ετοιμότητα των καθηγητών να αποδεχθούν τη διαφορετικότητα εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από το αίσθημα ασφάλειας που τους παρέχει το ευρύτερο πλαίσιο λειτουργίας του σχολείου.

Σε προσωπικό επίπεδο, η αυτοαποτελεσματικότητα αναδείχθηκε ως ένας κρίσιμος εσωτερικός πόρος και προστατευτικός μηχανισμός. Οι εκπαιδευτικοί που αισθάνονται επαρκείς να διαχειριστούν την ανομοιογένεια της τάξης και να συνεργαστούν αποτελεσματικά, αναπτύσσουν θετικότερα συναισθήματα. Η επαγγελματική αυτοπεποίθηση μετατρέπει τον φόβο για το άγνωστο σε λειτουργικό εκπαιδευτικό προβληματισμό, καθιστώντας τους καθηγητές πιο δεκτικούς και μάχιμους απέναντι στις προκλήσεις της συνεκπαίδευσης.

Εξετάζοντας τις διαφοροποιήσεις στο προφίλ των συμμετεχόντων, η έρευνα ανέδειξε ότι η εξειδικευμένη επιμόρφωση και η προηγούμενη εμπειρία στην ειδική αγωγή αποτελούν καθοριστικούς μοχλούς για τη διαμόρφωση θετικής στάσης. Η επιμόρφωση δεν πρέπει να είναι μόνο θεωρητική, αλλά βιωματική, γεγονός που υποδηλώνει την ανάγκη για επιμορφωτικά προγράμματα που εστιάζουν στην πράξη και στη διαχείριση πραγματικών σεναρίων μέσα στην τάξη. Οι εκπαιδευτικοί με αυτά

τα χαρακτηριστικά παρουσίασαν υψηλότερη αυτοπεποίθηση και σημαντικά λιγότερες ανησυχίες, γεγονός που υπογραμμίζει ότι η εξοκείωση με τη διαφορετικότητα «απομυθοποιεί» τις δυσκολίες της συμπερίληψης. Αντιθέτως, δημογραφικοί παράγοντες όπως το φύλο και η ηλικία δεν φάνηκαν να ασκούν στατιστικά σημαντική επίδραση, υποδηλώνοντας ότι η συμπεριληπτική ετοιμότητα είναι ζήτημα επαγγελματικής καλλιέργειας και όχι προσωπικών χαρακτηριστικών.

Ένα ιδιαίτερα καινοτόμο συμπέρασμα, το οποίο προέκυψε από την ανάλυση διαδρομών, είναι η άμεση κυριαρχία του σχολικού πλαισίου έναντι των ατομικών πεποιθήσεων. Η έρευνα αποκάλυψε ότι η σχολική κουλτούρα επηρεάζει τις στάσεις των εκπαιδευτικών απευθείας, χωρίς να απαιτείται η διαμεσολάβηση της αυτοαποτελεσματικότητας. Αυτό υποδηλώνει ότι στην ελληνική πραγματικότητα, η ύπαρξη ενός οργανωμένου υποστηρικτικού πλαισίου είναι τόσο κρίσιμη, που μπορεί να καθησυχάσει τους εκπαιδευτικούς και να κάμψει τις ανησυχίες τους, ανεξάρτητα από το αν οι ίδιοι αισθάνονται ειδικοί στη διαχείριση της αναπηρίας. Στο πλαίσιο αυτό, η ενίσχυση της σχολικής μονάδας με σύγχρονα, εξατομικευμένα εργαλεία όπως οι τεχνολογίες Επαυξημένης Πραγματικότητας μπορεί να αποτελέσει τον συνδετικό κρίκο μεταξύ της οργανωτικής δομής και της διδακτικής πράξης, προσφέροντας στους εκπαιδευτικούς τη δυνατότητα να εφαρμόσουν διαφοροποιημένες προσεγγίσεις με μεγαλύτερη ασφάλεια.

Συνοψίζοντας, τα ευρήματα της εργασίας υπογραμμίζουν την ανάγκη για μια συστημική στροφή: η επιτυχία της συμπερίληψης απαιτεί τη μετάβαση από την εστίαση στην ατομική ευθύνη του καθηγητή στη συλλογική ενδυνάμωση της σχολικής μονάδας. Η σχολική κουλτούρα δεν αποτελεί απλώς το φόντο της εκπαιδευτικής διαδικασίας, αλλά τον βασικό ρυθμιστή των στάσεων και των πρακτικών. Η σχολική ηγεσία οφείλει να λειτουργεί ως "ενορχηστρωτής" αυτού του πλαισίου, διασφαλίζοντας ότι οι αξίες της συμπερίληψης διαπερνούν κάθε πτυχή της σχολικής ζωής. Η ενίσχυση της ηγεσίας, η σαφήνεια των ρόλων και η εξασφάλιση των απαραίτητων πόρων αποτελούν τις αναγκαίες προϋποθέσεις ώστε η συμπερίληψη να πάψει να βιώνεται ως πηγή άγχους και να μετατραπεί σε μια αυθόρμητη, συλλογική και επιτυχημένη εκπαιδευτική πράξη. Η παρούσα μελέτη ανοίγει τον δρόμο για περαιτέρω διερεύνηση του πώς η πολιτεία μπορεί να θεσμοθετήσει την υποστήριξη της σχολικής μονάδας ως συνόλου, αντί να εναποθέτει το βάρος στον μεμονωμένο εκπαιδευτικό.

Βιβλιογραφία

Ξενόγλωσση Βιβλιογραφία (English Bibliography)

- Ainscow, M. (2020). Promoting inclusion and equity in education: Lessons from international experiences. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, 6(1), 7–16. <https://doi.org/10.1080/20020317.2020.1729587>
- Ainscow, M., Booth, T., & Dyson, A. (2006). *Improving schools, developing inclusion*. Routledge.
- Alexander, R. J. (2008). *Essays on pedagogy*. Routledge.
- Arranz-Sánchez, A., & Espada, R. (2025). Teachers' attitudes and perceived barriers to inclusive education in Spain. Systematic review. *Revista Romaneasca pentru Educatie Multidimensionala*, 17(3), 754–785. <https://doi.org/10.18662/rrem/17.3/1042>
- Avramidis, E., & Kalyva, E. (2007). The influence of teaching experience and professional development on Greek teachers' attitudes towards inclusion. *European Journal of Special Needs Education*, 22(4), 367–389. <https://doi.org/10.1080/08856250701649989>
- Ayllón, S., Alsina, Á., & Colomer, J. (2019). Teachers' involvement and students' self-efficacy: Keys to achievement in higher education. *PloS One*, 14(5), e0216865
- Bakker, A. B., & Demerouti, E. (2007). The Job Demands-Resources model: State of the art. *Journal of Managerial Psychology*, 22(3), 309–328.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. W. H. Freeman and Company.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Prentice-Hall.
- Barth, R. S. (1990). *Improving schools from within: Teachers, parents, and principals can make the difference*. Jossey-Bass.

- Benton, E., & Bulach, C. (1995). How an elementary school improved school climate. *ERS Spectrum*, 13(3), 32–38.
- Bibigul, D., Marina, K., Madina, A., & Gulmira, N. (2022). Training a Special Teacher: Opinions and Experience of Teachers in the Conditions of Inclusive Education. *Cypriot Journal of Educational Sciences*, 17(3), 920-929. <https://doi.org/10.18844/cjes.v17i3.7121>
- Biesta, G. (2015). What is education for? On good education, teacher judgment, and educational professionalism. *European Journal of Education*, 50(1), 75–87. <https://doi.org/10.1111/ejed.12109>
- Booth, T., & Ainscow, M. (2011). *Index for inclusion: A guide to school development led by inclusive values* (3rd ed.). CSIE.
- Bryman, A. (2006). Integrating quantitative and qualitative research: How is it done? *Qualitative Research*, 6(1), 97–113.
- Castillo-Rodríguez, 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>
- Charitaki, G., Kourti, I., Gregory, J. L., Ozturk, M., Ismail, Z., Alevriadou, A., Soulis, S.-G., Sakici, Ş., & Demirel, C. (2024). Teachers' attitudes towards inclusive education: A cross-national exploration. *Trends in Psychology*, 32, 1120–1147. <https://doi.org/10.1007/s43076-022-00230-0>
- Cheng, Y. C. (2026). Steering schools into the digital future: A serial mediation model of principal digital leadership, school digital culture, school organizational digital agility, and school digital transformation in Taiwanese secondary schools. *Education and Information Technologies*. Advance online publication. <https://doi.org/10.1007/s10639-025-13890-1>
- Cohen, J., McCabe, L., Michelli, N. M., & Pickeral, T. (2009). School climate: Research, policy, practice, and teacher education. *Teachers College Record*, 111(1), 180–213.

- Cook, L., & Friend, M. (1993). Educational leadership for teacher collaboration. In L. C. Burrello & P. T. Sage (Eds.), *Current issues in special education* (pp. 27–43). American Association of School Administrators.
- Covey, S. R. (2001). *First things first*. Simon & Schuster.
- Creswell, J. W. (2016). *Η έρευνα στην εκπαίδευση: Σχεδιασμός, διεξαγωγή και αξιολόγηση της ποσοτικής και ποιοτικής έρευνας* (2η ελληνική έκδ., Ν. Κουβαράκου, Μεταφρ., Χ. Τσορμπατζούδης, Επιμ.). Έλλην / Εκδοτικός Όμιλος Ίων.
- De Vroey, A., Roelandts, K., Struyf, E., & Petry, K. (2016). Inclusive classroom practices in secondary schools: Towards a universal teaching approach. In B. De Wever, R. Vanderlinde, M. Tuytens, & A. Aelterman (Eds.), *Professional learning in education: Challenges for teacher educators, teachers and student teachers* (pp. 179–202). Academia Press.
- De Vroey, A., Lecheval, A., & Symeonidou, S. (2023). Supporting all educators to take part in teacher professional learning for inclusion. *Trends in Higher Education*, 2(2), 320–331. <https://doi.org/10.3390/higheredu2020018>
- Deal, T. E., & Kennedy, A. A. (1982). *Corporate cultures: The rites and rituals of corporate life*. Addison-Wesley.
- Deal, T. E., & Peterson, K. D. (1999). *Shaping school culture: The heart of leadership*. Jossey-Bass.
- Deal, T. E., & Peterson, K. D. (2009). *Shaping school culture: Pitfalls, paradoxes, and promises* (2nd ed.). Jossey-Bass.
- DeMatthews, D. E., & Mawhinney, H. (2014). Social justice leadership and inclusion: Exploring challenges in an urban district setting. *Educational Administration Quarterly*, 50(5), 844–881. <https://doi.org/10.1177/0013161X13514440>
- Esqueda-Villegas, F., van der Steen, S., van Dijk, M., Esqueda Villegas, D. A., & Minnaert, A. (2025). Teacher-student interactions of autistic adolescents: Relationships between teacher autonomy support, structure, involvement and student engagement. *Journal of Autism and Developmental Disorders*. Advance online publication. <https://doi.org/10.1007/s10803-025-06727-4>

- 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
- Florian, L. (2019). On the necessary co-existence of special and inclusive education. *International Journal of Inclusive Education*, 23(7-8), 691–704. <https://doi.org/10.1080/13603116.2019.1622801>
- Florian, L., & Beaton, M. (2018). Inclusive pedagogy in action: Getting it right for every child. *International Journal of Inclusive Education*, 22(8), 870–884. <https://doi.org/10.1080/13603116.2017.1412513>
- Florian, L., & Black-Hawkins, K. (2011). Exploring inclusive pedagogy. *British Educational Research Journal*, 37(5), 813–828.
- Florian, L., & Linklater, H. (2010). Preparing teachers for inclusive education: Using inclusive pedagogy to enhance teaching and learning for all. *Cambridge Journal of Education*, 40(4), 369–386. <https://doi.org/10.1080/0305764X.2010.526588>
- Foreman, P., Arthur-Kelly, M., & Strnadová, I. (Eds.). (2021). *Inclusion in action* (6th ed.). Cengage AU.
- Forlin, C., Earle, C., Loreman, T., & Sharma, U. (2011). The Sentiments, Attitudes and Concerns about Inclusive Education Revised (SACIE-R) scale for measuring teachers' perceptions about inclusion. *Exceptionality Education International*, 21(3), 50–65. <https://doi.org/10.5206/eei.v21i3.7682>
- Freeman, S., Eddy, S. L., McDonough, M., Smith, M. K., Okoroafor, N., Jordt, H., & Wenderoth, M. P. (2014). Active learning increases student performance in science, engineering, and mathematics. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 111(23), 8410-8415.
- Friend, M., & Cook, L. (2016). *Interactions: Collaboration skills for school professionals* (8th ed.). Pearson.
- Friend, M., Cook, L., Hurley-Chamberlain, D., & Shamberger, C. (2010). Co-teaching: An illustration of the complexity of collaboration in special education. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 20(1), 9–27. <https://doi.org/10.1080/10474410903535380>

- Fu, W., He, X., Sun, Y., Wang, C., Wang, J., & Dong, Y. (2021). The relationship between school climate and general teachers' attitude toward inclusion in China: The mediation effect of teachers' efficacy. *International Journal of Inclusive Education*, 25(5), 602–610. <https://doi.org/10.1080/20473869.2021.1985919>
- Fullan, M. (2014). *The principal: Three keys to maximizing impact*. Jossey-Bass.
- Gal, C., Ryder, C. H., Amsalem, S. R., & On, O. (2025). Shaping inclusive classrooms: Key factors influencing teachers' attitudes toward inclusion of students with special needs. *Education Sciences*, 15(5), 541. <https://doi.org/10.3390/educsci15050541>
- Graham, L. J. (Ed.). (2020). *Inclusive education for the 21st century: Theory, policy and practice*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003116073>
- Gruenert, S. (2008). School culture, They are not the same thing. *Principal*, 87(4), 56–59.
- Gruenert, S., & Whitaker, T. (2023). *School culture rewired: Toward a more positive and productive school for all* (2nd ed.). ASCD.
- Guo, Y., Connor, C. M., Yang, Y., Roehrig, A. D., & Morrison, F. J. (2012). The effects of teacher qualification, teacher self-efficacy, and classroom practices on fifth graders' literacy outcomes. *The Elementary School Journal*, 113(1), 3–24. <https://doi.org/10.1086/665816>
- Halpin, A. W., & Croft, D. B. (1963). *The organizational climate of schools*. Midwest Administration Center, University of Chicago.
- Hargreaves, A., & Fullan, M. (2012). *Professional capital: Transforming teaching in every school*. Teachers College Press.
- Hargreaves, A., & O'Connor, M. T. (2018). Solidarity with solidity: The case for collaborative professionalism. *Phi Delta Kappan*, 100(1), 20–24. <https://doi.org/10.1177/0031721718797116>
- Hattie, J. (2012). *Visible learning for teachers: Maximizing impact on learning*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203181522>

- 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
- Hoy, W. K., & Miskel, C. G. (2013). *Educational administration: Theory, research, and practice* (9th ed.). McGraw-Hill.
- Jantusen, S. S., Pakpahan, B. A. S., & Sitompul, A. S. (2026). The relationship between principal competency and school culture towards teacher performance in state junior high school. *Jurnal Ilmu Pendidikan dan Sosial*, 5(1), 202–219. <https://doi.org/10.58540/jipsi.v5i1.1497>
- Kazanopoulos, S., Tejada, E., & Basogain, X. (2022). The self-efficacy of special and general education teachers in implementing inclusive education in Greek secondary education. *Education Sciences*, 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.
- Koster, M., Nakken, H., Pijl, S. J., & van Houten, E. J. (2009). Being part of the peer group: A literature study focusing on the social dimension of inclusion in education. *International Journal of Inclusive Education*, 13(2), 117–140. <https://doi.org/10.1080/13603110701284680>
- Koutrouba, K., Vamvakari, M., & Theodoropoulos, H. (2008). SEN students' inclusion in Greece: Factors influencing Greek teachers' stance. *European Journal of Special Needs Education*, 23(4), 413–421. <https://doi.org/10.1080/08856250802387222>
- Koutsouris, G., Bremner, N., Stentiford, L., & Anton-Sutcliffe, L. (2023). Do we have to rethink inclusive pedagogies for secondary schools? A critical systematic review of the international literature. *British Educational Research Journal*, 50(1), 224–245. <https://doi.org/10.1002/berj.3926>

- Leithwood, K., Tomlinson, D., & Genge, M. (1996). Transformational school leadership. In K. Leithwood, J. Chapman, D. Corson, P. Hallinger, & A. Hart (Eds.), *International Handbook of Educational Leadership and Administration* (pp. 785–840). Kluwer Academic Publishers. https://doi.org/10.1007/978-94-009-1573-2_22
- Letzel, V., Pozas, M., & Schneider, C. (2022). Challenging but positive! – An exploration into teacher attitude profiles towards differentiated instruction (DI) in Germany. *British Journal of Educational Psychology*, 92(4), 1641–1661. <https://doi.org/10.1111/bjep.12535>
- 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.
- Lugagay, S. A. (2025). Influence of school administrators' leadership styles on school climate and culture: A basis for continuous improvement. *International Journal of Innovative Research in Engineering & Multidisciplinary Physical Sciences*, 13(5). <https://doi.org/10.37082/IJRMPS.v13.i5.232738>
- Lyra, O., & Koullapi, K. (2025). Measuring inclusion for Greek-speaking schools: Validation of the Themis questionnaire. *Australasian Journal of Special and Inclusive Education*, 49(1), 1–14. <https://doi.org/10.1017/jsi.2025.6>
- Lyra, O., Koullapi, K., & Kalogeropoulou, E. (2023). Fears towards disability and their impact on teaching practices in inclusive classrooms: An empirical study with teachers in Greece. *Heliyon*, 9(6), e16332. <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2023.e16332>
- Meyer, A., Rose, D. H., & Gordon, D. (2014). *Universal design for learning: Theory and practice*. CAST Professional Publishing. <http://udltheorypractice.cast.org>
- Morfidi, E., & Iatraki, G. (2025). Improving Reading Ability Using Augmented Reality. *Education Sciences*, 15(10), 1280. <https://doi.org/10.3390/educsci15101280>

- Mouchritsa, M., Romero, A., Garay, U., & Kazanopoulos, S. (2022). Teachers' attitudes towards inclusive education at Greek secondary education schools. *Education Sciences*, 12(6), 404. <https://doi.org/10.3390/educsci12060404>
- Norwich, B. (2000). Inclusion in education: From concepts, values and critiques to practice, in H. Daniels (ed), *Special Education Re-formed: Beyond Rhetoric with Research*. London: Falmer Press.
- O'Hanlon, C. (2003). *Educational inclusion as action research: An interpretive discourse*. Open University Press.
- Prince, M. (2004). Does active learning work? A review of the research. *Journal of Engineering Education*, 93(3), 223-231.
- 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.
- Ryan, J. (2006). Inclusive leadership and social justice for schools. *Leadership and Policy in Schools*, 5(1), 3–17. <https://doi.org/10.1080/10.1080/15700760500483995>
- Saiti, A. (2015). Conflicts in schools, conflict management styles and the role of the school leader... *Educational Management Administration & Leadership*, 43(4), 582–609.
- Schein, E. H. (2004). *Organizational culture and leadership* (3rd ed.). Jossey-Bass.
- 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>
- Selisko, T. J., Eckert, C., & Perels, F. (2024). The who and what of inclusive education—Profiles of student teachers' attitudes toward inclusive education. *Frontiers in Education*, 9, 1433739. <https://doi.org/10.3389/feduc.2024.1433739>

- Sergiovanni, T. J., & Starratt, R. J. (2002). *Supervision: A redefinition* (7th ed.). McGraw-Hill.
- Sharma, U., & Sokal, L. (2016). Can teachers' self-reported efficacy, concerns, and attitudes toward inclusion scores predict their actual inclusive classroom practices? *Australasian Journal of Special Education*, 40(1), 21–38. <https://doi.org/10.1017/jse.2015.7>
- 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>.
- 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.
- Skutil, M., & Strouhal, M. (2024). The issue of inclusion in secondary schools from the Czech school principals' point of view. *Journal of Pedagogy*, 15(1), 50–70. <https://doi.org/10.2478/jped-2024-0003>
- 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>
- Stefanidis, A., & Strogilos, V. (2015). Union gives strength: Mainstream and special education teachers' responsibilities in inclusive co-taught classrooms. *Educational Studies*, 41(4), 393–413. <https://doi.org/10.1080/03055698.2015.1018872>
- Stoll, L. (1999). The learning school: A school of and for the future. *NUT Education Review*, 12(2), 34–40.
- Stoll, L., & Fink, D. (1996). *Changing our schools: Linking school effectiveness and school improvement*. Open University Press.
- Symeonidou, S., & Phtiaka, H. (2014). 'My colleagues wear blinkers... If they were trained, they would understand better'. Reflections on teacher education on

- inclusion in Cyprus. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 14(2), 110–119. <https://doi.org/10.1111/1471-3802.1234.x>
- Szumski, G., Narkun-Jakubińska, Z., Grygiel, P., & Smogorzewska, J. (2025). General and special education teachers in co-teaching. Self-efficacy in collaboration, co-teaching benefits, and teaching practices in inclusive classrooms: A mediation analysis. *European Journal of Special Needs Education*, 40(4), 1155–1171. <https://doi.org/10.1080/08856257.2025.2486535>
- Theoharis, G. (2007). Social justice educational leaders and resistance: Toward a theory of social justice leadership. *Educational Administration Quarterly*, 43(2), 221–258. <https://doi.org/10.1177/0013161X06293717>
- Tomlinson, C. A. (2014). *The differentiated classroom: Responding to the needs of all learners* (2nd ed.). ASCD.
- Tomlinson, C. A., & Moon, T. R. (2013). *Assessment and student success in a differentiated classroom*. ASCD.
- Tschannen-Moran, M., & Woolfolk Hoy, A. (2007). The differential antecedents of self-efficacy beliefs of novice and experienced teachers. *Teaching and Teacher Education*, 23(6), 944–956. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2006.05.003>
- Tsirantonaki, S., & Vlachou, A. (2024). School principals' beliefs, attitudes, knowledge and practices concerning inclusive education. *European Journal of Special Needs Education*, 39(3), 344–359. <https://doi.org/10.1080/08856257.2024.2367826>
- UNESCO. (1994). *The Salamanca Statement and framework for action on special needs education*. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000098427>
- UNESCO. (2019). *The Cali commitment to equity and inclusion in education*. International Forum on Inclusion and Equity in Education, Cali, Colombia.
- Vogiatzi, C. A., Charitaki, G., Kourkoutas, E., & Forlin, C. (2022). The teacher efficacy for inclusive practices (TEIP) scale: Further evidence for construct validity in Greek-speaking teachers. *Prospects*, 52(3-4), 387–403. <https://doi.org/10.1007/s11125-022-09605-w>

- Wapling, L. (2016). *Inclusive education and children with disabilities: Quality education for all in low and middle income countries*. CBM.
- Wea, D., Gaol, E. L., & Wolomasi, A. K. (2025). Implementation of Universal design for learning (UDL) in inclusive education: A study of primary and secondary education units. *International Journal of Instruction*, *18*(3), 531–548. <https://e-iji.net/ats/index.php/pub/article/view/787>
- Weimer, M. (2013). *Learner-centered teaching: Five key changes to practice* (2nd ed.). Jossey-Bass.
- Welsh, W. N. (2003). Individual and institutional predictors of school disorder. *Youth Violence and Juvenile Justice*, *1*(4), 346–363. <https://doi.org/10.1177/1541204003255843>
- Woodcock, S., & Hardy, I. (2023). Teacher self-efficacy, inclusion and professional development practices: Cultivating a learning environment for all. *Professional Development in Education*, *49*(5), 890–904. <https://doi.org/10.1080/19415257.2023.2267058>
- 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>
- Yngve, M., Baric, V., Wilder, J., Borgestig, M., & Klang, N. (2026). Enhancing school professionals' capacity for inclusive education: Interprofessional collaboration when using the Partnering for Change (P4C) in Sweden. *European Journal of Special Needs Education*. Advance online publication. <https://doi.org/10.1080/08856257.2026.2636726>
- Zimmerman, B. J. (2002). Becoming a self-regulated learner: An overview. *Theory Into Practice*, *41*(2), 64–70. https://doi.org/10.1207/s15430421tip4102_2
- 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. <https://doi.org/10.1080/13603110500430690>

Ελληνόγλωσση Βιβλιογραφία

- Bryman, A. (2017). Μέθοδοι κοινωνικής έρευνας (Π. Σακελλαρίου, Μετ.). Gutenberg.
- Αγγελίδης, Π. (2011). *Παιδαγωγικές της συμπερίληψης. Διάδραση*.
- Αθανασούλα-Ρέππα, Α. (2008). Εκπαιδευτική διοίκηση και οργανωσιακή συμπεριφορά. Έλλην.
- Ανθοπούλου, Σ.-Σ. (1999). Διαχείριση Ανθρώπινου Δυναμικού. Στο: Α. Αθανασούλα-Ρέππα, Σ.-Σ. Ανθοπούλου, Σ. Κατσουλάκης, & Γ. Μαυρογιώργος (Επιμ.), *Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων: Διοίκηση Ανθρώπινου Δυναμικού* (Τόμος Β', σελ. 13-45). Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Αργυρόπουλος, Β. (2013). Διαφοροποιημένη διδασκαλία: Θεωρητικές προσεγγίσεις και εκπαιδευτικές πρακτικές. Πεδίο.
- Ζώνιου-Σιδέρη, Α. (2009). Οι εκπαιδευτικές προσεγγίσεις της ένταξης. Πεδίο.
- Ιορδανίδης, Γ. (2006). Διεύθυνση σχολείου και διαχείριση της αλλαγής. Στο: Γ. Μπαγάκης (Επιμ.), *Εκπαιδευτικές αλλαγές: Η παρέμβαση του εκπαιδευτικού και του σχολείου* (σελ. 88-98). Μεταίχμιο.
- Κακανά, Δ. Μ. (2020). Η διαφοροποίηση της διδασκαλίας: Θεωρητικές προσεγγίσεις και διδακτικές πρακτικές. Γρηγόρη.
- Καλύβα, Α. (2023). Σχολικές υποδομές στην Ελλάδα [Μεταπτυχιακή διπλωματική εργασία, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας]. Βιβλιοθήκη Πανεπιστημίου Θεσσαλίας.
- Καρατάσιος, Γ., & Καραμήτρου, Φ. (2010). Το σχολικό κλίμα: Θεωρητικές προσεγγίσεις και πρακτικές εφαρμογές. Γρηγόρη.
- Κατσαρός, Ι. (2007). Οργάνωση και διοίκηση της εκπαίδευσης. Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Κατσαρού, Ε., & Δεδούλη, Μ. (2008). *Επιμόρφωση και αξιολόγηση στο χώρο της εκπαίδευσης*. Οργανισμός Εκδόσεως Διδακτικών Βιβλίων (Ο.Ε.Δ.Β.).
- Κρίβας, Σ. (1997). Παιδαγωγική διδακτική και κοινωνική ψυχολογία. Gutenberg.
- Κυθραιώτης, Α. (2010). Εκπαιδευτική διοίκηση: Σύγχρονες θεωρητικές προσεγγίσεις και πρακτικές. Έλλην.

- Κυθραιώτης, Α., Δημητρίου, Α., & Αντωνίου, Π. (2010). Η επίδραση της σχολικής κουλτούρας στην αποτελεσματικότητα του σχολείου. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 50, 145–164.
- Λιακοπούλου, Μ. (2020). Βελτιώνοντας την αποτελεσματικότητα του σχολείου: Από τη θεωρία και την έρευνα στην εκπαιδευτική πράξη. Gutenberg.
- Μανδέλλου, Μ. Α., Μαργίδου, Σ., & Γκουντή, Π. (2016). Αποτίμηση της λειτουργίας του θεσμού των ΣΔΕΥ (Σχολικό Δίκτυο Εκπαίδευσης και Υποστήριξης). *Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης*, 2015(2), 789–798. <https://doi.org/10.12681/edusc.153>
- Ματσαγγούρας, Η. Γ. (2003). Η διαθεματικότητα στη σχολική γνώση: Εννοιοκεντρική αναπλαισίωση και σχέδια εργασίας. Γρηγόρη.
- Μαυροπαλιάς, Τ., & Αναστασίου, Α. (2016). Οι απόψεις των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης για τη συμπερίληψη των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο γενικό σχολείο. *Επιστημονική Επετηρίδα Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών Πανεπιστημίου Ιωαννίνων*, 9(2), 118–147.
- Μπαγάκης, Γ. (Επιμ.). (2006). Σχολική βελτίωση και εκπαιδευτική αλλαγή. Μεταίχιμο.
- Μπουραντάς, Δ. (2005). Ηγεσία: Ο δρόμος της διαρκούς επιτυχίας. Κριτική.
- 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»
- Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. (2009). *Πλαίσιο προδιαγραφών για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών*. Υπουργείο Παιδείας, Δια Βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων.
- Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. (2010α). *Οδηγός για την εξειδικευμένη εκπαιδευτική υποστήριξη για την ένταξη μαθητών με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες*. Υπουργείο Παιδείας, Δια Βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων.
- Παντελιάδου, Σ. (2011). Μαθησιακές Δυσκολίες και Εκπαιδευτική Πράξη: Τι και Γιατί. Πεδίο.

- Πασιαρδή, Γ. (2001). Το σχολικό κλίμα: Θεωρητική ανάλυση και εμπειρική διερεύνηση των βασικών παραμέτρων του. Τυπωθήτω.
- Πασιαρδής, Π. (2014). Εκπαιδευτική ηγεσία: Από την περίοδο της ευμενούς αδιαφορίας στη σύγχρονη εποχή. Μεταίχμιο.
- Σαΐτη, Α., & Σαΐτης, Χ. (2012). Εισαγωγή στη διοίκηση της εκπαίδευσης: θεωρία και μελέτη περιπτώσεων (Τόμος Α). Αυτοέκδοση.
- Σαΐτης, Χ. (2005). Οργάνωση και λειτουργία των σχολικών μονάδων. Αυτοέκδοση.
- Σούλης, Σ.-Γ. (2008). Ένα σχολείο για όλους: Από την έρευνα στην πράξη: Παιδαγωγική της ένταξης. Gutenberg.
- Σούλης, Σ.-Γ. (2020). Σπουδή στη νοητική αναπηρία. Gutenberg.
- Σούρτζη, Μ., Ιωακειμίδου, Β., Βλάχος, Ν., & Χατζημιχαϊλίδης, Β. (2016). Μια τάξη για όλους. *Διεθνές Συνέδριο για την Ανοικτή & εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση*, 8(1A), 154-162. <https://doi.org/10.12681/icodl.649>
- Τσακιρίδου, Ε., & Πολυζοπούλου, Κ. (2014). Στάσεις εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης απέναντι στη συνεκπαίδευση μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. *Έρευνα στην Εκπαίδευση*, 2(1), 115–130.
- Τσολακίδης, Ι. (2010). Το οργανωσιακό κλίμα στα σχολεία της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης [Διπλωματική Εργασία, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας].
- Χολέβας, Ν., Αλεξόπουλος, Δ., & Αναστασόπουλος, Ν. (2018). Διαφοροποιημένη διδασκαλία και αξιολόγηση: Ενδεικτικό σχέδιο στο μάθημα της Γλώσσας του Δημοτικού Σχολείου. *Διάλογοι! Θεωρία και πράξη στις επιστήμες αγωγής και εκπαίδευσης*, 4, 130–154. <https://doi.org/10.12681/dial.16126>

Παράρτημα

Ερευνητικό Εργαλείο

Στο πλαίσιο της Ερευνητικής μου Διπλωματικής Εργασίας, διερευνώ τη σχολική κουλτούρα, την αυτοαποτελεσματικότητα στη χρήση συμπεριληπτικών παιδαγωγικών πρακτικών και τις στάσεις απέναντι στη συμπερίληψη μαθητών με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες (ΕΕΑ). Απευθύνομαι σε εκπαιδευτικούς γενικής και ειδικής αγωγής και ζητώ τη συμμετοχή σας στη συμπλήρωση του παρακάτω ερωτηματολογίου.

Η συμμετοχή σας είναι ανώνυμη και η συμπλήρωση δεν απαιτεί περισσότερο από 15 20 λεπτά. Παρακαλώ απαντήστε με ειλικρίνεια, καθώς οι απόψεις σας είναι πολύτιμες για την κατανόηση και τη βελτίωση του σχολικού περιβάλλοντος και της εκπαιδευτικής πρακτικής.

Σας ευχαριστώ θερμά εκ των προτέρων για το χρόνο και τη συνεργασία σας.

Είμαι στη διάθεσή σας για οποιαδήποτε πληροφορία ή διευκρίνιση στο

e-mail: olina.kwstika@gmail.com

Με εκτίμηση,

Κωστίκα Όλγα

Δημογραφικά Χαρακτηριστικά

1. Ηλικία

<26 ετών

27-35

36-45

46-60

>60 ετών

2. Οικογενειακή Κατάσταση

Άγαμος/η σε σχέση

Άγαμος/η χωρίς σχέση

Έγγαμος/η

Διαζευγμένος/η

Χήρος/α

3. Ειδικότητα

Φιλολόγος

Μαθηματικός / Φυσικών Επιστημών

Πληροφορικής

Ειδικής Αγωγής

Παράλληλη Στήριξη

Άλλο:

4. Σπουδές στην Ειδική αγωγή

Σεμινάριο

Μεταπτυχιακό

Διδακτορικό

Μετεκπαίδευση/ Διδασκαλείο

Καμία

Άλλο:

5. Έχετε εργαστεί ποτέ στην ειδική αγωγή

Ναι

Όχι

6. Αν ναι, πόσα έτη προϋπηρεσίας;

0-5

6-10

11-15

16-20

>20

7. Επαγγελματική θέση που εργάζεστε την παρούσα χρονική περίοδο

Εκπαιδευτικός παράλληλης στήριξης σε γενικό σχολείο

Εκπαιδευτικός ιδιωτικής παράλληλης στήριξης σε γενικό σχολείο

Εκπαιδευτικός τμήματος ένταξης σε γενικό σχολείο

Εκπαιδευτικός σε ειδικό σχολείο

Εκπαιδευτικός σε γενικό σχολείο

8. Πώς θα περιέγραφες τη σχέση και τη συνεργασία σου με τους συναδέλφους σου στο σχολείο;

Πολύ καλή συνεργασία και αμοιβαία υποστήριξη

Καλή συνεργασία, με ορισμένες δυσκολίες

Μέτρια συνεργασία, με περιορισμένη επικοινωνία

Κακή συνεργασία, με συχνές διαφωνίες ή δυσκολίες

Δεν υπάρχει συνεργασία ή επαφή

9. Πώς θα περιέγραφες τη γενική στάση των συναδέλφων σου απέναντι στη συμπερίληψη μαθητών με ΕΕΑ;

Πολύ θετική και υποστηρικτική

Θετική αλλά με επιφυλάξεις

Ουδέτερη

Αρνητική

Πολύ αρνητική

10. Στο σχολείο σας λειτουργεί Τμήμα Ένταξης ή Παράλληλη Στήριξη;

Ναι, Τμήμα Ένταξης

Ναι, Παράλληλη Στήριξη

Υπάρχουν και τα δύο

Όχι

11. Πώς αντιλαμβάνεστε τη συμπερίληψη στο σχολείο σας;

Ως ενεργή και λειτουργική πρακτική

Ως πρόθεση χωρίς επαρκή εφαρμογή

Ως τυπική υποχρέωση

Δεν εφαρμόζεται καθόλου

Δεν γνωρίζω / Δεν απαντώ

12. Πόσο υποστηρικτικό θεωρείς ότι είναι το σχολικό περιβάλλον για τη συμπερίληψη μαθητών με ΕΕΑ;

Πολύ υποστηρικτικό

Υποστηρικτικό

Ουδέτερο

Μη υποστηρικτικό

Καθόλου υποστηρικτικό

13. Ποιο από τα παρακάτω θεωρείς το μεγαλύτερο εμπόδιο για τη συμπερίληψη μαθητών με ΕΕΑ; (Επιλέξτε μόνο μία)

Έλλειψη επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών

Έλλειψη υποστηρικτικού προσωπικού (π.χ. ΕΕΠ, ΕΒΠ, παράλληλη στήριξη)

Ανεπαρκής συνεργασία μεταξύ εκπαιδευτικών

Αρνητικές στάσεις / προκαταλήψεις

Έλλειψη χρόνου ή πόρων

Δεν υπάρχει εμπόδιο

Άλλο:

14. Πιστεύετε ότι η συμπεριληπτική εκπαίδευση συμβάλλει θετικά στην υποστήριξη των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες;

Ναι

Όχι

15. Αν η απάντηση είναι Ναι: Για ποιον λόγο πιστεύετε ότι η συμπερίληψη βοηθά τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες;

Βελτιώνει την κοινωνική τους ένταξη και αλληλεπίδραση

Ενισχύει την αυτοπεποίθησή τους μέσω ισότιμης συμμετοχής

Παρέχει ίσες ευκαιρίες μάθησης με κατάλληλη υποστήριξη

Ενθαρρύνει τη συνεργασία και την αποδοχή από τους συμμαθητές

16. Αν η απάντηση είναι Όχι: Για ποιον λόγο πιστεύετε ότι η συμπερίληψη δεν βοηθά τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες;

Δεν υπάρχει επαρκής υποστήριξη από εξειδικευμένο προσωπικό

Οι μαθητές αυτοί χρειάζονται εξατομικευμένο περιβάλλον μάθησης

Η συμπερίληψη μειώνει τον ρυθμό μάθησης για όλα τα παιδιά

Δημιουργούνται εντάσεις και δυσκολίες στην τάξη

17. Πώς αντιμετωπίζονται στο σχολείο πιθανές δυσκολίες ή συγκρούσεις που προκύπτουν λόγω της συμπερίληψης;

Με διάλογο και συνεργασία

Με μεσολάβηση διοίκησης

Αγνοούνται ή αποφεύγονται

Δημιουργούνται εντάσεις χωρίς επίλυση

18. Σε ποιο βαθμό οι προσωπικές σας θρησκευτικές πεποιθήσεις επηρεάζουν τη στάση σας στην εκπαιδευτική πράξη;

Σε πολύ μεγάλο βαθμό

Σε αρκετό βαθμό

Ελάχιστα

Καθόλου

Δε θέλω να απαντήσω

19. Ποια από τις παρακάτω στρατηγικές εφαρμόζετε συχνότερα για να υποστηρίξετε μαθητές με ΕΕΑ;

Παροχή διαφοροποιημένου υλικού

Συχνή συνεργασία με τον/την εκπαιδευτικό ειδικής αγωγής

Καθοδήγηση μέσω εξατομικευμένων οδηγιών

Συμμετοχή μαθητών σε ομαδικές δραστηριότητες

Δεν εφαρμόζω κάποια συγκεκριμένη στρατηγική

20. Ποια μορφή υποστήριξης θεωρείτε πιο αποτελεσματική μέσα στην τάξη για μαθητές με ΕΕΑ;

Παρουσία εκπαιδευτικού παράλληλης στήριξης

Υποστήριξη από τον ίδιο τον εκπαιδευτικό γενικής

Συνεργατική διδασκαλία με ειδικό παιδαγωγό

Χρήση τεχνολογικών βοηθημάτων

Εμπλοκή των συμμαθητών με ρόλους υποστήριξης

21. Ποιο εργαλείο/μέθοδο θεωρείτε πιο χρήσιμο για την ενίσχυση της συμμετοχής όλων των μαθητών στην τάξη;

Ενσωμάτωση παιχνιδιών μάθησης

Χρήση πολυαισθητηριακών μέσων

Συνεργατική μάθηση (σε ζεύγη ή ομάδες)

Δραστηριότητες διαφοροποιημένης διδασκαλίας

Ενισχυτικά προγράμματα εκτός τάξης

22. Τι κάνετε όταν διαπιστώνετε ότι ένας μαθητής με ΕΕΑ δυσκολεύεται να συμμετέχει στη δραστηριότητα;

Προσαρμόζω τη δραστηριότητα ή τη διάρκεια

Ζητώ βοήθεια από ειδικό προσωπικό

Τον/την υποστηρίζω ατομικά

Ενσωματώνω την υποστήριξή του/της σε συνεργασία με την ομάδα

Δεν παρεμβαίνω άμεσα

23. Ποια από τις παρακάτω απόψεις αποτυπώνει καλύτερα τη στάση σας απέναντι στη φοίτηση μαθητών με ΕΕΑ στο γενικό σχολείο;

Τη θεωρώ απόλυτα θετική και αναγκαία για την κοινωνική ένταξη των μαθητών

Είναι θετική, εφόσον υπάρχει η κατάλληλη υποστήριξη

Είμαι επιφυλακτικός/ή, καθώς απαιτούνται πολλές προϋποθέσεις για να λειτουργήσει σωστά

Τη θεωρώ προβληματική, καθώς δυσκολεύει τη μαθησιακή διαδικασία για όλους

Δε με αφορά / Δεν έχω άποψη

24. Αν είχατε τη δυνατότητα επιλογής, θα προτιμούσατε να διδάσκετε σε τάξη χωρίς μαθητές με ΕΕΑ;

Ναι

Όχι

25. Αν απαντήσατε "Ναι", ποιοι είναι οι κύριοι λόγοι;

Έλλειψη κατάρτισης για τη συμπερίληψη

Δυσκολίες στη διαχείριση της τάξης

Έλλειψη υποστήριξης από το σχολείο

Περιορισμένος χρόνος για εξατομικευμένη διδασκαλία

Άλλο:

26. Αν απαντήσατε "Όχι", ποιοι είναι οι κύριοι λόγοι;

Πιστεύω στη σημασία της συμπερίληψης

Έχω κατάρτιση και εμπειρία στο θέμα

Απολαμβάνω την ποικιλία των μαθησιακών αναγκών

Υπάρχει καλή υποστήριξη από το σχολείο

Άλλο:

27. Πόσο σημαντική θεωρείτε τη σχολική κουλτούρα στη δημιουργία ενός περιβάλλοντος που προάγει την ισότητα και τη συνεργασία μεταξύ όλων των μαθητών;

Πολύ σημαντική

Σημαντική

Μέτρια σημαντική

Λίγο ή καθόλου σημαντική

28. Πώς θα περιγράφατε το κλίμα που επικρατεί στο σχολείο σας όσον αφορά την αποδοχή και τη συμπερίληψη μαθητών με ΕΕΑ;

Πολύ θετικό και υποστηρικτικό

Θετικό, αλλά με περιθώρια βελτίωσης

Ουδέτερο

Αρνητικό ή μη υποστηρικτικό

29. Πόσο συχνά το σχολείο σας προωθεί δράσεις ή πρωτοβουλίες που ενισχύουν το αίσθημα κοινότητας και αποδοχής μεταξύ μαθητών και εκπαιδευτικών;

Πολύ συχνά

Μερικές φορές

Σπάνια

Ποτέ

Στις δηλώσεις που ακολουθούν, παρακαλώ επιλέξτε τον αριθμό που εκφράζει

περισσότερο τη συμφωνία σας με την κάθε δήλωση, έχοντας υπόψη ότι:

1 = Διαφωνώ πλήρως | 2 = Διαφωνώ | 3 = Ούτε συμφωνώ, ούτε διαφωνώ | 4 =

Συμφωνώ | 5 = Συμφωνώ πλήρως

Απαντήστε με βάση την προσωπική σας εμπειρία από το σχολείο στο οποίο εργάζεστε. Δεν υπάρχουν σωστές ή λανθασμένες απαντήσεις.

Διάσταση Α: Πλαίσια

30. Γνωρίζω εάν στο σχολείο μου υπάρχουν περιπτώσεις μαθητών που ανήκουν σε κοινωνικό-οικονομικά ευάλωτες ομάδες.

1 Διαφωνώ πλήρως

2

3

4

5 Συμφωνώ πλήρως

31. Έχω επαρκείς γνώσεις, ώστε να μπορώ να συμβουλευώ μαθητές που διατρέχουν μεγαλύτερο κίνδυνο αποκλεισμού.

1 Διαφωνώ πλήρως

2

3

4

5 Συμφωνώ πλήρως

32. Στο σχολείο μου φοιτούν μαθητές με διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο.

1 Διαφωνώ πλήρως

2

3

4

5 Συμφωνώ πλήρως

33. Πιστεύω ότι στο πλαίσιο της ισχύουσας νομοθεσίας δίνεται η απαραίτητη προσοχή σε μέτρα υποστήριξης της διαφορετικότητας, ώστε να ανταποκρίνεται επαρκώς στις ανάγκες των μαθητών του σχολείου μου.

1 Διαφωνώ πλήρως

2

3

4

5 Συμφωνώ πλήρως

34. Η ηγετική ομάδα του σχολείου μου (διευθυντής και υποδιευθυντές) κατανέμει ισότιμα πρόσθετες ευθύνες (π.χ. επίβλεψη μαθητών, υπευθυνότητα βιβλιοθήκης, μέριμνα για θέματα ασφάλειας) στους εκπαιδευτικούς.

1 Διαφωνώ πλήρως

2

3

4

5 Συμφωνώ πλήρως

35. Η ηγετική ομάδα του σχολείου μου (διευθυντής και υποδιευθυντές) λαμβάνει υπόψη τις απόψεις των υπολοίπων συναδέλφων κατά τη διαδικασία λήψης αποφάσεων που αφορούν σε ζητήματα του σχολείου.

1 Διαφωνώ πλήρως

2

3

4

5 Συμφωνώ πλήρως

36. Η ηγετική ομάδα του σχολείου μου (διευθυντής, υποδιευθυντές) προωθεί την ανάπτυξη πρακτικών για την ενιαία εκπαίδευση (π.χ. συνδιδασκαλία εκπαιδευτικού γενικής και ειδικής εκπαίδευσης).

1 Διαφωνώ πλήρως

2

3

4

5 Συμφωνώ πλήρως

37. Ταυτίζομαι με τις αξίες που συνδέονται με τις αρχές της ενιαίας εκπαίδευσης (όπως ισότητα, δικαιοσύνη, ανεκτικότητα, αλληλεγγύη, κοινωνική δικαιοσύνη, σεβασμός στη διαφορετικότητα).

1 Διαφωνώ πλήρως

2

3

4

5 Συμφωνώ πλήρως

38. Οι καθημερινές πρακτικές που εφαρμόζω καλλιεργούν στους μαθητές μου τις αξίες της ενιαίας εκπαίδευσης (ισότητα, δικαιοσύνη, κ.λπ.).

1 Διαφωνώ πλήρως

2

3

4

5 Συμφωνώ πλήρως

39. Η πρόληψη των διακρίσεων είναι μέρος του διδακτικού μου έργου.

1 Διαφωνώ πλήρως

2

3

4

5 Συμφωνώ πλήρως

40. Υπάρχει αλληλοσεβασμός ανάμεσα στους καθηγητές και τους μαθητές του σχολείου μου.

1 Διαφωνώ πλήρως

2

3

4

5 Συμφωνώ πλήρως

41. Υπάρχει ένα καλό περιβάλλον συνύπαρξης όλων των μελών του σχολείου μου.

1 Διαφωνώ πλήρως

2

3

4

5 Συμφωνώ πλήρως

42. Συνεργάζομαι με τους συναδέλφους μου.

1 Διαφωνώ πλήρως

2

3

4

5 Συμφωνώ πλήρως

43. Μοιράζομαι διδακτικό υλικό με άλλους εκπαιδευτικούς στο σχολείο μου.

1 Διαφωνώ πλήρως

2

3

4

5 Συμφωνώ πλήρως

44. Συμμετέχω σε δραστηριότητες συνδιδασκαλίας με συναδέλφους μου (δηλαδή 2 ή περισσότεροι εκπαιδευτικοί να παραδίδουν το μάθημα ταυτόχρονα στην ίδια τάξη).

1 Διαφωνώ πλήρως

2

3

4

5 Συμφωνώ πλήρως

45. Διατηρώ σταθερή επικοινωνία με τις οικογένειες των μαθητών μου.

1 Διαφωνώ πλήρως

2

3

4

5 Συμφωνώ πλήρως

46. Ενθαρρύνω τους γονείς να εμπλέκονται στην εκπαίδευση των παιδιών τους.

1 Διαφωνώ πλήρως

2

3

4

5 Συμφωνώ πλήρως

47. Οι οικογένειες των μαθητών μου συμμετέχουν ενεργά στις δραστηριότητες που οργανώνονται από το σχολείο.

1 Διαφωνώ πλήρως

2

3

4

5 Συμφωνώ πλήρως

48. Οι τοπικές αρχές (όπως ο Δήμος, οι δημοτικές υπηρεσίες, πολιτιστικοί φορείς κ.λπ.) είναι πρόθυμες να συμμετέχουν σε εκδηλώσεις του σχολείου ή να προσφέρουν υποστήριξη όταν τους ζητηθεί.

1 Διαφωνώ πλήρως

2

3

4

5 Συμφωνώ πλήρως

49. Το σχολείο μου συμμετέχει σε προγράμματα συνεργασίας με άλλα σχολεία (σε τοπικό, εθνικό ή και διεθνές επίπεδο).

1 Διαφωνώ πλήρως

2

3

4

5 Συμφωνώ πλήρως

50. Το σχολείο μου συνεργάζεται με ιδρύματα της περιοχής, κοινωνικού εκπαιδευτικού χαρακτήρα.

1 Διαφωνώ πλήρως

2

3

4

5 Συμφωνώ πλήρως

Διάσταση Β: Πόροι/Πηγές

51. Συμμετέχω σε επιμορφώσεις που αφορούν σε θέματα ανταπόκρισης στη διαφορετικότητα (μαθήματα, σεμινάρια, συνέδρια).

1 Διαφωνώ πλήρως

2

3

4

5 Συμφωνώ πλήρως

52. Παίρνω μέρος σε δράσεις (π.χ. ερευνητικά προγράμματα) που αφορούν σε καινοτόμες μεθόδους διδασκαλίας, με στόχο την προώθηση της ενιαίας εκπαίδευσης.

1 Διαφωνώ πλήρως

2

3

4

5 Συμφωνώ πλήρως

53. Στο σχολείο μου εργάζεται αρκετό εξειδικευμένο και βοηθητικό προσωπικό, το οποίο ανταποκρίνεται αποτελεσματικά στη διαφορετικότητα των μαθητών.

1 Διαφωνώ πλήρως

2

3

4

5 Συμφωνώ πλήρως

54. Λαμβάνω επιπλέον στήριξη στις περιπτώσεις που τη χρειάζομαι (π.χ. εκπαιδευτικοί σύμβουλοι, ψυχολόγος, κοινωνικός λειτουργός, ΚΕΔΑΣΥ).

1 Διαφωνώ πλήρως

2

3

4

5 Συμφωνώ πλήρως

55. Κάνω χρήση της μεθόδου «καθοδήγηση από συνομηλίκους» (συνεργατική μάθηση), ώστε οι μαθητές μου να μάθουν να συνεργάζονται και να βοηθούν ο ένας τον άλλο.

1 Διαφωνώ πλήρως

2

3

4

5 Συμφωνώ πλήρως

56. Οι οικογένειες των μαθητών αποτελούν πολύτιμη βοήθεια για το σχολείο.

1 Διαφωνώ πλήρως

2

3

4

5 Συμφωνώ πλήρως

57. Αξιοποιώ ένα ευρύ φάσμα εκπαιδευτικών πηγών και μεθόδων, ώστε να καλύπτονται οι εκπαιδευτικές ανάγκες όλων των μαθητών μου.

1 Διαφωνώ πλήρως

2

3

4

5 Συμφωνώ πλήρως

58. Γνωρίζω το διαθέσιμο υλικό του σχολείου, ώστε να είμαι σε θέση να το χρησιμοποιώ.

1 Διαφωνώ πλήρως

2

3

4

5 Συμφωνώ πλήρως

59. Όλες οι αίθουσες διδασκαλίας διαθέτουν τον απαραίτητο τεχνολογικό εξοπλισμό (προβολέας, υπολογιστής, διαδραστικός πίνακας).

1 Διαφωνώ πλήρως

2

3

4

5 Συμφωνώ πλήρως

60. Οι αίθουσες ηλεκτρονικών υπολογιστών είναι εξοπλισμένες με αρκετούς υπολογιστές για το σύνολο των μαθητών.

1 Διαφωνώ πλήρως

2

3

4

5 Συμφωνώ πλήρως

61. Στους μαθητές προσφέρονται εναλλακτικοί τρόποι, για να έχουν πρόσβαση στο αναλυτικό πρόγραμμα και για να μπορούν να λαμβάνουν διάφορες πληροφορίες.

1 Διαφωνώ πλήρως

2

3

4

5 Συμφωνώ πλήρως

62. Οι εγκαταστάσεις του σχολείου είναι προσβάσιμες σε όλα τα μέλη της σχολικής κοινότητας.

1 Διαφωνώ πλήρως

2

3

4

5 Συμφωνώ πλήρως

63. Όλος ο εξοπλισμός και τα έπιπλα του σχολείου είναι κατάλληλα διαμορφωμένα, ώστε να ευνοούν τη συμμετοχή όλων των μαθητών (π.χ. για μαθητές με κινητικές αναπηρίες, προβλήματα όρασης, κ.λπ.).

1 Διαφωνώ πλήρως

2

3

4

5 Συμφωνώ πλήρως

64. Το σχολείο στο οποίο εργάζομαι οργανώνει δραστηριότητες εκτός λειτουργίας του σχολείου για τις οικογένειες (εργαστήρια, ενημερωτικές ομιλίες και σεμινάρια).

1 Διαφωνώ πλήρως

2

3

4

5 Συμφωνώ πλήρως

65. Το σχολείο μου διαθέτει διαφόρων ειδών πηγές μάθησης για τους μαθητές (π.χ. δανειστική βιβλιοθήκη).

1 Διαφωνώ πλήρως

2

3

4

5 Συμφωνώ πλήρως

66. Το σχολείο μου διαχειρίζεται αποτελεσματικά τους πόρους (οικονομικούς κ.λπ.) που του παρέχονται από το Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων.

1 Διαφωνώ πλήρως

2

3

4

5 Συμφωνώ πλήρως

Διάσταση Γ: Διαδικασίες

67. Πιστεύω ότι η διαφορετικότητα των μαθητών εμπλουτίζει την εκπαιδευτική διαδικασία.

1 Διαφωνώ πλήρως

2

3

4

5 Συμφωνώ πλήρως

68. Προετοιμάζω το μάθημα που θα διδάξω λαμβάνοντας υπόψη μου όλους τους μαθητές.

1 Διαφωνώ πλήρως

2

3

4

5 Συμφωνώ πλήρως

69. Εντάσσω τα ενδιαφέροντα όλων των μαθητών μου στη διδασκαλία μου.

1 Διαφωνώ πλήρως

2

3

4

5 Συμφωνώ πλήρως

70. Αναθεωρώ τον τρόπο διδασκαλίας ενός μαθήματος/μιας διδακτικής ενότητας, για να το ανανεώσω και να το προσαρμόσω στις εκάστοτε ανάγκες των μαθητών της τάξης μου.

1 Διαφωνώ πλήρως

2

3

4

5 Συμφωνώ πλήρως

71. Ετοιμάζω επιπλέον δραστηριότητες, οι οποίες είναι υποστηρικτικές του αναλυτικού προγράμματος (π.χ. καλλιέργεια φιλιαναγνωσίας).

1 Διαφωνώ πλήρως

2

3

4

5 Συμφωνώ πλήρως

72. Ετοιμάζω δραστηριότητες για να εμπλουτίσω το μάθημα.

1 Διαφωνώ πλήρως

2

3

4

5 Συμφωνώ πλήρως

73. Χρησιμοποιώ ποικιλία μεθόδων και διδακτικών στρατηγικών στο μάθημά μου (π.χ. γωνίες μάθησης, ερευνητική μάθηση, συνεργατική μάθηση).

1 Διαφωνώ πλήρως

2

3

4

5 Συμφωνώ πλήρως

74. Δημιουργώ ομάδες μικτής ικανότητας στην τάξη (δηλαδή μαθητές διαφορετικών επιπέδων και δεξιοτήτων).

1 Διαφωνώ πλήρως

2

3

4

5 Συμφωνώ πλήρως

75. Προβαίνω σε αλλαγές στη διάταξη της τάξης (π.χ. των θρανίων), ανάλογα με τον τύπο της δραστηριότητας.

1 Διαφωνώ πλήρως

2

3

4

5 Συμφωνώ πλήρως

76. Χρησιμοποιώ ευέλικτη ομαδοποίηση μαθητών.

1 Διαφωνώ πλήρως

2

3

4

5 Συμφωνώ πλήρως

77. Παρέχω επιπλέον χρόνο στους μαθητές που δεν ολοκλήρωσαν ένα στόχο/ μια δραστηριότητα στον προκαθορισμένο χρόνο.

1 Διαφωνώ πλήρως

2

3

4

5 Συμφωνώ πλήρως

78. Ετοιμάζω επιπλέον δραστηριότητες για τους μαθητές που ολοκληρώνουν τις δραστηριότητές τους νωρίτερα από τους συμμαθητές τους.

1 Διαφωνώ πλήρως

2

3

4

5 Συμφωνώ πλήρως

79. Η υποστήριξη που παρέχω στους μαθητές μου γίνεται με βάση τα εμπόδια που τυχόν αντιμετωπίζουν στη μάθηση και τη συμμετοχή.

1 Διαφωνώ πλήρως

2

3

4

5 Συμφωνώ πλήρως

80. Όλοι οι μαθητές λαμβάνουν την εξειδικευμένη υποστήριξη που χρειάζονται.

1 Διαφωνώ πλήρως

2

3

4

5 Συμφωνώ πλήρως

81. Οι μαθητές που χρήζουν υποστήριξης τη λαμβάνουν μέσα στην τάξη τους.

1 Διαφωνώ πλήρως

2

3

4

5 Συμφωνώ πλήρως

82. Η στήριξη που λαμβάνουν όσοι μαθητές την χρειάζονται, παρέχεται από όλους τους εκπαιδευτικούς, όχι μόνο από τους εκπαιδευτικούς ειδικής εκπαίδευσης.

1 Διαφωνώ πλήρως

2

3

4

5 Συμφωνώ πλήρως

83. Τα κριτήρια αξιολόγησης των μαθητών μου είναι ευέλικτα.

1 Διαφωνώ πλήρως

2

3

4

5 Συμφωνώ πλήρως

84. Χρησιμοποιώ ποικιλία μεθόδων και εργαλείων για την αξιολόγηση των μαθητών.

1 Διαφωνώ πλήρως

2

3

4

5 Συμφωνώ πλήρως

85. Η αξιολόγησή μου δεν βασίζεται μόνο σε επιμέρους αξιολογήσεις (π.χ. διαγωνίσματα), αλλά και στην πρόοδο που σημειώνει ο κάθε μαθητής συνολικά.

1 Διαφωνώ πλήρως

2

3

4

5 Συμφωνώ πλήρως

86. Είναι σημαντικό οι μαθητές να αξιολογούνται τόσο ατομικά, όσο και ομαδικά, ώστε να βαθμολογούνται οι ατομικές και ομαδικές εργασίες τους.

1 Διαφωνώ πλήρως

2

3

4

5 Συμφωνώ πλήρως

87. Παρέχεται επιπλέον χρόνος για ολοκλήρωση των διαγωνισμάτων στους μαθητές που το χρειάζονται.

1 Διαφωνώ πλήρως

2

3

4

5 Συμφωνώ πλήρως

88. Το σχολείο παρέχει στους μαθητές και τους κηδεμόνες τους πληροφορίες σχετικά με τη μετάβαση από τη μία εκπαιδευτική βαθμίδα στην άλλη.

1 Διαφωνώ πλήρως

2

3

4

5 Συμφωνώ πλήρως

89. Το σχολείο πραγματοποιεί δραστηριότητες, για να εξοικειώσει τους μαθητές με την επόμενη βαθμίδα εκπαίδευσης στην οποία θα φοιτήσουν.

1 Διαφωνώ πλήρως

2

3

4

5 Συμφωνώ πλήρως

Παρακαλώ στη συνέχεια σημειώστε τον αριθμό που ανταποκρίνεται καλύτερα στο βαθμό αυτοπεποίθησής σας σχετικά με την ικανότητά σας να εφαρμόζετε συμπεριληπτικές παιδαγωγικές πρακτικές στην τάξη, έχοντας υπόψιν ότι:

1 = Καθόλου ικανός/ή | 2 = Πολύ λίγο ικανός/ή | 3 = Λίγο ικανός/ή

4 = Μέτρια ικανός/ή | 5 = Πολύ ικανός/ή | 6 = Απόλυτα ικανός/ή

90. Μπορώ να χρησιμοποιήσω ποικιλία στρατηγικών αξιολόγησης (π.χ. ατομικούς φακέλους, τροποποιημένα τεστ, αξιολόγηση επιδόσεων κ.λπ.).

1 Καθόλου ικανός/ή

2

3

4

5

6 Απόλυτα ικανός/ή

91. Μπορώ να παρέχω μια εναλλακτική εξήγηση ή παράδειγμα όταν οι μαθητές είναι μπερδεμένοι.

1 Καθόλου ικανός/ή

2

3

4

5

6 Απόλυτα ικανός/ή

92. Έχω αυτοπεποίθηση στο σχεδιασμό μαθησιακών δραστηριοτήτων ώστε να καλύπτονται οι ατομικές ανάγκες των μαθητών με αναπηρίες.

1 Καθόλου ικανός/ή

2

3

4

5

6 Απόλυτα ικανός/ή

93. Μπορώ να αξιολογήσω με ακρίβεια την κατανόηση των μαθητών σχετικά με ό,τι δίδαξα.

1 Καθόλου ικανός/ή

2

3

4

5

6 Απόλυτα ικανός/ή

94. Μπορώ να προσφέρω κατάλληλες προκλήσεις σε πολύ ικανούς μαθητές.

1 Καθόλου ικανός/ή

2

3

4

5

6 Απόλυτα ικανός/ή

95. Έχω αυτοπεποίθηση στην ικανότητά μου να κάνω τους μαθητές να συνεργάζονται σε ζευγάρια ή μικρές ομάδες.

1 Καθόλου ικανός/ή

2

3

4

5

6 Απόλυτα ικανός/ή

96. Έχω αυτοπεποίθηση στην ικανότητά μου να αποτρέπω διαταρακτική συμπεριφορά στην τάξη πριν αυτή εμφανιστεί.

1 Καθόλου ικανός/ή

2

3

4

5

6 Απόλυτα ικανός/ή

97. Μπορώ να ελέγχω διαταρακτική συμπεριφορά στην τάξη.

1 Καθόλου ικανός/ή

2

3

4

5

6 Απόλυτα ικανός/ή

98. Μπορώ να ηρεμήσω έναν μαθητή που είναι διαταρακτικός ή θορυβώδης.

1 Καθόλου ικανός/ή

2

3

4

5

6 Απόλυτα ικανός/ή

99. Μπορώ να βοηθήσω τα παιδιά να ακολουθούν τους κανόνες της τάξης.

1 Καθόλου ικανός/ή

2

3

4

5

6 Απόλυτα ικανός/ή

100. Έχω αυτοπεποίθηση όταν αντιμετωπίζω μαθητές που είναι σωματικά επιθετικοί.

1 Καθόλου ικανός/ή

2

3

4

5

6 Απόλυτα ικανός/ή

101. Μπορώ να κάνω σαφείς τις προσδοκίες μου για τη συμπεριφορά των μαθητών.

1 Καθόλου ικανός/ή

2

3

4

5

6 Απόλυτα ικανός/ή

102. Μπορώ να βοηθήσω τις οικογένειες να υποστηρίξουν το παιδί τους στο σχολείο.

1 Καθόλου ικανός/ή

2

3

4

5

6 Απόλυτα ικανός/ή

103. Μπορώ να βελτιώσω τη μάθηση ενός μαθητή που αποτυγχάνει.

1 Καθόλου ικανός/ή

2

3

4

5

6 Απόλυτα ικανός/ή

104. Μπορώ να συνεργαστώ με άλλους εκπαιδευτικούς και ειδικό επιστημονικό προσωπικό (π.χ. ΕΕΠ) για τη διδασκαλία μαθητών με αναπηρίες στην τάξη.

1 Καθόλου ικανός/ή

2

3

4

5

6 Απόλυτα ικανός/ή

105. Έχω αυτοπεποίθηση στην ικανότητά μου να ενθαρρύνω τη συμμετοχή των γονέων στις σχολικές δραστηριότητες των παιδιών τους με αναπηρίες.

1 Καθόλου ικανός/ή

2

3

4

5

6 Απόλυτα ικανός/ή

106. Μπορώ να κάνω τους γονείς να αισθανθούν άνετα να έρχονται στο σχολείο.

1 Καθόλου ικανός/ή

2

3

4

5

6 Απόλυτα ικανός/ή

107. Μπορώ να συνεργαστώ με άλλους επαγγελματίες (π.χ. εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής, λογοθεραπευτές, ΕΕΠ/ΕΒΠ) για το σχεδιασμό εξατομικευμένων προγραμμάτων.

1 Καθόλου ικανός/ή

2

3

4

5

6 Απόλυτα ικανός/ή

108. Έχω αυτοπεποίθηση όταν εξηγώ σε άλλους που γνωρίζουν λίγα για την ένταξη, τους νόμους και τα δικαιώματα των μαθητών με αναπηρίες.

1 Καθόλου ικανός/ή

2

3

4

5

6 Απόλυτα ικανός/ή

109. Μπορώ να προσαρμόσω σχολικές ή εθνικές αξιολογήσεις (π.χ. αξιολογήσεις του Υπουργείου Παιδείας) ώστε να περιλαμβάνονται όλοι οι μαθητές με αναπηρίες.

1 Καθόλου ικανός/ή

2

3

4

5

6 Απόλυτα ικανός/ή

Οι παρακάτω δηλώσεις αφορούν τη συμπεριληπτική εκπαίδευση, η οποία περιλαμβάνει μαθητές με ένα ευρύ φάσμα διαφορετικών υπόβαθρων και ικανοτήτων, που μαθαίνουν με τους συνομηλίκους τους σε γενικά σχολεία τα οποία προσαρμόζονται ώστε να ανταποκρίνονται στις ανάγκες όλων, έχοντας υπόψιν:

1 = Διαφωνώ πλήρως | 2 = Διαφωνώ | 3 = Συμφωνώ | 4 = Συμφωνώ πλήρως

110. Ανησυχώ ότι οι μαθητές με αναπηρίες δεν θα γίνουν αποδεκτοί από την υπόλοιπη τάξη.

1 Διαφωνώ πλήρως

2

3

4 Συμφωνώ πλήρως

111. Φοβάμαι τη σκέψη ότι ενδέχεται να βρεθώ με έναν μαθητή με αναπηρία στην τάξη μου.

1 Διαφωνώ πλήρως

2

3

4 Συμφωνώ πλήρως

112. Οι μαθητές που έχουν δυσκολία να εκφράζονται προφορικά θα πρέπει να είναι σε γενικές τάξεις.

1 Διαφωνώ πλήρως

2

3

4 Συμφωνώ πλήρως

113. Ανησυχώ ότι θα είναι δύσκολο να δώσω κατάλληλη προσοχή σε όλους τους μαθητές σε μια συμπεριληπτική τάξη.

1 Διαφωνώ πλήρως

2

3

4 Συμφωνώ πλήρως

114. Τείνω να έχω σύντομη επαφή με άτομα με αναπηρίες και την ολοκληρώνω όσο πιο γρήγορα γίνεται.

1 Διαφωνώ πλήρως

2

3

4 Συμφωνώ πλήρως

115. Οι μαθητές που είναι απρόσεκτοι θα πρέπει να είναι σε γενικές τάξεις.

1 Διαφωνώ πλήρως

2

3

4 Συμφωνώ πλήρως

116. Ανησυχώ ότι το φόρτο εργασίας μου θα αυξηθεί αν έχω μαθητές με αναπηρία στην τάξη μου.

1 Διαφωνώ πλήρως

2

3

4 Συμφωνώ πλήρως

117. Οι μαθητές που χρειάζονται επικοινωνιακές τεχνολογίες (π.χ. γραφή Braille/νοηματική γλώσσα) θα πρέπει να είναι σε γενικές τάξεις.

1 Διαφωνώ πλήρως

2

3

4 Συμφωνώ πλήρως

118. Θα δυσκολευόμουν συναισθηματικά αν αντιμετώπιζα μια αναπηρία.

1 Διαφωνώ πλήρως

2

3

4 Συμφωνώ πλήρως

119. Ανησυχώ ότι θα έχω περισσότερο άγχος αν έχω μαθητές με αναπηρίες στην τάξη μου.

1 Διαφωνώ πλήρως

2

3

4 Συμφωνώ πλήρως

120. Φοβάμαι να κοιτάξω απευθείας ένα άτομο με αναπηρία.

1 Διαφωνώ πλήρως

2

3

4 Συμφωνώ πλήρως

121. Οι μαθητές που έχουν χαμηλή επίδοση στις εξετάσεις θα πρέπει να φοιτούν σε τμήματα γενικής εκπαίδευσης.

1 Διαφωνώ πλήρως

2

3

4 Συμφωνώ πλήρως

122. Δυσκολεύομαι να ξεπεράσω το αρχικό σοκ όταν γνωρίζω άτομα με εμφανείς σωματικές αναπηρίες.

1 Διαφωνώ πλήρως

2

3

4 Συμφωνώ πλήρως

123. Ανησυχώ ότι δεν έχω τις γνώσεις και τις δεξιότητες για να διδάξω μαθητές με αναπηρίες.

1 Διαφωνώ πλήρως

2

3

4 Συμφωνώ πλήρως

124. Οι μαθητές που έχουν εξατομικευμένο εκπαιδευτικό πρόγραμμα θα πρέπει να είναι σε γενικές τάξεις.

1 Διαφωνώ πλήρως

2

3

4 Συμφωνώ πλήρως